

# Brug af læremidler i facilitering af lære- processer i historie- undervisning

## Casestudier af historieundervisning på 3. klassetrin

Af Heidi Eskelund Knudsen

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet  
(American Psychological Association System, 7th Edition):  
Knudsen, H. E. (2021). Brug af læremidler i facilitering af læreprocesser  
i historieundervisningen. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik  
og teknologi*, (7), 207-233. DOI: 10.7146/lt.v6i9.123757

# Abstract

---

Didaktiske læremidler fylder meget i historieundervisning i forhold til etablering og forankring af viden i faget. Men udviklingen i faget efter folkeskolereformen i 2014 løfter spørgsmålet om elevens rolle som den lærende, herunder sammenhænge mellem lærer, læremidler og elevers læreprocesser frem på nye måder. Artiklen undersøger, hvad læremiddelbrug er, herunder hvordan læremidler som ressourcer i historieundervisning betyder noget for facilitering af elevers læreprocesser. På grundlag af learning design theory viser artiklen, at iscenesættelse af undervisningsindhold er afgørende for, hvordan elever i første omgang tolker og transformerer informationer til mening. Historielæreren adskiller sig fra læremidlet ved at kunne intervenere og respondere på udviklingen i elevforståelser, men artiklen viser også, at ingen af lærerne i to casestudier faciliterer deres elevers meningssskabende læreprocesser så langt, at elevernes egne repræsentationer af mening danner afsæt for diskussion og metareflektende overvejelser. Det er således uklart, hvad eleverne reelt lærer.

Traditional history teaching relies heavily on the textbook whether analogue or digital as a means to establish and embed students' historical knowledge. Extensive reformation of the Danish compulsory school in 2015 has however brought students' knowledge, skills and learning to the centre of curricula attention yet the question about students' meaning making and learning processes remains somewhat unanswered. Through the lenses of a comparative case study, the article examines how the teacher and application of teaching materials matter in facilitating students' meaning making and learning processes in history classrooms. Based on learning design theory (Selander/Kress) the article underlines the fundamental basis and importance of setting the teaching content as well as continued dialogue and support thus for the process of students' interpretations and meaningful transformations of information to take form.

# Brug af læremidler i facilitering af læreprocesser i historieundervisning

## Casestudier af historieundervisning på 3. klasses trin

Af Heidi Eskelund Knudsen, Historielab,  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

### Indledning

Didaktiske læremidler fylder meget i historieundervisning i grundskolen (HistorieLab, 2015a, s. 13; HistorieLab, 2015b, s. 20). Hvad end der er tale om den analoge eller digitale 'grundbog', bogsystemet eller portalen synes didaktiske læremidler nærmest at udgøre en form for norm eller tradition for praktisering af historieundervisning. Samtaler med historielærere de seneste år viser tegn på, at læremidlernes rolle i undervisningen ikke altid omhandler begrundede didaktiske valg, men også kan ses som nødtvungne lærerbeslutninger. En del historielærere beskriver situationen som et resultat af manglende forberedelsestid, andre oplever at mangle undervisningskompetence og faglig viden til at kunne løfte læreropgaven i faget (Knudsen/Poulsen, 2019, s. 58). Historie i grundskolen er blandt de fag, hvor andelen af lærere der underviser uden undervisningskompetence er højest (HistorieLab, 2015b), og i det lys efterlades man nemt med indtrykket af, at didaktiske læremidler i visse situationer nærmest "overtager" undervisningen (Knudsen & Poulsen, 2019, s. 57-60). Folkeskolereformen i 2014 og den deraf følgende udvikling af læreplansindhold har åbnet for spørgsmålet om læremidlernes position i undervisningen, herunder forholdet mellem lærer, læremidler og elevers læreprocesser. Dette er ikke mindst blevet relevant, fordi reformens fokusering på kompetencer og læringsmål<sup>1</sup> kalder på overvejelser over, hvordan elevers læreprocesser i historieundervisning faciliteres, samt hvordan læremidler indgår i arbejdet. I artiklen spørger jeg derfor grundlæggende, hvad læremiddelbrug er, og hvordan læremidler

1 Reformens første år var karakteriseret ved principper om læringsmålsstyring. I 2017 indgik forligskredsen bag folkeskolereformen dog aftale om øget frihed om Fælles Mål for skolerne, hvilket betyder at læringsmålsformuleringer knyttet til kompetenceområdernes færdigheds- og vidensmål nu ikke længere er bindende, men derimod kun vejledende (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3).

indgår som ressourcer i historieundervisning.

I tidligere studier finder man en del undersøgelser af læremidler og læremidlers indhold i relation til skolefaget historie og dets skiftende læreplaner, men hvordan læremidler anvendes og har betydning for historieundervisningens praksis og elevers læreprocesser er til gengæld mindre belyst. Artiklen bidrager derfor med en fagdidaktisk undersøgelse af sammenhænge mellem indhold, form og brug af læremidler i historieundervisning og i forhold til elevers læreprocesser – noget, som også efterlyses i andre fag (Knudsen, 2011, s. 18). Tidligere er læremidler i historiedidaktikken typisk blevet belyst som led i studier af andre forhold. I 1995 undersøgte en gruppe forskere eksempelvis 15-åriges opfattelser af historie i bred forstand (Angvik & von Borries, 1997). Undersøgelsen viste, at *lærebogen* var både ganske udbredt og spillede en central rolle i historieundervisning (Kindervater & von Borries, 1997; Gudmundsson, 1999, s. 147-149). Ved at lade de unge besvare spørgsmål angående oplevelser af hhv. 'glæde ved' (fun) og 'troværdighed' (trust), når de skulle vurdere typer af historiematerialer, kom det frem, at lærebogen sjældent blev oplevet som specielt 'fun', snarere kedelig, men til gengæld nød den stor troværdighed (Kindervater & von Borries, 1997, s. 88). Omvendt gav de unge udtryk for at finde glæde ved brugen af fx historiske spillefilm i undervisningen, mens disse ikke blev betragtet som særligt troværdige.

Elevers vurderinger af læremidlers fun/trust-appel siger dog ikke noget om, hvordan brug af læremidler spiller ind på læreprocesser, men udtalelserne bidrager til billedet af historieundervisning, som også tegnes i senere undersøgelser. Marianne Poulsen påpegede fx i 1999, at elever sjældent skelner mellem form og indhold, når de omtaler historieundervisning (Poulsen, 1999, s. 156). Pointen var derfor, at det ikke giver mening at spørge til elevers holdninger og opfattelser af historielærebogen uden samtidig at overveje den didaktiske kontekst. Poulsen så bl.a., at i de tilfælde, hvor elever kunne lide en bestemt måde at arbejde på i undervisningen, så blev indholdet typisk også betragtet som ok. Det omvendte var dog ikke nødvendigvis tilfældet: Det var ikke givet, at selvom indholdet var interessant, så var formen også ok. Tværtimod blev indholdet i historieundervisning næsten forkastet eller betragtet negativt netop pga. formen (Poulsen, 1999, s. 159). En – for denne artikel – relevant betragtning var således, at undervisningsmetodik og den didaktiske ramme- og iscenesættelse af lærebogen betyder noget: "Lærebogens historie, den bliver ikke til noget, hvis ikke den kommer igennem talen, snakken, det at stå over for et andet menneske..." (gengivelsen af lærercitat, Poulsen, 1999, s. 73). Læremidler bliver så at sige først til noget i undervisningen afhængigt af måder, de tages i anvendelse på og

den kontekst, de indgår i.

Betydningen af didaktiseringsprocesser og det kommunikative samspil understreges også af, at læremidler i historie typisk tilbyder specifikke perspektiver og yder indflydelse på elevers muligheder for at forholde sig til fagligt indhold – særligt repræsentationer af det fortidige (Bjerre, 2019). Og noget tyder endvidere på, at lærer-elev-samtaler i undervisningen præges af, at elever ofte overtager læremidlers grundfortællinger og til tider også konkrete formuleringer fra læste tekster (Bjerre, 2019, s. 208; Knudsen, 2014). Læremidlernes funktion og ansvar i forhold til elevers fagopfattelser og læreprocesser bliver dermed entydig – ikke mindst fordi forskning også påpeger, at læremidler sjældent opererer på et stringent ikke-normativt grundlag (Helgason, Vinterek & Björnsdóttir, 2010; Ammert, 2013; Bjerre, 2019) – beskrevet som ”morale” – som følge af fagets dannelsesopdrag (Ammert, 2013). På den måde formidler historielærebogen indirekte værdi- og normsæt, hvis indvirkning på praksis måske kan være svært at observere direkte (Ammert, 2013, s. 123), men som ikke desto mindre er til stede. Historielæreren har i den sammenhæng en potentielt stærk position i forhold til læremidlerne/ lærebogen (Helgason, Vinterek & Björnsdóttir, 2010, s. 101), men det er – som påpeget indledningsvist – ikke sikkert, de også indtager den eller har mulighed for at indtage den. En antagelse i forskningen er bl.a., at historielæreres omtaler af læremiddelbrug afspejler ønsker eller intentioner angående bestemte faglige mål og formål (Vinterek, 2010). Den stærke dominans af lærebogen kan eksempelvis læses som et signal om, at lærere lægger stor vægt på formidling af ’historisk viden’ herunder de grundfortællinger om det fortidige, som lærebøger i historiefaget fremstiller (Helgason, Vinterek & Björnsdóttir, 2010, s. 102). Det betyder dermed en læremiddelbrug, der sigter mod at give eleverne ’overblik’ i faget (Vinterek, 2010, s. 126). Hvorvidt det så også er netop det, som eleverne opnår, er noget andet. Dvs. når man taler om facilitering af læreprocesser, så viser undersøgelser af elevers opfattelser af historieundervisning, at det ikke netop er her, læremiddelbrug bidrager med mest. Elever giver ofte udtryk for eksempelvis at have svært ved at huske, hvad de lærer i historie – bl.a. fordi de ikke altid ved, hvad de skal relatere fagets indhold og abstrakte fortællinger om det fortidige til (Ebbensgaard & Knudsen, 2017, s. 26-28; Knudsen & Poulsen, 2016; Christiansen & Knudsen, 2017; Knudsen, 2014).

