

Historiebevidsthed, motivation og dannelse i historiefaget

Professionsbachelor

Fag: Historie

Vejledere: Gunnar Witt og Mathilde de Kruiff

Skrevet af: Morten E. L. Hansen, z120054 og Kristian Dines Hansen, z120127

Antal anslag i opgaven: 84.348

18. maj 2016



Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
2. Problemstilling	4
3. Problemformulering	4
4. Metode	5
5. Empiri	6
5.1 Præsentation af egen indsamlet empiri.....	6
5.2 Præsentation af 'Ungdom og Historie i Danmark'.....	8
5.3 Præsentation af 'Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen'.....	9
5.4 Videnskabsteoretisk ståsted.....	10
6. Teori	10
6.1 Historiebevidsthed.....	10
6.1.1 Fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.....	11
6.1.2 Udgangspunkt i elevens livsverden – historiebevidsthedens produktionssteder..	12
6.1.3 Kvalificering af historiebevidsthed i undervisningen.....	13
6.1.4 Historiebrug.....	15
6.2 Motivation.....	17
6.2.1 Direkte- og indirekte motivation.....	18
6.2.2 Mestringsforventninger.....	18
6.3 Dannelse.....	19
6.3.1 Dannelsesformer.....	19
6.3.2 Myndiggøring.....	21
7. Analyse af empiri	21
7.1 Historiebevidsthed.....	22
7.2 Motivation.....	28
7.3 Dannelse.....	31
8. Konklusion	35
9. Diskussion – besættelsestiden i forhold til det eksemplariske princip?	37
10. Litteraturliste	39
11. Bilag	42

1. Indledning

Da Anders Fogh Rasmussen den 29. august 2003 stod på talerstolen på Søværnets Officersskole, i forbindelse med fejringen af 60-året for ophøret af samarbejdspolitikken, brugte han historien til at legitimere Danmarks indtræden i Irak-krigen. Den daværende statsminister kritiserede Danmarks tidligere politikere og deres umoralske samarbejdspolitik med Nazi-Tyskland: *"I kampen mellem demokrati og diktatur kan man ikke stå neutralt. Man må tage stilling for demokratiet og mod diktaturet"*¹. Et snævert flertal i Folketinget havde ca. fem måneder forinden vedtaget, at Danmark skulle deltage aktivt i krigen mod Irak, hvilket blev mødt med en vis skepsis i den danske befolkning. Rasmussen indledte talen med at proklamere, at Danmarks ære den 29. august 1943 blev reddet, og for at forhindre en gentagelse af historien var det en nødvendighed, at vi lagde armen om de engelsktalende lande, USA, Storbritannien og Australien, og sammen indledte en militær offensiv i Irak. Ovenstående eksemplificerer begrebet historiebrug, hvor Fogh direkte bruger historien til at legitimere Danmarks aktive rolle i Irak-krigen.

Derved får fortidens erfaringer og konklusioner afgørende betydning for fremtidige beslutninger. Historien er altså ikke et støvet og dødt fænomen, men bliver hele tiden sat ind og brugt i en levende kontekst.

"Så I det mål Messi lavede i går for Barcelona? Er du sindssyg, hvor er han god. Jeg tror helt klart, at han bliver kåret til verdens bedste fodboldspiller igen". Denne kommentar fra en 4. klasses elev overhørte vi på en gårdvagt i vores praktikophold på Lyngholmskolen. Ligesom Rasmussen fortolkede eleven fortiden, i det her tilfælde gårsdagens kamp, som prægede hans nutidsforståelse af Lionel Messis evner som fodboldspiller for herefter at kunne opstille en klar forventning om, at Messi igen i fremtiden vil blive kåret til verdens bedste fodboldspiller. Både Rasmussen og 4. klasseelev bruger historien, men den helt store forskel er, at Rasmussen er bevidst omkring dette, hvor det med overvejende sandsynlighed foregår på et ubevidst plan for eleven. Hvordan vi kvalificerer elevernes historiebevidsthed, vil derfor være et af omdrejningspunkterne i denne opgave.

Interessen for historie som fag generelt er desværre ikke noget, vi så ofte har mødt som lærere i vores praktikophold og kortere vikariater i folkeskoler rundt om på Sjælland. Den overvejende del af de elever vi har undervist, har givet udtryk for, at de synes historiefaget er uinteressant og

¹ Rasmussen, 2016.

irrelevant for deres dagligdag. De forstår ikke, hvorfor de skal tilegne sig viden omkring en historisk begivenhed, som fandt sted lang tid før deres fødsel. Vores erfaringer fra egen skolegang og praktikophold er, at elevernes motivation for faget er fundamentet for elevernes evne til at lære. Derfor vil et andet omdrejningspunkt være, hvordan vi kan gøre historiefaget vedkommende og motiverende for eleverne.

2. Problemstilling

”Historien lærer os om fortiden, og hvordan de mennesker der levede før os, handlede, og hvorfor de handlede som de gjorde[...]. Den åbner vores øjne for andre måder at leve på, og giver os et nuanceret syn på omverdenen²”. Hvis skoleeleven Jeppe Thomsens holdning og indstilling til historiefaget var gennemgående for alle folkeskoleelever i landet, ville relevansen for denne opgave ikke være til stede, da vi ville opleve et sprudlende klasserum fuld af historieinteresserede elever. Thomsen kan se de tre centrale og relevante dimensioner i historiefaget, hvorledes fortolkningen af fortiden skaber en nutidsforståelse, og er med til at skabe et fremtidigt perspektiv for ham. En undersøgelse foretaget af Vagn Oluf Nielsen i 1995, et forskningsprojekt iværksat af HistorieLab i foråret 2015 samt vores egne interviews foretaget på Lyngholmskolen i Farum i foråret 2016, tegner dog et andet billede. Gennemgående for de tre undersøgelser er, at eleverne har svært ved at kæde historiske begivenheder til deres egen dagligdag. Dette kunne tyde på, at der i undervisningssammenhæng er behov for, at eleverne bliver bevidstgjort om, at de selv er en aktiv del af den historiske forandringsproces. Som den østrigske fyrste og udenrigsminister, Klemens von Metternich, sagde på Wienerkongressen i 1815 bestemmes historien af de skikkelser, der går over dens scene. Dette stemmer overens med historiefagets fagformål, som sigter imod, at eleverne opnår en forståelse af at være historieskabt såvel som historieskabende³. Dette har ansporet vores interesse for denne opgave, hvor problemformuleringen lyder som følger:

3. Problemformulering

Hvordan kan vi kvalificere elevernes historiebevidsthed, og styrke deres motivation for historiefaget, hvor man samtidig ønsker at fremme elevernes demokratiske dannelsesproces?

² Pietras & Poulsen, 2013, s. 10-11.

³ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016, ¶ Innovation og entreprenørskab

4. Metode

Udgangspunktet for undersøgelsen er en opfattelse af, at der ligger et stort uudnyttet potentiale i historieundervisningen, da eleverne ikke har en særligt kvalificeret historiebevidsthed, fremstår umotiverede overfor historiefaget, hvilket kan have indflydelse på deres demokratiske dannelsesproces.

Til at besvare vores problemformulering vil vi først præsentere vores indsamlede empiri, som består af to elevinterviews samt et lærerinterview foretaget på Lyngholmskolen i Farum. Dernæst vil vi skitsere resultaterne fra Vagn Oluf Nielsens undersøgelse fra 1995, 'Ungdom og Historie i Danmark' og HistorieLabs undersøgelse fra 2015, 'Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen'. I forhold til den teoretiske del har vi inddelt opgaven i tre punkter: historiebevidsthed, motivation og dannelse. I forhold til det første punkt har vi taget afsæt i Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed, hvorefter vi vil inddrage Thomas Binderup, som giver nogle bud på, hvorledes elevernes historiebevidsthed kan kvalificeres, og afslutningsvis vil vi redegøre for Niels Kayser Nielsens definition af begrebet historiebrug.

I forhold til det andet punkt, motivation, har vi valgt at tage udgangspunkt i Kim Foss Hansens begreber om direkte- og indirekte motivation og senere Albert Banduras teori om mestringsforventninger. I den afsluttende del af vores teori, dannelse, har vi valgt at tage afsæt i Wolfgang Klafkis dannelsesformer og Lise Kvande og Nils Naastads begreb om myndiggøring. Hvorfor vi netop har valgt disse teoretikere vil vi argumentere for løbende. Analysen er ligeledes inddelt efter de tre ovenstående punkter, hvor vi vil tage udgangspunkt i vores indsamlede empiri på Lyngholmskolen. Løbende i analysen vil vi inddrage de førnævnte repræsentative undersøgelser til at udlede en generel tendens om lærere og særligt elevers opfattelse af historiefaget.

Analysens resultater vil sammenfattes i konklusionen, hvor vi ønsker at besvare opgavens problemformulering. Denne konklusion har også et fremtidigt sigte, hvor vi har udarbejdet nogle indsatsområder, som vi i vores kommende lærergerning vil fokusere på i historieundervisningen. Opgaven afsluttes med en diskussion, hvor vi diskuterer hvorledes besættelsestiden som emne, kan bruges i forhold til Wolfgang Klafkis eksemplariske princip.

5. Empiri

Vores egen empiriindsamling består af interviews, som vi har foretaget på Lyngholmskolen i Farum i februar 2016 af elever fra en 4. klasse og deres dertilhørende historielærer. Vi vil i præsentationen af vores empiri beskrive den metodiske tilgang og senere reflektere over hvilke fejlkilder, som muligvis har påvirket resultaterne af vores indsamlede empiri. Efterfølgende vil vi redegøre for de overordnede retningslinjer for Vagn Oluf Nielsens undersøgelse fra 1995, 'Ungdom og Historie i Danmark', og undersøgelsen, 'Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen', som blev foretaget af Jens Aage Poulsen og Heide Eskelund Knudsen på vegne af HistorieLab i 2015. Vi vil præsentere de mest væsentlige hovedkonklusioner fra begge undersøgelser og vil i analysen understøtte vores egen empiris resultater med førnævntes konklusioner.

Modsat præsentationen af Vagn Oluf Nielsens og HistorieLabs undersøgelser om elevers historiebevidsthed, vil vi ikke præsentere konklusionerne fra vores interviews i empiriafsnittet. Som det fremgår af vores metodeafsnit, vil vores analyse primært tage sit udgangspunkt i de tre gennemførte interviews, og derfor "gemmer" vi vores konklusioner til den del af opgaven. Afslutningsvis vil vi beskrive hvilket videnskabsteoretisk ståsted vi har været inspireret af i forhold til vores indsamlede empiri.

5.1 Præsentation af egen indsamlet empiri

Vi har haft en interesse i at undersøge elevers og læreres syn på historiefaget i folkeskolen.

Vores empiri blev indsamlet i vores praktik i februar 2016, hvor vi interviewede fem elever på 4. årgang og deres historielærer. Vi havde i det ene elevinterview udvalgt en fokusgruppe på fire elever, hvor det andet elevinterview var med en enkelt elev. Årsagen til at vi ville supplere det enkelte elevinterview med et fokusgruppeinterview var dels, at vi ønskede at få mange forskellige synspunkter frem vedrørende emnet, og samtidig ville trygheden og det interne samspil blandt eleverne forhåbentligt styrke deres lyst til at udtrykke sig⁴.

Fokusgruppen og det individuelle elevinterview kan begge betegnes som elevinterviews, og vi vil i analysen omtale interviewet med den enkelte elev 'elevinterview' og interviewet med fokusgruppen 'gruppeinterview'.

Vores indsamlede empiri var en kvalitativ undersøgelse med en valgt struktur og et tydeligt formål, som er grundlæggende for opbygningen af et interview⁵.

⁴ Kvale & Brinkmann, 2009, s. 170.

⁵ Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19.

Som det fremgår af vores problemformulering, er det overordnede fokus i denne opgave at undersøge og kvalificere elevernes historiebevidsthed. Begrebet er i vores øjne ikke en objektiv genstand, men i højere grad en subjektiv størrelse, og derfor mente vi, at det var svært at kvantificere begrebet, i form af eksempelvis spørgeskemaer, som er den kvantitative metodes styrke⁶. Det kvalitative forskningsinterview lægger i højere grad op til, at interviewpersonerne kan udfolde deres synspunkter og holdninger til et givet emne⁷.

Vi valgte den semistrukturerede interviewguide som skabelon for udfærdigelsen af vores spørgsmål, fordi vi ønskede, at eleverne og læreren forblev indenfor vores opsatte rammer, men samtidig havde muligheden for at bevæge sig frit rundt indenfor disse.

Interviewguiden til elevinterviewsene var identiske, hvorimod spørgsmålene til historielæreren var udformet anderledes. Interviewguiden til de to elevinterview fremgår af bilag 1, og interviewguiden til historielæreren kan findes i bilag 2.

Formålet med at interviewe historielæreren var, at få et indblik i hvorledes hans anskuelse af historiefaget samt tilgang til undervisningen havde indflydelse på elevernes opfattelse af historiefaget. I selve udvælgelsen af gruppeinterviewet ønskede vi at danne et repræsentativt billede af klassens faglige niveau, og derfor bestod fokusgruppen af en faglig svag elev, to på det jævne og en elev i den stærke ende af klassen.

Vi er bevidste om, at en af ulemperne ved det kvalitative interview er det asymmetriske magtforhold mellem forskeren og interviewpersonerne⁸. Vi havde besluttet hvad interviewet skulle omhandle, stillede spørgsmålene og valgte egenhændigt, hvilke svar vi ønskede uddybet.

Derudover er en af udfordringerne ved det kvalitative interview, at både forsker og interviewpersoner fremstår tendentiøse. Vi foretog interviewsene i femte uge af vores praktikophold, og havde derfor dannet en vis form for relation til eleverne. Dette kan have påvirket deres svar i retning af, hvad de troede, vi gerne ville høre. Samtidig havde vi på baggrund af undersøgelsen fra 1995 og 2015 fået dannet nogle forforståelser af, hvorledes eleverne ansuede historiefaget i folkeskolen. Disse forforståelser havde i nogen grad indflydelse på, hvilke svar vi ønskede uddybet. Selvom interviewerens enkelte gange fremstår tendentiøs, mener vi ikke, at det er af skadelig karakter.

⁶ Gyldendal, 2016, ¶ kvalitative metoder.

⁷ Kvale & Brinkmann, 2009, s. 17.

⁸ Kvale & Brinckmann, 2009, s. 51.

Vi er bevidste om, at de fem elever ikke er et repræsentativt udsnit for alle danske folkeskoleelever. Hertil har vi simpelthen ikke haft mulighed for at gøre undersøgelsen mere omfattende. Men sammen med 'Ungdom og Historie i Danmark', 'HistorieLab' og vores egen undersøgelse mener vi, at det empiriske materiale står stærkt i forhold til at udlede nogle generelle tendenser til, hvorledes lærere og særligt elever anskuer historiefaget i folkeskolen.

Vi har transskribereret vores interviews på baggrund af lydoptagelser foretaget på en digital diktafon, og disse fremgår af bilag 3-5.

5.2 Præsentation af 'Ungdom og Historie i Danmark'

'Ungdom og Historie i Danmark' ('Youth and History. The Comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers') er en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, der blev påbegyndt i Europa i 1990. Formålet med denne undersøgelse var at belyse elevers historiebevidsthed og samfundsforståelse. Derefter var meningen, at man gennem en komparativ analyse ville sammenligne landenes indbyrdes resultater⁹.

I undersøgelsen deltog 25 europæiske lande samt Israel med over 31.000 elever og 1250 lærere. Fra Danmark deltog 43 lærere med 851 af deres elever fra 51 9. klasser. Den danske del af dataproduktionen foregik mellem februar og maj måned 1995. Vagn Oluf Nielsen var fra projektets begyndelse Danmarks koordinator, og stod for gennemførelsen og koordinationen af undersøgelsen i Danmark¹⁰.

Som skrevet var undersøgelsens formål at belyse elevers historiebevidsthed og samfundsforståelse. Da vores opgave primært beskæftiger sig med historiebevidsthed, vil vi derfor udelade konklusionerne vedrørende elevernes samfundsforståelse. De overordnede konklusioner viste, at elevernes almene interesse for historie var lav. Samtidig var eleverne overvejende usikre på eller ligefrem afvisende overfor, at de kunne bruge historien direkte i forbindelse med deres eget liv. Ydermere var eleverne skeptiske med henblik på, at almindelige mennesker kunne have betydning for historiens gang. En af de sidste hovedkonklusioner som Nielsen drog, var at man skulle nedjustere elevers reproduktion af andres historiske viden, men i højere grad fremme aktiviteter, hvor eleverne selv skabte historisk indsigt¹¹. Selvom denne praksisbeskrivelse er dannet på

⁹ Nielsen, 1998, s. 7

¹⁰ Ibid.

¹¹ Nielsen, 1998, s. 120.

baggrund af en undersøgelse fra 1995, argumenterer Jens Aage Poulsen i hans bog, 'Historie' fra 2013, at konklusionerne stadig er gældende for historieundervisningen i dag¹².

