

# Historie for mere end historiens skyld



Gruppe: Sebastian Kierk z120079 & Nanna Celia Lassen z120024

Vejledere: Gitte Funch & Gunnar Witt

Anslag: 90.145

## Indhold

1.0 Problemfelt.....	4
2.0 Problemformulering.....	5
2.1 Projektfokus.....	5
3.0 Afgrænsning.....	5
4.0 Undersøgelse .....	6
4.1 Genstandsfelt og problemstilling.....	6
4.2 Formål .....	6
5.0 Metode .....	7
5.1 Indsamling af empiri.....	7
5.1.1 Kvalitativ undersøgelse.....	7
5.1.2 Udvælgelse af informanter.....	7
5.1.3 Undersøgelsesdesign.....	9
5.1.4 Udfordringer ved undersøgelsen .....	9
5.2 Gennemgang af spørgsmål og intentionen bag .....	10
5.2.1 Lærerinterviewet.....	10
5.2.2 Elevinterviewet .....	11
6.0 Behandling af empiri .....	12
6.1 Transskription.....	12
6.2 Anonymisering og forkortelser i empirien.....	13
6.3 Empirisk analyse .....	14
6.4 Model til empirisk analyse af semistrukturerede interviews.....	14
6.5 Støttende empiri.....	15
7.0 Begrebsafklaring.....	15
7.1 Forenklede Fælles Mål .....	16
7.2 Fagformål .....	16
7.3 Historiebrug.....	16
7.4 Kompetencebegrebet .....	17
7.4.1 Kompetencebegrebet i historiefaget.....	18
7.5 Historiebevidsthed & historisk bevidsthed .....	19
7.5.1 Historiebevidsthed.....	19
7.5.2 Historisk bevidsthed .....	21
7.5.3 Begrebsforskel - En sammenfatning.....	21
7.6 Medborgerskab og demokratisk dannelse .....	22
7.6.1 Medborgerskab.....	22

7.6.2 Demokratisk dannelse .....	23
8.0 Historiefagets udvikling i Danmark.....	24
8.1 Et undervisningsfag opstår .....	25
8.2 Historie som undervisningsfag i 1900-tallet.....	26
8.3 Undervisningsfaget historie efter 1977 .....	26
8.4 Historiefagets formål i dag - En analyse af fagformålet .....	27
8.5 Delkonklusion.....	30
9.0 Empirisk analyse.....	30
9.1 Lærerbesvarelser .....	30
9.2 Elevbesvarelser .....	33
9.3 Komparativ analyse af lærere og elevers besvarelser.....	36
9.4 Delkonklusion.....	38
10.0 Vurdering af undersøgelsen.....	39
11.0 Vores fremtid i historiefaget.....	39
12.0 Konklusion.....	41
13.0 Perspektivering.....	42
14.0 Litteraturliste.....	44
14.1 Bøger .....	44
14.2 Links .....	45
15.0 Bilag.....	47
15.1 Bilag 1: Interviewguide - Lærere.....	47
15.2 Bilag 2: Interviewguide - Elever .....	48
15.3 Bilag 3: Empiri samlet.....	49

# 1.0 Problemfelt

*“Det kommer an på, hvordan verden ser ud til den tid.”* svarer en elev resolut, da adspurgt om han tror, han kan bruge historie til noget, når han bliver ældre. Verden forandrer sig konstant, og hvad der er vigtigt i dag, er måske ikke vigtigt i morgen. Denne 9. klasseselev har forstået, at fremtiden er *uforudsigelig*, men at man kan sige det samme om fortiden, kan lyde en smule for filosofisk. Måske er det rette ord for fortiden i stedet *foranderlig*. I takt med, at samfundet forandrer sig, ændres vores forestilling om verden omkring os også. *“Fortida er ikke hva den en gang var”*, som en tænk som graffitimaler, ifølge Knut Kjeldstadli, skulle have spraymalet på en mur nær sin arbejdsplads i Oslo (Kjeldstadli 2001:5). Som med så meget, er budskabet op til fortolkning, men kan blandt andet læses som, at vores vurdering af fortiden er en anden i dag, end den var i går. Hvis det er sandt, så ændres fortiden faktisk i takt med fremtiden. Af den grund, må historiefaget også være dynamisk og følge med tiden. Historiefaget åbner netop op for en nuanceret forståelse af vores plads i verden. Hvor er vi? Hvor kommer vi fra? Og hvor er vi på vej hen? Historie kan, som intet andet fag, skabe en dynamisk sammenhæng mellem fortiden, nutiden og fremtiden, som er et nødvendigt perspektiv i et demokratisk samfund, hvor fremadrettede handlinger må baseres på fortidens fejl og succeser. Desværre svinger folkeskolen historiefaget, hvilket også var temaet for en kronik i Politiken fra oktober 2015 af Jens Aage Poulsen og Peter Yding Brunbech, hvor de beskriver historiefagets udfordringer i vores tid således: *“(…) den store interesse for historien i kulturel, kommerciel og politisk sammenhæng modsvares ikke af en tilsvarende interesse for undervisningen i skolen. Sammen med de øvrige kulturfag i folkeskolen bliver historiefaget ofte nedprioriteret i fagfordelingen af skoler og kommuner.”* (Poulsen & Brunbech 2015).

Som kommende folkeskolelærere er vi optaget af at undersøge, hvordan hovedpersonerne i denne debat, nemlig eleverne og deres lærere, opfatter forskellige aspekter af historiefaget og historieundervisningen. Hvad mener de, at de kan bruge faget til?, og hvilke udfordringer oplever de i forbindelse med undervisningen i faget? Vi har derfor, på baggrund af netop denne debat, udført en række interviews på to skoler, hvor vi har talt med 20 elever fra 9. klasse og deres to historielærere.

Resultaterne af denne undersøgelse giver et indblik i fagets nutidige beskaffenhed, og åbner dermed op for diskussion om, hvad faget måske kunne være i fremtiden. Derfor vil vi på

baggrund af vores empiriske analyse, vurdere hvad der bør inddrages i historieundervisningen, for at sikre at denne anerkendes som både vigtig og nødvendig af eleverne selv, samt fordrer deres aktive deltagelse i et demokratisk samfund. Altså hvilken retning vil kunne bidrage til historiefagets fremtidige udvikling, så eleverne opnår de kompetencer som er udtrykt i Forenklede Fælles Mål og folkeskolens formålsparagraf? Her tænker vi særligt på demokratisk dannelse og aktivt medborgerskab.

## 2.0 Problemformulering

Hvordan stemmer lærernes mål for undervisningen og elevernes forventning til faget overens med fagformålet for historie og folkeskolens formål?

### 2.1 Projektfokus

Når vi i problemformulering skriver "*elevernes*" vil vi i dette projekt fokusere på 9. klasseselever.

Vi vil desuden have særlig opmærksomhed på elevernes demokratiske dannelse, hvilket er essentielle i opfyldelsen af fagformålet for historie og videre for opfyldelse af folkeskolens formålsparagraf.

## 3.0 Afgrænsning

Dette projekt har åbnet op for utrolig mange spændende vinkler og diskussioner, men for at afstemme emnet med projektets omfang, har vi foretaget nogle afgrænsninger, som vi vil begrunde i det følgende.

I forbindelse med vores undersøgelser, har vi valgt kun at foretage interviews i 9. klasser. At interviewe yngre elever kunne ligeledes have været interessant, men vi traf denne beslutning, for at indskrænke søgefeltet. Desuden repræsenterer vores undersøgelse to forholdsvist ens skoler, hvor undersøgelser på flere skoletyper kunne have været en interessant vinkel.

Herudover har vi gennem vores arbejde med dette projekt stødt på teorier og begreber, som

kunne være både interessante og relevante at inddrage, men som vi har valgt ikke at beskrive nærmere. Dette gælder bl.a. dannelsesbegrebet, da vi har valgt udelukkende at beskæftige os med demokratisk dannelse.

## 4.0 Undersøgelse

Til dette projekt har vi foretaget en undersøgelse af elever og læreres personlige opfattelse af forskellige aspekter af historiefaget og -undervisningen gennem deres egne fortællinger. Vi vil derfor i det følgende beskrive denne undersøgelsesproces gennem tre overordnede punkter: Først vil vi gennemgå undersøgelsens genstandsfelt og problemstilling og derefter vil vi beskrive undersøgelsens formål.

### 4.1 Genstandsfelt og problemstilling

Vores undersøgelse handler om, hvad elever og lærere egentlig mener om historiefaget. Hvad er det? Og hvorfor er det vigtigt? Dette er beskrevet ganske nøgternt gennem fagets populære fagdidaktikere, men er dette nødvendigvis reflekteret i elever og deres læreres synpunkter i forhold til faget?

Formålet med dette, er at opnå en nuanceret forståelse af elevernes opfattelse af historiefaget, og om hvorvidt denne bærer præg af kompetencerne beskrevet i fagformålet, samt i hvilken grad eleverne overvejer faglig metarefleksion<sup>1</sup> omkring historiefaget.

### 4.2 Formål

Eftersom undersøgelsens formål er at undersøge elever og læreres egne beskrivelser af historiefaget har interviewene primært at gøre med elevens holdninger og opfattelse af faget, samt lærernes udgangspunkt for undervisning og gøren og laden i deres undervisning. Med dette ønsker vi at producere viden om, hvad elever og lærere faktisk bruger historiefaget til. På baggrund heraf vil vi lave en dybdegående analyse, som vil søge at besvare projektet problemformulering.

---

<sup>1</sup> Med faglig metarefleksion mener vi at reflektere over faget i et udefrastående perspektiv. Her er spørgsmålet *hvorfor* essentielt.

## 5.0 Metode

### 5.1 Indsamling af empiri

For at vi kunne besvare vores problemformulering til dette bachelorprojekt, har vi studeret forskellige undersøgelsesmetoder. I det følgende vil vi præsentere og begrunde vores valg i denne sammenhæng.

#### 5.1.1 Kvalitativ undersøgelse

Kvalitative undersøgelser fokuserer oftest på dybdegående studier af få eller enkelte cases, som bliver udvalgt specifikt til formålet. Formålet med kvalitative undersøgelser er at fremskaffe *informationsrigdom* (Neergaard 2007:11). Antallet af informanter er ofte meget lille og hver case bliver undersøgt intensivt, hvilket typisk frembringer store mængder detaljeret information. Derfor bør de cases der udvælges, ifølge Neergaard, være dem der giver størst mulighed for læring (Ibid.:12). Grunden til at vi har valgt denne metode er, at vi har været interesseret i at få nogle nuancerede svar inden for det felt vi har valgt at undersøge. Ifølge professor Bente Halkier kan kvalitativ forskning afdække *hvorfor* noget sker, hvor man med kvantitativ forskning kortlægger *at* noget sker (Hoffmann 2013). Havde vi i stedet brugt en kvantitativ undersøgelsesmetode, ville resultatet afspejle en tendens i forhold til problemet. Det kan være meget nyttigt i nogle sammenhænge, men når vores problem blandt andet har at gøre med kompetencedannelse og faglig metarefleksion, mener vi ikke, at en kvantitativ undersøgelse kan give en nuanceret forståelse af elever og læreres holdninger og forståelse på området.

#### 5.1.2 Udvalgelse af informanter

Til vores undersøgelse har vi benyttet os af det semistrukturerede kvalitative interview<sup>2</sup> (Brinkmann & Tanggaard 2010:37), udført på to informantgrupper bestående af både lærere og elever fra to skoler. De to skoler repræsenterer to steder i Storkøbenhavn; den ene

---

<sup>2</sup> Det semistrukturerede interview er kendetegnet ved, at man som interviewer har mulighed for at stille uddybende spørgsmål, hvilket vi har vurderet var nødvendigt til de udvalgte informantgrupper.

informantgruppe, Skole 1 (S1), er foretaget på en privat overbygningsskole<sup>3</sup> på Vestegnen og den anden informantgruppe, Skole 2 (S2), er foretaget på en folkeskole i København K. Ingen af skolerne kan påstås at være socialt belastet i særlig grad. Vi er opmærksomme på, at udfaldet af undersøgelsen måske kunne have været anderledes, havde vi søgt et bredere udsnit af skoletyper, men for at indsnævre fokusområdet, har vi valgt ikke at lægge fokus på disse faktorer.

I vores vurdering af undersøgelsen har vi sammenholdt resultaterne fra vores undersøgelse, med en større undersøgelse foretaget inden for samme felt af HistorieLab (Knudsen & Poulsen 2016).

På S1 har vi har talt med elever fra en 9. klasse, samt deres historielærer. Vi foretog interviews med i alt 13 elever på skolen. Tre par-interviews og syv individuelle interviews. S sammensætningen bestod af syv drenge og seks piger. På S1 udvalgte læreren informanter, så vi fik interviewet elever der repræsenterede begge køn samt forskellige niveauer af faglighed og interesse for faget. Kontakten til skolen er sket på baggrund af en af medforfatterens stilling som lærervikar på denne.

På S2 har vi talt med i alt syv elever fra en 9. klasse, samt deres historielærer. Kontakten til denne skolen er sket på baggrund af en medstuderendes arbejde som lærer her, og han har dermed formidlet kontakt til en historielærer fra udskolingen. Vi foretog interviews med i alt syv elever - to par-interviews og tre individuelle interviews. S sammensætningen bestod af tre drenge og fire piger. På denne skole havde læreren ikke haft mulighed for at udvælge en informantgruppe, der var ligeligt repræsenterede i forhold til køn, fagligt niveau og interesse for faget. Udvælgelsen foretog vi selv på stedet, og det var derfor tilfældigt hvem vi fik interviewet. Dog endte vi op med en ligelig fordeling af piger og drenge og det var også tydeligt at der var forskellige interesser for faget hos denne informantgruppe. Nærmere beskrivelse af lærer- og elevbesvarelserne er at finde i afsnit 9.

