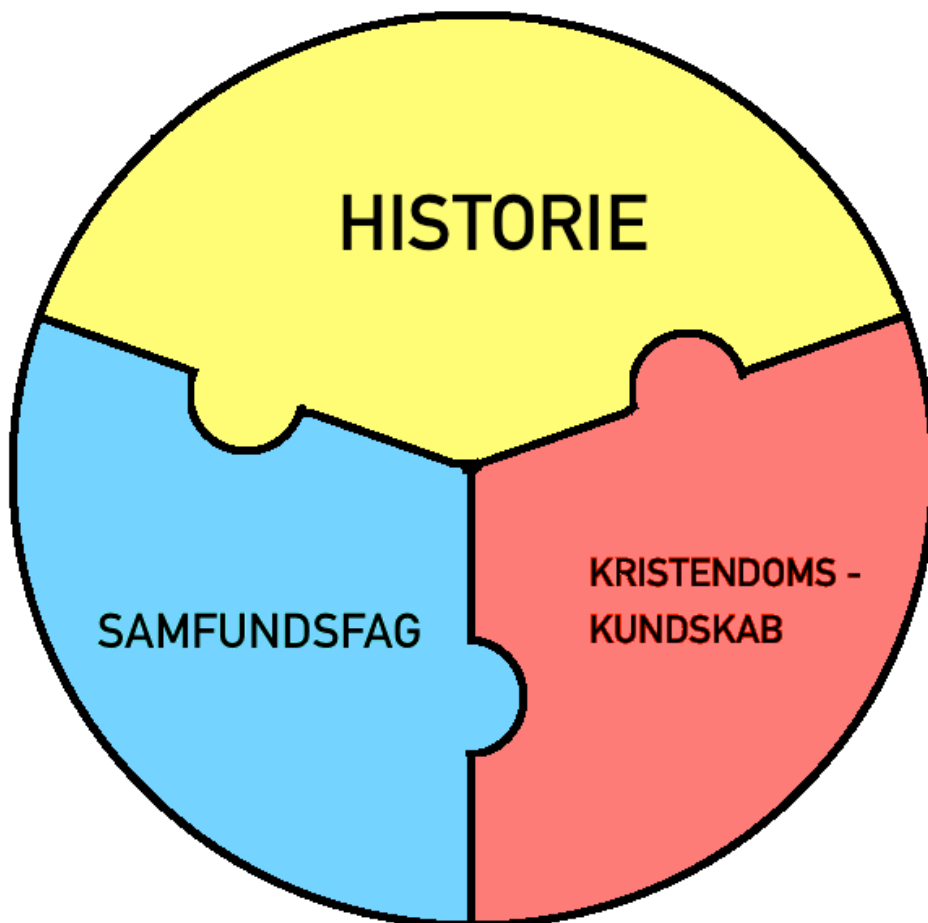


KULTURFAGETS FREM TID I SKOLEN

Dannelse, motivation og historiebevidsthed i det tværfaglige kulturfag



Bachelorprojekt udarbejdet af Anja Cecilie Olsen

222385 | VIA University College

Antal tegn: 64.904

Indholdsfortegnelse

1	Indledning.....	3
2	Problemformulering.....	3
3	Læsevejledning.....	3
4	Metode.....	4
5	Hvad skal skolen?.....	5
6	Tværfaglighed.....	7
6.1	Motivation.....	8
6.2	Det eksemplariske princip.....	9
7	Historiebevidsthed – hvad skal historiefaget?.....	9
8	Empiri og analyse.....	10
8.1	Hadsten Skole og medborgerskab.....	10
8.2	Undersøgelser.....	11
8.2.1	Forskning om elevernes motivation for historiefaget.....	11
8.2.2	Spørgeskemaets udformning og udsagnskraft.....	12
8.2.3	Forskning af elevernes historiebevidsthed.....	13
8.2.4	Interviewets udformning og udsagnskraft.....	13
8.3	Analyse af elevernes motivation.....	14
8.3.1	Mulighed for inddragelses påvirkning på motivationen.....	15
8.3.2	Sammenhængens påvirkning på motivationen.....	15
8.3.3	Læsningens påvirkning på motivationen.....	15
8.3.4	Lærerenes påvirkning på motivationen.....	16
8.3.5	Emners påvirkning på motivationen.....	16
8.4	Analyse af elevernes historiebevidsthed.....	17
8.5	Opsamling på resultater.....	18
9	Handlemuligheder.....	18
9.1	Forholdet mellem elev og lærer.....	18
9.2	Forholdet mellem lærer og indhold.....	19
9.3	Forholdet mellem elev og indhold.....	19
9.4	Indholdsdimensionen.....	19
10	Diskussion.....	20
11	Konklusion.....	22
12	Litteratur.....	24
13	Bilag.....	26
13.1	Bilag 1 – Interview med medborgerskabslærer på Hadsten Skole.....	26
13.2	Bilag 2 – Spørgeskema om elevernes motivation for medborgerskab.....	27
13.3	Bilag 3 – Interview om motivation og historiebevidsthed.....	28
13.3.1	Interviewguide.....	28
13.3.2	Interview 1.....	28
13.3.3	Interview 2.....	31
13.4	Bilag 4 – Interview med viceforstander fra Frijsenborg Efterskole Lone Greve.....	34

1 Indledning

Det er nødvendigt, at det faglige samspil styrkes, da udviklingen af samfundet stiller stadigvæk større krav til samarbejde på tværs af fag – her i både uddannelse og erhvervsliv. Vi har et samfund med et markant voksende udbud af informationer, viden og muligheder, som gør det vigtigt at: ”fremtidens borgere bliver i stand til at foretage kvalificerede valg og anvende viden uafhængigt af en snæver og veldefineret fagsammenhæng” (Klausen, 2011, s. 34).

Denne tanke har gjort, at mange skoler har eksperimenteret med et tværfagligt samarbejde mellem fagene i skolen – netop for at styrke helhedstanken. Her bl.a. i faget kulturfag, sammenkobling af samfundsfag, historie og kristendomskundskab. En problemstilling til dette kan være, at der endnu ikke er offentliggjort en evaluering, derfor kan sammenkoblingen reelt set ses ubegrundet.

En grund til at sammenkoble fagene, kan være timeantallet. I historie på 9. klassetrin giver det mulighed for at have undervisning med hele 75% mere historisk indhold, end hvis eleverne undervises i historie (Undervisningsministeriet, 2017a). Men spørgsmålet bliver hertil, hvorvidt eleverne opnår de samme kompetencer inden for faget, som de gør, hvis de bliver undervist separat – og hvorvidt skolerne tager stilling til denne problemstilling, når de sammenkobler fagene.

Rapporten med navnet *Historiefaget i fokus* kortlægger, at danske udskolingselever har svært ved at se, hvad de skal bruge historiefaget til (Knudsen & Poulsen, 2016). Hvilket kan ses som et stort problem i folkeskolen, når historieundervisningen udgør en stor del af undervisningen helt fra 3. klassetrin. Dog kan det ses som positivt for faget, hvis det sammenkobles til kulturfag, da eleverne på den måde bliver i stand til at anvende deres viden, jf. Klausen (2011).

I denne opgaver vil jeg undersøge, hvordan det tværfaglige kulturfag kan bidrage til at styrke elevernes almene dannelse, samt hvorvidt elevernes motivation for historiefaget øges, når eleverne undervises i det tværfagligt. Dertil med et fokus på historiebevidsthedskompetencen, og hvorvidt den styrkes eller svækkes, når historiefaget ikke længere *kun* handler om historie. Dette leder mig til følgende problemformulering:

2 Problemformulering

Hvordan arbejder læreren med historiefaget som en del af et tværfagligt kulturfag, så man styrker elevernes almene dannelse, og hvad betyder kulturfagskonstruktionen for elevernes motivation for faget samt for udviklingen af deres individuelle historiebevidsthed?

3 Læsevejledning

Dette projekt vil starte med en redegørelse af min anvendte metode, som er gennemgående i projektet. Kort introduceres min empiri og tidligere forskning inden for området, inden dette redegøres for min problemformulering. Efter metoden præsenteres mit dannelsessyn samt, hvad jeg finder skolens opgave. Herunder inddrages Klafki, hans syn på dannelse og Folkeskolens formålsparagraf. Efter

dette redegøres for begrebet tværfaglighed, og hvilke fordele tværfaglighed bidrager med. Efterfølgende redegøres for mit historiske fokus, historiebevidsthed.

I afsnittet *empiri og analyse* præsenteres Hadsten Skoles syn på kulturfaget samt en analyse heraf. Herefter præsenteres spørgeskemaets og interviewenes udformning og udsagnskraft – heri med inddragelse af en præsentation af tidligere forskning samt grundlag for sammenligning. Herefter analyseres elevernes motivation for kulturfaget med en sammenligning til elever, kun undervist i historie – samt en analyse af mulige årsager. Derefter analyseres elevernes historiebevidsthed med sammenligning til elever undervist i historie.

I afsnittet handlemuligheder sammensættes en række ting, som læreren skal være opmærksom på, når der arbejdes tværfagligt med kulturfag. Herefter diskuteres fagets fremtidsmuligheder samt min metode i opgaven. Sidst konkluderes på opgaven.

4 Metode

I dette afsnit vil jeg redegøre for mit videnskabsteoretiske ståsted. Jeg vil kort præsentere min empiri, dertil uddybe mit primærempiriske metoder. Til indsamlingen af empiri har jeg gjort brug af både den kvalitative og kvantitative metode. Jeg har afgrænset min undersøgelse til at omhandle 9. årgang på Hadsten Skole. Her har jeg undersøgt Hadstens tilgang til kulturfaget, som de har døbt *medborgerskab*. Denne betegnelse for kulturfag vil jeg bruge i hele opgaven således, at medborgerskabsfaget skal forstås som en tværfagligkonstruktion af fagene historie, samfundsfag og kristendom. Jeg vil undersøge elevernes motivation for faget samt elevernes individuelle historiebevidsthed. Til undersøgelsen af dette har jeg arbejdet med tre forskellige former for empiri. Interview med en medborgerskabslærer fra Hadsten Skole med formålet at afdække, hvordan de arbejder med medborgerskab på denne skole. I diskussionen vil jeg inddrage et interview med viceforstanderen på Frijsenborg Efterskole om fagets formål samt dets fremtid.

Min primære empiri er to undersøgelser med elevernes perspektiv i fokus. Her har jeg udarbejdet et spørgeskema og to semistruktureret interviews. Til undersøgelse af elevernes motivation har jeg udarbejdet et spørgeskema til hele 9. årgang på Hadsten Skole. Spørgeskemaet havde til formål at afdække, hvilke fag i skolen eleverne finder mest interessant samt hvilke emner i medborgerskab, de finder mest interessant. Herefter udvalgte jeg elever til et interview, som omhandlede elevernes individuelle historiebevidsthed. Dette gjorde jeg for at afdække, om eleverne opnår samme grad af historiebevidsthed som elever, der undervises i historie separat. Interviewet var et semistruktureret interview, da netop denne metode gav mig mulighed for at uddybe udsagn fra de interviewede. Tanggaard og Brinkmann beskriver i bogen *Kvalitative Metoder* målet med at lave interviews: ”målet med interviewstudiet er således mere præcist at komme så tæt som muligt på interviewpersonens oplevelse og i sidste ende at formulere et kohærent og teoretisk velinformeret tredjepersonsperspektiv på oplevelsen” (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 31). Med dette interview benytter jeg den fænomenologiske tilgang, da min hensigt er at få en forståelse ud fra elevernes perspektiv (Brinkmann & Kvale, s. 44). I min analyse af interviewene gør jeg derimod brug af den hermeneutiske tilgang.

Denne tilgangs udgangspunkt er, at elevernes handlinger forklares ved at forstå meningerne bag handlingerne. Denne forståelse opnås gennem fortolkning af elevernes oplevelser. Fortolkningen bygger på en forståelse af dele af interviewet ud fra en forforståelse af helheden. Jeg er på den måde hele tiden begrænset af min begrænsende forståelse (Gadamer, 2004). Jeg vil altså i mit analyseafsnit fortolke elevernes oplevelse af medborgerskabsfaget og historiebevidsthedsbegrebet ved at holde det op mod den teori, jeg præsenterer i starten af opgaven. Herefter vil jeg sammenligne mine undersøgelser af eleverne med sekundær empiri, en dansk undersøgelse af, hvordan grundskolelever i region Østjylland opfatter skolefaget historie (Christiansen, 2014) samt det danske bidrag til den store europæiske undersøgelse af ungdommens historiebevidsthed (Nielsen, 1998). Dette gøres med det formål at undersøge, hvorvidt elevernes motivation for historie højnes ved at arbejde med medborgerskab, samt om elevernes individuelle historiebevidsthed er på samme niveau, som elever kun undervist i historie.

5 Hvad skal skolen?

Det er et kompliceret spørgsmål at svare på, hvad skolen præcist skal gøre. Det oplagte er at tage fat i Folkeskolens formålparagraf, som beskriver skolens formål lovgivningsmæssigt. Til dette bliver det relevant at undersøge, hvilken slags mennesker skolen ønsker at udvikle. Derfor vil jeg gøre brug af didaktikeren Klafki. Klafki formår at gøre op med både *individuel dannelse*, og hvordan mennesket står til ansvar for sin egen dannelse. Og en anden form for dannelse, beskrives som *almendannelse* – der efter min udlægning, skal forstås som skolen eller organisationens bidrag til individets individuelle dannelse.

