

# Hvad skal eleverne bruge faget historie til?

- en professionsbachelor fra læreruddannelsen

Af  
NINA ETTRUP LARSEN

Vejledere  
SANNE FABER  
&  
ANETTE WAHLGREN IPSEN

Antal anslag:  
64997

## **Abstract**

Dette bachelorprojekt undersøger, hvad historiefaget kan i et elevperspektiv. Gennem et kvalitativt studie af elevernes oplevelse af faget, belyses det, om historiefaget bruges optimalt. Projektet tager udgangspunkt i 100 spørgeskemaer, besvaret af elever mellem 10 og 15 år. Spørgeskemaerne analyseres og kategoriseres med bl.a. elevernes livsverden og historiebevidsthed for øje. Løbende inddrages eksempler fra empirien og aktuelt forskning. Dertil kommer de teorier og begreber, der anvendes for at belyse problemfeltet. Yderligere undersøger projektet, om elever med en anden etnisk herkomst end dansk, har særlig udfordringer eller potentialer i faget historie, og om historie har en særlig styrke i integrationsøjemed. Dette resulterer i en diskussion af dannelsesaspektet i historiefaget.

## Indholdsfortegnelse

<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Indledning</b> .....	<b>4</b>
Problemfelt.....	4
<i>Problemformulering</i> .....	5
<b>Læsevejledning</b> .....	<b>5</b>
<b>Teoretisk fundament</b> .....	<b>6</b>
Historiebrug.....	6
Historiebevidsthed.....	7
Fortidsforbrugere.....	7
Almindennelse .....	8
Thomas Gitz-Johansen.....	9
<b>Metode</b> .....	<b>9</b>
Undersøgelsermetode .....	10
Empiri .....	11
Læsninger .....	11
<i>Første læsning – "Jeg var barn, da min mor var ung"</i> .....	12
<i>Anden læsning – "Historie er viden og gamle ting"</i> .....	13
<i>Tredje læsning – "Jeg er jo ikke med i bogen"</i> .....	15
<b>Analyse</b> .....	<b>16</b>
"Jeg var barn, da min mor var ung" .....	16
"Jeg blev født, før Kim Jung Un blev sindssyg" .....	18
<i>Delkonklusion</i> .....	20
"Historie er viden og gamle ting" .....	21
<i>Delkonklusion</i> .....	27
"Jeg er jo ikke med i bogen" .....	27
<i>Delkonklusion</i> .....	31
<b>Diskussion</b> .....	<b>31</b>
<b>Konklusion</b> .....	<b>33</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>35</b>
<b>Bilag</b> .....	<b>38</b>

## Indledning

*Vi bruger historie, dvs. fortalt historie, til at forstå os selv og skabe mening og sammenhæng i vores liv, og historie er dermed med til at skabe vores identitet. Det gælder vores livshistorier, og hvad der betegnes som den store historie. (EMU Danmarks Læringsportal, 2016)*

Sådan lyder det i vejledningen til faget historie. Vi skal, efter 4.klasse, sikre at elevernes historiebrug gør dem i stand til, at forstå sig selv og skabe mening – og det med udgangspunkt i egne livshistorier. Samtidigt er vi i Folkeskolens Formålsparagraf forpligtiget på, at danne til dansk kultur og historie. Derefter til andre kulturer og lande. Men i den moderne folkeskole, med de multikulturelle klasserum, skabes der da en splittelse mellem elevernes livsverden og den alment dannende historieundervisning, der fra Undervisningsministeriet lægges op til?

## Problemfelt

Denne bachelor tager sit afsæt i Alternativets forslag om at nytænke historiefaget. Et politisk udspil tilbage fra februar 2017, i hvilket Alternativet ønskede at omlægge historie til faget "medborgerskab" og lade pensum omhandle demokrati, rettigheder og rettighedshistorie (Tagmose & Christensen, 2017). Alternativet ønskede ikke at fjerne faget, men at gentænke det og ændre dets fokus. Det fik mig til at spekulere på, om vi bruger historie forkert i folkeskolen, siden det foreslås at ændre det.

Folkeskolen er i folkemunde vores "*vigtigste integrationsprojekt*" (Alwan, 2015), og for alvor stedet, hvor vi mødes på tværs af kulturer. Folkeskolen er det sted, vi alle samles, og på trods af at "*(...) 18 procent af eleverne har fravalgt folkeskole.*" (Fuglsang & Mainz, 2015), møder langt de fleste den almindelige folkeskole på deres vej gennem livet. Med denne bachelor vil jeg undersøge historiefagets potentialer - også i integrationsøjemed. Jeg vil undersøge, om historiefaget som skal gøre eleverne fortrolige med dansk historie og kultur, også kan favne at gøre eleverne fortrolige med egen historie og kultur. Jeg vil undersøge, om faget bruges til at skabe større historiebevidsthed og identitetsfølelse? Derfor har jeg i min undersøgelse haft fokus på de mennesker, der formentlig oftest spiser sammen på tværs af kulturer og religioner, som måske er nogle af de mennesker, vi glemmer i integrationsdebatten. Børnene som går i skole sammen, har frikvarterer, fag, pauser og klassefester og fællesskaber sammen.

Overser vi dem i integrationsdebatten? Overser vi en oplagt mulighed for at forbedre integrationen? Eller italesætter vi nogle forskelle, der måske ikke eksisterer i børnehøjde?

Folkeskolens formål er i sit første kapitel, i første paragraf at gøre eleverne *"fortrolige med dansk kultur og historie"* (Undervisningsministeriet, 2017). Altså er historiefaget skrevet ind i formålet med at drive folkeskole, førend faget er præsenteret og udfoldet. Historie præsenteres som et dannende fag og et kompetencefag, der skal forberede eleven til videre læring og hjælpe den enkelte elev til alsidig udvikling. Det vil sige, at historie juridisk set betragtes som et for folkeskolen grundlæggende fag, fra hvilket der hentes kompetencer til den almene dannelse.

Med dette projekt vil jeg undersøge, om eleverne også ser et behov for at gentænke faget historie, og om fagets almindelige perspektiv er tydeligt for dem. Om der er plads til den lille historie i den store, og om den danske forankring kan integreres i arbejdet med livshistorier i et multikulturelt klasserum.

### Problemformulering

Med udgangspunkt i ovenstående problemfelt, har jeg arbejdet med følgende problemformulering:

*Hvordan oplever elever deres rolle som fortidsbrugere, herunder hvilke forskelle kan der identificeres i historiebrugen blandt elever med forskellig nationalhistorisk ballast, og i hvilke sammenhænge kan historiefaget fra et elevperspektiv ses som alment dannende?*

### Læsevejledning

Dette bachelorprojekt er bygget op om en spørgeskema-analyse, hvor 100 spørgeskemabesvarelser gennemlæses, kategoriseres, analyseres og slutteligt diskuteres. Projektets struktur bygget op som en taksonomisk progression i afsnit (Rienecker & Jørgensen, 2014, s. 47)

Det første afsnit søger at redegøre for den væsentligste teori og begreber anvendt i projektet. Dernæst følger et afsnit, der redegører for det valgte undersøgelsesdesign og den metodiske tilgang til empirien, som også præsenteres i metodeafsnittet. I det følgende afsnit præsenteres analysen af empirien, som også komparativt sammenholdes med eksisterende forskning på området. Dernæst følger en diskussion af problemformuleringen på baggrund af den gennemførte analyse. Disse afsnit leder i taksonomiens progression til en afsluttende konklusion på problemfeltet og problemformuleringen.

## Teoretisk fundament

I det følgende afsnit vil jeg præsentere og redegøre for de teorier, der danner baggrund for nærværende projekt. Ligeledes vil jeg sikre mig en afklaring af de grundlæggende begreber, jeg i projektet arbejder med.

### Historiebrug

Historiebrug er populært sagt den praktiske del af historiebevidsthed. Den del, man bruger i sit daglige liv. Historiebrugen er en måde at forstå "(...) *hvordan og hvorfor historie kan fortælles og forklares på forskellige vis, og hvordan den kan bruges til ulike formål.*" (Kvande & Naastad, 2013, 70) Man skal altså forstå, at man med historie har en metafortælling i fortællingen om historie og være bevidst om, at den måde vi bruger historie på, bl.a. bidrager til at skabe fællesskaber.

I faghæftet for histories Fælles Mål 2009 sidestilles historiebrug med arbejdet med erindringspolitik. I vejledningen til faget præsenteres, hvordan Undervisningsministeriet foreslår at arbejde med erindringspolitik og historiebrug: "*Ved at arbejde med erindringspolitik styrkes og kvalificeres elevernes historiske bevidsthed.*" (Undervisningsministeriet, 2009, 41) Altså skal arbejdet med historiebrug bruges som en metode til at opkvalificere historiebevidstheden.

Forenkede Fælles Mål - en håndsrækning definerer kort og godt historiebrug som følger: "*Det centrale i historiebrug er altså ikke viden om fortiden, men viden om, hvordan fortiden bruges af andre med forskelligt sigte og forskellig funktion.*" (Poulsen & Petersen, 2015, 59)

## Historiebevidsthed

Begrebet er først defineret i 1979 af Jeismann, der beskriver historiebevidstheden som *"(...) sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver"* (Kvande & Naasted, 2013, 45)

Blandt de mange forskere og teoretikere, der søger at definere historiebevidsthed, vil jeg fremhæve Bernard Eric Jensen der beskriver, hvordan vi mennesker i det daglige søger *"(...) løbende at etablere en sammenhæng mellem deres nutidserfaringer og fortidsfortolkning, og det har den konsekvens, at nutidserfaringer og aktuelle behov i betydelig grad kommer til at strukturere omgangen med fortiden."* (Jensen, 1996, 7) Vi forsøger løbende at bruge vores forståelse af nutiden til at skabe mening i fortiden og forvente noget af fremtiden, eller at der i vores nutid eksisterer en erindring om fortiden og en forventning til fremtiden. Vores livsverden er altså defineret i vores livshistorie.

I faghæftet Fælles Mål for historie omtales desuden begrebet historisk bevidsthed. Her præsenteres foruden evnen til at orientere sig i tid, et andet aspekt af begrebet: *"(...)styrke elevernes identitetsdannelse ved at give dem viden om deres tilhørsforhold – uden at påtvinge dem bestemte identiteter. Forståelsen for disse tilhørsforhold er en væsentlig side af ens historiske bevidsthed."* (Undervisningsministeriet, 2009, 21). Deri ligger en forståelse af begrebet som både en kompetence udi at danne sin identitet. Denne kundskabstænkning kan også beskrives som historisk viden og mennesker som historieskabte (Pietras & Poulsen, 2011, 91).

## Fortidsforbrugere

Dette begreb arbejder især Bernard Eric Jensen med, og det er da også hans teori begrebet primært afklares ud fra. Jensen definerer fortidsforbrug som et essentielt værktøj i evnen til at lære og tilegne ny viden. Fortidsforbrugere er mennesker der bærer fortid (Jensen, 2014, 32). I denne formulering ligger en forståelse af, at mennesker indlejrer den kultur og den historie de færdes i, og på den måde tilegner sig fortiden. Dertil kommer, at vores evne som fortidsforbrugere kræver at vi *"(...) indgår aktivt i et kulturel-kognitivt fællesskab; det er ikke noget, den enkelte kan oparbejde helt på egen hånd."* (Jensen, 2014, 36) Således er vi historiske væsner på baggrund af den kultur, vi vokser op i. Vi kan således være resultater af en

monokulturel hverdag, men i fortidsforbrugerbegrebet skabes også plads til en multikulturel historie (Jensen, 2014, 33).

Vi skabes som fortidsforbrugere i fællesskaber. Behovet for sameksistens ligger ikke kun som et biologisk grundlod i vores flokdyrs tilværelse, men også i at vi "(...) ikke kun lever i en/flere kultur(er), vi er selv til dels kultur, idet vi må internalisere kultur." (Jensen, 2014, 36) Vores evne til at forstå, handle og indgå i kultur, er altså et livsvilkår iflg. Jensen.

### Almendannelse

Et for opgaven centralt begreb er forståelsen af den almene dannelse. I folkeskolen forbereder vi eleverne til videre uddannelse og til deltagelse i demokrati. I distinktionen mellem uddannelse og dannelse, ligger her afklaringen af begrebet dannelse. En væsentlig forskel på de to begreber er, ifølge Jon Hellesnes, at det ikke er "(...) absurd at tale om begyndelse og afslutning i forbindelse med uddannelse. Dannelse derimod kan vi ikke afslutte." (Dale & Krog-Jespersen, 2004, 157)

Når man taler om dannelse, kommer man ikke udenom Wolfgang Klafki og hans kategoriale dannelse. Den kategoriale dannelse er en samtænkning af de *materiale* og de *formale* dannelsesteorier (Madsen, 2012, 63). Det vil sige, at man skal kunne sætte sig ud over dannelsesteoretiske ståsteder, for at kunne tale om kategorial dannelse. Således må man både kunne se udover ensidigt at anskue dannelse subjektivt eller objektivt (Madsen, 2012, 63).

