

Fra konflikt i verden til konflikt i klassen

Inspirationsmateriale til styrkede læringmiljøer i
fagundervisningen i historie i 7. klasse.

Indhold

Indledning ved Helle Rabøl Hansen	2
Historiedidaktik i 7. klasse	5
Forløb 1: Det velkendte og det fremmede – klassefotos under lup	10
Forløb 2: Vi lever med konflikter	18
Forløb 3: Mysteriet om familien Hecht	27

Fælles om fællesskabende didaktikker – men hvordan?

v/ *Helle Rabøl Hansen, ph.d.*

"Det lyder rigtigt, men hvad skal vi gøre ved det?"

Sådan lød et hyppigt stillet spørgsmål til mig og andre skoleforskere, da vi for en række år siden gennemførte en foredragsrække om mistrivsel, marginalisering og mobning i skolen.

Jeg oplevede, at vi svarede nølende og usikkert tilbage. Al vores energi og de få forskningsmidler var afsat til at forstå og forklare udfordringerne, men ikke til at udvikle nye veje der i højere grad skaber skoleglæde og skoletilhør.

Spørgsmål til efterspurgte handlingsanvisninger og de nølende svar var startskuddet til en proces, hvor vi – en gruppe forskere og praktikere – begyndte at samtænke en række grundlæggende udfordringer i vores skolesystem i såvel folkeskoler som privatskoler.

Udfordringer som skoleuvillighed, kedsomhed, udstødelse og særlige behov hos enkeltelever, der ser ud til at have svært ved at forenes med skolens øvrige opgaver. Det fører til skoleulyst, *drop-outs*, sparsomme skolefærdigheder og huller i den enkelte elevs tro på egne evner eller tro på, at skolen vil dem det bedste.

Hver af de nævnte udfordringer har sine særtræk der, når det bliver ekstremt vanskeligt, kalder på særlig ekspertise – men der er også fællestræk i udfordringerne, som er værd at fæstne sig ved for alle lærere og skolepædagoger. Det handler om elever, som befinder sig i skolefællesskabernes udkant. Det kan være i periferien af elev til elev fællesskabet, men det kan også

være i periferien af det undervisningsfællesskab, som lærerne tilbyder.

I et stadigt stigende samfundstempo og i øgede krav om selvpræstationer ser det ud til, at voksensamfundet har gjort 'normalen' smallere og sværere. Samtidigt tales det frem, at alle muligheder står åbne for vores børn og unge, de skal bare selv åbne dørene. Denne modsætning mellem smalhed og mulighed får nogle elever til at 'slippe' taget i skolen eller omvendt, det får nogle lærer til at slippe taget i eleverne.

Der kan slippes på mange forskellige måder. Nogle elever står af åndeligt. De sender kun kroppen i skole, der passivt følger dagen. Andre står helt af fysisk og begynder at pjække. Og så er der alle dem, der udvikler et meget selektivt skolefagligt liv, hvor der sondres mellem 'yndlingsfag' og 'hadefag'. En opdeling der forstærkes af opdeltede erfaringer med konkrete succeser og nederlag i de forskellige fag. Det er af flere grunde ærgerligt. Skolens fag kan jo tænkes som en helhed, hvor fagene flyder sammen i en rytme, en symfoni, en dans, et økosystem, et landkort og en fælles historik, hvor fagene henter styrke og logik hos hinanden.

At se fagene som et hele betyder dog ikke, at vi forventer, at den enkelte elev er dygtig til alle fag, men det betyder, at vi gerne vil give eleverne glæden ved flerhed af faglighed. Når der lukkes ned for lyst og engagement i et fag, så lukkes der også af for at udvide horisonten netop her. En elev, der ikke holder af idræt, får måske ikke bevægelse nok. En elev, der lukker af for historie og geografi får måske ikke stof nok

til eftertanke, når han eller hun støder på racisme og andre inhumane forhold. Og den elev, der keder sig bravt i biologi, fanger måske ikke en grundlæggende forklaring på, hvad der er på spil med vores klima. De indsigter og praksisser kan selvfølgelig også opnås andre steder end i skolen, men hvorfor ikke lade skolen være den primære læringsmulighed, hvis vi tror på, at skolen er med til at udvikle demokratiske samfundsborgere, der trives i fællesskab med andre? Det er således ikke nok at holde skolen ud – der skal også holdes af.

Skolen møder de forskellige former for tilstede-fravær og fravær i traditionel forstand med en lang række forsøg på at genetablere lyst og aktivitet hos eleverne. Når det ikke lykkes, så oplever nogen lærere, at der mangler respekt for deres arbejde. Det fører igen til negative og konfliktfulde relationer mellem lærere og elever. Vi ved alle sammen, at når relationer kører af sporet, øges afmagten på begge sider, og det fører i værste fald til, at skolen simpelthen opgiver og slipper nogle af deres elever.

Vi ved, at elever, der opgives, enten lever et meget trist skoleliv og/eller tiltrækkes af andre fællesskaber uden for skolen, der kan give dem en følelse af tilhør. Det er godt, når det går godt, men vi ser også, at enkelte børn og unge går med fællesskaber, som er i voldsom opposition til resten af samfundet. Unge, der fx involverer sig i kriminalitet og/eller ryger ud i misbrugsmiljøer, har ganske ofte haft en meget negativ skolegang.

Der er med andre ord mange gode argumenter for at genetablere skolelyst, hvis den er forsvundet eller måske aldrig rigtigt har været der. Vi forlænger her sætningen med behovet for også at genetablere eller skabe lyst til enkelte fag, som måske står alt for meget i skyggen set fra elevens perspektiv.

Ja, kære læsere, det var netop alle disse iagttagelser af børn i skolens udkanter, der førte til idéen om *fællesskabende didaktikker*. Et begreb der indeholder tre dele i samspil:

Det fælles, det skabende og det didaktiske.

Det fælles handler om et menneskeligt grundlæggende socialt behov, nemlig at føle sig som en del af en sammenhæng. At mærke meningen med at være her. Mennesker er født som sociale væsner. Vi starter med at være hjælpeløse, men efterhånden lærer vi mere og mere i det sociale liv. Den proces varer ved livet ud, og

læring er derfor en social udviklingsdynamik. Når børn starter i skolen, får de tilbudt en fælles ramme, men det bliver først til meningsfuldhed, hvis eleverne ikke bare er tilskuer, men også får konkret, kropslig og intellektuel adgang til at tage del i aktiviteterne, hvilket fører os til det skabende. Det at være virksom gør dig til en person, der er læringens lærling. En undervisning, der tager afsæt i en viden om, at læringsspring forudsætter deltagelse i undervisningen, vil være en social funderet didaktik. Didaktik er jo lærerens grundværktøj, og didaktik betyder læringskunst. Hvordan lærer jeg nogen om noget? Visionen med fællesskabende didaktikker handler netop om at forene didaktik med deltagelsesmuligheder og dynamikker i elevgruppen. Hvordan kan elevens forcer fx blive til undervisningsbidrag til glæde for hele klassen? Hvordan kan elever lære at give hinanden feedback, opgaver og at være medlæser i og omkring lektier?

Mobning, marginalisering og mistrivsel er alt sammen forhindringer for gode deltagelsesveje og derfor retter fællesskabende didaktikker sig mod at være antimobnende, antimarginaliserende og antimistrivende i selve grebet om undervisningens kerne.

De lærere og lærere for lærere, der har skrevet dette inspirationsmateriale, har taget de første tilløb til at tænke og udvikle måder, hvorpå en skoleklasse kan ledes og føres mod mere elevengagement i skolens fag. Der er konkrete idéer til undervisningsforløb, og der er refleksioner over det som lykkes og det som ikke lykkes. Passionen for selve fagets faglige indhold mærkes tydeligt i teksterne, og den passion er ikke det samme som, at det pædagog-didaktiske altid virker, men det er frugtbart at tænke passion og didaktik i samme spor. Noget tyder nemlig på, at det også er sporet til mere mening med såvel lærerens som elevens liv i skolen. Når der er mere mening lever flere med, at der altid vil være elementer i undervisningen, der er mere monotone og rutineprægede end andre elementer. Der skabes så at sige mening med processer, der (også) er stedvist kedelige. Uden mening er det kedelige nemlig meget kvælende for at tage til sig.

Det har været spændende at følge disse undervisningstilløb udefra som (med)ophavsmand til begrebet fællesskabende didaktikker. Jeg håber, visionen kan og vil blive grebet i skoleverden, så greb og begreb kan følges ad og kvalificerer både forsknings- og skolearbejde.

Om teksten

Dette materiale er ét af fem inspirationsmaterialer, der har til formål at inspirere lærere i arbejdet med at styrke læringsmiljøet i deres fagundervisningen. Inspirationsmaterialerne er udarbejdet til udvalgte fag og klassetrin og indeholder konkrete idéer til undervisningsforløb, samt refleksioner over didaktik i de specifikke fag og på de relevante klassetrin. Der er udarbejdet materialer til følgende fag og klassetrin:

- **Historie, 4. klasse**
Skrevet af Heidi Eskelund Knudsen
- **Historie, 7. klasse**
Skrevet af Heidi Eskelund Knudsen
- **Musik, 4. klasse**
Skrevet af Signe Adrian
- **Natur/teknologi, 4. klasse**
Skrevet af Peer Daugbjerg, Charlotte Ormstrup og Kim Negendahl
- **Biologi, 7. klasse**
Skrevet af Anders Vestergaard Thomsen og Maren Elise Skjerlie Gilling
- **Idræt, 7. klasse**
Skrevet af Thomas Gabriel Piaster og Anne Gro Jensen

Materialerne er udarbejdet på opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i forbindelse med projektet Styrkede læringsmiljøer i fagundervisningen. De er udarbejdet i samarbejde mellem Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Deloitte og forfatterne.

Dette materiale er skrevet af Heidi Eskelund Knudsen.



**UNDERVISNINGS
MINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Deloitte.

Grafisk design & illustration

Trine Natskår (www.trinetrine.no)
Anne-Sophie Rosenvinge (www.asrosenvinge.com)



Interviewer: Hvad handler historiefaget om?

*Lilly: ...hvordan det var i gamle dage, i for eksempel stenalderen, eller...
Noget hvor man lærer om, hvad der skete dengang...*

Alberte: ...ja, bare generelt historie...

Magnus: Kedsomhed...

Daniel: Ja... Det er kedeligt...

Interviewer: Hvorfor synes du, det er kedeligt?

Magnus: Fordi det ikke interesserer mig... jeg ved ikke, hvad jeg skal bruge det til...Altså der er nogle emner, der er meget spændende, men der er også meget, jeg ikke ved, hvad jeg skal bruge til...hvorfor vi har om det...

Lilly: Det er faktisk mit yndlingsfag. Det har det været siden 1. klasse... Jeg elsker historierne om krige, og om hvordan det var at leve i gamle dage. Men det er rigtig nok, det kan være svært at sige, hvad man skal bruge faget til...

Magnus: ...det er ikke ligesom matematik eller dansk. Jeg ved godt, hvorfor det er vigtigt at kunne regne og sådan, men historiefaget er sværere...

Alberte: ...nogle gange har man om spændende emner, andre gange er det bare kedeligt. Jeg kan bedst lide, når emnerne er spændende, og vi oplever noget eller laver noget, vi ikke plejer. Det sker bare ikke så tit.

Elevernes udsagn i citatet spejler det forhold, at historie er et fag der stiller store krav til kognition, forståelser og brug af sproget. Problemer i forhold til læse-tekstfærdigheder samt begrebsforståelse er blandt andet noget af det, som spænder ben for elevernes faglige arbejde og oplevelser af faget. Af den grund fokuseres meget didaktisk arbejde i historiefaget bl.a. her. Når historielærere problematiserer, at elever får for lidt udbytte af faget, sker det bl.a. med begrundelser der angår læse-tekst-færdigheder.

Citatet afspejler også, at elever kan have svært ved at finde ud af hvad man egentlig lærer i faget. Utydelighed hvad angår faglige krav og forventninger til eleverne i historieundervisningen risikerer i praksis at skabe grobund for mistrivsel fagligt og socialt, fordi det bliver uklart for eleverne, hvor de er på vej hen i faget og med hvilke formål. Faglige og sociale forhold hænger så at sige sammen. Gruppearbejde anses i historiefaget at udgøre en væsentlig del af elevers mulighed for at udvikle faglige kompetencer, men studier viser også, at elever får meget lidt fagligt og socialt udbytte af arbejdet, hvis en sådan type undervisning ikke grundlæggende baserer sig på stærk lærerstyring i form af tydelige opgaveformuleringer og tilstrækkelig viden, forudsætninger og klarhed over, hvordan man går til arbejdet i gruppen, samt hvad målet med arbejdet er.