Klafki mener, at der er behov for et nyt dannelsesbegreb. Det nye dannelsesbegreb, som jeg vil beskæftige mig med, bygger oven på den kategoriale dannelsesteori og den dobbeltsidige åbning. Kategorial dannelse skal forstås som en sammentrækning af *materiale dannelse*, der tager afsæt i indholdet og den *formale dannelse*, som modsat tager afsæt i elevens udviklingspotentialer. Den dobbeltsidige åbning skal forstås som den udvikling, der sker, når verden åbnes for eleven, og eleven åbnes for verden med mellemkomst fra læreren (Klafki, 2001).

Dannelse skal i dag forstås som en sammenhæng mellem tre grundlæggende evner:

- *Selvbestemmelse* skal forstås som individets evne til at bestemme over sine egne vilkår og meninger.
- *Medbestemmelse* skal forstås som menneskes krav, mulighed og ansvar for at deltage i demokratiske processer
- *Solidaritetsevne* skal forstås som inddragelse af fællesskabet i dannelsen som et udtryk for fælles socialt ansvar (Klafki, 2001, s. 68).

Dannelse som begreb står ikke direkte indskrevet i folkeskolens formålparagraf, dog kan den alligevel sammenlignes med Klafkis almene dannelse. Formålparagraffen beskriver, at folkeskolen har et ansvar for at udvikle denne dannelse. Heri særligt tydeligt i stk. 2 og 3:

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder [...] så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. [...] Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. (Undervisningsministeriet, 2017b)

Heri ses en kobling mellem de tre grundlæggende dannelsesevner – det er på den måde folkeskolens opgave at danne eleverne, hvilket er bestemt ved lov.

Klafki har gennem denne forståelse af dannelse udarbejdet en ny form for almindelse, som skal bestemmes i en tredobbelt betydning. Almindelse skal være dannelse for alle. Indholdsmæssigt skal fællesmenneskelige problemstillinger tilegnes – almene problemstillinger, som skal være universelle og gælde hele verdenen. Sidst skal dannelse ses som værende gældende for alle individets interesser og evner (Kalfki, 2001, s. 69-71).

Disse universelle almene problemstillinger ses som værende den substantielle kerne i almindelsen og kan beskrives som fem *epoketyperiske nøgleproblemer*, dog skal det tilføjes, at listen ikke er utømmelig:

- 1) *Fredsproblemet* – skolen må give eleverne kompetencer til at være kritisk-bevidste og kunne træffe beslutninger om krig og fred.
- 2) *Miljøproblemet* – skolen må gøre eleverne bevidste om problemet samt give dem kompetencer til at udvikle nye teknologier til langsigtet løsning.
- 3) *Den samfundsskabte ulighed* – skolen skal gøre eleverne bevidste om verdens mange uligheder samt bidrage til den multikulturelle opdragelse.
- 4) *Teknik- og medieproblemet* – skolen skal bidrage med kritisk information og give eleverne kompetencer inden for kommunikationsteknologi.
- 5) *Identitet- og kærlighedsproblemet* – skolen skal gøre eleverne bevidste om samspillet mellem individuel og medmenneskelig lykke (Kalfki, 2001, s. 74-78).

De epoketyperiske nøgleproblemer ses flere steder i formålsparagraffen, bl.a. tydeligt i stk. 3, citeret tidligere. Her ses både fredsproblemet, når der tales om frihed, den samfundsskabte ulighed, når der tales om rettigheder, ligeværd og demokrati, samt identitet- og kærlighedsproblemet, når der tales om deltagelse, medansvar og åndsfrihed. Disse problemer har dog ikke tilhørsforhold til et bestemt undervisningsfag i skolen, men kan ses som værende fagovergribende problemer – derimod er skolen præget af fagafgrænsninger. Ser man nærmere på 'fag', ser man i ordbogen, at det betegnes som værende et "afgrænset område inden for menneskelig viden" (Det danske sprog- og litteraturselskab, u.d., a), det kan være svært at komme til en nærmere betegnelse for fag. Per Fibæk Laursen skriver i *Didaktikhåndbogen*, at fagenes indhold og navne forandrer sig løbende. Fagene har ofte en tilknytning til fag uden for skolen, dog er nogle fag specialkonstrueret med det formål at afdække specielle videns- eller virksomhedsområder (Fibæk Laursen, 2017, s. 185-186). Alligevel tilhører disse epoketyperiske nøgleproblemer altså ikke et bestemt fag.

Det kan derfor være nærliggende at tænke, at undervisningen dermed bør foregå som problemorienteret undervisning med problemet i hovedsædet frem for faget – hertil ses dog et problem, når mange skoler arbejder med korte timer, eks. 45 min.

Klafki gør op med denne problemstilling, da han ser det som passende at arbejde med modulundervisning (Epochalunterricht), hvor der undervises i sammenhængende moduler (eks. 2 timer). Her skal problemundervisningen være forenet af flere af de traditionelle fag. Der skal dog tages forbehold for, at det kræver en dannelse af lærer-teams på tværs af faglige perspektiver – på den måde tages der hensyn til sammenhængsforståelse samt relationen mellem lærer og elever. Når der arbejdes med problemorienteret undervisning, er det centralt, at undervisningen udformes ud fra følgende fire undervisningsprincipper: *Eksemplarisk undervisning*, undervisning som tilgodeser generaliserbare principper. *Metodeorienteret undervisning*, kompetencer inden for anvendelige fremgangsmåder. *Handlingsorienteret undervisning*, praktisk læring – at udføre eller fremstille. *Forbindelsen mellem faglig og social læring*, arbejdsformer, eks. Gruppearbejde (Klafki, 2001, s. 81-87). Denne form kan forstås som tværfaglighed, hvilket vil jeg nu behandle.

6 Tværfaglighed

I denne opgave arbejder jeg med kombinationen af fagene samfundsfag, historie og kristendoms-kundskab, som sammenkobles til det tværfaglige kulturfag – også kaldet medborgerskab, hvilket derfor gør det interessant at undersøge, hvad tværfaglighed betyder, og hvilke fordele det giver. Ser man nærmere på folkeskolens formålsparagraf, paragraf fem, beskrives det kort, hvordan skolen bør arbejde med tværfaglighed:

Indholdet i undervisningen vælges og tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer. I vekselvirkning hermed skal eleverne have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger. (Undervisningsministeriet, 2017b)

Første sætning i paragraffen sætter tydelig sammenhæng til det tværfaglige ved at inddrage ord som *overblik* og *sammenhænge*. Derimod ses det i anden sætning, at der er fokus på de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer – her ses fagene altså som en separat konstruktion. Det kan altså siges at være to modstridende sætninger. Dog ses det i paragraffens sidste sætning, at denne konstruktion skal ske i vekselvirkning. Da der netop bliver taget stilling til, at eleverne skal arbejde med deres tilegnede kompetencer i konstruktion af tværfaglige emner samt problemstillinger. Herigennem giver paragraffen altså skolerne påbud om at arbejde med tværfaglighed, men præcis i hvilken grad eller hvilken konstruktion, giver den ikke tydeligt svar på.

Når man taler om tværfaglighedskonstruktionen, kan man arbejde med tre forskellige kategorier af tværfaglighed. Jeg vil behandle de tre kategorier ud fra Marie Louise og Ove Outzens definition i deres bog *temaets arbejde med fag- og tværfaglighed*.

- *A-faglighed* – der arbejdes med et emne, uden tanke for, hvordan og hvilke fags kundskaber og færdigheder, der kan arbejdes med.
- *Formel eller flerfaglig tværfaglighed* – der arbejdes med et emne i et eller flere fag. Det vil sige, at der arbejdes med samme emne, men fagene er alligevel opdelt separat.
- *Funktionel eller problemstyret tværfaglighed* – undervisningen tager udgangspunkt i en problemstilling, som belyses fra flere forskellige fag. (Outzen & Outzen, 2006, s. 35-79)

Jeg har nu behandlet, hvordan man kan arbejde med tværfaglighed, det næste vil handle om, hvorfor man bør arbejde med tværfaglighed. Tværfaglighed er et omdiskuteret emne, og der findes mange både modstandere og tilhængere. Outzen og Outzen fremhæver professor Karsten Schnacks fem årsager til at arbejde med tværfaglighed i skolen:

- 1) *Motivation* – en større sammenhæng skaber mere mening og dermed mere motivation.
- 2) *Stoftrængsel* – udvælgelse af eksemplarisk stof, som kan perspektiveres til virkelighedens samfund.
- 3) *Sammenhæng og helhed* – giver eleverne en helhedsforståelse.
- 4) *Metarefleksion og kritisk tænkning* – giver eleverne mulighed for at være kildekritiske.
- 5) *Politisk dannelse og handlekompentence* – arbejde med undersøgelseskompetencer og evne til at stille kritiske spørgsmål.
- 6) Denne tilføjet af Outzen og Outzen. *Fra illusion om overblik til bevidsthed om kaos* – bedre forståelse af situationer, som ellers kan virke kaotiske. (Outzen & Outzen, 2006, s. 27-30)

Hertil vil jeg uddybe to af begreberne, *motivation* og *stoftrængsel* (*det eksemplariske princip*).

6.1 Motivation

Motivation er et begreb med mange definitioner, derfor vil jeg meget kort redegøre for min forståelse af begrebet. Skaalvik og Skaalvik beskriver Deci og Ryans teori om *selvbestemmelse*, hvor den indre motiverede adfærd forstås som ”adfærd, individet har interesse for eller finder lystbetonet, og som det vil udføre, selv om det ikke medfører ydre belønning eller ydre konsekvenser” (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 171). Heri ser Deci og Ryan det nødvendigt, at lysten til den indre motiverede adfærd er kombineret med et af følgende behov: behov for kompetence, behov for tilhørsforhold og behov for selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Elevernes motivation for at deltage i undervisningen spiller en helt central rolle for elevernes læringsudbytte (Illeris, 2009). Derfor er det også vigtigt at undersøge, hvordan elevernes motivation for medborgerskab forholder sig. Motivation gennem selvbestemmelse kan ses i sammenhæng med særligt en af Klafkis dannelsesevner, nemlig den af samme navn, selvbestemmelse. Jeg vil bruge denne definition af motivation i resten af opgaven.

6.2 Det eksemplariske princip

Schnack kalder det stoftrængslen, jeg vil kalde det for det eksemplariske princip. Det gør jeg, da begrebet leder tilbage til en af Klafkis fire undervisningsprincipper, som er gældende, når man arbejder med problemorienteret undervisning, nemlig eksemplarisk undervisning. Det er ikke muligt at tilgodese alle emner i undervisningen, og det er derfor lærerens opgave at udvælge de eksemplariske emner. Det skal gøres, så undervisningen bliver generaliserbar og en del af elevernes livsverden (Kalfki, 2001, s. 86). Hertil bliver det relevant at se på Klafkis epoketyperiske nøgleproblemer, som tidligere er nævnt. Læreren kan ved hjælp af nøgleproblemerne tilrettelægge sin undervisning således, at undervisningen udføres eksemplarisk.

7 Historiebevidsthed – hvad skal historiefaget?

Et andet fokus i opgaven er *historiebevidsthed* – hvilket kan lede tilbage til Klafkis *metodeorienteret undervisning*. Der er ingen tvivl om, at kulturfaget indeholder flere forskellige metoder og kompetenceområder, min opgave er dog afgrænset til at omhandle historiebevidsthed. Dette er valgt ud fra tanken om, at historiebevidsthed, efter mit synspunkt, er den største udfordring at implementere i det tværfaglige samarbejde – samt, at jeg definerer mit historiesyn som værende overvejede præget af historiebevidsthed.

Historiefaget er et omdiskuteret fag, som indeholder alt fra metodeundervisning til historiekanon. Jeg vil i dette afsnit undersøge, hvorfor der skal undervises i historie – og hvad eleverne konkret skal have ud af historiefaget. I historiefagets fagformål står der beskrevet, hvad der skal undervises i, samt hvilke metoder der skal bruges. Sidst og vigtigst er, hvorfor der skal undervises i historie beskrevet således i fagets fagformål stk. 3: ”elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund” (Undervisningsministeriet, 2016a). I citatet er det tydeligt, at eleverne skal få en forståelse for, at de lever i en verden, hvor hele samfundet, inklusiv dem selv, er historieskabte. Den viden, som de tilegner sig om dette, skal bruges til at udvikle deres demokratiske dannelse, – som tidligere nævnt, er en vigtig forudsætning for ikke blot skolens virke, men også samfundets. I første sætning bruger undervisningsministeriet begrebet *historiske bevidsthed*, hvilket bliver defineret herunder.

