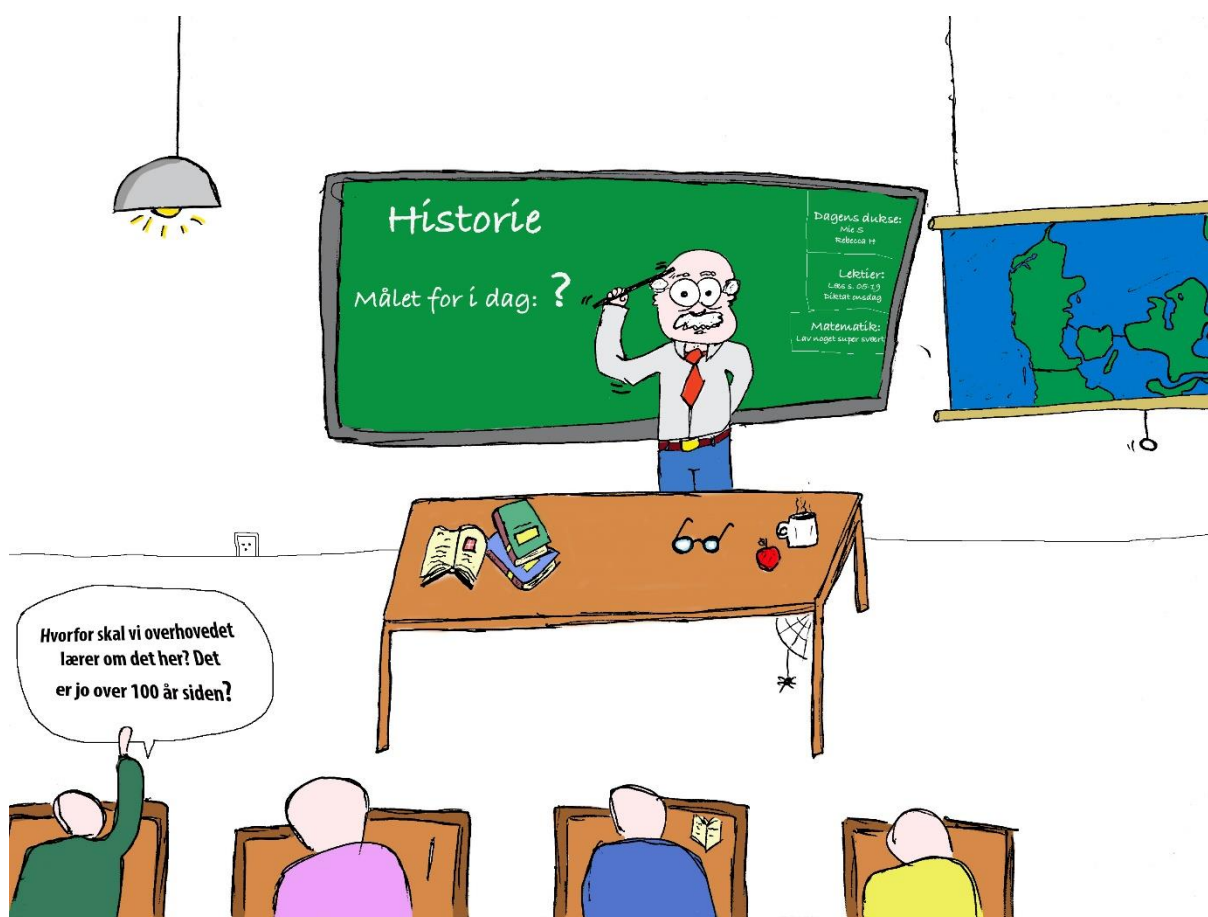


Hvad skal vi bruge historie til?

Elevperspektiver på historiefaget

History - what's the point?

Pupils' perspective on history in school



Bacheloropgave - Historie

Læreruddannelsen UCC, Campus Carlsberg

Dato 2 Juni 2017

Mikkel Schiødt z130221

Lenni Kaspar Rasmussen z130210

Anslag: 82.706

Abstract

Denne opgave tager udgangspunkt i elevers holdninger og oplevelser i forhold til historiefaget. Ud fra disse holdninger og oplevelser, har vi udledt centrale tematikker. Tematikkerne relaterer sig bl.a. til elevernes oplevelse af historiefaget som uvedkommende, uanvendeligt og irrelevant. I denne opgave søger vi, at præcisere hvorfor eleverne ofte oplever historiefaget på denne måde. Desuden er vi interesseret i at undersøge, hvordan historielæreren kan imødekomme de opstillede tematikker. For at besvare denne problemstilling, har vi indsamlet empirisk materiale gennem både interview og spørgeskemaundersøgelser. Desuden har vi inddraget teoretiske forståelser, der kvalificerer vores forståelse af de tematikker eleverne har fremhævet. Ud fra empirien og de teoretiske forståelser, fandt vi frem til mulige årsager til at eleverne oplevede faget som uvedkommende, uanvendeligt og irrelevant. Således konkludere vi, at nogle af årsagerne til elevernes opfattelse af historiefaget skyldes følgende. For det første blev elevernes historiebevidsthed ofte ikke medtænkt, i planlægningen af undervisningen. Dette resulterede i historieundervisning som eleverne ikke fandt vedkommende. Dernæst manglede der ofte mulighed for aktiv deltagelse i historieundervisningen. Resultatet af dette var, at eleverne ofte fandt faget kedeligt og uinteressant. Afsluttende fandt vi frem til, at historiefaget ikke understøttede muligheden for tilegnelsen af anvendelige kompetencer, som eleverne kunne bruge i sammenhænge uden for folkeskolen. På grund af denne mangel følte eleverne, at historiefaget var irrelevant.

Indholdsfortegnelse

Problemfelt	4
Problemformulering	6
Metode	6
Videnskabsteoretisk tilgang	6
Indsamling af empiri	7
Læsevejledning	9
Præsentation af empiri	10
Begrebsafklaring	11
21st century skills	11
Historiebevidsthed	12
Projektarbejde	13
Do history	13
Tematikker og teori	14
Vedkommenhed og historiebevidsthed	14
Deltagelse og relevans - en kompetenceforståelse	14
Analyse	15
Vedkommende undervisning - historiebevidsthed	15
Indholdets betydning for oplevelsen af vedkommenheden	17
Delkonklusion	19
Deltagelse og relevans i historieundervisningen	19
Historisk tænkning som didaktisk redskab	21
Projektarbejdet som fundament for deltagelse	22
Projektarbejdet og 21st century skills	23
Delkonklusion	27
Skiftende tendenser i historiefaget	27
Diskussion	28
Teoretisk tilgang til handleperspektiver	32
Projektarbejdet - den aktive elev	32
Vedkommenhed i praksis	33
Relevans i andre sammenhænge	34
Konklusion	35

Litteraturliste	38
Bilag - Indholdsfortegnelse	41
Bilag 1	42
Bilag 2	48
Bilag 3	50
Bilag 4	53
Bilag 5	54

Problemfelt

Denne opgave tager sit udgangspunkt i en undren. Vi er interesserede i at afklare historiefagets nuværende rolle i folkeskolen i relation til de mål der er opstillet for faget. Her vil vi undersøge, hvorledes man som historielærer planlægger meningsfuld undervisning og samtidig inkorporerer fælles mål i et fag der er normeret til én ugentlig lektion i 9. klasse. Ydermere er vi interesserede i elevernes syn på historiefaget, og hvordan dette kan inddrages i undervisningen.

I rapporten *Dokumentationsindsatsen*, udført af Historielab fremhæves det, at i modsætning til "større" fag, som fx dansk eller matematik, giver historiefagets indhold eller metodik ikke altid implicit mening (Historielab, 2015). Hvor de fleste kan se mening med at lære basale skrive- eller regnefærdigheder, så undslipper historiefagets mening ofte de tilsigtede modtagere: eleverne (Ibid).

Denne manglende forståelse blandt elever for historiefagets rolle i folkeskolen, efterlader os med følgende spørgsmål: Hvad skal eleverne lære? Hvordan? I hvilken retning skal historiefaget skue? Fortiden? Nutiden? Fremtiden? Eller alle tre? Og hvem definerer historieundervisningen?

Traditionelt set har det været videnskabsfaget historie der har udfyldt sidstnævnte opgave, men denne definitionsmagt bliver definitivt flyttet med 1995-formålet. Heri indgår for første gang det centrale begreb; historiebevidsthed (Larsen, 2012). Allerede i 1985 har Bernard Eric Jensen udtalt sig i et interview til tidsskriftet "Historie og Samtidsorientering" om begrebet *historiebevidsthed*. Heri defineres begrebet således: "Historiebevidsthed er bevidstheden om et procesforhold mellem fortid, nutid og fremtid (Svendsen, 1985: 504)." Begrebet uddybes yderligere: "Når faget historie for eleverne eller mennesker i det hele taget knyttes til deres eget liv, når det ligesom får en eksistentiel dimension i deres dagligdag i bred forstand, så bliver store dele af historien oplevet som relevant" (Svendsen, 1985: 506). På denne måde bliver begrebet historiebevidsthed et opgør med det, Bernard Eric Jensen kalder den "antikvariske" tilgang til historieundervisningen (ibid). Samtidig overgår definitionsmagten over historiefaget i høj grad til eleverne selv. Denne fragmentering kommer til at præge historiefaget fremadrettet og kan endnu aflæses i de fælles mål der arbejdes ud fra i dag. I formålsparagraffen står: "Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv" (Undervisningsministeriet: 2017). I første paragraf vægtes det, at eleverne skal kunne benytte den viden, de tilegner sig i historieundervisningen i deres hverdagsliv.

Samtidig fremgår det dog, at “Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte” (Ibid). Her læses tydeligt en historiebevidsthedstankegang, omend i nedprioriteret og omskrevet form. Fagformålet understøttes desuden af obligatoriske videns- og færdighedsmål samt kanonpunkter der skal vejlede og støtte historieunderviseren med henblik på at udforme undervisning der styrker tilegnelsen af disse.

Således indgår der i formålet for historiefaget to paradigmer: et dannende, identitetsstyrkende paradigme repræsenteret ved historiebevidsthedstanken, og et kompetenceorienteret paradigme repræsenteret ved et anvendelighedskrav.

Anvendelige kompetencer efterspørges samtidig i stigende grad fra erhvervslivet. For at imødekomme denne efterspørgsel er der blevet udformet et sæt ønskelige kompetencer under fællesbetegnelsen: 21st century skills. Her lægges der vægt på følgende seks færdigheder; kollaboration, problemløsning, innovation, kompetent kommunikation, selvevaluering og IT-færdigheder. Inkorporationen af 21st century skills i historieundervisningen fremstår således som en fortsættelse af den diskussion der kort er opridset, nemlig hvad historiefaget skal bibringe eleverne?

I den sammenhæng er det væsentligt at overveje hvilken retning, historiefaget skal bevæge sig i. Skal det i overvejende grad være et dannende- eller kompetenceorienteret fag, og er de to retninger overhovedet modstridende? I nedenstående citat fra rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* tydeliggøres netop denne dikotomi:

“Mange lærere beskriver faget som det at sende eleverne ind i et dannelsesforløb eller at bringe eleverne gennem en dannelsesproces. Hos lærerne omtales dette (indirekte) som en værdi i sig selv for faget [...]. Eleverne anlægger derimod en langt mere anvendelses- eller nytteværdi-orienteret tilgang til faget. Spørgsmålet for dem handler ofte om ”kan det bruges eller ikke bruges”. Problemet bliver således for historie som skolefag, at flere elever ikke opfatter det som et specielt brugbart skolefag med mindre, som de nævner, at man har planer om at uddanne sig til historielærer, historiker eller arkæolog.” (Historielab, 2015: 22-23).

Ovenstående citat ekspliciterer og vidner om et modstridende forhold mellem lærernes og elevernes forventninger til historiefaget.

I Alternativets folkeskoleudspil foreslås der en sammenlægning af historiefaget med bl.a. samfundsfag (Folkeskolen.dk: 2016). Kombineret med citatet fra dokumentationsindsatsen er

det både nærliggende og aktuelt at undersøge og afklare historiefagets fremadrettede rolle. Særligt med henblik på at præcisere, hvad eleverne skal lære, samt afklare hvordan vi inddrager elevernes, forældrenes og undervisernes ønsker til faget.

De fremhævede problematikker i faget vidner om et fag i krise. På institutionelt plan er der uenighed om fagets rolle og formål. Denne uenighed forplanter sig til lærerne og eleverne, der heller ikke er enige om hvad historiefaget skal bibringe. Vi frygter, at konsekvensen bliver et fag, som eleverne ikke kan se meningen med og som således ofte bliver nedprioriteret. Da det i sidste instans er eleverne der skal have udbytte af undervisningen, er det vores opfattelse, at mange af svarene nok skal findes hos eleverne. Med udgangspunkt i problemfeltet og de fremhævede problematikker, er vi kommet frem til nedenstående problemformulering.

Problemformulering

*Hvorfor oplever eleverne historiefaget som værende fremmed og uanvendeligt for dem?
Og hvordan imødekommer historielæreren dette problem?*

På baggrund af disse spørgsmål, vil vi identificere de centrale tematikker, eleverne fremhæver i empirien. Ud fra disse tematikker vil vi foretage en analyse for at klarlægge mulige årsagsforklaringer med henblik på at diskutere hvilke mulige kerneopgaver, historiefaget og historielæreren skal varetage. Afsluttende vil vi komme med bud på mulige handleperspektiver for at imødekomme de behandlede tematikker.

Metode

Videnskabsteoretisk tilgang

I dette afsnit vil vi redegøre for den videnskabsteoretiske forståelse vi har taget udgangspunkt i, samt hvordan denne forståelse har indvirkning på indsamlingen og bearbejdningen af empirien.

Vores undersøgelse tager udgangspunkt i hvorledes de adspurgte informanter, i dette tilfælde elever, forældre og undervisere, oplever den virkelighed, de indgår i. Således har vi valgt at tage udgangspunkt i fænomenologien. I fænomenologien gøres "oplevelsen til det centrale perspektiv for produktion af viden" (Mottelson og Muschinsky, 2017: 42). Idet menneskers

livsførsel baserer sig på deres oplevelser, må disse benyttes som grundmaterialet i undersøgelsen af det der kan karakteriseres som menneskeligt (ibid.).