I Stefan Ting Grafs læsning af Klafki kaldes den almene dannelse også "*lægmandsdannelse*" (Madsen, 2012, 53). En dannelsesforståelse der mener, at dannelse ændres i kraft af hvilket erhvervsfagligt hensyn man tager. Gradsforskellen er dog her, at "*lægmandsdannelsen*" i Klafkis øjemed kan og skal samtænkes med almindelse og verificeres herigennem. Almindelse forstås som dannelse for alle. Klafki mener, at arbejdet med dannelse både skal beskæftige sig med relevante spørgsmål og problemstillinger i den omkringliggende tid, men også skal favne grunddimensionerne af menneskelige interesser og evner, det være sig f.eks. sociale, æstetiske, demokratiske og etiske evner (Madsen, 2012, 52-53). Dannelse bør favne alle menneskers udvikling og vælge indhold der sikrer "(...) det enkelte menneskes og menneskeheden kontinuerlige udvikling til det bedre nu og i fremtiden(...)" (Madsen, 2012, 57).



Klafki har derfor udviklet en række epoketypiske nøgleproblemer, han mener skaber dannelse ved kontinuerligt at undervise i.

### Thomas Gitz-Johansen

For at belyse evnen til og behovet for at undervise i både dansk kultur og historie samt "(...)give dem forståelse for andre lande og kulturer," (Undervisningsministeriet, 2017) vil jeg i både analysen og diskussionen også inddrage Thomas Gitz-Johansens teorier om det flerkulturelle klasserum.

Gitz-Johansen inddrages som kritiker af den *kompensatoriske pædagogik*, han mener der i de senere år er blevet genindført: "Der er en udbredt tendens til at tale om tosprogede børn som et særligt pædagogisk og socialt problem." (Gitz-Johansen, 2003, 204). En tendens der for nærværende projekt har sin aktualitet i problemfeltets indledende citat, nemlig at vi bruger vores historie til at forstå os selv og skabe mening. For at kunne skabe mening i et flersproget klasserum, må vi kunne se alle historier ligeværdigt.

Gitz-Johansens teori om multikulturel pædagogik bruges til at undersøge, hvordan man bedst muligt driver undervisning og pædagogik i et flerkulturelt rum. Den multikulturelle pædagogik som Gitz-Johansen præsenterer, proklamerer, at man bør forvente af alle børn, at de kommer med "(...) vigtige ressourcer, kundskaber og en evne til at lære(...)" (Gitz-Johansen, 2003, 210). Det vil sige, at man i modsætning til den kompensatoriske pædagogik, bør kvalificere elevernes forskelligheder og derigennem styrke deres individuelle færdigheder, samt deres fællesskaber.

### Metode

I dette afsnit belyses den metodiske tilgang til indsamling og bearbejdning af empiri, som projektet er bygget op omkring. Empirien er indsamlet som en spørgeskemaundersøgelse. I alt er 100 besvarelser á 2 sideres spørgeskema indsamlet. Præsentationen af metode er også en præsentation af empirien, da bearbejdelsen af de kvalitative data kræver et stort tolkningsarbejde, hvorfor jeg mener det er væsentligt, at jeg redegør for, hvilke begreber og teoretiske ståsteder min databearbejdelse baseres på.

## Undersøgelsesmetode

For at belyse problemfeltet har jeg indsamlet empiri i et spørgeskema. Spørgeskemaet er struktureret som et kvalitativt studie, idet eleverne selv skal sætte ord på deres oplevelse af faget historie. Jeg har valgt den kvalitative tilgang til mit undersøgelsesdesign, da jeg vurderer en sådan tilgang, vil give et mere nuanceret billede af mit problemfelt, fordi jeg søger, at undersøge *hvordan* noget er (Christensen, 2015, 31). Jeg har valgt at bygge projektet op om spørgeskemaet alene, da jeg mener, at de givne svar kan holdes sammen komparativt og give et indblik i elevernes oplevelse af faget. Min hypotese er, at elevernes besvarelser vil være forskellige afhængigt af deres ophav, hvorfor jeg mener, at spørgeskemaet kan lægge op til analyse og diskussion, selvom det står alene. Jeg inddrager også Historierapporten – en dokumentationsindsats som sammenligning og supplement til den indsamlede empiri.

Bearbejdelsen af dette kvalitative empiriske materiale har foregået over flere læsninger. Ved hver læsning har jeg inddelt besvarelserne efter begrundede begreber (Andersen, 2014, 173) og kan slutteligt komparativt sammenholde læsningerne og herigennem analysere og undersøge resultaterne. For at belyse integrationsaspektet af problemfeltet gennemføres alle læsninger med elevernes ophav for øje.

Hver læsning sættes op i et søjlediagram for at gøre sammenligningsgrundlaget større. Søjlediagrammerne bygges op således, at jeg ved hver læsning præsenterer de begreber besvarelserne inddeles efter. Foruden at inddele eleverne efter deres svar, inddeles de også ud fra deres etniske ophav. Ved hver kategori eller begreb vil der således være fire søjler; en etnisk dansk, en søjle der repræsenterer børn hvoraf én forældre ikke er etnisk dansk og en søjle hvor begge forældre er af anden etnisk herkomst end dansk samt den fjerde søjle; den gruppe af elever der ikke har ønsket at besvare spørgsmålet.

En vigtig pointe i valget af metode er, at det kvalitative spørgeskema har samme udfordring som alt andet kvalitativt indsamlet materiale, nemlig at : *"(...) i en analyse af kvalitative data, er adskillelsen mellem begrebsdannelse, kategorisering/operationalisering, analyse og tolkning ikke så klar."* (Andersen, 2014, 174). Altså har den kvalitativt indsamlede empiri den ulempe, at jeg i indsamlingen kan have været en medvirkende faktor til at påvirke deltagere, men også

at jeg efterfølgende har tolket materialet. Jeg har primært samlet min empiri i klasser, jeg ikke kendte. Jeg har haft mulighed for at påvirke klassen, når jeg har præsenteret spørgeskemaet. Især "jeg var barn da.." samt "jeg blev født før.."-delen, voldte problemer for mange af de adspurgte elever, hvorfor jeg løbende gav eksempler på, hvad man kunne skrive i de felter.

Slutteligt bør fremhæves, at kvalitativt data i udgangspunktet f.eks. beskriver et fænomen, en proces eller en forståelse, ikke umiddelbart konkrete, målbare genstandsfelter (Christensen, 2015, 29). Det til trods har jeg brudt mine data ned i målbare enheder og søgt at skabe en oversigt over materialet, så det kan tælles og måles. Dette har jeg gjort, fordi jeg har en så stor datamængde, at jeg for at lade resultaterne tale tydeligst muligt, har søgt at trække nogle tematikker ud af empirien og frem i undersøgelsen. I min operationaliseringsfase har jeg søgt, at finde de kategoriseringer, der giver mening i tilgangen til sorteringen af data (Andersen, 2014, 173).

## Empiri

Foruden ovenstående beskrivelse, præsenteres her, hvilken respondentgruppe jeg har adspurgt. Spørgeskemaerne er indsamlet på 5 forskellige skoler i københavnsområdet. Respondenterne har etniske ophav i Danmark, Pakistan, Afghanistan, Irak, Marokko, Rumænien, Serbien, Brasilien, Spanien, Finland, Færøerne, Sudan, Somalia, England, USA, Indien, Myanmar og Irak. Spørgeskemaerne er delt ud til 5 – 8. klasse. Lidt under halvdelen af besvarelserne er fra 5.klasser. 90% af de adspurgte elever føler sig som en del af fællesskabet i klassen, mens 20% har gået på andre skoler end den nuværende. 48% er etnisk danske, 19% har én etnisk dansk forældre og en af anden etnisk herkomst, 21% er af anden etnisk herkomst end dansk. 12% har ikke oplyst etnisk ophav. Se bilag 1.

Det uddelte spørgeskema er vedlagt som bilag 2. I projektet anvendes citater fra elevbesvarelser, disse forefindes samlet i bilag 7. Det bemærkes, at stavningen i elevbesvarelserne i projektet er rettet. Besvarelserne indgår kun i uddrag, de fulde besvarelser kan eftersendes.

## Læsninger

I de følgende afsnit præsenteres de gennemførte læsninger af materialet samt en redegørelse for de teorier, jeg har nedbrudt empirien med.

### Første læsning – ”Jeg var barn, da min mor var ung”

I den første læsning af empirien, har jeg arbejdet med historiebrug som begreb. De adspurgte elever skal skrive tre sætninger, der alle starter med ”Jeg var barn da...”. Efterfølgende skal eleverne skrive tre sætninger, der alle starter med ”Jeg blev født før...” (se bilag 3). Disse to sætninger er valgt, fordi de på et semantisk niveau stiller forskellige krav til elevens tidsforståelse. Elevens evne til at organisere tid er essentielt for, hvordan elevens historiske forståelse og evne til selv at producere historiske tekster bliver (Johansson & Ring, 2012, 99). Nogle elever har skrevet tre sætninger, andre har skrevet en. Der mangler 9 besvarelser i ”Jeg blev født før..”-skemaet, disse elever ved en fejl fik udleveret et forkert skema og har besvaret spørgsmålet med ”Jeg blev født efter...”

Alle besvarelser er læst igennem og delt op efter, hvilken type historiebrug eleverne udviser. Besvarelserne deles op i fire kategorier; lokal, national, international og den fjerde kategori, i hvilken elever der præsenterer flere typer af historiebrug placeres. Den fjerde kategori sorteres, så eleverne placeres i kategorierne lokal-national, lokal-international eller national-international gruppe, så jeg undersøger ”*Hvordan forholder vi oss som enkeltindivid og samfunn til tiden som har gått?*”(Kvande & Naasted, 2013, 44)

Derudover tages udgangspunkt i Jens Pietras og Jens Aage Poulsens udsagn om at ”*Alle mennesker har historier – fortællinger, erfaringer og erindringer(...) Erindringerne påvirkes og formes af de fællesskaber, den enkelte er medlem af fx familie, foreninger og det danske samfund*” (Pietras & Poulsen, 2011, 45) Dog pointeres det, at mindre børn har anderledes forudsætninger for at navigere i tid. Historiebruget og -bevidstheden er derfor forskellig fra små børn til ældre børn og unge. ”*Det mindre barns oplevelse af tid er knyttet til dem selv (...) først i 10-12 årsalderen udvikles evnen til at operere med et objektivt tidsbegreb.*” (Pietras & Poulsen, 2011, 65). Derfor er spørgeskemaet kun uddelt til 5.klasses elever og opefter og tager udgangspunkt i elevernes egen erindringspulje.

Med evnen til at skabe ”*(...) fælles erfaringer, fortællinger, værdier og symboler er afgørende for følelsen og oplevelsen af, at man hører sammen*” (Pietras & Poulsen, 2011, 45) har jeg sorteret besvarelserne. Jeg har opstillet de følgende kriterier for opdelingen:

### **Den lokale kategori**

Her placeres de elever, der har en nær historieforståelse. Elever, der tager udgangspunkt i det lokale fællesskab, f.eks. familieliv, venskaber eller skolen. Heri placeres også de elever, der beskriver gadgets som f.eks. iPhones eller bestemte spil med det argument, at børn og unge i dag "*(...) har flyttet dele af deres sociale liv til virtuelle arena.*" (Andersen, u.d.) og at håndteringen af disse nye platforme foregår i en lokal kontekst.

### **Den nationale kategori**

Her placeres de elever, der søger det nationale fællesskab. Altså forestillingen om at en nation "*(...) holdes sammen af dens selvforståelse og formes af fælles nationale erindringer*" (Pietras & Poulsen, 2011, 46) F.eks. kongehuset, politik, valg, landskampe mv.

### **Den internationale kategori**

Favner de besvarelser, der tager udgangspunkt i en bred historiebrug, og tænker barndommen ind i et globalt perspektiv. Det kan elever, der svarer med f.eks. præsident-indsættelser, krig eller flygtningestrømme over Middelhavet.

### **Kategori 4**

Er gruppen hvori elever med flere end en historiebrugstilgang placeres. Denne gruppe sorteres yderligere i lokal-national, lokal-international og national-international afhængig af, hvilke udsagn eleven har i sin besvarelse.