5.3. Præsentation af 'Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen'

Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen har på vegne af HistorieLab skrevet rapporten 'Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen'. Rapporten er skrevet på baggrund af deres undersøgelse foretaget i foråret 2015. Undersøgelsen omhandler elever og historielæreres syn på historiefaget, og er inddelt i tre fokusområder. Første område belyser lærerens forståelse af egen faglighed og formidling, hvor anden del drejer sig om elevernes forståelse af historiefaget. Undersøgelsen tager afslutningsvis sigte på de anvendte læremidler i historieundervisningen¹³. Historielærere og elever fra 28 skoler, fordelt på landets fem regioner, har fungeret som respondenter i undersøgelsen. De adspurgte elevgrupper drejer sig om elever i 6.-9. klasse - dog primært udskolingselever. Dataproduktionen bestod af deltagerobservationer af historieundervisningen, som blev efterfulgt af semistrukturerede interviews. Historielærerne blev interviewet individuelt, mens interviewene af eleverne foregik i grupper af 4-5, der var sammensat i samråd med deres historielærer¹⁴.

Som supplement til den kvalitative undersøgelse blev der ligeledes foretaget en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse for at give et mere bredt billede af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler. Undersøgelsens resultater indenfor de tre tidligere nævnte fokusområder er omfangsrige og styret af mange små delkonklusioner. Overordnet tegnes der et billede af, at eleverne mener historie primært omhandler fortiden¹⁵. Ydermere mener størstedelen af eleverne, at der findes en endelig og sand beretning, om hvad der "skete" i fortiden, og anser derfor historiefaget som en absolut fortælling om fortidige forhold og begivenheder¹⁶. I forhold til det andet fokusområde betragter lærerne historie som et af de sidste dannelsesfag i skolen, og har betydning for elevernes måde at tænke på i dag¹⁷. De resterende resultater for det sidste fokusområde for undersøgelsen, anvendelsen af læremidler, vil vi ikke skitsere her, da det ikke er relevant for vores analyse.

¹² Poulsen, 2013, s. 156.

¹³ Knudsen & Poulsen, 2016, s. 8.

¹⁴ Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9.

¹⁵ Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12.

¹⁶ Knudsen & Poulsen, 2016, s. 14.

¹⁷ Knudsen & Poulsen, 2016, s. 20.

5.4 Videnskabsteoretisk ståsted

Undersøgelserne fra 1995 og 2015 påviste, at eleverne i folkeskolen havde vanskeligheder ved at kæde historiske begivenheder til deres eget liv, og deraf anså historie som noget, der primært relaterede sig til fortiden. Vi havde før gennemførelsen af vores interviews stiftet bekendtskab med de to store undersøgelsesresultater, og derfor var vores tilgang af fænomenologisk karakter. Denne tilgang er udbredt i kvalitativ forskning¹⁸. I og med at de to undersøgelser havde influeret vores forståelse af begrebet, var det ikke en objektiv virkelighed, der blev resultatet af vores kvalitative interviews. Vores subjektivitet prægede den fortolkning, der blev afgørende for, hvorledes vi fremstillede elevernes historiebevidsthed¹⁹.

Udover fænomenologien har vores videnskabsteoretiske ståsted også været inspireret af hermeneutikken. Et fælles grundlag for hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel, som defineres ved: *”at vi kun kan forstå meningen med dele ved at se dem i sammenhæng med deres helhed – og kun kan forstå helheden ud fra enkelte dele, der skaber helheden”*²⁰. Den umiddelbare forforståelse vi havde af hvorledes lærerne og eleverne anså historiefaget før opgavens igangsættelse, ændrede sig, da vi blev bekendt med undersøgelsesresultaterne fra 1995 og 2015. Dette dannede en ny forståelse, som prægede udfærdigelsen af vores semistrukturerede interviewguide. Denne forståelse blev udviklet yderligere efter gennemførelsen af de tre interviews.

6. Teori

Dette afsnit er en redegørelse for opgavens anvendte teorier, hvor vi først vil redegøre for begrebet historiebevidsthed, som er selve opgavens kerne.

Efterfølgende vil vi definere begrebet motivation i forhold til undervisning med særligt fokus på direkte- og indirekte motivation og mestringsforventning. Dette efterfølges af en redegørelse for de gængse dannelsesformer samt for begrebet myndiggøring. Disse teorier mener vi er relevante for senere, at kunne besvare opgavens problemformulering.

6.1 Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er blevet et nøglebegreb indenfor nyere historiedidaktisk forståelse. Vi vil tage udgangspunkt i Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed, som argumenterer for at historieundervisningen skal tage udgangspunkt i elevens egen livsverden. Derefter vil vi inddrage

¹⁸ Kvale & Brinkmann, 2009, s. 44.

¹⁹ Darmer, 2012, s. 105

²⁰ Fredslund, 2012, s. 77

Thomas Binderup, der giver nogle bud på, hvorledes skolen kan være med til at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Afslutningsvis vil vi definere begrebet historiebrug ud fra Niels Kayser Nielsens optik.

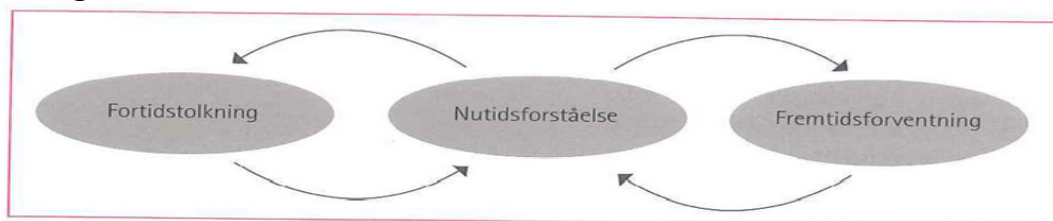
Inden vores redegørelse er vi bevidste om, at Jensen, modsat Forenklede Fælles Mål for historie, skelner mellem historiebevidsthed og historisk bevidsthed. Jensen opfatter historisk bevidsthed som en underkategori til historiebevidsthed. Historiebevidsthed anskues som enhver form for bevidsthed, der vedrører procesforholdet mellem fortid, nutid og fremtid, hvorimod den historiske bevidsthed fokuserer på mennesket som historiefrembragte og historiefrembringende²¹. Selvom historisk bevidsthed primært er det begreb som figurerer i Forenklede Fælles Mål for historie, vil vi i det følgende kun gøre brug af begrebet historiebevidsthed.

6.1.1 Fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning

Bernard Eric Jensen var en af de centrale ophavsmænd til paradigmeskiftet i starten af 90'erne, og var særligt inspireret af Karl-Ernst Jeismanns bog, 'Handbuch der Geschichtsdidaktik', og hans definition af historiebevidsthed: *"Historiebevidsthed [omfatter] sammenhængen mellem fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver²²"*. Tidligere var historieundervisningen særligt domineret af, at eleverne skulle tilegne sig viden om objektive og fortidige begivenheder, hvor Jensens moderniserede tanker flyttede fokus over på elevens personlige stillingtagen til disse. Jensen definerer begrebet således:

"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. Det refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning²³".

Figur 1



²¹ Jensen, 2003, s. 60

²² Jensen, 2003, s. 58.

²³ Jensen, 2003, s. 58-59

Som det fremgår af figur 1²⁴, anser Jensen historiebevidsthed som en processuel sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid. Ens fortolkninger af fortiden præger forståelsen af nutiden, og danner ifølge Jensen ens forventninger til fremtiden. Historien bliver med denne forståelse gjort levende, og mennesker er ifølge Jensen formet af, og en del af skabelsen af historisk-sociale processer. Med andre ord indeholder historiebevidstheden en forståelse af, at mennesket lever sit liv med andre i samspil med historie, men at mennesket også selv er skabere af historien, som senere generationer kommer til at leve i. Mennesket anskues derfor som værende både historieskabte såvel som historieskabende²⁵.

"Historiebevidsthed er ikke noget, mennesker kan vælge at have eller ikke at have, ligesom de heller ikke kan vælge at være sprogbrugere²⁶". Som det fremgår af citatet, er historiebevidsthed ifølge Jensen, noget som alle mennesker besidder. Jensen anerkender, at oparbejdelsen af en duelig historiebevidsthed er en langsommelig proces, og den oftest resulterer i en form for tavs viden, men uden at være bevidst om hvordan og hvorfor fortiden, nutiden og fremtiden hænger sammen²⁷.

6.1.2 Udgangspunkt i elevens livsverden - historiebevidsthedens produktionssteder

Som skrevet indledningsvis var Jensens syn på historiedidaktikken revolutionerende, og blev startskuddet til et paradigmeskifte til, hvorledes man tænkte undervisning i historiefaget. Jensen definerer begrebet livsverden, som en samlet betegnelse for menneskers praktiske og daglige kunnen. Disse egenskaber og færdigheder er en forudsætning for, at mennesket kan klare sig i hverdagen og fungere i et samspil med andre²⁸. Jensen mener, at det er vigtigt at man i undervisningen inddrager elevernes livsverden, da grundlaget for dannelsen af deres historiebevidsthed også foregår udenfor skolens rammer²⁹. Tidligere anså man undervisningen i skolen som den centrale arena for udviklingen af elevernes historiebevidsthed, hvorimod Jensens har et bredere sigte. Som det fremgår af figur 2³⁰, kan elevernes historiebevidsthed både udvikles i bogen på natbordet, fredagsfilmen på TV2 såvel som den kan dannes i historieundervisningen. Ifølge Jensen er figuren ikke udtømmende eller fuldent, og der kan løbende revideres i

²⁴ Google, 2016, ¶ Historisk metode.

²⁵ Jensen, 2016, ¶ Historiebevidsthed

²⁶ Jensen, 2003, s. 358.

²⁷ Ibid.

²⁸ Jensen, 2006, s. 90.

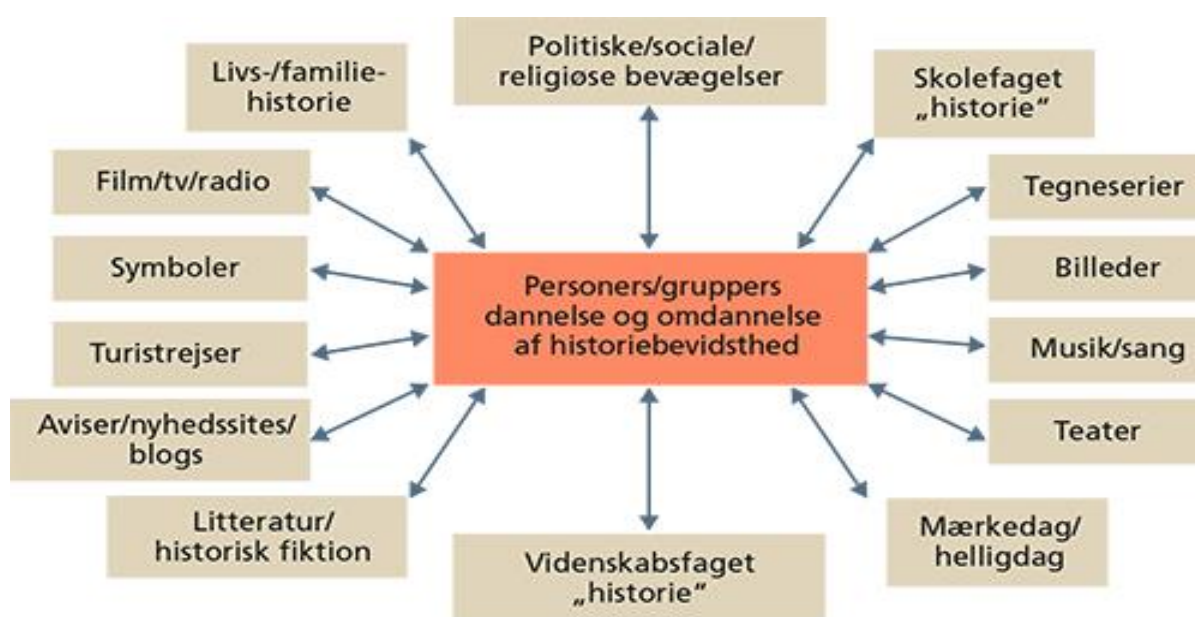
²⁹ Jensen, 2003, s. 88.

³⁰ Forlaget Columbus, 2016 ¶ Figurer

”kategorierne³¹”. Den digitale udvikling, og herunder elevernes hyppige aktivitet på de sociale medier, er givetvis en af de mest indflydelsesrige kategorier i dannelsen af elevernes historiebevidsthed.

Denne kategori ville ifølge Jensen være oplagt at indtænke i undervisningen, da man dermed vil inddrage elevernes livsverden. Dette vil placere den oprindelige basisfaglige viden i anden række, men er ifølge Jensen ikke et problem, da elevernes kriterier for valg af indhold og organisering af stoffet skal komme i første række³².

Figur 2



forlaget © columbus

6.1.3 Kvalificering af historiebevidsthed i undervisningen

Som tidligere nævnt er oparbejdelsen af en dyb historiebevidsthed, ifølge Jensen, en langsommelig proces, og udmøntes som regel i form af tavs viden. Formålet med at kvalificere historiebevidstheden, og dermed søge mere end blot en funktionsdygtig historiebevidsthed, er ifølge Jensen todelt. Ved at kvalificere og italesætte det processuelle forhold mellem fortid, nutid og fremtid vil man kunne styrke den personlige dømmekraft, og samtidig gøre eleverne klar til at kunne indgå i et gruppefællesskab, fordi man har forståelse for individerne i fællesskabets ageren³³.

³¹ Pietras & Poulsen, 2013, s. 66

³² Pietras & Poulsen, 2013, s. 77

³³ Ibid.

Derudover fremhæver Jensen arbejdet med den kontrafaktiske metode som hensigtsmæssig i forsøget på at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Elevernes scenariekompetence vil udvikles, hvis de i undervisningssammenhæng beskæftiger sig med, hvad der kunne have været sket, hvis de foreliggende muligheder, forudsætninger og valg havde været anderledes³⁴.

Ifølge Thomas Binderup skal historieundervisningen, som det fremgår af figur 3³⁵, tage udgangspunkt i tre forhold, når elevernes historiebevidsthed skal kvalificeres. Ligesom Jensen er Binderup af den opfattelse, at historiebevidsthed er en konstruktion, som ikke udelukkende hører skolen til, men bliver udviklet i en masse andre arenaer såsom eksempelvis spil, familiemedlemmer og fritidsinteresse³⁶. Det er vigtigt, at man i undervisningssammenhæng anerkender elevernes andre produktionssteder, og med fordel får inddraget disse i tilrettelæggelsen af undervisningen. Binderup anser nemlig skolen som et oplagt sted, hvor eleverne får mulighed for at italesætte deres historiebevidsthed og dermed styrke deres selvfortælling³⁷.

Figur 3



De to sidste elementer som Binderup anser for særligt centrale i videreudviklingen af elevernes historiebevidsthed er dels, at undervisningen skal være vedkommende for eleverne, men samtidig også indeholde faglig viden bestemt fra samfundets side. Modsat Jensen, som mener at undervisningen først skal tage udgangspunkt i elevens livsverden, anskuer Binderup et læringspotentiale i et fagfaglig indhold som eksempelvis Christian IV eller besættelsestiden, da det

³⁴ Jensen, 1996, s. 12

³⁵ Binderup, 2007, s. 48.

³⁶ Binderup, 2007, s. 23

³⁷ Binderup, 2007, s. 48

før eller siden bliver vedkommende for eleverne³⁸. Årsagen til hvorfor vi har valgt, at inddrage folkeskolelæreren Binderup er, at hans overbevisning stemmer overens med de retningslinjer, som vi som kommende lærere også skal efterleve. Derimod er Jensen ikke praktiker, og kan i højere grad kan tilsidesætte de kompetenceområder historielæreren er underlagt fra ministerets side. Binderup anbefaler fortællingen, inspireret af Sven Sødring Jensen, som velegnet til at udvikle elevernes forståelse af sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid³⁹. Sødring Jensen var en af forgangsmændene til, at skolen blev stedet hvor eleverne fik mulighed for at videreudvikle og kvalificere deres historiebevidsthed, og forklarer hvorfor han anser fortællingen som hensigtsmæssig:

”En historisk roman er nemlig ikke blot et oplagt produktionssted for historisk bevidsthed. Den kan tillige åbne op for en helt anden form for historieundervisning end den traditionelt faglige – en undervisning, der som oftest er orienteret imod reproduktion af den foreliggende viden⁴⁰”.

Binderup karakteriserer fortællingen som et sammenhængende forløb med en begyndelse, en mellemliggende handling og en afslutning, og argumenterer for at denne eksempelvis også kan være en avisartikel, en tegneserie eller et computerspil⁴¹. Fordelen ved at beskæftige sig med fortællingen i undervisningen er, at dette vil skabe en undren over, hvordan og hvorfor fortiden forløb som den gjorde.

6.1.4 Historiebrug

Historiebrug er blevet en af de tre overordnede kompetenceområder eleverne skal beskæftige sig med i historieundervisningen i folkeskolen. Dog er det vigtigt, at man er varsom med at sætte lighedstegn mellem ministerets kompetenceområde og teoretikernes definition af historiebrug. Ministerets kompetenceområde har et bredere sigte, hvor ønsket er, at eleverne kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid⁴². Dette læner sig i højere grad op ad Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed, hvilket også er inkorporeret i delmålene historiske scenarier, konstruktion & historiske fortællinger og historisk bevidsthed.

³⁸ Binderup, 2007, s. 47.

³⁹ Binderup, 2007, s. 28.

⁴⁰ Binderup, 2007, s. 29.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016, ¶ Historiebrug.

I forhold til at definere begrebet historiebrug har vi valgt at tage udgangspunkt i Niels Kayser Nielsen, da vi finder hans definition relevant for den senere analyse af vores empiri.