Da vi tager udgangspunkt i informanternes oplevelse af historiefaget, giver denne tilgang os mulighed for at anskue disse oplevelser som et udtryk for en individuel sandhed. Kritikken af fænomenologien relaterer sig til det problematiske ved at drage generaliseringer på baggrund af individuelle, unikke oplevelser (ibid.). For at imødekomme denne kritik har vi valgt at inddrage en hermeneutisk forståelse som supplement til den fænomenologiske. Inddragelse af hermeneutikken gør det muligt for os, som fortolkende subjekter, at “forstå det som ligger bag teksten (læs: empirien), og som dermed bliver tekstens (læs: empirien) budskab og/eller mening” (Mottelson og Muschinsky, 2017: 46). Som fortolkere giver dette os mulighed for at analysere og sammenkæde de oplevelser, som informanterne beskriver - i en bredere kontekst (ibid.). På den måde bliver det muligt for os som fortolkere at sætte visse lighedstegn mellem informanternes oplevelser og den samfundsmæssige kontekst, de indgår i.

Derudover har vi valgt at inddrage elementer fra praksisforskningen. Praksisforskningen gør det muligt for os at hæfte særlig opmærksomhed til viden eller oplevelser der omhandler handlinger, processer eller omstændigheder (Mattson, 2014) og belyser en eller flere problemstillinger. I dette tilfælde; problemstillinger i historiefaget. Med udgangspunkt i praksisforskningen er det således muligt for os at bearbejde den indsamlede empiri med henblik på at afklare kontekstrelateret og handlingsrelevant viden (ibid) der har betydning for den kontekst, informanterne indgår i. Her med henblik på at komme med bud på hvilke handlinger, det ville være hensigtsmæssigt for en given aktør at udføre for at komme problemstillingen til livs. Netop den handlings- og procesorienterede viden er interessant, idet denne viden muliggør opstilling af handlemuligheder der fremadrettet kan integreres i undervisningen.

Indsamling af empiri

For at afklare de centrale udfordringer og tematikker, har vi benyttet os af kvalitative semistrukturerede interviews samt kvantitativt empiri indsamlet ved spørgeskemaer. Det kvalitative semistrukturerede interview “er måden, hvorpå den eller de interviewede personer inviteres til at fortælle om, rekonstruere eller gå på opdagelse i deres subjektive erfaringer og positioner”(Mottelson og Muschinsky, 2017: 120). I forhold til vores problemformulering er denne metode særligt anvendelig, idet den viden vi søger indblik i relaterer sig til interviewpersonens personlige oplevelser og erfaringer (Mottelson og Muschinsky, 2017). I

forbindelse med gennemførelsen af interviewene var vi dog opmærksomme på risikoen for, at vi som interviewer, særligt i elevernes øjne, kunne fremstå som repræsentant for den gruppe af voksne, eleverne normalt omgås med i skolen: altså lærerne. Gør eleverne det, risikerer man, at de indtager den position de ofte ville gøre i sådan en kontekst (ibid.). I dette tilfælde var der altså en fare for, at eleverne ville se os som repræsentant for lærerne og modificere deres besvarelser. Dette skyldtes først og fremmest, at størstedelen af empirien er indsamlet på vores praktikskole, og således var de interviewede elever, elever vi også havde undervist. For at adressere dette problem forsøgte vi som interviewer at adskille os fra den lærerrolle vi normalt indtog. Desuden understregede vi eksplicit for eleverne, vigtigheden af oprigtige svar.

Udover interviews har vi yderligere udarbejdet og inddraget spørgeskemaer. I forbindelse med brug af spørgeskemaer var vi her bevidste om, at gruppen af adspurgte, i dette tilfælde elever, skal være repræsentative for helheden (ibid.). Det er vores holdning, at den adspurgte gruppe af elever, kan ses som repræsentanter for et bredere udsnit af elever i folkeskolen. Udvalgskriteriet i dette tilfælde var baseret på elevernes klassetrin: nemlig 9. klasse. Da den adspurgte 9. klasse bestod af blot 20 elever, må man være sig den usikkerhed der er forbundet med kvantitative undersøgelser, bevidst. Ideelt set mener Mottelson og Muschinsky, at mindst 100 respondenter skal medvirke ved spørgeskemaundersøgelser, således at hver besvarelse ikke udgør mere end ét procent af det samlede hele (ibid.). Dog anser vi undersøgelsen som værende valid, da den kvantitative empiri samtidig understøttes af kvalitative interviews.

Den begrænsede datamængde udgør et empirisk problem, idet det besværliggør muligheden for at drage generaliserende konklusioner. For at imødekomme dette, har vi valgt at inddrage dokumentationsindsatsen, en rapport udgivet af historielab, som supplement til vores empiri. Rapporten er en samling af besvarelser fra både elever og lærere med henblik på at kortlægge historiefagets nuværende tilstand. I rapporten behandles mange af de spørgsmål og problematikker, som vi også har arbejdet med. Elever fra 6.-9.klassetrin og lærere på 28 skoler blev i undersøgelsen adspurgt deres opfattelse af historiefaget. Rapporten er derfor ikke nødvendigvis repræsentativ for alle landets skoler, men det store empirigrundlag gør det dog sandsynligt. Vi mener derfor, at vi ved at kombinere egen empiri med dokumentationsindsatsen har formået at indsamle en bred vifte af forskellige perspektiver på og oplevelser af historieundervisningen fra et udsnit af de danske folkeskoler. At der er

overensstemmelse mellem vores egen indsamlede empiri og historielabs udgivelse, ser vi som en validerende faktor for opgavens resultater.

I denne opgave og de tilhørende bilag har vi valgt at anonymisere både elever, lærere, forældre samt de skoler hvortil disse har tilknytning. Dette gøres ud fra et hensyn til særligt eleverne, idet der i interviewene kan indgå kritik af fx lærere.

Læsevejledning

Vores opgave er bygget op omkring interviews med elever, forældre og lærere, samt en spørgeskemaundersøgelse besvaret af en folkeskoleklasse. Desuden inddrages forskningsrapporten: dokumentationsindsatsen. Empirien og den supplerende rapport relaterer sig alle til den tidligere nævnte diskussion omkring, hvad historiefaget skal kunne i dag. Da der i empirien indgik forskellige holdninger afhængig af interviewperson, har vi sammenfattende forsøgt at udlede tre centrale tematikker som relaterer sig til historiefaget. Disse tre tematikker er: *vedkommenhed*, *aktiv deltagelse* og *relevans/nyttig*. Vi vil uddybe tematikkerne senere i opgaven. Derudover vil tematikkerne fungere som opgavens røde tråd. Således vil vi i både analyse, diskussion og handleperspektiver løbende henvise til tematikkerne.

Med henblik på at gøre opgaven overskuelig, har vi opdelt opgaven i afsnit og inddelt disse i underafsnit med tilhørende overskrifter. I præsentationen af vores empiri vil vi redegøre for ovennævnte tematikker, samt hvorfor vi fandt netop disse interessante at arbejde med.

Dernæst følger en begrebsafklaring, som er en tydeliggørelse af, hvordan vi forstår de centrale teoretiske begreber der indgår i analysen med henblik på at besvare problemformuleringen. Efterfølgende vil vi sammenholde de udledte tematikker med teori til etablering af et solidt grundlag for vores analyse. Heri vil vi behandle tematikkerne ved hjælp af både teori og citater fra interviewene. Analysen vil ligeledes indholde to delkonklusioner, der fungerer som en kort sammenfatning af analyseafsnittet.

Afslutningsvis vil vi opstille handleperspektiver der både er teori- og praksisfunderet. Her kommer vi med bud på, hvordan historiefaget bør se ud, samt hvordan undervisningen kan tilrettelægges i et praksisperspektiv. I den konklusion vil vi kort sammenfatte opgaven og sammenholde de fremanalyserede pointer med problemformuleringen.

Præsentation af empiri

I dette afsnit vil vi bearbejde empirien uddybende med henblik på at udlede centrale tematikker til bearbejdning i den videre undersøgelse. Målet for dataindsamlingen var oprindeligt at præcisere hvilke holdninger og forventninger, informanterne havde til historiefaget generelt (Bilag 5). For at afklare disse holdninger og forventninger, forsøgte vi at stille åbne og autentiske spørgsmål, som vi forventede ville muliggøre for informanterne selv at udfolde positive og negative aspekter ved historieundervisningen på bedst mulig vis. Således har vi ud fra informanternes besvarelser tolket hvilke udfordringer og problemstillinger, de ser i forbindelse med historiefaget. Ud fra informanternes besvarelser udledte vi tre centrale tematikker.

Tema 1: Vedkommenhed

For det første er det vigtigt, at historieundervisningen formår at gøre fortiden *vedkommende* for eleverne. Begrebet *vedkommenhed* er vores egen sammenfatning af informanternes besvarelser og skal her forstås som en samlende betegnelse for de udsagn, som informanterne udtrykkede. Begrebet *vedkommenhed* i denne undersøgelse understreger bl.a. vigtigheden af at drage paralleller fra fortiden til nutiden således, at eleverne oplever fortiden som værende sammenhængende med - og af betydning for både nutiden og fremtiden. Dette fremgik af flere af de interviews, vi foretog, samt vores spørgeskemaundersøgelse (bilag 4). Her brugte eleverne ofte formuleringer der mindede meget om ovenstående.

Således efterlyste eleverne, at det indhold der blev bearbejdet i historieundervisningen gav dem mulighed for at koble fortid, nutid og fremtid på en måde, så de fik bedre forståelse for den samtid, de lever i. Samtidig efterspurgte eleverne et indhold der gjorde det muligt for dem at give kvalificerede bud på, hvorledes fremtiden kunne komme til at se ud. Ydermere fremgik det af empirien, at undervisning der tog udgangspunkt i noget eleverne kunne relatere sig/havde kendskab til i forvejen blev oplevet som særligt interessant og derigennem *vedkommende* for dem. Altså pegede flere elever på, at de gerne ville have mulighed for at koble tidligere, selvoplevede erfaringer til det emne der blev arbejdet med i undervisningen.

Tema 2: Aktiv deltagelse

For det andet fremgik det af elevinterviewene, at de anså historiefaget som værende primært et lyttefag/hyggefag. Denne oplevelse af historiefaget blev også understøttet af en interviewet

forælder. Informanten udtrykkede sig om sine egne oplevelser med historiefaget: det var udelukkende et inaktivt fag, hvor underviseren fortalte, og eleverne lyttede.

Eleverne ønskede ligeledes at være mere aktive og udføre mere selvstændigt arbejde i timerne. Det blev understreget ved, at de fremhævede, både i interviewene og spørgeskemaerne, at de mest positive aspekter ved historieundervisningen var fx billedanalyse, fremlæggelser, ekskursioner og lignende. Samme perspektiv gjorde sig gældende i lærerinterviewet. Historielæreren udtrykkede, at dennes elever var mest begejstret, når de var på tur eller selv fik lov at arbejde problemløsende med det historiske indhold. Således forstår vi informanternes udsagn som et udtryk for ønsket om *aktiv deltagelse*.

Tema 3: Relevans/nyttigt

For det tredje efterspurgte eleverne, at historiefaget understøttede tilegnelsen af tydeligt nyttige kompetencer der både styrkede deres historiefaglige viden, samt kunne benyttes i en mere generel kontekst. Bl.a. udtrykte flere elever, at historieundervisningen og den dertilhørende historiske viden kunne bruges med henblik på at undgå tidligere tiders fejl. På denne måde oplevede eleverne faget som nyttigt. Udsagnene om anvendelighed både i historiefaget og i mere generelle sammenhænge tolkede vi som et ønske om større *relevans* i historiefaget. *Relevans* skal her forstås som et udtryk for en større, tydeliggjort sammenhæng mellem arbejdet i historieundervisningen i relation til elevernes fremtidige studie-, arbejds- og privatliv.

Begrebsafklaring

I dette afsnit vil vi redegøre for de teoretiske forståelser, vi tager udgangspunkt i. Denne redegørelse vil vi udfærdige med henblik på at koble vores teoretiske forståelse til de tre ovenstående tematikker.

21st century skills

Knud Illeris opstiller kompetencebegrebet som modsætning til kvalifikationsbegrebet. Hvor kvalifikationsbegrebet ifølge Illeris tager udgangspunkt i de enkelte elementer og bevæger sig hen imod en helhedsopfattelse, så tager kompetencebegrebet afsæt i en helhed: fx den type person der skal til for at løse en given opgave og udpeger dernæst de forskellige kompetencer der kræves i den forbindelse (Illeris, 2012). Illeris' forståelse af kompetencebegrebet som en helhed leder hen imod vores forståelse af 21st century skills. Der findes adskillige

frameworks der hver især definerer 21st century skills. Vi har udvalgt det ITL-research framework der arbejdes med og formidles af Center for undervisningsmidler (CFU), da dette framework fremhæves af undervisningsministeriet og således allerede indgår i en folkeskolekontekst i Danmark. ITL-research-forskningen forsøger at komme med bud på hvilke kompetencer der er hensigtsmæssige at besidde i det 21. århundrede med henblik på bedst muligt at opfylde de krav der stilles til fx medarbejdere, når de skal indgå på en arbejdsplads (CFU: 2017) Som vi tidligere kort berørte, så opstiller forskningen seks kompetencer: kollaboration, It og læring, problemløsning og innovation, kompetent kommunikation, videnskonstruktion og selvevaluering. Hver kompetence opstiller desuden underliggende delmål der muliggør en yderligere bevidstgørelse af tilegnelsesprocessen for både elever og lærere. For alle kompetencerne er den endelige målsætning, at eleverne bliver i stand til at bruge de tilegnede kompetencer i andre sammenhænge end blot den fagfaglige kontekst, de oprindeligt befinder sig i. Desuden vægtes det, at eleverne bliver i stand til at forholde sig til autentiske problemstillinger og opstiller løsningsforslag til disse. Løsninger de enten selv, eller i kollaboration med samarbejdspartnere i den "virkelige" verden, bliver i stand til at føre ud i livet.

Historiebevidsthed

Karl-Ernst Jeismann definerer i slutningen af 1960'erne historiebevidsthedsbegrebet som: "bevidstheden om samspillet mellem fortolkningen af fortiden, nutidsforståelsen og fremtidsforventningen" (Christiansen og Knudsen 2015: 23). Dette uddyber Sven Sødring Jensen ved at karakterisere denne bevidsthed som en nærværende forståelse for, at alle mennesker og institutioner eksisterer i tid med både ophav og fremtid (Kvande og Naastad, 2013). I en skandinavisk kontekst er det særligt Bernard Eric Jensen der har været med til at præcisere definition af begrebet. Historiebevidsthed er ifølge Bernard Eric Jensen et forståelsesapparat for fællesskaber og sammenhænge, samt et værktøj der skaber nærvær og relevans for eleverne. Som Bernard Eric Jensen selv udtrykker det:

"Den (undervisningen) må med andre ord gå ind og arbejde i spændingsfeltet mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet. Hvis relevansen nedprioriteres, må man forvente, at en hel del deltagere vil se stort på, at den tilbudte historieundervisning er af en høj kvalitet, fordi dens brugsværdi ikke vil være videre synlig eller nærværende" (Jensen, 1996: 10).

