



Elevers erfaringer med historiefaget

- En undersøgelse af indhold, aktiviteter, og motivation i 5. klasse

Københavns Professionshøjskolen
Bachelorprojekt Sommer 2024

Patrick B. Hansen - laer205407
Asma B. Younas - 10299789

Fag: Historie (ba2f24hi1)
Vejledere: Andreas Kopp & Christina N. Runciman

Anslag: 90.053
Dato: 27.05.24

Introduktion	3
Problemformulering	3
Metode	4
Fænomenologisk tilgang	4
Observation	5
Interviews	6
Interviewguide	6
Eksisterende forskning	8
Bearbejdelse af empiri	9
Metodekritik	10
Teori	11
Historiebevidsthed	11
Historisk tænkning - Elevernes aktivitet	14
Kildetekst arbejde	14
Kulturprodukter film/tv	15
Museet som et undervisningsmiljø	16
Kendetegn for god undervisning	17
Motivationsteori	18
Motivationsorienteringer	18
Målorienteringer	19
Selvbestemmelsesteori	20
Analyse	21
Elevens historiebevidsthed	21
Elevens kildearbejde	25
Motivation i Undervisningen	31
Diskussion	35
Den gode historieundervisning	35
Historiefagets aktiviteter	36
Elevernes motivation i mødet med skolens målorienteringer	37
Konklusion	38
Handleperspektiv	39
Litteratur	42
Bilag	44
Bilag 1- Observationsskema	44
Bilag 2 - Fokusgruppe interview guide	47
Bilag 3 - Lærer interviewguide	49
Bilag 4 - Historiebevidsthed	52
Bilag 5 - Pietras & Poulsen “Historiebevidstheds Model”	53
Bilag 6 - Andreas Körber, “Kompetencer til at håndtere historisk indhold”	54
Bilag 7 - Motivationsorienteringer i udskolingen	55

Introduktion

I vores tredje praktikforløb, på 7. semester, underviste vi en 6. klasse i historie. Her oplevede vi, at elever fra den ene dag til anden, pludselig kunne stille sig uforstående over for fagets eksistensberettigelse i folkeskolen. Elever, vi havde oplevet som motiverede og engagerede i lektioner forinden, mistede pludselig interessen for det samme emne. Vi oplevede også det modsatte, hvor elever der før havde været uforstående over for indholdet pludseligt steg i deltagelsesniveau. Dette skift fra passiv til aktiv og omvendt, har gjort os nysgerrige på elevernes oplevelse af historiefaget samt deres erfaringer med indhold og aktiviteter. Hvad motiverer dem? og hvilke koblinger mellem indhold og aktiviteter forstærker dette?

Vi har fået adgang til en elevgruppe i 5. klasse på en skole i københavnsområdet, samt deres historielærer. Gennem elevinterviews, understøttet af lærerinterview og observationer fra klasserummet, vil vi prøve at undersøge hvordan samspillet mellem deltagelse, indhold og aktiviteter påvirker motivationen blandt eleverne.

For at give vores undersøgelse et bredere perspektiv og rammesætte vores egen kvalitative undersøgelse af klassen, har vi brugt "Historiefaget i fokus", en rapport udarbejdet i 2016 af Knudsen og Poulsen. Vores overvejelser fra praksis har ledt os hen mod følgende problemstilling som vi vil forsøge at besvare;

Problemformulering

Hvordan oplever elever i 5. klasse samspillet mellem historiefagets indhold og aktiviteter, og hvilken indflydelse har det på deres motivation?

Metode

I det følgende afsnit vil vi redegøre for vores metodebrug i projektet. Vi har fra start af haft en målsætning om at benytte elevinterviews, lærerinterview samt observation til at triangulere vores empiriske data. Trianguleringen skal dog forstås ud fra et komplementært standpunkt frem for den mere udbredte valideringsforestilling (Frederiksen, 2020, 261).

Med den komplementære tilgang var formålet altså, at vores observationer i klasserummet kunne være med til at uddybe vores data fra interviewene med elever og lærer.

Projektet anvender to komplementære tilgange inden for kvalitative metoder, for at kunne indsamle forskellig empirisk data og derved opnå en bedre indsigt i elevernes oplevelse af historiefaget. Et eksempel på dette er observation af undervisning forud for interviews med læreren og eleverne, der giver os mulighed for at få indblik i deres praksis og giver os mulighed for at stille kontekstuelle sensitive spørgsmål til elevernes oplevelse af undervisningen. Trianguleringen er derfor rettet mod en kompleksitets tilgang, der vil lade os indsamle viden der reflekterer kompleksiteten der eksisterer i historiefaget og elevernes oplevelse af faget, dermed fungerer det i forlængelse af den fænomenologiske tilgang som vi har valgt at arbejde med i projektet (Frederiksen, 2020: 261-263).

Vi har fra starten af dette projekt valgt at lade empirien være styrende for teorien i analysen, i det der bedst kan betegnes som en induktiv tilgang. Dette har vi gjort for at bevare en åbenhed over for eventuelle uforudsete tematikker, man af og til støder på i de kvalitative undersøgelser. Dog vil vi altid være drevet af vores forhåndsforståelser om historiefaget baseret på vores egne erfaringer med undervisning af historie, hvilket leder os over i hermeneutikken, hvor forståelse og fortolkning arbejder i en vekselvirkning. Det hermeneutikken gør er at anerkende, at vi som undersøgere kommer med en forforståelse af fænomenet på baggrund af tidligere erfaringer. Den ultimative konsekvens af hermeneutikken er altså, at vi aldrig vil kunne være objektive eller neutrale i vores tolkninger. Dette betyder også at vi som undersøgere må være transparente i de metodiske valg og overvejelser vi gør os gennem processen (Schmidt, 2022: 3).

Fænomenologisk tilgang

Projektet tager udgangspunkt i den kvalitative fænomenologi, der prioriterer aktørens egne perspektiver og beskrivelser af oplevelser. Antagelsen der arbejdes ud fra er at den vigtige virkelighed er det som aktørerne forstår den som. For at sikre denne tilgang udpenslede

Giorgi fire metoderegler, der fokuserede på, at forskerens forforståelse ikke skulle præge det indsamlede materiale. Det første punkt er åbenhed for den indsamlede empiri ved at tilsidesætte egen forforståelse. Det andet er en meningsdannelse under læseprocessen ved hjælp af oprettelse af meningsenheder, hvor materialet fremstår som velafrundede helheder. Den tredje omsætning af meningsenheder til kategorier og begreber, der belyser forskerens interesse i empirien. Til sidst en generel strukturering af fænomenet, som deltageren har oplevet, derved kan det generelle identificeres med udgangspunkt i det konkrete. Fænomenologi i sig selv er ikke en forskningsmetode, men et perspektiv for empiriske forskningsmetoder, hvor den centrale idé er at møde fænomenet som det fremstår. Den fænomenologiske tilgang gør det derfor muligt for os at komme så tæt som muligt på deltagernes oplevelser, og derigennem formulere et tredjepersons-perspektiv om deres oplevelse af historiefaget (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2020: 281-296).

Observation

Vi har valgt at benytte observation som metode, nærmere bestemt observation af første orden, hvor vi som udenforstående observerer praksis (Bjørndal, 2014: 34). Dette valg er begrundet i ønsket om at sikre så høj kvalitet af observationer som muligt, da vi ikke agerer aktive deltagere i de pædagogiske eller fagdidaktiske situationer. Vi har valgt at lægge vores observationer af klassen umiddelbart før interview af fokusgrupper og historielæreren. Dette har vi valgt for at være i stand til at stille de rigtige spørgsmål i de supplerende interviews med elever og lærere (Szulewicz, 2020: 103). Vores intention var altså ikke blot at observere praksis samt respons på denne, men også at få øje på forhold vi ellers ikke havde været opmærksomme på.

Selvom vi tilstræbte at indtage roller som passive observatører i de udvalgte lektioner, er det vigtigt at understrege, at eleverne ikke nødvendigvis ville være upåvirkede af vores tilstedeværelse i lokalet. For at imødekomme denne udfordring valgte vi at arbejde med en høj grad af åbenhed over for eleverne i projektet. De deltagende elever modtog altså det, der bedst kan beskrives som en delvis forklaring på, hvad vi observerede efter i lektionerne. Intentionen bag dette valg er altså at mindske eventuel uro og utryghed ved vores tilstedeværelse i klasselokalet og der eventuelt kunne påvirke normalbilledet af historietimerne. Til sidst er vores observationer dokumenteret både under og efter lektionerne. Dette gjorde vi med øje for den ustrukturerede observationsform, da vi gerne

ville bevare et mere udforskende syn på de observerede situationer. Vi har altså ikke benyttet et strengt kategoriseret observationsskema (bilag 1).

Interviews

Interviewene er semistrukturerede med udgangspunkt i en fænomenologisk tilgang, hvor formålet er at få indsigt i lærerens og elevernes oplevelser af historiefaget.

Livsverdensperspektivet gør det muligt for os at komme så tæt som muligt på interviewpersonens oplevelser og derigennem formulere et tredjepersons-perspektiv om oplevelsen. Interviewet er derfor designet med et par temaer i fokus, der udforskes ved at stille åbne spørgsmål, der gør det muligt for informanten at dele sine oplevelser. Meningen i disse interview fortolkes på basis af disse temaers betydning for informanternes livsverden, hvori nuancerede redegørelser af informanternes oplevelser skildrer de kvalitative forskelligheder i oplevelser.

Den fænomenologiske tilgang udfordres i det at vi har samtaler med elever, hvor der opstår et asymmetrisk magtforhold, interviewet tager derfor formen af en instrumental dialog idet samtalen udelukkendes haves for at vi kan samle empiri til vores projekt som vi så kan analysere og fortolke. Vi valgte derfor at kommunikere med eleverne om vores intentioner med projektet og sagde at vi var interesserede i deres oplevelser. Dette gjorde vi for at modvirke effekten af at eleverne ville give os 'et korrekt svar' eller tøve med at være ærlige om deres oplevelser (Tanggaard & Brinkmann, 2020: 34-37, Kvale & Brinkmann, 2015: 48-57 & 177-179).

Interviewguide

Interviewguiden blev designet med udgangspunkt i opdeling af forsknings- og interviewspørgsmål, forskningsspørgsmålene reflekterede vores undersøgelse af fænomener og sammenhænge i historiefaget, hvor interviewspørgsmålene udgjorde de livsnære spørgsmål, som vi kunne stille deltagerne. Denne opdeling gjorde, at vi arbejdede tematisk gennem interviewet, hvorved vi havde mulighed for at inkorporere de spørgsmål vi vurderede til at være væsentlige for deltageren at reflektere over. Dynamisk formulerede vi disse spørgsmål for at fremme en positiv interaktion mellem deltager og interviewer, der gjorde at deltagerne opfordres til at dele deres erfaringer og tanker med os (Tanggaard & Brinkmann, 2020: 44-47).

Forskningsspørgsmålene til eleverne udgjorde følgende tematikker; elevens foretrukne fag, arbejdsformer i historie, materialer i historie, deltagelsesaktivitet og “hvad er historie for dig?” (Bilag 2). Vi har formuleret disse tematikker, så vi kunne få et helhedsbillede af hvordan eleverne oplever aktiviteter i historiefaget som det primære, herunder forbindelser til materiale og arbejdsformer de associerer til faget som det sekundære. Vi indledte derfor interviewet med at spørge om elevens forhold til det foretrukne fag, her var vi særligt interesseret i hvordan de oplever det i kontrast til historiefaget.

Forskningsspørgsmålene til faglæreren udgjorde følgende tematikker; afklaring af lærerens baggrund og erfaring, historiefagets betydning, didaktiske overvejelser, aktiviteter i faget og oplevelse af elevernes deltagelse (Bilag 3). Disse tematikker blev udvalgt med aktivitet og elevdeltagelse som værende de primære, hvor de sekundære tematikker kunne medvirke til at belyse relateret overvejelser som læreren gør sig i relation til arbejdet med de primære. Interviewspørgsmålene indledes med et åbent spørgsmål, hvor den deltagende kan frit berette om en episode som har efterladt et særligt indtryk på dem. Dette bliver efterfulgt af spørgsmål, der agerer opfølgende eller uddybende i forhold til deltagernes besvarelser. (Tanggaard & Brinkmann, 2020: 46-50).

Da interviewenes subjekter var elever, var der overvejelser om, hvorvidt individuelle eller gruppeinterview ville være gavnlige, da eleverne ville være i en usædvanlig situation. Gruppeinterview kunne sikre at eleverne ville have klassekammerater at være i samtale med, så de lettere kunne genkalde deres oplevelser af historiefaget og medvirke til en uddybende samtale, hvor de havde mulighed for at supplere hinanden. Yderligere vil det være betryggende for eleverne at have en klassekammerat, ved bordet og ikke blot to voksne. Vores primære bekymring ved gruppeinterview var hvorvidt elevernes besvarelse ville blive påvirket af deres interaktion med hinanden, det ville dog betyde at empiriindsamling ved interview i andre sammenhænge kan indhente neutral viden, hvor informanterne ikke påvirkes af interaktionen med den der interviewer. Holstein og Gubrium foreslår dog at interview som en metode ikke er en neutral teknik, hvorved der opnås upåvirkede svar fra informanterne, men derimod at det er en aktiv interaktion blandt parterne for at opnå et kontekstuel baseret svar. Elevernes interaktion med hinanden kan derfor medvirke til at give et styrket perspektiv på deres oplevelser i historiefaget, hvor de påvirkes mindre af interviewerens forslag eller efterlades med det indtryk, at der er et rigtigt svar til de spørgsmål, de stiller. Derudover udarbejdede vi piktogrammer til eleverne, hvor de kunne

anvende dem i deres samtaler til at rangere foretrukne øvelser eller materiale de mødte oftest i historiefaget (Tanggaard & Brinkmann, 2020: 34, Kvale & Brinkmann, 2015: 199-201).

