

Mad som læremiddel i historiefaget

Motivation og historisk empati i en scenariedidaktisk ramme

Udarbejdet af:

Freja Ruberg Mortensen (lr20s128)

Mie Amélie Ehlers Ivarsson (lr20s105)

Vejleder: Janne Sigga Engsbro

Dato: 07-06-2024

Antal anslag: 90.762 (34,9 sider)



Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	4
1.1 Argumentation for projektet	4
1.2 Problemformulering	6
2.0 Læsevejledning	6
2.1 Begrebsafklaring	7
2.1.1 Motivation	7
2.1.2 Aktiv deltagelse	7
2.1.3 Mad	7
2.1.4 Mad som læremiddel	7
3.0 Metodeafsnit	8
3.1 Videnskabsteori	8
3.1.1 Hermeneutik	8
3.2 Indsamling af empiri	9
3.2.1 Kvalitativ undersøgelse	9
3.2.1.1 Undervisningsforløb	10
3.2.1.1.1 Deltagende observation	10
3.2.1.1.2 semistrukturerede interviews.....	10
3.2.1.2.1 Elevinterview.....	11
3.2.1.2.2 Ekspertinterview Jesper Ravn Hansen	11
3.2.2 Kvantitativ undersøgelse	11
3.2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse i forbindelse med historielærers læremidler	12
3.3 Overvejelser over metodernes anvendelighed	12
3.3.1 Kritik af metoder	13
4.0 Teoretisk ståsted	14
4.1 Den æstetiske læreproces	14
4.1.1 Æstetik som didaktisk værktøj	15
4.1.2 Genstande i centrum	15
4.2 Motivation	16
4.2.1 Mette Pless - Unges motivation i udskolingen.....	16

4.2.2 Deci og Ryan - Selvbestemmelsesteorien.....	17
4.3 Scenariedidaktik.....	17
4.3.1 Historisk empati.....	18
4.3.2 Principper for scenariedidaktisk arbejde.....	19
5.0 Analyse og diskussion af indsamlet empiri.....	19
5.1 Analysedel 1.....	20
5.1.1 Legitimitet for mad i historieundervisningen.....	20
5.1.2 “Fuck det lugter!”.....	22
5.1.3 Fra vol-au-vents til dessert.....	24
5.1.4 Delkonklusion 1.....	26
5.2 Analysedel 2.....	26
5.2.1 “Det er fedt at komme op i madkundskab”.....	27
5.2.2 "Er mine kødboller ikke vildt flotte?".....	29
5.2.3 "Ej, det behøver vi ikke...".....	31
5.2.4 Delkonklusion 2.....	32
5.3 Analysedel 3.....	33
5.3.1 1700-tals mad i et skolekøkken.....	33
5.3.2 Historisk empati...?.....	35
5.3.3 Mødet med fortiden.....	36
5.3.4 Delkonklusion 3.....	38
6.0 Foreløbig konklusion.....	39
7.0 Handleperspektiv.....	40
7.1 Mad som et didaktisk redskab i historieundervisningen.....	40
7.1.1 Mad som en trigger.....	40
7.1.2 Maden som historiebrug.....	41
7.1.3 Mad i udeskole.....	41
7.1.4 Mad i scenariet.....	41
Litteraturliste.....	42
Bilag.....	44
1. Undervisningsforløb - Enevælde og standssamfund.....	44

2. Spørgeskemaundersøgelse	47
3. Ekspert interview med Jesper Ravn Hansen	48
4. Elevinterview	51
5. Første undervisningsgang	54
6. Anden undervisningsgang	54
7. Tredje undervisningsgang.....	55
8. Model for motivationsorienteringer	55

1.0 Indledning

Det er onsdag eftermiddag og historietimen i 7.X er lige begyndt. Uroen spreder sig i klassen, da de fleste elever taler om at de vil ud og spille fodbold, eller at de gerne vil have fri. Der er ikke meget motivation for at arbejde med 1700-tallets standssamfund. En elev råber højt fra bagerste række: "Kan vi ikke bare få fri eller gå ud og spille fodbold? Historie er så kedeligt og lige meget!" - Dette er en fiktiv fortælling, men desværre noget vi ofte har oplevet i vores praksis, når det kommer til faget historie.

I rapporten "Historiefaget i fokus" udarbejdet i 2016 af Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen, udarbejdes der blandt andet en undersøgelse af danske elevers opfattelse af historiefaget. Her er det tydeligt, at eleverne efterspørger variation i historieundervisningen og at læreren skal sørge for dette, så faget ikke bliver for kedeligt. Derudover viser rapporten at eleverne mener, at de lærer noget, når der sker noget usædvanligt, og når undervisningen er henlagt til andre læringsrum. Samtidig fremhæver eleverne, at det historiske emne eller indhold ikke er afgørende for, om undervisningen er spændende, men formen eller situationen (Poulsen & Knudsen, 2016).

I udarbejdelsen af dette projekt har vi blandt andet undersøgt historielærers brug af læremidler (Bilag 2). Her fremhæves det at størstedelen af lærerne benytter sig af læringsplatforme og andre digitale platforme som læremidler i deres historieundervisning. På trods af dette viser undersøgelsen også, at lærerne oplever, at eleverne lærer mest fra brugen af de mere praksisnære undervisningsaktiviteter, herunder især ekskursioner, spillefilm samt kreative materialer "*Børn lærer bedst 'by doing'. Og det kan de især, hvis undervisningen bliver håndgribelig.*" (Bilag 2).

Både lærere og elever mener altså, at formen for undervisningen er vigtig, og at det kræver variation i historieundervisningen for at motivere eleverne og understøtte deres læring.

1.1 Argumentation for projektet

Vores interesse for historie opstod i barndommen, hvor historier og fortællinger om fortidens mennesker var i fokus. Den historiske indgangsvinkel, der fangede vores opmærksomhed, var i særdeleshed udklædning, rollespil og madlavning. Herigennem kunne vi møde fortiden på en sansende, levende og autentisk måde som var med til, at gøre os nysgerrige og undersøgende på den

levede fortid. Klassetrinene blev højere, mens den æstetiske og kreative dimension blev en mindre del af historieundervisningen, og stillesiddende tavleundervisning blev mere dominerende.

Kreativiteten kom i stedet i form af PowerPoint præsentationer og enkelte ture ud i lokalområdet, hvilket var medvirkende til, at vores opfattelse af historiefaget blev kedeligt og ensformigt. Som tidligere nævnt har vi selv erfaret, at mange elever allerede fra mellemtrinnet og opefter, har en opfattelse af historiefaget som kedeligt, demotiverende og irrelevant. Vi har derfor udarbejdet dette bachelorprojekt med afsæt i at udfordre elevers opfattelse af historiefaget. I håbet om at kunne gøre historiefaget relevant, praksisnært og motiverende for eleverne ønsker vi, at bringe den legende og sansende tilgang til historieundervisningen med op i udskolingen. Dette vil vi forsøge at gøre ud fra vores hypotese om, at mad som læremiddel i historieundervisningen kan være med til at fremme elevers motivation, samt styrke deres historiske empati inden for en scenariebaseret undervisning.

Projektet er blandt andet inspireret af andre projekter som fremhæver anvendelsen af mad som læremiddel i forskellige fag. Herunder kan nævnes projektet "Maddannelse i pædagogik og didaktik" der er udarbejdet som en del af Børne- og Undervisningsministeriets kompetenceudviklingsindsats "*Maddannelse, Måltider og Sundhed.*" (Damsgaard, Auning, & Ruge, 2020). Projektet påpeger, at mad ikke kun kan anvendes i madkundskab, men også som et semantisk læremiddel i de øvrige fag i skolen. Det fremhæves blandt andet hvordan maden har særlige kvaliteter som understøtter elevernes kropslige læring som nyere forskning peger på, har en vigtig betydning for elevernes læreproces som helhed "*Fødevarerne eller maden har den helt særlige egenskab, at de er fysiske og dermed håndgribelige for eleverne. De kan undersøges, røres og sanses.*" (Damsgaard, Madens rolle i undervisningen, 2022).

Argumentationen for at bruge mad som læremiddel forankrer sig i det hverdagsnære. Alle har et forhold til mad, og alle beskæftiger sig dagligt med mad i et vist omfang. Derfor finder vi denne indgangsvinkel relevant at benytte sig af i historieundervisningen da eleverne har mulighed for, at koble deres egen livsverden sammen med den fortid de bliver præsenteret for. Eleverne kan således gennem sanserne ved at se, smage og røre koble deres erfarede viden sammen med den faglige historiske emne/tidsperiode, de arbejder med (Damsgaard, Madens rolle i undervisningen, 2022).

1.2 Problemformulering

Hvad betyder anvendelsen af mad som læremiddel for udskolingselevs motivation for deltagelse i historieundervisningen? Og i hvilken grad styrker mad som læremiddel elevernes historiske empati i en scenariedidaktisk ramme?

2.0 Læsevejledning

Bachelorprojektet vil indledes med en begrebsafklaring, hvor de anvendte begreber sættes i kontekst og defineres i forhold til deres relevans og anvendelse i projektet. Dernæst vil den indsamlede empiri og overvejelser, der er forbundet hermed blive præsenteret i metodeafsnittet, der ligeledes vil belyse den videnskabsteoretiske tilgang som projektet tager udgangspunkt i. Med afsæt i vores problemformulering vil vi anvende teorier, perspektiver og forskning der kan være med til, at bidrage til undersøgelsen, af hvordan mad som læremiddel kan være med til at motivere udskolingselever for deltagelse i historieundervisningen, og i hvilken grad maden styrker elevernes historiske empati i en scenariedidaktisk ramme. Vi vil herunder inddrage Benny Austring og Merete Sørensens perspektiver på æstetiske læreprocesser samt Mette Boritzs perspektiv og forskning om genstandes potentiale i historieundervisningen. Dernæst vil vi med udgangspunkt i motivation inddrage Mette Pless' forskning inden for udskolingselevs motivationsorienteringer samt Deci og Ryans *self determination theory*, som vil blive omtalt som *selvbestemmelsesteorien*. John Deweys teoretiske begreb *inquiry* vil blive inddraget i forbindelse med scenariedidaktikken, og herunder vil teori og forskning om historisk empati af Seixas og Morton indgå i samspil med Loa Bjerres fire principper inden for elevernes evne til perspektivskifte i en scenariebaseret undervisning. Vi vil benytte os af disse teorier i vores analyse- og diskussionsafsnit, som er opdelt i tre dele med underemner og dertilhørende delkonklusioner som har til formål, at gøre analysen sammenhængende og overskuelig for læseren. Afslutningsvis vil vi præsentere en foreløbig konklusion, hvor centrale pointer fra analysen vil blive opsamlet og forsøge at besvare problemformulering. Efterfølgende vil vi præsentere et handleperspektiv, som kommer med flere bud på hvordan maden i højere eller mindre grad kan indgå som et didaktisk redskab i historieundervisningen.

2.1 Begrebsafklaring

Nedenstående begreber er forklaret og defineret i forhold til, hvordan disse skal forstås i sammenhæng med bachelorprojektet.

2.1.1 Motivation

I dette projekt anvendes begrebet *motivation* om i hvilken grad eleverne er motiverede for deltagelse i historieundervisningen, og hvad der ligger til grund for dette. Her definerer vi motivation ud fra hvorvidt eleverne udviser engagement, grad af frivillig aktiv deltagelse og den generelle indstilling til undervisningen.

2.1.2 Aktiv deltagelse

For at specificere vores brug af begrebet *aktiv deltagelse* i projektet, vil vi tage afsæt i Mette Boritzs definition fra bogen *Museumsundervisning - Med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer*. Boritz definerer *aktiv deltagelse* ud fra begrebet om *involvering*. Her ses aktiv deltagelse som et led i *involvering* da det kræver, at deltageren ikke er passiv, og involverer sig i den igangværende proces (Boritz, 2018, s. 156).

2.1.3 Mad

Projektet anvender begrebet *Mad* som en overordnet begrebsbestemmelse. Vi tager udgangspunkt i Den danske ordbogs betegnelse af mad, der beskriver mad som: “føde til mennesker (eller dyr), ofte tilberedt som en særlig ret” (Den danske ordbog, u.d.). Projektet forstår *mad* som fødevarer/madvarer/ingredienser, dvs. selvstændige produkter og madlavningsprocesser. I relation til dette projekt definerer vi mad som: *En resurse der kan indtages, røres, duftes og/eller indgå i en madlavningsproces*.

2.1.4 Mad som læremiddel

Projektet forstår mad som både et semantisk og funktionelt læremiddel. Maden som semantisk læremiddel anvendes i forhold til at lære om bestemte råvarer fra en bestemt historisk tidsperiode (Gissel, Læremiddel.dk - Nationalt Videncenter for læremidler, 2022). Maden som et funktionelt læremiddel anvendes i forhold til at lære om en bestemt historisk tidsperiode, med udgangspunkt i historiefaglige begreber og viden og ikke nødvendigvis med den specifikke fødevarer i centrum (Gissel, 2022) (Damsgaard, Auning, & Ruge, 2020).

3.0 Metodeafsnit

I følgende afsnit vil vi præsentere de forskellige metoder vi har anvendt i empiriindsamlingsfasen af vores projekt. Vi tager udgangspunkt i den videnskabsteoretiske tilgang, hermeneutik, som afspejles i de metodologiske overvejelser, vi har taget afsæt i undervejs i vores undersøgelsesmetoder. Vi har hovedsageligt gjort brug af den kvalitative tilgang gennem *feltobservation*, *deltagende observation* samt *semistrukturerede interviews*. Derudover har vi gennem den kvantitative metode indsamlet empirisk data i form af en spørgeskemaundersøgelse.

I vores empiriske indsamlingsfase har vi blandt andet udarbejdet et undervisningsforløb til en 7. klasse, som vi i dette projekt har valgt at kalde 7.X. Undervisningsforløbet er udarbejdet af os med henblik på at afprøve forskellige metoder i at implementere mad som læremiddel i historieundervisningen. I forbindelse med forløbet udvalgte vi syv elever til at deltage i gruppeinterviews. Eleverne fra vores observationer samt interviews vil i analysen fremgå under de fiktive navne: Otto, Villads, Niklas, Elias, Sigurd, Bertil, Mahmoud, Thea, Rikke, Laura, Anne og Jamilla.

3.1 Videnskabsteori

Vi har udarbejdet dette projekt med afsæt i den hermeneutiske videnskabsteori. I forestående afsnit vil vi uddybe den hermeneutiske tilgang, samt tydeliggøre hvordan denne tilgang bliver anvendt i projektet.

3.1.1 Hermeneutik

Hermeneutik er en filosofisk og humanistisk måde, at forholde sig til verden på. Det handler om hvordan man forstår og tolker fænomener, og hvordan denne forståelse kan formuleres og kommunikeres. Ifølge hermeneutikken er alt, hvad vi foretager os en fortolkning, det vil sige, at selvom vi ikke tænker over det, fortolker vi hele tiden verden omkring os, heriblandt: fortællinger, musik, samtaler, sociale fænomener osv. Gennem hermeneutikken kan vi analysere og forstå vores fortolkninger og selvfortolkninger. Mennesket inden for hermeneutikkens syn ses altså som selvfortolkende og en del af en kulturel konstellation.

