

Standardtitelblad til opgaver på Læreruddannelsen Campus Roskilde.

Elektronisk aflevering

Navn og studienummer: Connie Gorell Nielsen LH11S0114

Fag/hold: LR BA 2014-2015

Titel på opgaven: Lysten til historiefaget

Vejleder/underviser: Jens Flemming Pietras & Connie
Stendal Rasmussen

Antal sider/anslag: 26,1 sider af 67890 tegn

Afleveringsdato: 26.05.2015

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1016 af 24/08/2010) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.

Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 1016 af 24/08/2010.

Bacheloropgave 2015

Historie

Lysten til historiefaget

- Et casestudie omkring motivation i emnet "Den Kolde Krig"
- I historiefaget i 7. klasse.



Bacheloropgave i læreruddannelsen

Skrevet af: Connie Gorell Nielsen (lh11s0114)

Aflevering: 26-05-2015

Uddannelsesinstitution: Professionshøjskolen UCSJ, Roskilde

Linjefag: Historie

Vejledere: Jens Flemming Pietras & Connie Stendal Rasmussen

Indholdsfortegnelse

1. Indledning/fremgangsmåde:	4
2. Problemfelt:	5
3. Problemstilling:	5
4. Problemformulering:	5
5. Metode:	5
6. Del 1. Anvendt teori og begrebsafklaring:	7
6.1 Videnskabsteoretisk	7
Knud Illeris - Læring	7
Thomas Ziehe - De unge i moderniteten	8
Bernard Eric Jensen - historiebevidsthed	9
Per Fibæk Laursen - Den autentiske lærer	10
6.3 Nye samfundstendenser	11
Konkurrencestaten	11
John Hattie - Synlig læring	12
6.4 Historiefagets mål og krav	12
Fælles Mål 2009 - Historie - Faghæfte 4	12
6.5 Æstetikken	13
6.6 Motivation	14
7. Delkonklusion 1.	14
8. Del 2. Benyttet empiri:	15
Eleverne i to 7. klasser (52 stk.)- spørgeskema	15
4 historielærere - interview om motivation i undervisningen	19
Eleverne i to 7. klasser (52 stk.)- Elevernes evaluering af emnet Den Kolde Krig	22
9. Delkonklusion 2	24
10. Analyse af teori og empiri af case	25
10.1 Motivation og variation i emnet <i>Den Kolde Krig</i>	25
God anderledeshed	25
Meningsfyldt og igangsættende	26
Æstetisk læring	27
Formativ evaluering som motivation	28
Film i undervisningen	28
Puslespilsmodellen	29
Kronologi og sammenhæng	30

Genstandsfortælling.....	30
Bevægelse.....	30
Variation i undervisningen.....	31
10.2 Evalueringsformer i case	31
11. Delkonklusion 3.	32
12. Konklusion:	33
13. Perspektivering:	35
14. Litteraturliste:.....	37

1. Indledning/fremgangsmåde:

De sidste årtier har budt på store ændringer inden for folkeskolen. Ikke mindst inden for historiefaget og synet på dette. Unge er beskyldt for at mangle kompetencer og viden fra centrale dele af historiefaget.

Som folkeskolelærer skal man give eleverne lyst til at lære mere. Dette er helt centralt for denne opgave, da det synes at være et stort problem for faget. I denne opgave beskæftiger jeg mig med motivation i linjefaget historie og min rolle som lærer. Det gør jeg ud fra et undervisningsforløb om *Den Kolde Krig* i to forskellige 7. klasser, som jeg havde i min fjerde og sidste praktikperiode. Jeg kom ud i min praktikperiode med en opfattelse af, at eleverne manglede forståelse og lyst til faget. Det betød, at jeg konstant kredsede rundt om de samme spørgsmål: *Hvordan giver jeg eleverne motivation til at lære om emnet Den Kolde Krig? Hvordan kan jeg undgå at gøre undervisningen til den rene underholdning?* Jeg interesserer mig derfor for, hvordan jeg kan gøre historiefaget nærværende, så det virker motiverende for eleven, samt hvor vigtig min lærerrolle er for eleverne. Et problemfelt som er relevant set ud fra linjefaget og ikke mindst som mit virke i folkeskolen. Udgangspunktet for min opgave er min oplevelse af, hvor svært det er at skabe motivation til læring i historiefaget, hvis man ikke vægter elevernes inddragelse. Det har medført et ønske om at udvide min viden i praksis om motivation til læring for at styrke praksis. Mine frustrationer bygger især på elevernes manglende lyst til faget og inddragelse af *synlig læring*¹ som et lokalt tiltag i folkeskolen, der synes at gå imod mit eget læringssyn. Min opfattelse af historiefaget ligger både ved det historieskabte såvel som det historieskabende ved udviklingen af historiebevidstheden, hvor jeg er inspireret af teoretiker mag. art. i historie Bernard Eric Jensen samt af Jens Pietras og Jens Aage Poulsens brugerorienterede historiepædagogik. Mit læringssyn er påvirket af Knud Illeris socialkonstruktivisme og Thomas Ziehes handlingsanvisende arbejde af de unges viden, deres sociale kompetencer og deres motivation. Dette vil jeg søge at inddrage i analysen.

¹ Hattie, John 1. udgave, 3. oplag (2013): *Synlig læring - for lærere*, Dafolo forlag

2. Problemfelt:

- Elevernes lyst til historiefaget - set ud fra et historiebevidstheds og socialkonstruktivistisk læringssyn via *Den Kolde Krig*.

3. Problemstilling:

- Hvordan kan man i et arbejde om *Den Kolde Krig* med fokus på motivation medvirke til udviklingen af elevens læring og lyst til faget?
- I hvilken udstrækning er de pædagogiske formål ved at ændre sig?
- Hvilken rolle er den mest hensigtsmæssige som lærer, hvis elevernes motivation til faget skal styrkes?

4. Problemformulering:

- *Hvorfor er det så svært at skabe interesse for historiefaget i undskolingen?
Hvordan laver man et undervisningsforløb, der skaber lysten samt udvikler folkeskolens mål hos elever i 7. klasse gennem undervisning i "den kolde krig"?*

5. Metode:

Udgangspunktet for min opgave er min oplevelse af, hvor svært det er at skabe interesse for historiefaget i 7. klasse. Jeg ønsker at kvalificere min praksis og udvide min viden omkring motivation i undervisningen. Mine frustrationer bygger især på elevernes manglende lyst til faget, hvilket fokus på elevernes motivation er et naturligt valg, samt hvilken rolle der er den mest hensigtsmæssige for at styrke denne og medvirke til udviklingen af elevernes læring.

Opgaven er bygget op i tretten afsnit med tre delemner.

1. Indledningen/fremgangsmåden belyser min nysgerrighed og frustrationer over mediernes anklage af elevens manglende lyst og kompetencer i historiefaget, som er afsættet i denne opgave.

2., 3. og 4. er selve problemformuleringen med de problemstillinger der bliver undersøgt i opgaven. Undersøgelsen er et casestudie omkring motivation i emnet "Den Kolde Krig" i

historiefaget i to 7. klasser set ud fra et historiebevidstheds og konstruktivistisk læringsssyn. Hvordan man kan arbejde om "Den Kolde Krig" med fokus på motivation og samtidig medvirke til elevens læring. Opgaven vil også bære præg af, hvor de pædagogiske formål er ved at ændre sig i folkeskolen. Hvilken rolle der er den mest hensigtsmæssige som lærer, hvis elevernes motivation til faget skal styrkes. Dette vil blive undersøgt i alle tre delemner: Teoriafsnittet, empirien samt i analysen.

Afsnit 6. er første del af opgaven, som består af min teori inddragelse. Her bliver Knud Illeris syn på læring behandlet ved at undersøge hans læreprocesser for at fastslå, hvor bl.a. motivationen befinder sig. Ifølge Thomas Ziehes syn på de unge i moderniteten, så skal de unge (udskolingseleverne) "tvinges" ud i fremmed-verden med *god anderledeshed*. Han er i denne opgave taget med pga. hans løbende undersøgelser, der passer til den kultur de unge lever i og er påvirket af. Af fagdidaktiker har jeg benyttet mig af Eric Bernard Jensen, som i afsnittet belyser den danske folkeskoles historiedidaktik. Begrundelsen af dette valg skal ses ud fra Formålet for faget historie 2009 stk. 3., hvor undervisningen skal styrke elevernes historiebevidsthed. For at undersøge hvilken rolle der er den mest hensigtsmæssige, er valget faldet på Per Fibæk Laursens undersøgelse af 30 kompetente lærer, som havde syv ting til fælles. Efterfølgende i dette afsnit undersøges de nye samfundstendenser, som har stor betydning for mit fremtidige arbejde, da de pædagogiske mål synes at ændre sig. Det er også med den begrundelse John Hatties *synlig læring* er inddraget, da denne målstyret lærings metode er blevet et krav i flere kommuner. Afslutningsvis i dette afsnit redegøres der for historiefagets mål og krav. Begrebsafklaringen på æstetikken og motivation er uddybet ud fra Ziehes og Illeris syn, og som benyttes i analysedelen.

Del 2. starter ved afsnit 8. Her det den anvendte empiri, der er benyttet i undersøgelsen. Den består af et spørgeskema fra eleverne omkring, hvad der gør dem glade for historiefaget og hvad de vægter i en undervisning. Derudover består min empiri også af interview af fire historielærer fra udskoling, hvor fokus i spørgsmålene specielt omhandler motivation. Afslutningen i dette delemne er et evalueringsskema til eleverne omkring undervisningen i casen.

Del 3. er analysen af mine undersøgelser med inddragelse af teori og empiri til besvarelse af min problemformulering. Her bliver behandlet motivation og variation i emnet "Den Kolde Krig" med disse afsnit: God anderledeshed, meningsfyldt og igangættende,

Æstetisk læring, formativ evaluering som motivation, film i undervisningen, puslespilsmodellen, kronologi og sammenhæng, genstandsfortælling, bevægelse og variation i undervisningen. Til slut i analysen er evalueringsformer i casen undersøgt. Alle tre dele afsluttes af en delkonklusion.