Desuden understreger Bernard Eric Jensen, at historiebevidstheden kan opfylde forskellige funktioner, afhængig af hvordan undervisningen vægtes. Den kan have en erindrende, diagnosticerende eller anticiperende funktion (Kvande og Naastad, 2013).

Det er netop Bernard Eric Jensens forståelse af historiebevidsthed, vi har valgt at tage afsæt i, idet den centrerer sig omkring mennesker som historieskabte og historieskabende - og samtidig indeholder en forståelse for forskellige brugsfunktioner i forskellige kontekster. Desuden indebærer denne forståelse også muligheden for sammenhængsforklaringer- og forståelser.

Projektarbejde

I denne opgaves analyse anvender vi begrebet *projektarbejde*, baseret på Fibæk og Bjerregaards definition (Fibæk og Bjerregaard, 2009). De ser projektarbejdet som en arbejdsform der er med til at udfordre det at tænke og arbejde i helheder. Desuden lægger projektarbejdet op til tværfagligt arbejde. De hævder endvidere, at hvis eleverne er nysgerrige, får de lyst til at lære noget nyt og fastholde det lærte (Ibid). Denne problematik har vi, som tidligere nævnt, lokaliseret som værende en generel udfordring for historiefaget. Således ser vi projektarbejdet som en mulighed for at understøtte arbejdet med de efterspurgte kompetencer.

Do history

Dette begreb forstår vi som en samlende betegnelse. Således har vi draget inspiration fra Peter Seixas og Tom Morton der refererer til historisk tænkning som en måde at bearbejde historien på. Historisk tænkning er her opdelt i seks koncepter der hver repræsenterer en måde, hvorpå man kan anskue historisk indhold (Seixas og Morton, 2013). Vi vil ikke tage udgangspunkt i de seks koncepter, men snarere den teoretiske grundtanke bag. Denne gør det muligt at udvælge historisk indhold der er væsentligt at arbejde med, samt opstille og inddrage historiske etiske dilemmaer i en samtidig kontekst (ibid.). I relation hertil har vi samtidig valgt at inddrage Erik Lund, der henter sin inspiration fra den angelsaksiske historietradition. Lund opstiller tre principper, som han mener er væsentlige for elever at beskæftige sig med. Arbejdet skal først og fremmest tage udgangspunkt i elevernes hverdagsforestillinger. Dernæst skal eleverne arbejde med historiske nøglebegreber, således at de selv kan skabe mening ud fra det historiske indhold der arbejdes med. Slutteligt skal elevernes metakognition

styrkes på en måde, så de selv kan skabe ny historisk viden samt se historiske sammenhænge tydeligt (Lund, 2009). Desuden er det Lunds opfattelse, at eleverne skal gøres til aktive deltagere i historieundervisningen, for således at styrke tilegnelsesprocessen (ibid.).

Tematikker og teori

I ovenstående afsnit, har vi præsenteret den teoretiske forståelse, vi arbejder ud fra.

I dette afsnit vil vi koble de tre tematikker til de teoretiske forståelser der danner afsæt for analysen.

Vedkommenhed og historiebevidsthed

Den første tematik, under den samlede betegnelse *vedkommenhed*, kan kobles til Bernard Eric Jensens forståelse af begrebet *historiebevidsthed*. Her fremgår det, at historiebevidsthed er forståelsen for forholdet mellem fortid, nutid og fremtid (Jensen, 1996). Eleverne nævner selv et forhold mellem fortid og nutid, og hvordan dette forhold kan bruges til at udtale sig kvalificeret om begge. Desuden skal historieundervisningen, ifølge Bernard Eric Jensen, tage udgangspunkt i elevernes egen livsverden. Om indholdet siger han således: "... det skal udvælges således, at det vil være af betydeligt relevans for børn og unges livsverden og samtidig have en anselig kvalitet" (Jensen, 1996: 10). Citatet understøtter således, at historieundervisningen med fordel kan behandle indhold, som eleverne allerede har stiftet perifert bekendtskab med, både i- og udenfor skolen. Ifølge eleverne er dette med til at gøre undervisningen særligt interessant.

Deltagelse og relevans - en kompetenceforståelse

De to resterende tematikker; *aktiv deltagelse* og *relevans* er i denne opgave teoretisk forbundet. Begge retter sig mod styrkelsen og anvendelsen af brugbare kompetencer. Kompetencebegrebet har vi i denne opgave oversat til et kompetencesæt benævnt 21st century skills. Som tidligere nævnt er 21st century skills opdelt i seks primære kompetencer (CFU: 2017). Centralt for 21st century skills står et anvendelsesperspektiv. Således er anvendelsesperspektivet og forståelsen af historisk viden og tilegnelsen heraf i overensstemmelse med forståelsen "Do History". Her vægtes det, at eleverne arbejder med praktiske færdigheder inden for historiefaget, som de efterfølgende også kan bruge i andre sammenhænge (Lund, 2009). Fokus er primært på kildearbejde som et understøttende værktøj

der lærer eleverne, hvordan historisk viden bliver til (ibid.). Vi anser dog dette som en tese der også peger mod det generelle.

I dette afsnit har vi opridset de teoretiske forståelser, som analysen primært vil tage udgangspunkt i. I analysen vil der indgå yderligere teoretiske betragtninger. Disse har vi undladt at præcisere, idet de blot behandles perifert i analysen.

Analyse

I dette afsnit vil vi analysere de tidligere fremhævede tematikker. Analysen er todelt. I første del af analysen vil vi se nærmere på begrebet *vedkommenhed*, og hvordan dette begreb kan behandles teoretisk. I anden del af analysen har vi valgt at inddrage begge begreber *aktiv deltagelse* og *relevans*, da det teoretiske grundlag der arbejdes ud fra i visse tilfælde er relevant for begge begreber.

Vedkommende undervisning - historiebevidsthed

I interview 1 udtales der følgende: “Jeg synes også det sådan et vigtigt fag, på en måde ikk’, det er sådan, man skal kende sin fortid, for at kunne se frem i fremtiden” (M. Schiødt og L. Rasmussen, personlig kommunikation, Marts 01, 2017). Dette citat relaterer sig til vores første tematik *vedkommenhed*. Af citatet kan vi udlede, at forbindelsen mellem fortiden og nutiden, samt det at drage paralleller mellem disse, er vigtigt for eleven. Fortolket yderligere betyder dette, at når historieundervisningen ikke formår at inddrage et aspekt af relevans for eleven, så fratages faget et vigtigt element. For at sikre at dette element ikke negligeres i historieundervisningen, kan det således være nyttigt at overveje adskillige aspekter.

For det første fremgår det som et af hovedmålene i fælles mål for faget historie, at eleverne skal drage paralleller i historieundervisningen. Eleverne skal altså kunne forklare samspillet mellem fortid, nutid og fremtid. (Undervisningsministeriet: 2014). Der er således ingen uoverensstemmelse mellem elevens forventninger til historiefaget og de mål der er opstillet for faget.

For det andet kan man overveje citatets kobling til historiebevidsthed med henvisning til Jensens forståelse af begrebet. Heri indgår netop samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, samt elevens forståelse af egne handlemuligheder i den kontekst (Jensen, 1996). Jensen uddyber dette og konstaterer, at historiebevidsthed kan have forskellige funktioner, afhængig

af hvad man vægter. Således kan det have en erindrende, diagnosticerende eller anticiperende funktion (Kvande og Naastad, 2013). I citatet vægter eleven særligt den anticiperende funktion, da der sigtes mod at kunne "se frem i fremtiden". Ud fra denne forståelse er elevens udsagn et udtryk for, at god historieundervisning gør det muligt for eleven at udtale sig kvalificeret om historiske sammenhænge på tværs af tid. Ifølge Bernard Eric Jensen kan denne proces understøttes ved at tage udgangspunkt i elevernes egen livsverden (ibid.). Elevens udsagn understøttes samtidig i nedenstående citat fra én af de interviewede historielærere.

"Det er jo så der hvor man som historielærer kommer på en opgave, fordi det der med at gå ud og finde eksemplerne, [...] Så man skal finde de der eksempler og der er det altid rigtig godt at tage fat i noget der sker i dag, altså det der med, fortid = nutid = fremtidsforventninger, altså den ligger sådan der ikk'. Men det er jo læreren der skal gøre det, for det kommer jo ikke af sig selv." (M. Schiødt og L. Rasmussen, personlig kommunikation, April 25, 2017).

Som det ses i ovenstående citat, er informanten og Bernard Eric Jensen enige om, at det er væsentligt for historieundervisningen, at den tager sit afsæt i elevernes livsverden, bl.a. ved at drage paralleller. Citatet fra historielæreren i interview 5 understreger vigtigheden, men samtidig også kompleksiteten i at finde eksemplerne der danner den røde tråd mellem fortiden og nutiden. Således mødes teori og praksis på midten. Både informanten i interview 5 og Bernard Eric Jensen erkender, at det ikke kommer af sig selv, når det for eleverne handler om at forstå historien som sammenhængende og nutidsrelevant. Desuden skelner teoretikere også mellem graden af historiebevidsthed. Sven Sødring Jensen fastholder, at så længe eleven har en vis fornemmelse af sig selv som historisk væsen, er der tale om historiebevidsthed (Kvande og Naastad, 2013). Omvendt mener Jörn Rüsen, at man ikke kan tale om historiebevidsthed, medmindre eleven er bevidst om sin egen historiebevidsthed - altså en form for metakognition (ibid.). Det bliver således historielærerens opgave at drage disse paralleller fra fortid til nutid, og lykkes det, forøges chancen for, at eleverne finder indholdet og dermed også faget *vedkommende* - hvilket underbygges yderligere af nedenstående citat fra elevinterview 3:

“Så jeg synes egentlig bare der er interessant at kunne drage nogle paralleller til at se hvordan kan det være vi gør som vi gør i dag eller nogle ting som vi har gjort før i tiden. Det hele fører hele tiden til noget nyt, ikk’. (M. Schiødt og L. Rasmussen, personlig kommunikation, Marts 01, 2017)

Forsimplet betyder det, at historiefaget skal tage udgangspunkt i elevcentreret undervisning. I forhold til problemstillingen, er det således muligt, at eleverne oplever historiefaget som værende fremmed og uanvendeligt for dem, fordi elevernes historiebevidsthed ikke inddrages i tilstrækkelig grad.

Indholdets betydning for oplevelsen af vedkommenheden

Et andet perspektiv på vedkommende historieundervisning vedrører indholdet der arbejdes med i timerne. Det er vigtigt, at dette knytter bånd til emner, hændelser mv. som eleverne allerede har et vist forudgående kendskab til. I interview 2 fremhæver én af eleverne bl.a.: “Altså, det kommer lidt an på hvilke emner vi har om, til hvis jeg synes det er spændende.” Der uddybes: “Når det er så noget der historisk, som jeg interesserer mig for, så kan jeg finde historie rigtig interessant.” (M. Schiødt og L. Rasmussen, personlig kommunikation, Marts 01, 2017). Dette citat tolker vi som et udtryk for netop dette. Udtrykket *interesse* der indgår i citatet, tolker vi bredt. Vi forstår det derfor i denne sammenhæng som værende ikke blot spændende, men også det at have forudgående kendskab til et givent emne. Når eleven i forvejen har denne *interesse* for et givent emne der behandles i historiefaget, har det en positiv effekt på, hvordan eleven fremadrettet anskuer emnet og undervisningen derom. I forlængelse heraf udtrykker en anden elev i interview 3 følgende:

“Jeg synes så noget som stenalderen helt tilbage til den tid, hvor du nærmest ikke har noget der fra, andet end gamle knogler der er blevet gravet op og sådan noget, det synes jeg er halvkedeligt fordi vi ikke ved så meget om det og sådan noget.” (M. Schiødt og L. Rasmussen, personlig kommunikation, Marts 01, 2017).

Arbejdet med indhold der opfattes gammelt og uden relevans for eleven selv, finder eleven kedeligt. Ifølge Klafki kan der her være tale om, at det valgte indhold ikke opfylder de eksemplariske kriterier for udvælgelse af indhold i undervisningen (Pietras og Poulsen, 2013). Desuden kan den manglende følelse af *vedkommenhed* være udtryk for, at indholdet ikke giver mulighed for at arbejde med- eller finde svar på beslægtede problemstillinger i den virkelige verden, hvilket gør historien uvedkommende for dem (Ibid.). Denne holdning

understøttes desuden af den indsamlede data i dokumentationsindsatsen fra 2015. Her fremgår det bl.a., at eleverne finder det væsentligt, hvorvidt indholdet har betydning i dag. Historie der er ældre end 200 år opleves som mindre interessant end nyere og mere moderne historie (Historielab, 2015).

At eleverne har svært ved at gennemskue hvordan historieundervisningen, helt generelt, vedkommer dem, understøttes yderligere i Rune Christiansens og Heidi Eskelunds bog; "Fagdidaktik i historie". Her fremgår det bl.a., at nogle elever har svært ved at se meningen med faget i forhold til fx engelsk og dansk (Christiansen og Eskelund, 2015).

Rune Christiansen foreslår, som en måde at imødekomme den problematik eleverne her opstiller, at flytte historiefagets fokus fra traditionel vidensformidling, også kaldet *Videnslæring*, til, med udgangspunkt i elevens livsverden at forklare, hvilke sammenhænge og strukturer der er væsentlige for at forstå den verden vi lever i. Om dette udtrykker Christiansen:

"Ærtebøllekulturen er ikke vigtig. Det vigtige er skiftet fra jæger/samler-kultur til landbrugskultur. Hvordan det påvirkede livet, hvad man spiste, familieformer og så videre. Det er det, vi skal undervise i. Hvad Ærtebøllekulturen konkret var, og hvornår den fandtes, kan elever google, hvis man skulle få behov for at vide det på tidspunkt". (Folkeskolen.dk: 2015).

Det slående argument tager således udgangspunkt i elevens nutidige skolekultur og forholder sig konstruktivt hertil. Historielæreren må som konsekvens heraf tage et større ansvar for udformningen af undervisningen. Rune Christiansen mener ligeledes, at kanonlisten ikke må gå hen og diktere undervisningen, men snarere fungere som en rettesnor, da han dog stadig ser kvaliteter heri. Eksemplet med kanonpunktet Ærtebøllekulturen understreger således hans pointe om, at hvis ikke læreren selv kan se meningen, kan han umuligt få eleverne til at se den: "Hvis du som lærer ikke kan se, hvordan du skal bruge et kanonpunkt i din undervisning på en meningsfuld måde, så lad være med at bruge det" (Ibid.)