Et af nøglebegreberne inden for hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel, som demonstrerer, at vi har en forforståelse når vi skal forstå et nyt fænomen. Når vi skal fortolke et fænomen, bruger vi

den viden vi allerede har, for at kunne opnå en ny forståelse af fænomenet. Denne forståelse skaber en ny forforståelse, som påvirker nye fortolkninger, og der kan skabes en ny forståelse, som igen skaber en ny forforståelse. Den hermeneutiske cirkel er således en kontinuerlig uafsluttelig spiral (Schmidt, 2022).

I projektets overvejelser har vi taget udgangspunkt i den hermeneutiske cirkulære proces på flere måder i vores indsamling af empiri. I udarbejdelsen af undervisningsforløbet har vi haft en forventning om, at eleverne har haft en vis forforståelse af maden som de kan anvende som udgangspunkt, for at lære om en historisk tidsperiode. Derudover er vi gået ind i projektet med en forforståelse for, hvad vores undersøgelse ville vise ved at inddrage mad som læremiddel i historieundervisningen. Gennem elevinterviews, ekspertinterview og en kvantitativ undersøgelse af historielærers læremidler har vi fået en dybere forståelse og flere perspektiver på vores undersøgelse.

3.2 Indsamling af empiri

I følgende afsnit vil vi præsentere vores indsamlede empiri, som danner grundlag for den kommende analyse.

3.2.1 Kvalitativ undersøgelse

En kvalitativ undersøgelse er en undersøgelsesmetode, der koncentrerer sig om at opnå en dybere forståelse for en given undersøgelse (Aagerup & Willaa, 2016, s. 33). Størstedelen af vores undersøgelse tager udgangspunkt i et undervisningsforløb, hvor vi har været deltagende observatører. Igennem observationer af eleverne samt semistrukturerede elevinterviews kan vi få en dybere forståelse af, hvordan eleverne ud fra egne ord oplever det de har arbejdet med undervejs, og hvilken effekt det har haft på deres læring og motivation for deltagelse i undervisningen. Derudover bygger en af vores kvalitative undersøgelser på et ekspertinterview med adjunkt Jesper Ravn Hansen, som kan bidrage med et større indblik i at anvende mad som læremiddel i forbindelse med historiefaget.

3.2.1.1 Undervisningsforløb

Undervisningsforløbet (Bilag 1) er udarbejdet til 7.X som vi havde etableret en relation til igennem vores tredje praktikforløb. Forløbet koncentrerer sig om 1700-tallet, herunder med fokuspunkter om periodens samfundsgrupper og nye handelsvarer ifm. kolonier og slaveri. Forløbet tog udgangspunkt i at anvende mad som læremiddel gennem forskellige metoder i lektionerne og opstillede scenarier. Disse metoder indebar: 1. Madvarer som skulle ses, røres og duftes (Bilag 5). 2. Mad som skulle ses, røres, duftes og smages på. (Bilag 6) 3. Mad som skulle indgå i en madlavning/produktudviklingsproces (Bilag 7). Vi var ligeledes inspirerede af den konstruktivistiske tilgang i udformningen af undervisningsaktiviteterne, eftersom gruppe- og makkerarbejde var en central del af aktiviteterne (Aagerup & Willaa, 2016, s. 26).

3.2.1.1.1 Deltagende observation

I vores indsamling af empiri i 7.X foretog vi deltagerobservationer, da vi observerede eleverne undervejs i undervisningsforløbet, imens vi selv var aktivt deltagende i den sociale interaktion. Deltagerobservation indebærer, at observatøren er deltagende i den observerede praksis, men samtidig må observere på afstand. Da vi var to observatører, havde vi mulighed for at bevæge os fra at være primært observerende til at være fuldt deltagende i undervisningen. Dette kunne vi blandt andet ved at dele undervisningen mellem os, så når den ene underviste, kunne den anden observere eleverne og hinanden. Deltagerobservation gav os mulighed for at observere eleverne i deres naturlige omgivelser, hvilket kunne være med til at give os et autentisk billede af undervisningssituationen og elevernes reaktioner samt interaktioner (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 98-100).

3.2.1.2 semistrukturerede interviews

Igennem interviews kan interviewpersonen få et indblik i andre menneskers oplevelser af hverdagslivet, og hvordan forskellige fænomener fortolkes ud fra deres livsverden.

Det semistrukturerede interview udformes ved en interaktion mellem interviewpersonens planlagte spørgsmål, der er nedskrevet i en interviewguide, og deltagerens svar. Dertil kan semistrukturerede interviews også indeholde spørgsmål som interviewpersonen undervejs finder relevante at stille ud fra deltagerens svar (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 42-44).

I vores empiriindsamling har vi foretaget interviews hvor vi hertil har benyttet os af den semistrukturerede interviewform, da den giver bevægelighed i forhold til at udfolde spørgsmål og komme mere i dybden i tilfælde af, hvis deltagernes svar er overfladiske.

3.2.1.2.1 Elevinterview

I forlængelse af vores undervisningsforløb interviewede vi syv elever fra 7.X. Vi valgte at interviewe eleverne i grupper, da vi herved havde mulighed for at få flere af elevernes holdninger på samme tid. Samtidig kunne det være med til at give eleverne tryghed i hinanden, samt spejle sig i hinandens udsagn og kommentere derudfra (Aagerup & Willaa, 2016, s. 115). Vi havde gjort os mange overvejelser inden interviewene ift. hvordan og hvilke elever vi skulle udvælge til at deltage. Vi udvalgte syv elever ud fra håndsoprækning om lyst til deltagelse samt elevernes forskellige tilgange til deltagelse i undervisningen. De syv elever blev interviewet i tre grupper, hvoraf de første to grupper var med to elever, og den sidste var med tre elever (Bilag 4).

3.2.1.2.2 Ekspertinterview Jesper Ravn Hansen

For at understøtte vores undersøgelse og viden om anvendelsen af mad som læremiddel, interviewede vi Jesper Ravn Hansen som er adjunkt i madkundskab på Professionshøjskolen Absalon (PHA) i Roskilde. Jesper er uddannet folkeskolelærer og har en kandidat i didaktik. Han har undervist i specialiseringsmodulet "Mad i alle fag" og har været gæsteunderviser på et specialiseringsmodul i historie på PHA i Roskilde. Derudover har han været ansat på Arbejdermuseet samt Mosede Fort, hvor han har udviklet undervisningsforløb, hvor mad og historie var i fokus. Desuden har han udarbejdet undervisningsmateriale til Gyldendal i forbindelse med mad og historie. Ud fra denne bredere baggrund og erfaring har vi i denne opgave valgt at benytte Jesper Ravn Hansens ekspertviden inden for området. Vi udførte et semistruktureret interview, da vi på forhånd havde udarbejdet en interviewguide, der blev støttet op af spørgsmål, der opstod undervejs (Bilag 3)

3.2.2 Kvantitativ undersøgelse

En kvantitativ undersøgelse er en undersøgelsesmetode, der sigter efter at få en bred forståelse for et emne. Vi udarbejdede en spørgeskemaundersøgelse med henblik på at undersøge historielærers brug af læremidler, og i hvilken grad mad bliver brugt som læremiddel i historieundervisningen i

folkeskolen. Yderligere ville vi undersøge, hvilke læremidler historielæreren oplevede eleverne lærer mest af. Spørgsmålene bestod primært af kvantitative spørgsmål, men indeholdt også enkelte kvalitative spørgsmål, der lagde op til dybdegående svar, der kunne tolkes kvalitativt (Aagerup & Willaa, 2016, s. 140).

3.2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse i forbindelse med historielærers læremidler

Spørgeskemaet til vores undersøgelse er blevet delt på Facebook i to grupper: *for os der underviser på mellemtrinnet*, og *Historie-, Samf- og Kristendomslærere i Folke- og Friskoler*. Derudover blev undersøgelsen sendt ud på tre forskellige skoler via vores kontakter, samt delt på vores private Facebook sider. Undersøgelsen viste blandt andet, hvorfor mad som læremiddel ikke bliver anvendt ofte i historieundervisningen, hvilket vil blive uddybet yderligere i analysen.

3.3 Overvejelser over metodernes anvendelighed

I vores analyse af vores empiri har vi taget udgangspunkt i den hermeneutiske tilgang, hvor vi igennem vores forforståelse har forsøgt at tolke og skabe forståelse for delementerne i vores indsamlede empiriske data, for at opnå en helhedsforståelse af vores undersøgelses problemfelt. Vi har forsøgt at skabe validitet, gennem brug af metode- og kilde triangulering (Aagerup & Willaa, 2016, s. 30). Dette har givet os mulighed for at sammenligne forskellige opfattelser og metoder af anvendelsen af mad som læremiddel i historieundervisningen. Og herunder om det kan have betydning for elevers motivation for deltagelse i undervisningen, og om maden kan have potentiale i arbejdet med elevers historiske empati.

Spørgeskemaundersøgelsen kan give os et bredere indblik i undersøgelsesfeltet end interviewmetoden, og dermed undersøge flere aspekter på en gang. Dog kan spørgeskemaer have den ulempe, at svarene kan være farvede af svarpersonerne, som kan afgive de svar de helst vil, men som nødvendigvis ikke er helt sande, men et udtryk for svarpersonens ønske til deres egen praksis. Ligeledes kan der være ulemper i forbindelse med plads- og tidshensyn, som kan resultere i korte og overfladiske besvarelser. Derudover har svarpersonerne også muligheden for at springe et spørgsmål over, og derfor får man ikke nødvendigvis begrundelser for alle svar (Aagerup & Willaa, 2016, s. 142).

I forbindelse med elevinterviews, må vi også forholde os til vores målgruppe. For at respektere børns udsagn, må fortolkning af børneinterview tage udgangspunkt i børns begrebsdannelse, handlemåder og udtryksformer. Børn er en svag gruppe set ud fra et magtperspektiv. Der er et asymmetrisk magtforhold mellem børn og voksne, og det spiller ind i en interviewsituation, hvor børn f.eks. kan have en tendens til at give de svar som de tror, den voksne vil høre (Aagerup & Willaa, 2016, s. 112-113). I den kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetode er det derfor vigtigt, at vi er opmærksomme på vores formulering af spørgsmålene, da der nemt kan opstå misforståelser, og spørgsmålene kan være farvet af personlige holdninger. For eksempel diskursen om *gode og dårlige* læremidler eller en underliggende kritik af lærere, der ikke anvender den æstetiske læreproces. Ved den deltagende observation må det dog også påpeges, at der kan være en validitetsmæssig problematik, da vi som deltagende observatører, altid vil udgøre et ekstra medierende led som filtrerer observationerne. Vores tilstedeværelse vil således påvirke både feltet og den viden som skabes gennem observationerne. Vi må derfor som observatører anfægte om den opnåede viden reelt afspejler den observerede virkelighed (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 108).

3.3.1 Kritik af metoder

Eftersom vores undersøgelsesklasse var en klasse vi havde kendskab til i forvejen, kunne dette have en påvirkning på vores indsamlede data. Relationen mellem os og eleverne var allerede etableret, hvilket på mange måder gjorde det nemmere at undervise, da vi havde kendskab til evt. udfordringer og andre elementer, der kunne påvirke undervisningen. Dog var det også medvirkende til at vi tog hensyn, der ikke var i vores undersøgelses bedste henseende. Her kan det f.eks. nævnes, at vi var opmærksomme på, hvilke elever der havde brug for ekstra stilladsering, hvorfor vi brugte meget tid på disse elever, og vi må derfor antage at observationerne ikke er helt objektive.

Vi må også overveje validiteten af elevernes generelle deltagelse i vores forløb, da vi og deres klasselærer i starten af forløbet appellere til deres hjælp med vores projekt, som de reagerer på med forventningsfuldhed og glæde. Samtidig må vi også overveje om vores elevinterviews er valide i forhold til elevernes deltagelse, da de elever vi udtog til interviews, havde en medbestemmelse i om de ville deltage. Eftersom eleverne har en relation til os, må vi dermed antage, at der kan være en fejlkilde i deres besvarelser af vores spørgsmål, da de muligvis vil satse efter at gøre os glade, og derfor kan sige hvad de tænker vi gerne vil høre.

På baggrund af den lave deltagelse i den kvantitative undersøgelse må vi ligeledes påpege, at besvarelsene er afgrænset til en lille mængde historielærere i de danske folkeskoler, hvorfor vi må stille spørgsmål til validiteten af besvarelsene og den generelle undersøgelse. En større undersøgelse med flere besvarelser og perspektiver, ville muligvis resultere i andre svar.

4.0 Teoretisk ståsted

I det følgende afsnit vil vi præsentere udvalgte teorier, perspektiver og forskning som vil støtte analysen af den empiri, vi har indsamlet, og diskutere i hvilken grad anvendelsen af mad som læremiddel kan øge elevernes motivation for aktiv deltagelse i historieundervisningen, samt potentialet i styrkelse af elevers historiske empati.

4.1 Den æstetiske læreproces

Alexander Gottlieb Baumgarten anses som den første filosof, der med udgangspunkt i æstetik definerede en egentlig erkendelsesteori i midten af 1700-tallet. Baumgarten påpegede, at æstetikken følger sine egne love og indeholder en særlig form for sensitiv erfaring. Det er selvsagt, det sensitive eller med andre ord, det følelsesmæssige, der adskiller den æstetiske erkendelse fra den logiske erkendelse. Den æstetiske erkendelse opfatter verden i dens helhed, gennem sammenkoblingen af sansninger og emotionelle tolkninger (Austring & Sørensen, 2006, s. 20).

“Ifølge Baumgarten skal logisk erkendelse derfor suppleres med æstetisk erfaring, hvis man vil erkende verden i dens metafysiske helhed.” (Austring & Sørensen, 2006, s. 20).

Med afsæt i psykolog Hansjörg Hohr og psykoanalytiker Alfred Lorenzers tre læringsmåder: *Den empiriske, den æstetiske og den diskursive*, vil vi med primært fokus på *den æstetiske* læringsmåde analysere dele af vores undervisningsforløb. Den æstetiske læringsmåde forstås som en fortolkningsproces, hvor vi igennem æstetisk-symbolisk form bearbejder og fortolker vores oplevelser af verden, og den bygger videre på *den empiriske* læringsmåde, som forstås som det direkte sansende møde med verden. Den *diskursive læringsmåde* bygger videre på de to andre læringsmåder, dog med en nedtoning af det følelsesmæssige aspekt og benytter i stedet analyse og diskursiv sprogbrug (Austring & Sørensen, 2006, s. 83-86).

4.1.1 Æstetik som didaktisk værktøj

Den æstetiske tilgang kan stadig ses i visse fag i dag i den danske folkeskole, men er på mange skoler begrænset til de obligatoriske undervisningsfag som musik, billedkunst og madkundskab, der oftest kun er fokus på i indskolingen og på mellemtrinnet. Den æstetiske tilgang kan derfor anses som værende under pres (Austring & Sørensen, 2006, s. 80). Den amerikanske pædagog og filosof John Dewey ville anse dette som en negativ udvikling, da han anså læring som en handling i stedet for et produkt. Hans filosofi understregede, at mennesket er et handlende væsen og at mennesket lærer bedst gennem handling eller "*learning by doing*". Han mente at den æstetiske læring ikke skulle isoleres til enkelte fag, men at man som underviser burde udvikle aktiviteter der kunne appellere til barnets nysgerrighed og livsverden (Austring & Sørensen, 2006, s. 79).

