

Titelblad

Titel: Historiefaget i udskolingen, en pilotundersøgelse

Forfatter: Jakob Alirio Foverskov Dyrbye sturdiernr:21112245

Professionsbacheloropgave

University College Lillebælt- Læreruddannelsen på Fyn

Vejledere: Torben Arly Olsen og Astrid Marie Møller Danielsen

Dato: 2016-05-03

Antal tegn: 59203

*Denne opgave- eller dele heraf- må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse
Jf. Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23.10.2014*

Indholdsfortegnelse:

Indledning.....	3
Problemformulering.....	3
Læsevejledning.....	4
Videnskabsteoretisk udgangspunkt.....	4
Teoriafsnit/begrebsafklaring.....	4
Metodeafsnit.....	11
Empiriafsnit.....	14
Analyseafsnit.....	17
Konklusion og handleperspektiv.....	22
Perspektiveringsafsnit.....	23

Indledning

"Folkeskolen svigter historiefaget."

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

Sådan lyder overskriften på en kronik i politiken fra d.22 oktober 2015, skrevet af cand. pæd i historie og samfundsfag Jens Aage Poulsen. Kronikken omhandler den udfordring som historiefaget står over for i folkeskolen i dag. Nemlig at faget ikke i høj nok grad bliver prioriteret, hverken af kommuner eller skoleledelser. Jens Aage Poulsen skriver at fælærerprikkippet i indskolingen medfører at over halvdelen af de historielærere som eleverne møder ikke er uddannet til at undervise i faget. Altså er de ikke uddannet med kompetencer til at opfylde de forenkledede fælles mål der fra ministeriel side er udstukket (emu,2016). Han kan dog berette, at denne kompetencedækning er højere i udskolingsklasserne, men at antallet af historielærere med kompetencer og uddannelse til at undervise i faget stadig er alt for lavt.

Dog er der udsigt til markante stigninger i kompetencedækningen, da det af folkeskoleloven fremgår at alle undervisere i 2020 skal have undervisningskompetencer eller kompetencer svarende til de fag, de underviser i. Fuld kompetencedækning defineres ved, at 95 procent af undervisningstimerne skal varetages af undervisere med undervisningskompetence eller kompetencer svarende til undervisningskompetence. (uvm, notat om kompetencedækning, 2015)

Fra mine praktikker i historieundervisningen, har jeg selv oplevet historielærere som underviste uden undervisningskompetence i faget. Lærerne virkede ikke lige så fagligt engagerede som de var i andre fag som de underviste i. Historieundervisningen blev ofte varetaget af klasselæreren som typisk underviste de samme klasser i eksempelvis dansk.

Dette manglende engagement fra lærernes side kom særligt til udtryk ved de læremidler der blev valgt og måden de blev anvendt på i undervisningen. Oftest var det en historiegrundbog fra skolens depot for læremidler der blev anvendt, og den blev så gennemgået kronologisk. Indimellem var der anvendt supplerende materiale til at uddybe eller forklare temaer fra grundbogen, men ellers lod det ikke til at der var gjort nogle yderligere fagdidaktiske overvejelser i forbindelse med forberedelsen af undervisningen.

I forlængelse af den førnævnte artikel og min egen erfaring fra praktikker, er jeg blevet nysgerrig på om denne manglende faglige kompetence og den begrænsede udvælgelse af læremidler til undervisningen er et udtryk for den generelle historieundervisning i folkeskolen. Gør lærere med eller uden undervisningskompetencer tydeligt brug af de forenkledede fælles mål for faget i deres undervisning? Og hvilke læremidler motiverer eleverne til at lære mere i historiefaget?

Problemformulering

Jeg vil undersøge sammenhængen mellem historielæreres undervisningskompetencer, deres brug af tydelige mål, herunder FFM, i undervisningen og valg af læremidler samt elevernes oplevelser af forskellige læremidlers motivation til at lære af historiefaget?

Læsevejledning

Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Kort formuleret gennemgang af hvordan jeg vil forsøge at besvare problemformuleringen i form af valgte metoder til indsamling af empiri, analyse af data og fortolkning heraf.

Teoriafsnit/begrebsafklaring

Beskrivelser af anvendte begreber i min problemformulering: Motivation, læremidler, forenkede fælles mål og undervisningskompetence.

Metodeafsnit

Beskrivelse af valgte metoder: Positivistisk-kvantitativ og hermeneutik og fortolkning. Forklaring af hvorfor disse metoder er valgte, og hvordan jeg vil anvende dem i min undersøgelse.

Empiriafsnit

Gennemgang af mit undersøgelsesdesign. Kronologisk gennemgang af spørgeskema, samt besvarelserne heraf.

Analyseafsnit

Analyse af besvarelserne, samt en opsamling af de vigtigste besvarelser i henhold til min problemformulering

Konklusion og handleperspektiv

Besvarelse af problemformuleringen med udgangspunkt i undersøgelsen, samt hvad jeg deraf vil bruge det til i mit fremtidige virke som historielærer.

Perspektiveringsafsnit

Perspektivering til hvordan undersøgelsen også kunne udføres, med andre metoder og strategier.

Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Min interesse i at undersøge om der er en sammenhæng mellem historielæreres undervisningskompetencer, deres brug af tydelige mål, herunder FFM, i undervisningen og valg af læremidler samt elevernes oplevelser af forskellige læremidlers motivation til at lære af historiefaget, er at få en større forståelse heraf. Igennem en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse vil jeg forsøge at lave en hermeneutisk analyse af besvarelserne, altså vil jeg fortolke besvarelserne for at se om jeg kan finde en sammenhæng. I det efterfølgende vil jeg gennemgå begreberne som er nævnt i problemformuleringen.

Teoriafsnit/begrebsafklaring

Motivation

Som kommende lærer er det blandt andet vigtigt at jeg formår at planlægge, udføre og evaluere undervisning, som udvikler elevernes læring og forståelse, samt gør dem nysgerrige og motiveret for fortsat at ville lære mere. Denne motivation for læring er umiddelbart ret kompleks at gøre rede for. Hvor opstår den, hvordan reagerer eleverne på den og hvad kan de bruge den til, er nogle af de spørgsmål man kan stille til

motivationsbegrebet. I dette afsnit vil jeg gennemgå tre forskellige perspektiver på motivation, og redegøre for hvilket perspektiv jeg tager udgangspunkt i, i min problemformulering og dermed også anvender i min kvantitative spørgeskemaundersøgelse.

Det behavioristiske perspektiv på motivation

Ud fra klassisk behavioristisk teori er det belønning og straf, som er motivationen for at man udfører en bestemt handling. Erfaringer med belønning af en bestemt adfærd i en given situation, afføder dermed den samme adfærd næste gang den givende situation opstår, da det også forventes at blive belønnet denne gang. Dette bygger på det hedonistiske princip, som er påstanden om at mennesket ønsker at søge glæde og undgå smerte. (Imsen. G. 2011, s.155)

Det gør sig også gældende den anden vej rundt, hvor man igennem trusler om straf, kan motivere folk til at udvise en bestemt adfærd. Dette kan eksempelvis være i skolen, hvor en trussel om eftersidning, hvis eleverne ikke forholder sig roligt i undervisningen, motiverer dem til at være rolige. På et samfundsmæssigt niveau kan vores retssystem være et eksempel. Gennem truslen om at man kan blive dømt og straffet for at bryde loven, motiverer man størstedelen af befolkningen til at holde sig inden for lovens rammer.

Straffen eller belønningen kan også være symbolsk, som ved at vinde en præmie eller en medalje når man vinder en konkurrence i en bestemt idrætsdisciplin, eller når man får sig et klip i kørekortet når man bliver stoppet af politiet for at køre for hurtigt i sin bil.

I folkeskolen og på ungdomsuddannelserne er det mest anvendte belønningssystem karaktersystemet. Høje karakterer som er adgangsgivende til videre uddannelse forårsager at eleverne snarere motiveres ud fra en forventning om belønningen, end af en lyst til at lære og forstå indholdet i selve undervisningen. Denne tendens er også kendt som instrumentalismen (Imsen. G. 2011, s.112). Om dette er hensigtsmæssigt er ikke noget jeg vil gå i dybden med i denne opgave.

Det Humanistiske perspektiv på motivation

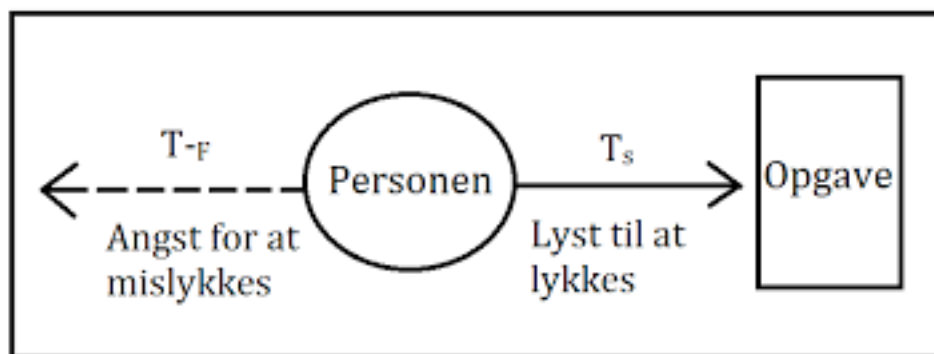
I det humanistiske perspektiv fremstår mennesket ikke bare som en belønningssøgende individualist. Vi adskiller os eksempelvis fra de fleste dyr ved at have en række medfødte egenskaber i form af indbygget beredskab for socialt liv og ønsket om at være aktive og præstere og dermed blandt andet være til nytte for andre. Både tanker, følelser og forståelsen af omverdenen kan bidrage til at skabe motivation. De humanistiske teorier forudsætter at mennesket har en række medfødte eller tillærte behov, som ikke kun er knyttet til mad, men også til de højere mentale og sociale processer, som er altafgørende for menneskets meningsfulde eksistens. Blandt redegørelserne for disse behov, er den mest kendte Maslows teori om hierarkiske behov.