Se bilag 3.

### **Anden læsning – "Historie er viden og gamle ting"**

I den anden læsning af empirien har jeg undersøgt elevernes egne oplevelse af skolefaget historie. Hver elev er blevet bedt om at skrive tre ord, der beskriver faget, som de oplever det. Nogle elever har skrevet færre ord, nogle har skrevet korte sætninger. I denne læsning er en elevbesvarelse ikke lig med ét svar, som i den første læsning, her deles ordene op, således at

én elevs besvarelse giver tre svar. De svar deles op i seks kategorier: historie som fortællingsfag, som potentiale, som udfordring, som vidensfag, som begivenheder og som lærerbåretfag. Disse kategorier er valgt, efter gennemgang af den indsamlede data og er bl.a. inspireret af Marianne Poulsens undersøgelse om historiebevidstheder. Poulsen har undersøgt flere elevers historieassociationer, hvor eleverne i en interview-situation skulle sætte ord, på hvad de forbinder med ordet historie (Poulsen, 1999, 108).

Kategorierne derudover lavet med udgangspunkt i Pietras og Poulsens teori og model over skolefaget. Her argumenterer Pietras og Poulsen for fire grundlæggende opfattelser af skolefaget; skolefaget som en faglighedsforståelse (felt 1), skolefaget som oplevelse og fortællingsfag (felt 2), skolefaget som nyttefag hvori man kan lære af fortiden (felt 3) og skolefaget som et middel til noget – f.eks. den almene dannelse og udvikling (felt 4) (Pietras & Poulsen, 2011, 42-44). Jeg har nedbrudt kategorierne og omsat dem, så de giver mest mulig mening for den indsamlede empiri. Heri igen det kvalitative spørgeskemas udfordring: det kræver et tolkningsarbejde fra undersøgeren, som ikke nødvendigvis kan eller bør følge en fast struktur. *"Tolkning er nemlig en form for kreativ fremgangsmåde, der ikke lader sig beskrive og styre på samme måde, som traditionelle analysemetoder."* (Andersen, 2017, 199)

Her præsenteres Pietras & Poulsens fire felter samt de kategorier, jeg har omsat dem til med udgangspunkt i empirien og Poulsens analyse. Her er den åbenlyse udfordring, at jeg har nedbrudt de fire felter til seks kategorier. Der er derfor felter med større sandsynlighed for, at favne flere ord end andre. Dog vil man i bilag 4 kunne se, at felt 4 scorer højest i antal ord på trods af at være et af felterne med kun en nedbrudt kategori.

### **Skolefaget som en faglighedsforståelse (Felt 1)**

Her placeres kategorierne: udfordring, begivenheder, lærerbåret

- f.eks. udtrykt som "svært, kedeligt, langtrukket, Anden Verdenskrig, udfordrende"

### **Skolefaget som oplevelse og fortællingsfag (Felt 2)**

Her placeres kategorierne: fortælling

- f.eks. udtrykt som "gamle dage, hekse, konger, historie, hyggeligt, underholdende"

### **Skolefaget som nyttefag hvori man kan lære af fortiden (Felt 3)**

Her placeres kategorierne: vidensfag

- f.eks. udtrykt som "lærerigt, viden, lektier"

### **Skolefaget som et middel til noget – f.eks. den almene dannelse og udvikling (Felt 4)**

Her placeres kategorierne: potentiale

- f.eks. udtrykt som "sjovt, spændende, inspirerende, anderledes"

Se bilag 4.

#### **Tredje læsning – "Jeg er jo ikke med i bogen"**

I spørgeskemaet spørges eleverne, om de oplever historiefaget som et fag om dem og deres egen historie. For at undersøge svarene til dette spørgsmål, har jeg valgt at lade den udviste historiebevidsthed stå centralt for kategoriseringen. Jeg har ladet Jensens skala for fortidsforbrug være bærende (Jensen, 2014, 14-17).

Jensen skala strækker sig fra *erindring* til *fortidsforbrug* til *historiebevidsthed* til *historiekultur*. Jeg vælger at udelade historiekultur som kategori, da det for nærværende projekt mest interessante begreb er historiebevidsthed. Erindringskategorien favner, at det er de "(...) *brugbare og brugte fortider, der danner erindringsspor hos mennesker.*" (Jensen, 2014, 14) Det vil sige, at jeg i denne kategori placerer de elever, der bruger egen erindring for at besvare om, de er en del af historien.

Derudover har jeg inddraget et begreb bl.a. defineret af Kvande og Naastad, nemlig det historieløse. Det præsenteres som følger: "*Alle er enige om at mennesker grunnleggende sett er historiske vesener, og de har en viss fornemmelse av dette også når de ikke er i stand til å formulere hva denne fornemmelsen består i: Ingen er historieløse.*" (Kvande & Naasted, 2013, 46). Vi har alle en historie, selvom vi måske ikke kan formulere den ind i vores hverdagsliv. I opdelingen af besvarelsene repræsenterer kategorien historieløs, de elever, der direkte modsætter sig at skulle formulere sig selv ind i faget. Dette problemfelt beskrives også af

Kvande & Naastad, der peger på, at spændet mellem lærerbøgerne der står som "(...) *"godkjent"-stempel for solid faglig hold."* (Kvande & Naasted, 2013, 58 )og at elevernes egen opfattelse af historie, f.eks. i historiske film o.lign. slås hen som "(...) *noe annet (for eksempel som underholdning).*" (Kvande & Naasted, 2013, 58) Det vil sige, at selvom jeg har en kategori, der samler de historieløse, så er det ift. skolefaget og ikke ift. elevens daglige liv.

I denne læsning er den største faldgruppe igen, at jeg som subjekt vurderer, hvor respondenternes subjektive svar hører til. Jeg har opstillet nogle kriterier for, hvordan min opdeling foregår. I sagens natur ligger der et tolkningsarbejde i vurderingen af svarene. En anden læser af empirien, vil ikke nødvendigvis være enig i den kategorisering, jeg er nået frem til. Dette beskrives bl.a. af Ib Andersen, der pointerer, at indsamlingen af kvalitativt data ofte foregår samtidigt med tolkningsfasen. Således er undersøgeren som subjekt en del af undersøgelsens resultater (Andersen, 2014, 196).

## Analyse

I dette afsnit vil jeg analysere min empiri. Analysen er delt op, så der gennem flere læsninger af empirien, anlægges forskellige fokuspunkter. Jeg søger gennem en variation af analytiske tilgang at skabe den bredeste forståelse, af de besvarelser eleverne har givet. Da mit fokus hele tiden har været, at lade eleverne komme til orde, søger jeg at være loyal mod det, eleverne i empirien giver udtryk for og lade det stå tydeligst.

### "Jeg var barn, da min mor var ung"

Som beskrevet i metodeafsnittet, er elevernes besvarelser delt op efter, hvilken historiebrug de udviser. Af bilag 2, figur 1 fremgår det, at hele 82% af den samlede, adspurgte elevgruppe udviser en udelukkende lokalt forankret historiebrug, eksemplificeret i følgende nedslag.

Jeg var barn da:

- Min søster flyttede hjemmefra (*pige - 11år - 5. - barn af etnisk dansk mor og marrokansk far*)
- Jeg faldt ned fra klatrestativet i børnehaven (*pige - 10år - 5. - barn af pakistanske forældre*)
- Jeg fik en hund (*dreng - 14 år - 8. - barn af etnisk danske forældre*)
- iPaden kom ud (*dreng - 11 år - 5. - barn af etnisk danske forældre*)
- Jeg legede (*dreng - 12 år - 6. - barn af somaliske forældre*)



De adspurgte elever svarer, som i eksemplet her, loyalt overfor deres nære historie. Det skal eleverne også kunne, de skal være børn og have klare erindringer om den nære historie. Det der gør besvarelsene interessante er, at læser man dem komparativt og sammenligner dem med nyere forskning, så viser der sig et mønster.

Man kan mene, at eleverne udviser en identitetsskabende historieforståelse i hvilken først processen i at være et *jeg* er grundlæggende, for dernæst at kunne indgå i et *vi* og siden forholde sig til "*de andre*" (Bryld, 1996, 44). Bryld illustrerer med denne historieforståelse, at eleverne i deres egen forståelse af deres historiske identitet bruger deres nære omgivelser til at skabe et historisk fællesskab, f.eks. i form af familien, og opbygge et selv. Spørgsmålet er formuleret, så det søger at få eleverne til at reflektere over deres egen rolle i historien. Således kunne de i ret frie rammer selv vælge at fremhæve de elementer fra deres opvækst, de oplever som mest sigende eller afgørende for deres erindringshistorie, om deres hidtil levede liv. 82% vælger at fremhæve deres lokale og nære miljø. Det vidner både om, at organiseringen af tid og rum kan være en udfordring (Pietras & Poulsen, 2011, 65), men også om, at forståelsen af dem selv som historiske væsener er begrænset til deres helt nære område. Det at inddrage den store historie, falder tilsyneladende ikke eleverne naturligt.

Disse svar kan også pege i retning af, at de interkulturelle kompetencer, der fra politisk side vægtes højt, måske i praksis fylder mindre. Behovet for at styrke disse kompetencer kommer f.eks. til udtryk i en rapport udarbejdet af Undervisningsministeriet om danskernes internationale kompetence, der beskriver, hvordan der for at indgå i det globale samfund, kræves gode kompetencer udi det interkulturelle. "*Samspillet mellem den information- og kommunikationsteknologiske udvikling og den stigende politiske og økonomiske integrations på tværs af nationalstaterne har gjort geografiske afstande (...) mindre betydningsfulde(...)*" (Undervisningsministeriet, 2005). Det pointeres i rapporten, at det postmoderne samfunds ophævelse af tid og rum, påvirker de kompetencer, vi har brug for at udvikle og undervise ud fra i folkeskolen.

Kompetencer, der fra et elevperspektiv bruges forsvindende lidt tid på at udvikle, eksemplificeret i det indsamlede data, men også i historierapporten "*Mange elever anser deres*

*egen lille historie for vigtig primært for dem selv. Elever har svært ved at se den som relevant i skolefagets kontekst.*" (Poulsen & Knudsen, 2016, 14). Eleverne lader ikke til at tænke dem selv ind i den store historie, men har fokus på den lille og for dem nære historie. Enkelte kan ifølge historierapporten sætte ord på, en sammenhæng mellem deres historie og den store historie. Men, sammenhængen kommer sandsynligvis fra læreren og ikke fra elevens egen historieforståelse (Poulsen & Knudsen, 2016, 14). Dette bevidner også min empiri: elevernes fokus er rettet indad mod deres nære livsverden, og beskriver f.eks. barndommen som det tidspunkt de fik en hund eller deres søster flyttede hjemmefra (bilag 7a). Og sådan skal barndommen selvfølgelig også være. Elevens livsverden skal også have lov at være lokal og fremhæve de nære ting. Dog har flere elever et internationalt udsyn end et nationalt, så potentialet for at styrke de internationale kompetencer er tilstede, i kraft af at eleverne lader til at tænke dem selv mere som globale borgere end nationale borgere.

Går vi nærmere resultaterne i bilag 2, finder vi som beskrevet, at hele 82% af den samlede elevgruppe beskriver deres historie som lokal. Heraf er 42% børn af etnisk danske forældre, mens 32% er børn af en eller to forældre med anden etnisk herkomst end dansk. Elevens ophav har ikke umiddelbart indflydelse på, hvordan elevens historiebrug kommer til udtryk. Den overvældende respons er, at langt størstedelen af de adspurgte svarer ens, uanset ophav. Det samme gør sig gældende i den fjerde kategori, hvor de elever, der har udvist mere en én historiebrug er sorteret hen. Her er de tilsvarende en stor gruppe, der alle svarer lokalt forankret, men med et internationalt udsyn (bilag 4, figur 2a). Faktisk har ingen af eleverne et nationalhistorisk element i besvarelsen.