Dette projekt læner sig op ad Austring og Sørensens nutidige definition af det æstetiske begreb:

"Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser." (Austring & Sørensen, 2006, s. 68).

Ved at inddrage mad som læremiddel inddrages maden som et hverdagsæstetisk symbolsk formsprog, da maden ikke kun har en funktion, men indhold i flere lag som åbner op for elevernes sanseindtryk og tolkning af disse (Austring & Sørensen, 2006, s. 46-49). Den æstetiske virksomhed kan bruges som en indgangsvinkel til forståelse og fortolkning i mødet med fortiden, og ved at anvende mad kan undervisningen relaterer sig til elevernes eget hverdagsliv. Den æstetiske tilgang med maden i fokus kan således være medvirkende til, at eleverne skal anvende en anderledes udtryksform, end de er vant til i historiefaget, og dette kan forhåbentlig skabe en nysgerrighed og åbne op for flere perspektiver hos eleverne for det historiske emne gennem aktiviteterne (Austring & Sørensen, 2006, s. 69).

4.1.2 Genstande i centrum

Mette Boritzs bog *Museumsundervisning: Med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer*, bygger på hendes forskning inden for museumsdidaktik. Boritz kommer blandt andet ind på, hvilken effekt genstande kan have på elevens oplevelse og læring i undervisningen. Projektet vil ikke forstå dette ud fra et museumsdidaktisk perspektiv, men ud fra hvordan mad som en genstand kan virke som læremiddel i historieundervisningen.

Mette Boritz pointerer at elevernes behov for at sanse, mærke, lugte og se kan være en stor faktor i skærpelsen af elevernes opmærksomhed. Når genstandene tages i brug, inddrager man også eleverne og tvinger dem til at forholde sig til genstanden. Ifølge Boritz kan sansninger i selv simple former, f.eks. berøringer af genstande, gøre meget for elevers forståelse og læring. Her pointerer Boritz, at det at røre, er med til at forbinde mennesker og objekter, og gør at fremmede og fjerne emner kan gøres mere håndgribelige og nærværende (Boritz, 2018, s. 168-170).

4.2 Motivation

Som led i vores problemformulering, vil dette projekt undersøge elevers motivation for deltagelse i historieundervisningen. Eftersom en stor del af vores empiri tager udgangspunkt i et undervisningsforløb i en 7. klasse, finder vi det relevant at anvende forsker og lektor Mette Pless' fem motivationsorienteringer, da hendes forskning tager afsæt i unges motivation i udskolingen. Vi vil herudover benytte os af Edward L. Deci og Richard M. Ryans selvbestemmelsesteori, for at afdække, om elevernes motivation kan blive styrket i forbindelse med medbestemmelse i undervisningen.

4.2.1 Mette Pless - Unges motivation i udskolingen

Forsker og lektor Mette Pless præsenterer en forskning, hvor hun på baggrund af forskellige videnskabelige teorier samt egen empiri fremsætter en ny forståelse af begrebet *motivation*. Motivation herunder ansues som en foranderlig størrelse, der påvirkes dels af det de unge bringer med sig i mødet med skolen, og dels de samfundsmæssige forandringer, der præger uddannelsesverdenen. Eleverne tager deres erfaringer og tilgange med i mødet med skolen, klassen, læreren og de andre elever, og det er i denne kontekst, at det er muligt at skabe motivation såvel som demotivation (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen, & Nielsen, 2015, s. 12-13).

Pless har i forbindelse med sin forskning udviklet en motivationsmodel, der er tiltænkt som et refleksionsredskab til undervisere og uddannelsesplanlæggere (Bilag 8). Modellen består af fem forskellige motivationsorienteringer, der tilsammen giver mulighed for at arbejde mere nuanceret og systematisk med unges motivation. Modellen rummer en flerhed af dimensioner, som kan forstås gennem et fokus på motivationsorienteringer. De fem forskellige motivationsorienteringer er

videns-, præstations-, mestrings-, relations- og involveringsmotivation. Pless pointerer, at unges motivation for læring styrkes når flere motivationsorienteringer kommer i spil med hinanden. Således øges muligheden for at skabe motivation hos flere elever, når motivation kommer til udtryk gennem flere orienteringer (Pless et al., 2015, s. 12-14).

4.2.2 Deci og Ryan - Selvbestemmelsesteorien

I dette projekt anvender vi Ib Ravn's perspektiver på selvbestemmelsesteorien (SDT), der er udviklet af de to amerikanske professorer i psykologi Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Teorien opstod som et modsvar på datidens behaviorisme, der fokuserede på kontrol af menneskers adfærd vha. straf og belønninger, hvorfor selvbestemmelse og autonomi er centrale begreber i SDT (Ravn, 2021, s. 13). Selvbestemmelsesteorien arbejder ud fra flere begreber til at fremhæve, hvordan menneskers motivation øges. Teorien er særligt kendt for skelnen mellem den *indre* og *ydre* motivation. Mens den *indre* motivation koncentrerer sig om at individet udfører en aktivitet for dets egen skyld, koncentrerer den *ydre* motivation sig om at gøre noget med forventningen om, at få en belønning eller undgå en straf (Ravn, 2021, s. 15). Ud fra Deci og Ryans empiriske forskning fandt de frem til, at lige så vel mennesket skal have dækket de fysiologiske behov, har mennesket i lige så høj grad brug for at få dækket sine psykologiske behov for, at kunne fungere optimalt. Deci og Ryan fremhæver tre psykologiske behov: autonomi, kompetence og samhørighed. Behovet for *autonomi* hentyder til at tage ejerskab over sine egne værdier, dermed sagt at individet skal have indflydelse og indvirkning på eget liv ud fra individets værdisæt, interesser og behov. Behovet for *kompetence* forudsætter oplevelsen af at kunne handle relevant og udrette det, man vil. Behovet for *samhørighed* er behovet for at opleve et fællesskab med andre, hvor der gives og modtages omsorg, venskab og kærlighed.

Ifølge SDT's empiriske undersøgelser styrkes den indre motivation, når de tre psykologiske behov tilgodeses, hvorimod mennesket kan finde det sværere at opnå interesse og engagement, hvis behovene ikke dækkes (Ravn, 2021, s. 18-19).

4.3 Scenariedidaktik

De didaktiske overvejelser bag vores undervisningsforløb om 1700-tallet, tager primært afsæt i anvendelsen af mad som læremiddel, hvor vi blandt andet har koncentreret os om hvordan dette læremiddel kan blive anvendt i en scenariebaseret undervisning.

Historisk set knytter scenariebegrebet sig til teater, der var baseret på løse noter og skitser til at støtte skuespillernes improvisationer. I nyere tid bliver det brugt i narrative forløb og fortællinger som f.eks. videospil, og komplekse problemstillinger. Scenariebegrebet indbefatter dermed flere forskellige betydninger, som alt efter konteksten kan referere til bestemte redskaber og/eller bestemte processer (Bundsgaard, Fougts, Hanghøj, Hetmar, & Misfeldt, 2017, s. 10). I undervisningsøjemed refererer man til *scenariedidaktik* som tager afsæt i at det man gør i skolen, skal afspejle det man gør uden for skolen. Kontekstualisering og anvendelse er således vigtige fokuspunkter. Scenariedidaktikken knytter sig ikke til et bestemt sted eller tid, og gør det derfor muligt at arbejde med på tværs af fag (Fougts S. S., 2018, s. 17-18).

Projektet er inspireret af John Deweys teoretiske begreb *inquiry*, der definerer læring som en undersøgelsesproces. Ifølge Dewey bruger mennesker aktivt og kreativt deres forestillingsevne i en undersøgelsesproces, og i tankerne gennemspiller et dramatisk muligt udfald *dramatic rehearsal*. Tænkning og erfaringsdannelse er derfor grundlæggende scenariebaserede fænomener ud fra denne forståelse, hvorfor Dewey også pointerer vigtigheden af, at teori og praksis kobles sammen i fælles aktiviteter (Fougts et al., 2022, s. 43)

4.3.1 Historisk empati

I forbindelse med vores undervisningsforløb, havde vi en hypotese om, at maden som indgangsvinkel, kunne være med til at styrke elevernes evne til perspektivskifte og dermed arbejde hen imod, at styrke elevernes historiske empati. I dette projekt forstår vi begrebet *historisk empati* ud fra Peter Seixas og Tom Mortons koncept om *Historical Perspectives* (Seixas & Morton, 2013).

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

Med dette citat forstår vi historisk empati som en indgangsvinkel til at kunne undersøge fortiden på fortidens præmisser, ved at kontekstualisere og inddrage flere perspektiver i undersøgelsen af en historisk tidsperiode/aktører. Ordet empati insinuerer, at der er tale om noget følelsesmæssigt, men historisk empati indebærer ikke, at man skal have sympati eller medfølelse, eller det modsatte, for

en bestemt tids adfærds- eller tankemønstre. Det handler om at prøve at forstå tidens perspektiver og dermed at kunne møde en tid på dens egne præmisser (Pietras & Poulsen, 2016, s. 119).

4.3.2 Principper for scenariedidaktisk arbejde

For at kunne komme vores undersøgelse nærmere af elevernes evne til perspektivskifte, vil vi anvende forsker og lektor Loa Ingeborg Bjerres perspektiver fra hendes forskningsprojekt om fortidens rolle i historieundervisningen (Bjerre, Fortidens rolle i historieundervisningen, 2019). I arbejdet med scenariedidaktik opstiller hun herunder fire principper for arbejdet med historiske scenarier: pause til fordybelse, perspektivskifte og det historiske fremmede, afbalancerede scenarier og undgå kronocentrisme og præsentisme (Bjerre & Dietz, Håndbog i scenariedidaktik, 2022, s. 413-414).

Begrebet *kronocentrisme* beskrives af Loa Bjerre som et møde med en fremmed tid, hvor “*gode*”, nutidige værdier står i kontrast til det “*onde*” historiske fremmede. Kronocentrisme kan hæmme eleverne i deres møde med et fremmed fortidsperspektiv, og derigennem finde fortiden dummere og ondere end nutiden (Bjerre, 2020).

Præsentisme begrebet bliver defineret af Sam Wineburg som: det at møde fortiden med nutidens briller. Det vil sige, at man i det historiske arbejde må lægge egne normer og værdier til side i mødet med den fremmede tid (Bjerre, 2019, s. 135-136).

5.0 Analyse og diskussion af indsamlet empiri

I følgende afsnit vil vi med udgangspunkt i det teoretiske afsæt analysere vores indsamlede empiri, for at få et indblik i, hvilket potentiale mad kan have som læremiddel og om anvendelsen af mad som læremiddel i historieundervisningen kan øge elevens motivation for deltagelse i udskolingen. Vi vil derudover analysere i hvilken grad mad som læremiddel kan styrke elevens historiske empati i en scenariedidaktisk ramme. Analysen er inddelt i tre dele med dertilhørende underemner samt delkonklusioner. Disse er udarbejdet med formål for at skabe et overskueligt overblik, samt bearbejdning af den indsamlede empiri til vores endelige besvarelse af problemformuleringen.

5.1 Analysedel 1

I den første del af analysen vil vi koncentrere os om relevansen for anvendelsen af mad som læremiddel. Vi vil herigennem forholde os til lærerens udfordringer og legitimeringen for anvendelsen af mad i historieundervisningen, og hvilket potentiale maden har som et æstetisk symbolsk formsprog når den indgår i den æstetiske læreproces i historiefaget. Første del af analysen satser dermed efter at komme nærmere ind på, hvilket potentiale mad som læremiddel kan have i historieundervisningen, men også hvilke udfordringer man som lærer kan møde, der kræver opmærksomhed i de didaktiske overvejelser under planlægningen af undervisningen.

5.1.1 Legitimitet for mad i historieundervisningen

I vores arbejde med dette projekt har vi ofte undret os over den reaktion vi har fået fra flere lærere og medstuderende, når vi fortalte om projektets interesseområde. At anvende mad som læremiddel i historiefaget virker for os som en naturlig forlængelse af viden om forskellige historiske tidsperioder eller emner. Alligevel har vi ofte oplevet uventede reaktioner men samtidig en nysgerrighed på emnet med sætninger som *"Okay! Det lyder tidskrævende og omfattende men spændende"*. Dette understøttes også i vores undersøgelse af historielæreres læremidler, hvor det påpeges, at en af de store forhindringer for anvendelsen af mad som læremiddel er *"Tid og økonomi"* (Bilag 2). Dette aspekt var vi selv meget opmærksomme på forhånd, og forsøgte at imødegå det ved at medbringe almindelige ingredienser fra hjemmekøkkenet og skolekøkkenet. Derudover formåede vi at holde os inden for tidsrammen af lektionerne. Vi må derfor fremhæve at manglen på forberedelse og det økonomiske aspekt kan virke som en hæmsko for mange historielærere, hvilket Jesper Ravn Hansen ligeledes påpeger i vores interview:

"(...) en historielærer er jo ikke vant til at købe ind og gemme kvitteringer, og alt sådan noget. Så det kan jo godt være en stor opgave, hvis man ikke lige føler sig klædt på eller er klar eller ved hvad det indebærer." (Bilag 3)

Maden bliver i vores spørgeskemaundersøgelse koblet sammen med komplekse og mere omfattende læringssituationer med autentiske rammer som på museer. På trods af dette, er vi gået ind i dette projekt med en hypotese om, at mad som læremiddel i historieundervisningen ikke nødvendigvis behøver at være så kompliceret, men at maden lige så vel kan indgå som et simpelt didaktisk og praktisk værktøj som mange andre læremidler. Dette leder os videre til den næste udfordring vi

møder i forbindelse med anvendelsen af mad som læremiddel, nemlig at kunne legitimere for anvendelsen af mad i historieundervisningen.

I udarbejdelsen af vores undervisningsforløb var vi meget opmærksomme på, at det historiefaglige indhold ikke måtte forsvinde bag aktiviteterne, men skulle forstærkes gennem maden. Vi lagde derfor vægt på, at eleverne skulle opbygge en viden indenfor emnet, inden maden blev en central del af undervisningen. På den måde ville eleverne i deres arbejdsproces kunne koble deres nye læring og fortolkninger af maden på den historiske pointe - som i dette tilfælde var sociale forskelle i 1700-tallets samfundslag. Jesper Ravn Hansen pointerer ligeledes dette:

"Hvis der ikke er noget reel indhold, altså hvis der ikke er en central pointe, som man skal lære, så bliver det en flad opgave. Så kan vi godt lave noget vikingemad, men altså hvis vi ikke sætter ord på hvad det er, der gør vikingemaden til eksemplarisk for denne her tid, altså hvad er det for nogle pointer vi kan trække ud fra de retter vi har lavet, eller den måde vi spiser på, som fortæller noget om den store historie, eller samfundsstrukturen, så bliver det fladt, og så er der faktisk ikke noget læring i det" (Bilag 3).

Ved anvendelsen af mad som læremiddel i historieundervisningen, hører der altså en væsentlig didaktik pointe til som læreren skal tage med i sine overvejelser, for at kunne legitimere for brugen af mad. Jesper Ravn Hansen understreger dette ud fra nedenstående citat:

"Den største didaktiske pointe, er at der skal være en sammenhæng mellem den historiske pointe man har udvalgt og så den mad/retter/metode man skal prøve af." (Bilag 3)

I samspil med vores overvejelser over hvilket klassetrin, vores undervisningsforløb skulle finde sted i, valgte vi på baggrund af vores erfaringer at lægge fokus på udskolingselever. Dette gjorde vi da vi havde en forestilling om, at eleverne ville have nemmere ved at koble deres fortolkning af aktiviteterne sammen med de centrale pointer. Overvejelserne byggede samtidig på de forskellige læringsforudsætninger eleverne har i henholdsvis indskoling, mellemtrinnet og udskoling. I udskoling er elevernes behov for legitimering større, samtidig med at deres evner muligvis også er stærkere, når det f.eks. kommer til at deltage i et køkken og kunne reflektere over aktiviteterens anvendelse.