Han anser historiebrug som en: *”selektiv, relevansbestemt brug af den usystematiserede historiekultur med henblik på at skabe orden, udlægning, legitimitet og identifikationsmuligheder i den⁴³”*. Ifølge Nielsen skal historiekultur forstås som alt det historie, der har efterladt sig spor, hvorimod det nedfaldne egetræsblad i Rudersdalskov fra 1771 er en del af historien, men kan ikke betegnes som historiekultur⁴⁴.

Historien har og vil altid spille en central rolle i menneskets forsøg på skabe mening og sammenhæng i tilværelsen, men hvordan historiekulturen bruges er forskelligt fra individ til individ. Nielsen beskriver i sin bog, 'Historiens forvandlinger', nogle forskellige former for historiebrug bl.a. den politiske historiebrug, som er den Anders Fogh Rasmussen, jf. vores indledning, benyttede til at legitimere danskernes indtræden i Irak. Nielsen opdeler den politiske historiebrug i tre dele afhængigt af motiv. Den politiske historiebrug kan, som i Rasmussens tilfælde, både bruges som ideal, og kognitivt hvor fortiden bruges til at forstå samtiden. Det sidste funktionsaspekt fokuserer på misbrug af historien, som både kan indbefatte relativt uskyldige fordrejninger, sløringer eller udeladelser, men også mere bedrageriske hændelser, som eksempelvis da tyske SS-soldater i 1939, udklædt som polske soldater, angreb en tysk radiostation for at legitimere Tysklands senere invasion af Polen⁴⁵.

Den banale historiebrug omhandler derimod den ubevidste brug af historien, og er den historiebrugsform vi i vores analyse vil benytte os af. Nielsen betegner denne som den ikkerefleksive banale brug af historien, som vi gør benytter gennem vores daglige handlinger og adfærd⁴⁶. Alarmtidspunktet om morgenen, trykket på pengesedlen i pungen etc. er blot nogle eksempler på banal historiebrug, som vi ikke reflekterer over i vores dagligdag. Den omtalte elev i vores indledning var heller ikke bevidst om hans brug af historien, da han overfor klassekammeraterne argumenterede for, at Messi igen skulle kåres til verdens bedste fodboldspiller.

Men sammenfattende for Rasmussen og skoleeleven er, at de har haft en klar intention med brugen af historien. De har ønsket at skabe orden og retfærdiggøre en handling/et synspunkt overfor modtageren – uanset om det var til den danske befolkning eller kammeraterne i skolegården.

⁴³ Nielsen, 2010, s. 17

⁴⁴ Nielsen, 2010, s. 16

⁴⁵ Nielsen, 2010, s. 27-28.

⁴⁶ Nielsen, 2010, s. 28.

Derudover påviser eksemplerne, at historien og brugen af denne er overalt i vores liv, samfund og bevidsthed, omend denne for nogle blot fremstår ubevidst.

6.2 Motivation

Motivation er et kompliceret begreb og fænomen, selvom vi ofte i dagligdagen støder på det. Særligt i folkeskolen bliver elevernes motivation jævnligt omtalt, og er derfor vedkommende for lærergerningen. Uden motiverede elever kan undervisningen og skolegangen generelt blive en anstrengende affære, og vil derfor være en barriere for, at eleverne kan opnå den ønskede læring. Men hvad dækker begrebet over?

”Ved motivation forstås en indre bevæggrund, en impuls, en kraft, som er rettet mod et bestemt mål. Begrebet motivation dækker over helheden af de virksomme motiver (bevæggrunde, initiativer til, træk) i en handling, som aktiverer, målretter og regulerer en individuel adfærd⁴⁷”.

Psykologen Abraham Maslow udarbejdede i 1943 den nu almenkendte behovspyramide. Pyramiden er opbygget sådan, at man først kan vække et nyt behov, når det underliggende er opnået. Motivationsmodellen er inddelt i fem lag, hvor det nederste lag i pyramiden omhandler menneskets fysiologiske behov, som er grundlaget for dettes væren eksempelvis i behovet for føde, varme og vand. Dette efterfølges af behovet for sikkerhed eksempelvis helbred, tryghed og familie. Det tredje lag i pyramiden indbefatter et socialt behov, kærlighed, familie og venskaber, og er et behov baseret på følelser. Når disse tre behov er dækket, fokuserer mennesket på at opnå respekt og anerkendelse – både overfor sig selv og omgivelserne. Først når alle disse fire behov er dækket, er det muligt for mennesket at udfolde sin individuelle kreativitet og realisere det potentiale i ønsket om at vinde og opnå mål⁴⁸. Denne motivationsmodel påviser, at umotiverede elever godt kan skyldes faktorer, som læreren ikke har indflydelse på. Undervisningen kan være nok så kvalificeret, men hvis eleven ingen morgenmad har fået, eller denne lige er blevet orienteret om at forældrene skal skilles, befinder elevens tanker og behov sig et helt andet sted.

Derimod har man som lærer mulighed for at påvirke særligt de to sidste behov i pyramiden. Ved at være forgangsmand for at skabe et trygt og anerkendende læringsmiljø vil eleverne have mulighed for at udfolde deres potentiale i klasserummet.

⁴⁷ Hansen, 2011, s. 266.

⁴⁸ Hansen, 2011, 268-269.

Til at beskrive det omfangsrige begreb har vi valgt at tage udgangspunkt i Kim Foss Hansen direkte- og indirekte motivation og Albert Banduras teori om mestringsforventninger. Vi mener, at disse er relevante for vores senere analyse.

6.2.1 Direkte- og indirekte motivation

Kim Foss Hansen definerer begrebet motivation, som en stræben efter at opfylde et behov eller opnå en tilstand, som endnu ikke er opnået, og eksemplificerer det med en hungrende persons bestræbelse på at få stillet sin sult.

Den direkte motivation er en motivation, der kommer indefra, uden at nogen udefrakommende faktorer påvirker individet. De indre motivationsfaktorer kan eksempelvis være forbundet med ønsket om eller behovet for selvudvikling eller det at præstere. Glæden ved at have opdaget at man kan præstere noget bestemt, kan være motiverende i sig selv. Ligeledes kan behovet for at få stillet sin nysgerrighed udløse en indre motivation. Belønningen i disse tilfælde består i, at denne ikke bliver tildelt af andre, men blot er selve følelsen man opnår ved at udføre handlingen⁴⁹.

Den indirekte motivation er, modsat den direkte motivation, en handling individet foretager for at opnå en belønning. Denne motivation bliver påvirket af udefrakommende situationer, faktorer eller personer i forbindelse med eksempelvis at løse en bestemt opgave eller at foretage bestemte handlinger. Det kan eksempelvis komme til udtryk i ønsket om få en god karakter, anerkendelse, penge etc. Belønningen falder altid efter, at opgaven er løst. Modsat den direkte motivation er det altså ikke selve processen, som er tilfredsstillende for individet, men i højere grad den efterfølgende ”præmie”. Belønningen kan også være i form af ønsket om at slippe for en for straf eksempelvis skilsmisse, bortvisning, skuffelse fra andre etc.⁵⁰.

6.2.2 Mestringsforventninger

Hvor Kim Foss Hansen motivationsteori fremstår ret skarp opdelt, bløder Albert Bandura motivationsbegrebet op. Han beskriver det på et mere generelt plan, og betegner denne som en social, kognitiv teori. Med denne titel mener han, at der foregår et grundlæggende samspil mellem personens tanker og følelser, omgivelser og personens adfærd⁵¹. Han beskriver dette som en

⁴⁹ Hansen, 2011, s. 273-274

⁵⁰ Hansen, 2011, s. 276.

⁵¹ Imsen, 2007, (KvaNs tidsskrift, ’Motivation’, har ikke opgivet sidetal i deres e-bog, og vi vil derfor fremadrettet blot referere til hele artiklen i tidsskriftet)

triadisk, gensidigt årsags- eller samspilsforhold, hvilket strider imod den sædvanlige opfattelse af at miljøet former personen, hvorimod Bandura mener, at personen selv kan påvirke sit eget miljø. Kernebegrebet i hans teoriudvikling er 'self efficacy', hvor det er personens subjektive følelse af, at kunne mestre noget, der er afgørende for dennes motivation. På dansk oversættes dette til mestringsforventning, som er afhængig af opgavens sværhedsgrad, hvor udholdende personen er, og hvilken tiltro denne har til egne evner. Bandura opdeler ydermere personens egne mestringsforventninger og dennes forventning om resultatet, da eksterne faktorer kan have indflydelse på resultatet, selvom personen selv føler, at han kan mestre opgaven. Et af de kritikpunkter der har været af Banduras motivationsteori er, at den i skolesammenhæng er for individualistisk, da man underkender dynamikken i det sociale klassefællesskab. Derfor vil vi også benytte Banduras udvidelse af begrebet, 'collective efficacy' - på dansk kollektiv mestring, som tilgodeser fællesskabets opfattelser af deres samlede evner og deraf udføre de handlinger, som kræves for at skabe resultater⁵².

6.3 Dannelse

Dannelse er et meget vidt begreb, og er blevet opfattet forskelligt gennem tiden. I forsøget på senere at styrke elevernes demokratiske dannelsesproces vil vi i det følgende redegøre for den tyske didaktiker og pædagog, Wolfgang Klafki's dannelsesformer, og efterfølgende redegøre for Lise Kvande og Nils Naastads begreb om myndiggøring gennem historiefaget. Vi finder disse teoretikere relevante, da særligt førstnævnte betragtes som den centrale almindidaktiker indenfor dannelsesforskning, hvor Kvande og Naastads begreb er af nyere dato, og samtidig knytter sig særligt til historiefaget.

6.3.1 Dannelsesformer

Wolfgang Klafki har kategoriseret dannelsesformerne i den materiale dannelsesform og den formale dannelsesform. Den materiale dannelsesform tager udgangspunkt i det konkrete stof der skal læres og gennem dette opnås dannelse. Denne dannelsesform er kundskabs- og vidensfokuseret. Anderledes er det med den formale dannelsesform, der tager udgangspunkt i individet, og genererer dannelse gennem metoder og færdigheder. Klafki har forenet de førnævnte dannelsesformer i den dannelsesform han kalder; den kategoriale dannelse. Dannelsen foregår som en vekselvirkning mellem, at indholdet åbner sig for individet, og individet åbner sig for indholdet. Denne

⁵² Imsen, 2007.

vekselvirkning betegner Klafki som 'den dobbeltsidige åbning'. Han mener ydermere at for at opnå og udvikle færdigheder, fordrer det et udvalgt indhold⁵³.

Det udvalgte indhold i den kategoriale dannelsesproces bør udvælges nøje og dette efter det eksemplariske princip. Det eksemplariske princip har sine rødder tilbage i antikkens dannelsesstænkning, og gik oprindeligt ud på at vælge specifikke begivenheder eller fortællinger, som man mente havde en dannende værdi⁵⁴. Ved udvælgelsen af materien (indholdet), udfærdigede Klafki senere fem grundspørgsmål i forbindelse med det eksemplariske princip, som han i øvrigt mener, har almen didaktisk grundlag for enhver udvælgelse af indhold:

1. Emnets eksemplariske betydning.
2. Indholdets nutidsbetydning for eleverne.
3. Indholdets fremtidsbetydning for eleverne.
4. Strukturen i det valgte indhold.
5. Tilgængelighed i undervisningen⁵⁵.

At eleverne kan koble konkrete eksempler til mere generelle situationer, ser Klafki som et vigtigt og brugbart udbytte ved brug af det eksemplariske princip. Dog kan denne transfer være svær for elever at blive bevidst om og derefter bruge. Hertil pointerer Klafki: *"[...] at en undervisning, der bygger på det eksemplariske princip, må tage hensyn til elevernes forudsætninger af kognitiv, social, moralsk etc. art"*⁵⁶.

Sammen med sin kategoriale dannelsesform udviklede Klafki nogle epoketypiske nøgleproblemer⁵⁷. Disse nøgleproblemer er nogle overordnede problemstillinger, som menneskeligheden generelt står overfor, og disse vil være komplicerede og langsommelige at udrede. Klafki mener at i arbejdet med disse epoketypiske nøgleproblemer, deres historiske betingelser og vores forventede handlingsmuligheder i fremtiden, vil afstedkomme kategorial dannelse, og eleverne vil kunne opnå almene menneskelige værdier som eksempelvis selvstændighed, deltagelse og medansvar. Netop disse almen menneskelige værdier står i klar relation til det at være en demokratisk medborger. Ved dannelse til demokratisk medborger alene gennem en materie vil dannelsen fokusere på viden inden for kulturelle og politiske områder. Ligger det overvejende fokus på den formale dannelse til demokratisk medborger, vil denne kun

⁵³ Christensen & Lindhardt, 2011, s. 208.

⁵⁴ Pietras & Poulsen, 2013, s. 239.

⁵⁵ Pietras & Poulsen, 2013, s. 240.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Pietras & Poulsen 2013, s. 243

bestå i, at opnå og udvikle færdigheder, eksempelvis at udvise demokratisk ansvarlighed⁵⁸. Hvis mennesket skal dannes til demokratiske medborgere, er det ifølge Klafki vigtigt, at man balancerer mellem den materiale- og den formale dannelse; den kategoriale dannelse.

6.3.2 Myndiggøring

Lise Kvande og Nils Naastad mener, at en af skolens vigtigste opgaver er at danne og udvikle eleverne til kritiske samfundsborgere. Dette element er også særligt centralt for den danske formålsparagraf, og de anser historieundervisningen som en oplagt arena, hvor eleverne kan fremme deres moralske og kritiske ansvar for det samfund de er en del af. På baggrund af ønsket om at eleverne skal dannes til aktive og demokratiske medborgere, har de udviklet begrebet myndiggøring. Et af de helt centrale elementer i begrebet er, at eleverne skal gøres til subjekter i historien og derved modvirke tendensen til, at de opfatter historiefaget som noget fortidigt og objektivt⁵⁹. Derved lægger myndiggøringsbegrebet sig tæt op ad Bernard Eric Jensens forståelse af, at eleverne skal se sig selv som historieskabt såvel som historieskabende. Kvande og Naastad mener derudover, at elevernes kritiske stillingtagen skal udvikles i historieundervisningen for, at kunne navigere i nutidens informationssamfund. Men denne kompetence kan ifølge Kvande og Naastad kun udvikles, hvis eleverne bliver oplært i historisk tænkning og metode. Den nuværende kildekritiske metode og instrumentelle tilgang med særligt fokus på ophavssituation, tendens, troværdighed etc. har eleverne svært ved, da de mangler den historiske baggrund til at forstå kildens egentlige ophav. Kvande og Naastad argumenterer derfor for, at man i undervisningssammenhæng bør udvide den kildekritiske tilgang til en mere funktionel metode, hvor fokus i højere grad bør ligge på, hvorfor historien bliver fortalt som den gør⁶⁰.

Ved at man blandt andet i undervisningssammenhæng forsøger at gøre eleverne til subjekter i historien, og samtidig udvikler deres kritiske stillingtagen, mener Kvande og Naastad, at man hjælper elevernes dannelse til demokratiske medborgere.

7. Analyse af empiri

Dette afsnit er en analyse af vores indsamlede empiri, hvor vi ønsker at bearbejde opgavens problemformulering. Vi vil tage udgangspunkt i de interviews vi har foretaget på Lyngholmskolen, og derudover benytte de mere repræsentative undersøgelser, 'Historiefaget i fokus –

⁵⁸ Christensen & Lindhardt, 2011, s. 208.

⁵⁹ Kvande & Naastad, 2013, s. 73.

⁶⁰ Kvande & Naastad, 2013, s. 77-78.

dokumentationsindsatsen' og 'Ungdom i Historie i Danmark', til at underbygge og dermed udlede en mere generel tendens om eleverne i den danske folkeskoles historiebevidsthed, motivation og dannelse. Undervejs vil vi give eksempler på, hvorledes vi i undervisningssammenhæng kan kvalificere deres historiebevidsthed, styrke deres motivation og fremme deres demokratiske dannelsesproces.

7.1 Historiebevidsthed

Vi vil i det følgende analysere elevernes historiebevidsthed og løbende inddrage de allerede redegjorte teoretikere Bernard Eric Jensen, Thomas Binderup og Niels Kayser Nielsen.

I gruppeinterviewet tegner der sig et billede af, at elevernes historiebevidsthed primært knytter sig til forholdet mellem fortid og nutid. 'E3' siger direkte til spørgsmålet om, hvad de synes om undervisningen i historie: *"Altså, jeg kan godt lide det, fordi så lærer vi om nogle mennesker, der levede her engang og lavede, for eksempel, nogle store ting. Og... Ja, så kan jeg bare godt lide det⁶¹".* 'E4' understøtter dette synspunkt: *"Jeg synes også det er godt, at vi har historie, fordi så lærer man lidt om hvordan Danmark var, og sådan noget. Hvem vi stammer fra, og alt det der⁶²".*

I HistorieLabs undersøgelse tegner sig nogenlunde samme billede, hvor en del elever på et generelt plan nævner, at for at forstå nutiden må man forstå fortiden⁶³. Selvom eleverne, både i gruppeinterviewet og elevinterviewet, nævner at historie er noget de kan bruge fremadrettet, indikerer deres efterfølgende vage begrundelser, at Bernard Eric Jensens syn på mennesket som værende historieskabende, ikke umiddelbart er den forståelse eleverne er i besiddelse af. 'E1' fremhæver formålet med historie som værende givende i forhold til en fremtidig eksamen⁶⁴, og anser altså historie som udelukkende et skolefag.