Mit teoretiske grundlag for en definition af begrebet er centreret omkring historiedidaktikeren Bernard Eric Jensens definition, som lyder: ”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger” (Jensen, 1996, s. 5). Det betyder altså, at individet skal være bevidst om, at de lever i en tid, der er påvirket af fortiden samt en tid, som har et perspektiv til fremtiden i form af forventninger – at vores livsverden er påvirket af historie og traditioner. Fortiden skal altså ikke ses som værende noget dødt og borte, men at nutiden netop er et produkt af fortiden. Forståelsen af fortiden bliver en nøgle til at forstå den tid, som vi lever i nu. Det betyder, at eleverne ikke kun skal lære *om* historien, men også *af* historien – derfor bliver folkeskolens opgave en anden end blot at informere eleverne om fortidsbegivenheder. Jensen mener, at historien skal forstås som en proces mellem

netop fortid, nutid og fremtid, da det på sådan en vis aldrig vil være muligt at se historien udefra, derfor skal udgangspunktet være ”at vi alle er med til at skabe den, og at den er med til at skabe os” (Jensen, 1996, s. 13). Det bliver på den måde skolens opgave at gøre eleverne bevidste om, at de både er historieskabte såvel som historieskabende. Ikke nok med, at de ikke blot skal lære *om* historien og *af* historien, de skal nu også lære, at de selv er skabt af historien, altså at de selv *er* historie.

Jeg har undersøgt, hvordan historiebevidstheden ses i fagformålet – her vil jeg undersøge det samme i historiefagets forenkede fællesmål. Historiefaget er, præcis som andre fag, delt op i kompetenceområder, henholdsvis *kronologi og sammenhæng, kildebrug og historiebrug*. I denne sammenhæng er det relevant at se nærmere på *historiebrug*, hvoraf kompetencemålet lyder: ”eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid” (Undervisningsministeriet, 2016b). Her ses netop denne kobling mellem fortid, nutid og fremtid som Bernard Eric Jensen kalder *historiebevidsthed*. Vigtigheden af historiebevidsthed er altså underbygget af kompetencemålene, men hvorvidt det også ses i skolen, og netop i kulturfag, er stadigvæk ubesvaret. Det næste afsnit vil omhandle mine undersøgelser og en analyse deraf.

8 Empiri og analyse

8.1 Hadsten Skole og medborgerskab

Min opgave tager udgangspunkt i Hadsten Skoles arbejde med medborgerskab, derfor er det relevant at beskrive, hvordan de konkret arbejder med medborgerskab. Til undersøgelsen af dette har jeg udarbejdet et semistruktureret interview med medborgerskabslærer Marietta Langkjær. Da dette ikke skal fungere som min primære empiri, vil jeg blot bruge interviewet til at beskrive Hadsten Skoles metoder, samt opholde det mod den beskrevne teori.

Medborgerskab er et fag, der på Hadsten Skole undervises i på 8. og 9. klassetrin. Dette vil omhandle arbejdet på 9. klassetrin, men det formodes, at det foregår på samme vis på 8. Klassetrin. Processen starter ved fagfordelingen, hvor lærerne placeres således, at der er en repræsentant for henholdsvis samfundsfag, historie og kristendomskundskab i alle teams. Et af disse teams varetager hele 9. årgang. Her laves årsplanen, hvor der i samarbejde findes emner, som menes at tilgodese alle tre fag. Nogle emner genbruges fra året før, mens andre er nye – hvilket gøres for aktualitet. Her er det den enkelte lærers ansvar at være opmærksom på, at det fag de repræsenterer, er tilstede i hvert emne. Dertil har lærerne i par ansvaret for detailplanlægningen af et emne ned til konkrete lektioner. Her arbejdes også med fælles mål, således det sikres, at målene i alle tre fag kan opnås. Marietta fortæller, at når planlægningen er overstået ”så tænker vi faktisk ikke særlig meget mere på kristendom, historie og samfundsfag [...] så giver vi slip på de tre fag og fokuserer derimod på emnerne” (bilag 1).

Det er relevant at lave en analyse af, hvilken form for tværfaglighed Hadsten Skole benytter. Her vil jeg benytte definitionerne af Outzen og Outzen (2006). I mit forsøg på at finde skoler, som underviste tværfagligt, mødte jeg mange skoler, som arbejdede med formel eller flerfaglig tværfaglighed.

På den måde var der ingen direkte samarbejde mellem fagene, ud over at de arbejder med samme emne. Kritikken til denne metode kan være, at undervisningen ikke leder hen mod et fælles mål og en større sammenhæng. Denne form for tværfaglighed benytter de sig ikke af på Hadsten Skole, da fagene ikke arbejdes med separat, men netop sammenkobles til en fælles enhed. De benytter sig derimod af en tværfaglighed, der bedst kan sammenlignes med den funktionelle eller problemstyret tværfaglig. Hadsten Skole adskiller sig dog på den måde, at de ikke arbejder direkte problemstyret, men derimod emneorienteret – dog kan den sammenlignes, da Hadsten Skole benytter medborgerskab til at belyse emnerne fra alle tre fags synspunkter. Marietta fortæller i interviewet, hvordan de arbejder med emner ”som regel arbejder vi med to nye emner, mens resten er gengangere – dette gør vi for at være aktuelle og se, hvilke problemstillinger vi ser i verdenen” (bilag 1). Her ses det altså, at emnerne er udvalgt på baggrund af problemstillinger. Det vil sige, at trods Marietta forklarer, at de arbejder emneorienteret, har de alligevel problemstillingerne for øje – derfor kan det retfærdiggøres, at jeg kategoriserer Hadsten Skoles syn på tværfaglighed som værende funktionelle eller problemstyret.

Jeg har tidligere i opgaven behandlet begrebet *eksemplarisk stof* eller *stoftrængslen*, som Schnack kalder det (Outzen & Outzen, 2006, s. 27-30). På Hadsten Skole arbejder de med udvælgelse af eksemplarisk stof ved at samarbejde i lærer-teams, sammensat af en lige fordeling af fagfolk, således alle fag er repræsenteret. Dette har resulteret i udvælgelsen af følgende emner på 9. årgang 2017-18: *Ungdom, Terror, På sporet af revolutioner, Kina, Europas udfordringer* og sidst *Det gode liv*. Da Hadsten Skole arbejder meget emne- og problemorienteret, ser jeg et naturligt fokus på det eksemplariske stof – de tager stilling til, at et emne skal tilgodese alle tre fag, forholde sig til alle fags kompetencemål samt kunne kobles til aktuelle problemstillinger. Jeg vil ikke lave en dybere analyse af Hadsten Skoles emner, men derimod blot forholde mig til, at emnerne er udvalgt ud fra et eksemplarisk syn.

8.2 Undersøgelser

8.2.1 Forskning om elevernes motivation for historiefaget

Dette afsnit vil behandle tidligere forskning inden for området. Jeg tager mit afsæt i lektor i historie ved læreruddannelsen i Aarhus, Rune Christiansens undersøgelse, om elevernes motivation for historiefaget fra 2012. Undersøgelsen centrerer sig om 1472 elever fra 4.-9. klassetrin på 10 udvalgte skoler i Østjylland. Den tager afsæt i tre undersøgelses spørgsmål, hvoraf jeg vil beskæftige mig med første spørgsmål: ”Hvad synes grundskoleeleverne om historiefaget i forhold til andre skolefag, og gør det nogen forskel for elevernes interesse, hvilke typer af historiefaglige emner der undervises i?” (Christiansen, 2014, s. 134). Min undersøgelse vil tage afsæt i Christiansens, dog med medborgerskabsvinklen. Jeg vil bruge Christiansens undersøgelse som sammenligningsgrundlag for at kunne sammenligne elevernes motivation i historiefaget med motivationen i medborgerskab. Der skal dog tages det forbehold, at Christiansens undersøgelse omhandler 4.-9. klassetrin, hvorimod min kun omhandler 9. klassetrin. Christiansens har derudover større rækkevidde, dog er Hadsten Skole placeret i Østjylland, hvilket kan styrke sammenligningen.

8.2.2 Spørgeskemaets udformning og udsagnskraft

I arbejdet med elevernes motivation har jeg valgt at gøre brug af en kvantitativ metode, nemlig en spørgeskemaundersøgelse. I min undersøgelse har jeg gjort brug af lukkede spørgsmål, hvor svarmulighederne er bestemt på forhånd og kan angives på en skala fra *meget spændende* til *slet ikke spændende*. Spørgeskemaet har den fordel, at den giver mulighed for at undersøge store grupper, hvilket er medvirkende til en større validitet. Når man arbejder med spørgeskemaer, har det desuden den fordel, at man undgår, at eleverne bliver påvirket af interviewerens holdninger. Spørgeskemaet har derimod den udfordring, at eleverne ikke har mulighed for at stille spørgsmål til forståelsen, samt intervieweren har ikke mulighed for at få uddybet svarene. Det betyder altså, at man skal være meget opmærksom på, hvordan man formulerer spørgsmålene, samt hvilket formål undersøgelsen har (Agerup & Willaa, 2016, s. 139-144).

Spørgeskemaet i denne opgave har til formål at afdække eleverne på 9. årgang på Hadsten Skoles motivation for medborgerskabsfaget. I praksis har jeg dermed udarbejdet et internetbaseret spørgeskema, som jeg har bedt de fire 9. klasser på Hadsten Skole om at besvare. Spørgeskemaet blev besvaret af 78 elever, hvilket i gennemsnit vil sige 19,5 elever pr. klasse. Dette stemmer godt overens med, at stort set alle tilstedeværende elever besvarede spørgeskemaet – enkelte havde dog udfordringer med teknik, hvilket ikke gjorde dem i stand til at svare. Spørgeskemaet var anonymt og havde ikke til formål at undersøge køn og baggrund. Undersøgelsen har en stor udsagnskraft set i forhold til, at hensigten er at undersøge 9. årgang på Hadsten Skole. Undersøgelsen bliver et øjebliksbillede på, hvordan motivationen er på pågældende skole, og giver dermed ikke et billede af, hvorfor resultatet bliver sådan.

Spørgsmålene er formuleret på simpleste måde, så det tager hensyn til målgruppe. Spørgsmålene har grundlæggende tre variationer (bilag 2). De to første spørgsmål adskiller sig fra resten, derfor vil jeg kort behandle disse. Første spørgsmål omhandler den generelle opfattelse af medborgerskabsfaget, hvor spørgsmålet lyder: *Hvor spændende synes du, at medborgerskab er?* Jeg har i afsnit 6.1 defineret begrebet motivation, som værende elevernes lyst til at deltage i undervisningen – hvilket kan ses i, hvor spændende eleverne finder det. Dette er grundlaget for spørgsmålets form – ordet spændende går desuden igen i størstedelen af spørgsmålene. Eleverne har til spørgsmålet fire svarmuligheder: *meget spændende*, *ret spændende*, *lidt spændende*, *slet ikke spændende* og *ved ikke*. Her er overvejelserne, at eleverne skal forholde sig til medborgerskab helt generelt, før der dykkes længere ned i faget. Svarmulighederne er udvalgt ud fra en progression, hvor *meget spændende* er højest og *slet ikke spændende* er nederst.

Spørgsmål to omhandler, *hvilket fag kan du bedst lide i skolen*. Her er svarmulighederne *dansk*, *matematik*, *medborgerskab*, *idræt* og *et andet fag*. Disse svarmuligheder er udvalgt ud fra en antagelse om, hvilke fag eleverne bedst kan lide. Sidste svarmulighed har til formål at afdække alle andre fag – dette har den udfordring, at kategorien er stor, men den fordel, at det giver en overskuelig mængde svar.

De næste ni spørgsmål har samme form. De omhandler, hvilke emner eleverne finder interessante. De udvalgte emner er fundet på baggrund af kompetencemålene for henholdsvis historie, samfundsfag og kristendom. Dette gøres for at undersøge, om eleverne fortrækker emner, som forholder sig

til et bestemt fag eller metoder. Svarmulighederne er de samme som i spørgsmål et samt en ekstra mulighed; *det handler medborgerskab aldrig om*. Dette gøres for at tage højde for, at Hadsten Skole ikke arbejder med emnet, eller eleverne ikke synes, at de arbejder med emnet. Der må tages højde for manglede udsagnskraft ift. spørgsmål om emner, da spørgsmålene kan fortolkes anderledes af eleverne, end min hensigt. Derudover kan der være en udfordring i at opdele spørgsmålene ud fra kompetenceområde, da emnerne kan arbejdes med på tværs af hinanden og kan påvirke hinanden.

8.2.3 Forskning af elevernes historiebevidsthed

For at kunne sammenligne mine undersøgelser med historiebevidstheden hos elever, som er undervist i historie separat, har jeg taget udgangspunkt i tidligere forskning. Hertil vil jeg bruge den danske udgave af den store empiriske undersøgelse, Youth and History. Undersøgelsen udmønter sig som en spørgeskemaundersøgelse og har til formål at undersøge 15-årige elevers historiebevidsthed. Undersøgelsen er lavet ud fra 851 danske elever fra 51 9. klasser (Nielsen, 1998). Undersøgelsen giver gode sammenligningsmuligheder, da den fokuserer på præcis samme alderstrin. Dog skal der tages forbehold for, at undersøgelsen stammer helt tilbage fra 1996 – men er dog den eneste større empiriske undersøgelse om historiebevidsthed i Danmark. Dertil kommer der naturligvis en forskel, da denne undersøgelse er en spørgeskemaundersøgelse, hvorimod min er et interview, som beskrives nærmere herunder.