Stærk lærerstyring handler ikke nødvendigvis om, at historielæreren konstant er i direkte kontakt og interaktion med eleverne om alle processer i arbejdet. Styringen handler derimod om den tydelige rammesætning med krav og forventninger – samt fag-relevans – som historielæreren igangsætter elevernes arbejde ud fra. Styringen handler også om dialog og de spørgsmål, som læreren stiller og beder eleverne forholde sig til. En væsentlig del af klasserumssamtalerne i historiefaget baserer sig på det forhold, at historie ikke et facitfag på samme måde som fx matematik kan opleves. Historie er et fag med mange mulige svar, dvs. et fortolkningsfag. Og i samtaler om fortolkninger handler det om at lytte, byde ind med pointer, diskutere, argumentere og begrunde ud fra beviser.

Elevers trivsel i faget handler således også om, hvordan historielæreren qua sin didaktiske styring skaber rum for elevernes oplevelser af dels, at det er muligt at deltage, dels at det giver mening at deltage. Teksten præsenterer således en indgangsvinkel til, hvordan historie som skolefag kan komme til at opleves som meningsfyldt for eleverne, fagligt såvel som socialt.



Didaktiske omtanker

Historiefaget trækker i praksis på en række fasttømrede forestillinger om, hvordan faget tilrettelægges på en *rigtig* måde. Teksten her bidrager med inspiration til, hvordan man som historielærer fagdidaktisk kan tænke anderledes og være inkluderende i sin tilgang til faglige og sociale aspekter og dermed bidrage til elevers trivsel i skolen generelt.

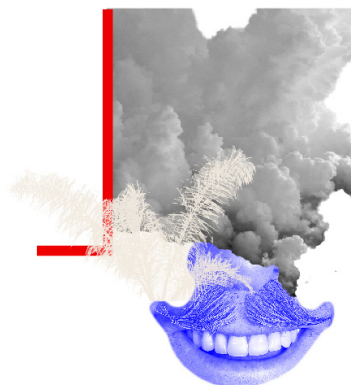
Historiefaget er et tænkefag

Inspirationsmaterialet opfordrer som det første til, at historielæreren betragter historie som et tænke- og samtalefag mere end et fag med bøger og tekst. Faget kan på den måde nemlig fremhæve et ellers overset potentiale, hvad angår arbejdet med at skabe li-geværdighed og social sammenhæng internt mellem eleverne. Udgangspunktet for historieundervisningen er eleverne selv og det forhold, at alle elever er fødte tænkere. Man kan så at sige deltage i historieundervisningen, selvom man for eksempel ikke er i stand til at læse, skrive og regne, da faget er et tænkefag.

Udviklingen af faglige kompetencer i historiefaget vedrører grundlæggende udviklingen af kognitive færdigheder og abstraktionsniveau i forhold til det at reflektere, analysere, diskutere, begrunde osv. Desuden er historiefaget primært et mundtligt fag. Der er således i udgangspunktet væsentlige argumenter for at være opmærksom på, at dialog og faglig samtale i det sociale samvær – med henblik på at udvikle elevtænkning – har stor betydning for elevernes oplevelse af faget samt dets relevans og betydning for den sociale kontekst. Dialog og faglig samtale handler i den sammenhæng dels om det konkrete faglige, dels baserer det sig på lærerens metakognitive strategi i samtalen. Historielæreren og eleverne skal således ikke bare tale om selve det historiefaglige indhold, men også om processerne vedrørende arbejdet med indholdet samt elevernes forståelse og oplevelse af det faglige og sociale.

Didaktiske forberedelser og klasseledelse

Lærerens didaktiske arbejde i forhold til at sætte det faglige og det sociale i spil samtidig er krævende. Det



kræver forberedelse at udarbejde beskrivelser af undervisningsforløb, formulere læringsmål, tage beslutninger om undervisningsmetodik, udvælge læremidler, tilrettelægge materialer, sammensætte elevgrupper med optimal rollefordeling osv. Parallelt med dette arbejde kræver det dog også forberedelse at overveje, hvordan man som lærer vil kommunikere med og til eleverne om, præcist *hvad* der er målet med undervisningen, samt *hvordan* og *hvorfor* man skal arbejde med at nå målet. Herunder skal man som lærer med kendskab til eleverne endvidere prøve at forestille sig, hvordan de vil forstå det, som man kommunikerer. For hvis eleverne ikke forstår netop det, så kommer historieundervisningen i praksis heller ikke til at operere med den rettedhed og tydelighed, som relaterer sig til læringsmålene, og som eleverne har brug for for at kunne agere i det sociale. Historielæreren må altså på forhånd have tænkt sit forløb godt og grundigt igennem didaktisk for at få undervisningen til at lykkes på en sådan måde, at eleverne også trives sammen i det fælles arbejde i faget.

Hvis man eksempelvis forestiller sig en situation, hvor historielæreren beder eleverne læse et uddrag af Grundloven fra 1849 og derefter i grupper udlede væsentlige pointer og sammenholde disse med en nutidig version af Grundloven, så er det altafgørende, at eleverne er sat godt ind i, hvad opgaven konkret går



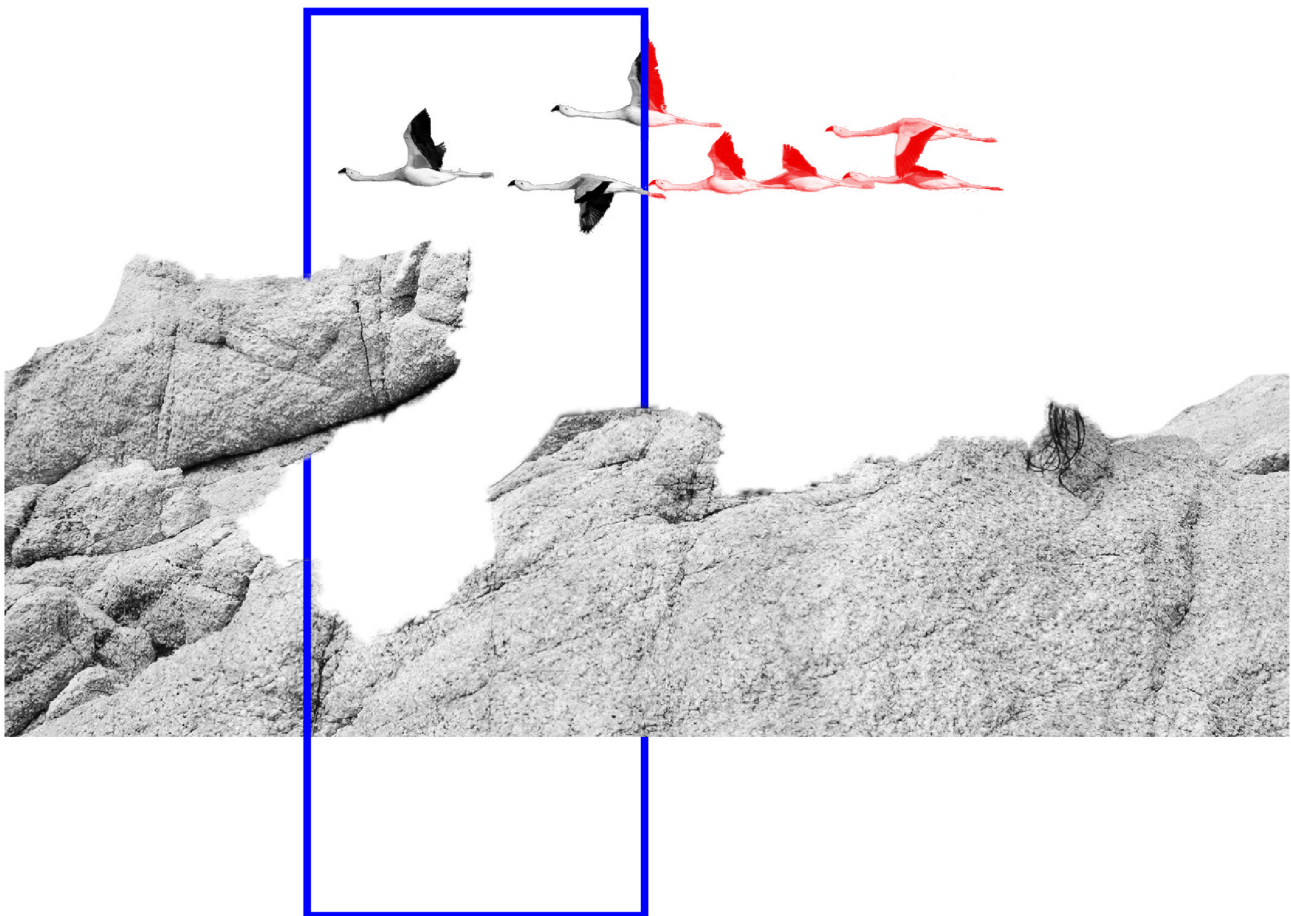
ud på. Læreren må for det første sørge for, at eleverne er klædt på til at kunne læse teksten; de må altså på forhånd vide lidt om emnet samt være forberedt på tekstens opbygning og på betydningen af svære ord, begreber osv. For det andet skal læreren sørge for, at eleverne ved, hvad det vil sige at udlede pointer, ligesom de også skal vide noget om den nutidige version af Grundloven, som de skal sammenligne den ældre version med. Rationalet bag denne indledende og elevforberedende del af undervisningen er, at afklaringsarbejdet ellers risikerer at havne hos eleverne i gruppearbejdet, hvor interne og sociale forhold bliver styrende. Som i enhver anden social sammenhæng indtager eller tildeles elever i gruppearbejde forskellige roller, og man risikerer således som lærer, at det bliver gruppens sociale dynamik – god såvel som dårlig –, der i højere grad end læreren selv kommer til at styre det faglige arbejde.

Mellem linjerne handler det, som beskrives ovenfor, blandt andet om klasseledelse – vel at mærke i betydningen "de handlinger, lærerne foretager for at skabe et miljø, der støtter og faciliterer både faglig og social-emotionel læring".¹ *At lede klassen* henviser i teksten her til en bredere forståelse af, hvordan undervisning og didaktisering af historiefaget indgår i en samlet opmærksomhed, der er rettet mod at håndtere, styre og skabe et overordnet velordnet miljø for udbytterige faglige og sociale processer i undervisningen. I forlængelse af foregående afsnit udgør historielærers didaktiske forberedelser og opmærksomhed på klasserumsdialog en implicit del af klasseledelsen. At undervise på grundlag af didaktiske overvejelser og at lede en klasse er således to sider af samme sag. Og at lede en klasse handler om mere end bare det, der sker i selve interaktionssituationen i undervisningen.

Gode relationer mellem eleverne og historielæreren

At skabe rettetthed via tydelighed om faglige mål og arbejds gange i historieundervisningen er en del af klasseledelsen. Et andet aspekt er tydelighed i forhold til, hvordan klasserummet bruges, hvilke forventninger og krav man som lærer har til elevernes deltagelse, hvad det at lære i historiefaget og det gode kammeratskab vil sige samt historielærers opmærksomhed på det at skabe gode relationer til eleverne. For eleverne har det en betydning, at historielæreren er nærværende, interesserer sig for og tager eleverne alvorligt. Man oplever ofte i samtaler med elever, at de er meget loyale overfor deres historielærere, ligesom de i udgangspunktet har et ønske om at indgå i undervisningen med henblik på at lære og indgå i det sociale fællesskab. Men samtidig kan disse ønsker i praksis blive forhindret af forskellige årsager, der bunder i elevernes oplevelse af manglende tilknytning til den faglige sammenhæng, hvilket ofte hænger sammen med sociale forhold generelt. En del af det at skabe tillidsfulde relationer til eleverne handler eksempelvis om kendskabet til deres familiære og sociale baggrunde. Noget andet er elevernes kendskab til historielæreren. Som det fremgår af forløbsbeskrivelserne i teksten, inddrages spørgsmålet om at skabe positive relationer gennem kendskab til hinanden som en indirekte del af beskrivelserne af de faglige aktiviteter.

