

Historiebevidsthed, læring og deltagelsesmuligheder i historiefaget

Professionsbachelor

Skrevet af Jacob Holm Pedersen z130082

Fag: Historie

Vejledere: Benjamin Laier og Sanne Faber

Anslag: 64.991



Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Problemfelt.....	3
Pædagogiske teoretikere.....	3
Elevs syn på historiefaget.....	3
FFM.....	4
Problemformulering	5
Læsevejledning	5
Empiri og Metode.....	6
Videnskabsteoretisk tilgang	6
Undersøgellesdesign.....	6
Interview.....	7
Teori.....	9
Dannelse	9
Klafkis kategoriale dannelse	9
Klafkis nøglebegreber.....	10
Historiedidaktiske tilgange	10
Historiebevidsthed	12
Historiebrug.....	15
Læring.....	16
Illeris' læringstrekant.....	17
Kommunikationsteori.....	18
Analyse	18
Historiebevidsthed.....	18
Læring.....	20
Indholdsdimensionen	20
Drivkraftdimensionen.....	22
Samspilsdimensionen	25
Konklusion	27
Handleperspektiv.....	28
Metodekritik.....	30

Bibliografi.....	31
------------------	----

Indledning

Min motivation for at skrive denne opgave er, at jeg ser et paradoks mellem, at historiefaget på den ene side skal planlægges efter de faglige krav og mål, undervisningsministeriet har udstedt til faget, mens der på den anden side er mange historiedidaktikere, der betoner vigtigheden af, at faget bruges til at skabe identitet, demokratisk dannelse og forberedelse til det senmoderne samfund. Jeg vil derfor nu i problemfeltet beskrive de didaktiske spændinger og modsætninger, der er i faget, samt dykke ned i en rapport fra Historielab, der beskriver, hvordan eleverne selv opfatter faget.

Problemfelt

Pædagogiske teoretikere

Forfatter og cand. pæd. Hans Jørgen Kristensen ser også et problematisk paradoks i balancen mellem den målstyrede undervisning og den demokratiske dannelse.

”Ser vi på skolens formål fra 1993 og 2006 er der ingen tvivl om at det polycentriske samfund er synligt i og bag flere af formuleringerne. Det gælder fx forholdet mellem dannelse og uddannelse og forholdet mellem kvalificeringen af den enkelte og socialiseringen til fællesskab. Spørgsmålet er dog, om en karakteristik af moderniteten har været inddraget i overvejelserne om skolens formål, så man kan sige at formålet lever op til sin tid” (Kristensen, 2009, s. 34)

Den tyske dannelsespædagog og didaktiker Wolfgang Klafki betoner ligeledes vigtigheden af, at skolen indfører eleverne i de problemstillinger og fælles globale udfordringer, verden står overfor, således at deres muligheder for at handle i den globale tidsalder bliver kvalificeret (Laursen, 2002, s. 19). Klafki mener, at for at give mennesket mulighed for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er det nødvendigt at indføre den kommende generation i de fælles udfordringer, som vores samtid står overfor (Ibid.).

Elevers syn på historiefaget

En rapport, udarbejdet af Historielab i 2015 med henblik på at lave en kvalitativ metodisk undersøgelse af elevers og læreres forståelser af og i historiefaget i den danske grundskole, viser, at mange elever oplever historieundervisningen som ”kedelig, tung og støvet”. I interviewene udtrykte flere elever også ønske om at få mere medindflydelse på valg af form og indhold (Poulsen &

Knudsen, Historiefaget i fokus - Dokumentationsindsatsen, 2015, s. 10). Historiedidaktikerne Pietras og Poulsen betoner også, at motivationsproblemet generelt er en stor udfordring i historieundervisningen. De mener dog ikke, at medbestemmelse for eleverne er den rette vej at gå. I alt fald ikke for meget af slagsen, da elevernes interessefelter ofte er flygtige og styret af dramatiske hændelser i medierne og kan give en opfattelse af, at fagets indhold er ligegyldigt (Pietras & Poulsen, 2016, s. 105).

Rapporten fortæller, at der også er flere elever, der finder faget spændende, men de kan ikke forklare, argumentere eller begrunde betydningen af faget. Mange elever mener, at det kun er vigtigt at klare sig godt i faget, hvis man skal bruge det fagligt senere i livet i jobs som historielærer eller arkæolog. Det falder også i tråd med, at de fleste elever regner historiefaget som et lavstatusfag, der ikke har samme betydning som vigtige fag som dansk, engelsk og matematik (Poulsen & Knudsen, 2015).

Mange elever brugte i undersøgelsen begreber som fortid, nutid og fremtid, men kun generelt og overordnet, og kun få kunne udtrykke sig komplekst om dette, ligesom der kun var få, der kunne se sammenhængen mellem historiefaget og deres hverdagsliv og dagligdag.

Når eleverne bliver spurgt til lærerens rolle, mener de fleste, at denne har stor betydning. Han skal være god til at fortælle, brænde for faget, være fagligt stærk og variere undervisningen (Ibid. s. 12). De stort set samme kriterier fremhæves også af Pietras og Poulsen, der problematiserer, at undervisningen i historie i dag er domineret af verbal og skriftlig formidling, mens det visuelle og det handlingsprægede er sjældnere (Pietras & Poulsen, 2016, s. 103).

Denne rapport viser dermed med stor tydelighed, at historieundervisningen på nuværende tidspunkt ikke lykkes med at gøre faget relevant og vedkommende for særligt mange elever og dermed ikke lykkes med at leve op til fagets fagformål stk. 3, der siger:

”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.” (EMU, 2017).

FFM

Historieundervisningen finder sted i 3. til 9. klasse og skal fremstå som et sammenhængende forløb. Undervisningens omdrejningspunkt er fagets tre kompetenceområder: Kronologi og sammenhæng, Kildearbejde og Historiebrug (EMU, 2017).

Med de nye forenklede fælles mål fra 2014 har læreren fået en række obligatoriske, nationale mål for, hvad eleverne skal lære inden for et eller flere år. Disse er beskrevet som videns-, færdigheds- og kompetencemål, som læreren er forpligtet til at styre elevernes læring henimod. Dette gør han ved at omsætte dem til læringsmål. Laveste niveau er, at eleverne kan redegøre for nogle begreber, næste niveau er at omsætte begreberne til nogle konkrete færdigheder. Sidste niveau er, at de kan omdanne færdigheder til, at de kan komme op til et mere problemorienteret kompetenceniveau. Eleverne vil ofte befinde sig på forskellige niveauer, og læringsmålene for et forløb skal derfor være tilpasset en undervisningsdifferentiering, der tilgodeser elevernes forudsætninger, samtidig med at de sigter mod Fælles Mål (EMU, 2017).

Med de nye FFM forblev fagformålet for historie indholdsmæssigt det samme som fagformålet i 2009, men formuleringerne blev kraftigt forkortet, og den nye målstyrede undervisning satte sit tydelige præg (Pietras & Poulsen, Forenklede fælles mål, 2016, s. 128). Fokusset ligger nu udelukkende på, hvad eleverne skal nå frem til, ikke hvad undervisningen skal indeholde. Dette tyder på et læringssyn, som antyder, at læring både kan og skal måles (Ibid.).

Jeg har nu via mit problemfelt fået belyst en aktuel problemstilling. Dette vil jeg undersøge nærmere kvalitativt i en 9.-klasse. Jeg er derfor kommet frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan og i hvilken grad kvalificerer historieundervisningen i 9.a elevernes historiebevidsthed, læring og deltagelsesmuligheder i det senmoderne samfund?

Læsevejledning

Problemfelt: Jeg bruger mit problemfelt til at belyse problemet med elevernes motivation og deltagelse i historieundervisningen og dermed deres muligheder for at tilegne sig færdigheder, der kan hjælpe dem til at udvikle identitet, læring og demokratisk dannelse. Til dette bruger jeg Historielab rapport - En dokumentationsindsats - samt teoretikere både indenfor pædagogikken og historiedidaktikken. Endvidere ser jeg på, hvilke FFM og krav undervisningsministeriet har til faget.

Empiri og Metode: Til at indsamle empiri til besvarelse af min problemformulering benytter jeg mig af lærer- og elevinterview samt analyser ud fra det undervisningsforløb, 9.a er i gang med.

Teori: Til at analysere min empiri bruger jeg de teoretiske begreber dannelse, historiebevidsthed og læring, da jeg mener, at det er tre uundværlige forudsætninger til at udvikle identitet, læring og demokratisk dannelse. Derudover inddrager jeg historiedidaktiske tilgange, begrebet historiebrug og kommunikationsteorier som supplement til mine tre hovedteorier.

Analyse: Analysen deler jeg op i to hovedoverskrifter historiebevidsthed og læring. Sidstnævnte deler jeg igen op i tre - drivkraft, indhold og samspil. Undervejs i analysen vil jeg løbende inddrage mine andre begreber fra teori afsnittet.

Konklusion: Her vil jeg besvare min problemformulering.

Handleperspektiv: Her vil jeg kort komme ind på løsningsforslag til, hvordan undervisningen kan ændres i 9.a, så man styrker elevernes læring, identitet og deltagelsesmuligheder. Disse forslag er det så meningen, jeg vil gå mere i dybden med til den mundtlige eksamen.

Metodekritik: Her forholder jeg mig kritisk og reflekterende overfor mit undersøgelsesdesign og overfor de teoretiske begreber, jeg har anvendt til analysen, og reflekterer over, hvilke tilgange jeg ellers kunne have valgt.

Empiri og Metode

Videnskabsteoretisk tilgang

Til at besvare min problemformulering har jeg valgt den hermeneutiske tilgang. Her er fortolkning et vigtigt begreb (Christensen, 1994, s. 26). Ifølge hermeneutikken kan der fortolkes på alt, hvad der gøres og siges, hvilket gør metoden særdeles brugbar i forhold til interviews, der, som jeg senere vil beskrive, er mit undersøgelsesdesign. Forforståelse er ligeledes et centralt begreb indenfor hermeneutikken, da man her forudsætter, at der er tanker bag alle handlinger (Ibid.). Ens forforståelse og ens fortolkning af et givent emne vil medføre, at emnet kun forstås, hvis alle dele er forstået, hvilket bliver kaldt den hermeneutiske cirkel. Man forstår altså subjektivt ud fra ens forforståelse, og det er derfor hensigtsmæssigt at afdække denne, inden man går i gang, for så kan man i højere grad frigøre sig fra den. Det skal dog pointeres, at man aldrig helt vil kunne frigøre sig (Ibid.s.27).

Undersøgelsesdesign

Udgangspunktet for min undersøgelse er som sagt en opfattelse af, at historieundervisningen ikke til fulde udnytter det potentiale, der er i faget, for at udvikle elevers historiebevidsthed, identitet og

deltagelsesmuligheder. Jeg har allerede i mit problemfelt belyst, at mange elever ikke får særligt meget med fra faget, fordi de finder det kedeligt af forskellige årsager og/eller ser på det som et lavstatusfag, og jeg vil derfor ved hjælp af min empiri undersøge, om dette også er tilfældet i 9.a, hvilke årsager der kan være til dette, og hvad jeg så i givet fald kan gøre for at ændre på det.

I min undersøgelse af problemformuleringen har jeg benyttet mig af lærer- og elevinterview som dataindsamlingsmetode. 9.a består af 25 elever fordelt mellem 19 piger og 6 drenge. Skolen, der på sin profil beskriver sig selv som en fagligt ambitiøs skole med høje forventninger til lærere såvel som elever, ligger i København i et område bestående hovedsageligt af villaer og rækkehuse.