Det kognitive perspektiv på motivation

Hvor den behavioristiske teori omhandler en relativt fundamental motivationsform på baggrund af belønning og straf, læner den kognitive tilgang sig mere op ad den humanistiske. I det kognitive perspektiv på motivation er det spørgsmålet om hvordan tankerne medvirker til at forme motivationen som er i fokus. I Piagets teori defineres det som trangen til at finde ud af noget, eller trangen til at finde mening og opnå forståelse, som fører til læring. (Imsen. G. 2011. S 329)

Som udgangspunkt arbejder den kognitive teori med en underforstået antagelse af at mennesket er nysgerrigt og undersøgende. I den kognitive proces, vurderes situationer for at planlægge vores handlinger deraf. Ligesom i behaviorismen handler vi blandt andet, fremadrettet med baggrund i erfaringer. Men i det kognitive perspektiv stikker det dybere, end erindringen om straf eller belønning. Der tages vare på det vi har lært og

vi vurdere om et fremtidigt mål er værd at stræbe efter, og om målet i det hele taget er ønskeligt. Disse forventninger og vurdering af måls eventuelle værdi udgør en stor gruppe af teorier som kaldes forventnings- og værditeorier. (Imsen. G. 2011 s. 330)
 Under denne gruppe indgår teorien om præstationsmotivation. Præstationsmotivation omhandler helt basalt spændet mellem, lysten til at lykkes og angsten for at mislykkes. Disse to faktorer har intet at gøre med eleveres faglige potentiale, men har en afgørende betydning for eleveres faglige udvikling.



Atkinsons præstationsmotivationsmodel fig.1

"Ved hjælp af matematisk symbolsprog kan der laves en formel for den totale præstationsmotivation (P) udtrykt ved en tendens til at søge succes (T_s) og den modsatte tendens til at undgå at mislykkes ($T-f$):

$$P = T_s + T-f$$

(Imsen. G. 2011. S. 342)

I en undervisningssituation hvor eleverne skal præstere i form af at udføre en opgave, er der to slags impulser som kan fremkomme. Den ene er angsten for at mislykkes, som holder eleverne tilbage fra at gå i gang med opgaven. Den anden er lysten til at lykkes, som præstationsmotivationen danner baggrund for. Den medvirker her til at eleverne har motivationen for at præstere og lykkes med den stillede opgave.

I min kvantitative spørgeskemaundersøgelse, anvender jeg begrebet motivation tre gange. I disse spørgsmål er det med udgangspunkt i det kognitive perspektiv, herunder præstationsmotivationen.

Et af spørgsmålene lyder: Motiverer digitale undervisningsmidler dig til at lære mere i historieundervisningen. Altså skal det forstås som et spørgsmål om arbejdet med digitale undervisningsmidler/læremidler, fremmer elevens lyst til at lykkes og dermed også lysten til at lære mere i historieundervisningen.

Læremidler

Læremidler er en samlet betegnelse for undervisningsmaterialer, programmer, lærebogssystemer, tavler osv. (læremideltjek.dk, 2015)

Der skelnes overordnet mellem to typer læremidler, de analoge og de digitale. De to typer deler man op i tre grupper; didaktiske, semantiske og funktionelle.

Didaktiske læremidler er kendetegnet ved at være fremstillet med henblik på at blive anvendt i en undervisningssammenhæng. Det kan eksempelvis være en grundbog som er opdelt i afsnit, der hver har en mængde informationer, og som afslutningsvis i hvert afsnit har nogle opgaver/øvelser som eleverne skal lave, for at fremme deres tilegnelse af det faglige indhold. PC-spil, og hjemmesider, med forslag til hvordan indholdet skal

anvendes i undervisningen betegnes også som didaktiske læremidler. Didaktiske læremidler er præget af at der er en intention om, hvad eleven skal lære og hvordan.

Semantiske læremidler er, i modsætning til de didaktiske læremidler, alt hvad der indgår i undervisningen, men som ikke er fremstillet med henblik på at blive anvendt i en undervisningssammenhæng. I dansk kan det eksempelvis være i forbindelse med billedanalyse at læreren vælger at inddrage et eller flere billeder/malerier som eleverne skal analysere. Billederne er oprindeligt ikke produceret med henblik på undervisning, men det er lærerens beslutning at anvende dem. Dermed er det et semantisk læremiddel. Typiske semantiske læremidler kan også være spillefilm, opslagsværker, computerspil, skønlitterære værker osv.

Funktionelle læremidler er de midler som har en bestemt funktion i forbindelse med undervisningen. I plenum-undervisning er tavlen/smartboardet og computeren/kridtet eksempler på funktionelle læremidler. De funktionelle læremidler har altså intet fagligt indhold i sig og er heller ikke produceret med henblik på at eleverne skal lære af dem. Det er de redskaber der inddrages i undervisningen for at undervisningen kan fungere.

Som nævnt i begyndelsen af dette afsnit kan læremidlerne deles op i digitale og analoge læremidler. Nedenfor har jeg lavet et skema med eksempler på de forskellige læremidler som der kan anvendes i undervisningen. Nogle af læremidlerne, eksempelvis computerspil, går igen under digitale læremidler både som semantisk og didaktisk læremiddel. Dette skyldes at et computerspil både kan være designet til undervisning (didaktisk læremiddel), men også være et ikke-didaktiseret computerspil, som læreren vurderer til godt at kunne anvendes i undervisningen (semantisk).

Eksempler på læremidler

	Digitale	Analoge
Didaktiske	Clio.dk, historiefaget.dk, kahoot, Tikitoki, computerspil, lydbøger.	Grundbøger, brætspil, logbøger,
Semantiske	Google docs, tv udsendelse, film/dokumentarer, computerspil, lydbøger.	Skønlitteratur, tidsskrifter, brætspil, tegneserier, billeder.
Funktionelle	Smartboard, Ipad, computer, projektor.	Tavle, kridt, klassens møblement.

Fig.2

Didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler har det til fælles at de alle tre er med til at hjælpe læreren i planlægningen, udførelsen og evalueringen af undervisningen. Det er lærerens opgave at udvælge de rette læremidler til den enkelte lektion. Til at hjælpe læreren i sin vurdering af læremidlets egnethed til den givende undervisningssituation, er der lavet forskellige analysemodeller.

Forenklede fælles mål

Forenklede Fælles Mål er et elektronisk internetbaseret dokument, altså et sekundært dokument. Sekundære dokumenter er dokumenter der er offentligt tilgængelige, hvilket Forenklede Fælles Mål er gennem fx. hjemmesiden www.emu.dk. Sekundære dokumenter har ikke nødvendigvis den bredde offentlighed som målgruppe. (Brinkmann S. Og Tangaard L.2015).

Forenkledede fælles mål er de nationale mål for, hvad eleverne skal lære i folkeskolen. Målene skal indgå som en rød tråd for undervisningen og skal altså indgå direkte eller indirekte i planlægningen heraf. De forenkledede fælles mål er opdelt i fagformål, kompetencemål og underlæggende færdigheds- og vidensmål. I dansk og matematik er der også lavet opmærksomhedspunkter, og i dansk og historie er der indført kanonlister. For alle fag gælder det at der er indført tre tværgående emner, It og medie, sproglig udvikling og innovation og entreprenørskab. (uvm, 2015)

Som en hjælp til at nå de forenkledede fælles mål har undervisningsministeriet udarbejdet vejledende læseplaner, som bla. uddyber de forenkledede fælles mål. Skolerne skal udforme egne læseplaner som skal beskrive udviklingen i undervisningen, der tilrettelægges med henblik på at nå fagenes kompetencemål, samt en redegørelse for forløb, der understøtter arbejdet med færdigheds- og vidensmål.

De forenkledede fælles mål er læringsmål, og beskriver altså hvad eleverne skal lære. Det vil sige at de forenkledede fælles mål ikke beskriver hvad undervisningen skal indeholde men, hvilke mål undervisningen skal styre hen imod.

International forskning viser at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring (uvm, 2015).

De forenkledede fælles mål, er altså med til at give læreren et overblik over hvad eleverne skal lære, og skal dermed være styrende for de undervisningsmæssige beslutninger, som der tages i undervisningsforberedelsen.

Udover den styrende funktion for lærernes beslutninger om undervisningens indhold, hjælper de tydelige læringsmål også til at gøre det klart for eleverne hvad de skal lære, og hvor langt de er i læringsprocessen. Det kan ifølge undervisningsministeriet være med til at motivere eleverne og gøre dem bevidste om betydningen af deres egne aktive medvirken. (uvm, 2015)

Når en historielære skal lave et undervisningsforløb skal de forenkledede fælles mål altså indgå som en hjælp til at vise eleverne hvilke kompetencer eller færdigheder de skal have tilegnet sig efter endt forløb.

