



<b>INDLEDNING</b> .....	<b>4</b>
<b>PROBLEMFORMLERING</b> .....	<b>4</b>
<b>LÆSEVEJLEDNING</b> .....	<b>5</b>
<b>METODE</b> .....	<b>5</b>
VIDENSKABSTEORETISK TILGANG .....	5
<b>TEORI</b> .....	<b>6</b>
HISTORIE- OG FAGSYN.....	6
TIL KILDERNE! .....	6
KILDEKRITIKKENS DELEMENTER .....	7
DEMOKRATISYN.....	8
DEMOKRATISK DANNELSE .....	8
<i>Kategorial dannelse</i> .....	9
<i>Det eksemplariske princip</i> .....	9
<i>Demokratisk deltagelse</i> .....	10
<b>EMPIRI</b> .....	<b>11</b>
SPØRGESKEMA .....	11
<i>Fund fra spørgeskemaet</i> .....	11
Historiefaget ifølge eleverne .....	11
Vurdering af troværdighed .....	12
Hadsten-nyt .....	13
Velgørenhedsdebat - Femina og Dove .....	14
<i>Spørgeskemaets begrænsninger</i> .....	14
LÆREMIDLET HISTORIE 7 .....	14
KILDEKRITIK I PRAKSIS – EN CASE .....	15
SEKUNDÆRDATA.....	15
<b>ANALYSE</b> .....	<b>16</b>
SPØRGESKEMA .....	16
<i>Elevernes opfattelse af historiefaget</i> .....	16
<i>Troværdighed – et spørgsmål om tillid</i> .....	16
<i>Spor af kildekritik</i> .....	17
<i>Levende billeders troværdighed</i> .....	17
<i>Hadsten-nyt</i> .....	18
<i>Kritisk sans</i> .....	19
<i>Delkonklusion</i> .....	20
LÆREMIDDEL .....	20
<i>Lærerens hæfte</i> .....	20

Kilder og kildekritik .....	20
Behovet for undervisningskompetence .....	20
Kvalitet fremfor kvantitet .....	21
Didaktiserede kilder .....	21
<i>Historie 7</i> .....	22
Fortalt eller levet historie .....	22
Betydningen af kontekst .....	22
Enkelterkendelser .....	23
Delkonklusion .....	24
CASE .....	24
<i>Kildekritik som tema</i> .....	24
<i>Fra det specifikke til det generelle</i> .....	25
<i>Det eksemplariske princip</i> .....	25
<i>Læreroplæg: vide-at</i> .....	25
<i>Going beyond face value</i> .....	26
<i>Didaktiseret kilde</i> .....	26
<i>Historie – ugens gæst</i> .....	27
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>27</b>
DO HISTORY OR TEACH HISTORY? .....	27
HVAD SKAL VI MED KANONLISTEN? .....	28
<b>KONKLUSION</b> .....	<b>29</b>
<b>HANDLEFORSLAG</b> .....	<b>31</b>
LÆS MINDRE, TÆNK MERE .....	31
LØS PROBLEMSTILLINGERNE! .....	31
KRITIK AF BEGREBET <i>KILDEKRITIK</i> .....	32
GENFORTÆL HISTORIEN .....	32
REVITALISERING AF HISTORIEFAGET .....	33
FRA TILSKUER TIL DELTAGER .....	33
<b>PERSPEKTIVERING</b> .....	<b>35</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>36</b>

## Indledning

*“I get up this morning, I turn on one of the networks and they show ... an empty field. I said, wait a minute, I made a speech! I looked out, the field was ... it looked like a million, a million-and-a-half people. They showed a field where there were practically nobody standing there. And they said, 'Donald Trump did not draw well!' ” - Donald Trump*  
(Bump, 2017)

Til trods for at informationsteknologiens udvikling har gjort det nemmere at søge informationer, er risikoen for at blive vildledt større end nogensinde før. En kort søgning på Google giver utallige informationer om bogstavelig talt alt mellem himmel og jord. Facebook vrirler med debatter, hvor holdninger præsenteres som fakta. Mængden af informationer og tilgangen til dem har aldrig været nemmere, men det har samtidig også åbnet op for en faldgrube, som for alvor kom på alle læber i forbindelse med den amerikanske præsidentvalgkamp. *Fake news*. Samfundets kompleksitet kombineret med den uendelige informationsstrøm har øget behovet for at finde en sikker måde at etablere viden på, for hvordan kan man være sikker på, at det man læser, er sandt? Samtidig viser flere undersøgelser, at danske folkeskoleelever i vid udstrækning stoler på det, de læser på internettet, og at deres kildekritiske kompetencer er meget begrænsede (Rattleff og Tønnesen, 2008). Eleverne skal lære at sortere i information og danne meninger på et oplyst grundlag. Det skal eleverne arbejde med i historiefaget, hvor sikker etableringen af viden altid har været fagets metode, men samtidig har metoden stået i skyggen af et fokus på historiske begivenheder. Undervisning i kildekritik har således ofte måtte vige til fordel for undervisning i historiske perioder og kronologi. Vi er derfor interesserede i at undersøge, hvordan man kan tilrettelægge en undervisning, der har fokus på fagets metoder for på den måde at ruste eleverne til at være kritiske og i stand til at træffe beslutninger truffet på et korrekt grundlag.

## Problemformulering

Dette ønsker vi at undersøge med følgende problemformulering:

*Hvordan kan historieundervisningen i folkeskolen understøtte elevernes tilegnelse af kildekritiske kompetencer på en måde, der muliggør, at disse kompetencer også kan bruges i elevernes livsverden og dermed styrke deres demokratiske dannelse?*

## Læsevejledning

Vi ønsker at afdække elevernes kildekritiske kompetencer, og måden hvorpå de anvender dem i praksis. Dette gøres for at kunne identificere indsatsområderne. Efterfølgende analyseres først et udbredt læremiddel i historiefaget, *Historie 7*, for på den måde at kunne afdække en af de strukturelle rammer, der påvirker undervisningen og dernæst afdækkes, hvordan læremidlet understøtter elevernes tilegnelse af kildekritik, og hvordan det kunne forbedres. Herefter analyseres en undervisningsgang i 7.A for at afdække, hvordan de teoretiske forventninger omsættes til praksis.

## Metode

### Videnskabsteoretisk tilgang

Den primære metodiske tilgang til undersøgelsen er induktiv. Det er således med udgangspunkt i empirien, at problemstillingen forsøges besvares. Ideelt set vil det betyde, at man bevæger sig fra det specifikke til det generelle (Andersen og Boolsen, 2010: 30ff). Det er vigtigt at understrege, at det aldrig er muligt at være fuldstændig induktiv i sin tilgang, da egen forforståelse altid vil påvirke indsamlingen (Henricson, 2016: 39f).

For at besvare problemstillingen bedst muligt og med udgangspunkt i empirien, inddrages derfor relevant teori for at forstå og forklare empirien. Her efterstræbes det at forholde sig så objektivt til empirien som muligt og hermed lade empirien være styrende for analysen, fortolkninger og handleforslag. For at skabe mening i den udvalgte empiri anvendes en hermeneutisk tilgang. Dette skyldes først og fremmest, at man med en hermeneutisk tilgang til fortolkningsprocessen har fokus på at *forstå, udlægge og anvende* (Berg-Sørensen, 2010: 149).

Valget af teori, om end det er udvalgt på baggrund af empirien, er valgt på baggrund af en forforståelse for emnet og et kendskab til centrale problemstillinger og diskussioner i historiefaget. Disse er umulige at se bort fra som uddannet historielærer. Dette ses blandt andet i spørgeskemaet, hvor det ikke havde været muligt at udforme spørgsmålene, hvis ikke der havde været en vis grad af forforståelse (Dahlager og Fredslund, 2016: 158ff). Forforståelsen kommer således til udtryk i vores forståelse af faget, som præsenteret i afsnittet *Historiesyn*.

## Teori

### Historie- og fagsyn

Overordnet set er der to måder at anskue historie på - som absolut eller relativ. Ved at anskue historien som absolut, der er den moderne opfattelse, behandles historie som kollektivsingularis - som *historien* (Jensen, 2014: 9). Historiesynet blev kritiseret af de postmoderne historikere, der mener at historie skal opfattes som relativ, idet mange historier kunne forløbe sideløbende, og det er således umuligt at kortlægge præcist, hvad der er sket (Jensen, 2014: 9; Southgate, 1998:108). De argumenterer for, at fortiden kan ændres i takt med, at man gør nye fund, der ændrer den måde, vi forstår og fortolker fortiden på. Det er denne relative forståelse af historie, vi lægger os op af. Ydermere opfatter vi begrebet historie som *fortalt historie*. Ved at gøre dette lægges der vægt på historiefagets særlige epistemologi, idet den levede historie er umulig at genskabe. Den fortalte historie kan kun behandles ved at undersøge de spor den har efterladt (Pietras og Poulsen, 2011: 20f). Derfor er historie et *undersøgelsesfag*, hvor vi med kildekritik undersøger fortidens spor.

Kildekritikken implementeres ved i højere grad at have fokus på nøglebegreber frem for indholds- begreber (Lund, 2016: 20f). Nøglebegreber eller metabegreber kan være: *kilde, historisk beretning, kildekritik, øjenvidneberetning* (Lund, 2016: 20f). I indeværende opgave har vi fokus på nøglebegreber, der relaterer sig til kilder. Gennem arbejdet med nøglebegreber vil historiske emner blive behandlet og derigennem bearbejdes og tilegner eleverne sig indholds- begreber. Det betyder også, at kundskabsbegrebet i historiefaget bliver "vide -hvordan"-kundskab og i mindre grad "vide-at" (Lund, 2016: 19).

Det er arbejdet med kilder, der er det helt centrale omdrejningspunkt for faget historie. Dette udelukker, som antydnet ovenfor, ikke, at man samtidig kan arbejde med for eksempel historiebevidsthed, men den kildekritiske tilgang tjener altså som det erkendelsesværktøj, eleverne bearbejder historien igennem. Idealet med undervisningen er, at eleverne bliver opmærksomme på erkendelsesproblemet. Her forstås erkendelsesproblemet ud fra subjekt-objekt-modellen, som præsenteret af René Descartes (Kristensen, 2007: 28ff). Ved at eleverne bliver kritiske, bliver de også i stand til at tvivle på den viden, de har etableret, og hvordan de kan skabe sikker viden.

### Til kilderne!

*"En 'kilde' står aldrig alene, ja, den er slet ikke en kilde i sig selv, men kun en lap beskrevet pergament, et bemalet lærred (...). En kilde er først en kilde, når den er en kilde 'til' noget, og kilde til noget bliver den først, når den bliver sat i relation til et spørgsmål"*  
(Olden-Jørgensen, 2001: 49).

Der er særligt to elementer ved denne definition, der får betydning for det videre arbejde. For det første er den meget generel, idet *alt* historisk materiale kan optræde som kilde. Dette leder videre til

det andet særlige element, nemlig at det først bliver en kilde, idet man stiller spørgsmål til genstanden. Det er altså op til den, der undersøger kilden, at stille de rigtige spørgsmål for at få information ud af kilden. Det betyder, at det funktionelle kildebegreb ligger til grund for opgaven (Ankersborg, 2014: 60). Det materielle og funktionelle kildebegreb er gensidigt udelukkende. Hvor det materielle kildebegreb bygger på en positivistisk antagelse om, at kilden indeholder en given mængde informationer, der til enhver tid kan fortolkes og kortlægges, bygger det funktionelle kildebegreb på en hermeneutisk tradition, hvor det er spørgsmålene til kilderne, der for det første afgør, om det er en kilde, men spørgsmålene er samtidig også med til at afgøre, *hvad* kilden er kilde til. Spørgsmålene er dermed afgørende for kildens værdi (Nevers, 2005: 67; Ankersborg, 2014: 60). Idet kildernes ud-sagnskraft afhænger af spørgsmålet, der ønskes besvaret, er der behov for en metodisk tilgang, der sikrer, at man kan etablere viden og sikre, at den information, man får ud af kilderne, er så korrekt som muligt (Lund, 2016: 94).

## Kildekritikkens delelementer

“There is a danger, however, if teachers uncritically accept the historian’s practices as their own and confuse doing history with doing history teaching.”

(Bain, 2005: 200).

Der er en markant forskel på, hvordan historikerne bedriver kildekritik og *hvad* eleverne skal lære, og *hvordan* de skal lære det. Det er derfor nødvendigt både at didaktisere måden eleverne skal arbejde med kilder på og hvilke elementer af kildekritikken, der er særligt vigtige.

For at kunne arbejde med begrebet kildekritik, er det nødvendigt at lave en præcis udvælgelse af de delelementer, vi tilsammen mener, udgør kildekritik. Det betyder blandt andet at undersøge kildens tilblivelsesomstændigheder - herunder ophavsperson, -situation, kontekst og interesser. Eleverne risikerer at lave fejlfortolkninger af fortiden, hvis ikke de har en viden om, hvilken kontekst kilden er blevet til i (Lund, 2016: 98). Det er altså relevant at finde ud af *hvornår*, *hvor*, *hvorfor* den er skrevet, og *hvem* der har skrevet den (Kristensen, 2007: 83).