“ Der er den forskel at elever i udskolingen, nogen har måske været med til at lave mad derhjemme, har måske haft ansvarsområde, såsom at stege nogle ting af og sådan. Og det gør, at de måske har lidt mere erfaring. Dem kan man sætte til nogle lidt sværere ting.” (Bilag 3)

Potentialet i udskolingselevers evner er således en medvirkende faktor for at kunne udforske og afprøve flere ting med maden som et redskab i historieundervisningen, hvorfor det også sætter større krav til elevernes evner til f.eks. tilberedning og håndtering af redskaber.

5.1.2 “Fuck det lugter!”

Otto: Hvad er det!?

Freja: Det er mad

Otto: Hvorfor har I taget mad med? Har vi ikke historie nu?

Ifølge Austring og Sørensen kan vi kategorisere mad som et æstetisk symbolsk formsprog, der hører ind under hverdagsæstetikken. Maden kan ses som et kommunikationssystem i en undervisningssituation, da den i sådan et henseende ikke kun har funktionen i at give os mennesker næring, men ligeledes rummer en kompleks symbolsk kommunikation (Austring & Sørensen, 2006, s. 48).

I første undervisningslektion blev eleverne introduceret til 1700-tallets standssamfund igennem klip fra dokumentaren *Historien om Danmark - enevælde og oplysningstid* (Historien om Danmark, 2017) samt en efterfølgende PowerPoint og afslutningsvis havde vi en klassesdialog om emnet (Bilag 1). Da eleverne kom tilbage efter pause, havde vi lagt et udvalg af madvarer såsom krydderier, grøntsager, drikkevarer og frugter ud på et bord (Bilag 5). Reaktionen, som læses ovenfor, kom fra en elev der hidtil intet vidste om vores forløb, grundet fravær, og derfor ikke vidste, at vores forløb ville tage udgangspunkt i et historisk emne, hvor mad ville blive anvendt som læremiddel. Eleven associerede ikke maden med noget der havde med historie at gøre, hvilket skabte nysgerrighed og undren hos eleven.

I samtlige undervisningslektioner præsenterede vi mad som eleverne skulle behandle på forskellige måder, blandt andet ved at føle, dufte og smage. Et særtegn for æstetisk symbolsk form, er at det appellerer til vores sanser, og på den måde kan vi anse maden som en betydningsbærende del af

kommunikation i undervisningen, idet det kan være med til at kommunikere om den centrale historiske pointe (Austring & Sørensen, 2006, s. 68).

Eleverne skulle i første omgang se, røre og dufte til maden, hvilket kan være med til at understøtte elevernes forståelse, og skabe nysgerrighed og interesse for emnet (Boritz, 2018, s. 168-170). Vi kunne hurtigt observere og konstatere, at madvarerne havde den ønskede effekt, for at skabe interesse og nysgerrighed hos eleverne. Til trods for madens "almindelighed", eftersom madvarerne bestod af varer eleverne dagligt har adgang til og kan møde i deres lokale supermarkeder, vakte madvarerne stor opsigt i læringsrummet. Blandt andet kunne vi undervejs i lektionen observere en øget interesse i madvarerne og deres oprindelse, der kom til udtryk gennem spørgsmål som "*hvor kommer kanel fra?*" og "*havde de virkelig appelsiner og citroner i 1700-tallet?*". Spørgsmål som disse gav os mulighed for at arbejde videre med elevernes forforståelse af madvarerne og deres historiske og virkelighedsnære viden. Gennem mødet med de forskellige madvarer, arbejder vi ligeledes med elevernes empiriske viden, og tilgår derfor den empiriske læringsmåde. Elevernes sensomotoriske skemaer indgår i en fortolkningsproces af madvarer, og giver dermed eleverne mulighed for at fortolke madvarerne på nye måder ud fra den nye viden de har fået om 1700-tallet (Austring & Sørensen, 2006, s. 87-88).

Vi forsøgte at appellere til elevernes sanser og følelser, da vi medbragte en grød i undervisningen, som skulle repræsentere bondens grød. Grøden var lavet ud fra simple madvarer som var tilgængelige i 1700-tallet og indeholdt derfor ikke sukker, krydderier og andre let tilgængelige lækkerier fra nutiden. Resultatet var en grovere grød uden meget lugt. Da eleverne skulle smage og undersøge den medbragte mad, oplevede vi at mange kom med negativt ladede kommentarer til grøden såsom "*Fuck det lugter!*" og "*ad skal jeg smage på det?*". Dette gjorde os opmærksomme på elementet i de æstetiske læreprocesser, vi ikke før havde tillagt meget omtanke, nemlig det følelsesmæssige aspekt. Grøden var en fortolkning og gengivelse af bondens grød i 1700-tallet, som havde til formål at skildre en del af bondens hverdagsliv og levevilkår i forhold til de andre samfundsgrupper (Austring & Sørensen, 2006, s. 54). Grøden kunne appellere til bestemte følelser hos eleverne, og var i en mindre grad med til at kommunikere om det historiske perspektiv, eleverne arbejdede med (Austring & Sørensen, 2006, s. 54-55).

Med afsæt i det følelsesmæssige aspekt i den æstetiske form må man som underviser tilmed være opmærksom på reaktioner som ikke udelukkende er positive. Grødens tilstedeværelse skabte en generel negativ diskurs omkring bondens mad i 1700-tallet, og vi fik dermed utilsigtet skabt et narrativ om *den stakkels bonde*. I tilknytning til vores didaktiske overvejelser, ville vi igennem forskellige aktiviteter med mad styrke elevernes historiske empati. I retrospektiv kan vi dog stille spørgsmål til, om det præsenterede historiske perspektiv lagde mere op til sympati end empati. Problematikken med dette kan bestå i at eleverne får en forståelse af at folkene i fortiden var dummere eller stakler og dermed udvikle en kronocentrisk tilgang til fortiden (Bjerre, 2020).

Et andet aspekt af undervisningen vi ikke havde med i vores overvejelser, var elevernes egen sanselige sensitivitet. Dette kom vi udenom ved at lade eleverne have frihed til at sige nej til at smage og røre, men bare se. I vores undersøgelse af historielæreres læremidler påpegede en deltager, at nogle elever ikke er i stand til at arbejde med de sansemæssige aspekter i den æstetiske læreproces, grundet sensoriske problemer eller overstimulering (Bilag 2). Vi må derfor fremhæve, at det i arbejdet med mad som læremiddel er væsentligt at forholde sig til elevgruppen og den enkelte elevs grænser samt evner, så man ikke overskrider elevernes oplevelse af autonomi (Ravn, 2021, s. 19).

5.1.3 Fra *vol-au-vents* til dessert

Når vi inddrager mad som et æstetisk symbolsk formsprog, leder det os videre til at arbejde med den æstetiske læreproces. Ifølge Austring og Sørensen kan vi anskue den æstetiske læringsmåde ud fra Hansjörg Hohr og Alfred Lorenzers holistiske socialisationsteori. Bevægelsen fra tidligere nævnte empiriske læringsmåde over til den æstetiske læringsmåde, sker gennem mødet med det æstetiske symbolsk formsprog, og gennem brugen af disse træder den æstetiske virksomhed frem (Austring & Sørensen, 2006, s. 83).

I tredje undervisningsgang delte vi eleverne op i 1700-tallets samfundsgrupper, hvor de skulle lave forskellige måltider, der repræsenterede 1700-tallets sociale forskelle. En af grupperne fik til opgave at lave adelens franske måltid *vol-au-vents*, som er mindre butterdejsskåle med en svampestuvning. Freja observerer, at gruppen er i gang med at lave små kager ud af de resterende butterdejsskåle, da de er færdige med deres måltid (Bilag 1).

Freja: Hvad laver I piger?

Anne: Ikke noget.

Freja: Nå for pokker det ser ellers lækkert ud

Jamilla: Vi laver bare en flødeskum så det bliver en slags dessert

I undervisningssituationen ovenfor kan vi se et eksempel på, hvordan den æstetiske virksomhed kommer til udtryk hos eleverne. De enkelte elever i gruppen skaber et nyt personligt udtryk og befinder sig dermed i den æstetiske læreproces. Eleverne har bygget en viden op om adelens stand og hvilke madvarer, der var tilgængelige for denne samfundsgruppe i 1700-tallet. Selve madlavningsprocessen kan vi godt argumentere for er en æstetisk læreproces, da eleverne gennem æstetisk virksomhed udtrykker et kropsligt forankret æstetisk udtryk i form af de forskellige 1700-tals måltider. Dette gør eleverne ud fra et kropsligt forankret indtryk af den fortid, de er blevet præsenteret for forinden. Dernæst kan vi argumentere for, at den æstetiske læreproces fandt sted hos eleverne, da deres egne personlige oplevelser og følelser ikke kunne undgå at komme til udtryk i de måltider, de formåede at præsentere til slut i lektionen (Austring & Sørensen, 2006, s. 91).

I den konkrete læringsituation træder den æstetiske læreproces ligeledes frem, da den bliver tydeliggjort gennem elevernes forforståelse af adelens mad, som efterfølgende kommer til udtryk igennem deres nye fortolkninger af den oprindelige ret. Gruppen observerede, hvilke resurser de havde tilgængelige i læringsrummet, og brugte fløde, sukker, vanilje og syltetøj. Gruppen kunne således trække på deres forforståelse af, hvilke resurser adelen havde adgang til, samt de madvarer, bønderne og borgerskabet ikke havde adgang til. Elevernes egne oplevelser og erfaringer, kommer derigennem til udtryk i det "nye" måltid. Denne proces arbejder således med begrebet om tavs viden, idet eleverne ikke selv sætter ord på denne viden eller proces og måske ikke selv er bevidst om processen, men stadig skaber et formudtryk som kommunikerer en bestemt pointe ud gennem den æstetiske læreproces (Austring & Sørensen, 2006, s. 69-70).

Når vi undersøger madens potentiale i forhold til den æstetiske læreproces i historieundervisningen, bliver det klart, at mad kan fungere som et effektivt didaktisk redskab. Alligevel anvendes mad sjældent i historieundervisningen, selvom den spiller en central rolle i forståelsen af forskellige tidsperioder. Dette rejser spørgsmålet om, hvorfor mad ikke bruges mere i denne sammenhæng.

Jesper Ravn Hansen fremhæver at problematikken kunne ligge i, at historielæreren ikke er uddannet inden for den æstetiske læreproces:

“Jeg tror det er ret historisk betinget, fordi historiefaget har været meget betinget af denne her objektive historie, og har været meget betinget af akademiske tænkemåde, og måske sådan lidt oplæg baseret læring, nu skal vi læse tekst, og besvare nogle spørgsmål. (...) Og jeg tænker ikke jeg nødvendigvis har svaret på hvorfor man ikke tænker sådan, men mit bud er at historielærerne ikke er og nu siger jeg opdraget inden for læreruddannelsen inden for det man kunne kalde æstetiske læreprocesser.” (Bilag 3)

5.1.4 Delkonklusion 1

I ovenstående analysedel har vi været omkring flere områder, som kan give os et bredere indblik i hvordan og hvorfor mad som læremiddel i historieundervisningen kan være et potentielt didaktisk værktøj læreren kan tage i brug, som et led i arbejdet med æstetiske læreprocesser. Ligeledes betones, hvilke udfordringer der kan være for historielæreren i arbejdet med at implementere maden som læremiddel. Her kan nævnes, at historielærerne føler en begrænsning i forhold til tid og økonomi, og derudover kan lærerens faglige baggrund være en hæmsko. Analysen fremhæver derudover, at der skal være en sammenhæng mellem den centrale historiske pointe, man arbejder med, til maden/retter/metoden der skal arbejdes med. Man må desuden være opmærksom på, hvilke forskellige læringsforudsætninger eleverne har på forskellige klassetrin, når mad anvendes som læremiddel. Eftersom den æstetiske læreproces lægger op til at arbejde med individets personlige følelser, oplevelser og fortolkninger, må man inkludere elevernes forskelligheder og være åben over for og opmærksom på, at det æstetiske symbolske formsprog kan resultere i en negativ fortolkning af virkeligheden eller den historiske tidsperiode. Vi kan samtidig påpege, at den æstetiske læreproces lægger op til, at eleverne kan anvende en anden udtryksform end den, de er vant til at arbejde med i historiefaget.

5.2 Analysedel 2

I anden del af analysen vil vi koncentrere os om hvordan og om elevernes motivation kommer til udtryk i undervisningen, gennem anvendelsen af mad som læremiddel i forskellige læringsituationer. Vi vil have fokus på hvordan udskolingselever kan motiveres for aktiv deltagelse

i undervisningen, og hvilke motivationsorienteringer der kommer i spil herindunder. Dertil vil der også betones, hvilke enkelte elever denne type undervisning kan motivere, men også hvorfor maden kan skabe udfordringer, og være en demotiverende faktor for nogle elever.

5.2.1 “Det er fedt at komme op i madkundskab”

Som tidligere nævnt i analysedel 1, er der flere fordele og udfordringer i udskolingen i arbejdet med mad som læremiddel. Men der er flere aspekter vi skal tage i betragtning når vi arbejder med udskolingen. Ifølge Mette Pless er der indikationer på at elevers motivation er faldende især de ældste klasser i folkeskolen. Samtidig indikerer undersøgelser, at en del elever i udskolingen er præstationsorienterede og mestringsorienterede grundet folkeskolens afgangseksamen (Pless et al., 2015, s. 53-55). Vores undersøgelse sigter blandt andet efter at finde ud af om maden som læremiddel kan være et aktiv i elevernes motivation for deltagelse i historieundervisningen. Vi spurgte eleverne om hvordan historieundervisningen normalt forløber, med formålet om at kunne holde disse svar op mod observationer af vores eget forløb.

Bertil: Altså enten plejer vi at... så starter vi med at (lærer) læser et eller andet op fra smartboardet, og så får vi nogle papirer, så skal vi så skrive lidt på dem. Og så skal vi læse et eller andet, og så er vi sådan færdige. (Bilag 4)

Bertils udsagn understøtter ligeledes elevers opfattelse af, hvordan den typiske historieundervisning udspiller sig i folkeskolen i rapporten *Historiefaget i fokus* fra 2016 (Poulsen & Knudsen, 2016). Som tidligere nævnt, fremhæver rapporten også, at eleverne mener at læring finder sted, når undervisningen er henlagt til andre læringsrum. Vi kan derfor med udgangspunkt i rapporten og vores egne observationer samt elevinterviews, udlede at variation i historieundervisningen er en væsentlig faktor for at læring og motivation finder sted hos eleverne.

Freja: Hvad for nogle emner kan I bedst lide at lære i historie? Altså hvad for nogle emner er sjovest at lære om i historie?

Niklas: Emner med aktiviteter. Emner hvor vi kan komme ud og røre os

Mie: Så det er faktisk lige meget hvad det handler om, det handler om hvordan man lærer det?

