

Professionshøjskolen Absalon

Bachelorprojekt Historie - sien

0193725-107

Prædefineret information

Startdato: 17-05-2023 09:00 CEST **Bedømmelsesform:** Dansk 7-trinsskala
Slutdato: 07-06-2023 10:00 CEST
Flowkode: JHJ06869289
Intern bedømmer: Janne Sigga Engsbro

Deltager

Navn:	Klara Bjørk Roland Andersen
Kandidatnr.:	05fbb338-def4-ed11-a338-005056b27d6c
PHA-id:	lr19s057@edu.pha.dk
Praktikportal Id:	(Ikke sat)

Information fra deltager

Tro og love erklæring *: Ja

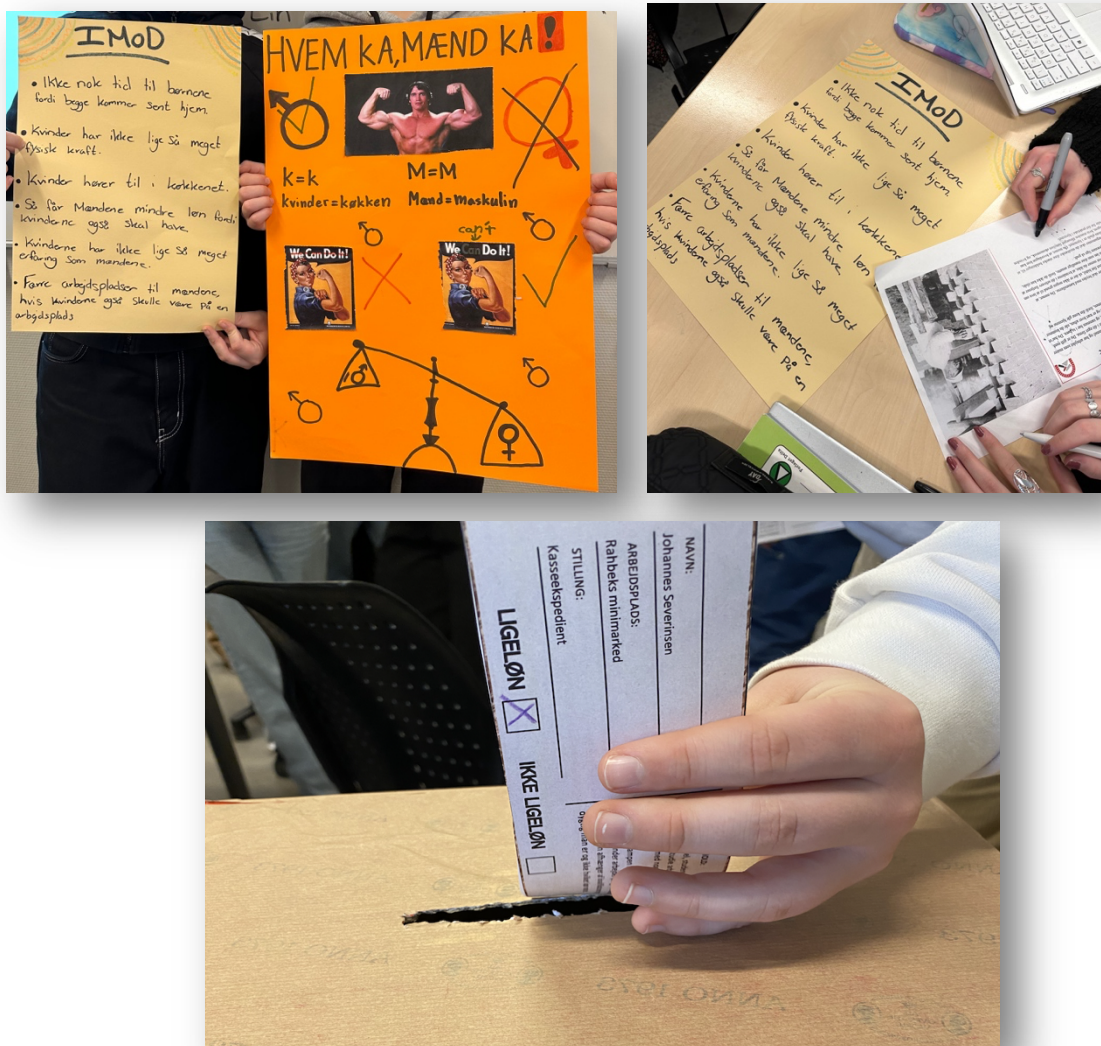
Gruppe

Gruppenavn: Lærke og Klara
Gruppenummer: 1
Øvrige medlemmer: Lærke Brown Pedersen

Elevers motivation for læring i historiefaget

Bachelorprojekt i historie

7. juni 2023



Professionshøjskolen Absalon – Læreruddannelsen

Studerende: Lærke Brown Pedersen, lr19s007

Studerende: Klara Roland Andersen, lr19s057

Intern bedømmer: Sigga Engsbro (sien)

Antal anslag inkl. fodnoter: 90.463 á 34,8 sider

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	4
1.1 Problemformulering	5
2.0 Læsevejledning	5
2.1 Begrebsafklaring	6
2.1.1 Motivation	6
2.1.2 Aktiv deltagelse	6
2.1.3 Læremidler	6
3.0 Metodeafsnit	7
3.1 Videnskabsteori	7
3.1.1 Hermeneutik.....	7
3.2 Observation	8
3.2.1 Direkte observation.....	8
3.2.2 Deltagende observation	9
3.2.3 Semistrukturerede interviews	9
3.2.4 Transskribering.....	10
3.3 Refleksion over metodernes brugbarhed	11
4.0 Teoretisk ståsted	12
4.1 Motivation	12
4.1.1 Selvbestemmelsesteorien	12
4.2 Scenariedidaktik	14
4.2.1 Historiske rollespil i undervisningen	15
4.2.2 Historisk empati	16
4.3 Fire problematikker ved aktive læringsaktiviteter	17
4.3.1 Overmotivation.....	17
4.3.2 Confusion	17
4.3.3 Alienation	17
4.3.4 Hostility.....	18
5.0 Analyse og diskussion af indsamlet empiri	18
5.1 Analysedel 1	18
5.1.1 Elevers oplevelse af historiefaget i 7.Y.....	19
5.1.2 Mangel på variation i historieundervisningen	20
5.1.3 Delkonklusion 1.....	22
5.2 Analysedel 2	23

5.2.1	<i>Vigtigheden i at sætte scenen for rollespillet</i>	23
5.2.2	<i>At give eleverne ejerskab over aktiviteten</i>	25
5.2.3	<i>Opmærksomhedspunkter ved brug af historiske rollespil</i>	26
5.2.4	<i>Historiske rollespil er ikke for alle</i>	28
5.2.5	<i>Delkonklusion 2</i>	29
5.3	<i>Analysedel 3</i>	29
5.3.1	<i>“Når undervisningen er god for hele klassen, så er den også god for den individuelle”</i>	30
5.3.2	<i>Arbejdet med historisk empati kan styrke elevernes motivation</i>	31
5.3.3	<i>Brugen af rollespil i undervisningen</i>	34
5.3.4	<i>Delkonklusion 3</i>	36
6.0	Foreløbig konklusion	37
7.0	Handleperspektiv	38
7.1	<i>Forberedelsesfasen</i>	38
7.2	<i>Forløbsfasen</i>	39
7.3	<i>Evalueringsfasen</i>	39
8.0	Litteraturliste jf. APA-standard	41
9.0	Bilagsoversigt	44
9.1	Bilag 1 - Interviewguide til elevspørgsmål	45
9.2	Bilag 2 - Uddrag fra observation	49
9.3	Bilag 3 - Stemmesedler	51
9.4	Bilag 4 - Introduktion til rollespillet <i>Kvindens kamp for ligeløn</i>	52

1.0 Indledning

I 2016 udførte Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen en landsdækkende undersøgelse, *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, der bl.a. havde til formål at undersøge elevers oplevelse og forståelse af historiefaget i folkeskolen og kortlægge status og udfordringer i historieundervisningen. I undersøgelsen fremgår det, at undervisningen i historiefaget hovedsageligt er præget af tungt læsestof og traditionel tavleundervisning, hvor læreren primært gennemgår et stof og eleverne besvarer spørgsmål. I Poulsen og Knudsens empiriindsamling udtrykker elever og lærere desuden, at de ønsker undervisningsmetodisk variation, hvor der tænkes og arbejdes kreativt, så eleverne ikke kommer til at kede sig i undervisningen (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 9-17). Derfor kan det som historielærer være relevant at gøre sig overvejelser om, i hvilken grad man kan variere undervisningen og implementere opgaver og aktiviteter, der kan motivere eleverne til at lære i historiefaget.

Resultaterne fra dokumentationsindsatsen vedrørende elevers oplevelse af historiefaget var ligeledes en opfattelse, der gjorde sig gældende i den empiri, vi indsamlede i forbindelse med vores anden og tredje praktikperiode på læreruddannelsen. Her var vi ude og observere og undervise i en 5. og 6. klasse i historie. I den forbindelse oplevede vi gennem vores observationer og elevinterviews, at eleverne ofte var uengagerede i undervisningen og generelt virkede uinteresserede i faget, hvilket skabte en undren hos os, ift. hvad der kunne ligge til grund for det manglende engagement. Vi oplevede, at historieundervisningen ofte var præget af ensformige og stillesiddende arbejdsmetoder, hvor læreren primært fungerede som en facilitator. Med facilitator skal i denne sammenhæng forstås, at læreren hovedsageligt gennemgik et stof på tavlen, satte eleverne i gang med at læse en tekst og besvare arbejdsspørgsmål og efterfølgende samlede op med henblik på, om eleverne havde besvaret spørgsmålene i overensstemmelse med lærervejledningen. Disse erfaringer gjorde os nysgerrige på, om elevernes oplevelse af faget og lærerens ensformige praktisering af undervisningen, var en udbredt forståelse blandt andre elever i folkeskolen. Efter vores afsluttede praktikperiode blev vi ydermere nysgerrige på, hvordan man kunne skabe en mere varierende historieundervisning for at aktivere og motivere eleverne til læring i historiefaget. Ifølge færdigheds- og vidensområdet *Historiske scenarier* skal eleverne efter 9. klassestrin kunne udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). I overensstemmelse med dette udarbejdede vi et

historisk rollespil som led i vores historieeksamen, der netop havde til formål at forsøge at skabe en mere elevaktiverende undervisning ved brug af historiske scenarier.

På baggrund af ovenstående udviklede vi en forforståelse om, at elever finder historiefaget uinteressant og uvedkommende og at de undervisningsmetoder, der gøres brug af i undervisningen, er ensformige. Det har medført, at vi i vores bachelorprojekt har lavet en deduktiv undersøgelse, da vi har valgt at undersøge et fænomen på baggrund af eksisterende teori og forskning på området (Petersen, Hassing, & Henriksen, 2018, s. 26).

Hensigten med vores bachelorprojekt er dermed at undersøge, hvordan læremidler bliver anvendt i historiefaget, og hvilken betydning afviklingen af undervisningen kan have for elevers motivation for læring i faget. Dette har ledt os frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan anvender historielæreren læremidler i historieundervisningen i en 7. klasse, og hvad betyder det for elevers motivation for læring? Og i hvilken grad kan historiske rollespil som supplerende læremiddel i undervisningen bidrage til at øge disse elevers motivation?

2.0 Læsevejledning

Bachelorprojektet vil indledningsvis indeholde en begrebsafklaring, der har til formål at præcisere, hvad vi forstår ved centrale begreber, der indgår i opgaven. Efterfølgende vil vi i et metodeafsnit præsentere og reflektere over de metodiske overvejelser, vi har gjort undervejs i empiriindsamlingen. Metodeafsnittet indeholder ligeledes en begrundet beskrivelse af den videnskabsteoretiske tilgang, dette projekt tager afsæt i.

Med udgangspunkt i problemformuleringen, vil vi trække på forskellige teorier, perspektiver og forskning, der kan være med til at belyse og diskutere, i hvilken grad læreren kan motivere elevernes læring i historiefaget ved at anvende historiske rollespil, samt hvilke opmærksomhedspunkter, der kan være i implementeringen af dette. Vi vil bl.a. trække på Deci og Ryans *Self Determination Theory*, som vi i projektet vil betegne *selvbestemmelsesteorien*, John Deweys teoretiske begreb *inquiry* som led i scenariedidaktikken, Marianne Dietz' forskning om brugen af historiske rollespil samt Liudmila Mikalayevas beskrivelse af, hvilke problematikker eleverne kan støde på i et højt motiveret læringsmiljø. Vi vil anvende disse teorier i vores analyse- og diskussionsafsnit, der er opdelt i tre analysedele. Hver analysedel har en dertilhørende delkonklusion, der har til formål at opsummere hovedpointerne og

resultaterne fra det forrige analyseafsnit. Bachelorprojektet vil dernæst indeholde en foreløbig konklusion, hvor vi vil besvare vores problemformulering. Afslutningsvist vil vi præsentere et handleperspektiv til læreren, der gerne vil tilrettelægge et forløb med udgangspunkt i et historisk rollespil i sin historieundervisning.

2.1 Begrebsafklaring

Nedenstående begreber er defineret og forklaret i forhold til, hvordan disse skal forstås i relation til projektet.

2.1.1 Motivation

Som det fremgår i problemformuleringen, anvendes begrebet *motivation* i henhold til i hvilken grad elever er motiverede for læring i historieundervisningen. Med *motivation* henviser vi i projektet til, hvorvidt elever udviser eller udtrykker engagement, aktiv deltagelse og tilslutter sig undervisningen frivilligt.

2.1.2 Aktiv deltagelse

For at præcisere, hvad der i projektet menes med *aktiv deltagelse*, har vi valgt at tage udgangspunkt i Mette Boritz' definition af begrebet. Boritz definerer i sin bog "Museumsundervisning - med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer", hvad hun forstår ved aktivt deltagende elever. Boritz beskriver, at *involvering* bør anvendes som led i deltagelse, idet *involvering* beskriver, at man aktivt går ind i noget, engagerer sig og ikke blot står passivt hen (Boritz, 2018, s. 156). Derfor vil vi anvende begrebet *aktiv deltagelse* ud fra Mette Boritz' definition af begrebet til at beskrive de situationer, hvor elever involverer sig og engagerer sig aktivt i undervisningen.

2.1.3 Læremidler

Som led i problemformuleringen benytter vi begrebet *læremidler*. Læremidler skal forstås som de redskaber, der anvendes i undervisningen med formålet om at understøtte elevernes læring (Gissel, 2022). I projektet vil vi fokusere på det didaktiske læremiddel *Historie7*, som historielæreren anvendte i sin undervisning i den 7. klasse, hvor vi indsamlede vores empiri. Vi vil derudover henvise til det historiske rollespil *Kvindens kamp for ligeløn* som et didaktisk læremiddel, samt de værktøjer, der anvendes i forbindelse hermed. Projektet fokuserer på

historielærerens og fire udvalgte elevers oplevelse af historieundervisningen i en 7. klasse med udgangspunkt i brugen af førnævnte læremidler.

