

Titel:

Historiefaget – Hvad skal eleverne bruge det til?



Emne:

Historiefagets formål og elevernes egen tilgang til faget.

Af:

David Andersen (Studienummer 30130327)

Fag: Historie

Tegn: 64.792 anslag m. mellemrum

Sider: 24,92 (af 2600 tegn)

Vejleder: Anders Thøgersen,
Adjunkt, PH Metropol

Dato: 25-05-2017

Indhold

Indledning	3
Problemstilling	3
Problemformulering	3
Læsevejledning	4
Teori	4
Metode	6
Del 1 – Historiefagets hensigt	8
Det traditionelle historiesyn	8
Historiebevidsthed	9
Historisk tænkning	11
Sammentænkt historiedidaktik	13
Delkonklusion 1	14
Del 2 – Elevernes forhold til historiefaget	15
Ældre forskning	15
Nyere forskning	18
Egen empiri	19
Delkonklusion 2	22
Diskussion	23
Den intuitive brug og gåde-siden af historie	23
Kompetencer, den intellektuelle brug og metakognition	23
Undervisningens indhold og form	24
Lærerens betydning for interessen	25
Konklusion	26
Litteraturliste	28
Bilag 1 – Resultat af spørgeskemaundersøgelse	30
Bilag 2 - Fokusgruppeinterview	34

Indledning

Under læreruddannelsen er jeg blevet bekendt med historiefagets evige udfordringer: Elevernes interesse halter og der bliver ofte stillet spørgsmålstegn ved fagets eksistensberettigelse. En nyere undersøgelse, foretaget af Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling (HistorieLab), viser at danske elever og lærere har svært ved at sætte ord på historiefagets nytteværdi. Elever nedprioriterer desuden faget ift. mange andre fag. Dette anser jeg som problematisk, idet historiefaget for mig er en vej til at opnå forståelse for både mennesker, kultur, samfund, verdenen og ikke mindst sig selv. Af samme grund ønsker jeg at blive bedre til at tydeliggøre historiefagets nytteværdi og vigtighed overfor mine elever.

Problemstilling

Min inspiration til at behandle dette emne kommer fra rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, udarbejdet af HistorieLab. Rapporten viser elevernes ambivalente forhold til historiefaget: *"Elever fortæller, at de mener, at faget er vigtigt, men siger også, at faget har lav status i skolen."* (HistorieLab, 2016, s.14)

Desuden er både elever og lærere udfordret hvis de skal sætte ord på historiefaget: *"Det fremgår tydeligt af elev- og lærerudtalelser, at historie opfattes som et fag der handler om at lære noget om fortid, men også opfattes som et fag der kan noget mere. Det er dog svært for især eleverne at sætte ord på, hvad dette "mere" består af."* (Ibid., s.23)

Et sidste forhold som jeg vil fremhæve omhandler elevernes tanker og prioriteringer: *"Eleverne er generelt set optagede af en form for "videre-uddannelses-tankegang", når de bliver bedt om at forholde sig til historiefagets relevans for livet uden for skolen."* (Ibid., s.25)

Disse tre forhold vil jeg undersøge nærmere i denne opgave i bestræbelser på at komme dem til livs samt forsøge at hæve fagets anseelse. Idet fagets formål og udbytte synes at være til diskussion, så må en afklaring af dette også være på sin plads.

Problemformulering

Ud fra ovenstående problemstilling ønsker jeg at undersøge følgende:

- *Hvilket formål og udbytte siges historiefaget at have, og kan læreren - i lyset af dette formål - gøre noget for at højne elevers syn på og prioritering af faget?*

Læsevejledning

Før der tages hul på problemstillingen vil et teoriafsnit præsentere hvilke fagfolk og hvilken litteratur der tages i betragtning og hvorfor. Herefter vil et metodeafsnit beskrive og begrunde hvilke forskningsmetoder jeg personligt har brugt i forbindelse med opgaven.

Problemformuleringen kan ses som todelt, og derfor vil bearbejdelsen også være todelt. Del 1 kan siges at være teoriorienteret. Del 2 vil præsentere empiri- og forskningsresultater samt analysere disse. Del 1 og 2 vil begge indeholde delkonklusioner. Efterfølgende vil et diskussionsafsnit samle op på de forhold som viser sig væsentlige, og historiefagets formål og tænkte udbytte vil blive sammenholdt med elevernes egne præferencer, forestillinger og forventninger til skolefag. Slutteligt vil en samlet konklusion give handleanvisninger ift. problemstillingen.

Opgavens Del 1 vil blottlægge forskellige faglige og idémæssige begrundelser for historiefaget. Der vil blive fremhævet tre forskellige tilgange til faget; et traditionelt, et historiebevidstheds- samt et historisk tæknings-paradigme. Del 1 har historiefagets formål og udbytte i fokus, derfor vil følgende arbejdsspørgsmål blive behandlet:

- *Hvilket formål og udbytte tillægger politikere, historikere og didaktikere historiefaget?*

Opgavens Del 2 ser på elevernes forhold til historie og skolens fag generelt. Der vil blive inddraget ældre og nyere forskning som belyser dette, både i form af kvantitative og kvalitative undersøgelser. Derudover præsenteres mine egne forskningsresultater. Følgende arbejdsspørgsmål ønskes besvaret:

- *Hvilket forhold har eleverne til historiefaget, og hvilke faktorer påvirker deres syn på og prioritering af fag?*

Teori

Inden for historiefaget findes der flere forskellige grundsyn med tilhørende tanker om hvad historie er og kan bruges til. Disse kan ses knyttet til forskellige historiske tidsperioder, intellektuelle strømninger og værdier. De har igennem tiden præget historiedidaktikken, undervisningen og elevernes udbytte, men jeg vil dog udpege tre specifikke tilgange som værende særlig betydningsfulde i dag. Dette sker med fuld erkendelse af og overbevisning om at tilgangene ikke nødvendigvis udelukker hinanden og at de kan eksisterer side om side hos mange fagfolk.

Under behandlingen af problemstillingens Del 1 vil der indledningsvis blive set på *det traditionelle historiesyn* som udtrykt af venstrepolitikeren Bertel Haarder (f. 1944). Han har 15 års erfaring som

undervisningsminister og en baggrund som højskole- og seminarieunderviser. Han har opbygget en stor indsigt i og interesse for skolens dannelsesmæssige opgave. Herefter vil *historiebevidsthed* blive belyst ud fra tekster af historieteoretikeren Bernard Eric Jensen (f. 1943). Dette er passende idet han ses som en af de tidlige bannerførere for indførselen af historiebevidstparadigmet i Danmark, og samtidig lægger han stor vægt på at forklare en hensigt med historiefaget. Bagefter vil ideen om *historisk tænkning* blive fremlagt. Til dette formål inddrages en tekst der i detaljer beskriver tankerne bag og formålet med 1970-80ernes engelske udviklingsprojekt Schools Council History Project (SCHP). Teksten er fra 1973 og havde i datiden til hensigt at forklare fagfolk i USA om SCHP og historisk tænkning. Forfatteren er Peter D. Wenham og teksten blev publiceret i et fagblad af American Historical Association, USA's største videnscenter for historievidenskab og -undervisning. For at komme omkring detaljer, nuancer og sammenhæng ift. historiedidaktiken vil der også blive inddraget generelle fagdidaktiske betragtninger fra artikler og bøger af Jens Aage Poulsen, Jens Pietras, Rune Christiansen, Heidi Eskelund Knudsen samt Peter Seixas og Kadriye Ercikan. Retsinformation.dk, Undervisningsministeriet og Elektronisk Mødested for Undervisning (EMU.dk) bruges også som led i bestemmelsen af historiefagets formål og udbytte.

Del 2 ønsker at belyse elevernes tilgang til historiefaget og især aspekter af undervisningen der påvirker deres interesse og engagement. Der findes både ældre og nyere forskning på området, gennemført under skiftende didaktiske og pædagogiske omstændigheder. Derfor vil det være interessant at sammenholde sådan forskning. Mit håb er at kunne identificere vedvarende eller skiftende udfordringer eller tendenser der vurderes betydningsfulde i denne sammenhæng.

Del 2 vil indledningsvis se på en undersøgelse fra slut 1990'erne af Marianne Poulsen (f. 1948). Hendes empiri baserer sig på kvalitative interview og observationer. I undersøgelsen deltager en 6. klasse, en 8. klasse og en 3. gymnasieklasse samt deres lærere. Poulsen beskriver sin undersøgelse som en dybdeundersøgelse af hvordan historiebevidsthed manifesterer sig hos eleverne og hvordan de tænker om historiefaget. (Poulsen, 1999, s.9) Den nyere forskning repræsenteres af HistorieLabs rapport fra 2016, som også var min inspiration til emnet. Den baserer sig på spørgeskemaundersøgelser, observationer samt 56 interview med elevgrupper og lærere fra i alt 28 grundskoler. HistorieLabs formål var at undersøge nutidens historieundervisning og hvilke opfattelser af historiefaget elever og lærere udtrykker. (HistorieLab, 2016, s.8-9) Som supplement til den ældre og nyere forskning har jeg selv gennemført en spørgeskemaundersøgelse og et fokusgruppeinterview med elever. Mit metodiske design uddybes i metodeafsnittet.

I opgavens diskussionsafsnit vil historieundervisningens formål og udbytte blive holdt op imod forskningens beskrivelse af elevernes tilgang til historie. I denne sammenhæng må man medtænke læreren som en vigtig faktor. Derfor inddrages almentidaktikeren Per Fibæk Laursen (f. 1949) og hans beskrivelse af *den autentiske lærer*. Hans teori kan siges at være både deskriptiv og normativ idet han både beskriver positive fællestræk ved 30 udvalgte lærere som fagfolk har tillagt kvaliteter som ægthed, arbejdsglæde og gennemslagskraft, og samtidig udpeger disse træk som værende gode læreregenskaber. (Fibæk, 2004, s.7)

Metode

Den eksisterende forskning gjorde mig nysgerrig efter at vide om resultaterne også afspejlede eleverne på den Frederiksberg-folkeskole hvorpå jeg senest havde været i praktik. Mit indtryk var at eleverne var temmelig positive overfor vores seks ugers undervisning. Men var elevernes udtryk mere relateret til undervisningens udvalgte emner og arbejdsmetoder end det afspejlede deres forhold til historiefaget? Til min undersøgelse valgte jeg en blandet tilgang, hvor kvantitative spørgeskemaer kunne følges op af et kvalitativt fokusgruppeinterview. Spørgeskemaerne blev designet ud fra anbefalinger i bogen *Spørgeskemaer i virkeligheden* af sociologen Niels-Henrik Møller Hansen et. al. Interviewets design og gennemførelse forholdte sig til bogen *InterView* af professorerne i psykologi Steinar Kvale og Svend Brinkmann.

Mine undersøgelser havde et eksplorativt formål. Hensigten var at blive klogere på elevernes forhold til historiefaget og hvilke faktorer der påvirker deres syn på og prioritering af skolefag. Inden jeg påbegyndte besad jeg et par antagelser vedr. elevernes forhold til historie:

- Eleverne giver historiefaget en lav status i skolen.
- Eleverne har svært ved at sætte ord på hvad historiefaget går ud på.
- Eleverne præges af en videre-uddannelses-tankegang og denne påvirker deres syn på og prioritering af skolefag.
- Eleverne kobler ikke historiefagets udbytte sammen med deres videre uddannelse.

Undersøgelserne måtte dog ikke lade sig styre af disse antagelser. Jeg var også opmærksom på det skæve magtforhold der findes mellem elever og lærere, og at det kunne sløre mine resultater. Min tilgang blev derfor, at jeg for det første ikke ønskede undersøgelserne indledt med et åbenlyst fokus på mit fag historie, men i stedet lade dem omhandle elevernes tilgang til undervisning generelt, for derefter langsomt at komme ind på historiefaget specifikt. For det andet ønskede jeg ikke at konfrontere eleverne med evt. at skulle kritisere den undervisning vi netop havde gennemgået.

Kvale (2009, s.166) anbefaler *"at interviewerens undgår at blive associeret med en lærer og ikke giver anledning til forventninger om, at et spørgsmål har et og kun et rigtigt svar."* Børn har en tilbøjelighed til at svare ud fra hvad de forventer der vil høres. Derfor kan deres svar reelt være misvisende (Ibid.) Jeg vil mene at mine spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen (Bilag 1) og fokusgruppeinterviewet (Bilag 2) kom til at omhandle et fælles tredje, nemlig elevernes syn på undervisning generelt, og at det lykkedes mig at blive anset som en "udefrakommende" som eleverne både var trygge ved og frit kunne ytre sig overfor. Min fornemmelse underbygges af, at der var bred lyst til at deltage i interviewet og at jeg oplevede eleverne ytre sig hudløst ærligt om deres undervisning og lærerne på skolen.

Min samlede empiri baserer sig på udfyldte spørgeskemaer fra 67 elever fra fire 7. klasser samt et interview med fem af eleverne. Empirien kan betegnes som et casestudie, idet resultaterne på ingen måde kan afspejle landsdækkende tilstande. Klasserne havde i det sidste års tid haft fælles historielærer. I samarbejde med ham fandt jeg egnede sproglige formuleringer der kunne forstås af eleverne når de skulle læse og udfylde spørgeskemaerne. Det var også i samarbejde med læreren at de fem frivillige interviewpersoner blev fundet. Mit ønske var at interviewe elever fra samme klasse som havde forskelligartede tilgange til historie og som ikke havde problemer med at udtrykke sig. Et normalt fokusgruppeinterview vil bestå af seks til ti personer og samtalen ville være kendetegnet af en *"ikke-styrende interviewstil"*. (Kvale, 2009, s.170) Ud fra mit kendskab til 7. klasseelevers samtalestil vurderede jeg det uhensigtsmæssigt at inddrage mere end fem elever. Jeg som moderator blev også nød til at styre samtalen mere end foreskrevet. Samtidig vidste jeg at det ville være en fordel hvis eleverne før interviewet kunne gøre sig tanker ift. samtaleemnerne. Af denne grund startede interviewet med at eleverne fik et papir med generelle udsagn. De skulle så sætte krydser på linjer der repræsenterede enighed eller uenighed. Jeg vurderer at dette virkede godt og hjalp eleverne på vej under interviewet. En observation der underbygges af at eleverne under interviewet ikke følte sig bundet af deres svar/afkrydsninger og et par gange udmeldte at de havde skiftet mening eller havde svaret på noget andet end det diskussionen nu omhandlede. Interviewet blev gennemført på ca. 25 minutter i et aflukket lokale, og der herskede en god stemning.