Laura: Jah.. Måske hvis man kunne lave forskellige aktiviteter indimellem sådan, fordi så føler jeg også at man hører bedre efter end hvis man bare sidder på en stol. (Bilag 4)

Niklas og Laura fremhæver i elevinterviewet ovenfor, hvordan dele af elevernes vidensmotivationsorientering kan fungere som en væsentlig faktor for udskolingselevers motivation for læring. Elevernes nysgerrighed for specifikke emner er ikke i fokus, men derimod udtrykker de et ønske om at koble deres viden på noget nyt gennem variationen i aktivitetstyperne (Pless et al., 2015, s. 70). Det er altså den kropslige læring, eleverne længes efter, hvilket også kommer til udtryk gennem de kropslige forankret indtryk og udtryk i den æstetiske læreproces (Austring & Sørensen, 2006, s. 91). Men som Austring og Sørensen pointerer, er eleverne i udskolingen begrænset, når det kommer til undervisning, der inkluderer den æstetiske læreproces, hvor de skal bruge deres krop og sanser. Dette skyldes blandt andet manglen på obligatoriske kropslige læringsfag i udskolingen, såsom madkundskab, billedkunst samt håndværk og design (Austring & Sørensen, 2006, s. 80).

Eleverne i 7.X gav stærkt udtryk for, at de glædede sig til at komme ned i madkundskabslokalet og lave mad, og så også frem til at arbejde i forskellige grupper. Elevernes behov for autonomi bliver forsøgt dækket, da de indgår i en læringsituation, de kan se noget meningsgivende i igennem flere faktorer som f.eks. madlavning og fællesskabet de alle er en del af. Samtidig skal de arbejde i grupper, som dels er udarbejdet efter elevernes egne ønsker, hvorfor behovet for samhørighed kan blive dækket ud fra den følelse, den enkelte elev får i fællesskabet. Dette skaber samtidig muligheden for at eleverne kan anvende deres forskellige kompetencer under madlavningsprocessen, og dermed er der en mulighed for, at behovet for kompetence dækkes. Igennem denne undervisningssituation vil der dermed kunne opstå en sandsynlighed for, at de tre psykologiske behov hos eleverne bliver tilgodeset, som ifølge Deci og Ryans teori kan medføre en indre motivation hos den enkelte elev (Ravn, 2021, s. 18-19).

Villads: "det var fedt at komme op i madkundskab fordi det er også lang tid siden at hele klassen har været deroppe" (Bilag 4)

Villads' udtalelse kan dels tale ind i relationsmotivationen, da han lægger vægt på, at hele klassen er samlet i en anden læringskontekst og rum. Dette behov for relation og samhørighed til sine klassekammerater kan være en stor motiverende faktor til det faglige arbejde, og kan være medvirkende til at eleverne opnår en større motivation for at opnå mere viden og mestre det faglige indhold (Pless et al., 2015, s. 87).

5.2.2 "Er mine kødboller ikke vildt flotte?"

For at undersøge den enkelte elevs motivation, er det nødvendigt at forstå, hvad hver elev er motiveret for og orienteret imod, samt hvad der ligger til grund for elevens deltagelse eller manglende deltagelse i en given undervisningssituation (Pless et al., 2015, s. 62).

Ved at medbringe maden som genstande i klasserummet, fik vi per automatik skabt nysgerrighed, undren og interesse i klasserummet. Mette Boritz fremhæver, at dette både er en styrke og en svaghed, da genstanden kan tage så meget fokus, at det historiefaglige bliver glemt (Boritz, 2018, s. 170). Dette bemærkede vi også i vores observationer i første undervisningsgang, da nogle elever havde svært ved at koncentrere sig om det egentlige faglige emne, og i stedet fjollede med maden. Ud fra dette kan vi fremhæve, at relationsmotivationen kom til udtryk igennem fjolleriet med de forskellige madvarer, hvor eleverne søgte anerkendelse blandt hinanden og os. Elevgruppen der fjollede, var særligt udfordrede i løsningen af opgaven, da maden virkede som en distraherende faktor i deres arbejde. Selvom opgaven var en "gætteleg" og dermed ikke en opgave af særlig faglig betydning, havde mange elever svært ved selvstændigt at fuldføre den og havde dermed brug for stilladsring. Her kan vi dels tolke det som, at elevernes præstationsmotivation var i spil, da de søgte efter at udføre opgaven korrekt, samtidig med at konkurrenceelementet fyldte for grupperne, i at kunne placere de "rigtige" madvarer ved hver samfundsgruppe (Pless et al., 2015, s. 12-14).

Vi lagde særligt mærke til de to elever, Bertil og Mahmoud som vi i vores praktik erfarede var fagligt og socialt udfordrede på flere områder. Det var vanskeligt for disse elever at udtrykke sig i det faglige læringsrum og dette havde også en indvirkning på deres roller i klassen, eftersom de i det faglige arbejde ofte blev ekskluderet af de andre elever. Vi oplevede, at begge elever deltog aktivt i alle aktiviteter under alle tre undervisningsgange. Mahmoud blev tildelt en rolle i "bondegruppen", hvor han fik til opgave at bage brød og lave smør. Vi kunne tydeligt se, at Mahmoud reagerede positivt på denne tilgang til læring, hvor det var en åben læreproces, og kreativiteten var i spil da klassen skulle lave deres eget 1700-tals måltid. Vi observerede, at eleven var aktivt deltagende i alle lektioner, da han deltog frivilligt og med stor begejstring, og tilmed tog en førende rolle i gruppen (Boritz, 2018, s. 156). Mahmoud involverede sig således aktivt i madlavningsprocessen, hvor hans evner til at lave mad blev en vigtig del i understøttelsen af behovet for kompetence (Ravn, 2021, s. 19). Boritz fremhæver, at for at eleverne er *involveret* i en given undervisningssituation kræver det, at de ikke står passivt hen, hvorfor arbejdet med maden

som en genstand kan have en effekt i involveringsprocessen i undervisningen, da eleverne bliver tvunget til at forholde sig til maden, og dermed den givne læringsproces (Boritz, 2018, s. 168-170). Involveringsmotivationen var derfor en synlig fremdrift hos eleven. En udfordring vi kan møde ved involveringsmotivationen, er at læringsperspektivet i nogle af de åbne og legende læreprocesser kan forsvinde fra eleverne (Pless et al., 2015, s. 91). Vi må altså ligeledes inkludere denne udfordring i spørgsmålet, om eleverne rent faktisk kunne se en sammenhæng mellem den centrale historiske pointe og de retter de skulle lave. Da madlavningen foregik i madkundskab og tiden var knap, fik eleverne ikke mulighed for at lave deres historiske måltid med historiske redskaber, dette er også en faktor som kan være gældende for, at den centrale historiske point bliver sat i baggrunden.

Bertil havde fået til opgave at lave kødbolle suppe som en del af borgerskabets måltid. I denne undervisningssituation, kunne vi observere at involveringsmotivationen var en medvirkende faktor i Bertils motivation som vi kunne se, kom til udtryk i flere orienteringer.

Mie: Hvad laver I herovre drenge?

Bertil: Vi skal lave kødbolle suppe. Er mine kødboller ikke vildt flotte!?

I denne dialog, kan vi se at Bertil giver udtryk for at kunne mestre den faglige opgave, han er blevet stillet. Bertil havde som nævnt en del udfordringer i forbindelse med det faglige og sociale i skolen, men i denne situation oplever han at kunne bidrage til fællesopgaven, og dermed indgå som en meningsfuld del af gruppen og fællesskabet. Vi oplevede dermed, at Bertil deltog aktivt i undervisningen ved at tage en ledende rolle i gruppen (Boritz, 2018, s. 156). Dette spiller ligeledes ind i motivation i forbindelse med relationen til de andre elever, hvor Pless fremhæver at relationsmotivationsorienteringen er:

“afgørende for at få de unge med på skolen som projekt, og kan derfra fungere som et muligt afsæt til at fremme andre motivationsorienteringer og dermed også brede det motivationelle grundlag for de unges deltagelse i skolen ud.” (Pless et al., 2015, s. 87).

Fra tidligere erfaringer var vi opmærksomme på, at en af Bertils store interesser var madlavning, hvorfor vi kunne se en sammenhæng mellem personlig interesse og mestring, som Pless også understreger, er den tætte kobling mellem mestring og motivation (Pless et al., 2015, s. 80). I led til dette, så vi ligeledes tegn hos eleven på vidensmotivation, da madlavningsprocessen var i gang:

Bertil: Spiste man virkelig det her i 1700-tallet?

Bertil var nysgerrig, og ville gerne vide mere om det historiske emne, vi arbejdede med. Spørgsmål som disse, gav anledning til at komme det historiske emne nærmere. Dermed kan elevens nysgerrighed over for omverdenen udvide elevens horisont, og koble den til egen livsverden.

Deci og Ryans teori om menneskets indre motivation tager afsæt i de tre psykologiske behov, som hos Mahmoud og Bertil kommer til syne i den givne undervisningssituation, hvor de skal lave mad. Begge elever var interesserede i aktiviteterne, og de kunne se en mening med at udføre dem. Det kan vi blandt andet se ud fra deres involverende deltagelse i undervisningen. Begge elevers behov for autonomi bliver dermed tilgodeset, i sammenhæng med at de er i et fællesskab hvor de får udfoldet deres kompetencer i at kunne mestre de opgaver de har fået som en del af en fælles opgave. Vi kan derfor argumentere for, at elevernes psykologiske behov bliver tilgodeset i flere henseende, hvilket vi også oplever ud fra elevernes adfærd i undervisningen. Deci og Ryan pointerer, at i led med at mennesket oplever deres psykologiske behov dækket, vil de også opleve at være indre motiverede. Dette kan komme til udtryk i deres generelle adfærd som: undersøgende, fleksible og at være modige i deres omgang med deres omgivelser (Ravn, 2021, s. 70-71). Det kan dermed være en motivationsfaktor for nogle elever, når den æstetiske læreproces benyttes som et kommunikationsudtryk.

Bertil: Jeg kan godt lide den form for undervisning, fordi normalt er det bare sidde ned og læse, men her kunne man få lov til at mærke og smage undervisningen - det var sjovt at dufte. (Bilag 4)

5.2.3 "Ej, det behøver vi ikke..."

Undervejs kunne vi dermed observere, at maden kunne skabe motivation for deltagelse i undervisningen. Alligevel må vi også tage hele situationen i betragtning, hvor maden ikke kun var en kilde til motivation, men i visse tilfælde også bidrog til demotivation og manglende deltagelse.

Vi kan påpege at maden med dens æstetiske form kan være et brugbart redskab til de elever, som drager fordel af den kropslige og sanselige udtryksform. Vi erfarede dog også en pigegruppe, som ikke blev direkte motiveret af denne form, og som i alle tre undervisningsgange var ikke-deltagende. Da klassen skal undersøge de forskellige madvarer, vi havde medbragt og i grupper gætte på samfundsgrupperne (Bilag 5), oplever vi, at det kun er en pige fra pigegruppen, som

deltager aktivt ved at gå op til bordet med madvarer og tilbage til gruppen, for at give de andre en melding om hvilke madvarer der er til stede.

Mie: Piger skal I ikke allesammen op til bordet og se, røre og dufte?

Thea: Ej det behøver vi ikke at gøre

Rikke: Ellers Tak

Vi oplevede gentagne gange i alle lektioner, at denne specifikke gruppe deltog i de lærerstillede opgaver, men ikke deltog aktivt i undervisningen. Vi oplevede i særdeleshed Thea som en elev der ikke involverede sig i aktiviteterne. Hun deltog ikke med håndsoprækning i klassedialogerne, eller under opsamling i klassen. Derudover ville hun ikke røre eller smage på maden, eller involvere sig aktivt i madlavningsprocessen. Vi oplevede hende derfor ikke som aktivt deltagende i undervisningen (Boritz, 2018, s. 156). Vi observerede dog, at pigegruppen koncentrerede sig om at præstere godt i madquizen om 1700-tallet, da de dels var aktivt deltagende i den forstand, at de ville præstere og mestre opgaven. Formålet med anvendelsen af maden var dog, at eleverne skulle benytte sig af deres sanser som en indgangsvinkel til det historiske emne, hvilket pigerne ikke gjorde brug af. Vi kan godt argumentere for, at motivation fandt sted via præstations- og mestringsmotivation, eftersom det handlede om at kunne mestre det faglige, og blive belønnet via anerkendelse, hvis de kom i mål med opgaven. Konkurrenceelement var dermed til stede, og derfor en motivationsgivende faktor for gruppen (Pless et al., 2015, s. 12-14). Dette kan vi i sammenhæng med selvbestemmelsesteorien kategorisere som den ydre motivation, der træder frem. Ifølge Deci og Ryans undersøgelser peger de ydre motivationsfaktorer på, at mennesker hurtigt mister interessen for opgaver, de bliver belønnet for. Dog fremhæver de, at hvis der er karakter og en nyttig feedback, så vil sandsynligheden for den indre motivation øges (Ravn, 2021, s. 18). I dette tilfælde blev eleverne ikke belønnet med karakter, eller individuel feedback, og dermed kan sandsynligheden for oplevelse af den indre motivation, i arbejdet med mad, blive reduceret for nogle elever.

5.2.4 Delkonklusion 2

I den forgangne analysedel har vi analyseret os frem til hvorfor maden som læremiddel kan understøtte elevers motivation for aktiv deltagelse i undervisningen. Vi finder det relevant at fremhæve udskolingselever, da disse elever har begrænset adgang til kreative formfag. Dertil har

elevgruppen typisk andre motivationsorienteringer i spil, end elever på de lavere klassetrin, da der ofte vil være fokus på prøver og afgangseksamen. Vi må dog anskue motivationsorienteringer som en variabel hos eleverne, da eleverne kan have forskellige orienteringer i forskellige situationer og fag. Derudover må det fremhæves, at elever med sociale såvel som faglige udfordringer i skolen kan opleve motivation gennem åbne og kreative læreprocesser, og dette kan skabe et afsæt for at andre motivationsorienteringer kan komme i spil hos eleven. Det må dog understreges, at man må tage hensyn til elever, som ikke kan se meningen med den givne undervisning, og i sådanne tilfælde må man understøtte gennem ydre motivationsfaktorer, for at skabe muligheder for at alle elever i klassen kan opnå indre motivation. Ud fra den samlede analyse af analysedel 2 kan vi ligeledes påpege, at det at inddrage elevernes egne interesser kan være en styrkende faktor for elevernes følelse af medbestemmelse og involvering i undervisningen, som derigennem kan lede til aktiv deltagelse og fremme motivationen hos eleven.

5.3 Analysedel 3

Afslutningsvis vil tredje analysedel koncentrere sig om maden som læremiddel i arbejdet med elevers evne til perspektivskifte og derigennem i hvilken grad dette kan styrke elevers historiske empati. Dette undersøges ud fra udgangspunktet men en scenariedidaktikramme i fokus.

5.3.1 1700-tals mad i et skolekøkken

Et af historiefagets færdigheds- og vidensmål fremhæver, at:

"Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier"

(Historie Fælles Mål, 2019).