3.0 Metodeafsnit

I følgende afsnit vil vi præsentere de forskellige metoder, vi har anvendt i undersøgelsen af vores projekt. Vi er inspireret af den hermeneutiske videnskabsteoretiske tilgang, hvilket afspejler sig i de metodologiske overvejelser, der ligger bag brugen af de undersøgelsesmetoder, vi har anvendt. Vi har hovedsageligt benyttet os af kvalitative undersøgelsesmetoder i form af forskellige typer af observationer som *feltobservation*, *direkte observation* og *deltagende observation* samt *semistrukturerede interviews* i indsamlingen af vores empiri.

I vores empiriindsamling har vi taget udgangspunkt i fire udvalgte elever fra en 7. klasse samt deres historielærer. Vi har valgt at kalde klassen 7.Y og give de fire elever samt historielæreren andre navne for at bevare deres anonymitet. Vi refererer til eleverne gennem projektet som Anna, Freja, Rune og Johan samt til klassens historielærer som Thomas. I vores analysedel vil der fremgå en række citater fra eleverne og Thomas. Disse er skrevet i kursiv for at tydeliggøre skelnen mellem citering og analyse heraf. Længere citater vil fremgå som et indryk i brødteksten og vil indeholde sproglige udtryk og pauser. Dette er yderligere beskrevet under afsnittet *transskribering*.

3.1 Videnskabsteori

Bachelorprojektets udformning er udarbejdet med inspiration fra den hermeneutiske videnskabsteori. Vi vil i følgende afsnit beskrive den hermeneutiske tilgang samt belyse, hvordan den kommer til udtryk i projektets udformning.

3.1.1 Hermeneutik

Det hermeneutiske perspektiv skal forstås som en humanistisk måde at forholde sig til verden på gennem fortolkning og forståelse. Ifølge hermeneutikken fortolker mennesket hele tiden verden omkring sig. I forbindelse hermed har vi været inspirerede af den hermeneutiske tilgang i vores analyse og forståelse af de udsagn, vores interviews og observationer gav os, ift. at forstå den kultur, respondenterne deltager i (Schmidt, 2022, s. 1-2).

Et centralt begreb inden for hermeneutikken er *den hermeneutiske cirkel*. Den hermeneutiske cirkel er en proces, der betegner, at mennesket altid vil trække på en forforståelse, når det

forsøger at forstå og fortolke et nyt fænomen. Fortolkningen, der er præget af vores forforståelse, vil give os en ny forforståelse af fænomenet, som igen vil præge vores nye fortolkninger (Schmidt, 2022, s. 3). I vores projekt ser vi undersøgelsen af brugen af det didaktiske læremiddel *Historie7*, samt elevernes oplevelse af historieundervisningen, som en fremadskridende cirkulær proces i og med, at vi gik ind med en forforståelse om, hvad undersøgelsen i helhed ville sige. I fortolkningen af vores første indsamling af empiri fik vi en ny forforståelse af fænomenet. Den nye forforståelse fik os bl.a. til at afprøve et historisk rollespil, som vi igen kunne fortolke ud fra nye observationer og interviews. Ydermere bidrog vores interview med klassens historielærer og et ekspertinterview med Jens Aage Poulsen med nye perspektiver og forståelser i undersøgelsen, der igen kunne bidrage til at give os en helhedsforståelse af vores undersøgelse.

3.2 Observation

Vi har i vores empiriindsamling kombineret forskellige former for feltobservation i forsøget på at danne os en helhedsforståelse af virkeligheden i den pågældende 7. klasse. Vi vil i følgende afsnit beskrive, hvordan en kombination af *direkte observation* og *deltagende observation* samt *semistrukturerede interviews* kan belyse, hvordan læremidler anvendes i historieundervisningen i en 7. klasse, samt hvordan udvalgte elever udtrykker deres oplevelse af den afviklede undervisning.

3.2.1 Direkte observation

I vores empiriindsamling har vi anvendt direkte observation ved observation af 7.Y i deres historieundervisning. Dermed havde vi mulighed for at danne os et indtryk af, hvordan historieundervisningen blev afviklet af klassens historielærer, samt hvordan eleverne agerede i disse undervisningssituationer. Fordelen ved at anvende direkte observation som observationsmetode er, at observatøren har mulighed for at indfange flere informationer, der kan være med til at udgøre konteksten end ved indirekte observation. Ulempen ved den direkte observation er, at vores tilstedeværelse kan påvirke observandernes adfærd, så observationen ikke nødvendigvis giver et reelt billede af, hvordan situationen havde udspillet sig uden observatørens tilstedeværelse (Aagerup & Willaa, 2016, s. 71-72).

3.2.2 Deltagende observation

I vores observation af 7.Y gjorde vi ligeledes brug af deltagende observation. Ved deltagende observation indgår observatøren i de praksisser, der observeres, og agerer både deltager og observatør. Selvom deltagerobservationen indebærer, at forskeren deltager og observerer samtidigt, kan forskeren bevæge sig mellem at være mere eller mindre deltagende i de aktiviteter, der studeres i den pågældende praksis (Szulevicz, 2020, s. 100). I vores observationer af historieundervisningen i 7.Y bevægede vi os mellem at være marginalt og fuldt deltagende i de aktiviteter, vi studerede. Vi observerede klassen i deres naturlige omgivelser i klasseværelset, hvor vi hovedsageligt agerede “fluer på væggen” og vores deltagelse var marginal. Lærkes deltagelse blev også mere primær i situationer, hvor hun stod for undervisningen, mens Klara agerede observatør. Dette var med til at give os et bedre billede af undervisningssituationen, da vi kunne opfange forskellige ting.

3.2.3 Semistrukturerede interviews

Ved *semistrukturerede interviews* søger intervieweren at få et indblik i interviewpersonens livsverden og på baggrund af dette forsøge at fortolke de beskrevne fænomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 177-178). Vores udarbejdede interviews tager afsæt i en interviewguide, der er udarbejdet efter Kvale og Brinkmanns interviewguide med forsknings- og interviewspørgsmål (jf. bilag 1). I vores interviewguide fremgår en række temaer samt forslag til spørgsmål, der skal afdækkes undervejs. Alle vores udførte interviews er blevet optaget med respondenternes samtykke med henblik på senere transskribering og analyse¹.

Vi har anvendt semistrukturerede interviews i vores empiriindsamling i form af elevinterviews af fire udvalgte elever fra 7.Y og interview med klassens historielærer. Vi ønskede at få et nyt perspektiv på de forforståelser vi gik ind med, hvilket medførte at elevinterviewets hovedfokus var at undersøge elevernes oplevelse af historieundervisningen på baggrund af de observationer, vi havde gjort os forinden i 7.Y. I udvælgelsen af elever, der skulle indgå i vores interviews, havde vi gjort os nogle overvejelser over, hvem og hvor mange elever, der skulle interviewes. På baggrund af vores observationer udvalgte vi fire elever, der lå forskellige steder i feltet og dermed ville kunne give os en fornemmelse af feltets bredde. Det må dog

¹ Uddrag af interviewene vil fremgå i bilag. Uddragene fra alle interviews kan fremsendes i fuld længde eller medbringes til eksamen, hvis dette ønskes.

understreges, at der som følge af dette er tale om kontekstuelte baserede svar, som ikke nødvendigvis er repræsentative for alle elevers oplevelse af historieundervisningen.

Vi valgte, at eleverne skulle interviewes to og to, så eleverne havde mulighed for at støtte og supplere hinanden undervejs og for at øge trykningen i interviewet. Vi valgte at interviewe eleverne første gang, efter vi havde observeret klassen i fire lektioner i deres historieundervisning, og igen efter et par uger, da vi havde afprøvet et historisk rollespil i klassen. Formålet med dette var at få et indblik i, om elevernes oplevelse af historieundervisningen havde ændret sig.

Vi udførte også et semistruktureret interview med klassens historielærer. Dette gjorde vi på baggrund af udsagn i elevinterviewene og de observationer, vi havde gjort os i klassen hidtil. Formålet hermed var at få et indblik i lærerens oplevelse af at undervise og motivere eleverne til læring i historiefaget. Ydermere har vi anvendt semistruktureret interview i forbindelse med et ekspertinterview med lektor og Cand.pæd. Jens Aage Poulsen, da han bl.a. beskæftiger sig med forsknings- og udviklingsopgaver i historiefaget samt udvikling af læremidler og didaktiske materialer (HistorieLab, 2020). Hensigten hermed var at prøve at udvide vores forståelseshorisont om brugen af læremidler og elevernes oplevelse af historieundervisningen. Ved at justere vores forforståelser i mødet med historielærerens og ekspertens forståelseshorisonter, fik vi mulighed for at ændre vores egen forståelseshorisont og danne os en bedre helhedsforståelse af fænomenet (Larsen & Skov, 2018, s. 67-68). Ved at benytte os af kildetriangulering havde vi mulighed for at sammenligne de forskellige respondenters opfattelser og tolke deres udsagn.

3.2.4 Transskribering

For at kunne analysere de udførte interviews, har vi valgt at transskribere disse til tekstform. Her har vi som interviewere haft for øje, at transskriberingen kan have tendens til fortolkning, idet der oversættes fra mundtlig til skriftlig kommunikation (Aagerup & Willaa, 2016, s. 126). Vi har valgt at lave en ordret transskribering af udsagnene i interviewene, for at få en så nøjagtig gengivelse af udsagnene som muligt.

Vi har i transskriberingen af vores interviews valgt at angive sproglige udtryk som f.eks. "ehh", pauser af mere end tre sekunders varighed med "...", og udråb, der er markeret med "!". Dette har vi valgt at inkludere, fordi vi fandt det relevant for interviewet at angive, hvorvidt respondenterne udtrykte tøven, usikkerhed mv. under interviewene. Dele af de transskriberede

interviews vil indgå i bachelorprojektets analyseafsnit som citater. Vi valgte ikke at nedskrive interviewpersonernes gestik og mimik, for bedre at kunne være til stede i interviewet og holde rede på interviewpersonerne.

3.3 Refleksion over metodernes brugbarhed

Vores analyse tager udgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv, hvor vi ud fra vores forforståelse har forsøgt at forstå og tolke deludsagn fra vores indsamlede empiri, der har bidraget til at udvide vores forståelseshorisont og til at opbygge en helhedsforståelse af vores problemfelt. Dermed bygger analysen på subjektive forståelser og fortolkninger, og vi ville således ikke kunne forvente at få samme resultat ved at gentage undersøgelsen. Vi har forsøgt at skabe validitet i undersøgelsen ved at benytte os af kildetriangulering i vores indsamling af empiri (Aagerup & Willaa, 2016, s. 31). Dette har givet os mulighed for at sammenligne forskellige opfattelser af, hvad der har betydning for elevernes motivation for læring i undervisningen. Det har vi gjort med formålet om at kunne skabe en horisontsammensmeltning mellem elevernes oplevelse af historieundervisningen og vores forståelse af, hvad det er, der har betydning for elevernes motivation for læring i faget.

Vi har i vores empiriindsamling udelukkende benyttet os af åben observation, hvilket vil sige, at eleverne og historielæreren har været opmærksomme på, at de er blevet observeret i forbindelse med vores bachelorprojekt (Aagerup & Willaa, 2016, s. 69-70). Eleverne har ydermere været bekendt med vores fokusområde for undersøgelsen, da dette kunne skabe trygge rammer for vores tilstedeværelse i undervisningen. Vi vurderede desuden, at det var muligt at være åbne omkring vores undersøgelse og fokusområde, da vores forventninger om resultatet også ville kunne være gavnligt for eleverne. Forinden undersøgelsen havde vi også gjort os nogle overvejelser omkring omkostningerne for undersøgelsen. Vi vurderede, at omkostningerne for undersøgelsen ikke havde negative eller personlige konsekvenser for eleverne, eftersom undersøgelsen omhandlede brugen af læremidler og elevernes oplevelse af historieundervisningen (Kampmann, 1998, s. 32). Den åbne observation kan dog være med til at påvirke elevernes ageren og interaktion i klasserummet, og vi kan dermed ikke være sikre på, om vores observationer er repræsentative for, hvordan en normal historieundervisning ville udspille sig i 7.Y.

I vores introduktion til elevinterviewene, gjorde vi eleverne opmærksomme på, at vi var der for at høre deres oplevelser, og at de var eksperterne (jf. bilag 1, punkt 5). Derudover gjorde vi

dem bekendte med, at deres svar ikke ville blive videregivet. Således forsøgte vi at give dem nogle gode forudsætninger for at være så ærlige som muligt i interviewet. Der vil dog altid være et skævt magtforhold mellem barnet og den voksne, hvilket kan give anledning til, at barnet forsøger at give det svar, som det forventer, at den voksne søger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). I og med, at vores undersøgelse ikke indeholdt sårbare eller særligt personfølsomme emner, antager vi, at elevernes udsagn er forholdsvis valide, ift. deres oplevelse af historiefaget. Dog skal det påpeges, at respondenterne er blevet interviewet to og to, hvilket både kan styrke trygheden, men samtidig kan medvirke til, at respondenterne kan undertrykke deres egne holdninger eller meninger omkring det pågældende emne.

4.0 Teoretisk ståsted

I følgende afsnit vil vi beskrive den teori samt perspektiver og forskning, som vi har valgt at anvende for at analysere vores indsamlede empiri og diskutere, i hvilken grad brugen af historiske rollespil kan øge elevers motivation for læring i historieundervisningen.

4.1 Motivation

I vores interviews med de fire elever fra 7.Y blev vi opmærksomme på, at vi måtte have en større indsigt i betydningen af motivation, da denne kan være en væsentlig faktor for elevernes oplevelse af undervisningen. Vi har valgt at forstå motivation ud fra et humanistisk perspektiv, der tager udgangspunkt i de indre kilder til elevernes motivation som behovet for selvbestemmelse (Manger, 2019, s. 269). Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er en af de mest kendte og brugte humanistiske teorier om motivation. Teorien fokuserer på en række indre behov, der skal opfyldes for at mennesket er motiveret. Vi har valgt at tage udgangspunkt i selvbestemmelsesteorien, da den tager udgangspunkt i den humanistiske forståelse om motivation og er empirisk baseret inden for undervisningsfeltet (Hein, 2019, s. 196-199). Teorien er ligeledes en af de mest etablerede forståelser af motivation og kan ses som fundament i de fleste motivationsteorier (Ågård, 2014, s. 20). Selvbestemmelsesteorien er desuden en anerkendt teori blandt mange forskere og benyttes bl.a. af skoleforsker Louise Klinge i hendes ph.d.-afhandling om lærerens relationskompetence (Klinge, 2016).