Da interviewereren endnu engang pointerer, at de skal prøve at tænke historie ud af skolemæssig kontekst, fremhæver 'E1', 'E3' og 'E4', at historie kan bruges til at belære forældre og kommende børn om historiske fakta. Eleverne anskuer altså historie, som en absolut viden der skal tillæres, hvilket strider imod Jensens opfattelse af historie som en dynamisk og processuel sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid.

⁶¹ Bilag 4, s. 52.

⁶² Ibid.

⁶³ Knudsen & Poulsen, 2016, s. 14.

⁶⁴ Bilag 4, s. 53.

En af grundene til at eleverne ikke kan se, hvorledes de kan bruge historiefaget fremadrettet, skyldes muligvis at læreren ej heller er bevidst om dette. Læreren siger direkte, at han ikke mener eleverne kan bruge faget til noget konkret i fremtiden⁶⁵. Han sidestiller efterfølgende, at man ligesom i danskfaget skal stifte bekendtskab med bestemte forfattere bør man også i historiefaget kende den danske historie⁶⁶. Hvor læreren måske anser den danske historie for spændende og særlig vigtig, mener vi i højere grad, at det er selve tilgangen til historien, som er central. Inspireret af Thomas Binderup mener vi, at den narrative fortælling om historien, bør være fokus i stedet for blot en viden om konkrete historiske begivenheder, som læreren indirekte antyder. Denne viden er i vores øjne kun brugbar, hvis eleverne får en forståelse af, hvorfor disse begivenheder fandt sted. Den narrative tilgang til historien vil forhåbentligvis kunne skabe en undren hos eleverne over historiens forløb, og dermed være med til at kvalificere deres historiebevidsthed.

Usikkerheden hos eleverne, som led i at være en aktiv del af den historiske forandringsproces, er ikke enestående for eleverne på Lyngholmskolen. Den fremgår også i en af 'Ungdom og Historie i Danmark's konklusioner. Her er eleverne generelt usikre på, hvordan de kan bruge historie direkte i forbindelse med deres eget liv⁶⁷.

Samtidig påviser en af HistorieLabs delkonklusioner at den tidligere opfattelse af undervisningen i historie, som bar præg af at eleverne skulle tilegne sig viden om objektive og fortidige begivenheder, stadig sidder fast: *"Hvad der undervises i, opfattes af en del elever som noget faktiskt – kundskaber – der kan tilegnes. Udbyttet af undervisningen ses således som en slags akkumulering af facts⁶⁸"*. Bernhard Eric Jensens tanker om at fokus i højere grad skulle være på elevernes personlige stillingtagen til disse begivenheder, må derfor siges ikke at have vundet indpas i elevernes opfattelse af historiefaget.

Der tegner sig et billede af, at eleverne har behov for at kunne se, at de selv er en aktiv del af den historiske forandringsproces. For at imødekomme dette i undervisningssammenhæng finder vi det nærliggende, at eleverne bliver præsenteret for modellen, som fremgår af figur 4⁶⁹.

⁶⁵ Bilag 5, s. 60.

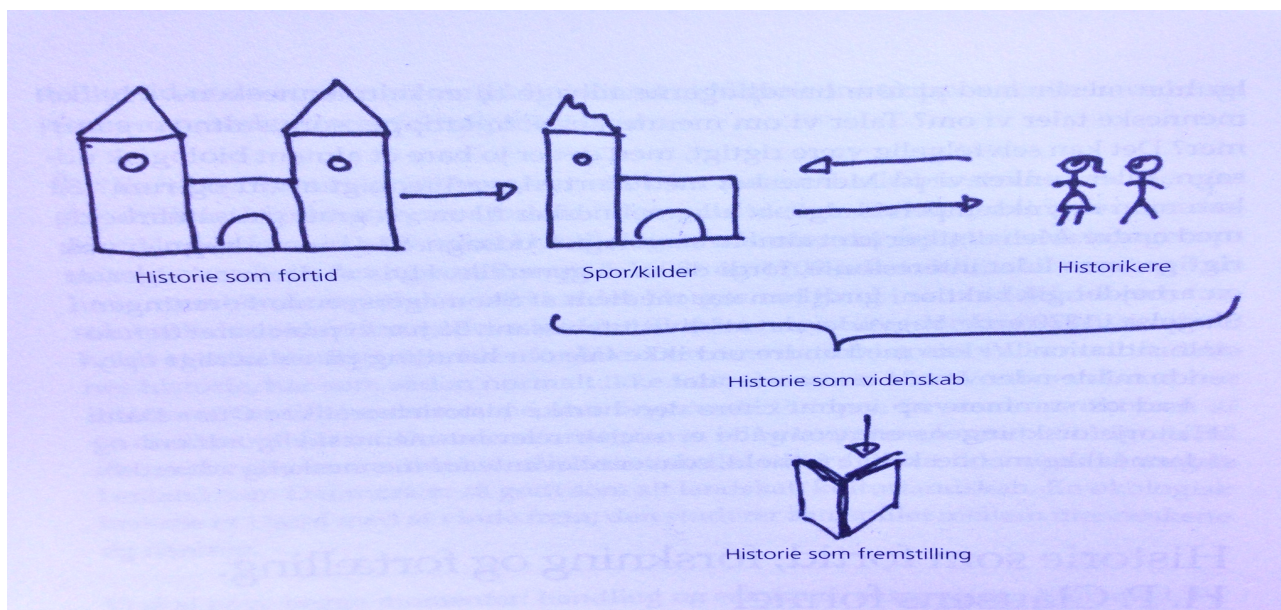
⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Nielsen, 1998, s. 52.

⁶⁸ Knudsen & Poulsen, 2016, 12.

⁶⁹ Kjeldstadli, 2001, s. 38.

Figur 4



Modellen eksemplificerer hvad en historisk fortælling indbefatter, og deraf det ikke-identiske forhold mellem den levede historie (den ”hele” bygning) og den fortalte historie (den ”halve” bygning). Det er vigtigt, at eleverne bliver bevidste om, at historien i fortiden ikke er mulig at genskabe fuldstændig, som den var. Historien er blot en social konstruktion skabt af fortolkninger dannet på baggrund af de spor og kilder, som historien har efterladt.

Øvelsen vil bryde med elevernes opfattelse af historiefaget, som noget absolut viden der skal tillæres, og derimod fokusere på historie, som noget relativt der afhænger af, hvorledes man som individ fortolker fortiden. På den baggrund vil eleverne forhåbentlig føle, at de selv er en aktiv del af den historiske forandringsproces, da det er deres fortolkninger af fortiden, som afhænger af hvorledes fremtidige generationer opfatter denne.

'E3' inddrager i interviewet alle tre tidsdimensioner til spørgsmålet om, hvor eleverne møder historie i deres fritid, om end det højst sandsynligt foregår på et ubevidst plan: ”*Det kunne jo også være sådan med, for eksempel [’E2’s navn], han går jo til taekwondo, og så lige pludselig en dag, så får man at vide: Du gør det ligesom ham der den gamle taekwondomester. Og sådan skal man bare blive ved, og så fortæller han en historie om det hele*⁷⁰”. 'E3' beskriver på vegne af en anden elev om en potentiel situation i dennes livsverden. Eleven får ros, givetvis af træneren, for at gøre det ligesom ham den gamle taekwondomester, og skal bare fortsætte på samme måde, hvis han

⁷⁰ Bilag 4, s. 55.

fortsat skal udvikle sig. På den måde forbinder 'E3' Bernard Eric Jensens tre tidsdimensioner, hvor taekwondomesteren bliver et symbol på den fortolkede fortid, og ligger til grund for trænerens implicitte ros med den fremtidige forventning om, at hvis eleven fortsætter med at kopiere den gamle taekwondomester, så bliver han endnu bedre.

Eksemplet styrker Jensens tese om, at alle er i besiddelse af en historiebevidsthed. Som ovenfor nævnt fremstår denne brug af historien blot ubevidst hos eleven, og er ifølge Jensen allokeret som tavs viden i elevens historiebevidsthed. Ydermere er det interessant, at eleven har nemmere ved at give et eksempel på brugen af historie fra en kontekst, der ikke omhandler skolen, men derimod en sportsaktivitet i klassekammeratens fritid. Dette styrker Jensens anden tese om, at elevernes historiebevidsthedsdannelse også foregår udenfor fra skolens rammer, og der derfor er et behov for, at man i undervisningssammenhæng imødekommer deres livsverden i ønsket om at kvalificere deres historiebevidsthed.

Et andet eksempel på at en elev inddrager de tre tidsdimensioner findes senere i gruppeinterviewet, hvor 'E4' siger: *"Jeg kunne også ret godt lide når vi havde om vikingerne, fordi jeg synes det var sjovt, at de var rigtig rigtige dumme. Altså, de var ikke så kloge i hovedet"⁷¹*. Eleven fortolker datidens vikinger som værende dumme, og implicit antyder at hendes intelligens (og generelt menneskets) er på et højere niveau. På baggrund af hendes fortolkning af den udvikling der er sket, formoder vi, at hun i fremtiden vil agere anderledes end datidens "dumme" vikinger.

Ovenstående eksempel påviser også mere bekymrende, at eleven mangler forståelsen for, at mennesker er formet af og er en del af historisk-sociale processer, og mangler derfor indsigt i en af historiebevidsthedens centrale brugsfunktioner. Hun kan ikke se, at hun er historieskabt, og hendes opfattelse af vikingerne som dumme er kun til stede, fordi vi i dag har muligheden for at se deres ageren i et nutidigt perspektiv. For at forbedre elevens scenariekompetence ville det jf. Bernard Eric Jensen være oplagt at arbejde med den kontrafaktiske metode i skolen. På den baggrund ville eleven kunne forstå, at det var fortidens betingelser, som var udslagsgivende for vikingernes ageren.

Gennemgående for de to ovenstående eksempler er, at eleverne ikke er bevidste om deres brug af historien. Niels Kayser Nielsen vil betegne dette som den banale historiebrug, da begge elever ikke reflekterer over deres brug af historie. Vi mener, at det ville være oplagt at italesætte overfor eleverne, at de også selv er aktive brugere af historien. En af HistorieLabs delkonklusioner lyder

⁷¹Bilag 4, s. 53.

nemlig, at kun få elever umiddelbart kan se sammenhængen mellem historiefaget og deres hverdagsliv⁷². En varm sommerdag kunne læreren pege på elevens shorts og fortælle, at årsagen til at denne har valgt at iklæde sig disse, skyldes tidligere tillærte erfaringer om, at lange bukser på en varm sommerdag er ubehageligt. Ved at vælge et så banalt og hverdagsagtigt eksempel vil eleverne forhåbentligt få forståelsen af, at historien er overalt og den samtidig bruges af alle. Når denne elementære forståelse har vundet indpas hos eleverne, kan historiebrugsbegrebet udvides og andre mere fagrelevante former for historiebrug inddrages.

Selvom vi har pointeret to eksempler, hvor eleverne inddrager de tre tidsdimensioner, er det ikke et gennemgående element i resten af vores indsamlede empiri. At eleverne i 4. klasse på Lyngholmskolen har svært ved, at se den processuelle sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid, skyldes muligvis deres lærers forbehold for at drage disse linjer mellem fortiden og nutiden. Han siger direkte i lærerinterviewet: ”[...] og hive det op til nutiden, men jeg er bange for, at tit når man gør det, at man så forfladiger tingene lidt, ikke?”⁷³. Læreren virker forbeholden for at drage disse paralleller, da han mener det kan fremstå søgt. Men ved at tilsidesætte dette element i undervisningen, kan faren, ifølge Bernard Eric Jensen, være at eleverne finder stoffet uvedkommende for deres egen livsverden.

Tankevækkende er det dog, at læreren beskriver den gode time, som en der ”trigget” noget ved eleverne⁷⁴, hvilket vi tolker som en undervisningsform, der fremstår vedkommende for eleverne. Opsummerende kan det derfor siges, at historielæreren er bevidst om problemet ved ikke at inddrage elevernes livsverden, men er i tvivl om hvorledes han skal implementere denne uden at simplificere tingene.

Vi mener, at en fælles brainstorm på klassen er en god indgangsvinkel til ethvert forestående historisk emne. Øvelsens formål er ikke, at man som lærer skal få et indblik i elevernes viden omkring emnet, men derimod deres helt umiddelbare tanker og forståelser, der knytter sig til den overskrift eller det ord man som lærer har skrevet på tavlen, som start på brainstormen. Elevernes umiddelbare forståelser og tanker vil tage udgangspunkt i deres egen livsverden, og vil derfor være et fornuftigt fundament for læreren at tage fat i, når eleverne skal føres ind i det forelæggende emne. I den efterfølgende åbning af stoffet kan der forhåbentligvis drages nogle paralleller fra det

⁷² Knudsen & Poulsen, 2016, s. 14.

⁷³ Bilag 5, s. 59.

⁷⁴ Bilag 5, s. 57.

faghistoriske emne til deres umiddelbare forforståelse, og de deraf vil finde emnet vedkommende for deres livsverden.

Vender vi blikket imod historiebevidsthedens produktionssteder fremgår det tydeligt, at læreren, foruden skolen, anser det familiære opland, som det primære sted hvor historiebevidstheden kan kvalificeres hos eleven. Læreren siger direkte til spørgsmålet om hvad der motiverer eleverne: *”Altså, hvis man kommer fra Tyrkiet eller Montenegro, hvor skulle man så vide dét fra, ikke? Og så for det andet, så er der en stor del, hvor forældrenes historiske viden er meget lille, og derfor er det ikke noget de har hørt om hjemmefra [...]”*⁷⁵. Derudover nævner læreren, at filmmediet kan være et produktionssted, som kan have en positiv indflydelse på elevernes motivation for historiefaget⁷⁶. Men udover det familiære opland og filmmediet virker læreren ikke til, at kende til Bernard Eric Jensens ellers adskillige andre produktionssteder for udviklingen af elevernes historiebevidsthed. Ved at læreren meget vel ikke er bevidst om elevens andre produktionssteder, tilsidesætter undervisningen, ifølge Binderup, behovet for at denne kan tage udgangspunkt i elevens livsverden, og den deraf fremstår vedkommende. Binderup anser nemlig skolen som et oplagt sted, hvor eleverne har mulighed for at italesætte deres historiebevidsthed, og på den baggrund styrke deres egne selvførelser.

Opsummerende for de tre undersøgelser kan det konkluderes, at der tegner sig et klart billede af, at elevernes historiebevidsthed ikke er særligt kvalificeret. Særligt har de svært ved at se, hvorledes deres fortolkninger af fortiden influerer på deres forventninger til fremtiden. Derfor kan der argumenteres for, at historieundervisningen i højere grad skal sigte på at eleverne bliver bevidst om, at de selv er en aktiv del af den historiske forandringsproces, hvilket også er en ’Ungdom og Historie i Danmark’s hovedkonklusioner⁷⁷.

Derudover viser der sig en klar tendens til, at eleverne har et behov for, at undervisningen relaterer sig til deres livsverden. Derfor anser vi det som afgørende, at man i undervisningen anerkender og inddrager deres andre produktionssteder i ønsket om at kvalificere elevernes historiebevidsthed.

⁷⁵ Bilag 5, s. 58.

⁷⁶ Bilag 5, s. 59.

⁷⁷ Nielsen, 1998, s. 52.

7.2 Motivation

Vi vil i det følgende analysere elevernes motivation og løbende inddrage teoretikerne Kim Foss Hansen og Albert Banduras begreber om motivation.

Et af resultaterne i undersøgelsen, 'Ungdom og historie i Danmark', påviser at eleverne i overvejende grad ikke er særligt fascineret af historie i skolen. 56% af de adspurgte elever svarer, at de kun i lille grad er fascineret af historietimerne, hvor kun 16% er af den modsatte opfattelse, og finder historiefaget interessant⁷⁸. Samme tendens gør sig gældende i HistorieLabs undersøgelse, hvor det fremgår, at eleverne ikke opfatter historiefaget som ligeså vigtigt som matematik, dansk og engelsk⁷⁹.

Vender vi blikket mod vores interviews, er eleven i elevinterviewet generelt præget af en stor portion nysgerrighed, hvilket er en af de centrale drivkræfter i forhold til den direkte motivation. Dette fremgår af elevinterviewet, hvor interviewereren spørger om elevens holdning til historiefaget: ”Jeg synes også, at tingene man lærer i historie er rigtig spændende, fordi man kan lære en masse nye ting, som man ikke har vidst i forvejen⁸⁰”. Begrundelsen for at hun synes historiefaget er spændende, er drevet af den direkte motivation, da det ikke er en udefrakommende faktor, som er motiverende for hende, men blot selve nysgerrigheden overfor det at lære nogle nye ting.

Et andet eksempel på at det er nysgerrigheden, der driver elevens historieinteresse, findes senere i elevinterviewet, hvor denne omtaler en skov i sit nærområde, som hun nyder at gå på opdagelse i⁸¹. Umiddelbart virker denne passage irrelevant set med lærerøjne, men da passagen kommer i kølvandet på spørgsmålet om hun bruger tid på historie i sin fritid, illustrerer dette, at eleven sammenkobler faget historie med sin nysgerrighed. Denne motivationsadfærd illustreres igen tydeligt i forbindelse med interviewerens senere spørgsmål: ”Hvis du skal prøve, at beskrive, hvad er historie så for dig?⁸²”, hvortil eleven svarer: ”At finde ud af nogle ting, som jeg slet ikke har vidst før, og at opdage noget nyt.⁸³”. Hun finder altså historie motiverende, da det vækker hendes nysgerrighed.