Eksisterende forskning

Den eksisterende forskning som vi har taget udgangspunkt i har været “Historiefaget i fokus”, en rapport udarbejdet af Knudsen og Poulsen, på vegne af Historie Lab, hvor de har undersøgt elevers og læreres forståelser af og i historiefaget i grundskolen (Knudsen & Poulsen, 2016). Vi har taget særligt udgangspunkt i elevernes oplevelse af faget, da vi i denne undersøgelse var interesseret i at afdække deres oplevelse fra en fænomenologisk tilgang, til dette anvendte vi følgende afsnit og nogle af de analysepointer, der fungerede rammesættende for vores undersøgelse. Til “*Hvad handler historieundervisning iflg. eleverne om?*”, lagde eleverne særlig vægt på, at faget er centreret om fortidens begivenheder, men særligt det, der vurderes til at være af særlig betydning. Faget generelt forstås som en lære om hvor man kommer fra og hvordan tingene har udviklet sig. “*Hvad oplever eleverne som interessant og relevant?*”, her viste eleverne en særlig interesse for spændende og dramatiske fortællinger og at indholdet har en betydning for i dag, iflg. rapporten menes opleves historie som mindre interessant hvis de er ældre end 200 år. Det sidste analyse punkt “*Hvordan foregår undervisningen [form og tilrettelæggelse] iflg. eleverne*”, her giver eleverne udtryk for at den store mængde læsestof gør faget ‘tungt’, den typiske tilrettelæggelse som eleverne oplever af faget er præget af tavleundervisning, læsning i læremiddel og besvarelse af spørgsmål. I forlængelse af dette ønsker de større variation i undervisningen, om det er tilrettelæggelsen eller indholdet, der menes, var svært at vurdere for rapporten. Eleverne udtrykker et ønske om større variation i form og indhold i faget, i forlængelse af dette udtrykker eleverne at når de arbejder med gruppe- og projektarbejde er det styret af lærerstillede opgaver og spørgsmål (Knudsen & Poulsen, 2016: 13-12).

I undersøgelsen af hvordan læreren oplever faget, var vi særligt interesseret i følgende punkter, og nogle af de analysepunkter der var informerende for vores videre arbejde.

“*Hvilke principper strukturerer historieundervisning?*”, giver indsigt i lærernes tilrettelæggelse, hvor der oftest undervises kronologisk gennem de forskellige klassetrin, da det forstås som værende vigtigt for at skabe et overblik i faget. I spørgeskema portionen giver 52% af lærerne til udtryk at elevernes udbytte er optimal når de tager udgangspunkt i problemstillinger som de kender fra egen hverdag, mens i praksis giver 58% af lærerne til

udtryk at undervisningen tilrettelægges efter læremidlets strukturering (Knudsen & Poulsen, 2016: 17-18). Denne tilgang til historieundervisningens kronologisk strukturering understøttes yderligere i “*Den gode undervisning karakteriseres bl.a. af følgende:*”, hvor lærerne giver til kende at eleverne skal have en viden, som de kan basere deres videre tænkning og arbejde på i historie, der lettest understøttes ved anvendelse af en grundbog end kildetekster (Knudsen & Poulsen, 2016: 20).

“*Hvordan forholder man sig til læremidler - og særligt IT?*” giver indblik i hvordan og med hvad der arbejdes i faget, lærerne har et komplekst forhold til IT, da de mener at det misbruges af eleverne men samtidigt didaktiseres undervisningen på en måde hvor IT reelt anvendes som en udvidet skrivemaskine, hvor eleverne arbejder med prezi og power points, dette understøttes af spørgeskemaet hvor 28% af lærerne anvender præsentationsværktøjer i hver tredje lektion. Elevernes forhold til online grundbøger og portaler forstås af lærerne som værende negativt, da eleverne sjældent har noget godt at sige om dem. Lærerne både udvider og re-didaktiserer læremidler ved at supplere med kompendier, der består af eksisterende didaktiserede materialer. I forlængelse af det indhold der indgår i undervisningen, udtrykker lærerne endvidere, at de sjældent gør brug af museer, andre kulturinstitutioner og lokalhistoriske arkiver (Knudsen & Poulsen, 2016: 20-21).

Bearbejdelse af empiri

Vi vil kort redegøre for hvilke overvejelser vi har gjort os i forbindelse med bearbejdningen af vores indsamlede empiri. At lave to fokusgruppeinterviews, et lærerinterview samt observationer af praksis har kreeret en enorm datamængde hvor noget naturligvis vil være mere interessant end andet. Da vores analytiske tilgang har været induktiv, betyder det at vi ikke på forhånd har fastlåst os på specifikke temaer og mønstre inden vi igangsatte vores undersøgelse. Det betyder også at vi i bearbejdelsen af vores empiri har været nødt til at benytte os af *kategorisering* og *meningskondensering* inden vi kunne påbegynde analysen. Kategoriseringen har vi brugt som metode til at overskueliggøre processen og inddele empirien i forskellige tematiske grupper (Petersen & Christoffersen, 2017: 129). I praksis har vi i kategoriseringen af vores empiri fra interviewene brugt farver til at kode de forskellige tematikker og diskurser, med det formål at kunne trække dem ud til analysearbejdet. Efter kategoriseringen har vi udtaget citater fra eleverne samt læreren og meningskondenseret svar og udtalelser, vi fandt særligt interessante og sammenfattet dem til kortere udsagn, der igen passer ind i forskellige tematikker (Larsen & Tireli, 2015: 121).

Interviewene er endvidere analyseret med udgangspunkt i meningsfortolkning, da dette lod os udfolde den oprindelige tekst ved at tilføje et hermeneutisk lag, så vi bedre kunne forstå meningen. Yderligere ville dette gøre os opmærksomme på vores egne forudsætninger og spørgsmål til teksten, der kunne bidrage til at danne grundlaget for vores fortolkede mening. Meningsfortolkning er ikke begrænset til en strukturering af det italesatte meningsindhold, men kræver en dybere og kritisk fortolkning af teksten. Fortolkeren går derfor ud over det der bliver sagt direkte og udvikler strukturer og meningsrelationer, der ikke fremtræder tydeligt i teksten, derved bliver udtalelserne kontekstualiseret i en større reference ramme (Kvale & Brinkmann, 2015: 267 & 271-272).

Her uddyber vi blot de hermeneutiske fortolkningsprincipper, der har relevans for vores arbejde. De hermeneutiske fortolkningsprincipper tager udgangspunkt i, at der er et kontinuerligt samspil mellem dele og helhed, hvor forståelse af helheden er oftest uklar og intuitiv, fortolkes dens forskellige dele, der giver en fornyet indsigt i helheden. Den hermeneutiske spiral anvendes for at få en dybere forståelse af materialet, denne meningsfortolkning slutter først når man opnår en "indre enhed" i teksten uden logiske modsigelser. Et andet princip der er relevant for os er at fortolkningen af en tekst ikke er forudsætningsløs, fortolkeren kan ikke tilsidesætte den forståelsestradition som vedkommende lever i. Fortolkeren kan være eksplicit om sine forudsætninger og blive bevidst om, hvordan visse formuleringer af et spørgsmål allerede bestemmer hvilke former for svar der er mulige. Yderligere at enhver fortolkning bringer fornyelse og kreativitet, fortolkningen rækker ud over det givne og bidrager med nye differentieringer og indbyrdes relationer i teksten, der gør det muligt at udvide meningen (Kvale & Brinkmann, 2015: 275).

Til sidst vil vi gøre læserne opmærksomme på, at vi af hensyn til læreren og eleverne, har anonymiseret dem og deres skole i opgaven. Eleverne går i 5. klasse på en skole i københavnsområdet. Udover det etiske hensyn har vi gjort vores bedste for at beskrive eventuelle forhold vi anser som relevante for konteksten af deltagernes udsagn.

Metodekritik

Indledningsvis bør det bemærkes at vi valgte at udføre vores undersøgelse i en klasse hvor vi havde været i praktik året inden, derfor havde eleverne kendskab til os. Vores *observationer* af klassens historie lektioner, har derfor ikke været helt uforstyrret, da man indenfor den gangse observation kan regne med at nogle elever vil opsøge kontakt og spørge om hvad

man foretager sig. På trods af at vi sad bagerst i klassen og observerede, henvendte nogle af eleverne sig til os og forsøgte at fange vores opmærksomhed, enten ved at føre direkte samtale med os eller gennem sjove bemærkninger, der skulle få os i dialog. Vi er derfor også opmærksomme på, at vores tilstedeværelse har forårsaget en forstyrrelse i klassen, der gør at undervisningen ikke forløb som den normalt ville.

Vores opmærksomhedspunkter i observationen er formet af vores erfaringer fra praktikken i historiefaget og vores problemformulering, hvor vi har været særligt optaget af, hvad der kan motivere eleverne. Vores observationer fandt sted ved afslutningen af et forløb og opstarten på en ny, så der er elementer af evaluerende undervisningsaktiviteter og aktivering af elever i starten af et forløb, der afvikles på bestemte måder og derfor ikke nødvendigvis afspejler den almene undervisning som klassen modtager i midten af forløbene.

Interviewene som vi har afklaret tidligere blev afviklet i mindre grupper, da vi mente at eleverne ville føle sig mere trygge ved at udtrykke sig i mindre grupper. Dette indebærer dog også den ulempe, at eleverne kunne afbryde og tale over hinanden, eller at nogle af dem trækker sig fra samtalen og skal derfor opmuntres noget mere til at deltage i samtalen. Da eleverne som deltagere får kendskab til hinandens holdninger og kan føle, at de er i en udsat position. Opmuntringen kunne dog have den uforudsete effekt af at vores spørgsmål kunne opleves som værende ledende, hvor eleverne blot vil svare det vi gerne vil høre eller forme deres svar efter de andre i gruppeinterviewet.

Rækkefølgen af hvordan vi har afviklet empiriindsamlingen kan også have haft indflydelse på vores udformning og fortolkning af interviewene, da vi først observerede undervisningen for derefter at interviewe læreren. Til sidst i rækken lå elev interviewene, dette gav os mulighed for at justere i vores interviewguide så vi lettere kunne tale om specifikke hændelser i historie lektionerne. Vi kunne dog gennem denne proces have dannet en forforståelse, baseret på de indtryk læreren efterlader hos os og vores egen kendskab til eleverne fra en tidligere praktik, der prægede vores interaktion og de spørgsmål, vi stillede eleverne, for at få nogle mere uddybende svar fra eleverne.

Teori

Historiebevidsthed

“Historiebevidsthed vil sige bevidstheden om, at mennesket lever sit liv med andre i samspil med historie, men mennesket skaber også selv historie, som andre lever og kommer til at leve i. Derfor hedder det, at mennesket er historieskabt såvel som historieskabende” (Binderup, 2007: 18) .

Historiebevidsthed i sin mest gængse betydning kan defineres som værende en bevidsthed om det samspil, der foregår mellem fortolkning og sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid, denne definition tilskrives Karl-Ernst Jeismann. Et grundlæggende princip for den opfattelse er, at de tre tidsdimensioner har en sammenhæng, oftest omtalt som “fortids(for)tolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning” (Bilag 4) (Pietras & Poulsen, 2016: 68). Hvor i Jeismanns definition forstås dette samspil som en historikers fortolkninger som værende præget af egne forståelser af nutiden og forventninger til fremtiden (Pietras & Poulsen, 2016: 67-68).

Vi er særligt interesseret i historiebevidsthed som formuleret af Bernard Eric Jensen, der beskriver det som værende en indikator på et paradigmeskift i historieundervisningens didaktik, da var et grundlæggende brud med hvordan det hidtil havde været undervist. Historiebevidsthed beskrives af Jensen som værende produceret, udviklet og forandret i elevernes livsverden, der i mindre grad er i kontakt med skolefaget. Dette gør at begrebet vedrører mentale processer, og bliver derfor et eksistentielt og fag-uafhængigt begreb. Elevens livsverden skal derfor være toneangivende for, hvad man beskæftiger sig med i faget, da faget skal systematisere dette for at udvikle elevernes historiebevidsthed og identitet, ved at de kan relatere problematikker og forhold til deres eget liv (Pietras & Poulsen, 2016: 79-80).

Dette specificerer Jensen som den brugerorienteret tilgang i historiefaget, hvor historiedidaktikere ifølge Jensen blev opmærksom på, at den historie der sætter varige erindringsspor hos elever er den, de lærer og bruger uden for skolen. Hvilket betød, at skolens undervisning sjældent imødekom den historiebrug, som børn og unge anvendte i deres hverdag. Jensens fokus blev derfor at historiefagets virke skulle finde afsæt i eleverne som

historiebrugere og kvalificere deres produktion og brug af historiebevidsthed. Denne tilgang blev prioriteret, da det viste sig at historie kun satte varige erindringsspor hos eleverne, da de fandt undervisningen relevant og vedkommende. Denne brugerorienteret tilgang blev understøttet af demokratisk dannelses rolle i historiefaget, hvor eleverne skulle have medbestemmelse i indholdet af faget (Jensen, 2012: 102-104).

Lærerens rolle ville derfor komme til at se noget anderledes ud: “... *den dannelse og omdannelse af historiebevidsthed, der finder sted i andre sammenhænge. Gør hun ikke det, vil eleverne opleve undervisningen som “kedelig og perspektivløs”*” (Pietras & Poulsen, 2016: 70).

Pietras og Poulsen har udviklet en model til at belyse de forskellige elementer der udgør historisk bevidsthed, vi tager særligt udgangspunkt i “individets forudsætninger”, “produktionssteder”, “omfang, niveau og fællesskab” og “indhold” som vil blive uddybet (Bilag 5).

Individets forudsætninger, indebærer bevidstheden om, at man som individ er et produkt af og påvirket af historiske, kulturelle og samfundsmæssige omstændigheder, samtidigt med at have en indflydelse på deres udvikling. Den enkelte historiebevidsthed er dog afhængig af alder, modenhed, kultur, miljø og opvækst, da det kræver evnen til at orientere sig og reflektere i tid. Dette gøres i samspil med den eksisterende forhåndsviden, der har indflydelse på hvordan man beskæftiger sig med og anvender historie.

Produktionssteder, historiebevidsthed skabes og omdannes forskellige steder, der ligger uden for skolens regi, ifølge Jensen inkluderer dette blandt andet sociale medier, film, museer, rejser og internettet osv. Disse produktionssteder skal dog ikke tillægges særlig betydning individuelt, der fremhæver dem over andre, men skal forstås som værende varierende i forhold til individets livserfaringer f.eks. vil fysiske aviser i stigende grad være gældende for en mindre gruppe.

Omfang, niveau og fællesskab gør opmærksom på at historiebevidsthed udvikles i de kommunikative fællesskaber som individer indgår i, da disse har betydning for erfaring og refleksioner der vedrører historie. Disse består typisk af familie, religiøse og onlinefællesskaber, til hvilket individet oplever et tilhørsforhold. Det fællesskab der har præget historiebevidsthedens udvikling i skolen er nationalstaten, dette afspejles i fællesmålene for historiefaget hvor eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie, hvorigennem man vil forstærke sammenhængskraften, dette problematiseres til stadighed af historiedidaktikere.