4.1.1 Selvbestemmelsesteorien

Vi vil i projektet anvende Helle Hein og Frans Ørsted Andersens perspektiver på selvbestemmelsesteorien til at analysere vores indsamlede empiri med henblik på at undersøge, hvordan

man som lærer kan øge elevernes motivation for læring i historieundervisningen. Vi har valgt at benytte Hein og Andersens perspektiver på selvbestemmelsesteorien, da de belyser teorien i en skolekontekst. Selvbestemmelsesteorien er oprindeligt udviklet af de to amerikanske psykologer Edward Deci og Richard Ryan og har rødder i 1970'erne. Selvbestemmelsesteorien er en motivationsteori, der hævder, at selvbestemt motivation driver den indre motivation i mennesket i større grad end ved kontrolleret motivation (Hein, 2019, s. 202). Med kontrolleret motivation mener vi, at eleven kan blive motiveret til en bestemt adfærd ved ydre påvirkning som straf eller belønning. Teorien betoner, at motivation indebærer medfødte, universelle behov, men at motivationen også er påvirket af de omgivelser, man agerer i (Ryan & Deci, 2017, s. vii). Deci og Ryan udarbejdede en række eksperimenter, der viste, at mennesket har tre psykologiske behov, der er væsentlige drivkræfter for motivationen. De påviste, at *behovet for autonomi*, *behovet for kompetence* og *behovet for samhørighed*, var afgørende for motivationen. Fælles for de tre psykologiske behov er, at de vil styrke den indre motivation, hvis de bliver opfyldt (Hein, 2019, s. 199-200). Deci og Ryan argumenterer for, at hvis behovene ikke bliver dækket, kan det ydermere resultere i forringet livskvalitet og dårligere præstationer. Derudover er de tre psykologiske behov ifølge Deci og Ryan ligestillede og skal derfor opfyldes lige meget, for at mennesket oplever motivation (Hein, 2019, s. 199). Vi vil nu belyse, hvordan vi forstår de tre psykologiske behov set i en skolekontekst.

Det første behov, autonomi, handler grundlæggende om, at eleven tilslutter sig en aktivitet med en følelse af at handle ud fra egne værdier og interesser. Eleven handler dog ikke nødvendigvis uden indflydelse fra sine omgivelser. Deci og Ryan understreger, at man godt kan være bevidst om andres indflydelse, og stadig tilslutte sig en aktivitet frivilligt (Hein, 2019, s. 200). Behovet for autonomi viser sig eksempelvis, når eleverne får lov til at få medindflydelse på valg af emner, arbejdsmetoder eller arbejdsformer i undervisningen. Det kan give eleverne en følelse af ejerskab over den aktivitet, de skal beskæftige sig med, hvilket kan bidrage til at øge den indre motivation (Andersen, 2017, s. 26).

Behovet for at opleve kompetence handler om, at eleverne føler sig kompetente, sikre på egne evner og dygtige ift. den stillede opgave. Her vil vi understrege, at det er vigtigt, at kompetencerne matcher opgavens sværhedsgrad, så eleven ikke mister motivationen ved en for svær eller for let opgave. Ydermere skal aktiviteten føles meningsfuld for eleven, således at eleven får lyst til at tilslutte sig opgaven frivilligt. Læreren kan hertil understøtte behovet for

kompetence ved at sørge for at stilladsere opgaven for eleverne samt give positiv feedback til eleven undervejs i den stillede opgave eller aktivitet.

Det sidste behov, samhørighedsbehovet, skal forstås ved, at eleverne har et basalt behov for at føle sig som en del af sine omgivelser og føle et tilhørsforhold til de andre elever og læreren. Elevernes indre motivation har dermed bedre forudsætninger for at trives, hvis de er omgivet af trygge relationer. Ud fra vores forståelse af Deci og Ryans tre psykologiske behov, vil vi således pointere, at omgivelserne kan være med til at fremme elevernes indre motivation. På den anden side kan omgivelserne også modarbejde elevernes indre motivation, hvis behovene ikke dækkes tilstrækkeligt (Hein, 2019, s. 201-202). Læreren kan forsøge at skabe rammer, der imødekommer disse behov, så de så vidt muligt dækkes. Dette kan læreren eksempelvis gøre ved at konstruere et scenarie, der kan illustrere meningen med undervisningen og vise, hvordan eleverne kan anvende deres viden i verden udenfor skolen. Dette vil vi udfolde i følgende afsnit.

4.2 Scenariedidaktik

I vores projekt vil vi anvende begrebet *scenariedidaktik* til at analysere en undervisnings-situation fra vores empiriindsamling, hvor scenariedidaktikken blev bragt i spil i form af et historisk rollespil. Ydermere vil vi benytte begrebet til at diskutere, hvordan et historisk rollespil kan anvendes som et elevaktiverende og motiverende læremiddel i historie-undervisningen. Vi forholder os til brugen af scenariedidaktik i undervisningen som et middel til at styrke elevernes indre motivation. Læreren kan ved hjælp af scenariedidaktikken skabe meningsfulde scenarier, der er inspireret af en verden uden for skolen og derigennem have mulighed for at understøtte elevernes tre psykologiske behov og styrke deres motivation for læring i undervisningen.

Begrebet *scenariedidaktik* tager afsæt i John Deweys teoretiske begreb *inquiry*, og beskriver læring og erfaringsdannelse som en eksperimentel undersøgelsesproces (Hanghøj, Misfeldt, Bundsgaard, Foug, & Hetmar, 2017, s. 11). Dewey beskriver, hvordan man ved at opstille og afprøve scenarier, kan bruge forestillingsevnen til at forestille sig konkrete udfald i fortidige og fremtidige situationer. Nærmere anvender han begrebet “dramatic rehearsal”, der kan oversættes til *dramatisk gennemspilning*. Begrebet beskriver den undersøgelsesproces, der foregår i bevidstheden, når mennesket skal træffe komplekse beslutninger. Processen vil gøre mennesket i stand til at overveje de mulige udfald, der kan være i en given situation og handle

ud fra disse (Dewey, 2008, s. 70). I henhold til projektet vil vi overføre begrebet *dramatisk gennemspilning* til scenariedidaktikken, hvor læreren ved at opstille scenarier i undervisningen f.eks. gennem rollespil, kan give eleverne mulighed for at gennemløbe denne proces gennem scenariet. Ifølge Thorkild Hanghøj kan denne proces give eleverne måder at tænke og handle på, der kan gøre de faglige aktiviteter meningsfulde og vedkommende for eleverne (Hanghøj, 2018, s. 1-2).

Overordnet set forstår vi begrebet *scenariedidaktik* som en fællesbetegnelse for en række elevaktiverende undervisningsmetoder som f.eks. historiske rollespil, podcast eller andre konstruerede scenarier, som undervisningen kan tage udgangspunkt i. Fællestrækkene for disse undervisningsmetoder er således, at de skal indeholde realistiske og udviklende arbejdsformer samt meningsfulde elementer, der skal være inspireret af verden uden for skolen. Vi har i projektet valgt at fokusere på, hvordan brugen af historiske rollespil som supplerende læremiddel kan bidrage til at øge elevens motivation. Til at beskrive brugen af historiske rollespil yderligere, har vi valgt at inddrage historiedidaktiker Marianne Dietz' beskrivelse af kendetegnene for historiske rollespil. Dette vil vi udfolde i følgende afsnit.

4.2.1 Historiske rollespil i undervisningen

Et af aspekterne for historiefaget i folkeskolen er, at eleverne skal kunne forstå og fortolke fortiden. For at dette kan gøre sig gældende, må fortiden konstrueres eller sættes i scene ved brug af de spor, fortiden har efterladt (Jensen & Poulsen, 2022, s. 361). En måde at sætte fortiden i scene på, kan være ved brugen af historiske rollespil.

Marianne Dietz betegner i sin ph.d.-afhandling, *Spil i historiedidaktisk perspektiv med fokus på elevens udvikling af historiebevidsthed*, kendetegnene for historiske rollespil. Ifølge Dietz skal historiske rollespil forstås ved, at spillerne indtager en anden rolle end sig selv, er fysisk til stede og kommunikerer med hinanden. Derudover beskriver hun, at rollespillets formål er, at spillerne lever sig ind i rollerne og igennem indlevelsen interagerer med spillets andre aktører. Det er ydermere væsentligt, at spillerne handler på vegne af de roller, de er blevet givet og sætter sig ind i rollens tanker, følelser og verdenssyn (Dietz, 2019, s. 9).

Ifølge Marianne Dietz og Liselotte Hvidberg kan historiske rollespil benyttes som et supplement til den almene undervisning i historiefaget. Historiske rollespil kan inkluderes i undervisningen for at give eleverne et indblik i væsentlige historiske begivenheder og tidsperioder, uden at de behøver at have et større forudgående kendskab til det pågældende emne. Derudover kan brugen af historiske rollespil også medvirke til at motivere eleverne,

hvilket kan have stor indflydelse på elevernes indlæring og læringsudbyttet af aktiviteten (Dietz & Hvidberg, 2012, s. 2).

4.2.2 Historisk empati

I projektet har vi valgt at anvende begrebet *historisk empati* i analysen af en undervisnings-situation, hvor eleverne skulle afprøve rollespillet *Kvindes kamp for ligeløn*. Dette har vi valgt, da vi ønskede, at eleverne skulle arbejde med deres evne til perspektivskifte og dermed forsøge at møde fortiden på fortidens præmisser. Det modsatte vil være, når eleverne vil forsøge at forstå fortiden ud fra nutidens tanker, værdier og normer, også kaldet *præsentisme* (Bjerre, 2019, s. 135). Vi forholder os til historisk empati inden for den historiske tænkning med baggrund i Peter Seixas og Tom Mortons definition af konceptet *historical perspectives*. Historical perspectives er ét ud af seks koncepter, som Seixas og Morton mener indgår i den historiske tænkning (Poulsen & Pietras, 2016 s. 118). De definerer konceptet som:

“Taking a historical perspective means attempting to see through the eyes of people who lived in times and circumstances sometimes far removed from our present-day lives” (Seixas & Morton, 2013, s. 138).

I en undervisningskontekst, forstår vi ved *historical perspectives*, at elever skal forsøge at se og forstå fortiden på fortidens præmisser, og dermed kunne tænke og handle ud fra de synspunkter, normer og værdier, der prægede samfundet på det pågældende tidspunkt. At arbejde med elevernes evne til perspektivskifte vil være essentielt for, at de kan undersøge aktørers tanker, handlinger og følelser og undgå præsentisme, så de kan bestræbe sig på at forstå og møde fortiden på dens egne betingelser. Historisk empati forudsætter ligeledes, at eleverne får viden om, at mennesker i fortiden havde andre livsbetingelser, holdninger og værdier, end de selv har i dag. Ifølge Jens Aage Poulsen handler historisk empati ikke om paratviden om en historisk begivenhed, men kræver, at eleverne kan bruge deres fantasi, kreativitet og kan leve sig ind i fortidige scenarier, så eleverne på den måde får forståelse for menneskers handlinger i fortiden (Poulsen, 2023, s. 67). Der kan således være et stort potentiale i at arbejde med at udvikle elevernes historiske empati, når læreren anvender rollespil i historieundervisningen. Dog må læreren være opmærksom på nogle udfordringer, der kan opstå i forbindelse med simuleringen af et rollespil. Dette vil vi beskrive i følgende afsnit.

4.3 Fire problematikker ved aktive læringsaktiviteter

Ved brug af aktive læringsaktiviteter som f.eks. et historisk rollespil, er der nogle problematikker, som læreren bør have for øje i tilrettelæggelsen af undervisningen. Forsker og lektor Liudmila Mikalayeva beskriver i sin artikel "Motivation, Ownership, and the Role of the Instructor in Active Learning" fire problematikker, som eleverne kan støde på i et højt motiveret miljø som et rollespil, i et didaktisk perspektiv, kan simulere. De fire problematikker præsenteres som: *overmotivation*, *confusion*, *alienation*, and *hostility* (Mikalayeva, 2016, s. 218). I projektet vil vi anvende de fire problematikker til at analysere og diskutere nogle af de udfordringer, vi stødte på i forbindelse med at udføre et historisk rollespil i historieundervisningen i 7.Y. Ydermere vil vi bruge hendes perspektiv på løsningsforslag til at reflektere over mulige handleperspektiver, når historiske rollespil anvendes i undervisningen.

4.3.1 Overmotivation

Den første problematik Mikalayeva præsenterer er *overmotivation*. Ved begrebet *overmotivation* forstår vi, at nogle elever, i en simulation af et scenarie, kan blive så overentusiastiske, fordi de gennem simulationen udvikler et ønske om at nå deres mål og seje. Disse elever kan have tendens til at dominere andre elever og påtvinge deres foretrukne løsninger med deres udadvendte personlighed og overlegne kommunikationsevner, hvilket kan stå i vejen for læringen og formålet med simulationen (Mikalayeva, 2016, s. 218-219).

4.3.2 Confusion

Problematikken *confusion* er den forvirring, eleverne kan møde i forbindelse med en simulering i undervisningen. Mikalayeva påpeger, at aktive læringsmetoder i sig selv er motiverende, fordi de bryder med den traditionelle undervisning, men at dette samtidig kan være med til at skabe usikkerhed og forvirring for nogle elever (Mikalayeva, 2016, s. 219-220).

4.3.3 Alienation

Begrebet *alienation* beskriver den fremmedgørelse, der kan være, når f.eks. historiske scenarier simuleres i undervisningen. Fremmedgørelsen kan bl.a. bestå i en manglende interesse for emnet eller for selve simuleringen. Den kan også være forårsaget af elevernes utilstrækkelige kommunikationsevner, der særligt kan opstå i teambaserede rollespil, hvor nogle elever vil være mere dominerende end andre (Mikalayeva, 2016, s. 220-221). Fremmedgjorte elever kan

således blive frustrerede og miste troen på egne evner, hvilket kan resultere i, at eleverne bakker ud og ikke ønsker at deltage i rollespillet.

4.3.4 Hostility

Den sidste problematik Mikalayeva beskriver, er *hostility*. Hostility omhandler, at nogle elever vil foretrække mere traditionelle undervisningsmetoder og på baggrund heraf opleve en form for fjendtlighed i scenariebaserede læringssituationer (Mikalayeva, 2016, s. 221-222). Simuleringer af rollespil kan således være uegnet for nogle elever, da de kan føle sig utilpasse i at skulle påtage sig en anden rolle. Dette kan være en udfordring i historiske rollespil, der netop forudsætter, at eleverne påtager sig en anden rolle end dem selv.