⁷⁸ Nielsen, 1998, s. 54

⁷⁹ Knudsen & Poulsen, 2016, s. 14.

⁸⁰ Bilag 3, s. 47.

⁸¹ Bilag 3, s. 48.

⁸² Bilag 3, s. 49.

⁸³ Ibid.

Ligeledes fremstår eleverne i gruppeinterviewet motiveret overfor historie. Eleven 'E2' synes, at emner som eksempelvis indianere er spændende: ”[...] *Jeg synes bare de er nice. Så har man mere lyst til det*⁸⁴”. At han ikke konkret kan fortælle, hvad han finder interessant ved indianere, men stadigvæk har lyst til at beskæftige sig med dem, er øjensynlig på grund af, at han er præget af den direkte motivation, men har svært ved at italesætte sin videbegærlighed omkring emnet.

Også eleven 'E3' kan siges at være direkte motiveret for at få styret sin nysgerrighed. Hendes motivation kommer til udtryk efter, at interviewereren har spurgt gruppen om hvad ”den gode time” er for dem: ”*Jeg ville gerne gøre det sådan, at det var indianere, fordi de opførte sig sådan ret mærkeligt, synes jeg*⁸⁵”. At man synes noget er mærkeligt hænger ofte sammen med, at det er noget man ikke forstår, og at man deraf undrer sig. At hun til ”den gode time” fremhæver et emne omkring et folkeslag hun finder mærkelig, tolker vi, at hun ønsker at lære mere om netop dette folkeslag, og den vej igennem få styret sin videbegærlighed.

Samme tendens ses i det allerede anvendte eksempel, hvor eleven 'E4' omtaler vikingerne som værende dumme. Disse parraller fra indianere og vikinger til nutiden bevidner, at eleverne finder det motiverende at se en udvikling over tid. Man kan derfor argumentere for, at en kvalificering af elevernes historiebevidsthed kan styrke deres motivation for historiefaget.

Eleven i elevinterviewet fremhæver det, at undervisningen tager sit udgangspunkt i konkrete personer i historien. Hun siger direkte: ”[...] *så synes jeg det blev mere spændende, fordi vi kom ind på nogle personer*[...]”⁸⁶. At eleven er interesseret i aktører, er ifølge den svenske historiedidaktiker Hans Olofsson, et typisk fænomen i historieundervisningen i dag. Historie drejer sig om folk, og når vi bliver bekendt med dem, kan vi forstå de bagvedliggende strukturer⁸⁷. Elevens mestringsforventninger, jf. Albert Bandura, kan altså blive højnet, når undervisningen tager sit udgangspunkt i aktører i historien. Denne subjektive følelse er altså afgørende for elevens motivation.

Derimod beskriver hun den ”dårlige time”, som værende når eleverne passivt læser i en bog eller hører en lærer læse op⁸⁸. Eleven har altså en stor tiltro på egne evner og nysgerrighed overfor historie, men finder den passive time kedelig, hvilket vil influere på hendes motivation i undervisningen. Med andre ord skal den eksterne faktor, lærerens planlagte undervisning, altså

⁸⁴ Bilag 4, s. 53.

⁸⁵ Bilag 4, s. 54.

⁸⁶ Bilag 3, s. 47.

⁸⁷ Kvande & Naastad, 2013, s. 111.

⁸⁸ Bilag 3, s. 49.

tilstræbe at historien bliver personificeret i en aktør. Hvis ikke vil der opstå en uoverensstemmelse mellem elevens nysgerrighed og hendes efterfølgende forventninger om at lære noget.

Der er dog også eksempler på, at eleverne i gruppeinterviewet er præget af den ydre motivation. Da interviewer stiller spørgsmålet, om hvorledes man kan bruge faget historie efter de er gået ud af 9. klasse, svarer 'E1': *"Ja, hvis vi får eksaminer eller sådan noget med det at gøre"*⁸⁹. Eleven henviser til deres videre skolegang efter folkeskolen, og belønningen for historiefaget ligger for hende i den "præmie" hun vil få i form af en god eksamen. Ud fra tanken om denne belønning afstedkommer hendes motivation. Denne form for motivation gentager sig fra elevens side i det efterfølgende spørgsmål fra interviewer, hvor han opfordrer eleverne til at tænke i andre baner end skolen og eksaminer. 'E1' nævner det tilfredsstillende i, at kunne oplyse ens forældre om historiske fakta, og det tolker vi som, at elevens motivation er styret af den anerkendelse hun i givet fald ville modtage fra forældrene.

Eleverne virker generelt usikre på, hvad de i historie er blevet undervist i, bedst illustreret i elevinterviewet til spørgsmålet om hvilke emner de har haft tidligere: *"Det kan jeg ikke helt rigtig huske, men vi har haft noget med byldepest, eller den sorte død. Det har vi haft ret meget om"*⁹⁰. Som skrevet i analysen af historiebevidsthed er historielæreren usikker på, hvordan han i undervisningen kan inddrage elevernes livsverden uden at forsimple historiske begivenheder. Dette har muligvis påvirket, at eleverne fremstår usikre på, hvilke emner de har gennemgået, da de ikke har fundet undervisningen vedkommende. Bandura er på linje med Bernard Eric Jensen angående inddragelse af elevernes livsverden, og fremhæver at eleverne kollektivt selv skal være en aktiv medspiller i planlægningen af undervisningen⁹¹. Et ønske som også gør sig gældende i HistorieLabs undersøgelse, hvor flere elever udtrykker, at de gerne vil have større indflydelse på form og indhold i faget⁹². Dette understreger blot vigtigheden i, at elevernes livsverden indtænkes både i forhold til at kvalificere deres historiebevidsthed, men også for at styrke deres motivation for historiefaget. Eleverne i gruppeinterviewet fremhæver det, at arbejde i grupper som fordelagtigt, bedst illustreret i 'E2's svar til spørgsmål om den "gode" historietime: *"[...]Og det skulle tit være gruppearbejde og sådan noget"*⁹³. Det at arbejde i grupper har altså en positiv indflydelse på elevernes kollektive

⁸⁹ Bilag 4, s. 53.

⁹⁰ Bilag 3, s. 48.

⁹¹ Imsen, 2007.

⁹² Knudsen & Poulsen, 2016, s. 13.

⁹³ Bilag 4, s. 54.

mestringsforventninger og deraf motivation, jf. Bandura. At sparre med en eller flere klassekammerater vil altså forstærke gruppens samlede evner, og dermed højne deres forventninger om, at kunne indfri lærerens forberedte mål.

Sammenfattende kan det siges, at eleverne på Lyngholmskolen er mere motiveret for historie end hvad tilfældet er i de to mere repræsentative undersøgelser.

Både i gruppeinterviewet, men særligt i elevinterviewet, fremhæver eleverne elementer som påviser, at eleverne er motiveret overfor historie. Anderledes bekymrende er det dog, at eleverne har svært ved at pege på, hvilke emner de har gennemgået i historieundervisningen, og der deraf virker til at være en uoverensstemmelse mellem deres motivation og deres samlede læringsudbytte. For at få forløst elevernes historiefaglige potentiale, mener vi, at historieundervisningen bør tage udgangspunkt i konkrete aktører i historien, medtænke elevernes livsverden og samtidig at de kan være medbestemmende i tilrettelæggelsen af indhold og undervisningsformer.

7.3 Dannelse

Vi vil i det følgende analysere vores indsamlede empiri ud fra Wolfgang Klafkis dannelses teorier og Lise Kvande og Nils Naastads begreb om myndiggøring. Arbejdet med begreberne myndiggøring og særligt den kategoriale dannelse i skolen vil fremme værdier hos eleverne som selvstændighed, deltagelse og medsansvar. Disse værdier fremgår også af folkeskolens formålsparagraf⁹⁴, og er derfor relevante i forsøget på at fremme elevernes demokratiske dannelsesproces.

Som skrevet i redegørelsen omkring Wolfgang Klafkis syn på dannelse, kategoriserer han dannelse i tre grupper: den materiale, den formale og den kategoriale.

Hvis man med disse dannelsesformer vender blikket mod vores empiri, tegner der sig et billede af, at undervisningen i historie i høj grad fokuserer på den materiale dannelse. En af delkonklusionerne i HistorieLabs undersøgelse er, at det ifølge eleverne er karakteristisk for undervisningen, at læreren gennemgår et stof på tavlen, der læses i læremidler, og der derefter svares på spørgsmål⁹⁵. Et andet eksempel på denne opfattelse kommer til udtryk i elevinterviewet, hvor eleven beskriver ”den dårlige time” ved: ”[...] at vi bare hele tiden sad ned, og kiggede i en bog eller sådan noget. Og vi

⁹⁴ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016, ¶ Folkeskolens formålsparagraf.

⁹⁵ Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12.

*kun hørte på jer læse op, og ikke rigtigt lavede andet*⁹⁶”. Eleven beskriver ganske vist kun et dårligt eksempel på en historietime, men vi forstår, blandt andet ud fra klassekammeraten 'E3's udtalelse om en tidligere oplevet historietime⁹⁷, at eleven refererer til en tidligere erfaring. Her er materien og den passive undervisningsmetode igen dominerende, og eleven i elevinterviewets udtalelse bliver uintenderet bakket op af 'E4', der i gruppeinterviewet udtaler: ”*Jeg synes ikke, at det er så sjovt når man bare sidder på sin plads, og lærerne fortæller en historie, fordi det kan hurtigt komme til at tage ret lang tid. Og så sidder man bare, og er ved at falde i søvn*⁹⁸”. Eleven 'E3' sammenligner ydermere en passiv time med at sidde og skrive i en bog, i modsætning til den aktive time der involverer diverse læringsaktiviteter⁹⁹.

Vagn Oluf Nielsen konkluderer i sin undersøgelse, at man bør sigte efter en undervisning, der nedprioriterer aktiviteter: ”*[...] hvor eleverne reproducerer andres historiske viden, f.eks. ved brugen af historiebogen med ”opgaveark”[...]*¹⁰⁰”. Jævnfør Kvande og Naastads begreb om myndiggøring er det vigtigt, at eleverne bliver gjort til subjekter i historien, og dermed ikke opfatter historien som noget, der blot hører fortiden til. På linje med Bernard Eric Jensen tales der her for, at det bør klargøres for eleverne, at de er historieskabte såvel som særligt historieskabende. Dette kunne blandt andet gøres ved, man opprioriterer de aktiviteter, hvor den historiske indsigt bliver skabt af eleverne, og de dermed har mulighed for at danne deres egne fortællinger om historien.

I lærerinterviewet tegner der sig et billede af, at denne er meget fokuseret på, at eleverne opnår en bestemt mængde historisk viden i undervisningen, hvor fokus på metoder ikke har samme prioritet. Han mener at historiefaget er vigtigt, fordi man bør vide hvor man kommer fra, og finder det alment dannende, at fokus ligger på dansk historie: ”*[...] Det synes jeg er vigtigere man har en viden om*¹⁰¹”. Vi mener, at hans fokus på viden som et dannende og vigtigt element i historiefaget har sat sine spor i elevernes opfattelse af faget. Eksempler på dette kan ses i gruppeinterviewet, hvor eleverne 'E2' og 'E4' begge sætter historiefaget i forbindelse med viden om hvor de stammer fra¹⁰². At historielæreren ikke opprioriterer metoder i undervisningen, er ifølge Kvande og Naastad problematisk, da elevernes kritiske stillingtagen er et vigtigt element i deres demokratiske

⁹⁶ Bilag 3, s. 49.

⁹⁷ Bilag 4, s. 54.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Nielsen, 1998, s. 120.

¹⁰¹ Bilag 5, s. 60.

¹⁰² Bilag 4, s. 52.

dannelsesproces. Ifølge de førnævnte teoretikere er den kritiske stillingtagen til viden mere afgørende end blot det at opnå en bestemt viden.

Samtidig siger historielæreren i lærerinterviewet, at kildearbejde primært er noget han praktiserer i udskolingen¹⁰³, hvilket strider imod Forenklede Fælles Måls bekendtgørelser om, at kildearbejde skal være en gennemgående del af undervisningen fra 3. klasse¹⁰⁴. Lærerens prioritering af at kildearbejde først skal finde sted i udskolingen, anser vi som problematisk, da elevernes demokratiske dannelsesproces i vores øjne er en tidskrævende proces, og derfor bør kildearbejdet indtænkes før eleverne når udskolingen. En af årsagerne til at han muligvis har fravalgt kildearbejdet i indskolingen er, at han deler samme opfattelse som historielærerne i HistorieLabs undersøgelse. En af undersøgelsens delkonklusioner påviser nemlig, at lærerne finder kildekritik svært for mange elever¹⁰⁵. Derfor ville det i undervisningssammenhæng være oplagt, at man i højere grad lænede sig op ad Kvande og Naastads forslag om en mere funktionel kildekritisk tilgang, hvor fokus er på, hvorfor historien bliver fortalt som den gør. Den mere instrumentelle kildekritiske metode finder eleverne svær, da de mangler de historiske forudsætninger for, at kunne beskrive bl.a. ophavssituation, tendens og troværdighed.

I vores gruppeinterview¹⁰⁶, samt HistorieLabs empiriske undersøgelse¹⁰⁷, efterspørger eleverne flere museumsbesøg, og det forekommer at være noget de bliver motiveret af.

Vores bud på hvorfor eleverne fremhæver netop museumsbesøg er dels, at dette er en anderledes og spændende undervisningsform, men særlig fordi museumsbesøget giver eleverne et virkelighedsbillede af fortiden. Set i lyset af Wolfgangs Klafkis dannelsesteorier er et museumsbesøg i sig selv ikke formel dannende, men snarere knyttet til den materiale dannelse, og derfor er det særligt vigtigt, at man bearbejder den æstetiske oplevelse efterfølgende for at museumsbesøget fremstår kategorialt dannende. Ved at man i den efterfølgende undervisningslektion fokuserer på elevernes personlig oplevelse af museets artefakter, og hører deres bud på hvorfor netop denne genstand er udvalgt til at beskrive fortiden, vil eleverne forhåbentligt opleve historien som nærværende. Derudover vil de også udvikle nogle kildekritiske

¹⁰³ Bilag 5, s. 56.

¹⁰⁴ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016, ¶ Historie.

¹⁰⁵ Knudsen & Poulsen, 2016, s. 20.

¹⁰⁶ Bilag 4, s. 52.

¹⁰⁷ Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12.

kompetencer og egen stillingtagen til og formidling af historien, som er færdigheder, der knytter sig til den formale dannelsesteori¹⁰⁸.

Som tidligere nævnt opstår den kategoriale dannelse i vekselvirkningen mellem eleven og stoffet.

Stoffet åbner sig for eleven ved, at eleven dykker ned i det, og eleven åbner sig for stoffet etc. I

ovenstående eksempel med museumsbesøget vil artefakterne og deres fortælling åbne sig for

eleven, hvorefter eleven danner sig en forståelse af artefakterne og den historie de fortæller.

Efterfølgende vil eleverne være i stand til, at bearbejde disse fortællinger, og danne deres egne

fortællinger omkring disse genstande, deres funktion og ophav. Dernæst vil elevernes forståelse af

genstandene have ændret sig, og eleverne vil se genstandene og deres fortællinger i et nyt

perspektiv, og derefter kunne dykke længere ned i dem.

I tråd med ovenstående skal det nævnes, at læreren i lærerinterviewet imødekommer elevernes

higen efter undervisning, der ikke blot involverer en bog. Læreren beretter, at han i undervisningen

af visse emner benytter sig af udflugter, til eksempelvis Ejby-bunkeren¹⁰⁹, for at eleverne selv kan

få et virkelighedsbillede af den tid og de konkrete ting de lærer om.

Som skrevet i analysen af elevernes motivation finder vi det fordelagtigt, at eleverne får

medbestemmelse på undervisningens form og indhold. Dette vil styrke elevernes motivation, men

også i Klafkis perspektiv være fordelagtigt for deres demokratiske dannelsesproces. Som det

fremgår af formålsparagraffen, skal folkeskolen forberede eleverne til bl.a. deltagelse og

medansvar, og det vil derfor være nærliggende, at eleverne i nogen grad kan være en medspiller i

planlægningen af undervisningens form og indhold. Dette som forberedende element til at de i

fremtiden selv skal tage aktiv del i et demokratisk samfund.

Jævnfør vores tidligere analyse af elevers historiebevidsthed er det bemærkelsesværdigt, at danske

folkeskoleelever grundlæggende anser historiefaget, som noget der har med fortiden og nutiden at

gøre. Hele fremtidsperspektivet udebliver fra deres historiebevidsthed. I udviklingen af kategoriale

dannelse indgår, som nævnt i den teoretiske redegørelse, de epoketyperiske nøgleproblemer, hvor

arbejdet med disse omhandler deres historiske ophav, situationen i nutiden samt forventede

fremtidige handlingsmuligheder. Ifølge Klafki er dette problematisk for opnåelsen af den

kategoriale dannelse, da de forventede fremtidige handlingsmuligheder udebliver i takt med, at

danske elevers historiebevidsthed ikke knytter sig til, hvorledes de kan bruge fortiden til at gøre sig

¹⁰⁸ Christensen & Lindhardt, 2011, s. 207.