¹ Plauborg, Helle (2017) "Hvordan leder man en klasse?". I: Laursen/Kristensen (red.): *Didaktikhåndbogen. Teorier og temaer*. Hans Reitzels Forlag. Citatet er fra side 376, hvor Plauborg citerer Evertson og Weinstein.



Læsevejledning til teksten

Inspirationsteksten indeholder didaktisk begrundede beskrivelser af tre forløb med forskellige tilhørende aktiviteter. Det er således både forløbets praktik og den didaktiske begrundelse, der beskrives. Forløbene kan indgå i historieundervisningen som selvstændige forløb eller som delementer af større og overordnede faglige forløb. Det er endvidere muligt for at lade sig inspirere af og bruge aktiviteterne i forløbet separat. Forløbsbeskrivelserne rummer dermed en vis fleksibilitet, hvad angår brug.

Omdrejningspunktet for de tre forløb er udviklingen af elevernes historiske tænkning og af den måde, hvorpå de forholder sig til sig selv og hinanden i den sociale kontekst, som det faglige arbejde udføres i. Forløbene er ikke bygget op om konkret historisk viden i form af historiske perioder, begivenheder eller lignende. Forløbene rummer i stedet historiefaglige metaaspekter,

som knyttes an til eleverne og til deres tænkning og perspektiv på verden som individer i sociale sammenhænge. Parallelt med dette beskriver forløbene måder, hvorpå arbejdet understøttes socialt, for eksempel gennem beskrivelser af organisering af gruppearbejde.

Alle tre forløb er tænkte, ikkeafprøvede forløb, der er udviklet specifikt til teksten her. De baserer sig på erfaringer fra historieundervisning på forskellige klassetrin i grundskolen, på undervisning ved læreruddannelsen samt samtaler med erfarne såvel som nyuddannede historielærere og lærerstuderende.

Forberedelser til de enkelte forløb er også beskrevet. Teksten indeholder materialer, som kan printes, kopieres og bearbejdes, inden elevernes brug.

FORLØB 1.

Det velkendte og det fremmede – klassefotos under lup

Didaktisk fællesskabende tema:
ejde og opdagelse af fælles fortidsreferencer.

Varighed:
to til tre dobbelttimer.



Introduktion

Historie bliver af de fleste opfattet som et primært tekstbåret fag. Det betyder, at udvikling af tekst-, læse- og begrebsforståelse spiller en kæmpe rolle for arbejdet i historieundervisningen, men historielærere er ofte nødsaget til at underprioritere dette på grund af fagets få ressourcer. Det skyldes dels lærernes faglige kvalifikationer, dels manglende tid. Mistrivsel i klassen i historieundervisning kan have mange årsager, men det tekstbårne aspekt udgør for en del elever noget centralt. Historieundervisning bliver derfor ofte oplevet som fjernt og utilgængeligt, hvilket igen forårsager irritation, frustration og ligegyldighed.

Problemer med tekstillæsningsforståelse risikerer så at sige at medføre, at eleverne ikke kan se den overordnede mening med faget.

Historielærere opererer derfor også ofte med brug af billeder – de levende såvel som de stille – fordi billeder gør det muligt at etablere kontakt mellem faget og eleven, hvor skriftlige tekster i visse sammenhænge risikerer at gøre det modsatte. Billeder kan i didaktiske sammenhænge endvidere støtte elevers faglige begrebsforståelse; kildebegrebet, kildebrug, historiebrug og kronologi mv. er alle fagbegreber, der kan udvikles via brug af billeder i historieundervisningen.

Fotografier og systematisk læsning

Moderne teknologi og digitalisering gør det nemt at inddrage billeder i undervisningen og derfor også at arbejde med visuel læring. Forløbet her handler om brug af fotografiet som læremiddel og lægger op til et fælles arbejde om systematisk læsning. At analysere billeder er nemlig også at læse eller afkode dem, hvilket eleverne sjældent er opmærksomme på. Modsat verbaltekst, hvor meningen afhænger af en lineær opbygning af ord og sætninger, som må læses i sin helhed, så baserer billedlæsning sig snarere på genkendelse og analogiske forhold. Mange elever oplever, at billedlæsning er nemmere eller lettere tilgængelig, men billedlæsning rummer også risiko for misforståelser, fejlfortolkninger og så videre, fordi elevernes læsning og analyse er afhængig af, om/hvordan de genkender og afkoder billedet. Et fotografi kan sagtens indeholde billedtegn, man ikke kender, eller tegn, som havde en anden betydning, da fotografiet blev taget. Socialt handler forløbet også om, at eleverne

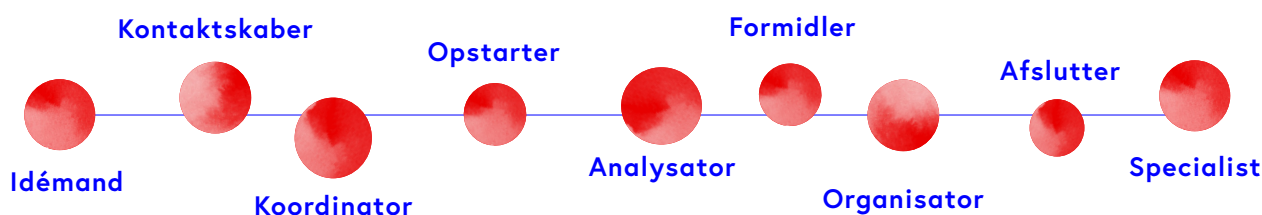
skal samarbejde om denne læsning, herunder at de som følge af temaet klassefotos får mulighed for at relatere til fælles klasseerfaringer. Beskrivelser af samarbejdet ses nedenfor.

Klassefotos og ni grupperoller

På hjemmesiden www.arkiv.dk opnår man nemt adgang til de lokalhistoriske arkivers fotoarkivalier. Hjemmesiden og de tilgængelige kildematerialer bliver løbende opdateret og registreret. Via søgeordet *klassefoto* fremkommer et katalog over klassefotos fra begyndelsen af 1900-tallet og frem.

Forløbet kræver endvidere en rulle madpapir.

Som en del af forberedelserne til forløbet sammensætter historielæreren et antal elevgrupper med cirka fire elever i hver. Grupperne etableres efter principperne om Belbins ni roller i gruppearbejde. De ni roller er:

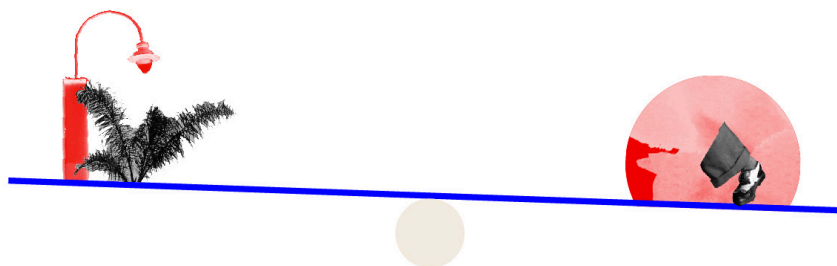


Et velfungerende gruppearbejde handler om balancen mellem de roller, der er repræsenteret i arbejdet. I forhold til forløbet her består historielærerens forberedelse således i at planlægge og sammensætte elevgrupper, hvor der så vidt muligt tænkes i balanceret gruppesammensætning, det vil sige en sammensætning af elever, hvor samarbejdet kan fungere afbalanceret som følge af elevernes forskellige personlige egenskaber, jf. de ni roller. Eleverne vil typisk besidde flere af de egenskaber, som rollerne beskriver. Læreren må derfor gøre nøje overvejelser og brug af sit kendskab til eleverne, når grupperne sammensættes. De ni roller er beskrevet på næste side.

Ud fra de ni rollebeskrivelser kategoriserer historielæreren sine elever og sammensætter grupperne. Eleveanalysen kan også danne grundlag for gruppearbejde i andre forløb. Det er en pointe i forberedelsen, at det er historielæreren og ikke eleverne selv, der foretager analysen og tager beslutning om gruppesammensætningen.

ROLLE	PERSONENS BIDRAG I GRUPPEARBEJDET	PERSONENS SVAGHED I FORHOLD TIL GRUPPEARBEJDET
IDÉMAND	<ul style="list-style-type: none"> → Vidende, kreativ og idérig → Ser vanskelige problemstillinger fra nye vinkler 	<ul style="list-style-type: none"> → Kan have svært ved at kommunikere klart med andre → Glemsom og ikke praktisk anlagt → Kritikfølsom
KONTAKTSKABER	<ul style="list-style-type: none"> → Udadvendt, entusiastisk, nysgerrig og meddelsom → Undersøger muligheder → Skaber kontakter 	<ul style="list-style-type: none"> → Flygtig → Taber let interessen, når den første entusiasme har lagt sig → Taler meget
KOORDINATOR	<ul style="list-style-type: none"> → Moden, selvsikker og tillidsfuld → Kan prioritere → Klargør mål og frembringer beslutninger → Har øje for andres talenter 	<ul style="list-style-type: none"> → Kan have en tendens til at manipulere og være imperiebygger → Ikke nødvendigvis den mest vidende i teamet
OPSTARTER	<ul style="list-style-type: none"> → Dynamisk, højt gearet og rastløs → Udfordrer og skaber pres, finder veje uden om forhindringer 	<ul style="list-style-type: none"> → Kan have et heftigt temperament → Er utålmodig, påståelig og stædig → Kan virke provokerende
ANALYSATOR	<ul style="list-style-type: none"> → Analytisk, nøgtern og objektiv → Præcis dømmekraft → Ser alle rationelle aspekter af en sag 	<ul style="list-style-type: none"> → Opfattes ofte som meget direkte, kritisk og skeptisk → Noget træg og ikke så inspirerende for andre
FORMIDLER	<ul style="list-style-type: none"> → Socialt orienteret, udadvendt og skarpt iagttagende → Sensitiv, diplomatisk og fleksibel → God lytter → Undgår gnidninger og skaber et godt klima 	<ul style="list-style-type: none"> → Kan være ubeslutsom og usikker i afgørende situationer → Kan være overfølsom
ORGANISATOR	<ul style="list-style-type: none"> → Disciplineret, pålidelig og loyal → Effektiv i gennemførende faser → Realistisk og praktisk 	<ul style="list-style-type: none"> → Noget ufleksibel → Reagerer langsomt overfor nye muligheder og er langsom i sin tilpasning
AFSLUTTER	<ul style="list-style-type: none"> → Omhyggelig og samvittighedsfuld → Leder efter fejl og forglemmelser → Perfektionistisk, vedholdende og præcis 	<ul style="list-style-type: none"> → Kan have en tendens til at bekymre sig unødvendigt → Emsig og bange for at begå fejl → Utilbøjelig til at delegere
SPECIALIST	<ul style="list-style-type: none"> → Bidrager med specialviden og tekniske færdigheder → Stærk fagligt engagement og selvtillid → Meget koncentreret om sine mål og opgaver 	<ul style="list-style-type: none"> → Kan have tendens til at trække sig fra eller virke uinteresset i andre mennesker → Er primært optaget af sit område og bidrager snævert indenfor dette

(se <http://potential.dk/belbins-9-teamroller/>)



Tilgang til billedanalysearbejde

I første lektion forklarer læreren først, hvad forløbet handler om, og hvad det overordnede formål med forløbet er. Eleverne skal vide, at de skal arbejde med at lære at læse billeder, og at det er fotografiet som genre, der er deres genstand. Fotografiet er også en kilde til viden om fortiden, og sammen med billedlæsningen skal de i fællesskab finde ud af, hvordan vi mennesker både udvikler og forandrer os over tid, men samtidig også forbliver de samme, som vi hele tiden har været. Analysearbejdet skal foregå i grupper, og læreren har sammensat grupper, som eleverne senere vil få nærmere besked om. Pointen med at vente med at oplyse om grupperne er at undgå, at eleverne, inden de ved, hvad de skal lave i grupperne, bliver mere optaget af, hvem de skal være i gruppe sammen med.

Historielæreren forklarer så opgaven. Hun kan for eksempel supplere sin beskrivelse med et notat på tavlen om, hvad eleverne skal lave, mens hun forklarer det, eller hun kan have forberedt en præsentation via PowerPoint eller lignende. Når eleverne så senere er kommet i gang med gruppearbejdet, kan de vende tilbage til lærerens beskrivelse af opgaven, hvis de får brug for det.