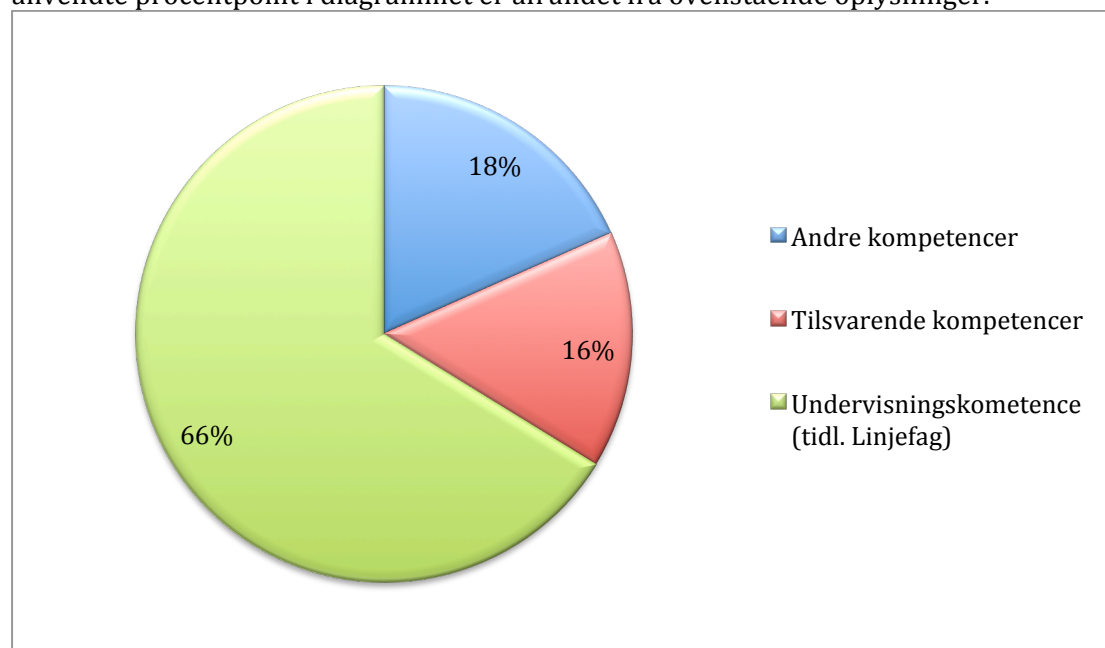
Hvis en lærer underviser i historie uden kompetencer/tilsvarende kompetencer, kan man risikere at han/hun ikke formår at anvende de forenkledede fælles mål i tilrettelæggelsen og udførelsen af undervisningen. Dette vil formentlig forringe udbyttet af undervisningen. Derfor er det vigtigt at læreren, uanset fag, besidder færdigheder til at inkorporere de forenkledede fælles mål i undervisningen.

Undervisningskompetence

Som lærer har man oftest en uddannelsesmæssig baggrund for at undervise i de fag man arbejder med til hverdag. Denne baggrund er som regel fra de linjefag man har haft på sin læreruddannelse. En mulighed kan også være at man efter endt uddannelse har taget efteruddannelse, videreuddannelse, kompetencegivende uddannelse eller et længerevarende kursusforløb, der vurderes at give kompetencer svarende til undervisningskompetence. Ved en ansættelse er det i den forbindelse skolelederens opgave at foretage et skøn om kompetencerne er fyldestgørende.. (UVM, 2015)

Samlet set varetages 65,7 procent af timerne af undervisere med undervisningskompetence (tidligere linjefag), mens 15,9 procent af timerne foregår med undervisere, der har tilsvarende kompetencer. De resterende 18,4 procent af undervisningstimerne varetages af undervisere, som hverken har undervisningskompetence eller tilsvarende kompetencer (andre kompetencer).

Fordeling af undervisningstimerne efter kompetenceniveau, 2014/2015. Bemærk at anvendte procentpoint i diagrammet er afrundet fra ovenstående oplysninger.



(uvm, notat om kompetencedækning, 2015) fig.3

En opgørelse lavet af undervisningsministeriet, viser kompetencedækningen fordelt på timer i alle fag på 1. Til 10. Klassetrin i alle landets kommuner.

Her er Odense kommune udtaget sammenlignet med alle kommuner.

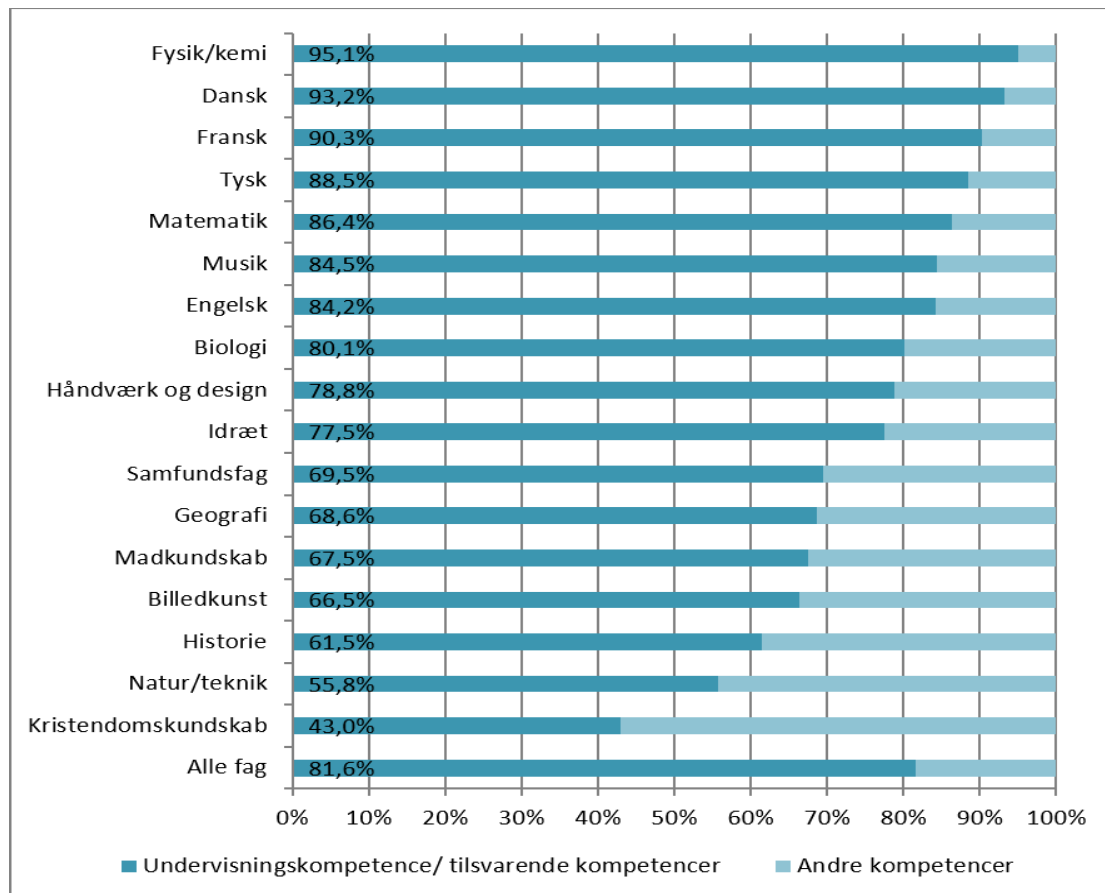
	Antal timer i alt	Undervisningskompetence (tidl. Linjefag)	Tilsvarende kompetencer	Andre kompetencer	kompetencedækning	Differen ce (+/- siden 2014)
Odense kommune	522.840	59,6%	17,65%	22,8%	77,2%	-1,2%
Alle kommuner	18.438.480	65,7%	15,9%	18,4%	81,6%	1,2%

(uvm, notat om kompetencedækning, 2015) fig.4

Det er her værd at bemærke at Odense kommune har en lavere kompetencedækningsprocent end den samlede opgørelse for alle kommuner, samt at Odense kommune siden 2014 er gået 1,2 procentpoint ned i kompetencedækningen, hvor udviklingen i alle kommuner er gået 1,2 procentpoint op.

Da min problemformulering omhandler kompetencedækningen i historiefaget, er det væsentligt at se på fordelingen af kompetencedækningen i de enkelte fag, med særligt fokus på historie.

Nedenstående diagram viser den landsdækkende fordeling af lærere med undervisningskompetence/tilsvarende kompetence og lærere med andre kompetencer, fordelt på de enkelte fag



(uvm, notat om kompetencedækning, 2015) fig.5

Her fremgår det at kompetencedækningen i historie er på 61,5% og dermed er det fag med den tredje laveste kompetencedækning ud af de 17 fag der indgår i diagrammet. Dvs. At 38,5 % af historieundervisningen varetages af lærere uden undervisningskompetence/tilsvarende kompetencer.

Ud fra den lave kompetencedækning, er det interessant at se på hvor mange undervisere der egentlig har kompetence/tilsvarende kompetencer men som ikke underviser i faget. Herunder er der en landsdækkende opgørelse for historiefaget, hvor man har set på hvor mange lærere der har kompetence eller tilsvarende kompetence til at undervise i historie, men som ikke gør brug af deres kompetencer/tilsvarende kompetencer ved at undervise i historie.