Afsnit 12. Undersøgelsens konklusion: Lysten til historiefaget

Afsnit 13. Evaluerende perspektivering i forhold til metodevalg og arbejdsprocessen i opgaven.

6. Del 1. Anvendt teori og begrebsafklaring:

6.1 Videnskabsteoretisk

Knud Illeris - Læring

Knud Illeris helhedssyn skal ses i det udviklingsaspekt, at han tager højde både for den kognitive, emotionelle og den alsidige udvikling. Han benytter ikke udtrykket læring som det samme som undervisning, men beskriver læring som selve resultatet af læreprocesser².

Han opererer med to grundlæggende kategorier: To processer og tre dimensioner. I praksis oplever vi læring som en samlet helhed, som giver et indblik i læringens sammensætning.

Som al menneskelig læring skal de to processer ses som de fundamentale rammer. Som man kan se, er der tale om et sammenhængende eller integreret samspil mellem individ og omverden. Vi kan ikke forstå læring på individ-niveau uden at medtænke den kontekst eller sammenhæng, hvori individet indgår.

Tilegnelsesprocessen fungerer på det individuelle niveau. Der er derfor to niveauer:

Omverdens-planet og individ-planet, som begge er medvirkende i al læring.

De tre dimensioner i modellen, der er tale om er: *Indhold, drivkraft og samspil*.

Indhold skal forstås i en bred forstand. Det er det man lærer, både viden og kundskaber, færdigheder, forståelse, indsigt, kompetencer, holdninger, kvalifikationer og mening. Dvs. man skal tilegne sig eller lærer noget.

² Ritchie, Tom (2010) 1. udgave, 2. oplag: *Teorier om læring-en læringspsykologisk antologi*, Billesø & Baltzer, kap. 13 - Et helhedssyn på læring. s. 271

Drivkraften er den psykiske energi, som kræves for at lære noget. Der er her tale om motivation, følelser og om vilje. Drivkraften vil altid påvirke læreprocessen og læringsresultatet.

Sampilsdimensionen er selve samspillet med omverden, både handling, kommunikation og samarbejde. her er det det nære, de sociale samspil og relationer med andre, hvilket min empiri også i de to 7. klasser påviste. "(..) *læringen altid finder sted inden for rammerne af en ydre, samfundsmæssig sammenhæng, der på et generelt plan er af afgørende betydning for læringsmulighederne*" (Illeris 2006, s. 39). Specielt dette giver han klart udtryk for i sin sidste bog *Læring i konkurrencestaten* fra 2014, hvor han mener, politikerne er i gang med at ødelægge det danske skolesystem.

Thomas Ziehe - De unge i moderniteten

Den tyske professor og ungdomsforsker i udviklingspsykologi Thomas Ziehe kommer med et eksempel i Illeris nye bog fra en deltager i 20'erne, der ikke svarer rigtigt i en quiz, hvortil han svarer: "*Hvor skulle jeg vide det fra, det var før min tid*". Så han havde på en eller anden måde den forestilling, at han kun kunne vide, hvad han selv havde oplevet - hvilket er en noget begrænset kulturel opfattelse³. Han peger på tre centrale tendenser, der aktuelt karakteriserer de unges identitetsudvikling. Det kalder han; fokus på *selvverdenen*, behovet for nye rammer, samt selvobservation- set i relation til hhv. den kulturelle, den sociale og den motivationelle dimension i identiteten. *Selvverdenen* er snæver eller begrænset på den måde, at den kun er essensen af ens verden som helhed, men den er samtidig bred og åben og kan indeholde hvad som helst. Indholdet kommer typisk fra popkulturen og internettet. Denne *selvverden* får en dominerende status i livsførelsen, og den bliver det vigtigste subjektive element i tilværelsen. Der foregår hele tiden en frasortering omkring, hvad der passer ind eller ikke passer ind i *selvverdenen*. Hvis det passer ind er det subjektivt set tilfredsstillende, hvis noget ikke passer ind er det nærmest fremmedgørende eller irriterende ifølge Ziehe. Lærerens rolle er derfor at benytte *God anderledeshed*, som betyder, at man skal nedbryde og ryste elevernes opfattelser som selvfølgeligheder. Læring og undervisning betyder ikke at starte med emnets fremmedhed for eleverne og ende med, at det er blevet velkendt for dem. Læring betyder i dag at

³ Illeris, Knud 1. udgave (2014): *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*, Samfundslitteratur - *Betydningen af orienteringen mod selv-verden af Thomas Ziehe*, s. 110

provokere eleverne ved at ryste deres visheder⁴, at lære børnene at gøre erfaringer ud fra egen praksis samt lære børnene at problematisere. Han ser derfor viden som situeret, hvor man kan give mere plads til de æstetiske læreprocesser⁵, så de unge vil opleve, at de indgår i læringsammenhænge, hvis logik er med dem fremfor imod dem.

Bernard Eric Jensen - historiebevidsthed

De pædagogiske mål ses som frigørelse (Dannelse), da der skal være et kendskab og en indsigt i den samfundsmæssige virkelighed med henblik på aktiv medvirken til udformning af samfundet. Frigørelse gennem bevidstgørelse af egen livssituation samt et samfund med størst mulig frihed og selvbestemmelse. Dette giver historiebevidsthed, som nu er blevet en fast integreret del af historieundervisningen i folkeskolen. I formålet for faget historie 2009 stk. 3. står: *“Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder. Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden⁶.”* Bernard Eric Jensen beskriver begrebet som en proces i tid. Dvs. at leve i tid betyder, at der altid vil være et før, et nu og et efter. Begrebet retter sig mod det menneskelige eksistensvilkår, hvor i en levet nutid, indgår der altid en erindret fortid som en forventet fremtid. Man skal ikke kun vide noget om historie, men også forstå man er historie. Mennesket er et “historisk væsen”, hvilket skal ses ud fra menneskets “historiske natur”, der betyder, at grupper med en forskellig historie bliver forskellige alt efter hvilken kultur, de er vokset op i. For at kunne leve og fungere i et samfund må mennesket løbende udarbejde begrundede forventninger til fremtiden, dette sker ved at udnytte deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse. De må oparbejde deres scenariekompetence, som er evnen til at opstille, gennemspille og vurdere socio-kulturelle

⁴ Steffesen, Claus (2010): *Skolen skal være anderledes end fritiden*, Liv i skolen 1.:

[http://www.viauc.dk/hoeskoeler/vok/liv-i-](http://www.viauc.dk/hoeskoeler/vok/liv-i-skolen/Documents/2010/1/12%20Skolen%20skal%20v%C3%A6re%20anderledes%20end%20fritiden.pdf)

[skolen/Documents/2010/1/12%20Skolen%20skal%20v%C3%A6re%20anderledes%20end%20fritiden.pdf](http://www.viauc.dk/hoeskoeler/vok/liv-i-skolen/Documents/2010/1/12%20Skolen%20skal%20v%C3%A6re%20anderledes%20end%20fritiden.pdf)

⁵ Nørgaard, Britta 2. udgave 2. oplag (2012): *Pædagogik i sociologisk perspektiv* - kap. *Thomas Ziehe-ambivalenser i unges verdenstillelse*, VIA SYSTIME, s. 184

⁶ Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009 Historie, Faghæfte 4*, UVM, s.3.

scenarier⁷. Eleverne sidder alle med en historiebevidsthed, som er dannet, men som også kan omdannes. Det er med denne tanke indhold til undervisningen er udvalgt. For at udvikle elevernes historiebevidsthed skulle indholdet knyttes til deres virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden, for derefter at udvikle den og måske endda nedbrydes og ændres.

At historiefaget skal være et decideret kundskabsfag, som noget der har en grad af sædelig- moralsk karakter, der skaber et dansk-nationalt samfundssind, ligger Bernard Eric Jensen ikke op til. Han benytter den *Brugerstyret historiedidaktik*⁸, hvor *“formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.”* Man undgår derved at gøre faget uinteressant og kedeligt, hvilket bogen *Historiedidaktik*⁹ referer til og, som benyttes både i undervisningen på læreruddannelsen og jeg selv i praktikken.

Per Fibæk Laursen - Den autentiske lærer

Med autenticitetsbegrebet som Per Fibæk Laursen¹⁰ tillægger en god lærer menes, at lærerens kompetencebegreb opfattes som noget personligt tilegnet i modsætning til lærerens kvalifikationer.

Begrebet autenticitet rummer en større reference til et univers af betydning, mening og etiske værdier, som kompetencebegrebet savner.

Ud fra 30 folkeskolelærere han havde udpeget som stærke og modne personligheder og med et højt niveau af personlige kompetencer, overværede han deres undervisning. Han fandt her frem til 7 delkompetencer, som lærerne var i besiddelse af:

1. De har en personlig intention
2. De inkarnerer deres budskab
3. De viser respekt for eleverne som medmennesker
4. De arbejder i en gunstig ramme

⁷ Jensen, Bernard Eric (2000): *Historieskabte såvel som historieskabende, 7 historiedidaktiske essays*, OP - forlag (*Historiebevidsthed og historie - hvad er det?*)

⁸ Binderup, Thomas og Troelsen, Børge red.(2012): *Historiepædagogik- Et historiedidaktisk overblik*, af Bernard Eric Jensen, KvaN, s. 102

⁹ Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2013): *Historiedidaktik*, Gyldendal

¹⁰ Laursen, Per Fibæk (2003): *Den autentiske lærer*, Tidsskriftkopi af Unge pædagoger, nr. 5 s. 2-15

5. De samarbejder intensivt med kolleger
6. De kan - til en vis grad - hvad de vil
7. De tager vare på deres egen personligt-professionelle udvikling

De havde alle en personlig ambition med det at være lærer, hvori de så to hovedaspekter af deres opgave: det faglige og det sociale. Også det personlige engagement præger indholdet i undervisningen og elevernes udbytte: "*Det er helt klar noget, der smitter af, at man har noget, man brænder for. Så brænder de med. Sådan er det*"¹¹. Han mener den autentiske lærer synes at have en *ren og ægte motivation*, hvilket for mig er mindst ligeså vigtig som elevernes motivation, da det "smitter" af på eleverne.