Indhold, da historiebevidsthedens dannelse og omdannelse er mentale processer, må de anses som værende individuelle, denne bevidsthed retter sig dog mod forskellige historiske områder hvor individet oplever en større forbindelse til fortiden. Elever kan i dette henseende godt formulere forhold der forbinder fortid, nutid og fremtid, men har udfordringer ved at nævne specifikke eksempler eller forhold hvor det gør sig gældende i deres eget liv (Pietras & Poulsen, 2016: 69-76).

Historisk tænkning - Elevernes aktivitet

Aktiviteter i historiefaget bliver oftest kategoriseret som en del af den historiske tænkning, da formålet oftest er at eleverne skal opnå kompetencer til at lave mulige fortolkninger af fortiden. Eleverne skal derfor gennem deres aktive involvering i faget ved hjælp af diverse aktiviteter og opgaver opnå de kompetencer, der gør det muligt for dem at reflektere over deres valg af kilder og analysere dem. Disse aktiviteter skal inkludere de forskellige vidensformer der eksisterer i historiefaget, første-ordens viden hvor eleverne skal besidde viden om hvad der skete og hvornår det skete, anden-ordens viden hvor eleverne tilegner sig viden om historiske koncepter samt procedure viden om hvordan historiske undersøgelser gennemføres (Larsen & Poulsen, 2021: 59-61, Pietras & Poulsen, 2016: 163-165).

Aktiviteterne i faget skal derfor lægge op til en undersøgelse, der består af åbne spørgsmål, hvor eleverne får mulighed for at undersøge et emne ved hjælp af en problemstilling. Denne proces kan forstås ved anvendelse af Larsen og Poulsens figur, der tager udgangspunkt i Andreas Körbers didaktiske model over historiske kompetencer, for hvordan et forløb der er tilrettelagt problemorienteret og undersøgende arbejde kan se ud (Bilag 6).

I dette afsnit vil vi belyse det forskellige indhold der kendetegner historiefaget, særligt de forskellige former for kilder og det didaktiske grundlag for hvordan eleverne kan arbejde med disse, der fordrer deres historiske tænkning.

Kildetekst arbejde

Kilder i den traditionelle forstand indebærer en form for skriftlig udtryk, der blev skabt i den fortid, man beskæftiger sig med. I skolen betegnes kilder som alt det materiale der kan indeholde informationer, der er relevante for at belyse problemstillingen man beskæftiger sig med, derfor kan kilder inkludere film, billeder, genstande og bygninger osv. Kildearbejdet er en integreret del af historiefaget, da det indgår i fælles målene som et kompetenceområde, hvor eleverne skal have arbejdet med kilder som en integreret del af de emner de beskæftiger

sig med. Denne beskæftigelse stilladseres fra indskolingens elevers intuitive tilgang til nysgerrighed og den undren den afføder til udskolingens formulering af en problemstilling. Den snævre kildekritik indebærer beskæftigelse med, hvad kilden skal anvendes til, da det skaber bevidsthed om kildens ophavsmand og indsigt i de forhold, der er nedfældet. Hvis det er en beretning, vil eleverne typisk beskæftige sig med ophavsmandens tilstedeværelse og hvilke muligheder vedkommende havde for at berette om begivenhederne, herunder tidsmæssig distance, kildens tendens og troværdighed. Det brede kildebegreb beskæftiger sig til gengæld med alt fra skriftlige kilder til visuelle, grafiske og omgivelser, der gør det muligt at inkludere erindringer, landkort og statuer. Den primære forskel mellem disse kilder er at nogle af disse kilder kan undersøges i et klasse miljø såsom erindringer, lyd osv. hvorimod kilder der er afhængige af deres omgivelser kræver ud af huset-aktiviteter. Der kan derfor af ressourcemæssige årsager og lærerens tryk med skriftlige kilder opstå et ujævnt fokus på disse, end de kilder eleverne kan møde i nærområdet og kulturinstitutioner (Pietras & Poulsen, 2016:189-192).

Historiske spillefilm

Historiske spillefilm kategoriseres som værende historiebevidstheds- og erindringsproducerende grundet de billeder og fortællinger, de producerer om fortiden ifølge Pietras og Poulsen. De kan derfor anvendes som læremidler, da eleverne tilbringer mere tid med skærmedier, der anvendes til underholdning end et middel der kan anvendes til at skaffe informationer. Nye medier såsom tv, video og smartphones er dog blevet til produktionssteder for børns og unges kendskab til historie, ifølge Pietras og Poulsen danner disse medier også rammerne om børns og unges historieforståelse og -brug. Der er dog nogle krav som spillefilm kan opfylde i varierende grader inden det overvejes at inkludere dem i undervisningen, det første er at den formår at skabe et tidsbillede der kan understøtte elevernes historieskabende forestillingsevner i form kulisser, tøj og musik der er tidstypisk. Det andet er at filmen har en effektiv visuel informations- og videnformidling, der kan mindske filmens troværdighed for at fremme en narrativ pointe. Det tredje er at filmen kan være mere effektiv i at kommunikere til elevernes emotionelle livsverden, hvorved den kan skabe motivation for at arbejde med nye tematikker og problemstillinger. Det fjerde er at filmen kan anskueliggøre den historieskabende proces, hvordan filmen har anvendt kilder for at skabe en sammenhængende fortælling og det femte er at den kan formå at skabe overblik og sammenfatte et emne (Pietras & Poulsen, 2016: 240-242).

Ulemper ved spillefilm er dog for at have et effektivt narrativ gives der ikke plads til strukturer og de usikkerheder, der eksisterer i vores forståelse af en historisk begivenhed, der formidles derfor på en måde hvorpå fremstillingen er overfladisk. Et dilemma ved spillefilm er at historie videnskab arbejder med historie forstået som en fortælling er en social konstruktion, hvor der er et aktivt samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning der har betydning for elevernes historieskabende evner. Handlingsforløbet er blot en fortælling, men samtidig foreslås det som værende en præsentation af sandheden, hvilket derfor kan være erindringsskabende for dens seere.

Museet som et undervisningsmiljø

Kvande & Naasted argumenterer, at historiefaget består af historiske tekster, særligt skriftlige kilder og litterære fremstillinger af fortiden, hvorved man kan miste en dimension af faget, der består af menneskets materielle liv. Der er dog en fornyet interesse i at arbejde med materialitet i historiefaget, da det kan fortælle os noget om menneskets fysiske vilkår. Særligt med monumenter og museumsgenstande der kan medvirke til at udvikle elevernes forståelse af hvordan museer og samtiden tolker fortidens genstande. Der skal gøres opmærksomt på en skelnen mellem materiel kultur og materialitet som defineret af Naguib og Rogan, den førnævnte omhandler de menneskeskabte fysiske omgivelser, hvorimod materialitet også omhandler den sociale gensidighed mellem genstande og mennesker.

Genstande kan belyse dagligdagen i fortiden og menneskets relation til religion, musik, arbejde og sine omgivelser. Genstandene i sig selv kan fortælle noget om hvordan de har ændret sig gennem tidens udvikling af teknologi samt deres nytteværdi for mennesket.

Derved kan genstande have en positiv effekt på eleverne, da det kan hjælpe eleverne med at koble den lille historie, som er fokuseret på individers oplevelser til den store histories fokus på historiske begivenheder. Dette kan gøres ved hjælp af genstande fra nærområdet eller genstande der har signifikans for elevens familie. Statuer, monumenter og mindesmærker gør det muligt at arbejde aktivt med elevernes forståelse af historiebrug, da den besøgende aktivt bliver mindet om en person eller begivenhed, derved kan eleven undersøge hvilket budskab der er iboende i erindringssteder og hensigten som personerne der etablerede dem havde (Kvande & Naasted, 2013: 219-220, Pietras & Poulsen, 2016:192).

Museer præsenterer derfor en særlig mulighed for at danne rammer om undervisningen i historie, hvor formidlingen ikke udelukkende udgøres af tekster men af multimodalitet der

inkluderer et visuelt sprog, lyd og interaktivitet for at kommunikere kurateringen der kan være sammensat på tværs af kronologi i et tema der menes at være særligt relevant for publikum. Det moderne museum er interesseret i at formidle om den sociale gensidighed, der eksisterer mellem genstande og mennesket, hvor publikummet kan have diverse livserfaringer og identiteter. Udstillinger bliver derfor et narrativ i sig selv, hvor formålet er at skabe mening, identitet og dannelse for den enkelte, ved at inddrage dem aktivt i museets sociokulturelle perspektiver og undervisningsformål ifølge Kvande og Naasted. Formålet med dette er at museet har udviklet sig til et supplement til undervisningen på skolen, hvor der tilbydes mere af den lille historie og hverdagens historie i forhold til historiebøgernes store historie fokus (Kvande & Naasted, 2013: 228-229).

I arbejdet med museer kan eleverne arbejde med forskellige elementer af hvordan historiske scenarier sammensættes, da formidlingen består af en blanding af vidensformidling og underholdning, hvor den besøgendes egen erfaring og følelser er grundlaget for videre læring. Eleverne kan derfor arbejde videre med kilder i form af museets formidling af fortiden, hvordan udstillingen vælger at prioritere viden og hvilken fremstilling den præsenterer. Dette kan gøres ved at analysere karakteristiske træk, der fremhæves om perioden og om det er repræsentativt (Kvande & Naasted, 2013: 229, Pietras & Poulsen, 2017: 252-254).

Kendetegn for god undervisning

Den tyske didaktiker og professor i skolepædagogik, Hilbert Meyer, har skrevet 10 kendetegn på god undervisning der skal gunstige rammebetingelser for undervisning i skolen. De skal fungere som vejledende principper for lærerne og skabe et læringsmiljø, der fremmer engagement og læring. Meyer selv definerer det; *“Kendetegn for god undervisning er for mig empirisk udforskede fremtrædelsesformer af undervisning, der medvirker til opbygning af varige og høj kognitive, metodiske og social-kommunikative kompetencer hos eleverne.”* (Meyer, 2006: 62). Vi har i dette afsnit valgt at redegøre for de kendetegn, vi italesætter i vores analyse af problemstillingen.

Meningsdannende kommunikation er når læreren forsøger at skabe mening for eleverne ved at danne et samspil mellem undervisningens indhold og elevernes hverdag. Eleverne skal derfor kunne forstå meningen med det de beskæftiger sig med. Meyer beskriver det meningsgivende element som en skrøbelig størrelse, da der i elevernes livsverden findes

mange agenter der alle sammen påvirker den, samt at der er en tidsdimension hvor meningen først krystalliseres mange år efter (Meyer, 2006: 66).

Metodemangfoldighed omfatter de metoder man anvender i undervisningen for at nå målene, Meyer foreslår at siden indhold og mål er mangfoldige, skal man derfor også anvende forskellige metoder for at opnå disse. Derfor skal der være fokus på variation i forløbsformer, balancering af forskellige metoder og de forskellige handlinger, man tilbyder eleverne (Meyer, 2006: 66).

Motivationsteori

Motivationsorienteringer

Mette Pless har sammen med Noemi Katznelson forsket i motivationsorienteringer blandt unge i udskoling, og selvom vores målgruppe i opgaven har været mellemtrinnet, observerede vi at flere af disse motivationsorienteringer gik igen blandt eleverne. Derfor har vi også besluttet os for at redegøre for dem her i teori afsnittet.

Pless har identificeret fem forskellige motivationsformer blandt folkeskoleelever. Disse er ikke tiltænkt som et redskab hvortil vi kan kategorisere eleverne i forskellige motivationsprofiler (elevdifferentiering), men derimod et refleksionsredskab for fagpersoner til at identificere de forskellige motivationsorienteringer der kommer i spil når elever arbejder med fagindhold. Det er altså kontekstbaseret syn på motivation og er hos eleverne dynamiske og foranderlige. Der er altså ikke tale om at nogle elever altid vil foretrække en form for motivation frem for en anden, men at de forskellige former vil opstå afhængigt af kontekst og kan ændre sig alt efter situationen. De fem motivationsorienteringer er endvidere et redskab der kan bruges til at differentiere indhold i undervisningen og dermed forsøge at øge elevdeltagelse i faget. Mette Pless beskriver differentieringen af motivation her;

“Differentieringerne mellem de forskellige motivationsorienteringer er vigtige i forhold til at forstå, hvorledes elever kan være forskelligt motiveret for skolearbejdet, men det er lige så vigtigt, at denne skelnen ikke transformeres til en normativ forskel på produktiv og uproduktiv motivation, men at motivationsorienteringerne alle rummer potentiale for at understøtte elevernes involvering, men også udfordringer.” (Pless, 2019: 238).

I det nedenstående afsnit vil vi udfolde de fem former for motivationsorienteringer der kan observeres blandt elever. For yderligere se bilag 7 hvor modellen for motivationsorienteringer

er vedhæftet.

Vidensorientering henviser til den motivation der kan opstå ved interageren med ny viden indenfor elevens interessefelt. Her er det særligt elevens nysgerrighed samt interesser, der er afgørende for motivationen. Elevens interesser samt muligheden for at kunne koble den nye viden til egen livsverden synes at være gennemgående for vidensorienteret motivation.

Præstationsorientering opstår i mødet med konkurrence, sammenligning og karakterer.

Denne motivationsform er som regel mere udbredt blandt udskolingen, hvor karakterer og social sammenligning af kompetencer synes at spille en stor rolle blandt eleverne. Vi vil dog argumentere for at særligt det konkurrerende og legene element også formår at aktivere den på mellemtrinnet. **Mestringsorientering** retter sig imod elevens følelse af faglig udvikling, progression og af at mestre skolens forskellige discipliner. Denne motivation hænger

unægtelig sammen med elevens tidligere mestringserfaringer samt forventninger. Skaalvik og Skaalvik har skrevet følgende om elevers erfaringer og forventninger; *“Mestringserfaringer øger forventningerne om at klare tilsvarende opgaver, mens erfaringer med at mislykkes svækker senere forventninger om mestring”* (Skaalvik & Skaalvik, 2018: 15). Elevernes tidligere erfaringer er altså et grundlag for at kunne motiveres gennem mestringsorientering.