Det første og indledende spørgsmål til en kilde er ifølge den klassiske kildekritik, *hvor* kilden har sin viden fra (Olden-Jørgensen, 2001: 45), og dermed kan begrebsparrene første- og andenhåndskilde, og primær- og sekundær kilde anvendes. Med begrebsparret første- og andenhåndskilde forstår vi, at førstehåndskilder altid fortæller om noget, som afsender selv har adgang til, mens andenhåndskilder genfortæller noget, som afsenderen ikke selv har oplevet (Ankersborg, 2014: 51f). Hvad angår begrebsparret primær og sekundær kilde afhænger opdelingen af det spørgsmål eller problem, vi ønsker at undersøge (Ankersborg, 2014: 57). En primærkilde er den kendte kilde, der er bedst til at besvare spørgsmålet eller problemet, mens en sekundærkilde altså bygger på andre kilder (Ankersborg, 2014: 57). Det er dermed tydeligt, at vi her arbejder med det funktionelle kildebegreb. Hvor første- og andenhåndskilder ligger fast, afhænger kategoriseringen af primær- og sekundær kilder altså af det, der ønskes besvaret eller undersøgt (Ankersborg, 2014: 57f).

*Hvem*, der har skrevet kilden, leder videre til næste centrale delelement i kildekritikken - afsender-modtager forholdet. Her er begreberne *første og andenhåndskilde* centrale, idet de giver eleverne en forståelse for, hvor tæt afsenderen har været på den begivenhed, han/hun beretter om. Derudover inddrager vi begrebet *tendens* for på den måde at kunne afdække, hvilke motiver afsenderen har, og om afsenderen forsøger at påvirke modtageren i en bestemt retning, hvad enten det er skjult eller åben påvirkning (Lund, 2016: 223). For at afdække kildens tendens kan man undersøge brugen af værdiladede ord, afsenderens holdninger og interesser (Lund, 2016: 223).

Som i enhver udvælgelsesproces er de elementer, der *ikke* inddrages mindst lige så interessante at forholde sig til, som dem der inddrages og anvendes. Idet målet med undervisningen ikke er at udanne historikere, men i stedet at sikre at eleverne bliver i stand til at forholde sig kritisk, fravælges enkelte kildekritiske begreber. Vi mener, at de valgte begreber vil støtte elevernes læring bedst muligt. Dette vender vi tilbage til i diskussionsafsnittet.

## Demokratisyn

Vi anvender Hal Kochs brede definition af demokrati. Her anses demokratiet som en livsform, der gælder alle de forhold, hvor mennesker har med hinanden at gøre. Dialogen og den gensidige forståelse og respekt er demokratiets væsen (Møller og Skaaning, 2010: 63f). Koch definerer således demokratiet på følgende måde: "*Demokratiet kan aldrig sikres - netop fordi det ikke er et system, der skal gennemføres, men en livsform, der skal tilegnes*" (Møller og Skaaning, 2010: 63). Dette stemmer overens med Wolfgangs Klafkis dannelsesideal, hvor dannelse er en almen borgerret, og den individuelle dannelsesproces i et demokratisk samfund skal lede frem mod udviklingen af tre grundevner nemlig den enkeltes evne til *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet* (Klafki, 2001:70).

## Demokratisk dannelse

I det følgende præsenteres vores forståelse af demokratisk dannelse. For at gøre dette fyldestgørende vil den dannelsesteoretiske didaktik først blive præsenteret, herunder hvorfor man snakker om dannelse og hvilke følger det får for undervisningens tilrettelæggelse.

Dannelsestænkningen i indeværende opgave henter inspiration fra Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Alexander von Humboldt og Wolfgang Klafki. Hegel argumenterer for, at mennesket ved fødslen ikke er færdigudviklet, og at man skal dannes for skabe overensstemmelse mellem sin natur og fornuft (Oettingen, 2016: 13). Humboldt giver en forståelse for, hvordan dannelse er en sammenbinding mellem jeget og verden, hvor det er i mødet med verden, at dannelsen finder sted i individet (Oettingen, 2016: 14). Klafki bygger således på både Hegel og Humboldt med hans teori om den kategoriale dannelse.



## Kategorial dannelse

Ifølge Wolfgang Klafki kan man ikke adskille de to aspekter af dannelse, den materielle og formale. Det materiale indeholder specifikke udvælgelseskræterier af det eksemplariske eller forbilledlige, der derved er dannelsens grundlag. Den formale dannelse sætter individet og det iboende evners udvikling i centrum og lægger vægt på subjektets potentiale for at udvikle sig selv og dets handlemuligheder (Wiberg, 2017: 24). Disse to dannelsessyn er i Klafkis optik gensidigt afhængige af hinanden og indgår i et symbiotisk forhold. Dette forhold kaldes kategorial dannelse, og er Klafkis svar på, hvordan individet og verden forbindes (Graf, 2004: 48f). Carl Åge Larsen beskriver den kategoriale dannelse med følgende citat: *“Al forståelse indebærer betydning. At tyde er at kategorisere, og det, man ikke kan kategorisere, er u-tydeligt. Forståelsen er kategorial, og da dannelse er forståelse, er dannelse kategoriale”* (Graf, 2004: 60).

Grundelementerne i disse kategorier kan være begreber, former, mønstre, tal, symboler, oversigter, regler og koder (Wiberg, 2017: 25). Udvalgelsen af kategorier, og hvordan der arbejdes med kategorierne, er udtryk for normativitet (Wiberg, 2017: 20). Idet der opsættes idealer, her kategorier, for undervisningen, vil læreren vælge og fravælge ud fra en normativ tankegang om, hvad der er relevant og irrelevant, rigtigt og forkert, godt og dårligt. Dette bør læreren være bevidst og eksplicit omkring i sine didaktiske overvejelser for undervisningen, hvor eleverne skal præsenteres for verden.

Den kategoriale dannelse finder dermed sted i vekselvirkningen mellem jeget og verdenen. Kategorierne er med til at “åbne” verden for eleven, hvilket får eleven til at danne erkendelses- og forståelseskategorier (Oettingen, 2016: 16). Dette betyder, at læreren i sine didaktiske overvejelser over undervisningens form og indhold, bør stræbe efter det eksemplariske princip for at øge sandsynligheden for, at den dobbelte åbning finder sted.

## Det eksemplariske princip

For at den kategoriale dannelse kan finde sted, skal udvalgelsen af undervisningens indhold være eksemplarisk. Dette betyder, at undervisningen skal indeholde de væsentlige og særlige træk ved et givent emne. Klafki argumenter for, at hvis man arbejder ud fra det eksemplariske princip, opnår eleverne en mulighed for strukturering, der kan fungere som indgangsvinkel til at lære om emnet. Dette åbner op for et handlingsperspektiv, der ikke tidligere har været tilgængeligt. Man kan gøre *“større eller mindre grupper af enkeltfænomener og -problemer, der har samme eller lignende struktur, tilgængelig og begribelig”* (Klafki, 2001: 176).

Undervisningen bør derfor ikke tilrettelægges efter, at eleverne tilegner sig størst mulig antal enkelterkendelser (Klafki, 2001: 176f). Der er altid mere viden tilgængelig, så derfor har underviseren brug for kriterier, så man kan udvælge den rette viden til undervisningen. Det betyder, at for at eleverne får størst muligt udbytte af undervisningen, skal den struktureres efter det eksemplariske princip. Klafki uddyber og argumenterer for, at det eksemplariske stof skal: *“øves, gentages, anvendes og afprøves”* (Klafki, 2001: 188).

Det lærte skal rodfæstes i elevernes bevidsthed, og det skal gøres med eksempler, som læner sig op af det oprindelige eksempel. Dette sker gennem arbejdet med talrige nye meningsfulde opgaver, der gradvist varierer i større grad. Dette vil føre til, at der i arbejdet med de nye opgaver viser sig en nødvendighed af at anvende det allerede lærte, som derfor opleves som særlig meningsfuld viden og kunnen (Klafki, 2001: 188f).

### *Demokratisk deltagelse*

Dannelsen til demokratisk deltagelse begrundes med folkeskolens formålsparagraf, idet folkeskolen skal “forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (Undervisningsministeriet, 2017) og i Kochs forståelse af demokrati som en livsform, der skal *tillæres* (Møller og Skaaning, 2010: 63). Den demokratiske dannelse er derfor fundamentet, der sikrer, at eleverne overhovedet er i stand til at deltage i den demokratiske proces. Dannelsesstænkningen skal derfor orientere sig mod et demokratisk, frit og socialt samfund, hvor mennesket må varetage dets borgerrettigheder (Graf, 2004: 60).

Dette, argumenter Klafki for, forudsætter udviklingen af tre grundlæggende evner, der tilsammen er udtryk for demokratisk dannelse: *Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet* (Graf, 2004: 60). Et fælles krav til alle tre evner er, at for at kunne udøve disse, skal man være i stand til at opsøge og udvælge information. Hvis hvert enkelt menneske selv skal bestemme over sine medmenneskelige, etiske og religiøse meninger, være med til at udforme fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold, fordrer det, at man er i stand til at vurdere de informationer, der behandler, berører og udformer disse emner. Og når kravet om selv- og medbestemmelse kun, ifølge Klafki, kan retfærdiggøres med en oprigtig indsats for de mennesker, der er afskåret fra netop deres selv- og medbestemmelse, fordrer den solidariske dannelse ligeledes, at man er i stand til at kunne opsøge og vurdere viden om disse mennesker og årsagerne bag deres udelukkelse (Klafki, 2001:122). Gennem arbejdet med kildekritik vil eleverne øve teknikker, der gør dem i stand til at udvælge og vurdere informationer, hvilket er fundamentet for at eleverne kan deltage i et demokratisk samfund.

## Empiri

For at kunne belyse problemstillingen anvendes tre forskellige typer empiri fra tre forskellige områder af undervisningen – elevernes kildekritiske kompetencer, undervisningsmateriale og en case fra en undervisningssituation.

## Spørgeskema

Elevernes kildekritiske kompetencer blev undersøgt ved et spørgeskema foretaget i 7.A på Østervangskolen i Hadsten (Bilag 1). Spørgeskemaet blev givet forud for første undervisningsgang, hvor der den dag var 22 elever tilstede. Spørgeskemaet bestod af 28 spørgsmål, hvoraf 16 er åbne spørgsmål, hvilket betød, at der efterfølgende vil være behov for en åben kodning af respondenternes svar for at skabe synlighed og overblik. Den åbne kodning er foretaget ved, at hver respondents svar er blevet tildelt et label, der repræsenterer indholdet af svaret. Herefter bliver der ved fokuseret kodning dannet kategorier ud fra de tildelte labels. Spørgsmålene blev stillet med ønsket om at undersøge, hvad eleverne mener om historiefaget, hvordan eleverne skaber viden, og hvordan de forholder sig til ny information både i den fysiske og digitale verden.

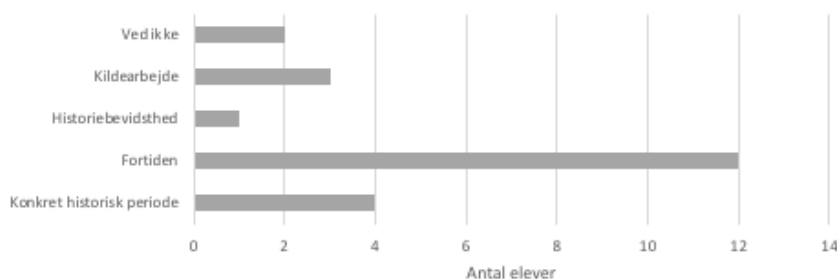
Spørgeskemaet bliver ligeledes understøttet af et semistruktureret interview foretaget på Østervangskolen i foråret 2017 i 9. klasse. Interviewet inddrages for at understøtte og udbygge pointer fra spørgeskemaet.

## Fund fra spørgeskemaet

### Historiefaget ifølge eleverne

I figur 1 ses det, at størstedelen af eleverne forbinder historieundervisning med undervisning i noget fortidigt. Kun 3 ud af 22 elever angiver, at historieundervisningen handler om at arbejde med kilder.

Figur 1: Elevernes vurdering af historiefagets indhold



Spørgsmål: Hvad handler din historieundervisning oftest om?  
N=22

Derudover blev eleverne spurgt ind til, hvad de mener, de kan bruge historieundervisningen til i deres dagligdag. Figur 2 illustrerer fordelingen af elevernes svar. Således ses det, at omtrent halvdelen

af eleverne mener, at de *ikke* kan bruge historieundervisningen til noget, mens knap en tredjedel svarer, at de kan bruge det til at vide noget om, hvad der er sket i gamle dage. Ingen elever angiver, at historiefagets metoder kan anvendes i deres hverdag (Bilag 1).