8.2.4 Interviewets udformning og udsagnskraft

Efter min spørgeskemaundersøgelse ønskede jeg at uddybe svarene, samt undersøge elevernes historiebevidsthed. Hadsten Skole havde givet mig mulighed for at interviewe to grupper elever fra en af 9. klasserne. Hertil valgte jeg at interviewe to grupper, den ene gruppe havde udvist stor interesse for medborgerskabsfaget, mens den anden gruppe havde været mere skeptiske. Da det ikke var muligt at uddybe alles svar, fandt jeg det mest validt at udvælge elever fra hver sin ende af skalaen. For at minimere kønnets rolle i undersøgelsen udvalgte jeg tre drenge og tre piger, som fordelte sig i to grupper, således begge køn var repræsenteret. Dette giver naturligvis ikke et komplet billede af alle elever på årgangen, men giver det bedst mulige resultat ift. undersøgelsens begrænsninger. Jeg valgte at benytte mig af interviewmetoden, da spørgeskemaer bedst egner sig til lukkede spørgsmål, hvorimod ”interviewet giver os privilegeret adgang til personers oplevelse af deres livsverden” (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37). Det giver mig altså mulighed for at få svar, som er præget af elevernes egen oplevelse og ikke begrænset af mine udvalgte svarmuligheder. Derfor gjorde jeg brug af det semistrukturerede interview, som gav mig mulighed for at afvige fra min interviewguide. Før udarbejdelsen af interviewguiden havde jeg udvalgt to fokuser: elevernes tanker om historie og historiebevidsthed. Dertil var forhåndsviden og definition af historiebevidsthedsbegrebet nødvendigt før interviewet, jf. afsnit 7.

I praksis blev interviewene gennemført i et lukket rum med en gruppe på tre elever ad gangen. Eleverne fik at vide, at interviewet ville tage omkring 10 minutter, og at jeg var interesseret i at høre, deres holdning – så ingen svar kunne anses som forkerte. Dette blev gjort for at minimere elevernes eventuelle præstationsangst. Jeg havde udarbejdet seks spørgsmål ud fra en progression, som gik fra elevernes opfattelse af fagene til deres kompetencer og sidst deres interesser. De første spørgsmål

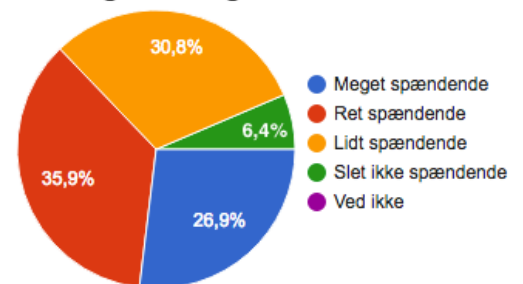
var indledende og handlede om eleverne opfattelse af ordene medborgerskab og historie. De næste spørgsmål centred sig om konkrete udsagn om historie, som eleverne skulle forholde sig til. Disse udsagn var koblet op på historiebevidsthedsbegrebet teoretisk og havde til formål at kunne sammenligne med teorien herom, for at kunne vurdere elevernes kompetencer til at kunne tænke historiebevidst. De sidste to spørgsmål havde til formål at uddybe elevernes svar i spørgeskemaet.

Udfordringerne i et semistruktureret interview kan være, at interviewer kommer til at stille ledende spørgsmål, hvor et bestemt svar ønskes. Dette har jeg forsøgt at undgå, dog er der enkelte steder, hvor jeg benytter mig af fortolkende spørgsmål for at bekræfte, at jeg har forstået elevernes svar korrekt. Heri ligger den udfordring, at jeg kan have påvirket elevernes holdning. Dog gør det også svarene mere gyldige, da eleverne bekræfter, at min fortolkning er korrekt. Desuden kan eleverne indbyrdes påvirke hinanden, hvilket er en af de udfordringer, der ses i gruppeinterviews. Dog har det også den fordel, at eleverne kan supplere hinanden samt støtte hinanden i interviewsituationen, som er ny for mange elever.

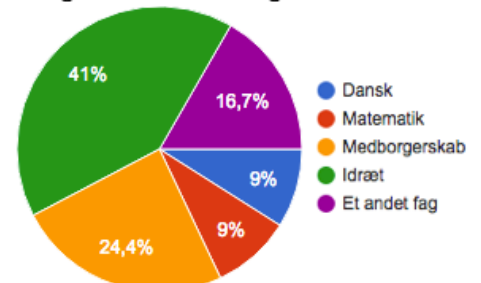
8.3 Analyse af elevernes motivation

Jeg vil starte med en analyse af spørgeskemaets første spørgsmål *hvor spændende synes du, at medborgerskab er?* 26,6% af eleverne synes, at medborgerskabsfaget er meget spændende, mens kun 6,4% af eleverne slet ikke synes, at faget er spændende. Det viser altså tydeligt, at eleverne på Hadsten Skole generelt set synes, at medborgerskab er et spændende fag. Ser man nærmere på Christiansens (2014) undersøgelse finder hele 12% af eleverne historietimerne *slet ikke spændende*. En sammenligning viser altså et fald på knap 50% i kategorien *slet ikke spændende*, når man underviser eleverne i medborgerskab. Ser man på de to midterste svarmuligheder, finder hele 36% af eleverne historietimerne *ret spændende*, og 31% af eleverne finder det *lidt spændende* i Christiansens undersøgelse, det er altså resultater, som kun adskiller dig med decimaler fra min undersøgelse. Ser man derimod nærmere på den sidste kategori *meget spændende*, er der stor forskel. Christiansens undersøgelse giver et resultat på 12%, hvorimod min undersøgelse giver resultat på hele 26,9%, altså en stigning på over 50%. Resultaterne viser altså tydeligt, at kategorierne i midten af progressionen fordeler sig stort set identisk i begge undersøgelser, mens kategorierne i bund og top fordeler sig til medborgerskabsfagets klare fordel. Dette burde afspejle sig i undersøgelsens næste spørgsmål, som drejer sig om, hvilket fag eleverne finder mest spændende. Resultatet giver et tydeligt billede af, at eleverne bedst kan lide faget idræt med hele 41%. I Christiansens undersøgelse er billedet det samme, eleverne kan bedst lide idræt, dog kun med 32,8 %. I Christiansen undersøgelse fortrækker 12% af eleverne historiefaget. Her er billedet markant anderledes i min undersø-

Medborgerskabsfaget er...



Jeg kan bedst lide faget...



gelse, hvor hele 24,4% fortrækker medborgerskabsfaget. Igen er resultaterne til medborgerskabsfagets fordel. Nu bliver det interessante at undersøge, hvorfor resultaterne fordeler sig således – til dette vil jeg inddrage uddrag fra mine interviews med eleverne.

8.3.1 Mulighed for inddragelses påvirkning på motivationen

Ser man nærmere på interviewene af eleverne, vil jeg i denne sammenhæng fremhæve spørgsmål fem: *Hvad er det bedste, I har lavet i medborgerskab?* Dette spørgsmål indikerer, hvad der ligger til grund for elevernes største motivation i faget. Elevernes overvejede svar, at de finder faget mest spændende, når de kan diskutere og udtrykke deres egen holdning. Elev 1 fortæller, at ”når vi skal diskutere ting – det er rigtig sjovt. Fordi så kan man også få at vide, hvad andres holdninger er til ting” (bilag 3) og elev 4 fortæller om samme emne: ”jeg synes, at det bedste, som vi har lavet i medborgerskab er ting, hvor man kan få lov til at sige sin mening” (bilag 3). Det er altså tydeligt at se, at elevernes egen mening har en stor betydning for deres motivation for faget. Denne motivation kan ses som værende en del af det behov, som Deci og Ryan kalder behov for tilhørsforhold (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Eleverne har behov for at kunne se sig selv i undervisningen, hvilket de netop gør, når de har mulighed for at diskutere og inddrage deres egne holdninger. For at kunne inddrage sine holdninger, bliver undervisningen nødt til at være vedkommende for eleverne. Denne inddragelse af eleverne i undervisningen kan også ses som værende et tegn på behovet for selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Her kan selvbestemmelse ses, når eleverne inddrages i diskussioner om emner, problemstillinger og undervisningen – eleverne får muligheden for at påvirke i hvilken retning diskussioner skal gå, og giver eleverne et ejerskab til stoffet.

8.3.2 Sammenhængens påvirkning på motivationen

En af de ting, som Karsten Schnack fremhæver ved at arbejde med tværfaglighed, er evnen til at kunne se sammenhænge og skabe en helhedsforståelse – samt at denne er med til at skabe mening og dermed motivation (Outzen & Outzen, 2006). Dette fremhæves også hos eleverne i mit interview, elev 2 fortæller således: ”medborgerskab er mere spændende end når man havde fagene hver for sig, fordi man blander det lidt sammen og man får lidt mere at vide om alt” (bilag 3). Elev 3 uddyber sammenhængen: ”der er mange ting, der er forbundet. I historie kan det handle om krige - mange krige - i hvert fald i gamle dage - blev kæmpet pga. religion” (bilag 3). Elev 2 beskriver, at fagene hænger sammen, mens elev 3 giver et eksempel på, hvilken sammenhæng, der eventuelt kan være. Eleverne ser altså en tydelig sammenhæng i faget, som kan være med til at skabe mening i faget – dermed jf. Schnack en motivation.

8.3.3 Læsningens påvirkning på motivationen

En af de ting, som eleverne fremhæver som værende det kedeligste i medborgerskabsfaget, er store mængder læsning – dog fremhæver eleverne, at det ikke sker hyppigt i undervisningen (bilag 3). Ser man derimod på elevernes sammenligning til historiefaget, fortæller elev 2, at medborgerskab ”gør det lidt mindre tungt, fordi at i historie kan jeg huske, at vi tit læste en masse tekster og skulle svare på spørgsmål – hvor det er sådan lidt mere at diskutere og tænke over tingene i medborgerskab” (bilag 3). En af grundene til elevernes interesse for medborgerskabsfaget, kan også ses i den mindre

læsemængde. Den mindre læsemængde kan skyldes flere ting, eksempelvis lærerens undervisningsform, inddragelse af kilder i andre modaliteter, eller simpelt, at der ikke findes et læremiddel, som er direkte tilrettelagt til denne form for medborgerskabsundervisning.

8.3.4 Lærerenes påvirkning på motivationen

Elevernes høje motivation kan også skyldes lærerens påvirkning. Danmarks Evalueringsinstitut fremhæver i en undersøgelse lærerens rolle for motivationen: ”læreren skal både interessere sig for eleverne som mennesker og være engageret i fagene og i, at eleverne lærer noget. Læreren skal kort sagt sælge skolens projekt” (Jensen & Behrendt, 2016, s. 17). Her vil jeg fremhæve lærerens engagement i faget. Som tidligere beskrevet i afsnit 8.1 bruger lærerne på Hadsten Skole meget tid på planlægning af undervisningen. Dette er et tegn på, at faget vægtes højt hos både lærerne og skolen – hvilket altså kan styrke elevernes motivation for faget. Dette engagement er med til at højne undervisningens kvalitet. Desuden understreger Mariette, at de på Hadsten Skole sørger for, at hvert team består af en samfundsfagslærer, en historielærer og en kristendoms lærer – hvilket understøtter lærerens faglige kompetencer inden for faget.

8.3.5 Emners påvirkning på motivationen

Jeg har i spørgeskemaundersøgelsen spurgt ind til, hvilke emner elever finder spændende ud fra udvalgte emner (bilag 2). Jeg vil for overskuelighedens skyld sammenslå svarmulighederne *meget* og *ret spændende* til kategorien *spændende*, og svarmulighederne *lidt* og *slet ikke spændende* til kategorien *ikke spændende*, i min analyse. Svarene fordeler sig i hele fem af områderne fuldstændig ligeligt mellem *spændende* og *ikke spændende*, men kun enkelte afvigelse på meget få procenttal. At resultaterne fordeler sig i overvejede grad ligeligt blandt *spændende* og *ikke spændende*, kan pege på flere ting. Spredningen af interessen for emnerne kan skyldes, at motivation er et individuelt fænomen (Canger & Kaas Aagaard, 2006, s. 211). Derfor kan elevernes motivation for områderne altså være spredt – hvilket kan være en af medborgerskabsfagets styrker, da det netop favner bredt og kan indeholder mange emner.

Kategorien *krige, revolutioner og store forandringer* scorer højest i min undersøgelse, som hele 62,9% af eleverne finder *meget* eller *ret spændende*, hvilket også er tilfældet i Christiansens (2014) undersøgelse. Min undersøgelses næsthøjeste score er *min egen families historie og hvorfor vi tænker, som vi gør i dag*, hvor 61,6% af elever finder det *meget* eller *ret spændende*. Dette område er helt tydeligt en del af elevernes livsverden, da den netop inddrager elevernes egen familie – hvilket, som tidligere nævnt, kan påvirke motivationen i den positive retning.