Relationsorientering henviser til elevens relationer i skolen, gode elev-elev samt elev-lærer -relationer er ikke bare adgangsgivende i forhold til praksisfællesskabet, men også direkte motiverende for dem. Anerkendelse og tilhørsforhold er centralt i de unges fortællinger om skolen og det trykke læringsmiljø, og må derfor medregnes i forhold til motivationsorienteringer. Den sidste er **involveringsorientering**, hvor eleverne motiveres gennem aktiv involvering i læringsprocesserne. Her rammesættes undervisningen så eleverne har i et hvis omfang har mulighed for selv at præge opgaveløsningen. Et klassisk eksempel på en opgave der kunne aktivere denne type motivation er løsnings- og projektorienteret arbejde (Pless, 2019: 239-250)

Målorienteringer

Teorien om målorienteringer tilskrives Patrick, Kaplan og Ryan, og handler om elevers motiver for at yde eller ikke yde en indsats i skolearbejdet. Der skelnes mellem to typer af grunde: læringsorienteret og ego-orientering. Læringsorienteret er, når indhold og opgaven er i fokus hos eleven, og der arbejdes for egen faglig udvikling. Arbejdet er altså i sig selv meningsfuldt for eleven. I Ego-orientering er eleven drevet af præstationen og ønsker at demonstrere sine kompetencer over for sine sociale relationer. Forskellen er altså om man

arbejder for udviklingens skyld eller for bare at nå et mål (Skaalvik & Skaalvik, 2018: 31-32).

Selvbestemmelsesteori

Edward L. Deci og Richard M. Ryan er ophavsmænd til selvbestemmelsesteorien, der nok må anses som en af de mest indflydelsesrige teorier om motivation, hvilket også gør den relevant for vores indsamlede empiri og problemstilling. Deci og Ryan adskiller motivation i to kategorier, henholdsvis indre- og ydre motivation, hvor ydre motivation er defineret som enten kontrolleret eller autonom - heraf selvbestemmelse (Skaalvik, 2018: 51).

Indre motivation defineres som den motivation der er iboende i os, der er en indre værdi som ikke er påvirket af ydre faktorer. Her oplever eleven læringsstoffet som interessant og tilfredsstillende i sig selv. En ofte fremhævet form for indre motiveret ageren ses under børns leg. *“Det vigtigste skel mellem indre og ydre motivation er ifølge Ryan og Deci (2009) interesse; at aktiviteten i sig selv er engagerende og fascinerende.”* (Skaalvik & Skaalvik, 2018: 51). Hvis vi sammenligner dette med de fem motivationsorienteringer fra Pless, vil vidensorienteringen være et klassisk eksempel på indre motivation, hvor eleven er drevet af interesse samt nysgerrighed.

Ydre motivation skabes af udefrakommende omstændigheder, og kan inddeles i en kontrolleret eller autonom form. Den kontrollerede ydre motivation er den, der er påtvunget eleven, det kan være i form af belønninger eller sanktioner, eksempelvis pause eller ekstra hjemmearbejde. Det kan i værste fald også være motivation, der er funderet i frygt, en frygt for at dumpe eller få dårlige karakterer. Sidstnævnte eksempel kan være en negativ side af det, Pless ville beskrive som præstationsorientering. Den autonome ydre motivation opstår ifølge Deci og Ryan, når eleverne har internaliseret skolen og fagenes værdier. Eleverne arbejder altså af fri vilje fordi fagene er meningsfulde for dem.

Skaalvik og Skaalvik skriver følgende om Deci og Ryans teori; *“Indre motivation er den stærkeste drivkraft i skolearbejde, man kan tænke sig, men det er ikke realistisk at tro, at alle elever bliver interesseret i og får glæde af alle fag. Derfor er det også nødvendigt at prøve at opbygge en autonom ydre motivation, det vil sige at få eleverne til at internalisere værdien af at arbejde med fagene.”* (Skaalvik & Skaalvik, 2018: 52). Da elevernes motivation afhænger af læringsmiljøet de indgår i, er det også her, at vi som lærere kan påvirke den. Deci og Ryan argumenterer for tre psykologiske behov, aktiviteter og læringsmiljøet skal opfylde for at kunne skabe indre og ydre autonom motivation hos eleverne. For det første skal eleverne føle

at de er autonome og frivillige i deres handlinger. Det andet er, at elevernes behov for kompetence skal opfyldes. Det er det Skaalvik beskriver som mestring, og Pless kalder mestringsorientering. Til sidst skal eleverne føle et tilhørsforhold til skolen og have opfyldt behovet for gode elev-elev og elev-lærer relationer, der er med til at skabe det trygge læringsmiljø.

Analyse

Elevers historiebevidsthed

I vores interview med eleverne bemærkede vi at der var en underliggende tendens, da vi spurgte eleverne om hvad de helst kunne tænke sig at arbejde med, her var svaret oftest film, særlige emner, TV/videoklip og museer. I dette afsnit vil vi kigge nærmere på hvilke årsager der kan være til at eleverne ønsker mere arbejde med visuelle medier og museer, og hvilke muligheder for læring disse skaber.

Emner som personlig motivation

Interviewer: *“Er der noget, I gerne vil lære mere om i historie?”*

Elev L: *“Lande.”*

Interviewer: *“Lande? Hvad er det, du gerne vil lære mere om med landene?”*

Elev L: *“Det ved jeg ikke. Jeg synes bare, det er spændende at høre om andre lande.”*

...

Elev N: *“Jeg vil gerne have, at man skal lære mere om det gamle romerige og sådan nogle slags ting.”*

Interviewer: *“Ja. Så lidt mere fokus på landene omkring Danmark også og ude i verdenen.”*

Elev L: *“Jeg vil helst lære om verdenen før bronzealderen. I hvert fald verdenen før kollapset af bronzealderen. mm.”*

...

Interviewer: *“Okay. Hvad synes du, der er spændende ved den tid, L?”*

Elev L: *“Stenalderen, at der var andre dyr end der er nu... Gigantiske krigere. Hvordan folk så verden, filosofi og teknologiske frembrud fra den tid. Og så også kunst.” (Interview, 17. april, 2024)*

Elevernes udsagn tolker vi som et udtryk for at eleverne ikke mener at historiefagets indhold nødvendigvis imødekommer deres interesser, derfor er der tale om elevernes egen historiebevidsthed, Jensen beskriver det som hvor eleverne har deres egne oplevelser med historien, der ligger uden for skolens regi, der gør at de oplever sig selv som brugere. En af måderne hvor læreren kan danne bro til elevens interesser er ved at være hvad Jensen kalder en brugerorienteret didaktik, hvor der læreren tager udgangspunkt i elevernes interesser, da faget kan medvirke til at kvalificere elevernes ageren som historiebrugere i det de møder faget uden for skolens regi. Dette tolker vi yderligere som at det er historiefagets indhold, der er afgørende for, hvorvidt eleverne finder faget interessant, dette er en bredere tendens der er blevet identificeret i historie lab rapporten (Knudsen & Poulsen, 2016: 12-13 & Jensen, 2012:102-104).

I forlængelse af dette vil vi gerne nuancere vores forståelse af elevernes motivation, hvor vi kan anvende vidensorientering som defineret af Pless og Katznelson til at tolke at eleverne allerede i kraft af deres historiebrug har en eksisterende vidensorientering, henholdsvis stenalderen og romerriget der spiller en rolle i deres interesse i at ville se faget blive udvidet til at være orienteret mod resten af verdenen og tidsmæssigt. Yderligere tolker vi at manglen på en indre motivation gør det nødvendigt at arbejde med elevernes autonome ydre motivation, hvor eleverne skal internalisere værdien af at beskæftige sig med fagene. Her er der særligt vigtigt i relation til at historiefaget beskæftiger sig med et stort grundlag af viden, hvor eleverne skal beskæftige sig med etableringen af deres første-ordens viden, hvor de skal stifte bekendtskab med forskellige historiske begivenheder. Hvilket også skal inkludere viden fra historiekanonien, eleverne kan derfor opleve mindre medbestemmelse i hvilke emner og temaer, der bliver inkluderet i undervisningen. Det bliver dog ikke desto mindre vigtigt da etableringen af deres første-ordens viden medvirker til at forstærke deres forståelse af “fortids(for)tolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning ”, derved styrkes og kvalificeres også deres kompetencer til at agere som kritiske historiebrugere (Skaalvik & Skaalvik, 2018: 52, Pless, 2019: 240, Larsen & Poulsen, 2021: 59-61, Pietras & Poulsen, 2016: 68).

Elev L: *Og så på museer, så er det ikke rigtigt, at man bare er fanget ved ét sted og skal lære om ét sted. I hvert fald på Nationalmuseet. Det var sjovt.... Så kunne man se overalt.”*

Interesse i forskellige emner kan også spores i elevernes oplevelse af museet, hvor de har en positiv oplevelse i det at eleverne kan besøge de udstillinger de har lyst til. Dette tolker vi som en form for selvbestemmelse hvor deres indre motivationer som Deci og Ryan beskriver det, kommer tydeligt til udtryk, idet at eleven ikke oplever begrænsninger i forhold til det tematiske indhold som læreren har valgt, men kan lade sin vidensorientering styre besøget på museet. Yderligere styrker brugen af museet elevernes egen historiebevidsthed, hvor ifølge Jensen at de vil agere som aktive historiebrugere, hvor deres egne interesser bliver toneangivende. Vi tolker derfor det vedvarende minde om museumsbesøget som en effekt af en brugerorienteret tilgang, som museer anvender, der har skabt et erindringsspor hos eleverne, som Jensen beskriver det. Deres historiebevidsthed bliver også kvalificeret ved at det foregår i rammerne af et museum, hvor de anvender multimodal kommunikation for at formidle til de besøgende. Denne tolkning understøtter vi ved hjælp af Kvande og Naasted kan vi identificere træk i museets formidling der gør det særligt appellerende til elever der har en indre motivation, ved et særligt fokus på den sociale gensidighed mellem genstand og mennesket, kan museet konstruere et meningsfuldt besøg ved at skabe mening og dannelse for den enkelte. Ved konstruktionen af sådan et narrativ appelleres der til de mange forskellige baggrunde og interesser eleverne har, hvorved eleverne har lettere ved at finde noget som de har særligt interesse i (Skaalvik & Skaalvik, 2018: 51, Kvande & Naasted, 2013: 228-229).

Museum som et læringssted

Elev N: *“Så var vi også på museum. Det var rimelig sjovt. Jeg fik lov til at holde en kniv.”*

...

Interview:... *“Så hvad er det, I laver på museet, som man ikke kan lave i klasselokalet?”*

Elev L: *“Se på tingene rigtigt. Og så er der meget mere information og meget mere rigtig information.”*

Interviewer: *“Rigtig information?”*

Elev L: *“Nogle gange er alinea lidt outdated.”*

Elev N: *“Og så står der også på våben eller sådan noget, hvad det er og sådan nogle slags ting.... Jeg så også en lort. Det var danmarks ældste lort.... Det var ordentlig klamt”(Interview, 17. april, 2024)*

Elev R: *“Vi kommer aldrig på tur. Der er mange gange, hvor vi gerne ville have set en masse ting. Sådan som de andre klasser også gør. Men med os er det bare sådan nogle hurtige opgaver...”*

Elev T: *“Det er også for at fedt os, når vi kommer ud og se noget. Fordi man lærer jo også ved at se tingene. I stedet for kun at se dem på billeder og lære en opgave om dem. Ja. Så kommer vi ud og se dem.”*

Elev Y: *“Jeg har valgt på tur, præsentationer, film og tv.... Også sådan, når det også handler om noget, som man faktisk kan lære. Men som det også på samme tid er sjovt at se...[der går lidt tid på at finde ud af at national museets navn, red.] Museum. Danmarks museum ting. Øh... Hvor der også var den... Sådan en kniv, som der også var blevet fundet på et tidspunkt. Det var sådan noget...” (Interview, 17. april, 2024)*

I elevernes udtalelser om museet, hæfter vi os særligt ved, hvilken effekt genstandene har haft på dem, nogle af eleverne kan tydeligt fremkalde hvilke genstande de har været i kontakt med og hvilken reaktion det har skabt i dem. Dette tolker vi som skabelsen af et erindringsspor som defineret af Jensen, i det eleverne finder det relevant og de agerer som historiebrugere i det at de er på besøg i en udstilling i et museum (Jensen, 2012: 102-104).

Yderligere kan vi anvende forståelsen af genstande som formuleret af Boritz, til at forstå hvilken effekt inddragelse af fysiske genstande kan have på en undervisningssituation. Genstande kan fange og koncentrere elevernes opmærksomhed i samme retning, hvor de ved hjælp af berøring, den sanselige fornemmelse som en af eleverne genkalder, skaber en forbindelse mellem tid og rum ifølge Classen. Derved gøres det, der er fjernt, til nærværende ved at forbinde mennesker og objekter, hvor eleverne kan opleve det som deltagelse i historie ved at interagere med genstande, foreslår Boritz. Yderligere anvender Boritz, Pallasmaa til at understrege at ved at være i kontakt med noget som fortidens generationer har skattet, sætter eleverne i direkte forbindelse med dem. Den museale materialitet bliver derfor nøglen til at formidle fortiden til eleverne, som ikke er muligt at replikere, indtil videre i klasseværelset. Anvendelse af genstande fremmer en indlevelse i og undren over andre kulturer og perioder, dette kan medvirke til at øge elevernes deltagelse og engagement i undervisningen. Vi tolker disse effekter af inddragelse af genstande som værende på spil, der gør at eleverne så tydeligt kan genkalde deres erindringer om museet (Boritz, 2018: 168-170 & 174).

Museet som et læringssted som flere af eleverne gerne vil have inddraget i undervisningen, tolker vi som en forståelse af museet som et produktionssted, et sted hvor elevernes historiebevidsthed skabes, som typisk ligger uden for skolens regi ifølge Pietras og Poulsen. Dette kan også inkludere tv og film, et visuelt element der en del af elevernes hverdag, hvorigennem de også danner sig indtryk og viden om verden omkring sig. Eleverne får lov til at mærke hvordan de også selv er historieskabte gennem deres interaktion med genstande, hvor de oplever den sociale gensidighed mellem genstande og mennesker som italesat af Naguib og Rogan ved at interagere med en kniv. Udover det kan genstande også medvirke til at belyse fortidens hverdag, der giver eleverne indsigt i fortidens forhold, der som uddybet tidligere med udgangspunkt i Kvande og Naasted kan give eleverne mulighed for at koble den lille historie til den store historie. I forlængelse af det kan disse oplevelser også påvirke elevernes forudsætninger, hvor elevernes oplevelser i samspil med deres forhåndsviden giver dem en dybere forståelse af deres position i historieskabte omstændigheder. Derfor tolker vi museet som et sted hvor eleverne oplever at historien kommer tættere på deres egen livsverden, hvor eleverne oplever historiefaget ved at påvirke deres egen historiebevidsthed. Det er dog svært at vurdere hvordan eleverne har arbejdet med museet, da eleverne isoleret erindrer kniven og Danmarks ældste lort, vi tolker det som at indholdet havde en individuel påvirkning der gør at de husker det i lang tid efter, som kan forstås som en større forbindelse til fortiden (Pietras & Poulsen, 2016: 69-76, Kvande & Naasted, 2013: 219-220).