Figur 2: Elevernes vurdering af udbyttet af historiefaget



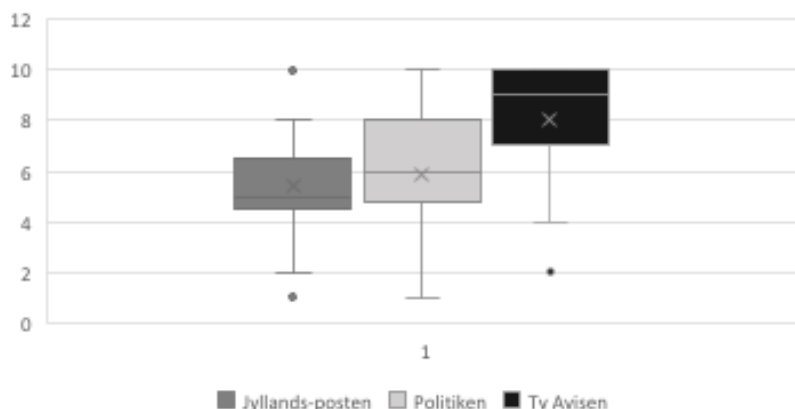
Spørgsmaalsformulering: Hvad du synes du kan bruge historieundervisningen til i din dagligdag?  
N=22

### Vurdering af troværdighed

I spørgeskemaet blev eleverne desuden bedt om at vurdere, hvor troværdige, de vurderer deres forældre, bedste ven og historielærer. Vi ville afdække, hvordan elever investerer deres tillid til personer i deres eget liv, og hvilke begrundelser de kommer med. Her fremgår det, at forældrene bliver vurderet som troværdige, fordi de ikke har incitament til at lyve: *“de er mine forældre og kunne ikke se hvorfor de skulle lyve for mig”*, mens eleverne var en anelse mere kritiske overfor deres venner, idet: *“(...) fordi at jeg stoler meget på min venner men de kan jo heller ikke have ret i alt”*. Troværdighedsvurderingen af deres historielærer var også overvejende positiv, men her ændrede deres vurdering karakter, idet de nærmere vurderede på hans profession som lærer og brugte det som begrundelse for at kunne stole på ham: *“De ved hvad de snakker om, fordi de har læst om det osv.”*

Derudover var vi interesserede i at afdække, hvordan eller om eleverne bruger en kildekritisk tilgang. Her spurgte vi ind til deres vurdering af tre nyhedsmedier - Politiken, Jyllands-Posten og TV-Avisen. De skulle vurdere troværdigheden på en skala fra 1-10. Her fandt vi, at eleverne vurderer TV-Avisen som markant mere troværdig end de to aviser, hvilket illustreres i figur 3.

Figur 3: Elevernes vurdering af troværdighed

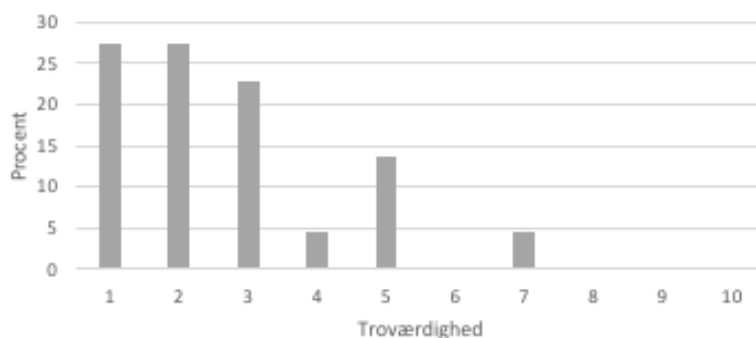


Spørgsmålsformulering: Hvor troværdig vil du vurdere følgende personer, aviser o.lign. I det følgende vil der blive nævnt en række personer, aviser og medier. Du skal vurdere hvor troværdige DU synes de er på en skala fra 1-10, hvor 1 er meget troværdig og 10 er meget troværdig. Troværdighed betyder om du kan stole på det personen eller mediet siger.  
N=22

### Hadsten-nyt

I spørgeskemaet var vi ligeledes interesserede i at undersøge, hvorvidt eleverne er i stand til at identificere artikler og nyhedsmedier, der ikke eksisterer. Dette gjorde vi ved at "opfinde" avisen Hadsten-nyt og producere en falsk artikel med faktisk forkerte oplysninger. Her skulle eleverne læse en kort artikel om, at et enigt Folketinget med statsminister Pia Kjaersgaard i spidsen har besluttet at forlænge skoledagen til kl 17 for alle elever (Bilag 1). Eleverne vurderede avisens troværdighed utroligt lavt. I de uddybende kommentarer er det tydeligt, at de vurderer den lavt på grund af selve artiklen og dens indhold, fordi de er *uenige* i budskabet, og altså ikke fordi de stiller spørgsmålstejn ved ægtheden. Således er troværdighedsvurderingen blandt eleverne på 2,5 ud af 10. Fordelingen af elevernes svar kan ses i figur 4.

Figur 4: Elevernes vurdering af Hadsten-nyts troværdighed



Spørgsmålsformulering: Hvor troværdig vil du vurdere avisen Hadsten-nyt?  
N=22

## Velgørenhedsdebat - Femina og Dove

De sidste spørgsmål i spørgeskemaet omhandler en kampagne fra firmaerne Dove og Femina. De ønskede at skabe debat om kvinders selvværd og syn på egen skønhed. Vi spurgte ind til firmaets hensigt med at afholde denne debat. Her fordeler eleverne sig i tre grupper; fem, der ikke har nogen holdning, ni elever, der accepterer præmissen om, at det handler om, at kvinder skal hjælpe hinanden med at føle sig smukke og naturlige, og otte elever, der mener, at firmaerne har et salgsfokus for øje.

### Spørgeskemaets begrænsninger

Hvad angår spørgeskemaet er det først og fremmest værd at kommentere på udsagnskraften. Her skal det bemærkes, at undersøgelsen af elever i én klasse på én skole gør, at vi ikke kan udtale os om et generelt mønster for danske skoleelever. Undersøgelsen kan i stedet bruges som indikator for, om der måske kunne være en sammenhæng, der kunne være interessant at undersøge med flere respondenter for at se, om denne undersøgelses konklusioner er gældende for en større population. Dette er desuden årsagen til, at der inddrages data fra undersøgelser med større populationer.

I spørgeskemaet var målet at forsøge at afdække det teoretiske begreb *kildekritisk kompetence*. Derfor er det nødvendigt at forholde sig kritisk til målingsvaliditeten, idet man kan diskutere, hvorvidt det teoretiske begreb, kildekritik, bliver operationaliseret tilfredsstillende, idet der risikerer at være uoverensstemmelse mellem det teoretiske begreb, kildekritisk kompetence, og de operationaliserede variable, der udgør spørgsmålene i spørgeskemaet. Dermed risikerer man systematiske fejl (Andersen et al, 2010: 98f). Den åbne kodning af respondenternes svar og den efterfølgende kategorisering er fremkommet på baggrund af en bestemt forforståelse for begrebet kildekritik. Der er dermed risiko for, at andre undersøgelser med andre operationaliseringer af begrebet vil finde andre resultater.

Slutteligt, hvad angår spørgeskemaet, er det nødvendigt at forholde sig til, at det må formodes, at der er risiko for *social desirability*, hvor respondenterne socialt kan påvirke hinandens svar, idet de havde mulighed for at kigge hinanden over skulderen (Andersen et al., 2010: 281). Derudover er der risiko for, at eleverne oplever spørgeskemaet som en test og dermed svarer ud fra, hvad de tror, vi ønsker, hvilket risikerer at give tilfældige fejl og svække reliabiliteten.

## Læremidlet Historie 7

I denne opgave vil der blive anvendt uddrag fra læremidlet *Historie 7* (Brinckmann et al. 2010), som er det primære læremiddel Østervangskolen har indkøbt til historieundervisningen. Læremidlet er en del af et sammenhængende undervisningssystem for folkeskolens 3. til 9. klasse udgivet af Gyldendal.

Her tages der udgangspunkt i kapitlet *Revolutioner og omvæltning* (Brinckmann et al. 2010: 48ff). Kapitlet analyseres for at undersøge, hvordan bogen formidler kildekritik til eleverne, og analysen

vil ligeledes kunne danne fundament for handleforslag til, hvordan den kildekritiske tilgang kan tilrettelægges i undervisningen med de undervisningsmidler, der er til rådighed. Derudover inddrages Lærerens Hæfte til Historie 7 (Poulsen, 2014) for at underbygge enkelte af de pointer, der fremkommer i analysen.

## Kildekritik i praksis – en case

Casen beskriver en undervisningsgang i 7.A på Østervangskolen som Kasper Fur Eriksen foretog i forbindelse med sin tredje praktikperiode. Undervisningsforløbets overordnede fokus var *Revolutionser* under kanonpunktet *Stormen på Bastillen* (Undervisningsministeriet, 2009: 10). Undervisningsforløbet strakte sig over fire uger med to ugentlige lektioner. De enkelte undervisningsgange var bygget op tilnærmelsesvis ens. Den udvalgte case er undervisningsgangen d. 31. oktober 2017 med underemnet *Stormen på kongeslottet*. Undervisningen lå i 7. og 8. lektion om onsdagen.

Undervisningen startede med en kort gennemgang på tavlen ved læreren. Her blev eleverne præsenteret for en nutidig kilde fra Landbrug og Fødevarer, der argumenterede for, at ulven ikke skal være en del af den danske fauna (Landbrug og Fødevarer). Denne struktur, hvor timen startede med en nutidig kilde, der ikke var relateret til den historiske periode, var kendt af eleverne. Den nutidige kilde var altid udvalgt for at understøtte det kildearbejde, eleverne skulle arbejde med senere. I dette tilfælde kilders tendens og afsender. Herefter fulgte et kort oplæg ved læreren om stænderne, stænderforsamlingerne og stormen på Bastillen. Eleverne blev herefter inddelt i grupper for at arbejde med kilden *Stormen på kongeslottet d. 10. august 1792* (Windfeld-Hansen, 1946: 284-290). I præsentationen af kilden blev der lagt vægt på, at den var redigeret i længde af læreren (Bilag 4). I de udleverede spørgsmål til kilden var der desuden spørgsmål, som skulle få eleverne til at reflektere over, hvad lærerens redigering kunne have af betydning (Bilag 2). Timen blev afsluttet med en ganske kort opsamling på fem minutter.

I analysen vil uddrag af undervisningsforløbet inddrages for at vise styrker og svagheder ved undervisningen i kildekritik for på den måde, ved hjælp af teoretiske inputs, at afdække, hvordan en undervisning i kildekritik tilrettelægges bedst muligt.

## Sekundærdata

Udover den indsamlede primærdata vil der desuden blive inddraget relevant sekundærdata, som er indsamlet af forskere i anden sammenhæng og med et andet fokus. Dette drejer sig om *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* (Knudsen og Poulsen, 2016) og rapporten *Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenkede fælles mål* (Historielab, 2015).

# Analyse

## Spørgeskema

### *Elevernes opfattelse af historiefaget*

I spørgeskemaundersøgelsen konstaterede vi, at eleverne i 7.A forbinder historieundervisningen med fortællinger og viden om fortiden. Ud af de 22 elever indeholder kun 3 besvarelser noget vedrørende kilder (Figur 1). Det er dog tydeligt, at eleverne ikke lægger nogen særlig betydning i brugen af kilderne i historieundervisningen, men blot konstaterer, at undervisningen ofte inddrager kilder: *“Det handler oftest om, at vi læser nogle sider i historiebogen, og så svarer vi på kilder der-til.”* (Bilag 1). Flere elever nævner ligeledes en konkret historisk periode, bondesamfundet, hvilket ifølge deres historielærer skyldes, at de havde om denne periode ugen før. Det tolker vi som et tegn på, at eleverne og måske deres lærer har fokus på indholdsbegreber. Her bliver målet altså at lære fakta om den pågældende historiske periode. Dette understreges af figur 2, hvor godt en tredjedel af eleverne angiver, at historieundervisningen primært bidrager med en viden om fortiden: *“Hvis der er et eller andet i fjernsynet så ved jeg hvad det handler om og jeg ved hvornår forskellige ting kom "til verden"”* (Bilag 1).

Det er tankevækkende, at næsten halvdelen af eleverne enten angiver, at de ikke kan bruge historieundervisningen til noget, eller ikke ved hvad de kan bruge den til: *“Ingenting da vi ikke lærer noget vi kan bruge”* (Bilag 1). Dette tyder på, at vi i langt højere grad skal lægge vægt på at tydeliggøre for eleverne, *hvad* de kan bruge historieundervisningen til. Elevernes efterspørgsel efter noget *“vi kan bruge”* kan også relatere sig til de kilder, der bruges i faget, og til hvordan vi som lærere kan gøre indholdet relevant.

### *Troværdighed – et spørgsmål om tillid*

Ved at få et indblik i hvordan eleverne vurderede forskellige personer fra deres livsverden som enten troværdige eller ikke troværdige, fik vi et datagrundlag for at udlede hypoteser om elevernes måde at opfatte troværdighed på. Således ses det, at eleverne stoler på personer i deres omgangskreds og baserer deres høje troværdighedsvurdering med en grundlæggende tillid: *“de er mine forældre og kunne ikke se hvorfor de skulle lyve for mig”* (Bilag 1). Dette var for at forsøge afdække, hvordan elever investerer deres tillid til personer i deres eget liv og hvilke begrundelser, de kommer med. Her fremgår det, at forældrene bliver vurderet som troværdige, fordi de ikke har incitament til at lyve, mens eleverne er en anelse mere kritiske overfor deres venner, idet: *“(…) fordi at jeg stoler meget på min venner men de kan jo heller ikke have ret i alt”*. (Bilag 1).