Del 1 – Historiefagets hensigt

- Hvilket formål og udbytte tillægger politikere, historikere og didaktikere historiefaget?

Det traditionelle historiesyn

Lærerplanen *Historie 84* (1984) afspejlede et traditionelt historiesyn og blev udfærdiget på foranledning af Bertel Haarder. (Pietras & Poulsen, 2013, s.60) Planen var præget af oplevelsespædagogik og undervisningen skulle gøre brug af elevernes fantasi, oplevelse og indlevelse. Lærerplanen understregede fordelene ved *den gode fortælling*, sagn, myter og historiske personskildringer. Indholdsområdet var præget af kronologi og nationalhistorie, hvor den ældste tid blev gennemgået i de yngste klasser og den nyere tid i de ældste klasser. I undervisningen blev der ikke lagt op til at stille spørgsmål til fortællinger, årsags-virkningsforhold eller kilder. (Ibid.) Bertel Haarder er imod tanken om at gøre historie til et rent samfundsanalytisk fag. (Haarder, 2005) Historie er for ham også *"en meget stor og omfattende grundfortælling, som handler om mennesker, som står på skuldrene af hinanden, og i faget historie får vi indblik i de arkæologiske lag."* (Ibid.) Haarder ser historie som et kultur- og identitetsfag der åbner øjnene for de *"kulturelle lag, som er en del af os selv, og som vi står på. Og hvis vi ikke har kendskab til disse kulturelle lag, så kender vi hverken os selv eller vores fremtid, og så har vi heller ikke muligheder for at forstå andre folkeslag og for at medvirke i et internationalt samarbejde."* (Ibid.) Med dette syn er historie et fag der hjælper eleverne forstå deres egen og samfundets kulturbaggrund og særpræg. Eleverne får også værktøjer til at håndtere andre kulturer samt til at orientere sig i en fremtid præget af globalisering. Tanker om national sammenhørighed kommer til udtryk igennem ordene *"vi"* og *"andre folkeslag"*. Det traditionelle historiesyn er ofte et idealistisk historiesyn, hvor eleverne får forklaret hvordan forfædre, store personligheder og politisk vilje har lagt grundlag for nutiden. På en måde opdrages eleverne til at se sig bundet af historien, til at se denne som en ramme for deres fremtid. Men på den anden side må undervisningen også ønske at inspirere eleverne med fortællinger om fortidens handlekraftige aktører med banebrydende ideer og ny idealer. Historieundervisningen har udviklet sig meget siden 1984, men Haarders grundlæggende idé kan stadig ses udbredt.

Den norske historiedidaktiker Erik Lund (f. 1936) beskriver historie som havende to sider; *videnskab* og *gåde*. (Lund, 2011, s.27) Førstnævnte side vil analysere og diskutere historien, hvorimod sidstnævnte side handler om *"Eksistensielle spørgsmål, det uforståelige, estetik, fellesskap, myter, identitet og tilhørighet"* samt normer og praksis i samfundet, godt og ondt, retfærdighed og uretfærdighed, helte og skurke m.v. (Ibid.) Gåde-siden af historie inviterer til

oplevelse og indlevelse i historiske forhold, og dette er udgangspunkt for alles interesse for historie, både elevers, læreres og historikeres. (Ibid., s.28) Denne beskrivelse af historie må skønnes at have en vis sammenhæng med Haarders syn på historie.

Historiebevidsthed

Begrebet *historiebevidsthed* har været omdrejningspunkt for dansk historiedidaktik siden midt halvfemserne hvor det blev skrevet ind i lærerplanen *Historie 1995*. (Pietras & Poulsen, 2016, s.67) Begrebet stammer fra ældre tysk historievidenskab, men blev især udbredt og udviklet i efterkrigstidens vesttyske historiedidaktik. Historiebevidsthedsfortalerne ville gøre op med forestillingen om at historie kunne og skulle være værdineutralt og fortidsrettet. (Ibid.) Karl-Ernst Jeismann (1925-2012), der var med til at udvikle begrebet, er citeret for at definere historiebevidsthed som *"mere end blot viden om eller interesse for historie. Det er bevidsthed om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventninger."* (Ibid.) Udgangspunktet er, at mennesker af natur orienterer sig i, skaber sammenhæng og mening med tilværelsen ud fra deres historiske erfaringer, og ud fra denne bevidsthed vurderer deres fremtidige handlemuligheder. Derfor har historiebevidsthed også en moralsk/etisk dimension. (Ibid., s.68) Ud fra dette paradigme er historiefagets formål at åbne elevernes øjne for disse vilkår samt være værdi- og holdningsudviklende.

I Danmark blev historiebevidsthed indført af Sven Sødring Jensen (1937-1989) og senere videreudviklet af Bernard Eric Jensen (f. 1943). (Christiansen & Knudsen, 2017, s.24) Det var/er deres hensigt at skolefaget må tage udgangspunkt i eleverne og deres livsverden, altså deres erfaringer, kendskab til verden og interesser. På samme tid bør skolefaget løsrive sig fra videnskabsfaget og samfundets politisk behov. (Ibid.) Eric Jensen problematiserer det traditionelle brug af 'vi' inden for historie. Han pointerer at *"De fleste af os indgår (...) i flere 'vi-er', der er endnu mere omfattende end det nationale"*. (Jensen, 1994, s.16) Han beskriver fortidens historiefag som et redskab til opdragelse (Ibid., s.19) og peger finger af medier og forhold uden for skolen: *"florerer forestillinger om 'de civiliserede' kontra 'de primitive' eller 'os' versus 'de fremmede'. Her opdyrkes en mangfoldighed af vennebilleder og fjendebilleder, af forbilleder og skræmmebilleder"* (Ibid., s.22) Eleverne må oplyses om dette, og derfor bør undervisningen inddrage og behandle elevernes produktionssteder af historiebevidsthed for at kvalificere samme. Generelt bør eleverne behandle samtidens centrale og påtrængende problemfelter. En af disse *"kunne være den kollektive identitetsdannelse i Danmark: før, nu og i fremtiden."* (Ibid.)

Jensen anbefaler også et andet arbejdsområde: ”*Vor tids miljøbevidsthed, der hos mange indbefatter en frygt for en kommende økologisk katastrofe*”. (Jensen, 1994, s.12) Forslaget kan ses som et tillæg til den tyske historiedidaktiker Hans-Jürgen Pandels (f. 1940) beskrivelse af historiebevidsthed. Han udpeger syv samhørende dimensioner som eleverne bør lære at forstå og arbejde med i historie:

1. Tid (fortid/nutid/fremtid)
2. Virkelighed (fiktion/fakta)
3. Historicitet (kontinuitet/brud/forandring)
4. Identitet (vi/dem)
5. Politik (dominerende/underlagte)
6. Økonomisk-social (rige/fattige)
7. Moral (rigtig/forkert) (Pietras & Poulsen, 2016, s.77-79)

En anden tysk historiker der har bidraget til forståelsen af historiebevidsthed er Jörn Rüsen (f. 1938). Han har præsenteret fire *typer* grundlæggende måder at orientere sig i og bruge historie på. (Ibid., s.72) Disse typer bør forstås som forskellige sider af alle individers tilgang til historie. De kan ses udtrykt igennem individers *narrative competence*, dvs. når individer fortæller ud fra deres historiske erfaringer og perspektiver. Samtidig er typerne taksonomisk rangordnet. Historiebevidsthed kan være lige fra simpel og ureflekteret til kompleks og mentalt krævende. Undervisning der alene fokuserer på at give eleverne 1. ordens viden og entydige lukkede fortællinger om fortiden vil fremme den simple historiebevidsthed. Eleverne bør i stedet udfordres med undervisning der tydeliggøre hvordan fortællinger om og opfattelser af fortiden er flerstemmig og i evig forandring, idet disse er sociale konstruktioner skabt i forskellige historiske sammenhæng. Elevernes historiebevidsthed bør trænes og udvikles frem mod det højeste niveau:

1. Traditionelle Type (Anskuelse af historiske fortællinger som fakta og uforanderlig.)
2. Eksemplariske Type (Anskuelse af historiske fortællinger som kilder til eksemplariske forbilleder, universelle love, værdifulde erfaringer og anden lærdom.)
3. Kritiske Type (Anskuelse af historiske fortællinger som noget der bør udfordres, problematiseres og dekonstrueres. En afvisning af prædefinerede fortællinger.)
4. Genetiske Type (Anskuelse af historiske fortællinger som subjektive, skabt og brugt i visse sociale og historiske kontekster, men dog stadig brugbare ift. nutidsorientering og refleksion over fremtidsmuligheder.) (Ibid.)

Historiebevidsthedsfortalerne kan ses som produkter af deres samtid, med tiltagende globalisering, aftraditionisering og individualisering. Deres forståelse af identitet og samfund er præget af

socialkonstruktivisme, både forstået i udviklingspsykologisk og i samfundsvidenskabelig forstand. Bernard Eric Jensen fremhæver et af grundelementerne af historiebevidsthed som værende; *"at forstå, at vi er historie. Det lille ord "er" skal tages ganske bogstaveligt."* (Jensen, 1996, s.6) Eleverne skal lære at mennesker er *historieskabte* og *historieskabende*. De må lære at de er formet af samfundets være- og handlemåder og at de selv former andre mennesker og samfundet. (Ibid.)

Jensen besidder en fundamental modsat opfattelse af historieundervisningens sigte end Haarder. Jensen siger, i tråd med Haarder, at undervisningen skal *"gøre os alle sammen lidt klogere på vor egen personlige og kollektive identitet"* (Jensen, 1994, s.23), men her ophører enigheden. Jensen mener at man skal lære en kritisk analytisk tilgang og at der skal stilles spørgsmål til både forestillede fællesskaber, identitet og historiske fortællinger, og at der skal arbejdes med disses baggrund og funktion. Historie kædes ikke sammen med selve dannelsen af identitet, sammenhængskraft eller samhørighed.

Historisk tænkning

Parallelt med udviklingen af tanker om historiebevidsthed er der foregået en udvikling af konceptet *historisk tænkning*. Denne udsprang i 1970-80ernes engelske skolesystem hvor en national indsats for udvikling af historieundervisningen blev iværksat under navnet Schools Council History Project (SCHP). Siden da har historisk tænkning præget den angelsaksiske historiedidaktik.

Også i 70ernes England så man historiefaget udfordret: *"In some schools the allocation for history compares unfavourably with other subjects and field work."* (Wenham, 1973, s.5) Dertil så man *"the need to clarify the unique contribution which history can make to the personal and social education of adolescents"* (Ibid., s.6) Man håbede at SCHP kunne bidrage til at hæve fagets anseelse, idet *"it might also provide teachers with a rationale when faced by colleagues or students who doubted the value of history in schools."* (Ibid., s.7) Kortfattet mente SCHP at faget gav eleverne:

- ... forståelse for egen nutid.
- ... forståelse for andre folk, fra anden tid og sted.
- ... forståelse for menneskehedens udvikling og forandring igennem tid.
- ... mulighed for at møde aspekter af livet som senere kan forfølges som personlige interesser.
- ... generelle analytiske evner som kan anvendes i andre situationer end historie. (Ibid.)

Imens historiebevidsthed har særligt fokus på en fremadrettet dimension af historiefaget, der skal give eleverne handlekompetence, så lægger historisk tænkning mere vægt på forståelse for fortiden og især nutiden: *"it is not suggested that the only value of studying Modern World History is to explain the present. It has other uses too, but the contribution it can make to explaining the contemporary World is the key focus."* (Ibid., s.8) På visse andre punkter er paradigmerne dog mere ens. F.eks. bør grundskoleundervisningen ikke lægge hovedvægten på at opbygge kendskab til bestemte historiske begivenheder. I stedet bør eleverne stille spørgsmål til historien og træne deres analytiske evner. (Ibid., s.10) Samtidig bør kildebegrebet udvides så der kan inddrages en større variation af kildetyper end tidligere. (Ibid.) Lærere bør også, hvis de ønsker, have lov til at bryde ud af kronologiens spændetrøje, som historie i grundskolen ofte er præget af. (Ibid., s.10-11)

Teoretikere bag historisk tænkning mener at det både kræver *historisk perspektiv* og *historisk metode* for at afkode og forstå historie, og derved kunne gennemskue brug og misbrug af historie. (Seixas, Peter & Colyer, Jill, 2017) Den Canadiske professor Peter Seixas (f. 1947) udpeger seks 2. ordens koncepter der tilsammen danner grundlag for at kunne håndtere historie på en kvalificeret måde, og disse bør elever øve: (Ibid.; Seixas & Ercikan, 2015, s.8 og 52-53)

Historisk perspektiv

1. Bestemme historiske episoders signifikans for deres samtid og eftertid.
2. Identificere elementer af kontinuitet og forandring af forhold igennem historien.
3. Analysere årsager til og konsekvenser af historiske episoder.
4. Udvide historisk empati (el. perspektiv) ved at sætte sig i de historiske personers sted.
5. Aerkende fortidens historiske kompleksitet.
6. Vurdere fortiden ud fra et etisk perspektiv.