Elevers kildearbejde

I dette afsnit vil vi fokusere på hvordan eleverne udtrykker en forståelse af kilder og indhold, der har en effekt på deres ønsker til indholdet af historiefaget. Da vi i behandlingen af vores undersøgelse lagde mærke til underliggende tendenser, hvor eleverne ofte nævnte ønsket om at inddrage andre former for materialer i undervisningen, da vi havde spurgt dem om den generelle undervisning. Da vi senere i interviewet bad eleverne om at arrangere de aktiviteter de finder mest spændende at beskæftige sig med i faget, nævnte eleverne i begge interviews oftest museer, film, TV og ekskursioner der var til formålet at se på noget.

Interviewer: *“Hvordan arbejder I typisk, når I har historie?”*

Elev T: *“Øhm, vi sidder meget inde i klassen. Enten ser en dokumentar film, eller også så læser vi noget. Og så ellers laver vi en præsentation om et emne, vi har...”*

F.eks. vi har lige haft om opdagelsesrejsen. Så skulle vi præsentere og lave en præsentation.”

***Elev R:** “Øh, altså, nu vi arbejder... Vi arbejder fint, eller sådan okay meget med grupper. Men det er ikke sådan nogle store grupper. Det er kun to og to, ik? Men så når man er to og to, så... Så det går jo fint nok, ik? Men så nogle gange skal vi læse sådan nogle lange tekster. Hvor vi sådan er to, der skal sådan hele tiden skiftes om det. Og så når man f.eks. skifter, så kan det være, at man bliver lidt forvirret, og sådan noget” (Interview, 17. april, 2024)*

Vi tolker elevernes svar, indenfor rammen af forskellig indhold, som man kan beskæftige sig med i historiefaget, her oplever eleverne at det indhold de beskæftiger sig med er begrænset til læsematerialer og præsentationer. Elevernes opfattelse af læseaktiviteterne som værende udfordrende tolker vi som en passiv aktivitet for eleverne, hvor de ikke har mulighed for at agere aktive deltager ved at arbejde kritisk med teksten eller undersøge præsentationen af materialet. Eleverne giver også til udtryk, at læsning på skift kan skabe forvirring for dem, der gør det sværere at bearbejde længere tekster i fællesskab.

Tekstarbejdet gør at faget bevæger sig væk fra elevernes livsverden, som Jensen påpeger der gør at historiefaget bliver tungt for eleverne. Dette understøttes yderligere af rapporten fra historie lab, hvor eleverne oplever faget som værende tungt på grund af den store mængde læsning. Yderligere tolker vi den gentagne brug af tekster og præsentationer har haft en uheldig virkning på eleverne, da det resulterer i manglende metode mangfoldighed i undervisningen som Meyer omtaler det, da mål og indhold i undervisningen er mangfoldige må de metoder der anvendes for at opnå disse også være mangfoldige. Dette bliver særligt relevant, da der skal være diverse vekselvirkninger mellem mål, indhold og metoder, der gør at det stadig er effektivt for eleverne at arbejde med (Pietras & Poulsen, 2016: 79-80 Knudsen & Poulsen, 2016:20-21, Larsen & Poulsen, 2021: 76-80, Meyer).

Dette er på trods af at eleverne var tidligere blevet adspurgt af læreren om hvad de fandt interessant at arbejde med:

***Elev T:** “Ret tit, fordi lærer A har ligesom spurgt om, hvad vi helst vil lave, for at vi synes undervisningen er sjov... der er mange, der har sagt præsentationer, fordi der kan man sidde lidt selv. Det bliver ikke meget tungt hele tiden, når man skal læse*

noget i et papir. Så kan man ligesom sidde lidt og holde lidt pause også...” (Interview, 16. april, 2024)

Vi tolker elevernes begrundelse af hvorfor de arbejder med præsentationer, som værende en konsekvens af, at eleverne mener at et flertal af dem har meddelt læreren at de var interesseret i at arbejde på den måde. Eleverne oplever dog, hvad vi tolker som positive aspekter af at arbejde med præsentationer, ved at de selv kan bestemme progression i deres arbejde, der tillader dem at holde pauser og opleve mindre udmattelse. Der skal dog gøres opmærksomt på, at det er præsentationerne, der giver dem en aktiv position, hvorfra de kan undersøge et givent emne. Elevernes behov i forhold til interesse og nysgerrighed som defineret af Körber tolker vi som værende blevet imødekommet når de arbejder med præsentationer, da det skaber en konstruktivistisk viden skabelsesproces, hvor eleverne skal påtage sig en aktiv rolle og skal bearbejde kilder i form af tekster fundet ved hjælp af informationsøgning. Dette understøttes yderligere af Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, hvor vi tolker det som en mulighed for eleverne at agere aktivt i forhold til deres egen nysgerrighed med selvbestemmelse i hvad og hvordan de undersøger ved hjælp af kompetencerne de har tilegnet sig i historiefaget. Derudover skal der gøres opmærksomt på, at her beskæftiger eleverne sig med hvad der kan defineres som en snæver forståelse af kildekritik, da eleverne fokuserer på anvendelse af deres kilder i forhold til eget behov og få indsigt i fortidens forhold. Dette behov mødes i mindre grad når de læser tekster, da de ikke er medskabende i viden ved læsning (Larsen og Poulsen, 2021: 79, Pietras & Poulsen, 2016:189-192).

Dette kan yderligere understøttes af lærerens udsagn, hvor læreren udtrykker, at de arbejder med præsentationer, da det er en arbejdsform som eleverne har udtrykt interesse for:

Historielærer A; *“Øh, det, det de har fortalt om, hvad de syntes, det var spændende, det var noget, de har lavet med deres vikarer... de skulle lave nogle præsentationer... om byerne eller nogle forskellige steder i byerne. Ja. Bare det, at de selv skulle lave præsentationer på PowerPoint, næsten, så var det ligesom spændende. Det er noget, de kunne huske.”* (Interview, 16. april, 2024).

Dette tolker vi som et forsøg fra lærerens side på at aktivere eleverne, da de både skal være involveret, men også et hensyn til hvad de finder motiverende som analyseret i det tidligere afsnit, yderligere sætter læreren krav til hvordan indholdet skal formes. Derved kommer

eleverne til at beskæftige sig med historisk tænkning, hvor de arbejder med de metodiske tilgange i faget ved at sortere og være kritisk i forhold til hvilken informationer de kan anvende, her er der specifikt tale om procedure viden og kildekritisk arbejde, der inkluderer tekster på internettet og visuelle materialer. Derudover kan eleverne komme til at arbejde videre med deres førstehåndsviden, hvor de får mulighed for at fordybe sig med det, de har tilegnet sig. Vi tolker følgende udtalelse fra læreren som understøttende, da læreren stilladserer tydeligt for eleverne hvilke krav der er til præsentationen, understøttes elevernes undersøgelseskompetencer ifølge Körber, hvor elevernes arbejde med at undersøge noget de undrer sig over fortsætter:

Historielærer A; *“... det er faktisk, som afslutning, på et forløb, hvor... jeg tænkte, det ville være.... mest optimalt, lige at vise, hvad vi har lavet, hvad de kan lige nu. de her bliver, præsenteret for, øh, de har fundet, nogle viden, om forskellige emner... så, for eksempel... ligesom, i det sidste, så har jeg vist, en powerpoint, øh, det sidste, hvor den, forventer jeg, at den skal se ud, den her produkt, hvor jeg laver, selv en powerpoint, der står for Columbus, med de forskellige, kriterier, som de havde, i den der opgave, hvor de skriver, så forventer jeg, at den skal se sådan her ud, så skal jeg fortælle om, det og det”* (Interview, 16. april, 2024).

Da de gennemsnitlige aktiviteter var blevet afklaret, spurgte vi eleverne om hvad de finder særligt spændende at arbejde med, her bad vi dem om at lave en individuel top tre, her blev det tydeligt at eleverne belyser kilder, der falder udenfor deres hverdags undervisning:

Elev R: *“Må jeg lige sige noget først?”*

Interviewer: *“Ja”*

Elev R: *“Det er bare, at der er rigtig mange her, som vi ikke helt laver med Lærer. Lærer, det er hele tiden sådan computer. Så er det film, TV, men det er sådan nogle helt... “*

Elev T: *“og præsentationer”*

Elev R: *“Vi kommer aldrig på tur. Der er mange gange, hvor vi gerne ville have set en masse ting. Sådan som de andre klasser også gør. Men med os er det bare sådan nogle hurtige opgaver. Eller så skal vi læse en tekst. Jeg føler, at hun godt gør timen lidt mere aktiv. Altså jeg kan godt lide at se videoer og sådan noget computerarbejde. Det er fint nok. Men det er bare, at vi skal lige finde”*

Elev T: *“Det er også for at fedt os, når vi kommer ud og se noget. Fordi man lærer jo også ved at se tingene. I stedet for kun at se dem på billeder og lære en opgave om dem. Ja. Så kommer vi ud og se dem.”*

(Interview, 17. april, 2024)

Elevens afbrydelse tolker vi som en reaktion på, hvor mange af de indholdskategorier vi har med til dem som mulig indhold, der ikke er gældende for elevernes arbejde i faget, eleven melder dermed hurtigt ud at nogle af kategorierne slet ikke er en mulighed for dem, herunder ekskursioner. Eleverne giver særligt interesse for at inddrage film og ekskursioner i deres undervisning, vi tolker dette som en interesse i at komme ud til museer hvor de kan se disse “ting” der har forbindelse til fortiden som de ellers blot ser billeder af. Da spørgsmålet til eleverne gik på, hvad de finder mest spændende at beskæftige sig med, identificerer eleverne en bred vifte af materialer som man kan beskæftige sig med i historie. Dette tolker vi som værende et udtryk for en bred kilde forståelse som beskrevet af Pietras og Poulsen, da eleverne identificerer muligheden for at arbejde med semantiske midler i klassen, som kan anvendes til undervisning. Eleverne udtrykker også hvad vi identificerer som en forståelse af, at nogle af de kilder de nævner, kræver at de kan modtage undervisning uden for klassen, som også er en motiverende faktor for dem. Aspekter af, hvad museer, genstande og film kan gøre for elevers oplevelse af historie, vil blive analyseret nærmere i det næste afsnit. (Pietras & Poulsen, 2016:189-192).

Elev T: *“Jeg har valgt på tur, præsentationer, film og tv.... Jamen, at komme ud og se de her ting, man ligesom hader. Præsentationer, det er bare hyggeligt at sidde lidt med nogen. Og bare kunne tale lidt og lære en funktion. Og film og tv, det kan man bare... Ja, se op... Så behøves man ikke at lave så meget. Bare kigge op. Og så lærer man jo også.”*

...

Elev Y: *“Jeg har valgt på tur, præsentationer, film og tv.... Også sådan, når det også handler om noget, som man faktisk kan lære. Men som det også på samme tid er sjovt at se...[der går lidt tid på at finde ud af national museets navn, red.] Museum. Danmarks museum ting. Øh... Hvor der også var den... Sådan en kniv, som der også var blevet fundet på et tidspunkt. Det var sådan noget...”*

Elev R: *“Præsentationer. På tur og film til... Nogle gange når vi ser noget. Så giver hun os sådan nogle papirer. Hvor der står spørgsmål. Så skal vi skrive under hvad vi har set i filmen. Ja. Og jeg synes at det er fint nok. Men jeg synes det er irriterende... Jeg synes også det er lidt irriterende. Fordi man vil gerne følge med i filmen. Men så på samme tid skal man skrive. Og så kan det være man kan klippe noget eller noget. Så det er sådan en ting ad gangen vil jeg helst.”* (Interview, 17. april, 2024)

Alle tre elever vælger her de samme aktiviteter hvor i følge deres udtalelser de godt kan lide, at få visuel læring som de vurderer til at være lettere, dette tolker vi som at film er mindre anstrengende end de tekster som de har henvist til tidligere, der både kræver aktivt samarbejde og opmærksomhed. Eleverne har dog nogle udfordringer i deres arbejde med film, særligt med at besvare spørgsmål og tage noter, hvad eleverne oplever som går ud over deres evne til at følge med. Dette tolker vi som at eleverne har en opfattelse af at skærmedier udgør en form for underholdning, der gør det sjovt, men også et sted hvor elever producerer historieforståelse og -brug ifølge Pietras og Poulsen, der kan gøre det udfordrende for eleverne at agere kritisk for den fortælling der udlægges i filmen. Eleverne udtaler at de bare kan “se og lære”, og er bange for at gå glip af noget, her kunne der være tale om at filmens visuelle formidling appellerer til eleverne men deres overgang til at behandle det som en kilde, ved at besvare spørgsmål, skaber frustration hos eleverne. Her vides det dog ikke om eleverne arbejder med filmens beretning eller troværdighed, men at de har spørgsmålsark som de skal besvare løbende (Pietras & Poulsen, 2016: 240-242). Elevernes interesse i museer tolker vi som en interesse i at anvende museer som et supplerende læringsrum, hvor eleverne ikke arbejder med traditionelle tekster, men hvor genstande og multimodalitet indgår. Dette gøres blandt andet ved at skabe en social gensidighed mellem den besøgende og genstandene ifølge Kvande og Naasted, vi tolker særligt dette forhold som værende appellerende for elever. En af eleverne kan genkalde en kniv som de så på Nationalmuseet, vi formoder at det er genstandens evne til at både at fange elevernes opmærksomhed og den formidling de oplever på museet, der gør museet til noget de efterspørger mere af (Kvande & Naasted, 2013: 219-220, Kvande & Naasted, 2013: 228-229).

Motivation i Undervisningen

I starten af vores fokusgruppe interviews, spurgte vi indledningsvis til elevernes forhold til skolen og fagene. Dette gjorde vi for at få et indtryk af elevernes relation til de forskellige fag, samt at kunne måle i forhold til historiefaget. Eks; Hvad kan du godt lide ved dansk i forhold til historie? Adspurgt om deres yndlingsfag synes sprogfagene samt fag med fysisk udfoldelse og praktisk nærhed, som idræt og madkundskab, at være elevernes foretrukne.

Elev N svarede følgende, da han blev spurgt om, hvorfor dansk er hans yndlingsfag: *“Jeg lærer meget af det, det er meget lærerigt. Jeg bliver bedre jo længere vi har det og sådan noget, så derfor synes jeg, det er meget sjovt.”*

Elev R stemmer i: *“Når jeg ved at jeg allerede har en start i en ting, så føler jeg, at jeg altid er mega god til det. Så i dansk føler jeg at jeg er mega god til f.eks at stave og sådan noget...”*. (Interview, 17. april, 2024).