Jeg undersøger primært min problemformulering ud fra det forløb, de er i gang med, men jeg har også spørgsmål, der handler om historieundervisningen generelt. Forløbet er tværfagligt mellem historie og samfundsfag, og emnet er økonomi og ressourcer og disses betydning i forbindelse med store historiske perioder såsom 1. og 2. verdenskrig (Bilag 4). Jeg vil ikke beskrive forløbet yderligere her, da jeg løbende beskriver det i analysen.

Interview

Før interviewet udarbejdede jeg en interviewguide, som skulle skabe struktur og løfte samtalen fra hverdagsniveau til forskningsniveau. Både de to elever og læreren blev sat ind i, hvad interviewet overordnet skulle omhandle. På den måde sikrede jeg mig, at forforståelsen var i orden, så der ikke opstod forvirringer under interviewene.

I mine interview har jeg fokus på lærerens og elevernes oplevelser og erfaringer med historieundervisningen. Derfor var jeg fra starten mere interesseret i at skabe en god dialog, hvor de interviewede fik mulighed for at tænke, udtrykke og udvikle deres opfattelser og erfaringer om dette (Mottelsen & Muschinsky, 2017, s. 112). Jeg lavede derfor interviewene semistruktureret, så jeg på den ene side havde forberedt spørgsmålene og vidste, i hvilken retning jeg ville gå, men så jeg også samtidig var klar til at stille uddybende spørgsmål og måske bevæge mig væk fra de oprindelige, hvis interviewpersonerne svarede noget uventet og interessant for mit fokus (Canger & Kaas, 2016, s. 242). På den måde blev interviewene til et mere fælles konstruktions- og rekonstruktionsarbejde med afsæt i at endevende den interviewedes forståelse og erfaring (Mottelsen & Muschinsky, 2017, s. 112).

Jeg valgte fra starten det kvalitative forskningsinterview med kun 3 informanter - læreren og elev 1 og 2. Ifølge Steiner Kvale kræver det kvalitative interview, at interviewerens har empati, evne til at

lytte og at han styrer samtalen i den retning, han vil (Kvale, 2002). Jeg sigtede på at komme ind under huden på de interviewede, så jeg kunne få et klart indblik i deres erfaringer og opfattelser af historieundervisningen, og på den måde komme nærmere på at kunne besvare min problemformulering (Ibid. s. 114). Ved det kvalitative interview er det vigtigt, man er bevidst om, at frembringning og tolkning ofte vil være præget af mere eller mindre subjektive forhold, da rummet for personlig tolkning og vurdering vil være ret stort (Ibid. s. 115). Ligeledes er jeg naturligvis bevidst om, at kun tre interviewpersoner på ingen måde er repræsentativt for, hvordan historieundervisningen bliver opfattet generelt i den danske folkeskole, men da jeg allerede har fået et godt billede af dette via Historielabs rapport ”En dokumentationsindsats”, som jeg beskrev i problemfeltet, er det et godt værktøj til at undersøge, om synet på faget er den samme i 9.a.

Til lærerinterviewet valgte jeg at bygge mine semistrukturerede spørgsmål op efter Knud Illeris’ læringstrekant. Når elevernes deltagelses- og læringsprofiler skal beskrives og analyseres, kan der nemlig med fordel spørges ind til, hvordan læreren fokuserer og arbejder med indhold, samspil og drivkraft (Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 94). Ligeledes gav det god mening i forhold til resten af min opgave, da jeg beskriver og analyserer ud fra denne teoretiske analyseramme i mine teori- og analyseafsnit.

Når man interviewer børn og unge, skal man være bevidst om, at det kvalitative interview adskiller sig lidt i både kommunikationssituationen og ved den mellem menneskelige interaktion i forhold til, når man interviewer voksne (Canger & Kaas, 2016, s. 243). Man skal gøre sig nøje overvejelser over, hvordan man skaber trygge rammer til interviewsituationen, og det kan derfor med stor fordel foregå i et miljø, hvor barnet føler sig hjemme, eksempelvis i klassen, kantinen eller den lokale fritidsklub (Ibid.). Det er endvidere vigtigt, at de spørgsmål, man har forberedt til børneinterviewet, er formuleret på en måde, så de er letforståelige, og man skal derfor ikke bruge for mange svære fagudtryk, være for abstrakt eller bruge lange komplicerede formuleringer (Ibid.).

Jeg havde den fordel, at jeg allerede kendte de elever, jeg interviewede, da jeg havde dem i praktik i foråret 2016, ligesom jeg på grund af mit kendskab til skolen fandt et godt og roligt lokale kendt af eleverne, hvor interviewet kunne foregå. Interviewet var semistruktureret, så jeg på den ene side havde spørgsmålene klar og vidste, i hvilken retning jeg ville gå, men samtidig var åben for at interviewet kunne gå i retninger, jeg ikke havde planlagt, men som var vigtige for eleven. Spørgsmålene var åbne, da jeg ikke ønskede at lægge ordene i deres mund (Ibid.). De to elever blev valgt på baggrund af mit kendskab til dem sat sammen med de kriterier, jeg havde til mine

interviewpersoner. Således valgte jeg elev 1, fordi hun deltager aktivt og viser stor interesse for historiefaget. Elev 2 valgte jeg, fordi hun ikke viser den store interesse i historieundervisningen. På den måde håbede jeg, at de tilsammen kunne være repræsentative for klassen.

Teori

Dannelse

Klafkis kategoriale dannelse

I denne opgave analyserer jeg mit empiriske materiale ud fra Wolfgang Klafkis kategoriale dannelses teori. Her anlægges et didaktisk perspektiv på dannelse, hvor han inddrager overvejelser om mål, midler og metoder samt overvejelser om, hvilke sammenhænge elevens dannelse finder sted i, det vil sige konteksten for dannelsen (Bossen, 2017). Teorien er en sammenfatning af begreberne material dannelse, hvor man igennem arbejdet med et bestemt materiale vil opnå dannelse ud fra dette, og formal dannelse, hvor man udvikler sine personlige evner og psykologiske funktioner uden forbindelse til et indhold. Klafki mener altså, at de to dannelsesbegreber er for ensidige til at kunne stå alene og derfor må sammenfattes under ét begreb (Graf, 2004, s. 43). Ifølge Klafki er den kategoriale dannelse 'dobbeltsidet. Gennem indsigt, erfaringer og oplevelser af kategorial art skal omverdenen åbne sig for eleven, samtidig med at eleven bliver åbnet for omverdenen (Ibid. s.45).

Dannelsesteorien er dermed særligt interessant for min problemformulering, da Klafki vil forberede eleverne til at indtræde i samfundet med de normer, regler, pligter og valg, det nu engang medfører, og ligeledes klargøre dem til at indgå i de forandringer, der uundgåeligt vil komme i samfundet. Derfor skal man bruge historien eller nutiden på en måde, hvorpå man lærer barnet at orientere sig fremad.

Ifølge undervisningsministeriet er der i folkeskolens formålsparagraf tydelige paralleller til denne dannelsesteori (EMU, 2017):

"I §1, stk. 1 fokuseres der på kundskaber og færdigheder - materialt dannelsesteoretisk udgangspunkt - og i §1, stk. 2 fokuseres der på at udvikle arbejdsmetoder og at skabe rammer for oplevelse - formalt dannelsesteoretisk udgangspunkt." (EMU, 2017)

Klafki har, hvad han selv betegner som en kritisk konstruktiv didaktik (Laursen, 2002, s. 22). Den er kritisk, fordi den har det formål, at eleverne skal udvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og

solidaritet ved at lære at stille sig kritisk overfor eksempelvis strømninger og politisk indflydelse (Ibid.). Teorien er konstruktiv, da didaktikken er bundet til praksis og skal tilrettelægges, så det fremmer en human og demokratisk skole og undervisning (Ibid.).

Klafkis nøglebegreber

Klafki mener, at for at udvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet skal den nye generation af børn og unge sættes ind i de fælles udfordringer, som vores samtid står overfor (Laursen, 2002, s. 19).

Følgende syv problemstillinger/nøgleproblemer skal ifølge Klafki udgøre den indholdsmæssige kerne:

- Fredsspørgsmålet
- Problematikken ved nationalstatsprincippet og problematikken ved det kulturspecifikke og det interkulturelle
- Det økologiske spørgsmål
- Den tekniske og industrielle udvikling
- Den samfundsmæssigt skabte ulighed
- Farer og muligheder ved de nye styrings-, informations- og kommunikationsmedier
- ”Jeg-Du”-oplevelser

Disse nøgleproblemer skal dermed ifølge Klafki kvalificere eleven til at kunne argumentere, kritisere og se problemer empatisk efter endt skolegang (Ibid. s. 25).

Nu da jeg har redegjort for mit dannelsessyn, bevæger jeg mig over i en afklaring af forskellige historiedidaktiske tilgange.

Historiedidaktiske tilgange

Historiedidaktikerne i Danmark strides om forskellige historiedidaktiske tilgange til undervisningen (Jensen, Et historiedidaktisk overblik, 2014, s. 96).

Anders Holm Thomsen går ind for en centralstyret historiedidaktik, som er kanonbaseret og skal bruges til at give eleverne et dansk sindelag og viderebringe viden om forældregenerationens kulturarv som en fælles forståelsesramme og grundlag for tilhørsforhold, samfundssind og folkestyre (Ibid. s.97). Historisk set har denne været den fremherskende norm, og selvom det fylder

mindre i dag, er der stadig mange danske punkter i kanon, og der står i fagformålet stk. 1 til faget, at undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie (Ibid. s. 98).

Bernard Eric Jensen går ind for en brugerstyret historiedidaktik, hvor elevernes livsverden er i centrum. Her tager man afsæt i det sagsforhold, at alle socialt fungerende mennesker har og bruger en historiebevidsthed. Børn og unge lærer ikke kun historie i skolen, men det er ofte den historie, de lærer udenfor skolen, der sætter sig de mest varige erindringsspor. Skolens undervisning er derfor ofte langt fra på bølge med den historiebrug, de benytter sig af i hverdagen (Ibid. s.102.). Her siger man dermed imod at gøre historieundervisningen til et kvalificeret lærested for producenter og brugere af historiebevidsthed ved at udvælge stoffet på en sådan måde, at det bliver vedkommende og perspektiverende for eleverne og knyttet til deres virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden. Det betyder ifølge Bernard Eric Jensen ikke, at den skal gøres til en egocentreret undervisning, men hensigten er tværtimod, at den skal fungere både vedkommende og perspektiverende, så den også åbner for nye relevante horisonter og dermed vil være med til at sætte elevernes nuværende livssituation ind i et større geografisk og tidsmæssigt perspektiv og give dem en forståelse for, at mennesket er historieskabt såvel som historieskabende. Dette vil ifølge Bernard Eric Jensen øge deres lyst og motivation til at deltage i et demokratisk samfund og styrke deres identitetsdannelse (Ibid. s. 104).

Erik Lund går ind for den fagstyrede historiedidaktik. Her mener man, at opgaven om at indholdsbestemme skal overlades til fagfolk på universiteterne (Ibid. s. 108).

Historiefagsdidaktikken tager dermed afsæt i videnskabsfagets tilgange og normer. Gennem skolens historieundervisning skal man lære at efterligne den måde, hvorpå faghistorikere arbejder. De afgørende plusord i hans didaktik er termene ”historisk kundskab” og ”faglighed”, og han er især inspireret af den angloamerikanske tilgang til historieundervisning, der satser på at udvikle elevernes historiske tænkning (Ibid. s.101). Lund peger på, at historiefaget især kan være med til at kvalificere elevernes tænkemåder i deres omgang med de tre begrebspar: Årsag-virkning, ændring-kontinuitet og lighed- forskel (Ibid. s. 101).