Vi har bevidst valgt kun at foretage interviews i 9. klasser, da vi ønskede at tale om faget på et lettere abstrakt plan og vi mener eleverne er bedre rustet til at svare på spørgsmål vedrørende deres holdninger til faget jo højere alder. I den forbindelse er der mange forskellige holdninger og tolkninger af Piagets teori omkring børns udvikling og mulighed for

---

<sup>3</sup> "De frie skoler kan frit vælge undervisningens indhold og metode. For privatskolerne betyder det, at man kan vælge uafhængigt af fx bestemmelserne om folkeskolens formål og indhold. Skolen skal dog godtgøre, at eleverne får en undervisning, der står mål med folkeskolens" (Hvad betyder det at være en fri skole?)



faglig abstraktion<sup>4</sup>. Harry Haue, professor i uddannelsesvidenskab på SDU, mener at elever skal være mindst 14 år, før de kan tænke hypotetisk-deduktivt, hvilket han begrundes ud fra Piagets udviklingspsykologi (Eliasson 2012:41). Harry Haues syn på dette er et af de mere kritiske i forhold til elevers mulighed for faglig abstraktion, navnlig historiebevidsthed, i historiefaget. Bruger vi alligevel Harry Haues teori som udgangspunkt, giver det dog netop god mening for os, at vælge de ældste elever, vi kan få fat i, for at få mere nuancerede besvarelser. Derfor har vi, ud fra Helle Neergaards teori om formålsbestemt udvælgelse, udvalgt to informantgrupper der levede op til de krav vi havde sat op ud fra vores forskningsspørgsmål (Bilag 1 & 2). Fordelen ved dette er at man på denne måde sikrer sig, at der er overensstemmelse mellem problemstillingen og de cases (i vores tilfælde informanter) der udvælges til at belyse den (Neergaard 2007:11). Dette adskiller sig f.eks. fra de kvantitative undersøgelser, hvor det er tilfældigt valgte respondenter (Ibid.:11).

### 5.1.3 Undersøgellesdesign

Ifølge Neergaard findes der tre typer undersøgelsesdesign: top down, bottom up og cyklisk (Neergaard 2007:18-19). Vi har i denne opgave benyttet *bottom up* eller *det datadrevne* design (induktion) til at udforme de temaer og spørgsmål, som er vores undersøgelsesgrundlag. Til dette har vi udformet en interviewguide med forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål til henholdsvis lærere og elever, som kan findes i bilag 1 & 2. Med denne type undersøgelsesdesign, har man, ifølge Neergaard, mulighed for at frigøre sig fra teori og gå mere "teoriløst" ud i feltet (2007:18-19). Dette kan være en fordel, da teori i nogle tilfælde kan filtrere den måde, hvorpå virkeligheden ses og derfor skabes ny teori bedst ved at lægge afstand til eksisterende teori (Neergaard 2007:19). Desuden har vi fundet denne metode lettere at gå til, hvilket vi uddyber i følgende afsnit 'Udfordringer ved undersøgelsen'. Hvis vi i stedet havde tilrettelagt og afprøvet et undervisningsforløb eller en teori i praksis havde vi dermed benyttet os af *top down*-designet (deduktion), da dette omfatter teoriafprøvning, forklarende og forståelseskabende undersøgelser (Neergaard 2007:19-20).

### 5.1.4 Udfordringer ved undersøgelsen

---

<sup>4</sup> Piagets udviklingspsykologi handler om, hvordan barnet udvikler sig som et resultat af både modning og erfaring gennem fastlagte stadier (Den Store Danske - Udviklingspsykologi).

På læreruddannelsen udarbejdes kun et enkelt akademisk betonet projekt; bachelorprojektet. Dette er altså vores første akademiske projekt, hvor metoden for dataindsamling og analyse heraf, spiller så tæt sammen med det teoretiske grundlag, som vi bygger vores lærerfaglige praksis på. Af den grund, har tilgangen til vores undersøgelse og analyse, i nogen grad, været præget af en lidt forsigtig tilgang til vores interviewmetode. Derfor har vi holdt vores spørgsmål ganske simple. Det samme gjorde sig gældende ved interviewene af de to lærere, dog med et andet sæt spørgsmål. Vi stillede kun uddybende spørgsmål, når det fandtes nødvendigt. I Steinar Kvale og Svend Brinkmanns bog *Interview - Introduktion til et håndværk*, nævnes det også, "at interviewe beror på interviewerens praktiske færdigheder" (Kvale & Brinkmann 2009:33). Vi har forsøgt at sikre kvaliteten af vores interviews ved at tage en sikker vej, hvilket kan have betydet, at besvarelsene er blevet af mere overfladisk karakter. Havde vi været mere øvede inden for interviewmetoden, ville vi givetvis have opnået mere nuancerede besvarelser.

Desuden er kontakten til S1 skabt på baggrund af en af opgavens forfatteres stilling som lærervikar på skolen. Denne relation kan derfor muligvis have påvirket elevernes besvarelser på S1, enten positivt ved at de måske har følt sig mere tryk eller negativt hvis disse elever har et negativt indtryk/holdning til interviewerens. En anden måde denne relation kan have påvirket eleverne på S1, er gennem det kendskab eleverne har til interviewerens interesse for historiefaget, da denne har været vikar i klassens historietimer flere gange og dermed har nogle elever eventuelt ikke ville skuffe interviewerens. Dette vil vi dog ikke forholde os yderligere til i vores analyse.

## 5.2 Gennemgang af spørgsmål og intentionen bag

### 5.2.1 Lærerinterviewet

- *Hvorfor blev du historielærer?*

Vi vil gerne åbne spørgsmålene med at kortlægge hvilken type lærer, vi har med at gøre, samt deres faglige/personlige incitament for at undervise i historie.

- *Hvorfor mener du man skal undervise i historie?*

Med dette spørgsmål ønsker vi undersøge, hvilken holdning læreren har til faget, altså lærerens fagsyn.

- *Ud fra hvilke kriterier vælger du det historiefaglige materiale, som du underviser i?*

Dette er for at vi kan få et indblik i lærerens udvælgelseskriterier, samt hvilket fagsyn der ligger til grund for udvælgelsen.

- *I hvor høj grad bruger du FFM og Historiekanon som udgangspunkt for din undervisning i historiefaget? Og hvordan har overgangen til de nye FFM påvirket dig og din undervisning?*

Her ønsker vi at komme nærmere en forståelse af, i hvilken grad læreren lader sig påvirke af centralstyring i folkeskolen, samt hvordan overgangen til de nye FFM har påvirket ham/hende.

- *Hvad mener du er vigtigst for en succesfuld historieundervisning?*

Med dette spørgsmål ønsker vi at afdække den pågældende lærers syn på og holdning til en succesfuld historieundervisning.

- *Hvad er, efter din mening, vigtigt at dine elever tager med sig fra din historieundervisning?*

Her prøver vi, lidt ledende, at komme ind på det kompetencedannende ved historiefaget. Det er ledende fordi vi ikke regner med, at læreren vil nævne enkelte historiske begivenheder, som grundelement for faget, men rettere hvad man kan bruge denne viden til.

## 5.2.2 Elevinterviewet

- *Hvad er historie for dig?*

Det indledende spørgsmål i interviewet giver informanten mulighed for at spore sig ind på emnet. Her har vi været optaget af temaer omkring elevernes forforståelse samt deres fagsyn.

Vores begrundelse for at lægge ud med et hvad-spørgsmål, er inspireret af Brinkmann og Tanggaard, som siger: *"I et semistruktureret interviewprojekt er det en fordel at begynde med hvad-spørgsmål, før man bestemmer sig for, hvordan man konkret vil gå frem i projektet"* (Brinkmann & Tanggaard 2010:37).

- *Er du en del af historien?*

Vi synes det kunne være interessant, at undersøge hvorvidt eleverne føler sig som en del af historien. Dette for at få et indblik i deres opfattelse af dem selv som henholdsvis historieskabte og historieskabende. Her er det altså temaer som historiebevidsthed, herunder identitetsudvikling og deltagelse, vi ønsker at undersøge.

- *Hvordan ser en typisk historiektion ud?*

Med dette spørgsmål er det vores ønske, at få eleverne til at beskrive deres opfattelse af undervisningens typiske form; hvad de laver og gennem hvilke arbejdsformer. Her er vi optaget af at høre elevens narrative perspektiv om undervisningens praksis gennem elevens beskrivelser af undervisningen.

- *Hvorfor tror du, at du har historie i folkeskolen?*

Dette spørgsmål er til for at aktivere elevens faglige metarefleksion. Altså hvad de mener, de kan bruge historiefaget til.

- *Tror du, du kan bruge historie, når du bliver ældre?*

Her vil vi gerne have indsigt i, om eleverne selv har en forståelse af historie som et relevant redskab for dem selv i samfundet. Spørgsmålet har altså, mellem linjerne, for øje at tale eleverne ind i koncepter som medborgerskab og deltagelse. At komme frem til dette kræver dog en indsigt i disse koncepter, hvilket kan gøre dette spørgsmål vanskeligt for eleverne at svare på, hvis denne indsigt mangler.

- *Hvornår synes du, at historie er et spændende fag?*

Her har eleverne så mulighed for at nævne de ting, de finder spændende omkring det de laver i historieundervisningen - både emner og arbejdsformer. Spørgsmålet kan dels lede an til et svar, som beskriver generelle karakteristika for faget, samt til en narrativ fortælling fra elevens perspektiv.

- *Hvornår synes du, at historie er mindst spændende?*

Dette spørgsmål er meget lig det forrige, men søger omvendt at finde frem til, hvad eleven finder kritisabelt omkring sin historieundervisning.

## 6.0 Behandling af empiri

### 6.1 Transskription

Til alle interviewene fik vi tilladelse af informanterne til at lyd-optage hele interviewet. Grunden til at vi ville optage og ikke blot tage noter, var for at sikre at alle detaljer kom med. Efterfølgende har vi transskriberet alle interviews, som er vedlagt (Bilag 3). Baggrunden for det store arbejde med den fulde transskribering, var at sikre os at intet gik 'tabt'. Ifølge Gjørund og Huseby (2011:46) risikerer man at meget viden går tabt, hvis man undervejs skal flytte fokus for at tage notater, og her har lydoptagelserne være en stor hjælp. Desuden har det i vores analyse været meget brugbart, at have alle interviews på skrift, da vi på den måde har kunnet stille elev-besvarelserne overfor hinanden. Denne sammenligning har vi gjort mere overskuelig for os selv ved at organisere hvert spørgsmål i et dokument for sig, hvor alle elevbesvarelserne indgår. På den måde, kan vi sammenligne alle besvarelserne i relation til ét forskningsspørgsmål ad gangen. Omvendt, så har dette også gjort, at vi i elevinterviewene ikke forholder os til kontinuiteten og helheden i den enkelte elevs besvarelser. Dette er anderledes for lærerinterviewene, som vi ikke har fragmenteret i samme grad. Dette netop for at bevare en vis kontinuitet og helhed i besvarelserne, der tillader os at sammenligne den enkelte lærers besvarelser med eleverne i denne klasse. Det er muligt, trods fragmenteringen, pga. den konsekvente kodeinddeling, vi har lavet for hver eneste informant. Dette beskrives i næste afsnit.

Vi har valgt at transskribere alt hvad der, med ord<sup>5</sup>, er blevet sagt i interviewene, hvorfor disse til tider kan virke usammenhængende ved gennemlæsning. Det skyldes forskellen mellem tale- og skriftsprog (Brinkmann & Tanggaard 2010:45).

## 6.2 Anonymisering og forkortelser i empirien

For at man som læser kan skabe sig et overblik over hvilke elever og lærere der bliver refereret til, har vi givet alle elever og lærere en kode. Koderne er opbygget efter følgende system: 'E' står for elev og 'L' står for lærer, 'S' står for skole. Til elevbesvarelserne er der desuden tilføjet 'D' for dreng og 'P' for pige. En kode kan således se ud som følger: E1S1P, her er der tale om elev 1, på S1 og det er en pige. Tilsvarende kan en kode for lærerne se sådan ud: LS1, her er der tale om en lærer fra S1.

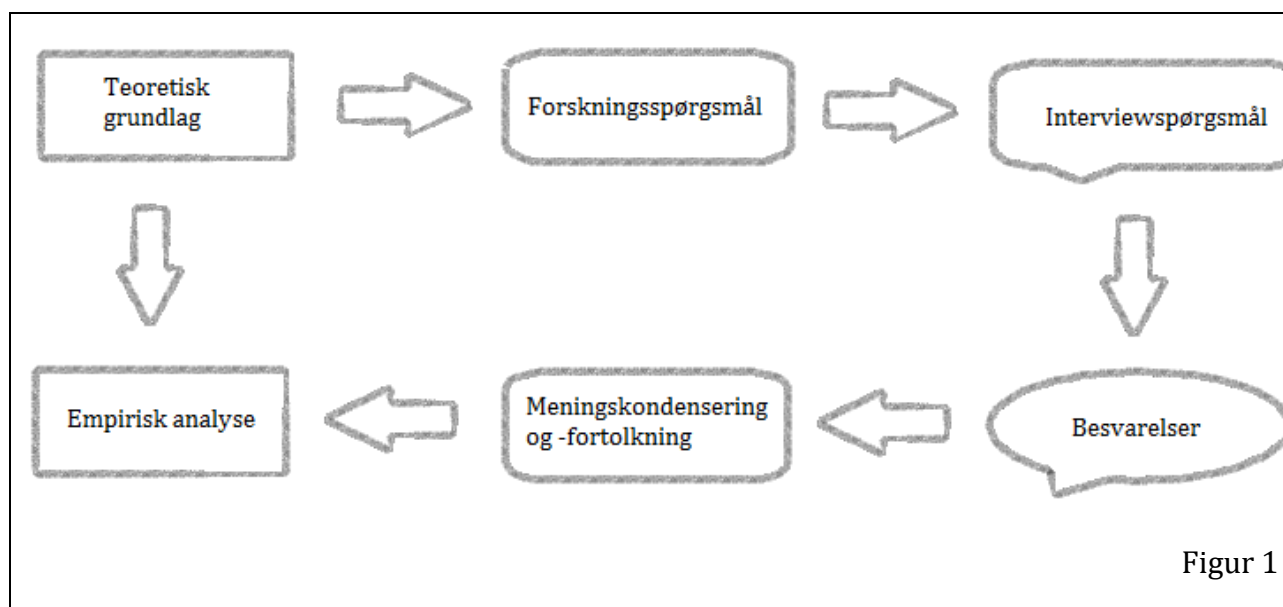
---

<sup>5</sup> Vi har ikke noteret nogen form for talebaserede afvigelser, f.eks. via intonation.