Anderledes ser det ud, når eleverne skal vurdere troværdigheden af deres lærer. Her baseres tilliden til læreren på, at han siger sandheden qua hans profession som lærer. Troværdighedsvurderingen af deres historielærer er heldigvis også overvejende positiv, men her ændrer deres vurdering karakter, idet de nærmere vurderer på hans profession som lærer og bruger det som begrundelse for at de kan



stole på ham: *“Min historielærer er jo ansat til at lære mig det, og hvis han ikke lærer mig det han skal, og noget som ikke passer, bør han jo ikke være lærer.* (Bilag 1). Pia Kjærsgaards troværdighed vurderes ligeledes ud fra hendes profession som politiker: *“hun er nok meget klog men hun skal jo sige det man gerne vil høre”*. Det interessante ved hendes vurdering er, at eleverne her begynder at blande deres holdning til hendes synspunkter ind i deres vurdering af hendes troværdighed: *“Fordi at det er hendes mening og hun har nok et meget anderledes syn på tingene end jeg har.”* (Bilag 1).

### *Spor af kildekritik*

Hvordan eleverne bruger fagets metoder blev forsøgt indfanget i spørgsmålene vedrørende troværdighedsvurderingen af Jyllands-Posten, Politiken og TV-Avisen. Her var tendensen, det begrænsede datasæt til trods, at eleverne vurderede de trykte medier markant dårligere end TV-Avisen (Figur 3). Dette understøttes af elevernes udsagn om de trykte medier: *“jeg tænker og så at det er rigtigt noget af det de siger men at de også tit kan ændre historierne om til noget andet end de endt lig er”* (Bilag 1). Flere af eleverne forholder sig kildekritisk, omend det er sandsynligt, at de ikke er bevidste herom. Derudover giver følgende citat et interessant indblik i elevernes kildekritiske kompetencer: *“Jeg læser ikke Jyllands-Posten så jeg ved ikke helt hvor troværdig den er, men den må være troværdig siden der er mange der læser den”* (Bilag 1). Eleven er her i stand til at reflektere over troværdigheden af kilden og begrundet sin vurdering med, at når mange andre læser den, så må den nødvendigvis være troværdig. Eleven har altså en vis grad af kildekritisk kompetence. Dog er den langt fra færdigudviklet, idet historiefaget skal gøre eleven i stand til at træffe beslutningen selvstændigt på et oplyst grundlag.

Overordnet set vurderer eleverne de trykte medier som overvejende troværdige, men: *“De kan jo godt finde på at pynte lidt på det. Og så er noget af det nok rigtig”* (Bilag 1). Her kan man argumentere for, at eleverne forholder sig til om kilden, her medierne, er første- eller andenhåndskilder. I førnævnte citater er det tydeligt, at eleverne vurderer det trykte medie som mindre troværdigt, fordi der er en risiko for, at det de skriver, er deres fortolkning af virkeligheden. Det skal dog samtidig bemærkes, at ingen af eleverne anvender fagets terminologi. Dette er årsagen til, at undervisningen i højere grad skal have fokus på metabegreber om kildekritik. Ved at stifte bekendtskab med disse metabegreber eller kategorier med Klafkis ord (Graf, 2004: 48f), vil eleverne dermed blive i stand til at forstå verden og skabe sammenhæng. Når de ikke har disse kategorier, ses det, at deres kritiske evner bliver sporadiske og usammenhængende og i højere grad har karakter af mavefornemmelser. I ovenstående afsnit erfarede vi således, at eleverne tenderer til at basere deres troværdighed af en kilde ud fra, hvorvidt de er enige i kildens budskab eller ej.

### *Levende billeders troværdighed*

TV-Avisens, ifølge eleverne, høje troværdighed er interessant. Hvor Politiken og Jyllands-Posten i gennemsnit scorer henholdsvis 5,8 og 5,4 ud af 10, scorer Tv Avisen 8. Beklageligvis blev svarkategorien, hvor eleverne kunne begrunde deres vurdering, glemt i det endelige spørgeskema. Derfor inddrages et kort interview foretaget i 9. klasse.

Interviewer: *Er der nogen du stoler rigtig meget på? Nyhedssider eller fjernsynsstation?*

Elev: Hvis man ser nyhederne på tvet, det tror jeg man stoler rigtig meget på. Fordi det virker sådan, rigtig understøttende beviser.

I: *Og hvad er det, der gør det understøttet?*

E: Jeg tror bare alt det med, at det er klare beviser vi ser... beviserne derfra.

I: *Så det at du selv ser det med dine egne øjne?*

E: *Ja (BILAG 3).*

Interviewet inddrages, idet vi på daværende tidspunkt undersøgte samme problemformulering. Det udgør et problem, at eleverne ikke er på samme klassetrin, men interviewets pointer understøtter spørgeskemaets fund, hvilket er årsagen til, at vi vælger at inddrage det. Eleven udtaler altså, at han tror mere på fjernsynet, fordi man kan *se*, hvad der sker modsat aviserne, hvor man læser andres fortolkning. Denne pointe understøttes af Peter Lee, der finder, at elever tolker det at have set eller været tæt på hændelsen som mere troværdige ud fra en bagvedliggende logik om, at man som øjenvidne har adgang til historien "sådan som det egentlig var" (Lee, 2005: 55; Knudsen, 2014: 180f). Tolkningen af elevens udsagn bliver altså, at nyheder i fjernsynet er mere troværdige, fordi eleven selv kan se det.

Igen ser vi altså, at eleven forholder sig kildekritisk, idet der er tale om en første- og andenhåndskildevurdering, hvor fjernsynet i elevens øjne er en førstehåndskilde og avisen i bedste fald er en andenhåndskilde. Der er dog to problemer i elevens kildekritiske kompetence. For det første er den ikke italesat. Eleven bruger ikke en bestemt terminologi, og samtidig skal der stilles meget direkte spørgsmål for at trække svar ud af eleven, hvor interviewerens blandt andet spørger, om det er bedre, når man ser det med sine egne øjne. For det andet er eleven tilsyneladende ikke opmærksom på, at fjernsynsmedier kan manipulere med billederne på samme måde, som trykte medier kan manipulere med teksten. Eleven, selvom han forholder sig kildekritisk, risikerer altså at blive snydt, fordi den kildekritiske kompetence ikke er fuldt udviklet. Dette forsøges undersøgt ved at præsentere eleverne for en falsk artikel i et falsk medie.

### *Hadsten-nyt*

Ved at spørge ind til den opdigtede avis, Hadsten-nyt, og den falske artikel, ønsker vi at undersøge elevernes kendskab til deres omverden, altså den kontekst de læser kilden i. Her er det tydeligt, at eleverne vurderer artiklen på deres holdning til artiklens budskab og i mindre grad forholder sig til om de kender til avisen. Dette ses blandt andet ved følgende citat: "*Jeg bliver sur for jeg har virkelig ikke lyst til at skulle blive i længere tid for ellers kan man ikke være sammen med vennerne eller dyrke sport*" (Bilag 1). En anden vurderer avisens troværdighed til at være 7 ud af 10 og er opmærksom på, at troværdigheden stiger, fordi det ikke er et sladderblad, men en avis.: "*fordi det er en avis og ikke et sladre blad det er også en lille avis*" (Bilag 1). En overvejelse der havde været ganske god, havde det ikke været en fiktiv avis.

Artiklen indeholdt flere falske informationer, men til trods for dette var der kun én elev, der opdagede en af de falske oplysninger, idet han lagde mærke til: ”at statsministeren ikke hedder Pia Kjærsgaard” (Bilag 1). Den falske information var indlagt for at øge sandsynligheden for, at eleverne ville blive mistænksomme. At ingen elever kommenterer på fejlen, vidner om et lavt kendskab til det politiske liv. Netop det lave kendskab til konteksten, argumenterer vi for, er den primære årsag til, at eleverne ikke er mere kritiske over for den falske avis og den tilhørende artikel. Dette er også grunden til, at det var en lokal avis, de blev præsenteret for. Herved fik eleverne de bedst mulige betingelser for at genkende eller i dette tilfælde afvise Hadsten-nyt som en lokal avis. Havde eleverne haft et større kendskab til, hvilke aviser der findes i deres hjemby, ville de også være i stand til at forholde sig kritisk til den og identificere den som falsk. Dette gælder også for deres kendskab til, hvem der er statsminister. Det tyder altså på, at ”viden-at” er en nødvendig variabel for, at eleverne kan forholde sig kritiske.

### Kritisk sans

Eleverne er mere kritiske overfor motiverne til at afholde en *Velgørehedsdebat* i spørgsmålene vedrørende Dove og Femina. Her er flere af eleverne endog meget opmærksomme på, at motivet til, at de to firmaer afholder en debat, sandsynligvis primært er motiveret af at tjene penge eller skabe opmærksomhed omkring deres produkter: ”Hvis de laver end debat til valgørehed tænker folk at det er et godt firma, og begynder at købe derfra” (Bilag 1). Dog er der stadig store dele af eleverne, der stadig ukritisk læser opslaget og således konkluderer, at årsagen, til at firmaerne holder et arrangement, er: ”Fordi der er mange der ikke er tilfredse med deres udseende eller. De tror de har for mange rynker eller noget andet” (Bilag 1).

Hvor eleverne ved den falske avis forholdt sig ukritiske til et medie, de ikke kender, er de overraskende kritiske overfor to firmaer. Årsagen, til at eleverne er kritiske det ene sted og ukritiske det andet sted, kan ikke begrundes i datasættet, men man argumentere for, at det tyder på, at eleverne *kan* være kildekritiske, men samtidig har accepteret autoriteten af eksempelvis nyhedsmedier. For at komme igennem deres hverdag og for ikke konstant at skulle være på vagt, tyder det altså på, at eleverne accepterer visse formater eller medier som troværdige. Det ses blandt andet ved eleven, der konkluderer, at Hadsten-nyt er troværdig, fordi det ikke er et sladderblad. Det tyder på, at eleverne investerer deres tillid i bestemte autoriteter. Dette understreges af elevernes manglende kritiske tilgang til Hadsten-nyt samtidig med, at de er meget opmærksomme på afsenders motiv for at arrangere en valgørehedsdebat. I spørgeskemaet kommer det ligeledes til udtryk i vurderingen af bestemte personer i elevernes liv, hvor de, vurderer deres historielærere som meget troværdig med blandt andet følgende begrundelse: ”jeg tænker at de burde og have ret i det for di de er mine lærer så de burde jo ikke og sige noget som ikke passer”. Det tyder således på, at eleverne bruger deres viden om personer, professioner, firmaer og medier til at danne sig et umiddelbart indtryk af disse.

## Delkonklusion

Opsamlende kan det konkluderes, at eleverne opfatter historiefaget som irrelevant og som et fag, der opbygger deres viden om historiske perioder. Når eleverne synes, faget er kedeligt og uanvendeligt, øges risikoen for, at eleverne ikke gider engagere sig i faget, og dermed forsvinder motivationen og lysten til at deltage i undervisningen. Derudover ses det samtidig, at flere af eleverne besidder kildekritiske evner, men anvender dem mere eller mindre ubevidst eller forkert. Dette ses for eksempel, når de vurderer fjernsynsmedier som mere troværdige end trykte medier. Derudover erfares det, at det tyder på, at viden om konteksten har betydning for elevernes kildekritiske evner, idet kun en enkelt elev opdagede den falske information i den fabrikerede artikel. Slutteligt tyder det på, at eleverne investerer deres tillid i bestemte medier og personer.

## Læremiddel

### Lærerens hæfte

#### Kilder og kildekritik

I analysen af læremidlet inddrages først lærerens hæfte, *Historie 7 Lærerens hæfte*, idet det her præsenteres, hvordan man kan arbejde med læremidlet. Det første, der bør fremhæves, er kapitlet *Kilder og kildekritik*. Ved at det er det første kapitel er det tydeligt, at kilder og kildekritik er det centrale omdrejningspunkt for læremidlet (Poulsen, 2014: 9). Dette understreges ligeledes ved, at der i de øvrige kapitler kun gives en begrænset baggrundsinformation vedrørende den pågældende historiske periode. Denne information er ligeledes centreret omkring kilderne, hvor de stammer fra, og hvad de kan bruges til. Herefter følger eksempler på, hvordan man kan besvare de tilhørende spørgsmål til kilderne (Poulsen, 2014: 22). Over kilden angives det ganske kort, hvad man kan bruge kilden til i undervisningen. Der er dog ingen anvisning til, *hvordan* man inddrage de forskellige informationer, og hvordan det kan være medvirkende til at støtte eleverne i deres tilegnelse af kildekritisk kompetence.