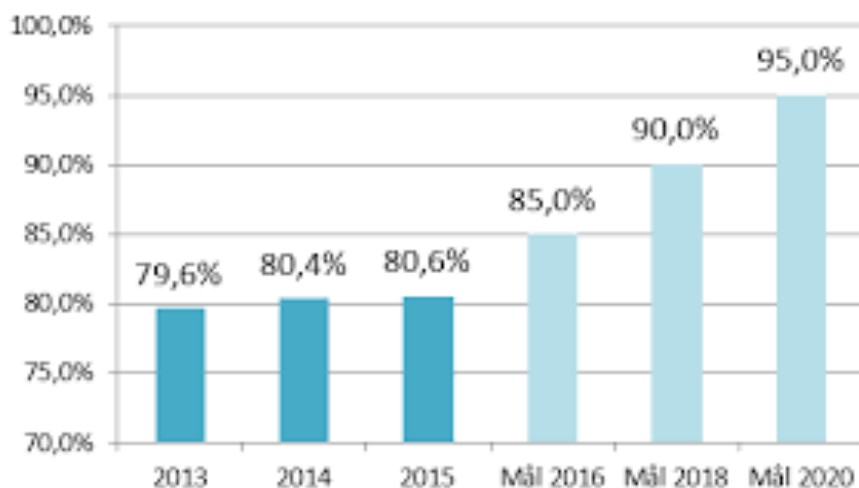
	Antal lærere	Antal lærere som underviser i faget	Antal lærere som ikke underviser i faget	Procentdel lærere som underviser i faget	Procentdel lærere som ikke underviser i faget
Historie	9.757	5.280	4.477	54%	46%
Alle fag	145.684	88.560	57.124	61%	39%

(uvm, notat om kompetencedækning, 2015) fig.6

Her synes jeg, at det overraskende at det er hele 46% af de lærere med kompetence eller tilsvarende kompetencer til at undervise i historiefaget, som ikke gør det. Det vil sige at det teknisk set er muligt at forhøje den landsdækkende kompetencedækning i historieundervisningen hvis man blot gør mere brug af de lærere som faktisk har kompetencer/tilsvarende kompetencer. Der kan selvfølgelig være logistiske forhindringer i fordelingen af timer på skolerne som gør at man ikke kan opnå 100% kompetencedækning i alle fag, på alle skoler.

Men en bedre udnyttelse af de lærere med kompetencer/tilsvarende kompetencer, vil bestemt være noget man kan blive nødt til, når man ser på hvad de politiske mål for kompetencedækningen frem til 2020 er.

Diagrammet herunder er en oversigt over den samlede kompetencedækning på tværs af alle fag i 1. Til 10. Klasse, med faktiske tal fra 2013, 2014 og 2015. Udover disse, indgår også målsætningen for den samlede kompetencedækning til og med år 2020.



(uvm, notat om kompetencedækning, 2015) fig.7

Metode afsnit

For at undersøge min problemstilling har jeg med inspiration fra forskellige undersøgelser og rapporter som Historielab har lavet (Undersøgelse af oversager til lav kompetencedækning i historiefaget, undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets lærermidler samt forenkledede fælles mål og historiefaget i fokusdokumentationsindsatsen), valgt at lave min egen undersøgelse af elevernes beskrivelser af forskellige læremidlers egnethed til at fremme motivationen til at lære i historieundervisningen.

På baggrund af en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse uddelt til 199 udskolings elever på henholdsvis Hunderup skolen og Højby skole i Odense Kommune vil jeg undersøge elevernes erfaringer med, og holdninger til historieundervisningen på baggrund af de læremidler de har arbejdet med.

Positivismen og den kvantitative metode

"Positivismen er den første egentlige videnskabsteori" (Pecseli B. 2006 s. 19).

Positiverne anså det for muligt at beskrive objektivt – finde en sandhed, noget man ikke længere arbejder med mange steder, da vi anerkender subjektet, den spørgendes påvirkning af respondenternes/genstandenes svar.

Positivismen har derfor været med til at forme mange af de discipliner der først rigtigt begyndte at opfatte sig selv som egentlige videnskaber i begyndelsen af 1800-tallet og fremefter, heriblandt især samfunds- og humanvidenskaberne. Positivismen som begreb, dækker grundlæggende over to ting. Først en videnskabsfilosofi der er "positiv" i den forstand at den er optimistisk på vegne af videnskabens muligheder. Positiver mener at der findes en bestemt videnskabelig metode til at forstå vores omverden, for så at kunne anvende denne forståelse til at indrette vores samfund hensigtsmæssigt og i det

hele taget realisere ideer fra oplysningstiden. For det andet så er "positiv" i sin tekniske betydning, en opfattelse af at videnskab handler om det der er tilgængeligt for vores erkendelse, altså det som kan undersøges og observeres igennem systematisk brug af sanserne i eksperimenter og målinger. Her menes det at man igennem indsamling af data og systematisering af denne, kan afdække videnskabelige spørgsmål. Positivisterne er altså empirister, hvilket betyder, at man påstår at viden stammer fra brugen af vores sanser, og at man kun kan opnå viden om vores verden ved at bruge dem (sanserne) (Pecseli B. 2006s. 19). Indsamling af empiri er altså bærende.

Udover at dække empirismen, så har positivisterne induktion som centralt element i den videnskabelige metode. Induktion er det stadie i metoden, hvor man går fra at have indsamlet et endeligt antal observationer(empiri) af et fænomen, til at danne en hypotese eller teori om hvad der gælder for alle af den slags fænomener. Dette kræver selvsagt at den indsamlede empiri skal være tilstrækkeligt omfattende, altså man skal have lavet tilstrækkeligt mange observationer af et fænomen, for at induktionen er gyldig. Udover tilstrækkeligheden af empirien, så skal man også sikre sig at den gruppe man spørger er repræsentativ for hele den målgruppe man vil opstille en hypotese eller teori omkring.

Retfærdiggørelse af anvendelsen af positivistisk videnskabsteori:

Målet med den kvantitative metode er som part af positivismen at kunne opstille almenlydige teorier. Målet er at kunne finde frem til en sandhed ved hjælp af gentagne målinger af samme fænomen. Selve begrebet at kvantificere betyder at omdanne fænomener til noget, som kan opgøres i tal og det forbindes normalt med målinger(Jørnø M.2014).

Den modsatte metode kaldes den kvalitative metode, og tager udgangspunkt i en hermeneutisk tilgang til videnskaben. Her er det fortolkningen af fænomener der er i fokus (Pecseli B. 2006), og forståelsen af hvilke egenskaber og kvaliteter det enkelte fænomen har. Interessant er det at der logisk set altid går et kvalitativt element forud for den kvantitative undersøgelse. Hvilke kvaliteter- det vil sige egenskaber ved ting og fænomener- er det vi med den kvantitative metode vil opgøre i tal? I min analyse vil jeg anvende den hermeneutiske metode, som beskrevet nedenfor, til bearbejdelsen af min kvantitative data.

Jeg vil i min undersøgelse opgøre kvaliteten af historieundervisningen i udskolingsklasserne på to skoler i tal. Kvaliteten forstået som egenskaben af de elementer der indgår i undervisningen, herunder anvendelsen af læremidler og ekskursion som undervisningsform, ud fra hvordan eleverne erfarer det. Ydermere vil jeg lave en opmåling af elevernes erfaring med om disse læremidler og denne undervisningsform motiverer dem til at lære mere i historieundervisningen.

Denne undersøgelse er dog, grundet af sit omfang, dog mest relevant og brugbar som en pilotundersøgelse til en større undersøgelse, hvor der inddrages flere metoder.

Herefter vil jeg lave en hermeneutisk analyse af besvarelsene

Hermeneutik og fortolkning

Grundet positivismen som værende den første definerede videnskab har de efterfølgende videnskaber måtte definere sig som en modsætning til positivismen. De fleste former for hermeneutik tager altså udgangspunkt i at positivisternes ide om at der kun findes en videnskabelig metode, altså princippet om enhedsvidenskab, ikke kan passe. Hermeneutik betyder oprindeligt læren om fortolkning, og tager udgangspunkt i fortolkning af tekster. Oprindeligt var det ikke en videnskabsteori, men en række praktiske overvejelser over hvad man skal tage højde for når man vil fortolke tekster. Fortolkning skal forstås som det man gør når man forsøger at forstå meningen, budskabet eller indholdet af en tekst. Udover at fortolke tekster så fortolker man ifølge

hermeneutikerne hele tiden på fænomener og tendenser i vores hverdag. Man har i mange år fortolket menneskers adfærd, sociale roller, institutioners måder at fungere på og historiens gang. Hermeneutikken tager udgangspunkt i at alle menneskeskabte fænomener er skabt med en mening og dermed kræver en fortolkning hvis man vil forstå denne mening. Dette danner grundlaget for den videnskabsteoretiske retning som hermeneutikken formulerer. Sammenlignet med positiverne, som hævder at den videnskabelige metode er den samme på alle områder (enhedsvidenskab), så siger hermeneutikerne at forskellen i genstandsområderne gør det nødvendigt at der er forskellige metoder. Dette danner definitionen af den hermeneutiske metode, som et alternativ til den naturvidenskabelige metode. (Pecseli B. 2006),

En generel model for hvordan man fortolker inden for hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel. Når man eksempelvis læser en tekst, så har man som oftest nogle forventninger til hvad den indeholder. Det kan være en forventning om at få informationer hvis man læser en avisartikel, eller forventningen om at blive underholdt, hvis man læser en krimi. På samme måde er der som oftest også et formål med at læse teksten. Man vil gerne informeres, eller underholdes. Denne forventning vil man automatisk begynde at sammenligne med hvordan man så oplever teksten når man læser den. I den proces vil man enten have fokus på det som indfrier forventningerne, eller på det som direkte modsiger ens forudfattede ideer om teksten. Derfor vil man løbende justere og ændre sin opfattelse af teksten og ens ide om hvad tekstens indhold, formål og budskab er. Undervejs bliver ens forståelse af hvilken tekst det er man er i gang med at læse større og større. Dette er den fortolkningsprocessen som den hermeneutiske cirkel beskriver. Man skifter hele tiden mellem del og helhed, hvor helhed i første omgang forstås som læserens ide om hvad tekstens mening er, og del som de dele af teksten, som læseren altså sammenligner med sin helhedsopfattelse. I denne proces kommer man for hver gang man enten går fra del til helhed eller fra helhed til del, frem til en forhåbentlig bedre og mere interessant fortolkning (Pecseli B. 2006. s. 33). Derfor er det også grundlæggende i ideen om den hermeneutiske cirkel at den er udtryk for en dynamisk proces, der aldrig opnår et entydigt og fast slutpunkt. Uanset hvor omfattende din fortolkning må være, vil man altid kunne inddrage nye oplysninger som kan begrunde at fortolkningen skal ændres, eller at elementer deri skal inddrages på nye måder.