Opgaven består af følgende dele:

- Eleverne skal først via www.arkiv.dk søge efter *klassefotos*. Blandt de godt 2.000 tilgængelige fotos skal de udvælge tre: ét fra hver af perioderne *før 1930*, *1930-1970* og *efter 1970*.
- Eleverne skal dernæst billedlæse sammen i grupperne ud fra nedenstående analyseskema og supplerende underspørgsmål.

Når læreren har introduceret opgaven, oplyser hun om gruppearbejdet.

God balance i gruppen

Først fortæller hun, at hun har sammensat grupperne ud fra en analyse af, hvilke egenskaber der er stærkest hos hver enkelt elev. Det vil sige, hun fortæller eleverne indirekte, at hun har tænkt grundigt over, hvilke styrker og gode egenskaber de hver især har på forskellige måder; og meningen med måden, grupperne er sammensat på, er, at eleverne får en god oplevelse med at arbejde sammen, fordi de via deres personlige egenskaber er matchet, så gruppen har god balance. Hun fortæller også eleverne, at de alle er forpligtede til at gøre deres bedste i forhold til at bevare den gode gruppebalance. Historielæreren kan også lade eleverne byde ind med forslag til, hvordan de kan være aktive medskabere af god gruppeenergi.

Så oplyser læreren om grupperne, og eleverne finder sammen. De har brug for adgang til internettet via en computer, tablet, smartphone eller lignende. Én computer i det fælles arbejde er det optimale. Historielæreren skal være opmærksom på, at jo flere teknologiske devices med internetadgang, eleverne tager i brug, desto mere udfordret bliver det fællesskabende arbejde i gruppen. Det har betydning, at eleverne kan rette deres opmærksomhed mod en fælles analysegenstand på skærmen, herunder det fælles arbejdsredskab, som computeren og internettet, hjemmesiden og billederne er. Hvis eleverne bruger smartphones, kan man af praktiske grunde sige, at de skal arbejde to sammen om en smartphone. Pointen er, at gruppearbejdet skal handle om samarbejde og ikke om fire individuelle arbejds gange frem mod en fælles løsning.

Billedlæsning og kildebrug – sådan gør man #1

Listen rummer grundlæggende tre analytiske tilgange: En tilgang, der har fokus på ophavsforhold, og en tilgang, der har fokus på elevernes tolkninger.

- Se grundigt på de tre fotos – på alle deres dele – foto for foto: Beskriv så nøjagtigt, hvad I ser uden at gætte.
- Beskriv personerne, hvad de gør, deres opstilling og de genstande, der ses.
- Hvad ser I i baggrunden, mellemgrunden og forgrunden?
- Hvad fanger særligt jeres blikke?
- Hvor kigger personerne hen?
- Hvem kigger personerne på? Og hvem kigger de måske ikke på?
- Forestil jer, at personerne nu bliver levende – vælg nogen ud og snak med dem. Hvem tror I, de er? Hvad er der sket for et øjeblik siden, hvad kommer der til at ske om lidt og måske fremover for dem?
- Hvornår er fotoet taget?
- Er det poseret, det vil sige opstillet eller ej?
- Læg et stykke madpapir henover fotoet, og tegn de vigtigste konturer af billedet. Prøv, om I kan finde kompositionslinjerne (komposition betyder billedets opbygning).
- Hvad tror I, at den, der har taget fotoet, har tænkt, da han/hun skulle tage billedet?
- Hvor meget kan vi stole på fotografiet?
- Fra hvilket synspunkt er fotografiet taget? Hvem har bestemt udformningen, det vil sige dét, I kan se?
- Se på billedet et minut. Luk så ned for computerskærmen og nævn sammen fem til otte ting, som billedet viser. Det, som I sammen nævner, fortæller jer noget om, hvad I lægger mest vægt på i jeres billedlæsning.
- Hvilke tegn eller symboler indgår der i fotografierne, og hvad fortæller disse os?
- Interview en person på et af billederne: Forestil jer, at en af jer er selve personen, mens I andre tre er interviewere. Spørg personen, hvad det er for en tid, han/hun lever i.
- Hvordan kan ting på billedet fortælle os noget om perioden, billedet er taget i (personernes tøj, deres ansigtsudtryk, omgivelserne etc.)?
- Hvilke spørgsmål har fotografierne hver især rejst, som I gerne vil have svar på – hvis muligt?
- Når I sammenligner de tre fotos, hvilke forskelle og ligheder ser I så?

Eleverne behøver ikke bliver færdige med billedlæsningerne. Det afgørende er ikke, at eleverne besvarer alle spørgsmålene, men derimod selve processen med at samarbejde. Det vigtige er elevernes gruppearbejde og rollesamspillet i forhold til den fælles billedlæsning, deres samtaler om det, de ser, deres grineflip, undren og andre reaktioner i forhold til de gamle klassefotos. De må derfor gerne fortsætte deres aktiviteter lektionen ud (det vil sige næsten helt til slut) for så at mødes i gruppen igen den efterfølgende lektion med henblik på en mere fælles analyse. Historielæreren bruger dog de sidste ti minutter på at samle eleverne. Dels skal hun runde timen af med et par kommentarer om indtryk og opgaveerfaringer fra eleverne, dels er det vigtigt for elevernes indtryk af arbejdet, at hun samler op på opgaven og forbereder dem på, hvad forløbet kommer til at omhandle fremadrettet. Endelig skal eleverne have lektier for.



Lektie: find klassefotos derhjemme

Som lektie får eleverne besked på at gå hjem og finde deres egne gamle klassebilleder frem og medbringe dem i næste historietime. Det er ikke sikkert, at alle elever har billederne liggende, men hvis bare et par stykker har, kan der hurtigt kopieres og distribueres i klassen; så længe billederne er til elevernes eget brug, må de gerne kopieres. Her er retningslinjerne anderledes på arkiv.dk: Eleverne må gerne arbejde med arkivernes klassefotos på hjemmesiden, men de må ikke kopiere billederne til andet end privat brug og dermed ikke til brug i undervisningen. Retningslinjerne for brug af arkivmaterialet kan ses her: <https://arkiv.dk/faq>.

Opsamling og deling af tanker

Når klassen mødes igen, skal eleverne først og fremmest finde sammen i deres respektive grupper. Inden de fortsætter gruppearbejdet, spørger historielæreren i plenum, om de kan huske temaet fra sidst, herunder hvad eleverne oplevede at få ud af arbejdet, og om arbejdet fik dem til at tænke på noget, de gerne vil dele med klassen. Klassen taler så om, hvordan gruppernes samarbejde fungerede, og om hvorvidt der var balance i arbejdet. Historielæreren minder igen om elevernes forpligtelser i forhold til hinanden som gode samarbejdspartnere og deres bidrag til gruppernes fælles arbejde.

Inden arbejdet fortsættes, skal historielæreren sikre sig, at der i hver gruppe er mindst ét eksemplar af et antal klassefotos at arbejde med. I 7. klasse har eleverne formodentlig oplevet at blive klassefotograferet to gange i deres skoletid.

Læreren fortæller så, at grupperne igen skal arbejde med billedlæsning af fotografierne, men at der i dag er større fokus på deres fortolkninger og refleksioner over dét, de ser, og dernæst på, hvordan dét, de ser, påvirker deres forestillinger om, holdninger til og meninger om hinanden i klassen.

Billedanalyse

Eleverne skal først finde deres tre fotos fra sidst frem på hjemmesiden, så de har et grundlag at fortsætte analysearbejdet ud fra. Eleverne kan eventuelt udvælge et foto, der er fremhævet/synligt på skærmen. Elevernes arbejde udvides så til også at inddrage deres egne gamle klassefotos. Alle fotos skal være synlige for eleverne i gruppen.

Eleverne vil formodentlig i begyndelsen være vældigt optaget af at sidde og snakke, grine, give udtryk for at være pinligt berørte og så videre, når deres egne gamle billeder tages i øjesyn. Efter et par minutter vil det sandsynligvis automatisk tage af; ellers må historielæreren hjælpe eleverne med at komme på sporet af opgaven.

Eleverne skal nu tage følgende spørgsmål fra forrige lektions billedlæsning op igen:

Billedlæsning og kildebrug – sådan gør man #2

- Se grundigt på jeres gamle klassefotos, og beskriv så nøjagtigt, hvad I ser – ikke hvad I husker fra dengang.
- Beskriv personerne, hvad de gør, deres opstilling og de genstande, der ses.
- Hvad ser I i baggrunden, mellemgrunden og forgrunden?
- Hvad fanger særligt jeres blikke (og I skal ikke bare kigge på jer selv)?
- Hvor kigger personerne hen?
- Hvem kigger personerne på?
- Hvor meget siger fotografierne om den tid, I var børn/ynge i?
- Hvilke tegn eller symboler indgår i fotografierne, og hvad fortæller de jer?
- Når I sammenligner jeres gamle klassefotos med jeres analyser af de tre billeder fra arkiv.dk, hvilke ligheder og forskelle ser I så?
- Er I anderledes i dag, end personerne på de gamle klassefotos fra arkiv.dk var i deres tid? (Hvordan kan I se det på billederne?)
- Hvis I sammenligner jeres gamle klassefotos med hinanden (uden arkiv.dk), hvilke forandringer/udviklinger ser I så?
- Hvordan passer de indtryk, som de gamle klassefotos giver jer, med jeres forestillinger om jer selv som klasse og hinanden i dag?
- Er I stadig de samme personer som dengang, eller har I forandret jer – og i så fald hvordan?
- Hvordan har jeres billedlæsning betydning for de opfattelser, I nu har af hinanden. Forandrer noget sig, eller tænker I stadig det samme?
- Er klassens fællesskab det samme dengang som nu?

Når eleverne har færdiggjort deres analyse- og fortolkningsarbejde, udvælger de i fællesskab tre afsluttende refleksioner over analysen af deres egne gamle klassefotos, som de gerne vil dele med resten af klassen. Eftersom elevgrupper typisk arbejder i forskellige tempi, kan det give god mening, at eleverne selv tager beslutning om, hvordan de vil fremlægge. Den langsomme gruppe vil eksempelvis kunne nøjes med en mundtlig fremlæggelse, mens den hurtigarbejdende gruppe vil kunne udvikle en mere avanceret præsentation i form af PowerPoint-slides eller andet. Pointen her er, at det ikke er selve produktet, der er det væsentlige, men derimod de overvejelser, som eleverne byder ind i en afsluttende fælles samtale med. Forskellige afsluttede produkter udgør blot en måde at agere undervisningsdifferentierende på og i overensstemmelse med elevernes forskellige arbejdstempi.



Vores opfattelser af os selv

Lektionens sidste cirka halve time prioriteres til gruppernes refleksionsfremlæggelser. Det sker ved, at historielæreren først indledningsvis spørger, hvordan arbejdet er gået, og om eleverne oplever at have fået noget ud af det konkrete analysearbejde og samarbejdet i grupperne. På den måde kan den fælles samtale spores ind på, hvilke konkrete overvejelser grupperne er kommet frem til, og ikke mindst hvordan klassen som fællesskab opleves af eleverne.

Gruppernes refleksioner kan noteres på tavlen, efterhånden som de præsenteres i plenum. Eleverne vil formodentlig have tænkt mange af de samme tanker, hvilket historielæreren kan tage op og bede eleverne overveje. Hvis elevernes tanker om hinanden og det at være en del af fællesskabet ligner hinanden, fortæller

det jo noget om deres opfattelser af det at høre til i klassen – at klassen er et fællesskab. Præsentationerne kan også ledes uddybes, ved at læreren spørger ind til elevernes besvarelser af spørgsmålene 10-14. Det er i den sammenhæng vigtigt, at læreren er opmærksom på de didaktiske muligheder, hun har i den fælles samtale. Dels har hun mulighed for at sætte elever, der lever i periferien af fællesskabet, i et positivt lys ved eksempelvis at fremhæve nogle af de analysesvar og pointer, som de har været med til at lave. Dels må historielæreren være opmærksom på risikoen for at komme ind på mere følsomme narrativer om klassens tid sammen, når samtalen om udvikling over tid tages op. I nogle sammenhænge vil læreren godt kunne bede eleverne reflektere over klassens udvikling og forandring, mens det i andre måske kan være nemmere at tale om følsomme emner eller problemer ved at relatere til eksempelvis lærerens egen skoletid – se nedenfor.