Den eksisterende forskning spejler en række konklusioner vedrørende lærebøger i historieundervisning, men hvordan anvendelsen af læremidler dernæst indgår i facilitering af elevers læreprocesser er mindre klart. Historieundervisning forstås i artiklen

på grundlag af learning design theory som et *kommunikativt anliggende*, hvor elevers læreprocesser betinges af specifikke forhold vedrørende iscenesættelse, tolkning, transformation og repræsentation af viden (Knudsen, 2018 & 2020). Artiklen undersøger således:

**Hvordan brug af læremidler indgår i facilitering af elevers meningsskabende og designede læreprocesser i historieundervisning. Og jeg diskuterer i to casestudier eksempler på historielæreres samspil med disse læremidler som en del af det faciliterende arbejde.**



Konkret er der tale om didaktiske læremidler, henholdsvis uddrag af et digitalt forløb fra *Clio Online* samt uddrag af det analoge læremiddel *Ind i Historien*. Disse læremidler suppleres endvidere af et antal semantiske og funktionelle læremidler.

Artiklen bidrager til feltet ved at konkludere, at både lærer og læremiddel spiller en rolle i forhold til iscenesættelse af undervisningsindhold, og når der kommunikeres informationer, som eleverne i første omgang kan tolke, transformere og søge mening i. Men når det handler om elevernes samlede meningsskabende læreprocesser, adskiller læreren sig fra læremidlet ved at kunne intervenere, respondere på udviklingen i elevforståelser, korrigere osv. – dvs. være i dialog med eleverne om processen. Artiklen viser, at undervisning der baserer sig på et læremiddel med beskrivelser af læringsmål, tegn på læring samt referencer til gældende læreplan har stærkere fokus på elevers læreprocesser og meningsskabelse. Analysen viser dog også, at ingen af lærerne følger/giver plads til elevernes meningsskabende læreprocesser så langt, at elevernes egne repræsentationer af etableret mening danner afsæt for diskussion og metareflekterende overvejelser. Undervisningen ser primært ud til at orientere sig om de intentioner med indholdet, som lærerne på forhånd har truffet didaktiske valg om. Og disse er bl.a. afgjort af læremiddelindholdet. Hvis undervisning er et fremmedforandrende anliggende (Qvortrup, 2004, s. 114), og elevernes meningsskabende læreprocesser angår netop det 'at forandre sig', så ser facilitering af elevernes meningsskabende læreprocesser, herunder brugen af læremidler, ud til at fokusere herpå. Artiklen stiller dog spørgsmålstegn ved, hvad eleverne reelt lærer.

## Teori – læremidler som ressourcer i iscenesættelse, tolkning, transformation og repræsentation af mening

Artiklen opererer med en implicit antagelse om, at forskellige læremiddeltypen indgår på forskellige måder i facilitering af elevers læreprocesser i historiefaget, dvs. didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler (Hansen & Skovmand, 2011; Hansen, T. I., 2010; Hansen, J. J., 2010; Hansen, 2012a; Hansen, 2012b). 'At lære' og 'at skabe mening i noget' kan i den sammenhæng forstås som to sider af samme aktivitet (Selander & Kress, 2015, s. 29-30). Læreprocesser handler om transformeringer af information og etablering af repræsentationer, der samlet udtrykker en meningsskabende proces, og samtidigt kan ses som en demonstrering af noget, som er lært eller forstået på bestemte måder (Selander & Kress, 2015, s. 29-30). Det er læremidlernes funktion i denne proces, der her fokuseres på.

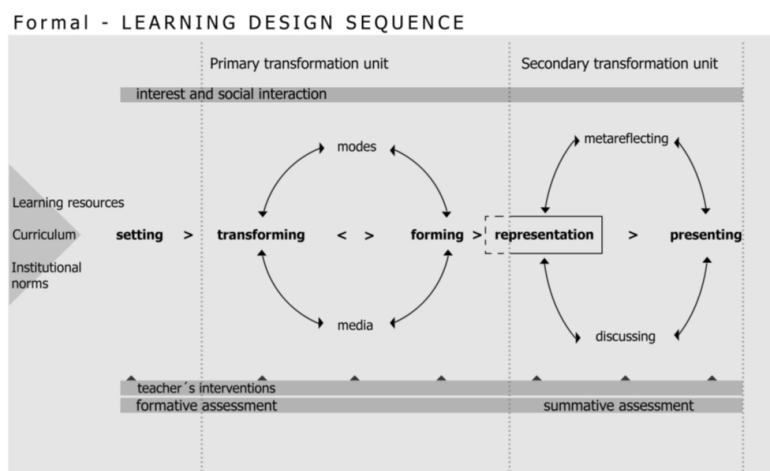
Man kan tale om tre fokusområder, som er væsentlige i processen: For det første de deltagende parter, aktørerne i den sociale situation og interaktion. Dernæst er der de ressourcer, som de gør brug af for at skabe mening – eksempelvis læremidler. Og så til sidst betyder rammer, vilkår og betingelser – som medier i formidling af mening – noget (Kress, 2010, s. 34). I denne analyse er det særligt samspillet mellem de to førstnævnte, der fokuseres på. At skabe mening i noget foregår ikke lineært fremadskridende, men sker derimod som følge af *pågående mikrosituationer*, hvor aktørerne i situationen konstant forsøger at skabe forståelser og finde mønstre i fænomener ved at vende tilbage til noget velkendt, sammenholde hermed eller ved at omforme, transformere begreber og klassifikationer af fænomener (Selander & Kress, 2010, s. 105). Den meningsskabende proces består først og fremmest af iscenesættelse af kommunikative handlinger, som forudsætter dels, at nogen aktivt arrangerer, designer eller iscenesætter tegnskabende aktiviteter. Dels forudsætter det, at nogen vælger at tolke og søge mening heri – ud fra de bevæggrunde og interesser, som de har (Selander & Kress, 2010, s. 104). Den, som iscenesætter eller arrangerer tegnskabende aktiviteter, opererer på grundlag af bestemte interesser eller mål, som undervejs ændres, justeres, udvides – afhængigt af den meningsskabende proces (Selander & Kress, 2015, s. 94). På samme måde afhænger processen også af, hvad der har eller fanger aktørers opmærksomhed i den bestemte situation (prompte/her og nu) (Selander & Kress, 2015, s. 97). Den meningsskabende proces i undervisningssituationen vedrører både lærere og elever, men læreren vil i de fleste sammenhænge være den, som iscenesætter processen, jf. spørgsmålet om undervisningens

*intentionelle* karakter. Relationer mellem elev og fag baserer sig eksempelvis på undervisningens, lærerens og læremidlers intentioner om dels *at ville noget* med eleverne (Bengtson & Qvortrup, 2013, s. 294-298), dels – og som følge deraf – at reflektere over dette. Undervisningen er i den forstand et såkaldt målrettet og *fremmedforandrende* anliggende (Qvortrup, 2004, s. 114), hvor spørgsmålet for læreren konstant omhandler det at skabe kontakt og koble mellem undervisningen og elevens forståelse – vel at mærke uden præcist at kunne vide, hvornår sådanne koblinger finder sted.<sup>2</sup>

For at begrunde konkrete iagttagelser i de to fremhævede cases, tager jeg afsæt i nedenstående illustration af den meningsskabende proces, omtalt som LDS-modellen. Modellen rummer tre dele, iscenesættelsen, en første og en anden transformationscyklus.

Figur 1.

Formal learning design sequence.



Staffan Selander (2008). Designs for Learning: A theoretical perspective. *Designs for learning*, 1(1), s. 17.