Når det kommer til selve fortolkningen af en tekst, er det spørgsmålet om hvilke kriterier man kan sætte op for om denne fortolkning er god. For en intentionalist, som mener at formålet med fortolkningen af en tekst skal ske med henblik på at finde frem til hvilken intention forfatteren har med den, er kriteriet for om en fortolkning er god, selvsagt om den stemmer overens med forfatterens intention. Dette bliver dog oftest ret problematisk da man ikke altid kan have kendskab til en forfatters intention med en tekst. Altså er intentionistens kriterier for en god fortolkning ikke mulige at godtage som en generel regel for fortolkning af en tekst. Intentionalistens modpart, anti-intentionalisten, vil mene at den gode fortolkning beror på om man kan finde frem til den eller de mest interessante eller brugbare måder at læse en tekst på uden at have fokus på forfatteren. Hvilket altså fjerner fokus fra ophavsmandens (forfatterens) intention men derimod har fokus på at den rette fortolkning som omhandlende selve teksten, helt uafhængigt af hvem der måtte have skrevet den eller hvorfor.

Heller ikke anti-intentionalistens bud på den ideelle fortolkning synes at være anvendelig i generel tekst fortolkning, da nogle tekster bør læses med indblik i forfatterens motiv/intention, eksempelvis politiske taler.

Men hvad er det så for egenskaber som gør fortolkningen af en tekst god?

Set ud fra de to nævnte overbevisninger, må den eller den søgte egenskab være en som vi er i stand til at få øje på ud fra det der er tilgængeligt for os i en given situation. Om en fortolkning er god, må altså afgøres ud fra de informationer man som fortolker har adgang til. Det man som fortolker stræber efter, er den højst mulige grad af

sammenhæng (kohærens) mellem fortolkningen og de elementer der inddrages i fortolkningsprocessen. Altså at se teksten som en meningsfuld del af de større sammenhænge som der fortolkes på baggrund af (Pecseli B. 2006. s. 37) .

I bearbejdningen af de indsamlede kvantitative data vil jeg lave en komparativ analyse, hvor jeg derfra vil lave en fortolkning ud fra de tilgængelige resultater. Den komparative analyse vil jeg opdele i to afsnit:

1. Sammenfald
2. Afvigelser

Derefter vil jeg i mit mundtlige oplæg opholde disse to afsnit mod rapporter fra historielab, og se om der er sammenfald (ekstern validitet).

Fordele og ulemper

I min kvantitative spørgeskemaundersøgelse, kan der dog være en svaghed ved at de data jeg har indsamlet kan være begrænset af elevernes viden og hukommelse på det tidspunkt de blev spurgt. Altså er det muligt at de kan have fortrængt erfaringer fra undervisningen, og altså ikke svarede så det afspejler den faktiske undervisning de har modtaget. En anden ulempe kan være at eleverne ikke forstod spørgsmålene på samme måde, og derfor ikke svarede ud fra samme forståelse af spørgsmålene. For at undgå dette gennemgik jeg spørgeskemaet kronologisk, for at sikre mig at de fik uddybet spørgsmålene. Derefter bad jeg dem om at markere hvis der var formuleringer eller ord i spørgeskemaet de havde spørgsmål til.

Ved denne undersøgelse vil jeg ikke mene at det kan retfærdiggøres at kalde den repræsentativ for tilstanden i historieundervisningen i udskoling, hverken på landsplan eller i Odense Kommune. Dette skyldes at mængden af data simpelthen ikke er bred nok. Derfor vil det være retfærdigt at kalde den repræsentativ for de klasser som undersøgelsen vil involvere, og historieundervisningens tilstand heri.

En fordel er at jeg ved valget af den kvantitative metode får mulighed for at inddrage langt flere elever, som derved gør det nemmere at opstille målinger og diagrammer for resultatet. Dette gør også min undersøgelse komparativ med andre kvantitative undersøgelser på området. Dette kunne ikke lade sig gøre hvis jeg havde anvendt den kvalitative metode. Disse målinger og diagrammer gør det nemmere at få et konkret overblik over besvarelsene da alle involverede har svaret på de samme spørgsmål, med de samme svarmuligheder, hvilket sikrer at der ikke er afvigelser udover spørgeskemaet i det samlede resultat.

Empiriafsnit

Beskrivelse af undersøgelsen

Mit kvantitative spørgeskema henvender sig til eleverne med det formål at få deres beskrivelse af historieundervisningen. Mit spørgeskema er opdelt i tre dele, med lukkede spørgsmål.

1. Mål i undervisningen
2. Undervisningsmidler
3. Ekskursion
4. Rangering af historiefaget

Med oplysninger fra afdelingslederen i udskolingen på Højby Skole og skolelederen på Hunderupskolen, havde jeg ved bearbejdelsen af de indsamlede data mulighed for at sortere besvarelsene i to grupper. En gruppe med besvarelses fra elever med historielærere som besidder undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer, og en gruppe fra elever med historielærere som ikke besidder undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer. Dette gjorde det muligt at sammenligne de to gruppers besvarelses, hvilket er en af kvaliteterne ved anvendelsen af kvantitativ data.

I det efterfølgende vil jeg gennemgå besvarelsene fra undersøgelsen, med farvekoderne **rød** → elever med lærer uden undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer og **blå** → elever med lærer i besiddelse af undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer.

Besvarelsene er opgjort i procentpoint.

Antal elever med lærere uden undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer: 83

Antal elever med lærer i besiddelse af undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer: 116

1. Mål i undervisningen

- 1.1. Er du i historieundervisningen blevet gjort opmærksom på de forenklede Fælles Mål for faget på dit klassetrin? → JA56%-74%/NEJ44%-26%
- 1.2. Har du i historieundervisningen arbejdet med læringsmålstyret undervisning? → JA55%-79%/NEJ45%-21%
- 1.3. Har du i historieundervisningen arbejdet med mål som er taget *direkte* fra de forenklede fælles mål? → JA45%-61%/NEJ55%-39%
- 1.4. Er du klar over hvad du skal lære af historieundervisningen, og hvorfor? → (sæt kryds) Meget enig 8%-6%/Enig 52%-38%/Ved ikke 31%-40%/Uenig 9%-12%/Meget uenig 0%-4%.

2. Undervisningsmidler

- 2.1. Har du i historieundervisningen arbejdet med analoge undervisningsmidler (bøger, tidsskrifter eller lign.)? → JA90%-92%/NEJ10%-8%
- 2.2. Hvis ja (104 elever) (76 elever) → Motiverer analoge undervisningsmidler dig til at lære mere i historieundervisningen? → (sæt kryds) Meget enig 4%-1%/Enig 26%-28%/Ved ikke 47%-41%/Uenig 12%-14%/Meget uenig 11%-16%.
- 2.3. Har du i historieundervisningen arbejdet med digitale undervisningsmidler (CLIO, Gyldendal.dk, apps eller lign.)? → JA95%-87%/NEJ5%-13%
- 2.4. Hvis ja (110 elever) (72 elever) → Motiverer digitale undervisningsmidler dig til at lære mere i historieundervisningen? → Meget enig 10%-17%/Enig 46%-55%/Ved ikke 35%-25%/Uenig 9%-3%/Meget uenig 0%-0%.

3. Ekskursion

- 3.1. Har du i historieundervisningen været på ekskursion? → JA39%-62%/NEJ61%-38%
- 3.1.1. Hvis ja (45 elever) (52 elever) (til spørgsmål 3.1.) → Er det din erfaring at ekskursion er med til at fremme din forståelse af det pågældende emne/tema, som historieundervisningen omhandler? → Meget enig 18%-

41%/Enig51%-43%/Ved ikke24%-12%/Uenig5%-2%/Meget uenig2%-2%.

3.1.2.Hvis ja (til spørgsmål 3.1.) → Motiverer ekskursion dig til at lære mere i historieundervisningen? → Meget enig18%-43%/Enig49%-43%/Ved ikke22%-10%/Uenig4%-2%/Meget uenig7%-2%.

3.1.3.Hvis nej (71 elever)(31 elever) (til spørgsmål 3.1.) → tror du at ekskursion vil være med til at fremme din forståelse af det pågældende emne/tema, som historieundervisningen omhandler? → Meget enig35%-55%/Enig42%-32%/Ved ikke21%-13%/Uenig2%-0%/Meget uenig0%-0%.