Historielæreren skoletid

Er der tid tilbage til sidst, kan læreren vise et par af sine egne gamle klassefotos for eleverne. Udover at det kan skabe en god og sjov stemning at se, hvordan historielæreren så ud på klassefotos, da hun var 7, 14 og 18 år, så kan læreren også fortælle om minder fra sin egen skoletid, herunder om klassedynamik og sociale forhold. Alle klassefotos rummer skjulte fortællinger om elever og elevtyper. Der var de smarte og populære, de kedelige, de fornuftige, de stille og larmende elever. Der var dem, som alle ville lege med, og dem, der altid gik alene eller blev valgt som de sidste, når der skulle spilles rundbold. Ved at fremhæve forhold og fortællinger fra sin egen skoletid kan historielæreren dels indirekte tage hul på en fælles samtale om de forhold, der gør sig gældende og måske skaber problemer i klassen konkret, men hun kan også skabe opmærksomhed om det som et generelt fænomen. Skoleklasser er små samfund af mennesker, der gennem en årrække skal fungere sammen. Læreren kan i den sammenhæng nævne, at der i dag findes voksne, der ville ønske, at de kunne skrue tiden tilbage og gøre noget for dem, der havde det svært i klassen dengang. Man kan dog ikke gå tilbage i tid, og læreren kan derfor minde eleverne om, at de skal respektere hinanden, acceptere hinandens forskelligheder som forskellige elevtyper og være dét for hinanden og fællesskabet i dag, som de gerne fremadrettet vil kunne tænke tilbage på.



FORLØB 2.

Vi lever med konflikter

Didaktisk fællesskabende tema:
håndtering og analyse af konflikter
og uenighed.

Varighed:
tre til fire dobbelttimer.

Introduktion

Forløbet sætter fokus på strategier til at forstå og forholde sig til konflikter og kontroversielle spørgsmål i samfundet samt udnytte og overføre arbejdet hermed til klassekonteksten. Historieundervisning kommer ofte til alene at handle om konsensusprægede fortællinger om, at udviklingen over tid generelt er fremadskridende og på vej mod noget bedre: Livet var således på mange måder svært i fortiden, men er blevet bedre i dag, ligesom vi forventer, at fremtiden bringer progression og øget velstand. Det, som historiefaget derimod også kan fremhæve for eleverne, er, at vi som mennesker har ønsker individuelt såvel som kollektivt om at leve et konsensusfyldt liv med fred og ro, men dog igen og igen oplever, at hverdagen præges af konflikter og kontroverser i store og små skalaer. At det forholder sig således er et vilkår – og frem for at lukke øjnene for det, må vi lære at håndtere det.

Hensigten med forløbet er at transformere opmærksomhed og forståelser fra det overordnede, abstrakte og store perspektiv til det konkrete og nære sociale i undervisningsmæssig sammenhæng, så eleverne udvikler en fornemmelse for, hvordan konflikter og kontroversielle spørgsmål kan håndteres.

Som udgangspunkt kræver arbejdet, at historielæreren skaber opmærksomhed om historiefagets konfliktprægede områder. Faget bugner af fortællinger, der bundes i konfliktfyldte forhold mellem mennesker og menneskers måder at forstå, agere og føre tilværelse på, og disse fortællinger bringes frem i forskellige sammenhænge i dag på måder, der stadig kan bringe sind i kog, få diskussioner i gang og alliancer til enten at brydes eller indgås. Konflikterne i Mellemøsten, krigene på Balkan, Vestens forhold til Rusland, race- og diskriminationsproblemer for sorte i USA eller Sydafrika er eksempler på, at konflikter mellem mennesker spiller en central rolle i historiske udviklinger, og at konflikternes historiske islæt trækker spor til i dag. Pointen i et skolefagligt forløb er, at konflikter mellem mennesker også ofte fører til beslutninger om nye måder at organisere samfund og menneskers sociale forhold på. Følgerne af Retsopgøret efter anden verdenskrig og besættelsestiden er et eksempel. Et andet eksempel er forliget i september 1899 efter ballade mellem arbejdstagere og arbejdsgivere om løn og arbejdsforhold. Historielæreren kan således efter eget ønske og faglige interesser fremhæve eksempler på historiske konflikter, der er blevet håndteret og har medført sociale forandringer.

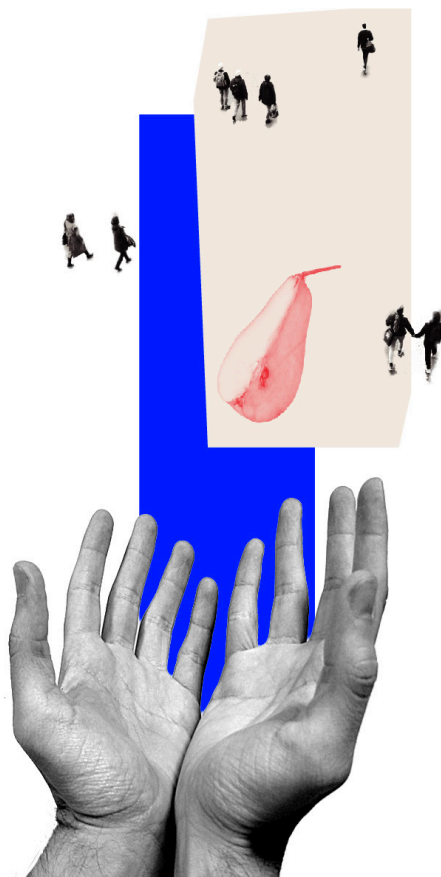
1

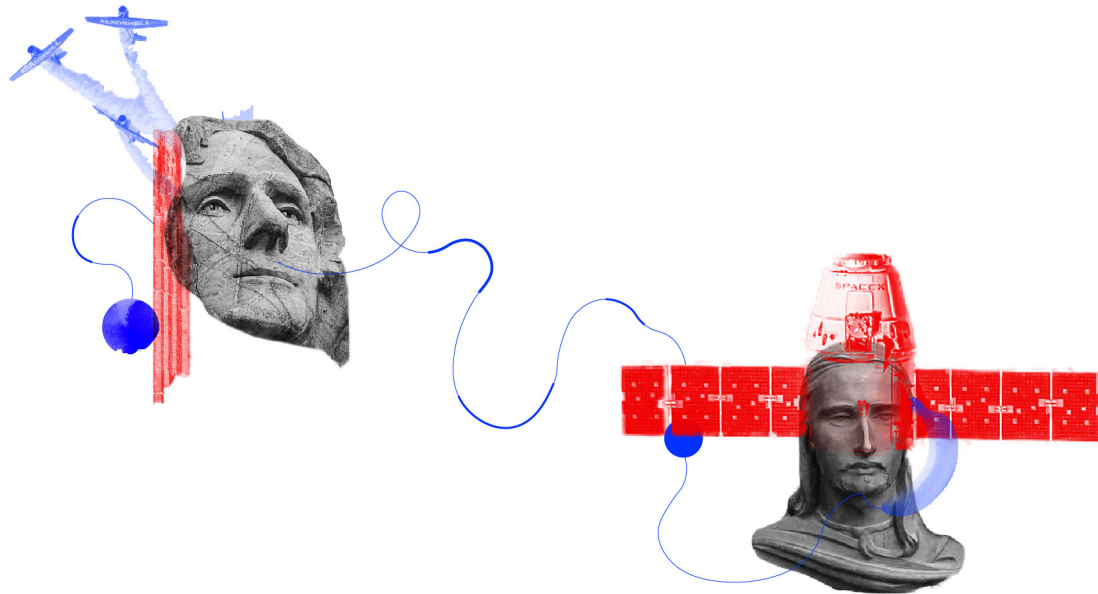
Historielæreren indleder forløbet med en fælles samtale med henblik på at **skærpe elevernes opmærksomhed** på konflikt som tema. Samtalen handler om at få afklaret, ikke kun hvor meget det fylder i elevernes bevidsthed i hverdagen, men også hvordan de forstår og forholder sig hertil. Hun skal for eksempel spørge eleverne, hvad det betyder, at noget er kontroversielt og konfliktfyldt, så deres umiddelbare forståelse heraf italesættes. Alle elever kan komme med eksempler på konflikter og kontroversielle emner fra deres hverdagsliv. Eksemplerne kan være mange og vedrøre store og små forhold såsom racekonflikt, bandekonflikt, konflikter mellem køn, konflikter i klassen og konflikter med de voksne. Samlet set handler det om at få eleverne bragt på sporet af idéen om, at **konflikter opstår på grund af de forskellige perspektiver og fortolkninger**, mennesker anvender i bestemte situationer, individuelt og socialt, herunder endvidere, at disse blandt andet afhænger af, hvilke normer, værdier og holdninger mennesker agerer ud fra. Dette gælder den generelle samfundsorden såvel som elevernes egne hverdagsliv og livet i skolen.

Et godt eksempel på et kontroversielt og konfliktfyldt emne i historiefaget, som historielæreren kan bruge som illustration, er holocaust og de benægtelser af holocaust, som af og til omtales og udtrykkes, på trods af at der eksisterer masser af historiske beviser på, at begivenheden har fundet sted. Det forhold, at der stilles spørgsmål ved holocaust, får til stadighed konflikter til at bryde ud. Læreren kan for eksempel perspektivere til konflikterne i Mellemøsten, eller hun kan komme ind på spørgsmålet om udvikling af højreorienterede politiske grupperinger i vestlige lande i dag. Hun kan også perspektivere til terrorangrebet på Synagogen i København i 2015, eller det kan være, at eleverne selv kan komme med eksempler; der er med andre ord flere mulige indgangsvinkler.

2

Efter den indledende samtale skal eleverne, parvis eller i mindre grupper, i gang med **at søge og udvælge aktuelle nyhedsoverskrifter** – analoge og/eller digitale. Overskrifterne skal henvise til igangværende konflikter på lokalt, nationalt eller globalt niveau. Politiske konflikter er nemmest for eleverne dels at finde eksempler på, dels at arbejde med i forløbet som helhed, men kulturelle og religiøse konflikter vil også kunne bruges. Læreren kan bestemme, at eleverne skal foretage deres søgning på nogle af de store danske dagblades hjemmesider. Hun kan også have forberedt opgaven således, at hun medbringer en stak aviser fra de seneste to uger og lader eleverne søge i dem.





Gruppearbejde i små grupper

Eleverne arbejder i denne indledende del parvis med sidekammeraten. Hvis der er elever, som af den ene eller anden årsag ikke fungerer sammen, kan læreren forberede mindre grupper a tre elever. Hun kan i den sammenhæng gøre brug af Belbin-analysen fra Forløb 1, når hun skal sammensætte grupperne. Grupperne skal holdes små for at gøre det muligt for alle elever at deltage uden at blive skubbet ud af samarbejdet. Det kan være en idé at lade eleverne i grupperne starte med at tale om, hvilke grupperegler de vil samarbejde ud fra. Det væsentlige er, at opgaven har en karakter, der gør det muligt for alle at være med, fordi eleverne kan trække på viden fra deres hverdagsliv i dag.

Det er i gruppernes arbejde afgørende, at eleverne fokuserer på konflikter, der **fremhæves i medierne**, og ikke på emner i den offentlige debat, som de selv oplever som konfliktfyldte. Det vil sige, at elevernes egne forståelser og utilfredshed med for eksempel amerikanernes valg af præsident ikke i sig selv er et eksempel på en konfliktsituation. Eleverne skal derimod søge eksempler på emner, hvor **to parter står overfor hinanden med forskellige holdninger eller perspektiver på et bestemt spørgsmål**. Eleverne skal i første omgang forsøge at betragte mennesker/verden udefra og uafhængigt af deres egne holdninger for på den måde

at blive opmærksom på at skelne mellem objektive og subjektive tilgange til konfliktspørgsmålet.

3

Når eleverne har udvalgt en konflikt, skal de kort tale om, hvad den omhandler, og hvad der **karakteriserer** den. Det gør de blandt andet ud fra de oplysninger om konflikten, som de finder i deres nyhedsartikel. Eleverne skal derefter notere deres konfliktemner på tavlen eller i det fælles interaktive dokument, som klassen arbejder ud fra. Pointen her er, at elevernes valg af konfliktemner bliver synliggjort for alle på tavlen. Sammen med historielæreren gennemgår de derefter kortfattet elevernes forskellige fund, taler om indhold og elevernes kendskab hertil. Historielæreren beder endvidere eleverne fortælle, hvordan de ud fra de udvalgte konflikter vil definere *konflikt* og *uenighed*, og hvad der kendetegner disse.