5.0 Analyse og diskussion af indsamlet empiri

I følgende afsnit vil vi med udgangspunkt i det teoretiske afsæt analysere vores indsamlede empiri for at få et indblik i, hvordan læreren anvender læremidler i historieundervisningen i 7.Y, og hvad det betyder for elevers motivation for læring i undervisningen. Vi vil derudover analysere, i hvilken grad historiske rollespil kan være med til at øge elevernes motivation i undervisningen. Analysen er inddelt i tre afsnit med dertilhørende delkonklusioner, hvilket har til formål at skabe overblik over den måde, vi har indsamlet og analyseret empirien på.

Vi har valgt at tilgå projektet deduktivt, idet vores observationer og interviewspørgsmål tager udgangspunkt i eksisterende teori og viden om emnet samt vores forforståelse om, at elever finder historiefaget uinteressant og uvedkommende og at de undervisningsmetoder, læreren gør brug af i undervisningen, er ensformige.

5.1 Analysedel 1

I følgende analyseafsnit vil vi have særligt fokus på udvalgte elevers oplevelse af historiefaget og historieundervisningen i 7.Y, samt hvordan brugen af læremidler praktiseres af deres historielærer Thomas. Med baggrund i vores forforståelse, vil analyseafsnittet tage udgangspunkt i vores første indsamling af empiri i form af observationer, elevinterviews samt interview med klassens historielærer. Vi vil derudover inddrage centrale pointer og udsagn fra vores ekspertinterview med Jens Aage Poulsen for at forsøge at tolke nogle af de holdninger, som elever og lærer udtrykker omkring historieundervisningen og brugen af læremidlet *Historie7*.

5.1.1 Elevers oplevelse af historiefaget i 7.Y

I vores første observationer af historieundervisningen i 7.Y, forsøgte vi at danne os et indtryk af, hvordan historieundervisningen blev afviklet, og i hvilken grad eleverne deltog i undervisningen. Der dannede sig hurtigt et billede af, hvordan en typisk historietime forløb i klassen. Undervisningen blev som oftest afviklet ved, at læreren gennemgik dagens program på tavlen, satte eleverne i gang med at læse en tekst med tilhørende kilder i det anvendte læremiddel *Historie7*, hvortil eleverne skulle besvare en række spørgsmål til kilderne i læremidlet. Denne undervisningsform bliver i "Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen" ligeledes beskrevet som værende karakteristisk for, hvordan en typisk historietime afvikles i folkeskolerne (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 9). Ud fra en af vores første observationer kan vi se, at der gik to minutter fra, at læreren satte eleverne i gang med ovenstående til, at vores fokuselever Anna og Freja begyndte at snakke om, hvorvidt de havde været til stede i de forudgående historietimer, da de hverken kunne huske teksterne eller emnet, de havde arbejdet med. Efter et par minutters diskussion herom, henvendte de to elever sig til gruppen ved siden af og tog del i deres samtale vedrørende, hvem fra det danske fodboldlandshold, pigerne hver især fandt pæneste. Ved opsamlingen påpeger læreren Thomas ironisk den manglende deltagelse blandt eleverne: "Det er dejligt, at der er så mange elever, der er deltagende og har hånden oppe" (jf. bilag 2). Dette citat er et eksempel på en situation, hvor Thomas er opmærksom på elevernes manglende deltagelse i undervisningen.

Ovenstående observationer blev senere bekræftet i vores første elevinterview med de pågældende elever. I interviewet bliver Anna og Freja spurgt ind til, hvilket emne, de er i gang med i historie på daværende tidspunkt:

Anna: *"Eeh... Vi har delemne to af et eller andet om noget... Jeg ved ikke hvad det er"*

Freja: *"Bondegård eller sådan noget"*

Anna: *"Noget fra gamle dage"*

Freja: *"Vi læser bare og så skriver vi om det"*

Anna: *"Jeg tror ikke, at der er så mange, der læser lektierne i historie, for jeg tror mange har den tanke: Hvad skal vi bruge det til, agtig?"*

Freja: *"Det er også det der med, at man kan bare søge på nettet. Og altså i børnehaven havde vi jo ikke brug for historieviden"* (Anna & Freja, 2023).

I det førnævnte uddrag af en observation i 7.Y's historieundervisning samt uddraget af elevinterviewet med Anna og Freja antager vi, at eleverne ikke får opfyldt behovet for autonomi. Det udleder vi, da eleverne ikke tilslutter sig opgaven og hurtigt skifter fokus til et emne uden faglig relevans. Med elevernes udsagn om, at de ikke kan se en mening i, hvad de skal bruge faget til, antager vi desuden, at eleverne ikke er drevet af en indre motivation, der kan aktivere deres læringslyst (Andersen, 2017, s. 26). Foruden behovet for autonomi tilføjer Deci og Ryan, at det er vigtigt, at man har tiltro til egne evner, når man skal løse en opgave. Dertil understreger de, at positiv feedback fra læreren kan medvirke til, at eleverne får dækket dette behov, hvilket kan bidrage positivt til elevernes motivation, mens negativ feedback vil have modsat effekt (Hein, 2019, s. 200). Ud fra den beskrevne undervisningssituation tolker vi Thomas' kommentar, ift. elevernes mangel på deltagelse, som negativ feedback og som værende medvirkende til, at elevernes kompetencebehov ikke bliver mødt i denne situation.

I vores ekspertinterview med Jens Aage Poulsen, fortalte vi ham om vores observationer i 7.Y og fremlagde centrale pointer fra vores interviews. Vi fortalte ham, at nogle elever havde udtalt, at de fandt historiefaget uvedkommende, som det fremgik i uddraget fra elevinterviewet med Anna og Freja. Poulsen bekræfter i interviewet, at undersøgelsen fra "Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen" også viste, at elever kan have svært ved at se en nytteværdi i historiefaget, og at de har svært ved at se, hvad de egentlig kan bruge faget til (Poulsen, 2023). Poulsen beskriver nærmere i interviewet, at hvis ikke eleverne på en eller anden måde bliver grebet eller synes, at emnerne er spændende i sig selv, så kan det være svært for eleverne at se en mening med faget. Han understreger desuden, at eleverne allerede fra 3. klasse bør præsenteres for faget som et undersøgende fag, hvor de selv skal prøve at bruge deres viden og møde fortiden for at kunne forstå deres egen tid og tage bestik af fremtiden (Poulsen, 2023). Vi kan ud fra Poulsens udtalelser antage, at det er vigtigt, at eleverne allerede på starten af mellemtrinnet bliver introduceret til en undervisning, hvor de får mulighed for at møde fortiden, for at de kan synes, at den er vigtig. Dette fagsyn hører til positionen *historisk tænkning* og lægger op til, at eleverne får lov til at være undersøgende og aktive i deres møde med fortiden. Ved at medtænke dette i undervisningen allerede fra 3. klassetrin, vil læreren formentlig kunne skabe nogle bedre rammer for, at eleverne vil kunne se en nytteværdi i faget.

5.1.2 Mangel på variation i historieundervisningen

I vores elevinterviews giver eleverne udtryk for, at historiefaget er uvedkommende, og at undervisningen er ensformig uden stor variation i undervisningsmetoderne. Dette påpeger

eleven Johan gentagne gange i interviewet: “*Undervisningen bliver altid meget ensrettet: Læs, noter, kilder. Læs, noter, kilder, men det kunne være sjovt at prøve noget andet, hvor man selv er mere med* (Rune & Johan, 2023)”. Ifølge den amerikanske filosof og psykolog John Dewey, der interesserede sig for barnets liv og deltagelse i aktiviteter, bør det være lærerens rolle at guide og hjælpe eleverne fremfor udelukkende at stå foran tavlen og diktere undervisningen. Dewey opererer med tesen *learning by doing*, der betyder, at barnets læring sker gennem handling og erfaring (Dammeyer, 2017, s. 106). Ifølge Deweys erfaringspædagogik vil en traditionel tavleundervisning, hvor læreren dikterer og eleverne passivt lytter eller udelukkende svarer på lærerstillede spørgsmål, således ikke være optimal for elevernes læring, da han mener, at læring sker gennem elevernes erfaringer. Vi oplevede dog i vores deltagelse i 7.Y, at det netop var denne form for traditionel tavleundervisning, der dominerede i historietimerne. Derfor var vi interesserede i at høre Jens Aage Poulsens syn på, hvordan læreren ifølge ham kan undervise i faget på en måde, der fanger eleverne. Poulsen forklarede i interviewet, at det er vigtigt, at læreren skaber nogle gode rammer for, hvordan der kan arbejdes i historieundervisningen:

“I mange klasser jeg har set, er eleverne ret passive, mens det er læreren, der styrer undervisningen. Ofte læser man en kilde, besvarer spørgsmål og samler op, så lærerne faktisk giver eleverne et facit. Det er en side, jeg tror, at lærerne skal prøve at komme væk fra. Man skal i stedet stille spørgsmål til eleverne, som ikke giver ét entydigt svar, og hvor læreren dermed er den, der sidder inde med et korrekt facit” (Poulsen, 2023).

I vores lærerinterview blev vi nysgerrige på, hvad Thomas’ tanker var omkring hans måde at anvende læremidlet *Historie7* på i undervisningen. Han fortalte at kildearbejde hovedsageligt fungerer godt i undervisningen, fordi han på den måde får sikret sig, at alle elever får de “rigtige” svar, og at han dermed får opfyldt de mål, der er for faget. Dog tilslutter han sig elevernes udtalelser om den ensformige undervisning, men forklarer, at man som historielærer ofte er nødt til at prioritere, og eftersom ressourcerne og forberedelsestiden ifølge ham er mangelfuld, føler han sig nødsaget til at nedprioritere faget:

“Altså hvis man havde al den tid i verden, så ville jeg foretrække, at jeg i højere grad selv kunne plukke lidt og strikke noget sammen. Jeg synes det er svært at finde overskud og tid rent forberedelsesmæssigt, så vi når det hele og så ender jeg bare med at prioritere anderledes i undervisningen” (Thomas, 2023).

Ud fra Thomas' udsagn antager vi, at han har en formodning om, at der er et overordnet pensum, der skal nås i historieundervisningen. Thomas fortæller desuden i interviewet, at han følger bogen kronologisk, hvilket kan give et forventningspres ift., at han som lærer skal nå igennem alle emnerne i læremidlet. Selvom det ikke er nødvendigt, at Thomas når igennem alle læremidlets emner, kan vi ud fra interviewet udlede, at det er en problematik, der fylder i hans planlægning og gennemførelse af undervisningen. En løsning på dette kunne ifølge Jens Aage Poulsen være at opstille et udvalgskriterium for, hvorfor noget er vigtigt at undervise i. Et kriterium må være, at det skal kunne støtte elever i at forstå deres tid og tage bestik af fremtiden (Poulsen, Ekspertinterview, 2023). Ved at udvælge få emner, der lever op til lærerens opstillede udvalgskriterium, vil læreren have bedre mulighed for at gå i dybden med de få emner og lade eleverne arbejde undersøgende. Således ville Thomas også have mulighed for at implementere andre aktiviteter i undervisningen som f.eks. et historisk rollespil, der ville kunne skabe variation og motivere flere elever til læring i faget.

5.1.3 Delkonklusion 1

I ovenstående analyseafsnit får vi et indblik i fire elevers umiddelbare oplevelse af historiefaget. Ud fra observationer og interviews kan vi udlede, at de adspurgte elever hovedsageligt finder historiefaget uvedkommende og uinteressant, hvilket afspejler sig i graden af deltagelse i historieundervisningen. Dette kan med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori forklares ved elevernes mangel på at få opfyldt deres behov for autonomi og kompetence i undervisningen. Manglen på autonomi og kompetence vil have stor betydning for, om eleverne vil være drevet af en indre motivation og give dem lyst til at lære i undervisningen. Både elever og lærer giver desuden udtryk for i interviewene, at de ønsker mere variation i historieundervisningen. Dette kan dog ses som et paradoks fra lærerens side, eftersom han ikke imødekommer dette grundet manglende ressourcer og forberedelsestid. Ifølge Deweys tese om learning by doing vil det skabe en mere optimal undervisning for eleverne, hvis der implementeres aktiviteter, hvor eleverne er aktivt deltagende og skaber erfaringer i læringsprocessen.

I ovenstående analysedel har vi fået bekræftet vores antagelse om, at elever finder historiefaget uinteressant og uvedkommende, og at de undervisningsmetoder, der gøres brug af i undervisningen, ofte er meget ensformige. Med denne viden blev vi i processen nysgerrige på at skabe en ny forståelse af fænomenet ved at ændre på de rammer, eleverne var vant til i

historieundervisningen. Dette gjorde vi ved at sætte os selv i spil og afprøve et historisk rollespil i klassen, som vi vil udfolde i følgende analysedel.

5.2 Analyседel 2

For at finde ud af, hvilken betydning brugen af læremidler kan have for elevernes motivation for læring i historieundervisningen, har vi afprøvet et historisk rollespil på eleverne i 7.Y. Dette gjorde vi med baggrund i elevernes ønske om en mere varieret undervisning, hvor de selv bliver en aktiv del af læringen. Derudover ønskede vi at se, hvilken betydning det kunne have for elevernes motivation, at lærerrollen blev mere marginal, mens eleverne fik en mere aktiv rolle i deres egen læreproces.

5.2.1 *Vigtigheden i at sætte scenen for rollespillet*

Som nævnt i forrige analysedel gav eleven Johan i elevinterviewet udtryk for, at det kunne være sjovt at opsætte et folketingsmøde, hvor eleverne skulle argumentere overfor hinanden. Derfor valgte vi at afprøve et historisk rollespil om kvinders kamp for ligeløn som led i emnet "Demokrati og ligestilling" fra *Historie7*, som eleverne på daværende tidspunkt arbejdede med. Vi ville gerne undersøge, i hvilken grad historiske rollespil kunne være med til at øge eleverne i 7.Y's motivation for læring, og hvorvidt det kunne skabe en mere elevaktiverende undervisning. Ifølge Deweys teoretiske begreb, inquiry, kan opstillingen af scenarier bidrage til forestillingsevnen, så man kan forsøge at forestille sig mulige udfald i fortidige og fremtidige situationer (Hanghøj, Misfeldt, Bundsgaard, Foug, & Hetmar, 2017, s. 11). Ved at anvende scenariebaseret undervisning som f.eks. historiske rollespil, giver man desuden eleverne mulighed for at udvikle kompetencer til at kunne håndtere komplekse problemstillinger, hvor der findes flere mulige udfald, der hver især har forskellige konsekvenser. Den scenariebaserede undervisning har ifølge Jeppe Bundsgaard til formål at skabe meningsfulde læringsaktiviteter for eleverne og har til sigte at udvikle deres forståelse for nye fagforståelser og arbejdsformer (Hanghøj, Misfeldt, Bundsgaard, Foug, & Hetmar, 2017, s. 11-16). Vi valgte derfor at anvende et historisk rollespil, da vi ønskede at skabe meningsfulde læringsaktiviteter for eleverne og mere variation i undervisningen. Vi håbede desuden på, at anvendelsen af historiske rollespil kunne bidrage til en ny forståelse og oplevelse af historiefaget for eleverne.