6.3 Nye samfundstendenser

Konkurrencestaten

Nationalt er folkeskolen ved at ændre kurs, hvor de danske politikere læner sig mere og mere op ad den amerikanske angelsaksiske undervisningsform med en behavioristisk tilgang. Med den nye folkeskolereform kom der i stedet de forenklede Fælles Mål 2014 fra Undervisningsministeriet. Det hedder ikke længere *formål for faget historie* men i stedet *kompetencemål*. Undervisningen skal ikke længere lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, men inden for tre valgte kompetenceområder: *Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug kan eleven...* Man har fjernet trinmålene og erstattet dem med *færdigheds- og vidensmål*. Hvilket lægger op til en målstyret undervisning som metoden *Synlig læring*. De pædagogiske mål ses som en tilpasning med præcise målformuleringer ofte i taksonomier. Lærerens rolle bliver derfor en helt anden end tidligere, da de nu i større grad skal måle resultater, regulere adfærd og meddele viden. Menneskesynet ser individet som objekt, hvor barnet formes af samfundet, og opdragelsen går ud fra samfundet, målet er her konformitet¹².

¹¹ Den autentiske lærer: s. 7.

¹² Videnskabsteroriark: Jette Reeh

John Hattie - Synlig læring

Professor John Hattie anbefales på EMUs hjemmeside¹³, og lokalt har man i Holbæk kommune investeret fem millioner til byens folkeskoler i kurser mm. For at implementere synlig læring som en målrettet metode til elevernes læring. Hans over 800 meta-analyser bygger på verdens hidtil mest omfattende forskningsoversigt over faktorer, der påvirker elevens læring¹⁴. Hvilket ifølge professor Svein Sjøberg¹⁵ ikke mener man skal lade sig imponere over, da mange af analyserne fører helt tilbage til 70'erne. Ud over dette så er ingen af analyserne taget i en skandinavisk folkeskole men især i engelsk og amerikanske skoler, hvor skolekulturen er en helt anden.

Ifølge John Hattie er synliggørelse af læringen blandt andet i form af feedback og tydelige læringsmål. Den grundlæggende væsentligste faktor i forhold til at forbedre elevernes resultater. Dette rækker nok ikke, hvis eleven ikke er glad for faget eller ikke bryder sig om læreren osv. Det betyder dog ikke, at det ikke kan være motiverende at eleven gøres klar over, hvor de skal hen samt at de gives feedback for deres arbejde. Dette er bare én af mange ting som skal benytte undervisningen. Læreren virker langt mere forberedt, og feedback gives begge veje dvs. at man hurtigt kan spore sig ind på, om eleven stadig er motiveret og fagligt med. Ulempen af de konstante målinger som Illeris ser dem er, at de skaber usikkerhed hos de svageste elever og derved give den modsatte effekt. Det er her specielt de mange diagnosebørn/inklusionsbørn, han mener. Elevernes udvikling af deres identitet kan heller ikke måles, mener han.

6.4 Historiefagets mål og krav

Fælles Mål 2009 - Historie - Faghæfte 4

Dette faghæfte består af bl.a. trinmål og slutmål for faget historie, hvor undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder herunder:

Udviklings- og sammenhængsforståelse, kronologisk overblik, fortolkning og formidling samt historiekanon. Dette hæfte kan benyttes til planlægningen af undervisningen.

¹³ EMU: *Kom i gang med læringsmålstyret undervisning*, Undervisningsministeriet:
<http://www.emu.dk/modul/kom-i-gang-med-l%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning>

¹⁴ Hattie, John (2013) 1. udgave, 3. oplag: *Synlig læring - for lærere*, Dafolo

¹⁵ Sjøberg, Svein (2013): *“Missbruka inte Hattie”*, Skolporten nr. 4.

Specielt kan siderne om historiefagets særlige aktiviteter som de historiske - og kontrafaktiske fortællinger¹⁶, kan være benyttet i planlægningen.

Dette fungerer som en øjenåbner og viser, at det kunne være gået anderledes, hvis Murens fald ikke var sket og derefter åbnet for indførelsen af demokrati og markedsøkonomi i de østeuropæiske lande til genforeningen af de to tysklunde.

Det er muligt at benytte sig af undervisningsvejledningens perspektiver for *Murens fald*, da kanonpunkterne kun må benyttes af ¼ del af undervisningen. Her lægges der op til delemner som; *Den kolde krig, baggrunden for opførelsen af Muren, livet i Østeuropa, overvågningssamfundet og Ideologierne, som prægede Europa under den kolde krig samt ændringerne i Østeuropa, som medførte Murens fald.*

6.5 Æstetikken

For ikke at glemme den mere subjektive side og de indre forandringer som følge af moderniseringen, ser Ziehe¹⁷ store potentialer i æstetikken og de æstetiske læreprocesser. Dette potentiale må frigøres og gøres konstruktivt i fokuseringen på ens indre verden. De unge vil i højere grad opleve, at de indgår i læringssammenhænge eller -kulturer, hvis logik er med dem frem for imod dem. Tredje verdens-niveauet kalder han det, hvor det er det mere subjektive, det æstetiske og det ekspressive, som man starter med. Efterhånden som de lærer noget mere om sig selv, lærer de også noget om det sociale. Læring sker derfor også på anden-verdensniveauet, og endelig ses en del læring på det objektive niveau. Det kræver en vis stabilitet i den enkeltes subjektivitet, kulturer og tydningsmønstre, som findes i deres omgivelser.

“Den æstetiske læreproces indeholder en særlig form for erkendelse, hvor følelse og fornuft, krop og intellekt, udgør de indbyrdes forbundne dele. Den æstetiske læreproces igangsættes ved en sansepåvirkning. Dvs. at den unge modtager indtryk i form af dufte, smag, berøring, billeder, lyd m.m., eller skaber nogle udtryk fx. et måltid, et maleri, en musikproduktion m.m. For at ind/udtrykkene skal have en virkning, må de bearbejdes individuelt. Bearbejdningen eller perceptionen skaber en

¹⁶ Fælles Mål 2009 - Historie - Faghæfte 4: s.39-40

¹⁷ Nørgaard, Britta (2012): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*, red. Søren Gytz Olesen, VIASYSTIME, Kap. Thomas Ziehe - Æstetikken s. 184-185

*særlig oplevelse*¹⁸. Æstetikken indgår i en refleksiv proces for den unge, som herefter selv vælger sit eget udtryk. Læreren, der observerer dette, reflekterer derefter i forhold til de unges verdensbillede. Disse refleksioner frem og tilbage giver dynamik, og de unges udnyttelse af de æstetiske processer er derved med til at skabe læreprocesser for dem selv og andre.

6.6 Motivation

Motivation¹⁹ som begreb direkte (indre) eller indirekte (ydre)? Ifølge Illeris lægger motivationen i drivkraften som en del af barnets psykiske energi, som kræves at være tilstede for at lære noget. At den ligger direkte i barnet betyder ikke, at den ikke kan påvirkes. Hele læringsprocessen er et samspil med omverdens-planet og individ-planet. Det betyder derfor også, at der sker en vekselvirkning, som man som lærer er en del af. Motivationen kan skabes ud fra mange forskellige forhold. Det vil sige, at når vi spørger efter motivationen, beskæftiger vi os med bevæggrunde til en handling og betoner dermed det mål, som handlingen skal lede frem mod. Det er disse bevæggrunde, der kan være forskellige. Det er derfor ikke sikkert, at målet med aktiviteten er det samme som motivere eleven. Motivationsbegrebets kompleksitet er derfor særdeles svært at anvende, da individets drivkraft kan være forskelligt. Motivation skal derfor ses i en læringssammenhæng, som noget der "kan" være muligt at påvirke.

7. Delkonklusion 1.

Det, der udvikler eleven, er den gensidige vekselvirkningsforhold mellem det arvelige/medfødte og det samfundsmæssige.

Det er i praksis omverden og individniveauet, som skaber en samlet helhed til læring. De tre dimensioner Illeris arbejder ud fra i læreprocessen var her et specielt fokusområde både op til, under og efter den sidste praktikperiode. Det er vigtigt, at udvikle elevernes historiebevidsthed, som Eric Bernard Jensen betegner som en del af kompetenceområdet i *Historiebrug* under de forenklede mål 2014, hvor eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum med deres fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Undervisningen skal også skabe motivation til yderligere læring. Set

¹⁸ Æstetisk læreproces: http://www.empata.dk/stetisk_lring.html, Empata

¹⁹ Kristensen, Hans Jørgen og Per Fibæk Laursen (2011): *Gyldendals pædagogisk håndbog - otte tilgange til pædagogik*, Gyldendals Lærerbibliotek - kap. 4.3 - Motivation s. 262-281 af Kim Foss Hansen

ud fra Ziehes undersøgelser skal lærerens rolle være at lære eleverne at gøre erfaringer ud fra egen praksis samt lære dem at problematisere. Dette kan gennemføres ved *god anderledeshed* i undervisningen. Deres historiebevidsthed samt historieviden kommer fra mange andre steder end fra skolen af og specielt fra Internettet, hvilket der kan imødekommes i undervisningen. Lærerens rolle skal også bære præg af en ren og ægte motivation ifølge Per Fibæk Laursen, da dette vil smitte af på elevernes motivation. Kan eleverne mærke, at man selv brænder for emnet, så brænder de med, mener Laursen. Også som Illeris ser han, samspilsdimensionen som en vigtig rolle for elevernes udbytte af læring. For at blive en god lærer er et af hans syv punkter til dette bl.a., at man viser respekt for eleverne som medmennesker. Den brugerorienterede historiedidaktik er benyttet i casen, og den æstetiske læring som Ziehe er stor tilhænger af til elevernes motivation, som ifølge Illeris sker i læringsprocessen. Feedback til eleverne og tydelige mål for dagens undervisning som i synlig læring er et krav fra visse praktiksteder bl.a. i Holbæk.