#### Behovet for undervisningskompetence

Dermed stilles der store krav til lærerens fagfaglige og fagdidaktiske viden. Dette øger nødvendigheden af, at læreren har undervisningskompetencer i faget, idet undersøgelser viser, at uddannede historielærere har en anden tilgang til undervisningen end lærere, der ikke har undervisningskompetencer i faget. Undersøgelser viser, at undervisningen i 27% af tilfældene varetages af lærere uden undervisningskompetencer i faget, og selvom tallet er faldende, udgør det stadig en betragtelig del (Historielab, 2015: 6). Således angiver 56% af lærere uden undervisningskompetence i faget, at kildekritik er meget vigtigt for elever i grundskolen, mens 67% af lærere med undervisningskompetence i faget angiver kildekritik som meget vigtigt (Knudsen og Poulsen, 2016). Det antages, at lærere uden undervisningskompetencer i faget i højere grad vil finde støtte i og anvende læremidlet ukritisk. Derfor må læremidlet både kunne fungere for lærere med undervisningskompetencer og

uden. Ved at bruge formuleringer som: *“Det er relevant at eleverne tilegner sig grundlæggende kildekritiske kompetencer”* (Poulsen, 2014: 7), risikerer man, at lærere uden undervisningskompetencer ikke har en tilstrækkelig indsigt i fagets nøglebegreber, idet det kræver indsigt i fagets metoder at have kendskab til hvad *grundlæggende* kildekritiske kompetencer er. Ligeledes står der, som hjælp til de spørgsmål til kilderne som eleverne skal svare på, at: *“Spørgsmålene er åbne, og nogle lægger op til fortolkninger og perspektiveringer. Derfor er svarmulighederne alene en hjælp til læreren og kan ikke bruges som facitliste”* (Poulsen, 2014: 8). Dermed forventes det, at læreren kan sætte sin egen fagfaglighed og fagdidaktiske kompetencer i spil.

#### Kvalitet fremfor kvantitet

Der er dog en vis grad af støtte at hente i lærerens hæfte, idet der på s. 7 og 57 gives en liste over kildekritiske spørgsmål. På side 7 er det en præsentation til læreren og et kort forslag til, hvordan man arbejder kildekritisk, og på side 57 er listen fremlagt som kopiside til eleverne. Listen er et udemærket bud på, hvordan man kan arbejde kildekritisk med relevante spørgsmål. Men ved ukritisk at bruge en liste med fastlagte spørgsmål risikerer man at fjerne eleverne fra lysten til at arbejde med historie, og opfordrer i stedet til en formalistisk tilgang. Det lægger således op til en kvantitativ tilgang frem for en kvalitativ. Med det forstår vi, at eleverne ved at arbejde med spørgsmål, der ikke synes relevante for dem, blot bliver optaget af at besvare så mange spørgsmål som muligt for at undgå at få lektier for. Listen fungerer dog samtidig som en støtte, som læreren kan tage udgangspunkt i og lade sig inspirere af, men netop fordi vi anvender et funktionelt kildebegreb, bør der altid udvælges i, hvilke spørgsmål der skal anvendes. I en pædagogisk kontekst er det heller ikke nyttigt at tvinge eleverne igennem alle aspekter af kildekritikken til hver enkelt kilde. I stedet skal det prioriteres at man får afdækket alle aspekter af kildekritikken med jævne mellemrum.

Ved at opstille en liste med spørgsmål risikeres det, at eleverne er mere opmærksomme på at få besvaret alle spørgsmålene, mens de højere kognitive overvejelser omkring, hvorfor svarene er relevante, og hvad de kan bruges til, nedprioriteres. Dermed kan listen ikke blot anvendes uden omtanke fra lærerens side. Den skal italesættes og anvendes på en sådan måde, at eleverne tilegner sig nøglebegreber for at sikre, at de kildekritiske overvejelser internaliserer sig som et erkendelsesværktøj for eleverne.

#### Didaktiserede kilder

Om kilderne står der i lærerens hæfte at: *“For at sikre tilgængeligheden er nogle desuden pædagogisk bearbejdet - selvfølgelig under hensyntagen til, at de besvarer kildens oprindelige budskab bedst muligt”* (Poulsen, 2014: 7). Det er altså tydeligt, at læremidlet prioriterer læsbarheden frem for den historisk korrekte fremstilling (Hassing og Vollmod, 2017: 54) Ideen med at bearbejde kilderne didaktisk rummer en række udfordringer, når målet med undervisningen og læremidlet er kildekritik. Eleverne bliver på intet tidspunkt informeret om, hvordan kilderne er bearbejdet, og har således ingen mulighed for at lave kildekritik på selve redigeringen af kilderne. Omvendt betyder

den didaktiske bearbejdning, at eleverne overhovedet kan tilgå kilderne. Redigering af kilder er således et nødvendigt onde, som man som underviser må forholde sig til, men samtidig også acceptere, idet mange kilder ellers ville være sprogligt utilgængelige for eleverne.

## Historie 7

### Fortalt eller levet historie

Kapitlet om revolutioner starter med to sider fra 14. juli 1789, der også er overskriften for siderne. Siderne fungerer som stemningsskaber for resten af forløbet, hvor der lægges vægt på, hvordan timerne op til stormen på Bastillen så ud. For historielæreren er det åbenlyst, at der er tale om en kilde, der er didaktisk bearbejdet med henblik på at sætte stemningen for resten af kapitlet. Problemet opstår dog, idet teksten minder om en førstehåndskilde, idet der bliver brugt beskrivelser som: *“Timerne går. Borgerne bliver urolige. Har Launay sendt bud efter forstærkning? Nu skal der ske noget!”* (Brinckmann et al. 2010: 50). Brugen af udråbstegn og det, at kilden vurderer på borgernes opførsel og konkluderer, at de bliver urolige, vil normalt blive tolket som udtryk for, at forfatteren til kilden selv var tilstede under begivenhederne. Det kan vi imidlertid ikke afgøre, idet der ikke er mulighed for at kontrollere hvem afsenderen af kilden er. Ligeledes er ovenstående argumenter et eksempel på, at fortiden præsenteres som levet historie (Pietras og Poulsen, 2011: 20f). Kilden behandler fortiden som var det virkelighed i forsøget på at få skabt motivation og læselyst hos eleverne, men risikerer dermed, at eleverne fejlagtigt opfatte beretningen om fortiden som værende en realistisk og præcis gengivelse af det der faktisk skete.

### Betydningen af kontekst

Samme tendens gør sig gældende i afsnittet *Baggrund*. Her er hensigten tydeligvis at give eleverne en kontekst, som de kan bruge til at forstå resten af kilderne. Således præsenteres eleverne for baggrundsinformationer om Frankrigs økonomiske situation og opbygningen af samfundet med stænderne og kvindetøget. De informationer, der gives her, gengives og anvendes i de efterfølgende delemner. *Baggrund* er altså med til at give eleverne en forståelsesramme og en historisk kontekst til de kilder, de efterfølgende skal arbejde med. Det understøtter deres *vide-at*-kundskab (Lund, 2016: 19f). For at eleverne overhovedet kan arbejde med *vide-hvordan*-kundskab er det nødvendigt, at de har en vis mængde baggrundsviden. Således fortælles det i *Baggrund* at: *“Franske officerer vendte hjem fra Amerika med hovedet fyldt med nye tanker om mennesker, der var født i frihed, og som burde have mulighed for at skabe deres eget liv”* (Brinckmann et al. 2010: 53). Denne baggrundsinformation fungerer som konteksten, når eleverne skal arbejde med kilde 1: Menneskerettighedserklæringen på side 57, og de tilhørende spørgsmål (Brinckmann et al. 2010: 57). Ulempen ved at præsentere baggrundsinformation på en sådan måde for eleverne er, at de får en opfattelse af, at sådan skete det. Til trods for at der i lærerens hæfte lægges vægt på, at alt er kilder, og derfor er læremidlet også en kilde, er dette ikke synligt for eleverne. I stedet præsenteres baggrundsinformationerne, så eleverne får indtryk af, at det er den eneste sandhed, og igen præsenteres den fortalte historie som en levet historie.



Risikoen ved at kalde afsnittet for *Baggrund* og i øvrigt brugen af læremidlet generelt er, at eleverne risikerer at opfatte læremidlet som en facitliste eller sandhed, der danner fundamentet for undervisningen. Bain argumenterer for, at det ser ud til, at både elever og lærere tildeler læremidlet en form for autoritet (Bain, 2006). Man risikerer dermed, at både lærere og elever ikke stiller spørgsmålstegn ved de oplysninger, man finder i bogen, men i stedet accepterer informationerne som sandhed. Dette underbygges ligeledes af læremidlets fysiske opbygning med en tydelig opdeling af *kilder* og tekst, hvor eleverne kun bliver bedt om at forholde sig kritisk til spørgsmålene (Knudsen, 2014: 186). Dette kan skyldes, at læremidlet traditionelt dækker meget brede historiske områder, hvor forfatteren ikke har mulighed for at udforske emnet, og læseren ikke tid eller mulighed for at undersøge i dybden. I stedet bygger det på anerkendt faghistorisk fremstilling, hvor tunge fodnoter fravælges til fordel for læsbarheden (Hassing og Vollmod, 2017: 54), men dette betyder samtidig, at man er risikerer, at brødteksten får karakter af sandhed.

Fordelen ved og argumenter for at bruge læremidlet er, at den didaktiserede gengivelse af de historiske begivenheder er med til at reducere kompleksiteten for eleverne og støtte elevernes tilegnelse af historisk overblik, og det gør det herved "lettere" for læreren at arbejde med kildekritik, idet begivenhederne præsenteres i en let tilgængelig form (Pietras og Poulsen, 2011: 183). Det er derfor op til læreren at italesætte brugen af læremidlet overfor eleverne, så de er bevidste om, at de baggrundsinformationer, de præsenteres for, er kilder på linje med de kilder, der præsenteres i læremidlet. Herved kan man styrke elevernes forståelse for, hvad de skal forholde sig kritiske til og hvordan.

### Enkelterkendelser

Til hver enkelt kilde er der opstillet en række spørgsmål. Svarene til spørgsmålene kan til dels kategoriseres som lukkede spørgsmål, der har "facitkarakter". Dette ses blandt andet ved spørgsmålet "Hvordan foregår henrettelsen (kilde 2)? (Brinckmann et al. 2010:58f). Kilde 2 er et billede af den franske konge, der gøres klar til halshugning ved siden af en guillotine. Svaret til spørgsmålet er derfor en simpel kontrol af, hvorvidt eleverne kan beskrive, hvad der sker på billedet. Der lægges ikke op til videre diskussion og analyse, samtidig med at det ikke er synligt hvad eleverne skal bruge svaret til. Det er dette, som Wolfgang Klafki kalder for "enkelterkendelse" (Klafki, 2001: 176f). Spørgsmålene lægger generelt op til, at eleverne skal tilegne sig så meget viden om de enkelte kilder og deres indhold. Herefter skal deres enkelterkendelser anvendes – typisk i fælles opsamling. Spørgsmålene fungerer på den måde som forudsætningen for en senere diskussion af kilderne og en kildekritisk analyse af disse. Problemet opstår dog ved, at elevernes arbejde med kilderne i grupper eller enkeltvis således ikke opfattes som egentlig analyse, og dermed risikerer øvelsen at opfattes som ligegyldig, idet det blot bliver en indsamling af enkelterkendelser.

Netop det, at eleverne arbejder i grupper får også betydning for elevernes forståelse af faget og kildekritik. Læremidlet lægger således op til at eleverne skal foretage en kildekritisk analyse, men hvordan denne kildeanalyse skal foretages og med hvilket formål, italesættes ikke (Knudsen, 2014: 117). Idet at spørgsmålene ofte lægger op til en diskussion på klassen, risikerer eleverne at opfatte kildekritiske refleksioner som tilfældige og dermed ikke nødvendige for at besvare spørgsmålet.

Hvis ikke arbejdet med kilderne er et erkendelsesværktøj, hvor det lærte rodfæstes i elevernes bevidsthed, er det ikke fremmende for den videre undervisning og demokratiske dannelse.

### Delkonklusion

For *Lærerens hæfte* kan man altså konkludere, at det er kildekritikken der er omdrejningspunktet. Lærerens hæfter giver således en udførlig gennemgang af, hvilket historiesyn, der ligger til grund for undervisningen, samt en gennemgang af de fagfaglige begreber. Samtidig konkluderes det, at støtten, der gives, og eksemplerne på besvarelser til kilderne, risikerer at være forankret i en historiskfaglighed. Dette risikerer at blive et problem, når undervisningen stadig i vid udstrækning varetages af lærere, der ikke har undervisningskompetence i faget. Slutteligt og i forlængelse heraf lægger læremidlet op til at bruge en "tjekliste" til besvarelsen, hvilket risikerer at fjerne elevernes lyst til at arbejde med historiske spørgsmål, idet eleverne i højere grad fokuserer på at få besvaret alle spørgsmål for at undgå lektier. Dog kan spørgsmålene fungere som vejledning og inspiration - både for læreren med og uden undervisningskompetence i faget.

Læremidlets opbygning gør, at den historiske baggrundsviden præsenteres som sandheden, mens eleverne skal arbejde med enkelte kilder hertil. Starten på kapitlet er således en kilde, der er camoufleret som brødtekst. Ved at gøre det præsenteres det som levet historie. Det er derfor nødvendigt at italesætte forskellen på levet og fortalt historie. Fordelen ved at præsentere fortiden på denne måde, er at det er nødvendig for, at eleverne overhovedet kan arbejde effektivt med kildekritik. Hvis hver time skulle starte med at forholde sig kritisk til alle aspekter af den historiske periode, risikerer man at eleverne bliver mere forvirrede end kildekritisk kompetente.