### 6.3 Empirisk analyse

Det første trin i behandlingen af vores empiri var transskriptionen, hvor vi ved at genhøre og nedskrive alt, har sat refleksioner igang i forhold til vores analyse. Derefter har vi gennemlæst og inddelt alle elev- og lærerbesvarelser så de er organiseret i et dokument til hvert spørgsmål. Her begynder så den teoretisk-analytiske og meningsfortolkende del af undersøgelsen, hvor meningerne udtrykt i interviewene koges ned og forholdes til det teoretiske udgangspunkt, vi har valgt at bruge. Dette kalder Kvale og Brinkmann *meningskondensering og meningsfortolkning* (Kvale & Brinkmann 2009:227,230). Dette kommer sig, i det store hele, af en længere proces, som i sidste ende skal munde ud i, at vores teoretiske grundlag kan bruges som analyse af vores informanternes besvarelser. Dette har vi visuelt udformet i nedenstående model (Figur 1) af empirisk analyse for kvalitative interviews, som er inspireret Kvale og Brinkmanns *“Interviewanalyser med fokus på mening”* (Ibid.:223):

### 6.4 Model til empirisk analyse af semistrukturerede interviews



Vi har brugt figur 1 som udgangspunkt for analysen af vores empiri. Modellen skal læses fra øverste venstre hjørne og starter således med vores undersøgelse med teoretisk grundlag. Dette teoretiske grundlag har så videreført til nogle forskningsspørgsmål, som er skrevet ind i interviewguiden (Bilag 1 & 2). Disse forskningsspørgsmål, har så været igennem en proces af

simplificering, således at vi spørger på et sprog, som informanterne kan forholde sig til. Besvarelsene, som informanterne giver, kommer efterfølgende igennem en proces af meningskondensering og meningsfortolkning. Denne proces differentierer lidt fra lærerinterviewene til elevinterviewene. Eftersom vi kun har interviewet to lærere, har det været muligt for os at kondensere og fortolke hvert spørgsmål for sig, for på den måde at skabe os en forståelse af den enkelte lærers meninger. Ved eleverne er omfanget af empiri større, og vi har derfor valgt at koge besvarelsene ned for hvert spørgsmål, således at vi står tilbage med den typiske besvarelse, samt eventuelle afstikkere fra normen. Altså kondenserer og fortolker vi i én ombæring ud fra vores samlede opfattelse af elevernes besvarelser. Dette gøres i sammenhold med de begreber, vi har indskrevet i forskningsspørgsmålene, som har udgangspunkt i vores teoretiske grundlag.

Til sidst vil vi sammenholde alle disse meninger i en komparativ analyse, og betragter disse i forhold til vores teoretiske grundlag og oprindelige forskningsspørgsmål.

## 6.5 Støttende empiri

Tidligere i år udkom en større undersøgelse lavet af HistorieLab, som har været i gang siden første kvartal af 2015 (Knudsen & Poulsen 2016). Undersøgelsen *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* har til formål "på eksplorativ vis at kortlægge, hvad der foregår i historieundervisningen i danske grundskoler, herunder hvilke opfattelser af historie som skolefag elever og lærere giver udtryk for at have" (Ibid.:3). Denne undersøgelse ligger således meget op ad vores, men er langt mere omfattende i sit empiriske udgangspunkt, hvor 28 grundskoler har været involveret. Af den grund, finder vi denne undersøgelse brugbar som støttende empiri til at vurdere vores undersøgelses validitet i afsnittet *Vurdering af undersøgelse*.

Denne tilgang understøttes af Hoffmanns udsagn om, at det er vigtigt for kvalitative undersøgelses validitet, at de sammenlignes med og forholdes til den litteratur der i forvejen er på området (Hoffmann 2013).

## 7.0 Begrebsafklaring

I det følgende forklarer og uddyber vi begreber og teorien bag disse. Det gør vi for senere aktivt at bruge disse til den empirisk analyse. Efter uddybelse af hvert begreb beskriver vi, hvordan begrebet anvendes i dette projekt.

## 7.1 Forenklede Fælles Mål

I 2014 udkom den første version af Forenklede Fælles Mål (FFM). I løbet af skoleåret 2014/2015 blev den første version af denne testet i et udviklingsprogram, hvor mere end 500 skoler deltog. Dette medførte sproglige justeringer af FFM forud for den endelige udgivelse i sommeren 2015, hvor FFM trådte i kraft (Endelige forenklede Fælles Mål for alle klassetrin nu offentliggjort 2015). Formålet med at forenkle Fælles Mål var, ifølge UVM, at flytte fokus fra undervisningens indhold til elevernes læringsudbytte (Ibid.).

Anvendelse: Hvad er det egentlige mål med folkeskolen og hvad gør lærerne for at opfylde dette?

## 7.2 Fagformål

Et fagformål indeholder ifølge Jens Aage Poulsen "*overordnede, generelle og retningsgivende didaktiske begrundede indholdsangivelser om, hvad der skal undervises i, hvordan der skal undervises, samt hvorfor der skal undervises.*" (Poulsen 2013:33). Desuden er fagene i folkeskolen redskaber eller midler til at opfylde formålet for folkeskolens formålsparagraf, og ikke et mål i sig selv (Ibid.:22). Derfor vil begrundelserne for et fag, som det står i fagformålet, altid være relateret til folkeskolens formålsparagraf (Ibid.:33).

Anvendelse: Vi vil benytte fagformålet i vores empiriske analyse til at sammenligne elever og læreres udsagn med hvad der foreskrives i fagformålet.

## 7.3 Historiebrug

Historiebrug er et af de tre kompetenceområder for historiefaget (Kompetencemål for historie). Disse uddybes i næste afsnit om kompetencebegrebet.



Overordnet set, er historiebrug den måde hvorpå, vi bruger, eller misbruger historisk fakta (Bøe & Knutsen 2013:14). Det kan være en specifik udvælgelse og fremhævelse - og dermed også en tilsidesættelse af - historisk viden<sup>6</sup>. Når en hvilken som helst person udtaler sig om historiske begivenheder - også selvom denne person kender hele sandheden - så er det ikke nødvendigvis det, han/hun præsenterer os for. Når medier, politikere, historikere eller sågar os selv som folkeskolelærere fremlægger historisk data, er det nødvendigt at forstå, hvad den bagvedliggende agenda er med at fremlægge dette. Der er altid en årsag bag et historisk udsagn.

Der findes også det, man kalder den videnskabelig historiebrug (Ibid.), hvor en tilnærmelse af sandheden er ønskværdig - og dog, ikke faktisk muligt. Behovet for denne slags historiebrug er at opdage ny viden og re-konstruere gammel. Omvendt, så kan historie også bruges til at fremhæve nogle sider af fortiden for at legitimere en nutidig og fremadrettet ideologisk retning. Dette kaldes, af Bøe og Knutsen, ideologisk historiebrug (Ibid.).

Der findes, ifølge Bøe og Knutsens definition på historiebrug, flere måder at bruge historie på, herunder: Eksistentiel, moralsk, underholdende, samt ikke-brug og misbrug af historie (Ibid.). Disse optræder dog ikke eksplicit i dette projekt, og afklares derfor ikke yderligere her.

Anvendelse: Historiebrug vil i analysen blive brugt til at afgøre elevernes egen brug af historie, samt deres forståelse af dette begreb, som er et af fagets tre kompetenceområder. Til dette vil vi benytte Bøe & Knutsens definition af begrebet.

## 7.4 Kompetencebegrebet

Ifølge professor Knud Illeris, der har udgivet en bog om kompetencers *hvad, hvorfor og hvordan*, er kompetence blevet til et nøgleord, der er centralt for at kunne forstå aktuelle forhold omkring skole, læring og kvalificering, samt beredskab til at kunne fungere hensigtsmæssigt både i og uden for arbejdsmarkedet (Illeris 2012:13). Han mener at det generelle kompetencebegreb er velegnet til at rumme og indramme de forhold der er vigtige

---

<sup>6</sup> Eric Lund opdeler begrebet *historisk viden* i tre dele (Pietras & Poulsen 2013:26):  
*Udsagnviden*, som fokuserer på hvad, hvornår og hvorfor noget skete.  
*Metodeviden*, som fokuserer på hvordan man skaffer sig viden.  
*Begrebsviden*, som fokuserer på de faglige begreber, man opererer med.

for at vi, som individer, grupper og nationer, skal kunne få det bedste ud af den moderne verden vi lever i (Ibid.:13-14).

Alene i Danmark findes der utallige definitioner på, hvad kompetencer er og Illeris beskriver selv begrebet som *overordentlig flydende* (Ibid.:136). Han mener dog, at de mange forskellige definitioner har det til fælles, at det drejer sig om potentialet for at handle i relation til både kendte og ukendte situationer (Ibid.:35).

Men hvordan udvikler man så kompetencer? Ifølge Illeris er det noget, vi alle udvikler i forhold til, hvad vi beskæftiger os med og er engageret i. I skole- og uddannelsesregi handler det om, at udvikle sig og blive bedre, men altid med udgangspunkt i den position, hvor man befinder sig (Ibid.:39).

Den danske socialpsykolog, Per Schultz Jørgensen, har fremhævet at kompetencer drejer sig om selvværd, om at se sig selv som en helhed og at kompetencer er det, der gør os i stand til at udfolde os, optræde, handle og succesrigt træffe vigtige afgørelser (Ibid.:49). Dette suppleres af Illeris med udsagnet om, at kompetencer kommer til udtryk i sociale situationer, hvilket indebærer at den enkelte må kunne indgå på en selvstændig måde, med et kendskab til egne holdninger og funktionsmåder og med tillid til egen formåen (Ibid.:49). Ud fra dette beskriver han at kompetencer udadtil kræver, at man som menneske kan overskue at sætte sig selv på spil i samspillet med andre, når man skal håndtere situationer og problemer; indadtil har kompetencebegrebet en vigtig funktion for den enkelte, for oplevelsen af den personlige tilfredsstillelse og anerkendelse det kan give at være i stand til at udøve sine kompetencer i praksis (Ibid.:49).

EMU har ligeledes formuleret kompetencebegrebet meget kort at *kompetencer drejer sig om evnen til at handle adækvat i bestemte kontekster* (Generelt om viden, færdigheder og kompetencer).

#### **7.4.1 Kompetencebegrebet i historiefaget**

Som nævnt herover, afdækker kompetencebegrebet hvad eleverne skal blive i stand til. Kompetencemålet for historie er at finde på EMUs hjemmeside, hvor ministeriet har opstillet kompetencerne skematisk (Kompetencemål for historie).

Kompetenceområderne for historiefaget er: *Kronologi og sammenhænge, kildearbejde og historiebrug*. De er altså bundet op på en tankegang om, hvad eleverne skal blive i stand til gennem undervisningen.

Anvendelse: Kompetencebegrebet vil blive brugt som forskningsområde i vores undersøgelse og vil i analysen blive brugt til at vurdere elevernes evner til at anvende viden og færdigheder inden for specifikke kompetenceområder. Udgangspunktet for brugen af kompetencebegrebet udspringer af Knud Illeris' teori om dette.

## 7.5 Historiebevidsthed & historisk bevidsthed

Historiebevidsthedsbegrebet er knyttet til en konstruktivistisk opfattelse af viden og læring bl.a. på baggrund af Piaget, Vygotskij, Bruner og Deweys forskning inden for området (Butters & Bøndergaard 2010:45). Tidligere havde det været tanken at viden var noget man som lærer 'gav' eleverne, men med den konstruktivistiske tankegang blev viden nu opfattet som noget den enkelte selv konstruerede, da den nye viden *smelter* sammen med den eksisterende viden vi allerede besidder (Ibid.:45). Selvom vægtningen lægges forskelligt i de diverse konstruktivistiske retninger, er det ifølge Butters og Bøndergaard vigtigt at man i historieundervisningen tager afsæt i den historiebevidsthed, som eleverne allerede har, og derfra videreudvikler, (re-)konstruerer og kvalificerer den (Ibid.:45).

Begrebet har været et af omdrejningspunkterne for historiefaget i læreplanerne Historie 95, Klare Mål 2002 og Fælles Mål 2004, men blev i Fælles Mål 2009 afløst af begrebet 'historisk bevidsthed' (Poulsen 2015:1). Vi vil i det følgende kort præsentere de to begreber og udrede hvordan de adskiller sig fra hinanden.

### 7.5.1 Historiebevidsthed

Begrebet historiebevidsthed har rødder tilbage til slutningen af 1960'erne, hvor det blev brugt til at markere et opgør med forestillingen om, at historie som forskningsfelt og undervisningsfag skulle være neutralt og fortidsrettet; i stedet skulle faget tage stilling til vigtige værdispørgsmål og problematikker i samtiden (Pietras og Poulsen 2013:63).

Med til denne udvikling var den tyske historiedidaktiker Karl-Ernst Jeismann (f. 1925) der definerede historiebevidsthed som "*.. mere end blot viden om eller interesse for historie. Det er*

*bevidstheden om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning*" (citeret fra Pietras & Poulsen 2013:63). Det gøres i dette citat klart, at historiefaget langt fra er endimensionelt. Det er gennem historiebevidstheden, kompleksiteten i faget kommer ind.