Ser man derimod nærmere på, hvad eleverne finder mindst spændende, har hele 78,2% svaret kategorien *statistik, kildekritik og metode*. Dette kan skyldes, at områder som disse netop ligger langt fra elevernes livsverden, og eleverne kan derfor have udfordringer i at finde mening og relevans i disse områder. En anden kategori, som scorer lavt i undersøgelsen, er *kristendom* som 71,8% af eleverne finder *lidt* eller *slet ikke spændende*. Kobles området kristendom derimod med samfundet finder elev 6 det mere spændende: ”jeg har ikke lyst til at læse om, hvordan en kristen figur gjorde et eller andet, men når man kan blande det ind i samfundet, hvilken betydning det har haft - så bliver det en hel del mere spændende” (bilag 3). Skal dette ses som en begrundelse på spørgeskemaets resultat, er

der antagelsen, at eleverne har fortolket spørgsmålet, som værende, hvor spændende emnet kristendom er, uden anden indblanding. Dertil kan medborgerskabskonstruktionen ses som en løsning, da man netop kan koble samfundet og andre aspekter på kristendommen.

8.4 Analyse af elevernes historiebevidsthed

I det tidligere afsnit undersøgte jeg motivationen på Hadsten Skole, som i sammenligning med elever, der bliver undervist i historie, er mere motiveret for faget. I dette afsnit vil jeg undersøge, hvordan eleverne i mine interviews forholder sig til historie samt undersøge deres individuelle historiebevidsthed. Spørgsmål to omhandler historie, hvor hensigten er at få eleverne til at forholde sig til, hvad historie er. Det dominerende svar er, at historie er noget, som skete i fortiden. Elev 1 svarer ”krige, revolutioner og hvordan man levede” (bilag 3) – elev 6 uddyber ”sådan hvad der er sket før” (bilag 3). Her ses et typisk eksempel på, at eleverne ved første øjekast kun forholder sig til historie som værende fortid. Ser man derimod nærmere på det næste spørgsmål, hvor eleverne skal forholde sig til udsagnet *historie er noget, som er dødt og borte*, begynder eleverne at reflektere i andre baner. Eleverne i første gruppe bevæger sig ud i refleksioner om vigtigheden af historie. Elev 1 fortæller således:

Det er jo vigtigt, at vi bliver ved med at lære om historie, så man ikke glemmer det, som skete engang [...] man ikke skal begå de samme fejl, og det er vigtigt at vide, hvorfor det skete, og hvorfor ting er som det er i dag. (bilag 3)

Eleven har tydeligt forstået dele af historiebevidsthedsbegrebet og forholder sig altså til, hvordan man kan lære af historien. Til udsagnet *historie handler om fortid, nutid og fremtid* er elev 2 og 3 enige om, at man kan lære af historien og forberede sig på fremtiden (bilag 3). Spørger jeg derimod indtil et konkret emne, eleverne har arbejdet med i medborgerskabsfaget, synes eleverne overraskende, at det ikke kan sige noget om fremtiden; Elev 2: ”jeg tror ikke lige, at man vidste så meget endnu – det vidste man først, når den er færdig (bilag 3).

Ser man på eleverne i gruppe to, har de også udfordringer, når det gælder fremtidsperspektivet. Elev 6 forholder sig til historie som noget dødt og borte således: ”hvis det sker nu, så er det historie om et sekund” (bilag 3). På den måde tager elev 6 afstand fra historien som værende dødt og borte, da det kunne ske i nutiden – dog forholder han sig til, at det først er historie, når det er hændt. Til historiebevidsthedsbegrebet forholder samme elev sig således: ”historie er jo sådan konkret – altså vi ved jo ikke, hvad der kommer til at ske i fremtiden” (bilag 3).

Eleverne har i begge grupper udfordringer ved at forholde sig til fremtidsperspektivet i historie. Elevernes viden er præget af redegørende elementer, hvor de forholder sig til historien som udefra stående individer og formår altså heller ikke at inddrage dem selv i deres forestilling om historie. Dette kan ses som værende problematisk jf. Klafkis (2001) dannelsessyn. Eleverne risikerer, ved ikke at kunne inddrage sig selv, at de ikke opnår de tre grundlæggende dannelsesevner, *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritetsevne*.

Ser man nærmere på den danske udgave af *Youth and History* undersøgelsen, kan der bemærkes nogle af de samme tendenser (Nielsen, 1998, s. 36-39). Til udsagnet, at historie er dødt og borte, er

hele 70% af de adspurgte elever uenige, mens kun 19% er enige. Det er altså et relativt positivt resultat, hvilket også er tilfældet hos begge grupper i mine interviews. Ser man på en samlet vurdering af Vagn Oluf Nielsens undersøgelse af de danske unge, beskriver han det således;

Et flertal af eleverne opfatter historie som noget, der har med deres egen tid at gøre, mens de er mere usikre på, at det også vedkommer deres eget liv direkte, og tillige noget usikre på, hvad faget har med fremtiden at gøre. (Nielsen, 1998, s. 38)

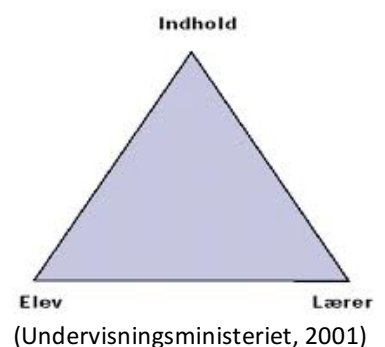
Der er altså tydelige paralleller at trække til min undersøgelse. Det betyder, at de adspurgte elever på Hadsten Skole har de samme udfordringer, som eleverne i Nielsens undersøgelse. Det giver et billede af, at eleverne, der bliver undervist i medborgerskab, opnår samme grad af historiebevidsthed som eleverne kun undervist i historie. Heri altså hverken en forhøjelse eller forringelse.

8.5 Opsamling på resultater

Efter analysen af mine undersøgelser, tegnes der et billede af, at eleverne i 9. klasse på Hadsten Skole oplever en større interesse og motivation for medborgerskabet end eleverne i Christiansens (2014) undersøgelse. Udover at motivationen er større, er historiebevidstheden hos eleverne på Hadsten Skole ikke meget anderledes, end eleverne i Nielsens (1998) undersøgelse. Bestemte emner i medborgerskab ses ikke som værende årsagen til den øgede motivation, da motivationen for de udvalgte emner, i store træk, er ligeligt fordelt. Derimod ses lærerens engagement, inddragelse og sammenhængstanken som værende mulige årsager til elevernes øgede motivation. Det kan konstateres, ud fra mine undersøgelser, at eleverne oplever større motivation og samme historiske bevidsthed, sammenlignet med elever, som undervises i historie separat. I det næste afsnit vil jeg, på baggrund af mine undersøgelser, formulere handlemuligheder, som bør gøre sig gældende for at arbejde med medborgerskabsfaget.

9 Handlemuligheder

I dette afsnit vil jeg forsøge at formulere en række handlemuligheder, der kan være gældende, når man skal undervise i det tværfaglige kulturfag. Dette vil ikke være en konkret handleplan, men derimod principper, som giver den bedste form for tværfagligt samarbejde. Til dette vil jeg bruge den didaktiske trekant, der ikke i sig selv er et planlægningsværktøj, men derimod fremstiller en række begreber, som er gældende for planlægningen af undervisningen (Løw, 2017, s. 401). Her handler det om forholdet mellem læreren, eleven og indholdet i skolen. Det kan være svært at lave en direkte skelnen mellem disse, hvilket jeg dog alligevel forsøger her.



9.1 Forholdet mellem elev og lærer

Der hersker ingen tvivl om, at læreren har en påvirkning på eleven og deres indbyrdes forhold er ekstremt vigtigt (Løw, 2017, s. 407). I kulturfagsundervisningen har læreren i det enkelte fag ofte få undervisningstimer om ugen med klassen, hvilket for det indbyrdes forhold, kan være problematik.

Dette kan man gøre op med, når man arbejder med kulturfagene som en tværfagligkonstruktion. Her har den samme lærer nemlig mulighed for at have undervisningen i alle tre fag, hvilket altså giver læreren mere tid med klassen. Dette er et vigtigt forhold, når man arbejder med kulturfag. Når den samme lærer varetager alt undervisning i kulturfag i den pågældende klasse, styrker det oplevelsen af sammenhæng i faget.

9.2 Forholdet mellem lærer og indhold

Læreren vil typisk ikke være uddannet i alle tre fag, hvilket gør det vigtigt, at læreren arbejder tæt sammen med de andre lærere i teamet. Jf. Klafkis (2001) modulundervisning fremhæver han vigtigheden af at arbejde i teams omkring en årgang, når man arbejder med tværfaglighed. Teamet skal sammensættes således, at alle tre fag er repræsenteret. Fagkombinationen skal sikre, at alle fag repræsenteres i planlægningen. Derimod er det vigtigt, at lærerne fralægger et bestemt fagperspektiv, når de skal undervise og derimod påtager sig det tværfaglige perspektiv – dette styrker sammenhængstanken i undervisningen og favoriserer ikke et af fagene.

9.3 Forholdet mellem elev og indhold

For at styrke elevernes evne til at se sig selv i indholdet er det vigtigt at inddrage eleverne. Dette kan gøres ved at bruge Klafkis (2001) grundlæggende dannelsesevner. Undervisningen skal bære præg af metoder, som giver eleverne mulighed for at udtrykke egne meninger – eksempelvis gennem diskussioner, CL-struktur og meningspræget skriftlige opgaver. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at være medbestemmende – eksempelvis kan eleverne inddrages i indholdsvalg. Dette kan både gøres frit, hvor eleverne foreslår indhold, eller struktureret, hvor eleverne kan vælge mellem givet indhold. På den måde er man opmærksom på, at eleverne føler sig inddraget og hele tiden kan perspektivere indholdet til egen livsverden.

9.4 Indholdsdimensionen

En af udfordringerne i det tværfaglige arbejde er indholdsvalget. Da der foregår en stoftrængsel, som ikke gør det muligt at arbejde med alt indhold, er det vigtigt at arbejde med det eksemplariske princip (Outzen & Outzen, 2006, s. 27-30). Til udarbejdelsen af indholdet i undervisningen, er det relevant at se på Klafkis (2001) epoketyperiske problemer, som gør det muligt at arbejde med dannelse i form af almengyldige problemstillinger.

Jeg vil her give et eksempel på, hvad dette konkret kunne være. Her til vil jeg tage mit afsæt i fredsproblemet, hvor jeg vil tage fat i problemstillingen omhandlende flygtningestrømmen i slutningen af 2. verdenskrig og perspektivere den til flygtningestrømmen i dag. Denne problemstilling er udvalgt ud fra det eksemplariske princip – og kan på den måde favne alle tre fag. Jeg vil ikke lave et konkret undervisningsforløb i denne opgave, men derimod foreslå en række problemstillinger, undervisningen kan centreres omkring:

- Hvorfor udvandrende tyskerne?
- Hvilket syn havde man på tyskerne efter 2. Verdenskrig? Og hvilke etiske udfordringer gav det?

- Hvordan kan flygtningestrømmen perspektiveres til den flygtningestrøm, som vi ser i dagens Danmark?
- Hvordan tog/tager Danmark imod flygtningene, og hvilke udfordringer ligger der deri?
- Hvordan påvirker kultursammenstød dagens Danmark? Og hvilke udfordringer er der i at være en del af et religiøst minoritet i Danmark?

Gennem disse problemstillinger er det muligt at dykke ned i eksempelvis integration, politik, etik, religion, historiebrug og kronologi – og derigennem berøre både samfundsfag, historie og kristendomskundskab. I arbejdet med epoketypiske nøgleproblemer forsøger man at påvirke eleverne til at kunne tage stilling og være kritiske til spørgsmål om krig og fred, her i konsekvenserne af krig og den efterfølgende fred.

Dette afsnit skal ikke ses som værende en rettesnor, men som en guide til, hvordan faget kan anvendes i skolen og hvilke udfordringer, man skal være opmærksom på, når man arbejder med tværfaglighed.

10 Diskussion

I dette afsnit vil jeg belyse nogle perspektiver omkring kulturfaget, som jeg endnu ikke har berørt. Hvorvidt det tværfaglige kulturfag bør implementeres på alle skoler, eller om det overhovedet bør være en del af skolen. Der er tydeligvis mange fordele i undervisning i kulturfag, som tidligere analyseret, stiger elevernes motivation samt deres historiebevidsthed er på samme niveau, som andre elever på deres alder. Dog kan der også være udfordringer eller faldgrupper, som man kan diskutere og skal passe på, hvis man vil undervise tværfagligt.

På Hadsten Skole er der en linjefagsuddannet lærer fra hvert fag i medborgerskabsteamet på en årgang. De planlægger forløbene sammen, men når planlægningen er overstået, har de ansvaret for hver sin klasse. Som jeg også beskriver i mine handlemuligheder, skaber det en sammenhæng og en relationen – dog kan der stilles spørgsmål ved, om læreren er kompetent til at undervise i kulturfag, hvis læreren kun er uddannet i kristendomskundskab? I 2015 laves der en undersøgelse af kompetencedækningen og hertil er hele 39,5% af undervisningen i historiefaget ikke dækket af en linjeuddannet historielærer. Til det udtaler lektor på læreruddannelsen, Rune Christiansen til folkeskolen.dk: ”uden teoretisk ballast fra linjefag eller lignende kan historielæreren få problemer med at formidle, hvad eleverne skal bruge faget til, og hvordan det kan indgå i tværfaglige sammenhæng” (Grynberg, 2015). Det kan altså være en udfordring at varetage den historiske del af kulturfaget, hvis læreren ikke er uddannet heri. Det virker derimod også voldsomt, hvis en kulturfagslærer skal uddannes i både historie, samfundsfag og kristendomskundskab – og faktisk ikke muligt på den nuværende læreruddannelse. Det vil altså kræve en efteruddannelse eller et helt nyt fag på læreruddannelsen, hvis denne problemstilling tages bogstaveligt. Skal det fungere i skolen, kræver det som minimum et meget tæt og kvalificeret teamsamarbejde mellem kollegaer i kulturfaget. Spørgsmålet er, om skolerne har tid og ressourcer til at varetage et så tidskrævende arbejde, hvilket jeg antager som en reel bekymring.