Denne indledende del af forløbet bør ikke tage for lang tid – formålet er alene at rette elevernes opmærksomhed hen på konflikter som en del af verden omkring os.

Uenigheder, perspektiver, løsninger og forandringer

4

Læreren noterer derefter ordene uenigheder, perspektiver, løsninger og forandringer på tavlen i fire kolonner.

Hun beder dernæst elevgrupperne bruge et par minutter på at overveje, hvordan beskrivelserne af deres valgte konfliktemner kan fremhæves indenfor minimum to af kolonnerne. Hvis man forestiller sig, at en gruppe elever har udvalgt den diplomatiske krise mellem Storbritannien og Rusland som et eksempel på en konfliktsituation, så bliver opgaven for eleverne at finde ud af, om der i en valgt artikel præsenteres forskellige perspektiver i konflikten. Det kan også være, eleverne læser om bud på løsninger af konflikten, eller at der præsenteres eksempler på de forandringer, konflikten medfører. Arbejdet handler for eleverne om, at de skal forsøge at analysere og differentiere informationerne om konflikterne i de fire kolonner og forsøge at fremhæve forskellige sider af dem. Arbejdet foregår stadig i de små grupper eller parvis, og eleverne må gerne udlede formuleringer, det vil sige konkrete eksempler, som kan illustrere, hvilke uenigheder, perspektiver, løsninger og forandringer der præsenteres i beskrivelserne af konfliktsituationerne i de medier, som eleverne arbejder ud fra.

Efter nogle minutter samler historielæreren igen op på elevernes arbejde ved at lade nogle af grupperne komme med bud på, hvordan deres konfliktemner kan anskues ud fra de fire ord i kolonnerne. Det væsentlige er her, at det gradvist bliver gjort tydeligt for eleverne, at klassen i fællesskab er i gang med at etablere en analysetilgang, det vil sige en gruppe analysebegreber eller et par briller, som eleverne kan bruge til at kigge nærmere på konfliktsituationer med.

Konflikttema – unges protest mod voksne

5

Forløbet ændres nu til elevanalyse i større grupper, og omdrejningspunktet bliver analyse af et **fælles konflikttema**. Temaet er unges husbesættelse i 1980'erne, herunder de konflikter, som grupper af unge bz'ere i de store byer havde med myndighederne som følge af deres husbesættelser og de utilfredsheder med samfundet generelt, som de gav udtryk for. Temaet udgør et tilfældigt udvalgt konflikttemne, som i princippet kan erstattes med andre. Temaet er blandt andet udvalgt på grund af materialetilgængelighed og type. Via DR Bonanza kan man finde radioklip og klip fra tv-udsendelser om bz'ernes husbesættelse i 1980'erne, ligesom også Filmcentralen har tilgængeligt relevant materiale. Man kan således gøre brug af læremidler, der stiller små krav til elevernes tekstlæsningsforståelse, men i stedet træner elevernes audiovisuelle evner. Link til analysematerialerne findes nedenfor, og udformningen af elevernes gruppearbejde beskrives på næste side.

UENIGHEDER	PERSPEKTIVER	LØSNINGER	FORANDRINGER

Audiovisuelt analysemateriale

Eleverne skal arbejde med både et radio- og et filmklip. Følgende link bruges:

<https://www.dr.dk/bonanza/serie/710/dka/72057/klip-fra-de-jagter-en-fremtid> (radioklip fra De jagter en fremtid, 1982).

<https://www.dr.dk/bonanza/serie/357/begivenheder-klip/54857/bzere-i-allotria-huset> (bz'ere i Allotriahuset, 1983).

Historielæreren introducerer kortfattet emnet. Eleverne får mange informationer i de to Bonanza-klip, og de kan efterfølgende søge yderligere oplysninger på

egen hånd og med hjælp fra læreren, hvis de har behov for det. De behøver således ikke stor forudgående viden for at kunne gå i gang. Det er *konflikten*, der er i fokus – og det vil ikke være svært for eleverne ud fra materialet at identificere netop den.

Først skal eleverne i overensstemmelse med deres roller i gruppen fordele arbejdet, og dernæst skal de henholdsvis se og lytte til de to DR-klip. De skal så tale om, hvad de mener, konflikten handler om og besvare – så vidt det er muligt – nedenstående spørgsmål.

Analyse af konflikt

- *Hvad handler konflikten om, baseret på de oplysninger I får i de to klip og fra andre videnkilder?*
- *Hvad kan I sige om dens baggrund? Hvad forårsagede konflikten? Hvad bestod uenighederne af?*
- *Hvilke konsekvenser, virkninger eller forandringer tror I konflikten havde i sin tid og i tiden efter?*
- *Hvis det havde været i dag, hvilke løsninger tror I så var blevet valgt? Hvordan var konflikten blevet håndteret?*
- *Hvor nemt/svært synes I, det er at angive årsager, konsekvenser, forandringer, når I analyserer konflikten ud fra de to klip – og kun dem?*



Spørgsmålene kan ikke besvares alene ud fra de to klip, og historielæreren kan derfor med fordel have udvalgt et antal digitale eller analoge læremidler, der kan hjælpe på elevernes forståelse af og give perspektiver på 1980'erne og bz-situationen. Pointen er dog også, at eleverne via de to klip analyserer en konfliktsituation, hvor de alene kan forholde sig til de oplysninger om konflikten, der umiddelbart stilles til rådighed, det vil sige, de præsenteres for konflikten uden kontekstinformationer. Ofte er kontekstinformationer dét, der gør os i stand til at vurdere en situation, forholde os til den og indtage et perspektiv på den, men hvis konfliktanalysen skal kunne spejles i elevernes hverdagsliv og de konflikter, det indeholder, må de gøres opmærksom på, hvor stor en forskel det kan gøre, at man som analytiker har/ikke har mulighed for at forstå konflikten i en større kontekst. Når konteksten mangler, kan det være svært for den, der skal håndtere – det vil sige analysere – konfliktsituationen at tage beslutninger om den. Når historielæreren for eksempel går rundt og hjælper og lytter til gruppernes arbejde, kan hun gøre opmærksom på denne problemstilling ved at spørge, hvordan eleverne oplever at analysere bz-situationen uden stort kendskab til dens baggrund. Hun kan spørge, om eleverne synes, det gør nogen forskel at skulle forholde sig til en konflikt med eller uden forudgående viden herom. Hun kan bede dem overveje, om de forholder sig forskelligt til konflikter i deres hverdag, afhængigt af om de kender konteksten eller ej.

Rollekort i gruppearbejde

I forbindelse med gruppernes arbejde er det mindre vigtigt, om eleverne når frem til et decideret slutprodukt. Eleverne behøver eksempelvis ikke at tage notater – de kan sagtens nøjes med at læse, fordybe

sig og løbende tale om de erfaringer, de gør sig, men historielæreren må dog være opmærksom på, at lige så svært og stor en udfordring det kan være for nogle elever at skulle formulere sig og skrive selvstændigt om et emne og svare på en opgave, lige så vigtigt kan det opleves for andre elever faktisk at gøre det. For nogle elever giver det følelsen af at have løst opgaven. Man kan derfor fordele grupperoller således, at de elever, for hvem det skriftlige produkt har betydning, får ansvaret for det.

Det betyder i det hele taget meget, at alle i gruppen deltager og oplever at have en passende rolle i forhold til at bidrage til arbejdet. Det kan nedenstående rollekort bidrage med. Skemaet viser seks rollekortbeskrivelser. Ud fra sit kendskab til klassen og eleverne kan historielæreren afgøre, hvilke rollekort der eventuelt ikke skal bruges i arbejdet. Skemaet kan printes, forstørres, lamineres og klippes ud, så eleverne kan få uddelt et rollekort hver i undervisningen. Det er som udgangspunkt historielæreren, der bestemmer, hvordan kortene skal fordeles, fordi hun dermed får mulighed for at styre, hvem der gør hvad i gruppen, og hvordan de gør det. Der kan dog også være et fællesskabende potentiale i, at eleverne får udleveret kortene i gruppen og derefter selv skal hjælpe hinanden med at fordele rollerne. Det kan foregå via en samtale om, hvilke gode egenskaber de hver især ser hos hinanden, og derefter hvordan rollebeskrivelserne matcher gruppens medlemmer. Kortene giver eleverne et referencepunkt i arbejdet; de kan læse dem igen og dermed minde sig selv om, på hvilke måder de deltager i gruppen.

ROLLE	BESKRIVELSE AF ROLLE
Du er idémaker og er kreativ og omsorgsfuld	<ul style="list-style-type: none"> → Du tænker kreativt og kommer med idéer til opgaven → Du tænker kritisk og reflekterende → Du deler dine idéer med de andre og lytter også til deres idéer
Du er koordinator og har overblik over arbejdet	<ul style="list-style-type: none"> → Du sørger for, at der er god stemning i gruppen → Du hjælper de andre i gruppen med at bidrage med idéer → Du sørger for, at der bliver lyttet til det, de siger → Du har overblik over arbejdet og sørger for, at I løser opgaven, så alle er tilfredse
Du er udvikleren og stiller gode spørgsmål	<ul style="list-style-type: none"> → Du stiller uddybende spørgsmål og får den, der taler, til at forklare sig godt og grundigt → Du hjælper, hvis nogen i gruppen har problemer eller behøver hjælp → Du hjælper undersøgeren
Du er undersøgeren	<ul style="list-style-type: none"> → Du sørger for at finde ud af, om I har brug for mere viden → Du er den eneste i gruppen, der må stille spørgsmål til læreren eller bede læreren om hjælp → Du sørger for, at resten af gruppen forstår, hvad I laver
Du er sekretær	<ul style="list-style-type: none"> → Du tager notater til de svar, I finder frem til. Alle resultater, som I finder frem til, skriver du (stikord) → Du stiller opklarende spørgsmål til gruppen, hvis du har behov for det
Du er formidler	<ul style="list-style-type: none"> → Du sørger for, at du har forstået, hvad sekretæren har noteret → Du præsenterer, hvad I som gruppe har fundet frem til – for de øvrige i klassen og læreren → Du kan besvare de spørgsmål, som de andre i klassen og jeres lærer stiller

Kan vi konfliktanalysere vores egen klasse?

Når elevgrupperne er færdige, eller læreren beslutter, at det er på tide at gå videre, mødes alle grupperne, og historielæreren styrer nu en fælles samtale om de konkrete svar, som eleverne er kommet frem til, ligesom læreren gradvist udvider samtalen til at perspektivere til elevernes individuelle erfaringer med konflikter og kontroversielle spørgsmål. Det sker dels ved at få eleverne til at beskrive, hvad der efter deres mening gør netop bz-situationen som konfliktemne til et konfliktfyldt og kontroversielt emne, dels ved at bede eleverne beskrive emner eller konkrete erfaringer, som de personligt har og oplever som konfliktfyldte eller kontroversielle. Det grundlæggende spørgsmål, som historielæreren her er på vej til at sætte i centrum for dialogen, er:

→ *Hvordan kan vi konfliktanalysere vores egne oplevelser og sociale forhold i klassen/skolen?*

Med baggrund i de begreber, som eleverne har beskæftiget sig med i dels de fire kolonner (uenighed, perspektiver, løsninger, forandringer), dels gennem deres efterfølgende analyser af baggrund, årsager og konsekvenser har eleverne via undervisningen indirekte fået stillet et begrebsapparat til rådighed. Det vil sige, de har fået hjælp til at sætte ord på analyser af konfliktforhold, de måske selv kender til eller har inde på livet på en eller anden måde; det må historielæreren italesætte, så eleverne bliver opmærksomme på det. Desuden kan samtalen centreres om betydningen af at kende til konflikters kontekster, hvis man skal kunne forholde sig hertil. Hvis man i forhold til klassens sociale kontekst skal forholde sig til konkrete konflikter, er det ikke kun selve konflikten, der er væsentlig, men også dens kontekst.