Den formelle undervisningssekvens igangsættes ved (i de fleste tilfælde), at læreren informerer om undervisningen og introducerer til en opgave, en tekst eller rammerne for et projektarbejde etc. Selander & Kress bruger i den sammenhæng begrebet 'learning resources' som en bredere kategorisk betegnelse og del af iscenesættelsen. Her indgår bl.a. læremidler, der som redskaber til at understøtte undervisningen, og læreprocesser typisk er tilpasset undervisningens sociale praktik

<sup>2</sup> Systemteoretisk didaktik beskriver dette forhold gennem begrebet strukturel kobling. Se fx Qvortrup, 2004 og Keiding & Qvortrup, 2014.



(Selander & Kress, 2015, s. 45). Man kan sige, at dette er særligt tydeligt i forhold til didaktiske læremidler, men uanset læremiddeltipe fungerer de ideelt set som bidrag til at systematisere og standardisere de læreprocesser, som på det generelle plan beskrives i undervisnings- og læreplaner. Læremidler er så at sige forbilleder for, hvordan eleven kan eller bør udtrykke sin forståelse af et givent fænomen (Selander & Kress, 2015, s. 45). Omvendt påpeger Selander & Kress også, at læremidler kan ses som semiotiske ressourcer, der formes i det sociale samspil og får betydning og relevans afhængigt af de deltagende aktører (Selander & Kress, 2015, s. 45). Der er med andre ord ikke nødvendigvis sammenhænge mellem læremidlets intention eller foreskrevne funktion og så den betydning, det tildeles i selve situationen.

Når undervisningssekvensen er igangsat, indgår den iscenesatte information først som en del af en første transformationscyklus (Selander, 2008, s. 17; Selander & Kress, 2015, s. 99). Her udvælges, fortolkes, bearbejdes og (på nye måder) kombineres informationen. Der er tale om en undersøgende, hypotetisk og skitseagtig proces for at nå frem til en sammenhængende repræsentation i overgangen til anden transformationscyklus (Selander & Kress, 2015, s. 96). Jo mere klart mål og forventninger til processen er defineret fra begyndelsen, desto stærkere et redskab og grundlag udgør undervisningssekvensens indhold for lærerens og elevernes refleksioner over udbyttet af processen senere (Selander, 2008, s. 17).

En repræsentation – og dermed tegnet på meningsskabelse – er en ny og mere færdigbearbejdet fiksering af aktørens forståelse af et fænomen (Selander & Kress, 2015, s. 97). Det kan fx være en elevs svar på et spørgsmål eller en opgave, en fremlæggelse eller en konkret analytisk kommentar i forbindelse med en faglig diskussion. Man viser da ikke kun sin interesse, men også hvad og hvordan man har forstået eller lært inden for de rammer af institutionelle vilkår, betingelser og rutiner (kultur), som kommunikationen og de meningsskabende aktiviteter foregår. Repræsentationen udgør også overgangen til den anden transformationscyklus, hvor man dels præsenterer sin kunnen og sin forståelse, dels indgår i diskussion, vurdering og metarefleksion over læreprocessen og selve repræsentationen (Selander & Kress, 2015, s. 97). 'At lære' bliver således hos Selander & Kress den meningsskabende proces, der udtrykkes gennem iscenesættelse, tolkning, transformering, nygestaltning, repræsentation og refleksion (Selander & Kress, 2015, s. 93). Styrken ved learning design theory er muligheden for at sætte fokus på konkrete praktiseringer i undervisningens mikrosituationer (Selander, 2008, s. 12) i forhold til, hvordan læremidler indgår samt ved hjælp af teoribegreberne overveje, hvordan elevens læreprocesser faciliteres.

## Metode, forskningsdesign og empiri

Netop dette undersøges i et komparativt studie af undervisningscases fra to 3. klasser. Artiklen fokuserer på en mindre del af et større empirisk materiale indsamlet og produceret i henholdsvis foråret og efteråret 2019. Materialet stammer fra delforskningsprojektet *Praksisanvendelse af læremidler i historie*<sup>3</sup>, hvor forskere og undervisere fra fire professionshøjskoler deltog og sammenlagt besøgte 12 klasser med samme antal historielærere samt respektive elever. Disse 12 klasser fordelte sig på otte forskellige skoler placeret i både by- og landområder. Syv klasser var udskolingsklasser, mens fem var klasser i indskoling og på mellemtrinnet. Projektgruppens arbejde var i udgangspunktet etnografisk-inspireret (Adler & Adler, 1998; Angrosino & Mays de Perez, 2000; Atkinson & Hammersley, 1998; Denzin, 2009; Flick, 2009; Hammersley & Atkinson, 1995, 2019; Hammersley, 1998). Gennem deltagende observationer bestående af udarbejdelse af feltnotater i observationsskemaer suppleret af lydoptagelser og i enkelte tilfælde videooptagelser af undervisningen samt interviews med lærere og elever indsamlede, producerede og bearbejdede projektgruppens syv deltagere empirisk materiale til efterfølgende både fælles og individuelt analysearbejde.

Konkret i relation til artiklen er udvalgt empirisk materiale fra projektgruppens skolebesøg i to forskellige 3. klasser i provinsen, en by- og landskole. Disse blev hver besøgt en dag i henholdsvis marts og august måned i 2019. Besøgene blev foretaget af tre af projektgruppens deltagere, hvoraf jeg var en af dem, der besøgte landskolen. Materialet fra de to skolebesøg består af sammenlagt 20 siders renskrevne observationsfeltnotater inklusiv kommentarnoter fra observationssituationerne. På byskolen blev der givet tilladelse til at foretage lydoptagelser. Det empiriske materiale rummer således to transskriberede lydoptagelser herfra af sammenlagt 45 minutters varighed. På landskolen var det ikke muligt at lydoptage den observerede undervisning, men her deltog læreren i stedet i et interview af en times varighed. Interviewet lå forud for observationen og uddyber derfor ikke det, som skete i lektionen. Interviewet blev optaget og transskriberet. På byskolen havde læreren ikke mulighed for at deltage i et interview. Vedkommende fortalte i stedet undervejs i undervisningen (i en situation, hvor eleverne var optaget af gruppearbejde) om sine didaktiske overvejelser og andet i relation til situationen. Samtalen indgår i lydoptagelserne. På byskolen anvendtes det analoge læremiddel *Ind i Historie* kombineret med opgaveark

3 Delforskningsprojektet *Praksisanvendelse af læremidler i historie* indgår i projektet *Praksisfortolkninger af læremidler* finansieret af Læremiddel.dk. Projektet undersøger, hvordan læremidler indvirker på praksis og hvordan praksis indvirker på læremidler i fagene matematik, dansk og historie.

udarbejdet af læreren. På landskolen tog undervisningen afsæt i det digitale læremiddel *Clio Online* kombineret med lærerproducerede 'begrebskort'. Som en måde at understøtte iagttagelser i det empiriske materiale, inddrager analysen de lærervejledninger, som knytter sig til de anvendte didaktiske læremidler. Heri findes begrundelser for læremidlernes opbygning og indhold, hvilket dermed også illustrerer, hvordan læremidlerne præsenterer sig for de to lærere, der arbejder hermed.

Der er samlet set tale om forskellige typer af empirisk materiale, der trianguleres og integreres i analysen med henblik på at styrke artiklens samlede udsagn og validitet. Artiklen afspejler en tradition i etnografisk feltarbejde, hvor kombination af flere metoder med deraf følgende forskellige empirityper har været opfattet som en vej til nuanceret og bred indsigt i sociale processer og dermed forståelse af studerede fænomener (Frederiksen, 2014, s. 11; Flick, 2009; Hammersley & Atkinson, 2019). Artiklens ærinde er i den anledning *detailstudiet* (Swanborn, 2010), undervisningens mikrosituationer, som afsæt for diskussion af en generel problemstilling. De to cases gøres til genstand for en undersøgelse, der på den ene side studerer (in-depth), hvad de to historielærere 'gør med læremidlerne' i undervisningen, men på den anden side bruges studiet også som løftestang til at *illustrere* og fremhæve spørgsmålet om læremiddelbrug i historie i forhold til elevers læreprocesser på et generelt plan. Det betyder, at de to cases er udvalgt/etableret specifikt, fordi de rummer potentialer vedrørende sidstnævnte og det, som de *gøres* til cases for (Schwandt, 2018, s. 342, ref. til Ragin & Beckers model: *Map for understanding what is a case*). Udfordringen er dog i en forskningsmæssig optik, at det empiriske grundlag risikerer at blive for spinkelt i forhold til de konklusioner, der foretages. Kombinationen af empirityper har derfor til formål at modvirke dette. Man kan sige, at de to cases repræsenterer *øjebliksbilleder* af historieundervisning fra to lektioner. Udvælgelsen af netop disse to baseres bl.a. på praksiserfaringer fra andre projektsammenhænge, hvor det har vist sig vanskeligt som observatør at få adgang til historieundervisning i indskolingen. Jf. indledningen varetages undervisning i historie i indskolingen ofte af lærere uden undervisningskompetence. Ikke desto mindre er netop indskolingen interessant i en overordnet betragtning, fordi det er her, elever så at sige introduceres til historie, dvs. faget iscenesættes for dem – som fag i et helt skoleforløb – hvilket dermed også må antages at have betydning for de meningsskabende læreprocesser, eleverne gennemgår på den lange bane. Og det er her, studiet gerne skulle fungere som løftestang for illustration af læremiddelbrug i forhold til elevers læreprocesser på et generelt plan.