Historisk tænkning bygger på et *funktionelt* kildesyn. Det antages at man kan finde mulige svar på sine forundringer om fortiden ved at stille de rigtige spørgsmål til de rigtige historiske *beretninger* og *levn*. Elever bør derfor lære at stille disse spørgsmål, finde relevante kilder og udarbejde svar via et systematisk kildeanalytisk arbejde. Skriftlige kilder er et stærkt fokuspunkt. Nogle historiedidaktikere kan citeres for udsagn som; *"Historical thinking depends on the ability to reason about written text"*. (Seixas & Ercikan, 2015, s.8) Dette skal forstås ud fra rationalet om, at elever er dybt afhængige af deres læse- og forståelsesfærdigheder samt baggrundsviden hvis de skal undersøge historiske sager. (Ibid.) Kildearbejdsprocessen kan variere, men overordnet set bør eleverne træne følgende: (Seixas & Ercikan, 2015, s.25 og 52-53) (HistorieLab, 2015a, s.43-55)

Historisk metode

- Formulere historisk relevante spørgsmål.
- Opsætte egne hypoteser ift. sine spørgsmål.
- Søge, udvælge og vurdere brugbarheden af kilder i lyset af kildeudvalg.
- Udføre passende og systematisk kildekritik, herunder notere sig udtrykte opfattelser, analysere og dekonstruere fortællinger samt vurdere disses baggrunde.
- Reflektere over eget videns- og værdimæssige udgangspunkt samt mulig begrænsning ift. at kunne/ville forstå og godtage kildernes udsagn.
- Udarbejde svar på de historiske spørgsmål på baggrund af argumentation og dokumentation.

Sammentænkt historiedidaktik

Der findes mange meninger om hvad historiebevidsthed og historisk tænkning er, og lige så mange holdninger til hvilke kompetencer der bør trænes. Men Seixas mener at undervisere *"might do well to embrace this heterogeneity, as long as they are clear about what piece of historical thinking / consciousness / competence they are targeting"* (Seixas & Ercikan, 2015, s.2) Hvis undervisere blot holder sig til en tradition inden for historiefaget, så kan prisen være at gå glip af værdifulde aspekter af faget. (Ibid.) I Danmark har man holdt ved historiebevidsthed som historiefagets kerne. Det er dog tydeligt at visse aspekter af den historiske tænkning nu har vundet indpas i Danmark, idet den har inspireret didaktiske overvejelser og lærerplaner, herunder også Forenklede Fælles Mål. (Pietras & Poulsen, 2016, s.67)

Der kan argumenteres for at historikere, lærere og skolemateriale i den nyeste tid har fået en mere pluralistisk tilgang til historie end tidligere. Der er både plads til idealistiske syn med kultur- og aktørfokus samt materielle syn med fokus på økonomiske og strukturelle forhold. Lektor Jens Pietras (f. 1960), en tidligere deltager i undervisningsministeriets arbejds- og skrivegruppe for Fælles Mål, har beskrevet, at der ses *"en samtænkning af det materialistiske og det idealistiske historiesyn. Udgangspunktet er det historieskabte menneske jf. det materialistiske historiesyn. Mennesket er ligeledes historiemedskabende jf. det idealistiske historiesyn"*. (Pietras, 2005) Man kan sige at inddragelsen og accepten af flere historiesyn i undervisningen har åbnet op for at elever også får mulighed for at studere disse og derved styrke deres indsigt i historieskrivningen.

Den lov der i Danmark beskriver historieundervisningens officielle formål, *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*, kan ligeledes tolkes som indeholdende intentioner fra flere historiefaglige paradigmer:

Historie

§ 4. Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

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

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

Historiefagets formålsparagraf (Retsinformation, 2015)

Lovens §4 lægger vægt på kronologi, samfund og dansk kultur og historie. Loven har som bilag tilknyttet en kanon over centrale politiske og værdimæssige begivenheder. Kanonlisten har til formål at imødekomme et politisk ønske om *”at historieundervisningen skal give eleverne et kronologisk overblik over begivenheder, udviklingsforløb og forandringsprocesser, som er en del af danskernes fælles kulturgrundlag.”* (UVM, 2006, s.3) Der er ingen tvivl om at historie i folkeskolen skal kulturoverlevere samt skabe forståelse for det nationale og samfundet.

Stk. 2 lægger vægt på analyse, vurdering, sammenhængstænkning og problemstillinger. Der lægges op til metodisk arbejde med kilder. Ligesom historisk tænkning vægter historisk empati højt, så ser vi også her, at eleverne skal arbejde med deres forståelse for fortidens mennesker og vilkår samt hvordan disse præger nutiden.

Stk. 3 fremhæver det element af historiebevidsthed som Bernard Eric Jensen beskriver som; *”at forstå, at vi er historie.”* (Jensen, 1996, s.6) Modsat ovenfor beskrevet historisk tænkning, hvor forståelse for fortiden og trådene til nutiden står i centrum, så skal eleverne her lære at se sig selv og samfundet som historiske konstruktioner. Læses dette i lyset af UVM’s læseplan og beskrivelse af hvordan *”historie, (er, red.) en forudsætning for, at man kan forstå sig selv og omverdenen i ét, samt til at reflektere over handlemuligheder”* (UVM, s.3), så må stk. 3 repræsentere et ønske om at arbejde med samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger.

Delkonklusion 1

- *Hvilket formål og udbytte tillægger politikere, historikere og didaktikere historiefaget?*

Det står klart at der findes divergerende grundopfattelser af skolefaget. Nogle lægger sig tæt op af videnskabsfaget, andre ser skolefaget mere afkoblet dette, nogle ser et kultur- og værdi-overleverende fag, andre ser et samfundsanalyserende fag, nogle vægter forståelse for fortidens forhold og indflydelse på nutiden højt, imens andre synes at der skal reflekteres over fremtiden.

Det danske skolesystem anno 2017 baserer sig dog ikke kun på ét bestemt paradigme, og afviser heller ikke et andet. Den danske historiebevidsthedsdidaktik er stærkt influeret af den angelsaksiske historiske tænkning, hvor historisk metode og perspektiv vægtes højt. Eleverne synes at skulle tilegne sig en bred vifte af fortolkningsevner og kompetencer, med inspiration fra flere paradigmer.

Paradigmerne indeholder alle idéer om at elever igennem faget kan blive klogere på deres individuelle og kollektive identitet. Eleverne forventes at blive bedre samfundsborgere. Uanset om hensigten er, at eleverne bliver nationalt bevidste og finder fælles identitet og værdi, eller om eleverne lærer at blive kritisk tænkende og selvstændige borgere, så forventes det at de udvikler sig til demokratiske mennesker. Hvorfor eleverne skulle blive demokratisk anlagte af undervisningen bliver ikke ekspliciteret, men man kan formode at det sker sammen med elevernes udvikling af den tænkning og de kompetencer der trænes i undervisningen samt at historien bearbejdes værdimæssigt i fællesskab i klassen.

Del 2 – Elevernes forhold til historiefaget

- *Hvilket forhold har eleverne til historiefaget, og hvilke faktorer påvirker deres syn på og prioritering af fag?*

Ældre forskning

Marianne Poulsen, der undersøgte elevers historiebevidsthed og historiebrug, redegør for sine samlede resultater i bogen *Historiebevidstheder* fra 1999. Indledningsvis fremlægger hun dog først tidligere undersøgelser resultater og pointerer deres fund. I denne sammenhæng nævnes danske Vagn Oluf Nielsens resultater fra 1998, hvis konklusion er *”at flertallet af elever forstår historie som noget der vedrører nutiden, mens der er stor usikkerhed blandt eleverne om hvorvidt de kan bruge historie i deres eget liv.”* (Poulsen, 1999, s.47) Elevernes interesse for historie var bekymrende, idet *”Over 50% af eleverne havde kun en lille interesse for historie, pigerne mindst.”* (Ibid.) Poulsen fremhæver også, at flere didaktikere, inkl. Per Fibæk Laursen, beskriver en generel negativ tendens i samtidens skole: Elevernes undervisningsudbytte præges ofte af overfladiske og mangelfulde forståelser som de kun i ringe grad kan bruge uden for skolen. Derfor peger han på metakognition over egen læring som *”væsentlig for udviklingen af didaktikken”*. (Ibid., s.22)

Poulsens kortlagde i sin egen forskning hvilke brugsfunktioner historie havde for børn og unge (Ibid., s.120) Hendes resultater viste mønstre der fik hende til at udpege tre hovedtendenser i brugen af historie: En tavs, en intuitiv og en intellektuel. (Ibid., s.137):

- Den *tavse brug* kendetegner de elever der er sprogfattige og tavse ift. deres historiebrug. Enten kan eller vil de ikke udtrykke sig. Idet deres tavshed kan udspringe af negative forhold til historiefaget ser Poulsen det som vigtigt ikke at ignorere det. *Tavs brug* må ikke forveksles med ikke-brug. Det er nærmere et ikke-italet eller ikke-stimuleret forhold, eller alternativt et udtryk for direkte utilfredshed med visse forhold. (Ibid., s.138)
- Den *intuitive brug* kendetegner de elever der bruger historie til at skabe identitet, kontinuitet og sammenhæng. Brugen knyttes til praktiske forhold og hverdagen idet historie bruges i forbindelse med den nære historie, familiehistorier og fællesoplevelser som museer og film. (Ibid.) Poulsen vurderer at den identitetsskabende del fylder meget hos eleverne og hun kæder den sammen med elevernes oplevelse og følelse af samhørighed. Omdrejningspunktet er hygge med familie og venner, fortællinger om sjove eller spændende hændelser og personer som alle tilstedeværende kan være med på. Ca. 40-50% af eleverne i folkeskolen var præget af denne brug. (Ibid., s.122) I gymnasiet var det kun ca. 20% (5 ud af 26 elever) (Ibid., s.123 og 137)
- Den *intellektuelle brug* adskiller sig fra den brug der kun knytter historie til det nære og det praktiske. Poulsen så en elevgruppe i gymnasiet med en markant anderledes historiebrug end folkeskoleelevernes. Elevgruppen var kendetegnet af en interesse for nutidige samfundsforhold og ønsker om at forstå disses baggrund. (Ibid., s.137) Poulsens giver en entydig beskrivelse af gymnasieeleverne: "*Gymnasieeleverne havde alle et reflekteret forhold til histories brugsfunktioner.*" (Ibid., s.131) De besad en høj grad af intellektualiseret interesse og kun et par elever gav udtryk for fuldstændig manglende interesse. (Ibid., s.132) Enkelte indsigelser imod historiefaget kunne udspringe af manglende samhørighed ift. undervisningens valgte emner. '*Hvad har det dog med mig at gøre*'-holdningen førte til argumentet '*det kan jeg ikke bruge til noget*'. (Ibid., s.133) Poulsen kunne desuden opdele gymnasieeleverne i to store grupper; elever der fandt den nyere historie mest interessant, fordi den kunne bruges til at forstå samtidens samfund (14 af 26 elever), og elever der fandt ældre historie mest interessant, fordi nyere historie ofte trak for meget politik med sig og fordi ældre historie var bedre til at give indblik i almenmenneskelige vilkår samt det anderledes (10 af 26 elever). (Ibid., s.134-136).

	sprog-fattig	praktisk	diskursiv
tavs	folkeskole		
intuitiv	folkeskole	folkeskole	
intellektuel		gymnasium	gymnasium

Marianne Poulsens inddeling af elevernes historiebrug. (Ibid., s.139)

I folkeskolen afhang elevernes interesse for historiefaget meget af undervisningens form, og i mindre grad af indholdet. (Ibid., s.160) Generelt kunne eleverne lide varierede arbejdsformer og de værdsatte en god historiefortælling fra læreren. Eleverne kunne lide at udtrykke sig i fri form, f.eks. igennem skrivning, tegning og oplæg, og de afviste samtidig lange lærerforedrag og skriftlige spørgsmålsopgaver. (Ibid., s.158) Noget indhold var dog mere spændende end andet. Krig, katastrofer og action-præget indhold vakte mere interesse og fascination end f.eks. den danske guldalder. (Ibid., s.127-129) Endvidere var ekskursioner og museumsoplevelser noget eleverne fandt interessant og noget der gjorde indtryk på dem, især pga. muligheden for indlevelse i de aktiviteter, fortidspersoner og -situationer som eleverne mødte. (Ibid., s.158)

I gymnasiet begyndte undervisningens indhold at spille en markant rolle. *"Blandt gymnasieelever var der i det hele taget en direkte sammenhæng mellem brugen af historie og (elevernes, red.) interesseområder. En tilsvarende sammenhæng fandtes ikke hos folkeskoleelever"*. (Ibid., s.164) Poulsen kæder det førnævnte intellektuelle forhold til historie sammen med elevernes egne personlige interesser.

Læreren havde en særlig betydning for den undersøgte gymnasieklasse. Der var en vældig respekt for læreren og måden hun underviste på. Eleverne opfattede den som anderledes og bedre end det de havde oplevet tidligere. (Ibid., s.171) Når eleverne ytrede sig negativt om deres tidligere undervisning, så blev den beskrevet som enten kedelig, fordi det drejede sig om facts, årstal, skriftlige spørgsmålsopgaver eller der havde været en mangel på diskussion i timerne. (Ibid., s.168) Deres gymnasielærers evne til at *"få alle med"* blev værdsat. Men eleverne påpegede også lærerens *"energi og hendes synlige engagement samt vilje til at tage alle synspunkter og tentative diskussionsindlæg alvorligt"*. (Ibid., s.171) Der er ingen tvivl om at lærerens forhold til sit fag samt inddragelsen af elevernes tanker og meninger i undervisningen betød meget for dem.