Vi fandt det derfor relevant at lade os inspirere af scenariedidaktikkens principper i arbejdet med mad som læremiddel. Da scenariedidaktikken lægger op til at arbejde med domæner uden for skolen, lægger maden som genstand op til at arbejde med elevernes egen livsverden, hvor de har en relation til maden i højere eller mindre grad og på forskellige måder. Ligeledes påpeger forfatterne bag *Håndbog i scenariedidaktik* at scenarier blandt andet defineres i undervisningen som forestillede eller reelle situationer, hvor konkrete redskaber kommer i brug (Fougth et al., 2022, s. 10). Vi anvendte mad i alle tre undervisningsgange, som skulle fungere som et redskab for eleverne i undersøgelsen af 1700-tallets samfundsstruktur. Vores undervisningsforløb er inspireret af den

scenariedidaktiske undervisningsform *projektarbejde*, dog med et element af *simulering*. Klassen skulle samarbejde om at lave et 1700-tals måltid ud fra de forskellige samfundsgrupper, som havde til formål at belyse den centrale historiske pointe. Det betød også, at eleverne fik muligheden for at anvende metoder/redskaber fra madkundskabsfaget i sammenhæng med historiefagets metoder (Fougts et al., 2022, s. 27-28). Det var vigtigt for os at afprøve maden som læremiddel på forskellige måder, så vi derved kunne undersøge, hvordan maden kunne være med til at opsætte scenarier og herunder understøtte den historiefaglige baggrund, eleverne var blevet præsenteret for forinden.

Ifølge John Deweys teoretiske begreb *inquiry* lægger maden ligeledes op til, at eleverne aktivt og kreativt bruger deres forestillingsevne i undersøgelsesprocessen af maden (Fougts et al., 2022, s. 43). I tredje undervisningsgang skulle eleverne indtage forskellige "roller" i samfundsgrupperne: adel, borgerskab og bonde (Bilag 1). Her var scenariet båret af narrativer om 1700-tallets forskellige samfundsgruppers livsvilkår, hvilket lagde op til, at eleverne selv kunne udarbejde dybere fortællinger om deres samfundsgruppe og individuelle karakterer. Da grupperne blev tildelt en samfundsgruppe, blev det tydeligt for os, at nogle elever allerede havde en holdning til de forskellige samfundsgrupper.

Freja: "Drenge, I er så heldige, at I skal være bønderne"

Villads: "EJ! det er kedeligt! så skal alle de andre sikkert bare lave kage"

Mie: "Ah... men alle kommer til at smage på alt til sidst"

Villads fremhæver sin historiske viden om bonden ved at ytre, at bønderne ikke har adgang til sukker og søde sager som f.eks. kage. Gruppen er altså opmærksom på, hvilken rolle de skal indtage i det kommende scenarie og de forudsætninger deres rolle giver dem. Samtidig understreger vi, at aktiviteten er et fælles projekt for klassen, hvor alle har en aktiv rolle og alle får lov til at nyde resultatet af det fællesskabte måltid. Her kan vi læne os op ad Deweys tænkning om vigtigheden af kobling mellem teori og praksis i skolen, som er forbundet med fælles aktiviteter. Eleverne skulle lave et 1700-tals måltid som de skulle præsentere og servere for hinanden, herigennem bygges scenariet op og understøtter koblingen mellem elevernes handlinger og tænkning i et socialt fællesskab (Fougts et al., 2022, s. 30-31).

5.3.2 Historisk empati...?

Den scenariedidaktiske ramme lægger ligeledes op til at arbejde med elevernes evne til at kunne perspektivskifte og dermed styrke deres historiske empati. Scenarierne kan bygge en vej ind til det historiefaglige, som giver eleverne mulighed for at møde det historiske fremmede, som i dette tilfælde er et indblik ind i de forskellige samfundsgrupperes forskellige livsvilkår i 1700-tallet og årsag/forklaring på dette (Bjerre & Dietz, Håndbog i scenariedidaktik, 2022, s. 413-414).

I arbejdet med at styrke elevernes historiske empati trækker vi blandt andet på menneskelige universelle oplevelser. Ifølge Seixas og Mortons *guidepost 2* kan vi anskue maden som den universelle oplevelse, idet alle mennesker, også fortidens mennesker, havde et forhold til mad. Herigennem kan maden fungere som en vej ind til mødet med fortiden for eleverne og være medvirkende til at drage paralleller mellem fortiden og nutiden, så de igennem deres egne erfaringer har mulighed for at få indblik i fortiden. Vi kan samtidig anskue maden som en kontekstgivende artefakt i følge med *guidepost 3*, der ligesom en film giver bestemte informationer om hvad folk fra 1700-tallet havde adgang til og spiste. Dog kan bestemte misfortolkninger opstå i dette arbejde og det er derfor vigtigt, at man som lærer undersøger og kender den historiske baggrund, så man kan guide sine elever uden om misforståelser af tidsperioden. Dette understreger Seixas og Morton ligeledes under *guidepost 4*. ved at fremhæve evidens- og faktabaseret viden. I klassedialogen nedenfor ses et forsøg på at identificere en af de store forskelle fra 1700-tallet til nutiden, som ligeledes er i tråd med *guidepost 1*. I praksis forsøgte vi at italesætte forskellene ofte, f.eks. ananas' værdi i 1700-tallet og nutiden. Dette lægger ligeledes op til en faglig dialog om de forskellige samfundsnormer- og værdier, som kan supplere elevernes viden og skabe kontekst for det historiske scenarie. Gennem dialog kan vi præsentere forskellige perspektiver både på det samfundsstrukturelle men også på bestemte livsvilkår for tidsperioden. Her kan vi således argumentere for, at vi har præsenteret eleverne for et bredere perspektiv på 1700-tallet og dets mennesker, hvilket er i tråd med *guidepost 5* (Seixas & Morton, 2013, s. 144-146).

Freja: Hvem havde magten i 1700-tallet?

Sigurd: Det havde kongen, fordi vi havde enevælde.

Freja: Fedt! Ved I, hvem der bestemmer i dag i Danmark?

Otto: Det gør vi alle sammen!

Freja: Ja, hvordan bestemmer vi alle sammen?

Elias: Det er fordi vi har et demokrati.

Seixas og Mortons fem guideposts bliver dermed i højere eller mindre grad repræsenteret i vores undervisning, hvorfor der vil kunne opstå en mulighed for at styrke elevernes historiske empati. Alligevel må vi dog fremhæve, at det var vanskeligt for os at se tegn på historisk empati hos eleverne, hvilket kan lede os videre til en af scenariedidaktikkens udfordringer, som kan være en medgivende faktor i forhindringen af elevernes evne til at perspektivskifte. Forfatterne bag *Håndbog i scenariedidaktik* opstiller tre mulige udfordringer ved scenariedidaktikken. Vi vil fremhæve udfordringen om behovet for refleksion og faglighed. Dette skal forstås i sammenhæng med madlavningsprocessen som vi med et tilbageblik på, må diskutere om det historiefaglige kom nok til udtryk igennem aktiviteten. Vores intention med denne aktivitet, var at eleverne skulle holde en pause fra scenariet, og undersøge deres samfundsgruppe yderligere, for derefter at reflektere med hinanden i gruppen om *hvorfor* de lige præcis skulle lave de retter de var i gang med. Pga. tidsmæssige udfordringer kunne dette dog ikke lade sig gøre. Her påpeger forfatterne, at eleverne har behov for at tage en pause fra det givne scenarie, som skal give dem mulighed for at reflektere sammen med andre over, *hvad* opgaven går ud på, og *hvorfor* de er i gang med opgaven. Refleksionen sker hermed, når eleverne får tid til at tænke over det faglige indhold og dets relation til det givne scenarie (Fougst et al., 2022, s. 33-34). Dette påpeger Loa Bjerre ligeledes i henhold til de fire principper om elevernes mulighed for perspektivskifte i en scenariebaseret undervisning (Bjerre & Dietz, *Håndbog i scenariedidaktik*, 2022, s. 413).

I nedenstående elevinterview kan vigtigheden af pause til refleksion understreges, eftersom Niklas udtrykker, hvordan den historiske pointe ikke kom i fokus under selve aktiviteten, men først efter undervisningen. Dette leder os tilbage til, at manglende pause til refleksion kan være en forhindring for perspektivskifte, og dermed ikke fremme elevernes historiske empati.

Kunne I mærke forskel på om det var historie og madkundskab eller følte det kun som madkundskab?

Niklas: lige da vi lavede det tænkte vi bare på madkundskab, måske efter har vi tænkt mere ind i hvordan det var at spise det her (Bilag 4)

5.3.3 Mødet med fortiden

Et af scenariedidaktikkens principper for scenariebaseret undervisning, er at scenariet er båret af narrativer. Vi forstår ud fra Loa Bjerres forskning, at disse narrativer må blive repræsenteret med

flere perspektiver. Hun påpeger blandt andet at der skal være balance mellem de repræsenterede perspektiver, så eleverne får et helhedsbillede af historien. Dette påpeges med henblik på at styrke elevernes evne til perspektivskifte i arbejdet med det historiefaglige emne (Bjerre & Dietz, Håndbog i scenariedidaktik, 2022, s. 413-414).

Vi forsøgte at præsentere flere perspektiver af 1700-tallets samfundsgrupper i den første lektion i undervisningsforløbet blandt andet gennem DR-dokumentaren *Historien om Danmark* (Bilag 1) (Historien om Danmark, 2017). Eleverne blev herigennem præsenteret for et indblik i samfundsgruppernes liv og årsagerne til deres stand og rolle i samfundet. Loa Bjerre fremhæver, at for at eleverne kan indleve sig i fortiden, må de ydre fremmede faktorer, som for eksempel hvilken mad de spiste, hvordan de klædte sig og hvilke juridiske rettigheder de havde, ikke stå alene. Her må de suppleres af det indre fremmede, som kan give eleverne et dybere og bredere helhedsbillede (Bjerre, Historielærerforeningen, 2021). Dokumentaren gav flere perspektiver på for eksempel fæstebondens liv, ved at komme omkring hvordan bonden oplevede verden, og *hvorfor* bonden havde den stand i samfundet han havde. Eleverne bliver herigennem tilbudt en fortidig subjektposition som de kunne anvende i undersøgelsen af fortiden med maden i fokus.

Villads: (...) det synes jeg var fedt at det ikke bare var sådan noget mad man bare skulle lave, men at det også var i forskellige kategorier (Bilag 4).

Villads giver udtryk for, at sammenhængen mellem maden og de historiefaglige perspektiver var vigtige for at undervisningen var meningsgivende. Eleven kunne observere meningen i den historiefaglige viden, og madlavningsprocessen, hvilket gav ham mulighed for at sætte sig ind i det opsatte scenarie.

Vi må dog ligeledes understrege at i arbejdet med samfundsgrupper i en hierarkisk orden, kan der i særdeleshed være fare for at kronocentrisme bliver en tilstedeværende faldgrube. Som vi kan se i eksemplet på side 23, kommer kronocentrisme til udtryk idet der bliver opstillet en forskel på "den stakkels fæstebonde" som spiser "klam grød" og "De onde adelsmænd" som har mere magt og flere rettigheder (Bjerre, 2020). Dette perspektiv støttes af dokumentaren, hvor vi ser bonden blive straffet og ikke har nogle juridiske rettigheder. På trods af det faktum at Seixas og Morton samt Loa Bjerre understreger hvor vigtigt det er at undgå præsentisme i arbejdet med elevers evne til at perspektivskifte, kan det alligevel blive vanskeligt at undgå, når vi arbejder med mad fra fortiden i

en nutidig ramme af et skolekøkken med dertilhørende nutidige redskaber. Opskrifterne og maden bliver det autentiske middel, imens processen bliver en præsentistisk tolkning af fortiden. Vi kan antage, at de fleste elever ville have haft bedre mulighed for at kunne perspektivskifte, hvis de havde fået tildelt personroller og hvis de skulle lave deres måltid i et autentisk 1700-tals køkken med tilhørende historiske redskaber (Bjerre, 2019, s. 135-136). I dette tilfælde må vi være opmærksomme på begrænsningerne i maden som læremiddel i en scenariedidaktisk ramme, da det sjældent er muligt at have historiske autentiske rammer til rådighed i skoleregi. Samtidig er det vigtigt at belyse, at i mødet med det fremmede vil der altid være et element af det nutidige menneske, hvilket vi må forstå som at eleverne altid vil tage sine egne erfaringer, værdier og holdninger med ind i den pågældende fortid. Her kan vi ligeledes referere til en af udfordringerne ved scenariedidaktik på side 35, som understreger behovet for refleksion i forbindelse med perspektivskiftet. Loa Bjerre pointerer ligeledes at forståelse først opstår, når perspektivskifte og refleksion smelter sammen (Bjerre, 2021).

5.3.4 Delkonklusion 3

Scenariedidaktikkens ramme kan være et potentiale i arbejdet med maden, da den skaber en ramme for at arbejde med elevernes evne til perspektivskifte og derigennem styrkelse af deres historiske empati. Dette kræver at eleverne får mulighed for pause til refleksion, som øger muligheden for at kunne perspektivskifte. Derudover lægger den op til at arbejde med læringsfællesskaber, som kan være med til at skabe fælles refleksion over lektionens indhold, og understøtte elevernes følelse af fællesskab. Vi må fremhæve at Seixas og Mortons fem guideposts kan være en udmærket rettesnor for læreren i arbejdet med at styrke elevernes historiske empati, men at det samtidig er væsentligt at være opmærksom på fortidsperspektivet læremidlerne præsenterer, og hvordan læreren præsenterer fortiden. Vi må dog ligeledes fremhæve, at det kan være svært at fagligt vurdere i hvilken grad eleverne har opnået historisk empati. På trods af at Seixas og Morton, og Loa Bjerre understreger hvor vigtigt det er at undgå præsentisme, må vi pointere at der er noget nær umuligt, eftersom vi altid vil tage vores nutidige menneske med ind i tolkningen af fortiden. Men ved at skabe variation og et bredere indblik ind i fortiden og dens forhold såvel som politiske, sociale og religiøse har man mulighed for at mindske opståen for præsentisme og kronocentrisme hos eleverne. Maden kan anvendes som et autentisk middel, og kan derfor bruges som en direkte kobling mellem eleverne og den fortid, eleverne skal leve sig ind i, den må dog suppleres af historiske kilder, som kan give

eleverne flere perspektiver på den pågældende fortid, så de kan få skabt et helhedsbillede i mødet med fortiden.

