

Bevidsthed omkring *bevidsthed* hos historielærere i folkeskolen

Kritiske refleksioner og diskussioner omkring betydningen og virkningen af historielæreres bevidsthed, for elevers udvikling af historiebevidsthed – ud fra samtidsdiagnoser om historielærere, historiefag og historieundervisning i dag

Antal anslag: 63.659

Bachelor i historie 28. Maj 2020

Af Caroline Pontoppidan Vest (252607)

Specialpædagogisk vejleder: Birgit Mogensen

Historiefaglig vejleder: Marianne Axelsen Leth

Læreruddannelsen, Via University College, Aarhus C

Indholdsfortegnelse

Indledende refleksioner.....	3
Problemformulering.....	4
Forskningsgrundlag.....	4
Læsevejledning.....	6
Metodiske tilgange til udarbejdelse og bearbejdning af empiri	7
<i>Kritisk teori som vidensskabsteoretisk refleksionsrum</i>	<i>7</i>
<i>Mixed Methods-forskning i et humanistisk og samfundsvidenskabeligt undersøgelses-design</i>	<i>8</i>
Kvantitativ teknik i en national spørgeskemaundersøgelse med henblik på sammenhænge og forklaringer	10
Refleksioner over forbindelsen mellem udvalgte kvantitative og kvalitative metoder	11
Kvantitativ teknik med et åbent spørgeskema efterfulgt af interview - for fortolkning og forståelse.....	12
Viden om forklaringer og forståelser af historielæreres holdninger.....	12
<i>Begrebsafklaring af historiebevidsthed.....</i>	<i>13</i>
<i>Hvordan gør historielærere brug af fortid og nutid i undervisningen?.....</i>	<i>14</i>
Fortid via historiebevidsthed gennem nysgerrighed, forståelse og forholdet.....	15
Fortid repræsenteres i praksis som nutid.....	16
<i>Hvad er et relevant udgangspunkt for historieundervisning?.....</i>	<i>17</i>
Hvorfor det er en udfordring at redegøre for, hvad der er relevant i undervisning	18
Globale og nationale (ud)dannelsesmæssige udtryk for relevant undervisningsindhold	20
<i>Hvad er konsekvenserne ved de vilkår der findes i et historiebrugsperspektiv i praksis?</i>	<i>22</i>
Indhold, tilrettelæggelse og manglende forståelse som årsager til udfordringer	23
Afsluttende refleksion over det som her kaldes en individorienteret historiebrugsdidaktik	23
Kritiske refleksioner forinden konklusionen	24
Konklusion.....	26
Referencer	27
Bilag	29
1. <i>Kvantitativt spørgeskema udsendt til historielærere i folkeskolen inkl. Besvarelser</i>	<i>29</i>
1.0 Introduktionsmeddelelse til respondenter	29
1.1 Uafhængige variabler	29
1.2 Didaktik over for formelle retningslinjer	30
1.3 Historiefagets undervisning i alment globalt forventningsperspektiv.....	30
1.4 Historiefagligt indhold	30
1.5 En pædagogisk, metodisk og didaktisk udfordring.....	31
1.6 Samlet status.....	31
2. <i>Kvalitative data</i>	<i>31</i>

Indledende refleksioner

Nærværende projekt er et resultat af mine refleksioner, gennem praksiserfaring i forlængelse af og i forbindelse med mit studie på Via Læreruddannelsen i Aarhus C (Læreruddannelsen, u.d.), der drejer sig om associationer opstået i de mange praksisnære situationer (praktik og lærervikariat over 3 år) hvor jeg har mødt (historie)lærere omtale *"de mange udfordringer i skoleregi man som lærer ikke kan gøre noget ved."*

Men jeg er af den erkendelse, at jeg lever i en tid, hvor der inden for lærerprofessionen er plads til at se muligheder i hvordan man som lærer – ved udvikling af bevidsthed – kan fokusere på professionens muligheder frem for udfordringer. Den erkendelse gælder særligt inden for det historiefaglige område.

Hvorfor lære historie? Hvad skal læres i historie, om historie, af historie og for historie?

Historiefaget kan forstås som et praktisk orienteret fag, der kan gavne livet som individ indenfor såvel som uden for skolen, som borger i et samfund og som del af familiære, kulturelle og sociale fællesskaber; som folkeskoleelev kan det praktisk talt være en styrke at erindre familiære begivenheder i et forsøg på at opnå viden om egne forudsætninger for f.eks. at kunne tage den udfordring op det er, at gennemføre en uddannelse. Lige så vel som det kan være praktisk at opnå viden om relativt mystiske hændelser, perioder og årstal, hvis man som barn, ung eller som voksen ønsker at forstå, hvorfor man med sin familie på et tidspunkt og et sted i fortiden, rykkede 4000 km nordpå i håbet om et bedre liv. Det kan praktisk talt også være meningsfuldt for eget liv at søge viden om årsager til kulturelle sammenstød og kulturelle ligheder, i oparbejdelsen af en forståelse for nutidige konflikter i dagligdagen. Dette er *historiebevidsthed*, hvortil *viden*, *erindring* og *erkendelse* er afgørende for historiefaget og dermed afgørende i undervisningen, som er helt essentiel for at folkeskolen kan bidrage til elevers *"forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling"* (UVM, Folkeskolens formål, 2020).

At forholde sig bevidst til egne valg og fravalg, frustrationer og didaktiske muligheder, er med tiden blevet et grundvilkår for historielærere, der i lærergerningen underviser elever, som lever i en tid, hvor selve tiden er en knap ressource; i elevperspektiv giver sociale medier – igennem meddelelser, etiketter og lyde - individet mulighed for at ignorere andre mennesker, hvilket opfordrer individet til konstant at træffe små afgørelser om, hvad der er og ikke er interessant i livet. I samme periode lever vi i en tid hvor det danske uddannelses-system præges af dannelse og uddannelse, hvortil dannelse bl.a. vedrører almen demokratisk dannelse (UVM, Folkeskolens formål, 2020), mens uddannelse vedrører et globalt uddannelsesperspektiv (OECD, 2018) der betyder, at eleverne skal opnå kompetencer til at være del af et globalt samfund som fokuserer på økonomisk udvikling og stabilitet, social retfærdighed og miljømæssig bæredygtighed (OECD, The future of education and skills: Education 2030, 2018).

Hertil er den enkelte historielærers ansvar, at udvælge indhold og skabe undervisningssammenhæng ud fra en fortolkning af henholdsvis Fælles Mål (UVM, Historie Fælles Mål, 2019) og Folkeskolens formålsparagraf (UVM, Folkeskolens formål, 2020), der begge giver læreren fortolkningsfrihed til at se muligheder – historiefagligt gælder dette særligt i elevers udvikling af *historiebevidsthed* (Jensen B. E., 2012).

I dette projekt tolkes det historiefaglige begreb *historiebevidsthed*, som en praktisk kompetence til at erkende og leve i egne livsvilkår på godt og ondt. Men denne afklaring er ikke nok for den praksis, der nu en gang finder sted i undervisningen, i det danske samfund (Poulsen & Knudsen, 2015). I den forbindelse er dette projekts indhold til, for at undersøge muligheder i didaktiske udfordringer relateret til historieundervisning. Dette i en kontekst¹ ud fra en kritisk teoretisk refleksion over, hvilke *meninger* der er med historielæreres holdninger. Dette ved at undersøge samfundsvidenskabelige svar på forklaringer og generelle tendenser, og humanistisk at uddybe disse i forståelser. Historiefagligt teoretisk relateres bearbejdning af empiri til samtidens tre historiebevidsthedsparadigmer (Jensen B. E., Historie - Fortidsbrug og erindringsspor, 2014).

Problemformulering

Jeg vil undersøge historielæreres holdninger til historiefaget og undervisningen, med henblik på at diskutere, hvilke betydninger disse har for elevers udvikling af historiebevidsthed.

Forskningsgrundlag

En tilsyneladende didaktisk, metodisk og pædagogisk udfordring i historieundervisning i folkeskolen er, at elever betragter historiefaget som irrelevant medmindre man selv ønsker at blive historiker eller arkæolog (Poulsen & Knudsen, 2015). Forskning tyder på, at udfordringen kan skyldes, at historielærere har udfordringer med at forventningsafstemme egne forventninger til undervisningen i forhold formelle retningslinjer (Rambøll, Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede fælles mål, 2015) og manglende opkvalificering grundet fålærerprincippet² (Rambøll, Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historiefaget, 2015). Men måske er udfordringen i virkeligheden at historielærere ikke giver eleverne et indtryk af, at netop eleverne *er* "historikere" (her forstået som brugere af fortiden).

¹ Forstået i forbindelse med henholdsvis formelle retningslinjer for historiefaget i folkeskolen, historiefaglig teori, forskningsbaseret viden omkring elevers og historielæreres opfattelser af historiefaget, samt med forskelle og sammenhænge mellem læreres holdninger.

² På skoler hvor en samfundsfagslærer f.eks. underviser i historie, da begge fag betragtes som kulturfag

I den forbindelse viser forskning, at historiefaget har udfordringer med at legitimere sig selv over for elever i folkeskolen, fordi elever betragter historiefaget som kedeligt, uden relevans (Poulsen & Knudsen, 2015), hvilket problematiserer det formelle nationale mål om at eleverne i historiefaget skal "opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv" (UVM, Historie Fælles Mål, 2019).

Der er tidligere udarbejdet forskning vedrørende historielæreres *holdning* til historiefaget og undervisningen, men her har det primære fokus været på læreres *opfattelser* af faget i forhold til Fælles Mål og faglige læremidler (Rambøll, Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenkledede fælles mål, 2015). Denne forskning har resulteret i en vurdering af, at lærerne oplever "at de har frihed til at arbejde med form, indhold og læremidler inden for historiefagets rammer" (Rambøll, 2015, s. 32), men at historieundervisningen er presset af *for* høje forventninger (Rambøll, 2015, s. 32), der konkret set indebærer lærernes ansvar for at tilrettelægge undervisning der rummer både 1. og 2. ordensviden³, mange indholdspunkter samt give eleverne en bred vifte af kompetencer (Rambøll, 2015). Dog viser selv samme forskning, at der er "mangel på præcision i lærernes forventninger til faget" (Rambøll, 2015, s. 31). Ifølge forskningen kan denne mangel forstås i sammenhæng med, at lærere er uafklarede om historiefagets indhold og formål, samt et ønske fra lærernes side om opkvalificering, for "at kunne leve op til de krav, der med forenkledede Fælles Mål stilles til historieundervisningen" (Rambøll, 2015, s. 32). I forlængelse heraf tyder en anden national forskning – inden for samme periode - på, at en opkvalificering særligt vedrører lærerne på de mange skoler som organiseres ud fra fålærerprincippet (Rambøll, Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historiefaget, 2015). Men kan det passe at det sproglige i Fælles Mål betyder, at lærerne ligefrem skal have en opkvalificering? F.eks. skal eleverne ifølge Fælles Mål inden for historiefaget "opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv" (UVM, Historie Fælles Mål, 2019).