Jeg har nu beskrevet de historiedidaktiske tilgange, der er til faget. Den brugerstyrede fremmer, via historiebevidsthed, demokratisk dannelse og styrker identiteten hos eleven. Jeg vil derfor beskrive dette begreb i næste afsnit.

Historiebevidsthed

I FFM bruges betegnelsen historisk bevidsthed og ikke historiebevidsthed. Historisk bevidsthed beskrives i FFM med, at dette skal styrke elevernes identitet med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte og hermed opnå forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund (Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning, 2017).

Jeg bruger historiedidaktikerne Pietras og Poulsens samt Bernard Eric Jensen til at definere begrebet. Som allerede nævnt flere gange ser jeg historiebevidsthed som et helt essentielt begreb i forhold til at tilrettelægge undervisningen på en måde, så historiefaget giver eleverne demokratisk dannelse og ruster dem til det senmoderne samfund. Ved at udvikle elevernes historiebevidsthed tilegner de sig nemlig en identitet og forståelse af, hvem de er, og hvor de kommer fra. Dermed bruges historiefaget til at forstå sig selv og andre, og ved at gøre dette bliver man i stand til at spejle sig i andre og se forskelle og ikke mindst ligheder i det samfund, man skal ud i efter folkeskolen (Jensen, Historiebevidsthed og historie, 1996).

Historiebevidsthed omfatter dermed sammenhængen mellem fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver (Poulsen & Pietras, Historiebevidsthed, 2016).

Modellen nedenfor illustrerer dette samspil:

Figur 1. Illustration af menneskers historiebevsthed



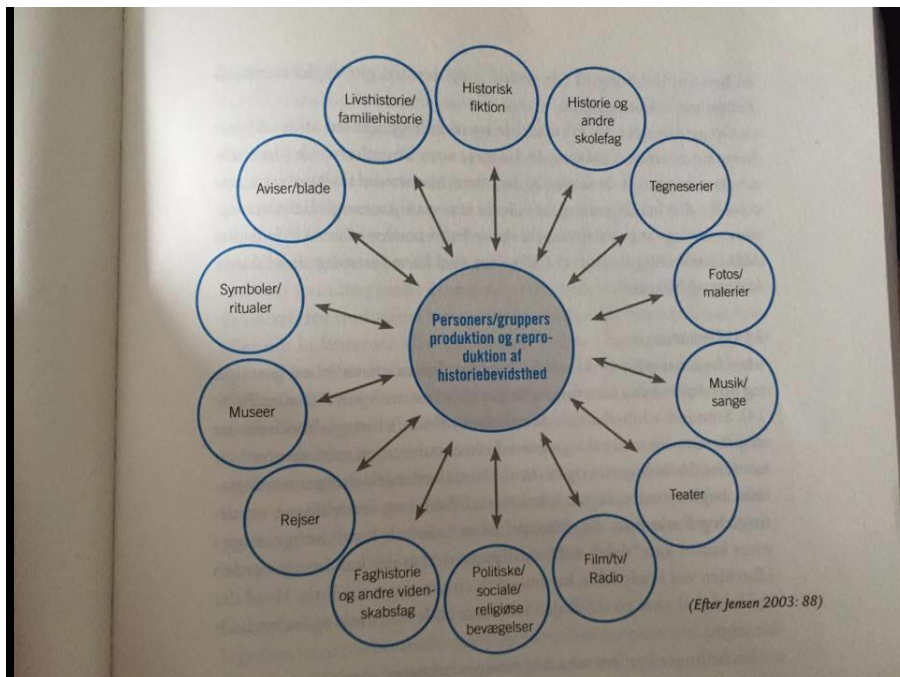
Figur 1.

Der er altså her tale om, at eleverne via mentale processer skal lære at orientere sig og skabe mening og sammenhæng i tid og dermed forstå, at de bliver både formet af - og selv er med til at forme - historisk-soziale processer og dermed ser sig selv som historieskabende såvel som historieskabte. Ifølge Pietras og Poulsen kan dette kun lade sig gøre, hvis elevernes egen verden i højere grad bliver omdrejningspunktet i undervisningen:

”Hvis styrke af historiebevidsthed reelt og med fylde skal være skolefagets omdrejningspunkt, må det forudsætte, at valget af indhold og arbejdsformer sker ud fra elevernes præmisser og hverdagsliv.” (Poulsen & Pietras, Historiebevidsthed, 2016, s. 83)

Man kan grundlæggende betragte historiebevidsthed som et faguafhængigt og eksistentielt menneskeligt grundvilkår. Det kan derfor godt virke vagt, diffust og komplekst, når det skal være handlingsanvisende for, hvordan historieundervisningen bør foregå (Poulsen & Pietras, Historiebevidsthed, 2016, s. 68). For at imødegå dette er det en fordel, man som lærer kender elevernes egne individuelle forudsætninger såsom alder, social baggrund, interesser og forhåndsviden (Poulsen & Jens Pietras, Historiebevidsthed, 2016, s. 69). Historiebevidstheden kan variere i omfang og niveau hos den enkelte person, da den udvikles gennem de kommunikative fællesskaber, man befinder sig i, og af individets egne erfaringer med og refleksioner vedrørende historie. Dette kan ske gennem familien, sociale, politiske, kulturelle og religiøse foreninger og gennem det lokalsamfund, den bydel, region og ikke mindst de virtuelle fællesskaber, som de sociale medier konstituerer, og som man som menneske føler tilhørsforhold til (Poulsen & Jens Pietras, Historiebevidsthed, 2016, s. 71).

Det er vigtigt som lærer at være sig bevidst om, at elevernes historiske viden og deres historiebevidsthed ikke bare er noget, de tilegner sig i skolen. Tværtimod får de ifølge Bernard Eric Jensen faktisk langt flere input fra andre dannelsessteder såsom historiske spillefilm, rejser, sociale medier, familiefortællinger, m.m. Derfor har han udviklet denne model over historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder. Modellen er ikke udtømmende, og det vil variere fra person til person, hvilke dannelsessteder der vægter højest hos den enkelte (Poulsen & Pietras, Historiebevidsthed, 2016, s. 70).



Figur 2.

Bernard Eric Jensen fremhæver igen og igen, hvor vigtigt det er, at læreren medtænker den dannelse af historiebevidsthed, eleverne får andre steder fra, i sin undervisning, da de ellers vil finde den kedelig og perspektivløs (Ibid.).

Som beskrevet i problemfeltet skal tilegnelsen af historiebevidsthed ske på en måde, hvor eleverne ikke får for meget medbestemmelse. En måde at gøre dette på kunne ifølge Bernard Eric Jensen være ved, at man i tilrettelæggelsen af et forløb tager afsæt i de lære- og dannelsesprocesser, der knytter sig til begrebet i en hverdagssammenhæng (Jensen, Historiebevidsthed og historie, 1996, s. 10). Her er tale om historiebevidsthed som:

- identitet
- møde med det anderledes
- sociokulturel læreproces
- værdi- og principafklaring

Bernard Eric Jensen pointerer her, at kvaliteten af en sådan undervisning skal sikres ved, at man udvælger indhold, der både har fagfaglig kvalitet og som samtidig kan bidrage til en kvalificeret bearbejdning og videreudvikling af elevernes historiebevidsthed (Ibid. s. 10).

Når undervisningen baseres på indsigt i identitetsdannelse som en sociokulturel proces, bliver det tydeligt, at historiebevidsthedsbegrebet er udledt af Klafkis dannelsessyn med udgangspunkt i et kritisk konstruktivt perspektiv, hvor historiebevidstheden udvikles og samtidig fungerer som et redskab til udvikling af elevernes demokratiske dannelse (Laursen, 2002, s. 20).

”Når mennesker sammenkobler fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, opbygges og udvikles en scenariekompetence – altså en evne til at opstille, gennemspille og vurdere sociokulturelle scenarier. En sådan evne er af vital betydning for at kunne leve og fungere sammen med andre mennesker i et samfund.” (Jensen, Historiebevidsthed og historie, 1996, s. 12)

Historiebrug

Historiebrug er en af de tre overordnede kompetenceområder, eleverne skal beskæftige sig med i historieundervisningen. Man skal her passe på med at sætte lighedstegn mellem ministeriets kompetenceområde og teoretikernes definition af begrebet. Ministeriets kompetenceområde læner sig nemlig i højere grad op ad Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed, da formuleringen lyder, at eleverne kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid, hvilket også er inkorporeret i delmålene historiske scenarier, konstruktion & historiske fortællinger og historisk bevidsthed (EMU, 2017).

Pietras og Poulsen definerer historiebrug som anvendelse af historiekultur, hvilket vil sige anvendelse af sporene fra levet og fortalt historie såsom artefakter, billeder, mindesmærker, ritualer, traditioner, adfærd, normer, værdier, m.m. Sporene er også mediteret i fagbøger, spillefilm, teaterforestillinger, malerier, m.m. (Pietras & Poulsen, Historiebrug, 2016, s. 47)

Ifølge historikeren Niels Kayser Nielsen, der har forsket på området, er historiebrug en kombination af, at man skal udvælge, fremhæve og tilsidesætte historiske personer, begivenheder og epoker med henblik på at vække interesser eksempelvis politisk eller identitetsmæssigt (Ibid. s. 48).

”Det centrale i historiebrug, er altså ikke viden om historie, men indsigt i hvordan historisk viden bruges i forskellige kontekster og med forskellige hensigter” (Pietras & Poulsen, Historiebrug, 2016, s. 47)

Der findes forskellige typer af historiebrug, man som lærer kan benytte sig af, og som er bestemt af, hvad ens fagsyn er, og derved hvad man ønsker at opnå ved brugen af historiekultur. Det kan fx være ideologiske, videnskabelige, moralske eller eksistentielle hensigter (Ibid. s. 49).

Alle bruger ifølge Pietras og Poulsen historiebrug eksistentielt, da vi alle mere eller mindre ubevidst har behov for at orientere i tid ved at skabe en sammenhæng og mening mellem vores erindringer og forståelser af nutiden samt forventninger til fremtiden (Ibid. s. 50). Dette kan en historiebrug, der støtter elevernes historiebevidsthed, hjælpe til med.

Nu da jeg har kortlagt min forståelse af de historiedidaktiske begreber historiebevidsthed og historiebrug, bevæger jeg mig over i en afklaring af det almindidaktiske læringsbegreb.

Læring

Ordet læring bruges meget bredt og i forskellige sammenhænge. I denne opgave forstår jeg læringsbegrebet ud fra professor Knud Illeris' læringsbegreb i en skolemæssig sammenhæng, og jeg har et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor eleven opbygger sin egen forståelse af verden gennem kommunikation med andre. Illeris ser læring som en essentiel del af vores samspil med omgivelserne, herunder ikke mindst de sociale og samfundsmæssige omgivelser. Mennesket er nemlig i høj grad et socialt menneske, for hvem interaktion med andre er vigtig, og læring sker direkte eller indirekte i samspil med andre mennesker og tilegnes derefter i en individuel tilegnelsesproces (Illeris, 2015, s. 41).

Illeris mener, at den mest grundlæggende forståelse af, hvordan læring finder sted, omfatter to meget forskellige processer, som begge skal i spil, for at man kan lære noget (Illeris, 2015, s. 41). Den første proces er samspil mellem individet og dennes omgivelser: Samspilsprocessen. Det er grundlæggende mellemmenneskelige og samfundsmæssige forhold, der er bestemmende for denne. Her er der fx tale om den teknologiske tid, vi lever i, og de muligheder, dette giver, og hvilket samfund og kultur man befinder sig i og dermed er i samspil med (Ibid. s. 42).