### Case

I praktikperioden var den oprindelige tanke at strukturere undervisningen om *Revolutioner* omkring et tematisk skelet bestående af kildekritikkens delkomponenter. Således ville eleverne hver uge blive præsenteret for, øve og arbejde med en ny kildekritisk tilgang, samtidig med at de arbejdede med centrale aspekter af den franske revolution og dens betydning for Danmark. Dette blev dog ikke realiseret, idet flere lektioner endte med at blive aflyst grundet andre arrangementer. Derfor tager følgende analyse udgangspunkt i én gennemført undervisningsgang.

#### *Kildekritik som tema*

Her var det overordnede mål for undervisningen, at eleverne arbejdede med en kildes afsender, og hvordan man kan spore og anvende tendenser i kilder. Fra spørgeskemaet ved vi, at eleverne ikke finder undervisningen relevant og samtidig ikke ved, hvad de kan bruge historie til (Figur 1 og 2). Derfor valgte vi at inddrage en nutidig kilde, der samtidig understøttede det overordnede mål med undervisningen - at arbejde med afsenderen og tendens. Eleverne var fra første undervisningsgang gjort opmærksomme på, at hver undervisning ville starte med en nutidig kilde, som på den ene eller anden måde ville være relevant for arbejdet med den "historiske" kilde. I fællesskab analyserede vi kilden, *Landbrug & Fødevarers holdning til ulv i Danmark* (Landbrug og Fødevarer) med henblik



på at afdække, hvorfor Landbrug og Fødevarer ikke vil have ulven tilbage til Danmark, og hvordan vi kunne se det i kilden. Eleverne havde overraskende svært ved at analysere kilden, og årsagen her til kan findes i deres manglende kendskab til organisationen Landbrug og Fødevarer. Som spørgeskemaet ligeledes viste tegn på, tyder det altså på, at et manglende kendskab til konteksten gør afkodningen af kilden overordentlig vanskelig.

### *Fra det specifikke til det generelle*

Inddragelsen af *Landbrug & Fødevarers holdning til ulv i Danmark* er et forsøg på at efterkomme Klafkis eksemplariske princip (Graf, 2004: 69). Kilden repræsenterer således de kildekritiske kompetencer, som eleverne på egen hånd skal arbejde og anvende i den resterende tid. Ved at starte undervisningen ud med denne kilde, kunne vi stilladsere læringen. Den tematiske opbygning gjorde ligeledes, at der var fokus på kategorier, som eleverne ved at analysere i fællesskab kunne bruge i deres videre arbejde. Hensigten med fokus på kategorierne var, at eleverne ved at analysere kilden - det specielle - tilegnede sig kompetencer, som de kunne anvende videre og dermed slutte fra det specifikke til det generelle. (Graf, 2004: 61). Ved at analysere den fælles på klassen forsøgte vi ligeledes at øge sandsynligheden for at sikre den dobbelte åbning ved at udpege kildens relevans og dermed koble det objektive med elevens subjektive opfattelse (Graf, 2004: 60).

### *Det eksemplariske princip*

Kilden, *Stormen på kongeslottet d. 10. august 1792* (Bilag 4), er udvalgt på grund af dens eksemplariske potentiale, hvor formålet med undervisningen var at arbejde med kategorierne afsender og tendens, jf. Klafkis kategoriale dannelse (Graf, 2004: 61). De tilhørende spørgsmål centrerede sig omkring disse to kategorier, samtidig med at eleverne skulle forholde sig til, hvilken betydning dette havde for deres læsning af kilden. Dette blev blandt andet gjort ved spørgsmål som: "*Hvilke ord bruges der til at beskrive bønderne? Nævn så mange som muligt. Er de ord kilden bruger om bønderne positive eller negative?*" (Bilag 2). Hermed forsøgte vi at understøtte elevernes læsning af kilden for senere hen at kunne forholde sig analyserende og vurderende. Dette betød ligeledes, at spørgsmålene tydeligt var inddelt i redegørelse, analyse og vurdering. Ved at gøre dette forsøgte vi at tydeliggøre, at en vurdering af kilden altid bygger på en nærlæsning af kilden, og at der er sammenhæng mellem de redegørende og vurderende spørgsmål.

### *Læreroplæg: vide-at*

Før eleverne blev inddelt i grupper for at arbejde med en kilde fra Den franske revolution, holdt Kasper en kort PowerPoint præsentation med udvalgte begivenheder. Dette blev gjort for at øge elevernes kendskab til den historiske kontekst, som kilden er produceret i. Således er udvælgelsen af begivenhederne heller ikke tilfældig, men udvalgt for at understøtte elevernes fortolkning. Kilden *Stormen på kongeslottet d. 10. august 1792* omhandlede bøndernes tilfangetagning af kongen. De udvalgte begivenheder i præsentation var derfor forskellen på reformation og revolution, stænderne, den økonomiske krise, stænderforsamlingerne, stormen på Bastillen og kvindetøget. Disse begivenheder er desuden beskrevet i kapitlet *Baggrund* (Brinckman et al. 2010: 53-55), som desuden var

lektier, hvilket betød, at oplægget havde en dialogisk karakter, hvor eleverne deltog aktivt med tanker om det læste. Ulempen ved dette er, som beskrevet tidligere, at eleverne risikerer at opfatte oplægget, som bygger på læremidlet, som sandheden de skal forstå kilden ud fra. Når vi alligevel valgte denne tilgang, skyldes det, at hvis alt historisk viden bliver sat til diskussion og kritik, risikerer man, at det forvirrer eleverne mere end det gavner. Desuden ser vi, at den manglende viden om kontekst, ser ud til at have en stor betydning for elevernes kildekritiske kompetencer, hvilket er en anden grund til at foretage valget om et oplæg.

### *Going beyond face value*

Desværre observerede vi, at selvom vi forsøgte at udarbejde spørgsmål til kilden, der var relevante og åbnede op for kildens budskaber, så var eleverne stadig meget fokuserede på at nå så mange spørgsmål som muligt af frygt for, at resten skulle være lektier. Flere elever udbrød spontant, mens opgaverne blev udleveret: *“Hvis vi ikke når det, er det så lektier?”*. Det er altså tydeligt, at eleverne mere er motiverede for at slippe for lektier end at arbejde med kilden. Hurtigt observerede vi ligeledes, at flere grupper delte spørgsmålene i mellem sig, så en elev besvarede spørgsmål 1, 3, 5 og 7, mens den anden tog 2, 4, 6 og 8. Dette forsøgte vi at imødekomme ved at tydeliggøre for eleverne, at der var progression i spørgsmålene, og at hvert spørgsmål derfor forudsatte kendskab til det forrige. Samtidig forsøgte vi at rette elevernes opmærksomhed mod kilden ved spørgsmål og opmuntring. Rosalyn Ashby kalder dette for *Going beyond face value*, idet hun pointerer at elever sjældent er opmærksomme på kilden, men at de ved den korrekte støtte kan komme endog meget langt hvad angår kildekritisk analyse (Ashby, 2005: 134f). Dette kræver dog at læreren har et solidt fagligt fundament både fagfagligt og fagdidaktisk for at kunne rette elevens opmærksomhed mod kilden.

I udformningen af spørgsmålene forsøgte vi ligeledes at prioritere fokus på og tilegnelse af nøglebegreber (Lund, 2016: 21). Svære ord blev forklaret i fodnoter i kilden, så eleverne ikke skulle forholde sig til hvad en patriot er, eller hvad schweizergårdens funktion var. Derved fjernes fokus fra indholds- til nøglebegreber, idet spørgsmålenes fokus er på, at eleverne skal anvende metabegreber som udgangspunkt for deres analyse: *“Er der noget i kilden der tyder på, at det er en øjenvidneberetning?”*. Herved forsøger vi i udformningen af spørgsmålene at få eleverne til at arbejde med metabegreber, og hvordan de kan anvendes i analysen af en kilde. Ligeledes forsøger vi at stille spørgsmål, der lægger op til diskussion i grupperne for at skabe mulighed for at eleverne er så aktive som muligt i gruppearbejdet og analysen af kilden.

### *Didaktiseret kilde*

Den sidste opgave i opgavearket vedrører konsekvensen af, at vi som lærere havde redigeret i kilden. Eleverne blev bedt om at forholde sig både konkret til denne kilde, men også mere generelt til om læreren bør informere eleverne om, at kilden er pædagogisk bearbejdet. Hermed fik de fagligt stærke elever mulighed for at forholde sig kritiske - ikke bare til kilderne, men til undervisningens form. Herved forsøger vi på en ny måde at gøre kildekritik relevant for dem, idet eleverne bliver bedt om at forholde sig kritiske overfor selve undervisningssituationen. I spørgeskemaet erfarede vi, at eleverne generelt stoler på deres historielærer, fordi det er vores job, men når vi gik i dialog med

eleverne, kunne flere forholde sig kritisk og vurderende til problematikken ved at læse en bearbejdet kilde. En enkelt elev udtalte følgende: *“Jeg synes egentlig det er okay, så længe du (læreren, red) ikke prøver at snyde os”*.

### Historie – ugens gæst

Slutteligt berører vi kort det forhold, at historiefaget kun består af to ugentlige lektioner. I praktikken oplevede vi ligeledes, at der tit var aflysning af timer grundet andre arrangementer. Konkret betød det, at ud af de seks undervisningsgange, afholdte vi kun tre. Den korte tid stiller læreren over for dilemma. Skal arbejdet med kilderne prioriteres, så eleverne gives mest mulig tid til at arbejde med kilderne og spørgsmålene, men som konsekvens heraf bruges mindre tid på opsamlingen? I praktikken valgte vi at bruge så meget tid på at arbejde med spørgsmålene som muligt. Dette betød, at der kun blev brugt fem-ti minutter på at samle op på kilderne. Til gengæld prioriterede vi at være rundt ved alle grupper og snakke med eleverne om spørgsmålene. På denne måde sikrede vi at støtte eleverne i deres faktiske arbejde med kilderne, mens de var i gang i stedet for at bruge tiden på en opsamling, hvor vi i andre fag observerede, at det var de samme fire-fem elever, der deltog aktivt.

## Diskussion

### Do history or teach history?

I den teoretiske afgrænsning gjorde vi det klart, at der er forskel på, hvordan professionelle historikere tilgår kilder, og hvordan elever arbejder med kilder i historie. Det betyder derfor, at det ikke er alle dele af kildekritikkens begreber, der er nødvendige for eleverne at stifte bekendtskab med, idet inddragelsen af begreberne vil påvirke elevernes arbejde med kilderne negativt. Dette skyldes ifølge Bain, at eleverne grundlæggende tænker anderledes omkring den historiske forskningsproces end professionelle historikere (Bain, 2005: 201). Formålet med at udvælge delelementer er således, at vi som historielærere i folkeskolen har et didaktisk sigte udover at have et fagfagligt sigte. Dette didaktiske sigte betyder, at vi vurderer, hvad der bør være skolens opgave og dermed fagenes indhold (Agergaard, 2015:96). Det betyder, at når folkeskolens formålsparagraf angiver, at vi skal forberede eleverne til deltagelse og medansvar i et demokratisk samfund, skal udvælge og tilrettelægge undervisning, der støtter tilegnelsen af kompetencer der gør medansvar og deltagelse mulig.

Historiefagets Fælles Mål kan også anvendes som belæg for udvælgelsesprocessen, idet faget skal gøre dem i stand til at arbejde analytisk og vurderende med historiske problemstillinger for på den måde at udbygge elevernes forståelse af menneskers liv og livsvilkår (Undervisningsministeriet, 2009). Det er således ikke hensigten, at eleverne bliver uddannet til små historikere.

Brugen af mange komplicerede kildekritiske begreber kan være med til at fjerne eleverne fra historiefaget, snarere end bringe dem ind. Dette kan belyses ved at inddrage Klafkis kategoriale dannelse. Hensigten med at anvende kategorier er netop for at ordne og skabe overblik i verdenen, men når begreber som levn og beretning inddrages, tilføjer de ikke mere viden - i hvert fald ikke for den

gennemsnitlige folkeskoleelev, snarere forvirrer begreberne eleven. Vi mener ikke at levn og beretning er grundlaget for kildearbejdet, som Lund ellers hævder (Lund, 2016: 100). I stedet anvendes den overordnede kategori *kilde* som en samlebetegnelse for alt det historiske materiale vi arbejder med i historie. Begrebet er altså dækkende for den måde elever i folkeskolen skal arbejde med kilder på. Dette betyder dog ikke, at man ikke kan præsentere begrebet for de elever man vurderer kan drage nytte heraf, men det er en vurdering, der træffes løbende.

## Hvad skal vi med kanonlisten?

Når kanonlisten inddrages i en diskussion vedrørende kildebrug, skyldes det, at vi argumenterer for, at en kanonliste fokuserer på vide-at frem for vide-hvordan (Lund, 2016: 19f). Dette understøttes af *Vejledningen for faget historie*, hvor den faglige relevans for eleverne for hvert kanonpunkt udpensles. For kanonpunktet *Murens fald* er den faglige relevans for eleverne således: “*Det er oplagt at bruge kanonpunktet som afsæt for drøftelse af andre mure eller barrierer, der eksisterer i verden i dag, fx mellem fattige og rige, religioner og kulturer.*” (Undervisningsministeriet, 2016). Det er fokus på at øge kendskabet til lignende situationer i dag, og hvordan forskellene kommer til udtryk, hvilket vi ser som et udtryk for ønsket om, at undervisningen skal fokusere på vide-at. Man risikerer derfor at have fokus på indholdsbegreber til at forklare historiske begivenheder frem for metabegreber (Lund, 2016: 20f).