Som nævnt er der i udgangspunktet tale om en komparativ undersøgelse. Det komparative aspekt knytter sig til iagttagelser i det empiriske materiale fra de to lektioner med samspillet mellem lærer, læremiddel og elever, og det er forskningsspørgsmålet, der danner afsæt for blikket herpå. Det er således ikke sammenlignenheden i forhold til empiriske materialetyper, der tages afsæt i. Dertil er materialet i udgangspunktet for forskelligartet. Konkret opereres der i analysen med en integrerende tilgang, hvor iagttagelser i en type analysemateriale – eksempelvis det semistrukturerede lærerinterview fra landskolen – søges spejlet i de empirityper, der gør sig gældende for landskolen. Dvs. hvor empirimateriale i den ene skolekontekst åbner for spørgsmål og overvejelser, søges disse belyst i den anden skolekontekst også (jf. Frederiksen, 2014, s. 22). På den måde forsøger artiklen at balancere kunsten at sammenligne to i udgangspunktet ret forskellige kontekster, afspejlet i forskellige empirityper, gennem et og samme forskningsspørgsmål. Og det sker samtidigt ud fra interessen i at finde ud af, “what more can be known about a phenomenon when the findings from data generated by two or more methods are brought together” (Moran-Ellis, Alexander, Cronin, Dickinson, Fielding, Sleney & Thomas, 2006, s. 47). Artiklen viser en i udgangspunktet deskriptivt undersøgende, spørgende og teoriinformeret analyse – båret af indtryk og overvejelser fra observationer i praksis og empirien, men også stramt rammesat efterfølgende af forskningsspørgsmålet og spejlet i teori-begreberne fra Selander & Kress-modellen.

Nærmere beskrevet blev den første case, byskolens 3. klasse, undervist af en mandlig historielærer med undervisningskompetence i faget og tre års lærererfaring. Klassen bestod af 20 elever og havde på tidspunktet for besøget været i gang med faget i godt et halvt år. Den anden case, landskolens 3. klasse, bestod af 19 elever, der blev undervist af en kvindelig historielærer ligeledes med undervisningskompetence i faget og mange års erfaring som historielærer. Hvor byskolens lærer havde mindre erfaring med at undervise i faget end landskolens, så var vedkommende til gengæld vant til at undervise i indskoling, hvorimod dette var nyt for landskolens lærer, der normalt primært var tilknyttet udskoling. De to lærere eksemplificerede således på forskellig vis faglige og didaktiske styrker og svagheder i forhold til det at undervise i historie på 3. klassetrin. De to lærere var imødekommende og interesserede i forhold til projektgruppens samlede arbejde og i forbindelse med de to konkrete besøg, der relateres til her. Og det var ikke oplevelsen, som observatør, at lærere og elever var nævneværdigt påvirkede af besøgene. På tidspunktet for besøgene havde projektgruppens deltagere allerede i en forudgående periode haft kontakt til lærerne.

## Undervisning og læremiddelbrug i historieundervisning i to klasser – analytisk betragtet

Byskolen var på tidspunktet for besøget i gang med emnet bondestenalderen, og læreren fortalte bl.a., at hans didaktiske tilgang tog afsæt i en kombination af selvtilrettelagte og forlagsproducerede didaktiske læremidler. I situationen var der tale om brug af en tekst (analog) fra bogsystemet *Ind i historien* (Overskov, 1996, s. 32) kombineret med et spørgeark, som læreren selv havde udarbejdet med reference til grundbogsteksten. De to læremidler indgik i en didaktisk rammesat undervisning, der på observationstidspunktet blev indledt med, at læreren foretog en opsamling i forhold til den forrige lektion ved at stille eleverne forskellige indholdsspørgsmål. Dernæst delte han spørgearket ud til eleverne, mens han forklarede, at de i makkerpar skulle læse teksten fra grundbogen højt for hinanden og besvare spørgsmålene på arket. Afsluttende samlede læreren så op på elevernes arbejde ved at læse teksten højt for dem, samtale med dem om indholdet og gennemgå deres besvarelser af spørgsmålene.

Observationen efterlod indtryk af, at eleverne – på trods af lærerens iscenesættelse af undervisningen og brug af læremidler – alligevel hele vejen gennem timen ventede på at få at vide, hvad undervisningen handlede om, og hvad meningen med det hele var. Dette kan måske forklares med, at læreren ikke specifikt fortalte det. Det var så at sige svært at få øje på en specifik iscenesættelse af indholdet. Nedenstående observationsnotat viser, hvordan indledningen til undervisningen så ud:

*L: Er der nogen der kan fortælle, hvad det er for et emne vi arbejder med?*

*Stilhed*

*L: Hvad er det for et emne I arbejder med...Mia?*

*Mia: Gamle dage.*

*L: Gamle dage, ja, og kan vi komme det lidt nærmere...Oskar?*

*Oskar: Dengang vi ikke havde byggematerialer til at bygge så meget og så'n*

*L: Ja og hvad levede man af dengang, kan du huske det?*

*Oskar: I Danmark eller i hele Norden?*

*L: I Danmark*

*Oskar: Rådyr*

*L: Ja, så man var jægere? Er det rigtigt?*

*Oskar: Ja*

*L: Ja, så jægerstenalderen har vi arbejdet med, og vi er lige så stille*

*ved at være færdige og er der nogen der ved, hvad det er for en tid, der kommer efter jægerstenalderen?...for der gør man nemlig noget helt andet...men redskabet er stadig sten, stenalderen, ja, hvad gør man? Viktor?*

*Viktor: Jamen, jeg troede det var bronzealderen*

*L: Nej ikke helt endnu, det er stadigvæk sten vi bruger. Mathias?*

*Mathias: Det er bondestenalderen*

*L: Det er bondestenalderen. Det er nemlig rigtig [...].*

Undervisningen havde karakter af fortløbende dialogisk/fortællende gennemgang af historiske perioder. Læreren fortsatte således på grundlag af forrige lektion og uden at rammesætte den aktuelle. Efter ovenstående dialog med eleverne introducerede læreren til nogle aktiviteter, men formålet med disse fremgik heller ikke. Dvs. eleverne blev i situationen overladt til en tolknings- og transformationsproces af information, de aldrig rigtigt fik. I beskrivelsen af landskole-situationen vil det senere fremgå, hvori forskellen og det manglende indhold her består.

Ser man nærmere på indholdet af *Ind i historien* som didaktisk læremiddel, herunder lærervejledningen, er der tale om en tematisk og kronologisk opbygget fortælling om udvikling fra tidlig historisk tid og frem. I tilknytning til bogen eksisterer et lydbandsystem, som læreren i ovenstående situation dog ikke anvendte. Han læste derimod selv højt for eleverne, men det fremgår i lærervejledningen, at læremidlet er tilrettelagt med formålet ”at formidle stoffet så levende som muligt” (Overskov, 1996, s. 147). Læremidlets omdrejningspunkt – og didaktiske udtryk – er således netop dette, formidling og fortælling. Lærervejledningen indeholder derudover beskrivelser af, hvordan bogens kapitler er opbygget, efter hvilke principper og med hvilket indhold for øje. Det er elevernes overblik og kronologiske fornemmelse samt forståelse for menneskehedens historie, der er i fokus. Lærervejledningen påpeger i den sammenhæng på betydningen af at ”læse med ørerne” ud fra en betragtning om, at ”*audio virker stærkere end video*” (Overskov, 1996, s. 146), hvilket i situationen måske ikke direkte blev bekræftet, men det var tydeligt, at eleverne lyttede, når læreren læste højt fra teksten. Derudover kan man ikke sige, at læremidlet er yderligere didaktiseret. Der er fx ingen beskrivelser af læringsmål og didaktiske forslag til aktiviteter eller øvelser, der kan understøtte sådanne mål. Hvert kapitel indeholder i stedet forslag til aktiviteter, der knytter sig til stoffet, det indholdsmæssige i kapitlernes beskrivelser af historiske emner og temaer. Taler man om læremidler som ressourcer i den formelle undervisning er det tydeligt, at *Ind i historien*-teksten blev afspejlet i lærerens iscenesættelse og tilgang til undervisningen. *Ind i historien*-teksten udgjorde en

direkte referenceramme undervejs i den samtaleproces mellem lærer og elever, der forløb. Dvs. læremidlet var tydeligt repræsenteret i den meningsskabende proces, der foregik – men det er uklart, om læremidlet også fungerede i forhold til elevernes læreprocesser. Man kan i lyset af Selander & Kress' beskrivelser af learning resources (se teori afsnit s. 212) tale om, at *Ind i historien*-teksten tydeligvis understøttede den sociale praktik i undervisningssituationen. Læremidlet fungerede på et eller andet plan i forhold til den systematisering og standardisering af faget og indholdet, som læreren iscenesatte og medvirkede til at gennemføre. Men hvorvidt der så også var tale om at facilitere elevernes læreprocesser er uklart. En uklarhed jeg bl.a. begrundet i den manglende iscenesættelse.