Nyere forskning

Elevers og læreres nutidige forhold til historiefaget belyses i HistorieLabs rapport fra 2016. Her konkluderes det at eleverne generelt forbinder historie med akkumulering af facts og fortællinger om fortiden. En del eleverne giver dog også udtryk for at de lærer om deres eget ophav, at der findes forskellige fortællinger og fortolkninger af historien samt at de lærer om hvordan verden har udviklet sig. (HistorieLab, 2016, s.12) Flere elever nævner historiefaglige begreber som *'historiebevidsthed'*, *'fortolke fortid for at forstå nutid'* og *'forventninger til fremtid'*. Det vurderes at lærere og læremidler er begyndt at bruge disse begreber i undervisningen, men også at eleverne ikke kan give eksempler på hvordan fortid, nutid og fremtid kan spille sammen. Der konkluderes: *"Noget tyder derfor på, at historiebevidsthed som fænomen mere er mundtlige verbaliseringer i faget end udtryk for konkrete forståelser hos elever."* (Ibid., s.24) Her ser HistorieLab et problem. Hvis elever ser historiefaget som et vidensfag, hvor eksempler på sammenspillet mellem fortid, nutid og fremtid gives af lærere og materialer, og at elevernes opgave blot er at huske disse, så vil der ikke være tale om udvikling af historiebevidsthed. I forlængelse af dette ses også en bekymrende 'forbedrings-fremskridts'-tænkning hos eleverne. De oplever at lære om fortidens fejl og tror at denne viden kan bruges til at skabe en bedre fremtid. (Ibid.)

HistorieLabs resultater stemmer på mange punkter overens med Marianne Poulsens undersøgelse. F.eks. foretrækker grundskoleeleverne varierede arbejdsformer og emnerne bliver sekundært. Det er *"typisk 'formen' eller situationen, dvs. at der skete noget anderledes/nyt, som elever fremhæver som spændende – mere end det historiske emne eller indhold."* (Ibid., s.12) Ligeledes fremhæver rapporten elevers positive udtalelser om lejrture, ekskursioner og ture ud af huset. (Ibid., s.31) Eleverne udtrykker også at de ønsker at være aktive deltagere i undervisningen og de sætter pris på diskussioner hvor de kan argumentere for deres synspunkter (Ibid., s.13), et forhold som i Marianne Poulsens undersøgelse kun blev knyttet til gymnasieelevers negative ytringer om hvad der IKKE foregik i folkeskolen. HistorieLabs undersøgelse viser også at eleverne tillægger læreren som person en betydning. Lærerens faglige viden, humør, begejstring og evne til at fortælle historie er vigtig. Samtidig skal læreren kunne variere undervisningen så den ikke bliver kedelig. (Ibid., s.15)

Spørgeskemaundersøgelser viser at 88% af lærere ser det som *vigtigt* eller *meget vigtigt* at historiefaget bidrager til elevernes dannelse. Men eleverne selv har *"en langt mere anvendelses- eller nytteværdi-orienteret tilgang til faget. Spørgsmålet for dem handler ofte om 'kan det bruges eller ikke bruges'."* (Ibid., s.25) Marianne Poulsens ældre undersøgelse beskriver ikke folkeskoleelever som havende et lignende forhold til historie. Dengang var det kun gymnasieeleverne som gjorde sig tilsvarende tanker. Nutidens elever er generelt set meget optaget

af en videre-uddannelses-tankegang. Det overrasker HistorieLab at elever helt ned til 6. klasse kan være optaget af dette. (Ibid.) Eleverne ser historiefaget som vigtig ift. forståelsen for samtiden og samfundet, og derved har de sans for et af fagets væsentligste opgaver, nemlig dannelse. Det er dog andre fag, især dansk, engelsk og matematik, som bliver vurderet brugbar i fremtiden. Eleverne vurderer altså historie på andre parametre end lærere. (Ibid., s.27) HistorieLab ser denne problemstilling som muligvis forbundet med en skoletradition der længe har nedprioriteret historiefaget til fordel for *”skolefag med større nytteværdi”*. (Ibid.)

Eleverne på de ældre klassetrin har villighed og evner til at reflektere over faget, men de har alligevel svært ved at snakke om mange aspekter af faget. Elever opfatter historie som et fag der kan mere end at fortælle om fortiden, men de har svært ved at sætte ord på dette *mere* (Ibid., s.23) Ift. elevernes evne til og indsigt i historisk tænkning, så måtte HistorieLab konstatere, *”at når man i forskningsøjemed undersøger elevers forståelser af historie, så sker der ofte også læring hos dem.”* (Ibid., s.29) De kvalitative elevsamtaler gav nemlig utilsigtet indsigt i hvordan elever igennem snak og ræsonnation kunne tale sig frem til aspekter af historisk tænkning på højere niveau. (Ibid.) Rapporten fremhæver slutteligt at mange af *”eleverne besidder et potentiale for udvikling af kognitiv og metakognitiv tænkning i faget og om fagets grundlæggende aspekter. Et potentiale som ikke altid udnyttes tilstrækkeligt.”* (Ibid., s.29-30)

Egen empiri

Min egen kvantitative spørgeskemaundersøgelse bekræfter mange af den tidligere forsknings resultater. Elevernes samlede besvarelser viser tydelige tendenser. Historie ses som ikke mere eller mindre interessant end andre fag. Hvis eleverne skal rangordne deres 10 skolefag ift. hvor *”nyttig du ser at faget er for din hverdag og din fremtid”*, så falder historie ned på en 5.-6. plads. Hovedparten af eleverne mener alligevel at *”Det giver meget mening”* at have historie. Ud fra dette, og elevernes mange skriftlige svar, ser jeg at eleverne er neutral til positiv indstillet overfor faget, men at de samtidig kæmper med at finde på gode argumenter for faget, dets værdi og brugbarhed.

Der kan også tolkes på hvad eleverne efterspørger ift. undervisningen. De blev udsat for spørgsmål der ville afdække hvad der er vigtigt for dem. At have det *sjovt med vennerne* samt arbejde med noget der kan bruges i deres *fritid og hverdag* betyder noget, men det har dog lavest prioritet ift. alle andre undersøgte punkter. Det at arbejde med noget *interessant* betyder mere, og det er endnu vigtigere *at lære noget* i undervisningen. Allervigtigst er det for eleverne at lære noget *som kan bruges til folkeskolens afgangsprøve* samt videre uddannelse og arbejde. Her bliver HistorieLabs påstand om en markant videre-uddannelses-tankegang bekræftet. Overordnet viser besvarelserne at

eleverne vægter læring højere end underholdning og at eleverne ønsker et udbytte af undervisningen. Jeg vil mene at de 7. klasser som jeg undersøgte gør sig både intellektuelle og brugsorienterede overvejelser når de bedømmer deres skolefag. Undervisningen skal dog også være interessant, noget som 1990ernes undersøgelse kæder sammen med undervisningens form og i mindre grad indholdet. I det kvalitative gruppeinterview kunne jeg undersøge elevernes opfattelse af historiefaget yderligere:

Historieundervisningens formål og udbytte:

Eleverne mente generelt at de kunne bruge historie til at lære om og af fortidens fejl. Men to elever i fokusgruppen, som i det skriftlige spørgeskema havde udtrykt henholdsvis under og over middel interesse for historiefaget, udtrykte også:

Elev 3: *"Jeg tænker at jeg kan bruge det til at læse motivationer ud af folk, til hvordan de vil reagere på forskellige måder, hvordan de gjorde før i tiden, hvad man ikke skal sige pga. kulturelle forskelle. Hvordan man skal opføre sig."* (162)

Elev 5: *"Jeg synes historie er utrolig vigtig i ens senere liv. Det kan bruges til at forstå hvordan verden er i dag og hvorfor den er som den er. (...) Litteratur og mange medier er fuldstændig uforståeligt hvis man ikke har lært basisviden fra historie. (...) I går så jeg to piger, de var måske 30, og de vidste ikke at vikinger havde eksisteret i virkeligheden!"* (128)

Disse udsagn tyder på at elever kan se en læring ift. både kulturforståelse, kontinuitet og sammenhæng samt forskel på fakta og fiktion. Enkelte skriftlige elevbesvarelser udtrykker også at eleverne opnår kildekritisk kompetence, bedre verdensforståelse samt individuel og kollektiv identitetsforståelse. Men de allerfleste udtrykker dog at de ikke ser historiefagets udbytte som noget de kan bruge i fremtiden.

Grundlaget for elevernes interesse for skolefag:

Elev 4: *"Jeg tænker meget over hvad jeg kommer til at bruge i fremtiden (...) Jeg har planer om at flytte til USA, så jeg tænker ikke at dansk lige er sådan det vigtigste. Så jeg tænker at engelsk og matematik er meget vigtig, og de er også i min top tre af yndlingsfag."* (314)

Elev 5: *"Jeg har lidt tvunget mig selv til at gå op i de fag som jeg ikke kan lide og ikke er god til, især som jeg ikke er god til, fordi det er vigtigere at blive bedre til ting som man ikke er god til."* (301)

Elev 2: *"de fag man synes er sjove plejer at være de fag som man er gode til, fordi man plejer at lytte efter når man synes det er interessant."* (250)

Igennem interviewet blev jeg opmærksom på at interessegrundlaget kan være meget individuelt og forskelligt. Eleverne kom ikke selv ind på snak vedr. afgangsprøve eller uddannelse. Dette kunne tyde på at eleverne mere ved at eksamensfag er vigtige og højtprioriteret end at de faktisk selv har fokus på dette. En elev bekræftede HistorieLabs mistanke om en traditionel nedvurdering af visse fag og opprioritering af andre:

Elev 5: *"mit indtryk er, at både elever og lærere ikke synes at sådan noget som madkundskab, sløjt og design er det vigtigste, hvorimod at de fleste vil synes at dansk og matematik er det vigtigste."* (365)

Læreren og undervisningen:

Elev 3: *"Jeg går mest op i at det er sjovt og interessant. Men jeg føler at det har mere at gøre med læreren end selve faget, for en god lærer kan få en til at blive interesseret for selve faget, et fag som man ikke var interesseret i før."* (255) *"før 7. gik jeg overhoved ikke op i matematik (...) Men så fik vi (lærernavn), og han er en hel fantastisk lærer. Han fik mig virkelig interesseret i matematik, og det er mit yndlingsfag nu. Så det vendte sig fra en dag til en anden. Det har mere at gøre med læreren end faget."* (261)

Det var eleverne der selv kom på banen og pointerede læreren som den måske mest afgørende faktor for deres interesse. Eleverne udtrykte bred enighed under disse ytringer. Undervisningens form blev kommenteret når eleverne gav karakteristikker af lærere:

Elev 2: *"når det er at vi så skal lave opgaver, så er det altid bare det samme. Vi får nogle papirer og dem skal vi så lave. Han tjekker ikke engang om vi har lavet dem rigtigt."* (325)

I forbindelse med disse udsagn var eleverne meget enige om at lærere skulle være gode foran klassen, interessere sig for eleverne, respektere dem, hjælpe dem fagligt samt afholde sig fra at gøre undervisningen kedelig. Læreren skulle dertil brænde for sit fag. En elev udtrykte at *"Det er den måde han underviser på, kombineret med hans entusiasme for faget som der gør det godt."* (289)

Delkonklusion 2

- *Hvilket forhold har eleverne til historiefaget, og hvilke faktorer påvirker deres syn på og prioritering af fag?*

Forskningen beskriver elevernes læringsudbytte ift. historiebevidsthed og historisk tænkning som enten mangelfuld eller overfladisk. Eleverne ser faget omhandle akkumulering af fakta om fortiden og fortidens fejl, men aner også at det handler om mere. I nogle tilfælde kan elever dog godt beskrive læringsudbytte der afspejler de kompetencer som ses i Fælles Mål.

Marianne Poulsens undersøgelse viser, at grundskoleelever primært bruger historie intuitivt. Deres brug knytter sig til deres identitet, selvforståelse, fællesskab og samhørighed med familien og venner. Historie for dem er en indgangsvinkel til gode historier, spænding, indlevelse samt indsigt i forskellige situationer som mennesker kan udsættes for. Det er antageligt denne side af historie som Erik Lund kalder *gåde*. I gymnasiet synes eleverne at få et mere intellektuelt forhold til historie, hvor de enten interesserer sig for at blive klogere på samfundet eller ønsker at blive klogere på menneskers almene eksistensvilkår. Jeg tolker ikke disse to interesser som værende modsætninger til hinanden idet individet altid står i forhold til fællesskabet, ej heller finder jeg dem fuldstændig adskilt fra de yngre elevers intuitive brug og fascination af historie. Det er mere sandsynligt at eleverne med alderen blot udvikler deres tænkning og forhold til historie i retning af en mere personlig, velovervejet og brugsorienteret tilgang. Derudover kan deres nye interesser ses som overbygninger på deres intuitive brug og en fortsat interesse for det gådefulde.

Elevernes interesse for historiefaget virker som middelmådig. Jeg vil dog mene at dette bør tolkes i lyset af to ting: 1) Det er ofte kedelige undervisningsformer der nævnes som grundlag for utilfredshed. Eleverne har selv mange bud på hvad der kan løfte undervisningen. De yngste klasser foretrækker aktive og varierede arbejdsformer hvori de kan udtrykke sig. Ekskursioner er en sikker vej til store oplevelser og langvarige indtryk. De ældste elever kræver plads til diskussion og de ønsker deres egne synspunkter og overvejelser behandlet. 2) Eleverne tillægger læreren stor betydning for deres interesse. Lærerens personlige energi og væremåde betyder noget og de lader sig gerne inspirere af lærerens entusiasme og interesse. Disse forhold tyder på, at undervisningsformen og læreren i høj grad kan være faktorer bag en middelmådig interesse.