Vedtagelsen af kanonlisten for historiefaget er af Bernard Eric Jensen blevet kritiseret for at være et borgerligt-nationalt genrejsningsprojekt (Kassebeer, 2006). Dette kommer til udtryk, idet 20 af punkterne er fokuseret på den danske historie, og de resterende tager udgangspunkt i den vestlige verden (med undtagelse af punktet Tutankhamon). Diskurser former sociale strukturer (Phillips og Jørgensen, 1999: 74ff), hvilket her betyder, at ved at kalde et kanonpunkt for *Augustoprøret og jødeaktionen*, så kommer dette forløb ofte til at handle primært om netop disse to begivenheder, til trods for at hensigten med dette punkt er at undervise om 2. verdenskrig. For indeværende opgave får dette ligeledes betydning, i det valget af kanonliste, som nævnt tidligere, vil påvirke lærerens forståelse af faget. Herved påvirker ordvalget lærerens forståelse af faget, hvilket jf. ovenstående afsnit, risikerer at medføre et mere ensidigt fokus på vide-at kundskaber. Dette støttes ligeledes af Klafkis kategoriale dannelse, hvor tildelingen af kategorier, i dette tilfælde kanonlisten og dens punkter, aldrig sker ud fra en objektiv tilgang, men altid er udtryk for et normativt valg (Wiberg, 2017: 20). Valget om at oprette en kanonliste kan således ses som et udtryk for et ønske om at eleverne har et bredt kendskab til historiske begivenheder.

Omvendt kan man også argumentere for, at kanonlisten er med til at give fokus i faget - både på indholds- og dannelsesdelen. Her kan kanonlisten fungere som et standpunkt, hvor det normative fokus af, hvad der vurderes som vigtigt, fungerer som grundlaget for at føre en indholdsmæssig diskussion af faget og dets muligheder (Koed. 2004). Dermed bliver kanonlisten altså et nyttigt værktøj for den aktuelle dannelse, idet man er eksplicit omkring sine valg - og dermed kan få en saglig debat om hvilke historiske begivenheder, eller fokusområder, der mangler og hvorfor.

Uden en formuleret og eksplicit kanon, vil der altid finde en skjult kanon sted, idet den enkelte skole eller lærer træffer valg, som ikke nødvendigvis synliggøres for elever eller andre (Koed, 2004). Risikoen ved en såkaldt skjult læreplan betyder, at læreren ikke er bevidst om sin undervisning eller om, hvordan rammerne og strukturerne påvirker denne (Laursen, 2015: 308). Ved at tage stilling til kanonlisten - hvad enten man er enig eller uenig - bliver man som lærer tydelig omkring sin undervisning og hvilke konsekvenser ens valg medfører.

## Konklusion

Empirien og den efterfølgende analyse frembringer forskellige løsningsforslag til, hvordan historieundervisningen kan tilrettelægges for at understøtte elevernes tilegnelse af kildekritiske kompetencer på en måde, der gør dem i stand til at anvende disse kompetencer og styrke deres demokratiske og almene dannelse.

I spørgeskemaet erfarede vi, at eleverne opfatter historiefaget som et fag om gamle dage, og det primære udbytte af undervisningen var "*vide-at*" om fortiden. Analysen af læremidlet, *Historie 7*, tydeliggjorde ligeledes, at meget af undervisningen tog udgangspunkt i, at eleverne lærte indholds-begreber om en bestemt historisk periode. Følgelig argumenterer vi for et skift fra at have det primære fokus på fagets indholds-begreber til i stedet at prioritere fagets nøglebegreber. Ved at gøre dette kan man tydeliggøre, at faget handler om mere og andet end blot at gengive historiske perioder og disses indhold, og at fagets nøglebegreber og elevernes arbejde med disse er målet for hver undervisning.

Ved at gøre dette vil eleverne kunne vurdere og bruge kilder på en systematisk måde og dermed tilegne sig viden og vurdere troværdigheden ud fra objektive kriterier. I spørgeskemaet observerede vi, at eleverne på daværende tidspunkt så ud til at placere deres tillid ud fra, om kilden var en autoritet eller ej. Samtidig brugte de mavefornemmelser og holdninger til kildens budskab til at vurdere troværdigheden. Tilegnelsen af kategorier til analyse og brug af kilder vil altså sikre en systematisk tilegnelse af viden, som eleverne kan bruge som udgangspunktet for at være med- og selvbestemmende.

Derudover fandt vi frem til, at kildearbejdet ofte tager udgangspunkt i en liste med spørgsmål, som eleverne besvarer. Vi observerede ligeledes, at dette opfordrede til en kvantitativ tilgang til besvarelsen, idet eleverne uddelegerede spørgsmålene mellem sig. Dette skyldes, argumenterer vi for, at spørgsmålene ikke blev opfattet som relevante for eleverne, og at der ikke var sammenhæng mellem spørgsmålene. I stedet bør spørgsmålene og kilden udvælges efter det eksemplariske princip, hvor der er således er et tydeligt fokus for, hvad eleverne skal arbejde med i kilden. Dette kan gøres ved at opstille et overordnet mål med at anvende kilden - det kunne for eksempel være af finde ud af, om kilden taler sandt eller falsk og hvorfor. Udformningen af spørgsmålene skal således tage udgangspunkt i samme problemstilling og bygge oven på hinanden, for at eleverne på den måde blive opmærksomme på, hvilke spørgsmål man kan stille for at afdække en kildes troværdighed.

I forlængelse heraf inddrages Klafki, idet han betoner vigtigheden af, at eleverne skal være aktive for at lære, og øve, gentage, anvende og afprøve de tillærte kildekritiske kategorier. Ved at gøre dette og basere udvælgelsen af kilde og tilhørende spørgsmål på det eksemplariske princip er sandsynligheden for, at eleverne kan overføre deres arbejde i historiefaget til deres livsverden større.

Overordnet set understøtter læremidlet vores mål for historiefaget, men vi fandt, at det forudsætter faguddannede og kompetente historielærere for at sikre arbejdet med kildekritiske kompetencer. Først og fremmest fordi linjefagsuddannede lærere vægter arbejdet med kildekritik højere, men også fordi læremidlet, selvom det forklarer dets historiesyn og arbejdsmetoder, forudsætter et stort kendskab til historiefagets metoder, ontologi og epistemologi.

Hvad angår læremidlet fandt vi desuden, at hvert kapitel starter med en præsentation af perioden via et afsnit kaldet *Baggrund*. Umiddelbart er det kritisabelt, set i et kildekritisk perspektiv, at præsentationen af perioden får karakter af absolut sandhed. Eleverne har i forvejen, jf. spørgeskemaet, tendens til at basere deres tillid på autoriteter. Præsentation af episoden som fakta vil understøtte dette. Imidlertid fandt vi samtidig i spørgeskemaet, at det tyder på at "vide-at" kundskab er nødvendig for at kunne anvende deres "vide-hvordan" kundskab eller kildekritisk kompetence. Således er det ikke hensigtsmæssigt, at eleverne skal forholde sig kritisk til alle historiske udsagn. For at kunne arbejde fokuseret med fagets metoder er en vis grad af enighed om begivenhederne nødvendig, men samtidig skal eleverne være bevidste om at denne enighed er baseret på de tilgængelige kilder og at den til stadighed kan ændres. Dette kan forsvares med, at vi ikke er interesserede i at uddanne historikere, men i stedet livsduelige elever, der kan anvende deres tillærte kompetencer i et demokratisk samfund.

## Handleforslag

På baggrund af analysen præsenteres herunder et handleforslag til, hvordan de identificerede problemstillinger og udfordringer kan imødekommes og løses for at sikre, at eleverne tilegner sig kildekritiske kompetencer, som led i deres demokratiske dannelse. Det overvejende tema er, at eleverne skal *læse mindre og tænke mere*. Herunder følger så en række af forslag, der alle relaterer sig til det overordnede tema.

### Læs mindre, tænk mere

Med ordene, *læs mindre, tænk mere* menes der, at der er behov for en fundamental ændring i synet på historie. Her er det tydeligt, at der indtil nu har været uforholdsmæssigt stort fokus på fortiden som historiefagets genstandsfelt, og derfor er indholdsbegreber blevet prioriteret. Dette ses blandt andet ved, at faget har fået tildelt en kanon, der er bestemmende for, hvilke historiske begivenheder faget skal inddrage. Dette påvirker ligeledes opbygningen af læremidlet *Historie*, hvor brødteksten om den historiske periode er dominerende, med enkelte kilder og tilhørende spørgsmål.

Ved at skifte fokus fra indholds- til nøglebegreber sikrer man, at eleverne oplever faget som mere relevant, idet fagets genstandsfelt ikke bliver fortiden, men i stedet nøglebegreber. Her er nøglebegreber forstået som kildekritikkens delkomponenter. Derved er disse metabegreber med til at organisere og strukturere elevernes opfattelse af historiefaget. Dette betyder endvidere, at eleverne vil opleve en højere grad af progression og sammenhæng i faget, idet et fokus på metabegreber gør, at man kan overføre begreberne fra emne, begivenhed eller periode til et andet (Christiansen, 2015: 52). Metabegreberne bliver således erkendelsesværktøjer eller briller, hvormed man arbejder og ser den historiske periode.

Man kan styrke arbejdet med elevernes tilegnelse af metabegreberne, hvis undervisningens fokus flyttes fra at handle om en lang række af historiske emner, som eleverne absolut skal igennem - kanonlisten. Hvis udvælgelsen derimod udsprang af en "*begrebskanon*", hvor tilegnelsen af metabegreber og valget af historiske perioder skete ud fra udvælgelseskriterierne fra det eksemplariske princip. Dette vil betyde, at historiske begivenheder inddrages, der hvor netop denne begivenhed/periode er særligt velegnet til at facilitere elevernes begrebstilegnelse.

### Løs problemstillingerne!

"Læs mindre, tænk mere"-tilgangen implementeres her ved at undervisningen bør have fokus på problemstillinger og løsningen heraf. Dette bør allerede begynde fra 3. klasse, hvor læreren skal tilrettelægge en undervisning, der lægger op til at eleverne kan stille spørgsmål til både det historiske stof, undervisningsmateriale og lærerens fremstilling (Pietras og Poulsen, 2011: 249).



Hvor spørgsmålene i bogen og til dels også vores egne spørgsmål til La Rochefoucauld (Bilag 2) ikke tydeligt præsenterede, *hvad* det var, eleverne skulle finde ud af, bør der i stedet være mere fokus på at stille konkrete problemstillinger, som eleverne skal arbejde på at besvare. Dette kunne i La Rochefoucauld-kilden (bilag 4) gøres ved at have en overordnet problemformulering, hvor det, eleverne skal undersøge, tydeligt kommer til udtryk. Det kunne blandt andet være: *Hvordan kan man vide om afsenderen taler sandt, og hvorfor er det vigtigt?* Herefter kan eleverne arbejde med en række underspørgsmål, der alle støtter op omkring den overordnede problemstilling. Undervisning kan yderligere differentieres ved, at eleverne selv skal stille de relevante underspørgsmål. Samtidig og for at sikre koblingen til elevernes livsverden bør der være spørgsmål, der åbner op for en overvejelse af, hvordan dette kan bruges i elevens eget liv. Det betyder at planlægning af undervisning og udvælgelse af indhold bør struktureres ved hjælp af det eksemplariske princip.

## Kritik af begrebet kildekritik

I arbejdet med analyse af kilder argumenterer vi for, at det ikke er uden betydning, hvordan dette arbejde italesættes. Norman Faircloughs diskursmodel tydeliggør, at diskurser *former* sociale strukturer samtidig med, at den *formes af* allerede eksisterende strukturer. Herved bliver det tydeligt, hvor meget ordvalg påvirker opfattelsen af begrebet (Phillips og Jørgensen, 1999: 74ff). Når vi kalder noget det *ene* frem for det *andet*, har det indflydelse på praksis, hvilket også åbner op for en forandring af denne.

Kildekritik er, ud fra en funktionel betragtning, et uheldigt begreb, da det lægger en semantisk ramme, hvori det lægger op til, at kildematerialet skal underkastes en kritik med henblik på at opdele kilderne i gode og dårlige kilder (Jensen, 2003: 190). Ordvalget vil altså kunne påvirke elevernes arbejde med kilderne, således at de ikke bruger forskellige kilder til at vurdere et historisk spørgsmål, men mere arbejder ud fra en binær betragtning, hvor nogle kilder er *sandheden*, og andre er ubrugelige. Derfor bør begreberne kildebrug og kildearbejde erstatte begrebet kildekritik.

## Genfortæl Historien

Dette betyder desuden at kildekritik bør være en del af historieundervisningen allerede fra mellemtrinnet. De skal på mellemtrinnet naturligtvis ikke arbejde med komplekse kildekritiske analyser, men undervisningen kan stadig have præg af at være orienteret mod nøglebegreber. Dette kan for eksempel gøres ved at bruge øvelse *Genfortæl Historien* - en øvelse der i øvrigt også er anvendelig og udbytterig i udskolingen.