Noget der ifølge ovennævnte forskning står klart er, at historielærere har "brug for at blive klædt på til de opgaver, der ligger i historiefaget nu og i fremtiden" (Rambøll, 2015, s. 32). Det kan hænge sammen med international forskning der påpeger, at kritisk tænkning og problemløsning er afgørende kompetencer for elevers læring og udvikling fordi: "de elever i folkeskolen, som senere i livet bliver de studerende som er bedst forberedte på fremtidens uddannelsesmæssige forhåbninger, er de som forstår sig bedst på andres intentioner, handlinger og følelser, og som kan forudse både korte og lange konsekvenser af egne handlinger" (OECD, The future of education and skills: Education 2030, 2018, s. 4) [oversat fra engelsk]. Dette citat

³ Forstået som henholdsvis (1) indholdsområder og (2) koncepter/fremgangsmåder

må betragtes som både et dannelses- og uddannelsesemne, relateret til Fælles Mål for faget historie, under stk. 3: "Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte (UVM, 2019). I denne forbindelse gør *historisk bevidsthed* sig gældende, der i historiefagligt perspektiv indebærer tre forventninger til elevers læring og udvikling i historieundervisningen (Poulsen & Knudsen, 2015): (1) elever bør finde historieundervisning spændende og relevant, så deres nuværende intuition og "common sense" sættes i forbindelse med, at (2) eleverne opnår viden om kriterier for indholdsvalg/fravalg i undervisningen, og at (3) eleverne udvikler sig i retning af en større bevidsthed om samspil mellem tidsdimensionerne *fortid*, *nutid* og *fremtid*. Dog synes disse forventninger at være udfordret af en lav kompetencedækning i historiefaget (Rambøll, Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historiefaget, 2015).

Historiefaget er et af de tre fag i folkeskolen med lavest kompetencedækning, samtidig med at "lærerne med undervisningskompetence i historie ikke anvender disse kompetencer" (Rambøll, 2015, s. 4). Dette kan let åbne for en diskussion af, hvorvidt A skyldes B - og omvendt. I stedet vil jeg benytte denne forskning – igen nem egne empiriske undersøgelser - som udgangspunkt for at nå frem til helt tydelige perspektiver på, *hvad det egentlig er historiefaget kan, hvorfor og hvordan*.

Hertil er det i et mulighedssøgende og bekræftende perspektiv nødvendigt at påpege, at "faget opleves af lærere som fagligt krævende, men de fleste er motiverede for at undervise i faget" (Rambøll, 2015, s. 4), samt at "der er desuden åbenhed at spore i forhold til nye inputs til historieundervisningen" (Rambøll, 2015, s. 32).

Læsevejledning

Nærværende opgave er i sin struktur en refleksion over, hvilken mening og værdi der er med (de nuværende) historielæreres holdninger, over for et nationalt dannelsesperspektiv og et globalt dannelses- og uddannelsesperspektiv vedrørende udvikling af elevers historiebevidsthed.

Opgaven er struktureret efter den kontinentale dannelsesstradition, hvilket forstås som en strukturel opbygning omkring refleksionsafsnit, hvorfor diskussion af teori og analyse af egen empiri belyses i flæng.

I opgavens metodeafsnit vil jeg uddybe valget af en kritisk videnskabsteoretiske tilgang (Nielsen H. K., 2020) til indsigt i viden, ved brug af mixed methods-forskning (Frederiksen, 2020), herunder kvantitativ og kvalitativ metode.

I de efterfølgende afsnit vil jeg reflekterende forholde mig til analytiske nedslag i empiriske fund, over for en facetteret anvendelse af faglige teorier. Jeg vil reflektere over problemstillingen med henblik på at undersøge potentialet i historielæreres holdninger.

Afslutningsvis vil jeg kritisk forholde mig til mine refleksioner og de udvalgte videnskabsteoretiske tilgange til at udarbejde undersøgelser og bearbejde empirien, efterfulgt af en konklusion på opgavens problemformulering.

Metodiske tilgange til udarbejdelse og bearbejdning af empiri

Inden for rammerne af et kontinentalt projektsyn (Høyrup, et al., 2019), er intentionen i dette projekt at pege på og fremhæve værdien af eksisterende fænomener (*historiebevidsthed, holdninger, erkendelse og retfærdighed*) af respekt for den nationale eksisterende *skolekultur*, som er præget af *mål og udvikling* (UVM, Folkeskolens formål, 2020), og af respekt for en lokal *kritisk kultur* der viser sig i demokratiet – netop i form af eksisterende fænomener. (Høyrup, et al., 2019).

Videnskabsteoretisk er *historiefaget* til som en konsekvens af menneskers behov for at indsamle, undersøge og bearbejde iagttagelser, med det formål at besvare spørgsmål relateret til handlinger, motiver, årsager, konsekvenser, kontinuitet og forandring. Dette sker af historikeren. Men der findes forskellige bud på relevante spørgsmål, hvilke afgøres ud fra den tid og kontekst en given historiker er del af. Hvad mange historikere har tilfælles, er forsøg på at finde frem til sandheder omkring et indhold. Nogle historikere mener at historiens gang er cirkulær, hvorfor hændelser gentages – dog i form af nye personligheder, begivenheder og lignende. Disse historikere forstår sandhed, som den viden om fortiden, de skal benytte for at overvinde nutidige udfordringer, eller for at forudsige fremtidige udfordringer. (Pietras & Poulsen, 2016). Den sandhed som undersøges i dette projekt, er en søgen efter den *mening* der findes i historielæreres frihed til at navigere i og styre undervisning, i den objektive (formelle samfundsstrukturer) og subjektive livsverden de er del i.

Kritisk teori som videnskabsteoretisk refleksionsrum

Ovenstående refleksioner må i forbindelse med opgavens problemformulering, forstås ud fra *kritisk teori* (Fuglsang, Olsen, & Rasborg, 2014) som videnskabsteoretisk position, der repræsenterer det *teoretiske refleksionsrum* (Nielsen H. K., 2020, s. 471) som sætter rammerne for opgavens struktur omkring kritisk reflekterende udvalgte analysetemaer.

Disse temaer forstås i lyset af identificerbar objektivitet og subjektivitet, som spiller ind i opgavens diskussioner, relateret til system og livsverden (Nielsen H. K., 2020). I dette projekt er ontologien de didaktiske muligheder og udfordringer der finder sted i folkeskolens historieundervisning. Epistemologisk studeres genstandsfeltet ud fra en kritisk rekonstruktion af den virkelighed der findes vedrørende historieundervisning(en) i folkeskolen, samt eksisterende historiefaglige teorier om denne. Metodisk er hensigten at

identificere strukturer i praksis, der determinerer historielæreres bevidstheder, for at opnå forklaring på - samt forståelse af - hvilke betydninger historielæreres holdninger har, for elevers udvikling af historiebevidsthed. Udsagn testes for rationalitet gennem virkning og sandfærdighed i en både objektiv (formelle retningslinjer) og subjektiv (holdnings- og erkendelsesrig) livsverden. I den forbindelse har dette projekt en erkendelsesinteresse i selve den *bevidsthed* som udtrykkes af historielærere i et helhedsperspektiv: mellem generelle samt lokale holdninger, og erkendelser af (udviklende) bevidstheder.

Med den kritiske teori som afsæt, analyserer jeg kultur og samfund i et procesperspektiv, hvor der forklares sammenhænge mellem - og søges forståelser af – historielæreres holdninger og elevers udvikling af historiebevidsthed, ud fra helheder og enkeltfænomener (*historiebevidsthed* og *holdning*).

Inden for den kritiske teori orienterer jeg mig selvreflekterende – som kommende historielærer – åbent til muligheder for forandringsprocesser i praksis.

I forlængelse af opgavens indledende refleksioner, søger jeg igennem udvikling og bearbejdning af empiri, at skabe og benytte et undersøgelsesdesign med fokus på både de didaktiske udfordringer historielærere oplever at ydre rammer skaber, samt fokus på udfordringer som historielærere selv er medskabende af. I den forbindelse vedrører udviklingsperspektivet i skoleregi, de muligheder historielærere har for at navigere i en praksis "defineret" af det komplekse fænomen *historiebevidsthed* (Jensen B. E., *Historiebevidsthed - i teori og praksis* [Slides], 2015). Undersøgelserne skal derfor kunne medvirke til svar på, hvad *bevidsthed* og *historiebevidsthed* egentlig betyder i historieundervisningen, for elevers dannelse og uddannelse.

Mixed Methods-forskning i et humanistisk og samfundsvidenskabeligt undersøgelsesdesign

Med et kritisk perspektiv ønsker jeg i dette projekt at skabe mere kompleks viden, end det er muligt med blot en kvalitativ eller kvantitativ metode. Mixed Methods-forskning (Frederiksen, 2020) kan give en indsigt i en kompleks kontekst ved at kombinere forskningsmetoder som er væsentligt forskellige fra hinanden, for at opnå indsigt i virkeligheden som myriadisk.