Hos de ældste elever synes der at være en tendens til at kæde interesse for fag sammen med intellektuelle overvejelser omkring fags nytteværdi ift. afgangsprøver og fremtiden. Jeg vil mene at nutidens grundskoleelever gør sig intellektuelle overvejelser der ikke blev registreret i 1990'erne. Denne forandring skyldes måske en nyere skole- og samfundsudvikling, et alment øget fokus på

uddannelse og målbare resultater, højere forventninger til eleverne samt ikke mindst at historie er blevet et eksamensfag. Samtidig synes fagfolk at efterspørge et fagligt løft ift. historiebevidsthed og historisk tænkning, og de kæder dette sammen med *”et potentiale for udvikling af kognitiv og metakognitiv tænkning i faget og om fagets grundlæggende aspekter.”* (HistorieLab, 2016, s.29-30). I den ældre forskning så Per Fibæk Laursen elevernes evne til metakognition som *”væsentlig for udviklingen af didaktikken”*. (Poulsen, 1999, s.22) Min egen empiri peger også i retning af at eleverne i udskolingen både evner og værdsætter at udtrykke sig ift. undervisningens indhold og formål, også selv om denne skulle være lidt abstrakt og teoretisk.

Diskussion

Ud fra den fremlagte teori, forskning, historiefagets ramme og i bestræbelserne på at højne elevers syn på og prioritering af faget, så kan der peges på nogle væsentlige aspekter af undervisningen der bør diskuteres yderligere.

Den intuitive brug og gåde-siden af historie

Historiefagets indholdsområde, hensigt og tænke udbytte, som det er udlagt af didaktikere, er som udgangspunkt ikke noget elever og den brede befolkning forbinder med historie. De allerfleste præges af den simple forståelse af historiefaget; man lærer om fortiden og fortidens fejl så man kan gøre det bedre selv. Måske medvirker også dette til den udbredte lave prioritering af historiefaget. Den intuitive brug og tilgang til historie (historie som udgangspunkt for fællesskab, oplevelser, indlevelse, identitet, eksistensvilkår, godt og ondt, retfærdighed osv.) virker til at være den mest ”naturlige” tilgang, forstået som de yngste elevers udgangspunkt samt den tilgang der hersker uden for skolen. Dette bør undervisningen ikke ignorere eller modarbejde. Elevernes intuitive brug og interesse for historie kan med fordel forsøges kombineret med den faglige tilgang. Læreren må ikke afvise den intuitive brug og de fascinerende sider af historie i sine bestræbelser på at blive faglig, men på den anden side må fagligheden heller ikke negligeres i bestræbelser på at gøre undervisningen mere tiltalende. Undervisningen bør nærmere tage udgangspunkt i *gåde*-siden af historie og derefter trække den skolemæssige videnskabelige tilgang ind i billedet.

Kompetencer, den intellektuelle brug og metakognition

Historiefaget synes til tider at skulle forsvare sin eksistensberettigelse. Det er derfor positivt at faget i nyere tid har forsøgt at eksplicitere sit bidrag til elevernes uddannelse og dannelse. Fælles Mål synes at have hjulpet historiefaget med at få afgrænset og præciseret sit genstandsfelt og formål,

nemlig at udvikle elevernes tænkning, forståelses- og fortolkningsevner så de bedre kan håndtere og forholde sig til historie resten af livet. Den dannelsesmæssige side er lige så vigtig, men den virker til at være svær at definere, nedfælde og bruge som argument for undervisningen, både overfor voksne og elever. At udvikle elevernes tænkning, forståelses- og fortolkningsevner er bare lettere at abonnere på. Idet forskningen viser at elever på grundskoleniveau i nogen grad er begyndt at gøre sig intellektuelle overvejelser omkring læringsudbytte og brugsværdi, så vil jeg mene at dette bør udnyttes. Hvis eleverne i undervisningen gives tid til og mulighed for at diskutere og evaluere lektionernes læring og brugsværdi, så er nogle udskolings elever i hvert fald i stand til at diskutere og rationalisere sig frem til et læringsudbytte der harmonerer med Fælles Mål. Men fokus bør måske ikke kun lægge på hvordan de er blevet bedre til at fortolke eller vurdere i historiefaget, men også på hvordan de samme kognitive evner kan bruges i andre sammenhæng. Eleverne virker gode til, måske bedre end læreren, at forklare og overbevise hinanden om læringsudbytte og brugsværdi. Lærers opgave kunne være at kæde elevernes vurderinger sammen med historiefagets faglige kompetenceområder, og hvis muligt, tale for hvordan disse evner også kan bruges i forbindelse med skolens andre fag. Elever besidder selvfølgelig ikke en ensartet abstraktionsevne og retorik, men i de ældste klasser burde de fleste kunne deltage i en metakognitiv diskussion, især hvis dette blev en del af undervisningsrutinen.

Undervisningens indhold og form

Det står klart at især de yngste elever i grundskolen vægter historieundervisningens form højt. Eleverne efterspørger varieret undervisning, spændende indre og fælles oplevelser samt mulighed for at udtrykke sig. I de ældste klasser kan elevernes interesse for historie blive mere intellektuel. Lærere bør dog ikke lade sig styre af elevers ønsker. Didaktikeren Jens Aage Poulsen advarer imod *”at vælge emner og temaer ud fra elevernes umiddelbare interesse, for eksempel på baggrund af en afstemning om; ”hvad synes I, at vi skal arbejde med?””* (Pietras & Poulsen, 2016, s.104) Deres interesser kan være flygtige, mediestyret og skolen kan alligevel ikke konkurrere med mediernes underholdning. Lærere må forsøge at gøre relevante historiefaglige emner/temaer vedkommende for eleverne. (Ibid., s.104-105) Poulsen giver nogle forslag til hvordan historie kan gribes an for at vække elevernes interesse: Der kan inddrages eller tages afsæt i historiske personer, emotionelle, værdimæssige og moralske dilemmaer. Man kan behandle kulturelle aspekter, stereotype forestillinger og fællesmenneskelige eksistenstemaer. (Ibid., s.105-106) Disse forslag, sammen med en dertil egnet undervisning, skulle imødekomme de ældre elevers trang til diskussion samt lade deres meninger og tanker komme til udtryk. Lærere gør sig kloge i ikke at glemme den *gode fortælling* og indholdsrige begivenheder, noget der danner grundlag for de fleste menneskers

historieinteresse. Elevernes aktive involvering i undervisningen er vigtig, og både arbejdsmetoder og de historiske materialer der behandles bør varieres, så undervisningen ikke ender ud i rent verbalt og skriftligt arbejde, noget der kan slukke interessen.

Lærers betydning for interessen

Forskningen peger på at lærere påvirker elevernes engagement i og interesse for fag. I denne sammenhæng vil jeg fremhæve to sider af lærers faglighed; lærers linjefagsuddannelse og lærers relation til eleverne.

Det første forhold er afgørende for lærers evne til at undervise eleverne i fagets kompetenceområder. HistorieLabs undersøgelser viser at historietimerne i grundskolen på landsplan kun dækkes af historielærere 57,6 % af tiden. (HistorieLab, 2016, s.10) Det er især de yngste elever der ikke har linjefagslærere. Dette er problematisk da forholdene *”indebærer, at eleverne møder en lærer i historie, der mangler fortrolighed med skolefagets didaktik, form og indhold, eller som i værste fald dybest set ikke tillægger faget betydning.”* (HistorieLab, 2015b) Hvis elevernes syn på og prioritering af historiefaget hæves af en faglig stærk og inspirerende lærer, så bør lærere være linjefagsuddannet. Man kan stille spørgsmålstejn ved om linjefagslærere brænder mere for historie end andre. Dette spørgsmål kan besvares ved at pege på *”at det hovedsageligt er lærere med linjefagskompetencer, der er interesseret i faglig og/eller didaktisk opkvalificering (84 %), mens kun 68 % uden linjefagskompetence ønsker det.”* (HistorieLab, 2016, s.10) Linjefagslærere virker også bedre til at variere undervisningen og behandle historie fagligt på spændende måder. Eksempelvis bruger de hyppigere filmklip og IT i undervisningen. (Ibid., s.21)

Det andet forhold, lærers relation til eleverne, er mindst lige så vigtig. I denne sammenhæng er det relevant at inddrage Per Fibæk Laursens beskrivelser af *den autentiske lærer* og de syv overordnede kompetencer eller kvaliteter der kendetegner denne. (Fibæk, 2004) Især tre af disse virker betydningsfulde i denne sammenhæng:

- Den personlige intention
- Inkarnationen af budskabet
- Respekten for eleverne

De første to punkter dækker over henholdsvis lærers inderlige ønske om at påvirke eleverne med hensyn til deres menneskelige og sociale udvikling samt det at lærers positive forhold til undervisningens indhold kan ses og fornemmes af eleverne. Eleverne kan med andre ord se at

læreren brænder for faget og mener at det er vigtigt. En sådan lærer påvirke elevernes forhold til faget, ud fra devisen om at *"kun den som brænder, kan tænde andre"*. (Fibæk, 2004, s.26-47)

Respekten for eleverne blev fremhævet som vigtig under mit fokusgruppeinterview. Det går ikke hen over hovedet på eleverne når lærere 'vil deres elever' og tager sig af dem når de har brug for hjælp. Samtidig reagerer de kraftigt imod lærere der udtrykker det modsatte:

Elev 5: *"Jeg bryder mig ikke rigtig om (læreren, red.). (...) Selvfølgelig underviser han os i det, men han giver os opgaverne så han kan sidde og spille computer. (...) Det er lidt nedladende nogle gange. Nogle gange siger han også dumme ting. Nogle gange, når vi piger spørger om et spørgsmål, så siger han, at det kan selv drengene finde ud af, så det burde I også. Men undskyld mig! Det kan være at vi (elever, red.) går op i forskellige ting!"* (331)

De andre elever var enige med Elev 5 ift. computerspilleriet og udtrykte en klar irritation. Dette ligger da også langt fra Fibæks beskrivelse af den autentiske lærer. Denne bør behandle eleverne som individer og sætte sig ind i deres individuelle faglige og personlige udgangspunkter (Fibæk, 2004, s.52). Læreren må også acceptere elevernes udsagn som legitime, menings- og værdifulde vurderinger. (Ibid., s.53) Læreren har selvfølgelig en større almen indsigt og faglig viden, men idet eleverne arbejder ud fra egne præmisser og tænkemåder må læreren forsøge at føre deres to verdener sammen, og dette sker ikke ved at afvise eller underkende elevernes umiddelbare tilgange. Endelig pointeres det at læreren bør være bevidst om hvilke grænser der går mellem det private og det professionelle. Det professionelle lærer-elev-forhold kendetegnes af ikke at omhandle lærerens eller elevens privatperson, selv om der godt kan perspektiveres til privaten. Undervisningens omdrejningspunkt bør være det fælles tredje, nemlig undervisningens indhold, og under behandlingen af dette bør eleven føle sig set, accepteret og respekteret. (Ibid., s.49)

Konklusion

- *Hvilket formål og udbytte siges historiefaget at have, og kan læreren - i lyset af dette formål - gøre noget for at højne elevers syn på og prioritering af faget?*

Historiefagets formål og udbytte kan diskuteres, måske fordi historie er en stor og mangesidet del af tilværelsen der ikke lader sig koge ned til et afgrænset skolefag. Samtidig skifter de politiske og værdimæssige behov og krav til faget. Faget rummer en værdi-, kultur- og identitetsudviklende dimension, selv om dette i årtier ikke har været et stærkt forsvar for faget. Faget har også et mere anvendelsesorienteret formål og udbytte. UVM's forskellige beskrivelser af faget opsætter både

historiebevidsthedens og den historiske tænknings kompetencer som konkrete mål. Men tydeligvis findes der et misforhold mellem elevernes opfattelse af faget og disse kompetencer. En mulig tilgang til at hæve elevernes syn på og prioritering af historiefaget kunne være at tydeliggøre fagets anvendelsesværdi ift. skolens andre fag og livet uden for skolen. Elever bør forlade skolen med vished om at historiefaget har udviklet deres nutidsforståelse, deres indsigt i samfundet og eksistentielle vilkår, deres identitetsforståelse, deres fortolknings- og vurderingsevne samt gjort dem mere i stand til at gå fremtiden i møde. Men disse ting bør konkretiseres for eleverne. Følgende forslag vil forsøge at imødekomme dette, og der vil gives bud på hvordan undervisningen generelt bør tilrettelægges for ikke at ødelægge elevernes interesse unødigt:

1. Accepter og omfavn elevernes intuitive brug og forhold til historie. Afvis den ikke i forsøg på at gøre undervisningen mere faglig. Brug den som indgangsvinkel til en mere reflekteret, fortolkende, kompetenceudviklende og faglig tilgang til historie.
2. Giv eleverne mulighed for oplevelse, indlevelse og aktiv bearbejdning af undervisningens emner/temaer, f.eks. igennem god historiefortælling, varierede arbejdsformer og kilder, mulighed for at udtrykke sig samt ud af huset oplevelser. De ældste klasser ønsker og evner at vurdere og diskutere aspekter af historiske forhold. Sluk ikke den naturlige motivation med ensformige, skriftlige og reproducerende opgaver.
3. Historiefagets formål og udbytte skal italesættes af eleverne. De udvikler med alderen krav om at undervisningen må have et formål. Dedikér tid i undervisningen til at eleverne indbyrdes kan diskutere hvad en given lektion eller forløb kan have lært dem, hvordan deres tænkning eller fortolkningsevne kan være styrket eller hvordan en given kompetence kan være til nytte i fremtiden. Læreren må facilitere og kontrollere denne samtale.
4. Historielærerne bør være linjefagsuddannede og brænde for deres fag. Disse lærere er mere sikre og kompetente ift. at blande faglighed med spændende arbejdsformer og kreative indgangsvinkler. De har flere ønsker om historiefaglig udvikling og eleverne kan interesse-mæssigt inspireres af deres entusiasme for historie.
5. Respektér eleverne, deres indgangsvinkler til historie samt deres personlige og faglige forståelser og vurderinger. Præsenter samtidig eleverne for lærerens ”masterforståelse” af givne forhold så det bliver muligt at føre de to verdener sammen. Både lærerens og fagets anseelse er i høj grad afhængig af et respektfuldt forhold.