Som det fremgår i citatet ovenfor, stiller læreren nogle indledende spørgsmål, der kalder på elevernes hukommelse i forhold til den tidligere lektion om levemåder i jægerstenalderen. Nogle elever svarer på spørgsmål, som tydeligt relaterer sig til tekstens indhold. Dog ser vi også lidt forvirring om, hvad den historiske periode, der følger efter jægerstenalderen, kaldes, bronze- eller bondestenalder. Dvs. hvis læremidlet fungerer i forhold til elevernes læreprocesser, så sker det primært på et mere simpelt reproducerende plan à la kan eleverne gengive noget, de tidligere har hørt/læst om. Som nævnt er det uklart, hvilke læringsmål læreren og *Ind i historien*-teksten opererer ud fra. Den problemstilling kompenserer lærerens spørgeark ikke umiddelbart for. Arket består af syv spørgsmål, der, bortset fra et enkelt, primært relaterer sig til tekstens, det stofflige, indhold. Spørgsmålene *Hvem slog sig ned og dyrkede jorden? Hvorfor er det smart at være bonde og ikke jæger? Boede man stadig i telte? Boede man ude på landet? Hvor var markerne henne, hvis man boede inde i en lille landsby? Har de fleste i Danmark været bønder og boet i landsbyer?* knytter sig til forståelse og gengivelse af tekstens indhold, mens spørgsmålet *Er menneskene på billedet jægere eller bønder?* (med tilhørende illustration) udgør eneste analytiske spørgsmål og dermed opgave, hvor eleverne bliver bedt om at forholde sig til læremiddelinhold på andre måder end viden-reproducerende. Men som det ses i observationsnotatet nedenfor, så bruger læreren primært billedet til at understøtte sin gennemgang af det indhold, som står i teksten i grundbogen:

*L: ...prøv at kigge på billedet her. Hvad sker der på billedet? Sara*

*Sara: Øh det er nogle bønder der arbejder*

*L: Hvorfor siger du, det er bønder?*

*Sara: Fordi man kan se en mark, og der er nogle dyr*

*L: Hvad tror I hende damen der sidder til højre i billedet, hun sidder med sådan en stor rund sten foran sig og en sten i hånden. Hvad tror I hun er i gang med?*

*Eleverne mumler lidt, ingen svarer.*

*L: ...hvad tror I damen laver? ...Oskar*

*Oskar: Hun er i gang med noget flint*

*L: Neej, det har noget med den gule mark at gøre, derovre til venstre i billedet, hvad sker der der? Lauge*

*Lauge: Hun laver brød*

*L: Hun er i hvert fald i gang med at male mel. På en kornaks der sidder der nogle små korn og når man maser dem, mellem to sten, det var det man gjorde dengang, maser dem fuldstændigt, alt hvad man kan, får man en bitte bitte lille mel ud af det, og hvad er det man bruger mel til? Et par elever siger til at bage brød. L svarer at man kan bage brød. En elev udbryder "boller", en anden "kage", en tredje "cookies". L siger straks, at kage havde man ikke, men i hvert fald brød havde man.*

Jf. LDS-modellen ser man i uddraget, hvordan læreren først sætter scenen og meddeler eleverne, hvad de skal rette deres opmærksomhed mod. Damen til højre i billedet, herunder spørgsmålet om, hvad hun laver. Processen med elevernes tolkning og forsøg på at komme med et svar går så i gang. De prøver sig frem, undersøgende og korrigeres undervejs af de interventioner, som læreren laver – i forsøget på at få eleverne frem til det svar, som er givet på forhånd. Dvs. elevernes meningsskabende arbejde befinder sig i første transformationscyklus og viser løbende forskellige forsøg/udspil i forhold til repræsentation af mening. Da læreren på et tidspunkt skifter fokus fra selve billedets indhold til spørgsmålet om, hvad man generelt bruger mel til, kan man sige, at han inviterer elevernes (forhånds-) viden med i processen og som en del af overgangen til anden transformationscyklus. Der sker dog samtidig det – efterhånden som elevernes tolkninger tager fart (boller, kage, cookies) – at læreren lukker ned for processen igen. Når man ser på lærerens interventioner over for eleverne og dernæst kigger på *Ind i historien*-teksten, har læremidlet tydeligt indflydelse på den planlagte og gennemførte undervisning – og også på lærerens spørgeark, der følger grundbogsindholdet. Dvs. læremidlets indflydelse på undervisningens indhold er tydelig, men omvendt tillægges læremidlet også stor betydning af læreren. Det er bl.a. via læremidlets indhold, at spørgsmålet om den implicite didaktiske intention og det, som eleverne "bør lære" kommer frem. I observationen kan man næsten blive i tvivl om, hvem der styrer hvad – læremiddel eller lærer.



## Landskolens undervisning

Den anden case, landskolens 3. klasse, brugte et forløb om *tid* fra den digitale læremiddelportal *Clio Online*. Der var tale om en situation, hvor læremidlet på samme måde som i byskolen spillede en central rolle for indhold og gennemførelse af undervisningen, men både lærerrollen og indholdet var anderledes. Sammenlignet med byskolen tog indholdet på landskolen afsæt i et meta- eller nøglebegreb, *tid*, (se Lund, 2016, s. 20). I løbet af lektionen vekslede læreren mellem højtlesning af læremiddelteksten, som blev fremvist på klassens interaktive tavle, lærerstyret dialog på grundlag af teksten og videreført i samtaler med eleverne på forskellige måder samt ved brug af diverse småsekvenser af lærerinitierede elevaktiviteter, hvor eleverne enten sad ned eller var i bevægelse. I interviewet med læreren, beskrev hun sin undervisning generelt som ”en blandet tilgang”, og det bar lektionen også præg af. Lektionen var fyldt med korterevarende didaktiske sekvenser, og det var indtrykket, at disse både baserede sig på lærerens tilrettelæggelser forud for undervisningen og også opstod spontant undervejs som følge af elevernes respons herpå. Dvs. lærerens arbejde med at facilitere sine elevers læreprocesser var i den henseende tydelig sammenlignet med situationen på byskolen. Læreren lod til konstant at være på udgik efter sine elevers udtryk for forståelser for derefter at rette sine didaktiske valg, herunder informationer til eleverne ind herefter.

Modsat situationen på byskolen var iscenesættelsen af undervisningen på landskolen tydeligere rettet mod et *formål*. Det vil sige, det, som kunne siges at mangle i byskolens iscenesættelse af undervisningen, var et konkret formål, som eleverne kunne orientere deres meningsskabende arbejde efter. På landskolen blev dette fremhævet, som det fremgår af nedenstående observationsnotat:

*Temaet i undervisningen er 'tid'. L fortæller, at de skal arbejde med 'tid', at 'tid' er vigtig for mennesker og for menneskers måder at leve på. L kommer med forskellige eksempler. Samtaler med eleverne om disse. [...] L refererer til forrige undervisningsgang, hvor klassen havde om kronologi. L spørger eleverne, om de kan huske det særlige ord, de lærte sidst. L fortæller, at det handlede om tidsmæssighed og rækkefølge. En elev svarer 'kronologi'. Imens starter L pc op (det tager tid). L beder eleverne rejse sig (bevægelse), finde en makker og med egne ord forklare, hvad kronologi er, derefter videre til ny makker. L siger, at eleverne skal hjælpe hinanden med at finde ud af, hvad begrebet betyder [...].*