Jeg vil i det følgende illustrere den valgte kombination af konkrete forskningsteknikker i et "Iterationsdesign" (Frederiksen, 2020, s. 265), hvor kritiske forventninger til skærpelse af erkendelsesinteresse (i kronologien af udarbejdelsen af metoderne) er en udvikling i kritisk refleksionen over *bevidsthed* relateret til problemformuleringen:

Rækkefølge for udarbejdelse	Forskningsstilart	Respondenter og omfang
1.	Kvantitativ spørgeskemaundersøgelse	245 Historielærere på national plan
2.	(Kvalitativt) spørgeskema: kvalitativt med den begrundelse at her er tale om åbne svarmuligheder, henvendt til to bestemte respondenter med spørgsmål udarbejdet ud fra en dialog med det to, og udarbejdet ud fra en refleksion over resultater i kvantitative data.	2 mandlige liniefagsuddannede historielærere på henholdsvis 30 og 60 år, som jeg kender fra mit arbejde som lærervikar på Læssøesgade skole i Aarhus C.
3.	Et relativt ustruktureret interview i forlængelse af det kvalitative spørgeskema	Den ene af de mandlige lærere (60 år)

Opgavens undersøgelsesfelt bygger på kvantitative og kvalitative metoder, hvoraf indholdet vedrører både formelle retningslinjer for historieundervisning, samtidige globale forventninger til elevers kompetencer, historiefagligt indhold og tidligere resultater i nationalt historiefaglig forskning.

Projektets videnskabsteoretiske position er indlejret i både den positivistiske og den humanistiske videns-tradition (Collin, 2017): samfundsvidenskabeligt for at opnå en generel viden om historielæreres didaktiske overvejelser, og humanistisk for at skabe en dybde i forståelsen af de resultater som fremgår af den samfundsvidenskabelige empiri. Jeg har valgt at bygge mit undersøgelsesdesign op omkring historielærere, da det giver mig et oplagt selvkritisk refleksionsrum, netop som kommende historielærere.

Proceduren for indsamling af empiri har først været at skabe et uddybende vidensgrundlag omkring relevant forskning, historiefaglig teori og formelle retningslinjer både for historiefaget og for folkeskolen. Ud fra denne viden har jeg søgt at bekræfte/afkræfte visse forskningsresultater, hvorfor en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse med lukkede svarmuligheder er valgt, da denne giver mulighed for at skabe overblik. Herefter har det vist sig interessant at undersøge visse resultater nærmere, ud fra historiefaglig teori omkring begrebet historiebevidsthed. I den forbindelse har jeg udarbejdet endnu et spørgeskema, dog med åbne spørgsmål, med den begrundelse at opnå konkrete, men dybere besvarelser, på visse spørgsmål. Jeg har valgt at udsende dette spørgeskema til to liniefagsuddannede historielærere, hvoraf jeg efterfølgende har interviewet den ene af de to lærere, men i en relativt ustruktureret interviewform, da den består af oplæsning af spørgsmål der egentlig var udarbejdet til skriftlig besvarelse – med den begrundelse at læreren foretrak, at jeg skriftligt formulerede hans svar på nogle af spørgsmålene, ud fra en dialog.

I det følgende vil mine metodiske valg og refleksioner omkring de konkrete forskningsstilarter, blive uddybet.

Kvantitativ teknik i en national spørgeskemaundersøgelse med henblik på sammenhænge og forklaringer

Den positivistiske grundantagelse, at viden opnås gennem forklaringer og sammenhænge udtrykt gennem kvantitative data, har jeg benyttet til indsamling af viden omkring generelle tendenser til historielæreres holdninger vedrørende historiefaget og undervisningen (jf. bilag 1). Via kvantificerbare data har det været hensigten at skabe et reflekteret overblik over generelle opfattelser, i relation til historiefaglig teori, i et kontekstualiseret perspektiv. Dataene er i den forbindelse benyttet til at danne grundlag for forklaringer og sammenhænge, som forstås via kvalitative data. Et kvantitativt overblik opnås i denne forbindelse ved at foretage en *national* spørgeskemaundersøgelse, der bekræftes i en uafhængig variabel vedrørende den region som den enkelte respondent arbejder i (jf. bilag 1.1). (Rambøll, SurveyXact, 2017).

Spørgeskemaet er henvendt til historielærere i den danske folkeskole, ud fra teoretisk viden vedrørende begrebet *historiebevidsthed*, viden om formelle retningslinjer for historiefaget og folkeskolen, samt tidligere beskrevne forskningsresultater.

Værktøjet "SurveyXact" (Rambøll, SurveyXact, u.d.) af Rambøll (Rambøll, u.d.) er benyttet som redskab til både bearbejdelse og analyse. Spørgeskemaet består af 21 lukkede spørgsmål distribueret til 560 personer, hvoraf skemaet er gennemført og besvaret 245 gange, inden for landets fem regioner. (jf. bilag 1).

Skemaet er udsendt lokalt via link gennem Aula på Læssøesgade skole i Aarhus C, samt udsendt via links over diverse historiefaglige netværkssider på Facebook.

Metodens reliabilitet er udfordret af det faktum, at der i princippet kan være tale om fejlkilder, da linket til spørgeskemaet har været tilgængeligt til kopiering og dermed har det skabt mulighed for uhensigtsmæssige respondenter. De 560 tegn på distribution kan også tyde på, at skemaet er blevet åbnet 315 gange af personer, som enten blot har været nysgerrige eller som ved spørgeskemaets introduktion har læst, at skemaet ikke var til dem (jf. bilag 1.6).

Spørgsmålene er udarbejdet med udgangspunkt i de årsager der forskningsmæssigt og teoretisk ligger bag historielæreres meninger/holdninger omkring historiefaget i undervisningen, hvilke omhandler følgende samtidsrelevante aspekter: Fælles Mål, elevers forståelser af historiefaget, historiske tidsdimensioner, historisk viden, læremidler og læreres egne forventninger. Her er tale om en undersøgelse, der fordrer dybe refleksioner under analyse af data og diskussion på baggrund af data, i et omfangsrigt felt. I den forbindelse vil

visse empiriske fund fylde mere end andre, hvilket udtrykkes i den refleksionsstruktur jeg analytisk foretager mig.

Spørgsmålene i skemaet er formuleret med brug af teoretiske og forskningsrelaterede begreber, hvorfor der kan være operationaliseringsfejl i forsøget på at gøre begreber målbare over for respondentgruppen. Validiteten søges derfor bekræftet, for at skabe bevidsthed om hvorvidt jeg undersøger efter hensigten i de kvantificerbare data. Derfor har jeg i processen valgt at indsamle kvalitativ empiri efter lukning for besvarelser i den kvantitative undersøgelse.

Refleksioner over forbindelsen mellem udvalgte kvantitative og kvalitative metoder

I søgen efter viden, søger jeg både et generelt og specifikt indblik i den forstand, at projektet befinder sig grundteoretisk både på en positivistisk grundantagelse om at viden opnås ved at måle på data for at *finde sandheder* (om holdningsbaserede tendenser), samt på en humanistisk grundantagelse, for at nå *fra del til helhed og fra helhed til del* (Jakobsen, 2020).

Metodisk er jeg efter udsendt kvalitativt spørgeskema - gennem to forskellige dialoger med historielærere - blevet bevidst om, at operationaliseringen i at gøre visse teoretiske begreber målbare som spørgsmål, ikke har været hensigtsmæssig. F.eks. har jeg i spørgeskemaet benyttet forsker Loa Bjerres teoretiske formulering "historisk fremmede etablerede ordener" (Bjerre L., 2019). For at opnå validitet i min undersøgelse, har jeg i den forbindelse metodisk fulgt op med endnu et spørgeskema af kvalitativ art - nemlig til to lærere, som jeg har været i mundtlig og skriftlig dialog med, under de skriftlige besvarelser af spørgeskemaet.

De kvantitative og kvalitative undersøgelsers samlede validitet afhænger af operationalisering. Projektet består derfor analytisk af sproglige refleksioner og overvejelser over, *hvordan* begreber kan og vil forstås, samt refleksioner over *hvorfor* de forstås som de gør.

Projektet tager ikke udgangspunkt i en hypotese om, at *bestemte* holdninger som historielærere har, påvirker elevernes udvikling af historiebevidsthed. Projektet tager derimod udgangspunkt i en hypotese om, at historielæreres holdninger *generelt* set har en betydning for de udfordringer der finder sted i praksis.

Med mine valgte metoder kan jeg ikke undersøge hvordan elever konkret set oplever at blive påvirket af historielæreres holdninger, da jeg metodisk ikke henvender mig til elever. Dette er et fravalg, da jeg i stedet søger at belyse hvilket professionelt fagligt netværk, som jeg kan forvente at møde og samarbejde med i praksis. Dette gøres ved at undersøge og diskutere disses holdninger, samt bagvedliggende årsager til

holdninger, vedrørende historiefaget i folkeskolen. Alt dette med henblik på, at forstå og medvirke til, at skabe bevidsthed omkring elevers udvikling af historiebevidsthed.

Kvantitativ teknik med et åbent spørgeskema efterfulgt af interview - for fortolkning og forståelse

Den humanistiske grundantagelse om at viden opnås gennem fortolkning og forståelse, har jeg benyttet til at udarbejdet en kvalitativ spørgeramme (jf. bilag 2) med spørgsmål og refleksioner til to liniefagsuddannede mandlige historielærere på henholdsvis 30 og 60 år.

Forskellen på dette spørgeskema, i forhold til det tidligere benævnte spørgeskema (jf. bilag 1) er, at der her er tale om en undersøgelse udarbejdet på et kvalitativt grundlag. Det betyder at jeg har stillet åbne spørgsmål henvendt til blot to lærere som responderer. At spørgsmålene er åbne, giver mulighed for en reflekterende analyse omkring historielæreres egne inputs og vinkler.

I resultatet af disse inputs og vinkler, var få svarfelter fra den ældre lærer blanke, hvorfor jeg spurgte hvad årsagen var, hvortil læreren svarede at han foretrak at forklare mundtligt, mens jeg noterede hans besvarelser. Dette blev derfor gjort ud fra en dialog, hvilke fremgår af bilag 2.

Kvalitativt skal det påpeges, at jeg er kulturkendt (som lærervikar over 3 år) på skolen hvor de to adspurgte historielærere arbejder, hvilket gav en tillidsfuld adgang til samtalen med den ene lærer. Dette har dog ligeledes den begrænsning, at mine refleksioner dels er præget af *lokale* kvalitative empiriske resultater, hvilket er bærende forståelser og fortolkninger i dette projekt; at jeg er kulturkendt på en skole, kender jeg til selvfølgeligheder og traditioner og kender feltets indre dynamik, hvilket betyder at jeg kan blive blind for feltets særlige træk. I den forbindelse vil jeg i mine refleksioner relatere til kvantitativ forskning samt historiefaglig teori (Jensen B. E., Historiebevidsthed - i teori og praksis [Slides], 2015).