8. Del 2. Benyttet empiri:

Eleverne i to 7. klasser (52 stk.)- spørgeskema

Da min hypotesen sagde, at de fleste folkeskoleelever ikke var glade for historiefaget, var det vigtigt at få denne hypotese besvaret. En del af planlægningen var at finde ud af, hvorfor det er så svært at skabe interesse for historiefaget i udskoling. I kraft af hypotesen om at eleverne ikke følte sig motiverede nok til faget, så skulle spørgsmålene handle om, hvilke faktorer der havde betydning for netop dem, da det så måtte være de spørgsmål med størst overvægt, de manglede til deres motivation. Overskriften på spørgeskemaet lød derfor: *Hvor stor en betydning har det for dig?*²⁰. Spørgeskemaet fik de udleveret som det første, inden præsentationen for hinanden gik i gang.

$\frac{2}{3}$ dele af de adspurgte gav 6 point eller derover ved spørgsmålet: *Hvor glad er du for faget historie?* Her viste sig et forventet dårligere resultat. Der var stadig $\frac{1}{3}$ del som ikke var helt tilfreds og specielt dem, kunne fokus på motivation til udvikling af folkeskolens mål i faget have gavn af.

²⁰ Bilag 1.: *Hvor stor en betydning har det for dig?*, 52 elevers samlede svar

De to topscorer med flest point var: *Hvor vigtigt er det, at læreren er dygtig?* og *Hvor vigtigt er det, at du er glad for din lærer?* Disse to svar resultater stemte overens med den autentiske lærerrolle. Samspelet med dem skulle være godt fra starten. Det er klart som praktikant i 7 uger, at ens relationer til eleverne ikke når sit højeste, da dette kræver en noget længere periode. Emnet var spændende og vigtigt, fagligt var detaljerne på plads og den personlige intention var at motivere dem mest muligt til læring. Eleverne ville ikke være i tvivl om budskabet til målet for undervisningen, og hvad indholdet skulle bestå af, da det skulle gøres klart og i et tydeligt sprog. Dette skulle give dem mening, tryghed samt overskuelighed men ikke mindst glæde ved faget.

For at finde ud af hvad der kunne gøre dem mere glad for faget, var dette det sidste spørgsmål²¹: *Hvad kunne gøre dig mere glad for historiefaget?* Som man kan se på de blandede svar, måtte fire elever skuffes, da de selv ønskede at bestemme emnet eller stemme om det. Materialerne var allerede bestilt hjem, men med *god anderledeshed* i undervisningen burde det kunne lade sig gøre at motivere dem ifølge Ziehe. De øvrige svar havde specielt to gennemgående træk. Det ene var variation i undervisningen, og den anden var, at eleverne ønskede at være aktive medspillere. Her var æstetisk læring tiltænkt og den brugerorienterede historiedidaktik, da de skulle se en dokumentarfilm omkring *Murens fald* og arbejde med It for at søge efter store personligheder, som havde betydning for *Den Kolde Krig*. Efterfølgende blev meget andet planlagt, hvilket viste sig at være utrolig tidskrævende.

²¹ Bilag 2.: 52 elevers svar på spørgeskema - Hvad kunne gøre dig mere glad for faget?

Hvor stor en betydning har det for dig?*Hvor glad er du for faget historie?***1.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.2 %	1.6 %	3.2 %	11.3 %	14.5 %	16.1 %	17.7 %	19.4 %	4.8 %	8.1 %

*Hvor vigtigt er emnet for dig?***2.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.8 %	3.2 %	6.5 %	9.7 %	13 %	13 %	16.1	13 %	9.7 %	11.3 %

*Hvor vigtigt er det, at læreren er dygtig?***3.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0 %	0 %	1.6 %	0 %	1.6 %	4.8 %	8.1 %	14.5 %	21 %	48.4 %

*Hvor vigtigt er det, at at du er glad for din lærer?***4.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0 %	0 %	1.6 %	3.2 %	3.2	1.6 %	8.1 %	16.1 %	11.3 %	54.9 %

*Hvor stor betydning har det, at I skal lave noget forskelligt i timerne?***5.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.8 %	0 %	1.6 %	8.1 %	13 %	8.1 %	11.3 %	16.1 %	12.9 %	24.2 %

Hvad kunne gøre dig mere glad for faget?

Svar:

Lære mere om de store emner fx 1. verdenskrig.

laver noget aktivt, bevæge os mere.

prøver at få mig/os til at forstå.

Man selv arbejder, hvor man skriver, laver opgaver osv. og man ikke bare lytter så meget.

Læreren skal gøre timerne sjovere - vælge nogle emner, som ikke er sket i 1600-tallet.

Se film om emnet.

Emnet: Romerriget

Gruppearbejde (2 stk) om emnet og efterfølgende fremlæggelse.

Færre skriveopgaver.

Ikke kun snakke om emnet.

Historiefortælling.

Det er fint nok.

Mere IT.

Selv må bestemme emnet.

Lave teater om emnet.

Hvis vi ikke sad så meget.

Ikke altid om vikingetiden.

Stemme om emnet.

Gå udenfor nogle gange.

Større emner.

Flere detaljer.

Flere pauser ind imellem.

At have om vikingetiden.

4 historielærer - interview om motivation i undervisningen

For at finde ud af hvorfor det er så svært at skabe interesse for historiefaget i udkolingen, valgte jeg at interviewe de fire historielærere, der var ansat på min praktikskole. De to af dem underviser til dagligt de adspurgte elever. Derudover ønskede jeg også at finde ud af, hvad de fandt motiverende for eleverne samt, hvad de gjorde, hvis eleverne virkede umotiverede.

3 ud af 4 fandt kanonen i faget som en hjælp til motivationen. Den ene af de tre mente, at det gav god mening for eleverne, at undervisningen kørte kronologisk. Det undrede mig en anelse, da medierne skrev meget negativt om kanonen, da denne blev indført efter forslag af undervisningsminister Bertel Haarder i 2006. Folkeskolens historieundervisning skulle herefter bestå af 29 obligatoriske punkter. Disse kanonpunkter blev udvalgt, idet de markerer væsentlige brud eller forandringer i det historiske forløb eller har signalværdi som symboler for et bredere historisk fænomen. Det var her det tredjesidste punkt *Murens fald*, som min case og undervisningsplan tager udgangspunkt i. Kanonpunkterne er opstillet kronologisk, og skulle indtil forrige år indgå i den angivne rækkefølge. Da man fjernede dette krav og *Murens fald* havde 25 års jubilæum, mente jeg, at det gav mig muligheden for at lave en undervisning i dette punkt, hvilket senere skulle vise sig på enkelte punkter at give bagslag. Jeg gik derfor imod "skolens kronologi", da eleverne kun var kommet til *Københavns bombardement*.

Der var ingen af de adspurgte, som så bevægelse som et vigtigt element til motivationen. De følte ikke, de havde forberedelsestid nok til aktiviteter som den nye skolereform lægger op til, og i sidste ende mente den ene ikke, at det kunne give eleverne noget fagligt alligevel.

Derimod så alle fire det meget motiverende for eleverne, når de selv brænder for emnet, hvilket de tydeligt kunne mærke. De mærkede også, hvis emnet ikke fangede eleverne, så faldt motivationen kraftigt.

Efter elevernes klare udmelding af vigtigheden af, om de kan lide deres lærer, ville jeg undersøge, hvor stor betydning lærerne så relationerne til eleverne. Mit femte spørgsmål lød derfor: *Er eleverne mere eller mindre motiverede, hvis de kender dig fra andre fag?* De tre mente ja og en enkelt mente, at det ingen indvirkning havde på deres motivation. At den ene ikke mente, at det havde betydning kunne skyldes rigtig mange ting. Bl.a. at

vedkommende var vikar i de fleste af timerne, så personen håbede måske ubevidst på, at dette ingen betydning havde, eller at personen altid var utrolig engageret eller, at han er en faglig stærk lærer. Dette var svært at konkludere, da det i bund og grund kunne skyldes, at hans menneskesyn lå et andet sted end mit.

Hvori de så de største udfordringer i historieundervisningen, var tæt op af Ziehes oplevelse af de unge. Enkelte er navlefikserede og mangler forforståelse ved det, som ligger for langt væk, da de er ligeglade med den verden, som ligger udenfor deres egen. Det var ihvertfald en forklaring på, hvorfor det er så svært at skabe interesse for historiefaget i udskolingen. Et tydeligt tegn på den kulturelle ændring, der var sket i samfundet med de sociale medier ifølge de fire undervisere. Den største udfordring for den ene underviser var at gøre det virkelighedsnært for eleverne og en anden lidt det samme, at gøre det levede nærværende.

Da de blev spurgt, hvad der for dem var vigtig motivation til faget for undervisningen, så var svaret præcist det samme svar, som det, der var den største udfordring; at gøre det virkelighedsnært. Dette tyder på, at enkelte emner er svære end andre at skabe motivation til.

Fagligheden - den gode fortælling og ud af huset, som eleverne satte pris på - så lærernes også som en vigtig motivation til faget. Dette kunne være grunden til, at netop de to 7. klassers glæde ved faget var så højt.