Med en analogi kan man sige, at historiebevidstheden er som et låg på faget. Når man skruer det af, opstår der nye måder at anskue historien på. Det åbner muligheden for at forstå faget udefra. Således kan vi mennesker forstå os selv som både historieskabte og historieskabende væsener (Jensen 1996:5).

Med denne nye forståelse udvides vores identitet. Vi bliver i stand til at sætte os selv ind i en national og medborgerlig kontekst. Det er nemlig nødvendigt for et samfunds identitet og selvforståelse, at kende til sin egen historie. Kjeldstadli siger det således: "*Et samfund som ikke ved noget om sin egen fortid lider af et kollektivt tab af hukommelse.*" (Kjeldstadli 2001:25). Bevidstheden om sin egen oprindelse myndiggør<sup>7</sup> (Kvande & Naastad 2013:72) os som samfundsborgere. Det tager dernæst en indsigt i historiebrug til at myndiggøre os som *kritiske* samfundsborgere.

På den danske scene er det historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen der har haft stor betydning for implementeringen af begrebet. Han betragter historiebevidsthed som et faguafhængigt og eksistentielt menneskeligt grundvilkår - nemlig som at leve i, orientere sig og reflektere i tid (Poulsen 2015). Citat af Bernard Eric Jensen i Jens Aage Poulsens artikel "Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?":

*Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid.*

At opbygge en *duelig* historiebevidsthed, er ifølge B. E. Jensen, en lige så lang læreproces som det at blive en kompetent sprogbruger. Denne læreproces resulterer ofte i en tavs form for viden, som han kalder en praksisfærdighed (= viden hvordan) i sammenkoblingen af fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsforventning; dette uden at der ligger en

---

<sup>7</sup> Kvande og Naastad beskriver myndiggørelse som et grundprincip for alle praktiske opgaver beskrevet i deres bog *Hva skal vi med historie?*, men beskriver myndiggørelse med et særligt fokus på at vurdere kilder kritisk og selvstændigt, samt hvordan kan og bør undgå at blive en slave for den utrættelige informationsstrøm, som medier præsenterer os for (Kvande & Naastad 2013:84).

indsigt i, hvordan og hvorfor en sådan sammenkobling virker (= viden hvorfor) (Jensen 2003:358). Han sammenligner dette med, at folk kan være kompetente sprogbrugere uden at have en tematiseret indsigt i grammatik (Ibid.:358).

Derfor kan man sige, at historiebevidsthed indebærer, at eleverne i deres hverdag bruger, fortolker og forholder sig til historie, og derfor er det *vide-hvordan-kundskaber* der er i centrum i historiefaget (Butters & Bøndergaard 2010:45).

### **7.5.2 Historisk bevidsthed**

Ifølge Bernard Eric Jensen er historisk bevidsthed en særlig form for eller delmængde af historiebevidsthed, som er kendetegnet ved at vægte tolkninger af kontinuitet og forandring i fortiden (Pietras&Poulsen 2013:91) og erstattede historiebevidsthedsbegrebet i fagformålet i 2009. Det er ofte blevet brugt som synonym med historiebevidsthed (Jensen 1994:39). Ifølge Bernard Eric Jensens forståelse af begrebet bliver historisk bevidsthed "*både noget ret fortidsfikseret og deterministisk (jf. "Undgåelige forandringer")*", som reflekterede *historiedidaktikere og - undervisere næppe mener kan være sigte med faget*" (Poulsen 2015).

### **7.5.3 Begrebsforskelle - En sammenfatning**

I 70'erne var brugen af begreberne historiebevidsthed og historisk bevidsthed meget udbredt og de blev ofte brugt i forskellige sammenhænge, og der fandtes dengang ikke en præcis definition på, hvad forskellen indebar (Jensen 1994:33). Det interessante ligger i, at begreberne stammer fra tyske didaktikere, og derfor har forskellige danske didaktikere oversat begrebet på forskellig vis. Sven Sødning Jensen har brugt Jeismanns definition, der på tysk hedder *Geschichtsbewusstsein*, som han har oversat til begrebet historisk bevidsthed (Jensen 1994:39-40). Bernard Eric Jensen mener dog at det tyske ord, i stedet burde oversættes til historiebevidsthed, og han har skrevet at Sødning heller ikke i praksis skelner mellem de to begreber (Ibid.:40).

Netop på grund af forvirringen mellem de to begrebs betydning og brug, beskrev Bernard Eric Jensen i 1983 den begrebslige forskel således: historiebevidsthed er sammenhæng mellem fortidfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver (Jensen 1994:40). Denne definition mente han også indebar at stilstand- og uforanderlighedsoplevelser måtte betragtes som former for historiebevidsthed. Derfor ligger den vigtige forskel i, at historisk bevidsthed

netop kendetegnes ved en bevidsthed om, at forandringer er uomgængelige og dermed indebærer en form for bevidsthed om menneskets egen historisitet (Ibid.:40).

I 2006 skulle en ekspertgruppe, på baggrund af et politisk kommissorium komme med anbefalinger til styrkelse af historiefaget i folkeskolen (Eliasson 2012:36), og der var fra regeringens side et ønske om at styrke historiefaget gennem kronologi, kanon og test. Historiekanonen, som daværende undervisningsminister Bertel Haarder (V) fik igennem i 2006, indebar med 29 obligatoriske emner, en kronologi som muligvis kan forklare udskiftningen af historiebevidsthedsbegrebet til nu at være historisk bevidsthed.

Anvendelse: Historiebevidsthedsbegrebet er til stadighed et af de helt fundamentale begreber inden for historiedidaktikken. I analysen vil vi se på, hvordan elevernes historiebevidsthed kommer til udtryk, samt hvordan lærerne lader det komme til udtryk i undervisningen. Hvordan ser de historien i deres liv, og hvordan ser de sig selv i historien? Af de nævnte teoretikere tager vi vores primære afsæt i Bernard Eric Jensens definition af begrebet.

## 7.6 Medborgerskab og demokratisk dannelse

### 7.6.1 Medborgerskab

I bogen *Medborgerskab - Et nyt dannelsesideal* af Korsgaard m.fl. opdeles fænomenet *borgerskab* i to dele; det ene er statsborgerskab der drejer sig om den status og de rettigheder og pligter man har som medlem af en stat. Den anden er medborgerskab, der omhandler borgernes identitet, sindelag og tilhørsforhold (Korsgaard m.fl. 2007:25). Dog pointeres det i bogen, at medborgerskab ikke er et individuelt identitetsbegreb, men et kollektivt. Man kan ikke være medborger for sig selv, det kan man kun være sammen med andre.

Det er relativt nemt at definere, hvornår en person er statsborger i et land, da det er noget man får papir på og som afgøres efter de love et land har. Medborgerskabet derimod er sværere at bestemme, da det enten er noget man tilskrives af andre, eller noget man selv erfarer. "*Dvs. at medborgerskab både kan udgøre en del af ens selvopfattelse - et identitetsbegreb - og en måde, man opfatter andre på - et relationsbegreb*" (Andersson m.fl. 2008:14). Det skal dog tilføjes, at der findes mange former for kollektive identiteter; herunder

politisk, kulturel og religiøs, hvoraf disse både kan understøtte og undergrave hinanden<sup>8</sup> (Korsgaard m.fl. 2007:25).

Medborgerskab handler om, hvad det indebærer at være en del af et samfundsfællesskab, hvordan man skal agere som samfundsmedlem samt hvilke muligheder, udfordringer, rettigheder og pligter, der knytter sig til medborgerskabet, både for den enkelte og for samfundet (Andersson m.fl. 2008:10). Mattias Andersson pointerer også, hvordan medborgerskab i lige så høj grad handler om menneskets mulighed for at føle sig hjemme i det samfund, man er en del af, og her spiller skolen en vigtig rolle: *“Skolen kan og skal være med til at sikre, at børn og unge får et godt grundlag for at etablere et identitetsmæssigt tilhørsforhold til det samfundsfællesskab, de lever i, samt kan reflektere og handle konstruktivt og kritisk på baggrund heraf”* (Andersson m.fl. 2008:10).

Selvom man teoretisk kan adskille statsborgerskabet og medborgerskabet i en politisk og retlig del og i en identitetsmæssig del, så er de to tæt forbundet (Andersson m.fl. 2008:15). En borgers retlige statsborgerskab har stor betydning for vedkommendes mulighed for at knytte et identitetsmæssigt bånd til det samfund han/hun er en del af.

Til medborgerskabsbegrebet tilhører et tredje vigtigt element, nemlig deltagelse og engagement i samfundet; det man mere præcist betegner som *aktivt medborgerskab*, som handler om, hvordan personer kan handle som politiske aktører både lokalt, nationalt og globalt (Andersson m.fl. 2008:15-16).

## 7.6.2 Demokratisk dannelse

Begrebet demokratisk dannelse må ses som en forlængelse af det at skabe medborgere i en demokratisk stat. Disses nytte for et givent samfund, kommer gennem deres aktive deltagelse heri. Altså går begreberne demokratisk dannelse og dannelse til aktivt medborgerskab hånd i hånd. Det gør det dog kun såfremt landets ledelse er demokratisk, hvilket er tilfældet i Danmark. Målet for medborgerskab og aktivt medborgerskab ville se ganske anderledes ud i en diktaturstat, hvilket Danmark ikke har været siden faldet af enevælden og Grundlovens

---

<sup>8</sup> *“I dag er det et centralt spørgsmål, hvorvidt der er ønskeligt at tilstræbe overensstemmelse mellem politisk, kulturel og religiøs identitet? Eller om det i et demokrati tværtimod er yderst problematisk?”* (Korsgaard m.fl. 2007:25-26)

indførelse i 1849. Det kræver demokratisk uddannelse at være både kompetent og engageret i samfundets styring. Ifølge John Dewey, kræver et demokratisk samfund aktiv, frivillig deltagelse for at være fremgangsrigt: *“Eftersom et demokratisk samfund afviser princippet om en ydre autoritet, må det finde en erstatning i frivilligt engagement og en frivillig interesse, og disse ting kan kun skabes gennem uddannelse”* (Dewey 2005:104). Det er altså gennem uddannelse, at et demokratisk samfund finder sin overlevelse. Derfor er det både nødvendigt og naturligt, at demokratisk dannelse og deltagelse kan læses ud af folkeskolens formålsparagraf stk. 3: *“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”* (Folkeskolens formålsparagraf:2013). Folkeskolen skal altså, på demokratiets egne præmisser, danne demokratiske medborgere. Det vil sige, at folkeskolen ikke skal danne eller opdrage til nogen specifik ideologi, men rettere holde demokratiet som en grundform for et frit samfund. Der sås dog tvivl om hvorvidt, eller hvordan, man så kan undervise til demokrati. Den ministerielle Uddannelsesredegørelse fra 2000 har formuleret *“at demokrati ikke kan læres ved undervisning eller instruktion, men skal læres gennem praktisk samspil med andre”* (Gleerup 2011:119). I folkeskolen er demokrati da heller ikke direkte tilstede som en faglig disciplin der *“er indarbejdet i aktørernes selvforståelse som en del af deres institutionelle liv”* (Ibid.:120). En vigtig skelnen ligger altså i at forstå, at vi ikke har undervisning i demokratisk praksis, men at vi i stedet har demokratiske skoler (Ibid.:120).

Anvendelse: Medborgerskab og demokratisk dannelse er kernebegreber både når det gælder folkeskolens formål og fagformålet for historie. Vi vil i undersøgelsen udrede, hvorvidt elever, gennem historiefaget, har skabt sig et bedre udgangspunkt for at fungere som aktive medborgere i et demokratisk samfund.

## 8.0 Historiefagets udvikling i Danmark

I takt med at samfundet udvikler sig, må historiefaget også udvikle sig. Det har gennem tiden ført til en utrættelig udvikling af fagsynet for historiefaget, og vi vil i det følgende præsentere fagets udvikling, fra undervisningsfaget begyndelse til i dag. Dette for at skabe en indsigt i, hvad faget har været igennem for at blive, hvad det er i dag. Det er relevant for vores analyse,



da der ofte netop er træk fra fortiden at finde i diverse fag. I den forbindelse er historie et af de, hvis ikke dét, fag som har været gennem den største udvikling, hvilket har skabt et uhyr komplekst fag med en utrolig omfattende fagdidaktik. Det skyldes i høj grad den magt, som faget har i forhold til samfundet. Det er gennem tiden kommet til udtryk som det, Knutsen og Bøe vil kalde ideologisk historiebrug (Afsnit 7.3), hvorved et lands ledere kan bruge historien til at skabe argumenter for den ideologi, de ønsker at fremme. Ønsker man en ændring i fremtiden, er det smart at have fortiden med sig. Derfor har folkeskolefaget historie altid spillet en vigtig rolle i samfundet. For hvis man har taget om ungdommen, så har man også taget om samfundets fremtid.

## 8.1 Et undervisningsfag opstår

Det første egentlige formål for historiefaget blev udarbejdet af lensgreve og politiker Christian Ditlev Frederik Reventlow i 1792, da han mente at historie skulle have en plads i almueskolen (Poulsen 2013:24-25). Der skulle dog gå mange år før historie blev et selvstændigt fag og dette skete først i 1900 med *Det Sthyrskke Cirkulære* (Ibid.:25).

Med dette cirkulære fik faget nemlig en form, som lignede den vi kender i dag, med fagformål og angivelser omkring indhold m.m. (Poulsen 2013:32). I forhold til fagformålet, fik historiefaget to overordnede dannelsesmæssige områder: det ene var et samfundsrettet sigte, hvor eleverne skulle lære at medvirke til opbygningen af en stærk national identitet og det andet sigte var en mere personlig og moralsk opdragende opgave (Pietras & Poulsen 2013:51).