Af de kvalitative empiriske fund, har jeg blandt andet udvalgt citater som belyser historielæreres holdninger til elevers udvikling af historiebevidsthed. Sammen med en tolkning af teori, fortolkning af Fælles Mål, og relateret til national samt international forskning, dannes opgavens grundlag for at diskutere samtidens udfordringer og handlemuligheder vedrørende elevers udvikling af historiebevidsthed, i praksis.

Viden om forklaringer og forståelser af historielæreres holdninger

For at opnå indsigt i hvordan historielæreres holdninger kan påvirke elevers udvikling af bevidsthed, er der behov for en afklaring af, hvordan *bevidstheden* forstås, samt hvorfor denne er essentiel i historiefaget og folkeskolen generelt.

Begrebsafklaring af historiebevidsthed

"Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte" (UVM, Historie Fælles Mål, 2019, s. 3). Et empirisk fund belyser at *historisk bevidsthed* forstås som elevers udtryk af *historiebevidsthed* (forstået som dannelse) gennem spørgsmål, undren, nysgerrighed m.m. I den forbindelse bliver historielæreres udfordring og ansvar, *at gribe fat* i de historiske bevidstheder, som elever udtrykker at have. (jf. bilag. 2.10).

Bevidsthed forstås teoretisk som erkendelse og som et redskab til at fortolke og forudsige egne og andre menneskers følelser og adfærd (Jensen B. E., Historie - Fortidsbrug og erindringsspor, 2014, s. 23). Skriftsproget kan således forstås som en kilde til bevidsthed, lige så vel som en oplevelse kan for et førstehandsvidne (førstehåndskilde) eller en modtaget beretning for et andethandsvidne (andethåndskilde) (Pietras & Poulsen, 2016). Relateret til praksis spørger jeg som historieunderviser, hvorvidt vi i undervisningen gør godt i at arbejde med henholdsvis *bevidsthed som erkendelse* og *bevidsthed som redskab*? Teoretisk kan dette besvares alt efter, hvilket historiedidaktisk paradigme, man som historielærer placerer sig:

Ifølge historiker Bernard Eric Jensen finder der 3 historiedidaktiske paradigmer sted blandt historielærere i folkeskolen (Jensen B. E., Historiebevidsthed - i teori og praksis [Slides], 2015): en historiefagsdidaktik, en historiebevidsthedsdidaktik samt en historiebrugsdidaktik.

- A. *Historiefagsdidaktikere sætter historie lig med fortid.* I undervisningen skal elever således opnå en udvalgt viden, som blev erkendt på et fortidigt tidspunkt og sted, af en vis person eller persongruppe. Indholdsmæssigt har undervisningen et *reproducerende sigte*, f.eks. igennem brug af en historiekanon.
- B. *Historiebevidsthedsdidaktikere sætter historie er lig med erkendelse af noget nutidigt, fortidigt eller fremtidigt via følelser (positive eller negative), fantasier og/eller forhåbninger vedrørende en af disse tidsdimensioner. Identitetspolitiske dagsordener* bliver i denne forbindelse draget ind i undervisningen. Den viden elever opnår i undervisningen er en konsekvens af elevernes og lærerens bevidstheder som *aktører* i deres samtid.
- C. *Historiebrugsdidaktikere sætter historie lig med fortidsbrug:* ud fra en *samtidsdiagnose* spørges der: *hvilke fortider er relevante her og nu?* I undervisningen er der et bestemt formål når man bruger noget fortidigt: det bruges til noget bestemt.

B. E. Jensen peger i den forbindelse på, at faget i fagdidaktisk sammenhæng trænger til en "radikal omtænkning" (Jensen B. E., 2012, s. 19). Dette hænger sammen med, at begrebet *historiebevidsthed* teoretisk set kan forstås i mange retninger, og i praksis benyttes det på flere måder (Jensen, B. E., 2015). Jensen argumenterer for, at man i praksis forholder sig ud fra en historiebrugsdidaktik. Hertil undrer jeg mig over, hvilke didaktiske refleksioner og valg der kræves af historielærere, for gå undgå, at elever betragter lærerens orientering som historiebevidsthedsdidaktik?

I den forbindelse formulerer B. E. Jensen, følgende om historiebevidsthed:

"Når mennesker bruger noget fortidigt, aktiverer de deres historiebevidsthed. Vi mennesker må leve vort liv i tid og rum, og det er ved hjælp af vor historiebevidsthed, at vi navigerer os gennem de(n) tid(er) og de(t) rum, hvori vi lever og virker. En historiebevidsthed rummer såvel et tids- som en stedsbevidsthed, og menneskers autobiografiske erindring udgør arnestedet for dannelse af historiebevidsthed" (Jensen B. E., *Historie - Fortidsbrug og erindringsspor*, 2014, s. 14).

Teorien efterlader i forbindelse med et historiebrugsperspektiv en implicit forventning om, at historielærere vel at mærke kan benytte følelsesmæssig erkendelse i undervisningen, lige så vel som elever kan det, men at der kræves en vis bevidsthed omkring kriterier for valg af indhold.

Hertil definerer B. E. Jensen *erindring* som menneskers erindringsspor af fortiden som vi bruger, og som vi bruger fordi, at de for det enkelte menneske er relevante. Netop derfor er det, i et kulturelt mangfoldigt samfund, vigtigt at elever bearbejder elevers hverdagsforståelser af, hvilke erindringer de har. (Jensen B. E., *Historie - Fortidsbrug og erindringsspor*, 2014, s. 14).

Historie forstås som orientering, hvilken er vital for praktisk talt livet. Disciplinerne til at forstå historie, må i praksis præges af (1) forsøg på at forstå historie samt (2) kritisk at forholde sig til narrativer. (Nordgren, 2019, s. 796). B. E. Jensens enkle svar på, hvad *historie* er, lyder: "Vi har at gøre med historie, når nogen bruger noget fortidigt i en nutidig sammenhæng" (Jensen B. E., *Historie - Fortidsbrug og erindringsspor*, 2014, s. 13).

Hvordan gør historielærere brug af fortid og nutid i undervisningen?

Via projektets kvantitative data kan det udledes, at langt de fleste historielærere mener, at fortid i høj eller nogen grad skal indgå i undervisningen, ved at elever udvikler forestillingsevne til tilstedeværelse i en given fortid, samt udvikler evne til at vurdere fortid ud fra egen stående nutid. Derudover mener 64 % af de adspurgte lærere, at læremidler kan give adgang til *historisk fremmede etablerede ordener*. (jf. bilag 1.4).

Men hvordan skal elever *udvikle evne til at vurdere fortid ud fra egen stående nutid*, samt *udvikle forestillingsevne til tilstedeværelse i en given fortid*?

Fortid via historiebevidsthed gennem nysgerrighed, forståelse og forholden

Empiriske fund giver en viden om, at fortid hører til i historieundervisningen, fordi som den yngre lærer i den kvalitative undersøgelse påpeger, så er fortid ”grundstenen i historieundervisningen. Det er vigtigt også arbejde med nutid og fremtid, men det sker ofte med udgangspunkt i fortidige hændelser” (jf. bilag 2.5), mens den ældre historielærer formulerer: ”Det klassiske udsagn er jo, at det er en betingelse for at forstå nutidige sammenhænge. Men at have historisk indblik bagud i tid, er med til at skabe det hele menneske – dannelse simpelthen” (jf. bilag 2.5). Den yngre lærer forbinder altså historieundervisningens indholdsmæssige udgangspunkt, som fortidige hændelser, mens den ældre lærer efterlader en forståelse af, at historieundervisningens udgangspunkt er at den skal kunne bidrage til elevers dannelse. Hvis disse to lærere arbejdede i et team på en skole, kunne udfordringen meget vel være en afgrænsning af, hvilke fortidige begivenheder der er relevante, samt hvad der konkret set forstås ved *dannelse*, da lærerne ikke udtrykker en intuitiv forklaring af et konkret eksempel fra praksis. På den anden side fordrer spørgsmålet (*hvordan hører fortid til i historieundervisningen?*) ikke besvarelser med konkrete eksempler på, hvordan brugen af begreber (så som *fortid* og *dannelse*) finder relevans i et bestemt indhold (bilag 2.5).

Dog spørger jeg de to lærere ind til metoder om, hvordan elever kan lære at vurdere fortid ud fra egen stående nutid, for at nå frem til mere konkrete svar på, hvorledes praksis foregår. I den forbindelse svarer den yngre lærer, at ”Eleverne vurderer intuitivt fortiden ud fra deres nutid. Udfordringen er at lære eleverne historisk empati og kunne give dem værktøjer til så vidt muligt at forstå fortiden ud fra deres samtid” (jf. bilag 2.6). Svaret giver indtrykket af et vigtigt behov for kildekritik i undervisningen i forbindelse med historisk empati, mens udfordringen er viden om historisk bevidsthed. Begge lærere udtrykker at elevers vurdering af fortiden er intuitiv, ved brug af deres erindringer.

Den ældre lærer benytter sin egen intuition i en konkret forklaring, ved at svare: ”Mange af Mellemøstlig herkomst har haft præference for Nazi Tyskland, ikke deres grusomheder, med det at de havde et negativt syn på jøderne. Havde 2. Verdenskrig ikke været der med forfølgelse af jøderne, var staten Israel formentlig ikke blevet oprettet, og der ville formentlig have været et fredeligere Mellemøsten” (jf. bilag 2.6).

Som historielærer – særligt i et team, eller blot for afstemning af egne forventninger til historiefaget – er det i denne forbindelse relevant at reflektere over, i hvor høj grad historiebevidsthed drejer sig om, at elever forsøger at *forstå* historie ved kritisk at *forholde* sig til narrativer, over for det faktum at elever på sin vis udtrykker historiebevidsthed i det øjeblik de udtrykker *nysgerrighed* efter viden om fortiden ud fra egen stående nutid. Fordi hvad skal egentlig *bære* og *drive* undervisningen – forstået som elevers udvikling af

historiebevidsthed?

I relation til de indledende refleksioner, kan det netop være her, at *forestillingsevne i fortid*, kommer ind i billedet.