### **"Jeg blev født, før Kim Jung Un blev sindssyg"**

Kigger vi på det andet spørgsmål "jeg blev født før", viser der sig en anden interessant tendens. Hvor det første spørgsmål, som beskrevet centrerede sig om elevens forståelse af sin egen rolle i historien, bliver de her på et semantisk niveau bedt om at forhold sig til den historie, der er sket efter, de er kommet til verden. Her svarer kun 49% udelukkende lokalt forankret, mens hele 13% svarer med et internationalt fokus. I kategori 4 har 28% af eleverne placeret sig. Alle med et lokalt udgangspunkt, og et internationalt eller nationalt udsyn. Et eksempel på en elevbesvarelse med et lokalt og nationalt udsyn er f.eks.:

Jeg blev født før:

- at vi havde en dame som statsminister
- jeg mødte mine venner
- år 2017

*Pige – 11 år – 5. – Barn af sydkoreansk mor og etnisk dansk far*

**Bilag 7 b**

Pigen her trækker på sit daglige liv ved at beskrive mødet med sine venner. Hun gør disse venskaber til en del af sin lokale historie. Dertil kommer, at pigen her som en af de blot 3 af de adspurgte, har et nationalt udsyn. Hun fremhæver, at hun er kommet til verden *før*, vi fik en kvindelig statsminister. Pigen laver her en kobling mellem sin lille historie og den nationalhistoriske fortælling, idet hun skriver sig selv ind i historien. Det, at hun evner at trække en stor historisk begivenhed ind i fortællingen om sit eget liv, gør hende atypisk for elevernes almindelige tilgang til faget. Poulsen og Petersen peger på, at en af udfordringerne i skolefaget historie er, at kvalificere elevernes egen historie ind i den store fortælling *"(...)eleverne opfatter deres egne mikrohistorier som vigtige for primært dem selv og som noget, der eksisterer parallelt, med men uafhængigt af den store verdenshistorie."* (Poulsen & Petersen, 2015, 29). At 82% af eleverne svarer lokalt og nært forankret, når de forholder sig til deres barndom som en historisk begivenhed, hænger formentlig sammen med dette: eleverne tænker dem selv ude af historien.

At kun sammenlagt 3 elever i begge spørgsmål trækker den nationale historie ind i fortællingen om deres barndom i, er interessant, fordi man med kanonen og historiefaget *"(...)s traditionelt set haft til formål at fremme nationalforståelse hos eleverne"* (Poulsen & Petersen, 2015, 40). Den oplagte forklaring er, at spørgsmålene ikke lægger op til at trække den store nationalhistoriske fortælling ind i besvarelsene. Begge spørgsmål centrerer sig om elevens barndom, og sætter derved en begrænsning på, hvilke historiske begivenheder fra historieundervisningen, der er plads til at besvare spørgsmålene med. Men samtidigt har eleverne haft mulighed for at tænke deres samtid historisk, og udvise en spirende historiebevidsthed ved at bruge deres fortids- og samtidsforståelse til at skabe en fremtidsforventning. Det har enkelte elever også benyttet sig af, f.eks. i disse nedslag, med eksempler fra begge spørgsmål:

Jeg var barn da

- der ikke var iPhone X
- der ikke var nogen kvindelig præsident i USA
- der ikke var nogen IT-film fra 2017

*Pige – 11 år – 5. – barn af etnisk dansk mor og serbisk far*

#### Bilag 7a

Denne elev bruger sin fortids- og samtidsforståelse til at forvente af fremtiden, at der kommer en kvindelig præsident. Eleven har formentlig hørt om det amerikanske præsidentvalg i 2016 og bruger sin forståelse heraf til at skabe en forventning til det, som kommer. Hun trækker på sin viden om fortiden og forståelse af samtiden, og har på den måde, en historiebevidst tilgang til at besvare spørgsmålet.

Jeg blev født før

- iPhone 11
- At man kunne bo på månen
- At der var konstant fred i verden

*Pige – 11 år – 5. – barn af etnisk danske forældre*

#### Bilag 7b

Denne elev bruger sin forståelse af samtiden og fortiden til, indirekte at beskrive, hvad hun oplever som det bærende element i historien; krig. Hun bruger sin forståelse af ufred til, at forvente at den kan stoppes og blive til fred. At eleven trækker krig ind i sin fortids- og samtidsforståelse, giver os et indblik i, at eleven oplever, at ufred dominerer samtiden. Man kan argumentere, at elevens fortids- og samtidsforståelse ikke er dækkende nok, da langt de fleste voksne vil mene, at en verden uden krig er umulig, fordi vores forståelse af historie altid vil ligge og ulme (Rasmussen, 2017). En historiedidaktisk debat nærværende projekt ikke kan lægge sidder til, men en interessant pointe, at en elev bruger fred som en fremtidsforventning.

#### Delkonklusion

Der er nærliggende at sige, at resultaterne for denne del af undersøgelsen bekræfter, det skel Poulsen & Petersen også peger på, nemlig at det er ” (...) helt almindeligt at skelne mellem ”min egen” hverdags- og lille historie og den store samfundsmæssige historie, som ”min” historie

*indgår i.*" (Poulsen & Petersen, 2015, 40), og at elevernes evne til, at bruge deres egen livsverden i skolefaget nedprioriteres.

Jeg har primært belyst elevernes svar med deres historiebrug og -bevidsthed for øje i kraft af, at det er denne kompetence der i fælles mål stilles krav til. Eleverne skal, som kompetencemål for 5-6.klasse, kunne: "(...) *perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum*" (EMU Danmarks Læringsportal, 2017). Her peger elevernes besvarelser på et skel mellem kompetencemålet og deres oplevelse af faget. De besvarelser, jeg har modtaget, har svært ved at perspektivere egne og andres fortællinger sammen, og skelner mellem egen historie og den store historie. Det kommer til udtryk i og med, at eleverne griber de to undersøgte spørgsmål forskelligt an. De adspurgte elever viser, at de kan samtænke deres fødsel med større begivenheder, når formuleringen af spørgsmålet lægger op til det. Men de viser også, at spørger man til historie på et mere alment plan, så trækker de et skel mellem den store historie og den lille, i og med flertallet af de adspurgte skriver sig ud af den store historie for at have fokus på den lille.

### "Historie er viden og gamle ting"

I dette afsnit vil jeg udfolde elevernes beskrivelse af faget historie. Som nævnt har jeg delt de tre ord op, så jeg i teorien har 300 ord at analysere ud fra. Dog har nogle af eleverne ikke skrevet tre ord, men færre eller formuleret sætninger i stedet. I alt har jeg således opdelt 258 ord og formuleringer i de seks præsenterede kategorier. I bilag 5 forefindes opdelingen præsenteret i et søjlediagram. I det følgende udfoldes resultaterne i tekst.

I denne opdeling placerer langt de fleste elever ord i kategorien "historie som potentiale", og mener, at det historiefag de møder, kan noget særligt. De beskriver f.eks. faget, som i følgende nedslag:

- spændende
- sjovt
- lidt kedeligt

*Dreng - 11 år - 5. - barn af etnisk dansk mor og amerikansk far*

- spændende
- sjovt
- anderledes

*Pige - 14 år - 8. - barn af etnisk danske forældre*

- spændende
- sjovt
- kreativt

*Pige – 14 år – 8. – barn af etnisk danske forældre*

- spændende
- interessant
- en smule kedeligt

*Dreng – 11 år – 5. – barn af etnisk dansk mor og irsk far*

### Bilag 7c

Det påfaldende her er, at selvom faget beskrives om *sjovt* og *spændende*, så er det ikke ualmindeligt, at eleverne også bruger ordet *kedeligt*. Eleverne beskriver med den formulering, at faget kan noget og er interessant – men også, at der er noget galt, idet de ikke udelukkende udtrykker en positiv tilgang til faget. At noget både er sjovt og spændende burde fordre et positivt syn på faget, men kigger vi på søjlediagrammet og antallet af ord fordelt, fremgår det, at af den samlede elevgruppe har placeret 122 ord i kategorien ”potentiale” – svarende til 47%, mens 77 ord – svarende til 30% - fremgår af kategorien ”udfordring”. Det vil sige, at langt de fleste elever giver udtryk for et positivt grundsyn på faget, men peger samtidigt på, at faget udfoldes, så det bliver en udfordring.

Nedslagene eksemplificerer, at eleverne kan se fagets styrker og i kraft af at finde det sjovt, også kan kaldes motiverede for læring. Motivationen for læring, er ikke en selvfølgelighed, særligt ikke i et multikulturelt klasserum. Her kan man tale om, at elevernes forskellige tilgange og livsverdener ikke nødvendigvis finder det samme indhold i skolen interessant, hvorfor læreren må ”(...) gøre et stort relations- og motivationsarbejde før læringen kan komme i gang.” (Hermansen, Jensen & Krejsler, 2005, 60) Her kan man argumentere, at eleverne ved at beskrive faget som overvejende positivt og et potentiale, i kraft af ord som sjovt og spændende, udviser en motivation for læring, hvorfor der eksisterer et rum til at gennemføre læring.

De elever, der præsenterer overvejende negative ord og placeres i kategorien ”historie som udfordring”, peger på nogle af de samme ting, som er beskrevet ovenfor, f.eks. i dette nedslag:

- kedeligt  
- ulærende  
- uspændende  
*pige – 13 år – 6. – barn af pakistanske forældre*

#### Bilag 7c

Eleven her oplever, at faget er svært tilgængeligt, da hun giver udtryk for, at det ikke appellerer til hende.

Når faget skal kunne inddrage elevens egen livshistorie, vil man kunne argumentere for, at det at bruge sig selv øger motivationen for at lære: "(...) givetvis også ofte motiverende, at individualiserede strategier konstant lægger op til at spørge om, tematisere, hvad man selv synes(...)"(Hermansen, Jensen & Krejsler, 2005, 52). Her i en lidt anden forståelse, men essensen er, at når man får lov at være nær læringen, så motiveres man også til at engagere sig. Det har eleven her ikke en oplevelse af. Tværtimod giver hun udtryk for, at faget er hende så fjernt, at det næsten er ligegyldigt. Eleven her er for så vidt enig i Historierapportens sammenfatninger: "Overordnet set er de fleste elever af den opfattelse, at historie er et ok fag – nogle gange spændende og relevant, men ofte også decideret kedeligt og fjernt."(Poulsen & Knudsen, 2016, 27). Eleven her er et eksempel på, at fagets indhold for eleverne opleves som fjernt. Elevens udsagn om at faget er "ulærende" kan pege i retning af, at eleven enten oplever, at det er uklart, hvad hun skal have ud af undervisningen, eller hun måske oplever, at indholdet ikke er relevant for hende. "Ulærende" er i et non-ord. Et ord uden egentlig betydning. Bryder man ordet ned i mindre meningsgivere, er "u" en nægtelse, mens "lærende" kan betyde en forståelse af at skulle indgå i læring. Historie er ikke-læring i denne elevs optik. Læringen er for hende en så fjern og udfordrende størrelse, at hun oplever læringen som ikke tilstedeværende.

Foruden at pege på fagets udfordringer, peger eleverne også på, at det indhold og den rammesætning, der sættes for undervisningen spiller ind på den måde, de beskriver faget. Således beskriver de adspurgte elever med 36 ord, at faget kategoriserer sig som et vidensfag.

Og koblingen mellem faget som udfordring, og faget som vidensfag går igen hos flere af eleverne, f.eks. udtryk som følger:

- kedeligt
- meget at læse
- stillesiddende

*pige – 12 år – 6. – barn af tyrkisk mor og etnisk dansk far*

- man lærer meget
- nogle gange er det ikke sjovt
- man skal læse meget

*dreng – 12 år – 6. – barn af pakistansk mor og etnisk dansk far*

- lærerigt
- læsefag
- fortid

*pige – 13 år – 7. – ikke oplyst*

#### Bilag 7c

I disse nedslag kommer en af problematikkerne i historiefaget frem. Eleverne oplever, at faget er videnstungt, og at det gør faget kedeligt. Denne holdning findes også i Historierapporten, hvor det præsenteres, at elevernes tilgang til faget er: *"Hvad der er undervises i, opfattes af en del elever som noget faktiskt – kundskaber – der kan tilegnes. Udbyttet af undervisningen ses således som en slags akkumulering af "facts"* (Poulsen & Knudsen, 2016, 12). Om det er præcis sådan, eleverne oplever faget, kan jeg naturligvis hverken be- eller afkræfte, qua spørgeskemaets trods alt lukkede spørgeform – uanset hvor åbne spørgsmål, der stilles. Men at eleverne i resultaterne peger i retning af, at faget er en udfordring, og at den kategori med tredje flest ord, er kategorien "historie som vidensfag", indikerer, at der måske er noget om snakken.