3.1.4.Hvis nej (til spørgsmål 3.1.) → Tror du at ekskursion vil motivere dig til at lære mere i historieundervisningen? → Meget enig28%-58%/Enig45%-31%/Ved ikke23%-7%/Uenig4%-3%/Meget uenig0%-0%.

4. Rangering af historiefaget

4.1. Denne graf er ikke opgjort i procenter, men i antal besvarelser fra de 116 elever med lærere i besiddelse af undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer:

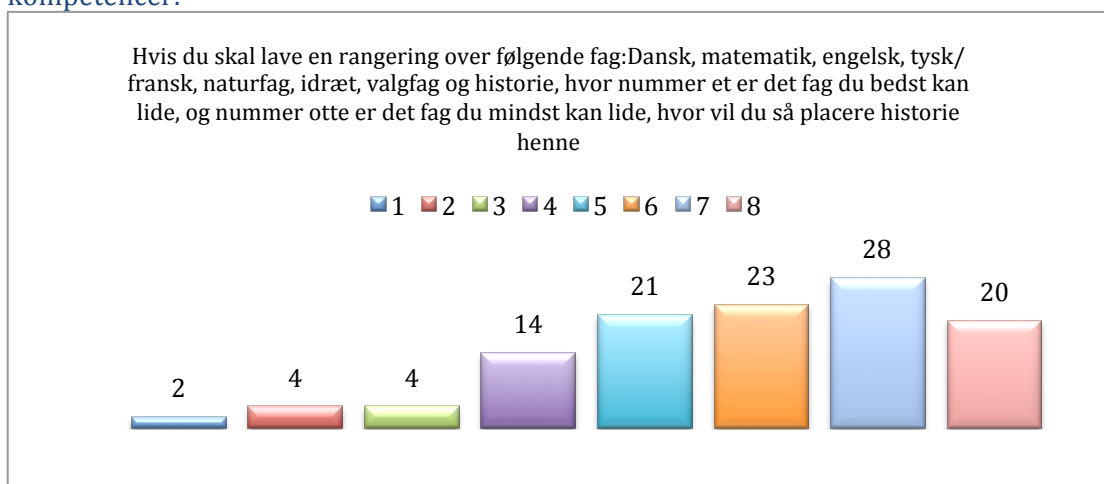


fig.8

Denne graf er ikke opgjort i procenter, men i antal besvarelser fra de 83 elever med lærere uden undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer:

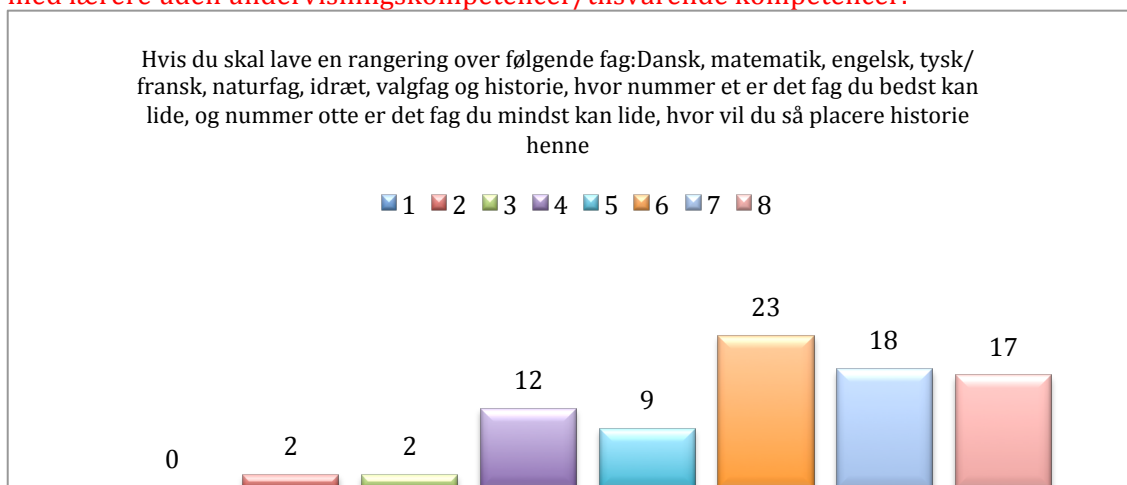


Fig. 9

Analyseafsnit

Som det fremgår i empiriafsnittet så er besvarelsene fra spørgeskemaundersøgelsen opdelt i to grupper: En gruppe af elever med historielærere uden undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer, og en anden gruppe af elever med lærere som er i besiddelse af undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer. (Herefter betegnet som med u.v. kompetencer eller uden u.v. kompetencer.)

Som nævnt før vil jeg i denne analyse lave en opdeling af resultaterne i to grupper. Henholdsvis en gruppe med sammenfald i besvarelsene. Her er sammenfald defineret som en max margin på 10 %-point i besvarelsene fra de to grupper i det enkelte spørgsmål. Og en gruppe med afvigelser, defineret som en minimum margin på 10 %-point i besvarelsene fra de to grupper i det enkelte spørgsmål.

1. Sammenfald

- a. Spørgsmål 2.1:Har du i historieundervisningen arbejdet med analoge undervisningsmidler (bøger, tidsskrifter eller lign.)? → JA90%-92%/NEJ10%-8%

Her var det forventeligt at langt størstedelen af eleverne havde arbejdet med analoge undervisningsmidler på et eller andet tidspunkt i deres historie undervisning. Dette passer også fint med den erfaring jeg har fra mine praktikker om at der bliver anvendt grundbøger i undervisningen. Det fremgår også at det både er lærere med u.v. kompetencer og uden u.v. kompetencer som gør brug af de analoge undervisningsmidler. Denne besvarelse fortæller ikke noget om kvaliteten af undervisningen.

- b. Spørgsmål 2.2:Hvis ja(104 elever)(76 elever)→ Motiverer analoge undervisningsmidler dig til at lære mere i historieundervisningen? →(sæt kryds) Meget enig4%-1%/Enig26%-28%/Ved ikke47%-41%/Uenig12%-14%/Meget uenig11%-16%.

Her er det interessant at se på om min oplevelse af at undervisningen med analoge undervisningsmidler, udført af lærere uden u.v. kompetencer havde en mindre motiverende effekt, sammenlignet med hvis det var en lærer med u.v. kompetencer. Her er der modsat af hvad jeg forventede en meget lille forskel, og det er kun et lille flertal af eleverne som svarer at analoge læremidler ikke motiverer dem til at lære mere i historieundervisningen.

- c. Spørgsmål 2.3:Har du i historieundervisningen arbejdet med digitale undervisningsmidler (CLIO, Gyldendal.dk, apps eller lign.)? → JA95%-87%/NEJ5%-13%

Igen er det her interessant at der sammenlignet med spørgsmålet om analoge undervisningsmidler ikke er den store forskel på valget af læremiddel afhængig af om læreren er med u.v. kompetencer eller ej.

- d. Spørgsmål 2.4:Hvis ja (110 elever)(72 elever) → Motivere digitale undervisningsmidler dig til at lære mere i historieundervisningen? → Meget enig10%-17%/Enig46%-55%/Ved ikke35%-25%/Uenig9%-3%/Meget uenig0%-0%

I denne besvarelse er det en sammenligning med besvarelsen fra spørgsmål 2.2, som omhandler analoge læremidler og motivationen til at lære mere i historieundervisningen ved anvendelse af disse, jeg vil fremhæve. Her er der langt flere elever som finder digitale læremidler motiverende for læringen i undervisningen. Hvor svarmuligheden, enig, ved spørgsmål 2.2 blev besvaret med henholdsvis 26% og 28%, så er besvarelsen af samme spørgsmål ved de digitale læremidler næsten fordoblet, med følgende besvarelse 46% og 55%. Dette er et klart udtryk for at eleverne uanset om deres lærer har u.v. kompetence eller ej, finder størst motivation ved at arbejde med digitale læremidler frem for analoge. Dette er dog en afvigelse i besvarelsene mellem de to spørgsmål, men indgår stadig under sammenfald, da besvarelsene på hvert enkelt spørgsmål, er sammenfaldende.

- e. Spørgsmål 3.1.1: Hvis ja(45 elever)(52 elever) (til spørgsmål 3.1.)→ Er det din erfaring at ekskursion er med til at fremme din forståelse af det pågældende emne/tema, som historieundervisningen omhandler? → Meget enig18%-41%/Enig51%-43%/Ved ikke24%-12%/Uenig5%-2%/Meget uenig2%-2%.

Til spørgsmål 3.1.1 er det der en tydelig enighed om at ekskursion er med til at fremme elevernes forståelse af et pågældende emne/tema, som deres historieundervisning omhandler. Dette er uanset lærerens u.v. kompetencer. Dette er værd at bide mærke i, da besvarelsen er fra elever som rent faktisk har erfaring med ekskursion i historieundervisningen, og svare ud fra denne.