Et historisk rollespil kan ligeledes bidrage til at styrke elevernes historiske empati, da brugen af perspektivskifte og indlevelse i fortidige scenarier, kan være med til at skabe forståelse for menneskers handlinger i fortiden (Poulsen, 2023, s. 67). Derfor valgte vi at redigere

rollespillet, vi havde udarbejdet i forbindelse med vores historieeksamen. Rollespillet var oprindeligt udviklet med fokus på stiftelsen af Rødstrømpebevægelsen, men for at få rollespillet til at passe ind i forløbet, redidaktiserede vi rollespillet, så fokus i stedet var på kvindernes kamp for ligeløn. Vi vil i projektet omtale rollespillet som *Kvindes kamp for ligeløn*.

Da vi udførte rollespillet i 7.Y, agerede Klara observatør, mens Lærke havde lærerrollen og afviklede rollespillet med eleverne. Formålet med dette var, at Klara havde mulighed for at observere elevernes deltagelse og tegn på motivation, mens Lærke kunne koncentrere sig om at sætte rammerne for rollespillet og guide eleverne undervejs. Det var vigtigt for os at sætte rammen for rollespillet, da vi gerne ville forsøge at fange elevernes interesse og gøre dem nysgerrige fra start, da eleverne ikke havde prøvet et historisk rollespil før. Det er vigtigt, at man som lærer gør klart for eleverne, hvis spillet er kontrafaktisk, da der dermed er tale om et scenarie og ikke en faktisk begivenhed, der har fundet sted. Det kan bevirke, at eleverne får mulighed for og lyst til at udforske og handle ud fra deres tildelte roller uden at føle, at deres handlinger er knyttet til bestemte historiske fakta.

Med udgangspunkt i de holdninger, eleverne havde udtrykt i de første elevinterviews, var vi også opmærksomme på, at nogle elever kunne være præget af en forudindtaget holdning om, at historieundervisningen ville blive kedelig. Dette kom bl.a. til udtryk, da Lærke skulle til at introducere eleverne til dagens program:

Anna: "Ej! Skal vi have historie i begge timer?" (lægger hovedet ned i hænderne)

Lærke: "Ja, vi har ikke matematik i dag"

Anna: "Ej øv.. Så skal vi have dobbelt op på historie?"

Lærke: "Ja, vi skal have historie i begge lektioner i dag, men I ved jo ikke, hvad det er vi skal lave. Vent nu og se" (smiler)

Anna: "Hmm.." (rynker på næsen)

Lærke introducerede efterfølgende eleverne til, hvad et historisk rollespil er, og satte scenen ved at placere en stemmeurne med tilhørende stemmesedler (jf. bilag 3) centralt i klassen. Dernæst satte hun et billede fra et kvindemøde i 1970'erne på smartboardet for visuelt at sætte scenen for eleverne. Ved at begynde undervisningen med en *trigger*, forsøgte Lærke at vække elevernes nysgerrighed og interesse (Pietras, 2020). Formålet var, at få eleverne til at undre sig

og stille spørgsmål som forudsætning for den videre undersøgelse og læring gennem rollespillet. Dernæst læste Lærke et afsnit højt fra rollespillets introduktion (jf. bilag 4) for at sætte rammen for eleverne, så de vidste, hvordan de skulle forholde sig til og agere under selve rollespillet.

5.2.2 At give eleverne ejerskab over aktiviteten

Før selve rollespillet skulle udføres, skulle eleverne i grupper udarbejde en tale med argumenter for eller imod ligeløn, alt efter hvilken rolle de var blevet tildelt samt en tilhørende plakat. Følgende uddrag af en observation, er fra da eleverne blev sat i gang med at udarbejde deres taler og plakater:

Freja spørger Lærke: "Må vi gerne skrive på bagsiden også?"

Lærke: "I må gøre fuldstændig som I vil. Det er jeres plakat og jeres argumenter"

Eleverne i gruppen kigger på hinanden og smiler.

Freja: "Ej fedt! Vi bestemmer helt selv. Skal vi så ikke også sætte billeder på?"

Ifølge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori øges motivationen hos eleverne, når de føler sig autonome og kompetente inden for en stillet opgave eller aktivitet. I ovenstående uddrag kan vi ud fra Frejas respons tolke, at hun formentlig føler, at hun får lov til at handle ud fra egne interesser og får lov til at føle ejerskab over den aktivitet, hun beskæftiger sig med. Hun får herved opfyldt behovet for autonomi, selvom det er inden for nogle overordnede rammer, som læreren har sat. I og med at eleverne selv har ejerskab over aktiviteten og det produkt, der skal udarbejdes, imødekommes behovet for kompetence ligeledes, da eleverne selv har mulighed for at tage ejerskab over den del af produktet, de føler sig kompetente til. Vi oplevede, at eleverne på eget initiativ fik uddelegeret de forskellige dele, der skulle udarbejdes til produktet, så nogle elever stod for at finde argumenter, nogle tegnede på plakaten og fandt billeder, mens andre fandt på slogans, der også skulle fremgå på plakaten.

Vi oplevede dog også, at særligt to elever, heriblandt eleven Rune, havde svært ved at finde deres rolle i gruppen. Da undervisningens normale rammer blev brudt og Lærkes rolle som lærer blev mindre fremtrædende, trak de to elever sig ud af grupperne og endte med blot at sidde og lytte til de resterende gruppemedlemmer uden selv at tage aktiv del i samtalerne. Denne problematik kan formentlig forklares ved Liudmila Mikalayevas begreb *confusion*, der beskriver den usikkerhed og forvirring, eleverne kan opleve, når der brydes med den

traditionelle undervisning (Mikalayeva, 2016, s. 219-220). Selvom eleverne var blevet sat ind i rollespillets udførelse og formål, kan det for nogle elever være utrygt, når de normale rammer for undervisningen bliver ændret. Eleverne fik ud fra vores tidligere observationer i historieundervisningen mere selvbestemmelse over aktiviteten og skulle selv være med til at byde ind i gruppen med det, de hver især følte sig kompetente til. Dette kan dog være en udfordring for elever, der oplever denne forvirring, og selvom Lærke prøvede at støtte og hjælpe eleverne med at få tildelt et ansvar i gruppen, forblev deres engagement og involvering i aktiviteten minimal. Mikalayeva beskriver, hvordan læreren kan forberede disse elever på deres rolle og simulering af f.eks. et historisk rollespil, så de føler sig godt klædt på til læringsaktiviteten. Det er vigtigt, at læreren opstiller klare og tydelige rammer på forhånd og sørger for at opmuntre og vejlede eleverne undervejs (Mikalayeva, 2016, s. 219-220). Ud fra vores observationer, kan vi antage, at de to elever ville have haft gavn af en introduktion af det historiske rollespil nogle dage forinden. Det kunne have skabt en tryghed, hvis eleverne havde haft mulighed for at forberede sig på situationen og evt. stille opklarende spørgsmål, der kunne afhjælpe usikkerhed og forvirring. Derudover kan der også ligge en forklaring i en manglende relation til eleverne. Selvom vi på daværende tidspunkt havde været i klassen i nogle uger, havde vi hovedsageligt ageret observatører og vores aktive deltagelse i læringsaktiviteterne i historieundervisningen havde på dette tidspunkt været minimal. Det er værd at overveje, hvorvidt udfaldet havde været det samme, hvis det var klassens egen historielærer, der havde afprøvet rollespillet, eftersom hans kendskab og relation til eleverne formentlig ville skabe en bedre forudsætning for at forudse og løse en udfordring som denne.

5.2.3 Opmærksomhedspunkter ved brug af historiske rollespil

Ved at inddrage et historisk rollespil som supplement til undervisningen, er der en række opmærksomhedspunkter læreren bør have for øje, idet der brydes med klasseværelsets traditionelle rammer. Under udførelsen af *Kvindens kamp for ligeløn* observerede vi, hvordan nogle af eleverne havde svært ved at forholde sig til deres tildelte roller, hvilket bl.a. fremgår i følgende observation:

Johan: "Ej, I har lavet en fejl. Det er typisk kvinder!" (peger på Vibeke Vasbo-gruppens plakat)

Magnus (elev): "Ja, se selv. Kvinder duer ikke til det samme som mænd. Derfor skal de have mindre i løn"

Johan og Magnus giver hinanden en high-five.

I ovenstående observation fremgår det, at eleverne Johan og Magnus engagerer sig i rollespillet og forstår rollens synspunkter, men samtidig tillægger rollen en overlegen position og en væremåde, der ikke var tiltænkt rollen. Kvindegruppen positioneres svagere eller hierarkisk lavere end mandegruppen idet drengene nedladende siger *“Det er typisk kvinder”* og *“Kvinder duer ikke til det samme som mænd”*. Pointen med at udføre et historisk rollespil var bl.a. at arbejde med elevernes historiske empati ved at understøtte eleverne i perspektivskifte, hvilket vil sige, at eleverne understøttes i at forsøge at forstå mennesker i fortiden på fortidens præmisser. Når eleverne arbejder med dette, vil de forsøge at sætte sig ind i de historiske aktørers sted, forsøge at forstå deres måder at tænke på, deres syn på verden, deres værdigrundlag og forudsætninger for at handle (Dietz, 2018, s. 51). Dog skal det medtænkes, at eleverne ikke havde beskæftiget sig med historiske rollespil før. Det var derfor usikkert, hvordan eleverne ville agere i sådan en situation, hvor de skulle indtræde i en fiktiv rolle og træde ud af deres vante rolle som skoleelever. I observationen var selve simulationen af rollespillet endnu ikke påbegyndt, da grupperne fortsat var ved at udarbejde deres plakater, slogans og argumenter. De to elevs grad af entusiasme og motivation kan dog alligevel forklares ud fra Mikalayevas problematik, *overmotivation*. Her kan vi udlede, at Johan og Magnus udviklede et ønske om at sejre i den efterfølgende simulation, hvor der skulle stemmes for eller imod ligeløn. De to elever følte sig muligvis i en magtfuld position på baggrund af deres tildelte rolle, hvilket kom til udtryk i deres entusiastiske udråb og kropssprog. I situationen vælger Lærke ikke at afbryde undervisningen, fordi det ville kunne bryde med simulationen, og desuden skabe et skævt magtforhold mellem lærer og elever, idet der vendes tilbage til klasseværelsets traditionelle rammer (Mikalayeva, 2016, s. 218-219). På den anden side kunne det have været fordelagtigt at involvere sig i den udspillede situation og guide de to elever tilbage til deres gruppe og deres oprindelige opgave. Ifølge historiedidaktiker Marianne Dietz skal man som lærer ikke være bange for at afbryde spillet undervejs for at samle op på noget, hjælpe eleverne i gang, hvis de går i stå eller på anden måde hjælpe dem til at holde fast i, hvem deres rolle er og hvad de ønsker, så de får de bedste betingelser for at formidle dette gennem rollespillet (Dietz, 2018, s. 52). Havde Lærke afbrudt situationen, kunne det muligvis have hjulpet de to elever med at holde fast i opgavens fokus og dermed regulere elevernes grad af motivation.

5.2.4 Historiske rollespil er ikke for alle

Når man vælger at implementere historiske rollespil som læremidler i undervisningen, er det væsentligt at overveje, at rollespil ikke nødvendigvis er for alle elever. For elever, der ikke er vant til at arbejde med historiske scenarier, kan udførelsen af historiske rollespil føles som en usikker proces, da det bryder med de traditionelle rammer for undervisningen, hvilket kan forklares med Mikalayevas begreb *hostility* (Mikalayeva, 2016, s. 221-222).

I udførelsen af vores rollespil lagde vi desuden mærke til eleven Rune, der med begrebet *alienation*, kan karakteriseres som fremmedgjort i processen. Nedenstående uddrag af en observation er fra sidste del af rollespillets udførelse, hvor eleverne, ud fra deres tildelte rolle, skulle stemme til en meningsmåling, om kvinderne skulle have ligeløn eller ej:

En enkelt elev (Rune) bliver siddende på sin plads og finder ikke sammen med en makker.

Rune sukker og spørger Lærke: "Behøver jeg stemme?"

Lærke: "Ja, selvfølgelig skal du være med til at stemme. Jeg synes du skal gå sammen med Magnus og Buster. I kan sagtens være tre"

Rune: "Nej... så har jeg mest lyst til bare at være alene".

Lærke giver Rune en stemmeseddel og deler fortsat stemmesedler ud til de andre elever.

Rune sætter hurtigt et kryds på sedlen, lægger den i stemmeurnen og åbner sin computer.

Ud fra ovenstående uddrag tolker vi, at Rune ikke ønsker at tilslutte sig opgaven. Selvom Rune er deltagende i aktiviteten, antager vi ud fra hans manglende lyst til frivilligt at tilslutte sig de andre elever og deltage i aktiviteten, at han ikke motiveret i denne læringssituation. Der kan være flere årsager til, at Rune ikke udviser lyst til at deltage. Runes manglende lyst kan forklares med den fremmedgørelse, som elever kan føle i simuleringen af rollespil (Mikalayeva, 2016, s. 220-221). Runes fremmedgørelse kan have været forårsaget af, at de resterende elever fra Runes gruppe havde været dominerende i gruppearbejdet, hvilket tidligere havde medført, at han havde svært ved at finde sin plads i gruppen og trak sig fra gruppearbejdet. Hans mangel på lyst til deltagelse kan dog også bestå i en manglende interesse for selve simuleringen. At udføre et historisk rollespil fordrer som tidligere nævnt, at eleverne påtager sig en anden rolle end dem selv, hvilket nogle elever ikke finder interessant eller

motiverende. Nogle elever trives bedre i de mere traditionelle undervisningsformer, hvor de ikke bliver kastet ud i uvante situationer, der kan gøre dem utrygge, fordi de ikke kan forudsige, hvordan situationen kommer til at udspille sig.

Det må dog understreges, at læreren gennem sin tilrettelæggelse af rollespillet kan imødekomme de forskellige elevers behov ved at differentiere rollerne og rollernes funktioner, samt forberede eleverne grundigt inden rollespillets afvikling (Mikalayeva, 2016, s. 220-221). Rollespillet rummer desuden en stor fordel i og med, at de ofte er baseret på kropslige erfaringer ift. traditionel undervisning. Når kroppen og sanserne bringes i spil, vil eleverne huske stoffet bedre, fordi det er koblet på kropslige erfaringer (Gjedde, 2014, s. 33).