Især eleverne med forældre af både etnisk dansk og etnisk udenlandsk herkomst oplever faget som et udpræget vidensfag. Faktisk er størstedelen af de ord placeret i denne kategori skrevet af børn med et blandet ophav. Børnene af blandet ophav placerer sig markant lavere



end de øvrige grupper i kategorien "historie som fortælling". Mens 11% af børnene med anden etnisk herkomst end dansk mener, at historie er et fortællingsfag, placerer 7% af de etnisk danske børn sig her – af børnene med blandet etnisk ophav, placeres kun 4% af ordene i denne kategori. Gitz-Johansen beskriver, hvordan man i pædagogiske kredse ser tendens til, at ville skabe et rummeligt og mangfoldigt rum. Men at det ofte udmønter sig i halvhjertede forsøg, hvor det flerkulturelle aspekt drukner i, at skulle stå til skue og skabe et billede hvor: "(...) de etniske minoritetsbørn ikke nødvendigvis kan forbinde med deres erfaringer fra deres forældres hjemland(...)" (Gitz-Johansen, 2003, 199). Gitz-Johansen peger her på, at vi i forsøget på at rumme, måske af og til skaber en misforstået gengivelse. Udsvinget er så småt, at der næsten ikke kan tales om en afvigelse, men det er interessant, at kun tre ord (4,1%) placeres i kategorien "historie som fortælling" af børn med blandet ophav.

Der er naturligvis også elever, der fremhæver det positive i, at faget er et vidensfag, også i fremhævede nedslag. F.eks. står der i andet nedslag, at det "nogle gange ikke er sjovt". Hvilket betyder, at det andre gange er sjovt. Dertil kommer, at eleven fremhæver at læringsudbyttet i hans egen vurdering er godt.

En anden pointe eleverne peger på, handler om lærerens rolle. Eleverne beskriver med 12 ord i alt, at læreren har en bærende rolle for deres beskrivelse af faget. 12 ud af 258 ord syner ikke af meget. Dog synes jeg, at kategorien er vigtig, fordi flere af eleverne giver meget stærkt udtryk for, at læreren har en afgørende rolle. I en af de adspurgte klasser giver flere elever udtryk for, at faget med en fast vikar er markant bedre, end når den faste lærer underviser. I følgende nedslag findes eksempler på eleveres beskrivelse af faget, med læreren i fokus:

- kedeligt
- handler om læreren

*dreng – 13 år – 6. – barn af sudanske forældre*

- Spændende (med rette lærer)
- Godt når man laver noget forskelligt

*pige – 12 år – 6. – barn af etnisk danske forældre*

- Interessant
- Kedeligt
- Sjovere med *vikarens navn*

*dreng – 13 år – 6. – barn af etnisk danske forældre*

- Mega kedeligt fordi vi har *lærerens navn*

*dreng – 12 år – 6. – barn af rumænske forældre*

### Bilag 7c

Eleverne giver her udtryk for, at læreren har en bærende rolle, for deres lyst til og engagement i faget. Når en elev f.eks. beskriver faget med "*spændende (med rette lærer)*" vidner det om at eleven har en metaforståelse af, hvilken undervisningstype, der fungerer optimalt for hende. Eleven går i den klasse, der giver udtryk for, at de foretrækker den ene underviser fremfor den anden. Mens nogle af hendes klassekammerater formulerer forskellen på undervisningen i en lidt hård tone, bruger denne elev erfaringen til at kommentere på læringsudbyttet i et metaperspektiv. Opfattelsen af, at læreren spiller en bærende rolle for læringen, bakkes op af Historierapporten, hvor eleverne beskriver lærerens rolle: "*Læreren skal være fagligt dygtig og være god til at fortælle historier. • Læreren skal brænde for faget. • Læreren skal variere undervisningen, så faget ikke bliver for kedeligt.*" (Poulsen & Knudsen, 2016, 15).

I sandhed store krav til underviseren, og dennes planlægning af indholdet. Det skal være varieret og er kedeligt, hvis man sidder for meget stille (bilag 7c). Kigger vi på elevernes udsagn med Knud Illeris' læringstrekant for øje, peger eleverne på en central pointe for denne læringsteori, nemlig at læring er et produkt af to samstemmende processer, samspil- og tilegnelsesprocessen (Ritchie, 2007, 273). Samspillet handler om den lærerendes møde med omverdenen, f.eks. resten af klassen og læreren, og handler om, hvordan der kommunikeres og samarbejdes. Derfor er lærerens relation og rolle i klassen afgørende for, at der kan ske læring. Indholdet, det der skal læres, defineres også i udgangspunktet af læreren. Som eleverne peger på i Historierapporten og i min empiri, så er det lærerens ansvar, at sikre

undervisningens indhold er niveausvarende. Det sidste element er drivkraften, hvor den lærerendes motivation og lyst til læring spiller ind på udbyttet af læringen (Ritchie, 2007, 273-274). Med udgangspunkt i Illeris' læringstrekant har eleverne en væsentlig pointe i, at pege på læreren som en vigtig del af faget, fordi faget i undervisningen er indhold.

### Delkonklusion

I dette afsnit har jeg søgt at belyse, hvordan eleverne med egne ord beskriver faget historie. Omfanget af elevernes svar har i bearbejdelsen været overvældende, i den forstand at elevernes svar spænder bredt. At mange af dem både finder faget "sjovt, spændende og kedeligt", er foruden at være komplekst også rammende for, hvordan jeg læser resultatet. Eleverne udviser en interesse for faget, som ikke nødvendigvis indfries i den undervisning de mødes af. Den indsamlede empiri bekræfter langt hen af vejen, hvad Historierapporten også peger på, at der fra elevernes side er et spænd mellem forventningen til faget, fagets reelle indhold og fagets potentiale. I Historierapporten beskrives elevernes opfattelse af faget, som følger: *"Det er gennemgående, at elever opfatter historie som et fag, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra, og hvordan "tingene" har udviklet sig over tid."* (Poulsen & Knudsen, 2016, 12).

Eleverne forventer, at faget har et korrekt og endegyldigt svar, og at faget kan definere "tingene", som vores samfund og historie er bygget op om. Samtidigt beskriver eleverne, at faget fungerer bedst, når undervisningen er *anderledes* eller *kreativ*, som nævnt i nedslagene fra empirien, og at de er bevidste om *"(...) på et generelt plan – at for at forstå nutiden, må man forstå fortiden."* (Poulsen & Knudsen, 2016, 14). Der ligger et potentiale i faget, som eleverne i den indsamlede empiri også peger på, og et engagement der ifølge eleverne afventer en forløsning i undervisningen.

### "Jeg er jo ikke med i bogen"

Også i denne kategorisering er eleverne overvældende enige. Her har hele 62% af eleverne nemlig svaret inden for kategorien "historieløs". Eleverne er her enige om, at historiefaget ikke handler om hverken dem eller deres historie. Her havde jeg forventet det største udsving. Min hypotese var, at de etnisk danske børn i overvejende grad ville svare, at de oplever historieundervisningen handler om deres historie. Min forventning var desuden, at børn af

anden etnisk herkomst end dansk, ville kategorisere sig som udenforstående ift. at kunne kende sig selv i historien.

Hele 26 af de i alt 48 etnisk danske børn svarer, at de ikke oplever historie som et fag deres historie. Det vil sige, at 54,16% af de etnisk danske børn kategoriseres som historieløse. Til sammenligning placeres 15 ud af 21 børn af blandet ophav i kategorien, eller 71,42% mens 13 ud af 19 børn af anden etnisk herkomst end dansk placeres i kategorien – altså 68,42%. Her er et procentvis skel mellem elevernes ophav og deres opfattelse af historiefagets evne til at inddrage dem og deres livshistorie – der er markant flere børn, med et ikke udelukkende etnisk dansk ophav, der placeres i denne kategori.

Eleverne er i antal overvældende enige om, at historiefaget fejler i at inddrage dem. Her kan man argumentere, at når over halvdelen af de børn, der er født ind i den nationalhistoriske fortælling har svært ved at tænke sig ind i historien, har historiefaget også en udfordring.

I følgende nedslag, vil jeg fremhæve eksempler på elevudtalelser, jeg har kategoriseret som historieløse.

Synes du, historie handler om dig og din historie?

- Nej. Det er fordi det handler om gamle dage. Ikke fordi det handler om alle og ikke om en

*Pige – 11 år – 5. – barn af etnisk danske forældre*

Synes du, historie handler om dig og din historie?

- Nej, jeg synes ikke det handler om mig. Vi har kun arbejdet med os selv 1 gang og ellers ikke

*Pige – 11 år – 5. – barn af engelsk mor og etnisk dansk far*

Synes du, historie handler om dig og din historie?

- Nej, fordi jeg ikke er med i bogen.

*Pige – 13 år – 6. – barn af pakistanske forældre*

Synes du, historie handler om dig og din historie?  
- Nej, fordi jeg var ikke en del af reformationen

*Dreng – 11 år – 5. – barn af etnisk danske forældre*

#### Bilag 7d

Eleverne giver i disse nedslag udtryk for en historieforståelse, som også et amerikansk studie har påvist i 1990'erne (Jensen, 2001, 205). Roy Rosenzweig og David Thelen undersøgte i 90'erne 1500 amerikaneres historiebevidsthed. De fandt, at der blandt menigmand hersker en forståelse, af at historie er en kompetence man kan bruge til at skabe mening i sin egen tilværelse. Det er dog ikke den kompetence skolefaget styrker (Jensen, 2000, 208). Undersøgelsen viser, at der i USA findes et erindringsfællesskab, og at den menige amerikaner ikke direkte mangler "(...)”historiske” kundskaber(...)”(Jensen, 2000, 208), men at der er et skel mellem, hvad amerikanerne oplever faget tager udgangspunkt i, og hvad de oplever deres egen historie handler om.

Dette amerikanske studie trækker tråde ind i min empiri. Ligesom i det amerikanske studie giver eleverne i min empiri udtryk for, at man bruger historiefagets indhold som en fakta liste, indenfor hvilken al historiebevidsthed og interesse måles. Det vil sige, at eleverne bruger pensum i historie som et slags målstok for, om de kan bruge faget i det daglige. Når en elev f.eks. ikke kan kende sig selv i historien, fordi han ikke var en del af reformationen, måler han sin rolle i historien som var det en fysisk og faktisk genstand, fremfor en bevidsthed. En oplevelse også Historierapporten peger på: ”Skolefaget vedrører iflg. elever primært en såkaldt stor, vigtig eller rigtig historie. Elever har svært ved at se sig selv som en del heraf.” (Poulsen & Knudsen, 2016, 14)

Den samme tankegang gør sig gældende i alle nedslagene. Der er et spænd mellem os og historien. Eleverne eksemplificerer en oplevelse af, at historien er en faktisk genstand, og distancerer dem selv i deres udsagn. Også dette udsagn bakkes op i Historierapporten: ”En stor del af eleverne mener, at der findes en endelig og sand beretning om, hvad ”der skete” i

*fortiden. Der eksisterer således en absolut fortælling om fortidige forhold iflg. eleverne*" (Poulsen & Knudsen, 2016, 14) Det vil sige, at læser man empirien og rapporten sammen, så peger det i retning af, at eleverne tænker historie som en faktisk, låst række begivenheder, som derfor er svære at overføre til elevens samtid og hverdagsliv. En af eleverne peger på, at når undervisningen tager udgangspunkt i elevens egen livsverden, og "arbejder med sig selv", giver det mening at tænke sig ind i historien. Det er en interessant pointe, da det er det vejledningen til faget siger, vi skal. At flere af de etnisk danske børn, end børn med anden etnisk herkomst end dansk, oplever at kunne genkende sig selv (bilag 6) kunne tyde på, at det nationalhistoriske perspektiv fylder mere end inddragelsen af elevernes livsverden og inddragelsen af andre landes historier. Dog har inddragelsen af det nationalhistoriske har tilsyneladende ikke indflydelse på, om eleverne tænker i nationale baner, når de forholder sig til deres barndom (bilag 1+2).

De elever, der svarer, at de kan kende sig selv i historien svarer som udgangspunkt med elementer af erindring i forskellige grader, hvorfor kategoriseringen af svarene kan fremstå lidt karikeret opdelt. I de følgende nedslag vil jeg vise eksempler på elever, der oplever at kunne kende sig selv i historieundervisningen:

Synes du, historie handler om dig og din historie?

- Ja, det synes jeg fordi det er spændende at det handler om forhistorie og om min tiptiptipoldemor og tiptiptipoldefar

*Pige – 11 år – 5. – barn af etnisk danske forældre*

#### Bilag 7d

Eleven her, er blevet placeret i kategorien fortidsbruger, fordi hun med inddragelsen af sin familiehistorie giver en fornemmelse af, hvad hun vil og kan bruge historie til. Når eleven anskuer historie som et fag, der er spændende i kraft af at kunne formidle viden om den familiekultur, hun tænker sig som en del af, viser hun, at hun tænker sig selv om fortidsforbruger i en identitetsskabende kontekst (Jensen, 2014, 16). Eleven her trækker også på sin familie som eksemplarisk for den nationalhistoriske fortælling. I formuleringen ligger, at hun er i stand til at omsætte den viden, hun får i undervisningen til en fortælling om den

familiehistorie, hun er en del af. Således kan man sige, at eleven her pointerer, at når den lille historie er en del af den store historie, ja, så bliver faget faktisk spændende. Denne pointe bakkes op af bl.a. Margrethe Kristensen, der mener at "(...) undervisning, hvor identitetshistorie er omdrejningspunkt, bliver opfattet som vedkommende og interessant af eleverne" (Kristensen, 2000, 83).