Ud fra denne tanke kan det desuden diskuteres, hvorvidt jeg er kompetent til at planlægge en undervisning jf. Afsnit 9 – handlemuligheder, når jeg kun er uddannet i historie og kristendom. Det kan altså diskuteres, om det er modstridende, at jeg argumenterer for vigtigheden i teamsamarbejde, når jeg alligevel forsøger at lave undervisningsforslag. Her forholder jeg mig eksempelvis til udvælgelsen af eksemplarisk stof, hvilket som jeg tidligere har skrevet, bør udvælges i et tæt teamsamarbejde – og kan dermed ses som ukvalificeret. Der er altså en kritik af den metode, hvorpå jeg har lavet handlemuligheder – dog er der en naturlig begrænsning i opgaver som denne.

I mit interview med eleverne udtrykker de, at der kan være en udfordring i at nå dybt ind i emnerne i medborgerskab (bilag 3). Dette kan diskuteres, hvor den modsatte pol vil argumentere for, at man gennem kulturfaget opnår en bredere og dybere forståelse for det enkelte emne. Lone Greve fra Frijsenborg Efterskole fortæller om fordelene ved at arbejde med flere fag til at få forståelse; ”det at man har en problematik, og så skal anvende kristendomskundskab til få en dybere forståelse af f.eks. velfærdssamfundet” (bilag 4). Hun ser altså, modsat eleverne, en mulighed for netop at komme dybere ind i emnerne. Det virker sandsynligt, at man vil komme dybere ind i emnerne, da man har mulighed for at belyse dem fra flere vinkler. Dette område er dog ikke belyst i opgaven, da jeg ikke tager stilling til, hvordan den konkrete lærer udfører sin undervisning. Heri tager jeg altså ikke stilling til, hvilke konkrete undervisningsmetoder, de benytter på Hadsten Skole – hvilket kan ses som værende en fejlkilde, da netop disse kan påvirke elevernes motivation og holdning til faget. Derudover har jeg heller ikke fokus på lærerens påvirkning på undervisningen og elevernes motivation, da relationen mellem lærer og elev kan have stor indflydelse (Berliner & Soberón, 2014). Det kan reelt set være den pågældende lærers fortjeneste, at eleverne oplever en større motivation for faget. Disse forhold er bl.a. med til at gøre mine resultater usikre.

Jeg har historiebevidsthed som kompetencefokus i denne undersøgelse, hvilket derfor også betyder, at jeg undlader andre historiske kompetencer og ikke mindst kompetencer inden for samfundsfag og kristendomskundskab. Min undersøgelse giver altså et billede af, hvad kulturfaget kan bidrage med til historiebevidsthedskompetencen, men giver intet billede af andre kompetencer. Der er altså stadigvæk uvist, hvorvidt eleverne opnår kompetencemålene inden for de andre områder. Hvilket kan stille spørgsmål til diskussionen om kulturfagets fremtid, da jeg ikke kan redegøre for virkningen inden for andre kompetencemål – og dermed ikke konkret kan konkludere, om kulturfaget når de fremsatte mål. Desuden kan det diskuteres, hvorvidt jeg har valgt det bedste fokus. Historiebevidsthed kan kritiseres for kun at tage elevens fokus og dermed ikke give læreren mulighed for at udvælge eksemplarisk stof.

Hvorvidt kulturfaget har en fremtid eller ej, er stadigvæk et ubesvaret spørgsmål. Eleverne i mine interviews udtrykker stor bekymring om, at det ikke er muligt at gå til prøve i faget – men at fagene derimod er på udtræk separat (bilag 3). Dertil kan det diskuteres, hvorvidt man gør eleverne en bjørnetjeneste til prøven, når man underviser tværfagligt. Lone Greve fortæller sådan; ”jeg tror, at der er en fremtid – men det vil blive med fritagelsesordninger. [...] tanken om verdensborgerskab eller medborgerskabs inddragelse af en mere global helhedstænkning, tværfaglighed, det er noget som

har fremtiden for sig” (bilag 4). Det virker altså uundgåeligt at arbejde med den globale helheds-tænkning som en del af et nyt dannelsesideal, men hvordan det skal arbejdes med, er stadigvæk uvist. Det kan være, som Lone foreslår, en fritagelsesordning, hvor skolerne selv kan tage stilling til, hvordan de vil undervise i fagene. Derimod kan man diskutere, hvorvidt man skaber en fælles dannelsesstanke, hvis nogle skoler giver plads til denne helhedsstanke, mens andre ikke gør. Spørgsmålet kan være, om det er muligt at arbejde med den tanke på anden vis – og i så fald hvilken?

11 Konklusion

I denne opgave har jeg analyseret arbejdet med det tværfaglige kulturfag på 9. årgang på Hadsten Skole. Jeg har haft fokus på elevernes motivation for faget, elevernes individuelle historiebevidsthed samt, hvordan kulturfaget tilrettelægges, så elevernes almene dannelse styrkes – dette for at sammenligne med elever undervist i historiefaget.

Det kan konkluderes, at elevernes almene dannelse styrkes, når faget relateres til elevernes egen livsverden. Undervisningen skal være præget af elevernes mulighed for medbestemmelse. De skal inddrages i planlægningsprocessen, således stoffet har tydelig perspektiv til deres eget liv. Undervisningen skal desuden tage hensyn til elevernes evne til at forholde sig kritisk til både stof og omverdenen – hvilket kan ske i arbejdet med de epoketyperiske nøgleproblemer.

På baggrund af mine undersøgelser kan det konkluderes, at kulturfagskonstruktionen skaber markant mere motiverede elever, end elever der kun undervises i historie separat. Dette kan skyldes; elevernes inddragelse i undervisning med henblik på relation til deres egen livsverden. Kulturfaget giver eleverne mulighed for at se sammenhænge og belyse emner fra flere vinkler. Lærerne i faget er engageret og bruger mange ressourcer på planlægning. Det kan ses, at emnernes påvirkning ikke er stor – dog kan det konkluderes, at kulturfaget har mulighed for at arbejde med en stor diversitet af emner, og dermed mulighed for at fange flere elevers interesser.

Jeg kan konkludere, at elever undervist i kulturfag har manglende forståelse for fremtidsperspektivet i historiebevidsthedsbegrebet – dog ses den samme udfordring hos elever, undervist i historie separat. Eleverne undervist i kulturfag opnår altså samme grad af historiebevidsthed, som elever i en almindelig historieklasser.

Der er en udfordring i kompetencedækningen af undervisningen i kulturfag, hvor et ubesvaret spørgsmål stadigvæk står hen; hvorvidt læreren bør være linjefagsuddannet. Der kan dog konkluderes en vigtighed i, at lærerne arbejder tæt sammen – og tør påtage sig en kulturfagsidentitet.

Kulturfagets fremtid er stadigvæk uvist, dels fordi det ikke er muligt at gå til prøve i faget – og dels fordi, at min undersøgelse ikke giver et fuldendt billede af, hvad kulturfaget kan og ikke kan. Det viser dog et tydeligt billede af, at faget har stort potentiale. Ifølge mine resultater ses det tydeligt, at kulturfaget ikke har nogle direkte negative følgere, men derimod kun neutrale og positive følgere.

Den globale helhedstænkning er kun med til at styrke elevernes dannelse – hvilket er svært ikke at se relevant i fremtiden.

12 Litteratur

- Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Berliner, P., & Soberón, E. d. (2014). Motivation, læring og udvikling i et nutidigt læringsmiljø. I O. Løw, & E. Skibsted (Red.), *Elevers læring og udvikling: også i komplicerede læringsituationer* (s. 84-97). København: Akademisk forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (u.d.). *Interview: introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Canger, T., & Kaas Aagaard, L. (2006). Motivation. I T. Canger, & L. Kaas Aagaard, *Praktikbogen*. København: Hans Rietzels forlag.
- Christiansen, R. (2014). Danske grundskoleelevers opfattelse af skolefaget historie. I L. Kvande (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: nordiske bidrag til samfundsfag- og historiedidaktik* (s. 132-150). Bergen: Fagblokforlaget.
- Det danske sprog- og litteraturselskab. (u.d.). *Den danske ordbog: moderne dansk sprog: fag*. Hentet 19. marts 2018 fra ordnet.dk: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=fag>
- Det danske sprog- og litteraturselskab. (u.d.). *Den danske ordbog: moderne dansk sprog: tværfaglighed*. Hentet 21. marts 2018 fra ordnet.dk: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=tv%C3%A6rfaglig>
- Fibæk Laursen, P. (2017). Hvad bør være undervisningens indhold? I P. Fibæk Laursen, & H. J. Kristensen (Red.), *Didaktikhåndbogen: teorier og temaer* (s. 183-198). København: Hans Ritzels Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus: System.
- Grynberg, S. (9. juni 2015). *Næsten 40 procent af historietimerne varetages ikke af en historielærer*. Hentet fra Folkeskolen: <https://www.folkeskolen.dk/565497/naesten-40-procent-af-historietimerne-varetages-ikke-af-en-historielærer>
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. Brinckmann, & L. Rasmussen (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 didaktiske essays* (s. 5-18). Gesten: Op-forlag.
- Jensen, S., & Behrendt, M. H. (Januar 2016). 5 former for motivation. *Undervisning for alle*, s. 16-18.
- Kalfki, W. (2001). Grundtræk af et nyt almindannelseskoncept. I W. Kalfki, *Dannelsese teori og didaktik: nye studier* (s. 59-109). Aarhus N: Klim.

- Klausen, S. H. (2011). Hvorfor fagligt samspil? I S. H. Klausen (Red.), *På tværs af fag: fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde* (s. 31-68). København: Akademisk forlag.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. (2016). *Historiefaget i fokus: dokumentationsindsatsen*. Jelling: Historie Lab.
- Løw, O. (2017). Hvad betyder sociale relationer for børn læring og udvikling? I P. Fibæk Laursen, & H. Kristensen (Red.), *Didaktikhåndbogen: teorier og temaer* (s. 393-411). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, V. (1998). *Ungdom og Historie i Danmark*. København: Institut for Humanistiske Fag.
- Outzen, M.-L., & Outzen, O. (2006). *Temaets arbejde med: fag- og tværfaglighed*. Vejle: Kroghs forlag.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet. (2001). 3: *demokrati og baggrund*. Hentet 16. april 2018 fra UVM: <http://static.uvm.dk/publikationer/2001/dus/3.htm>
- Undervisningsministeriet. (13. december 2016a). *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra emu.dk: <https://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Undervisningsministeriet. (20. januar 2016b). *Fællesmål for faget historie*. Hentet fra emu.dk: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>
- Undervisningsministeriet. (26. Oktober 2017a). *Timeantal*. Hentet fra UVM: [file:///Users/Anja/Downloads/150710-Timetalskema-PDF%20\(4\).pdf](file:///Users/Anja/Downloads/150710-Timetalskema-PDF%20(4).pdf)
- Undervisningsministeriet. (12. December 2017b). *Bekendtgørelse om lov om folkeskolen*. Hentet fra retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>

13 Bilag

13.1 Bilag 1 – Interview med medborgerskabslærer på Hadsten Skole

Interview med Marietta Langkjær medborgerskabslærer på Hadsten Skole.

A: Vil du forklare, hvordan I arbejder med medborgerskab på jeres skole?

M: Ja. Helt konkret, som vi gør det nu og det, som vi er nået frem til, der virker bedst. Det vi gør på 9. årgang. Vi starter processen allerede i fagfordelingen sådan, at når vi skal sætte de lærere på, der skal varetage undervisningen, så sørger vi for, at der er en samfundsfagslærer, en historielærer og en kristendomskundskabslærer. Når fagfordelingen er på plads, er vi et lille team omkring en årgang, hvor vi varetager hvert vores fag. Så har vi et møde før sommerferien, hvor vi laver årsplanen. Vi finder de overordnet emner, og hvordan vi synes de tre fag kan tilgodeses i emnerne. Nogle emner genbruger vi fra årene før. Som regel arbejder vi med to nye emner, mens resten er gengangere – dette gør vi for at være aktuelle og se, hvilke problemstillinger, vi ser i verdenen. Vi prøver desuden at være aktuelle, i de emner vi genbruger, ved at udskifte litteraturen. Vi har seks emner på plads, inden vi går på sommerferie, og vi har også vedtaget, hvem der er ansvarlig for hvilke emner. Det betyder, at vi to og to har ansvaret på detailplanlægningen af et emne. Her laver vi en ret detaljeret plan, helt ned til lektioner. Hvert emne er cirka 4-5 ugers varighed. Vi forsøger få parallellagt to af lektionerne, så vi kan arbejde på tværs af årgangen.

A: Hvordan vælger I emner og tager I højde for elevinddragelse?