For at finde ud af hvordan man kunne lave et undervisningsforløb, der skaber lysten samt udvikler folkeskolens mål, spurgte jeg efter, hvad de gjorde, hvis eleverne virkede umotiverede, samt hvad de ellers gjorde for at sikre sig, at dette ikke sker så tit. Disse svar ville jeg benytte i min praktik samt i mit videre virke som historielærer. Her så en enkelt fagligheden meget vigtig, en anden kiggede på sin egen rolle som underviser ved selv at være motiveret og lave en levende undervisning. De to andre tænkte på at få eleverne aktivt deltagende i deres egen læreproces bl.a. ved gruppearbejde, besøge historiske steder og lave teater. Jeg tog ideerne til mig, da det netop var mit fokus i praktikken.

Interview af 4 historielærere:

Motivation i historieundervisningen

1. Ser du kanonen i faget som en hjælp til motivationen?

Svar: Ja-3 stk.

Nej-1 stk.

2. Ser du bevægelse som et vigtigt element til motivationen i undervisningen?

Svar: Nej-4 stk.

3. Bliver eleverne mere motiverede, når du brænder for emnet?

Svar: Ja-4 stk.

4. Kan du mærke forskel på elevernes motivation, hvis emnet ikke interesserer dem?

Svar: Ja-4 stk.

5. Er eleverne mere eller mindre motiverede, hvis de kender dig fra andre fag?

Svar: Ingen indvirkning-1 stk.

Mere-3 stk.

6. Hvad er for dig vigtig motivation til faget for eleverne?

Svar: Gøre det virkelighedsnært.

Fagligheden

Vedkommende, sammenhæng og klargøre relevansen af temaet.

Den gode fortælling, ud af huset og forståelse af egen forståelse.

7. Hvad gør du, hvis du mærker enkelte elever er umotiverede?

Svar: Stopper undervisningen og læser historie op.

Stiller dem spørgsmål og tænker over gruppearbejde mm.

Skaber nysgerrighed.

Drama - teater, tilbage til tiden inden og holder kronologien.

8. Hvordan kan du sikre dig, at eleverne ikke taber lysten til faget?

Svar: De skal nurses, gerne med film.

Ved selv at være motiveret og lave en levende undervisning.

Besøger historiske steder.

Opmærksom på faget, vigtig med viden og fagbegreber.

9. Hvori ser du den største udfordring i historieundervisningen?

Eleverne i to 7. klasser (52 stk.)- Elevernes evaluering af emnet *Den Kolde Krig*²²

Løbende under praktikken benyttede jeg op til flere evalueringsformer, hvilket jeg kommer ind på i analysen. Til min empiri har jeg valgt elevernes afsluttende evaluering af emnet. Det har jeg valgt, da det ifølge Knud Illeris i sidste ende er deres drivkraft, som skal sættes i gang, for at der sker en læring.

De fleste havde ikke det store kendskab til emnet. Over 70 % anså det som helt eller delvist ikke så stort. Det glædede mig derfor, at 76 % følte de havde nået de planlagte mål, der havde været for undervisningen. Knap 10 % vidste ikke om de havde nået dem, og kun 14 % var delvis uenige i, at de var opnået. Dette kunne skyldes flere ting. De brød sig måske ikke om den lidt anderledes undervisning de fik i forhold til den de plejede. De sidste fire lektioner var ikke varieret med æstetisk læring, deres relationer til mig som underviser var ikke bygget nok op, og de stillede for store krav til dem selv mm. Lidt over halvdelen mente nemlig ikke, at undervisningen havde været som den plejede, hvilket var et tegn på, at jeg havde benyttet en anden tilgang end de var vant til. Hovedparten mente, det havde været spændende at arbejde på forskellige måder, hvilket kun 14 % var helt uenige i. Det havde åbenlyst været en god oplevelse for mange af eleverne, men om de fagligt havde fået noget ud af den anderledes undervisning fortalte dette intet om. Hovedparten sad ihvertfald med følelsen af, at de nu vidste en del om *Den Kolde Krig*, og de samtidig havde nået de planlagte mål.

²² Bilag 4: Elevernes evaluering af emnet *Den Kolde Krig*

Elevernes evaluering af emnet *Den Kolde Krig*:

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Ved ikke
Da vi startede forløbet, var mit kendskab til emnet ikke så stort.	23.8 %	47.6 %	23.8 %	0 %	4.7 %
Undervisningen var som den plejer at være i historie, det var bare et andet emne.	19 %	28.6 %	38. %	14.3 %	0 %
Det var spændende at arbejde på forskellige måder.	38 %	38 %	9.7 %	14.3 %	0 %
Nu ved jeg meget om <i>Den Kolde Krig</i> .	19 %	62 %	14.3 %	4.7%	0 %
Materialerne, vi brugte i emnet, var lette at arbejde med.	9.7 %	57 %	28.6 %	4.7 %	0 %
Vi nåede de mål, der var planlagt.	33.3 %	42.9 %	14.3 %	0 %	9.5 %
Jeg følte mig motiveret det meste af tiden.	19 %	33.4 %	28.6 %	19 %	0 %

9. Delkonklusion 2.

De empiriske undersøgelser gav svar på en del til svar på problemformuleringen og lærerens virke i folkeskolen. Både eleverne og underviserne var enige i Per Fibæks undersøgelser omkring den autentiske lærer, og at det var vigtigt med de gode relationer og deres faglige kunnen. Lærerne så også elevernes motivation stige, når de selv var engagerede, hvilket understøtter samspillet mellem individ og omverden, hvis læring skal opstå. Eleverne ønskede noget mere variation i undervisningen med forskellige arbejdsmetoder. De gav også udtryk for at mere bevægelse, film og internet i undervisningen ville motivere dem, så glæden ved historiefaget kunne stige. Den samme oplevelse havde lærerne, da de mente det hjalp, når de benyttede alternative tiltag i forhold til den traditionelle, hvor de kun skulle lytte, læse og besvare. Kanonen blev set på som en god motivationskilde til faget, hvis den blev undervist kronologisk, da dette kunne give dem en mening. Undervisernes holdning til bevægelse i historiefaget var meget negativ. Den kunne ikke give eleverne noget fagligt. En enkelt lærer mente, at deres forberedelsestid ikke var til disse aktiviteter. Deres største udfordringer var påvirkningen fra den kulturelle ændring i samfundet, som medvirkede til, at eleverne var ligeglade med den verden, som ligger udenfor deres egen. Det var svært at gøre historiefaget virkelighedsnært og gøre det levede nærværende. Dette så de som den største grund til, hvorfor det er så svært at skabe interesse i historiefaget i den alder. De var meget obs på deres egen rolle som lærer. Det var vigtigt for dem at holde fagligheden, selv være motiveret og lave en levende undervisning.

Efter elevernes egen evaluering af den lidt anderledes undervisning de havde været igennem med æstetisk læring og variationer i undervisningen, der følte 76 %, at de havde nået de planlagte mål, hvor kun 14 % ikke var enige. Hovedparten mente, det havde været spændende at arbejde på forskellige måder og samtidig sad hovedparten med følelsen af, at de nu vidste en del om *Den Kolde Krig*.

10. Analyse af teori og empiri af case

10.1 Motivation og variation i emnet *Den Kolde Krig*

I dette afsnit vil jeg argumentere for, at fokus på motivation og variation i undervisningen er vejen til en større glæde og udbytte af historiefaget i 7. klasse. Mit belæg for denne påstand er dels mine spørgeskemaer og interview og målinger af dette, der er gennemført, ved *God anderledeshed* og æstetisk læring af Thomas Ziehe, *den brugerorienterede historiepædagogik* af Bernard Eric Jensen, Pietras og Poulsen, samt de dele, der var mulige fra *den autentiske lærer* af Per Fibæk Laursen fra teori afsnittet.

Det faglige mål for eleverne var specielt rette mod: "Færdigheds- og vidensmålene i kronologi og sammenhæng: *Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger, samt historiebrug: Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid*"²³. Ud over dette var kravet fra praktikskolen, at benytte enkeltdele af synlig læring, da det var ved at blive implementeret.

God anderledeshed

Første dags mål for undervisningen var at skabe overblik over, hvor i verden og hvilke lande Den Kolde Krig handlede om. Faktaspørgsmål blev udleveret, som eleverne løbende skulle udfylde i timen. At de selv skulle skrive, ville holde dem aktive samt give dem de mest basale informationer omkring vigtige årstal i perioden. Der blev læst op af bogen *Muren - At vokse op bag Jerntæppet*²⁴, som er skrevet som en dagbog, da forfatteren var barn. Dette skulle appellere til det emotionelle²⁵ i eleverne, hvilket skaber spænding, indlevelse og identitetsfikationsmuligheder. De er forudsætningen for, at historie opleves som vedkommende, og som lærerne mente, var en af de største udfordringer. Erindringsbogen som kilde giver et godt indblik i hjernevaskens tid for den almindelige samfundsborger²⁶ bag "Jerntæppet", som i dette tilfælde foregår i Prag i Tjekkoslaviet. Elevernes opfattelse af egen fri vilje blev kraftigt provokeret. Dette viste

²³ Historie, kompetencemål, s. 4:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Faelles%20maal%20i%20alle%20fag/140514%20bilag%204%20Historie.ashx>

²⁴ Sis, Peter (2007): *Muren - At vokse op bag Jerntæppet*, CDR Forlag

²⁵ Historiedidaktik: s. 128.

²⁶ Anmeldelse i Weekendavisen den 17. juli 2009 af Klaus Rothstein <http://www.rothstein.dk/2009/peter-sis-muren-at-vokse-op-bag-jernt%C3%A6ppet/>

sig i den fælles diskussion i klassen, inden der blev talt om angsten for atomkrig, og hvor tæt Sjælland lå på Sovjetunionen. De fik vist billeder af dette, imens de fik beskrevet, hvordan det var at være barn i Danmark på dette tidspunkt med atom øvelser i skolen. Deres nysgerrighed var vakt og spørgsmålene kom i en time fra dem. Ud fra *God anderledeshed* i undervisningen var eleverne i begge klasser motiverede fra starten. Udgangsmålingen kan være forkert, da motivationen kan skyldes andre forhold end undervisnings- og arbejdsformen, da de i dansk dagen inden fik ti minutter til at skrive om deres efterårsferie, som der efterfølgende blev talt om. Den gode start på relationerne til hinanden kan derfor godt være grunden til, at de følte sig motiverede. Sandsynligheden ligger nok overvejende ved deres nysgerrighed, da tiden sammen havde været kort.