I fagformålet blev det bl.a. formuleret: "*At fremelske en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land, er Historieundervisningens Opgave.*" (Pietras & Poulsen 2013:51). Med denne sætning var der dermed tale om en centralstyret historiedidaktik, hvor statsmagten ville bruge sin magt til at fremelske en helt bestemt identitetspolitik hos eleverne (Binderup & Troelsen 2012:98). Der stod bl.a. også i fagformålet, at undervisningen skulle holdes til at gengive og genfortælle historien, hvilket er endnu et tegn på denne centralstyring.

Hvis man sætter både Reventlows reglement og Det Sthyrskke Cirkulære overfor nutidens fagformål, er det tydeligt, at man dengang prioriterede fagets dannelsesmæssige funktion højere, end i dag, hvor der er et større fokus på kompetenceudvikling (Poulsen 2013:25).

## 8.2 Historie som undervisningsfag i 1900-tallet

Efter et regeringsskifte i 1929, blev det besluttet at skolens grundlag trængte til en revision, særligt pga. den nationalistiske tone i historieundervisningen. Derfor blev der i 1930 nedsat en kommission under navnet *skolebogscommissionen* til at vurdere, denne tids vigtigste læremiddel: grundbogen (Pietras & Poulsen 2013:53). Tre år senere var kommissionen kommet frem til en betænkning og de havde ligeledes udarbejdet et nyt fagformål for historiefaget. I dette stod bl.a. at eleverne skulle lære at forstå betydningen af internationalt samarbejde, både politisk og økonomisk. Kommissionen kom desuden med forslag om, at gøre fagdidaktikken mere fagstyret, ved at undervisningsfaget skulle hente sit indhold fra videnskabsfaget (Pietras & Poulsen 2013:53-54). Dog blev kommissionens forslag ikke fulgt og først i 1942 udkom en ny læreplan. I denne var målet med faget at historieundervisningen skulle vække elevernes *sans for folk og fædreland* (Pietras & Poulsen 2013:54), og derved mindede denne mere om Det Sthyr'ske perspektiv end om Skolebogskommissionens perspektiv. Udviklingen inden for læremidler var heller ikke så stor i disse år, på trods af Skolebogskommissionens kritik, og helt op i 50'erne blev de samme grundbøger udgivet, blot med enkelte tilføjelser af den seneste historie (Ibid.:54).

I 1960 blev den Blå Betænkning udgivet på baggrund af folkeskoleloven fra 1958.

Betænkningen gjorde op med den nationalistiske og moralistiske tradition for historiefaget (Pietras & Poulsen 2013:55) og det var tydeligt at man var blevet inspireret af Skolebogskommissionen. Eleverne skulle nu bl.a. orienteres om europæiske og verdenshistoriske begivenheder, og ikke kun om fædrelandet. Didaktisk set, mener Pietras og Poulsen, at denne tid manglede begrundelser for valg af indhold og arbejdsformer (Pietras & Poulsen 2013:55). Ud fra Klafkis teori om material-objektivistisk dannelse kan man beskrive det mål, som Den Blå Betænkning, bar med sig som; "*at formidle kulturens "etiske værdier, æstetiske indhold, videnskabelige erkendelser og så videre til eleverne i en objektiv og principielt uforandret form.*" (Hansen & Skovmand 2011:266). Denne teori er kendetegnet ved at den overfører videnskabens indhold og metoder i skolen, så fagets didaktik var stadig fagstyret på dette tidspunkt.

## 8.3 Undervisningsfaget historie efter 1977

I 1977 blev der taget de første politiske skridt imod det, som gradvist skulle ændre historiefaget til, hvad det er i dag. Faget er gået fra at bygge på en decideret historiefagdidaktik til at blive en historiebevidstheds- og historiebrugsdidaktik (B. E. Jensen 2005: s. 160). Denne står stadig den dag i dag, som den fremherskende historiedidaktik i folkeskolen. Dette skete dog ikke fra dag til anden, og det er vigtigt ikke at glemme, at processen fra den teoretiske didaktik, til politik og senere til implementering og brug i praksis, langt fra er øjeblikkelig. Disse spæde skridt blev taget fra politisk hånd, da daværende undervisningsminister, Ritt Bjerregaard (A), i Politiken d. 9. marts 1977, begrundede ændringer i formålet for historiefaget, i forhold til faghæftet, med et *“ønske om at modvirke en akademisering af dette fag i folkeskolen.”* (Nielsen 2002:109). Dette ønske blev dog ikke realiseret i formålet for historiefaget i denne ombæring (Ibid.), men frøet var plantet. Derefter var en yderlig retræte fra den deciderede historiefagdidaktik nærtliggende.

Længe gik der heller ikke før der i 1980 begyndte at være et målrettet arbejde fra flere fagdidaktikere, om at omdefinere historiedidaktikken til at blive en historiebevidstheds- og historiebrugsdidaktik (B. E. Jensen 2005:160). Baggrunden for denne forandring begrundede Vagn Oluf Nielsen med de samfundsforandringer, som gjorde sig gældende i 80'erne - og heraf tankerne om, hvilke samfundsproblemer, der ville være relevante for den opvoksede generation (Nielsen 2002:134). Overordnet, så kunne disse fremtidsforhold karakteriseres i to hovedpunkter: 1. *“Vi befinder os i en særdeles dynamisk samfundsudvikling.”* Og 2. *“Denne udvikling har medført en række voksende samfundsproblemer.”* (Ibid.). Det ville nødvendigvis lede til en anden opgave for historiefaget. Denne skulle bestå i 1. *“At kvalificere eleverne til at deltage aktivt i at forandre samfundet.”* og 2. *“At kvalificere eleverne til at forholde sig bevidst og aktivt til de voksende samfundsproblemer.”* (Ibid.).

Det ville så videre indebære, at eleverne også arbejder med historie ud fra et fagligt metaperspektiv. Altså først og fremmest skabe en forståelse af *at* samfundet forandrer sig, men også *hvordan* og *hvorfor* det forandrer sig. Ud af dette kan ledes meget af det, som vi nu kan omtale som den moderne historiediaktik.

## **8.4 Historiefagets formål i dag - En analyse af fagformålet**

Til trods for de Forenklede Fælles Måls (FFM) offentliggørelse i sommeren 2014 og implementering i sommeren 2015, er fagformålet for historie indholdsmæssigt det samme

som fagformålet i 2009, men ordlyden er en anden (Nielsen 2015:114). Formuleringerne er kraftigt forkortet, og den nye målstyrede undervisning har sat et tydeligt præg på fagformålet. Hele fokuset ligger nu på, hvad eleverne skal nå frem til, ikke hvad undervisningen skal indeholde. Dette er samtidig tegn på et læringssyn, som antyder, at læring både kan og skal måles (Ibid.).

Fagformålet for historiefaget er opdelt i tre dele (stk. 1, 2 og 3). Vi vil kigge disse nærmere i sømmene, og tager det derfor styk for styk, med det formål at give en ordnær analyse af disse:

- Stk. 1: *“Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.”*

Her nævnes først og fremmest sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik. Med andre ord, så skal eleverne kunne tematisk opdele historien i dele, der giver årsagsforklaring fra én tid til en anden.

Næste del beskriver, at eleverne skal kunne bruge denne forståelse i andre sammenhænge end i skolen. Altså gøre eleverne klar til at give *vidensbaserede* årsagsforklaringer på nogle dele af historiens indvirkning på andre dele af historien, med det formål at forstå deres samtid. Det kan dog virke lidt flyvsk at *kunne bruge* en mængde historisk viden i samfundet, da samfundet ikke er et spil Trivial Pursuit, hvor historisk udsagnsviden vægtes højest.

Den sidste del af dette stykke holder fast i den efterhånden lidt gammeldags tendens, hvor historiefaget virker, som fastholdelse af en national arv og forståelse af, hvad kultur er i Danmark. Sætningen udelukker muligheden for, at der er flere opfattelser heraf. Som Bernard Eric Jensen beskriver det, kan man ikke tale om Historien (i bestemt ental og med stort H), da det udtrykker, at der er tale om en enkelt historie, som er den “rigtige”. Virkeligheden er, at vi lever i en mangfoldighed af historier; ingen af hvilke, der kan beskrives som den rigtige (B. E. Jensen 2005: 163).

- Stk. 2: *“Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.”*

Når eleverne skal arbejde analytisk og vurderende, betyder det, i historiefaget, at arbejde med de værktøjer faget giver. Her tænkes på fagets metode, og herunder selvfølgelig kildekritik. Da fagets metode, ifølge Vibeke Ankersborg, er mindst lige så central, som fagets genstandsfelt, virker dette også naturligt. Hun uddyber med at sige: *“Vi ved ikke, om vi ved noget, hvis vi ikke*

ved, hvordan viden er skabt. Derfor skaber vi viden gennem vores valg af metoder..." (Binderup & Troelsen 2012:56). Dette metodefelt bærer dog også præg af den fagstyrede historiedidaktik (Ibid.:100). I formålet, som det står skrevet i stk. 2, får man den opfattelse, at dette analyseapparat er givet på forhånd og udelader på den måde her en nødvendig faglig metarefleksion.

Resten af dette formål, kan langt hen ad vejen sammenlignes med stk. 1, da det primært har med årsagssammenhænge i tiden at gøre.

- Stk. 3: "*Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.*"

Her er det først og fremmest værd at lægge mærke til, at der bliver brugt begrebet "historisk bevidsthed" og ikke historiebevidsthed, hvilket er en retorisk debat, vi også dækker i begrebsafklaringen heraf (Afsnit 7.5).

Det næste aspekt i dette stykke tager fat i tesen om, at vi som individer og befolkning er historieskabte. Altså at vores fælles virkelighed bygger på en fælles fortid. Denne tese kan virke lidt intetsigende, når den ikke efterfølges af "*og historieskabende*" (Afsnit 7.5), hvilket cementerer det enkelte individs aktive position i samfundet. Især når dette så følges af, at det skal være forudsætningen for at leve i et demokratisk samfund. Det er måske nok til at leve i et demokratisk samfund, men det er passiv overlevelse, og stemmer ikke overens med Folkeskolens formålparagraf, hvor det netop nævnes, at Folkeskolen skal forberede eleverne til "*deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter*" (Folkeskolens formålparagraf 2013:stk. 3). Vores demokrati kræver aktivt medborgerskab, ellers stagnerer det. Med andre ord, så er demokratiets udvikling et grundvilkår for dets eksistens (7.6.1).

Det er dog vigtigt at huske, at tiltag på folkeskoleområdet, som f.eks. fagformål, altid er udtryk for et politisk kompromis af de forskellige parters ønskede indflydelse på formålets tilbliven. Mere præcist kan indflydelsen på fagformål, som del af læreplanen, deles op i fire dimensioner: Den politiske, den faglige, den pædagogiske og den didaktiske dimension (Hansen & Skovmand 2011:120). Et eksempel på det fandt bl.a. sted under udarbejdelsen af *Fælles Mål 2009*, hvor Dansk Folkeparti forsøgte, med succes, at påvirke detaljer i læreplanerne, og fik på den måde denne sætning med som del af fagformålets stk. 1: "*Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie*" (Poulsen 2013:33).

## 8.5 Delkonklusion

Overordnet set kan didaktikken omkring historiefaget siges at have gennemgået en omfattende ændring. I 1900-tallet blev faget brugt af statsmagten til at fremelske en helt bestemt identitetspolitik hos eleverne. Samme tone var at finde i det fagformål der udkom i 1942, hvor det her blev formuleret at historieundervisningen skulle vække elevernes *sans for folk og fædreland*. Med den Blå Betænkning fra 1960 blev der dog gjort op med den nationalistiske og moralistiske tradition for historiefaget og eleverne skulle nu orienteres globalt og ikke kun om fædrelandet. I 70'erne begyndte faget at bygge på en didaktik, som ligner den vi har i dag, nemlig en historiebevidstheds- og historiebrugsdidaktik, som har været et af omdrejningspunkterne for historiefaget siden Historie 95. Det fagformål vi har i dag, blev formuleret i 2009 hvori der står at eleverne bl.a. skal *blive fortrolige* med dansk kultur. Desuden har dette fagformål fokus på kontinuitet, sammenhængsforståelse samt udvikling af elevernes historiske bevidsthed som forudsætning for at leve i et demokratisk samfund.

## 9.0 Empirisk analyse

Vi er nu kommet til den del i vores model for empirisk analyse af semistrukturerede interviews, hvor vi meningskondenserer og -fortolker de indsamlede besvarelser fra lærere og elever. Dette efterfølges af en komparativ analyse, hvor både lærer- og elevbesvarelser sammenholdes, for at skabe et fuldendt billede af, hvad 9. klasseselever mener de skal med historiefaget i forhold til deres læreres mål med undervisning. Dette sættes i forhold til fagformålet for historie, samt de begreber og teoretikere, som vi benytter som teoretisk grundlag for dette projekt.

### 9.1 Lærerbesvarelser

Spørgsmål 1: Hvorfor blev du historielærer?

**LS1** svarede at hun valgte dette fordi hun finder faget spændende og har dermed valgt faget ud fra interesse.

**LS2** svarede at det var et af hendes yndlingsfag i folkeskolen og gymnasiet og hun beskriver faget som fascinerende. Hertil tilføjer hun *“også det der med fortid-nutid-fremtid - hvordan har historien indvirkning på vores nutid og vores fremtid”*. Med denne sætning kommer historiebevidsthedsbegrebet implicit på banen, og hun tilføjer desuden at hun finder det interessant at få eleverne til at indse at ting gentager sig og at vi skal lære af vores fortid. Hun beskriver også at eleverne, på baggrund af deres kendskab til fortiden, skal blive i stand til at handle hensigtsmæssigt i fremtiden. Altså ønsker hun at give sine elever kompetencer til at handle i fremtiden på baggrund af fortidens fejl og mangler.