Den anden proces er den individuelle psykologiske bearbejdelse og tilegnelse af det samspil, der er foregået med omgivelserne. Altså *tilegnelsesprocessen* (Ibid. s. 40). Her bearbejder man det samspil, der har fundet sted med omverdenen, og Illeris peger på, at tilegnelsesprocessen alene fungerer på det individuelle niveau og dermed finder sted i det enkelte menneske (Hygum, 2017).

”Det vigtigste af alle de forhold, der påvirker læringen, er hvad den lærende allerede har tilegnet sig. Indse dette og tilrettelæg din undervisning i overensstemmelse hermed” (Illeris, 2015, s. 41)

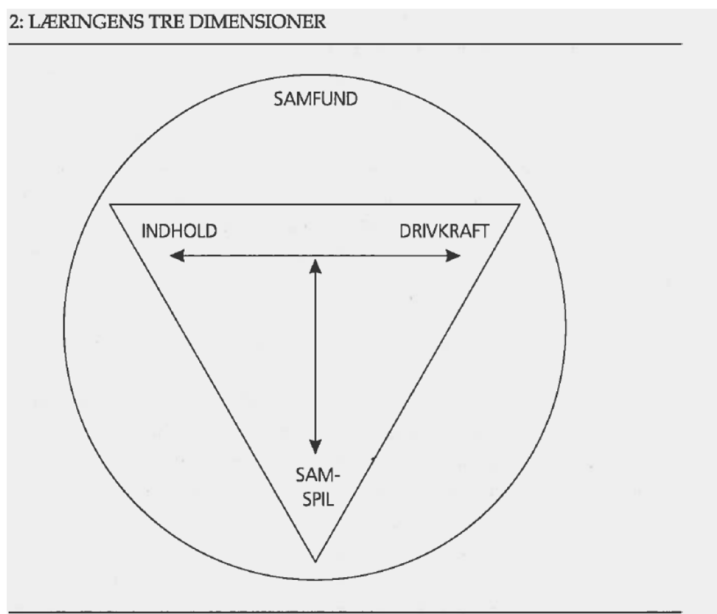
Læringen udspiller sig altså altid i samspil mellem det individuelle og sociale, og i opgaven tager jeg dermed udgangspunkt i, at læring baserer sig på et helhedsperspektiv.

Illeris' læringstrekant

Illeris' grundlæggende tese er, at al læring indeholder tre dimensioner, der altid skal tages højde for i ens planlægning af undervisning (Ibid. s. 44).

Den første dimension er det samspil, der foregår imellem individet og dets omgivelser, som jeg netop har beskrevet. Dette er i figuren nedenfor indtegnet som en lodret dobbeltpil. Den vandrette pil foroven går mellem læringens to andre dimensioner, nemlig den indholdsmæssige og drivkraftsmæssige dimension (Ibid. s. 44). Disse to finder udelukkende sted i tilegnelsesprocessen, altså hos det enkelte individ. Indholdet er det, der skal læres, fx i historiefaget, og det er elementer som viden, forståelse og færdigheder, der finder sted i denne dimension. Illeris påpeger her, at man ikke meningsfyldt kan tale om læring, uden at der rent faktisk er et indhold, der skal læres (Ibid. s. 43). Men for at tilegnelsen skal finde sted, skal der også være en drivkraft. Ifølge Illeris er de vigtigste resultater, man er kommet frem til indenfor de seneste års lærings- og hjerneforskning, at motivation og drivkraft har en enorm betydning for ens evne til at tilegne sig ny læring (Illeris, 2015, s. 43). Der skal nemlig psykisk energi til at gennemføre en læreproces, og denne er væsentligt større, hvis læringen er drevet af lyst og interesse frem for nødvendighed eller tvang (Ibid. s. 43).

Som man kan se i figuren, er læringstrekanten yderligere omringet af en cirkel, der henviser til, at læring er situeret, dvs. altid finder sted inden for rammerne af samfundet.



Figur 3.

Kommunikationsteori

Jeg vil som en forlængelse af Illeris' læringstrekant kort komme ind på kommunikationsteori, herunder anerkendende kommunikation, som jeg forstår ud fra psykolog Ole Løws definition af dette. Ifølge Ole Løw kan undervisning ses som en særlig form for kommunikation, der har til hensigt at fremme læring. Den professionelle lærer, skal kunne kommunikere på en måde, der skaber gode relationer, ikke bare mellem ham selv og eleverne, men også til forældre, kollegaer, ledelse og mange flere (Løw, 2012, s. 85). Når der foregår kommunikation mellem to mennesker, i dette tilfælde lærer og elev, forholder aktørerne sig både til indholdsaspektet, altså det de skal lære, og til relationsaspektet, hvordan relationen er indbyrdes mellem aktørerne. Dermed har relationen mellem lærer og elev en afgørende betydning for elevens udvikling, læring og selvværd (Ibid. s. 85). Al kommunikation sker dermed i relationer, og disse kan analytisk deles op i to hovedtyper. Der er den symmetriske relation, som foregår mellem elever, og den komplementære relation mellem lærer og elev. Sidstnævnte er karakteriseret ved forskelle i magt, ansvar og kompetence, men skal stadig foregå på en måde, der genererer gensidig respekt (Ibid. s. 88).

Dette bliver dermed relevant i forhold til min problemformulering, da jeg mener, at det kan hjælpe mig til at analysere samspilsdimensionen, og fordi jeg ser kommunikation som af afgørende betydning for elevernes læring og dermed mulighed for at udvikle de færdigheder, jeg undersøger i min problemformulering.

Jeg er nu færdig med mit teoriafsnit og vil gå videre til analyseafsnittet.

Analyse

Jeg har delt analysen op i to hovedoverskrifter, historiebevidsthed og læring, og vil i disse afsnit supplere med de andre begreber fra teoriafsnittet, nemlig dannelse, historiedidaktik, historiebrug og kommunikationsteori. Dette gør jeg, både fordi jeg synes, flere af begreberne hænger uløseligt sammen og derfor giver god mening at skrive sammen, men også fordi jeg ikke har pladsen til at dele det hele op. Jeg vil løbende analysere og vurdere i samme afsnit.

Historiebevidsthed

”Umiddelbart så tænker jeg faktisk at den vigtigste rolle historiefaget har, er historiebevidstheden. At man kan se sammenhængen mellem fortiden og nutiden, og hvad bringer fremtiden.” (bilag 1)

Når læreren fremhæver historiebevidsthed som fagets vigtigste rolle, anlægger han en brugerstyret historiedidaktisk tilgang og lægger sig dermed i fagsyn op ad Bernard Eric Jensen (Jensen, Et historiedidaktisk overblik, 2014, s. 102). Han lægger sig ligeledes i god tråd med Klafkiss dannelsessyn, hvor man ved at gøre undervisningen aktuel og brugbar stræber mod, at eleverne udvikler forudsætninger for evnerne til selv- og medbestemmelse, individuelt og samfundsmæssigt (Hygum, 2017).

Men på trods af dette er der flere indikationer på, at det ikke er det, der rent faktisk praktiseres i virkeligheden. Ser man på planen over undervisningsforløbet, er der opstillet 11 læringsmål for eleverne (bilag 4). For det første knytter samtlige af disse læringsmål sig til samfundsfaget, hvilket jeg vil stille mig særdeles kritisk overfor, da dette giver et indtryk af, at det er meget vigtigere end den historiske del, samt at det gør det meget vanskeligt at vide for eleverne, hvad det er, de skal bruge det til i forhold til historiefaget, hvilket vil virke demotiverende (Pietras & Poulsen, Elevers Historieforståelse, 2016, s. 105). For det andet handler kun et af de 11 mål om, at eleverne skal bruge det i deres egen hverdag, og dette er endda kun den sidste del af læringsmålet:

”At eleverne bliver i stand til at vurdere vindere og tabere i den globale økonomi og tage stilling til hvordan man kan løse denne problemstilling samt hvilken indflydelse det har på elevernes hverdag.” (bilag 4)

Pietras og Poulsen fremhæver, at læreren i sin tilrettelæggelse af undervisningen må søge at gøre det valgte emne vedkommende og dermed motivere eleverne til at beskæftige sig med det (Pietras & Poulsen, 2016, s. 105).

Elevinterviewene tyder også på, at det ikke lykkedes for læreren at gøre det relevant for eleverne:

Mig: *”Hvad med det seneste forløb I har haft, kan du bruge det?”*

Elev 1: *”Nej ikke så meget den historiske del. Mere når vi havde de ting om samfundsfag. Det med økonomien er meget godt at vide.”* (bilag 2)

Elev 2: *”Nej”* (bilag 3)

Dette er ifølge Bernard Eric Jensen problematisk.

”Kun hvis en historieundervisning opleves som relevant og vedkommende, vil den sætte sig mere varige erindringsspor hos eleverne. Ellers vil dens indhold snart blive skrottet.” (Jensen, 2014, s. 104)

En anden forklaring på, at lærerens intentioner ikke lykkedes, kan måske findes hos historiedidaktikeren Erik Lund, der mener, at begrebet historiebevidsthed sprænger det traditionelle kundskabsbegreb i skolefaget, og at det derfor ikke er muligt at gøre til omdrejningspunkt, uden at faget skal ændres markant. Han mener nemlig, at elevers historiebevidsthed ofte er tavs, intuitiv og ikke-artikuleret og dermed meget forskellig fra historisk kundskab, der er kognitiv og disciplinerende (Jensen, Et historiedidaktisk overblik, 2014, s. 108). Men som jeg også argumenterede for i forrige afsnit, vil jeg dog her mene, at hvis man har et godt elevkendskab og baserer undervisningen på indsigt i identitetsdannelse som en sociokulturel proces med Wolfgang Klafkis nøglebegreber i centrum, kan historiebevidstheden hos eleverne rykkes fra at være tavs, intuitiv og ikke-artikuleret, til at den bliver netop kognitiv og disciplineret. Jeg vil komme kort ind på, hvordan dette kan gøres i mit handleperspektivafsnit, og udfolde det nærmere til den mundtlige eksamen.