Et tænkt eksempel på en samtalsituation kan omhandle spørgsmålet om, hvorvidt det er ok at tale dårligt om nogen i andres påhør. De to drenge Denis og Malthe har fornylig været oppe at skændes, fordi Denis nedgjorde Malthes bror i en samtale med nogle kammerater. Malthe blev derfor vred, og de to kom næsten i slåskamp om situationen. Denis forsvarede sine udtalelser, fordi han følte sig dårligt behandlet af Malthes bror. Malthe derimod var blevet vred over dét, der var blevet sagt om hans bror. Derfor udviklede konflikten sig. Skænderiet og tvisten mellem de to blev efterfølgende løst med hjælp fra klasselæreren og drengenes forældre, men konflikten var stadig nærværende for klassen som en hændelse, der havde fyldt meget i en periode. Historielæreren henviser derfor til Denis-Malthe-episoden og beder eleverne forholde sig hertil ud fra eksempelvis nedenstående spørgsmål:

→ Uenigheden, vi oplevede mellem Denis og Malthe, er et eksempel på en konfliktsituation. Det samme er de unge bz'eres slåskamp med politiet i 1980'erne. Hvad mener I er forskellen på de to situationer? Hvordan er de forskellige?

→ Der er forskel på at forholde sig subjektivt og objektivt til en konfliktsituation. Hvis vi skal forsøge at forholde os objektivt til for eksempel Denis-Malthe-eksemplet, hvad kan I så ud fra de fire kolonnebegreber (uenigheder, perspektiver, løsninger og forandringer) sige om konflikten?

→ Hvad kan I sige om årsager til og konsekvenser af konflikten?

→ Når I foretager jeres konfliktanalyse, gør det så nogen forskel, om I kender til konflikten kontekst eller ej?

→ Vurderer man en konflikt anderledes, hvis man kender dens kontekst?

→ Har det nogen betydning, hvis man er personligt og parts-engageret i konflikten eller ej? I så fald hvilken?

→ Giver det mening at analysere konflikter for at kunne håndtere dem?

→ På hvilke måder kan vi i klassen bruge konfliktforløbet her til at forholde os til klassens fællesskab fremadrettet?

Samtale om ømtålelige emner

Denis-Malthe-konflikten er et tænkt eksempel, som kan bruges som case, når klassen skal analysere en type konflikt, som eleverne sikkert kender, men Denis-Malthe-eksemplet findes formodentlig også i forskellige udgaver i konkrete 7.-klasser, og dem kan klasserne så selv tage op til analyse, det vil sige en selvanalyse. Man vil som historielærer typisk forsøge at undgå at arbejde med denne form for aktivitet i undervisningen. Ikke mindst fordi man risikerer at sætte noget i gang, som på et følelsesmæssigt plan kan bringe situationen lidt ud af kurs – særligt når referencerammen bliver elevernes egne oplevelser med konflikt. Karakteristisk for Denis-Malthe-eksemplet er en konfliktsituation, som er endt godt, og som har været håndteret af voksne og i klassens kontekst, så alle er med på, hvad der tales om. Den efterfølgende analyse af og samtale om situationen beror således på muligheden for ikke at tale en dårlig situation op igen. Den skal så at sige

være afsluttet, hvis den skal kunne fungere som analysegenstand og noget, eleverne kan lære af. En konkret konflikt i klassen skal have samme karakter, hvis den skal kunne fungere i undervisningen.

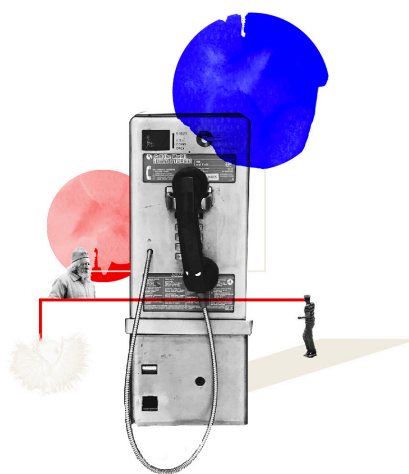
Eleverne har på dette klassetrin en alder, hvor konflikter ofte er genstand for stor opmærksomhed, og derfor er det i sig selv oplagt via faget indirekte at give et bud på, hvordan man kan tale om og forholde sig til situationer, hvor man oplever uenighed, eller hvor følelserne løber af med én. Forløbet sætter fokus på, at man via faget dels kan tale om konflikt på et mere generaliseret plan med diverse historiske begivenheder som det fælles tredje, og at man kan gøre det med afsæt i bestemte analytiske greb – det vil sige de fire kolonneord såvel som årsag, baggrund, konsekvens og kontekst som begreber – dels kan opnå en mulighed for at relatere til en konflikt, som eleverne i de fleste sammenhænge ønsker at håndtere. Det gælder både for dem, der har en part i konflikten, og ofte også for de kammerater, der står på sidelinjen og ikke ved, hvordan de skal agere i situationen. Når man via historiefaglige perspektiver fremhæver konflikt som et almenmenneskeligt anliggende, der skal håndteres, og dermed arbejder med at *normalisere* konflikt, så kan man samtidig hjælpe eleverne til at betragte konflikter og kontroverser som noget, der har årsager, løsninger, perspektiver, kan forandre tilstande, opstår og forsvinder – og dermed som noget, der kan omgås konstruktivt via de samtaler, man har om dem.

Demokratisk samtale er noget man skal lære

Det kan i en lærers optik virke som om, at dét at tale, er det sidste, man behøver hjælpe elever med, men i historiefaglig sammenhæng må betydningen af at træne demokratiske samtaler, hvor man lytter, giver ordet til hinanden og forsøger at forstå den andens perspektiv, ikke undervurderes; og slet ikke når man beskæftiger sig med temaer om konflikt og måske endda berører emner, eleverne har tæt inde på livet. Eleverne har brug for at lære, hvordan man kan gøre diskussioner dialogiske, argumenterende og åbne – også selvom man er ivrigt engagerede eller føler sig provokeret.

Typisk foregår klasserumsdialog mellem lærer og elever ud fra et såkaldt IRE-mønster (initiation, respons, evaluering), hvor læreren stiller et spørgsmål, eleven svarer (ud fra hvad han/hun forestiller sig, læreren forventer at høre), og læreren godtager eller korrigerer

svaret for dernæst at stille et nyt spørgsmål. Der bliver så at sige tale om en dialogform, hvor eleverne langt henad vejen forsøger at finde ud af, hvad læreren vil høre/hvad svaret på spørgsmålet er. Når eleverne er i dialog udenfor undervisningssituationer, foregår en dialog sjældent sådan. Der er derimod tale om helt andre spilleregler, og hvis ikke eksempelvis historieundervisningen gør opmærksom på, hvordan man kan være i dialog på forskellige måder, så kan det blive svært for eleverne at overføre faglige kompetencer til andre kontekster.



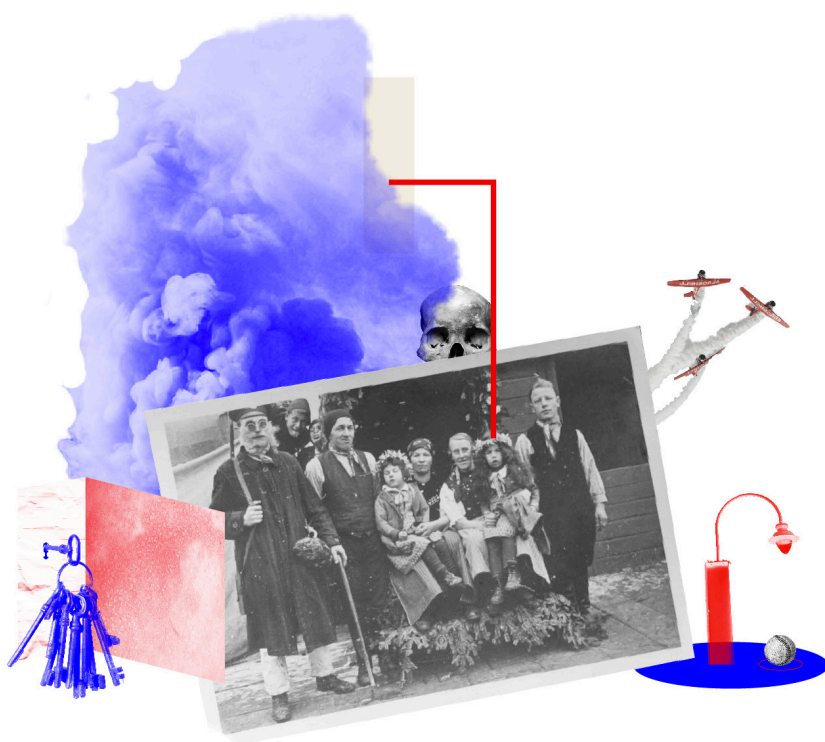
For at få en diskussion i gang – vel at mærke på en måde, hvor eleverne udgør en drivkraft – må diskussionen etableres om et emne, der faktisk er diskuterbart. For det første er det svært at få en samtale i gang, hvis man mangler tilstrækkelig viden om emnet. En god diskussion kan ikke basere sig på tilfældige synsninger og personlige holdninger; eleverne skal lære at argumentere på et sagligt grundlag. For det andet er det væsentligt, at man i en diskussion er i stand til at lytte til og respektere andres synspunkter – også selvom man er uenig. Man har en forpligtelse til at forsøge at forstå, hvad modparten siger og mener, og til at spørge ind til vedkommendes synspunkter, hvis der er uklarheder. Man må ikke virke dømmende. For det tredje er målsætningen med diskussioner ikke nødvendigvis at nå frem til en løsning; man kan arbejde på at opnå konsensus, men må samtidig også forstå, at uenigheder er noget, man sagtens kan leve med. Endelig må eleverne træne det at kunne skelne mellem personen og de holdninger, vedkommende giver udtryk for – man kan sagtens være bedste venner med én, man er dybt uenig med.

FORLØB 3.

Mysteriet om familien Hecht¹

Didaktisk fællesskabende tema:
samarbejde, opmærksomhed og
ansvar for hinanden.

Varighed:
to til tre lektioner.



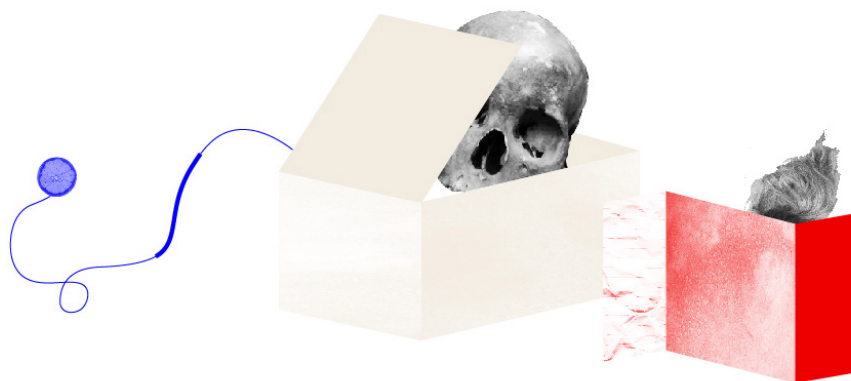
Introduktion

At arbejde med mysterier i historieundervisning handler grundlæggende om, at eleverne skal løse et problem på baggrund af et overordnet og rammesættende spørgsmål – i dette tilfælde spørgsmålet om, hvad der skete med familien Hecht. Forløbet er bygget op om en narrativ grundstruktur, det vil sige en fortælling, der er brudt op i informationsbidder, som eleverne får udleveret på små laminerede kort i en konvolut. Historielæreren sørger for at forberede dette.

Det grundlæggende spørgsmål om familien Hecht-mysteriet samt selve materialet i form af små kort med informationsbidder gør, at eleverne relativt ubesværet kan blive involveret i at ordne, sortere, klassificere og dermed gå induktivt og analytisk til værks. I dette

arbejde vil de være nødt til at skulle samarbejde tæt om opgaven. Opgavetyper lader sig let differentiere, fordi elevernes arbejde med fortællekortene automatisk vil blive eksplorerende og kunne inddrage flere elev-kompetencer på samme tid. Enhver kan så at sige deltage på den måde, han/hun nu bedst er i stand til. Fagligt står begreberne årsag og *sammenhæng* centralt. Socialt udgør både gruppearbejde og fortællingens indhold omdrejningspunkter. Fortællingen om familien Hecht gør det muligt at tematisere spørgsmålet om, hvordan vi som mennesker omgås og behandler hinanden.

¹ Inspiration til beskrivelsen er hentet fra Erik Lund, 2016, *Historiedidaktikk*, Universitetsforlaget Oslo.