Her er det interessante ikke, at begge elever betegner dansk som deres yndlingsfag, men motiverne bag netop dette valg. Begge svar tolker vi som et klassisk eksempel på mestringsorienteret motivation, hvor både elev N og R, har positive mestringsoplevelser inden for faget, og dermed også positive forventninger til deres egen faglige indsats. Elevernes erfaringer og følelsen af at være gode til en disciplin som f.eks stavning, er motiverende for dem. At eleverne i større grad motiveres af mestring i sprogfagene frem for fag som historie er ikke nogen stor overraskelse. Som Elev R nævner, er der discipliner i danskfaget, i dette tilfælde stavning, hvor man kan se en tydelig progression og måske endda i højere grad modtager konkret feedback og feedforward fra læreren. Historiefagets discipliner og kompetencemål kan måske i nogen grad synes mere abstrakte og usynlige for elever som R og N i den daglige undervisning. Skaalvik og Skaalvik italesætter måder læreren kan understøtte mestringsoplevelsen hos eleverne, blandt gennem tilpasning af indhold, realistiske udfordringer og at kommentere på progression hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018: 20). Klassens historielærer, er ny lærer på skolen hvor hun har haft eleverne i omkring 6 måneder inden vi besøgte klassen. I interviewet med hende giver hun udtryk for, at det har været en svær start på skolen uden støtte fra tidligere historielærer eller fagteamet.

Historielærer A: *“Jeg spurgte en lærer, som underviser [i Historie] på 6. årgang. Han sagde at han ville dele sin årsplan med mig, men jeg synes bare ikke, jeg fik så*

meget ud af det, fordi det mest var en oversigt over emner. Det var mest overskrifter, og ikke så meget mere.” (Interview, 16. April, 2024).

At klassens historielærer er nyuddannet og ikke har modtaget en ordentlig introduktion til hverken elever eller materialer, betyder også at hun skulle bruge en del tid på at finde klassens faglige niveau. At historielæreren har haft en svær start har formentlig smittet af på eleverne. At historielæreren har prøvet at skabe et overblik er ikke gået ubemærket hen blandt eleverne, hvor elev N og L har følt sig overset i situationer.

Elev L: *“Nogle gange hører jeg ikke engang efter fordi lærerne ikke tager mig [når jeg rækker hånden op], fordi ... ja I’ve outsourced them.”*

Elev N: *“De tager mig aldrig, jeg ved godt hvorfor”.*

Elev L stemmer i: *“ Hun tager aldrig mig, fordi jeg allerede ved det. For eksempel igår. Der var jeg den eneste, der havde hånden oppe i sådan hele to minutter og hun tog mig stadig ikke” (Interview, 17. april, 2024) .*

Vores observationer fra den forudgående dobbeltlektion bekræfter N og L's fortælling om, at historielæreren har fokus på de mere stille elever. At begge elever føler sig oversete når de har besvaret en opgave, skader både elevernes mestringsorientering og relationsorientering. Elev L og N ved godt, at de ikke bliver spurgt i timerne, fordi Historielæreren ved, at de har styr på fagindholdet, alligevel påvirker det deres indsats og de holder op med at høre efter. De bliver opgivende i forhold til at løse opgaver, da de hverken får feedback eller anerkendelse gennem elev-lærer-relationen. Skaalvik og Skaalvik siger følgende om lærerens rolle i forhold til elevers motivation;

“...lærerne differentierer undervisningen og giver eleverne oplevelse af mestring, undgår at sammenligne eleverne med hinanden, skaber en læringsorienteret målstruktur, betragter fejl som noget eleverne kan lære af, viser eleverne værdien af fagenen, giver dem valgmuligheder og leder deres attribution mod indsats og strategi” (Skaalvik & Skaalvik, 2018: 73).

Observationer fra lektionerne samt de to elevers udtalelser tyder altså på, at historielæreren ikke rammer rigtigt i forhold til realistiske udfordringer samt muligheden for at blive hørt og få anerkendelse. For elev N og L mister historiefaget værdi som resultat af dette.

Under vores observation af klassen brugte historielæreren kahoot til at opsummere og afslutte et forløb om opdagelsesrejsende. Lydniveauet i klassen steg under spillet og eleverne virkede dybt engagerede i quizzen (Observation, 15. April, 2024). Spørgsmålene var taget fra de forskellige fremlæggelser, eleverne havde præsenteret i sidste lektion. Mette Pless beskriver præstationsorienteret motivation som være særlig central for udskolings elever, hvor karakterer bruges til at demonstrere kompetence i relation til elev-hierarkiet og lærere (Pless, 2019: 241). Dog er det tydeligt at den også opstår blandt mellemtrinnet, særligt i konteksten af leg og konkurrence. Vi besluttede os derfor at spørge ind til elevernes egne oplevelser med kahoot i undervisningssammenhænge:

Elev T: *“Ja, jeg kan godt lide at spille Kahoot! Så man kan opsummere, hvad man har lært.”*

Elev R: *“Og så sådan... Ja, jeg kan godt lide følelsen. Når man står på sådan leaderboard [Pointtavlen]. Det er sådan en sjov quiz, hvor man lærer noget, men så har du det også sjovt imens”* . (Interview, 17. april, 2024)

Aktiviteter øger tydeligvis den præstationsorienteret motivation hos både Elev T og R, dog bider vi særligt mærke i R's udtalelse hvor det er at være på pointtavlen og dermed at ligge i top 5 giver en god følelse. I Interview 2 er eleverne også begejstrede for konkurrenceelementet som aktiviteten bidrager med:

Interviewer: *“Hvad synes I, der er sjovt ved kahoot?”*

Elev N: *“Thvertfald konkurrencen”*

Elev L: *“Konkurrencen, adrenalin.”* (Interview, 17. april, 2024)

Elev N og L har tidligere udtalt sig at de holder op med at følge med i undervisningen, fordi de aldrig får mulighed for at svare på underviserens spørgsmål. Dette tolkede vi som værende skadeligt for deres følelse af mestring, da det meningsfulde ved at være deltagende forsvandt. Det interessante her er at både N og L responderer positivt på quiz aktiviteter. Dette kan måske skyldes at eleverne endelig får mulighed for at demonstrere deres kompetencer for både klassen og læreren. De indhenter så at sige den forsømte anerkendelse gennem de konkurrencefremmende aktiviteter og bruger konkurrence til at positionere deres faglige kunnen.

Det er dog ikke alle elever, der responderer positivt over for aktiviteten. Elev Y har en væsentlig pointe, vi skal forholde os til når vi taler om præstationsorienteret motivation:

Elev Y: *“Jeg synes det er sjovest, når man ikke sidder nede i bunden hele spillet igennem. Det gjorde jeg for eksempel her i mandags hvor der kun var 12 eller 13 [deltagere]. Jeg var enten på 10., 11. eller 12. pladsen”*

Interviewer: *“Y [Elev]”, du virker ikke så begejstret for konkurrence? Er det generelt, når I skal konkurrere mod hinanden?”*

Elev Y: *“Nej. Folk bliver sure på hinanden over de mindste ting, og så er det bare ikke sjovt.”* (Interview, 17. april, 2024)

Elev Y's pointe, at det kun er sjovt hvis man præstere godt, betyder at vi som underviserer skal moderer brugen af konkurrencefremmende aktiviteter eller stilladserer dem så de ikke skaber splid eleverne imellem eller forstærker negative mestrings erfaringer hos fagligt udfordrede elever.

Diskussion

Den gode historieundervisning

En af de oplevelser eleverne oftest beretter om er den dissonans de føler mellem deres egne ønsker til indhold i form af emner, film og museer, i kontrast til det de oftest arbejder med tekster, mindre videoer og præsentationer. Det, eleverne giver til udtryk, forstår vi som et ønske om at beskæftige sig med historie, hvor de møder den i deres egen hverdag. Eleverne knytter dermed deres egen historiebrug til fagindhold, der forstærker deres forbindelse og forståelse af fortiden. Hvorved elevernes interesse i faget udfordres, når hverken indhold eller form taler direkte ind i deres særinteresser, som i undervisningen kan svære at tilgodese enten grundet progression i kronologi eller lærerens didaktiske planlægning.

Disse udfordringer eleverne oplever taler sig ind i den eksisterende diskurs i historiefaget om didaktisering af undervisning, hvad konstituerer god undervisning? Hvor der skal balanceres mellem elevernes virke i faget med historisk tænkning implementering i form af opgaver og aktivering af elever samt deres historiebevidsthed, hvor elevernes interesser og historiebrug inkluderes.

Jensen er her fortaler for en mere brugerorienteret tilgang, hvor elevernes ageren som historiebruger skal prioriteres, så deres møde med historie kan kvalificeres i undervisningen, derved bliver faget mere dannelsesorienteret. Lund derimod erkender, at elevernes interesse starter i historiebevidsthed, men i skolen møder eleverne historiefaget der primært beskæftiger sig med historisk tænkning. Den aktive vekselvirkning mellem historisk tænkning og historiebevidsthed gør eleverne effektive brugere af historie, ved at de udvikler fagkompetencer til at arbejde undersøgende ved hjælp af kritisk analyse, så de kan styrke deres historiebevidsthed.

Dette kan understøttes ved at styrke elevernes autonome ydre motivation, ved hjælp af den viden som læreren besidder om elevernes motivation og interesse i historie til at give dem en indgangsvinkel, der også italesætter deres interesser og derigennem udfolde emnet ved en undersøgende tilgang der gør dem til aktive brugere. Eleverne skal derfor hjælpes på vej til at forstå egen læringsproces i historiefaget, dette kan eksemplificeres ved elevernes lave frustrationskontrol når de skal behandle film kritisk, da de oplever filmen som et narrativt underholdningsmedie og ikke blot en udlægning af historie, det spejles i elevernes udtalelse om at de kan lære blot ved at se en historisk spillefilm. Opgaven for læreren bliver så at gøre

eleverne bevidste om at der hvor deres historiebevidsthed skabes, er også et sted de skal agere kritisk og anvende kompetencerne fra historisk tænkning, så samspillet står tydeligt.

Historiefagets aktiviteter

Elevernes oplevelse af de aktiviteter de primært beskæftiger sig med i historiefaget, beretter om at de ikke finder dem særligt motiverende eller som generer særlig interesse hos eleverne, de genkalder tydeligt at teksterne kan være for lange og præsentationerne er blevet routine. Dette kan være en reaktion på den måde læreren didaktiserer præsentationerne, så anvendes aktiviteten primært til at være evaluerende for forløbet og opsamlende for at få indsigt i hvad eleverne har lært under forløbet. Dermed lægger læreren vægt på at eleverne skal fremvise den første-ordens viden som de har tilegnet sig i løbet af forløbet, præsentationens formål bliver således mere præstationsorienteret, hvor resultatet (fremlæggelsen) vægtes højere end elevernes samarbejdsprocess og faglige udvikling. Der bliver arbejdet implicit med elevernes undersøgende arbejde, hvor de får lov til at producere historie og arbejde ud fra deres historiebevidsthed.

Hvorimod hvis præsentationerne stilladserede eleverne til at være mere opmærksomme på hvordan de anvender deres anden-ordens viden, metode og deres udvalg af kilder, kunne det muligvis have en effekt hvor eleverne oplever at deres rolle som undersøgende historiebrugere prioriteres, som kan skabe et skift til læringsorientering og kvalificere deres historiebevidsthed. Dette reflekteres i hvordan elev R og T berettede om at have fundet en kvindelig opdagelsesrejsende at undersøge til deres sidste præsentation, som vi desværre ikke havde plads til at undersøge nærmere, da der var opstået en undren hos dem da lærerens liste bestod udelukkende af mandlige opdagelsesrejsende som de kunne beskæftige sig med. Her udviser eleverne en interesse i at arbejde undersøgende, som er i overensstemmelse med deres historiebevidsthed, hvor de agerer i forhold til egen nysgerrighed om identitet og tilhørsforhold. Dette kunne blive opfordret ved en tydeligere prioritering af elevernes undersøgende tilgang, som læreren kan understøtte med feedforward løbende i deres proces, der gør at aktiviteterne igen kan blive interessante for eleverne når de anvender deres historiske tænkning til at undersøge egen undren.

Elevernes motivation i mødet med skolens målorienteringer

Som vores analyse viser, er der mange underliggende faktorer for, hvad det motiverer eleverne i historiefaget. Imidlertid må vi erkende, at motivation er dynamisk og til tider en flygtig størrelse at arbejde med. Der er ikke endegyldigt facit på hvordan man aktiverer de forskellige motivationsorienteringer hos eleverne, det vigtige er blot at man er klar over at elevers deltagelsesforudsætninger opstår i afstemmelse mellem skolen og elevens indbyrdes forventninger til hinanden. Pless argumenterer også for at motivationen opstår eller udfordres i mødet mellem elev og skole;

“...motivation produceres i et samspil mellem individuelle motiver og orienteringer samt de målorienteringer, som er til stede i skolesammenhængen. Som en følge heraf kan motivation ikke, som det ofte sker, alene ses som en forudsætning for elevers læring i skolen. Det skal snarere forstås som et udkomme af mødet mellem elev og skole. Elever bringer en række forskellige erfaringer og orienteringer med sig ind i skolen, og det er i mødet med skolesammenhængen og de orienteringer, som er til stede her, at motivation enten skabes eller udfordres.” (Pless, 2019: 250).

I analysen ser vi hvordan Elev N og L's motivationsorienteringer kommer i konflikt med lærerens manglende læringsorienteret (mestringsorienteret) målstruktur i undervisningen. Aktiviteter som quiz og lign. signalerer i højere grad til eleverne et ønske om en ego-orienteret målstruktur (præstationsorienteret), hvor det at fejle eller blive udfordret fagligt føles som en trussel for eleverne. Man kan diskutere om en ego-orienteret målstruktur er gavnlig for elever på mellemtrinnet, eller om det i højere grad vil skade det meningsfulde element, vi som faglærere prøver at give eleverne. En ego-orienteret målstruktur, hvor eleverne attribuere præstationer med evner, frem for præstationer med indsats, vil øge frygten for at fejle hos nogle elever.

Sådan en frygt vil vi argumentere for allerede fylder for meget blandt de ældre elever i udskolingen, hvor karakterer er en fast del af hverdagen. Derfor bør vi så vidt muligt forsøge at fastholde eleverne i læringsorientering længst muligt.