Læring

Indholdsdimensionen

Som tidligere nævnt har alt læring et indhold (Illeris, 2015, s. 73). I dette tilfælde undervisningsforløbet om økonomi og ressourcer. Selvom det er et tværfagligt forløb mellem historie og samfundsfag, vil jeg qua min problemformulering analysere og vurdere den indholdsmæssige værdi kun ud fra historiefaget, og hvilke muligheder forløbet giver for at kvalificere elevernes historiebevidsthed, læring og deltagelsesmuligheder i det senmoderne samfund. Som sagt, ser jeg det som stærkt problematisk, at læringsmålene kun knytter sig til samfundsfaget. Dette gør også, at jeg må ned i forløbets problemstillinger for at undersøge indholdsdimensionen. De første tre punkter er her:

- *Hvilke økonomiske interesser og ressourcer påvirkede den historiske udvikling under Imperialismen og optakten til 1. verdenskrig?*
- *Hvordan har den økonomiske udvikling i Tyskland i 1930'erne påvirket Hitlers vej til magten og den generelle økonomiske udvikling i Tyskland op til 2. verdenskrig?*
- *Hvilken sammenhæng er der mellem borgernes dagligdag i øst- og Vestberlin i forhold til konflikten mellem Sovjetunionen og USA under Den kolde krig? (Bilag 4)*

Ser man på historiefagets 3 kompetenceområder, er det tydeligt, at der her er fokus på kronologi og sammenhæng, hvor eleverne skal beskæftige sig med fortolkninger af kontinuitet og forandring af menneskers samfundsmæssige liv over kortere og længere perioder (EMU, 2017). Dermed anlægger læreren her en fagstyret historiedidaktik, da dennes fortæller Erik Lund, som tidligere beskrevet, netop peger på, at historiefaget især kan være med til at kvalificere elevernes tænkemåder i deres omgang med de tre begrebspar: Årsag-virkning, ændring-kontinuitet og lighed-forskel (Jensen, Et historiedidaktisk overblik, 2014, s. 101). Bernard Eric Jensen er derimod kritisk overfor denne historiefagsdidaktiske tilgang til undervisningen, fordi han mener, den ikke burde være fokus for lægfolk i folkeskolen, men han går ind for den, så snart det handler om at uddanne faghistorikere (Ibid. s. 108). De sidste to punkter i problemstillingerne omhandler begge, hvordan Danmark historisk er blevet påvirket af store økonomiske kriser (Bilag 4). Dette lever op til historiefagets fagformål stk. 1, der blandt andet siger, at eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie (EMU, 2017). Dermed tager disse to problemstillinger afsæt i den centralstyrede historiedidaktiske tilgang, der har et klart nationalt sigte mod at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie samt give dem et tidsmæssigt kronologisk overblik (Jensen, Et historiedidaktisk overblik, 2014, s. 98). Bernard Eric Jensen er modstander af dette historiedidaktiske fagsyn. Han begrundet det med, alt forskning peger på, at elever ikke lærer, hvis det ikke føles relevant for deres egen livsverden, og målet om at danne kronologisk overblik virker altså ikke. For det andet mener han, at den ensidige fremhævelse af, at elever skal blive fortrolige med dansk kultur og historie, fremmer eller måske endda ligefrem gennemtvinger en kulturel assimilering af alle dem, der ikke er etniske danskere, ved hjælp af folkeskolen. Dette mener han, er udemokratisk (Ibid. s. 107).

Jeg spurgte ind til, hvad eleverne troede, at indholdet i historiefaget primært skal indeholde:

Mig: *"Hvad går faget ud på? Hvad er det vigtigste I skal lære?"*

Elev 1: *"Det vigtigste er, at jeg kan se en sammenhæng, med hvad der skete dengang og hvad der sker nu og i fremtiden"* (Bilag 2.)

Elev 2: *"Altså åbenlyst pensum. Det handler jo ikke bare om at kunne alle årstal. Det er generelt bare verdenshistorien, sådan at hvis jeg om 5 år, bliver spurgt om hvad 2. verdenskrig handler om, så skal jeg kunne vide sådan lidt om det"* (Bilag 3.)

Elev 1's svar tyder på, at hun via historiefagets indhold får nogle redskaber, hun kan bruge i sin hverdag, og dermed har mulighed for at styrke sin identitet og udvikle demokratisk dannelse. Om

hun så også rent faktisk gør det, stiller jeg mig tvivlende overfor, da hun ikke kunne komme på nogen eksempler på, hvornår i løbet af skoleåret hun rent faktisk havde lært noget, hun kunne anvende i hverdagen (Bilag 2).

Analyserer man elev 2's svar ud fra de niveauopdelte færdigheds-, videns- og kompetencemål, jeg beskrev i problemfeltet, befinder hun sig på det laveste niveau, hvor hun kun kan redegøre for nogle begreber i indholdet, men ikke er i stand til hverken at omsætte begreberne til nogle konkrete færdigheder, og da slet ikke omdanne disse færdigheder til, at de kan komme op til et mere problemorienteret kompetenceniveau, hvor hun eksempelvis bruger 2. verdenskrig til at forstå, hvordan verden ser ud i dag, og hvordan dette påvirker hendes liv og dagligdag (EMU, 2017). Hendes svar på, hvad hun kan bruge historie til i fremtiden, bekræfter kun dette:

Mig: *"Har du lært noget i historie som du kan bruge i fremtiden?"*

Elev 2: *"Ikke sådan til jobs, men hvis jeg en dag kommer med i hvem vil være millionær, kan det godt være jeg kan bruge det der."*

Elev 2's svar indikerer redegørende viden, som har en meget lille brugbarhed, og viser, at det ikke fletter sig ind i hendes identitet og historiebrug. Dette er problematisk i forhold til Klafkis dannelsestheori (Laursen, 2002, s. 19). Hvis eleven kun kan redegøre for historiske hændelser, men ikke formår at bruge denne viden i forhold til sit eget liv og i forhold til den verden, hun befinder sig i, tilegner hun sig ikke evnen til at stille sig kritisk overfor samfundet og de politiske strømninger, ligesom hun ikke udvikler evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet og dermed til at kunne deltage som en god medborger i et demokratisk samfund. Man kan derfor argumentere for, at valg af indhold skal ændres i en mere brugerstyret retning, eksempelvis med mere epoketypiske nøgleproblemer, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i mit handleperspektiv.

Drivkraftdimensionen

Ifølge Knud Illeris anvendes en betydelig del af menneskers energiforbrug til psykiske processer, og der skal derfor være en drivkraft i eleven såsom lyst og interesse eller nødvendighed og tvang, der gør, at tilegnelsesprocessen sættes i gang og gennemføres (Illeris, 2015, s. 43).

Mig: *"Har du fokus på motivation?"*

Lærer: *"Der sidder elever der tænker hvorfor skal jeg have om det her, og hvis man i højere grad kan få dette gjort tydeligt, ligger der også motivation i det. Man lever i en tid hvor man bare tager det man har brug for og resten skærer man væk, og derfor skal det gøres anvendeligt, det her kan du faktisk bruge til noget. Det er ikke nok bare at sige det, men hvis de oplever at de kan se meningen med det de har gang i, så er vi der, hvor jeg tænker at det skal nok blive godt det her. Dette kræver også at de har tillid til læreren. Så helt sikkert motivation er en vigtig medspiller for at få eleverne med."* (Bilag 1)

Dette syn på læring er ifølge den schweiziske erkendelsesteoretiker Jean Piaget særdeles hensigtsmæssig i arbejdet mod at aktivere elevernes drivkraft (Illeris, 2015, s. 103). Han fortæller nemlig, at før intelligensen ordentligt kan fungere, må den motiveres af en affektiv kraft, hvilket vil sige, at en person først løser et problem, hvis dette interesserer ham, og drivkraften ligger dermed i interessen, altså den affektive motivation (Ibid. s. 103). Endvidere går dette også i tråd med historiebevidsthedsbegrebet, der jo netop går ud på at gøre undervisningen relevant og aktuel for eleverne, og at dette er med til at motivere dem til at ville lære (Poulsen & Pietras, Historiebevidsthed, 2016, s. 80).

Men lykkedes det så for læreren, at få undervisningen til at virke relevant for eleverne og gøre dem interesserede i at lære. Dette undersøgte jeg gennem mine elevinterview.

Hvis vi starter helt overordnet med klassen, er der ifølge både elev 1 og 2 flere elever i klassen, der finder historiefaget kedeligt, end der er, der synes, det er spændende, og der er dermed meget, der tyder på, at det ikke lykkedes (Bilag 2 og 3). Elev 1 og 2 repræsenterer her hver sin fløj, og det er dermed interessant at se nærmere på deres bevæggrunde. I mine interview blev det nemlig tydeligt, at de to elever har to meget forskellige syn på historiefaget og dets betydning og dermed meget forskellige forudsætninger for drivkraft.

Elev 1 er en flittig deltagende elev i historieundervisningen, og hun synes da også, faget er spændende.

Mig: *"Kan du lide at have historie?"*

Elev 1: *"Ja, man lærer om hvordan tingene var i gamle dage. Har noget baggrundsviden om det. Det synes jeg er spændende."*

Mig: *"Hvornår er det sjovest?"*

Elev 1: *"Når vi har projekter. Så kommer vi ind i stoffet på en anden måde, end når vi bare lytter til læreren. Vi kommer mere i dybden og får et projekt ud af det, så man ligesom bliver tvunget til at gøre noget."* (Bilag 2)

Selvom hun her giver udtryk for, at hun kan lide faget, er der alligevel nogle alarmklokker, der ringer. Svar nummer to antyder nemlig, at langt den meste undervisning foregår som læreroplæg, og at kun er de sjældne gange, hvor der er projekter, at dette ikke er tilfældet. Dermed er det måske mere elevens egen interesse for faget, der giver drivkraften, og ikke så meget lærerens didaktiske overvejelser. Pietras og Poulsen betoner nemlig vigtigheden i, at læreren varierer sin undervisning (Pietras & Poulsen, 2016, s. 103).

Går man videre og ser på elev 2's motivation og drivkraft for faget, er denne bestemt ikke særlig stor:

Mig: *"Kan du lide at have historie?"*

Elev 2: *"Det er ikke mit værste fag, men jeg ville meget hellere lave noget andet såsom engelsk. Historie generelt er et ret kedeligt fag om fakta og ting man skal huske på og sådan noget."*

Mig: *"Hvad med det forløb I er i gang med, er der noget spændende ved det?"*

Elev 2: *"Nej! Vi laver hele tiden det samme. Her den sidste tid har vi bare mødt op til timen, så vil vores lærer sige at, nu skal I arbejde med det her, så vil han give os en artikel vi skal læse, og så snakker vi mundtligt om artiklen."* (Bilag 3)

Disse svar fra elev 2 indikerer også, at der foregår en ret ensformig undervisning. Pietras og Poulsen problematiserer, at undervisningen i historie i dag er domineret af verbal og skriftlig formidling, mens det visuelle og det handlingsprægede er sjældnere, og det lyder til, at dette også er et problem i 9.a, hvilket bestemt kan være en af årsagerne til, at elev 2 har det sådan med faget (Pietras & Poulsen, 2016, s. 103). De fremhæver, at foruden at gøre det vedkommende for eleverne må læreren have en solid historiefaglig og didaktisk indsigt, brænde for faget og have et indgående kendskab til klassens elever, således at han har så stor indsigt, at han kan identificere mening og betydning såvel fagligt som for, hvad det kan have af betydning for de pågældendes elevers hverdag (ibid s. 105). Dette må man sige slet ikke er lykkedes i især elev 2's tilfælde. Det er derfor heller ikke overraskende, at hendes drivkraft blev nærmest ikkeeksisterende, da hun fik at vide, at klassen ikke skulle op til eksamen.

Mig: *"Har det betydning for din motivation at du ikke skal til eksamen?"*

Elev 2: *"Ja, blev så glad da jeg ikke skulle op. Tænkte bare wauw nu kan vi bare glemme alt det." (Bilag 3)*

Jeg belyste i problemfeltet, at Historielabs rapport fra 2015 fortæller, at de fleste elever regner historiefaget som et lavstatusfag, der ikke har samme betydning som vigtige fag som dansk, engelsk og matematik (Poulsen & Knudsen, 2015). Her ser det ud til, at elev 2 også befinder sig, og med dette syn på faget kan det være rigtigt svært at motivere hende resten af året i historiefaget i hvert fald med den nuværende fagdidaktiske tilgang.

Jeg spurgte hende, om hun kunne huske tilfælde, hvor det havde været sjovt at have historie. Til dette svarede hun:

Elev 2: *"Øh ja men det var kun noget vi gjorde en gang, og var ikke i 9. Vi var i Ejbybunkeren og lave rollespil om den kolde krig" (Bilag 3.)*

Dermed har hun haft stor glæde af, at læreren har benyttet sig af historiebrug, da han brugte historiekulturen i sin undervisning (Pietras & Poulsen, Historiebrug, 2016, s. 47). Jeg vil ikke analysere dette nærmere, da jeg ikke kender til det pågældende forløb, men kan i hvert fald konstatere, at elev 2's historieinteresse og dermed drivkraft med fordel kan aktiveres ved anvendelse af historiebrug.