Spørgsmål 2: Hvorfor mener du, man skal undervise i historie?

**LS1** svarede *“det handler meget om .... hele det der som sikkert stadig står i målet med fortid, nutid og fremtid og det hænger sammen”*, og kommer på den måde også implicit til at nævne historiebevidsthedsbegrebet, som noget hun aktivt bruger i sin undervisning. Denne historiebevidsthed bruger hun så til at skabe årsagsforklaringer mellem fortiden og nutiden. Desuden forklarer hun, at hun prøver at gøre undervisningen nærværende for eleverne, dog med den tilføjelse at dette ikke altid lykkes. Dette tolker vi som, at hun mener at undervisningen i historie burde være nærværende i og relevant for elevernes egne liv.

**LS2** refererede til hendes besvarelse i det forrige spørgsmål. *“At man skal kende til hvad man er som person i forhold til identitet. Altså hvorfor man lever i et land, som ser sådan her ud.”* For LS2 kan historie dermed bruges til at årsagsforklare, hvorfor vores nutid ser ud som den gør. Spørgsmål 3: Ud fra hvilke kriterier vælger du det historiefaglige materiale, du underviser i?

**LS1** svarede at hun hellere vil lave et powerpoint-show og forklare, end at eleverne skal læse artikler, da hun mener at de har svært ved at forstå sådanne tekster. Hun lægger også vægt på, at der skal være illustrationer, da hun mener eleverne har lettere ved at forstå, hvis tekster og læreroplæg suppleres med et visuelt element. Desuden mener hun, at det er vigtigt med kildearbejde, eftersom dette også er et stort krav i forhold til afgangsprøven.

**LS2** svarede, at hun benytter Historiefaget.dk (Fra Clio Online) rigtig meget fordi der ikke er tid til at producere materialer selv og det at kende systemerne (Historiefaget) er ifølge hende en fordel, da hun på den måde ved hvad der fungerer. Hun er også af den opfattelse at skolen prioriterer fag som dansk og matematik højest, og at et fag som historie kommer i anden række.

I begyndelsen af skoleåret spurgte hun eleverne, hvilke emner de ønskede at arbejde med. Hun lader altså eleverne være medbestemmende i forhold til det faglige materiale, men nævner ikke om det samme gør sig gældende i forhold til arbejdsmetoder.

Den sidste ting hun nævner som har betydning for hendes kriterier for udvalg af historiefagligt materiale, er afgangsprøven; hun er optaget af hvad eleverne skal kunne og hvad der bliver krævet til prøven.

Spørgsmål 4: I hvor høj grad bruger du Forenklede Fælles Mål og Historiekanon som udgangspunkt for din undervisning i historiefaget?

**LS1** forklarer at hun kun bruger FFM meget lidt, da de via deres status som privatskole ikke er underlagt disse. Hun er dog overbevist om, at hendes undervisning stemmer overens med hvad der står beskrevet i målene. I forhold til Historiekanonen, så prøver hun at inddrage så mange punkter som muligt og hun planlægger i høj grad ud fra denne, men "*desværre er det ikke altid foreneligt med hverdagen*" forklarer hun. Hun oplever altså Historiekanonen som noget svært opnåeligt i den daglige undervisning, da hun også ønsker at inddrage andre emner, hvor kanonpunkterne ikke altid passer ind.

**LS2** svarede "*FFM er et must*", dette bl.a. pga. at det er et krav i Københavns Kommune. Måden hun bruger dem på, er hovedsagligt i årsplanlægningen, hvor hun skriver dem ind. Hun kigger på dem i begyndelsen af et forløb, men det er ikke altid hun "*går tilbage og ser, om vi opfylder dem*". I forhold til kanonen forklarer hun, at den ikke bliver benyttet så meget i hendes undervisning. Dog forklarer hun, at hvis de i undervisningen gennemgår et kanonpunkt, så italesætter hun det over for eleverne, men det er ikke hendes plan at nå alle punkterne. Hun er mere optaget af, hvad eleverne synes er interessant.

Spørgsmål 5: Hvordan har overgangen været til de nye FFM og din planlægning af undervisningen?

**LS1** svarede at det ikke har påvirket hendes planlægning så meget, men at de i deres fagudvalg på skolen har talt om FFM - især i forhold til kildekritik og mener nu at have et bedre blik for disse.

**LS2** fik ikke direkte mulighed på at svare på dette, på grund af en fejl fra vores side. I stedet blev hun spurgt om følgende: *Hvordan med målstyret undervisning; har det haft indvirkning på din planlægning?* Til hvert forløb præsenterer hun eleverne for de tre læringsmål de skal kunne ved forløbets afslutning og disse gennemgås ligeledes ved forløbets afslutning. Hun mener at idéen med læringsmålstyret undervisning er fin, hun har bare den opfattelse at det



altid er blevet gjort. Dog er denne proces tidskrævende, og det er forskelligt hvordan undervisningsmaterialer til de forskellige fag, hjælper læreren.

Spørgsmål 6: Hvad mener du er vigtigst for en succesfuld historieundervisning?

**LS1** er optaget af, om eleverne har forstået historiske sammenhænge, samt om den historiske udsagnsviden har sat sig fast. Hvorvidt dette har båret frugt kommer til udtryk i form af klassesamtaler, hvor de bredere strøg i historien sammenkobles.

**LS2** svarede at det er vigtigt at variere, det de skal kunne. Hun mener at kompetencer som det at kunne læse fagtekster, at kunne opdele i perioder og kunne tage noter er vigtigt, mens præcise årstal er mindre vigtigt. Hun er altså i høj grad optaget af metodeviden frem for udsagnsviden.

Spørgsmål 7: Hvad er, efter din mening, vigtigt at dine elever tager med sig fra din undervisning?

**LS1** er optaget af, at eleverne skal være aktive i hendes undervisning. Hun er interesseret i at eleverne har en mening om undervisningen - og ikke kun positiv - bare det, at de forholder sig kritisk til, hvad der sker i lokalet er vigtigt. Hun beskriver direkte at "*de også har en aktie i det her*". Hende klasse er på den måde præget af de kendsgerninger, som også gør sig gældende i det samfund eleverne dannes til at færdes i. På den led, leder dette på sin vis an til en demokratisk dannelse af eleverne.

**LS2** svarer at hun ser det som hendes ansvar, at eleverne bliver gode til at læse tekster og analysere dem. Her menes i øvrigt et fokus på læsning af fagtekster - altså metodeviden. Hun er også optaget af, at skabe en almen interesse for faget hos eleverne, samt at undervisningen skal være meningsfyldt "*...det er vigtigt at de kan se meningen med faget, for det kan faktisk godt være svært*".

Hun mener, at det er hendes opgave at vise at historie er interessant. Ikke kun i relation til fortiden "*men også til samtiden/nutiden*".

## 9.2 Elevbesvarelser

Den samme meningskondensering og -fortolkning som er lavet for lærerbesvarelserne, kommer her for elevbesvarelserne. Dog med den forskel, at vi har sammenfattet alle besvarelserne til hvert spørgsmål, for at koge alle meningerne ned til noget mere

håndgribeligt. Eventuelle uoverensstemmelser og afstikkere belyses dog inden for hvert spørgsmål.

Spørgsmål 1: Hvad er historie for dig?

Når eleverne stilles dette spørgsmål, lader der til at være bred konsensus om, at historie er alt, hvad der er sket i fortiden. Essensen af følgende udsagn er gennemgående i flere besvarelser: *"Alt indtil nu er vel historie."* (E4S1D) og *"For mig er historie alt det der er sket, altså alt det som er fortid. f.eks. for fem sekunder siden, det er stadig historie selvom man ikke opfatter det sådan."* (E8S1D). Disse svartyper kommer alle som elevernes umiddelbare svar - altså det første eleverne kommer i tanke om, før videre omtanke. Ved disse umiddelbare besvarelser, lader det til, at eleverne sætter lighedstegn mellem begreberne historie og fortid.

Enkelte elever mener, at historie er en måde at opdele fortiden på: *"Tidsperioder, malerier, krige og sådan noget, vigtige begivenheder."* (E3S2D), altså en aktiv periodisering, hvilket er et begreb, som går ind under historiebrug - så en måde at bruge historien til at skabe meningssammenhænge ved tidsskifte.

Spørgsmål 2: Er du en del af historien?

Svarene på dette spørgsmål var meget forskelligartede. Størstedelen mente, at de var en del af historien, men kunne ikke helt beskrive, hvordan. Den gængse konklusion hertil var at *"Alt er jo en del af historien"* (E7S2D).

Nogle elever mente omvendt ikke, at de var en del af historien. Deres besvarelser gik typisk på, at de jo ikke var en del af det materiale, som blev præsenteret i historietimerne.

En interessant men atypisk besvarelse kom, da vi spurgte en elev, som ellers ikke mente at hun var en del af historien om, hvad hun så tænkte hvis man kiggede på teknologihistorien - ville hun så føle, hun var en del af historien? Hvortil E7S1P svarede: *"Ja det synes jeg vi er. Vi har ikke været med til at skabe den, men vi har været med til at bruge den i hvert fald"*. Denne elev giver altså udtryk for, at ved at være en aktiv *bruger* af historien, er hun en del af historien, men hun ser ikke sig selv som historieskabende.

Spørgsmål 3: Hvordan ser en typisk historiektion ud?

Eleverne beskrev deres undervisning ret forskelligt fra elev til elev - øjensynligt alt efter, hvad de synes fylder meget i undervisningen. Eleverne på S1 sagde dog, at de meget ofte gjorde brug af historieportalen ([historieportalen.gyldendal.dk](http://historieportalen.gyldendal.dk)). Ydermere, beskrev de undervisningen som tung på notetagning og tests efter hvert tema, hvor de skulle bruge disse noter. Ud over historieportalen, gjorde de også brug af forskellige temabøger.

Hvor eleverne på S1 brugte historieportalen, brugte eleverne på S2 primært historiefaget.dk fra Clio Online, samt bogsystemet Historie 9 fra Gyldendal.

For eleverne på S2, er det værd at bemærke, at deres historielærer også er deres samfundsfagslærer. Det betyder, at der ofte arbejdes tværfagligt mellem disse fag. Eleverne på S2 lavede også meget notetagning, men anvendelsen af disse, kom ikke til udtryk i undervisningen, men var rettere en nødvendighed, i tilfælde af at de skulle trække historie til afgangsprøven.

Spørgsmål 4: Hvorfor tror du, du har historie i folkeskolen?

En tydelig tendens i alle besvarelserne var, at man har historie for at kunne årsagsforklare nutiden. Altså give svar på, hvordan vi er kommet der til, hvor vi er i dag. S2-elevernes forståelse af historie som et årsagsforklarende fag, går også igen hos deres lærer: *“Man skal kende sin fortid og vide hvorfor vi er nået frem til det samfund, vi lever i, i dag.”* (LS2). Som en elev på S2 udtrykker det: *“Fordi det er vigtigt at vide, hvad der er sket, for at verden ser ud som den gør i dag. Sådan så man har indsigt i, hvordan tingene hænger sammen.”* (E4S2P).

Ud over dette udsagn, gav mange elever også udtryk for en forståelse af, at man bør kende til historien for ikke at gentage fejl fra tidligere. Herved påpeges fortidens relevans for nutiden.

Spørgsmål 5: Tror du, at du kan bruge historie, når du bliver ældre?

Dette spørgsmål ligner det forrige, da de er opstået ud fra det samme sæt forskningsspørgsmål i interviewguiden (Bilag 2). Eleverne besvarede primært at deres fremtidige brug af historiefaget ville afhænge af, om det bliver studie- og jobrelevant. Det tyder derfor på, at eleverne ikke finder historiefagets kompetencer alment brugbare, men at disse er reserveret for fagpersonerne. Andre elever, som også finder historie relevant for fremtiden begrundede det f.eks. med at *“historie danner et alment grundlag som viden”* (E1S2P) - altså en slags basisviden, hvorved historie kan betragtes som et dannelsesfag. En enkel elev (E4S2P) nævnte også, at man så kunne bruge dette vidensgrundlag som basis for sine holdninger både nu og i fremtiden. Kun en enkelt elev nægtede blankt udsagnet, men uddybede ikke.

Spørgsmål 6: Hvornår synes du, at historie er et spændende fag?

I dette spørgsmål har vi ikke specificeret, hvorvidt vi tænker på arbejdsformer eller emner i undervisningen. Det var derfor interessant at høre, hvordan næsten alle eleverne gav sig til at liste emner op og begrundede det med, at dette interesserede dem. Årsagen til denne interesse kan være meget forskelligartet. I par-interviewet med E4S2P og E5S2P, var der en

interesseforskell i forhold til det lokale og det globale: *"...sådan helt konkret, hvis man går rundt i København og så ved noget om dét der er sket der, og hvorfor det er sket..."* (E4S2P), hvortil den anden elev svarede *"...jeg kan bedre lide når det er omkring verdenshistorie, frem for kun Danmarkshistorie."* (E5S2P).

Spørgsmål 7: Hvornår synes du, at historie er mindst spændende/interessant?

Stik modsat af forrige spørgsmål, så var de fleste elevers umiddelbare reaktion på dette spørgsmål at beskrive en arbejdsform, som de ikke finder interessant. Her går notattagning igen flere gange. Læsning nævnes også af en del elever. Enkelte elever nævner også emner, der generelt føles langt væk, som værende særlig irrelevante for dem. Altså når de ikke kan se sammenhængen mellem historiefaget og deres eget liv. Det kan enten skyldes, at emnet ligger langt tilbage i tiden, eller hvis undervisningen primært består i at huske årstal.