Vi ser således vigtigheden af indhold der relaterer sig til eleverne, og hvordan dette medvirker til at påvirke elevernes opfattelse af vedkommenhed i faget. Det er med andre ord essentielt, at indholdet medvirker til at skabe paralleller, som eleverne forstår. Dette betyder ikke at

undervisningen udelukkende skal tage hensyn hertil, men blot at det bør indgå i overvejelserne i undervisningsplanlægningen.

Delkonklusion

Af ovenstående analyse fremgår det, at eleverne oplever adskillige problematikker i forbindelse med historieundervisningen relateret til oplevelsen af historiefaget som værende vedkommende. Det fremhæves, at eleverne reagerer positivt på historieundervisningen, når den muliggør inddragelse af historiske paralleller. Her vægtes det samtidig fra elevernes side, at understøttelsen og kvalificeringen af elevens evne til at udtale sig enten erindrende, diagnosticerende eller anticiperende er med til at gøre faget vedkommende for dem. Desuden tolker vi af elevudsagnene, at afsæt i elevens egen livsverden er med til at motivere samt øge muligheden for, at eleverne oplever undervisningen som meningsfuld. Livsverden skal her forstås som forudgående interesse for eller kendskab til et bestemt emne. Historiebevidsthed bliver i denne sammenhæng et nøgleredskab til at imødekomme de fremhævede problemstillinger, idet historiebevidsthed opstiller et teoretisk rammeværk for den elevcentrerede undervisning. Som supplement til dette rammeværk er det væsentligt, at det faglige indhold understøtter denne proces yderligere. Således er det vores opfattelse, at arbejdet med at gøre undervisningen vedkommende i høj grad hæfter sig til tre centrale faktorer: stillingtagen til historiske paralleller, afsæt i elevens livsverden samt udvælgelse af indhold der understøtter disse.

Deltagelse og relevans i historieundervisningen

Med afsæt i centrale problemstillinger lokaliseret i rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* (Historielab, 2015) samt tematikkerne *aktiv deltagelse* og *relevans* uddraget af vores indsamlede empiri, vil vi se nærmere på sammenhængen mellem arbejdsformer og deltagelsesniveauets betydning for elevernes opfattelse af historieundervisningen. For at imødekomme og bearbejde den nævnte problemstilling anskuer vi denne fra både en teoretisk og praktisk vinkel. Således klarlægges elevernes oplevelse af læring i historiefaget, og hvordan denne er relateret til deltagelsesniveau og følelsen af relevans. Nedenstående citat er fra et interview (bilag 1, A) med to folkeskoleelever fra udskolingen. Der spørges til hvordan de mener historiefaget kan blive bedre og mere interessant.

e2: “Jeg kan godt lide når man laver noget ud over [lærebogen]. Og når man ligesom får lov til selv at researche lidt.” ...

e1: “Med sådan noget som billedanalysen, og holocaust og sådan, det var sjovt.”

e2: “Ja, det var dejligt at få lavet noget.”

e1: “Ja nemlig. Fordi det gør vi nemlig ikke så tit i historie.”

(M. Schiødt og L. Rasmussen, personlig kommunikation, Marts 01, 2017)

Citatet understreger en meget central problematik i historiefaget der ligeledes bakkes op af rapporten fra historielab. Heri beskrives det, at mange elevers historieundervisning kredser om en lærercentreret undervisning, der ofte tager udgangspunkt i en lærebog eller kopiark (Historielab, 2015). Denne undervisningsform tenderer ofte imod tale og fortælling fra lærerens side og mindre praktisk arbejde fra elevernes side. Elevcitatet tolker vi således som et ønske fra eleverne om at få lov til at arbejde mere praktisk i faget, samt at de finder denne arbejdsform givende og underholdende. Denne holdning deles ligeledes af to yderligere elever, som det ses i nedenstående citat fra interview 2. Eleverne bliver spurgt til, hvad de mener om arbejdsformen i historieundervisningen:

e3: “Nogle gange er det lidt kedeligt.”

e4: “Ja. Særligt, hvis det er, er ensformigt er det for meget. Det bliver for ensformigt hedder det. Det bliver lidt for meget det sammen, så vil man lidt lave noget andet og skifte lidt og lave nogle andre ting i stedet for powerpoint, og lave noget andet og gå ud i grupper eller et eller andet.” (M. Schiødt og L. Rasmussen, personlig kommunikation, Marts 01, 2017)

Citatet udspejler en klar holdning om at *gøre mere* i historietimerne fra elevers side. Denne holdning gives der ligeledes udtryk for, da en anden elev blev adspurgt i et tilsvarende interview (Bilag 1.B). Her blev der ytret holdning om at det ofte bliver ensformigt, når undervisningens omdrejningspunkt er lærerens *enemandstale*. Billedet er med andre ord entydigt, når vi ser på vores indsamlede empiri. Sammenholdes denne data med *Dokumentationsindsatsen* (Historielab, 2015), finder vi igen samme holdning. Eleverne vurderer klassisk tavleundervisning som værende kedelig, samt at der ønskes mere aktivitet i timerne i form af fx fremlæggelser og gruppearbejde.

Historisk tænkning som didaktisk redskab

Ifølge Seixas og Morton kan elevernes frustration over den manglende mulighed for deltagelse i undervisningen tolkes som værende et udtryk for, at "historisk tænkning" ikke indgår. Med historisk tænkning menes der den kreative proces der gennemgås, når der skabes sammenhæng mellem de historiske spor, de fortællinger, vi udleder af disse, samt hvordan disse fortællinger kan bruges i samtiden (Seixas og Morton, 2013). Her er det væsentligt at bemærke, at historien forankres i eksisterende spor fra fortiden, men de fortolkes individuelt. Således kan samme kilde tolkes forskelligt afhængig af individet (ibid.). I den konkrete sammenhæng kunne man således hævde, at eleverne ikke får mulighed for at gennemgå denne proces, idet undervisningen ofte foregår monologisk.

I henhold til Seixas og Morton kunne man med fordel inddrage deres teoretiske grundtanke, der understøtter historisk tænkning (ibid.). For at give eleverne en oplevelse af historiefaget som nyttigt og værdifuldt, kunne man ifølge Seixas og Morton fx inddrage en etisk dimension, hvor der lægges vægt på at inddrage og benytte historiske, etiske problemstillinger og anvende dem i en nutidig kontekst (ibid.). Denne praktiske tilgang hvor eleverne i langt højere grad er aktive deltagere i undervisningen bakkedes desuden op af Erik Lund, der taler ud fra en konstruktivistisk tankegang. Han er inspireret af det angelsaksiske historiedidaktiske begreb *do history* og mener, at eleverne ikke skal bruge tiden i skolen på at lære en nedskrevet færdig viden, men at de snarere skal praktisere og lære hvordan historisk viden bliver til (Lund, 2009).

Lund omtaler tre principper for, hvordan elever lærer i historie: 1. Elever har det han kalder hverdagsforestillinger - disse kan læreren forsøge at bygge videre på for at skabe sammenhæng og forståelse. Dette relaterer sig også til historiebevidsthed, som vi behandlede tidligere i analysen. 2. Historiske nøglebegreber samt viden herom, bidrager til at læring kan finde sted, da eleven vil have de nødvendige "nøgler" til selv at åbne og arbejde med historien. Dette står i højere grad i sammenhæng med den traditionelle historieundervisning, hvor det anses for vigtigt, at eleven arbejder ud fra en vis basisviden samt kildekritisk metode. 3. Metakognition hos eleven, eller som Lund kalder det: *Thinking Skills* bidrager til at udvikle og skabe tankeprocesser der fungerer som katalysator for at generere ny viden og sammenhænge (Lund, 2009). En måde hvorpå Lund hævder at eleverne kan praktisere historisk viden på ses i hans 2. princip. Lund mener her, at læreren skal facilitere arbejdsprocesser der lader eleverne dykke ned i kilderne. Eleverne skal med andre ord have frihed og råderum til at arbejde med historien, for selv at udlede årsager og sammenhænge,

som giver dem historisk kundskab. Lund ser historisk kundskab som bestående af 3 grundelementer: Begrebskundskab, metodekundskab og faktakundskab. Her er særligt *metodekundskaben* interessant, da den beskæftiger sig med aktivering af eleverne samt beror på den konstruktivistiske tilgang til faget. Metodekundskaben giver eleverne viden om og evner til at arbejde historisk selv, fx ved at arbejde kildekritisk.

På den måde mener Lund, at eleverne er med til selv at konstruere fortiden, modsat at historien er en endimensionel og indiskutabel størrelse (Ibid). Da en stor del af historieundervisningen har foregået og stadig foregår ved læreroplæg - underforstået, når *enemandstale* er omdrejningspunktet i timen, så bliver elevernes selvstændige, kollaborative og praktiske arbejde ofte negligeret. Er dette tilfældet, bliver det svært for eleverne at opnå de videns- og færdighedsmål der er opstillet i fælles mål.

Pointen er hermed, at Fælles mål for faget historie er todelte videns- og færdighedsmål. Det er vores vurdering, at disse færdighedsmål ikke understøttes, endsige opnås, hvis ikke eleverne selv deltager aktivt i timerne. Færdighedsmål der vedrører praktiske kompetencer som fx færdighedsmålet fra sprog og skriftsprog "*Eleven kan målrettet læse historiske kilder og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstillinger*" eller færdighedsmålet fra historiske problemstillinger og løsningsforslag *Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder* (EMU.dk), mener vi kun kan opnås, hvis eleverne arbejder praktisk og gør det hyppigt i undervisningen. På denne måde støder undervisningen i historiefaget, i dets nuværende form, på et større eksistentielt problem i tilegnelsen af Fælles Mål for faget. Denne problematik vil vi behandle i følgende afsnit.

Projektarbejdet som fundament for deltagelse

For at komme denne manglende deltagelse og relevans for eleverne til livs, kan man tage udgangspunkt i Fibæk og Bjerresgaards forståelse af projektarbejdet, der netop ser elevernes deltagelse i undervisningen som essentiel. Om dette udtrykker de:

“Projektarbejdsformen skaber sammenhæng og mening for eleverne, da arbejdsformen tilgodeser deres egen omgang med stoffet, deres egne indskydelser og fysiske aktivitet (Fibæk og Bjerresgaard, 2009: s.133)”.

Projektarbejdet her er med til at understøtte og udvikle elevernes kompetencer både i- og udenfor klasserummet. Ydermere kan det kan medvirke til, at eleverne oplever indholdet og herigennem faget som mere vedkommende og relevant, da de selv er aktive deltagere i undervisningen. En årsag til dette kan være, at eleverne selv har medindflydelse på udarbejdelsen af projektet, de mål der er opstillet samt hvordan målet opnås. På den måde kan der opleves større gennemsigtighed omkring anvendelsesperspektiv af indholdet, hvilket kan være en drivkraft for eleverne (Fibæk og Bjerresgaard, 2009). Ydermere ekspliciterer rapporten *dokumentationsindsatsen*, i hvilke sammenhænge eleverne oplever at de lærer noget. Ifølge undersøgelsen, sker det primært når der arbejdes med noget usædvanligt, når formen eller situationen ændres. I henhold til dette, refererede eleverne til en undervisningssituation, hvor de fik mulighed for at arbejde med billedanalyse. I denne kontekst tolker vi billedanalysen og den dertilhørende arbejdsproces som værende *noget usædvanligt*. Dette understøttes yderligere af elevernes udtalelser vedrørende arbejdsformen, som de fandt særligt lærerig og underholdende, netop fordi det havde givet dem mulighed for selvstændigt eller i grupper, på kreativ vis, at udlede informationerne og historiske problemstillinger som efterfølgende skulle fremlægges og videreformidles til resten af klassen (Bilag 1.A). Ifølge Fibæk og Bjerresgaard er fremlæggelser også en god mulighed for evaluering. Således skriver de:

“Hvis eleverne fremlægger deres produkt, er det en god idé også at lade klassekammeraterne vurdere med. Jo tidligere i skoleforløbet eleverne bliver vant til at evaluere både sig selv og andre, jo mere nuanceret kan de gøre det. Det er værdifuldt for nye afsæt” (Fibæk og Bjerresgaard, 2009: s.132).

De uddyber endvidere at eleverne synes om formen og at kammeraterne der giver respons, ser andre ting end det læreren ser, fordi de selv har været en del af det (Ibid). Således er det vores holdning, at der eksisterer et stort læringspotentiale i projektarbejdsformen, idet arbejdsformen samtidig understøtter muligheden for rykke ved elevernes tanker om hvad der er relevant og vedkommende.

Projektarbejdet og 21st century skills

I Fibæk og Bjerresgaards projektorienterede arbejdsform ser vi en implicit mulighed for, at arbejde med og understøtte tilegnelsen af 21st century skills. “Eleverne får mulighed for at

udvikle vigtige kompetencer, som livet i et moderne samfund efterspørger [...]” (Fibæk og Bjerresgaard, 2009: s.131). De uddyber: “I en verden med høj kompleksitet og uforudsigelighed som livsvilkår er det vigtigt, at eleverne vil og kan stille spørgsmål, kender til forskellige metoder og tør eksperimentere for at finde det bedste svar” (Ibid).

Her taler de sig først og fremmest ind i den helt centrale tankegang bag 21st century skills, nemlig anvendeligheden af de tillærte kompetencer i forskelligeartede situationer der møder eleverne, i andre kontekster end i folkeskolen. Dette er netop det springende punkt i tematikken *relevans/nyttig* udledt af vores empiri. Endvidere ser vi tydelige paralleller i projektarbejdsformen og de seks konkrete *21st century skills*. I et projektarbejde, arbejder eleverne oftest sammen i grupper, dog ikke akkurat som kollaborationsaspektet foreskriver, da der i projektarbejdet ikke er udpenslet konkrete og forskelligartede roller til eleverne. Alligevel ser vi sammenhænge i de to former; gruppearbejdet og kollaborationen, da begge understøtter grundlæggende kompetencer hos eleverne, som fx. forståelse for gruppedynamik, den gensidige respekt og afhængighed, anerkendelse og lytten til hinanden samt fælles ansvar for løsning af opgaven, som forudsætning for succes (CFU: 2017).