- f. Spørgsmål 4.1:

Besvarelsen fra elever med lærere i besiddelse af u.v. kompetencer:

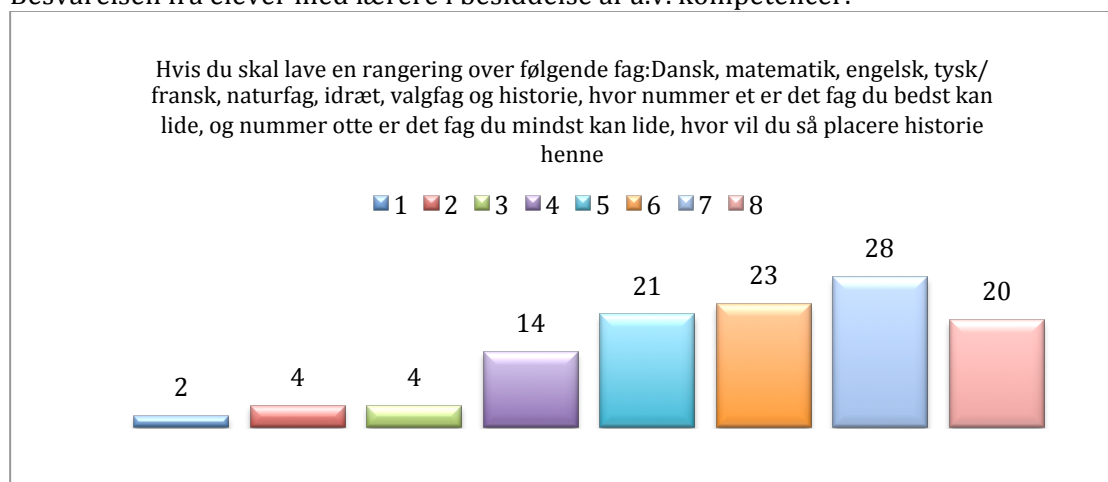


fig.8

Besvarelse fra elever med lærere uden u.v. kompetence:

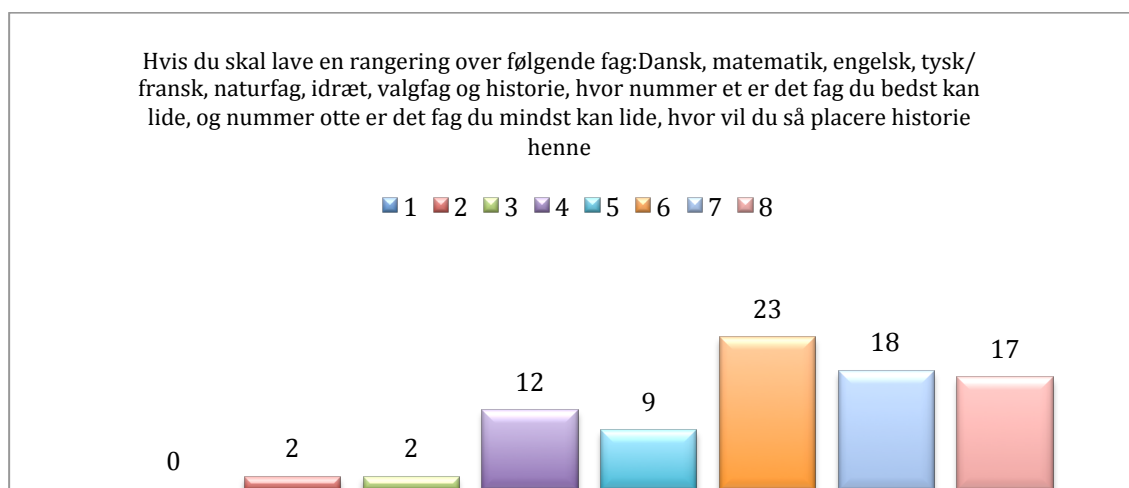


fig.9

Her er det iøjefaldende hvor eleverne fra begge grupper vælger at placere historie i deres rangering. Kun to af eleverne rangere historie nummer 1, hvorimod 129 elever rangere historie som enten nr. 6, 7 eller 8. Det viser tydeligt at historie bestemt ikke er et af de foretrukne fag i de adspurgte klasser. Interessant er det også at der ikke er nogen tydelige forskel i de to gruppers samlede besvarelser. Altså kan man udlede at undervisningskompetencer ikke nødvendigvis er med til at højne populariteten af faget, hvilket jeg måske havde forestillet mig, inden jeg lavede undersøgelsen.

2. Afvigelser

- a. Spørgsmål 1.1: Er du i historieundervisningen blevet gjort opmærksom på de forenklede Fælles Mål for faget på dit klassetrin? → JA56%-74%/NEJ44%-26%

Denne besvarelse viser at der er langt flere elever med lærere uden u.v. kompetencer der er blevet gjort opmærksomme på de forenklede fælles mål for faget på deres klassetrin, end elever med lærere som er i besiddelse af u.v. kompetencer. Dette kan være et udtryk for at lærerne med u.v. kompetence er mere inde i de forenklede fælles mål, end lærerne uden u.v. kompetence, og derfor ikke i lige så høj grad behøves at tydeliggøre dem i deres undervisning. Den anden vej rundt, fordrer tendenserne med læringsmålstyret undervisning (emu, 2014) at man netop er tydelige med sine mål i undervisningen, og det kan derfor forekomme lidt mærkværdigt at lærerne med u.v. kompetencer ikke tydeliggøre målene mere i deres undervisning.

- b. Spørgsmål 1.2: Har du i historieundervisningen arbejdet med læringsmålstyret undervisning? → JA55%-79%/NEJ45%-21%

Besvarelserne af spørgsmål 1.2, underbygger egentlig besvarelsen af spørgsmål 1.1. Der er langt flere af de elever med lærere uden u.v. kompetence der har arbejdet med læringsmålstyret undervisning, end elever med lærere i besiddelse af u.v. kompetence. Dette kan give anledning til de samme undringsspørgsmål som ved besvarelserne af spørgsmål 1.1 frembringer.

- c. Spørgsmål 1.3: Har du i historieundervisningen arbejdet med mål som er taget direkte fra de forenklede fælles mål? → JA45%-61%/NEJ55%-39%

Det samme billede viser sig her, hvilket er forventeligt, da spørgsmål 1.1, 1.2 og 1.3 læner sig op ad hinanden. Stadig er det bemærkelsesværdigt at det er lærerne uden u.v. kompetencer som er tydeligt i deres anvendelse af de forenklede fælles mål.

- d. Spørgsmål 1.4: Er du klar over hvad du skal lære af historieundervisningen, og hvorfor? → (sæt kryds) Meget enig 8%-6%/Enig 52%-38%/Ved ikke 31%-40%/Uenig 9%-12%/Meget uenig 0%-4%.

Ud fra de foregående tre besvarelser på spørgsmål om tydelige læringsmål i historieundervisningen, er det gjort klart at det er eleverne med lærere uden u.v. kompetence som har arbejdet mest med tydelige mål. I besvarelse til spørgsmål 1.4, er det opsigtsvækkende at der er en tydelig overvægt af elever med lærere med u.v. kompetencer som er klar over hvad de skal lære af historieundervisningen og hvorfor. Dette kan fortolkes som værende et udtryk for at de lærere med u.v. kompetencer der ikke er tydelige med målene i selve undervisningen, i stedet for er dygtigere til at give eleverne en forståelse af hvad der skal læres i historieundervisningen og hvorfor. I henhold til min problemformulering kan det altså tolkes som at u.v. kompetence er afgørende for om eleverne har en forståelse af hvad de skal lære i historieundervisningen og hvorfor.

- e. Spørgsmål 3.1: Har du i historieundervisningen været på ekskursion? → JA 39%-62%/NEJ 61%-38%

Denne besvarelse viser at der måske lidt overraskende er flest elever med lærere uden u.v. kompetence som har været på ekskursion i forbindelse med historieundervisningen. Min antagelse i indledningen til denne opgave ligger op til at historielærere uden u.v. kompetence ikke viser noget særligt engagement i undervisningen, så i den forbindelse er denne besvarelse et eksempel på at det rent faktisk er det omvendte som gør sig gældende. I hvert fald i de klasser som undersøgelsen inddrager. Altså ser det ud til at disse lærere uden u.v. kompetence viser et tydeligt engagement, i og med at de indlægger ekskursion i deres undervisning. Ydermere er det også en kløgtig måde at gå dybt i det faglige stof med inddragelse af udefrakommende eksperter, såsom rundvisere eller historikere, hvis man som lærer ikke føler sig helt sikker i stoffet.

- f. Spørgsmål 3.1.2: Hvis ja (til spørgsmål 3.1.) → Motiverer ekskursion dig til at lære mere i historieundervisningen? → Meget enig 18%-43%/Enig 49%-43%/Ved ikke 22%-10%/Uenig 4%-2%/Meget uenig 7%-2%.

Her er der samlet set et flertal som mener at ekskursion motiverer eleverne til at lære mere i historieundervisningen. Særligt er det eleverne med lærere uden u.v. kompetence som erklære sig meget enige heri. Dette kan være udtryk for at ekskursion kan være et rigtig godt redskab til at opnå en spændende og motiverende undervisning, på trods af at man ikke har u.v. kompetencer i faget. Besvarelserne siger dog intet om ekskursionerne har været guidet af eksterne eksperter, men denne mulighed foreligger.

- g. Spørgsmål 3.1.3: Hvis nej (71 elever) (31 elever) (til spørgsmål 3.1.) → tror du at ekskursion vil være med til at fremme din forståelse af det pågældende emne/tema, som historieundervisningen omhandler? → Meget enig 35%-55%/Enig 42%-32%/Ved ikke 21%-13%/Uenig 2%-0%/Meget uenig 0%-0%.