5.2.5 Delkonklusion 2

I ovenstående analyse fremgår det, hvordan et udpluk af eleverne i 7.Y agerede under rollespillet *Kvindens kamp for ligeløn*. Vi kan ud fra dette udlede, at det er af væsentlig betydning, hvordan læreren vælger at sætte rammen for rollespillet for at vække elevernes nysgerrighed og interesse. Særligt i en klasse som 7.Y, der ikke havde beskæftiget sig med historiske rollespil før, havde det en positiv effekt på elevernes tilgang til rollespillet, som de blev præsenteret for. Vi fandt derudover ud af, at det at give eleverne ejerskab over aktiviteten ved bl.a. at lade det være op til eleverne, hvordan de valgte at gribe opgaven an, havde en positiv effekt på deres motivation og deltagelse i undervisningen. Vi fandt ydermere ud af, at læreren også er nødt til at være opmærksom på nogle udfordringer, der kan opstå i forbindelse med at anvende rollespil i undervisningen. Læreren bør bl.a. være opmærksom på, at nogle elever kan blive overmotiverede, når de træder ind i en fiktiv rolle og i rollespillets elementer, der for nogle elever også kan opfattes som en konkurrence. Dog bør læreren ikke være bange for at afbryde aktiviteten og hjælpe eleverne tilbage i deres rolle og det egentlige formål med rollespillet.

Læreren må derudover være opmærksom på, at det ikke er alle elevers læringsforudsætninger og interesser, man kan ramme med implementeringen af et rollespil i historieundervisningen. Læreren må derfor overveje, hvordan man kan guide eleverne bedst muligt i situationer, hvor elever føler sig fremmedgjorte eller utrygge i processen.

5.3 Analysedel 3

På baggrund af de observationer vi gjorde os under afviklingen af rollespillet, fik vi en ny forståelse af elevernes oplevelse af historieundervisningen. Det blev tydeligt for os, at

størstedelen af eleverne deltog aktivt og udviste engagement, når undervisningen bestod af varierede arbejdsmetoder, og de selv fik lov til at få ejerskab i aktiviteterne.

Vi vil i følgende afsnit analysere nogle af de udsagn, som vores fokuselever udtrykte i de efterfølgende elevinterviews på baggrund af vores nye forståelse. Vi vil sammenholde elevernes udsagn med de observationer, vi gjorde os i forbindelse med afviklingen af rollespillet samt Jens Aage Poulsens perspektiv herpå. Dette vil vi gøre i forsøget på at skabe en horisontsammensmeltning mellem elevernes oplevelse af historieundervisningen og vores forståelse af, hvad det er, der har betydning for elevernes motivation for læring i historieundervisningen.

5.3.1 “Når undervisningen er god for hele klassen, så er den også god for den individuelle”

Vi valgte at interviewe vores fokuselever igen, efter vi havde afprøvet det historiske rollespil i klassen. Det gjorde vi for at finde ud af, i hvilken grad rollespillet ifølge eleverne havde været med til at øge deres motivation i undervisningen. I interviewet med Anna og Freja spurgte vi dem ind til, hvordan man ifølge dem kunne gøre historieundervisningen interessant. Anna svarede hertil:

“Det ville være bedre, hvis vi ikke bare skulle sidde og lave kilder helt stille, men at man så’n gjorde noget hele klassen... Ligesom sidste gang. Det styrker også fællesskabet og at vi har det sjovt sammen” (Anna & Freja, 2023).

I citatet henviser Anna til seneste historieundervisning, hvor eleverne afprøvede det historiske rollespil *Kvindernes kamp for ligeløn*. Anna forklarer, at hun godt kunne lide, at hele klassen gjorde noget sammen, og dét at de havde det sjovt omkring aktiviteten kan bidrage til at styrke fællesskabet i klassen. Ifølge Deci og Ryans samhørighedsbehov, er det helt centralt, at eleverne oplever at føle sig som en del af et fællesskab, og at de har et tilhørsforhold til de andre elever i klassen (Hein, 2019, s. 201-202). Under rollespillet oplevede Anna, at hun var en del af fællesskabet i gruppen. Dét at føle sig som en del af noget er et centralt behov for, at eleverne kan drives af en indre motivation i undervisningen. I forlængelse af Annas udtalelse giver det anledning til at inddrage Johans perspektiv på oplevelsen af samhørighed i aktiviteten. Til samme spørgsmål svarer Johan:

“Ehh... Når undervisningen er god for hele klassen, så er den også god for den individuelle, synes jeg. For eksempel de der debatter med argumenter, som vi havde. Så snakker vi mere med hinanden om tingene, og ja, at skulle stemme sammen med stemmesedler. Det var sjovt” (Rune & Johan, 2023).

Johan henviser ligeledes til historietimen, hvor de skulle afprøve *Kvindes kamp for ligeløn*, og understøtter dermed samme oplevelse som Anna, ift. at det styrker fællesskabet i klassen, når aktiviteterne udføres i fællesskab. Han fortæller også, at undervisningen er god for den enkelte elev, når den er god for hele klassen. I det kan vi tolke, at når alle elever tager aktiv del i og er engageret i undervisningen, er det med til at skabe et positivt læringsmiljø, der kan give værdi for den enkelte elev. Når eleverne trives, som vi kan tolke ud fra Annas og Johans udsagn om, at de havde det sjovt sammen, vil de også have bedre forudsætninger for at fremme den indre motivation (Hein, 2019, s. 201-202). Det må dog understreges, at de to elevers besvarelse alene ikke nødvendigvis vil være repræsentative for alle elevers oplevelse af en aktivitet som et historisk rollespil, da flere faktorer som f.eks. elevers trivsel, status i klassen mv. kan være afgørende for, hvorvidt de føler sig som en del af gruppen.

Da vi udførte vores elevinterviews, blev vi dog bekræftet i, at de adspurgte elevers lyst til at deltage aktivt i undervisningen drives af en indre motivation, og at denne bl.a. bliver styrket, hvis eleverne føler ejerskab over aktiviteten og oplever, at de er en værdi i gruppen.

5.3.2 Arbejdet med historisk empati kan styrke elevernes motivation

Ifølge Jens Aage Poulsen og historiedidaktiker Jens Pietras kan læreren i sin tilrettelæggelse af undervisningen søge at gøre det valgte emne vedkommende og motivere eleverne ved at beskæftige sig med det. Læreren kan f.eks. tage afsæt i historiske personer og lade deres intentioner være igangsættende for undervisningen. Herunder kan læreren forsøge at appellere til det emotionelle ved at fokusere på følelsesmæssige, værdimæssige og moralske dilemmaer, som eleverne må forholde sig til. Derudover er det ifølge Poulsen og Pietras væsentligt, at læreren fremstiller disse historiske personer på fortidens egne præmisser (Poulsen & Pietras, 2016, s. 105-106). I vores rollespil tog vi afsæt i både fiktive og konkrete historiske personer, der relaterede sig til emnet. Eleverne måtte ud fra personlighedernes følelsesmæssige og værdimæssige forudsætninger tage stilling til et dilemma vedrørende ligeløn mellem kønnene. Inden igangsættelsen af selve rollespillet blev vigtigheden af at handle og tænke ud fra fortidens præmisser også tydeliggjort for at forsøge at undgå, at eleverne ville dømme de historiske

personers holdninger og værdier ud fra deres tanker og følelser (Poulsen & Pietras, 2016, s. 105-106). Vi oplevede, at disse overvejelser i tilrettelæggelsen af rollespillet havde stor betydning for elevernes engagement og deltagelse i undervisningen. I følgende uddrag af en observation fra udførelsen af rollespillet fremgår det i en korrespondance mellem vores fokuselev Johan og hans makker Bertram, hvordan de formår at skifte perspektiv og sætte sig ind i en historisk persons sted og på baggrund heraf træffe et valg, der tilgodeser personens livssituation:

Johan: "Vi skal sætte os ind i hendes sted og tænke som hun ville gøre dengang, ikke?"

Bertram: "Okay, prøv lige at forestil dig, at jeg er hende her (eleven læser "personlige forhold" op fra deres stemmeseddel med en lys stemme)

Johan: "Så ville du klart stemme ja, for hvordan skulle du ellers kunne forsørge din familie, hvis du ikke kunne arbejde?"

Bertram: "Lige præcis. Derfor sætter vi vores kryds ved ja" (fortsætter den lyse stemme og sætter et kryds ved "ligeløn" på stemmesedlen)

Johan tager stemmesedlen og går op til katederet, lægger den i stemmeurnen og spørger Lærke, om de må få en ekstra stemmeseddel.

Som tidligere nævnt udtrykte vores fokuselev Johan i vores første elevinterview, at han ønskede en historieundervisning, hvor eleverne var mere med. Han udtrykte desuden, at undervisningen ofte var meget ensformig og kedelig. I historieundervisningen forinden afprøvningen af rollespillet, blev disse udsagn også bekræftet i vores observationer. Vi oplevede Johan som en elev, der deltog i undervisningen i det omfang, at han udførte de lærerstillede opgaver, men ikke deltog aktivt i undervisningen (Boritz, 2018, s. 156). Med dette skal forstås, at han ofte ikke involverede sig i aktiviteterne ved f.eks. at påtage sig ansvar i gruppeopgaverne, række hånden op ved opsamling og generelt udvise engagement for aktiviteterne i undervisningen. I ovenstående korrespondance udviser Johan i samspil med eleven Bertram derimod engagement for opgaven og involverer sig i aktiviteten. Johan spørger desuden Lærke, om de må få en ekstra stemmeseddel og viser dermed også, at han tilslutter sig aktiviteten frivilligt, hvilket vi tolker som et tegn på motivation. Dette kan underbygges med Johans udsagn i det efterfølgende elevinterview som beskrevet tidligere, hvor han netop udtrykte, at han fandt denne aktivitet sjov.

Johan og Bertram formåede desuden i det opstillede scenarie gennem perspektivskifte at sætte sig ind i en anden persons sted og møde fortiden på fortidens præmisser. Eleverne havde fået tildelt en stemmeseddel med en fiktiv kvindelig personlighed ved navn Marianne Nielsen, hvis personlige værdier og livsvilkår var repræsentative for samtiden (jf. bilag 3). På stemmesedlen fremgik nogle personlige forhold, som eleverne skulle forholde sig til og stemme ud fra. Ved at arbejde med perspektivskifte i historieundervisningen, kan eleverne udvikle historisk empati, og dermed udvikle evnen til at kunne sætte sig ind i andres sted og vægte forståelse for tidligere tiders handlinger. Vi antager, at eleverne med deres viden og holdninger i dag, kan have svært ved at sætte sig ind i datidens samfund, hvor synet på mænds og kvinders rolle og betydning i samfundet var anderledes. Gennem arbejdet med historiske scenarier som et historisk rollespil, kan det blive forståeligt for eleverne, hvorfor man tænkte og handlede, som man gjorde og dermed undgå præsentisme. Ved at etablere læringen for eleverne i et historisk scenarie, hvor de skal tage stilling til et dilemma, skabes der desuden et kontekstbaseret læringsrum, der kan fremstå mere meningsfuldt og motiverende for eleverne at anvende deres viden i. Eleverne får ydermere sat en motiverende ramme for samarbejde gennem rollespillets dele, hvilket kan være med til at styrke fællesskabet og elevernes interne relationer til hinanden i klassen (Gjedde, 2014, s. 31-32).

I vores interview med Jens Aage Poulsen, spurgte vi ham også ind til, hvad historiske rollespil ifølge ham kan bidrage med i historieundervisningen, hvortil han svarede:

“Ja, det kan jo netop det med, at man sætter sig ind i nogle situationer, som på en eller anden måde er realistiske. Det svarer lidt til, at man er der selv, og bliver nødt til at forholde sig til nogle problemstillinger. Eleverne møder fortiden og lever sig ind i den tid, hvor det skete... og det skaber engagement” (Poulsen, 2023).

Ifølge Poulsen kan historiske rollespil være med til at engagere eleverne i undervisningen, fordi de skal tage aktiv del i opstillede, realistiske situationer og forholde sig til nogle konkrete problemstillinger. Når eleverne møder fortiden, skal de fralægge deres eksisterende viden og forsøge at leve sig ind i den tid, hvor problemstillingen udspiller sig, hvilket ifølge Poulsen i sig selv skaber engagement hos eleverne. Poulsen fortæller ydermere, at arbejdet med historiske rollespil rummer mulighed for udviklingen af elevernes historiebevidsthed, fordi de

gennem rollespillet forsøger at leve sig ind i en bestemt tid og får en forståelse for, hvorfor noget var anderledes engang (Poulsen, 2023). Elevernes møde med fortiden vil således kunne støtte dem i at få en bedre forståelse af deres egen tid samt give dem en forventning om fremtiden.

5.3.3 Brugen af rollespil i undervisningen

Udover at bidrage til elevernes evne til at udvikle historisk empati, så kan historiske rollespil anvendes som et led i at variere undervisningsaktiviteterne. Ifølge Jens Aage Poulsen er det vigtigt, at man som lærer supplerer sin historieundervisning med nogle forskellige læringsaktiviteter, der kan skabe variation i undervisningen. Ved at skabe variation i undervisningen sikrer læreren, at undervisningen ikke bliver for ensformig, og at eleverne er motiverede for at lære noget i faget (Poulsen, 2023). I dokumentationsindsatsen fra 2016 fremgår det, at de adspurgte elever i undersøgelsen finder historieundervisningen kedelig og efterspørger mere variation i undervisningen som løsning på problemet (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 13). Denne holdning kom ligeledes til udtryk i de elevinterviews, vi udførte i forbindelse med empiriindsamlingen til projektet. I forlængelse heraf nævner Poulsen i vores interview med ham, at et historisk rollespil kan være en god måde for læreren at skabe variation i undervisningen, men at det samtidig kan være en tidskrævende proces. Vi erfarede selv, hvordan det tidsmæssige aspekt kunne være en hindring ift. at anvende rollespil i undervisningen, da vi afprøvede vores rollespil i 7.Y. Der lå en del forarbejde i at tilpasse rollespillet ind i det forløb, de var i gang med i klassen samt med at planlægge og forberede rollespillet. Klassens historielærer Thomas udtrykte også den tidsmæssige faktor som bekymring i vores interview med ham. Han fortalte, at tiden ofte er en hindring for ham ift. at forberede en mere varierende historieundervisning for hans elever:

“Jeg ville da ønske, at jeg også kunne bruge noget andet, der kunne få eleverne til at leve sig mere ind i faget og lære på andre måder end ved kun at benytte grundbogen. Nogle gange bliver det lidt langhåret og meget det samme, men virkelighedens verden er nogle gange lidt en anden” (Thomas, 2023).