At gruppearbejdet opleves som givende, kan vi også udlede af nedenstående elevcitater:

“Jeg synes at man kan få sine egne holdninger på en måde, nogle gange kan vi snakke om det i grupper, ligesom vi også har gjort i dag, hvor vi skulle snakke i grupper om de der billeder, så skulle vi diskutere om hvad det så måske kunne betyde. Det synes jeg er meget fedt, så kan vi sådan snakke om det, og så kan vi komme med vores forskellige meninger, om hvad vi selv ser og om hvad der sket.” (M. Schiødt og L. Rasmussen, personlig kommunikation, Marts 01, 2017)

Ifølge Gjørund og Huseby er denne meningsudveksling som eleven henviser til, med til at skabe grundlag for fortsat udvikling, både fagligt og socialt (Gjørund og Huseby, 2005).

I dokumentationsindsatsen fremgår det ydermere, at eleverne sætter pris på diskussioner, både i grupper og i plenum, hvor de har mulighed for at argumentere ud fra den tilegnede historiske viden (Historielab, 2015). I citatet udtales, at det er “fedt” at arbejde i grupper, idet det giver mulighed for at diskutere og udveksle meninger. Underforstået, det er motiverende og skaber interesse for det indhold der arbejdes med. En passende rammesætning af gruppearbejdet, vil ifølge Benedicte Madsen, involvere og engagere eleverne, og skabe råderum for, at eleverne selv afgør hvilket indhold og hvilke arbejdsformer der er relevante og interessante at arbejde

med (Madsen, 2004). Velforberedt gruppearbejde i historieundervisningen, kan således medvirke til at give eleverne en oplevelse af historiefaget som medinddragende og spændende. En anden kompetence der indgår i gruppearbejdet vil ofte være brugen af IT. IT og læring indgår allerede implicit i meget af arbejdet i folkeskolen, da IT ofte inddrages som et understøttende middel til læring. Adspurgt om hvordan IT indgik i undervisningen, svarede én af historielærerne følgende:

“Jeg vil sige det der med tilgangen i dag, er meget meget bedre, fordi der er kommet de der elektroniske platforme. Vi har arbejdet med historiefaget.dk og jeg mener også Gyldendal, og det er jo sådan noget der tiltaler de unge mennesker fordi du har computeren, du har telefonen lige ved hånden, så du kan, det er meget mere tilgængeligt, når også informationerne, de kan hurtigere, hvis de sidder med et spørgsmål, så kan de meget hurtigere slå det op. Det er også lige pludselig mere interessant at være kildekritisk fordi at der ligger tusindvis af sider [...]. Fordi her står der det og her står der noget andet, så det er jo også en måde du kan få dem (eleverne) ind og være aktive i undervisningen.” (M. Schiødt og L. Rasmussen, personlig kommunikation, April 25, 2017).

Historielæreren ser således det potentiale IT rummer, som redskab i undervisningen. Kvaliteterne ifølge informanten ligger primært i aktiveringen af eleverne, samt dennes tilgængelighed. Desuden tiltaler platformen eleverne, da de har stort kendskab hertil og bruger det i mange forskellige sammenhænge. Ydermere får eleverne en følelse af, at arbejde kompetenceorienteret, når IT indgår. IT fungerer også som understøttende element i det kildekritiske arbejde og virker derfor også fremmende på læringspotentialet. Informanten har undervist i historie i 19 år, og ser dermed også den tydelige udvikling faget har gennemgået over tid, samt hvordan IT har været med til at løfte faget og interessen for eleverne. Således ser vi altså vha. af Fibæk og Bjerresgaard en stor grad af tydelig overensstemmelse og kohæsjon, i både fagsyn og således også en mulighed for praktisering af disse 21st. century skills for historielæreren. I henhold til vores problemstillingen, så tolker vi elevernes udsagn som et udtryk for, at arbejdet med disse specifikke kompetencer samt kompetencer generelt, ofte er fraværende i historieundervisningen. Følggevirkningen af dette, er at eleverne ikke oplever historiefaget som relevant for dem, idet det ikke giver dem færdigheder de kan oversætte og anvende i andre situationer. Arbejdet med de resterende kompetencer, ville gøre det muligt at imødekomme dette problem. På den måde kunne man fx. inddrage kompetencen

problemløsning og innovation. Her identificeres problemstillinger i den virkelige verden, hvortil eleverne skal forsøge at komme med innovative løsningsforslag, som de selv har mulighed for at føre ud i livet (CFU: 2017). Identifikationen af problemstillinger i den virkelige verden, er her centralt.

Relateret til dette udtrykker Christiansen og Eskelund: “Historiefaget må simpelthen gives en form, hvor det aktualiserer sig for de elever, som møder faget i skolen, hvilket indebærer at omhandle sagforhold og kompetenceområder, som opleves som gyldige og relevante for dem.” (Christiansen og Eskelund, 2015: 41). Citatet kan danne grundlæggende belæg for arbejdet med adskillige kompetencer. Fx. kompetencen *videnskonstruktion*. Her skal eleverne analysere og fortolke viden, med henblik på at opnå ny viden/forståelse om et emne. På den måde bevæger eleven sig op af Blooms taksonomiske trappe, fra redegørende til analyserende og vurderende osv. (Pietras og Poulsen, 2013: 152). Afhængig af elevgruppens abstraktionsniveau, motivation mv. er slutresultatet som enten er en gengivelse af allerede eksisterende viden eller som ny viden (Ibid). Mht. kompetenceudvikling og i overensstemmelse med elevernes udtrykte ønsker, kan man med fordel arbejde mere målrettet med videnskonstruktion i denne sammenhæng. Således kunne man i højere grad fokusere på, i henhold til delmålene for kompetencen videnskonstruktion, at den nye viden eleverne tilegner sig, også benyttes til at løse andre typer opgaver og i andre fag. Tidligere i analysen nævnte vi, at flere af de adspurgte informanter efterspurgt flere elevfremlæggelser i historieundervisningen. Fremlæggelser arbejder implicit med adskillige kompetencer, der kan bruges i mangeartede situationer. Fx. foregår der en udvælgelsesproces af hvilken viden der er relevant at videreformidle, samt hvordan denne information skal formidles i henhold til den ønskede modtager. Således kan ønsket om fremlæggelser, oversættes til 21st century skills og kompetencen *kompetent kommunikation*.

Sammenfattende kan vi sige, at sammenkoblingen af projektarbejdet og 21st century skills, fremstår som en reel mulighed, i henhold til at give eleverne en oplevelse af historieundervisningen som anvendelig. Nogle af kompetencerne indgår allerede implicit i folkeskolens nuværende arbejde, herunder *IT og læring* samt *kollaboration*, mens de resterende, i varierende grad, kræver yderligere eksplicitering i forhold til historieundervisningen i folkeskolen.

Delkonklusion

Af analysen kan vi således konkludere, at de adspurgte elever, i høj grad savner mulighed for aktiv deltagelse i historieundervisningen og ikke kan se relevansen i faget. Dette tolker vi bogstaveligt, men samtidig ser vi det også som et udtryk for, at eleverne ønsker at undervisningen i højere grad understøtter tilegnelsen af nyttige kompetencer.

Dokumentationsindsatsen peger i samme retning. Her fremgår det således at kun få af de adspurgte elever i undersøgelsen kan se hvilken konkret relevans faget har for de planer og ønsker de selv har (Historielab, 2015). Erik Lunds, Peter Seixas' og Tom Mortons opfordring til *Do History* står som centralt teoretisk belæg for at imødekomme denne problemstilling. Fibæk og Bjerresgaard opstiller, med deres forståelse af projektarbejdet, en mulig praktisk tilgang, der kan fungere som supplement, til bearbejdelsen af problemstillingen. Således harmonerer kompetencerne fra vores forståelse af 21st century skills, med disse teoretiske og praktiske belæg, og gør det samtidig muligt for læreren at arbejde målrettet med udviklingen af elevernes 21st century skills kompetencer i en historieundervisnings-kontekst.

Skiftende tendenser i historiefaget

I dette afsnit opridses kort de skiftende tendenser som historiefaget har gennemgået, fra 1995 frem til i dag. Denne periode har vi valgt, idet historiebevidsthedsbegrebet for første gang indgår i læreplanen i 1995 og på denne måde relaterer sig til opgaven. Vi mener det er relevant at redegøre for denne periode, idet forståelsen for historiefagets skiftende tendenser, gør det muligt at forstå den nuværende diskussion om historiefagets kerneopgaver. Således er dette afsnit også relateret til det efterfølgende diskussionsafsnit.

I 1993 erstatter en ny folkeskolelov den tidligere fra 1975. Mange formuleringer fra formålsparagraffen står stadig, men en stramning ses tydeligt. Bernard Eric Jensens historiebevidsthed cementeres her, da han er med til at formulere læreplanen *Historie 95*. Her lyder fagformålets første linje: ”Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund” (Christiansen og Knudsen, 2015: 25).

Med denne nye lov, kommer altså tanken om at eleven nu skal forstå sig selv og sin omverden som værende historieskabt og historieskabende. Ligeledes skal historier og kilder fra fortiden skabe grobund for elevens fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger. Med

et, er historien blevet dynamisk og denne tilgang og fagsyn med henblik på historiebevidsthedsbegrebet, skal vise sig at blive omdrejningspunktet i faghæfterne de efterfølgende år. Selvom tanken om historiebevidsthed vinder indpas, går der længere tid før det ses ude i folkeskolen, grundet kompleksiteten i at nedbryde og omdanne begrebet til fagbøgerne og læremidlerne (Larsen, 2012). Selvom fagformålet for Historie 95, vedbliver i de nye faghæfter fra 2002 *Klare Mål* og 2004 *Fælles Mål*, sker der nu endnu stramning i faget. De nye tendenser medfører en bureaukratisering og centralisering af faget, samt opstiller for første gang et væld af obligatoriske kompetence og delmål. Alt i alt bliver det til 161 krav til en "forbedring" af historiefaget som lærerne nu skal implementere i deres undervisning, som har 1 og 2 skematimer ugentligt (Ibid). Fagformålet for historie har ofte vekslet fra kundskabsfag til dannelsesfag de seneste 20 år, samt vægtningen af hvad der står som centralt for faget - elevernes historiebevidsthed kontra kompetenceudvikling.

Diskussion

"Mange lærere beskriver faget som det at sende eleverne ind i et dannelsesforløb eller at bringe eleverne gennem en dannelsesproces. Hos lærerne omtales dette (indirekte) som en værdi i sig selv for faget [...].

Eleverne anlægger derimod en langt mere anvendelses- eller nytteværdi-orienteret tilgang til faget. Spørgsmålet for dem handler ofte om "kan det bruges eller ikke bruges". Problemet bliver således for historie som skolefag, at flere elever ikke opfatter det som et specielt brugbart skolefag med mindre, som de nævner, at man har planer om at uddanne sig til historielærer, historiker eller arkæolog." (Dokumentationsindsatsen, 2015: 22-23)

Ovenstående citat fremhæves igen, idet det illustrerer de eksisterende, modstridende holdninger til historiefaget. Citatet danner således udgangspunkt for diskussionen, idet der her opstilles to forskellige syn på fagets kerneopgave. Spørgsmålet er: skal historiefaget være primært dannende, kompetencegivende eller en sammensmeltning? Og kan dette realiseres i et fag, der er normeret til én lektion om ugen, i 9. klasse?

Eleverne giver udtryk for, i både vores empiri og i *dokumentationsindsatsen*, at de i historieundervisningen "leder" efter anvendelige kompetencer de kan bruge i deres virke både i og uden for folkeskolen. Ifølge eleverne er dette problematisk, da historieundervisningen primært giver kompetencer der kan anvendes, hvis man vil uddanne sig til historiker,

historielærer eller arkæolog (dokumentationindsatsen, 2015). Én mulig forklaring på denne problematik, kan udledes af citatet fra dokumentationsindsatsen. Heri fremgår det som nævnt, at undervisere og elever har forskellige syn på hvad historiefaget skal formidle. Af fagformålet og fælles mål, kan man udlede at der implicit i historieundervisningen, er et ønske fra ministerielt hold om udviklingen af anvendelige kompetencer (Undervisningsministeriet: 2014). Flere af underviserne har dog udtrykt at de ikke forholder sig til læreplanen i hverken deres planlægning, gennemførelse eller evaluering af undervisning (dokumentationindsatsen, 2015). Således kunne man argumentere for, at en stor del af underviserne, ikke er bevidste om historiefagets udstukne kerneopgaver. Om dette er et udtryk for modvilje, mod det der kan opfattes som detailplanlægning af undervisningen fra ministerielt hold, eller om underviserne blot finder det uoverskueligt, fremgår ikke. Dog må det konstateres, at inddragelsen af læreplanen i høj grad ikke finder sted. Vi finder det interessant at diskutere, hvorvidt de 161 obligatoriske mål der er opstillet for faget historie, kombineret med et fagformål der orienterer sig i retning af både kompetencer og dannelse, overhovedet er kompatibelt med et fag der er normeret til én lektion om ugen. I det lys, kan lærerens manglende inddragelse af læreplanen i undervisningen, tolkes som en efterlysning af en entydig retning for historiefaget og/eller en simplificering af samme.

Tydeligt er det dog, at elevernes ønsker til historieundervisningen, i højere grad stemmer overens med læreplanen, end lærernes. Opstillet metaforisk kan man således sige, at lærerne forsøger at sælge en vare, nemlig dannelsesoplevelsen, som eleverne ikke er interesseret i at købe. Det er dog væsentlig at understrege, i henhold til analysens delkonklusion, at elevernes ønske om et mere kompetenceorienteret historiefag, ikke er entydigt. Således spiller historisk stillingtagen, afsæt i elevernes livsverden og valg af indhold, også en rolle når eleverne skal karakterisere den gode historieundervisning. Dette behøver dog ikke stå i modsætning til arbejdet med kompetencer i historieundervisningen. Overordnet kan vi dog se en tendens til, at eleverne fremadrettet ser historiefagets kerneopgave som værende fokuseret omkring tilegnelsen af brugbare kompetencer. Dette frister os til at stille spørgsmålet: Skal alt indhold i folkeskolen være vedkommende og meningsfuldt for eleverne? Hvis dette er tilfældet, vil det i vores optik give eleverne et fejlagtigt og ufuldstændigt billede af virkeligheden. Vi mener, at der i sig selv, ligger en ligeså vigtig læring i erkendelsen af, at ikke alt serveres på et sølvfad for eleverne. I mange af livets henseender forventes det, at eleverne og de kommende samfundsborgere selv kan finde meningen, og derigennem skabe indre motivation for en given opgave. Pointen er, at eleverne også selv må komme på banen mht. at finde meningen

og relevansen i historiefaget. Det at udbyttet af historieundervisningen ikke altid er implicit, er ikke nødvendigvis ensbetydende med at det skal gentænkes eller i værste fald, skrottes. Vi må jo ligeledes erkende, at alle elever ikke altid befinder sig på sammen modenhedsniveau, og derfor ikke har samme erkendelses- og kognitive niveau. Derfor må der frigives plads til, at eleverne får tid og rum til selv at finde mening i faget. Det er dog essentielt, at lærerne ikke er med til at nedprioritere faget. Dette ville medføre en negativ diskurs om faget, som vil eliminere elevernes mulighed for at begejstres og finde meningen med faget. Derfor må der også fra både skoleledelsens samt ministeriel side, komme ordentlig faglig og timemæssig opbakning, så underviserne har bedst mulige betingelser, for at skabe den positive diskurs. Hvis man accepterer at eleverne selv skal finde meningen i historiefaget, og at historiefaget således ikke nødvendigvis implicit skal være meningsfuldt, så har det også indflydelse på hvordan man anskuer kerneopgaverne og hvem der definerer disse. Vi mener derfor, det er oplagt at historiefaget i nogen grad inddrager elevernes ønsker hertil, men det skal ikke være grundlaget for bestemmelsen af historiefagets kerneopgaver.