¹⁰⁹ Bilag 5, s. 58.

nogle forventninger om fremtiden. Opsummerende kan det derfor siges, at en kvalifikation af elevernes historiebevidsthed og arbejdet med Klafkis nøgleproblemer også vil fremme elevernes demokratiske dannelsesproces.

8. Konklusion

Vi vil i det følgende besvare opgavens problemformulering som lyder: ”*Hvordan kan vi kvalificere elevernes historiebevidsthed, og styrke deres motivation for historiefaget, hvor man samtidig ønsker at fremme elevernes demokratiske dannelsesproces?*”. I vores gennemførte interviews på Lyngholmskolen, ’Ungdom og Historie i Danmark’ og ’Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen’ tegner der sig et klart billede af, at elevernes historiebevidsthed ikke er særligt kvalificeret. Eleverne kan i nogen grad kæde fortiden sammen med nutiden, men bruger ikke dette til at danne deres forventninger til fremtiden. Vagn Oluf Nielsens undersøgelse fra 1995 blev foretaget kort tid efter, at begrebet historiebevidsthed havde vundet indpas i historiefagets fagformål. På den baggrund kan Nielsens resultater om elevernes ufuldendte historiebevidsthed muligvis skyldes, at begrebet kort forinden var blevet indført.

Mere bekymrende er det, at vores gennemførte interviews og særligt HistorieLabs undersøgelse påviser, at elevernes historiebevidsthed i dag stadigvæk ikke fremstår særligt kvalificeret. Selvom respondenterne i vores undersøgelse befinder sig på et lavere klassetrin end de to andre undersøgelser, finder vi stadigvæk vores undersøgelse relevant. Den understreger blot, at den manglende kvalificering er en gennemgående udfordring i historieundervisningen i den danske folkeskole uanset klassetrin.

Selvom de interviewede elever i fjerde klasse finder historie motiverende, tegner der sig et andet billede i de to mere repræsentative undersøgelser, hvor fag som dansk, matematik og engelsk bliver prioriteret højere. Årsagen til elevernes manglende motivation i de repræsentative undersøgelser antager vi primært skyldes, at de finder faget uvedkommende og irrelevant for deres egen hverdag. Selvom eleverne i interviewsene på Lyngholmskolen giver udtryk for en generel nysgerrighed for historie og deraf fremstår motiverede for undervisningen, har de vanskeligheder ved at erindre, hvilke emner de har gennemgået. I vores øjne sår denne usikkerhed tvivl om deres reelle læringsudbytte, selvom deres motivation utvivlsomt er et frugtbart potentiale for den fremtidige læring i historie.

I forhold til elevernes demokratiske dannelsesproces er det problematisk, at eleverne ikke har en særlig kvalificeret historiebevidsthed. I formålsparagraffen fremgår det, at folkeskolen skal

forberede eleverne til deltagelse, medansvar samt rettigheder og pligter i et demokratisk samfund, hvilket ifølge Wolfgang Klafki er almenmenneskelige værdier og normer, som udvikles gennem den kategoriale dannelsesform. De epoketypiske nøgleproblemer er helt centralt element i denne dannelsesform, hvor et af arbejdsområderne med disse, at kunne få øje på forventede fremtidsmuligheder. Men i og med at eleverne kun i nogen grad kæder fortiden sammen med nutiden, og ikke kan se fortidens indvirkning på fremtiden, eller deres egen rolle som værende historieskabende, bliver medansvaret for fremtiden ikke realiseret, og de almenmenneskelige demokratiske værdier bliver kun delvist opnået. Afsluttende kan det derfor konkluderes, at en kvalificering af elevernes historiebevidsthed er afgørende for deres demokratiske dannelsesproces.

Vi har udarbejdet nogle indsatsområder i ønsket om at kvalificere elevers historiebevidsthed, styrke deres motivation for historiefaget og samtidig fremme deres demokratiske dannelsesproces. Inspireret af HistorieLabs undersøgelse vil vi punktopstille indsatsområderne, som vi i vores kommende virke som historielærere vil fokusere på i undervisningen:

- Eleverne skal få en forståelse af, at historien ikke er absolut, men en relativ størrelse, der afhænger af hvordan historien bliver fortalt. Undervisningen skal derfor tilrettelægges sådan, at de kan se en sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid.
- Eleverne skal finde undervisningen vedkommende ved, at denne tager sit udgangspunkt i deres livsverden, og gennem dette appellere til deres nysgerrighed som drivkræft for deres mestringsforventninger og motivation.
- Eleverne skal blive bevidste om, at de selv er en aktiv del af den historiske forandringsproces, så de dermed får følelsen af at være historieskabt såvel som historieskabende. Undervisningen skal derfor sigte imod, at eleverne får mulighed for at skabe historisk indsigt, og dermed opfatter sig selv som subjekter i historien, og ikke blot reproducerer andres historiske viden.
- Eleverne skal få en forståelse af, at de hele tiden selv bruger historien aktivt i deres hverdag og blive bekendt med andre måder hvorpå historien bruges.
- Elevernes mestringsforventninger og motivation skal styrkes gennem et fokus på aktører fremfor strukturer.
- Eleverne bør få mulighed for at være medstemmende i tilrettelæggelsen af undervisningens indhold og form.

- Undervisningen skal tilgodes, at eleverne både får mulighed for at tillære sig kundskaber, men samtidig tilegner sig metoder og færdigheder.
- Undervisningen skal indeholde muligheden for at eleverne kan opleve historien i anden kontekst udenfor for klasserummets rammer.

9. Diskussion – besættelsestiden i forhold til det eksemplariske princip?

Vi vil i det følgende diskutere, hvorledes besættelsestiden som emne fungerer i forhold til Wolfgang Klafkis eksemplariske princip. Som skrevet i den teoretiske redegørelse gik det eksemplariske princip oprindeligt ud på at vælge specifikke begivenheder eller fortællinger, som man mente havde en dannende værdi. Senere udfærdigede Klafki fem grundspørgsmål, hvor vi mener at besættelsestiden som emne vil fungere hensigtsmæssigt.

Selvom man i 2015 fejrede 70-året for befrielsen af Danmark, er besættelsestiden stadig en periode, som sidder dybt indgroet i den danske befolknings selvforståelse. Perioden bliver ofte refereret til i offentligheden, hvilket særligt fremgår af den politiske debat, som jævnligt bruger denne som centralt referencepunkt. Det politiske potentiale viste sig senest i forbindelse med flygtningekrisen i Europa og den heftige debat om beslaglæggelserne af flygtningenes smykker. Kritikkerne sammenlignede de foreslåede beslaglæggelser med nazisterne under 2. verdenskrig og deres konfiskering af værdigenstande fra jøder og andre, i nazisternes øjne, upopulære minoritetsgrupper. Derfor mener vi, at perioden har en nutidsbetydning for eleven.

Samtidig mener vi også, at besættelsestiden har en relevans for elevernes fremtid, da fremstillingen i eftertiden, og særligt samarbejdspolitikken, har været af skiftende karakter. Den foretrukne kollektive fortælling umiddelbart efter befrielsen fokuserede på et sammentømret Danmark inklusiv politikkerne imod den nazistiske besættelsesmagt og dets danske sympatisører. Bedst illustreret i den populære dokumentarfilm fra 1946, 'Danmark i lænker', omhandlende besættelsens fem hårde år, hvor samarbejdet med Tyskland slet ikke blev belyst. Dokumentaren var et tydeligt eksempel på eftertidens såkaldte konsensusmyte, som i sin fremstilling fremstod meget ensporet og unuanceret i forhold til virkeligheden. Enkelte historikere har op gennem tiden prøvet at nuancere denne ellers harmoniske danske fortælling, men uden at vinde reel indpas i den brede befolkning. Dette skete først for alvor på Søværnets Officersskole i 2003, hvor Fogh tog skarp afstand fra samarbejdspolitikken, hvilket har medført, at flere i dag deler samme opfattelse. Dette illustrerer at besættelsestiden er et godt eksempel på, hvorledes fortiden kan fortolkes forskelligt, og hvis eleverne bliver bekendt med dette, også selv har muligheden for at præge fremtidens fortælling.

Derudover er besættelsen som emne let tilgængeligt i undervisningen, fordi denne periode har efterladt sig utallige spor og kilder. I forhold til det fjerde element, strukturen i det valgte indhold, i Klafkis eksemplariske princip finder vi det nærliggende at temaet indenfor det overordnede emne kunne være modstand overfor samarbejde, da begge fænomener fandt sted under besættelsen. Hvor politikkerne samarbejdede med Tyskland i form af samarbejdspolitikken, gjorde dele af den danske befolkning direkte eller indirekte modstand imod Nazi-Tyskland.

Der hvor man kan anfægte en problematik i arbejdet med besættelsen som emne, er i forhold til det første element i Klafkis eksemplariske princip. Dette sigter imod at eleverne har mulighed for at finde svar på beslægtede problemstillinger i verden, hvortil man må sige, at den danske situation, set i forhold til resten af Europa, var unik. Den danske besættelse kan på ingen måde sammenlignes med eksempelvis den franske, hvor de vilkår som franskmændene levede under, var væsentlig anderledes end den almene danskers. Dette er en vigtig forståelse at eleverne i undervisningen bliver gjort klart, så de ikke sætter lighedstegn med den danske besættelse og andre europæiske besættelser.

Litteraturliste

Bøger:

- Binderup, T. (2007). *Historiebevidsthed i det moderne: Fortolkning, oplevelse og forventning*. Århus: KvaN.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk*. (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie – livsverden og fag*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Kjeldstadli, K. (2001). *Fortiden er ikke hvad den har været – en indføring i historiefaget*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Kvande, L. & Naasted, N. (2013). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nielsen, N. K. (2010). *Historiens forvandlinger – Historiebrug fra monumenter til oplevelsesøkonomi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Nielsen, V. O. (1998). *Ungdom og Historie i Danmark*. København: Institut for Humanistiske Fag.
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2013). *Historiedidaktik: fra teori til praksis*. København: Gyldendal A/S.
- Poulsen, J. A. (2013). *Historie*. Aarhus: Klim.

Antologier:

- Christensen, B & Lindhardt, E. (2011). Medborgerskab og samfundets sammenhængskraft. I: Sløk, C., & Nortvig, A. (Red.), *Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab* (s. 177-217). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Darmer, P. (2012). Empirisk fænomenologi. I: Nygaard, C. (Red.), *Samfundsvidenskabelige analysemetoder* (2. udg., s. 103-120). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Fredslund, H. (2012). Den filosofiske hermeneutik: fra filosofi til forskningspraksis. I: Nygaard, C. (Red.), *Samfundsvidenskabelige analysemetoder* (2. udg., s. 75-101). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Hansen, K. F. (2011). Motivation. I: Kristensen, H. J. & Laursen, P. F. (Red.), *Gyldendals pædagogikhåndbog – Otte tilgange til pædagogik* (s. 262-282). København: Gyldendal A/S.

- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie: hvad er det?. I: Brinckmann, H. (Red.), *Historieskabt såvel som historieskabende* (s. 5-18). Danmark: Op-forlag
- Jensen, B. E. (2006). Historiebrugsdidaktik: om at etablere en ny slags historiedidaktik. I: Ongstad, S. (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning* (s. 85-99). Oslo: Universitetsforlaget

Hjemmesider:

- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* (1. udg.). Lokaliseret d. 17. Maj 2016 på: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>
- EMU. (u.å). *Folkeskolens formålsparagraf*. Lokaliseret d. 17 maj 2016 på: <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- HJEMMESIDE, EMU. (u.å). *Historie*. Lokaliseret d. 17 maj 2016 på: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/historie>
- EMU. (u.å). *Historiebrug*. Lokaliseret d. 17 maj 2016 på: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/historie/7-9-klasse/historiebrug>
- EMU. (u.å). *Historie – Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret d. 17 maj 2016 på: <http://www.emu.dk/modul/historie-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Forlaget Columbus (u.å). *Danmarkshistorie mellem erindring og glemsel*. Lokaliseret d. 17 maj 2016 på: <http://forlagetcolumbus.dk/boeger/historie/danmarkshistorie/figurer/>
- Google. (u.å). *Historisk metode*. Lokaliseret d. 17. maj 2016 på: <https://sites.google.com/site/danmarkefter45louisn/1-historisk-metode>
- Gyldendal. (u.å). *Kvalitative metoder*. Lokaliseret d. 17. maj 2016 på: http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Sociologisk_metodologi/kvalitative_metoder
- Jensen, B. E. (u.å). *Historie – livsverden og fag*. Lokaliseret d. 17 maj 2016 på: <http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>
- Rasmussen, A. F. (u.å). *Anders Fogh Rasmussen (V) om samarbejdspolitikken 29. August 2003*. Lokaliseret d. 17. maj 2016 på: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/anders-fogh-rasmussen-v-om-samarbejdspolitikken-29-august-2003/>

Tidsskrift:

- TIDSSKRIFT Imsen, G. (2007). At se fremtiden gennem nutidens vindue – Om forventninger som motivationsbegreb i skolen. *KvaN*, 27. (78)

Bilag

Bilag 1 - Guide til et semistruktureret elevinterview

1) Briefing:

A) Hvem er vi?	Morten og Kristian er studerende på Zahle Seminarium, er på 4. årgang og i gang med at skrive bachelor i historie.
B) Formålet med interviewet.	Vores bacheloropgave handler om hvad og hvordan i tænker faget historie.
C) Tidsramme for interviewet og anonymisering af de adspurgte.	Interviewet vil vare omkring 30 minutter, hvor du/i vil fremstå anonyme, og dine/jeres svar vil blive slettet efter max. 4 måneder.
D) Rollefordeling	Kristian stiller spørgsmålene, hvor Morten fokuserer på at styre diktafonen, lyden, og tager noter undervejs. Morten kan godt supplere med uddybende spørgsmål til dine/jeres svar.
E) Interviewet bliver optaget	Interviewet bliver optaget på Mortens diktafon, og skal bruges, når vi senere skal lytte det igennem og skrive opgaven.
F) Redegørelse	Du må endelig sige til undervejs i interviewet, hvis der er spørgsmål du ikke forstår eller skal have uddybet. Du deltager i interviewet som frivillig, og kan til enhver tid sige, at der er spørgsmål du ikke ønsker at besvare.

2) Præsentation af informanten:

A) Informanten præsenterer sig selv.	Vil du præsentere dig selv? (Navn, alder, klasse, fritid) Kan du fortælle, hvad du synes om at gå i skole?
--------------------------------------	---

3) Forskningsspørgsmål:

A) Holdning til skolefaget historie – både før og nu.	Hvad synes du om faget historie? (Uddyb, hvis svaret er korfattet) Har din holdning til faget historie altid være sådan?
B) Din historiske interesse udenfor skolen.	Bruger du tid i din fritid på historie? (udover lektier) Hvor tror du din evt. interesse er kommet fra? (en bog, bedsteforældres fortællinger, tegneserie, computerspil, film/tegnefilm etc.)

	Hvorfor tror du netop det er de/det emne som har fanget din opmærksomhed?
C) Relevansen af historie i skolen, og historiens indflydelse på fremtiden.	Synes du/ i at faget historie er vigtigt i skolen? Kan du/i bruge historien og historiefaget til noget fremadrettet i jeres liv?
D) Den gode historietime	Hvis du/I helt selv kunne vælge, hvordan skulle en historietime så være? (Hvilket emne, aktiviteter, arbejdsformer (en og en, to og to, større grupper etc.)
E) Den dårlige historietime	Hvis du/i skulle beskrive en dårlig historietime, hvordan ville den så foregå? (Emne, aktiviteter, arbejdsformer)
F) Opsummering på ovenstående	Hvis I tænker tilbage til da I/du startede med at have historie i skolen, har der så været flest gode eller ”dårlige” historietimer? Hvorfor tror I/du at der har været flest af dem?
G) Mødet med historie	Hvor møder i historie i jeres hverdag?
H) Dit/jeres livs betydning for historien	Hvad er historie for dig, og har jeres liv betydning for historien?
I) Afslutning	Er der andet du/I gerne vil tilføje?

4) Debriefing:

A) Afrunding og understregning	Så er vi ved at være færdig med interviewet. Vi vil gerne lige understrege, at jeres svar er anonyme, og jeres ”normale” lærere ikke får nogle af de svar i kommet med.
B) Opsummering	Tusind tak for din/jeres hjælp. I er selvfølgelig velkommen til at hive fat i os, hvis der er nogle ting, som i har sagt i gerne vil korrigere.

Bilag 2 – Guide til et semistruktureret lærerinterview

1) Briefing:

A) Hvem er vi?	Morten og Kristian er studerende på Zahle Seminarium, er på 4. årgang og i gang med at skrive bachelor i historie.
B) Formålet med interviewet.	Vores bacheloropgave handler om hvad og hvordan i tænker faget historie.
C) Tidsramme for interviewet og anonymisering af de adspurgte.	Interviewet vil vare omkring 30 minutter, hvor du/i vil fremstå anonyme, og dine/jeres svar vil blive slettet efter max. 4 måneder.
D) Rollefordeling	Kristian stiller spørgsmålene, hvor Morten fokuserer på at styre diktafonen, lyden, og tager noter undervejs. Morten kan godt supplere med uddybende spørgsmål til dine/jeres svar.
E) Interviewet bliver optaget	Interviewet bliver optaget på Mortens diktafon, og skal bruges, når vi senere skal lytte det igennem og skrive opgaven.
F) Redegørelse	Du må endelig sige til undervejs i interviewet, hvis der er spørgsmål du ikke forstår eller skal have uddybet. Du deltager i interviewet som frivillig, og kan til enhver tid sige, at der er spørgsmål du ikke ønsker at besvare.