### Delkonklusion

I denne gennemlæsning beskriver eleverne tydeligt, hvad udfordringen i faget er: De oplever et fag, der er dem fjernt og uvedkommende. De peger på, at de har svært ved at kende sig selv og deres egen livshistorie i den undervisning, de mødes af. Det strider i mod fælles målene for historie, som beskriver, at eleven efter 3-4 klasse skal kunne "(...) relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv" (EMU Danmarks Læringsportal, 2017) og heri lægger måske fagets udfordring. Hvis eleverne har svært ved at pege på fagets rolle i deres liv, får faget svært ved at imødekomme de fælles mål, der er sat.

Spørger vi de adspurgte elever i min empiri, peger de på, at uanset ophav så opleves faget historie fjernt. 62% af eleverne oplever, at faget ikke handler om dem – uanset hvor de fødes. At svimlende 71,42% af eleverne med anden etnisk herkomst end dansk, ikke oplever at faget handler om dem, peger på, at fagets nationalhistoriske fokus skaber et skel mellem elevernes livsverden og det samfund eleverne skal uddannes til, og den historie de skal gøres fortrolige med. Der er en skævvridning af, hvad der forventes som kompetence og måden eleven oplever faget, samt de delmål, eller fælles mål, der er sat for eleverne. Når historiefaget skal inddrage elevens egen livsverden, og eleven ikke kan kende sig i historien, må der være et element der mangler i undervisningen.

### Diskussion

I dette afsnit vil jeg med udgangspunkt i analysen og undersøgelsen diskutere min problemformulering. Jeg vil vurdere og reflektere over undersøgelsens resultater og diskutere deres relevans i den historiedidaktiske debat.

Elevernes oplevelse af den store historie er, at den i hvert fald ikke interesserer sig for deres lille historie, viser min analyse. Det vil sige, at deres evner som fortidsforbrugere, er begrænset til oplevelsen af at skulle kunne et fag. Historie opfattes som et fag med en absolut fortælling. Det vil sige, at dannelsesaspektet og den nærværende, identitetsskabende historiebrug for eleverne udebliver til fordel for et nytteaspekt. Her er en konflikt. I Historierapporten fremgår det, at lærerne oplever faget ”(...) som det at sende eleverne ind i et dannelsesforløb eller at bringe eleverne gennem en dannelsesproces. Hos lærerne omtales dette (indirekte) som en værdi i sig selv for faget, dvs. at faget helst skal åbne elevernes øjne, begejstre dem, udvikle deres perspektiver på sig selv og verden etc.” (Poulsen & Knudsen, 2016, 25). Lærerne oplever, at det dannelsesmæssige aspekt er bærende for historiefaget, og en af fagets største styrker, mens eleverne leder efter konkrete kompetencer til brug i deres hverdagsliv.

Samtidigt, mener eleverne at historie er et uforløst potentiale (bilag 5). Eleverne peger i analysen på, at historie kan noget andet og mere, end det bruges til. Når de beskriver faget, placeres langt de fleste af de anvendte ord i kategorien ”potentiale”. Det vil sige, at det spænd der er, mellem elevernes og lærerens oplevelse af undervisningen kan betragtes som et mulighedsrum, da både elever og lærere giver udtryk for, at historiefaget kan *noget mere* (Poulsen & Knudsen, 2015, 23). Eleverne giver udtryk for at kunne se et særligt behov for faget. Dog, har de svært ved at udtrykke præcis hvorfor.

Foruden et generelt problem i og med at den samlede elevgruppe oplever faget som et nyttefag med et svært indhold, opstår et andet problem. Når så mange af børnene med anden etnisk herkomst end dansk, ikke kan kende sig selv i historiefaget, skaber vi grobund for den kompensatoriske pædagogik, Gitz-Johansen peger på. Et pædagogisk grundsyn, der underkender elevernes fodudsætninger. I de multikulturelle klasser er opgaven med at forløse den nationalhistoriske ballast en vigtig og bærende rolle, historiefaget er pålagt. Men som Gitz-Johansen peger på, så kræver det en anden strukturering af indholdet at sikre, at alle elevers kompetencer og kundskaber ses og anerkendes (Gitz-Johansen, 2003, 210). Gitz-Johansen argumenterer, at når man møder eleverne med en bestemt forventning til deres kundskaber, f.eks. et hovedsageligt nationalhistorisk fokus, så risikerer man implicit at skabe en nationalhistorisk målestok, hvor de der kommer med en anden nationalhistorisk ballast



skal tilpasses fremfor at inkluderes. Det peger min analyse også på: At eleverne med anden etnisk herkomst end dansk ikke føler sig som en del af historieundervisningen. At den samlede elevgruppe er enige, viser, at der er en generelt udfordring med at vække motivation og interesse i faget. Men det peger også på, at undervisningen i for høj grad glemmer eleverne og lader historiefaget være styret af andre elementer, end den klasse man underviser i. Måske fordi *"Historiekanonen ses dog som styringsmekanisme for indholdsmæssig progression i undervisningen"* (Poulsen & Knudsen, 2016, 19). Historiekanon skal kun indgå som 25% af undervisningens indhold, men Poulsen og Knudsen peger på, at kanonen får lov at fylde mere. Kanonen medførte en ny generation af historielæremidler, alle med indholdsmæssigt udgangspunkt i kanonen, og heri lægger måske den pensum-tænkning Poulsen og Knudsen peger på.

I Politiken diskuteres historiefaget som integrationspotentiale når, Niels Finn Christiansen og Bernard Eric Jensen beskriver, hvordan denne problematik har indflydelse på demokratiet: *"Der er de grupper, der gerne så, at demokratiet i Danmark i praksis bliver forvaltet på en meget mere assimilatorisk facon, og at det dermed ville komme til at fungere på en mindre forskelstolerant måde, end det hidtil har gjort."* (Christiansen & Jensen, 2017) Christiansen og Jensen peger på, at når vi lader integrationen handle om at blive så danske som muligt, så skaber vi assimilation fremfor integration. Når eleverne af anden etnisk herkomst end dansk, møder et fag, der trækker på det nationalhistoriske fremfor livsverdenen, risikerer vi at møde eleverne med en forståelse af, at historie er et kundskabsfag, og dannelse handler om at blive dansk.

## Konklusion

Med dette bachelorprojekt, har jeg undersøgt, om vi bruger historiefaget optimalt i et elevperspektiv. Jeg har forsøgt, at sætte mig i elevernes sted, fordi jeg i mit kommende virke, tror på, at det er evnen til at høre og agere ud fra elevernes oplevelse, der skaber den mest kompetente lærer.

I børnehøjde er vi ikke altid så forskellige. Selvom debatten raser, og næsten hvert femte barn trækkes ud af den kommunale skole, til fordel for et privatskoletilbud, så går børnene i skole. Selvom familie er forskellige, så fremhæver børnene mange af de samme elementer i

fortællingen om deres barndom: hvilke telefoner, der er populære, hvem deres søskende er, og hvilket kæledyr de har. 90% af de adspurgte elever føler sig som en del af klassens fællesskab, uanset etnisk ophav, og føler sig således hverken stigmatiseret eller sat i bås. En virkelighed også Alwan italesætter i sin kronik om den almindelig folkeskole; "*Vi var forskellige, men der var vel ikke mere i det.*" (Alwan, 2015). Det er naivt at tro, at ingen i folkeskolen er udsat for fordomme eller stigmatisering, men det er væsentligt at fremhæve, at i elevernes egen fortælling om barndommen, så er forskellene svære at finde. Forskellene træder først frem, når eleverne skal begynde at tænke sig selv ind i skolens og fagets kontekst – og det er endda ikke i udtalt grad. Også her er der faktisk enighed.

Eleverne oplever i min empiri, at deres rolle som fortidsforbrugere begrænses til deres egen historie, den lille historie. En for faget irrelevant historie. Som samlet gruppe, oplever eleverne, at faget kan noget mere, men at det ikke indfries. De lader til at føle sig overflødiggjorte i fortællingen om det nationalhistoriske. Særligt børnene med anden etnisk herkomst end dansk, peger på, at fagets relevans er svær at se.

Jeg genkender mange af resultaterne fra min empiri i Historierapporten, men den mest essentielle forskel er for mig at se, at jeg har taget højde for elevernes ophav – og fundet bred enighed. Eleverne oplever som samlet gruppe, at der er udfordringer i, at få faget til at give mening i deres almindelige dagligdag. Vi har et fag i folkeskolen, som eleverne pointerer, de kan se en større mening med. Trods det opleves fjernt, kedeligt og næsten ligegyldigt. Selvom jeg har kunnet pege på forskelle, så synes jeg, at det væsentligste er, at eleverne som samlet gruppe er enige om oplevelsen af historiefaget som et fag om et land, og ikke om dem.

## Litteraturliste

Alwan, S. (2015) *Folkeskolen er Danmarks vigtigste integrationsprojekt* Information 30.01.15  
Lokaliseret 22. december 2017

<https://www.information.dk/debat/2015/01/folkeskolen-danmarks-vigtigste-integrationsprojekt>

Andersen, I. (2014). I I. Andersen, *Den skinbarlige virkelighed* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andersen, P. (u.d.). *Børns sociale relationer i den digitale tidsalder* PsykiatriFonden  
Lokaliseret 23. december 2017

<http://www.psykiatrifonden.dk/viden/gode-raad-og-temaer/det-gode-foraeldreskab/boerns-sociale-relationer-i-den-digitale-tidsalder.aspx>

Bryld, C. (1996). *Er vi selv historie? - kampen om samfundets legitime erindring*. I B. E. Jensen, C. T. Nielsen, & T. Weinreich (Red.), *Erindringens og glemslens politik*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Christensen, M. V. (2015). *Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere i Kvan , 103*, s. 29-38.

Christiansen, N. F., & Jensen, B. E. (2017). *Historikere: Hvorfor er vi så bange for det og de fremmede. Alle skal da ikke være danskere*. Politiken 16.12.17

Lokaliseret 28. december 2017

<https://politiken.dk/debat/kroniken/art6256756/Hvorfor-er-vi-s%C3%A5-bange-for-det-og-de-fremmede.-Alle-skal-da-ikke-v%C3%A6re-danskere>

Dale, L. E., & Krog-Jespersen, K. (Red.). (2004). *Uddannelse og dannelse - læsestykker til pædagogisk filosofi*. Aarhus: Klim.

Ejsing, J. (2017). *Enormt antal tosprogede elever udfordrer fagligheden*. Berlingske 11.03.17

Lokaliseret 22. december 2017

<https://www.b.dk/nationalt/enormt-antal-tosprogede-elever-udfordrer-fagligheden>

EMU Danmarks Læringsportal. (2017). *Historie*. EMU Danmarks Læringsportal

Lokaliseret 22. december 2017

<https://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie>

EMU Danmarks Læringsportal. (23. december 2016). *Vejledning for faget historie* Vejledning for faget historie 23.12.16

Lokaliseret 19. december 2017

<https://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>

Fuglsang, J., & Mainz, P. (2015). *Flugten fra folkeskolen fortsætter: Knap hver 5. elev går i fri grundskole*. Politiken 14.06.15

Lokaliseret 22. december 2017

<https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5625913/Flugten-fra-folkeskolen-forts%C3%A6tter-Knap-hver-5.-elev-g%C3%A5r-i-fri-grundskole>

Gitz-Johansen, T. (2003). *Skal vi reparere børnenes 'fejl' eller kvalificere deres forskelle?* i M. Horst (Red.), *Interkulturel pædagogik*. København: Kroghs forlag.

Grynberg, S. (2016). *10 år med historiekanon: Katastrofen udeblev*. Folkeskolen.dk 01.07.16

Lokaliseret 21. december 2017

<https://www.folkeskolen.dk/590522/10-aar-med-historiekanon-katastrofen-udeblev>

Hermansen, M., Jensen, E., & Krejsler, J. (2005). *Didaktikken og individet - når senmoderne elever skal lære*. København: Akademisk Forlag.

Jensen, B. E. (2000). *At bruge historie - i en sen/postmoderne tid*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Jensen, B. E. (2014). *Fortidsforbrug og erindringsspor*. Aarhus : Aarhus Universitetsforlag.