Med elevernes ønske om en mere varierende historieundervisning på den ene side og historielærerens bekymring om det tidsmæssige aspekt på den anden side, var det vigtigt for os i interviewet med Jens Aage Poulsen at få hans perspektiv på, hvordan man som lærer kan

variere sin undervisning i historiefaget, uden at forberedelsen bliver for tidskrævende for læreren. Poulsen eksemplificerede i interviewet, at læreren kan skabe variation i undervisningen ved at inddrage simple aktiviteter som f.eks. et brætspil, hvor eleverne ligeledes skal arbejde med deres historiske empati og perspektivskifte. Han understreger, at det ikke behøver at være store og forberedelsestunge læringsaktiviteter, der skal implementeres, men at simple greb i undervisningen kan være med til at skabe variation (Poulsen, 2023). Marianne Dietz pointerer ligeledes, at det ikke vil være realistisk for læreren at inkludere mange rollespil i historieundervisningen med de få lektioner, der er i faget. Hun mener derimod, at læreren bør udvælge få rollespil i årsplanen og lade disse være rammesættende for historieundervisningens temaer, emner og øvrige metoder (Dietz, 2018, s. 48).

Ifølge Poulsen behøver de historiske rollespil ikke at være store og avancerede, men at de også kan fungere som mindre dilemmaspil, hvor eleverne skal være undersøgende og tage stilling til et dilemma, der tager udgangspunkt i et givent scenarie. Det handler ifølge Poulsen om, at eleverne lever sig ind i tiden, hvor den pågældende begivenhed udspillede sig, og om at eleverne får sat deres sanser i spil (Poulsen, 2023). Poulsens beskrivelse kan overføres til Deweys begreb "dramatic rehearsal", hvor eleverne gennem det opstillede scenarie vil udvikle nye måder at tænke og handle på (Hanghøj, 2018, s. 1-2). Arbejdet med scenarier i undervisningen som f.eks. historiske rollespil eller dilemmaspil, vil dermed være med til at gøre historieundervisningen mere meningsfuld og vedkommende for eleverne.

Ifølge Marianne Dietz vil eleverne opleve undervisningen som meningsfuld, når de oplever at være i en situation, hvor det giver mening at anvende den historiske viden med et formål og lære ved at gøre noget. Rollespil har derudover elementer af leg, fordi eleverne træder ind i en rolle og skal forestille sig et udfald på et givent scenarie, hvilket kan tiltrække eleverne idet de sigter mod at vinde "spillet". Leg er ifølge Dewey vigtigt for menneskets velbefindende, læring samt sociale relationer gennem livet, og kan derfor være et væsentligt element at inddrage i undervisningen (Dietz, 2018, s. 49). I simuleringen af et rollespil gøres der desuden brug af flere æstetiske og kropslige aspekter, der hver især er vigtige elementer i læreprocessen. Eleverne er fysisk til stede, kan se og lytte til hinanden samt anvende og aflæse kropssprog (Dietz, 2018, s. 51). Rollespillet rummer mulighed for, at eleverne interagerer med hinanden og hver især bidrager med noget i læringsprocessen, hvilket kan være med til, at eleverne føler sig som en del af et fællesskab. Dermed er det at inddrage rollespil i undervisningen også med til at styrke samhørighedsbehovet for den enkelte elev og det sociale fællesskab i klassen.

5.3.4 Delkonklusion 3

I ovenstående analyseafsnit fremgår det, at fokuseleverne tager aktiv del i undervisningen og udviser engagement for læringsaktiviteten. Vi kan ud fra analyseafsnittet, observationer samt interviews udlede, at trivsel blandt eleverne i klassen er en forudsætning for at fremme motivationen for læring og deltagelse i undervisningen. Rammerne ved et historisk rollespil kan ligeledes være en motiverende faktor for eleverne, idet spillet har elementer af konkurrence og leg, og derfor kan tiltrække eleverne til at deltage i simulationen. Ydermere kan opleves meningsfuldt for eleverne at skulle anvende deres tilegnede historiefaglige viden og anvende den konkret i beslutnings- og stillingtagen i rollespillets simulation.

Vi kan desuden udlede, at læreren kan motivere eleverne til at deltage aktivt i undervisningen ved at ændre på aktiviteterne og de traditionelle rammer for undervisningen. Ved at skabe variation i undervisningsaktiviteterne, og lade eleverne arbejde med æstetiske læreprocesser i fællesskab, kan trivslen og fællesskabet i klassen styrkes, hvilket ifølge de adspurgte elever i 7.Y skaber motivation og lyst til deltagelse i de pågældende aktiviteter. Historiske rollespil vil dermed kunne anvendes som et elevaktiverende læremiddel, der kan motivere elever til læring i historieundervisningen.

6.0 Foreløbig konklusion

I dette bachelorprojekt har vi undersøgt, hvordan historielæreren anvender læremidler i historieundervisningen i en 7. klasse, og hvilken betydning det har for elevers motivation for læring. På baggrund af bachelorprojektet kan vi først og fremmest konkludere, at de adspurgte elever i den pågældende 7. klasse oplever historiefaget som værende uinteressant og uvedkommende og at de undervisningsmetoder, læreren gør brug af i undervisningen, ofte er ensformige. Vi kan udlede, at når der er mangel på variation i undervisningen, og når eleverne har svært ved at se en nytteværdi i faget, kan det have en negativ effekt på elevernes motivation for at lære og deltage aktivt i undervisningen. Dog vil det have en positiv effekt på elevernes motivation for læring og aktive deltagelse i undervisningen, når der bliver varieret i undervisningen og eleverne får lov til at få indflydelse på aktiviteterne.

Vi har ydermere undersøgt, i hvilken grad historiske rollespil som supplerende læremiddel kan bidrage til at øge elevers motivation i undervisningen. Ud fra projektets empiribearbejdning og analyse, kan vi foreløbigt konkludere, at brugen af historiske rollespil har potentiale til at udvikle elevers historiske empati. I forlængelse heraf kan vi ligeledes konkludere, at den scenariedidaktiske tilgang kan bidrage til at understøtte elevernes tre psykologiske behov, hvilket kan medføre, at elever bliver motiveret til læring i undervisningen. Læreren bør dog overveje, at historiske rollespil ikke er for alle elever, da det for nogle kan skabe overmotivation, forvirring og fjendtlighed, når der brydes med de traditionelle rammer i undervisningen. Derfor vil tilrettelæggelsen af rollespillet være afgørende for udfaldet af simuleringen og elevernes oplevelse heraf.

Afslutningsvis kan vi konkludere, at historiske rollespil i undervisningen kan skabe motivation for læring i historiefaget, idet elevernes behov for at opleve autonomi, kompetence og samhørighed understøttes. Historiske rollespil kan skabe forudsætninger for et positivt læringsmiljø, hvor den enkelte elev tager aktiv del i læringen og vil føle sig værdifuld i klassefællesskabet. Dette kan medvirke til at fremme elevernes indre motivation og kan således bidrage til en ny forståelse og oplevelse af historiefaget.

7.0 Handleperspektiv

I følgende afsnit vil vi præsentere en guide til læreren, der gerne vil tilrettelægge et forløb med udgangspunkt i et historisk rollespil i sin undervisning. Guiden er bygget op om nogle væsentlige overvejelser, som læreren bør gøre sig i sin tilrettelæggelse. Overvejelserne er inddelt i tre faser, der skal synliggøre, hvilke overvejelser læreren bør have med sig i de forskellige dele af rollespillet. Vi har inddelt de tre faser i: *Forberedelsesfasen*, *Forløbsfasen* og *Evalueringsfasen*. Guiden er udarbejdet på baggrund af vores erfaringer fra vores analyse og diskussion og skal betragtes som vejledende og give læreren inspiration til, hvordan et sådant forløb kan tilrettelægges i praksis.

7.1 Forberedelsesfasen

Hvis du som lærer, gerne vil udarbejde et forløb med udgangspunkt i et historisk rollespil, er der en række overvejelser, du bør gøre dig inden tilrettelæggelsen af spillet. Indledningsvist er det væsentligt at udvælge et scenarie, der kan skabe sammenhæng mellem fortid og nutid for eleverne. Scenariet kan med fordel referere til noget, der er velkendt for eleverne i nutiden. Scenariet behøver ikke nødvendigvis at udspringe af en faktisk begivenhed i historien, men skal være historisk troværdig eller sandsynlig og være med til at formidle historisk viden. Derudover skal scenariet rumme spillemæssigt potentiale i form af dilemmaer, udfordringer eller argumentation.

Det er afgørende, at du som lærer gør dig overvejelser om, hvilken sammensætning af elever, du har i din klasse. Rollespillet indeholder dilemmaer og udfordringer, der skal løses i fællesskab, og samarbejdsevnerne blandt eleverne vil derfor være afgørende for afviklingen af rollespillet. Du bør derfor medtænke elevsammensætningen som en væsentlig faktor, hvis dele af rollespillet skal udføres i grupper således, at alle elever kan føle sig trygge i gruppen og den tildelte rolle, og dermed føle sig som en værdi i gruppearbejdet. Derudover kan det være nødvendigt at overveje, om der skal tages ekstra hensyn til nogle af de elever, der kan opleve det som en stor udfordring at skulle indtage en rolle og komme til orde i simuleringen af spillet. For at imødekomme disse elever på bedst mulig vis, er det vigtigt, at du forbereder disse elever grundigt på forhånd. Du kan f.eks. forberede eleverne i god tid på deres rolle, og på hvordan rollespillet skal forløbe. Derudover kan du forklare eleverne, at du er tilgængelig for råd og støtte undervejs, hvis de får brug for det under simuleringen, således at de føler sig trygge og godt klædt på til udførelsen af rollespillet.

7.2 Forløbsfasen

I forløbsfasen kan det være en god ide, at du implementerer aktiviteter, der sætter den æstetiske dimension i spil. Du kan udvælge aktiviteter, der relaterer sig til rollespillets emne og lade eleverne udarbejde et produkt, der kan bruges undervejs i simuleringen. Elevernes sanser kan sættes i spil ved eksempelvis at lade dem udarbejde plakater, sange, filmklip, taler eller andet. Det kan være væsentligt, at du som lærer sætter rammen og kriterier for aktivitetens udførelse, men giver eleverne plads til fri fortolkning, så de vil føle ejerskab over produktet. Produktet kan ligeledes bruges som en hjælp for eleverne, så de har noget at støtte sig til i selve simuleringen.

Hvis du vælger at udarbejde dit eget rollespil til eleverne, er det ydermere vigtigt, at du tildeler rollekort til eleverne. Rollekortene kan tilpasses til elevernes forudsætninger, således at der foruden detaljer om personens baggrund f.eks. fremgår hjælpesætninger, eksempler på argumenter, yderligere detaljer om personens holdninger og livssituation mm. Dette kan hjælpe eleverne til at forblive i rollen og støtte deres evne til at arbejde med historisk empati.

Inden selve simuleringen af rollespillet går i gang, er det vigtigt, at du overvejer, hvordan du vil sætte scenen for spillet. Er scenariet f.eks. en meningsmåling i Fælledparken, der skal give statsminister, Anker Jørgensen, et indblik i befolkningens holdning til ligelønsdebatten i 1972, kan spillet med fordel afvikles udendørs på et græsområde. Det vil sætte eleverne fysisk i en ramme, der kan minde om et folkemøde i Fælledparken. Dette kan visuelt være med til at understøtte elevernes indlevelsessevne og motivere deres afvikling af spillet. Alternativt kan der sættes et billede af Fælledparken eller andet græsareal op på tavlen.

7.3 Evalueringsfasen

Hvis du har valgt at anvende et færdigproduceret rollespil i din undervisning, vil der formentlig være en eller flere læringsmål, der skal evalueres efter spillet. Det kan også være, at du selv har tilføjet mål eller har udarbejdet dine egne. Det er dog væsentligt, at evalueringen også tager udgangspunkt i elevernes oplevelse af processen. Det er ikke sikkert, at alle elever har den samme opfattelse af, hvordan processen er forløbet, og det er vigtigt, at du som lærer finder ud af, hvad der er lykkedes og hvad der omvendt måske ikke er lykkedes samt hvorfor. Evalueringen skal være en hjælp til at finde ud af, hvad der kan gøres anderledes for, at alle elever får et godt læringsudbytte og en god oplevelse af rollespil i historieundervisningen.

Herunder kan det være en god ide at spørge eleverne ind til, hvad der har fungeret godt og mindre godt i processen, og hvilket fagligt og personligt udbytte, de har fået ud af forløbet.

Evalueringen skal ses som en kilde til forbedring og fornyelse af at anvende rollespil i historieundervisningen, og det er derfor et vigtigt element i forløbet.

8.0 Litteraturliste jf. APA-standard

- Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, F. Ø. (2017). *Motiverende undervisning*. Aarhus Universitetsforlag.
- Anna, & Freja. (3. februar 2023). Elevinterview. (L. B. Pedersen, & K. R. Andersen, Interviewere)
- Ågård, D. (2014). Selvbestemmelsesteori. I D. Ågård, *Motivation* (s. 20-22). Frydenlund.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Historie Fælles Mål 2019*. Lokaliseret d. 10. marts 2023. Hentet fra emu - danmarks læringsportal:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Historie.pdf
- Bjerre, L. I. (2019). Historie - fordybelse i en anden tid. I P. Brodersen, M. R. Petersen, R. Riberholt, L. I. Bjerre, R. Hansen, H. T. Jørgensen, . . . P. H. Sørensen, *Fag og fordybelse* (s. 135). Hans Reitzels Forlag.
- Boritz, M. (2018). Involverende undervisning. I M. Boritz, *Museumsundervisning - med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer* (s. 156-157). Syddansk Universitetsforlag.
- Dammeyer, J. (2017). Trivsel: Motivation, trivsel og personlig udvikling. I J. Dammeyer, *Pædagogisk psykologi - Videnskaben om læring og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2008). *Logic - The Theory of Inquiry*. Særchinger Press.
- Dietz, M. (2018). Rollespil i historieundervisningen. I H. Brinckmann, & T. M. Rønn, *Historie - mere variation i undervisningen* (s. 45-54). Meloni.
- Dietz, M. (2019). *Spil i historiedidaktisk perspektiv: med fokus på elevers udvikling af historiebevidsthed*. Lokaliseret d. 10 februar 2023. Hentet fra UC Viden:
<https://www.ucviden.dk/da/publications/spil-i-historiedidaktisk-perspektiv-med-fokus-på-elevers-udviklin>
- Dietz, M., & Hvidberg, L. (2012). *Indblik og udsyn - På spil i historien - Dilemmaspil*. Meloni.
- Gissel, S. T. (2022). *Hvad er et læremiddel?* Lokaliseret d. 18 februar 2023. Hentet fra Læremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/laeremidler/introduktion-til-laeremidler/hvad-er-et-laeremiddel/>
- Gjedde, L. (2014). *Læringsrollespil i skolen*. Aalborg Universitet.
- Hanghøj, T. (juli 2018). *Scenariedidaktik - om at bringe omverdenen ind i undervisningen*. Lokaliseret d. 4. april 2023. Hentet fra Research Gate:

https://www.researchgate.net/publication/326710339_Scenariedidaktik_-_om_at_bringe_omverdenen_ind_i_undervisningen

Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Foug, S. S., & Hetmar, V. (2017). Omverdenens praksisformer i undervisning. I T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & V. Hetmar, *Hvad er scenariedidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.