Samspilsdimensionen

Læringstrekantens samspilsproces omhandler den lærendes samspil med omverden, og her kan der både være tale om de sociale og de samfundsmæssige aspekter af læring. Jeg vil fokusere på de sociale aspekter og således se på interaktionen og relationen mellem læreren og eleverne i 9.a.

Mig: *"Hvordan er din relation til eleverne?"*

Lærer: *"Min relation til klassen synes jeg er rigtig rigtig fin. Det er sådan en klasse, hvor der er en god indforstået relation i forhold til mange af eleverne, og der også er en fornuftig respekt eleverne imellem, det gør også at det er en dejlig klasse at komme ind i" (bilag 1).*

Når vi indgår i sociale relationer, indgår vi i magtforhold, om vi vil det eller ej. Ikke mindst i klasserummet vil dette altid være tydeligt, da den komplementære relation mellem lærer og elever altid vil være karakteriseret ved forskel i magt, ansvar og kompetence (Løw, 2012, s. 93). Læreren

er dermed medskaber i de relationer og magtforhold, han indgår i, og det virker på ovennævnte svar til at det er lykkedes ham at bruge sin magtposition positivt i forhold til klassen. Endvidere tyder det på, at den symmetriske relation eleverne imellem er rigtig god, hvilket også var mit indtryk, da jeg var i praktik der for et år siden. Dette er af stor betydning, da relationen mellem lærer og elev og eleverne imellem har afgørende betydning for elevens udvikling, læring og selvværd, og den indbyrdes kommunikation mellem lærer og elev er også afgørende i forhold til klasseledelse (Ibid. s. 93).

Da jeg spurgte eleverne om deres forhold til læreren svarede de følgende:

Elev 1: *"Det er godt. Kan godt lide ham. Tror de fleste har det ok med ham."*

Elev 2: *"Nogle gange joker han, og så lader vi som om vi griner. Han er ikke den værste lærer vi har. Hans timer kan være lidt kedelige. Drengene virker som om de har det meget sjovt med ham. Pigerne tolererer ham."*

Elevernes svar antyder, at der faktisk er et ret godt forhold mellem lærer og elever. Man kan naturligvis ikke være lige populær hos alle, men der er intet i elevernes svar, der får mig til at tro, at lærerens forståelse af egen relation til eleverne er helt forkert. Ligeledes blev hans udtalelse om, at eleverne kommer godt ud af det indbyrdes, også bekræftet (Bilag 2 og 3).

Jeg spurgte videre ind til, hvor godt han kender eleverne, og hvordan han bruger dette kendskab i sin planlægning af undervisning:

"Der er flere ting. Helt lavpraktisk, har du en god dag, altså hvor man har en relation, der gør at man har en finger på pulsen til den enkelte elev. Men også fagligt. Man skal tilsigte at ramme elevernes interessefelter både i planlægningen, men også nogle gange spontant i undervisningen, samle op på et eller andet aktuelt, og så prøve at fange dem, hvor de er. Hele kunsten er at kunne planlægge et undervisningsforløb med krav og mål og samtidig også kunne agere i den her impulsive hverdag hvor man også tager udgangspunkt i eleverne. Og det er jo en sindssyg svær balance, som man måske aldrig helt lærer at mestre." (Bilag 1)

Det virker her til, at læreren forstår at møde eleverne på en anerkendende måde og møder dem med både lydhørhed og åbenhed og dermed formår, hvad Ole Løw betoner som vigtigt, nemlig at prøve at forstå, hvordan situationen ser ud i elevperspektiv (Løw, 2012, s. 96). At være lydhør overfor eleverne, have en finger på pulsen og tage udgangspunkt i deres hverdag er også alle nødvendige

forudsætninger for god klasse- og læringsledelse (Canger & Kaas, Klasseledelse, 2016, s. 120). Ifølge læringsteoretikeren Mads Hermansen består god læringsledelse nemlig i, at læreren skaber en læringskultur, hvor der er klare sociale og faglige spilleregler og opmærksomhed på elevernes holdninger og ønsker (Ibid. s. 121.).

Konklusion

Jeg vil i dette afsnit besvare min problemformulering ”Hvordan og i hvilken grad kvalificerer historieundervisningen i 9.a elevernes historiebevidsthed, læring og deltagelsesmuligheder i det senmoderne samfund?”

I gennemførelsen af mine elevinterview og den senere analyse af disse tegner der sig et billede af, at eleverne i 9.a kun i ringe grad udvikler en historiebevidsthed via historieundervisningen og ikke i tilstrækkelig grad udvikler kompetencer, de kan bruge i deres deltagelse i det senmoderne samfund. Mit lærerinterview viste lærerens bedste intentioner og fokus på netop historiebevidsthed, men dette lykkedes desværre ikke for ham i praksis. Overordnet virker det til, at kun få elever i klassen finder faget spændende, og skal jeg bedømme interessen for historiefaget og dannelsen af historiebevidsthed hos elev 1, tyder denne på, at den stammer mere af en generel interesse for historie, end den har noget med undervisningen at gøre, som hun jo faktisk indirekte beskriver som ensformig, når hun fortæller, at hun elsker at lave projekter, for så får de lov til at lave andet end bare at skulle høre på læreren. Elev 1 mener faktisk, at historiefaget vigtigste opgave er at bruge fortiden til at forstå nutiden og fremtiden, men hun formår ikke at give eksempler på dette, og flere andre af hendes svar tyder på, at det er en overordnet forståelse, men ikke noget hun lærer i praksis og dermed ikke en læring, der giver hende handlekompetencer, hun kan bruge i sin hverdag. Elev 2 beskriver undervisningen i 9.a som kedelig og ensformig, og mener kun hun kan bruge det, til hvis hun en dag skal være med i ”Hvem vil være millionær”, og befinder sig dermed kun på et redegørende niveau, hvor hun ikke lærer at bruge denne viden på en måde, der forbereder hende til at indtræde i samfundet med de normer, regler, pligter og valg, det nu engang medfører, og dermed får hun heller ikke den dannelse, som Klafki og jeg selv ser som idealet. Dette går dermed helt i tråd med Historielabs undersøgelse, der ligeledes viser, at elevernes historiebevidsthed i dag stadigvæk ikke fremstår særligt kvalificeret.

Jeg mener, at der er to overordnede grunde til, at læreren ikke lykkes med at udvikle historiebevidsthed og deltagelsesmuligheder hos eleverne. Den første forklaring skal findes i

lærerens didaktiske planlægning. Hans undervisning er for ensformig bestående af læreroplæg med elevdialog kombineret med lidt par- og gruppearbejde og formår dermed ikke at aktivere elevernes motivation og drivkraft, hvilket går ud over deres læring. Derudover er indholdet i den undervisning, han planlægger, og de læringsmål, han præsenterer eleverne for, ikke fokuseret nok på historiebevidsthed. I det undervisningsforløb, jeg bruger i analysen, er der slet ingen læringsmål til historie, og kun 1 ud af 11 har noget at gøre med elevernes egen verden. Dette kan give eleverne i 9.a et indtryk af, at historiefaget er sekundært og uden betydning. Dermed kan jeg konkludere, at både drivkraft- og indholdsdimensionen i Knud Illeris' læringstrekant ikke fungerer hensigtsmæssigt i 9.a.

Den anden årsag mener jeg, skal findes i den videns- og kompetenceorienterede målstyring, folkeskolen har fået med indførelsen af FFM, hvor undervisningen har bevæget sig i en central- og fagstyret historiedidaktisk retning, hvor det kan være svært for læreren at planlægge en brugerstyret undervisning og dermed udvikle en historiebevidsthed hos eleverne. Dette mener jeg, er en stor skam, da jeg ser historiefaget som et af de fag, hvor der virkelig er mulighed for at klæde eleverne på til det senmoderne samfund, de lige om lidt skal ud og være medborgere i, og jeg synes derfor på længere sigt at kanonpunkter og videns-, færdigheds- og læringsmålene skal ændres i en retning mod mere fokus på Klafkis epoketypiske nøglebegreber, således det omhandler problemstillinger, der vedrører alle på denne jord, og dermed også eleverne i den danske folkeskole.

Handleperspektiv

På baggrund af analyse og konklusion vil jeg her komme med forslag til, hvordan praksis kan ændres i 9.a. Af pladsmæssige årsager vil jeg kun komme med overordnede refleksioner og enkelte eksempler og vil så til den mundtlige eksamen præsentere et undervisningsforløb ud fra dette.

I konklusionen kritiserede jeg FFM for at dreje undervisningen i en central- og især fagstyret retning. Jeg vil her understrege, at selvom jeg ønsker en mere brugerstyret historiedidaktik, er jeg ikke imod videns- og færdighedsmål, og jeg ser klart en fordel i at præsentere tydelige læringsmål for eleverne, da disse skaber en rød tråd i undervisningen og hjælper dem til at se, hvad og hvorfor de skal lære. Som jeg skrev i konklusionen, ser jeg gerne, at kanonpunkter og FFM ændres med tiden, men jeg vil naturligvis i min redidaktisering forholde mig til de kanonpunkter, kompetenceområder og FFM, undervisningsministeriet har til faget i dag.

Med Klafkis dannelsessyn for øje vil jeg formulere læringsmål og finde problemstillinger, der kvalificerer elevernes læring, historiebevidsthed, styrker deres motivation for historiefaget og fremmer deres deltagelsesmuligheder i det senmoderne samfund og dermed udvikler deres demokratiske dannelse.

Ifølge Klafki må dannelsesstærkningen grundlæggende orientere sig mod et demokratisk, konsekvensfrit og socialt samfund, hvilket forudsætter, at jeg vil planlægge undervisningen mod, at eleverne udvikler evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og dette skal ske ud fra et historisk-samfundsmæssigt betinget indhold. Eftersom undervisningsforløbet i 9.a var tværfagligt, vil jeg kun redidaktisere på den historiske del, og her vil jeg med Klafkis nøgleproblem *fredsspørgsmålet* i tankerne udarbejde et forløb om 2. verdenskrig. Her kommer et lille uddrag af de didaktiske overvejelser, jeg har til forløbet:

- For at gøre den store historie relevant og nært for eleverne og få dem til at forstå konsekvensen af krig, vil jeg bygge bro mellem de små og store historier. Dette kan gøres ved at arbejde med bombningen af den franske skole. Her vil jeg invitere en ældre kvinde ind, der var elev der, og oplevede bombningen på nært hold.
- Vi skal se på de flygtningestrømme, der kom i kølvandet på 2. verdenskrig og perspektivere det til flygtningene i dag og diskutere, hvordan eleverne selv gerne ville modtages, hvis de var nødt til at flygte pga. krig og ødelæggelse. Dette udvikler solidaritet og empati og hjælper med at udvikle elevernes historiebevidsthed, fordi flygtningespørgsmålet er så aktuelt i dag.
- Historiebrug og variation er begge vigtige forudsætninger for elevens læring, og klassen skal derfor besøge Frihedsmuseet, så de kommer ud og oplever historien på nært hold.
- Vi skal se ideologierne fascisme og nazisme. Eleverne skal lære, at de udsprang i kølvandet på 1. verdenskrigs død og ødelæggelse, sammenligne dem med de demokratiske værdier, vi har i Danmark i dag, og der skal diskuteres og argumenteres for, om man kan forestille sig, at demokratiet i Danmark kunne blive erstattet af en anden ideologi, som det var tilfældet i Tyskland dengang. Dette skal hjælpe med, at eleverne kan se sammenhængen mellem fortiden, nutiden og fremtiden, gøre det relevant for dem og få dem til at forstå, at man ikke kan tage demokrati for givet.