Meningsfyldt og igangsættende

I de følgende to lektioner skulle de tage afsæt i historiske personer, hvor deres handlinger og intentioner skulle være igangsættende. I grupper søgte de på Lenin²⁷ for at høre lidt om kommunismen og Sovjetunionens start. Tanken bag kommunismen skulle give dem en indsigt i, hvorfor dette opstod, da de skulle være bevidste om, at dette ikke var opstået under *Den Kolde Krig*. Der lå noget forud for både 2. Verdenskrigen og *Den Kolde Krig*. Churchill²⁸ var mest kendt for perioden 1945-1951 og hans berømte "Jerntæppe tale" i Mississippi, hvor han advarer mod de Sovjetiske ambitioner i østeuropa. Talen fik denne gruppe også udleveret. Diktatoren Stalin²⁹, som var en af de store hovedpersoner i øst, skulle eleverne også have kendskab til. Lenin startede som allieret med USA mod aksemagterne, men endte med at lukke hele østeuropa bag sit "Jerntæppe". At "Jerntæppet" faldt, havde Gorbatjov³⁰ den store skyld i. Da han sad på magten i slutningen

²⁷ Vladimir Lenin:

http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Rusland_og_Centralasien/Ruslands_historie/Sovjetunionen_1917-1991/Vladimir_Iljitsj_Lenin

²⁸ Winston Churchill:

http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Storbritannien_og_Irland/Storbritannien_1040-1945/Winston_Leonard_Spencer_Churchill

²⁹ Josef Stalin:

http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Rusland_og_Centralasien/Ruslands_historie/Sovjetunionen_1917-1991/Josef_Stalin

³⁰ Mikhail Gorbatjov:

http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Rusland_og_Centralasien/Ruslands_historie/Sovjetunionen_1917-1991/Mikhail_Sergejevitj_Gorbatjov

af *Den Kolde Krig*, var han derfor en af de store hovedpersoner. John F. Kennedy³¹ vidste, at de flest var blevet skudt. Her skulle de finde frem til hans korte periode som præsident, samt tale om hans berømte tale i Berlin, og hvilken betydning denne havde. De delte deres viden med hinanden bagefter på tavlen, hvor de skulle fremlægge om personen og italesætte personernes betydning for *Den Kolde Krig*. De lyttende skulle skrive noter imens, så alle fik den samme viden. De valgte personers intentioner og handlinger var ment som igangsættende, hvorefter de samfundsmæssige og strukturelle forhold og kontekster kunne "bygges" op om disse. Dette valg havde til formål at gøre indholdet meningsfuldt for eleverne og derved fremme motivationen for arbejdet og samtidig styrke deres historiske bevidsthed. Enkelte havde givet udtryk for, at de ønskede at benytte It i undervisningen samt arbejde i grupper med fremlæggelse. Dette gav problemer i en enkelt gruppe (Lenin), da de fandt det kedeligt. Gruppen fik her mere vejledning end de øvrige.

Æstetisk læring

Den efterfølgende uge fik eleverne en kort opsummering af dagbogen, hvorefter de fik de mange billeder fra bogen på print, som forfatteren havde malet. Hvert par fik et par minutter til at analysere billederne, hvor de ud fra en billedanalyse skulle fortælle hinanden, hvilke følelser det vækkede i dem, hvilke symboler de så, samt hvilke personer det omhandlede. Der skulle her gøres mere plads til de æstetiske læreprocesser gennem deres subjektive side, hvilket viste sig positivt på de elever, som ikke følte sig faglig stærke. Da de efterfølgende gik rundt mellem hinanden for at fortælle om deres billeder, viste det sig, at hovedparten havde fået meget mere ud af billederne, end målet i først omgang havde været.

Observationerne af de to 7. klassers æstetiske læringsproces, hvor begge klasser fastholdt motivationen, kan være forkert, da motivationen kunne komme fra den synlige plan for dagen, hvor eleverne kunne se målet med undervisningen med en tidshorisont på opgaverne, hvilket også kan have givet mening med undervisningen og fastholdt deres motivation.

³¹ John F. Kennedy:

http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/USA_og_Nordamerika/USA_efter_1945/John_Fitzgerald_Kennedy

Formativ evaluering som motivation

Ugen efter begyndte de med at spille et evalueringsspil (med terninger) i grupper af 4, som var en del af den løbende formative evaluering. Hensigten var at fastholde motivationen men også at give dem et indblik i deres viden, da mange af spørgsmålene, som de skulle trække, omhandlede det, de var blevet undervist i. Under observationerne var der et tydeligt tegn på en ekstra sidegevinst ved dette spil, da alle fik genopfrisket den manglende/tabte viden. Under samtalen i slutningen af timen, gav eleverne udtryk for, hvor sjovt det havde været.

Film i undervisningen

Derefter så begge klasser dokumentarfilmen *Berlinmurens fald*³². Flere elever samt en lærer havde givet udtryk for, at det ville være motiverende med film i undervisningen, og CFU havde anbefalet den i anledningen af 25 års jubilæet for murens fald. Filmen gav et godt overblik over *Den Kolde Krig*, da den omhandlede flere episoder i perioden. Eleverne fik et spørgsmålsark, de løbende skulle udfylde under filmen og efterfølgende i grupper tale om. Det visuelle som den æstetiske læreproces skulle sætte i gang, viste sig først at have indfundet sig i grupperne, da ikke alle havde udfyldt de samme spørgsmål. I gruppearbejdet blev alle spørgsmål besvaret, da de hver især havde lagt mærke til forskellige årstal og bagvedliggende årsager mm. At benytte film udelukkende for motivationens skyld viste sig ikke, at give eleverne den faglige viden, der var tiltænkt dem. At arbejde i grupper efterfølgende for at diskutere spørgsmålene gav dem den tiltænkte viden. Udfaldet havde sandsynligt givet et negativt resultat, hvis eleverne ikke skulle svare på spørgsmål, da de ikke havde været klar over, hvad der var vigtigt at lægge mærke til. Man kan derfor ikke forvente, at elevernes faglige viden bliver styrket, hvis der ikke bliver arbejdet med den. Filmen vil derfor udelukkende ende som underholdning. Som underviser er det tidskrævende at benytte film i undervisningen, da den skal ses et par gange inden, så man ved, hvad eleverne skal have fokus på. Der kræves et stort forarbejde med formuleringer af spørgsmål, hvis denne form for film skal have den ønskede effekt.

³² TV-udsendelse (2009): *Berlinmurens fald*, DRKultur (25 minutter)

Puslespilsmodellen

Historiekanonen lægger op til, at man benytter "solmodellen" med hovedemnet *Murens fald*, hvorfra man har små delemner ud fra hovedemnet. Planlægningen var lagt op til, at undervisningen i stedet skulle benytte *puslespilsmodellen*, som bl.a. Gyldendal benytter sig af, da den besidder en masse delemner så muligheden for, at bruge den brugerorienterede historiedidaktik, der giver et godt samspil mellem levet tid (fortiden) og fortalt tid (bunder i egen nutid). Afsættet skulle ske i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Meningen var at undgå en deterministisk historieopfattelse ved at benytte en entydig kronologisk strukturering af stoffet, som kunne føre til, at nogle elever ville få et billede af fortiden som en kæde af årsagsvirkninger. Dette kunne give eleverne motivation ifølge lærerne, da det ville gøre undervisningen nærværende. De arbejdede parvis med grundbogen *HIT MED HISTORIEN*³³, som skulle give dem denne motivation. Klassen blev opdelt i grupper med henholdsvis; to piger og to drenge i hver. De fik hver materialer, som de skulle læse og efterfølgende udforme spørgsmål til under hvert delemne. Delemnerne bestod af: Magten fra Europa, Supermagterne, Årsager til fjendskabet, stedfortræderkrige, Berlinmuren, Den sidste flugt og På randen af atomkrig. Gangen efter byttede de materialerne. Spørgsmålene var samlet på et ark til hver par, og mens de læste, skulle de besvare hinandens spørgsmål. Denne refleksion gav gode resultater i evalueringstesten, da de bedste spørgsmål var en del af spørgsmålene. At de selv havde været aktive medspiller viste tegn på, at de havde reflekteret over indholdet. Den endelige evalueringstest viste huller i fagligheden ved enkelte af de kopiark de skulle besvare ud over deres egne spørgsmål. Det var bl.a. spørgsmålene: Hvad var Trumandoktrinen? hvad var Marshallplanen? og hvad var Stjernekrigsprojektet? Eleverne gav udtryk for, at spørgsmålene i kopiarkene var alt for svære. Det var her tydeligt, at motivationen faldt drastisk, da de ikke kendte til mange af udtrykkene som bogen benyttede, og eleverne kun var blevet undervist i samfundsfag i 1 ½ måned. Bogen var også rettet mod 8. klasse.

³³ Poulsen, Jens Aage (2006): *HIT MED HISTORIEN* - Grundbog til 8. klasse, Gyldendal (Den Kolde Krig, s. 120-143 + kopiark)

Kronologi og sammenhæng

Med 14 printede billeder eleverne tidligere i forløbet var stødt på, skulle de danne en tidslinje af perioden, så det visuelle kunne komme i spil. Eleverne skulle lægge dem på gulvet i den rigtige kronologiske orden. I første omgang måtte de udvalgte ikke få hjælp. Enkelte lå forkert, hvilket de øvrige gjorde opmærksom på, da de fik lov til at blande sig. Da alle billederne lå rigtigt, skulle eleverne fortælle, hvad billedet henviste til, og hvilken betydning dette havde haft for perioden. De klarede opgaven uden den store hjælp, og de havde godt styr på billedernes betydning, hvilket viste, at fagligheden på dette punkt var fulden. Eleverne gav udtryk for inden timens afslutning, at denne form for evaluering var meget sjovere end alle de test, de var vant til. Billederne blev efterfølgende hængende på en snor i klassen.