Fiktiv fortælling om realistiske dilemmaer

Fortællingen handler om den jødiske familie Hecht i mellemkrigstidens Tyskland. Historien er fiktiv, men bygger på de beretninger, vi i eftertiden har om, hvad der overgik mange jødiske familier. Forløbet kan derfor gøres til en del af et overordnet diakront forløb om verdenskrigene, holocaust, besættelsestiden osv., eller det kan fungere synkront med fordybelse i temaer som menneskerettigheder eller folkedrab.

Historien er fortalt på 32 små kort. Kortene printes og kopieres eventuelt i større format. De lamineres, klippes ud og lægges i konvolutter svarende til et antal elevgrupper i klassen med cirka fire elever i hver. I undervisningen får hver gruppe udleveret en konvolut med kort. Disse fordeles ud på et bord.

Det overordnede spørgsmål, som eleverne arbejder ud fra, er "hvad skete der med familien Hecht?". For at kunne svare på det må eleverne læse de enkelte informationskort, drøfte indhold og klassificering af kortene for at stykke fortællingen sammen. Kortene indeholder korte informationsbidder, som ikke nødvendigvis har en sammenhæng – sammenhængen må eleverne selv finde frem til. Gruppearbejdet vil synliggøre, hvordan eleverne tænker, herunder hvilke strategier de bruger for at løse opgaven. Historielæreren kan med fordel sammensætte elevgrupper ud fra rollekortbeskrivelserne i Forløb 2, Vi lever med konflikter.

Reflekterende fælles samtale – griber vi ind, når andre har det skidt?

Når grupperne har fået samlet kortene i rækkefølge, der angiver fortællingen, tager historielæreren over. Hun indleder en klassesamtale med eleverne (som gerne må blive siddende sammen i grupperne). Hun beder

eleverne hjælpe med at besvare spørgsmålet om, hvad der skete med familien. Undervejs i samtalen noterer læreren centrale sætninger og pointer på tavlen og rekonstruerer sammen med eleverne hændelsesforløbet. Historielæreren må i den sammenhæng være opmærksom på betydningen af, hvilke elevudsagn og pointer hun vælger at notere på tavlen. Ét er selve det faglige indhold, noget andet er den sociale betydning og anerkendelse, der kan tildeles elever indirekte, når hun som lærer udvælger og noterer – og dermed fremhæver – bestemte elevers bidrag i og til undervisningens fællesskab. Tilgangen rummer så at sige et didaktisk redskab i forhold til det fællesskabende.

Selve samtalen om den konkrete fortælling vil hurtigt kunne generaliseres og perspektiveres. Historielæreren kan spørge eleverne, hvorfor de tror, holocaust fandt sted, og hvordan det var muligt, at det kunne ske. Hun beder dem svare med udgangspunkt i de begrundelser, de kan finde i fortællekortene, det vil sige, eleverne i grupperne må kortvarigt vende tilbage til gruppearbejdet og finde relevante informationer og eksempler på baggrundsfaktorer for at kunne svare. Læreren kan også føre samtalen over på det mere generelle spørgsmål om, hvordan vi som mennesker opfatter hinanden, herunder hvilke forhold der gør, at opfattelser forandres. Igen kan elevernes svar tage afsæt i de eksempler, de finder i informationskortene. Pointen med denne tilgang er, at eleverne ikke bare ender med at give udtryk for deres personlige holdninger, men i stedet lærer at argumentere for og begrunde deres udsagn i konkrete eksempler, det vil sige beviser.

Spørgsmål, som læreren kan stille:

- Hvilke faktorer var årsag til, at fru Endemann ændrede sin tilgang til familien Hecht?
- Hvordan kan et helt lands folk på få år udvikle et syn på en bestemt minoritet, der gør, at forfølgelse og masseudryddelse kan finde sted, uden nogen protesterer?
- Er tyskere onde mennesker?
- Tror I, at folk der boede i nærheden af Krupp-stålværket vidste, at fabrikken brugte jødiske fanger som arbejdere? Tror I, folk kendte til jødernes arbejdsforhold?
- Hvis vi forestiller os, at almindelige tyskere, der boede i nærheden af både fabrikken Krupp-stålværket og koncentrationslejren Sachsenhausen, vidste, hvad der foregik de to steder – og ikke selv var onde mennesker – hvorfor gjorde de så ikke noget?
- Hvordan behandler vi hinanden som mennesker i dag? Har I eksempler (godt/skidt)?
- Hvis I ved, at nogen bliver behandlet dårligt, hvad gør I så? Griber I ind?
- Hvis I ikke gør noget, hvordan er I så anderledes end de almindelige tyskere, der ikke gjorde noget for at hjælpe jøderne? (Her svarer eleverne, at forholdene var anderledes. Tyskerne frygtede at blive anholdt, fængslet og måske slået ihjel. Da stiller læreren næste spørgsmål, jf. nedenfor.)
- Hvis de almindelige tyskere ikke gjorde noget for at hjælpe jøderne, fordi de frygtede for konsekvenserne, så er I vel forpligtede til at hjælpe og gribe ind, når nogen bliver skidt behandlet mv. – I risikerer jo intet, eller hvad?

Samtalen kan også videreføres ud fra nedenstående udsagn. Undersøgelser af børns opfattelser af historie som fag og betydningen af viden om det fortidige viser nemlig, at de svarer således:

"Det er vigtigt, at vi kender historien om fortiden, for at vi kan lære af den. På den måde undgår vi, at den gentager sig."

Dette udsagn er oplagt at bringe ind i samtalen, eftersom der jo er masser af eksempler på, at historien

gentager sig. Mennesker opfører sig også forfærdeligt overfor hinanden i dag – både i storpolitik og i klasseværelser. Forløbet er således en anledning til på et fagligt grundlag at tale om og reflektere over samt appellere til elevernes bevidsthed om det ansvar, de har overfor hinanden. Læreren kan pointere, at ingen behøver være enige om alt. Ingen er tvunget til at være venner, men alle har en forpligtelse til at behandle andre ordentligt.

32 informationskort

Jeg har ikke haft kunder i min antikvitet-butik de sidste to dage (1933).

Mine børn er blevet bortvist fra skolen, fordi de er jøder (15. november 1938).

I dag modtog jeg et officielt brev, der kort fortalte, at min familie og jeg ikke længere er borgere i Tyskland (1935).

Jøder er blevet forfulgt i århundreder. Antisemitismen har rødder i religion. I middelalderen var det godtaget lære i kristendommen, at jøderne var skyldige i Kristi død.

Leah og Hershel kommer til deres bestemmelsessted – Auschwitz (juli 1943).

Hitlers nazistparti kom til magten i Tyskland i 1933. Hans magt blev hurtigt diktatorisk og gik hårdt ud over politiske modstandere.

Mor har syet en gul stjerne på min jakke – symbolet på den jødiske religion. Alle jøder skal fra nu af bære en sådan stjerne (1. september 1940).

I 1800-tallet blev der udviklet teorier om, at jøder tilhørte en underlegen race og var en trussel mod det ariske blod.

Nogen har set hr. Hecht arbejde på Kruppstålværket nær Sachsenhausen (februar 1942).

Lederen ved Kruppstålværket nær Sachsenhausen bruger jødiske fanger som arbejdskraft for at øge sin fortjeneste. Han køber dem for et mindre beløb, der betales til de nazistiske myndigheder. Den jødiske arbejdskraft er billigere end almindelige tyske arbejdere.

Hr. Graebe bliver arresteret og fængslet af de nazistiske myndigheder (1942).

Fru Hecht, Leah og Hershel bliver deporteret til Warszawa i juli 1942. De fragtes til en særlig integreret del af byen, ghettoen, hvor der bor tusinder af jøder fra hele det nazistbesatte Europa (juli 1942).

I dag tog de mine børn fra mig. De siger, at de får et nyt sted at bo og arbejdeovre østpå. På en måde er jeg glad for, at de har forladt ghettoen. Mange dør her – af sult og sygdomme (juli 1943).

Udryddelseslejre bliver opbygget for at gennemføre Hitlers plan om en endelig løsning, det vil sige masseudryddelse af alle jøder i Europa. I Auschwitz bygges store gaskamre, der kan slå jøder ihjel på få minutter, efter de er ankommet til lejren (1942).

Jøder, der blev deporteret til udryddelseslejre, fik ofte udleveret postkort med flotte billeder, som de måtte underskrive. Her stod der, at de var ankommet i god behold og fik god behandling. Postkortene blev så sendt hjem til jødernes slægtninge.

En meddelelse der bliver smuglet til England fra Warszawa: "Fortæl dem (udenfor de nazistbesatte lande), at der er øjeblikke, hvor vi hader dem alle. Vi hader dem, fordi de er i sikkerhed og ikke redder os ... fordi de ikke gør nok." (December 1942).

Mange af vore jødiske venner er blevet deporteret til ukendte bestemmelsesstederovre østpå i Polen. Gad vide, om vi også snart får ordre om at møde op på banegården for at rejse østpå? (1942).

Far kom ikke hjem fra arbejde her til aften (12. august 1941).

Tyskland tabte første verdenskrig og blev tvunget til at betale skaderne efter krigen. Da Hitler senere kom til magten, var landet i store økonomiske problemer, og der var mange arbejdsløse. Hitler udpegede en bestemt del af befolkningen som sydebuk. En sydebuk, som folket kunne anklage og give skylden. Jøderne.

Kravet om at ødelægge dødsmaskinen ved at bombe koncentrationslejrene og kommunikationslinjer blev forkastet af de allierede. Det ville være for farligt for flybesætningerne.

Hechtfamiliens nabo, fru Endemann, er chokeret over den organiserede boykot af jødiske butikker. Efter to dage besøger hun demonstrativt fru Hechts butik (1933).

Min mand er blevet tvunget af myndighederne til at trække sig fra sin stilling som leder af et lokalt advokatfirma. Hans kollega, hr. Græbe, har dog ordnet det således, at han stadig kan arbejde hemmeligt for firmaet (11. november 1938).

Hitler overbeviste det tyske folk om, at det var deres opgave at herske over verden. De blev opmuntret til at se jøder som smittebærere og en trussel mod sundhed og velvære for den overlegne tyske ariske race.

Jeg blev igen i dag drillet og ydmyget i skolen. Vores lærer i racelære brugte mig til at demonstrere forskellen mellem den rene tyske, eller ariske, race og den underlegne, laverestående jødiske race. Mit udseende, måden, jeg går på, måden, jeg taler på ... det hele bliver latterliggjort (1938).

Nazisterne er nu begyndt at arrestere alle dem på gader og stræder, der bærer en gul stjerne. Hundredvis af jøder er blevet fragtet til koncentrationslejren Sachsenhausen nord for Berlin. Bare far skynder sig hjem (12. august 1941).

Fra 1800-tallet klarede jøderne sig godt på mange områder. De drev succesfulde forretninger og industriforetagender, og de var anerkendte indenfor kunst og videnskab. Deres succes gav anledning til misundelse og kritik. Stadig flere anklagede jøderne for at drive forretning på uærlig vis.

Fru Endemann er bange for at fortsætte med at hjælpe fru Hecht med mad og tøj til børnene. Hendes mand har sagt til hende, at det kan ende med, at familien bliver arresteret, hvis ikke hun er forsigtig (april 1942).

Jøder i Sachsenhausen bruges som billig arbejdskraft på de lokale fabrikker, der er vigtige for krigen. Mange dør som følge af det hårde arbejde, brutaliteten og mangel på mad. Andre bliver dræbt i forbindelse med medicinske forsøg.

Vinduerne i min butik er blevet smadret, og butikken er blevet plyndret. Jeg er nødt til at lukke den nu. Mange jødiske forretninger er blevet ødelagt eller brændt ned (10. november 1938).

Fra 1933 steg antallet af jødiske flygtninge, der søgte væk fra Nazityskland. Deres situation var desperat. Det ene land efter det andet nægtede dem adgang og asyl.

Jeg tror ikke, at jeg ret meget længere kan skaffe mad til børnene og mig selv. Jøder må ikke længere komme i mange af butikkerne. Jeg kunne heller ikke finde et apotek, hvor jeg kunne købe medicin, da Leah var syg (november 1941).

Kære mor, vi har det godt her. Vi har arbejde, og vi bliver behandlet godt. Vi venter på, at du skal komme. Leah og Hershel (juli 1943).