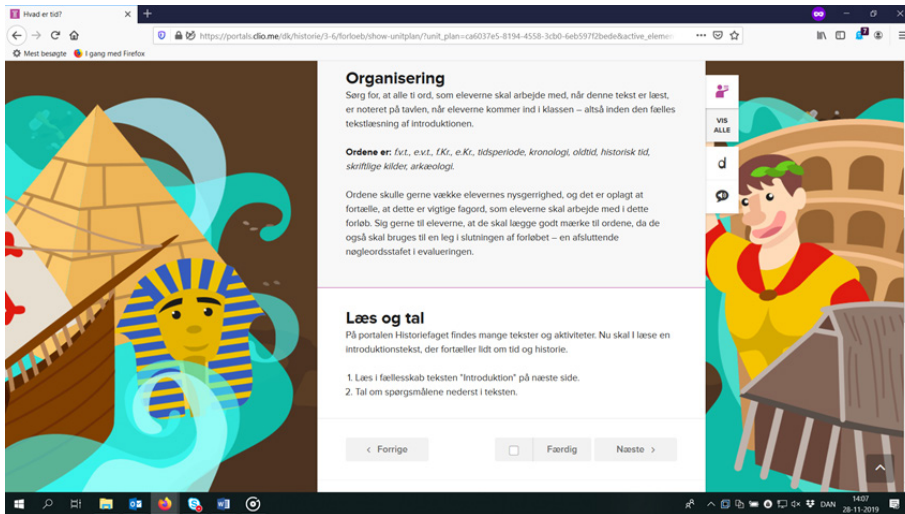
Læreren var tidligt i dialog med eleverne om, hvad meningen med et forløb om 'tid' i historiefaget var, ligesom hun forsøgte at illustrere

det for eleverne gennem den samtale, de havde, og ved at stille dem konkrete spørgsmål. Læreren nævnte flere gange undervejs, at der var tale om et svært forløb, at 'tid' var svært at forstå, at historiefaget bruger mange ord, der refererer til begrebet 'tid' – dvs. hun signalerede opmærksomhed om elevernes arbejde med at finde *mening* i forløbet. I interviewet forklarede læreren videre, at hendes brug af læremidler og tilrettelæggelse af undervisning hele tiden afhang af elevernes faglige udvikling og løbende forståelse, og der var således også eksempler på, at læreren i undervisningen igangsatte en aktivitet, som hun undervejs korrigerede, fordi eleverne viste sig ikke at forstå indholdet af opgaven. Dvs. hvor byskolen gav indtryk af ”stof”-styret undervisning, så virkede landskolen i udgangspunktet mere elevorienteret – og det til trods for at også ”stoffet”, det faglige indhold, også var meget present her.

Hvad angår brugen af forskellige læremiddeltyper refererede landskolens undervisning til alle tre læremiddeltyper, og man kan ikke sige, at der i brugen af didaktiske læremidler specifikt var store forskelle mellem land- og byskolen. Lærerne fulgte begge steder de didaktiske læremidlers tilrettelæggelser tæt, men i udformning og indhold var de to læremidler meget forskellige – og spørgsmålet er derfor, om det kan forklare, at de to undervisningssituationer også var så forskellige. *Clio Online*-forløbet refererede eksempelvis tydeligere til læringsmål, tegn på læring og læreplansbeskrivelser end *Ind i historien*-teksten. Deraf måske også et stærkere elev- og læringsfokus end i *Ind i historie*-teksten og i undervisningen på byskolen.

På landskolen bestod en elevaktivitet bl.a. i, at læreren udleverede små papersedler med ord/begreber knyttet til temaet. Opgaven for eleverne var så at gå rundt mellem hinanden og forklare ordene. Nedenfor ses lærervejledningens beskrivelse af en organisering, der leder frem til denne aktivitet:

**Figur 2.**  
 Vejledning til lærer om elevaktivitet i forløbet  
 Hvad er historie?



Kilde: Clio online, Historiefaget 3.-6. klasse, forløb *Hvad er historie?*

De konkrete ord fra læremiddelteksten indgik på de sedler, som landskolens elever brugte, omend læreren i situationen ikke helt fulgte den organisering, som lærervejledningen her foreslår. Som det ses, lægger læremidlet op til, at ”ordene [gerne skulle] vække elevernes nysgerrighed” (se illustration). I den konkrete situation på landskolen var situationen lidt en anden. Nedenfor ses eksempler på observerede elevudsagn, og dermed elevernes reaktioner på og transformering af indhold specifikt i denne øvelse fra læremidlet. Dvs. samspillet mellem læremiddel og elever:

*Elev forklarer sin makker, at historisk tid er, ”hvor der sker nogle specielle ting i historien”. Makkeren svarer bare ”ok”, de bytter sedler og går videre med den forståelse til nye makkerelever.*

[...]

*Elev: Hvad betyder Oldtid?*

*Elevmakker: Det betyder, at det var noget for meget lang tid siden*

[...]

*Elev: Kronologi betyder tidsmæssig*

*Elevmakker: Okay... E.v.t. betyder ’eventuelt’*

[...]

*Samtidig med, at eleverne bevæger sig rundt i lokalet og snakker med hinanden, står L ved tavlen, i gang med at tegne og forklare nogle elever, hvad ’e.v.t.’ og ’f.Kr.’ betyder. Gruppen af elever vokser. Flere kommer til*

*for at bede om hjælp til at afklare ord og forkortelser.*

Læremidlets funktion i forhold til elevernes læreprocesser var således ikke helt som beskrevet i lærervejledningen, men læreren på landskolen prøvede til gengæld på forskellige måder at understøtte elevernes meningsskabende arbejde gennem de aktiviteter og samtaler, hun havde med dem undervejs. Set udefra var lærerens tilgang til sin undervisning stærkt styrende – på samme måde som på byskolen. Tempoet var højt med mange skift og hyppig vekslen mellem aktiviteter. I den sammenhæng kom læremidler af forskellige typer i brug, dvs. *Clio Online* som didaktisk læremiddel leverede en stor del af undervisningens indhold, nærmest en form for bagtæppe, men i modsætning til byskolens lærer, styrede læreren på landskolen fuldstændigt, hvordan og hvornår og tog andre læremidler i brug for at kompensere for de mangler, hun oplevede det didaktiske læremiddel havde i forhold til elevernes meningsskabelse specifikt. Man kan således sige, at landskole-læreren tillagde læremidlet betydning løbende og afhængigt af skiftende didaktiske valg – der dog så ud til at bevæge sig inden for rammer af bestemte didaktiske intentioner. *Clio Online* fungerede i den forstand mest som en genstand/redskab i undervisningen og havde således ikke som på byskolen en nærmest aktør- eller agenslignende position parallelt med læreren. Agens kan ifølge Kress & Selander betragtes som tilstedeværende i alle interaktioner – også selvom det måske ikke umiddelbart er synligt (Kress & Selander, 2012, s. 267). Jeg antager derfor ikke, at læreren på byskolen havde intention om, at læremidlet skulle fungere således i undervisningssituationen, men det var den oplevelse observationssituationen efterlod.

Blandt eksempler på landskolelærerens løbende forsøg på at kompensere for *Clio Onlines* begrænsninger kan nævnes hendes brug af klassens interaktive tavle som funktionelt læremiddel. Udover at fremvise den digitale læremiddeltekst for eleverne, så brugte læreren også undervejs (i samtale om indholdet) tavlen til at tegne små illustrationer til at understøtte elevernes forståelser. Et eksempel ses i nedenstående observationsnotat:

*Mens pigen læser højt, tegner L på boardet ved siden af (ur/klokketid + årstiderne). De andre elever lytter. L forklarer herefter, at tid er noget, vi inddeler i nat/dag, årstider. L spørger, hvad de fire årstider hedder. En dreng svarer. L peger samtidig på sin illustration på tavlen. L fortæller, at årstider lærer os, hvordan vi skal leve vores liv – at vi må vide noget om årstiderne. L spørger så, hvorfor det er vigtig for landmanden at kende til forskellige årstider (L refererer til elevernes livsverden, skole på landet) [...].*

Senere i undervisningen opstod en situation, hvor læreren gjorde en pegepind og en tilfældig vandflaske på et bord til semantiske læremidler, idet hun illustrerede for eleverne, hvad et arkæologisk spor er:

*L: Arkæologiske spor – hvad er det? Kan I gætte det? En dreng svarer: Et spor nogen har lagt ud... L: vi skal tænke det anderledes – som 'rester' – der er ikke nogen der har lagt noget ud bevidst. L griber en pegepind, der ligger på bordet. Fortæller at ingen børn har tænkt, "jeg lægger den her pind (smider pinden på gulvet) og så kommer der nok nogle børn om 10.000 år og finder den". L vender tilbage til teksten på boardet – læser højt, afbryder sig selv, forklarer og eksemplificerer igen: L: Når du går herfra om lidt (henvendt til elev, der står en vandflaske på bordet foran ham) og hvis du lader flasken stå (L holder flasken op i hånden), så efterlader du dig et spor. Dem, der så kommer ind i lokalet bagefter, ser dit spor og kan som detektiver prøve at finde ud af, hvad flasken er et spor, rest fra. L: At arbejde med historie er at være detektiv, at regne den ud...det er et megasejt fag [...].*