### 9.3 Komparativ analyse af lærere og elevers besvarelser

Formål med dette afsnit er at sammenholde vores grundbegreber og teori med vores meningskondenseringer og -fortolkninger samt citater fra de oprindelige interviews. Med henblik på at besvare opgavens problemformulering, holder vi et særligt fokus på, hvilke mål de to historielærere har for deres undervisning og elevernes opfattelse af meningen med historiefaget. Heraf hvordan disse stemmer overens med hinanden og med fagformålet. Eleverne som vi har interviewet, bruger historie til at danne årsagsforklaring på, hvorfor verden ser ud som den gør. Det lyder meget fint, men er i sin essens en mere overfladisk tilgang til faget, end hvad der faktisk er skitseret som fagformålet for historie. Det tyder på en overvægt af, hvad der i fagformålet beskrives som *"sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik"*. Det er samtidig tydeligt, hvor eleverne har det fra, da det lader til at være begge læreres opfattelse, at sammenhængsforståelsen og det kronologiske overblik er noget af det, der bør fylde meget i deres undervisning. Således lader historiefaget til, i disse to klasser, at være stagneret en smule. Dog lader begge lærere også til at have et fokus på kildearbejde, hvorved to af de tre kompetenceområder for historiefaget er i spil i undervisningen. Elevernes opfattelse af kildearbejdet i undervisningen er dog præget af kedsommelig repetition uden umiddelbar faglig metarefleksion - f.eks. når E4S2P siger *"De der kilder, som vi skulle sidde og terpe dem, ej, det var så kedeligt! Det var det samme, og man skulle bare læse, så var der nogle kilder, og så var der opgaver til kilder, og så det samme"*.

Begge lærerne er optaget af, at deres undervisning skal udvikle elevernes kompetencer inden for kildearbejde. LS2 er meget optaget af, at eleverne lærer at læse fagtekster, og hun ser det som hendes ansvar, at de bliver i stand til dette. På det punkt afspejler hendes egen opfattelse af sin rolle og ansvar som underviser, det som bliver præsenteret i fagformålet.

Problematikken ligger her i, at lærerne ikke forklarer, hvad der er vigtigt ved kildearbejde, udover at eleverne skal *kunne* det til afgangsprøven. Igen er den faglige metarefleksion manglende i forhold til at lade eleverne forstå, hvorfor de *gør*, som de *gør*.

Det tredje kompetenceområde, historiebrug, lader til at stå uberørt hen i begge tilfælde.

Begrebet nævnes kun meget implicit af LS1, når hun siger *"hvorfor er det stadigvæk russerene der er skurken i aktionfilmen. Og så skal vi helt tilbage til den kolde krig og så kan de ligesom trække nogle tråde der til."* Hun taler sig på den måde ind i hvad Knutsen og Bøe vil kalde ideologisk historiebrug. I forbindelse med at myndiggøre elever, hvilket Kvande og Naastad beskriver som et grundprincip for alle praktiske opgaver (Afsnit 7.3), er eksemplet med russerne godt i bestræbelsen på at myndiggøre eleverne som aktive brugere af historien. Som Kvande og Naastad også påpeger, er dette særligt relevant i forsøget på at undgå at blive en slave for den utrættelige informationsstrøm, som medier præsenterer os for (Ibid.). Men på intet tidspunkt nævnes historiebrug direkte, som en form for begrebsliggørelse af denne kompetence. Det *gør* sammenhængsforståelse for så vidt heller ikke direkte, men det *gør* det i meget høj grad implicit. Denne skævfordeling lader til at have en betydning for, om eleverne kan se relevansen for historiefaget i sammenhænge, som ikke er af direkte af historiefaglig karakter. Det ses tydeligt ved besvarelsen på spørgsmålet om, hvorvidt eleverne tror at de kan bruge historie, når de bliver ældre. Her svarer de fleste elever nemlig, at deres fremtidige nytte af historiefaget vil afgøres ud fra, om det er arbejds- eller studiemæssigt relevant for dem. Dette går imod, hvad der egentligt er pointen med historiefaget. Pointen er ikke, at danne faghistorikere, men rettere at eleverne skal opnå en bedre forståelse af sig selv, verden omkring dem og deres plads i den. Hensigten hermed er at skabe tidsrelevante kompetencer, der fordrer aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.

I spørgsmålet mål om, hvorfor eleverne tror at de har historie i skolen, forsøgte vi at afklare hvorvidt eleverne fandt undervisningen relevant for deres hverdag. Denne relevans kunne netop bestå i aktiv deltagelse i deres eget samfund. Eleverne gav udtryk for en forståelse af, at man bør kende til historien for ikke at gentage fejlene i den. Dette er da også en populær

talemåde: *“Den der glemmer historien er tvunget til at gentage den”*<sup>9</sup>, og giver udtryk for en både nutids- og fremtidsrelevans for historiefaget, da der altid er en lektie at hente i fortiden. Dog udtrykte ingen af eleverne en forståelse for, at dette så burde føre til en aktiv handling fra egen side - altså dét, som ville give historiefaget en direkte indvirkning og relevans for deres liv nu. Dette er ligeledes relevant i forhold til elevernes historiebevidsthed. For som det beskrives i fagformålet stk. 3: *“Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”*

Begge lærere lader til at have en vis forståelse for historiebevidsthedsbegrebet og dets indflydelse på historiefaget. Dog nævner ingen af de to begrebet direkte på noget tidspunkt. LS1 betegner det som *“det der gamle mantra med fortiden, nutiden og fremtiden”*, mens LS2 beskriver det således *“det der med fortid-nutid-fremtid - hvordan har historien indvirkning på vores nutid og vores fremtid?”* og fortsætter *“Og jeg synes det er interessant at få eleverne til at indse det at ting gentager sig, og vi skal lære af vores fortid.”* I begge tilfælde lader der til at være tale om en oversimplificering af et ellers noget bredere begreb. Meningen med historiebevidsthedsbegrebet går delvist tabt, når dets verbalisering er præget af mekanisering og siges uden dybere refleksion. Derfor lader der også til at være en vis afstand mellem lærernes brug af begrebet og så den egentlige målsætning i fagformålet.

## 9.4 Delkonklusion

Gennem meningskondensering og -fortolkning har vi fremhævet de meninger hos elever og lærere, som vi finder relevante for den komparative analyse. I denne analyse ser vi, at historiefagets kompetencerområder, kronologi, sammenhæng og kildeanalyse i høj grad bruges af de to lærere i undervisningen, men at eleverne ikke finder dette særlig relevant for eget liv, hvilket ellers ifølge fagformålet for historie stk. 1, burde sammenkobles i undervisningen. Fagets sidste kompetenceområde, historiebrug, nævnes kun kort og implicit af LS1, og begrebet lader til at være kraftigt underrepræsenteret i undervisningen. Denne underrepræsentation kan have indvirkning på, i hvilket omfang eleverne er i stand til at se historiefaget som andet end et videnskabeligt betonet studie.

---

<sup>9</sup> Citat af den spanske filosof George Santayana.

Således lader begge lærere til at have en overfladisk forståelse af historiebevidsthedsbegrebet, som dog aldrig nævner direkte. Den større mening med begrebet forsvinder og der skabes en afstand mellem lærernes brug af begrebet og den egentlige målsætning i fagformålet.

## 10.0 Vurdering af undersøgelsen

Overordnet set har HisLabs undersøgelsesområde været en del større end vores, men der er alligevel mange sammentræf. HisLabs rapport rummer udover *lærerforståelser af egen faglighed og formidling* og *elevforståelser af historiefaget*, som er meget lig vores forskningsspørgsmål (Bilag 1 & 2) også området *læremidler i historieundervisningen* (Knudsen & Poulsen 2016:8), som kun meget kort berøres i vores undersøgelse.

HisLabs rapport har desuden også taget højde for at interviewe forskellige elevtyper (Knudsen & Poulsen 2016:9), hvilket modsvarer vores grundlag for udvælgelse af informanter. Vi har fundet mange sammenfald mellem vores undersøgelse og HisLabs, og det er derfor ikke alle vi har haft mulighed for at beskrive i dette projekt. I det følgende vil vi dog kort præsentere de sammenfald, som vi finder meste relevante for besvarelsen af vores problemformulering.

## 11.0 Vores fremtid i historiefaget

Men hvad kan hele denne undersøgelse bruges til, når vi efter sommerferien skal stå med ansvaret for planlægning og udførelse af en historieundervisning, der ikke kun skal leve op til fagformålet, men også gøres alment relevant for elevernes livsverden. Igennem vores undersøgelse står det klart, at eleverne ikke kan se en direkte forbindelse fra historiefaget til deres nutidige og fremtidige liv. Dette tager sig særligt ud ved at eleverne faktisk ser sig selv som historieskabte, men ikke historieskabende. De mangler altså et udgangspunkt for aktiv deltagelse i både nutidens og fremtidens samfund. Det er ikke entydigt, hvad vi som historielærere reelt kan gøre for at udbedre denne problemstilling, men der er flere måder hvorpå vi kan forsøge os.

Et sted man kunne starte er ved det populære historiebevidsthedsbegreb, hvor elevernes fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning er det centrale.

Vi har i forbindelse med et tidligere projekt på læreruddannelsen, stødt på en interessant mangel indenfor dette felt, nemlig elevernes fremtidsforventning, som ofte kun bliver berørt overfladisk i mange undervisningsmaterialer.

Netop dette fremtidsperspektiv gav eleverne i vores undersøgelse udtryk for at have problemer med. Et af vores spørgsmål gik endda på, hvorvidt de følte, at de var en del af historien. Hertil var det gængse svar var ja, dog uden en egentlig forklaring på *hvordan*. Sammenkobles denne følelse af ikke at være historieskabende med samtidens globale kriser, krige og nyhedsmedier, som ustandseligt fylder os med forskelligartede beskrivelser af den samme virkelighed, kan det betyde at eleverne finder det uoverskueligt, at navigere rundt i dette mylder af informationer. Dette mener vi kan virke handlingslammende, frem for at fordre aktiv deltagelse i samfundet. På baggrund af Mattias Anderssons citat: *“Skolen kan og skal være med til at sikre, at børn og unge får et godt grundlag for at etablere et identitetsmæssigt tilhørsforhold til det samfundsfællesskab, de lever i, samt kan reflektere og handle konstruktivt og kritisk på baggrund heraf”* (Andersson m.fl. 2008:10), ser vi det derfor En af vores opgaver, som kommende lærere, er at skabe en forståelse hos eleverne om deres betydningsfulde plads i samfundet, med dertilhørende deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i vores samfund med frihed og folkestyre.

Det var i vores undersøgelse klart at nogle elever ikke mente, at de var en del af historien og deres besvarelser gik typisk på, at de jo ikke var en del af det materiale, som blev præsenteret i historietimerne. Vi mener derfor at et oplagt sted at starte, er med det eleverne har aller nærest, nemlig deres lokalsamfund.

Dette kunne i praksis udfoldes gennem et lokalhistorisk forløb, da eleverne helt bogstaveligt er en del af dette. Med det sigte håber vi på at eleverne ikke kun vil opleve dem selv som historieskabte med i den grad også som historieskabende. Pietras & Poulsen beskriver det således *“vi påvirkes af og påvirker den historiske udvikling, at vi er historiens, men ikke nuets fange, og at vi er bevidste om denne historiske dobbelthed, er en vigtig del af at være menneske”* (Pietras & Poulsen 2013:16)

Som beskrevet i vores komparative analyse af lærere og elevernes besvarelser, fandt vi frem til, at eleverne bruger historie til at danne årsagsforklaringer på, hvorfor verden ser ud som den gør. I HisLabs rapport, blev noget tilsvarende undersøgt, nemlig hvad historieundervisningen iflg. eleverne handler om. Til dette kom eleverne med besvarelser, der var meget i lig vores, og i HisLabs rapport skrives: *“Det er gennemgående, at elever opfatter*



*historie som et fag, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra, og hvordan "tingene" har udviklet sig over tid" (Ibid.:12).*

Som tidligere beskrevet havde begge lærere i vores undersøgelse fokus på kronologi, sammenhænge og kildekritik, hvor HisLab har konkluderet: "*Faget handler ikke kun om årstal og begivenheder, det er selve udviklingen, den "snørklede tur op gennem tiden og frem til i dag", der er fagets fokus" (ibid:16).* Herimod har eleverne fra vores undersøgelse ikke givet udtryk for det samme, idet de ikke finder dette særlig relevant for deres eget liv. Tilsvarende beskriver HisLab, at "*eleverne forstår ikke altid formålet med det, som de læser eller opgaverne, de skal løse" (Ibid.:12).* Dette er kritisk, da elevernes forventning til faget dermed ikke stemmer overens med fagformålet stk. 1, da der her beskrives at undervisningen skal give eleverne sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik, som de skal bruge i deres forståelse af deres hverdags- og samfundsliv (Afsnit 7.2).

Som tidligere beskrevet nævnte begge lærere fortid-nutid-fremtids-aspektet, uden at bruge begrebet *historiebevidsthed* hvilket går igen hos eleverne, idet mange af dem nævner denne fortid-nutid-fremtid. Tilsvarende beskriver HisLabs rapport, at lærerne ikke eksplicit bruger begrebet (Ibid.:23) Det tyder altså på at at de mange års debat og diskussioner om historiebevidsthedsbegrebet har sat tydelige spor på lærernes historiesyn.

I vores elevinterviews svarede eleverne da de blev adspurgt, hvorvidt de mente at de kunne bruge faget til noget når de blev ældre, at det afhang af hvilken uddannelse de ville tage. Flere udtrykte ligeledes at faget kun ville være relevant, hvis de skulle arbejde med historie direkte - f.eks. som historiker. Den samme tendens beskriver HisLabs rapport (Ibid.:14).