Genstandsfortælling

Inden hvert modulstart skulle tre elever fortælle om en medbragt ting, der havde stor betydning for dem. De skulle her fortælle, hvad, hvornår, hvorfor og af hvem de havde fået den. Denne øvelse skulle gøre eleverne mere historiebevidste i deres eget liv, og da det var vigtigt for eleverne at være glade for deres lærer, så kunne dette styrke relationen. Den ene klasse fik to ekstra lektioner bl.a. et foredrag af Jens Pietras om Den Kolde Krig, hvilket skabte yderligere nysgerrighed for emnet. Han havde medbragt en lille genstand, en nøgle fra et østtysk fængsel. Her blev det synligt, at den lille fortælling mødte den store.

Bevægelse

Begge klasser havde en del bevægelse inde i klasselokalet, som mange af eleverne havde efterlyst. Den samme klasse, som havde fået foredrag, fik også lidt mere hård fysisk bevægelse, da en uuv time blev benyttet til fangeleg. Klassen blev delt i to hold; som kommunister og kapitalister. Legen blev udført som *nat og dag* legen. Når det, der blev råbt op, handlede om kommunisterne, skulle kapitalisterne fanges og omvendt. Eleverne opdagede ikke, hvor tydeligt det var for observanden, hvem der havde fået noget ud af undervisningen. Eleverne fandt det meget motiverende.

Begge klasser fik den sidste dag en evalueringstest, som var lavet som et orienteringsløb med 10 spørgsmål, som var "multiple choice". Dette foregik i grupper, hvor de skulle

benytte deres mobiltelefon. Svarene kunne ses med det samme, de kom tilbage, og alle spørgsmålene blev diskuteret. Denne form for test gav ikke et individuelt svar samt ej heller forståelser men kun paratviden. Det havde været meget motiverende mente alle dog.

Variation i undervisningen

Både eleverne og lærerne gav udtryk for, at variation i undervisningen var vigtig for motivationen. Dette var tænkt ind både som arbejdsformer: Individuelt, parvis og gruppearbejde. De fik et foredrag om perioden og en smule mundtlig information. Ellers skulle undervisningen give dem mulighed for at være aktive medspiller så meget, som det var muligt. Der skulle være plads til refleksion og egne erfaringer, hvilket Illeris og Ziehe mener giver den bedste læring. Lærerens rolle skal her være den vejledende medspiller, som viser respekt for eleverne, som Fibæk lægger vægt på. Den synlige læring som metode skulle kun benyttes delvist ved klare retningslinjer fra modulets start, dagens mål og en formativ evaluering fra elevens og lærerens side. Eleverne fik bevægelse både i og uden for klasserummet, som de mente var motiverende. It, film, spil, billedanalyser mm. blev benyttet som motivation, som kan ses ifølge Ziehes opfattelse af æstetisk læring og Pietras og Poulsens brugerorienterede historiedidaktik.

Den summative evalueringstest kan kun delvist fortælle, hvor læringen har været til stede, da arbejdsformer, metoder, samspillet i klassen og med underviseren og deres egen drivkraft og psykiske tilstand, kan have haft en indvirkning. Denne form kan derfor ikke generaliseres over til andre klasser.

Til den afsluttende mundtlige evaluering i klassen, var det for disse to klasser en god oplevelse og for flertallet noget mere spændende end en traditionel undervisning, med læsning af stof derefter diskussion i klassen og test ved afslutningen af emnet.

10.2 Evalueringsformer i case

Der var daglige formative evalueringer omkring elevernes motivation, i form af enten håndsrækning, posters på tavlen eller samtale. Dette var et krav fra skolen, til en målrettet læring. Derudover var der også de mere skjulte evalueringer undervejs som fx. terningspillet, fangelegen og billederne, der skulle lægges kronologisk. Her var det

åbenlyst, hvilke lektioner eleverne så motiverende. De skjulte evalueringer viste tegn på udbyttet fagligt af de forskellige lektioner.

De to summative test var i form af "multiple choice" og et spørgsmålsark. Det sidste viste, hvor eleverne havde fået noget ud af undervisningen, da de havde følt sig motiverede, som Illeris mener kun sker i læreprocessens drivkraft, som skal til for, at en læring kan ske.

11. Delkonklusion 3.

Analysen af de valgte teorier samt de empiriske undersøgelser i praksis gav et samlet billede af, hvad der for disse to 7. klasser fungerede som motivation for et ukendt stof til at belyse problemformuleringen inden for både historiefaget.

At starte ud med Ziehes tanker om *God anderledeshed* ved at provokere elevernes egenlivsverden skabte en masse spørgsmål, hvilket viste nysgerrighed for at høre noget mere. Hovedparten af eleverne i begge klasser fandt det meningsfyldt og igangsættende, da de skulle tage afsæt i historiske personer. En enkelt gruppe fandt dette kedeligt. It søgning og fremlæggelse blev benyttet, da enkelte fandt dette motiverende. Den æstetiske læring ved billedanalysen, hvor eleverne selv skulle reflektere over det de så fangede især de fagligt svage elever. Her fik alle langt mere ud af billederne end forventet.

Den "skjulte" formative evaluering med terningspil fik en ekstra sidegevinst, da alle fik gengivet eventuelt tabt viden. Eleverne har sidenhen fået lamineret et af spillene til hver klasse, fået fyldt ekstra spørgsmål på, og det bliver stadig spillet med jævne mellemrum et halvt år efter. Den form for paratviden fandt de sjovt, da det foregik gennem leg.

Med et formuleret spørgsmålsark og fælles diskussion efterfølgende i grupper fik det visuelle sin plads i filmvisningen af dokumentarfilmen *Berlinmurens fald*. Med en vidensdeling i grupper fik alle udfyldt spørgsmålene. De havde lagt mærke til noget forskelligt. Faren ved at vise film kan ligge ved en manglende rettesnor for, hvad eleverne skal lægge mærke til. Samspillet i grupperne med arbejdet efterfølgende gav en positiv faglig viden.

Den benyttede puslespilsmodel med de mange delemner skulle give et godt samspil mellem levet tid og fortalt tid, hvor fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning. Ved at benytte den brugerorienterede historiedidaktik skulle det gøre undervisningen nærværende. Det viste sig kun delvist positivt ved motivationen. Ved

elevernes egne reflekterende spørgsmål og svar viste der sig både motivation og læring. Ved enkelte kopiark fra materialet faldt motivationen drastisk, da dette var rettet til 8. klasses elever. Enkelte spørgsmål var for svære, hvilket både den mundtlige og skriftlige evaluering viste.

At benytte billeder til det visuelle i kronologi og sammenhæng ved at lægge dem i kronologisk orden og efterfølgende fortælle om dem, så eleverne som en motiverende evalueringstest. Den mundtlige fremlæggelse faldt dem ikke svært, da de ikke var i tvivl om, hvad de skulle fortælle.

Foredraget med Pietras og genstandsfortælling gjorde det synligt, at den lille fortælling mødte den store, hvilket skabte yderligere nysgerrighed og forhåbentlig gjorde dem mere historiebevidste i deres eget liv, og relationerne kunne styrkes, hvilket kan være svært at måle på 7 uger.

Bevægelse i klasserne foregik, som den nye reform lægger op til, og eleverne elsker. Den ene klasse legede fangeleg, hvor det var synligt individuelt, hvem der havde styr på sin paratviden. Begge klasser kom på orienteringsløb, hvilket også kun var spørgsmål omkring paratviden. Dette var meget motiverende.

De mange forskellige arbejdsformer, bevægelse og forskelligt materiale gav en god variation i undervisningen. Den mundtlige evaluering var positiv.

Synlig læring som metode blev delvist benyttet i det omfang, der var kravet. De daglige formative evalueringer omkring elevernes motivation samt visning af dagens mål for undervisningen. De "skjulte" evalueringer som terningspillet, fangelegen og billederne i kronologisk orden viste tegn på udbyttet fagligt. De to summative test i form af orienteringsløbet og spørgeskemaet viste, hvor de havde tilegnet sig læring og dermed ifølge Illeris kun sker i læreprocessens drivkraft, hvor motivationen befinder sig.

12. Konklusion:

I de empiriske undersøgelser og de valgte teorier i opgaven, er det belyst, at skabe interesse for historiefaget i udskolingen kræver mange forskellige ting. Eleverne skal se meningen med undervisningen, og det skal gøres virkelighedsnært og spændende. Deres motivation skal "pirres" i deres læreproces, for at der overhovedet sker en læring. De skal konstant vælge til og fra i den nye kultur som medierne, nettet og den globale verden har udviklet samfundet til. At benytte flere forskellige metoder som *god anderledeshed* kan

vække deres nysgerrighed og provokere dem til en større motivation i et emne som *Den Kolde Krig*, også selvom de bevæger sig ud fra deres trygge zone over i en fremmed-verden, som er ukendt. Der skal konstant ske variation i undervisningen, så de ikke keder sig, men der, hvor de især skaber motivation i læreprocessen er, når de bliver aktive medspiller, hvor de får lov til at reflektere over det stof de sidder med. Æstetisk læring giver god motivation, hvis eleverne i samspil med underviseren og de øvrige elever får kommunikeret deres refleksioner ud. At lytte til elevernes ønsker om, hvad der kan gøre dem gladere for faget og derefter inddrage det i undervisningen kan medvirke til udvikling af elevernes læring og lyst til faget. Bevægelse kan benyttes i evalueringssituationer, hvilket nu i forvejen er et krav fra UVM og samtidig motiverer det eleverne. De fagligt svage får motivationen til undervisningen og faget, når de benytter det visuelle og emotionelle, hvilket var tydeligt at se under observationerne samt i den afsluttende test. At sikre de faglige mål samt elevernes motivation til faget - både i planlægningen op til - i undervisningen og gennem de mange evalueringer, har i dette tilfælde krævet mange timers arbejde, hvilket ikke er muligt ude i praksis grundet den lille forberedelsestid lærerne sidder med. Dette kan derfor også være grunden til, hvorfor det er så svært at skabe interesse for historiefaget, da det ikke er muligt at udføre i praksis.