Læreren på landskolen fortæller i interviewet, at hun mener, at historie i skolen – udover at leve op til krav i Fælles mål – primært bør lære elever at tænke og reflektere, fordi det er det, historiefaget kan. Hun forklarer, at et problem med mange didaktiske læremidler er, at de ikke understøtter dette – ikke som følge af deres tilrettelæggelse og udformning, men som følge af, at de ikke har mulighed for at være interaktive i betydningen at kommunikere tilbage til eleverne, når/hvis eleverne undrer sig. Landskolens lærer påpeger bl.a., at "eleverne kan ikke undre sig på Clio og så blive guidet videre i deres undren. Der har man brug for en lærer til at facilitere denne undren" (samtale lærer, 10. marts 2019). Læreren udsagn kan forstås således, at didaktiske læremidler på trods af deres dominans i historieundervisning har en begrænset rækkevidde, når det kommer til elevers læreprocesser. De kan indgå i undervisningssekvenser, hvor der fx iscenesættes eller intervenseres i forhold til elevers meningsskabende arbejde, men elevernes processer med tolkning og transformation af det indhold, som læremidlerne informerer om/til er i udgangspunktet et anliggende for en lærer-elev- eller elev-elev-relation. Dette sås fx også i citat-uddraget fra byskolen. Landskolens lærer fremhæver således ikke kun betydningen af en lærer for den rolle, et læremiddel kan indtage i forhold til elevers læreprocesser. Hun markerer også en forskel mellem læremidlet og læreren. Læremidlet kan så sige ikke undervise – eller rettere og i lyset af LDS-modellen: Læremidlet kan ikke intervenere og føre elevernes meningsskabende læreprocesser videre fra repræsentation af mening til bevægelserne i anden

transformationscyklus, hvor deres forståelser, overvejelser og undren kan diskuteres og metareflekteres. Her har læreren derimod en nøglefunktion.

Landskolens lærer nævner i forlængelse heraf, at hvis historieundervisning i skolen alene styres af eller tilrettelægges på grundlag af didaktiske læremidler, må den formelle beskrivelse af faget og dets formål ændres. Fælles mål sætter indirekte udvikling af elevtænkning og refleksion i centrum for faget, og læremidler kan ifølge landskolens lærer ikke i sig selv udvikle reflekterende og undrende elever (samtale lærer, 10. marts 2019). Læreren henviser bl.a. til den problemstilling, som jeg fremlagde indledningsvist om didaktiske læremidlers dominans i historiefaget. Landskolens lærer kritiserer netop dette, at didaktiske læremidler på den ene side af forskellige årsager dominerer og nærmest styrer historieundervisning, mens faget på den anden side defineres i styredokumenter på måder, som denne tilgang til historieundervisningspraksis ikke kan understøtte. Arbejdet med at facilitere elevers meningsskabende læreprocesser rammes således her af et paradoks.

## Læremidlers funktion afhænger af anvendelse

Som nævnt i forskningsoversigten får læremidler funktion i historieundervisning afhængigt af, hvordan de tages i anvendelse. Dette er særligt tydeligt i forhold til semantiske og funktionelle læremidler, men didaktiske læremidler fungerer på samme måde, hvilket ses i de to cases. Forskellen mellem de to lærere er primært *valg* om, hvordan de didaktiske læremidler tages i anvendelse og med hvilke formål for øje. Byskolens lærer eksemplificerer i den sammenhæng pointen fra den svenske læremiddelforskning om, at nogle historielærere vægter etablering af overbliksviden og sammenhængsforståelse mellem historiske perioder som en del af elevers læreprocesser. Og hvis det er den form for mening/læring byskolens lærer har intention om, så bliver næste spørgsmål selvfølgelig, hvordan didaktiske læremidler som *Ind i historie*-teksten kombineret med lærerens spørgegeark kan siges at fungere som ressource herfor. Learning design-teorien beskriver *meningskabelse* som pågående mikrosituationer, hvor aktører hele tiden forsøger at skabe forståelser og finde mønstre i fænomener ved at vende tilbage til noget velkendt, sammenholde hermed eller ved at omforme og transformere klassifikationer af disse fænomener (se teoriafsnit s. 212). Betragter man de fremhævede observationsuddrag i artiklen, kan man se, at der kun i nogen grad er gang i sådanne processer på byskolen,

og der, hvor de foregår, reagerer byskolens lærer hurtigt lidt afvisende herpå – som eksempelvis i samtalen om kvinden, der kværner korn til mel, hvor læreren spørger, hvad man bruger mel til: *Et par elever siger til at bage brød. L svarer at man kan bage brød. En elev udbryder ”boller”, en anden ”kage”, en tredje ”cookies”. Lærer siger straks at kage havde man ikke, men i hvert fald brød havde man.*

I lyset af at der var tale om en urolig klasse, må man formode, at læreren i tilfældet var optaget af, at det at invitere elevernes perspektiver ind i samtalen ikke skulle få fokus på undervisningen til at forsvinde. Men man kan også sige, at lærerens tilgang udtrykker en didaktisk linje helt i overensstemmelse med læremidlets, hvor formidling og fortælling er omdrejningspunktet. Eleverne skulle så at sige ikke bidrage med egne perspektiver, de skulle ikke aktiveres således som landskolens elever, men derimod primært lytte og gengive indholdet. Det står i lærervejledningen til *Ind i historien*, og det var tydeligt, at læreren ikke satte andre perspektiver i spil end netop dem, som *Ind i historien*-teksten tilbyder. Han nævner selv i forbindelse med en samtale om undervisningen, at der var tale om en *”typisk undervisning for klassen i historie”* (observationsnotat, samtale med byskolelærer, 18. marts 2019). Set i lyset af learning design-teorien bliver spørgsmålet så hvilke læreprocesser, der ses tegn på i byskolens undervisning, når elevernes arbejde med at tolke og transformere informationer med henblik på repræsentation af viden næsten udelades. Det interessante er, hvordan elevernes respons på undervisningen kunne have været, hvis formålet og iscenesættelse af indholdet havde været rettet mere mod elevernes meningsskabelse.

I begge cases fremstår lærerrollerne stærkt styrende – på forskellige måder. Det kan således fremstå som om hele processen vedrørende elevernes meningsskabende arbejde alene afhænger af lærerens iscenesættelse af indholdet. Eleverne kan så at sige (lidt provokerende sagt) ikke lære noget af på egen hånd at læse tekster, lytte til lydfiler, se udsendelser eller hvad end et læremiddel måtte tilbyde af indhold. Eleverne har dog i princippet en rolle at spille, ligesom også læremidler er med til at iscenesætte elevernes meningsskabende læreprocesser. I tilfældet med de to cases er sådanne processer med elev-læremiddel interaktion udenom læreren dog ikke ret synlige. Og i enkelte tilfælde som eksempelvis på landskolen, hvor man ser elever arbejde direkte og på egen hånd med et læremiddel (begrebskortene) er det tydeligt, at deres tolkninger og transformation af læremiddelinformation hurtigt begrænses af, at læremidlet ikke kan respondere eller intervenere i forhold til elevernes meningsskabende proces. Eleverne stimuler derfor sammen om læreren – således som det ses i uddraget fra landskolen, og dermed er landskolelærerens pointe illustreret. Eleverne har i

den meningssskabende læreproces brug for lærerens intervention og respons. Historieundervisning som dynamisk kommunikation vedrører forholdet mellem parter, der på skift udvælger, meddeler samt tolker og responderer på informationer til hinanden. Og denne proces kan læremidlerne i de to cases ikke tage del i.

## Læremidler i kontekst

De to cases giver anledning til at konkludere, at facilitering af elevers læreprocesser først og fremmest afhænger af læreren, eftersom det er vedkommende, der *underviser* og skaber kommunikationsprocesser omkring det indhold, som læremidlet leverer. Men også konteksten for læremidlernes produktion og indhold ser ud til at betyde noget – ikke mindst for lærerrollen i forhold til elevernes læreprocesser. Hvor *Clio Online*-indholdet relaterer sig til gældende læreplansindhold, så har *Ind i historien*-teksten ophav i en anden læreplanstid. Byskolens lærer har derfor en stor opgave, når det handler om at facilitere og få indholdet til at fungere i relation til det, som eleverne (jf. Fælles Mål) skal lære. På den måde bliver spørgsmålet om *aktualitet* også et anliggende i arbejdet med at facilitere læreprocesser. Ser man bort fra denne konteksts betydning, er det dog i begge tilfælde begrænset, hvor langt elevernes meningssskabende læreprocesser kan følges – jf. LDS-modellens illustration af forløbet. Der foregår så at sige ikke meget meningssskabende elevarbejde i anden transformationscyklus. Heller ikke hos landskole-læreren, som ellers giver udtryk for at være opmærksom på betydningen heraf. Hvis undervisningen forstås som et fremmedforandrende anliggende, kan man sige, at både lærerne og læremidlerne opererer med intentioner om, at eleverne lærer noget, herunder noget bestemt – dvs. 'forandrer sig', udvikler perspektiver at se og tænke verden ud fra – gennem bearbejdnings-, tolknings- og transformationer af indhold. Og samtidig ser netop situationer med udvikling af elevernes egne repræsentationer af meningssskabelse herunder diskussion heraf ud til at blive begrænset eller korrigeret relativt hurtigt af de to lærere, der styrer undervisningen. Særligt, hvis der ikke er tale om, at elevernes tanker følger det, som de er tiltænkt at skulle lære (det intentionelle indhold). Meningen er så at sige allerede etableret – bare uden om eleverne. Hvis man skal tale om meningssskabende læreprocesser i learning design theory-forstand er det afgørende, at eleverne selv er en del af processen med at etablere denne – hvilket igen måske er nemmere i teorien at sige, end i praksis at gøre: Landskolens 3. klasseelever viser hurtigt tegn på behov for lærerstøtte, når de overlades til selv at arbejde med indholdet.