Hein, H. H. (2019). *Motivation - motivationsteori og praktisk anvendelse*. Hans Reitzels Forlag.

HistorieLab. (19. februar 2020). *Jens Aage Poulsen*. Lokaliseret d. 15 april 2023. Hentet fra HistorieLab: <https://historielab.dk/om-centret/medarbejdere/jens-aage-poulsen/>

Jensen, M. E., & Poulsen, J. A. (2022). Scenariedidaktik og historie - et overblik. I S. S. Foug, J. Bundsgaard, T. Hanghøj, & M. Misfeldt, *Håndbog i scenariedidaktik*. Aarhus Universitetsforlag .

Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Børnerådet.

Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence*. Lokaliseret d. 14 maj 2023. Hentet fra University of Copenhagen: https://static-curis.ku.dk/portal/files/159824626/Ph.d._2016_Klinge.pdf

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Larsen, K., & Skov, C. B. (2018). *Basal videnskabsteori*. Gyldendal.

Mikalayeva, L. (2016). Motivation, Ownership, and the Role of the Instructor in Active Learning. *International Studies Perspectives* .

Petersen, V. A., Hassing, A., & Henriksen, P. (2018). Hvordan bruger du teori? I V. A. Petersen, A. Hassing, & P. Henriksen, *Metodebogen*. Columbus.

Pietras, J. (21. marts 2020). *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. Lokaliseret d. 28 april 2023. Hentet fra HistorieLab: <https://historielab.dk/undersogende-problemorienteret-historieundervisning/>

Poulsen, J. A. (9. marts 2023). Ekspertinterview. (L. B. Pedersen, & K. R. Andersen, Interviewere)

Poulsen, J. A. (4. januar 2023). *Hvad skal eleverne lære i historie – og hvordan?* Lokaliseret d. 28 april 2023. Hentet fra emu - danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/historie/faglige-tilgange/hvad-skal-eleverne-laere-i-historie-og-hvordan>

- Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Lokaliseret d. 12 februar 2023. Hentet fra HistorieLab: <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-enderlig-version.pdf>
- Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2016). Interesse og motivation. I J. A. Poulsen, & J. Pietras, *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 103-106). Hans Reitzels Forlag.
- Rune, & Johan. (3. februar 2023). Elevinterview. (L. B. Pedersen, & K. R. Andersen, Interviewere)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Preface. I R. M. Ryan, & E. L. Deci, *Self Determination Theory* (s. vii-x). The Guilford Press.
- Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. Lokaliseret d. 17 februar 2023. Hentet fra Læremiddel.dk: https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/05/Videnskabsteori_Hermeneutik_print_maj2022.pdf
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). Historical Perspectives. I P. Seixas, & T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (s. 136-148). Nelson Canada ELHI.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (s. 97-114). Hans Reitzels Forlag.
- Thomas. (7. februar 2023). Lærerinterview. (L. B. Pedersen, & K. R. Andersen, Interviewere)

9.0 Bilagsoversigt

9.1 Bilag 1 - Interviewguide til elevspørgsmål

9.2 Bilag 2 - Uddrag fra observation

9.3 Bilag 3 - Stemmesedler

9.4 Bilag 4 - Introduktion til rollespillet *Kvindens kamp for ligeløn*

9.1 Bilag 1 - Interviewguide til elevspørgsmål

Briefing:	
1. Præsentation	Tak, fordi I ville deltage og lade jer interviewe af os. Vi hedder Klara og Lærke og kommer fra læreruddannelsen i Roskilde.
2. Formål	Formålet med interviewet er at undersøge, hvad elevers oplevelse af historiefaget er og hvordan man ifølge eleverne kan arbejde med emnerne i historie på en spændende måde. Interviewet vil indgå som en del i vores bachelorprojekt, som er en afsluttende opgave, man skal skrive på læreruddannelsen.
3. Tidsramme	Ca. 15 min.
4. Rammer for interview	Vi gør opmærksom på, at interviewet vil blive optaget som en lydfil på vores telefon. Optagelsen vil senere indgå i vores bachelorprojekt og slettes derefter som lydfil.
4. Anonymisering	I vores projekt vil jeres navne blive anonymiseret, så jeres udtalelser ikke kan ledes tilbage på jer.
5. Redegørelse	Vi kommer til at stille jer en række spørgsmål om jeres oplevelse af historieundervisningen og vil undervejs spørge yderligere ind til jeres svar. I må til hver en tid spørge, hvis der er noget I er i tvivl om eller hvis der er spørgsmål, som I

	<p>ikke forstår. I må også gerne sige, hvis der er spørgsmål, I ikke ønsker at svare på.</p> <p>Vi er her ikke for at teste jer, eller give svarene videre til jeres lærer, men vil gerne prøve at forstå jer og jeres liv. Det er jer, der er eksperterne og vi er kun interesserede i at høre jeres meninger.</p>
6. Præsentation af informanterne	Vil I ikke starte med at præsentere jer selv med navn, alder og klassetrin?
Interview:	
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvad er baggrunden for elevens motivation for undervisningen generelt?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvad er dit yndlingsfag? <ol style="list-style-type: none"> 1.2. Hvad gør, at netop dét fag er dit yndlingsfag? 2. Synes du, at de fag, I har, er vigtige? <ol style="list-style-type: none"> 2.2. Føler du, at der er fag, der ikke er vigtige? Hvis ja, hvilke? 3. Hvad kan du bedst lide at lave i undervisningen?
<p>Hvordan opleves historiefaget af elever i folkeskolen?</p> <p>Med hvilken relevans opleves historiefaget for den enkelte elev?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvad synes du om historiefaget? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Hvad gør, at du synes det? 2. Hvilket emne har I om nu? <ol style="list-style-type: none"> 2.2. Synes du, at emnet er vigtigt? 2.3. Hvad gør det vigtigt/ikke vigtigt? 2.4. Hvilket emne, synes du har været det vigtigste emne, I har haft om?

	2.5. Hvad gjorde emnet vigtigt?
Hvilke læremidler gøres der brug af i historieundervisningen?	<p>1. Hvilket undervisningsmateriale har I brugt i historieundervisningen de sidste par uger? Det kan f.eks. være en historiebog, en hjemmeside som Clio eller Gyldendal, en film mm.</p> <p>1.2. Hvad synes du om at bruge det undervisningsmateriale?</p> <p>1.3. Kan du give et eksempel på, hvad der er godt/mindre godt ved dette?</p>
<p>Hvilke arbejdsformer gøres der brug af i undervisningen?</p> <p>Indgår undersøgende og problemorienteret undervisning samt elevinddragende aktiviteter?</p>	<p>1. Prøv at beskrive, hvad I har lavet i en historietime, som du kan huske fra en af de sidste par uger.</p> <p>1.2. Hvad arbejdede I med?</p> <p>1.3. Hvordan arbejdede I med det?</p> <p>1.4. Hvad var spændende/ikke spændende?</p> <p>1.5. Kan du give et eksempel på, hvordan man ellers kunne have arbejdet med det?</p> <p>1.6. Ser en normal historietime sådan ud for jer?</p> <p>1.7. Hvad plejer I ellers at lave?</p>
Hvordan motiveres den enkelte elev i undervisningen?	<p>1. Prøv at fortælle om en undervisning, du synes var særlig god, hvor du lærte noget.</p> <p>1.2. Kan du prøve at give nogle eksempler på, hvad I lavede?</p> <p>2. Hvordan lærer du bedst i</p>

	<p>historieundervisningen? (f.eks. ved at læse, skrive, projektarbejde, tegne, se film, rollespil mm.)</p> <p>2.2. Hvad gør, at du lærer bedst sådan?</p> <p>3. Prøv at forestille dig, at du måtte bestemme historieundervisningen. Hvordan skulle timen foregå?</p> <p>2.2. Hvad skulle I have om?</p> <p>2.3. Hvad skulle I lave? (F.eks. læse, se film, lave rollespil, projekt, på tur mm.)</p> <p>2.4. Hvad gør, at du synes, at det ville være spændende/godt?</p>
Afslutning	Er der andet, du ønsker at tilføje til interviewet?
Debriefing	
Afrunding	Så er vi ved at være færdige med interviewet.
Opsummering	Tusind tak, fordi I gad at deltage og hjælpe os med vores projekt.
	Som vi nævnte tidligere, bliver jeres svar anonymiseret og jeres navne vil ikke fremgå nogle steder i vores opgave. Hvis der er nogle svar I ikke ønsker skal indgå i vores projekt alligevel, må I til enhver tid kontakte os.
Afsluttende bemærkning	Hvordan synes I, at det har været at deltage i et interview?

9.2 Bilag 2 - Uddrag fra observation

Observationsskema - 7.B		
Dato/tid:		Observatør: Klara
Fokuselever: Anna og Rune		Særligt fokus på: Motivation og deltagelse
Tid	Beskrivelse af praksis	Egne refleksioner
14:24	<p>(...) Gennemgår fortsat. Én elev kigger på læreren. De resterende elever kigger ned i bordet og virker til at være zonet ud.</p> <p>Anna (elev): Sukker højt igen. Læreren beder en elev om at gennemgå det næste emne. Elever går i gang. Fire af drengene begynder at småfnise og kigge rundt på hinanden. Johan (elev): Svarer på et spørgsmål Lærer: Går over og prikker til en elev, sidder med fødderne oppe på en anden stol. Anna (elev): Reagerer fortsat ikke på, at undervisningen afbrydes.</p>	<p>Mangel på deltagelse - zoner ud</p> <p>Mangel på variation i aktiviteter</p>
14:26	<p>Anna: Pakker sin taske sammen og begynder at køre sine fingre rundt om elev Y's hår.</p> <p>Lærer påpeger (med ironisk stemme), at det er dejligt, at der er så mange elever, der er deltagende og har hånden oppe. To elever rækker hånden op. Anna: Tager sin fod op og begynder at studere sine sko og snørebånd.</p> <p>Lærer henvender sig til en elev, der ikke har hånden oppe: Rune: Ryster på hovedet. Jeg har ikke sagt noget. Lærer: Hvad er din holdning til det? Rune (elev): Jeg ved det ikke. Lærer: Hvad med dig, S? Elev S: Jeg har ikke nogen holdning til det. Lærer: Hvad var spørgsmålet? Elev S: Det kan jeg ikke huske Lærer gentager spørgsmålet og beder elever reflektere over det.</p>	<p>Negativ feedback fra læreren.</p> <p>Manglende interesse og deltagelse</p> <p>Lærer prøver at engagere eleverne, men elevernes manglende interesse påvirker undervisningen</p>

	<p>Eleven prøver, men har fortsat ikke hørt spørgsmålet. Lærer: "Ej klap din computer i. I laver alt muligt andet end det I skal". Elev S: Svarer på spørgsmålet og går i dialog med lærer.</p>	
--	---	--

9.3 Bilag 3 - Stemmesedler

NAVN: Johannes Berg	PERSONLIGE FORHOLD: Du er 49 år gammel, gift og far til tre børn. Din kone arbejder i samme firma som dig, men er ansat som receptionist. Dit arbejde er ikke fysisk hårdt, men du mener, at man som ansat i en bank bør besidde nogle matematiske færdigheder som hovedsageligt mænd har, da de primært står for økonomien. Derfor er der primært mænd i dit firma. Du kan slet ikke forestille dig, hvordan firmaet ville se ud, hvis der var kvinder, der styrede det.
ARBEJDSPLADS: Danske bank	
STILLING: Bankdirektør	
LIGELØN <input type="checkbox"/>	IKKE LIGELØN <input type="checkbox"/>

NAVN: Marianne Nielsen	PERSONLIGE FORHOLD: Du er 31 år gammel, gift og har fire børn. Din mand arbejder også, men familien er lige så afhængig af din indkomst som af hans. Dit arbejde er hårdt og dårligt lønnet, men du har ikke turde gå ind i kampen for ligeløn, da du er bange for, at det vil koste dig dit job. Mændene på dit arbejde er ikke nær så fingerfærdige som dig, men har nogle gode argumenter for at skulle have mere i løn.
ARBEJDSPLADS: Brdr. Viggosons Spinderi	
STILLING: Skrædder	
LIGELØN <input type="checkbox"/>	IKKE LIGELØN <input type="checkbox"/>

NAVN: Lasse Meyer	PERSONLIGE FORHOLD: Du er 21 år gammel, studerende og bor på et kollegie. Ved siden af dit studie arbejder du som kasseassistent i Irma sammen med nogle af dine studiekammerater. Du synes, at kampen for ligeløn er vigtig, fordi du mener, at kvinder arbejder på lige fod med mænd. Du mener, at løn afhænger af kvalifikationer og hvor dygtig man er og ikke hvilket køn man er.
ARBEJDSPLADS: Irma, dagligvarer forretning	
STILLING: Kasseassistent	
LIGELØN <input type="checkbox"/>	IKKE LIGELØN <input type="checkbox"/>

9.4 Bilag 4 - Introduktion til rollespillet *Kvindens kamp for ligeløn*

3. Selve rollespillet

Inden nedenstående tekst læses højt er det vigtigt, at du som lærer sætter rammen for rollespillet. Hvis I har mulighed for det, kan spillet med fordel afvikles udendørs på et græsområde, så eleverne fysisk er sat i en ramme, der minder om et møde i Fælledparken. Dette kan visuelt understøtte elevernes indlevelsesevne og motivere elevernes afvikling af spillet. Alternativt kan der tilsættes et billede på Smart-boardet af Fælledparken eller andet græsareal.

Når I er klar til at begynde spillet, læser du følgende tekst højt for eleverne:

”I skal forestille jer, at vi befinder os i Fælledparken d. 1. maj 1972. Vi er samlet på folkemødet for at høre fire personers argumenter for og imod ligeløn. Socialdemokratiets formand, Anker Jørgensen, vil om lidt holde åbningstalen og være ordstyrer gennem spillet.

Når talerne har talt, er det befolkningens tur til at stemme. I skal som befolkning tænke og stemme ud fra jeres tildelte personlighed. Når I har sat jeres kryds, skal I lægge svaret ned i denne stemmeurne. Derefter vil Anker Jørgensen tælle stemmerne op og fortælle jer resultatet fra meningsmålingen. Vi stemmer ikke om et lovforslag, men for en meningsmåling, der skal give Anker Jørgensen et indblik i befolkningens holdning til ligelønsdebatten.

Jeg træder nu ud af min rolle som lærer og ind i rollen som spilmester, og I træder ud af jeres rolle som skoleelever og ind i den personlighed i hver især har fået tildelt.

God fornøjelse!”