Dette var refleksioner over og eksempler på det handleperspektiv/undervisningsforløb, jeg vil præsentere til den mundtlige eksamen.

Metodekritik

I dette afsnit vil jeg stille mig kritisk overfor min empiri og bagefter reflektere kritisk over de valg og ikke mindst fravalg af teorier, jeg har truffet.

Eftersom jeg kun har interviewet 2 ud af klassens 23 elever, og selvom jeg forsøgte at udvælge 2, som jeg fandt repræsentative for klassen, vil interviewsvarene stadig være præget af subjektive personlige holdninger, og havde jeg valgt to andre elever, er der en chance for at svarene og dermed min konklusion kunne have udviklet sig anderledes. Endvidere er jeg bevidst om, at interviewpersonernes svar kan være påvirket af den interpersonelle relation, der er mellem dem og mig. Dermed kan lærerens svar eksempelvis være præget af, at han godt ved, at historiebevidsthed er et begreb, der er meget aktuelt og populært blandt historiedidaktikerne i dag, og at han derfor som lærer ønsker at vise den studerende, at han er med på "beatet". Ligeledes kan elevernes svar være præget af, at de måske siger, hvad de tror jeg ønsker at høre, eller hvad de tror, der er det "rigtige" svar. Dette vil i givet fald være i elev 1's tilfælde, da man må sige, at elev 2's svar ikke peger i den retning. Hendes motiver kan så modsat være præget af, at hun ønsker at fremstå sej og rebelsk overfor mig.

Jeg ønskede at skabe mening og få indblik i interviewpersonernes holdninger, synspunkter og oplevelser og valgte derfor det kvalitative interview. Her kunne jeg også med fordel have suppleret med observation og dermed have suppleret med viden om praksis i form af at analysere på adfærd og handlinger. Da jeg ikke valgte dette, var det for at begrænse mig, da jeg ikke mente, at der ville have været plads til det i opgaven, men der er ingen tvivl om, at det ville have været en interessant empiri at supplere med.

Da min undersøgelse kun foregår i en enkelt klasse, kan jeg på ingen måde kalde den repræsentativ for eleverne i den danske folkeskole. Her har jeg dog løbende underbygget mine egne resultater med teori på området og sammenholdt dem med Historielabs store kvantitative undersøgelse om elevers syn på historiefaget, hvilket gør mine resultater og konklusioner mere valide.

Jeg havde flere fravalg af teorier og teoretikere, der kunne have bidraget med interessante analyser og vinkler til min opgave. Et afsnit om læringsmiljø kunne have efterfulgt læringsafsnittet, da dette bestemt er en vigtig forudsætning for læring og kunne have suppleret til mit analyseafsnit om samspilsdimensionen. Under drivkraftsdimension kunne det have været spændende at inddrage den danske professor i psykologi Jan Tønnesvang og her se på hans teoretiske begreb

”mestringsforventninger” og på den måde dykke mere ned i mere psykologiske årsager til elevernes indre drivkraft. Her kunne også professor Skaalviks teorier om motivation for læring med fordel være blevet taget i brug. Disse var altså alle teorier, jeg havde med i mine overvejelser, men som endte som fravalg af pladsmæssige årsager, og fordi jeg i sidste ende trods alt fandt de begreber, jeg valgte, som de bedste til at besvare min problemformulering.

Bibliografi

- Bjørndal, C. R. (2003). Observation som vurderende øje. I C. R. Bjørndal, *Det vurderende øje*. Aarhus: Forlaget KLIM.
- Bossen, C. B. (2017). *Kategorial dannelse*. Hentede 10. maj 2017 fra Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfag: <https://paedagogik.systime.dk/index.php?id=312>
- Canger, T., & Kaas, L. (2016). Kvalitative interview. I L. A. Tekla Canger, *Praktikbogen*. Hans Reitzels forlag.
- Canger, T., & Kaas, L. (2016). Observation. I L. A. Tekla Canger, *Praktikbogen*. Hans Reitzels forlag.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Klasseledelse. I T. Canger, & L. A. Kaas, *Praktikbogen*. København: Hans Rietzels forlag.
- Christensen, M. (1994). Hermeneutik - fortolkning og forståelse. *Biblioteksarbejde, årgang 15*, s. 25-40.
- EMU. (25. april 2017). Hentet fra Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning: <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- EMU. (2017). Hentede 13. maj 2017 fra Dannelsessyn i folkeskolen: <http://www.emu.dk/modul/dannelsessyn-i-folkeskolen>
- Graf, S. T. (2004). Wolfgang Klafkis dannelsesteori. I S. T. Graf, & K. Skovman, *Fylde og Form - Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Århus: KLIM.
- Hygum, B. J. (2017). *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hentede 10. maj 2017 fra paedagogik.systime.dk: <https://paedagogik.systime.dk/index.php?id=296>
- Illeris, K. (2015). Læringens processer og dimensioner. I K. Illeris, *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, B. E. (1996 1996). Historiebevidsthed og historie. *Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays, 1996*.
- Jensen, B. E. (2012). *Historie - Livsverden og fag*. Hentede 8. maj 2017 fra HISTORIEBEVIDSTHED – EN NØGLE TIL AT FORSTÅ OG FORKLARE HISTORISKE SOCIALE PROCESSER: http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/HIN9_BEJ.pdf
- Jensen, B. E. (2014). Et historiedidaktisk overblik. I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historie pædagogik*. Aarhus: Kvan.

- Kristensen, H. J. (2009). Hvad er skolens opgave. I H. J. Kristensen, *Didaktik og pædagogik*. København: Gyldendal.
- Kvale, S. (2002). 6. Tematisering og design af en interviewundersøgelse. I S. Kvale, *InterView. Introduktion til et håndværk*. København: Gyldendal.
- Laursen, H. M. (2002). Wolfgang Klafkis nøgleproblemer - Et didaktisk udgangspunkt. *Unge Pædagoger*.
- Løw, O. (2012). Kommunikationsteori og Anerkendende kommunikation. I O. Løw, *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. København: Akademisk forlag.
- Molbæk, M., Quvang, C., & Sørensen, L. (2015). Observation og evaluering af elevens deltagelse og læringsprofil. I C. Q. Mette Molbæk, *Deltagelse og forskellighed*. Århus: Systime.
- Mottelsen, M., & Muschinsky, L. (2017). Metodologi. I M. Mottelsen, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. (2016). Forenklede fælles mål. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Elevers Historieforståelse. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historie Didaktik*. Hans Reitzels forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Forenklede fælles mål. I J. Pietra, & J. A. Poulsen, *Historie didaktik*. København: Hans Reitzel forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historiebrug. I J. Pietra, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2015). *Historiefaget i fokus - Dokumentationsindsatsen*. Historielab: Nationalt videncentret for historie- og kulturarvsformidling.
- Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2016). Historiebevidsthed. I J. A. Poulsen, & J. Pietras, *Historiedidaktik*. København: Hans Reitzels forlag.

Bilag:**Bilag 1 - lærerinterview Illeris læringstrekant:****Indholdsdimensionen:**

Hvad syntes du er historiefagets vigtigste opgave?

Umiddelbart så tænker jeg faktisk at den vigtigste rolle historiefaget er at man kan se sammenhængen mellem fortiden og nutiden, og hvad bringer fremtiden. Det her med at man kan opstille nogle scenarier. Og deraf kommer man heller ikke uden om dannelse. Det ligger også i dannelsen at man kan være en aktiv medspiller i samfundet og det kan man jo når man kan anskue sammenhængen.

Hvor meget inddrager du elevernes egen verden?

Fokussigtet hver gang. Også at man italesætter det for eleverne at det er vedkommende for dem. Kendskab til den enkelte elev og relation til den enkelte elev er også ret væsentlig i forhold til at kunne fange eleven ud for deres verden og den enkelte elevs interesse. Hvis man kan se det giver mening og ikke bare kigger tilbage, men se at det kan jeg rent faktisk anvende den viden jeg får til noget, også konstruktivt fremadrettet så tror jeg at så kan historie noget mere.

Hvad gør du for at undervisningsdifferentiere?

Jeg opstiller ikke forskellige krav i den fælles gennemgang, men i løbet af undervisningen gør jeg det klart for dem at der er andre krav, det går jeg rundt og gør, fortæller dem hvor langt jeg forventer de når.

Så siger jeg fx til gruppen at jeg så forventer at de trækker det op på et højere niveau ved at gå videre.

Så jeg siger det indirekte, men når man så gennemgår det næste gang, kan jeg godt finde på at italesætte at nogle fik specifikke opgaver. Eleverne ved alligevel godt hvem der er de dygtige. Der er ikke noget hokus pokus i det.

Så der kunne jeg måske godt blive endnu skarpere i forhold til målsætningen til den enkelte elev, i stedet for at arbejde med overordnede mål til klassen. Men her er også klart et tidsaspekt at forholde sig til. Hvis man skulle til at opstille differentierede mål til den enkelte elev. Men derfor kunne man godt have nogle grupper, A, B, C, D efter niveau. Det var måske der man skulle arbejde hen imod. Så ville man lynhurtigt kunne selektere mål til de enkelte grupper

Hvordan traf du de didaktiske valg til planlægning, gennemførelse og evaluering af det nuværende undervisningsforløb?

Det er en kombination af at der selvfølgelig er nogle læringsmål der skal leves op til og så kommer aktiviteter og indhold bagefter. Bruger meget Clios digitale læremiddel og så redidaktiserer jeg det, for at få målene til at passe.

Er i nogensinde ude at opleve historiske ting?

Hehehe ja det er vi, men for nu at være helt ærlig, så kan man sige at det æhh, at vi har i hvert fald prøvet at arrangere fra skolen at prøve sådan i højere grad at fastlægge nogle ture, sådan at det er sikkert at vi kommer ud af huset, og der har vi faktisk besluttet at nogle bestemte årgange får afsat en pose penge og et x antal timer til at tage ud af huset. Sådan så det ikke bliver lærerens egne netværk og eget puslespil der skal gå op, for at det kan lade sig gøre, og jeg tror helt sikkert at det bliver noget vi i endnu højere grad hentes sindssyg meget viden og læring og historisk bevidsthed man kan bygge videre på.

Samspilsdimensionen:**Hvordan er din relation til eleverne?**

Startede med at få dem i 8. har dem i historie, samfundsfag og religion, nu her i 9. har jeg dem kun i samfundsfag og historie. Så jeg har 3 moduler i snit derinde. Min relation til klassen syntes jeg er rigtig rigtig fin. Det er sådan en klasse, at der er en god indforstået relation i forhold til mange af eleverne, og der også er en fornuftig respekt eleverne imellem, det gør også at det er en dejlig klasse at komme ind i.

Hvor godt kender du eleverne?

Der er flere ting. Helt lavpraktisk, har du en god dag, altså hvor man har en relation, der gør at man har en finger på pulsen til den enkelte elev. Men også fagligt. Man skal tilsigte at ramme elevernes interessefelter både i planlægningen, men også nogle gange spontant i undervisningen, samle op på et eller andet aktuelt, og så prøve at fange dem, hvor de er. Hele kunsten er at kunne planlægge et undervisningsforløb med krav og mål og samtidig også kunne agere i den her impulsive hverdag hvor man også tager udgangspunkt i eleverne. Og det er jo en sindssyg svær balance, som man måske aldrig helt lære at mestre.

Hvilken type undervisning praktiserer du?