Konklusion

Opgavens formål har været at undersøge elevernes oplevelse af samspillet mellem historiefagets indhold og de aktiviteter der blev stilladseret for dem, i bearbejdelse af indholdet og hvordan det påvirkede elevernes motivation. Vi valgte at beskæftige os med denne problemstilling da vi arbejdede induktivt i vores undersøgelse, hvor denne kobling var det mest påfaldende mønster der tegnede sig i elevernes udtalelser. Elevgruppen, vi interviewede, havde en eksisterende interesse i historiefaget, hvor de hver især havde deres niche interesser, deres motivation for faget blev udfordret, når indholdet ikke var af personlig interesse og aktiviteterne udviklede en rutine præget tilgang.

Elevernes ønske om at ville arbejde med en bredere forståelse af kilder, indikerer at de vil arbejde med historie, hvor de oplever at deres egen historiebevidsthed bliver påvirket, herunder film og museer som bidrager til at mindske afstanden mellem eleven og fortiden. Hvor disse enten ved hjælp af effektiv narrativ fremstilling eller en sanselig oplevelse af fortiden, medvirker til at sætte erindringsspor i eleverne og skaber en undren i forhold til fortiden.

Denne oplevelsesorienteret tilgang bliver udfordret når eleverne i skolen skal kvalificere deres møde med fortiden, ved at udvikle deres kompetencer indenfor historisk tænkning, hvor de skal kunne foretage kritiske analyser af den historiebrug, der ligger bag fortolkningen af fortiden. Her spiller lærerens didaktisering en essentiel rolle da læreren skal lave koblinger mellem forløbets indhold og aktiviteter, ved hjælp af metodemangfoldighed, der ikke kun gør relevansen af temaet mere tydelig for eleverne, men hvor elevernes rolle som kritiske historiebrugere bliver tydelig.

Elevernes motivation både opstår og udfordres i mødet mellem historiefagets indhold, aktiviteter og elevens personlige motiver for deltagelse. Den bagvedliggende kompleksitet gør det til en svær størrelse for underviserne at finde entydige svar på. Dog kan vi se hvordan de motivationsorienteringer der finder sted i skolen er dynamiske og kan faciliteres gennem den målstruktur læreren sætter for eleverne. Dette betyder også, at uanset hvor svært og kompliceret det kan være at motivere vores elever, må vi aldrig stoppe med at interessere os for de bagvedliggende motiver for deres deltagelse eller ikke-deltagelse. De fem motivationsorienteringer, teorier om målorientering, og selvbestemmelsesteori er glimrende analyseredskaber til dette formål. Hemmeligheden bag en sund læringstilgang er nok at vi

som undervisere formår at differentiere mellem metoder, så alle former for motivation får mulighed for at komme i spil.

Handleperspektiv

Vi skal som historielærere, og lærere generelt, være bevidste over den indflydelse vi har på målorientering samt læringssynet i klasserummet. De opgaver og udfordringer, vi stiller eleverne, har hver deres indvirkning på den overordnede målstruktur. Der er selvfølgelig fordele ved den ego-orienterede målstruktur, nogle elever responderer positivt på den og det må vi ikke underkende, men som elev Y sagde i interviewet; *“Jeg synes det er sjovest, når man ikke sidder nede i bunden hele spillet igennem.”* (Interview, 17. april, 2024), så kan det have store konsekvenser for de elever der ikke gør. Disse elever risikerer at indtage en position, hvor de giver op ved vanskeligheder eller kun engagerer sig i ting de med sikkerhed mestrer. Den sociale sammenligning en alt for ego-orienteret målstruktur kan skabe, risikerer at gøre klassefællesskabet utrygt, og utryghed har alle dage været destruktivt i læringssammenhænge (Skaalvik & Skaalvik, 2018: 40). Vores anbefaling til læreren er derfor at forsøge at fodre en læringsorienteret målstruktur i sin praksis ved at;

1. Giv eleverne realistiske udfordringer.

Som vi så i interviewet, blev fagligt stærke elever som N og L ikke valgt, når de havde hånden oppe. Det var ifølge dem fordi læreren antog at de havde godt styr på indholdet. Dette tyder dog også på, at N og L ikke bliver realistisk udfordret og resten af klassen måske bliver for udfordret. At give realistiske udfordringer til elever som N og L vil med høj sandsynlighed fastholde dem i en mestringsorientering, frem for præstationsorienteringen der kun opstår ved konkurrence mod resten af klassen.

2. Tydeliggør historiefagets metoder og kompetencer.

For at understøtte en læringsorienteret målstruktur, hvor progression, proces og personlig udvikling er i fokus, må læreren også sætte tydelige konkrete mål for eleverne. Historiefagets fagmetodik og kompetenceområder bliver tit abstrakte for eleverne, derfor skal læreren være eksplicit i sine hensigter med når aktiviteter har formål, som f.eks kildearbejde og historiebrug.

3. Giv eleverne mulighed for at se deres egen progression gennem personlig feed-up, feedback og feedforward.

I vores undersøgelse observerede vi hvordan historielæreren benyttede kahoot som afsluttende aktivitet på et tematisk forløb om opdagelsesrejsende. Uanset hvor engagerede eleverne er i aktiviteter med konkurrenceelementer, er der en fare for at det ender med at være en flad form for unuanceret feedback, hvor eleverne, alt efter hvor meget 1. ordens viden de har tilegnet sig, bliver rangeret på et leaderboard. I en læringsorienteret tilgang skal man være påpasselig med denne type aktivitet, da den ikke sender et signal til eleverne om at vi i læringsfællesskabet attribuerer præstationer med indsats. I stedet vil vi anbefale at læreren fremadrettet forsøger at give mere personlig feedback ude i projektgrupperne, frem for plenum.

4. Metodemangfoldighed

En metodemangfoldighed i kombination med bredere kildearbejde kan medvirke til at eleverne ikke alene får mere varieret materiale at arbejde med, men også har mulighed for at stifte bekendtskab med forskellige historiske metoder. Da læringsmålene er forskellige, må metoderne til at kunne opnå disse også være det. Dette kan medvirke til at have en positiv effekt på elevernes motivation, men kan også bidrage til at eleverne udvikler en nuanceret forståelse af hvordan fortolkninger af fortiden konstrueres ved hjælp af forskellige kilder, derved kan det medvirke til at styrke elevernes forståelse af egen og andres historiebrug (Meyer, 2006).

Litteratur

Binderup, T., & Binderup, T. (2007). Historiebevidsthed i det moderne : fortolkning, oplevelse og forventning ([1. oplag].). Kvan.

Bjørndal, C. R. P. (2014). Det vurderende øje: observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning (2. udg. 2. opl.). Klim.

Boritz, M. (2018). Museumsundervisning: Med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer. Syddansk Universitetsforlag. University of Southern Denmark Studies in History and Social Sciences Vol. 557

Frederiksen, M. (2020). Mixed methods-forskning. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L (red.) *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udgave.), Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L (red.) *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udgave.), Hans Reitzels Forlag.

Jensen, Bernard Eric (2014). "Et historiedidaktisk overblik" i Historiepædagogik, Binderup, T., Troelsen, B., & Andersen, T. M. (red.) Kvan.

Knudsen, Heidi, E. & Poulsen, Jens Aa. (2016). Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen, Historie lab

Kvande, Lise & Naasted, Nils E. (2013). Hva ska vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis, Universitetsforlaget

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk (3. udgave / Steinar Kvale, Svend Brinkmann ;på dansk ved Bjørn Nake.). Hans Reitzel.

Larsen, S. T., & Poulsen, J. A. (2021). Historieundervisning : en fagmetodik.(1. udgave.). Hans Reitzel.

Larsen, V. & Tireli, Ü. (2015). Bacheloropgaven (s. 109-125). Akademisk Forlag

Meyer, H. (2006). Kendetegn på god undervisning - Empirisk Belæg og didaktisk forslag i Peter Andersen (red.) *God Undervisning*, Unge Pædagoger.

Petersen, K. S. & Christoffersen, D. D. (2017). God stil i professionsopgaver (s. 127-146). Hans Reitzel

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik : mellem teori og praksis*. (1. [i.e. ny] udgave. 1. oplag.). Hans Reitzel.

Pless, M. (2019). Unges motivation i udskolingen. I T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (red.), *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 235-252). Kvan.

Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. 2. udgave.
<https://laeremiddel.dk/viden-ogvaerktoejer/videnskabsteo>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Motivation for læring : teori og praksis*. (1. udgave.). Dafolo

Szulevics, T. (2020). Deltagerobservation. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L (red.) *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udgave.), Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L (red.) *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udgave.), Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag 1- Observationskema

Observatørens navn
Dato: 15/4 - 2024
Skole: Rødkilde Skole
Klassetrin: 5. Klasse
Klassens fag: Historie
Antal elever:
Navn på læreren / lærerstuderende, der observeres + funktion (lærer / studerende) <i>NB! I skemaet kaldes den fungerende lærer "læreren" - dette kan både dække over praktiklæreren eller lærerstuderende, afhængigt af hvem der observeres</i>
Øvrige til stede i rummet med angivelse af antal og funktion (2 observerende lærerstuderende, 1 pædagog osv.)
Situation
Formålet med observationen
Angivelse af hvilken nummer observation det er med pågældende gruppe (fx første observation af engelsk i 5.a)

Fysisk indretning

- *Hvordan er klassen organiseret?*
- *Sidder de i grupper, parvis*
- *Hvor er læreren placeret*

Skift i aktivitet

- *notering af tid og aktivitet*

Hvordan starter læreren undervisningen?

Hvordan sætter læreren UV. i gang ift. lektionens/indholdets mål

- Gennemgås dagens plan
- Arbejdes der med tydelig mål/formål (målorienteret uv?)
- Hvilke informationer/pointer fremhæver læreren ved UV. start
-

Variation i undervisning

Hvordan udfører læreren undervisning

- Hvilke læremidler anvendes der
- Undervisnings- og organiseringsformer
- anvendes der multimodalitet i undervisningen (lyd, billeder, videoer)
- I hvilket omfang indgår kilder (diverse formater)

Elevernes arbejde

Hvilken indflydelse har eleverne på lektionens udformning?

- Kan de vælge hvordan de arbejder? (ind. grp. kombi)
- Er der valg mellem digitalt/analogt ?
- (Har eleverne mulighed for at arbejde æstetisk?)
-

Opgaver

indsamle kopier af disse fra læreren?

- Arbejder eleverne primært skriftligt?
- Er opgaverne åbne eller lukkede?
- Hvis spg.ark. er de orienteret ift. indlærings tjek eller analytiske
- Arbejder eleverne undersøgende m. hjælpemidler? (skal selv finde svarene)

Lærerens rolle

Hvordan faciliterer læreren sin rolle?

- Hvordan kommunikerer læreren med eleverne
- Hvordan aktiverer læreren eleverne? triggers, big statement, problem orientering?
- Hvordan fastholdes eleverne i opgaven?
> Er der særlige opgaver til nogle elever?

Elevers erfaringer med historiefaget

- En undersøgelse af indhold, aktiviteter, og motivation i 5. klasse

- Fremhæves og gentages væsentlige pointer ?

Bilag 2 - Fokusgruppe interview guide

Fokus gruppe Interview

*Justeringer afventer ift. observationer,
(R, T & Y) & (N, L & M)*

Emne: Elevens foretrukne fag

Spørgsmål: Hvad er din/jeres yndlingsfag?

Spørgsmål: Hvorfor er det dit yndlingsfag?

Spørgsmål: Hvad laver du i (indsæt fag)?

Spørgsmål: Hvor vigtig er historie ift. de andre fag? - **piktogram øvelse om fag**

Emne: Arbejdsformer i historie

Spørgsmål: Hvordan arbejder I typisk i historie?

- **piktogrammer:** *alene, grupper, i klassen, udenfor klassen, lærer vs. elevtid*

Spørgsmål: Hvilke af de opgaver synes I er mest spændende? > Hvorfor er de det?

Spørgsmål: Hvor ofte bestemmer I selv om I vil arbejde inde eller udenfor klassen?

Spørgsmål: Hvor ofte arbejder I selv med at undersøge nogle emner?

Spørgsmål: I mandags spillede I Columbus spillet, hvad handlede det om?

> hvor ofte spiller I brætspil i klassen? leger I på andre måder

> Hvad synes I om at spille i timen? hvad tænker I at I skal lære?

Spørgsmål: Vi så at I spillede kahoot i mandags, hvad synes I er spændende ved det?

Spørgsmål: Hvad kunne I tænke jer mere af?

Emne: Materialer i Historie

forskellige materialer: *film, digitalt/analog tekster, kopiark vs. bøger,
billeder/fotografier/malerier, spil, musik og lyd*

Thea - på tur, præsentationer, film og tv

Ramla - Præsentationer, på tur, film og tv

Ylva - fotografi og billede, på tur, film og tv

Drengene: På tur, film og tv, computer arbejde (alinea)

Spørgsmål: hvordan er det at arbejde med Alinea?

> hvad finder I særligt spændende?

Spørgsmål: Har I arbejdet med film og video? hvordan gør I det?

Spørgsmål: Hvilken form for kilder arbejder I med? > hvordan arbejder I med dem?

Spørgsmål: Hvad synes I er mest spændende? bøger?

Emne: Deltagelsesaktivitet

Spørgsmål: Hvordan arbejder I oftest i historie? (**piktogram**)

> Er der meget gruppe arbejde?

Spørgsmål: Hvordan arbejdes der i fællesskab i klassen?

Spørgsmål: Hvad fortæller læreren jer om hvad I skal lære i timen?

Spørgsmål: I arbejdede med præsentationer denne uge, er det en måde I godt kan lide at arbejde på?

Spørgsmål: hvordan forbereder I præsentationer til klassen?

Elevers erfaringer med historiefaget

- En undersøgelse af indhold, aktiviteter, og motivation i 5. klasse

> er det noget i synes er særligt svært ved præsentationer

Emne: Hvad er historie for dig?

Spørgsmål: Hvad er det bedste/værste ved faget?

Spørgsmål: Hvad vil I gerne arbejde mere med i faget?

- gamle ægypten/opfindelser, Billeder/kunst, film & tv,

Spørgsmål: Hvis I kunne bestemme, hvad I skulle lave mere af, hvad ville det så være?

Bilag 3 - Lærer interviewguide

Faglærer Interview

Indledende spørgsmål

Indsigt til lærerens baggrund og forhold til klassen

Spørgsmål: Er du uddannet faglærer

Spørgsmål: Hvor længe har du undervist i historie

Spørgsmål: Hvor længe har du haft 5.C i faget

- Er der andre fag du også underviser 5.c i?

Spørgsmål: Kan du fortælle om forskellen mellem da du startede med at undervise i faget og nu?