I forbindelse med det der kan tolkes som en manglende opfyldelse af både de lovmæssige kerneopgaver, samt de kerneopgaver eleverne identificerer, kan det diskuteres hvorvidt historiefaget overhovedet kan forsvare sin egen eksistensberettigelse i sin nuværende form? I vores optik er det væsentligt at diskutere hvorvidt fagets nuværende udformning overhovedet er holdbar, fordi der er ikke overensstemmelse mellem mål og undervisning, forventninger og udbytte. Både lærer, elever og endda forældre ser historiefaget som et nedprioriteret fag. Paradoksalt nok er alle adspurgte informanter enige om at historiefaget er vigtigt - men hvilken form skal dette fag nu tage? Skal det uddanne eleverne til gårsdagens eller morgendagens samfund, og med hvilken hensigt? Og behøver disse nødvendigvis at være modsætninger? Vi valgte tidligere i opgaven at inddrage 21st century skills som mulig erstatning eller supplement til de styredokumenter faget centrerer om i dag. 21st century skills vil uden tvivl kunne benyttes som et bidragende værktøj, til at give eleverne en oplevelse af, at beherske de kompetencer samt opleve den gennemsigtighed i faget de efterspørger. Formålet med dette, skulle være at eleverne møder virkeligheden og arbejdsmarkedet med selvsikkerhed, parathed og med en følelse af at have noget at byde ind med. Opstillet således er udgangspunktet i kompetencearbejdet, en positiv ting. Væsentligt i den sammenhæng er hvilke begrundelser der understøtter valget af fagsyn. Hvis begrundelsen for at fokusere på kompetencerne, er centreret om at eleverne skal være dannede, parate og kompetente

samfundsborger når de forlader folkeskolen, ser vi ingen uoverensstemmelse med dette og folkeskolens formålparagraf. Det vil med andre ord, være med de rette intentioner og eleverne vil undgå at føle sig frustreret og ubrugelige.

Hvis det derimod handler om at uddanne arbejdsdygtige robotter med de netop efterspurgte evner, der er tilpasset konkurrencestatens maskine, så mener vi at alarmklokkerne bør ringe. Her mener vi folkeskolens formålparagraf må holdes for øje. Den skal altid fungere som rettesnor og kompas for udarbejdelsen af fremtidens skolefag, herunder historiefaget. Hvis sindelaget og intentionen bag fagsynet skrider, til et mere uddannende end dannende perspektiv, og der dermed ikke længere er ligevægt, er det vores påstand at det hurtigt kan blive en glidebane.

Med henvisning til Alternativets folkeskoleoplæg er det ifm. historiefagets kerneopgaver, relevant at diskutere en tredje mulighed for historiefaget. (Folkeskolen.dk: 2016). Nemlig sammenlægningen af historie og samfundsfag, i et nyt fag: "medborgerskab". Ifølge Alternativet, skal dette nye fag være centreret omkring demokrati, rettigheder og rettighedshistorie. Således vægtes det, at eleverne i højere grad præsenteres for historie og indhold der relaterer sig til et relativt snævert, overordnede emne. Fordelen med dette, ville være at definitionen af kerneopgaverne for faget ville lettes betydeligt. Samtidig ville det være nemmere for eleverne at se meningen med faget, idet vægtningen af indholdet i højere grad ville relatere sig til noget de allerede har stiftet bekendtskab med. Lærerens opgave ville også gøres mindre kompliceret, idet planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen ville være bundet til færre mål, og således bedre kunne gennemføres tilfredsstillende med de tilgængelige lektioner. Kritisk anskuet ville der dog eksistere en mulighed for, at en sådan forståelse af faget ville resultere i et fag, der nemt kunne påvirkes fra politisk hold. Desuden ville det kunne medvirke til, at lærerens faglighed undermineres yderligere, idet store dele af indholdet i faget ville være forudbestemt. Den grundlæggende tanke om at indkredse og afgrænse, hvilket indhold der skal behandles i faget mener vi dog, i relation til historiefagets nuværende udformning, er en god idé, idet det således muliggør en tydeliggørelse af fagets essentielle kerneopgaver.

Opsummerende, er det således vores opfattelse, at historiefaget i dets nuværende form skal genovervejes.

Spørgsmålet er blot: i hvilken retning skal faget bevæge sig? Ud fra hvilket teoretisk belæg? For hvis skyld og med hvilken hensigt? Med andre ord; Hvad bliver historiefagets fremtidige kerneopgaver? Eleverne peger på et mere kompetenceorienteret fag, der tager udgangspunkt i en vis nytteværdi. Lærerne derimod ser faget som primært dannende, og læner sig her op af én mere traditionel forståelse af historiefaget. Det tredje alternativ ville være en nytænkning af historiefaget: en sammensmeltning af historie og samfundsfag, hvor det globale, demokratiske tankegods vægtes højest. Dette alternativ står indirekte i relation til Rune Christiansens bud på målene for historiefaget, hvor der primært tages udgangspunkt i formidling af viden, der er relevant i elevernes samtid. Et sådant udgangspunkt, må nødvendigvis fordre spørgsmålet - hvad er relevant for elevernes samtid, og hvilke kriterier opstilles for at klarlægge dette. Ifølge Christiansen er det op til den enkelte underviser at afdække dette, mens Bernard Eric Jensen ville argumentere for, at det nødvendigvis måtte tage udgangspunkt i elevernes livsverden, fordi der derigennem opstår en implicit relevans for eleven. Sammenfattende for alle disse synspunkter, er dog det centrale spørgsmål: er historiefaget nødt til at "vælge side", eller rummer det potentialet til at inddrage og benytte styrkerne fra alle synspunkterne.

Kerneopgaven i skrivende stund, må således først og fremmest være en afklaring af historiefagets retning.

Afsluttende finder vi det derfor nødvendigt at komme med vores bud på hvilken retning historiefaget bør bevæge sig i, samt hvilke handlemuligheder og udfordringer dette indebærer for historieunderviseren.

Teoretisk tilgang til handleperspektiver

I dette afsnit vil vi, med afsæt i projektarbejdet, lokalhistorie og 21st century skills, komme med vores bud på, hvorledes man kan imødekomme de problematikker og tematikker vi har behandlet i opgaven. Således vil dette afsnit rette sig mod opstillingen af konkrete tiltag, der kan benyttes i en undervisningskontekst.

Projektarbejdet - den aktive elev

Som tidligere nævnt, peger de adspurgte informanter, i empirien på, at en meget væsentlig faktor for deres oplevelse af en god historietime, er graden af deres deltagelsesniveau. De er trætte af at være passivt lyttende modtagere.

Som konkret redskab til at imødekomme denne problematik, vil vi benytte Fibæk og Bjerresgaards forståelse af projektarbejdet. Denne ser vi som en konkret og håndgribelig tilgang, der kan være med til at øge elevernes deltagelsesniveau i timerne. Når projektarbejdet, ifølge Fibæk og Bjerresgaard, igangsættes, stiller arbejdsformen fra begyndelsen, krav til eleverne om at arbejde sammen, arbejde problemløsende, samt kommunikativt og kreativt (Fibæk og Bjerresgaard, 2009). Med andre ord: projektarbejdet muliggør aktiv deltagelse for eleverne. Aktiv deltagelse fremhæves også af den adspurgte historielærer, som værende en medvirkende faktor til at gøre undervisningen spændende:

“Og så længe de er aktive, så tror jeg faktisk, især med den klasse i lige har snakket med her nu, så har de syntes at det har været spændende at de er i gang og aktive, så det ikke bare har været kedeligt. Så der har ligesom været et flow i timen, med der har både været noget teori, og så har der været noget praksis de har været i gang med” (M. Schiødt og L. Rasmussen, personlig kommunikation, April 25, 2017).

Den adspurgte historielærer, peger på en vekslen mellem teori og praksis, som det centrale virkemiddel når man skal understøtte den aktive deltagelse hos eleverne. I vores egen praksis forestiller vi os at undervisningen skal struktureres ud fra ovenstående principper. Altså skal der arbejdes projektorienteret, med hyppigt varierende indhold- og arbejdsformer, af enten teoretisk eller praktisk karakter. Fremadrettet, i vores egen praksis, vil vi desuden vægte at undervisningen med jævne mellemrum, foregår i uvante omgivelser, som fx museer og uderum, da dette også indebærer muligheden for aktiv deltagelse samt de fremmer *vedkommenhed* og *relevans*.

Vedkommenhed i praksis

En anden tematik der udspringer af vores empiri, er relateret til elevernes manglende forståelse for hvordan historiefaget og historieundervisningen vedkommer dem. Når vi som historielærer er blevet bekendt med det faktum, at eleverne savner vedkommenhed i undervisningen, finder vi det formålstjenligt at inddrage Kvande og Naastad samt Bernard Eric Jensen, da begge fremhæver betydningen af, en historieundervisning der tager udgangspunkt i elevernes livsverden. Desuden peger Bernard Eric Jensen på, at eleverne gennem sådan en tilgang, ikke blot lærer *om* historien, men også at de selv *er* historie (Jensen,

1996). Således skriver han: Det kan ske ved, at de får sat sig selv og deres tid i perspektiv ved at sammenligne den med noget andet”(Jensen, 1996: 13).

For at opnå denne kobling, ville vi inddrage Kvande og Naastads lokalhistoriske tilgang (Kvande og Naastad, 2013). Her ville vi konkret tage udgangspunkt i elevernes nære og velkendte historie, og koble denne til verdenshistorien, og derigennem fremhæve de sammenhænge der gør sig gældende. Om den lokalhistoriske tilgang skriver Kvande og Naastad: “Det er et vel anerkjent princip at man i undervisningen skal ta udgangspunkt i elevernes livsverden. Og elevernes verden er knyttet til stedet hvor de bor, hvor de har sine venner, og hvor de lever sine liv.” (Kvande og Naastad, 2013: 200). I en undervisningssammenhæng, kan vi således benytte os den lokalhistoriske undersøgelse for at gøre undervisningen vedkommende for eleverne. Om denne tilgang siger Rasch-Christensen [...] “elever er meget interesserede i deres egne familiers historie” [...] (Binderup og Troelsen, 2012: 77). Koblingen mellem fortiden og nutiden bliver nærværende, forståelig og således vedkommende, ved denne tilgang.

Relevans i andre sammenhænge

Som vi også har behandlet tidligere i opgaven, mener vi at inkorporering af flere af de opstillede færdigheder, fra 21st century skills-tilgangen, kan være med til at gøre undervisningen relevant. Begrebet *relevant* skal, som tidligere nævnt, i denne sammenhæng forstås som undervisning der understøtter tilegnelsen af eksplicite kompetencer der kan bruges i forskelligartede kontekster. Vi mener således, at 21st century skills rummer potentialet til at imødekomme særligt denne problematik, hvis disse anvendes konsekvent i undervisningen. Flere af de opstillede kompetencer, mener vi indeholder kvalitet, der kan understøtte de centrale tematikker som eleverne har peget på, fx. IT og læring, kollaboration, problemløsning og innovation etc.

Vi vil derfor, i vores virke som historielærere, fokusere på udarbejdelsen af undervisning der inkorporerer brugen af forskellige kompetencer, i forskellige sammenhænge.

Rent praktisk vil vi således fokusere på én eller flere kompetencer samtidig og tilrettelægge undervisningen ud fra disse. Dette mener vi også, i en vis grad, vil skabe den efterspurgte tydelighed/gennemsigtighed for hvad undervisningen skal bibringe eleverne.

Således forestiller vi os, at kompetencerne knyttet til 21st century skills, skal fungere som et fundament for udarbejdelsen af historieundervisningen. I vores egen praksis, ville dette

betyde at historieundervisningen på skift, baseres på én eller flere af kompetencerne, og at indholdet og arbejdsformerne understøtter tilegnelsen af disse. Dette står i modsætning til den måde hvorpå historieundervisningen ofte planlægges i dag. Her er det nemlig indholdet (ofte forstået som læremidlet) der dikterer den overordnede retning for undervisningen (Historielab, 2015). En sådan fremgangsmåde ville adressere elevernes kritik af historiefaget som værende irrelevant. Desuden ville det være muligt, med udgangspunkt i kompetencerne, samtidig at arbejde med de to andre fremhævede tematikker, nemlig vedkommenhed og aktiv deltagelse. Mange af de kompetencer der opstilles i 21st century skills, indgår allerede implicit i undervisningen i folkeskolen, fx kollaboration, IT etc. Vi mener dog, at en eksplicitering af kompetencearbejdet, vil være gavnligt for både lærer, elever da det ville medvirke til at tydeliggøre undervisningens målsætning. I Hilbert Meyers kendetegn for god undervisning fremhæves at: "eleverne må altid være klare over, hvad de lærer, hvorfor de lærer, og hvordan de lærer"(Meyer, 2006: 68).

Vi har således i dette afsnit forsøgt at konkretisere hvordan vi kan imødekomme og handle på de opstillede tematikker, som informanterne pegede på, som værende problematiske. Projektarbejdet, lokalhistorisk arbejde og 21st century skills, står i denne sammenhæng frem, som det teoretiske grundlag for de konkrete tiltag, vi ville implementere i historieundervisningen. Således efterspørger vi, en klarlæggelse af en tydelig profil for historiefaget, fra ministerielt hold, således at det bliver muligt for historieunderviseren, at bedrive undervisning uden at gå på kompromis med de kerneopgaver, der opstilles for faget.

Konklusion

I henhold til problemstillingens første spørgsmål, foretog vi kvalitative interviews og spørgeskemaundersøgelser, for på denne måde at afdække mulige årsager til at eleverne oplever historiefaget som værende fremmed og uanvendeligt. Her kom vi frem til tre primære begrundelser for, at eleverne ofte oplever historiefaget samt indholdet heri, som værende fremmed og uanvendeligt.