Fortid repræsenteres i praksis som nutid

Samtidens historiefaglige nationale forskning er bl.a. præget af ønsker om at *forstå* og skabe *bevidsthed* om, hvordan historiefaget forstås og benyttes. Der har bl.a. været en nysgerrighed efter at undersøge, hvordan noget *historisk fremmed*, forstået som *fortid*, repræsenteres i historieundervisningen i folkeskolen (Bjerre, 2019). Forsker Loa Bjerre har undersøgt *det historisk fremmede* i historiefaget i folkeskolen, og er nået til den konklusion, at *fortid* fungerer som middel til *nutidsrefleksion*⁴. Ikke som mål i sig selv. (Bjerre, 2019, s. 7). Bjerre påpeger et "fortidigt perspektiv som selve grundlaget for relevansen i at beskæftige alle landets børn med faget op gennem grundskolen" (Bjerre, 2019, s. 16). Bjerre opfordrer til et historiefag som i grundskolen fungerer med en *emancipatorisk dannelsesambition*, med et mål "mødet med det historisk fremmede i sig selv" (Bjerre, 2019, s. 7) som supplement til nuværende kritiske og selvkritiske ambitioner. Det gøres ved at undervisning rummer "elementer af ikke-refleksiv tilgang til et fortidigt perspektiv" (Bjerre, 2019, s. 7). Det skyldes ifølge hendes forskning, at *nutidsrefleksion* må ligges til side, for at få kendskab til (livet i) fortiden (Bjerre, 2019). Men hvordan ser denne mulighed ud i praksis?

Hvis man med nutidsreflekterende briller vil forstå fortiden, for f.eks. at undgå fejl (relativt) i nutiden og fremtiden, da skal man ikke blot betragte fortiden ud fra nutiden, men først og fremmest lade denne fortid forsøge at forklare sig selv. Som empirisk fund, sker der i praksis dog det, at fortiden forstås som historiefagets grundsten, men at den bearbejdes ud fra elevers intuitive opfattelser af fortiden (jf. bilag 2.6)

Som jeg tolker Bjerres afhandling (Bjerre L. , 2019), så vil praksis bl.a. kunne udformes omkring rollespil, æstetiske elementer, eller gennem en historisk fortælling hvor elever forsøger at sætte sig i fortidige historiske personers sted, hvortil en form for stedbaseret læring finder sted. Dette for at lade "eleverne appellere til perspektivskifte uden nutidsrefleksion, som middel til konkretisering og situering af det historiske indhold" (Bjerre L. , 2019, s. 7). Bjerres hovedpointe er, at nuværende læremidler i faget "ikke giver eleverne adgang til et fortidigt perspektiv på fortidens verdensbilleder og grundlag for at træffe valg" (Bjerre L. I., 2020, s. 7).

⁴ Nutidsrefleksion forstået som præmissen om, at én tidsdimension (her: fortid) aldrig kan stå skarp adskilt fra en anden tidsdimension (her: nutid)

Hvad er et relevant udgangspunkt for historieundervisning?

Ovenstående afsnit leder mine refleksioner frem til en overordnet undren over, hvordan historielærere didaktisk set kan fremme fortiden (forstået som elevers egne erindringer *og* som andres erindringer i et perspektivskifte). Fordi som del af min tolkning af Bjerres teori, da er det væsentligt at begrunde og udvælge det *indhold* (1. ordensviden forstået som indholdsområder i form af fortællinger, forklaringer og argumenter m.m.) som skal være selve *perspektivskiftet uden nutidsrefleksion*. Og dette fordrer en form for *nutidsrefleksion*, hvilket ifølge B. E. Jensen bør opstå når man som historielærer forholder sig historiebrugsdidaktisk til undervisningen.

I ovenstående forbindelse har jeg kvantitativt og kvalitativt adspurgt historielærere ind til følgende: *historieundervisning bør tage udgangspunkt i kendte fænomener, så som 'vilje', 'viden', 'retfærdighed' eller 'opdragelse', frem for udgangspunkt i tidsperioder, steder eller begivenheder?*

Resultatet af den kvantitative empiri vedrørende ovennævnte spørgsmål er særlig interessant, da undersøgelsens respondenter er meget uenige (jf. bilag 1.4): 31 % af lærerne mener i høj eller nogen grad, at undervisningen bør tage udgangspunkt i kendte fænomener, mens 39 % svarer "i mindre grad" eller "slet ikke", og 29 % er i tvivl. Det kan i den forbindelse vurderes, at der i praksis er en stor nødvendighed for at afklare og forklare/udbyde hvad man som historielærer egentlig mener med begreber, og hvilke begrundelser man konkret set har for at træffe de metode- og indholdsmæssige valg man tager i praksis. I hvert fald i et team-samarbejde, og når man betragter det som essentielt at eleverne er bevidste omkring kriterier for indholds- og metodevalg. I den forbindelse kan det desuden vurderes at lærerens relationskompetence er utrolig vigtig, i den forstand at man i et team også skal forventningsafstemme hvor essentielt man mener det er, at elever er bevidste omkring begrundelser for de valg der udgør historieundervisningen.

I forlængelse af disse refleksioner omkring analyse og vurdering af empiri, må det påpeges, at jeg finder det kvalitativt nødvendigt at spørge ind til en lærers forståelse af selve spørgsmålet, fordi spørgsmålet kvantitativt kan forstås ud fra enkelte respondents (lærers) egen erkendelse, erindringer og erfaringer med undervisning, hvilke kan være forskellige fra min egen (som er afspejlet i min måde at stille spørgsmålet på). I den forbindelse har jeg fået svar fra den yngre lærer (jf. bilag 2.9), på spørgsmålet: *hvordan forstår du formuleringen 'udgangspunkt i', hvortil han svarer: "Som om, at uanset udgangspunktet er det vigtigt at komme vidt omkring i det emne man har valgt, Det gælder både med hensyn til arbejdsformer og perspektivering til andre begivenheder og tidsperioder". Han påpeger at det ikke umiddelbart er væsentligt hvad udgangspunktet definitivt er, men med brug af formuleringen "vidt omkring" udtrykker han høje forventninger til*

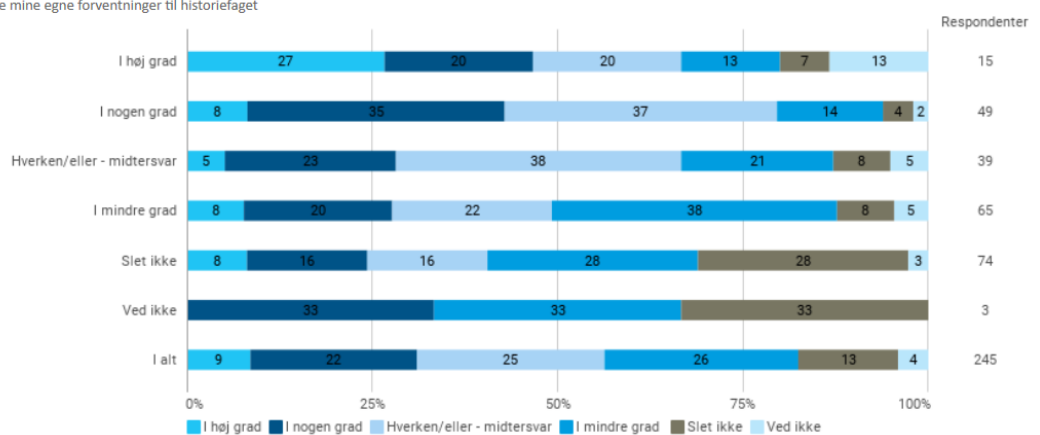
undervisningen. I den forbindelse påpeger han at han bedst kan "lide forløbende, der tager udgangspunkt i fænomener, for de kan give eleverne et godt overblik over et emne og giver mulighed for sammenligninger – men disse undervisningsforløb kræver også mere forberedelse" (jf. bilag 2.9).

Hvorfor det er en udfordring at redegøre for, hvad der er relevant i undervisning

I en krydstabuleringsanalyse vil jeg via forklaring og sammenhænge illustrere, at der er mange forskellige holdninger og bevidstheder til stede blandt historielærere.

Historieundervisning bør tage udgangspunkt i kendte fænomener, så som "vilje", "viden", "retfærdighed" eller "opdragelse", frem for udgangspunkt i tidsperioder, steder eller begivenheder

Krydset med: Det er svært at præcisere mine egne forventninger til historiefaget



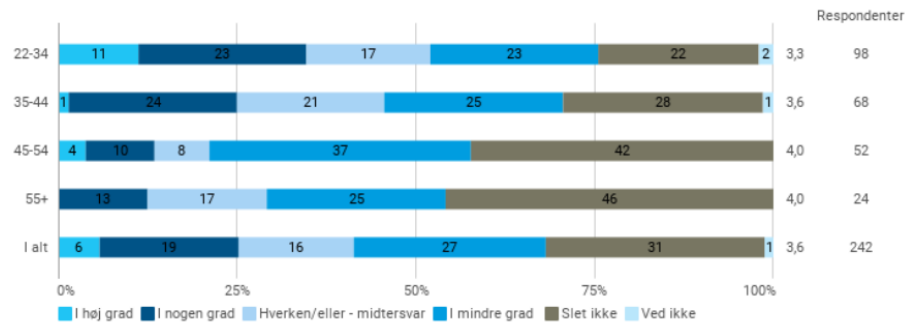
De lodrette svar angiver antal af respondenter og deres holdning til, hvorvidt det er svært at præcisere egne forventninger til historiefaget, mens de vandrette procenttal angiver disse respondents holdning til historieundervisningens udgangspunkt.

139 lærere mener i mindre grad eller slet ikke, at de har svært ved at præcisere egne forventninger til faget, hvoraf kun henholdsvis 28% og 24% af disse respondenter mener, at undervisningen skal tage udgangspunkt i kendte fænomener. Samlet set er der dog stor uenighed om, hvad de 139 lærere med erkendelse af bevidsthed omkring egne forventninger egentlig mener, at et udgangspunkt bør være.

64 lærere mener i høj eller nogen grad at det er svært at præcisere egne forventninger til faget. Af disse lærere forholder de fleste sig som enten nysgerrige eller i tvivl omkring, hvad undervisningens udgangspunkt bør være.