Emne: Historiefagets betydning

Hvilket syn har læreren på selve faget og dets relevans, der medvirker til at have en indflydelse på dets styring og retning

Narrativ Spørgsmål:

Kan du fortælle om et tidspunkt hvor du tænkte, at historiefaget var særligt egnet til at behandle et emne?

Spørgsmål: Hvad mener du er essentielt for historiefaget, som eleverne får lært?

- Kompetence vs. dannelse spg

Spørgsmål: Hvilke muligheder for læring eksisterer unikt i historiefaget?

- Hvilke udfordringer kan læreren identificere i faget?

Spørgsmål: Hvad medvirkede til at du valgte historie som et undervisningsfag?

Emne: Didaktiske overvejelser

Hvilke overvejelser gør læreren sig ift. indhold-aktivitet-mål, praktisk planlægning

Narrativ spørgsmål:

Er der nogle særlige didaktiske overvejelser du gør dig, når du planlægger til eftermiddags lektioner ift. formiddag?

Spørgsmål: Hvor benytter du primært undervisningsmaterialer fra?

- Er der nogle discipliner hvor du føler dig nødsaget til at supplere med ekstra materiale?

Spørgsmål: Hvordan ser en gennemsnitlig dobbeltlektion i Historie ud?

- Hvilke 'søjler' bygger man faget på?

Spørgsmål: Hvilke kriterier er afgørende for udvælgelse af forløbet?

- indhold, kompetencer/mål eller tema?

Spørgsmål: Hvilke generelle udfordringer (his.fag) skal der tages hensyn til ved planlægning?

Spørgsmål: Vi bemærkede at lektionen foregår i blokke af ca. 15-20 min, ligger der nogle overvejelser bag dette valg?

Spørgsmål: Arbejdes der sammen på tværs af fagene for at have tværfaglige forløb?

- Har I på skolen nogle historiefaglige teams som giver mulighed for sparring?

Spørgsmål: Ser du historiekanonen som en støtte eller nærmere en udfordring når du planlægger dine forløb?

Emne: Aktiviteter

Hvilke aktiviteter gennemfører eleverne i en gennemsnitlig dobbeltlektion, variation vs. vane, er der særlige opgaver der bliver associeret med kompetenceudvikling/meningsfulde?

Narrativ spørgsmål: Kan du fortælle om hvilke overvejelser du gør dig når du vælger aktiviteter til klassen?

Spørgsmål: Er der nogle aktiviteter som anses for værende nødvendige for faget?

- > Er der nogle særlige opgaver man arbejder fokuseret med for tiden?
- > forløb eller generelt mål for trinnet/klassen

Spørgsmål: Hvor ofte har man mulighed for at arbejde kreativt i faget?

- > multimodalitet, analogt/digitalt, læringsstile, æstetik?

Spørgsmål: Er der arbejdsformer der ikke anvendes så ofte?

- hvad kræves der for at kunne gennemføre dem?

Spørgsmål: Er der mulighed for at tage undervisningen ud af klassen?

Emne: Elevdeltagelse

Hvordan oplever/forstår læreren elevernes deltagelse i klassen, hvad anses som værende lærerigt eller meningsfuldt af læreren for deres proces.

Narrativ spørgsmål: Kan du uddybe en episode hvor eleverne har været ekstra engagerede, måske endda imod forventning?

Spørgsmål: Hvordan aktiveres eleverne i klassen?

- > særlige indgangsvinkler der anvendes, e.g. triggers eller moderne tilkobling

Spørgsmål: Er der nogle særlige undervisningsformer som eleverne udviser entusiasme for gennem deltagelse?

Spørgsmål: Hvilke aktiviteter kan være særligt svære at få eleverne til at engagerer sig?

- > Knytter det sig til bestemte aktivitetsformer eller er det et spørgsmål om tema/emne?

Spørgsmål: Hvad mener du er succesfuldt ift. elevdeltagelse?

Emne: Opfølgende spørgsmål

spørgsmål: Hvor ofte anvender man spil i timen?

- Hvilket udbytte håber man at eleverne får af det?
- Er der andre spil end brætspil, der bliver anvendt?
- Hvordan oplever læreren elevernes anvendelse af spil?

spørgsmål: Er præsentationer noget, eleverne finder særligt motiverende?

- Hvilke rammer sættes der til elevernes præsentationer
- arbejder de aktivt med arbejdsformen på årgangen?
- Hvornår anvendes det og hvorfor?

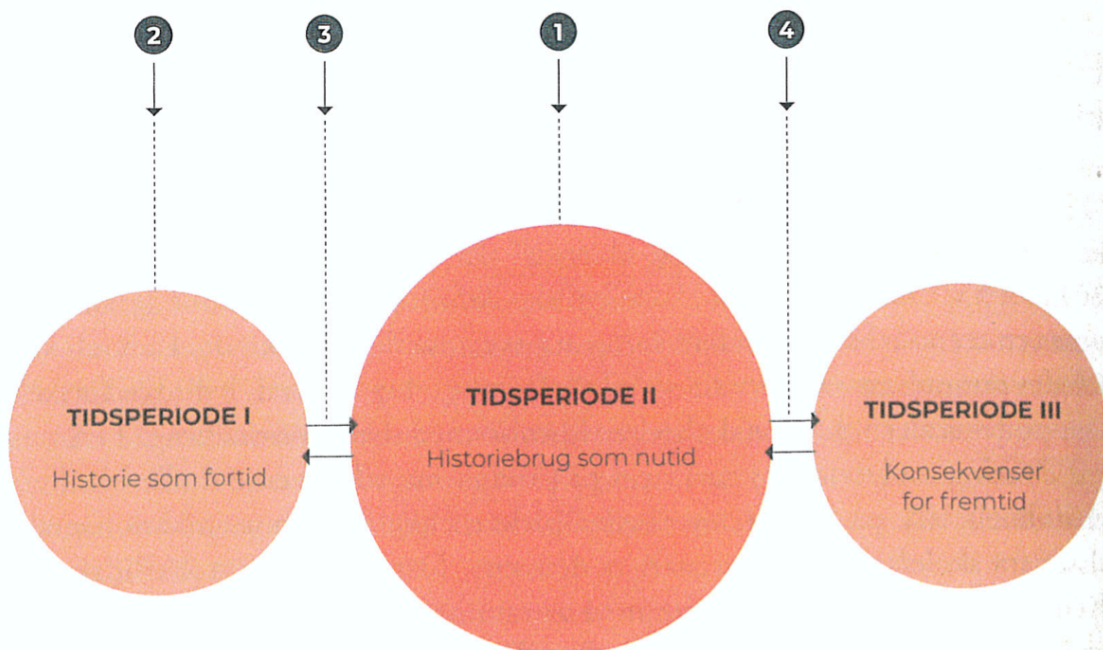
spørgsmål: gruppearbejde

- Arbejder eleverne oftest i grupper?
- Har eleverne mulighed for selv at sammensætte grupper eller gør læreren dette?

Bilag 4 - Historiebevidsthed

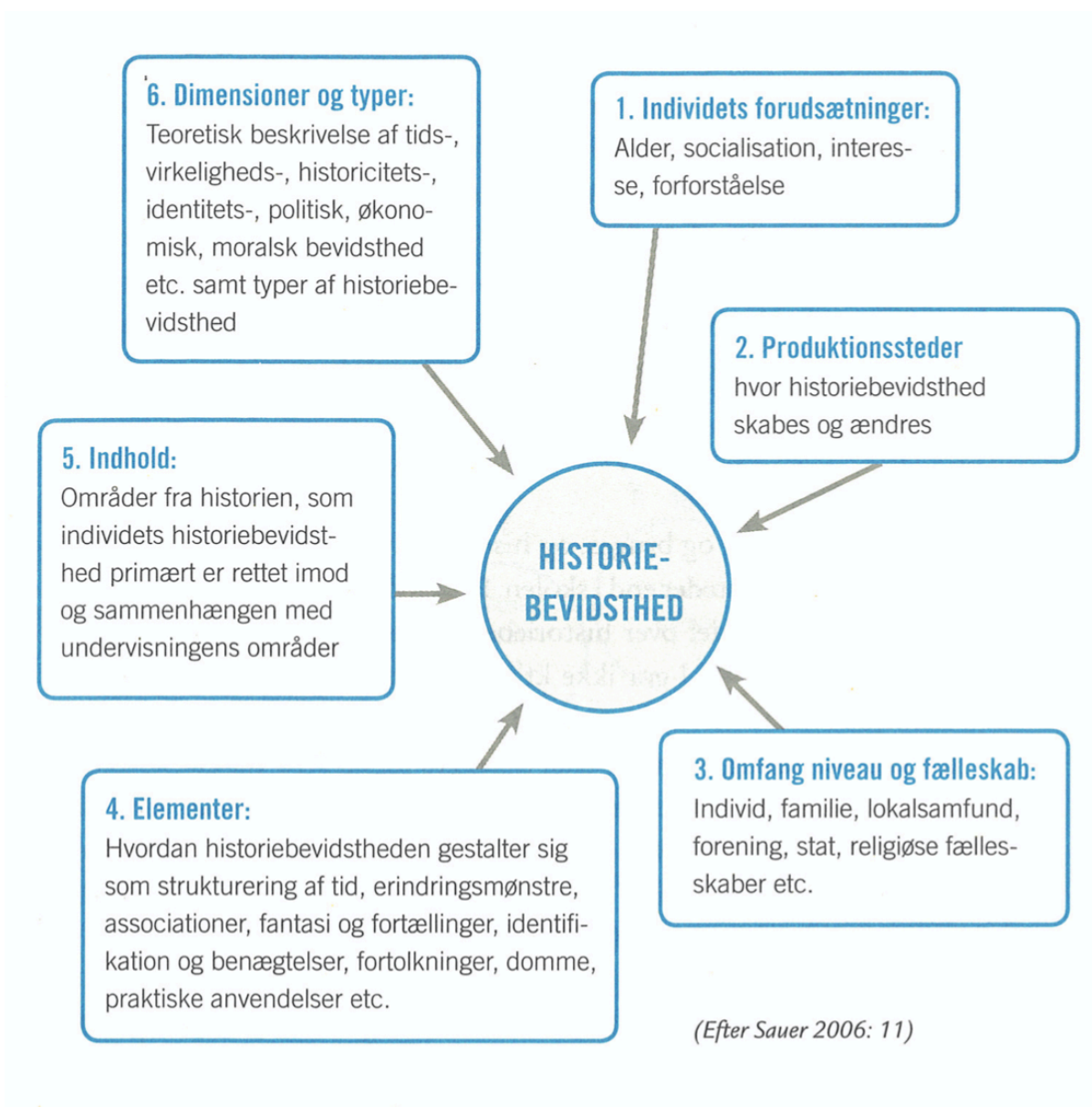
Jensen, Margit E. (2022) Historiebrug på et kulturhistorisk museum, i Simon S. Fought, Jeppe Hanghøj, Thorkild Hanghøj, Morten Misfeldt [red.] *Håndbog i Scenariedidaktik*, Aarhus Universitetsforlag

1. Hvem er historiebrugeren i nutiden?
2. Hvilken fortid indgår i historiebrugen?
3. Hvilke sammenhænge skaber brugeren mellem fortid og nutid?
4. Hvad er historiebrugens funktion og konsekvenser perspektiveret til en nutid og til en fremtid?



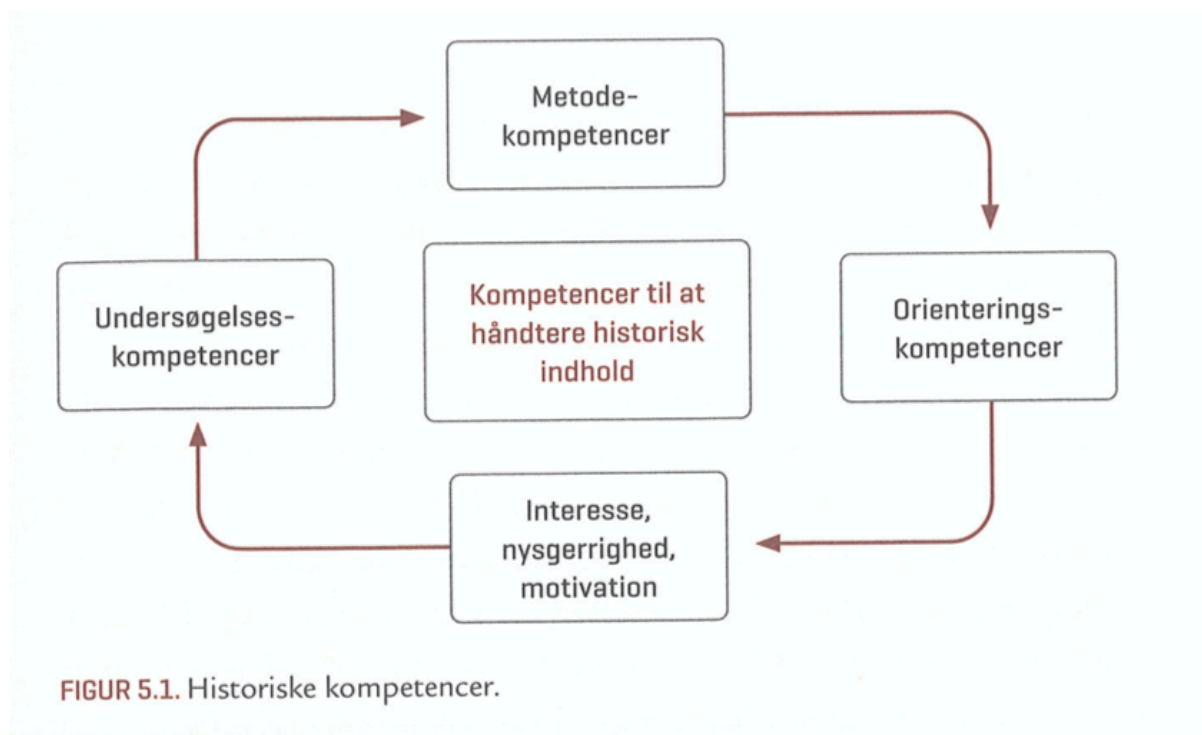
Figur 1. En undersøgende historiebrugsdidaktik inspireret af Eliasson (2021) og Nordgren (2016).

Bilag 5 - Pietras & Poulsen "Historiebevidstheds Model"



Pietras & Poulsen, 2016: 69

Bilag 6 - Andreas Körber, “Kompetencer til at håndtere historisk indhold”



Larsen & Poulsen, 2021:79

Bilag 7 - Motivationsorienteringer i udkolingen

Pless, 2019: 239