2) Præsentation af informanten:

A) Informanten præsenterer sig selv.	Vil du præsentere dig selv? (Navn, alder, hvilke klasser er du lærer for, hvilke linjefag har du, hvor længe har du været lærer) Kan du fortælle, hvad du synes om at være lærer?
--------------------------------------	--

3) Forskningsspørgsmål

A) Holdning til at undervise i skolefaget historie – både før og nu.	Hvad synes du om at undervise i faget historie og har den ændret sig? (Uddyb, hvis svaret er korfattet)
B) Din undervisning i historie.	Hvordan underviser du generelt i historie? (Er der metoder, stof eller lignende der går igen?)

C) Den gode historietime	<p>Hvordan forløber en god historietime for dig som lærer? – og hvorfor?</p> <p>Hvornår føler du, at en historietime har været ”succesfuld?”</p>
D) Den dårlige historietime	Hvordan forløber den ”dårlige” historietime for dig som lærer? - og hvorfor?
E) Opsummering på ovenstående	<p>Synes du, at i har haft flest gode eller dårlige historietimer?</p> <p>Hvorfor tror I/du at der har været flest af dem?</p>
F) Læringsmål i historieundervisningen?	<p>Indtænker du læringsmål i den undervisning – hvis ja hvor meget og hvordan?</p> <p>Hvad er din holdning til læringsmålsstyret undervisning generelt? (beskriv)</p>
G) Lærerens opfattelse af elevernes engagement for faget historie	<p>Hvad er din vurdering af elevernes engagement for faget historie kontra nogle af de andre undervisningsfag, som du underviser i?</p> <p>Hvorfor tror du deres engagement er således?</p> <p>Er der nogle historiske emner eller arbejdsformer, som du tydeligt kan mærke, at eleverne er mere begejstrede for end andre?</p> <p>Har det indflydelse på tilrettelæggelse af din undervisning?</p>
H) Mængden af historieundervisning i folkeskolen?	<p>Hvordan er din holdning til antallet af ugentlige historietimer på skoleskemaet? (burde der være flere eller færre?)</p> <p>Hvorfor?</p>
I) Relevansen og formålet med historieundervisningen?	<p>Hvad tænker du, at historiefagets formål er for eleverne, hvis du overhoved synes, at det har et særligt formål? (Uddyb)</p> <p>Mener du, at eleverne kan bruge faget historie til noget i deres fremadrettede liv? Hvordan og hvorfor.</p>
I) Afslutning	Er der andet du/I gerne vil tilføje?

4) Debriefing

A) Afrunding og understregning	Så er vi ved at være færdig med interviewet. Vi vil gerne lige understrege, at dine svar er anonyme.
B) Opsummering	<p>Tusind tak for din/jeres hjælp. Du er selvfølgelig velkommen til at hive fat i os, hvis der er nogle ting, som i har sagt i gerne vil korrigere.</p> <p>Er det muligt at få fat på dig, hvis der er nogle af dine svar som vi gerne vil have uddybet?</p>

Bilag 3 – Elevinterview

Overflødige ”øh’er”, ”ok’er”, verbale aktivt lyttende tegn (eksempelvis ”ja” og ”mm’er (underforstået: ja)) samt en del omformuleringer af spørgsmål og svar, er skåret væk i denne transskription, pga. irrelevans for interviewets centrale indhold.

I: Interviewer 1, **I2:** Interviewer 2, **E:** Elev.

[Interviewer introducerer eleven for retningslinjerne og formalia for interviewet og formålet med dette.]

I: Men vil du først lige præsentere dig selv? Altså hvad du hedder, hvad for en klasse du går i, hvor gammel du er, hvad du laver i din fritid?

E: Ja. Jeg hedder [elevens navn], og jeg er 10 år, og jeg går i 4. A og i min fritid spiller jeg håndbold om tirsdagen og om onsdagen og om mandagen. Om fredagen går jeg til udspring.

I: Ok. Og hvad synes du generelt om at gå i skole, sådan...?

E: Det synes jeg er meget dejligt, fordi jeg har en masse gode venner her i skolen. Og det er også dejligt, fordi jeg føler mig ikke udenfor i tingene, og jeg er altid med i noget.

I: Så du er rigtig glad for at gå i skole?

E: Ja.

I: Hvad synes du så om det at have historie? Hvad synes du om faget historie?

E: Jeg synes også, tingene man lærer i historie er rigtig spændene, fordi man kan lære en masse nye ting som man ikke har vidst i forvejen.

I: Har du altid været glad for historiefaget, lige siden I fik det?

E: I starten var jeg ikke helt så glad for det, men her nu når vi fik det med jer, så synes jeg det blev mere spændende, fordi vi kom ind på nogle personer, og på nogle ting.

I: Hvis du skal prøve, at sige hvorfor det ikke var så spændende, da vi ikke var der, men med [nuværende historielærers navn] måske. Hvorfor synes du ikke det var så spændende med ham?

E: Jeg synes ikke rigtigt, at vi gik ind på lige så mange personer og sådan. Ja... Det ved jeg ikke helt rigtigt.

I: Så når vi har haft om Columbus og Cortés... Du kan godt lide når det handler om nogle personer i en tid, i stedet for at det bare handler om tid?

E: Ja.

I: Hvad for nogle emner har I haft tidligere? Hvis du kan huske nogen?

E: Det kan jeg ikke helt rigtig huske, men vi har haft noget med byldepest, eller den sorte død. Det har vi haft ret meget om.

I: Bruger du tid i din fritid, når der ikke er historie på skoleskemaet, på historie? Udover lektier, selvfølgelig?

E: Det ved jeg ikke helt rigtigt, men jeg kan også rigtig godt selv lide, at prøve, at opdage nogle ting og nogle steder hvor jeg ikke havde været fordi, ude ved mig der er der en skov, hvor jeg rigtig godt kan lide at lege i. Og hvor jeg nogle gange går ud, hvor jeg ikke har været før, og så finder jeg måske nogle spændende ting derude, synes jeg selv.

I: Så den der nysgerrighed, den har du?

E: Mm [underforstået: Ja.]

I: Hvor tror du den der nysgerrighed stammer fra, hvis du skal prøve, at beskrive det?

E: Det ved jeg ikke helt rigtigt, men jeg tror lidt fra min far af, for nogen gange er han også ret nysgerrig.

I: Så det er fra din far?

E: Ja, det tror jeg.

I: Er der nogen emner i historie som du synes er mere spændende end andre?

E: Ikke helt rigtigt, men... Ja. Jeg synes de fleste emner er lige spændende. Men der er nogle der er sjovere end andre.

I: Hvad for nogle emner synes du er sjovere end andre?

E: Her i det her forløb synes jeg, det har været rigtig sjovt, at have om aztekerriget og om aztekerfolket, og hvordan de har levet og sådan.

I: Synes du det, at have historie er vigtigt?

E: Ja, det synes jeg er ret vigtigt, fordi man kan få nogle ting at vide som man aldrig før har hørt om eller har vidst noget om.

I: Vil du mene, at historie, og generelt historiefaget, er det noget du kan bruge i dit fremadrettet?

E: Ja, det vil jeg nok godt kunne.

I: På hvilken måde?

E: Det ved jeg ikke helt rigtigt, men måske med min nysgerrighed, fordi så tror jeg måske godt jeg vil kunne finde ud af nogle ting, eller sådan noget.

I: Hvis du helt selv skulle vælge, og det behøver ikke at være sådan som det har foregået i Mortens og mine timer, hvordan skulle din egen historietime være? Hvordan er den helt perfekte historietime for dig? Hvordan skulle den være bygget op?

E: Så ville jeg nok gå ind på nogle specielle personer, og vælge dem og, at man skulle lære om dem, og at man gik rigtig godt i dybden med dem, og fandt ud af hvordan de levede og hvordan de havde det, hvordan de spiste og hvordan de... Alt sådan noget.

I: Så du kan godt lide når man går i dybden med nogle enkelte personer?

E: Mm [underforstået: ja].

I2: Er der nogen bestemte personer, som du tænker på, at du virkelig gerne ville lære noget mere om?

E: Ikke rigtig, men jeg synes ligesom det med, at vi havde om aztekerne så, fordi det kunne jeg godt lide, at vi gik i dybden med det. Med, at vi så lærte om en masse ting om dem.

I: Nu var det så den gode time, hvor vi gik i dybden med nogen, hvis det stod til dig. Hvad med den dårlige time? Hvordan ville den være for dig?

E: Det ville nok være, at vi bare hele tiden sad ned, og kiggede i en bog eller sådan noget. Og vi kun hørte på jer læse op, og ikke rigtig lavede andet.

I: Så hvis det er for meget læreren der har ordet, og du ikke rigtig føler, at du kommer i gang, så synes du det hurtigt bliver kedeligt?

E: Ja.

I: Hvis du skal prøve, at gøre op siden I havde historie, i 2. klasse siger du, at I startede, og nu her i 4., synes du så der har været flest gode eller dårlige historietimer?

E: Flest gode, tror jeg nok.

I: Hvorfor tror du, at der har været flest af de gode timer?

E: Jeg kan mest huske her fra 4. klasse, fordi der synes jeg, at der har været rigtig mange gode historietimer, med en masse spændende ting også.

I: Hvis du [tænker] ud over skolen, møder du så historie i din hverdag på nogen måde?

E: Det tror jeg ikke helt rigtig, eller jeg ved ikke om jeg gør.

I: Hvis du skal prøve, at beskrive, hvad er historie så for dig?

E: At finde ud af nogen ting, som jeg slet ikke har vidst før, og at opdage noget nyt.

I: Tror du dit liv, det er vigtigt for historien?

E: Lidt. Det kan jo være, man lige pludselig opdager noget som ingen andre har opdaget før, eller noget. Fordi det ved man jo aldrig om man kommer til.

I: Er der andet som, når du tænker på faget historie, som du kommer i tanke om? Noget du vil tilføje?

E: Det tror jeg ikke helt rigtigt.

[Intervieweren takker for interviewet, og gentager formalia omkring behandlingen af interviewet]

Bilag 4 – Gruppeinterview

Overflødige ”øh’er”, ”ok’er”, verbale aktivt lyttende tegn (eksempelvis ”ja” og ”mm’er (underforstået: ja)) samt en del omformuleringer af spørgsmål og svar, er skåret væk i denne transskription, pga. irrelevans for interviewets centrale indhold.

I: Interviewer 1, **E1:** Elev 1, **E2:** Elev 2. **E3:** Elev 3 og **E4:** Elev 4.

[Interviewer introducerer eleven for retningslinjerne og formalia for interviewet og formålet med dette.]

I: Så hvis vi lige tager en runde nu, og I hver især lige præsenterer hvad I hedder, hvilken klasse I går i, hvad I laver i jeres fritid, og hvor gamle I er. Hvis vi starter med dig?

E1: Jeg hedder [elevens navn], og jeg går i 4.A. I fritidstiden der leger jeg med mine venner, og i dag legede vi med Kristian og Morten. [Vi spillede] Fodbold. Jeg har [er] 10 år. Snart ved at blive 11.

I: Og hvad synes du generelt om, at gå i skole?

E1: Det synes jeg er fint. At jeg elsker skole.

E2: Jeg hedder [elevens navn], og jeg er 10 år. I min fritid dyrker jeg taekwondo og... Det sidste spørgsmål var...?

I: Hvad for en klasse går du i?

E2: Jeg går i 4.A.

I: Og hvad synes du om, at gå i skole?

E2: Det elsker jeg.

E3: Jeg hedder [elevens navn]. Jeg er 10 år gammel, bliver snart 11. I min fritid, så... Jeg skal til, at starte til gymnastik, og det har jeg også lavet i mange år. Og jeg går i 4.A, og jeg kan godt lide skolen.

E4: Jeg hedder [elevens navn], og jeg er 10 år. I min fritid går jeg til håndbold. Og jeg går i 4.A, og jeg kan godt lide skolen.

I: Så kommer vi lidt mere ind på, hvad I synes om faget historie. Og nu spørger jeg bare, så er der bare en af jer der kan tage ordet. Jeg spørger ikke nogen specifik. Hvad synes I generelt, om det at have historie? Ikke kun med os, men også når I har haft [nuværende historielærers navn]?

E3: Altså, jeg kan godt lide det, fordi at så lærer vi om nogle mennesker, der levede her engang og lavede, for eksempel, nogle store ting. Og... Ja, så kan jeg bare godt lide det.

E4: Jeg synes også, det er godt at vi har historie, fordi så lærer man lidt om hvordan Danmark var, og sådan noget. Hvem vi stammer fra, og alt det der.

E2: Ja, jeg kan også rigtig godt lide historie, fordi jeg kan også godt lide det der, hvor at man får, at vide sådan lidt mere omkring hvor vi kommer fra og hvor vi stammer fra og sådan noget.

I: Har I altid været glade for historie?

[Alle elever svarer ja]

E4: Men jeg synes det var sjovere når I var lærere.

I: Hvad med når I ikke har det på skoleskemaet? Bruger I så noget tid på historie?

E2: Ikke rigtigt. Ikke rigtigt særlig meget.

E3: Altså nogen gange, fordi min farmor er både kunstner og et eller andet andet noget. Og så skal hun også interviewe børn, og så en dag interviewede hun mig, og det var så om mit yndlingsfag, og det var blandt andet historie.

I: Så historie er et af dine yndlingsfag?

E3: Mm [underforstået: ja].

I: Så hvor er din interesse kommet fra? Hvem var det du sagde som du...

E3: Min farmor.

I: Hvad med jer andre? Hvor tror I, at jeres interesse, nu er I glade for, at have det i skolen, hvor tror I det er kommet fra? Måske fra et computerspil eller...?

E2: Jeg synes bare, at det er ok spændende og sådan. Det er bare det. Der er ikke sådan noget specielt noget.

I: Så du kan ikke lige pege på én ting, hvor det er kommet fra? Du synes bare generelt, at historie i skolen er sjovt og spændende?

E2: Ja.

I: Er der nogen emner inden for historie som I synes er rigtig spændende? Nu har vi lige haft om opdagelsesrejsende, men også nogle af de andre I har været i gennem, både i 1., 2. og 3. klasse. Og 4.?

E3: Altså, vi har jo også engang haft om vikingerne. Så skulle vi også på museum, og alt sådan noget. Og vi lavede også opgaver med [den tidligere historielærers navn].

I: Så I kan godt lide det, at være på museum?

[Alle elever nikker og siger ja].

E2: Jeg kan også rigtig godt lide sådan nogle emner med indianere og vikinger.

I: Hvorfor tror du lige præcis, at det er de emner som du synes er spændende?

E2: Fordi, at jeg synes, at indianere... Jeg synes bare de er nice. Så har man mere lyst til det.

E4: Jeg kunne også ret godt lide når vi havde om vikingerne, fordi jeg synes det var sjovt, at de var rigtig rigtig dumme. Altså, de var ikke så kloge i hovedet.

I: Så det var sjovt, at se hvordan ændringen fra dengang, hvor man måske ikke var så kloge, til nu hvor vi er klogere?

E4: Mm [ja].

I: Synes I, at det er vigtigt, at have historie i skolen?

E1: Ja. Det synes jeg, fordi man kan lære hvor vikingerne er kommet fra, og alt muligt spændende ting.

I: Så du ser det som et vigtigt fag i skolen?

E1: Ja.

I: Det I lærer herovre, tror I det er noget I kan bruge sådan fremadrettet? Det vil sige efter I er gået ud af 9. klasse. Tror I så, at det er noget I kan bruge til noget?

E3: Ja.

E1: Ja, hvis vi får eksaminer eller et eller andet med det at gøre.

I: Hvad hvis I tænker lidt væk fra skolen, og ikke tænker på eksaminer og sådan noget? Tror I så, at I kan bruge det til noget?

E1: Hvis for eksempel vi går ud i museum med far og mor, og de siger: "Hvor er vikingerne kommet fra?", eller et eller andet. Så kan vi sige sådan: "De er kommet fra dét land.", og så kan vi hjælpe dem lidt med, at sige ting.

E4: Jeg synes også, det der med, at man kan bruge det når man er på museum, fordi der er jo også rigtig meget man får at vide i historie, som ikke står på de der montrer med de der [artefakter] indeni. Altså, så ved man lidt mere, end hvad der egentlig står om det.

E3: Altså, hvis man nu, for eksempel, en dag bliver forældre, og man så skal... Hvis det nu, derinde ved indianerne, og så kommer ens barn og siger: "Dét der, det er sjovt". Så kan man også fortælle om hvad man har lært i skolen.

I: Hvis I selv kunne vælge hvordan en historietime skulle være, lad os forestille os I havde to timer, hvordan skulle den så være? Hvad for et emne skulle det være om, og hvad for nogen aktiviteter skulle I lave og hvad for nogle arbejdsformer? Skulle I arbejde 1 og 1, eller skulle det være 2 og 2? Hvad synes I er sjovest?

E3: Jeg ville gerne gøre det sådan, at det var indianerne fordi, de opførte sig sådan ret mærkeligt, synes jeg. Og så kunne man også lave sådan nogle lege, men også stadig have time, aktiv time. Og så skulle man være i grupper.

I: Når du siger aktiv time, hvad mener du så?