Angående afklaring af hvad der er relevant i undervisningen, og dermed udfordringen vedrørende præcisering af egne forventninger til faget, har jeg med *alder* som uafhængig variabel foretaget følgende krydstabulering:

Det er svært at præcisere mine egne forventninger til historiefaget
Krydset med: Min alder



Ovenstående tabel forklarer et aldersmønster der indikerer, at jo ældre man er inden for faget, desto lettere synes man at have ved at præcisere forventninger til faget. Dette søger jeg en bekræftelse på, gennem empiriske spørgsmål til de to historielærere (jf. bilag 2). Forinden må det dog kritiseres, at der analytisk ligger der en udfordring i, at den uafhængige variabel vedrører lærernes levealder, og ikke deres alder/erfaring inden for faget og undervisningen, da levealder ikke nødvendigvis fortæller om den professionelle erfaring, på trods af at det måske er en samfundsrelateret standard.

Den yngre lærer svarede, at han i mindre grad har svært ved at præcisere egne forventninger til faget og uddyber med følgende besvarelse: "Jeg har egentlig en udmærket idé om, hvad jeg vil med mine elever. De skal have en bred sproglig viden, de skal kunne læse, forstå og fortolke kilder, og de skal kunne se sig selv som et produkt af fortiden." Denne formulering udtrykker i høj grad en teoretisk forståelse, hvilket jeg i princippet også spørger ind til, med brugen af ordet *faget*. Hvis jeg sprogligt havde formuleret mig med brug af ordet *undervisning* og med et ønske om konkretisering, kunne svaret have været mere valid. I den forbindelse svarer den ældre lærer ikke skriftligt på spørgsmålet, da han foretrækker en dialog, hvor jeg i stedet som undersøger tager notater. Dette giver mig muligheden for én uddybning og dermed en dybere forståelse af praksis. Den ældre lærer forklarer indirekte, at han med *faget* intuitivt tænker på hans forventninger til eleverne over for begrebet historiebevidsthed, der ifølge ham indebærer historiske bevidstheder (forstået som erkendelser af noget) samt kildekritik. Dette indikeres i, at han har forventninger til sig selv, om løbende at stille spørgsmålet: *hvornår kommer en historisk bevidsthed ind og kan fortælle dig noget?* Dette vedrørende egen erkendelse, med henblik på bevidsthed omkring elevers bevidsthed af udvikling af historiebevidsthed.

I den forbindelse tolker jeg hans kommentarer som en note til lærere om forpligtelsen til at undersøge viden, der altid er *skabt* af en holdning, og som altid *danner* en holdning. Dette udtrykker stor værdi i formel kontekst, da elever skal "blive fortrolige med dansk kultur og historie" (UVM, 2019, s. 3), og i teoretisk sammenhæng, da *historie* kan forstås således:

"Historie må defineres som menneskers fortidsbrug, og historie bliver dermed den fortidsbrug, der danner erindringsspor. Historie er da betegnelsen for et sagforhold: hvordan vi mennesker forholder os til og bruger noget fortidigt i vore liv. Fortidsbrug vil sige at tage ved lære af hidtil gjorte erfaringer, og det kan være såvel ens egne som andres" (Jensen B. E., Historie - Fortidsbrug og erindringsspor, 2014, s. 13).

I den forbindelse må det også påpeges at en hver historielærer tager afsæt i egne erfaringer, også vedrørende en historieundervisning. Og et spørgsmål er da, hvordan historielærere samlet set kan gøre op med samtidens udfordringer vedrørende elevers udvikling af historiebevidstheder.

Globale og nationale (ud)dannelsesmæssige udtryk for relevant undervisningsindhold

At forholde sig praktisk til historieundervisning kan betyde, at *historie* forstås som forudsætninger og årsager til virkninger samt konsekvenser, hvilket kræver analytisk og kritisk evne til at skabe mening. I undervisningssammenhæng er *meningen* da ofte at navigere eleverne rundt i deres bevidsthed i et forsøg på, at de bedre forstår deres forudsætninger for de livsvilkår de lever i og med (UVM, Folkeskolens formål, 2020).

Nationalt udtrykkes det igennem forskning, at historielærere føler et behov for at undervise med udgangspunkt i tidsperioder, begivenheder og/eller steder (Nielsen & Haas, 2012). Ifølge forskningen hænger det bl.a. sammen med følgende formulering der lyder, at elever skal "blive fortrolige med dansk kultur og historie" (UVM, 2019, s. 3). Denne formulering kan – under operationalisering til praksis – blive tolket i flere retninger. Historiefagligt diskuteres det hvorvidt elever i grundskolen skal blive fortrolige med *dansk historie* forstået som *kollektiv erindring* ud fra politiske henseender (Haas, 2014). Og det diskuteres hvordan historie skal forstås i relation til *fortid* (Bjerre, 2019). Med ovennævnte punkter bliver her i samtiden altså både tolket på *hvilken* historie som undervisningen indholdsmæssigt skal beskæftige sig med, *hvordan* historie kan forstås som begreb, samt tolket på begreber *relateret* til historie. Men hvor efterlader dette historiefaget som undervisningsfag i grundskolen? Hvilken viden skal her findes, i søgen efter svar?

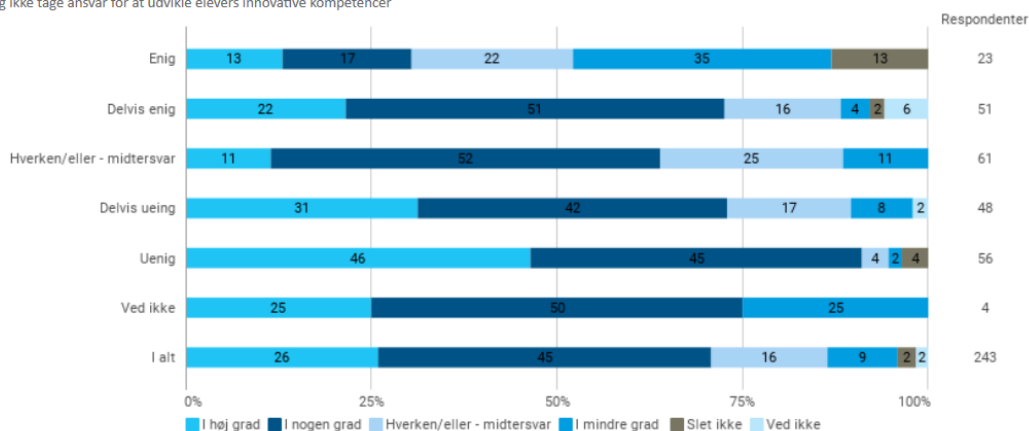
Historiefaglig teori og praksis benytter begrebet *historiebevidsthed* i en forståelse af, at vi benytter *fortid* i forsøg på at undgå fejl (relativt) i nutiden og i fremtiden (jf. bilag 2.5+2.5; lærer T).

Selv er jeg i historieundervisning i folkeskolen dannet ind i en blanding mellem *historie* forstået som henholdsvis *den gode fortælling* og *den store historie*. *Den gode fortælling* tog ofte udgangspunkt i en persongruppe eller personlighed, hvor man arbejdede med *historisk empatisk* vedrørende spørgsmål omkring hændelserne i fortællingen, men hos hvem man havde sin empati, samt hvorfor, stiller man færre spørgsmål ved. *Den store historie* vedrører i høj grad magtforhold og (ændringer i) samfundsstrukturer, hvortil dialog om karaktererne bag store personligheder (så som Julius Ceasar, Martin Luther og Adolf Hitler), til særdeleshed fyldte i undervisningen. I dag erfarer jeg teoretisk og i praksis (som lærervikar på Læssøesgade Skole i Aarhus C) at kritisk refleksion, forstået som kildekritik, fylder en hel del. Teoretisk er der fokus på *historisk empati*, men på en balanceret måde, hvorpå elever - f.eks. igennem rollespil - forsøger at forholde sig empatisk til karakterer og begivenheder i en forestillingsverden, som eleverne efterfølgende forholder sig reflekterende og kritisk overfor.

Formelt set befinder vi os i dag et internationalt samfund under en æra, der er kendetegnet ved eksplosion af viden samt voksende og komplekse sociale samfundsudfordringer, og det er derfor vigtigt at læreplaner udvikler sig, og måske endda på radikale måder (Jensen, B. E. 2012). F.eks. fordrer dette en udvikling af *innovative kompetencer*, så som udvikling af innovative tilgange til at løse problemstillinger og træffe beslutninger. (OECD, 2018). Men hvordan hænger disse rammer sammen med historielæreres holdninger og bevidsthed?

I den forbindelse forklarer empiriske fund, i hvor høj grad historielærere betragter det som deres og historiefagets opgave, at medvirke til elevers kompetenceudvikling i et globalt samfundsperspektiv (jf. bilag 1.3). En interessant refleksion i forbindelse med analyse af disse data illustreres i nedenstående krydstabulering:

Gennem historiefaget skal elever udvikle kreative og innovative tilgange til at løse problemstillinger
Krydset med: Som historielærer kan jeg ikke tage ansvar for at udvikle elevers innovative kompetencer



Interessant er det, at 56 respondenter mener, at de som historielærere godt kan tage ansvar for at udvikle elevers innovative kompetencer, hvoraf 75 % af disse respondenter i høj eller nogen grad mener, at historiefaget skal udvikle kreative og innovative tilgange til at løse problemstillinger. Her er en implikation på, at her er validitet i form af sproget. Videre kan det analyseres, at der både er lærere som mener, at de kan tage ansvar for at udvikle innovative kompetencer, mens andre mener det modsatte, og en tredje flok er i tvivl eller forholder sig neutralt. I den forbindelse er det relevant at undersøge læreres konkrete bud på forståelser af innovative kompetencer.

Kvalitativt (jf. bilag 2.1-2.4) svarer de to lærere på spørgsmålet om, hvordan de intuitivt vil definere *innovative tilgange* (til at træffe beslutninger og løse problemstillinger). Den yngre lærer svarer: "At man aktivt søger at finde nye løsninger og ideer" (jf. bilag 2.4) mens den ældre lærer svarer: "Hvis man kan kombinere en oplagt løsning, med en nytænkning/tilgang til løsningsmetoden" (jf. bilag 2.4). Disse svar må forstås i forbindelse med de selv samme læreres svar på spørgsmålet om, hvad de intuitivt forstår ved *fremtidige samfundsmæssige udfordringer, som endnu ikke eksisterer* (jf. bilag 2.2): den yngre lærer forstår *udfordringer* i forbindelse med historien som cirkulær (Pietras & Poulsen, 2016, s. 32), hvilket igen kan forstås i forbindelse med Fælles Måls opfordring til elevers kildekritiske kompetencer til at "vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger" (UVM, Historie Fælles Mål, 2019); Den ældre lærer besvarer spørgsmålet ud fra en sproglig forståelse af *udfordringer* relateret til ungdommens individ- og selvcentrerede fokus.