Prøver at gøre det alsidigt, øhhh tror også det kommer lidt an på hvad for nogle forløb man har gang i. Nogle gange skal man hjælpe mere på vej, i forhold til andre gange. Denne klasse er god til selv at undersøge områder, hvilket gør det lidt nemmere at variere.

Det er vigtigt for mig st skabe noget god forforståelse i et nyt forløb, og tydeligt vise i hvilken retning jeg vil have dem hen, og hvad de kan bruge det til. Så når vi sidder om en uge, så har i faktisk op nået en viden, og den kan i bruge til...

Og så er det ellers at indsamle noget viden med tekst og video og hvad de nu ellers bruger, og så skal de forsøge at konstruere noget, så det ikke bare bliver mundtligt, men nu skal jeg faktisk anvende den viden jeg har fået. Evalueringen ligger så i at de fremlægger, eller det kan også ske ved at vi taler om i klassen om vi har nået målene.

Drivkraftsdimensionen**Har du fokus på motivation?**

Ja det er jo lyst den der skal drive værket. Når jeg planlægger forløbet er der forskellige tilgange gruppedynamikken eller opgaveløsningen, kan der ligge noget motivation i det. Der sidder også elever der tænker hvorfor skal jeg have om det her, og hvis man i højere grad kan få det gjort tydeligt ligger der også motivation i det. Man lever i en tid hvor man bare tager det man har brug for og resten skære man væk, og derfor skal det gøres anvendeligt, det her kan du faktisk bruge til noget. Det er ikke nok bare at sige det, men hvis de oplever at kan se meningen med det de har gang i så er vi der hvor jeg tænker at det skal nok

blive godt det her. Dette kræver også at de har tillid til læreren. Så helt sikkert motivation er en vigtig medspiller for at få eleverne med.

Her eleverne medbestemmelse i det de har om?

(griner) jaa det har de da. Men det er jo sjovt nok for hvad ligger der så i medbestemmelse, for man har jo nogle mål der skal leves op til både med ministeriet osv. Så det ligger for mit vedkommende nok mere i aktiviteterne, måden man arbejder på kan de få medbestemmelse på. Men jeg kan da godt tænke, når nu du spørger, at der ligger meget motivation i det. Men i selve indholdet og mål er det mig der sætter rammen. Men er da lydhør hvis de kommer med noget konstruktivt

Bilag 2 – Elev 1

Kan du lide at have historie?

Elev 1: Ja, man lære hvordan tingene var i gamle dage. Har noget baggrundsviden om det. Det syntes jeg er spændende.

Hvornår er det sjovest?

Elev 1: Når vi har projekter. Så kommer vi ind i stoffet på en anden måde, end når vi bare lytter til læreren. Vi kommer mere i dybden og får et projekt ud af det, så man ligesom bliver tvunget til at gøre noget.

Hvad går faget ud på? Hvad er det vigtigste i skal lære?

Elev 1: Det vigtigste er at jeg kan se en sammenhæng med hvad der skete dengang og hvad der sker nu og i fremtiden.

Har du lært noget du kan bruge i din hverdag

Elev 1: Ja nu fx 2. verdenskrig. Har lige været i Berlin, og det var meget mere spændende fordi jeg kendte historien

Hvad med det seneste forløb i har haft, kan du bruge det?

Elev 1: Nej ikke så meget den historiske del. Mere når vi havde de ting om samfundsfag. Det med økonomien er meget godt at vide.

Har du lært noget i historie som du kan bruge i fremtiden?

Elev 1: Ja men kan ikke lige komme på noget.

Har i haft historie udenfor skolen?

Elev 1: Nej ikke i 9. Men vi besøgte Anne Franks hus da vi var i Holland i 8. Det var rigtigt spændende.

Hvorfor er der historie på skoleskemaet tror du?

Elev 1: Det er nok så man kan drage paralleller fra før i tiden til nu. Man har meget glæde af at vide hvad der er sket.

Kan du bruge det du lærer i historie i andre fag?

Elev 1: Ja til samfundsfag hvor vi også har læren.

Vil du gerne have meget om dansk historie?

Elev 1: Verdenshistorien er også rigtig spændende fordi der ligesom er sket mere, men det kommer tættere på når vi har om danske begivenheder.

Lærer du også historie uden for skolen?

Elev 1: Ja fra fjernsynet og mennesker med erfaring. Mine bedsteforældre fx Jeg lærer mest historie i skolen, men synes det andet er ligeså vigtigt for man kommer ligesom tættere på.

Har det betydning for din motivation at du ikke skal til eksamen?

Elev 1: Nej

Er der efter din mening stor forskel på niveauet og interessen i klassen?

Elev 1: Ja der er flere der synes det er kedeligt end der synes det er sjovt. Tror der er mange der ikke finder det relevant.

Hvordan er dit/klassens forhold til lærer?

Elev 1: Det er godt. Kan godt lide ham. Tror de fleste har det ok med ham.

Hvordan er jeres forhold så indbyrdes i klassen?

Elev 1: det er godt.

Bilag 3 - Elev 2

Kan du lide at have historie?

Elev 2: Det er ikke mit værste fag, men jeg ville meget hellere lave noget andet som Engelsk. Historie generelt er et ret kedeligt fag om fakta og ting man skal huske på og sådan noget.

Hvad med det forløb i er i gang med, er der noget spændende ved det?"

Elev 2: "Nej! Vi laver hele tiden det samme. Her den sidste tid har vi bare mødt op til timen, så vil vores lærer sige at nu skal i arbejde med det her, så vil han give os en artikel vi skal læse, og så snakker vi mundtligt om artiklen."

Har du prøvet at have andre måder at have historie på, hvor du så tænkte det er meget sjovere det her?

Elev 2: "Øh ja men det var kun noget vi gjorde en gang, og var ikke i 9. Vi skulle rundt og se Chr 4. bygninger i København"

Hvad går faget ud på? Hvad er det vigtigste i skal lære?

Elev 2: Altså åbenlyst pensum. Det handler jo ikke bare om at kunne alle årstal. Det er generelt bare verdenshistorien, sådan at hvis jeg om 5 år, bliver spurgt om hvad 2. verdenskrig handler om, så skal jeg kunne vide sådan lidt om det.

Har du lært noget du kan bruge i din hverdag

Elev 2: Nej

Hvad med det seneste forløb i har haft, kan du bruge det?

Elev 2: Nej

Har du lært noget i historie som du kan bruge i fremtiden?

Elev 2: Ikke sådan til jobs, men hvis jeg en dag kommer med i hvem vil være millionær, kan det godt være jeg kan bruge det.

Har i haft historie udenfor skolen?

Elev 2: Sjovt nok når jeg tænker efter har vi slet ikke lavet sådan noget (griner). Jeg kan ikke engang huske en eneste udflugtstur vi har haft i 9. klasse

Hvorfor er der historie på skoleskemaet tror du?

Elev 2: For at børn kan lære om deres land. Man skal også bruge det i forskellige jobs. Fx arbejder virksomheder som Novo Nordisk rigtig meget sammen med Kina, så de skal vide noget om Kina

Vil du gerne have meget om dansk historie?

Elev 2: Dansk historie er godt og alt det der, vi bor i Danmark og skal jo lære det, men det er mere interessant for mig at høre om heksebrændingerne i Amerika.

Lærer du også historie uden for skolen?

Kan du bruge det du lære i historie i andre fag?

Elev 2: Ja til samfunds-fag for der har vi den samme lærer. Vi plejede at have ham til religion også, og dengang kunne man også perspektivere til det.

Har det betydning for din motivation at du ikke skal til eksamen?

Elev 2: Ja blev så glad da jeg ikke skulle op. Tænkte bare wauw nu kan vi bare glemme alt det

Er der efter din mening stor forskel på niveauet og interessen i klassen?

Elev 2: Der er sådan en meget lille håndfuld der faktisk er interesseret i historie (griner) men generelt vil jeg sige vi alle sammen keder os ret meget.

Hvordan er dit/klassens forhold til lærer?

Elev 2: Nogle gange joker han, og så lader vi som om vi griner. Han er ikke den værste lærer vi har. Hans timer kan være lidt kedelige. Drengene virker som om de har det meget sjovt med ham. Pigerne tolererer ham.

Hvordan er jeres forhold så indbyrdes i klassen?

Elev 2: Det er rigtigt godt. Altså der er selvfølgelig nogle jeg taler mere med en andre, men især her i 9. har alle det godt med hinanden.

Bilag 4 - undervisningsforløb

Økonomi og ressourcer

Uddrag fra årsplanen:

Læringsmål:

- Eleven kan diskutere rollen som forbruger
- Eleven har viden om forbrugeradfærd, forbrugerroller og forbrugerrettigheder
- Eleven kan beskrive privat økonomiske problemstillinger og valgmuligheder
- Eleven har viden om privatøkonomiske begreber
- Eleven kan bruge begreberne udbud og efterspørgsel til at beskrive, hvordan markeder fungerer
- Eleven har viden om centrale principper i markeds økonomien

- Eleven kan diskutere regulering af markedskræfterne
- Eleven har viden om markedsøkonomi og blandingsøkonomi
Eleverne kender til centrale begreber og problemstillinger i forbindelse med den globale økonomi – herunder outsourcing, frihandel, multinationale selskaber, m.m.
- At eleverne kan vurdere hvilke fordele og ulemper der er ved frihandel
- At eleverne bliver i stand til at vurdere vindere og tabere i den globale økonomi og tage stilling til hvordan man kan løse denne problemstilling samt hvilken indflydelse det har på elevernes hverdag

Forløbsbeskrivelse og litteratur i samfundsfag og historie:

Problemstillinger:

- Hvilke økonomiske interesser og ressourcer påvirkede den historiske udvikling under Imperialismen og optakten til 1. verdenskrig?
- Hvordan har den økonomiske udvikling i Tyskland i 1930'erne påvirket Hitlers vej til magten og den generelle økonomiske udvikling i Tyskland op til 2. verdenskrig?
- Hvilken sammenhæng er der mellem borgernes dagligdag i øst- og Vestberlin i forhold til konflikten mellem Sovjetunionen og USA under Den kolde krig?
- Hvilke alvorlige økonomiske kriser har ramt verden og hvordan har det påvirket Danmark?
- Hvilke tiltag gjorde man i Danmark for at løse disse økonomiske kriser?

Historie:

- Den første verdenskrig - Henning Brinckmann og Jens Aage Poulsen, Vejen mod Europa, Gyldendal - side 50-51
- Den hvide mands byrde - Henning Brinckmann og Jens Aage Poulsen, Vejen mod Europa, Gyldendal - side 9 - 18
- Samfundsfaget.dk - Økonomiske kriser, dansk økonomi gennem tiderne, Kanslergadeforliget
- I atombombens skygge - Henning Brinckmann og Jens Aage Poulsen, Vejen mod Europa, Gyldendal - side 94

Andre udtryksformer:

- Økonomi for Dummies (forbrug og vækst), Huxi Back og Karen Thisted - DR2

Samfundsfag:

- Danmarks økonomi – mål, midler og valg, Ind i samfundsfaget, grundbog B, Alinea - side 130 - 139
- Udbud og efterspørgsel, Sune Maltte-Thagaard - Samfundsfaget.dk
- Produktion og vækst, Jesper Rise Larsen - samfundsfaget.dk
- Arbejdsløshed og inflation, Søren Stiller Kjærgaard, Samfundsfaget.dk
- Målkonflikter i økonomien, Søren Stiller Kjærgaard, Samfundsfaget.dk
- Det samlede økonomiske kredsløb, Søren Stiller Kjærgaard, Samfundsfaget.dk

- Økonomisk politik, Søren Stiller Kjærgaard, Samfundsfaget.dk