Først og fremmest oplever eleverne historieundervisningen som værende uvedkommende. I vores optik skyldtes denne manglende vedkommenhed, at historieundervisningen på den ene af de undersøgte skoler, ofte ikke tager afsæt i elevernes livsverden. Vi blev klar over, ved sammenholdelse med dokumentationsindsatsen, at dette var et udtryk for ofte oplevede

problem i folkeskolen. Vi tolker problemet som værende et udtryk for at der mangler en klar sammenhæng, mellem elevernes allerede eksisterende viden, deres hverdagsliv og det indhold der bearbejdes i historieundervisningen.

Dernæst udtrykte eleverne ønske om en mere relevant historieundervisning. Med relevant mente eleverne at historieundervisningen i højere grad, skulle understøtte tilegnelsen af brugbare kompetencer. Vi fandt frem til at arbejdet med disse kompetencer, skal ekspliciteres idet en sådan tydelig målsætning er med til at klarlægge for eleverne, at de ikke kun arbejder med videnstilegnelse, men også kompetencetilegnelse, fx kommunikative og kollaborative færdigheder.

Slutteligt karakteriserede eleverne historiefaget, som et relativt inaktivt fag. Eleverne følte ikke, at de fik mulighed for at deltage aktivt i undervisningen, hvilket også fremgik af dokumentationsindsatsen. Således er denne holdning også et udtryk for et mere generelt problem. Ifølge vores empiri skyldtes dette, at undervisningen ofte dikteres af læremidler fremfor læreplaner og Fælles Mål. Dette medfører en *kedelig* undervisning der omhandler klassisk tavleundervisning, samt læseopgaver og dertilhørende spørgsmål. Dette giver ifølge eleverne, ikke mulighed for aktiv deltagelse.

Sammenfattende konkluderer vi således at ovenstående tre problematikker, er et udtryk for et problem, på både lokalt og nationalt niveau. At give et entydigt bud på løsningen af problematikkerne, er i den henseende svært. Dog er det vores opfattelse, at et øget fokus på kompetencer, mulighed for deltagelse og elevcentreret indhold, ville medvirke til at give eleverne en opfattelse af historiefaget som anvendeligt. Dette konkluderer vi ville medføre en opprioritering af faget, for både elevens, forældres og skoleleders side.

Sammenfattende er det vores holdning, at historiefaget i sin nuværende udformning, med de dertilhørende Fælles Mål og antal skematimer, ikke er udrustet til at løfte denne opgave. Desuden er det vores holdning, at historielæreren er på en meget svær opgave. I sit daglige virke skal han i sin undervisning både forholde sig til, samt indarbejde en obligatorisk kanonliste, have de obligatoriske mål for øje samt holde sine elever til ilden, ved at lave en spændende og inddragende undervisning - alt dette i et fag, der er normeret til én lektion om ugen i 9.klasse. Således er der fare for, at historiefaget ofte nedprioriteres af underviseren, idet underviseren ofte har andre og mere timetunge fag, som også kræver opmærksomhed. Måske er det ikke så underligt, at eleverne til tider oplever undervisningen som kedelig og

irrelevant, hvis læreren ikke føler sig i stand til at navigere i dette ocean af krav, og således forliser i forsøget på at skabe god historieundervisning.

Litteraturliste

Artikler

Svendsen, N. H. (1985). Historiebevidsthed: Fortidsfortolkning- Nutidsforståelse - Fremtidsforventning. *Historie og samtidsorientering*. 503-516.

Bøger

Christiansen, R. & Eskelund Knudsen, H. (2015). *Fagdidaktik i historie*. Frederiksberg: Frydenlund

Fibæk, P & Bjerresgaard, H. (2009). *Projektarbejde*. København: Gyldendals Lærerbibliotek

Gjørund, P. & Huseby, R. (2005). *Gruppe og samspil; kommunikation i og mellem grupper*. København: Hans Reitzels forlag

Illeris, K. (2013). *Kompetence; Hvad, hvorfor, hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur

Jensen, B. E. (1996). *Historieskabte såvel som historieskabende*. Danmark: Op-forlag

Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie?; Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Larsen, S. (2012). *Historiefaget i mere end 100 år*. I: Binderup, T. & Troelsen, B. (red) *Historiepædagogik* (s.16-38). Århus: KvaN

Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk; En Håndbok for studenter og lærere* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Madsen, B. (2004). Grupperarbejde i pædagogisk regi - funktion, proces og rammesætning. I: Hermansen, M. & Jensen, E. (red) *Udfordringer til undervisningen; i didaktisk perspektiv* (s.199-228). København: Alinea

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag

Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2013). *Historiedidaktik; Fra teori til praksis*. København: Gyldendal

Rasch.Christensen, A. (2012). *Hvad ved vi om historieundervisning og historiedidaktik? I: Binderup, T. & Troelsen, B. (red) Historiepædagogik (s.76-95)*. Århus: KvaN

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six; Historical thinking concepts*. Canada: Nelson Education

Rapport

HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling. (2015). *Historiefaget i fokus; Dokumentationsindsatsen* (rapport)

Websider

CFU (2017). Lokaliseret d. 11. maj 2017 på info.21skills.dk:
<http://info.21skills.dk/elevnoegler/>

CFU (2017). Lokaliseret d. 11. maj 2017 på info.21skills.dk: <http://info.21skills.dk/kom-i-gang/21-aarhundredes-kompetencer-artikel/>

Folkeskolen.dk (2015). Lokaliseret d. 16. maj 2017 på folkeskolen.dk:
<https://www.folkeskolen.dk/560172/historieundervisningen-skal-ikke-spilde-skolens-tid>

Folkeskolen.dk (2016). Lokaliseret d. 30. maj 2017 på folkeskolen.dk:
<https://www.folkeskolen.dk/586887/alternativet-vil-have-nye-fag-paa-skoleskemaet>

Undervisningsministeriet (2014). Lokaliseret d. 11. maj 2017 på EMU.dk:
<http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>

Undervisningsministeriet (2017). Lokaliseret d. 16. maj 2017 på EMU.dk:

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/historie/7-9-klasse/historiebrug>

Bilag - Indholdsfortegnelse

1. Transskription af interviews
 - 1.A Elevinterview
 - 1.B Elevinterview
 - 1.C Elevinterview
 - 1.D Klasesamtale
 - 1.E Lærerinterview
2. Behandling af interviews
 - 2.A Forældreinterview
 - 2.B Klasesamtale
3. Interviewguides
 - Elev
 - Lærer
 - Forældre
4. Spørgeskema
 - Spørgsmål
 - Elevbesvarelser
5. Egen undervisningsplan fra praktik i historie (billedanalysen)

Bilag 1

Udvalgt og anvendt indhold fra transskription af interviews. De komplette interviews kan eftersendes på forespørgsel.

Bilag 1.A) Interview 1: Marts 01 2017

Til stede i interviewet, er interviewereren også kaldet "i", samt elev1 og elev2, også kaldet "e1" og "e2".

(...)

i: Når i siger hyggeligt, kan i så prøve at uddybe det lidt?

e1: Jamen jeg kan godt lide, det med at kigge tilbage i tiden

e2: Bortset fra når det er Holocaust (indforstået: det emne eleverne har lige nu, sammen med praktikanterne - som interviewer)

Alle: (griner)

e2: Jeg synes også det sådan et vigtigt fag, på en måde ikk', det er sådan, man skal kende sin fortid, for at kunne se frem i fremtiden

e1: præcis

i: Okay, ja. Så for dig eller jer, så er det et fag som i godt føler i kan bruge til noget, eller hvordan?

e1 og e2: ja, ja

e2: ja, det er også meget vigtigt, at vide sådan noget som Hitler, når sådan Donald Trump kommer, ikke for at sammenligne dem eller sådan, men ja

i: Nå men, hvordan, det vil jeg gerne, hvordan mener...

e2: Bare i det hele taget, øhmm, han har lidt hjernevasket dem, en hel befolkning ikk', det han har gjort ved præsidentvalet ikk'? Og så, så er det jo sådan, at man kan drage paralleller, ikk', til Hilters tid?

(...)

i: Det tolker jeg som om, at historiefaget ikke altid har været så velforberedt, eller er det jeres opfattelse, eller hvad?

e1: Så har det været taget fra et materiale eller sådan.

i: Okay.

e2: Jeg kan godt lide når man laver noget ud over [lærebogen], Og når man ligesom får lov til selv at researche lidt.

i: Okay, ja. Så har I følt, at det er noget I har fået lov og plads til det her forløb (praktikforløb om Holocaust)?

e1 og e2 (taler i munden på hinanden): Jo altså i jo, med Lenni og dig. Ja, ja, dig og Lenni, ja. Der har vi fået lov til det.

e1: Med sådan noget som billedanalysen, og holocaust og sådan, det var sjovt.

e2: Ja, det var dejligt at få lavet noget.

e1: ja nemlig. Fordi det gør vi nemlig ikke så tit i historie.

Bilag 1.B) Interview 2: Marts 01 2017

Til stede i interviewet, er interviewereren også kaldet "i", samt elev3 og elev4, også kaldet "e3" og "e4".

(...)

Hvad så med det her historiefag? Nu har i haft fire uger sammen med mig og Lenni, og ellers har i det med Jacob normalt. Hvad synes i om historiefaget?

e3: Altså, det kommer lidt an på hvilke emner vi har om, til hvis jeg synes det er spændende. Men det om koncentrationslejre og sådan noget, synes jeg det er rigtig spændende, synes jeg rigtig meget om, kan man sige. Når det er så noget der, historisk, som jeg interesserer mig for, så kan jeg finde historie rigtig interessant.

i: Hvorfor, hvorfor er det her interessant, må jeg spørge? Kan du uddybe det her, hvorfor det her emne er interessant.

e3: Jeg ved ikke rigtigt hvorfor, der her emne, men jeg tror nok det er fordi, det har en så stor betydning for andet historisk ikk'?.

(...)

i: Ja. Ja. ... Synes I at det er vigtigt fremadrettet, at have historiefaget i skolen.

e3: ja

e4: ja

i: ja?

e4: ja det synes jeg helt klart.

i: Kan i prøve at uddybe og sætte lidt ord på, hvorfor?

e4: Altså. Jeg ved det ikke helt rigtigt, men sådan, man lærer jo meget af det, kan man sige ikk'. Også fordi man kan godt sige os selv, at man kan lære noget af sig selv i historie, fordi at hvis du lærer noget i historie. Jeg synes at man kan få sine egne holdninger på en måde, nogle gange kan vi snakke om det i grupper, ligesom vi også har gjort i dag, hvor vi skulle snakke i grupper om de der billeder, så skulle vi diskutere om hvad det så måske kunne betyde. Det synes jeg er meget fedt, så kan vi sådan snakke om det, og så kan vi komme med vores forskellige meninger, om hvad vi selv ser og om hvad der sket. Så lærer man ligesom af historien. Også det der med at de fejl vi har lavet før i tiden, dem skal vi ikke bare lade som ingenting. Bare fordi Berlinmuren er blevet revet ned, så er der ikke sket noget som helt i Berlin eller i tyskland. Det at de stadig beholder noget historie, og man får noget af vide i skolerne, stadig i fremtidige generationer.

(...)

Bilag 1.C) Interview 3: Marts 01 2017

Til stede i interviewet, er interviewerens også kaldet "i", samt elev5, også kaldet "e5".

(...)

i: Hvad med historiefaget, hvordan ser du det fag. Hvordan har du det med det fag?

e5: jeg synes egentlig historie er sådan fint, det ligger sådan, bare sådan i de fag jeg ikke har noget imod at have. Det kommer også lidt an på hvad man har om, og så noget. Jeg synes så noget som stenalderen helt tilbage til den tid, hvor du nærmest ikke har noget der fra andet end gamle knogler der er blevet gravet op og sådan noget, det synes jeg er halvkedeligt fordi vi ikke ved så meget om det og sådan noget. Det kommer selvfølgelig an på hvad man ligger ind over det, jeg kan godt lide sådan noget med evolution, fordi det også har noget med biologi at gøre, sådan hvordan mennesker er blevet til mennesker og sådan.

i: ja.

e5: Øhmm, jeg kan bedre lide sådan noget med, ja, gamle, hvad siger man, så noget som det gamle Rom - Romerriget og gamle Grækenland, synes jeg egentlig er meget spændende at have om.

(...)

i: Ja. Er det så fordi at du føler at du kan bruge det til noget - i din egen hverdag, eller f.eks. med det du lige nævner der, med Romerriget og Grækenland, for mig er det sådan noget jeg synes er interessant, fordi jeg sådan kan forestille mig den verden - men jeg ved ikke hvordan med dig?

e5: Jeg ved ikke om jeg kan bruge det i hverdagen, jeg synes bare det er spændende, at se hvordan verden var dengang fordi den har ændret sig meget til det den er i dag, den er gået igennem forskellige faser, der er sket nogle forskellige ting, til sådan som vores samfund ser ud i dag, f.eks. har vi demokrati fra det gamle grækenland. Så jeg synes egentlig bare der er interessant at kunne drage nogle paralleller til at se hvordan kan det være vi gør som vi gør i dag eller nogle ting som vi har gjort før i tiden. Det hele fører hele tiden til noget nyt, ikk'.

i: Er der nogensinde nogle af dine lærer der har fortalt dig hvad du skal have ud af historiefaget, eller hvad faget går ud på?

e5: Ja, det er der nok, (griner). Sådan til skole-hjem-samtaler, og så noget, har fortalt om, altså vi har jo læringsmål, eller har haft. Jeg synes det er lidt forskelligt hvad lærer har sagt også på min gamle skole, har historiefaget set lidt anderledes ud end det gør nu..

(...)

Bilag 1.D) Interview 4: April 25 2017 (Klassesamtale i 8.klasse folkeskole)

Til stede i interviewet, er to interviewere også kaldet "i1" og "i2", historielæreren, kaldet "hl", samt hele 8.klassen, disse elever omtales som p1, p2 etc.

(Da vi i opgaven ikke har citeret direkte fra dette interview, har vi valgt at udelade denne transskription fra bilagslisten. Vi henviser derfor til bilag 2.B, hvor der kan findes en behandling af interviewet. Ligesom alle andre transskriptioner, kan den fulde version eftersendes.)