6.0 Foreløbig konklusion

Dette projekt har undersøgt, hvad anvendelsen af mad som læremiddel betyder for udskolingselevs motivation for deltagelse i historieundervisningen, og i hvilken grad elevernes historiske empati styrkes i arbejdet med mad som læremiddel i en scenariedidaktisk ramme. Med afsæt i de tre analyser må vi indledningsvis understrege, at læreren skal kunne legitimere for mad i historieundervisningen, hvilket kan tydeliggøres gennem sammenhængen mellem den centrale historiske pointe der undervises i til maden/retter/metoden der skal arbejdes med. Her er det ligeledes vigtigt at påpege udskolingselevs behov for legitimering, da der i denne elevgruppe er fokus på prøver og eksamener, hvilket betyder at det faglige grundlag må være meningsgivende. Derudover kan vi fremhæve, at vi i arbejdet med den æstetiske læreproces, giver eleverne mulighed for at udtrykke sig gennem kreative udtryksformer som de ikke er vant til i historiefaget. Dette kan skabe variation i undervisningen, hvilket kan lede til læring og motivation for deltagelse. Vi kan i relation til elevernes motivation for deltagelse belyse, at man må tage højde for elevernes individualitet i arbejdet med motivationsorienteringerne. Elevernes motivationsorienteringer kan variere meget og hvad der for en elev kan virke motiverende, kan for en anden være demotiverende. Man må derfor sikre variation og medbestemmelse således at eleverne finder undervisningsindholdet meningsgivende. Hertil kan scenariedidaktikken være en ramme for at sætte maden i den historiske kontekst, og samtidig skabe mulighed for at inkludere eleverne i et fællesskabende projekt. Denne undervisningsform giver samtidig mulighed for at arbejde med elevernes evne til perspektivskifte og historiske empati, som kan være en forudsætning for alt andet fortolkningsarbejde i historiefaget. Dog kræver dette en bredere kildeanvendelse således, at eleverne får en bredere indsigt i tidsperioden og dens forudsætninger, hvilket skaber muligheden for at perspektivskifte. Afslutningsvis må vi understrege at mad som læremiddel ikke bør stå alene og altid må suppleres med historiske kilder, så den historiefaglige baggrund kan understøtte perspektivernes variation, og man derved kan forhindre kronocentrisme og præsentrisme i elevernes fortolkningsarbejde af den præsenterede fortid.

Vi har i dette projekt præsenteret udfordringer og muligheder ved at anvende mad som læremiddel i historieundervisningen. En central del af projektet har været at undersøge madens potentiale som

motiverende faktor hos eleverne. Formålet med dette har været at bevæge os væk fra den opfattelse af historiefaget som bliver præsenteret tidligere i vores opgave, og i stedet tilføje en metode til historiefaget der kan frembringe positive reaktioner hos eleverne som denne:

Niklas: “(...)Det er noget af det bedste, altså nogle af de bedste uger vi nogensinde har haft (...)”. (Bilag 4)

7.0 Handleperspektiv

I dette afsnit vil vi komme med forslag til hvordan historielæreren kan inddrage mad i undervisningen.

7.1 Mad som et didaktisk redskab i historieundervisningen

Med afsæt i vores undersøgelse og egne erfaringer med mad i historiefaget, vil vi i følgende afsnit fremsætte ideer der kan overskueliggøre implementering af mad som læremiddel i historieundervisningen for læreren. Som projektet *styrk maddannelsen* og vi selv påpeger i projektet er madens materialitet genkendelig og forbundet med hverdagslivet, hvilket kan være med til at skabe en autentisk vej fra nutiden ind til fortidens verden. Maden kan dermed med sin simple form medvirke til en mere sanselig og virkelighedsnær læring for eleverne (Damsgaard, Auning, & Ruge, 2020).

7.1.1 Mad som en trigger

Læreren kan medbringe enkelte madvarer, som kan sanses enten ud fra smags-, føle, dufte eller synssansen. Dette kunne for eksempel udfoldes i et forløb om Dansk Vestindien, hvor rørsukker, kaffe, vanilje og rom ville kunne indgå som en trigger for eleverne. I et forløb om den franske revolution, ville en napoleonshat kunne skabe anledning til spørgsmål og nysgerrighed for det historiske emne. I et forløb om 2. Verdenskrig kan læreren medbringe opmålinger af simple ingredienser (sukker, havregryn, mel osv.) for at referere til rationering, hvilket kan lede til en samtale om rationeringsmærker og erstatningsvarer. I et forløb om stenalderen kan læreren tage en muslingskal med for at referere til madaffaldsbunker fra stenalderen.

7.1.2 Maden som historiebrug

Kompetenceområdet "historiebrug" lægger op til at inddrage fødevarer, som bliver markedsført med brug af historiske perioder/emner/aktører. Dette kan ligeledes bruges som en trigger til forskellige forløb.

Historiebrug af vikingetiden: Stryhns leverpostej, Gøl, Kohberg Vikingebrød. Det ville være oplagt at anvende disse madvarer i forløb om hvordan historien bliver brugt i vores hverdag, eller "skabelsen" af vikingetidsperioden i 1800-tallet.

Historiebrug af "Gamle dage": maden kan ligeledes anvendes i et forløb om personlig historie gennem madvarer som farmor/mormor koldskål og Den Gamle Fabriks marmelade. Her lægger det op til at tale om hvad associationer gør ved vores forståelse af tidsperioder og hvad det gør for vores forståelse af maden. Dertil kunne eleverne byde ind med deres egen familiehistorie og hvilke madvarer eller opskrifter der er specielle for dem.

7.1.3 Mad i udeskole

Maden kan i historieundervisning også have et potentiale i udeskolen, som giver eleverne mulighed for at skabe noget sammen. I et forløb om klosterliv, kan eleverne undersøge klostrenes centrale rolle som hospital og deres dyrkning af urter til medicinske formål. Elever kan undersøge naturens planter og evt. selv plante en lille medicinhave i skolehaven. I et forløb omkring hekse ville et samarbejde med naturfagene være oplagt. Her ville en undersøgelse af spiselige planter og deres virkninger kunne spille ind, hvor eleverne blandt andet selv kunne undersøge deres nærområde efter disse.

7.1.4 Mad i scenariet

Med afsæt i eget forløb om 1700-tallet, kan maden have en central rolle i et længere forløb, hvor scenariendidaktikken kan skabe ramme om historiske rollespil. Her skal brugen af maden sættes i historisk kontekst gennem autentiske opskrifter, ingredienser eller rammer. F.eks. kan man i et forløb om 2. Verdenskrig lade eleverne forsøge sig med at lave deres egne opskrifter ud fra rationeringer og erstatningsvarer. I et forløb om vikingetiden kunne der tændes bål og laves mad på dette m.m. I et forløb om Berlinmuren kan forskellene på Øst- og Vestberlin undersøges gennem maden, ved at dele klassen op og tildele grupperne madvarer, der var gældende for henholdsvis Øst- og Vestberlin.

Litteraturliste

- Austring, B., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, L. I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen*. Institut for kulturvidenskab, Syddansk Universitet.
- Bjerre, L. I. (2019). Historie - fordybelse i en anden tid. I P. Brodersen, & et al., *Fag og fordybelse* (s. 127-147). Hans reitzels Forlag.
- Bjerre, L. I. (2020). *Læremiddel.dk - Nationalt videncenter for læremidler*. Hentet 6. juni 2024 fra laeremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/til-praktikere/fagenes-laeremidler/fortid-bliver-til-nutid-i-historiefagets-laeremidler/>
- Bjerre, L. I. (26. oktober 2021). *Historielærerforeningen*. Hentet 6. juni 2024 fra historielaerer.dk: <https://historielaerer.dk/fortiden-i-historiefaget/>
- Bjerre, L. I., & Dietz, M. (2022). I S. S. Foug, J. Bundsgaard, T. Hanghøj, & M. Misfeldt, *Håndbog i scenariedidaktik* (s. 404-414). Aarhus Universitetsforlag.
- Boritz, M. (2018). *Museumsundervisning - med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer*. Syddansk Universitetsforlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bundsgaard, J., Foug, S. S., Hanghøj, T., Hetmar, V., & Misfeldt, M. (2017). *Hvad er Scenariedidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.
- Damsgaard, C. (15. august 2022). *Madens rolle i undervisningen*. Hentet fra emu - danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/sundheds-og-seksualundervisning-og-familiekundskab/maddannelse-i-praksis/madens-rolle-i>
- Damsgaard, C., Auning, N. M., & Ruge, D. (2020). *Maddannelse i pædagogik og didaktik - et inspirationshæfte*. Hentet 5. Juni 2024 fra www.styrkmaddannelse.dk: <https://www.styrkmaddannelse.dk/wp-content/uploads/2021/02/Haefte-2-Maddannelse-i-paedagogik-og-didaktik.pdf>
- Den danske ordbog*. (u.d.). Hentet 5. juni 2024 fra ordnet.dk: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=mad>
- Foug, S. S. (2018). *Lærerens scenariekompetence*. Akademisk Forlag.
- Foug, S. S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T., Misfeldt, M., & et al. (2022). *Håndbog i scenariedidaktik*. Aarhus Universitetsforlag.

- Gissel, S. T. (2022). *Læremiddel.dk - Nationalt videncenter for læremidler*. Hentet 5. juni 2024 fra laeremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/laeremidler/laeremiddeltyper/funktionelle-laeremidler/>
- Gissel, S. T. (2022). *Læremiddel.dk - Nationalt Videncenter for læremidler*. Hentet 5. juni 2024 fra laeremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/laeremidler/laeremiddeltyper/semantiske-laeremidler/>
- Historie Fælles Mål*. (2019). Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf
- Historien om Danmark*. (2017). Hentet 6. juni 2024 fra dr.dk: https://www.dr.dk/drtv/episode/historien-om-danmark_-enevaelde-og-oplysningstid_145571
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. W. (2015). *Unge motivation i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2016). *Historiefaget i fokus*. Historielab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien*. Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, C. H. (2022). *laeremiddel.dk - Nationalt Videncenter for læremidler*. Hentet 5. juni 2024 fra laeremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærere Undersøgelsesmetoder*. Hans reitzels Forlag.

Bilag

1. Undervisningsforløb - Enevælde og standssamfund

Lektion	Færdigheds- og vidensmål	undervisningsaktivitet	Tegn på læring	Materialer
1.+ 2. Introduktion til enevælde og standssamfund i 1700-tallet.	<p>Kronologi og sammenhæng Eleven kan anvende principper for inddelingen af historien til at få et historisk overblik.</p> <p>Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt.</p> <p>Eleven har viden om historisk udvikling.</p> <p>Historiebrug Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.</p>	<p>Præsentation af tidsperioden - hvad ved eleverne i forvejen</p> <p>Klassediskussion: styreform i Danmark i dag + kongehusets rolle/arverækkefølge Vs enevælden.</p> <p>Se klip fra Dr dokumentar klip: 02.00 - 08.50 - enevælde</p> <p>Standssamfund i 1700-tallet</p> <ul style="list-style-type: none"> • afklaring af begreb. <p>PowerPoint - samfundsgrupper i 1700 - tallet</p> <p>Klip - Historien om Danmark: 10.30 - 12.12 Bønderne</p> <p>Klip - Historien om Danmark: 22.20 - 29.48 bøndernes forhold</p>	<p>Eleven kan forklare om enevælde og stænderne i 1700-tallet</p> <p>Eleven har viden om de samfundsmæssige forskelle mellem de forskellige stænder inddelinger</p> <p>Eleven kan inddele madvarer i forhold til samfundsgrupperne i standssamfundet</p>	<p>Præsentation</p> <p>Dokumentar: Historien om Danmark</p> <p>Arbejdsark standssamfund</p> <p>Madvarer: Rugbrød Hvedebrød Rødkål Spidskål Havregryn Timian og andre urter (persille, purløg, rosmarin, basilikum, pebermynte) Æbler Citroner/appelsin Mandler Oliven Rødvin (portvin) Peber, Muskatnød, ingefær, kanel bygkorn Øl Kapers Asparges Hønning Kartoffel Gulerødder</p>

		<p>PowerPoint - Bønderne i 1700 - tallet</p> <p>Eleverne inddeles i grupper og skal ud fra forskellige madvarer gætte hvilke samfundsgrupper der har adgang til hvilke madvarer</p> <p>Fælles klassesamtale</p>		
<p>3. + 4.</p> <p>Kolonialism e og Dansk Vestindien</p>	<p>Kronologi og sammenhæng Eleven kan forklare historiske forandringers påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt.</p> <p>Historiebrug Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninge r nutidsforståelser og fremtidsforventnin ger</p>	<p>Opsamling fra sidste gang - madvarer fra andre lande vises for klassen</p> <p>Hvor kommer disse ting fra?</p> <p>Trekantshandlen - dr klip 14.07 - 17.02 En Kort redegørelse for Dansk Vestindien (kolonierne og slaveri)</p> <p>Afklaring af begreb: Koloni</p> <p>Verdenskort som viser hvilke varer, der kom fra hvilke områder</p>	<p>Eleven har viden om kolonitiden og Dansk Vestindien</p> <p>Eleven kan ud fra kolonialvarer forklarer om hvilken indvirkning kolonitiden havde for Danmarks samfund i 1700- tallet</p>	<p>Madvarer: Appelsiner Citroner Æbler Rom Rørsukker Kanel Kaffe The Vanilje Ananas Vandmelon</p>

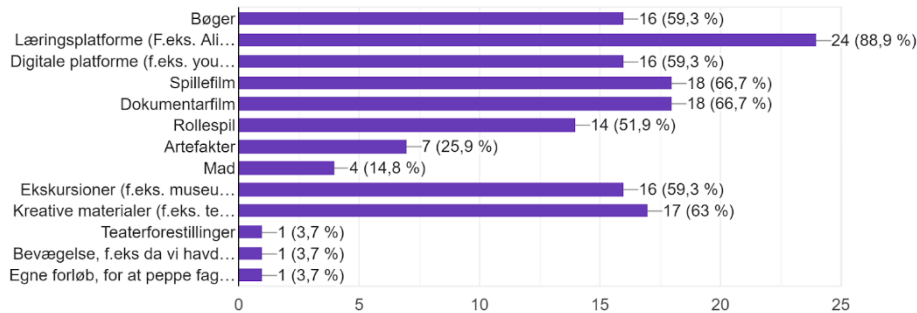
		<p>To og to: Hvis I kunne få varer fra andre lande, hvilke lande og hvilke varer?</p> <p>Klassediskussion - hvem fik adgang til de nye madvarer</p>		
<p>5. + 6.</p> <p>Lav et måltid fra 1700-tallet</p>	<p>Historiebrug Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.</p> <p>Kronologi og sammenhæng Eleven har viden om historisk udvikling.</p> <p>Madens æstetik Eleven kan fortolke sanse- og madoplevelser</p>	<p>Eleverne skal i grupper fordeles i forskellige samfundsgrupper (Adelen, borgerskabet og bønder). De skal lave et måltid (opskrifter tildeles grupperne) ud fra de madvarer der tilhører deres samfundsgruppe.</p>	<p>Eleven kan ud fra forskellige madvarer lave et måltid tilhørende en samfundsgruppe i 1700-tallet</p> <p>Eleven kan fortælle om vilkårene for de forskellige samfundsgrupper i 1700-tallet, ud fra forskellige fødevarer og retter.</p>	<p>Madvarer:</p> <p>Opskrifter</p> <p>Madkundsskabslokalet</p>

2. Spørgeskemaundersøgelse

Hvis behovet opstår, kan resten af undersøgelsen tilsendes.

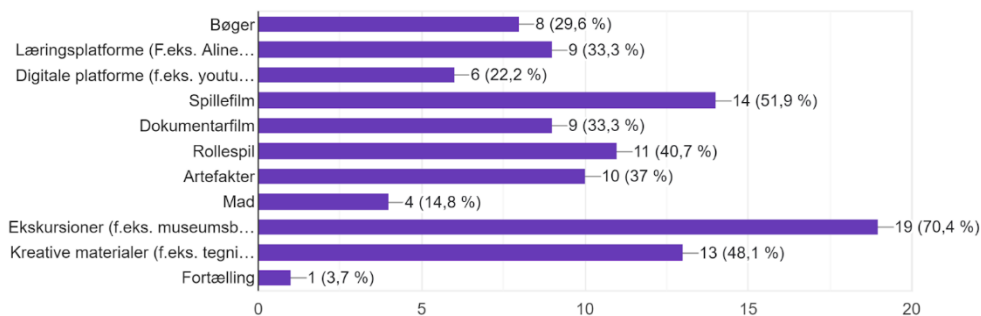
Hvilke typer af læremidler anvender du primært i din historieundervisning? Vælg alle, der gælder.