Hvor man fremadrettet kunne sætte ind og udvikle er bl.a. ved at gemme de mange forberedelser som spørgeark til filmen, terningspillet, orienteringsløbet samt billederne. Her kunne man nøjes med at påføre ny viden. Derudover kan man med gode kollegaer dele hinandens viden og materialer, så forberedelsestiden bliver forkortet, og eleverne stadig finder faget motiverende. Man skal sikkert som nyuddannet bruge lidt mere tid i starten til dette. Hvad to klasser finder motiverende kan man langt fra generalisere ud til andre klasser, så man må løbende stikke fingeren i jorden. Hvad der ikke fungerer den ene dag, kan sagtens fungere den næste. Dette skyldes, at læreren ikke kan være herre over alt. Den indre drivkraft og samspillet med omverden samt ikke mindst det biologiske, med hormoner de unge i denne alder er påvirket af, kan påvirke individet. Det var vigtigt for eleverne, at de kunne lide deres lærer, hvilket både Fibæk og de selv nævnte. Dette kan være svært at måle selv og specielt i en periode på kun 7 uger. Lærerens rolle er mange bl.a. at benytte et klart sprog, der er forståeligt, klare regler for opførsel, lyttende mm. I dette tilfælde fungerede det med demokratisk klasseledelse og med en grundig forberedelse. Om det har haft en indvirkning på motivationen fortæller undersøgelsen intet

om. Undersøgelsen siger heller ikke noget om vigtigheden af en målstyret læring, hvor lærerens rolle i større omfang end tidligere skal meddele viden, regulere adfærd og måle resultater. De mange evalueringer, som var påkrævet skolen, kan derfor have haft en indflydelse på resultaterne.

I afsæt i ovenstående kan min problemformulering besvares ved:

Samfundet og kulturen har indvirket på, at eleverne befinder sig i sin egen livsverden, hvor de skal tage mange valg gennem livet, og dermed fravælger valg, som ikke har direkte indflydelse på deres eget liv og popkulturen. Dette kan for eksempel være historiefaget de fravælger.

Samtidig kan historiefaget være svært at gøre nærværende for eleverne, grundet de mange elementer som historiefaget skal implementere; kannon, bevægelse, synlig læring (i specifikke kommuner) etc.

13. Perspektivering:

Min problemformulering lød som det første: *Hvorfor er det så svært at skabe interesse for historiefaget i udskolingen?* Denne hypotese var specielt skabt ud fra mediernes skrivelser, hvilket er særlig relevant for en der er ved at uddanne sig i faget, da jeg ser historiefaget som andet end et vidensfag. Faget skal også være med til at danne eleverne til et demokratisk samfund, så spørgsmålet virkede relevant. Arbejdsprocessen blev vanskelig, da det viste sig at være flere grunde end kun de unges opfattelse af andet end popkulturen som fremmed ifølge Ziehe. Jeg vægtede specielt de to 7. klassers svar vigtigt, da det er dem, der kan svare på, hvad der for dem er vigtigt. Jeg valgte ud fra deres svar også at se på relationen mellem eleven og læreren, da dette svar lå meget højt, hvilket viste sig umuligt at teste validiteten af, da dette ikke kan påvises på 7 uger. Både Fibæks autentiske lærerrolle, eleverne samt de adspurgte lærere fandt dette vigtigt, men at påvise det i analysen, var sikkert ikke muligt. Metoden havde i stor grad været relevant, hvis undersøgelsen havde forløbet over en noget længere periode.

Det andet spørgsmål i problemformuleringen lød: *Hvordan laver man et undervisningsforløb, der skaber lysten samt udvikler folkeskolens mål hos elever i 7. klasse gennem undervisning i "den kolde krig"?* Et undervisningsforløb kan laves på mange forskellige måder, men grundet det første spørgsmål var det oplagt at have fokus

på elevernes motivation. Det var dem der gav ideerne til inddragelse af film, bevægelse, It og variation i undervisningen. De øvrige tiltag fik jeg ved inddragelse af fagdidaktikken med den brugerorienterede historiedidaktik. Her viste det sig langt tydeligere i undervisningen og på evalueringerne, hvad der virkede. Da mit læringssyn ligger tæt op af Illeris, var dette et godt valg. Der er dog et men, da motivationen ligger som en del af drivkraften i læreprocessen, som er nødvendig for, at eleverne lærer noget, da kan man med denne vished aldrig være 100 % sikker på, om andre faktorer har spillet ind på resultatet. Har den snert af målstyret undervisning, der skulle benyttes eventuelt formindsket eller skabt motivation, ved de mange målinger af deres faglighed? Dette kan der ikke gives et klart svar på, da man ville være nødsaget til udelukkende at benytte en enkelt metode i undervisningen. At dette eventuelt har haft indflydelse på, at undersøgelsen har skabt frustrationer i arbejdsprocessen, men har samtidig også belyst, hvor de pædagogiske mål er på vej hen mod en tilpasning af kundskaber og viden, som også er en del af mit fremtidige virke i folkeskolen. For at tydeliggøre mit fokus på motivationen i undersøgelsen kunne jeg have valgt at benytte den målrettede undervisningsmetode fuldt ud i flere lektioner for at have et sammenligningsgrundlag.

14. Litteraturliste:

Binderup, Thomas og Troelsen, Børge red.(2012): *Historiepædagogik- Et historiedidaktisk overblik, af Bernard Eric Jensen, KvaN, s. 102*

Fælles Mål 2009 - Historie - Faghæfte 4: s.39-40

Hattie, John 1. udgave, 3. oplag (2013): *Synlig læring - for lærere*, Dafolo forlag

Illeris, Knud 1. udgave (2014): *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*, Samfundslitteratur - *Betydningen af orienteringen mod selv-verden af Thomas Ziehe*, s. 110

Jensen, Bernard Eric (2000): *Historieskabte såvel som historieskabende, 7 historiedidaktiske essays*, OP - forlag (*Historiebevidsthed og historie - hvad er det?*)

Kristensen, Hans Jørgen og Per Fibæk Laursen (2011): *Gyldendals pædagogisk håndbog - otte tilgange til pædagogik*, Gyldendals Lærerbibliotek - kap. 4.3 - Motivation s. 262-281 af Kim Foss Hansen

Laursen, Per Fibæk (2003): *Den autentiske lærer*, Tidsskriftkopi af Unge pædagoger, nr. 5 s. 2-15

Nørgaard, Britta (2012): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*, red. Søren Gytz Olesen, VIASYSTIME, Kap. Thomas Ziehe - Æstetikken s. 184-185

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2013): *Historiedidaktik*, Gyldendal

Poulsen, Jens Aage (2006): *HIT MED HISTORIEN* - Grundbog til 8. klasse, Gyldendal (Den Kolde Krig, s. 120-143 + kopiark)

Ritchie, Tom (2010) 1. udgave, 2. oplag: *Teorier om læring-en læringspsykologisk antologi*, Billesø & Baltzer, kap. 13 - Et helhedssyn på læring. s. 271

Sjøberg, Svein (2013): *"Missbruka inte Hattie"*, Skolporten nr. 4.

Sis, Peter (2007): *Muren - At vokse op bag Jerntæppet*, CDR Forlag

TV-udsendelse (2009): *Berlinmurens fald*, DRKultur (25 minutter)

Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009 Historie, Faghæfte 4*, UVM, s.3.

Videnskabsteroriark (2012): Reeh, Jette. Udleveret i undervisning

Anmeldelse i Weekendavisen den 17. juli 2009 af Klaus Rothstein

<http://www.rothstein.dk/2009/peter-sis-muren-at-vokse-op-bag-jernt%C3%A6ppet/>

EMU: *Kom i gang med læringsmålstyret undervisning*, Undervisningsministeriet:

<http://www.emu.dk/modul/kom-i-gang-med-l%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning>

Historie, kompetencemål, s. 4:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Faelles%20maal%20i%20alle%20fag/140514%20bilag%204%20Historie.ashx>

John F. Kennedy:

http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/USA_og_Nordamerika/USA_efter_1945/John_Fitzgerald_Kennedy

Josef Stalin:

http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Rusland_og_Centralasien/Ruslands_historie/Sovjetunionen_1917-1991/Josef_Stalin

Mikhail Gorbatsjov:

http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Rusland_og_Centralasien/Ruslands_historie/Sovjetunionen_1917-1991/Mikhail_Sergejevitj_Gorbatsjov

Steffesen, Claus (2010): *Skolen skal være anderledes end fritiden*, Liv i skolen 1.:

<http://www.viauc.dk/hoejskoler/vok/liv-i-skolen/Documents/2010/1/12%20Skolen%20skal%20v%C3%A6re%20anderledes%20end%20fritiden.pdf>

Vladimir Lenin:

http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Rusland_og_Centralasien/Ruslands_historie/Sovjetunionen_1917-1991/Vladimir_Iljitsj_Lenin

Winston Churchill:

http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Storbritannien_og_Irland/Storbritannien_1040-1945/Winston_Leonard_Spencer_Churchill

Æstetisk læreproces: http://www.empata.dk/stetisk_lring.html , Empata