Bilag 1.E) Interview 5: April 25 2017 - Historielærer med 19 års erfaring

Til stede i interviewet, er to interviewere også kaldet "i1" og "i2" samt historielæreren her kaldet "hl".

i1: Det letter jo også byrden for underviseren når man ikke skal være ekspert på alle områder, men.

hl: Jo jo, nej men. På den anden side vil jeg også sige, at man kan ikke gå ind og vejlede dem, hvis du ikke selv har sat dig ind i det, men det er jo helt klart dem der er igang og dem der er aktive og du er med som vejleder og hjælper dem med hvor de kan finde mere information osv. ikk'. Og så længe de er aktive, så tror jeg faktisk, især med den klasse i lige har snakket med her nu, så har de syntes at det har været spændende at de er i gang og aktive, så det ikke bare har været kedeligt. Så der har ligesom været et flow i timen, med der har både været noget teori, og så har der været noget praksis de har været i gang med.

(...)

i2: Historiefaget, noget af det vi sådan gerne vil undersøge lidt nærmere, det er jo hvordan det har ændret sig over tid. Så hvordan har det ændret sig i den periode du har været her, eller den periode du har undervist i historiefaget?

hl: Attså da jeg startede herinde, havde vi nogle gamle historiebøger, der hverken var særlig inspirerende eller særlig gode og så har det jo i udskoling, eller 8.klasse der har de to timer, i 9.klasse er det kun en time, så det er ligesom sådan at der skal ligesom noget til, for at gøre det spændende ikk'.

i2: Har det altid været sådan? Med det timeantal?

hl: Ja. Ja, det mener jeg ikke har ændret sig, nej. Men det er jo klart, at hvis du er dansklærer, klasselærer i en klasse som du også har i historie, så er det, vi ville ikke kunne tage til stevnsfortet f.eks. hvis det var ikke at det var vi havde, altså der er helt klart noget omkring timeantallet. Jeg vil sige det der med tilgangen i dag, er meget meget bedre, fordi der er kommet de der elektroniske platforme. Vi har arbejdet med historiefaget.dk og jeg mener også at gyldeldahl, og det er jo sådan noget der tiltaler de unge mennesker fordi du har computeren, du har telefonen lige ved hånden, så du kan, det er meget mere tilgængeligt, når også informationerne, de kan hurtigere, hvis de sidder med et spørgsmål, så kan de meget

hurtigere slå det op. Det er også lige pludselig mere interessant at være kildekritisk fordi at der ligger tusindvis af sider hvis du slår op på holocaust eller folkedrab, men hvad skal vi tro på ikk. Fordi her står der det og her står der noget andet, så det er jo også en måde du kan få dem ind og være aktive i undervisningen.

(...)

i1: Lige som opfølgning på det, fordi nu hørte vi også eleverne sige at de skulle kunne se hvad de kan bruge det til, selve faget, i forhold til den her kompetencegivende aspekt i det, de skal kunne anvende det som Rodney siger, til noget de kan bruge ude i hverdagen, i deres eget liv, er det så nok at det kun er et dannende fag?

hl: Nej, nej.

i1: Det er svært måske at tage noget historie som man står og fortæller ovre i skolen, og så tage og bruge det aktivt.

hl: Det er jo så der hvor man som historielærer kommer på en opgave, fordi det der med at gå ud og finde eksemplerne, altså, hvorfor er det vi er aktive, og har været aktive i Afghanistan, i Syrien og Irak, der skal man så tilbage og kigge på den danske udenrigspolitik under den kolde krig. Så man skal finde de der eksempler og der er det altid rigtig godt at tage fat i noget der sker i dag, altså det der med, fortid = nutid = fremtidsforventninger, altså den ligger sådan der ikk'. Men det er jo læreren der skal gøre det, for det kommer jo ikke af sig selv. Klassen der oppe der, snakker vi om den amerikanske base oppe på Thule, hvilken rolle den spiller og hvorfor og hvor vigtig det var at Danmark kom med på den rigtige side og da vi afbrød samarbejdet i '43, med Tyskland, fordi de vil genindføre dødsstraffen. Og alle sådan nogle ting har vi haft oppe og vende og diskuteret ikke, og så syntes de også at det var mega mærkeligt at vi genindførte dødsstraffen da krigen var færdig ikke, fordi at på den ene side brød vi samarbejdet, men på den anden side genindførte vi. Så det er sådan nogle diskussioner vi har haft. Og det er helt klart det som man som historielærer skal være med til at bringe i spil, det er ikke altid det lige kommer af sig selv.

Bilag 2

Bilag 2.A - Behandling af forældre interview

Kategorier	Labels
Egne erfaringer m. historiefaget	<ul style="list-style-type: none">- Hyggefag- Læreren læste historie - eleverne tegnede- Aldrig noget arbejde selv (generelt ikke)- Meget kronologisk opbygning - gennemgik danmarkshistorien- Dejligt m. et hyggefag - uden pres og forventninger
Indtryk af historiefaget i dag	<ul style="list-style-type: none">- Lidt det samme- Ikke et fag der snakkes om- Arbejdes mere projektorienteret- Mærkeligt at sidde til skolehjem om historie
Hvad fylder i elevernes bevidsthed - hvorfor?	<ul style="list-style-type: none">- De store fag (matematik, dansk, engelsk, fysik, tysk)- Der stilles krav- Latent (implicit) forståelse for hvorfor man skal lære at regne - det skal jeg bruge-
Vægtningen af fag	<ul style="list-style-type: none">- Det er skolen selv der definere hvilke fag der fylder og får plads (hos eleverne)- Vores tolkning: timetal, kvalificeret lærer,
Gennemsigtighed i faget	<ul style="list-style-type: none">- Kan ikke se værdien- Hvorfor skal jeg lære det?- Tror eleverne ikke kan se relevansen-
Vedkommenhed	<ul style="list-style-type: none">- Projektarbejde- Man skal gøre noget (med historien)

	<ul style="list-style-type: none">- Lidt mere nutidig historie- Børnene skal opleve at kunne "få noget ud af det"- Det skal tage afsæt i eleverne (noget de kender til)(livsverden)- Tage afsæt i mærkedage - kunne understøtte elevernes deltagelse i samfundet (ifølge Tine)- Når faget er et prøvafag hjælper det
Dannelse/kompetence	<ul style="list-style-type: none">- Helt fint hvis historie primært er et dannende fag- Ville fremadrettet styrke samfundsdebatten- Historie både i og uden for skolen er dannende
Forbedringer af faget	<ul style="list-style-type: none">- Der skal trækkes paralleller til fortiden, for at gøre historie vedkommende- Man skal lære af historien, så fejlene ikke gentager sig- Bruge erfaringer og sætte dem i nutidig kontekst- Sammensmeltning af historie og samfundsfag- Underholdningsaspektet er væsentligt i undervisningen
Tematikker	<p>Man <u>kan/skal</u> lære af historien, så den ikke gentager sig</p> <p>Undervisningen skal tage udgangspunkt i noget eleverne har kendskab til</p> <p>Der skal drages paralleller fra fortiden til nutiden</p>

Bilag 2.B - Behandling af klassesamtale i folkeskoleklasse

Kategorier	Labels
Relevant indhold	<ul style="list-style-type: none">- Rodney har sørget for at opbygge elevernes viden inden de tager på ekskursion (Ejbybunkeren), så de kan drage paralleller, kender konteksten - det bliver nærværende for eleverne

Historiebevidsthed	<ul style="list-style-type: none">- Fortiden har en indflydelse på nutiden, og hvordan vi navigere heri.- Eleverne kan godt sætte sig ind i, at andre klasser, der måske ikke har lige så dygtige lærer, kan have svært ved at se hvorfor de skal lærer om fortidens historier.- Det er vigtigt at læreren drager paralleller til nutiden - for at gøre det relevant- Vi skal bruge historien til at lære af vores fejl - så vi ikke begår dem igen. Historien er en lektie
Undervisningspraksis	<ul style="list-style-type: none">- Eleverne tror at de ville deltage mindre, hvis ikke læreren i tilstrækkelig grad, kunne gøre indholdet nærværende og skabe tydelighed i hvorfor de skal lære om netop dette.
Vedkommenhed	<ul style="list-style-type: none">- Imens de besøger bunkeren, krænkede russiske fly det danske luftrum (uden tilladelse) - her var Rodnet skarp og drog med det samme sammenligning til da de, netop i Ejbybunkeren under den kolde krig, på 4 minutter skulle afgøre om det var en ven eller fjende der fløj ind i dansk luftrum. - igen bliver det nærværende - top aktuelt!- Eleverne giver udtryk for at de ikke kan se meningen med at de skal lærer om f.eks. fransk, kristendom, idræt.

Bilag 3

Bilag 3.A - Interviewguide: Elev

Hvad er dit yndlingsfag i skolen?

Hvorfor? (Er det arbejdsformerne eller indholdet? Eller begge?)

Kan du lide historie? (Hvorfor, hvorfor ikke?)

Hvordan foregår en typisk historieundervisning?

Hvorfor synes du vi skal lære om historie i folkeskolen?

Har din lærer nogensinde fortalt dig/jer, hvorfor i har historie? (Hvad med fælles mål for faget - er de nogensinde blevet præsenteret for dig?)

Hvordan synes du historiefaget kan blive bedre?

Synes du det er vigtigt at have historie i skolen i fremtiden?

- Tror du at historie, får færre eller flere timer på skemaet?

Bilag 3.B - Interviewguide: Historielærere

Historiefaget generelt:

Hvor længe har du undervist i historiefaget?

(Hvorfor blev du historielærer?)

Har historiefaget ændret sig i din tid som underviser?

Hvordan?

Hvornår?

Som følge af hvad?

Hvordan foregår undervisningen i en typisk historietime? (følges en fast struktur - lærercentreret etc)

- Og Stemmer det overens med den måde du ønsker timerne skal foregå på?
- Føler du et pres (fra fællesmål, skoleleder, forældre mfl.) for at undervise på en bestemt måde?

Føler du, at du som historielærer har indflydelse på udformningen af historiefaget?

Hvad er din holdning til historiefaget? (er faget væsentligt?)

Skal historiefaget være dannende eller kompetencegivende?

- Er det nok hvis historiefaget udelukkende er dannende?
- Skal det også give overførbare kompetencer, der kan bruges i elevernes fremtidige arbejdsliv?

Hvad mener du eleverne skal lære i historie - hvad er væsentligt/ikke væsentligt?

Hvordan oplever du at eleverne ser på historiefaget?

Hvordan oplever du at forældrene ser på historiefaget?

- Prioritet og støtte til faget

Kommunikerer du med forældre/elever om historiefaget - hvis ja/nej, kunne dette implementeres/forbedres og med hvilket formål?

Hvordan kunne historiefaget forbedres? Hvad ville du ændre?

Skal historiefaget vedblive at være et selvstændigt fag i folkeskolen, eller burde det sammenlægges med fx. samfundsfag?

Bilag 3.C - Interviewguide: Forældre

Hvad er/var dine erfaringer med historiefaget? (spændende/ikke spændende, underviser, undervisningsform etc.)

Hvad hører du om historiefaget fra din søn/historielæreren? (Hvordan har dit barn det med faget? Bliver der kommunikeret fra læreren om faget?)

Hvad er din holdning til historiefaget? Er det væsentligt/vigtigt?

Hvad mener du eleverne/dit barn skal have ud af historiefaget?

- Hvad mener du dit barn **burde** lære?
- Burde der være et bestemt pensum, eller er det op til den enkelte lærer?

Skal historiefaget være dannende eller kompetencegivende?

- hvad mener du at målet med historiefaget skal være?

Skal historie vedblive med at være et selvstændigt fag i folkeskolen?

- Er det vigtigt nok til at være det?
- Eller kunne det godt slås sammen med noget andet? F.eks. samfundsfag, dansk etc.

Er der et reelt problem i, at historiefaget blot er et alment dannende fag, eller skal det også kvalificere eleverne til det arbejdsmarked der møder dem?

Hvad synes du skulle gøres anderledes i fremtidens historiefag?

- Færre/flere timer
- Andet indhold/perspektiv
- Med/uden afgangsprøve

Bilag 4

Bilag 4.A - Spørgsmål til spørgeundersøgelsen

Spørgsmål 1: Beskriv hvad du kan og ikke kan lide, ved historiefaget.

Spørgsmål 2: Beskriv hvorfor tror du, at vi skal lære om historie i folkeskolen?

Spørgsmål 3: Beskriv hvordan synes du historiefaget kan blive bedre?

Spørgsmål 4: Synes du at det er vigtigt at have historie i skolen i fremtiden?

Beskriv/uddyb hvorfor du synes det er vigtigt, eller ikke vigtigt.

Bilag 4.B - Elevbesvarelser til spørgeundersøgelsen

(Da vi ikke citerer direkte fra besvarelserne af spørgeundersøgelsen, har vi valgt at udelade disse fra bilagslisten. Elevbesvarelserne kan eftersendes på forespørgsel.)

Bilag 5

Uge 8 Lektion 5+6	Analyse af propaganda-plakater: (evt. andet propaganda) I grupper får eleverne tyske propagandaplakater imod jøder, som de skal analysere ud fra selvvalgte og relevante punkter i billedcirklen. Eleverne får arbejdsspørgsmål om folkedrabet som de	Plakater Billedcirklen	Eleverne skal lære om propaganda og dets formål. Eleverne skal lære at se sammenhænge mellem plakaterne, koncentrationslejre ne og det tyske folks manglende modsigelse. Eleverne er i stand til at præsentere deres analyse for andre elever, og	Grupper Cafebordspræ- sentationer - cafebordet laver et dokument med fællestræk og vigtige pointer.
----------------------	--	-------------------------------	--	--

	<p>gruppevis skal besvare.</p> <p>Fælles opsamling</p> <p>Evt. se Jøden og Arieren fra filmstriben</p>	<p>http://filmcentrale.n.dk/grundskolen/film/joden-og-ariere</p>	<p>sammen</p> <p>sammenfatte</p> <p>vigtige pointer</p>	<p>Opsamling i klassen -</p> <p>Vigtige pointer og fællestræk</p>
<p>Uge 9</p> <p>Lektion 7+8</p>	<p>Koncentrationslejrene:</p> <p>Læreroplæg, understøttet af PP, om koncentrationslejrene, forholdene, menneskene, hverdagen.</p> <p>Walk and talk - hvad betyder historien for jer - Kan I se nogle ligheder i nutiden?</p> <p>Kort om Nürnbergprocessen - juridisk afslutning på anden verdenskrig og Holocaust.</p>	<p>Arlette Andersen fortæller om sin ankomst til Auschwitz:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=XtsMW-Z1JA</p> <p>PP.</p> <p>Hverdagen i KZ:</p> <p>http://www.folkedrab.dk/artikler/hverdagen-i-auschwitz</p>	<p>Eleverne skal have viden om forholdene i koncentrationslejrene</p> <p>Eleverne skal have viden om det retslige efterspil af Holocaust</p>	<p>Læreroplæg</p> <p>Elevsamtale - walk and talk</p>