E3: At man ikke bare sidder og skriver i en bog. For eksempel hvis der nu er nogle kort, og så skal man lave det... For eksempel det vi lavede med jer, de der kort der passede sammen, og løbe og alt det der andet.

I: Så noget hvor man også kan bevæge sig lidt? Og lave nogle ting, og ikke bare hele tiden lytte på læreren? Det synes I er sjovest?

[Alle elever nikker eller siger ja]

E2: Jeg ved ikke helt et specielt emne jeg gerne vil undervises rigtig meget i, men jeg synes også, at det skulle være sådan noget aktivt noget. Og det skulle tit være gruppearbejde og sådan noget.

I: Du kan godt lide, at arbejde i grupper?

E2: Mm [ja].

I: Hvis I så skal beskrive en dårlig time, altså hvor når synes I en historietime har været lidt kedelig? Hvornår har I ikke lært så meget?

E4: Jeg synes ikke, at det er så sjovt når man bare sidder på sin plads, og lærerne fortæller en historie, fordi det kan hurtigt komme til, at tage ret lang tid. Og så sidder man bare, og er ved at falde i søvn.

E3: Jeg har også prøvet engang, hvor vi skulle have [den tidligere historielærers navn], og så var det historie, og så læste hun en historie op, og den var lang, kedelig, og så skulle vi tale om den bagefter, og man kunne nærmest bare ikke huske hvad der skete i starten, kun lige slutningen.

I: Så hvis det er, at læreren taler for meget om den historie, eller holder en eller anden form for oplæg, og det bliver for langt, så mister man lidt koncentrationen?

[E3 nikker].

I: Hvis I tænker tilbage på når I havde historie... Var det fra 1. klasse eller 2. klasse I fik det?

E3: 2. tror jeg

I: Hvis I tænker fra 2. klasse og ca. til nu, vil I så sige, at I har haft flest gode historietimer eller dårlige historietimer? Bare sådan ca.?

[Alle eleverne siger gode]

I: Hvis I skal prøve, at give nogle bud på hvor I møder historie i jeres fritid, hvor kunne det være?

E2: Museum.

E3: Mm [ja]

I: Er der andre ting udover museum, hvor I lige tænker...?

E3: Det kunne jo også være sådan med, for eksempel [E2s navn], han går jo til taekwondo, og så lige pludselig en dag, så får man at vide: ”Du gør det ligesom ham der den gamle taekwondomester”. Og sådan skal man bare blive ved, og så fortæller han en historie om det hele.

I: Hvis I skal prøve, at beskrive hvad historie er for jer, hvad er historie så?

E4: Det er et fag i skolen, og man bruger det også i sin fritid, og det er også vigtigt, at have historie, fordi man skal jo vide hvor man stammer fra og man skal vide hvor meget, at menneskerne har udviklet sig og sådan...

I: Mener I, at jeres liv har betydning for historien? Altså er I vigtige for selve historien?

E3: Ja, på en måde, fordi at dengang så tænkte jeg ikke særligt meget over, for eksempel med vikingerne, der tænkte jeg ikke rigtigt meget over, at vi var i familie med dem. Og så hvor meget en viking, som var sådan lidt skør og så fra 100 år og mere og så har man... Så er man blevet sådan, hvor man har ægte tøj og møbler og alt muligt andet. Teknologi.

I: Er der andet omkring historie, hvor I lige vil sige et eller andet? Det kan være alt. Om der er lige et eller andet I gerne vil tilføje i forhold til historie? Det at have historie i skolen?

E4: Jeg synes, at jeg kan rigtig godt lide, at lave opgaver, fordi så får man også lidt mere info om ”Nå ja, det er rigtigt” og sådan. Og ”Nå jo, det var det han opdagede” og sådan noget.

I: Nu har vi jo haft rigtig meget historie sammen med jer. Det er jo lidt anderledes, i forhold til hvad I er vant til, hvor I jo kun ca. har haft 2 timer om ugen, men vi har måske haft 6-7 timer. Synes I, to timer er for lidt, eller hvad synes I?

E2: 2 timer det er lidt for lidt. Det kunne godt være sådan imellem, sådan 2 og 7 eller sådan noget. Sådan 5 et eller andet. 4.

E3: Når man har hørt en historie, og man skal skrive en historie, og så ved man, at man kun lige har de 2 timer i dag, og så har man det ikke resten [af ugen]. Og man skal lave noget, og så kan man ikke lave det i weekenden, og så skal man aflevere den om mandagen. Så synes jeg, det er lidt for lidt, at have historie to gange.

I: Så hvis det stod til jer, så måske en mellemting mellem 2 og 6-7 stykker? Sådan en 4-5 stykker. [Eleverne nikker og siger ja].

[Intervieweren takker for interviewet, og gentager formalia omkring behandlingen af interviewet]

Bilag 5 - Lærerinterview

Overflødige ”øh’er”, ”ok’er”, verbale aktivt lyttende tegn (eksempelvis ”ja” og ”mm’er (underforstået: ja)) samt en del omformuleringer af spørgsmål og svar, er skåret væk i denne transskription, pga. irrelevans for interviewets centrale indhold.

I: Interviewer, **L:** Lærer.

[Interviewer introducerer læreren for retningslinjerne og formalia for interviewet og formålet med dette.]

I: Hvis du vil præsentere dig selv?

L: Ja. Jamen jeg hedder [lærerens navn] og er klasselærer og historielærer for 4. A, hvor Morten og Kristian har været i praktik i løbet af de sidste 4-5 uger. Har været lærer i 18 år, primært i Gladsaxe, og de sidste 2½ år herude.

I: Hvad synes du helt generelt om, at være lærer?

L: Altså, jeg kan jo godt lide det, men jeg synes det var sjovere inden reformen. Det må jeg sige. Altså, jeg synes, at det er blevet, jeg ved ikke om det er blevet hårdere, men det er blevet, i hvert fald, mere fastgjort hvornår man skal gøre hvad, hvilket jeg synes er lidt latterligt. Men ellers så er jeg glad for det.

I: Hvad synes du om, at undervise i historie?

L: Jamen, jeg kan godt lide, at undervise i historie. Jeg kan lide, at undervise i stort set alt. Mit linjefag er historie, så sådan er det jo.

I: Hvordan underviser du i historie? Er der en generel måde, at gøre det på, er der nogle arbejdsmetoder der går igen, eller?

L: Nej. Altså i år har jeg fjerdeklasser, og det har jeg ikke haft meget længe. Jeg plejer, at være i udskolingen, og har været i udskolingen og har tre eller fire gange ført til eksamen i historie, og der ligger fokus et lidt andet sted. Måske ikke så meget som det I har været ude at [lave]. Hvor vi laver løb, og sådan noget, men mere kildeanalyse og gennemtreve en masse tekster, for at se hvad det egentlig er der er blevet sagt. Sætte det ind, måske ikke ligefrem på årstal, men i hvert fald i en eller anden form for kronologi. Hvor jeg på mellemtrinnet hopper mere i emnerne, er jeg i udskolingen mere fokuseret på, at vi starter, når jeg overtager dem i 7. med 1. Verdenskrig, og så kører vi derfra frem.

I: Hvis du skulle kendetegne en god historietime, hvordan forløber den så for dig som lærer?

L: Det er også meget forskelligt om det er de store eller små. Altså, jeg synes jo, at sådan en time som den I lavede med det der stationslæring, er en rigtig god time her på fjerde årgang. Men hvor, altså selvfølgelig; kunne stationerne have været anderledes, ville den også være god i udskolingen, forstå mig ret. Man er nok mere i udskolingen fokuseret på, at der er en eksamen der venter... Jeg ved sgu ikke lige hvad der skal til før det går op i en enhed, før det er en god time. Herude har jeg haft mange gode historietimer, så jeg kan ikke lige sige hvad det er der har gjort dem gode, fordi det har jo været meget mere røv til bæk, end det I lavede den dag.

I: Og hvad med den dårlige historietime? Hvis du skal prøve, at karakterisere den?

L: Den dårlige historietime det er Den Westfalske Fred. Det kan ikke blive en god historietime med det emne. Det kan det ikke. Det er helt sort. Altså, det skal være nogle emner, der på en eller anden måde appellerer til ungerne. Og det kan man gøre her med [emnet] opdagelsesrejsende på 4. klasse, det kan man sådan set også gøre i 9. klasse. Faktisk nogle af de ting I har lavet, har jeg jo lavet med 8-9. klasse. Blandt andet billedanalysen har jeg lavet med de store elever, hvor vi selvfølgelig er gået mere, jeg vil ikke sige mere i dybden, men hvor vi har talt om... Altså, det er ikke fordi I ikke har talt om [det], forstå mig ret, men når vi snakker om det der med; hvad betyder scepteret og hvad betyder flaget, der har vi været meget inde på det her med, at kigge på det der foregik i Europa, og sådan noget. Så det er jo noget der tiltaler eller appellerer til ungerne, det der. Og i udskolingen er det jo meget sådan... Altså Første Verdenskrig, det synes de faktisk, når man kommer sådan rigtig i gang med det, at det er rigtig fedt. Der er mange spændende historier i det også. Så en god historietime er, når det på en eller anden måde kan trigge noget ved dem. Og der er bare nogle emner, som er kedelige synes jeg selv, og det skinner måske igennem, også på børnene, at når jeg skal igennem med Den Westfalske Fred, så går det ned ad bakke.

I: Hvis du generelt skal sige om der har været flest gode eller dårlige historietimer?

L: Nu har jeg jo som sagt været lærer i rigtig mange år... Altså, på et tidspunkt havde jeg seks klasser i historie, og der var mange dårlige. Det var meget svært, at holde adskilt. Altså historie det er jo et stort fag, men i en lille tidsramme, og hvis man har hele udskolingen på en skole, så bliver det meget hurtigt noget rod, fordi man kommer selv til, at rode rundt i de forskellige emner. Men altså, herude hvor jeg har haft en enkelt eller to klasser i historie, har det været primært gode timer.

I: Hvad med det krav, at der skal være flere læringsmål, og de skal i hvert fald være synlige for eleverne... Hvad synes du egentlig om det?

L: Helt personligt synes jeg, at det er latterligt. Altså, jeg tænker, når jeg bruger en bog og når jeg underviser efter kanonen, så ligger der jo i dét nogle mål, der skal nås. Og jeg tror simpelthen ikke

på, at børnene får mere ud af, at jeg skriver det op i starten af timen, hvis jeg skal være helt ærlig. Altså, jeg gør det, i stort set alle mine timer. Ikke så meget i matematik, men i mine andre timer skriver jeg det stort set op i alle timerne, hvad det er vi skal. Men jeg tror sgu... Det er bare blevet... Det ser ungerne... Jeg tror ikke, at de hæfter sig mere ved det og siger: "Det har jeg lært" eller "Det har jeg ikke lært". Det er lidt det samme med årsplaner, ikke? Altså, da jeg startede som lærer, så var en årsplan noget som den enkelte lærer kunne lave til sig selv, hvis han havde brug for det. Jeg plejede jo, at sige til chefen, at hvis de ville have en årsplan, så kunne de få lærervejledningen. Der er jo nogen, der har tænkt tanken før mig. Det er jo ikke mig der opfinder den dybe tallerken. Når jeg sidder på historiefaget.dk, så dem der er dér, de har jo tænkt tankerne. Hvorfor skal jeg så tænke dem én gang til? Det synes jeg er spildt arbejde.

I: Hvad med elevernes engagement? Kan du fornemme, om de er glade for faget historie?

L: Jeg synes, at det er sværere, at aflæse på de små end på de store.

I: Hvad med de store så?

L: Jamen, der er min fornemmelse egentlig, at de synes, det kan godt være at det bare er mig der har været heldig [slå tre gange i bordet] med nogle gode elever her, men at de faktisk synes det er meget spændende mange af tingene. Sidste år når jeg havde Første Verdenskrig, men også Anden Verdenskrig og Kold Krig, der er selvfølgelig ting, der kan sætte, hvad kan man sige, trumf på, altså når man i Den Kolde Krig tager til Ejby-bunkeren eller i forbindelse med Den Kolde Krig ser 'Hair', eller en eller anden anden film om Vietnamkrigen. Altså, så kan de se [eleverne], at det faktisk er noget der har været tæt på dem, og har haft en ret stor betydning. Der synes jeg, at det virker som om, at de fleste... Og selvfølgelig er der altid nogen der synes, at det er kedeligt. Det er der også med de andre fag.

I: Du har været lidt inde på det, men er der nogle emner hvor du tydeligt kan mærke, at dér er de mere engagerede end i andre emner?

L: Ja. Altså, ungerne vil gerne det der med krig, ikke? Og gerne det der er tættest på, og det er både de store og de små, vil gerne igennem det her med Anden Verdenskrig.

I: Hvorfor tror du, at det er sådan?

L: Fordi de har hørt om det. Altså, mange af de elever vi har herude, er for det første ikke danske. Eller... Danske er de jo, men forstå mig ret, kommer et andet sted fra, så i og med de fleste af kanonpunkterne ligger i den danske historie, så er det jo måske svært for dem, at vide noget om Kalmarunionen, fordi... Altså, hvis man kommer fra Tyrkiet eller Montenegro, hvor skulle man så vide dét fra, ikke? Og så for det andet, så er der en stor del, hvor forældrenes historiske viden er

meget lille, og derfor er det ikke noget de har hørt hjemmefra, men Anden Verdenskrig det har de hørt [om], ikke?

I: Og så er de sådan automatisk ret motiveret for det emne?

L: Jeg ved ikke om de er ret motiveret, men det er i hvert fald noget de enten har set på film, eller på anden måde stiftet bekendtskab med. Altså, der er jo elever, som jo kender til mange andre ting også, men størstedelen af eleverne, og deres forældre, har en meget begrænset historisk viden.

I: Hvad med sådan et emne som, nu har vi [talt om] Den Westfalske Fred, som måske ligger lidt fjernt fra eleverne. Hvordan prøver du så, at gøre det relevant eller spændende for eleverne?

L: Det er ikke lykkedes mig endnu, så jeg ved det faktisk ikke. Altså, jeg synes det er helt sort. Man kunne måske snakke noget om den der religionskrig det egentlig er og hive det op til nutiden, men jeg er bange for, at tit når man gør det, at man så forfladiger tingene lidt, ikke? Så kommer det lidt ud af kontekst. Det er jo noget andet end det vi ser nu. Hvor man kan sige, her der er det jo den kristne kirke der kæmper mod den kristne kirke, det er bare protestanter mod katolikker. Altså, det er ikke sådan et fuldstændig... Modsætninger mellem levevilkår. Da Den Westfalske Fred kører, der er jo ikke noget med det ene land har demokrati, og det har det andet ikke. Så det er svært, at køre det op og sige "Det er det vi kan se nu der sker med Afghanistan", eller hvad Fanden man nu kunne drage frem som eksempel, hvor der er krig på grund af religion, ikke?

I: Hvad med i forhold til mængden af historieundervisning. Synes du, at de to timer som der er, er det for meget eller er det for lidt? Stod det til dig, hvordan ville det så se ud?

L: Jeg kunne godt bruge lidt mere i 9. klasse. De har jo taget timer fra 9., og lagt ned på mellemtrinnet, men man kan jo sige, den samlede mængde bliver jo, i og med man starter i 3. klasse med to timer på hele mellemtrinnet, så får man jo det samme. Men i 9. klasse, hvor man skal i erhvervspraktik, og på lejrskole, og eksaminer, kan man sige, så er én time om ugen meget lidt i og med, at der i hvert fald nok er 10 uger der går ud, ikke? Og det er dér eksamen også skal stå, så...

I: Så i udskolingen, måske lidt mere [måske lidt flere timer]?

L: Ja. I 9. klasse, hvis man kunne få to lektioner der, i stedet for én, ville det være godt.

I: Hvis du som historielærer skal finde ét helt centralt formål for, hvorfor historie er så vigtigt eller hvorfor det er relevant i skolesammenhænge, hvad vil du så pege på? Som det helt centrale?

L: Nu er vi jo en dansk folkeskole, og man kan sige, det er jo sådan en... Om det er det man skal kalde almen dannende eller... Altså, man skal vide hvor man kommer fra. Jeg synes det er meget fornuftigt, at man har fokus på dansk historie. Det havde man ikke da jeg startede. Der kunne man komme igennem med alle 7 år man havde historie, med at arbejde med indianere, ikke? Det gav

ikke nogen mening. Jeg kan egentlig meget godt lide, den der kronologi der ligger, og hvor fokus er på den danske historie. Og så inddrager man selvfølgelig. Altså, når nu det er Den Westfalske Fred, så er det jo på grund af Christian den 4. Når det er Anden Verdenskrig, så er det jo med fokus på Danmark. Ikke at man ikke må snakke om Pearl Harbor og alt det andet, men, man kan sige, det er jo set med danske øjne. Det synes jeg er vigtigere man har en viden om.

I: Tror du eleverne kan bruge noget af den viden de får i historie til noget fremadrettet i deres liv?

L: Altså, ikke sådan konkret. Man kan sige, at hvis man kan tysk, så kan man blive speditør. Det tænker jeg ikke, man kan det bruge det til noget. Men ligesom, at der er nogle forfattere man bør kende, så bør man også kende den danske historie. Tænker jeg.

I: Er der noget du vil tilføje, i forhold til det at være historielærer, eller? Som sådan, helt særligt?

L: Nej.

[Intervieweren takker for interviewet, og gentager formalia omkring behandlingen af interviewet]