M: Eleverne får ikke lov til at være med til at vælge emner. Der er vi svage på det område. Vi taler om, at det kunne være fedt at inddrage det i højere grad. De har helt sikkert en mening omkring, hvad de godt kunne tænke sig. Det gør vi ikke – men jeg ved, at de arbejder med det på Frijsenborg Efterskole. Der finder de emner i samarbejde med elever og lærere.

A: Hvordan forholder i jer til, hvordan de gør det på Frijsenborg?

M: Vi startede med at arbejde med medborgerskab i 2006, da der var en lærer her på stedet, hvis datter var elev på Frijsenborg Efterskole. Datteren talte meget godt om faget. Det gjorde, at vi begyndte at tale om den måde at gøre det på. Det gjorde vi blandt andet fordi, at vi oplevede, at eleverne, specielt i historiefaget og kristendom, ikke er særlig motiveret for de to fag. De synes, at det er nogle tunge fag – samfundsfag derimod er lidt lettere at fange deres opmærksomhed med. Derfor fandt vi det interessant at afprøve. Vi fik derfor lov til at se Frijsenborgs ansøgning, om at få medborgerskab samt deres årsplan. Sidenhen har jeg været ude som censor på Frijsenborg, og Lone Greve har været censor her. Hver gang vi mødes taler vi om gode erfaringer inden for faget. Vi sender forskellige materialer til hinanden til inspiration.

A: Hvordan tager I hensyn til, at et af fagene ikke overskygger eller kommer til at fylde mere end de andre fag?

M: Vi er altid lidt på vagt i forhold til samfundsfag. Det har en tendens til at komme til at fylde lidt meget. Vi sidder i de nævnte fællesskaber, hvor vi hver har en rolle. Jeg har ofte været den, der har taget kristendomsvinklen. Her er min opgave at sørge for, at kristendom er i alle emner. Vi sidder også med fælles mål og sørger for, at vi kommer rundt omkring alle målene. Vi forsøger virkelig at

være tro mod fagene. Jeg udregner, hvor meget kristendom bør fylde i de 40 uger, de har medborgerskab. Vi forsøger at få fagene til at fylde det, som de skal fylde hver for sig. Men når vi har gjort det arbejde, så tænker vi faktisk ikke særlig meget mere på kristendom, historie og samfundsfag – det er kun lige der de første par møder, så giver vi slip på de tre fag og fokuserer derimod på emnerne.

13.2 Bilag 2 – Spørgeskema om elevernes motivation for medborgerskab

Spørgeskemaet er besvaret elektronisk af 9. årgang på Hadsten Skole 1. marts 2018.

Spørgsmål 1 (resultat i afsnit 8.3)

Hvor spændende synes du, at medborgerskab er?

- Meget spændende
- Ret spændende
- Lidt spændende
- Slet ikke spændende
- Ved ikke

Spørgsmål 2 (resultat i afsnit 8.3)

Hvilket fag kan du bedst lide i skolen?

- Dansk
- Matematik
- Medborgerskab
- Idræt
- Andre fag

Spørgsmål 3-11: Hvor spændende synes du, at medborgerskab er, når det handler om ...

Sp. Nr.	Emne	Meget spændende	Ret spændende	(Meget + ret spændende)	Lidt spændende	Slet ikke spændende	(Lidt + slet ikke spændende)	Det handler det aldrig om
3	Krige, revolutioner og store forandringer	24,4%	38,5%	(62,9%)	25,6%	11,5%	(37,1%)	0%
4	Hvordan mennesker tænker og levede i gamle dage	11,5 %	38,5%	(50%)	34,6%	15,4%	(50%)	0%
5	Min egen families historie og hvorfor vi tænker som vi gør i dag	32,1%	29,5%	(61,6%)	28,2%	7,7%	(35,9%)	2,6%
6	Økonomi og samfundsforhold	19,2%	33,3%	(52,2%)	26,9%	20,5%	(47,4%)	0%
7	Politik og ideologier	23,1%	26,9%	(50%)	33,3%	15,4%	(48,7%)	1,3%
8	Statistik, kildekritik og metoder	2,6%	19,2%	(21,8%)	44,9%	33,3%	(78,2%)	0%
9	Livsfilosofi og etik	21,8%	28,2%	(50%)	30,8%	16,7%	(50%)	2,6%
10	Kristendom	2,6%	25,6%	(28,2%)	48,7%	23,1%	(71,8%)	0%
11	Andre religioner og livsopfattelser	11,5%	38,5%	(50%)	34,6%	15,4%	(50%)	0%

13.3 Bilag 3 – Interview om motivation og historiebevidsthed**13.3.1 Interviewguide**

1. Hvad tænker I, at ordet *medborgerskab* betyder?
2. Hvad tænker i, at historie er for noget – og hvad handler faget historie om?
3. Hvad tænker i om udsagnet *historie er noget, der er dødt og borte*?
4. Hvad tænker i om udsagnet, at *historie både handler om fortid, nutid og fremtid*?
5. Hvad er det bedste, at I har lavet i faget medborgerskab?
6. Hvilke fordele og ulemper, synes i, der er i at have medborgerskab i stedet for fagene alene?

13.3.2 Interview 1

3 elever; 1: pige2: pige, 3: dreng

A: Hvad tænker I om ordet medborgerskab? Hvad betyder der?

1: Altså jeg tænker jo, at medborgerskab er at være en del af samfundet og det er også det, jeg synes medborgerskab handler om – at vi lærer om sådan samfundet – ikke kun vores eget, men det at være medbøger.

2: Altså det vil jeg også sige, fordi medborgerskab der lærer man lidt om det hele. Du lærer om, hvordan samfundet fungerer, og hvordan det fungerede engang, hvordan det er blevet til, hvor det er i dag.

A: så meget om samfundet?

Elever: ja

A: Hvad siger du 3?

3: Jeg har ikke rigtig noget at tilføje

A: Har I talt om i medborgerskabsfaget, hvad det egentlig er, at medborgerskabsordet betyder?

1: Nej ikke rigtig, vi har vi lige haft et forløb om terror nu her. Hvor vi har snakket om, at der er en medborger og der er en modborger. Det er jo det der med, at hvis man er modborger, så er der lidt større risiko for at man kan blive terrorist.

3: En modborger er sådan, når man ikke er en del af fællesskabet

1 og 2: ja

A: Okay, så for at være medborger, så skal man være en del af fællesskabet?

Elever: ja

A: Hvis jeg nu siger historie, hvad tænker i så, at det handler om?

2: Krige og sådan noget – revolutioner

1: Krige, revolutioner, og hvordan man levede, altså i alle lande dengang

A: Okay. Nu siger jeg et udsagn og så skal I prøve at fortælle mig, hvad I tænker, når jeg siger det. Jeg siger, at historie er noget, som er dødt og borte.

1: Nej – det tænker jeg ikke, at det er. Altså som faget eller hvad? Eller bare sådan...

A: Ja, men bare sådan i det hele taget ikke faget nødvendigvis – bare historie

1: Det er jo vigtigt, at vi bliver ved med at lære om historie, så man ikke glemmer det, som skete engang. F.eks. det er jo vigtigt, at vi lære Anden Verdenskrig.

A: Hvorfor det?

1: Så er det jo det der med, at man ikke skal begå de samme fejl, og det er vigtigt at vide, hvorfor det skete, og hvorfor ting er som det er i dag. Fordi der er jo sket noget. Det er det samme med revolutioner, det er jo vigtigt, at vi lærer om dem, så vi ved hvorfor, at det er som det er i dag – det er ikke bare kommet af ingenting.

3: Ja, altså man kan sige, at man kan lære om historie og hvad der er sket og sådan noget – og så kan man også lære af historie.

2: nogle gode svar

A: Okay, så siger jeg et udsagn mere, at historie det er både noget, der handler om fortid, nutid og fremtid?

2: Det er vel også lidt det der med, at man lære af historie.

3: Så man kan forberede sig på fremtiden – ved ligesom at kigge på fortiden

2: Så man ikke laver de samme fejl

A: Er det noget, I har haft om i medborgerskab?

3: Nej, men vi har kigget lidt på, hvis vi går ind i en ny sådan samfundsmodel. Hvor i gamle dage var der den traditionelle, og nu er vi inde i en ny, hvor vi unge meget vælger vores egen valg i stedet for tage vores forældres job.

A: Har i talt om, hvordan den så bliver måske i fremtiden?

3: Nej jeg tror ikke, det er ikke sådan noget vi havde været inde over det

2: Jeg tror ikke lige, at man vidste så meget endnu – det vidste man først, når den er færdig

A: Okay, så man kan ikke sige så meget om fremtiden, før man har oplevet det?

2: Nej

A: Hvad er det bedste I har lavet i faget medborgerskab?

2: Altså jeg synes det er bedst, når vi sådan har noget om politik og sådan. Ja, hvor man har lidt sin egen mening ind over det.

1: Ja, når vi skal diskutere ting – det er rigtig sjovt. Fordi så kan man også få at vide, hvad andres holdninger er til ting.

A: Hvad diskutere i?

1: Så kan det være noget om topskat, eller hvad vi synes om det, eller bare dansk samfundsmodel.

3: Det var også engang, hvor vi var et land fra Europa i nogle grupper, et europaråd, og så skulle vi diskutere, hvad gør vi med flygtninge og sådan noget.

A: Hvordan fandt i så ud af, hvad landet det synes?

3: Så undersøgte man, researchede man.

2: Vi var så menneskerettighederne.

1: Så vi skulle råbe et eller andet.

3: Der var også nogle, som var journalister.

A: Spændende, så man fik ligesom nogle roller uddelt?

Elever: ja

A: Laver i andre ting end at diskutere?

1: Ja ja – vi læser jo en masse tekster, eller så laver vores lærer dias show, og vi ser også nogle gange nogle små klip.

2: og svarer på nogle spørgsmål.

A: Hvad har så været det mest kedelige?

2: Nok at læse rigtig mange sider

1: Det kan godt blive lidt tungt nogle gange, hvis man skal læse 20 sider lige i træk

2: ja

A: Er der nogle eksempelvis emner, som I husker tilbage på? Noget som måske har rystet jer eller noget hvor i har gjort jer nye tanker?

1: Så skal man lige huske på, hvad vi har haft om.

3: Vi har haft meget om flygtninge og vilkår i krigsramte lande – det synes jeg i hvert fald, at det var spændende

A: Sidste spørgsmål, hvilke fordele og ulemper ser I, i at lave medborgerskabsfaget, fremfor at have fagene historie, samfundsfag og kristendomskundskab hver for sig?

2: medborgerskab er mere spændende, end når man havde fagene hver for sig fordi, man blander det lidt sammen og man får lidt mere at vide om alt. Det gør det lidt mindre tungt, fordi at i historie kan jeg huske, at vi tit læste en masse tekster og skulle svare på spørgsmål – hvor det er sådan lidt mere diskutere og tænke over tingene i medborgerskab.

3: Der er mange ting, der er forbundet. I historie kan det handle om krige - mange krige - i hvert fald i gamle dage - blev kæmpet pga. religion

A: Hvilke ulemper tænker I så, at der er? Er der noget man glemmer?

2: Man kan godt begynde at fokusere lidt på den ene ting, altså hvis man er mere interesseret i samfundsfag, så kan det være, at man går mere op i det end de historiske tidspunkter. Så på den måde er der måske en ulempe.

1: F.eks. religion er nok ikke det fag, som der bliver tænkt mest på i medborgerskab.

A: Er det skidt?

1: Nej det synes jeg jo ikke, det kommer nok an på, hvem man spørger.

A: Har nogle slut kommentarer?

1: Jeg kan godt lide medborgerskab

3: Jeg synes også, at det er et dejligt fag

13.3.3 Interview 2

3 elever, 4: dreng, 5: pige, 6: dreng

A: Hvad tænker I om ordet medborgerskab? Hvad betyder det?

6: Sådan en medborger.

A: Hvad er en medborger?

6: Jamen bare en eller anden borger, som er med i et samfund.

A: Er der forskel på at være en almindelig borger og en medborger?

6: Hvis man er medborger, så hjælper man måske andre.

4: Måske sådan involvere sig i ting, der sker rundt omkring.

5: Ja man er mere med.

A: Er det en positiv eller negativ ting at være en medborger?

6: Det er positivt.

5: Så er man ligesom med.

A: er det noget, som i har talt om i medborgerskab? Altså hvad ordet betyder?

4: Nej det tror jeg ikke.

5: Ikke hvad jeg husker.

A: Har i talt om, hvad en medborger er i medborgerskab?

4: Nej ikke rigtig sådan, hvad jeg kan huske.

6: Nej, altså vi har haft noget om en modborger.

A: Hvad er det?

6: Det er en, der er modsat, der ikke synes, hvordan systemet kører i Danmark er i orden

5: Eksempelvis en terrorist.

A: Så kommer det til at handle lidt om historie, hvis jeg nu siger historiefaget, hvad handler det så om?

6: Sådan hvad der er sket før.

5: Ja sådan gennem tiden tænker jeg.

4: Ja.

A: Vil i prøve at uddybe det lidt, hvis i kan?

6: Sådan noget Anden Verdenskrig

4: Den Kolde Krig.

6: Forskellige ting, der skete rundt omkring i verden.

A: Kan det handle om andet end krige?