Litteraturliste

- Christiansen, Rune og Knudsen, Heidi Eskelund (2017): *Fagdidaktik i historie*. 1. udgave, 2. oplag, Frydenlund.
- Haarder, Bertel (2005): *Interview med undervisningsminister Bertel Haarder*. I: Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse, Årg. 38, nr. 4, april 2005, side 3-11. Tidligere artikel på UVM.dk, nu tilgængelig via *The Wayback Machine*:
<https://web.archive.org/http://udd.uvm.dk/200504/udd200504-01.htm?menuid=4515>
- Hansen, Niels-Henrik Møller (et. al.) (2015): *Spørgeskemaer i virkeligheden*. 2. udgave, Samfundslitteratur.
- HistorieLab (2015a): *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning*. 1. udgave, 1. oplag.
- HistorieLab (2015b): *Historie – et forsmået skolefag?* (Lokaliseret d. 08/05-2017)
<http://historielab.dk/historie-et-forsmaaet-skolefag/>
- HistorieLab (2016): *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. 1. udgave, 1. oplag.
- Jensen, Bernard Eric (1994): *Historiedidaktiske sonderinger*, kapitel 1 ("I og uden for skolen"), Institut for historie og samfunds-fag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, Bernard Eric (1996): *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?* I: Brinckmann, Henning (red.): *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*, side 5-18, OP-forlag.
- Knudsen, Heidi Eskelund & Poulsen, Jens Aage (2016): *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. 1. udgave, 1. oplag, HistorieLab.
- Kvale, Steinar & Brinckmann, Svend (2009): *InterView – Introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 3. oplag, Hans Reitzels Forlag.
- Fibæk Laursen, Per (2004): *Den autentiske lærer – Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil?* Kapitel 1-5, 1. udgav, 1 oplag, Gyldendal.
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2013): *Historiedidaktik*. 1. udgave, 2. oplag, Gyldendal.

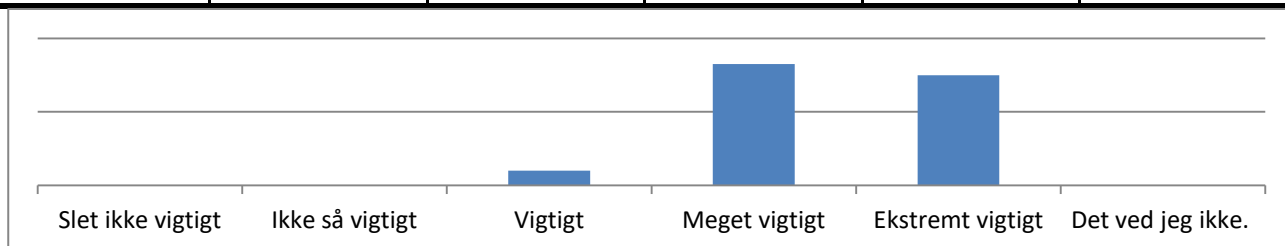
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2016): *Historiedidaktik – mellem teori og praksis*. 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, Jens (2005): *Historiens Motor*. Tidligere artikel på EMU.dk, nu tilgængelig via *The Wayback Machine*: <https://web.archive.org/http://www.emu.dk/sem/fag/his/semlaerere/debat/historiensmotor.html>
- Poulsen, Marianne (1999): *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. 1. udgave, Roskilde Universitetsforlag.
- Retsinformation (2015): *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*. (Lokaliseret d. 24/04-2017) <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=170471>
- Seixas, Peter & Colyer, Jill: *The Historical Thinking Projekt – Promoting critical historical literacy for the 21st century*. (Lokaliseret d. 28/04-2017) <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>
- Seixas, Peter & Ercikan, Kadriye (2015): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Introduktionen, kapitel 1 og 4, Routledge.
- UVM: *Læseplan for faget historie* (Lokaliseret d. 25/04-2017) <http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20historie.pdf>
- UVM (2006): *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie I folkeskolen*. (Lokaliseret d. 13/05-2017) <http://www.ft.dk/samling/20051/almDEL/udu/bilag/431/293698.pdf>
- Wenham, Peter D. (1973): *The Schools Council Project in History 13-16 at the University of Leeds*. I: American Historical Association's education projekt's occasional paper series, 1973.

Bilag 1 – Resultat af spørgeskemaundersøgelse

Undersøgelsen bygger på 67 elever fra fire 7.-klasser. Elevernes svar, afgivet i krydser, er blevet omsat til tal. Søjlediagrammerne er visuelle og komparative repræsentationer af disse tal/svar.

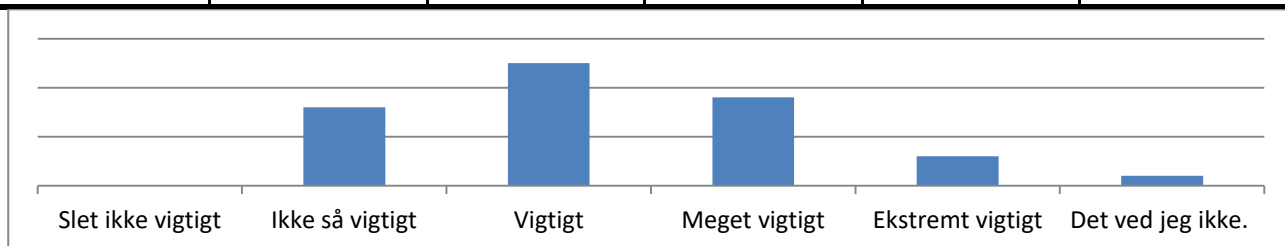
- **Hvor vigtigt er det for dig, at du lærer noget i undervisning? (Sæt kun ét kryds)**

Slet ikke vigtigt	Ikke så vigtigt	Vigtigt	Meget vigtigt	Ekstremt vigtigt	Det ved jeg ikke.
		2 (7.A) 1 (7.B) 1 (7.D)	7 (7.A) 10 (7.B) 11 (7.C) 5 (7.D)	8 (7.A) 7 (7.B) 5 (7.C) 10 (7.D)	
		4	33	30	



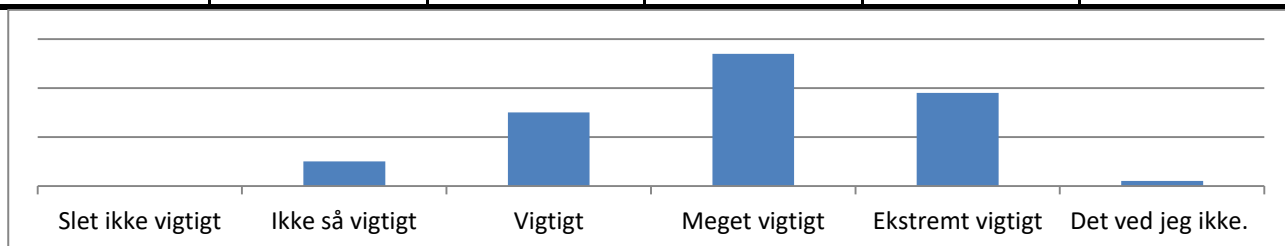
- **Hvor vigtigt er det for dig, at du har det sjovt med vennerne i undervisning?**

Slet ikke vigtigt	Ikke så vigtigt	Vigtigt	Meget vigtigt	Ekstremt vigtigt	Det ved jeg ikke.
	2 (7.A) 3 (7.B) 8 (7.C) 3 (7.D)	6 (7.A) 9 (7.B) 6 (7.C) 4 (7.D)	9 (7.A) 4 (7.B) 1 (7.C) 4 (7.D)	1 (7.B) 1 (7.C) 4 (7.D)	1 (7.B) 1 (7.D)
	16	25	18	6	2



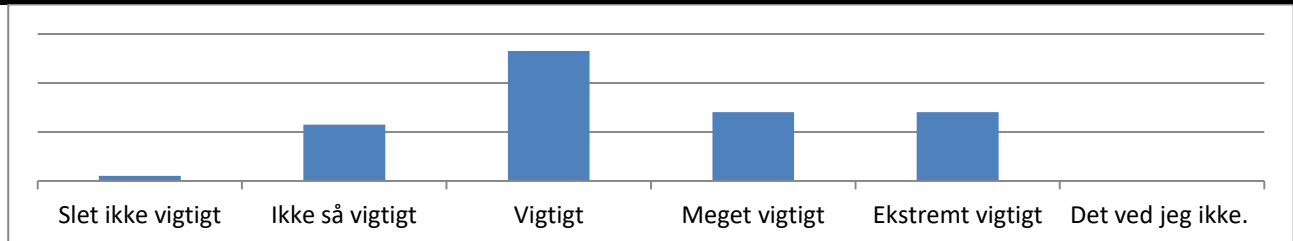
- **Hvor vigtigt er det for dig, at de emner man arbejder med i undervisningen er interessante?**

Slet ikke vigtigt	Ikke så vigtigt	Vigtigt	Meget vigtigt	Ekstremt vigtigt	Det ved jeg ikke.
	1 (7.A) 2 (7.B) 2 (7.C)	3 (7.A) 4 (7.B) 3 (7.C) 5 (7.D)	7 (7.A) 8 (7.B) 5 (7.C) 7 (7.D)	6 (7.A) 4 (7.B) 6 (7.C) 3 (7.D)	1 (7.D)
	5	15	27	19	1



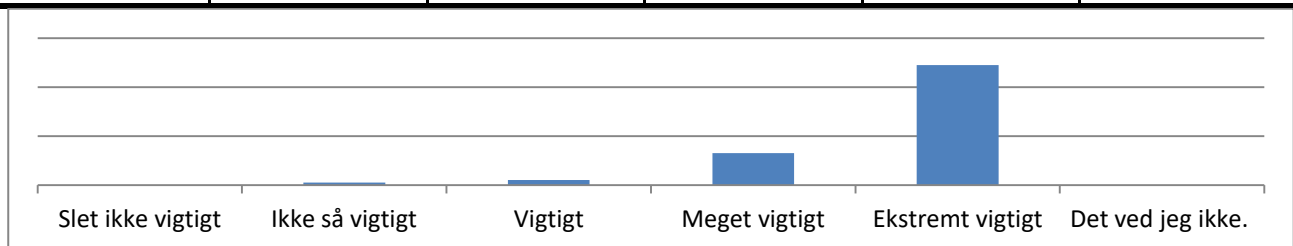
• **Hvor vigtigt er det for dig, at du lærer noget som du kan bruges i din fritid og hverdag?**

Slet ikke vigtigt	Ikke så vigtigt	Vigtigt	Meget vigtigt	Ekstremt vigtigt	Det ved jeg ikke.
1 (7.A)	0,5 (7.A) 7 (7.B) 1 (7.C) 3 (7.D)	6,5 (7.A) 6 (7.B) 8 (7.C) 6 (7.D)	6 (7.A) 1 (7.B) 3 (7.C) 4 (7.D)	3 (7.A) 4 (7.B) 4 (7.C) 3 (7.D)	
1	11,5	26,5	14	14	



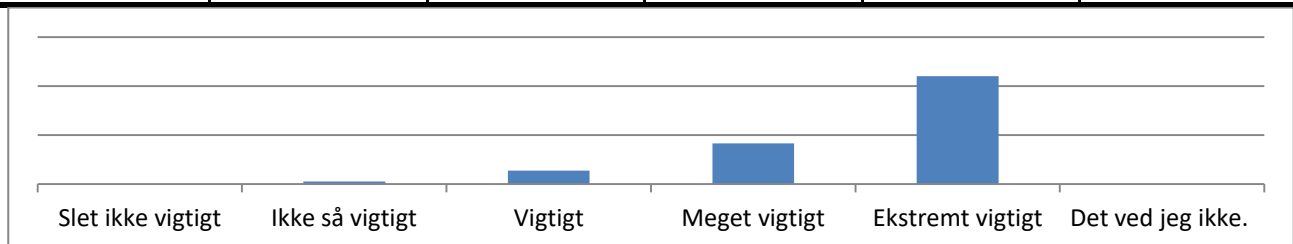
• **Hvor vigtigt er det for dig, at du lærer noget som kan bruges til folkeskolens afgangsprøve?**

Slet ikke vigtigt	Ikke så vigtigt	Vigtigt	Meget vigtigt	Ekstremt vigtigt	Det ved jeg ikke.
	1 (7.B)	1 (7.A) 3 (7.B)	3 (7.A) 7 (7.B) 1 (7.C) 2 (7.D)	13 (7.A) 7 (7.B) 15 (7.C) 14 (7.D)	
	1	4	13	49	



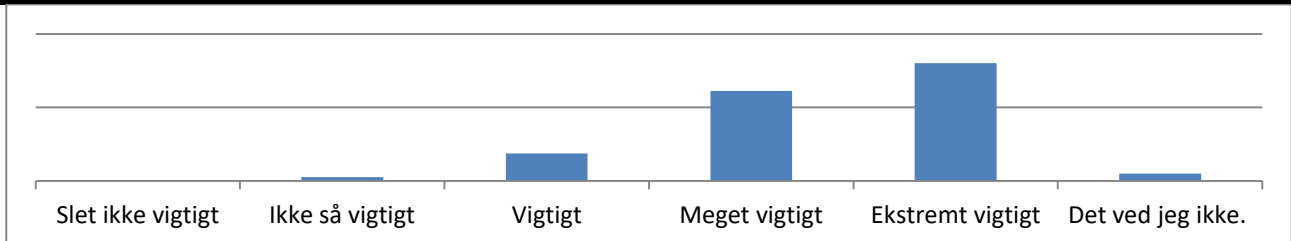
• **Hvor vigtigt er det for dig, at du lærer noget som kan bruges når du skal tage en uddannelse?**