Jensen, B. E. (1996). *Historie bevidsthed og historie : 7 historiedidaktiske essays*. I H. Brinckman, & L. Rasmussen, *Historieskabte såvel som historieskabende*. København: OP forlag.

Johansson, B., & Ring, S. A. (2012). *Lad sproget bære - Genrepædagogik i praksis*. København: Akademisk Forlag.

Kristensen, M. (2000). *Historie - i et folkeskoleperspektiv*. I B. E. Jensen, *At bruge historie - i en sen/postmoderne tid*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

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

Madsen, C. (Red.). (2012). *Grundbog i pædagogik til lærerfaget*. Aarhus: Klim.

Meesenburg, I. (2017). *Test dig selv: Kan du blive dansker?* Berlingske 30.11.17

Lokaliseret 27. december 2017

<https://www.b.dk/nationalt/test-dig-selv-kan-du-blive-dansker-1>

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). *Historiedidaktik*. København: Gyldendal.

Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. HistorieLab - Nationalt Videncenter. Jellinge: Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

Poulsen, J. A., & Petersen, N. (Red.). (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsrækning*. Jellinge: HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

Poulsen, M. (1999). *Historie-bevidstheder*. Roskilde: Roskilde Universitetesforlag.

Rasmussen, M. V. (25. maj 2017). *Verden bliver aldrig fredelig og fri*. Videnskab.dk 25.05.17  
Lokaliseret 22. december 2017  
<https://videnskab.dk/kultur-samfund/verden-bliver-aldrig-fredelig-og-fri>

Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2014). *Den gode opgave*. 2014: Samfundslitteratur.  
Ritchie, T. (2007). *Om Illeris' læringsteori*. I T. Ritchie, *Teorier om læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Schmidt, M., & Christensen, M. F. (2. juni 2006). *Ny folkeskolereform truer fællesskabet*.  
Information 02.06.06  
Lokaliseret 20. december 2017  
<https://www.information.dk/2007/07/ny-folkeskolereform-truer-faellesskabet-0>

Tagmose, A., & Christensen, O. K. (2017). *Alternativet vil 'nytænke historiefaget': Historiker advarer mod at blande partipolitik med undervisning*. DR.dk 16.01.17  
Lokaliseret 20. December 2017  
<https://www.dr.dk/nyheder/kultur/historie/alternativet-vil-nytænke-historiefaget-historiker-advarer-mod-blande>

Undervisningsministeriet. (2017). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Retsinformation 28.08.17  
Lokaliseret 20. december 2017  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=192527#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>

Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles mål 2009 Historie - Faghæfte 4*. København .

Undervisningsministeriet. (2005). *Interkulturelle kompetencer* Det Nationale Kompetenceråd - en hovedrapport  
Lokaliseret 22. december 2017  
<http://static.uvm.dk/Publikationer/2005/NKRrapport/kap09.html>

## Bilag

**Bilag 1** : Kort præsentation af respondenterne

**Bilag 2** : Spørgeskemaet

**Bilag 3** : Søjlediagram - resultater for "Jeg var barn da..."

**Bilag 4** : Søjlediagram - resultater for "Jeg blev født før..."

**Bilag 5** : Søjlediagram - resultater for "Beskriv historie..."

**Bilag 6** : Søjlediagram - resultater for "Synes du dig historie handler om dig ..."

**Bilag 7** : Citatsamling – alle i projektet anvendte citater. Øvrige besvarelser kan eftersendes

*Bilag 7a* : "Jeg var barn da..."

*Bilag 7b* : "Jeg blev født før..."

*Bilag 7c* : "Beskriv historie..."

*Bilag 7d* : "Synes du, historie handler om dig..."

## Bilag 1 - Hvem er respondenterne?

Her følger en kort præsentation af respondenterne i tal. Overskrifterne er ikke formuleret som spørgsmålene i bilagene. Se bilag 2.

### Hvilken klasse går du i?

5.klasse	6.klasse	7.klasse	8.klasse	Ikke oplyst
48	30	9	12	-

### Føler du dig som en del af fællesskabet i klassen?

Ja	Nej	Andet
90	3	7

### Hvor gammel er du?

10 år	11 år	12 år	13 år	14 år	15 år
7	42	22	14	10	3

### Hvilket køn er du?

Dreng	Pige	Andet
53	46	1

### Har du gået på andre skoler, end den du går på nu?

Ja	Nej	Ikke oplyst
20	76	4

### Hvilken etnisk herkomst har du?

Barn af etnisk danske forældre	Barn af én etnisk dansk forældre og forældre med anden etnisk herkomst	Barn af forældre med anden etnisk herkomst end dansk	Ikke oplyst
48	19	21	12

## Bilag 2 - Spørgeskema

### DEL 1

Hvilken klasse går du i?

\_\_\_\_\_

Føler du dig om en del af fællesskabet i klassen?

\_\_\_\_\_

Hvor gammel er du?

\_\_\_\_\_

Hvilket køn er du?

\_\_\_\_\_

Har du gået på andre skoler, end den du går på nu?

\_\_\_\_\_

### DEL 2

Du skal nu skrive tre sætninger, der starter med følgende:

Jeg var barn da

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Jeg blev født før

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### DEL 3

Hvilke tre ord ville du beskrive faget historie med?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Synes du, historie handler om dig og din historie? Hvorfor/hvorfor ikke?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hvis du selv måtte vælge, hvilke tre emner eller begivenheder ville du så allerhelst have om i historie?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hvad synes du, I har mest om i historie - Danmarks historie eller verdenshistorie?



---

---

---

Hvad synes du, man skal have mest om i historie - Danmarks historie eller verdenshistorie?  
Hvorfor?

---

---

---

**DEL 4**

Du får nu nogle sætninger, hvor du skal udfylde de tomme pladser.

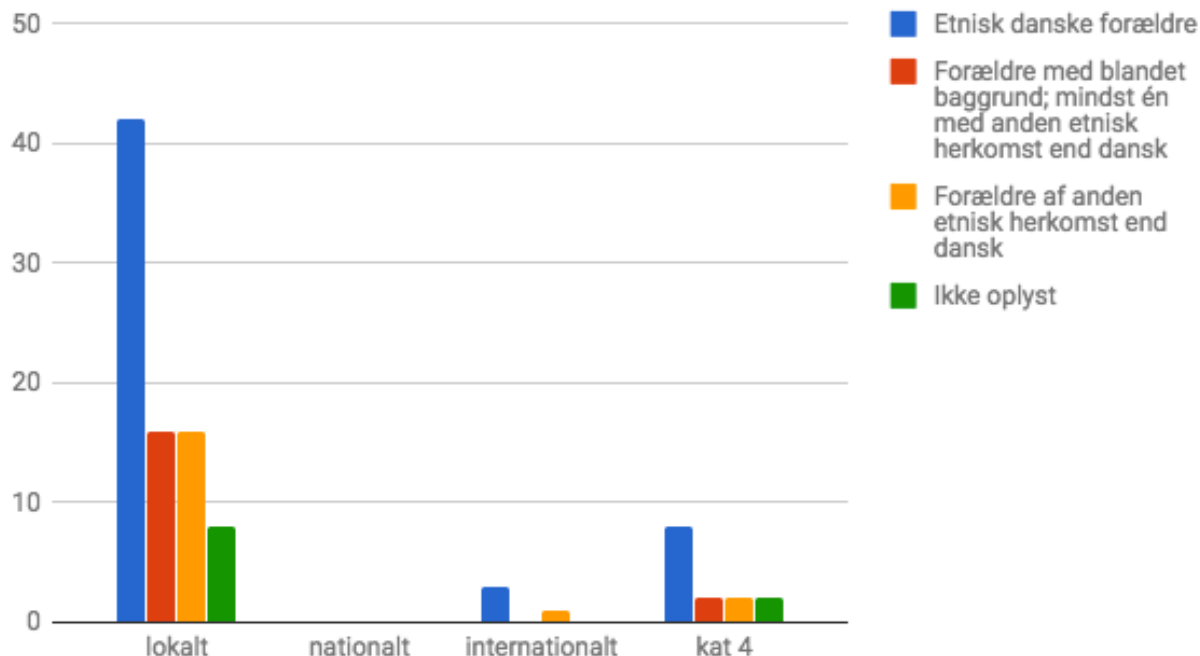
Jeg er født i \_\_\_\_\_

Min mor er født i \_\_\_\_\_ og min far er født i \_\_\_\_\_

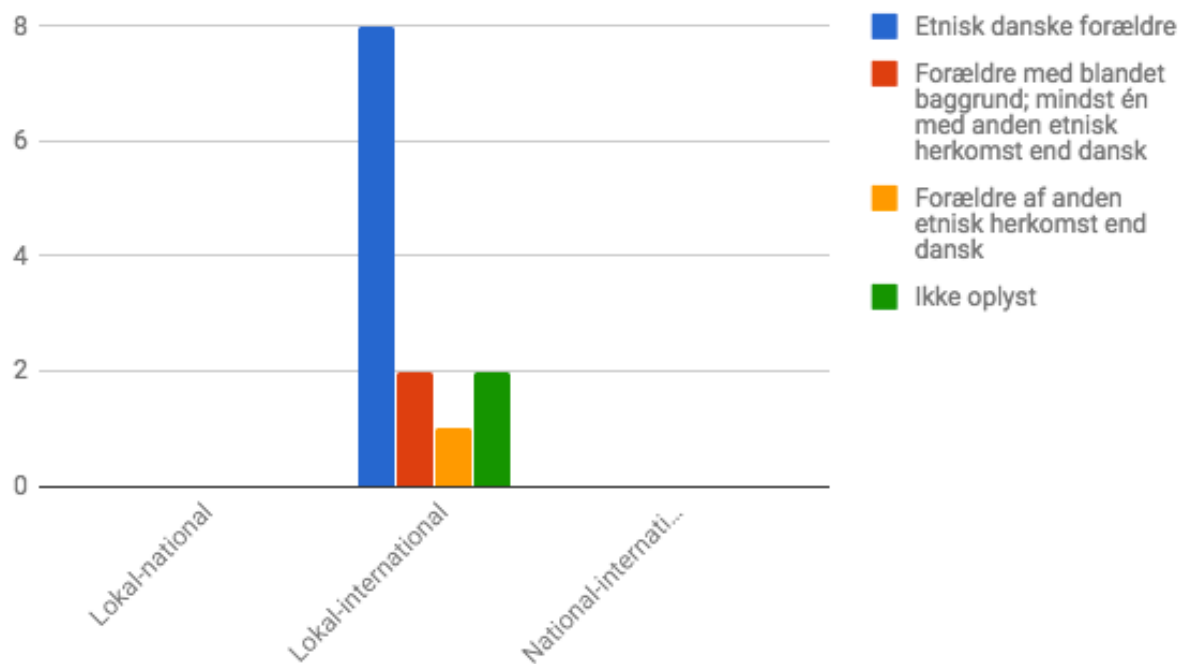
Min mormor og morfar er født i \_\_\_\_\_ og min farmor og farfar er  
født i \_\_\_\_\_