6: Ja ja, det kan handle om det hele, sådan vigtige ting – Den Franske Revolution.

4: Ja ny præsident i USA.

6: Ja altså vigtige ting, der er sket.

5: Noget der har betydning

A: Det var så historiefaget, hvad hvis nu jeg bare siger historie? Hvad betyder det?

5: Altså mener du historie som en bog eller?

A: Hvis man nu så historie, ordet, så på tavlen, hvad ville I så tænke?

4: Det kunne både være en bog.

5: Men også noget, som er sket.

4: men ja også historiefaget.

A: Nu kommer jeg med et udsagn og så skal I fortælle, hvad I tænker om det – historie er noget som er dødt og borte?

6: Ja, det behøver ikke nødvendigvis at være dødt og borte.

4: Nej det behøver det ikke.

6: Nej det er jo stadigvæk historie, hvis f.eks. Donald Trump bliver præsident. Altså han er jo ikke død.

A: Kan det godt ske nu?

6: Hvis det sker nu, så er det historie om et sekund.

A: Så kommer der et udsagn mere, historie det er både noget, der handler om fortid, nutid og fremtid?

4: Ja altså det vil jeg sådan mere sige.

5: også mig.

4: måske sådan mest, nutid - hvad var det sidste?

A: fortid, nutid og fremtid.

4: måske mest fortid og nutid.

5: Ja det tænker jeg også, ikke rigtig fremtid.

4: en lille smule måske.

5: ja ja, men alligevel ikke særlig meget.

6: Jeg synes ikke, at det sådan er fremtiden – men det kan sagtens være nutiden også.

A: Hvorfor kan det ikke være fremtiden?

6: Historie er jo sådan konkret – altså vi ved jo ikke, hvad der kommer til at ske i fremtiden.

5: Nej lige præcis.

4: Nej det er vel sådan store ting, som er sket.

A: Hvad er det bedste, som i har lavet i medborgerskab?

4: Jeg synes, at det bedste, som vi har lavet i medborgerskab er ting, hvor man kan få lov til at sige sin mening, hvor man kan.

5: have sin egen holdning.

4: man kan demokratisere mod hinanden.

6: Sådan ligesom det, vi lavede i sidste uge, hvor vi sad ved det der bord – hvor vi skulle lade som om at vi var beboere i Christiania, og så skulle vi have et møde og sige vores meninger, og komme til at være enige om det.

A: okay, hvordan fandt i så information om det?

6: Vi havde lige haft om det.

4: Så vi læste noget om det, og dem der boede der, og hvordan det blev skabt – og så fik vi nogle ting, som vi skulle tage op på mødet og vi skulle snakke til enighed.

A: Hvad er så det kedeligste i laver i medborgerskab?

6: Det er nok bare, når vi får en lang tekst og så skal vi læse den og så skal vi besvare spørgsmål til den.

4: Ja det synes jeg også.

A: sker det tit?

4: både og.

6: det sker, men der er også meget af det andet, hvor vi kan få lov til at snakke på klassen.

5: det sker mest sådan sidst i et emne, vi har haft, tror eller i starten.

A: Hvad er det, som I husker bedst fra medborgerskab? Er der noget, der fik jer til at tænke anderledes?

5: Vi har haft så mange emner

6: Jeg kan da huske den Franske Revolution, for der skulle vi lave en facebookbruger og så var vi en gruppe som, som franske...

4: Ja nogle var præster.

5: og så var vi delt ind i roller.

6: nogle var rige og så var der bønder, og nogle var bare borgere.

4: Ja så skulle man lave sådan det hele på Facebook, en ny måde at gøre det på.

6: Genopleve den franske Revolution på Facebook.

A: Hvorfor skulle i mon gøre det?

6: Så er det nemmere at huske.

A: Hvilke fordele og ulemper synes I, at der er ved at man har medborgerskab, frem for at have historie, samfundsfag og kristendomskundskab hver for sig?

4: Fordelene vil jeg sige er at, at det er ligesom større, nu har vi det fire gange om ugen, så hedder det medborgerskab de fire gange om ugen, så hvis man både fik lektier for i historie, samfundsfag og kristendom, så ville man skubbe nogle af dem til side, men hvis man får dem samlet, så er det nok lidt nemmere at få lavet tingene, da vi har det flere gange om ugen.

A: Så er det måske lettere at huske.

4: Ja.

6: Hvis vi bare havde fagene for sig selv, så kristendom, det synes jeg det er rimelig kedeligt.

4+5: ja.

A: Hvorfor?

6: jeg har ikke lyst til at læse om, hvordan en kristen figur gjorde et eller andet, men når man kan blande det ind i samfundet, hvilken betydning det har haft. Så bliver det en hel del mere spændende.

4: ja.

A: Hvad tænker du 5?

5: Jeg tænker sådan det samme.

A: er der så nogle ulemper ved at have det samlet?

6: Måske kommer man ikke så dybt ind på de forskellige ting.

5: Som man måske ville have gjort, hvis det var enkelvis.

4: og så vel også det der med eksamen, der er jo ikke noget, som du decideret kan gå op i, i medborgerskab – det hedder jo medborgerskab, men så skal du gå i historievejen, eller kristendomsvejen eller samfundsfagsvejen – det er måske lidt en ulempe ved at vi har haft det her og så kan vi egentlig ikke gå direkte op i det til eksamen.

A: Hvorfor mon det er en ulempe? Hvad gør det svært?

4: Nu har vi haft det igennem et stykke tid, så er man vel vant til sådan er på den måde.

5: Ja til det er samlet.

4: hvis man så skal til at dele det ud igen på en måde, så skal man måske lige tænke lidt mere.

A: er i glade for medborgerskab?

4: meget.

6: Ja det er vi.

4: Jeg synes det er et lækkert fag.

A: er det yndlingsfaget?

4: for mig er det.

6: ja.

5: ikke for mig, det er et af de bedste, men ikke det bedste.

A: har i noget, i vil tilføje?

6: det er et godt fag, måske man kunne gøre sådan, at flere skoler havde det og så man kunne gå op i det til eksamen.

6: det ville være fedt, hvis alle havde det.

4: Ja de tre fag hænger godt sammen, de påvirker alle sammen hinanden.

5: jeg tror også, at man får mere ud af det ved at have det samlet.

6: det tror jeg også, jeg synes det er mere spændende.

5: Ja, jeg tror, at man ville køre død i både kristendom og samfundsfag og historie, man ville køre død i det til sidst.

13.4 Bilag 4 – Interview med viceforstander fra Frijsenborg Efterskole Lone Greve

Interview med viceforstander Lone Greve fra Frijsenborg Efterskole.

A: Hvad er din baggrund for at arbejde med medborgerskabsfaget?

L: Min baggrund for at arbejde med medborgerskab er jo, at jeg har linjefag i kristendomskundskab og har undervist i samfundsfag og historie her på efterskolen umildbart, da jeg startede. Så vælger vi så at indgå i et udviklingsarbejde, hvor vi sammentænker fagene og laver faget medborgerskab.

A: Hvordan gør i, når i skal planlægge et forløb?

L: Hele grundlaget for at det fungerer rigtig godt er, at vi er seks lærere på, der tilrettelægger alt undervisning i fællesskab, eller vi laver alt planlægningen i fællesskab. Så tager man forskellige opgaver, men det vil sige, at det i høj grad er et fællesprojekt. I den faggruppe er historie, samfundsfag og kristendomskundskab fagligt repræsenteret. Det er den samme måde de gør på Hadsten skole.

A: Hvilke tanker tænker du, der lægger bag medborgerskab?

L: Kompetencemæssigt, så tænker vi at sammenhængstænkningen er grundlaget – at forståelse opnås ved, at du som elev kan se sammenhænge. Der er tydelige sammenhænge mellem de her fag - vi arbejder på samme måde i de naturvidenskabelige fag, hvor geografi, fysik/kemi og biologi er sammentænkt. Så man har et emne, vi arbejder eksempelvis med Den Kolde Krig eller med oplysningstiden, eller reformationen – altså der er emner, eks. Mellemøsten, sidste emne vi arbejder med, der er mange emner, hvor det er så oplagt at have de her perspektiver på, hvor det giver en øget indsigt at bruge de faglige vinkler – både at inddrage demografi (demokratiopfattelse), religiøs og kulturelle forhold, historiske forhold – det kvalificerer arbejdet med eksempelvis konflikten i Ukraine, at man har de tre perspektiver på et nutidigt, historisk og et religiøst. Mellemøsten, EU, Anden Verdenskrig – at få mulighed for at arbejde med de her perspektiver gør det mere interessant og mere relevant.

A: Hvordan oplever I elevernes interesse for faget?

L: Altså stort set alle elever synes, at det er et spændende fag, også dem der ikke tidligere har været så optaget af det. Vi har jo ikke arbejdet på andre måder de sidste mange år, så det med før og efter er svært at huske – inden vi havde tværfagligprøve, arbejder vi stadigvæk meget tværfagligt.

A: Hvordan takler i, at eleverne kommer fra forskellige folkeskoler med forskellige tilgange til fagene?

L: Indledningsvis bruger vi meget tid på at beskrive, hvordan vi arbejder og tænker – og inddrage dem i valg af temaer. Så faktisk er det sådan, at 95% af de vi arbejder med er emner, der er bragt op i dialog med eleverne. Det gør, at hvert år også er meget forskelligt, afhængigt af, om der er en elev fra Somalia, Syrien eller Grønland – om der er nogen, der er meget optaget af USA og måske har boet der eller om man har relationer dertil – om Europa eller Norden er spændende. Sidste år havde vi nogle elever fra Norge, så bliver det historiske og det aktuelle omkring Norge pludselig emner, som bliver lidt mere interessant. Så på den måde har relevanskriteriet en væsentligt og motiverende rolle.

A: Nu taler du meget om fordelene i medborgerskab, ser du nogle udfordringer?

L: Det kræver et stort fagligt overblik og det kræver et godt lærersamarbejde. Hvis man som ene lærer i en klasse skal sikre tre fagområder op mod en prøve, så synes jeg faktisk, at det er en stor udfordring – eller jeg kunne forstille mig, at det ville man nok have svært ved. Derfor er det jo også så dejligt, at vi har frie skoler og andre muligheder, hvor man kan gøre det her – men jeg kunne jo rigtig godt tænke mig, at ordningen lå som en frivillig ordning – ligesom man kan vælge forskellige prøveformer. Megen forskning har gennem tiderne vist, at fagligt samarbejde er noget af det, der kan kvalificere undervisningen mest. Det at være tre kollegaer, der sammen laver en årsplan, der dækker hinanden af, der supplerer hinanden, fagligt, men måske også temperamenter og kendskab til eleverne – det er en berigelse. I lærergruppen er der 100% opbakning til, at det er den måde vi skal gøre det på og stor faglig tilfredshed og begejstring over det.

A: Hvordan underviser i konkret i faget? Hvor mange undervisere har klassen til medborgerskab?

L: Vi gør det sådan, at vi har hvert vores hold. Alt undervisning er parallellagt, så vi har meget fælles – meget ofte en fælles opstart og så går man ud og arbejder i holdene. Så vi arbejder seks lærere sammen, hvoraf man så i fællesskab er to lærere, der har en gruppe på 30-32 elever.

A: Hvad tænker du om fremtiden for faget, taget i betragtning af, at faget ikke har en fælles eksamen?

L: Jeg tror, at der er en fremtid – men det vil blive med fritagelsesordninger. Der sker jo altid det, at efter nogle år bliver der åbnet op for nye muligheder for at søge forsøgsmidler og lave forsøgsordninger. Så jeg tror, at tanken om verdensborgerskab eller medborgerskabs inddragelse af en mere global helhedstænkning, tværfaglighed, det er noget som har fremtiden for sig. Jeg tror, at i forskellige former vil der blive eksperimenteret med denne sammentænkning. I øjeblikket har vi en projektuge, hvor det overordnede tema er bæredygtighed, der er de naturvidenskabelige fag og de humanistiske fags lærer der vejleder. Eleverne kan lave en problemformulering og så kan det gå i forskellige retninger med, både noget sociologi og noget naturvidenskab, noget historisk og noget kreativt. Det er et godt eksempel på, at man også på andre måder kan bruge denne tværfaglige tænkning.

A: Jeg synes jeg har fået svar på mange af mine spørgsmål. Har du noget, du vil tilføje?

L: Jeg synes det er meget væsentlige er, at eleverne er begejstret for det – også elever som altid har synes, at historie er kedeligt eller ikke forstod samfundsfag eller kristendomskundskab ved de ikke hvad er. Det at man har en problematik, og så skal anvende kristendomskundskab til få en dybere forståelse af f.eks. velfærdssamfundet. Kristendommens fjerdedel af faget handler om etik og etiske teorier, så bliver det motiverende og inddragende. Pludselig kan man forstå den barmhjertige samaritaner, forskellen med Islam og kristendom på den ny måde, fordi det er anvendt viden.

Det er det, at eleverne oplever, at det er noget, de selv har været med til at vælge, og de kan bruge den viden, de forstår, til at blive en mere oplyst og engageret medborger. Når man arbejder med Grønland tværfagligt, vi arbejder med etiske spørgsmål inden for sundhedssektoren eks. Så er der et samfundsmæssigt perspektiv, der er også nogle etiske aspekter, så giver det mening på en ny måde.