Slet ikke vigtigt	Ikke så vigtigt	Vigtigt	Meget vigtigt	Ekstremt vigtigt	Det ved jeg ikke.
	1 (7.B)	2,5 (7.A) 2 (7.B) 1 (7.D)	2,5 (7.A) 9 (7.B) 2 (7.C) 3 (7.D)	12 (7.A) 6 (7.B) 14 (7.C) 12 (7.D)	
	1	5,5	16,5	44	



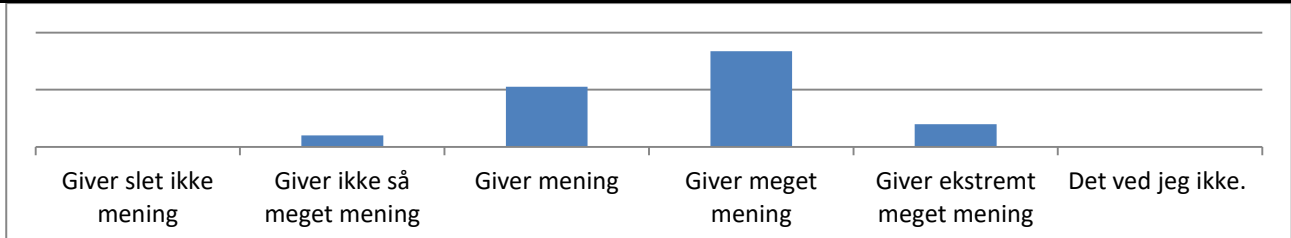
• **Hvor vigtigt er det for dig, at du lærer noget som kan bruges den dag du får et arbejde?**

Slet ikke vigtigt	Ikke så vigtigt	Vigtigt	Meget vigtigt	Ekstremt vigtigt	Det ved jeg ikke.
	1 (7.B)	1,5 (7.A) 3 (7.B) 2 (7.C) 1 (7.D)	4,5 (7.A) 7 (7.B) 8 (7.C) 5 (7.D)	10 (7.A) 6 (7.B) 6 (7.C) 10 (7.D)	1 (7.A) 1 (7.B)
	1	7,5	24,5	32	2



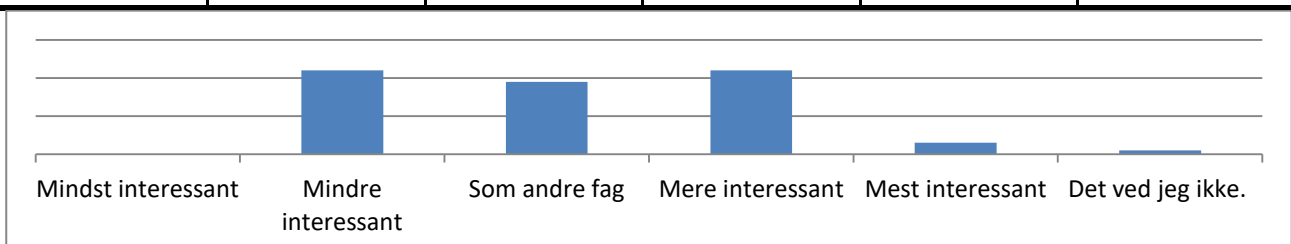
• **Giver det mening for dig, at man har historie som fag i folkeskolen?**

Det giver slet ikke mening.	Det giver ikke så meget mening.	Det giver mening.	Det giver meget mening.	Det giver ekstremt meget mening.	Det ved jeg ikke.
	1 (7.A) 1 (7.B) 2 (7.D)	5,5 (7.A) 6 (7.B) 4 (7.C) 6 (7.D)	8,5 (7.A) 7 (7.B) 10 (7.C) 8 (7.D)	2 (7.A) 4 (7.B) 2 (7.C)	
	4	21,5	33,5	8	



• **Hvor interessant synes du at historie i skolen er, i forhold til de andre fag?**

Historie er det mindst interessante fag.	Historie er et af de mindre interessante fag.	Historie er lige så interessant som andre fag.	Historie er et af de mere interessante fag.	Historie er det mest interessante fag.	Det ved jeg ikke.
	3 (7.A) 5 (7.B) 4 (7.C) 10 (7.D)	5 (7.A) 6 (7.B) 3 (7.C) 5 (7.D)	7 (7.A) 7 (7.B) 7 (7.C) 1 (7.D)	2 (7.A) 1 (7.C)	1 (7.C)
	22	19	22	3	1



- Sæt disse fag i rækkefølge 1-10, alt efter hvor nyttig du ser at faget er for din hverdag og din fremtid. (Altså, det mest brugbar fag bliver nr. 1 og det mindst brugbar fag bliver nr. 10)

NB: Herunder lægges elevernes 1-10 tal/svar sammen. Lave tal repræsenterer derfor høj prioritet.

Nummer:	Fag:	7.A	7.B	7.C	7.D	Alle fag opsat i elevernes prioriterede rækkefølge:
	Matematik	26	38	29	31	(i alt 124) 1.
	Dansk	44	30	42	22	(i alt 138) 2.
	Engelsk	46	58	46	47	(i alt 197) 3.
	Geografi	90	117	94	84	(i alt 385) 4.
	Biologi	104	100	88	97	(i alt 389) 5.
	Historie	110	98	82	111	(i alt 401) 6.
	Fysik/kemi	119	132	81	101	(i alt 433) 7.
	Tysk/fransk	120	116	109	111	(i alt 456) 8.
	Idræt	125	146	121	133	(i alt 525) 9.
	Kristendomskundskab	151	155	133	143	(i alt 582) 10.

Sammenfattet konklusion af undersøgelsen af elevernes holdninger:

- Der er *vigtigt*, at have det sjovt med vennerne i undervisningen.
- Det er *vigtigt* til *meget vigtigt*, at de lærer noget som de kan bruge i fritiden og hverdagen.
- Det er *meget vigtigt*, at de arbejder med noget interessant.
- Allervigtigst for eleverne er det, at de lærer noget som kan bruges ved afgangsprøven samt deres videre uddannelse og fremtidige arbejde.
- Det giver meget mening for eleverne, at man har historie i folkeskolen.
- Faget er lige så interessant / ikke mere eller mindre interessant end skolens andre fag.
- Samlet set ligger historiefaget lidt under middel når det kommer til hvor nyttigt de ser faget for deres hverdag og fremtid. Gennemsnitlig får faget en 5.-6. plads ift. 10 fag.

Bilag 2 - Fokusgruppeinterview

Transskription af fokusgruppeinterview afholdt 18/4 2017 kl. 13:50-14:15:

L.	Pers:	Udsagn:
1	DA	Det kommer til at foregå sådan, at jeg læser lige spørgsmålet op, og så kan I komme med jeres (input, red.).
2		
3		
4		1. Igennem min skoletid er jeg blevet bedre til det man lærer i dansk, engelsk og matematik.
5		
6		
7		I kan godt prøve at tage den en af gangen hele vejen rundt.
8		
9	Elev 1	OK, altså jeg føler mig meget enig i det pga., at selvfølgelig da man gik i 0-1 klasse, der vidste man ikke så mange ting om de fag, og når man går i 7. har man lært mere af det og er blevet bedre til dem.
10		
11		
12		
13	Elev 2	Jeg er enig. Jeg synes, at når det er at man starter i skole, så ved man jo slet ikke noget, og når man går i højere klasser, så ved man mere og mere, og det bliver også altid sværere. Jeg synes, at jeg er blevet bedre.
14		
15		
16		
17	DA	Jeg kan se at I alle har sat jeres kryds nogen lunde ens. Er der nogen der har nogle andre grunde end dem der er blevet sagt indtil videre? Altså, at man starte med ikke at vide noget som helst.
18		
19		
20		
21	Elev 5	Jeg er enig, men jeg synes også at det går op og ned, og at undervisningen nærmest bliver dårligere i nogle perioder end den har været tidligere, perioder hvor man ikke lærer så meget og perioder hvor man lærer helt vildt meget.
22		
23		
24		
25	DA	I de øvre klasser er der tidspunkter hvor man synes at man går i stå? Eller hvad?
26		
27	Elev 5	Ja, også fordi vi er en klasse der har haft rigtig meget lærerskift.
28		(andre elever siger ja)
29		
30	Elev 3	Det er også meget fordi, at man skal være villig til at lære, og det at man skifter lærer tit gør at man ikke er så villig til at lære, for man har ikke rigtig noget at hænge sig fast på. (andre elever siger ja)
31		
32		
33		
34	Elev 2	Jeg synes faktisk ikke at vi skifter lærer så tit. (...) (Elever begynder en diskussion om hvor meget lærerskift der har været, barsel, vikarer m.v.)
35		
36		
37	DA	2. Igennem min skoletid er jeg blevet bedre til det man skal lærer i historie.
38		
39		Hvis vi kører denne vej rundt, hvad har du skrevet?
40		
41	Elev 5	Jeg er meget enig i det med historie. Jeg kan rigtig godt lide historie, men det har holdt sig på et meget jævnt niveau ift. hvor svært det har været at lære det vi skal lære, og vi har lært forskellige ting.
42		
43		
44		
45	DA	Du (Elev 4) har også krydset oppe i den høje ende.

46		
47	Elev 4	Ja, jeg har den mellem enig og meget enig. Jeg har lærer om historie og om hvad
48		der skete.
49		
50	DA	Er du med tiden blevet mere opmærksom på at du har lært noget?
51		
52	Elev 4	Ja. Jeg kan faktisk ikke huske hvad jeg har lært før mellemtrinet, for på den skole
53		jeg gik på lærte vi ikke meget, men jeg synes her i udskolingen lærer vi meget mere
54		om historie og spændende emner i historie.
55		
56	DA	Du (elev 3) har krydset lidt længere nede?
57		
58	Elev 3	Jeg synes bare ikke at historie er et så interessant fag.
59		
60	DA	Men spørgsmålet er om du er blevet bedre til det som man skal lære i historie.
61		
62	Elev 3	Ja, det synes jeg. Men det har været svært, fordi man har skiftet sværhedsgrad.
63		Nogle gange skulle vi lave kildekritik hvor det bare var læreren der stod og talte,
64		men så skulle vi lave det i opgaver selv. Først lærte jeg ikke så meget af det, men så
65		skiftede det fra den ene dag til den anden over i noget meget sværere end det var
66		før.
67		
68	DA	Man kan godt se at niveauet stiger?
69		
70		(Eleverne siger ja)
71		
72		I (Elev 1 og 2) har også sat kryds som om at I er blevet bedre med tiden?
73		
74	Elev 2	Altså, jeg vil sige, at i 4.,5. og 6. var det interessant og nemt at lære. Der var ikke så
75		mange opgaver, og det var for det meste at lytte til læreren der snakkede. Men han
76		fik gjort det på en interessant måde, han hed (lærernavn). Det var måske lidt svært
77		at huske, men vi plejede at lave nogle evalueringer og det plejede at gå godt. Men
78		nu er vi gået op i 7. og har lidt flere opgaver, og det er blevet lidt anderledes. Det
79		har knebet lidt med interessen, men jeg synes stadigvæk at det er et OK fag.
80		Historie kommer meget an på om det er interessant for mig. Hvis det er interessant,
81		så lærer jeg meget. Det er kedeligt hvis det ikke er interessant, det er spændende
82		hvis det er interessant.
83		
84	Elev 1	Altså, jeg kom også ind (i klassen, red.) senere, og på min gamle skole synes jeg
85		heller ikke at man lærte så meget i historie. Men ift. hvad vi lærte her på skolen, så
86		synes jeg at vi lærte meget i (gammel lærernavns) timer, men jeg synes også at de
87		kunne være ret kedelige, og jeg var ikke så meget på. Selvfølgelig fulgte jeg med,
88		men her hvor vi er kommet op i 7. synes jeg at (ny lærernavn) gør det rigtig godt og
89		jeg føler mig bedre til det.
90		
91	DA	3. I dansk, engelsk og matematik lærer jeg ting som kan bruges resten af livet.
92		
93		Jeg kunne godt tænke mig at hører om I er enige eller uenige.
94		
95	Elev 3	Specifikt for mig, så har jeg altid været virkelig god til engelsk, så det har jeg ikke
96		rigtig brug for at lære mere. Matematik har jeg brug for at lære. Dansk synes jeg

97		dog ikke er så vigtig, da engelsk bliver brugt meget mere end dansk. Der er mange
98		sprog som bliver brugt meget mere end dansk, og hvis man flytter ud af landet så
99		har man ikke brug for dansk. Så jeg synes ikke det er så vigtig at lære de
100		grammatiske regler.
101		
102	DA	Tror du det er individuelt fra person til person?
103		
104		(Elev er enig)
105		
106	Elev 2	Jeg er meget enig, og jeg synes at både engelsk, matematik og dansk alt sammen er
107		noget jeg kan bruge. Ift. dansk kan jeg godt forstå argumentet om at ikke alle
108		kommer til at bruge det, især de seneste emner, men dansk op til 4. klasse er vigtig,
109		for der skal man virkelig lære at læse, at kunne grammatik og skrive, og sådan
110		noget. Matematik synes jeg også er rigtig vigtig, for man bruger det bare rigtig
111		meget, selv om man ikke tænker over det, og man har jo ikke altid en lommeregner
112		i lommen.
113		
114		(De andre elever gør opmærksom på at alle har en lommeregner i mobilen.)
115		
116		Der er også nogle andre ting. Jeg har overvejet at blive pilot, og der skal man bruge
117		matematik, og man kan ikke lære de ting ved bare at trække lommeregneren op af
118		lommen. Der er mange ting som man skal vide. I de lidt senere (klasser, red.) laver
119		de bare nogle opgaver, og jeg synes at det godt kan gå langt væk fra det som man
120		skal bruge. Hvornår kommer man f.eks. til at bruge (et langt regnestykke nævnes) i
121		sit virkelige liv? Man laver det til afgangsprøven, men altså?
122		
123	DA	4. I historie lærer jeg ting som kan bruges resten af livet.
124		
125		Jeg kunne godt tænke mig at vi kører denne vej rundt. Hvad har I svaret og hvorfor
126		har I svaret det?
127		
128	Elev 5	Jeg synes historie er utrolig vigtig i ens senere liv. Det kan bruges til at forstå
129		hvordan verden er i dag og hvorfor den er som den er. Og man kan skal ligesom
130		også lærer af sine fejl, af hvordan man har gjort tidligere. Litteratur og mange
131		medier er fuldstændig uforståeligt hvis man ikke har lært basisviden fra historie. Så
132		jeg synes det er meget vigtig. I går så jeg to piger, de var måske 30, og de vidste
133		ikke at vikinger havde eksisteret i virkeligheden!
134		
135		(Eleverne griner lidt)
136		
137	Elev 2	Det kan være det er fordi de altid har hørt om at vikinger havde meget at gøre med
138		drager og søslanger!
139		
140	DA	Hvad mener du (Elev 4) at man lærer i historie? Du har jo sat krydset lidt over
141		midten mod enig.
142		
143	Elev 4	Jeg synes man kan bruge det til f.eks. bare at tale med andre folk, og man kan bruge
144		det til at lære hvad man har gjort før i tiden og lade være med at lave de fejl igen.
145		
146	DA	Også som person? At du kan lære af andres fejl?
147		