Her fortæller læreren en kort historie for elev A, der genfortæller den til elev B, som fortæller den til elev C og så fremdeles. Herefter skal den sidste elev fortælle historien som han/hun fik den fortalt. Her vil eleverne opdage, at de mange genfortællinger garanteret har ændret den oprindelige fortælling. Eleverne kan her komme med deres intuitive bud på, hvorfor fortællingen mon har ændret sig. Den fælles dialog kan derefter trækkes over på historiske begivenheder og give eleverne en forståelse af hvad 1. og 2. håndskilder er. Samme øvelse kan bruges i udskolingen, hvor man kan have



mere fokus på de kildekritiske begreber. Øvelsen kan desuden varieres ved at vise en kort video af en dagligdagshandling, hvor eleverne bedes skrive en sætning med de det lægger mærke til. Herefter kan man diskutere hvad øjenvidneberetninger er, og hvorvidt det nødvendigvis er et udtryk for at det personen så, så er hele sandheden.

## Revitalisering af historiefaget

Flere undersøgelser, inklusive vores egen, har dokumenteret, at eleverne ikke opfatter historiefaget som relevant for deres dagligdag. Skiftet fra at have fokus på indholds- til nøglebegreber åbner op for muligheden for at inddrage nutidige kilder i undervisningen, og bruge dem som en del af den kildekritiske analyse. Dermed kan de nutidige kilder, som udvælges med henblik på, at eleverne kender dem på forhånd, fungere som eksemplarisk princip. Lærer og elever kan således i fællesskab analysere en nutidig kilde, og så efterfølgende anvende samme nøglebegreber i analysen af en historisk kilde.

Dette har desuden den fordel, at det inddrager elevernes livsverden. Dette er relevant, når vores mål ikke blot er at uddanne, men også danne eleverne via arbejdet med kilderne. Det åbner op for erkendelser af, at kildebrug ikke kun relaterer sig til ældre tekster, men også nutidig anvendelse, brug – og misbrug af historien. Når eleverne i historieundervisningen ikke blot skal samle på googleviden, men bruge erfaring og historier fra deres hverdag og medieforbrug, er det vigtigt, at de ved, hvordan historisk materiale optræder i nutidige medier. Historiske film og tv-serier er velegnede til at fascinere og indfange elever. Dog er der en indlejret risiko for, at medierne kun underholder og ikke bruges til undervisning. Dette er ærgerligt, fordi de er velegnede til at undervise eleverne i hvilket historisk materiale, der er udvalgt og hvordan det fremstilles og hvilket der fravælges. Eleverne kan dermed anvende samme metabegreber eller kategorier på disse film eller serier.

## Fra tilskuer til deltager

”*Læs mindre, tænk mere*” kommer særligt til udtryk i den måde, som vi foreslår undervisningen bør tilrettelægges efter. I timens anslag er det afgørende, at læreren er eksplicit omkring, hvad der skal arbejdes med. Her lægges vægten på de metabegreber, der er omdrejningspunktet for denne undervisning. Dette forsøgte vi at gøre i casen, hvor eleverne arbejdede med Stormen på kongeslottet, hvor fokus var at arbejde med afsenderens troværdighed og tendensen i kilden. Anslaget og det efterfølgende læreroplæg, har derfor et tofoldigt sigte. For det første skal det tydeliggøre for eleverne, hvad der skal arbejdes med, hvorfor og hvordan, og derudover skal det give eleverne den nødvendige baggrundsviden for at kunne arbejde med kilden. Således skal eleverne i undervisningen bruge mindre tid på at læse baggrundsstof, og mere tid på at arbejde fokuseret med metabegreberne i udvalgte kilder. Spørgsmålene til kilderne bør udformes på en sådan måde, at gruppearbejdet kommer til at være det bærende element i undervisningen, idet vi, inspireret af John Dewey, argumenterer for, at det er den, der gør noget, der lærer noget. Man skal således væk fra

den reproducerende undervisning, hvor eleverne deltager ved at række hånden op og blive verificeret eller rettet, og i stedet have fokus på, at eleverne selv skal være aktører i arbejdet med stoffet (Jeppesen, 2015: 10).

Således prioriteres det, at mest muligt af undervisningen generelt bør være tildelt elevernes gruppearbejde med at anvende kilderne. Opsamlingen skal derfor være så kort som muligt og fokusere på, at eleverne skal være bevidste om, hvad de kan bruge de anvendte metabegreber til. Opsamlingen og oplægget til næste gang er særligt vigtigt for et fag som historie (Christiansen og Knudsen, 2015: 56f). Her er fagets akilleshæl, at undervisningen kun finder sted en gang om ugen. Derfor er det vigtigt, at progressionen og udbyttet tydeliggøres for eleverne for på den måde at styrke elevernes oplevelse af, at historiefaget har relevans for deres liv.

## Perspektivering

I opgaven forsøger vi at belyse, hvordan kildekritik og historiefagets metoder kan styrke den demokratiske dannelse. I det følgende vil vi kort skitsere, hvordan et fokus på historiebevidsthed kan påvirke den demokratiske dannelse. Ved at have mindre fokus på indholdsbegreber og de historiske perioder er der risiko, at eleverne mister forståelsen for deres egen historicitet. Ved at lade kildekritik være fagets omdrejningspunkt risikerer man, at fastholde eleverne i en forståelse af, at fortiden er passeret og dermed ikke påvirker nutiden eller fremtiden. Eleverne vil dermed ikke få en forståelse for, at fortid nutid og fremtid er et kendetegn for den menneskelige bevidsthed (Jensen, 2003: 59).

Den manglende historiebevidsthed får konsekvenser for elevernes demokratiske dannelse, idet historiebevidstheden er fundamentet for etableringen af fronesis, der her oversættes til en praksis kundskab, der vedrører udviklingen af den gode dømmekraft som udgangspunkt for menneskers refleksive handlingsgrundlag (Jensen, 2003: 69). Således kan historiebevidsthed altså også fungere som udgangspunktet for den demokratiske dannelse, hvor vi i opgaven hævder, at det er kildekritikken. Historiebevidstheden kan desuden anvendes til at kritisere og relativere en social orden og skitsere et alternativ (Jensen, 2003: 69). Konkret betyder det, at historiebevidstheden er medvirkende til at skabe indsigt i, hvordan personer, grupper og institutioner handler under bestemte betingelser.

## Litteraturliste

Agergaard, Karsten. 2015. Indhold. I: Brodersen, Peter et al. *Effektiv undervisning*. Hans Reitzels Forlag

Andersen, Lotte Bøgh et al. 2010. *Metoder i statskundskab*. Hans Reitzels forlag

Andersen, Lotte Bøgh og Boolsen, Merete Watt. 2010. Hypotesetest. I: Jacobsen, Michael Hviid, Lippert-Rasmussen, Kasper og Nedergaard, Peter. *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. Hans Reitzels Forlag

Ankersborg, Vibeke. 2014. Kildekritik som konstituerende for den faglige identitet. I: Binderup, Thomas og Troelsen, Børge (red.). *Historiepædagogik*. KvaN.

Ashby, Rosalyn et al. 2005. Putting Principles into Practice: Teaching and Planning I: Donovan, Suzanne M. og Bransford, John D. (red.). *How students learn*. Washington

Bain, Robert B. 2005. "They Thought the World Was Flat?" Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. I: Donovan, Suzanne M. og Bransford, John D. (red.). *How students learn*. Washington

Bain, Robert B. og Mirel, Jeffery. 2006. *Setting up camp at the great instructional divide*. Journal of Teacher Education, vol. 57, nr. 3

Berg-Sørensen, Andersen, 2010. Hermeneutik og fænomenologi. I: Jacobsen, Michael Hviid, Lippert-Rasmussen, Kasper og Nedergaard, Peter. *Videnskabsteori: I statskundskab, sociologi og forvaltning*. Hans Reitzels Forlag

Brinckmann, Henning et al. 2010. *Historie 7*. Gyldendal

Bump, Philip. 2017. *On Day 2 of his presidency, Trump wages war with the media over the size of his inauguration crowd*. Hentet d. 15. april 2018 fra: [https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2017/01/21/on-day-two-of-his-presidency-trump-wages-war-with-the-media-over-the-size-of-his-inauguration-crowd/?noredirect=on&utm\\_term=.a880d704453c](https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2017/01/21/on-day-two-of-his-presidency-trump-wages-war-with-the-media-over-the-size-of-his-inauguration-crowd/?noredirect=on&utm_term=.a880d704453c)

Christiansen, Rune og Knudsen, Heidi Eskelund. 2015. *Fagdidaktik i historie*. Frydenlund

Dahlager, Lisa og Fredslund, Hanne. 2016. Hermeneutisk analyse - forståelse og forforståelse. I: Vallgård, Signild og Koch, Lene (red.). *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. Munksgaard

Graf, Stefan Ting. 2004. Den didaktiske analyse. I: Graf, Stefan Ting og Skovmand, Keld. *Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Forlaget Klim

Hassing, Anders og Vollmod, Christian. 2017. *Fra fortid til historie*. Forlaget Columbus 2017

HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling og Rambøll Management Consulting. 2015. *Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede Fælles Mål*. Hentet d. 6. april 2018 fra: [http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport\\_historiel%C3%A6reres-opfattelser-af-faget-og-fFM\\_pdf.pdf](http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport_historiel%C3%A6reres-opfattelser-af-faget-og-fFM_pdf.pdf)

Jensen, Bernard Eric. 2003. *Historie - livsverden og fag*. Gyldendal.

Jensen, Bernard Eric. 2014. *Fortidsbrug og erindringsspor*. Univers.

Jeppesen, Lene. 2015. Fremtidens didaktiske udfordringer og løsninger. *Noter*. (205). 8-11

Kassebeer, Søren. 2006. *Historikere: Ny kanon er fuld af huller*. Hentet d. 12. april 2018 fra: <https://www.b.dk/nationalt/historikere-ny-kanon-er-fuld-af-huller>

Klafki, Wolfgang. 2001. *Dannelseteorier og didaktik - nye studier*. Forlaget Klim.

Knudsen, Heidi Eskelund. 2014. *Historiefaget mellem skole og videnskab - en fagdidaktisk udfordring*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Knudsen, Heidi Eskelund og Poulsen, Jens Aage. 2016. *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Historielab - Nationaltvidenscenter for Historie- og kulturarvsformidlingen

Koed, Hans Krab. 2004. *En hyperkompleks kanon til kristendom*. Hentet d. 14. april 2018 fra: <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kronik/en-hyperkompleks-kanon-til-kristendom>

Kristensen, Bent Egea. 2007. *Historisk metode*. Hans Reitzels Forlag.

Landbrug og Fødevarer. *Landbrug & Fødevarers holdning til ulv i Danmark*. Hentet d. 21. marts 2018 fra: <https://lf.dk/om-os/vores-holdning/ulv-i-danmark#>

Laursen, Per Fibæk. 2015. Rammefaktorer. I: Brodersen, Peter et al. *Effektiv undervisning*. Hans Reitzels Forlag

Lee, Peter. 2005. Putting Principles into Practice: Understanding History. I: Donovan, Suzanne M. og Bransford, John D. (red.). *How students learn*. Washington

- Lund, Erik. 2016. *Historiedidaktikk for klasserommet - en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Møller, Jørgen og Skaaning, Svend Erik. 2010. *Demokrati og demokratisering - en introduktion*. Hans Reitzels Forlag
- Nevers, Jeppe. 2005. *Kildekritikkens begrebshistorie. En undersøgelse af historiefagets metodelære*. Syddansk Universitetsforlag.
- Oettingen, Alexander von. 2016. *Almen dannelse - dannelsesstandarder og fag*. Hans Reitzels Forlag
- Olden-Jørgensen, Sebastian. 2001. *Til kilderne! Introduktion til historisk kildekritik*. Gads Forlag
- Phillips, Louise og Jørgensen, Marianne Winther. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitets Forlag
- Pietras, Jens og Poulsen, Jens Aage. 2011. *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, Jens Aage. 2014. *Kommentarer og svar til kilder i Historie 7*. Gyldendal
- Rattleff, Pernille., & Tønnesen, Pia. Hvid. 2008. *Børn og unges brug af internettet i fritiden*. Medierådet for Børn & Unge og DPU.
- Southgate, Beverly. 1998. *History: What and why? Ancient, modern, and postmodern perspectives*. Routledge.
- Undervisningsministeriet. 2009. *Fælles mål 2009 - Historie. Faghæfte 4*. Undervisningsministeriets Håndbogsserie
- Undervisningsministeriet. 2016. *Vejledning for faget historie*. Hentet d. 12. april 2018 fra: <https://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie#afsnit-2-folkeskolens-historiekanon>
- Undervisningsministeriet. 2017. *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr. 989 af 23/08/2017
- Wiberg, Merete. 2017. *Dannelsesteoretisk didaktik. I: Laursen, Per Fibæk og Kristensen, Hans Jørgen (red). Didaktikhåndbogen - teorier og temaer*. Hans Reitzels Forlag
- Windfeld-Hansen, Ivar. 1946. *Den franske revolution Memoireudtog bind 1, Ludvig XVI og Marie Antoinette*. Athenæum