27 svar



Hvilke læremidler oplever du fremmer elevernes læring mest? Vælg alle, der gælder.

27 svar



Uddyb gerne hvordan du oplever specifikke læremidler fremmer elevernes læring.

8 svar

Det motiverer eleverne at komme ud og se tingene, høre nogle andre fortælle, learning by doing.

Film kan være en god måde at få især de tosprogede elever til at udvide deres forståelse af undervisningen ved at sætte det ind i en kontekst.

Jeg synes alle undervisningsplatforme fremmer elevernes læring, hvis de bliver brugt sammen og ikke hver for sig.

Når man bruger artefakter, bliver historien mere konkret for de elever som har vanskeligt ved at forestille sig. Mad er til sanserne og korte film/billeder/ visualiseringsplancher er med til at styrke den visuelle forståelse.

Det kommer an på hvad vi er ved at lære om, men det er vigtigt at historie ikke bliver kedeligt, fortalt i et monotomt toneleje, så jo mere nærvær, ægthed og ikke mindst det narrative giver noget godt.

Børn lærer bedst 'by doing'. Og det kan de især, hvis undervisningen bliver håndgribelig.

Når eleverne selv for lov til at sætte ord på eller tegne det de har i deres tanker. Gælder mest indskolingen.

Uddyb gerne hvorfor eller hvorfor ikke.

9 svar

Tiden- de har kun 45 min om ugen, så der skal mere tid til eller en evt temaug

Tid og økonomi

Ressourcer og økonomi

.

Det koster penge

Læs mit svar på forrige spørgsmål

Det kræver meget forberedelse og jeg har mange andre motiverende undervisningsformer i historie. Jeg har mange andre projekter der involverer mad. Vi har skolehave, og arbejder med kost i forhold til klima og sundhed da vi er en rettighedsskole

Er uddybet længere oppe

Hvis ja, kan du uddybe hvordan du integrerer den æstetiske læreproces i din undervisning?

7 svar

Ture til historiske steder i nærområdet, museer hvor man må røre kopier af udstillede genstande og eller klæde sig ud, arbejde med gamle redskaber.

.

Når jeg tilrettelægger undervisningen sørger jeg for at flere læringsstile bliver tilgodeset.

Når det passer ind og er muligt

Med respekt for forskellige sind, er det aldrig tvang. Men de skal prøve at ordne en fisk som i gamle dage, kerne smør, koge en kylling og gerne plukke den, hvis muligt.

Når jeg skriver med respekt for forskellige sind, så har jeg ofte haft børn med autisme, og der vil jeg aldrig tvinge dem til at røre eller smage.

Høre originale lydoptagelser som eksempel frihedsbudskabet fra 4. maj om aftenen.

Eksempel. 9. April 1940. Afspille flyverlyd. Kaste "opro" til klassen. Osv...

3. Ekspert interview med Jesper Ravn Hansen

Lydfil af interview kan tilsendes, hvis nødvendigt.

Freja: Vi kunne egentlig godt tænke os at høre om dine didaktiske overvejelser, nu hvor du har udviklet forløb til arbejdermuseet osv. Sådan hvad du har haft med i tankerne, og hvad læringsmålene har været for den undervisning du har udviklet.

Jesper: *Først og fremmest har det været virkelig vigtigt for mig, at når man starter med at udvikle sådan noget her, så skal man starte med at kigge på hvad er den historiske læring. fordi vi kan godt kigge på at det er vildt sjovt at lave mad og sådan noget for nogen, og det er vildt sjovt at prøve den æstetiske læreproces, men hvis der ikke er noget reel indhold, altså hvis der er ikke er en central pointe som man skal lære, så bliver det en flad opgave, så kan vi godt lave noget vikingemad, men altså hvis vi ikke sætter ord på hvad det er der gør vikingemaden til eksemplarisk fra denne her tid, altså hvad er det for pointer vi kan trække ud fra de retter vi har lavet, eller den måde vi spiser på som fortæller noget om den store historie, eller samfundsstrukturen, så bliver det fladt, og så er der faktisk ikke noget læring i det. det er min påstand i hvert fald. og da jeg var gæstelærer på historie specialiseringsmodulet, der tegnede jeg en model på tavlen som jeg tænker jeg vil vise jer her. den er ikke hverken funderet i forskning eller noget, det er min egen fortolkning og holdning.*

(...)

Mie: *Har du haft udskolingen? Altså nu har du jo arbejdet på en efterskole, så det er jo primært udskolingen. Men nu har vi jo fokus på udskolingen, fordi vi har taget udgangspunkt i en 7. klasse, har du oplevet der er forskel på udskolingsbørn og mellemtrin i forhold til at bruge mad som et læremiddel?*

Jesper: *Altså man kan sige, sådan helt bredt hvor det måske ikke lige konkretisere sig i historie men bare bredt, der er den forskel at elever i udskolingen, nogen har måske været med til at lave mad derhjemme, eller har måske haft ansvarsområde, så som at stege nogle ting af og sådan. Og det gør at de måske har lidt mere erfaring, dem kan man sætte til nogle lidt sværere ting. og ikke fordi historisk madlavning har været nemt og simpelt, for man har haft simple køkkenredskaber, men bare det at man kan det, det er en af de største forskelle mellem mellemtrin og udskoling.*

(...)

Jesper: *Hvis man på en eller anden måde skal legitimere brugen af historietimer, som ikke har så mange timer, og man skal legitimere over for madkundskabslæreren at man skal bruge deres køkken, og over for sin leder, at man skal bruge nogle penge, så bliver man nødt til at have sat sig ned og sagt hvis vi lige glemmer maden et øjeblik, og siger hvad er det for nogle centrale historiske pointer, det kunne f.eks. være man med middelalderen gerne vil formidle noget omkring globalisering og hermed brugen af krydderier, så er der en rigtig god sammenhæng med de her middelalder retter hvor man bruger en del krydderier, og så kan man jo også tale om rige mennesker i middelalderen der havde råd til krydderier og dem der ikke havde osv. så jeg tror ligesom den største didaktiske pointe, er at der skal være en sammenhæng imellem den historiske pointe man har udvalgt og så den mad/retter/metode man skal prøve af nu har jeg skrevet metode, for det kunne være at kværne mel. de to ting der skal være en virkelig tydelig sammenhæng, for ellers spilder vi bare lidt vores tid med at prøve en gammeldags ret. og i virkeligheden gælder det her for alt undervisning, der skal være en pointe med det man arbejder med i praksis, men det er noget man hurtigt kan glemme i sin entuisame for at lave noget mad i historieundervisningen, at man glemmer hvad eleverne skal have ud af det.*

(...)

Mie: *Du taler meget i det her som mad som et læremiddel, som i at lave mad, Vi har været ude og lave et forløb i en 7. klasse om 1700-tallet og de forskellige samfundsgrupper, og hvor de skulle få et indblik i grupperne ud fra hvilke fødevarer de havde tilgængeligt. Og i sidste del af forløbet, skulle de lave mad, men faktisk tog vi mad med som de skulle dufte til, røre ved og se på det. Hvad tænker du sådan, altså vi har lavet et spørgeskema til historielærere, som vi har sendt ud og spurgt om de har brugt mad som et læremiddel, og der har de været meget sådan “nej det har vi ikke, pga. økonomi, og som du talte om tidligere, om logistik osv. som skal gå op på en skole. hvor vi har tænkt, man kan jo bruge mad på så mange andre måder, altså f.eks. det her dufte og alle har jo krydderier derhjemme man kan tage med og sådan. Har du et bud på, hvorfor der ikke er så mange lærere som ikke tænker mad på den måde, men at det mere skal være madlavning i sig selv?*

Jesper: *Jeg tror det er ret historisk betinget, fordi historiefaget har været meget betinget af denne her objektive historie, og har været meget betinget af akademiske tænkemåde, og måske sådan lidt oplæg baseret læring, nu skal vi læse tekst, og besvare nogle spørgsmål. så jeg tror først og fremmest at det sådan generelt er derfor mange ikke tænker på mad, men det med at medbringe nogle krydderier er jo en mega god måde at formidle noget omkring silkevejen eller globalisering, sådan hvordan kan de være vi sidder her i danmark og har kanel, når det vokser et helt andet sted i verden. Og jeg tænker ikke jeg nødvendigvis har svaret på hvorfor man ikke tænker sådan, men mit bud er at historielærerne ikke er og nu siger jeg opdraget inden for læreruddannelsen inden for det man kunne kalde æstetiske læreprocesser. Fordi det er noget man møder i de praksismusiske fag. så medmindre man har både madkundskab og historie samtidig så tror jeg ikke man nødvendigvis ser potentialet i de her æstetiske læreprocesser, så jeg tror måske mange der har historie, har dansk og samfundsfag og engelsk, de her kulturfag, hvor man måske ikke benytter sig af de her æstetiske læreprocesser på samme måde.*

(...)

Freja: *Hvilke problematikker har du mødt i forhold til det med at eleverne skulle arbejde med mad, altså er der noget du sådan didaktisk har skulle arbejde dig ud af. hvor mad måske er en større hindring end andre ting, har du nogle erfaringer med det?*

Jesper: *der er både det her med når jeg nu har lavet et forløb på Mosedede fort der lavede vi sådan nogle forløb hvor vi lavede kartoffelfrikadeller, og svinekødsfrikadeller, som var blandet op med kartoffel sådan 50/50 så man strækker kødet, sådan krisetid. så var pointen jo altså hvordan kan man se at vi laver frikadeller på den måde, altså i sammenhæng med historie. men der sidder der jo så både nogle elever som, hvor jeg måske ikke lige havde tænkt igennem at der sidder nogle der er muslimer f.eks. som ikke spiser svinekød, og de kan ikke være med på samme måde, og føler sig måske ekskluderet. så der er jo noget med at man, at altid når man arbejder med mad, at man skal prøve udover at udvælge eksemplariske retter fra en tid, så skal man også faktisk tænke over at de skal spise det og om de kan det, og så er der jo bare nogen, det har jeg også prøvet med voksne mennesker her på læreruddannelsen, så bliver der laves laks med sennep og kanel, ovenpå og så sidder de og siger “det skal jeg ikke lige smage på, det lyder helt vildt fucked up” og så må man*

sige, hvordan overtaler man så nogen til at smage og er det overhovedet vigtigt ift. den historiske pointe eller duften nok for dem? og det er jo så en problematik, at nogle gange så bliver tingene så mærkelige, at vi ikke har lyst til at spise dem, altså der var også nogle engang der lavede en gele med tomat, en ret fra 30'erne. og denne her tomat geleret, der blev lavet så meget, og folk spiste kun en lille smule og synes ikke det var super lækkert, og så bliver den jo smidt ud, for hvad skal man ellers bruge en tomat ret til?

så der er noget med ligesom at når man kigger på de her ting og at de elever der så skal smage på det bagefter, det skal tænkes igennem hvor meget man skal købe ind, jeg oplever egentlig ikke de helt store problematikker på den måde, men jeg er jo også vant til det, men en historielærer er jo ikke vant til at købe ind og gemme kvitteringer, og alt sådan noget. så det kan jo godt være en stor opgave, hvis man ikke lige føler sig klædt på eller er klar eller ved hvad det indebærer.

4. Elevinterview

Elevinterview med Bertil og Cecilie:

Hvordan plejer I sådan typisk at have historieundervisning?

(...)

Bertil: Altså enten plejer vi at... så starter vi med at (lærer) læser et eller andet op fra smartboardet, også får vi nogle papirer, så skal vi så skrive lidt på dem. Og så skal vi læse et eller andet, og så er vi sådan færdige.

(...)

Nå så er der lidt om de sidste par uger her. Sådan hvad I synes om det her med at have mad med i klassen f.eks.

Bertil: Jamen ehm.

Cecilie: *Jeg synes at det har været rigtig fedt, fordi det bliver lidt noget andet end bare at sidde og læse, det er meget sjovt at lave noget man selv kan få lov til at smage.*

Bertil: *Jeg kan godt lide den form for undervisning, fordi normalt er det bare, sidde ned og læse, men her kunne man få lov til at mærke og smage undervisningen - det var sjovt at dufte.*

Elevinterview med Niklas og Laura:

Hvad for nogle emner kan I bedst lide at lære i historie? Altså hvad for nogle emner er sjovest at lære om i historie?

Niklas: *Emner med aktiviteter. Emner hvor vi kan komme ud og røre os*

Så det er faktisk lige meget hvad det handler om, det handler om hvordan man lærer det?

Laura: *Yeah. måske hvis man kunne lave forskellige aktiviteter indimellem sådan, fordi så føler jeg også at man hører bedre efter end hvis man bare sidder på en stol*

(...)

Så begynder vi lidt på hvad i synes om det der med at have mad med i klasseværelset, hvad synes i om det?

Niklas: *Det synes vi har været megafedt, det er noget af det bedste, altså nogle af de bedste uger vi nogensinde har haft, bare med mad også fordi... sådan. Efter frikvartererne synes vi at vi har meget bedre timer hvis vi må spise i timen, når vi har købt mad, så det er meget det der med... yeah bare mad.*

så er det bare fordi det bare handler om mad eller hvad man kan spise af mad, det er måske ikke så meget...

Niklas: *bare fordi mad smager godt, så bliver man glad*

(...)

Kunne i mærke forskel på om det var historie og madkundskab eller følte det kun som madkundskab - på det vi havde sidste gang?

Niklas: *Det er jo lidt svært. Sådan i forhold til hvad vi havde lært før der kunne man godt tænke tilbage på sådan var det måske den her gang, men ikke helt, det var måske mere sådan...*

(Uklart)

N: lige da vi lavede det tænkte vi bare på madkundskab måske efter har vi tænkt mere ind i hvordan det var at spise det her, det her mad

(...)

Elevinterview med Villads, Otto og Jens:

Hvad synes i så om det her med at vi tog mad med i historie?

Jens: meget godt

Otto: Det var fedt

Villads: det var fedt at vi kom op i madkundskab fordi det er også langt tid siden at hele klassen har været deroppe

Otto: også fordi det ikke havde været lige så fedt hvis vi bare havde hørt om mad og så ikke fik lov til at prøve det fordi sådan det er godt at vi får lov til at prøve det istedet for bare at sidde og høre om det

(..)

Men lærte I noget? altså lærte I noget om det vi skulle have om? altså om 1700-tallet

Otto: Jeg lærte at der er meget forskel på altså bønderne, borgerne og så adelen, der er meget forskel mellem de to. borgerne og bønderne er måske lidt tæt på hinanden tænker man de er én fra hinanden men der er meget forskel

Villads: det var også det jeg synes var fedt, at i ikke bare havde, måske bare taget noget mad med som man skulle lave men også at i så havde taget bønderne og så op sådan det synes jeg var fedt at det ikke bare var sådan noget mad man bare skulle lave men at det også var i forskellige kategorier

Otto: ja det havde ikke været lige så fedt hvis i bare havde sagt "nu skal i lave det her og det her" og så ikke give en grund til hvorfor og ikke sige hvem det var fra

(...)

5. Første undervisningsgang



6. Anden undervisningsgang



7. Tredje undervisningsgang



8. Model for motivationsorienteringer