## 12.0 Konklusion

Vi har til dette projekt foretaget en undersøgelse af 9. klasseselever og deres læreres forståelse af, hvad historiefaget er i dag. Vi har i den forbindelse oplevet nogle tidstypiske problematikker i undervisningen, der lader til at være i konflikt med, hvad fagformålet for historie udtrykker. Lærerne i undersøgelsens mål for undervisning, stemmer ikke overens med fagformålets idé om at eleverne skal opnå forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund. Vores undersøgelse viser, at lærernes mål for undervisningen, har basis i et bagudrettet historiesyn, hvor en skævfordeling af kompetenceområderne kronologi, sammenhængsforståelse og kildeanalyse, giver anledning til en distancering af historiefaget

til elevernes egen verden. Det er ligeledes blevet tydeligt gennem vores undersøgelse, at elevernes forventning til faget i høj grad er præget af uklarhed omkring, hvad faget kan bruges til i deres nutidige og fremtidige liv. Det er problematisk, da det på den måde bliver et fagspecifikt fag, og ikke et demokratisk dannende fag i trit med folkeskolens formålsparagraf. Fordi hverken faget eller dets fagformål skal tolkes som værende et mål i sig selv, men rettere et middel til opfyldelse af folkeskolens formålsparagraf. Det er derfor vigtigt at både elever og lærere indser at historiefaget ikke er et selvstændigt mål, men en del af deres uddannelse, der skal gøre dem i stand til være aktive medborgere i et demokratisk samfund.

Vi har efterfølgende sammenlignet vores undersøgelse med støttende empiri der er baseret på et markant større empirisk grundlag. Det er derfor noterbart, at store ligheder ses mellem vores resultater, og de som HistorieLab er kommet frem til. På baggrund af dette, mener vi at vores undersøgelse kan siges at have en vis gyldighed, der kan gøre vores resultater til genstandsfelt for fremadrettede handlingsmuligheder inden for historiefaget. Først og fremmest vil dette komme til udtryk gennem egen praksis. På baggrund af vores undersøgelse vurderer vi derfor, at hvis undervisning i højere grad tog afsæt i den lille historie, ville eleverne opleve deres deltagelsesmuligheder i samfundet som konkrete, overskuelige og ikke mindst relevante for eget liv. På den måde kan man, med afsæt i elevernes forståelse af sig selv som historieskabte, også give dem en forståelse af at være historieskabende i vores nutidige og fremtidige samfund.

## 13.0 Perspektivering

### Sammenlægning af kulturfagene - En bekymrende tendens

At sammenlægge fag er tidligere sket og en sammenlægning af kulturfagene, som det netop er blevet foreslået at gøre i gymnasiet, mener vi kunne bringe store udfordringer med sig og det vil vi i det følgende kort beskrive. For at forstå denne bekymring skal vi starte ved sløjdfaget, der blev udsat for sammenlægning, da træsløjd og metalsløjd blev til et fælles fag. For et par år siden blev netop dette fag igen udsat for en sammenlægning, da det blev besluttet at sløjd og håndarbejde skulle forenes i et nyt fag: håndværk & design. Men hvad har denne fagsammenlægning med historiefaget at gøre kan det så tænkes? En af projektets forfattere var ved sidste praktikperiode i praktik i netop dette kreative hybrid fag, hvor særligt en observation sprang i øjnene på en historieinteresseret da lokalerne til det nye fag blev

præsenteret. Grundet praktiske årsager er lokalerne stadig opdelt, da det ikke er så smart med savsmuld i symaskinerne, så faget er stadig opdelt fysisk. En venlig tidligere sløjd lærer - nu håndværk & design lærer, gav en rundvisning i lokalet og bagerst stod et levn fra en svunden tid: metalsløjdsmaskiner, som tydeligvis ikke var blevet brugt i mange år. Faget havde altså indgået nogle kompromiser i den forrige sammenlægning, og dette havde medført at nogle teknikker var gået i glemmebogen.

Og for så at komme mere specifikt ind på historiefaget: Der er netop i foråret 2016 kommet et udspil om at sammenlægge de tre kulturfag historie, oldtidskundskab og religion i gymnasiet. En sådan udvikling mener vi ville være særdeles kritisk - især hvis det samme en dag skulle ske for kulturfagene i den danske folkeskole, hvilket ikke virker helt utænkeligt. Vores bekymring er udsprunget af de udfordringer som lærerne i håndværk & design udtrykte på den forrige nævnte praktikskole: For på den ene side er der et ønske om, at eleverne skal lære de håndværksmæssige metoder bag de to tidligere fag, men samtidig er der blevet tilføjet en masse nyt til håndværk & design faget. På den måde bliver det ikke praktisk muligt at holde fast i de fagspecifikke håndværk, der f.eks. er at finde i sløjd.

En sammenlægning af kulturfagene vil muligvis bringe en masse spændende med sig, men samtidig frygter vi, at historiefagets fagspecifikke kompetencer vil gå tabt, på samme måde som det er sket for sløjd, da vi netop mener at historie bringer et uvurderligt sæt redskaber til den demokratiske dannelse i udviklingen af elever som aktive medborgere i et demokratisk samfund.

# 14.0 Litteraturliste

## 14.1 Bøger

- Andersson, Mattias, Jacobsen, Annette Faye & Mossin, Christiane(2008): *Det er enhvers ansvar - Medborgerskab i skolen*. Alinea.
- Binderup, Thomas & Troelsen, Børge (2012): *Historiepædagogik*. Kvan.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder - En Grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Butters, Nanna B. & Bøndergaard, Jette T. (2010) *At gøre kultur i skolen*. Akademisk Forlag.
- Bøe, Jan Bjarne & Knutsen, Ketil (2013): *Historiebruk*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Dewey, John (2005): *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Eliasson, Per m.fl. (2012): *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande - Historiebruk*. Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.
- Gjørund, Peik & Huseby, Roar (2011): *Observationsarbejde i skolen*. Gyldendal.
- Gleerup, Jørgen (2011): *Opdragelse til demokrati - medborgerskab som pædagogisk projekt*. Fra bogen: KLM i læreruddannelsen. Dafolo.
- Hansen, Thomas Illum & Skovmand, Keld (2011) *Fælles mål og midler - Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Forlaget Klim
- Illeris, Knud (2012): *Kompetence - Hvad - Hvorfor - Hvordan?* Samfundslitteratur.
- Jensen, Bernard Eric (1994): Kapitel 2 'Historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' - *Nye modeord eller tiltrængt reform?*, fra bogen *Historiedidaktiske sonderinger*. DHL.
- Jensen, Bernard Eric (1996): *Historieskabte såvel som historieskabende*. Op-forlag.
- Jensen, Bernard Eric (2003): *Historie - livsverden og fag*. Gyldendal.
- Jensen, Bernard Eric (2005): *En ny og velfunderet historiedidaktik? - en replik*. Fra bogen: Den Jyske Historiker Nr. 108. Historisk Institut.
- Jensen, Leon Dalgas (2005): *Historisk sociologisk refleksivitet - et svar til Bernard Eric Jensen*. Fra bogen: Den Jyske Historiker Nr. 108. Historisk Institut.
- Kjeldstadli, Knut (2001): *Fortiden er ikke hvad den har været*. Roskilde Universitets Forlag.
- Knudsen, Heidi Ekselund & Poulsen, Jens Aage (2016): *Rapport Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. HistorieLab.
- Korsgaard, Ove, Sigurdsson, Lakshmi & Skovmand, Keld (2007): *Medborgerskab - Et nyt dannelsesideal?* Religionspædagogisk Forlag.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Interview - Introduktion til et håndværk (2. udgave)*. Hans Reitzels Forlag.

Kvande, Lise & Naastad, Nils (2013): *Hva skal vi med historie?* Universitetsforlaget.

Neergaard, Helle (2007): *Udvælgelse af cases - i kvalitative undersøgelser*. Forlaget Samfundslitteratur.

Nielsen, Vagn Oluf (2002): *Hvad vil vi med historie i folkeskolen?* DPU

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

Poulsen, Jens Aage (2013) *Historie I serien Mål og midler*. Klim.

Poulsen, Jens Aage (2015) *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* HistorieLab.

Lokaliseret d. 25. April 2016 <http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

## 14.2 Links

Den Store Danske - *Udviklingspsykologi*. Lokaliseret d. 17. maj på:

[http://denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykologiske termer/udviklingspsykologi](http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/udviklingspsykologi)

Endelige Forenklede Fælles Mål for alle klassetrin nu offentliggjort (2015). Lokaliseret d. 16. maj 2016

på UVM: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2015/Maj/150521-Endelige-forenklede-Faelles-Maal-for-alle-klasse-trin-nu-offentliggjort>

Folkeskolens formålsparagraf (2013). Lokaliseret d. 26. april 2016 på UVM:

<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Om-folkeskolen-og-folkeskolen-formaal/Folkeskolens-formaal>

Forenklede Fælles Mål - Historie (2014). Lokaliseret d. 16. maj 2016. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.

<http://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Generelt om viden, færdigheder og kompetencer. Lokaliseret d. 15. maj 2016. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.

<http://www.emu.dk/modul/generelt-om-viden-faerdigheder-og-kompetencer#>

Hoffmann, Thomas (2013) *Hvad i alverden kan man bruge kvalitativ forskning til?*

Lokaliseret den 15. april 2016 på videnskab.dk: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-i-alverden-kan-man-bruge-kvalitativ-forskning-til>

Historiekanon(2006) *Historiekanon - 29 obligatoriske emner*. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Lokaliseret d. 12. maj 2016: <http://www.emu.dk/modul/historiekanon-29-obligatoriske-emner#>

Hvad betyder det at være en fri skole? Lokaliseret d. 16. maj 2016. Privatskoleforeningen.

<http://privatskoleforeningen.dk/index.php/skolerne/379-leksika/vaerktojskassen/start-ny-privatskole/413-hvad-betyder-det-at-vaere-en-fri-skole?tmpl=component&popup=1&layout=default>

Kompetencemål for historie (2014). Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Lokaliseret d. 15. maj 2016:

<http://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Poulsen, Jens Aage & Brunbech, Peter Yding (2015): *Folkeskolen svigter historiefaget*. Politiken.

<http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE2895170/folkeskolen-svigter-historiefaget/>

## 15.0 Bilag

### 15.1 Bilag 1: Interviewguide - Lærere

<p>Introduktion: Interviewet omhandler dit personlige udgangspunkt for at være historielærer, samt i hvilken grad du bruger/mærker de politiske ønsker om formål for folkeskole og fag i din undervisning.</p> <p>Anonymitet: Dit navn vil blive anonymiseret.</p> <p>Lydoptagelse: Interviewet vil blive optaget og transskriberet.</p> <p>Tid: Interviewet tager 10-20 minutter.</p>	
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Vi ønsker at afdække lærerens faglige/personlige incitement for at undervise i historie? Så hvad er lærerens motivation for at undervise i historie?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvorfor blev du historielærer?</li></ul>
Hvilket fagsyn giver læreren udtryk for at benytte i sin undervisning?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvorfor mener du, man skal undervise i historie?</li></ul>
Hvilke didaktiske og fagmetodiske overvejelser gør læreren sig i sin udvælgelse af materiale i historiefaget?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ud fra hvilke kriterier vælger du det historiefaglige materiale, du underviser i?</li></ul>
På hvilken måde benytter læreren FFM og Historiekanon i deres undervisning og hvordan beskriver læreren overgangen til det nye FFM?	<ul style="list-style-type: none"><li>• I hvor høj grad bruger du FFM og Historiekanon som udgangspunkt for din undervisning i historiefaget? Og</li></ul>

	hvordan har overgangen til de nye FFM påvirket dig og din undervisning?
Hvilke succeskriterier har du selv for elevernes udbytte af undervisningen? Så hvad er den gode historieundervisning for dig? Hvad kan historie specifikt som fag i forhold til elevers dannelse og kompetenceopbygning?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad mener du er vigtigst for en succesfuld historieundervisning?</li> <li>• Hvad er, efter din mening, vigtigt at dine elever tager med sig fra din historieundervisning?</li> </ul>

## 15.2 Bilag 2: Interviewguide - Elever

<p>Introduktion: Interviewet handler om dine egne personlige beskrivelse af faget, samt opfattelser og holdninger til faget. Interviewet har altså alene med dine holdninger at gøre, så det absolut ikke muligt for dig at sige noget forkert.</p> <p>Anonymitet: Dit navn vil blive anonymiseret.</p> <p>Lydoptagelse: Interviewet vil blive optaget og transskriberet.</p> <p>Tid: Interviewet tager 5-10 minutter.</p>	
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvad er elevens forforståelse på emnet, og hvilket fagsyn vælger han/hun umiddelbart at repræsentere?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad er historie for dig?</li> </ul>
Hvordan er elevernes historiebevidsthed afspejlet i deres føles af at være historieskabte og historieskabende?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er du en del af historien?</li> </ul>



Hvordan beskriver eleverne deres historieundervisning?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan ser en typisk historielektion ud?</li></ul>
Oplever eleverne en mening med historiefaget, og i så fald på hvilken måde? Føler eleverne at de kan bruge historiefaget i nutiden eller fremtiden? Har eleven en umiddelbar intuition, eller har klassen generelt stiftet bekendtskab med aspekter inden for handlekompetence, medborgerskab og deltagelse?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvorfor tror du, du har historie i folkeskolen?</li><li>• Tror du, du kan bruge historie, når du bliver ældre?</li></ul>
Hvad synes eleven om faget historie? Hvilke emner/arbejdsmetoder fungerer godt? Og hvilke fungerer dårligt? Ud af dette, hvilket narrativ giver eleven til kende?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvornår synes du, at historie er et spændende fag?</li><li>• Hvornår synes du, at historie er mindst spændende/interessant?</li></ul>

### 15.3 Bilag 3: Empiri samlet

På følgende link kan findes samtlige interviews transskriberet. Disse er brugt som del af det empiriske grundlag for projektet. Alle navne er anonymiseret. Materialets formål er at fungere som bevismateriale, samt give mulighed for at undersøge et udsagns kontekstuelle sammenhæng.

<https://drive.google.com/folderview?id=0ByW75dygsZsvTzdmNV9DZkYzbG8&usp=sharing>