Samlet set viser disse besvarelser, at begge grupper af elever som ikke har været på ekskursion tror at det vil være med til at fremme deres forståelse af et givent emne/tema i historieundervisningen, hvis de skulle på ekskursion i forbindelse med historieundervisningen. Dette kan tolkes som et udtryk for at eleverne faktisk har en klar ide om at faget kan formidles bedre end det er tilfældet i disse klasser. Dette kan ses som en opfordring til at kommende historielærere, før eller siden simpelthen skal

indlægge ekskursion i undervisningen.

- h. Spørgsmål 3.1.4: Hvis nej (til spørgsmål 3.1.) → Tror du at ekskursion vil motivere dig til at lære mere i historieundervisningen? → Meget enig 28%-58%/Enig 45%-31%/Ved ikke 23%-7%/Uenig 4%-3%/Meget uenig 0%-0%.

Ligesom besvarelsen ovenfor så er det tydeligt at der er en klar holdning til at ekskursion kan være motiverende. Der er dog flest elever med lærere uden u.v. kompetencer som erklærer sig meget enige heri. Dette kan være et udtryk for to ting. Enten er det et tegn på at mange af eleverne i den gruppe ikke føler at deres nuværende undervisning er motiverende nok, og derfor tror at ekskursion som en forandring vil kunne motivere dem noget mere. Det kan også være et udtryk for at de elever med lærere med u.v. kompetencer faktisk er fint tilfredse med den undervisning de får, og derfor ikke ser lige så stort motivationspotentiale i ekskursion som gruppen af elever med lærere uden u.v. kompetencer gør.

Opsamling

Når man ser samlet på denne analyse, er der to ting som for mig er særligt nævneværdige. For det første, så tyder undersøgelsen ikke på at eleverne har en større glæde ved eller interesse for historiefaget, afhængigt af om de har lærere med eller uden u.v. kompetencer. For det andet så ligger historiefaget ved alle eleverne relativt lavt i deres rangering over fagene, hvilket er et negativt resultat at nå frem til, som kommende historielære. Men derudover kan undersøgelsen også bruges som en indikator på at eleverne i udskolingen ikke foretrækker undervisning med analoge læremidler, men foretrækker digitale læremidler og faktisk også har en klar holdning til at ekskursion er en måde at tænke undervisningen på som, kan motiverer og skabe større interesse for faget. Til sidst udleder jeg også af denne undersøgelse at anvendelsen af tydelige mål i selve undervisningen ikke nødvendigvis er ensbetydende med at eleverne får en bedre forståelse af hvad de skal lære i faget og hvorfor.

Intern validitet

I min kvantitative spørgeskemaundersøgelse, kan det bestemt være en svaghed at de data jeg har indsamlet kan være begrænset af elevernes viden og hukommelse på det tidspunkt de blev spurgt. Altså er det muligt at de kan have fortrængt erfaringer fra undervisningen, og altså ikke svare så det afspejler den faktiske undervisning de har modtaget. For at undgå problemer med om eleverne forstod spørgsmålene ens, gennemgik jeg spørgeskemaet kronologisk, for at sikre mig at de fik uddybet spørgsmålene, og bad dem derefter om at markere hvis der var formuleringer eller ord i spørgeskemaet de havde spørgsmål til. Ved enkelte tilfælde måtte jeg forklare hvad ekskursion betød, men derudover svarede eleverne ud fra en fælles forståelse af de stillede spørgsmålene.

Ved denne undersøgelse vil, jeg som tidligere nævnt, ikke mene at det kan retfærdiggøres at kalde den repræsentativ for tilstanden i historieundervisningen i udskolingen, hverken på landsplan eller i Odense Kommune. Dette skyldes at mængden af data simpelthen ikke er bred nok. Derfor vil det være retfærdigt at kalde den repræsentativ for de klasser som undersøgelsen har involveret, og historieundervisningens tilstand heri.

Ved valget af den kvantitative metode fik jeg mulighed for at inddrage langt flere elever i min undersøgelse, end hvis jeg eksempelvis havde lavet en kvalitativ

interviewundersøgelse. Dette har gjort det nemmere at opstille målinger og diagrammer for resultatet. Dette gør også min undersøgelse komparativ med andre kvantitative undersøgelser på området.

Set i lyset af den positivistiske metode, så er denne undersøgelse ikke helt valid. Det skyldes at jeg på den ene side rigtigt nok anvender indsamlet empiri, som jeg så søger at omdanne til sandheder om historiefagets tilstand i de inddragede klasser. Problemet er dog at mit undersøgelsesfelt ikke er særlig bredt, og dermed kan en generalisering af det indsamlede materiale altså ikke laves. Der er altså ikke nok data til at kunne danne en teori som kan testes ved lignende undersøgelser, da sandsynligheden for at sådanne undersøgelser vil komme frem til andre konklusioner er yderst sandsynligt.

Konklusion og handleperspektiv

Konklusion

Ud fra min egen undersøgelse kan jeg konkludere at der ikke er en regelmæssig sammenhæng mellem historielæreres undervisningskompetencer, deres brug af tydelige mål, herunder FFM, i undervisningen. Valget af læremidler som eleverne bliver præsenteret for afviger ikke nævneværdigt fra hinanden afhængigt af om læreren har undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer eller ej. Ydermere kan det konkluderes at der er opbakning til anvendelsen af ekskursion som en del af historieundervisningen, da eleverne giver tydeligt udtryk for at dette vil motivere dem til at lære mere i historieundervisningen. Analoge læremidler, i form af grundbøger, tidsskrifter og lignende er ikke med til at øge elevernes interesse for faget.

Handleperspektiv

Når jeg efter sommer står overfor at skulle planlægge historieundervisningen i en eller flere udskolingsklasser, vil jeg gøre mig meget umage med hvilke læremidler jeg vil inddrage i hvilke sammenhænge. Jeg er af den overbevisning at alle læremidler er egnet, hvis blot de bliver anvendt rigtigt. Med dette mener jeg at analoge læremidler, som i undersøgelsen ikke fremstår som et stærkt læremiddel til at fremme elevernes motivation og nysgerrighed for faget, sagtens kan anvendes alligevel. Dette bør ikke være i form af kronologisk gennemgang af en grundbog, men kan i stedet være i detektivarbejder hvor eleverne skal undersøge historiske begivenheder på baggrund af tidligere trykte tidsskrifter, som de eventuelt kan få lov til at undersøge nærmere på det lokalhistoriske arkiv som måtte ligge i kommunen. Deri indgår altså også en ekskursion, hvor man igennem besøget på et lokalhistorisk arkiv, får muligheden for at få en ekspert på området til at forklare eleverne hvorfor et værktøj som kildekritik er vigtigt at kunne anvende når man går på opdagelse i fortiden gennem litterære kilder.

Jeg er ikke den store tilhænger af læringsmålstyret undervisning, men kan dog godt se fordelene i at kunne udpege mål i undervisningen for eleverne. Dette kan hjælpe eleverne til at forstå undervisningens indhold, og kan blive et udgangspunkt for at inddrage eleverne i hvordan man evt. kan strukturere undervisningen, med fokus på at opnå målene.

Til sidst vil jeg også gøre mig umage med så vidt det er muligt at tilrettelægge undervisningen så eleverne kan relatere til de emner eller forløb som undervisningen omhandler. Dette tror jeg samlet set er med til at give eleverne en forståelse af hvad faget handler om, og kan måske også motivere dem til at lære mere i faget.

Perspektiveringsafsnit

Ved en kvalitativ interviewundersøgelse omhandlende samme emner som i den her anvendte spørgeskemaundersøgelse: Mål i undervisningen, undervisningsmidler, ekskursion og rangering af historiefaget, kunne det være interessant at inddrage historielærerne. Både dem med og dem uden undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer. På den måde vil man ved at inddrage færre deltagere i undersøgelsen stadig dække lige så mange klasser. Her kunne det være spændende at spørge ind til hvad lærerne gør sig af overvejelser i forberedelsen af deres undervisning, og om der er forskel alt efter om de har undervisningskompetencer/tilsvarende kompetencer eller ej.

Litteraturliste

Bøger

- Poulsen J.A. (2013). *Historie, i serien mål og midler* Aarhus Klim
- Imsen G. (2011). *Elevens verden- indføring i pædagogisk psykologi*, København, Gyldendal
- Pecseli B. (2006). *Idehistorie for de pædagogiske fag*. Gyldendal
- Jørnø M. (2014). *Videnskabsteori for praktikere- kvalitative og kvantitative metoder*. Hans Reitzels forlag
- Brinkmann S. Og Tangaard L. (2015). *Kvalitative metoder- en grundbog*. Hans Reitzels forlag

Hjemmesider:

- <http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE2895170/folkeskolen-svifter-historiefaget/>
- <http://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>
- http://historielab.dk/wp-content/uploads/2015/10/Rapport_ENDELIGE-pdf.pdf
- http://historielab.dk/wp-content/uploads/2015/10/Bilag-1_Figurer-og-tabeller-pdf.pdf
- http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport_historiel%C3%A6res-opfattelser-af-faget-og-fFM_pdf.pdf
- <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/historiel%C3%A6res-opfattelser-bilag-1.pdf>
- <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>
- <https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-friesskoler/Statistik-om-laerere-i-grundskolen/Kompetencedaekning-i-folkeskolen>
- <https://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF16/Feb/160212-Notat-om-kompetencedaekning-2015.ashx>
- <http://laeremiddeltjek.dk/Info.aspx>
- <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetal-og-overgange/Faelles-Maal/Om-Faelles-Maal>
- <http://www.emu.dk/modul/tre-l%C3%A6ngere-eksempler-p%C3%A5-l%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning-i-matematik>

Anvendt APA standard