148	Elev 4	Ja.
149		
150	DA	Hvad har du?
151		
152	Elev 3	Jeg har lige ændret det (krydset).
153		
154	DA	Er det ud fra at høre på det de andre har sagt, eller fordi du lige har kommet i tanke om noget som du ikke tænkte på før?
155		
156		
157	Elev 3	Det er ud fra, at jeg ikke synes, at det (historie, red.) er et så interessant fag, men jeg synes, at det er vigtigt at lære.
158		
159		
160	DA	Hvad tænker du at DU kan bruge det til, hvis der er noget som du kan bruge det til?
161		
162	Elev 3	Jeg tænker at jeg kan bruge det til at læse motivationer ud af folk, til hvordan de vil reagere på forskellige måder, hvordan de gjorde før i tiden, hvad man ikke skal sige pga. kulturelle forskelle. Hvordan man skal opføre sig.
163		
164		
165		
166	DA	Nu nævner du kulturelle forskelle. Der er nogle der mener at man lærer om andre kulturer, da man behandler nogle personer der er anderledes end det man selv er.
167		
168		
169	Elev 3	Ja.
170		
171	DA	Hvad har du? (Elev 4)
172		
173	Elev 4	Jeg har sat den (krydset, red.) i enig. Det er ligesom med mange andre fag. Det har meget at gøre med hvilket job man vælger at få. Hvis det er at man vælger at studere et historisk emne, som mayaerne for at give et eksempel, så er historie et sindssygt vigtigt fag, og jeg synes i det hele taget at det er vigtigt at kende til menneskehedens fortid for at vide hvad det er der er godt at gøre i fremtiden, for mange af de ting man gjorde dengang er måske ting der kan hjælpe os. (Eleven kommer med et eksempel på et vulkanudbrud i fortiden og paralleliserer til Yellowstone vulkan. Efterfølges af en diskussion om at mennesker stadig bor på vulkaner.)
174		
175		
176		
177		
178		
179		
180		
181		
182		
183	DA	5. Vores historielærer siger ofte hvad vi lærer i historie og hvad vi kan bruge det til i vores liv.
184		
185		
186		Må jeg starte med dig? (Elev 1)
187		
188	Elev 1	Jeg har sat den mellem enig og uenig, altså jeg ved ikke helt. Det er lidt svært at forklare.
189		
190		
191	Elev 2	Ja, jeg synes faktisk...
192		
193	Elev 1	Han siger det ikke specifikt...
194		
195	Elev 2	Nej, jeg synes heller ikke at de siger det så tit.
196		
197	DA	Hvad har du svaret? (Elev 3)
198		

199	Elev 3	Jeg har sat det (krydset, red.) lige før enig.
200		
201	DA	Kommer der nogle argumenter (for historiefagets, red.) engang imellem?
202		
203	Elev 3	Der kommer nogle argumenter, men han siger det ikke specifikt, men han antyder
204		lidt. Man skal læse mellem linjerne for at se hvad det er man skal bruge det til. Man
205		skal tænke over det.
206		
207	DA	Hvad har du? Det (krydset, red.) ligger også midt imellem? (Elev 4)
208		
209	Elev 4	Ja, lidt det samme som de andre har sagt.
210		
211	Elev 5	Jeg er enig. Jeg skulle nok have sat den lidt længere mod uenig, men jeg synes
212		meget at vores lærer siger hvad vi lærer i historie, men ikke hvad vi kan bruge det
213		til. Men hvad vi lærer; de her læringsmål og sådan noget.
214		
215	DA	Hvis f.eks. læreren siger at I skal lærer kildekritik, så siger han ikke hvorfor I skal
216		lære det og hvad I skal få ud af det?
217		
218	Elev 5	Nogle gange. Det kommer lidt an på hvad det er. Nogle gange siger han det, og
219		nogle gange siger han det ikke.
220		
221	DA	6. De skolefag som vi skal til eksamen i på et tidspunkt, er automatisk de fag
222		som jeg går op i.
223		
224	Elev 5	Nogle gange. Matematik går jeg ret meget op i. Jeg tror og jeg vil gerne bruge det
225		til noget når jeg bliver stor. Jeg kan godt lide matematik. Mindre engelsk.
226		
227	DA	7. De fag som jeg synes er spændende, interessante eller sjove, er automatisk
228		fag som jeg går op i.
229		
230		Hvis vi nu ser på 6'eren og 7'eren, hvor den ene spørger om I går op i et fag fordi I
231		skal til eksamen i det og det andet fordi det er spændende, interessant eller sjovt at
232		have med at gøre, hvordan har I så vægtet når I kigger på jeres krydser?
233		
234		Du (Elev 1) har lagt dem ens? Det betyder bogen lunde det samme for dig?
235		
236	Elev 1	Ja.
237		
238	Elev 2	Jeg har lagt dem i midten. Matematik, selv om jeg ved at det er et meget vigtigt fag
239		for mig, så er jeg bare ikke særlig god til det, og jeg kan miste koncentrationen, og
240		jeg synes det er et lidt kedeligt fag, og heldigvis har jeg også nogle forældre der
241		heldigvis ikke ligefrem har talent i det. Så jeg lavede faktisk en joke om at det var
242		noget jeg havde arvet fra dem. Det var de ikke så glade for at høre. Men engelsk er
243		et fag som jeg synes jeg er meget god til, jeg kan faktisk også godt lide det, men
244		jeg synes egentlig at jeg godt kan finde ud af det, og bare ikke har så meget brug for
245		det mere. Det samme med dansk.
246		
247	DA	Vil du gå mere op i fag som er spændende, interessante og sjove, f.eks. når du går i
248		9. klasse, end fag som du SKAL op i til eksamen i?
249		

250	Elev 2	Sådan cirka ja, fordi de fag man synes er sjove plejer at være de fag som man er gode til, fordi man plejer at lytte efter når man synes det er interessant.
251		
252		
253	DA	Hvordan har du (Elev 3) vægtet?
254		
255	Elev 3	Jeg går mest op i at det er sjovt og interessant. Men jeg føler at det har mere at gøre med læreren end selve faget, for en god lærer kan få en til at blive interesseret for selve faget, et fag som man ikke var interesseret i før.
256		
257		
258		
259		(Alle andre elever ytrer enighed.)
260		
261		F.eks. før 7. gik jeg overhoved ikke op i matematik. Jeg synes det var et "stramt" fag, for at sige det lige ud.
262		
263		
264	Elev 2	Synes du det var kedeligt?
265		
266	Elev 3	Ja.
267		
268	Elev 1	Det var nok mest pga. læreren?
269		
270	Elev 3	Jeg kan ikke engang huske hvem vi have.
271		
272		(To lærernavne nævnes af eleverne)
273		
274		Men så fik vi (nyt lærernavn, red.), og han er en hel fantastisk lærer. Han fik mig virkelig interesseret i matematik, og det er mit yndlingsfag nu. Så det vendte sig fra en dag til en anden. Det har mere at gøre med læreren end faget.
275		
276		
277		
278		(Alle andre elever ytrer enighed.)
279		
280	Elev 1	Virkelig meget ... han får os til at kunne lide faget.
281		
282	DA	Hvis vi graver lidt i det, og siger at læreren har en stor påvirkning på om man kan lide faget, er det så lærerens personlighed eller om læreren synes at sit fag er vildt interessant, eller?
283		
284		
285		
286		(Tre lever ytrer, i munden på hinanden, enighed om at det er hvordan læreren underviser.)
287		
288		
289	Elev 3	Det er den måde han underviser på, kombineret med hans entusiasme for faget som der gør det godt. Hver gang han har forklaret noget, så spørger han; forstod I det? Og det er godt for dem der er mere generte, så behøver de ikke selv spørge ind til det.
290		
291		
292		
293		
294	Elev 1	Det gjorde de (lærerne, red.) nemlig ikke på mellemtrinet, overhoved ikke. (Andre elever er enig.)
295		
296		
297	DA	Jeg vil lige høre over på denne her fløj (Elev 4 og 5), har I svar? Hvis vi tolker udsagnene som; i 8. og 9., ville I gå mere op i et fag fordi det er eksamensfag eller fordi det er spændende og interessant? Det kan jo også godt være begge ting.
298		
299		
300		

301	Elev 5	Jeg har lidt tvunget mig selv til at gå op i de fag som jeg ikke kan lide og ikke er
302		god til, især som jeg ikke er god til, fordi det er vigtigere at blive bedre til ting som
303		man ikke er god til. F.eks. går jeg ikke rigtig meget op i dansk og engelsk, selv om
304		jeg egentlig synes at det er OK sjove fag. Men dem er jeg rigtig god til, så jeg går
305		ikke rigtig meget op i dem, som jeg f.eks. gør i matematik, som jeg ikke er så god
306		til.
307		
308	DA	Så er for at blive bedre til fag at du går op i dem?
309		
310	Elev 5	Ja.
311		
312	DA	Hvordan har du vægtet dine (krydser, red.)? (Elev 2 vil gerne sige mere.)
313		
314	Elev 4	Jeg synes at de fag jeg går op i ... Jeg tænker meget over hvad jeg kommer til at
315		bruge i fremtiden når jeg ikke går i skole længere. Jeg har planer om at flytte til
316		USA, så jeg tænker ikke at dansk lige er sådan det vigtigste. Så jeg tænker at
317		engelsk og matematik er meget vigtig, og de er også i min top tre af yndlingsfag.
318		
319	DA	Havde du noget du gerne ville sige?
320		
321	Elev 2	Ja, det var det der med lærerne. Jeg synes også et andet godt eksempel er den lærer
322		der hedder (lærernavn, red.), som vi har i geografi. Når det er at han snakker om de
323		ting som vi skal gå i gang med, så er han utrolig spændende og utrolig sjov. Han er
324		meget sjov, han fortæller tingene på en måde hvor det er meget let at følge med og
325		han er bare rigtig god. Men når det er at vi så skal lave opgaver, så er det altid bare
326		det samme. Vi får nogle papirer og dem skal vi så lave. Han tjekker ikke engang
327		om vi har lavet dem rigtigt.
328		
329		(Andre elever ytrer enighed og nævner at læreren spiller computer under prøverne.)
330		
331	Elev 5	Jeg bryder mig ikke rigtig om (samme lærer). Jeg synes ikke jeg får så meget ud af
332		geografi. Selvfølgelig underviser han os i det, men han giver os opgaverne så han
333		kan sidde og spille computer.
334		
335		(Andre elever ytrer enighed.)
336		
337		Det er lidt nedladende nogle gange. Nogle gange siger han også dumme ting. Nogle
338		gange, når vi piger spørger om et spørgsmål, så siger han, at det kan selv drengene
339		finde ud af, så det burde I også. Men undskyld mig! Det kan være at vi (elever, red.)
340		går op i forskellige ting!
341		
342	DA	8. Jeg har min helt egen mening om hvad der gør et fag vigtigt.
343		
344		Jeg kan hører at der er mange forskellige bud på hvornår et fag er vigtigt og hvad
345		opfattelsen kan være påvirket af. Kan vi prøve at opsummere? Altså nogle af de ting
346		som I synes er allervigtigst for et fag?
347		
348	Elev 5	Jeg ved ikke om det lyder dumt, men når man kan bruge det til noget. Når man selv
349		synes at det er noget man går op i.
350		
351	Elev 2	Jeg synes, når det er et fag er vigtigt, så er det fordi det er et fag som man kan se sig

352		selv bruge i fremtiden. Men også når det er som det er et fag som ... hvad leder jeg
353		efter ... som man gerne vil leve sig selv ind i.
354		
355	Elev 4	Jeg synes et fag er vigtig når man kan bruge det når man kommer ud af skolen. Jeg
356		synes f.eks. ikke at design, der hvor man syr, er særlig vigtigt, for jeg forestiller mig
357		at det om 10 år er robotter og maskiner der syr for en.
358		
359		(Elever diskuterer om hvornår denne fremtidsvision bliver virkelighed.)
360		
361	DA	Jeg kan se at dit kryds er uenig med at du har din helt egen mening om hvad der gør
362		et fag vigtig.
363		
364	Elev 5	Det der er vigtigt i uddannelsessystemet ... Jeg er generelt enig i det folk siger, men
365		mit indtryk er, at både elever og lærere ikke synes at sådan noget som
366		madkundskab, sløjt og design er det vigtigste, hvorimod at de fleste vil synes at
367		dansk og matematik er det vigtigste.
368		
369		(Lærer kommer ind i lokalet og eleverne skal have fri)
370		
371	DA	Jeg tror også at vi er ved at være færdig med interviewet.