### Bilag 3 – Søjlediagram, Jeg var barn da

Figur 1 - Jeg var barn da

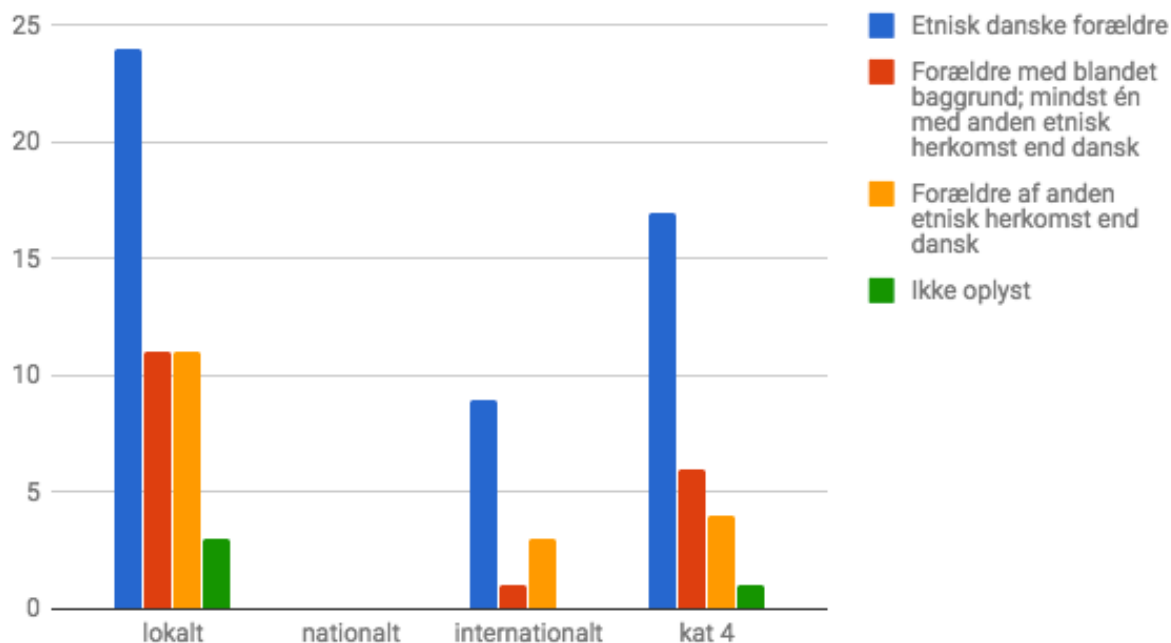


Figur 1A - jeg var barn da, kat. 4

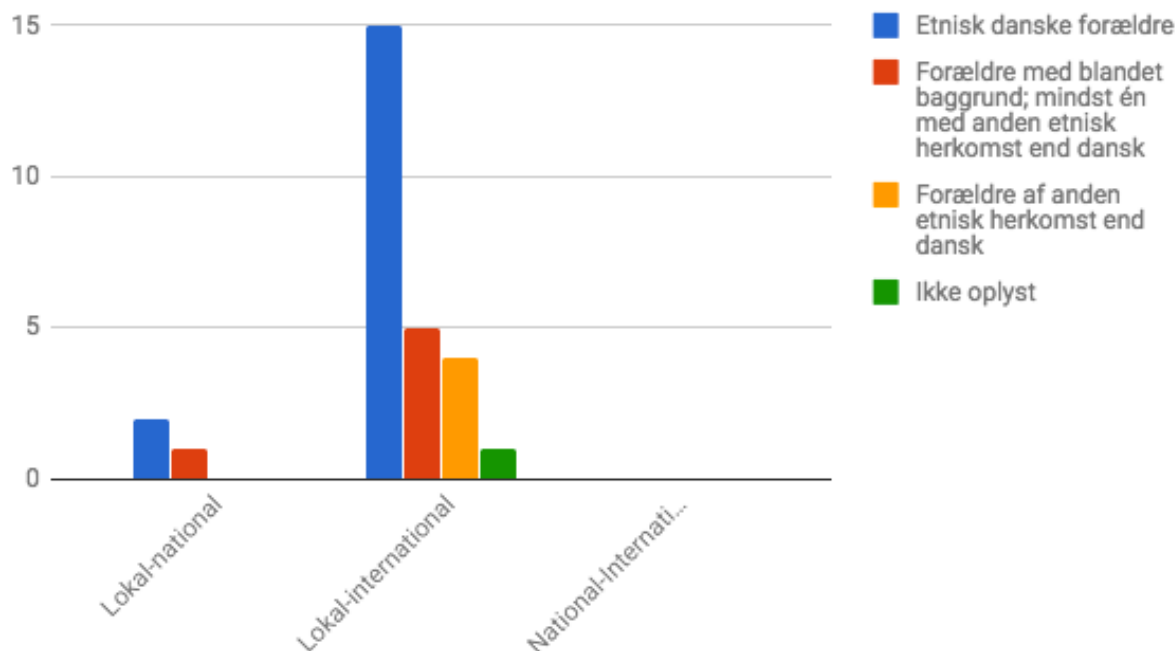


## Bilag 4 - Søjlediagram, Jeg blev født før

Figur 2 - Jeg blev født før

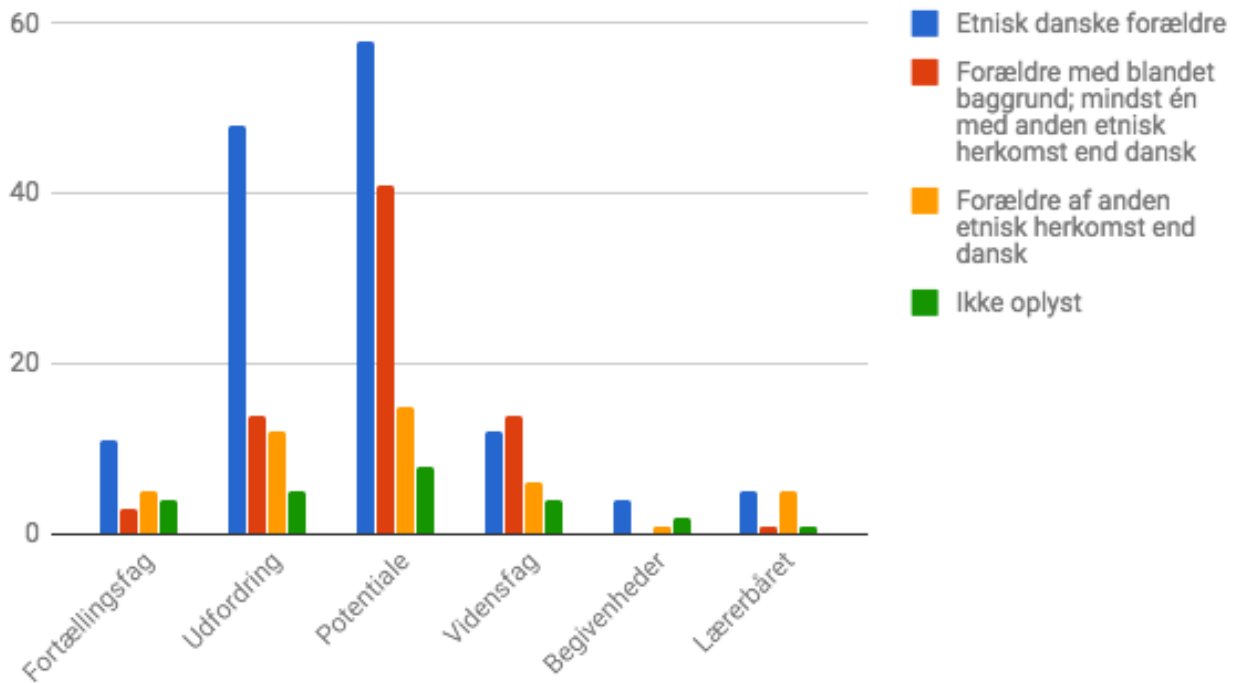


Figur 2A - jeg blev født før, kat. 4



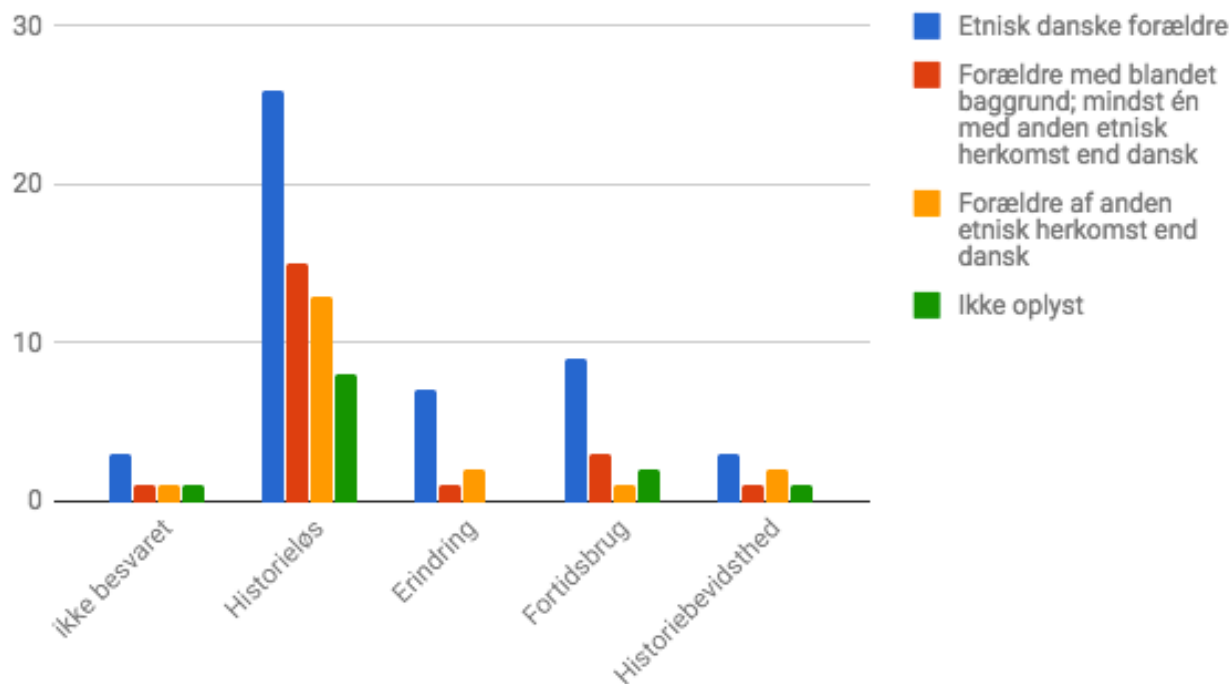
## Bilag 5 - Søjlediagram, Beskriv historie

### Figur 3 - Beskriv historie med tre ord



## Bilag 6 - Søjlediagram, Synes du, historie handler om dig

Figur 4 - Synes du, historie handler om dig og din historie?



## Bilag 7 – Samling af anvendte citater og nedslag i spørgeskemabesvarelser

### Bilag 7a – Jeg var barn da

Jeg var barn da:

- Min søster flyttede hjemmefra (*pige – 11 år – 5. – barn af etnisk dansk mor og marokkansk far*)
- Jeg faldt ned fra klatrestativet i børnehaven (*pige – 10 år – 5. – barn af pakistanske forældre*)
- Jeg fik en hund (*dreng – 14 år – 8. – barn af etnisk danske forældre*)
- iPaden kom ud (*dreng – 11 år – 5. – barn af etnisk danske forældre*)
- Jeg legede (*dreng – 12 år – 6. – barn af somaliske forældre*)

Jeg var barn da

- der ikke var iPhone X
- der ikke var nogen kvindelig præsident i USA
- der ikke var nogen IT-film fra 2017

*Pige – 11 år – 5. – barn af etnisk dansk mor og serbisk far*

### Bilag 7b – Jeg blev født før

Jeg blev født før:

- at vi havde en dame som statsminister
- jeg mødte mine venner
- år 2017

*Pige – 11 år – 5. – Barn af sydkoreansk mor og etnisk dansk far*

Jeg blev født før

- iPhone 11
- At man kunne bo på månen
- At der var konstant fred i verden

*Pige – 11 år – 5. – barn af etnisk danske forældre*

### Bilag 7c – Beskriv historie med tre ord

- spændende
- sjovt
- lidt kedeligt

*Dreng – 11 år – 5. – barn af etnisk dansk mor og amerikansk far*

- spændende
- sjovt
- anderledes

*Pige – 14 år – 8. – barn af etnisk danske forældre*

- spændende
- sjovt
- kreativt

*Pige – 14 år – 8. – barn af etnisk danske forældre*

- spændende
- interessant
- en smule kedeligt

*dreng – 11 år – 5. – barn af etnisk dansk mor og irsk far*

- kedeligt
- ulærende
- uspændende

*pige – 13 år – 6. – barn af pakistanske forældre*

- kedeligt
- meget at læse
- stillesiddende

*pige – 12 år – 6. – barn af tyrkisk mor og etnisk dansk far*

- man lærer meget
- nogle gange er det ikke sjovt
- man skal læse meget

*dreng – 12 år – 6. – barn af pakistansk mor og etnisk dansk far*

- lærerigt
- læsefag
- fortid

*pige – 13 år – 7. – ikke oplyst*

## Bilag 7d

Synes du, historie handler om dig og din historie?

- Nej. Det er fordi det handler om gamle dage. Ikke fordi det handler om alle og ikke om en

*Pige – 11 år – 5. – barn af etnisk danske forældre*

Synes du, historie handler om dig og din historie?

- Nej, fordi jeg var ikke en del af reformationen

*Dreng – 11 år – 5. – barn af etnisk danske forældre*

Synes du, historie handler om dig og din historie?

- Nej, jeg synes ikke det handler om mig. Vi har kun arbejdet med os selv 1 gang og ellers ikke

*Pige – 11 år – 5. – barn af engelsk mor og etnisk dansk far*

Synes du, historie handler om dig og din historie?

- Nej, fordi jeg ikke er med i bogen.

*Pige – 13 år – 6. – barn af pakistanske forældre*

Synes du, historie handler om dig og din historie?

- Ja, det synes jeg fordi det er spændende at det handler om forhistorie og om min tiptiptipoldemor og tiptiptipoldefar

*Pige – 11 år – 5. – barn af etnisk danske forældre*