Det må hertil kritisk vurderes, at sprog i høj grad kan være afgørende for viden – viden forstået som svar på spørgsmål. Og hvis man som forsker eller som historielærer, eller sågar elev, forsøger at opnå viden, må sproget betragtes som yderst væsentlig relateret til viden såvel som til historieundervisningen. Hertil er dette afsnits benævnte empiriske fund, under analyse, umiddelbart del af en kompleks kontekst, hvor mange faktorer spiller ind på holdninger, og forståelser af holdninger.

Hvad er konsekvenserne ved de vilkår der findes i et historiebrugsperspektiv i praksis?

Ud fra min tolkning af Bernard Eric Jensens teori omkring *historiebevidsthed*, kan et historiebrugsperspektiv ændre på den holdning der er blandt elever om, at mange elever anser historieundervisningen for irrelevant og kedelig, medmindre man i fremtiden ønsker at være historiker eller arkæolog (Poulsen & Knudsen, 2015). Han giver en forskningsbaseret forklaring på, at elevernes holdning i virkeligheden skyldes, konflikter i praksis relateret til det faktum, at begrebet *historiebevidsthed* er omstridt teoretisk. (Jensen B. E., Historiebevidsthed - i teori og praksis [Slides], 2015): De konflikter der synes at finde sted i praksis er:

1. At nogle historiedidaktikere forsøger at sammentænke de tre historiedidaktiske paradigmer.
2. At nogle mener at der er en didaktisk konflikt mellem historiefagsdidaktikere på den ene side, og historiebevidsthedsdidaktikere samt historiebrugsdidaktikere på den anden side.

3. At nogle mener, at de tre paradigmer skal gå på kompromis, mens andre mener at der må træffes et valg!

Jensen opfordrer til historiebrugsdidaktikken, hvor elevernes erindringsspor skal være omdrejningspunktet i undervisningen, med det formål at ændre på elevers syn på undervisningen. (Jensen B. E., Historiebevidsthed - i teori og praksis [Slides], 2015).

Den forskning som Jensens teoretiske og didaktiske refleksion kommer i forbindelse med, er national forskning vedrørende elevernes opfattelser af faget og undervisningen, der konkluderer at det er *svært at vurdere* "om det kedelige hovedsageligt er møntet på undervisningens tilrettelæggelse eller indholdet" (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 10). Jensen fremstiller det kedelige som værende møntet på, hvordan elevers medvirken i undervisningen egentlig er. Og dette kan forstås i relation til både tilrettelæggelse af arbejdsformer, undervisningsformer, organiseringsformer m.m. samt fagligt indhold.

Indhold, tilrettelæggelse og manglende forståelse som årsager til udfordringer

I forlængelse heraf har jeg undersøgt hvad historielærere forbinder som årsag til, at elever finder undervisningen "kedelig" (jf. bilag 1.5+2). De kvantitative data viser, at 42 % i høj eller nogen grad mener, at det "kedelige" skyldes undervisningens indhold, mens 77 % i høj eller nogen grad mener, at det skyldes tilrettelæggelse. Hele 84 % mener at det "kedelige" skyldes elevers manglende forståelse af, hvordan faget har relevans for den enkelte elev. Disse data tyder på, at der er behov for en innovativ/kreativ tænkning omkring, *hvorfor det er at historiefaget kan det, som faget nu en gang kan!* Altså at vi ikke udelukkende undrer os over, hvad det egentlig er historiefaget kan, men *hvorfor* det er således. Og i den forbindelse må man som historiebrugsdidaktiker gøre brug af sin (historie)bevidsthed, forstået som mulighed, til at værne om en udforskning af de perspektiver der i et klasselokale nu en gang findes på et givent emne (begivenhed, begreb, fænomen, tidsperiode m.m.). Samtidig må man som historielærer lære eleverne at gøre brug af deres historiebevidstheder.

Afsluttende refleksion over det som her kaldes en individorienteret historiebrugsdidaktik

Både udvalgt nationalt og international forskning, samt formelle retningslinjer og historiefaglig teori, lægger op til en didaktisk opgave om at lære eleverne om deres nutid og fremtid, ved at blive mere bevidste brugere af historie. Men det udelukker ikke udfordringer.

Med en præmis om, at *historiebevidsthed* rummer en forståelse af, at mennesker er historieskabte og historieskabende i tiden de lever i, - for samtiden og med konsekvenser for fremtidige tider – spørges der i praksis, *hvornår* elever egentlig får plads til at være historiebevidste brugere af fortid? I en forstand hvor eleverne *mærker* at de er historieskabte og historieskabende, ved at udvikle deres egen subjektive form for forståelse.

Her mener jeg ikke blot, at elever udover 1. ordensviden, også skal have 2. ordensviden og metodeviden (Pietras & Poulsen, 2016). Jeg refererer til et behov for at give eleverne plads til egne erkendelser. Fordi hvordan kan elever undervises i, at de selv er historieskabte og historieskabende, hvis *deres* undervisning altid tager udgangspunkt i *andres* historieskabte iagttagelser?

Hvis præmissen vedrørende historiebevidsthed er, at elever er historieskabende og historieskabte på samme tid som de er selvoptagede (i form af tid der bruges på iscenesættelse af sig selv på sociale medier med formålet om at være i andres søgelys, respekt m.m.), hvordan kan det da være, at disse elever finder historiefaget irrelevant?

Min pointe er, at elever *gerne vil* finde faget interessant og relevant – forstået i en kontekst, i et globalt samfund præget af acceleration (Rosa, 2014), (uendelige) muligheder, sociale og miljømæssige udfordringer samt økonomiske hensigter, som eleverne ønsker at forstå i håb om at gøre op med frustrationer relateret til dette samfundsperspektiv.

Kritiske refleksioner forinden konklusionen

Udviklingspotentialer i forhold til en historielærers bevidsthed i lærerprofession har været i benyttelse af både kvantitative og kvalitative metoder til at få indsigt i hvor stor gavn og nytte det er, at bruge sammenhænge og forklaringer som udgangspunkt for dialog om forståelse og perspektiver, for efterfølgende at have en viden som benyttes i praksis. Denne tilgang betyder dog, at jeg i dette projekt har fået en bred og dyb indsigt i overordnede udfordringer inden for et stort felt, frem for en bred og/eller dyb indsigt i en (eller flere) specifik(ke) udfordring(er) inden for et stort eller mindre felt, hvilket eksempelvis kan opnås gennem en aktør-netværks-teori (hvor det kan undersøges hvordan historiebevidsthed udvikles gennem elevers brug af digitale sociale medier) eller fænomenologien (hvor en enkeltfænomen undersøges i dybden i en konkret situation) (Fuglsang, Olsen, & Rasborg, 2014).

Med Mixed Methods-forskning har fokuset været på en kompleks viden, hvortil jeg i høj grad har fokuseret på at kommunikere og beskrive aspekter, hvilket kan forstås som en modsætning til historiefaget, inden for hvilket man fokuserer på spørgsmål relateret til gyldighed.

Mellem en kritisk teoretisk videnskabsteoretisk tilgang til bearbejdning af teori og mixed methods-forskning i humanistiske- og samfundsvidenskabelige forskningsstilarter, har jeg reflekteret over historielærerens rolle, udfordringer og forudsætninger vedrørende et ansvar om at udvikle på elevers historiebevidsthed inden for

et globalt samfundsperspektiv. I den forbindelse kræves der desuden en bevidsthed om mit kritiske teoretiske afsæt, nemlig at udfordringen ved denne tilgang er immanent: det betyder at jeg som forfatter af dette projekt og denne opgave, selv er af en tid og et sted, i egen subjektivitet, af egen erkendelse:

Min indledende erkendelse (formuleret i refleksion) indeholder en vis kritik af de historielærere som fokuserer på udfordringer frem for på muligheder. I den forbindelse består projektet i reflekterende analyser og diskussioner med henblik på at se muligheder for den enkelte historielærer. Interessant er det, at jeg dog kun formår dette ved selv at belyse udfordringer. Heri ligger en erkendelse af, at jeg lever og skriver i en kontekst, hvor muligheder ikke findes uden at betragte og forstå udfordringer: hvor man (jeg) i princippet kan kritisere andre (lærere) for deres ytringer, men hvor man (jeg) ikke nødvendigvis kan vise at være anderledes. Det interessante i præmissen er dog, om man betragter sine ytringer såvel som refleksioner, som fast(e) holdning(er) der ikke kan rokkes ved, eller som en *bevidsthed*, der består i en erkendelse af, at *bevidstheder* udvikles.

Og spørgsmålet er måske i virkeligheden, hvilke holdninger historielærere – oprigtig talt – kan tillade sig at have, i professionens praksis.

Konklusion

Kritisk teoretiske refleksioner inden for et kontinentalt projektsyn konkluderer at *bevidsthed*, på flere planer, er afgørende for hvordan historielæreres holdninger medvirker til elevers udvikling af historiebevidsthed. For at åbne op for en bevidsthed omkring, hvordan historielæreres holdninger har betydning for elevers udvikling af historiebevidsthed, kræves det af lærerne, at de først og fremmest selv er bevidste om egne forventninger til undervisningen. *Bevidste* i en sådan forstand, at de kan forklare deres forventninger til undervisning helt konkret – uden at referere en eventuel forvirring der kan være omkring Fælles Måls fortolkningsfrihed for læreren. Sidstnævnte forstærker i øvrigt behovet for denne *bevidsthed omkring forventninger* i et eventuelt teamsamarbejde, og i tilfælde hvor elever gør brug af deres *historiebevidsthed* ved enten at spørge ind til kriterier for valg af indhold i undervisningen, eller ved at udvise forvirring i den sammenhæng.

Historielærere med en overbevisning om *historie* som allestedsværende, en tro på *historiefaget* som et vidensfelt for alle, samt en tro på *historieundervisning* som en navigatør for udvikling af bevidsthed til at tænke og handle, kan i et professionsrettet udviklingsperspektiv konkluderes at rumme følgende fund:

Historielærere der (individuelt som professionel lærer, og som del af teams) er bevidste om, hvilke holdninger de har - til hvad og af hvilke kontekstuelle årsager - skaber en grobund for bevidsthed omkring, hvordan man som underviser guider eleverne i udvikling af historiebevidsthed.