En gennemgående påstand i artiklen er således, at læremidler i forskellig udstrækning har agens, og at forholdet mellem lærer og læremiddel udgør et interaktivt samspil om netop dette. Agensrollen angår både den, der meddeler (skaber tegn om) noget og dermed iscenesætter og igangsætter en proces, og det vedrører modtagerens engagement heri gennem tolkning og 're-making' i forhold til at skabe nye tegn/signalere noget. *Tegnskabere* har i denne forståelse agens (Kress & Selander, 2012, s. 267), hvilket her kan gælde både læremiddel og lærer. At læremidlerne *har agens* ses særligt i byskolen i den måde læremiddelindholdet viser tegn på at betyde noget for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. Kress & Selander anvender dog ikke selv betegnelsen agens om læremidler, men skriver i stedet ressourcer for læring. Artiklen argumenterer for, at man nuancerer denne forståelse af læremidler, så det tydeliggøres – også for læreren – hvordan læremidler positionerer sig i undervisningen i samspil med lærerens didaktiske arbejde.

## Konklusion

I relationen mellem elev og lærer – med læremidlet som ressource – er de to sidstnævnte fælles om at ville noget bestemt med eleven – have ønsker for vedkommendes forståelser. Og denne implicite intentionalitet styrer i høj grad historieundervisningen. Ikke desto mindre bidrager artiklen med en analyse, der gør det relevant at overveje balanceformålet og vanskeligheden mellem på den ene side undervisningen og på den anden side elevens meningsskabende læreprocesser, som har væsensforskellige karakterer. I begge casestudier udstikker læremidlernes stof/indhold rammerne for og fokus i undervisningen. Artiklen fremhæver betydningen af, at historielærere er opmærksomme på deres mulige roller i elevernes læreprocesser, særligt hvad angår diskussion og metarefleksioner over elevens repræsentationer af mening og forståelse. I modsat fald kan det i learning design theory-optik være vanskeligt at se, hvad eleverne lærer i historieundervisning.

## Referencer

- Adler**, P. A. & Adler, P. (1998). *Observational techniques*. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (s. 79-109). Sage.
- Ammert**, N. (2013). *Historia som kunskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Nordic Academic Press.

- Angrosino, M. V. & Mays de Pérez, K. A.** (2000). Rethinking observation: From method to context. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 673-702). Sage.
- Angvik, M. & von Borries, B.** (Red.). (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Edition Körber-Stiftung.
- Angvik, M. & Nielsen, V. O.** (Red.). (1999). *Ungdom og historie i Norden*. Fagbokforlaget.
- Atkinson, P. & Hammersley, M.** (1998). Ethnography and participant observation. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (s. 110-136). Sage.
- Bengtson, S. & Qvortrup, A.** (2013). Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I: A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori og didaktik* (s. 291-311). Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, L. I.** (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen. En undersøgelse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Børne og Undervisningsministeriet** (2019). *Historie: Faghæfte 2019*. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk\\_fagh%C3%A6fte\\_historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_historie.pdf) (april, 2021)
- Clio Online** (2020). *Historiefaget 3.-6. klasse: Hvad er historie?* <https://portals.clio.me/dk/historie/36/forloeb/undervisningsforloeb/> (april 2020).
- Christiansen, R. & Knudsen, H. E.** (2017). *Fagdidaktik i historie*. Frydenlund.
- Denzin, N. & Lincoln, Y.** (Red.). (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Denzin, N. K.** (2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine Transaction.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.** (Red.). (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage.
- Ebbensgaard, Aa. H. B. & Knudsen, H. E.** (2017). *Historiefaget på langs af skoleformer – sammenhæng og progression mellem grundskole og gymnasier*. HistorieLab.
- Flick, U.** (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Frederiksen, M.** (2014). Mixed methods-forskning – fra praksis til teori. I: M. Frederiksen, P. Gundelach & R. S. Nielsen (red.), *Mixed methods-forskning. Principper og praksis* (s. 9-34). Hans Reitzels Forlag.
- Graf, S., Hansen, J. J. & Hansen, T. I.** (Red.). (2012). *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Klim.
- Gudmundsson, B.** (1999). Målsætning, metoder og interesse i historieindlæring og undervisning. I: M. Angvik & V. O. Nielsen (red.), *Ungdom og historie i Norden* (s. 137-152). Fagbokforlaget.
- Hansen, J. J.** (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Hansen, J. J.** (2012a). Læremiddelbegrebet – en kategori i didaktikken. I: S. Graf, J. J. Hansen, & T. I. Hansen (red.), *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler* (s. 15-40). Klim.
- Hansen, J. J.** (2012b). Mellem læremiddel og didaktisk design. I: S. Graf, J. J. Hansen & T. I. Hansen (red.) *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler* (s. 41-58). Klim.
- Hansen, T. I.** (2010). It og medier i læremiddelperspektiv. *KvaN*, 30(86), 105-116.

- Hansen, T. I. & Skovmand, K.** (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Klim.
- Hammersley, M. & Atkinson, P.** (2019). *Ethnography: Principles in Practice* (4. udg.). Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P.** (1995). *Ethnography: Principles in Practice* (2. udg.). Routledge.
- Hammersley, M.** (1998). *Feltmetodik*. Ad Notam Gyldendal.
- Helgason, P. & Lässig, S.** (Red.). (2010). *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. V&R unipress.
- Helgason, T., Vinterek, M. & Björnsdóttir, A.** (2010). History in the Textbooks and the Teachers Who Use them: a Teachers' Survey and More. I: P. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (s. 99-106). V&R unipress.
- HistorieLab.** (2015a). *Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede fælles mål*. Rambøll Management Consulting. Lokaliseret den 1. marts 2021 på: [https://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp\\_lightbox\\_prettyPhoto/1/](https://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp_lightbox_prettyPhoto/1/)
- HistorieLab.** (2015b). *Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historiefaget*. Rambøll Management Consulting. Lokaliseret den 1. marts 2021 på: [https://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp\\_lightbox\\_prettyPhoto/3/](https://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp_lightbox_prettyPhoto/3/)
- Keiding, T. & Qvortrup, A.** (2014). *Systemteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kindervater, A. & von Borries, B.** (1997). Historical Motivation and Historical political Socialization. I: M. Angvik & B. von Borries (red.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents* (s. 62-105). Edition Körber-Stiftung.
- Knudsen, H. E.** (2014). *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*. Syddansk Universitetsforlag.
- Knudsen, H. E.** (2018) Viden mellem elev og fag – historieundervisning som dynamisk kommunikation. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1.
- Knudsen, H. E.** (2020). History teaching as a designed meaning-making process: Teacher facilitation of student–subject relationships. *History Education Research Journal*, 17(1), s. 39-53. Doi: 10.18546/HERJ.17.1.04
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J.-Aa.** (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab.
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J.-Aa.** (2019). *Sammen om historie. Følgforskning bag et kompetenceløft*. Historia.
- Knudsen, S. V.** (Red.). (2011) *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* (rapport). Høgskolen i Vestfold: Utdanningsdirektoratet.
- Kress, G.** (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. & Selander, S.** (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *Internet and Higher Education*, 15, 265-268. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003>

- Lund, E.** (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sloney, J. & Thomas, H.** (2006). Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), 45-59. <https://doi.org/10.1177/1468794106058870>
- Overskov, C.** (1996). *Ind i historien 3. klasse*. Gad.
- Overskov, C.** (1996). *Ind i historien 3. Klasse: Lærerens bog*. Gad.
- Poulsen, M.** (1999). *Historiebevidstheder*. Roskilde Universitetsforlag.
- Qvortrup, A. & Wiberg, M. (Red.).** (2013). *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L.** (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge Pædagoger.
- Ragin, C. C. & Becker, H. (Red.).** (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.
- Schwandt, T. & Gates, E.** (2018). Case Study Methodology. I: N. Denzin, & Y. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Selander, S.** (2008). Designs for Learning – A Theoretical Perspective. *Designs for learning*, 1(1), 4-22.
- Selander, S. & Kress, G.** (2015). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Selander, S. & Kress, G.** (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Swanborn, P.** (2010). *Case study research: What, why, and how?* Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526485168>
- Vinterek, M.** (2010). Different Kinds of Teaching Resources – Different Kinds of Learning? Teachers' Ends and Means. I: P. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (s. 121-138). V&R unipress.