Historielærere der har holdninger forankret i erkendelser, gennem fortid og (u)bevidste kontekster, som formår at lade undervisningens indhold (forstået som 1. ordensviden) forstås gennem elevers brug af fortid, øger sandsynligheden for at elever finder historiefaget interessant og relevant. Dermed påvirkes elever til at blive mere historiebevidste brugere af fortiden.

Historielærere som ikke blot interesserer sig for historiebevidstheder i kontekstuelle forhold (heriblandt retningslinjer for historiefaget i folkeskolen, forstået ud fra egne intuitive erkendelser), men som konsekvent søger en dybere forståelse for at finde *bevidsthed(er)*, der kan fortælle noget om kontekstuelle forhold, er ikke blot i stand til at forstå *bevidsthed som erkendelse*, men i stand til kritisk at forholde sig til (egne og andres) narrativer – der alle hver især afspejler en *brug af bevidsthed som redskab*.

Historielærere som didaktisk i undervisningen går mere op i *sandhed* frem for *mening*, kan påvirke elevers historiebevidstheder til at forbinde historiefaget med det som der fagfagligt forstås inden for en historiebevidsthedsdidaktik, mens historielærere som går mere op i *mening* frem for *sandhed*, giver større mulighed for at flertallet af elever oplever faget som interessant og relevant for egne udviklinger af historiebevidsthed.

Referencer

- Bjerre, L. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen: En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. Hentet fra UCVIDen:
https://www.ucviden.dk/portal/files/67603298/Afhandling_Loa_Ingeborg_Bjerre.pdf
- Bjerre, L. I. (2020). *Fortid bliver til nutid i historiefagets læremidler*. Hentet fra Laeremiddel.dk:
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/til-praktikere/fagenes-laeremidler/fortid-bliver-til-nutid-i-historiefagets-laeremidler/>
- Butters, N. B. (2015). Når elever gør kultur og bruger historie. *Journal of Humanities and Social Science Education*. Hentet fra www.kau.se/nordidactica
- Collin, F. (2017). *Videnskabsteori for humanistiske fag*. Hans Reitzels Forlag.
- Ebdrup, N. (19. april 2012). *Hvad er kritisk rationalisme?* Hentet fra Videnskab.dk:
<https://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-kritisk-rationalisme>
- EVA. (2020). *At lære at lære*. Hentet fra EVA Danmarks Evalueringsinstitut:
<https://www.eva.dk/grundskole/laere-laere>
- Frederiksen, M. (2020). Mixed Methods-forskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (s. 257-277). Hans Reitzels Forlag.
- Fuglsang, L., Olsen, P. B., & Rasborg, K. (2014). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3 udg.).
- Høyrup, F., Pjengaard, S., Madsen, J., Mølgaard, J., Boding, J., Krenzen, A. E., & Hansen, L. H. (2019). *En håndbog: bachelorprojektet i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag.
- Hårbøl, K., Schack, J., & Spang-Hanssen, H. (1999). *epideiktisk*. Hentet fra Den store danske:
<https://denstoredanske.lex.dk/epideiktisk>
- Haas, C. (2014). *Staten, eliten og 'os Erindring- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jakobsen, C. L. (Februar 2020). *Grundteori. Metode og undersøgelse*. Aarhus.
- Jensen, B. E. (2012). Historiebevidsthed - en nøgle til at forstå og forklare historisk sociale processer. *Historiedidaktik i Norden 9 del 1: Historiemedvetande - historiebruk*, s. 14-34.
- Jensen, B. E. (2014). *Historie - Fortidsbrug og erindringsspor*. Aarhus: Univers.
- Jensen, B. E. (12. november 2015). *Historiebevidsthed - i teori og praksis [Slides]*. Hentet fra Historie - Livsverden og fag: <http://bernardericjensen.dk/historiedidaktik/>
- Nielsen, C. T., & Haas, C. (7. November 2012). *Historieundervisningens erindringspolitik – fra et lærer- og historiedidaktisk perspektiv*. Hentet fra DPU:

https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/konferencer/1._Claus_Haas__Tage_Nielsen_Erindringsfaellesskaber..pdf

Nielsen, H. K. (2020). Kritisk teori. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Nordgren, K. (15. Oktober 2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? . *JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES*, s. 779-791.

OECD. (5. april 2018). *The future of education and skills: education 2030*. Hentet fra OECD:
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OECD. (5. april 2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Hentet fra OECD:
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, J. A. (Juli. 29 2015). *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* Hentet fra HistorieLab:
<https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2015). *Rapport Historiefaget i fokus - Dokumentationsindsatsen*. Hentet fra HistorieLab: <https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/>

Rambøll. (2015). *Undersøgelse af historilæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede fælles mål*. Hentet fra HistorieLab: https://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp_lightbox_prettyPhoto/1/

Rambøll. (2015). *Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historiefaget*. Hentet fra HistorieLab: https://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp_lightbox_prettyPhoto/3/

Rambøll. (2017). *SurveyXact - Øvelseshæfte den gode rapport*. Hentet fra SurveyXact:
<https://www.surveyxact.dk/media/1297/dgr-2017-kursusmateriale-halvdagskursus-rm-3gp4nd1.pdf>

Rambøll. (u.d.). *Rambøll*. Hentet fra Rambøll: <https://dk.ramboll.com/>

Rambøll. (u.d.). *SurveyXact*. Hentet fra SurveyXact: <https://www.surveyxact.dk/servlet/com.pls.morpheus.web.pages.CoreUserOrganizationList#0:44244;0:44244:185384>

UVM. (2019). *Historie Fælles Mål*. Hentet fra EMU: https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Historie_0.pdf

UVM. (10. januar 2020). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Børne- og undervisningsministeriet:
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Bilag

1. Kvantitativt spørgeskema udsendt til historielærere i folkeskolen inkl. Besvarelser

1.0 Introduktionsmeddelelse til respondenter

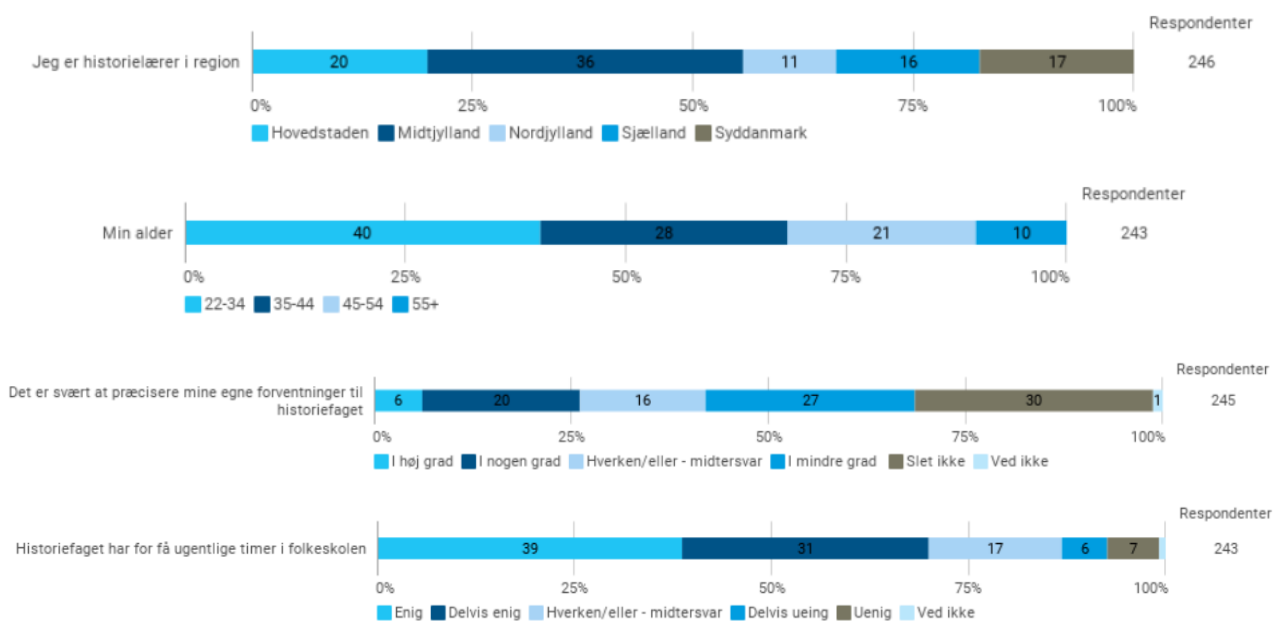
 VIA University College

Tak fordi du som historielærer i folkeskolen vil besvare dette spørgeskema.
Jeg er en lærerstuderende i faget Historie på VIA University College, som vil undersøge historielæreres holdninger til historiefaget og historieundervisningen i folkeskolen.

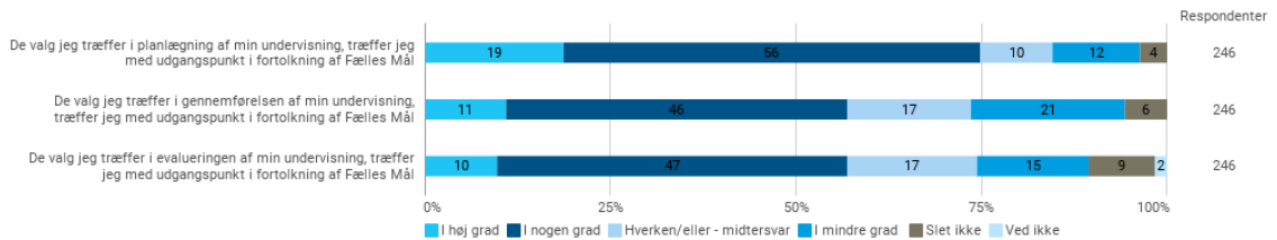
Spørgeskemaundersøgelsen gennemføres naturligvis i henhold til de almindelige krav om anonymitet. Det vil sige, at datamaterialet på intet tidspunkt vil blive anvendt eller offentliggjort på en sådan måde, at oplysninger kan henføres til bestemte personer (eller virksomheder/institutioner).

50%

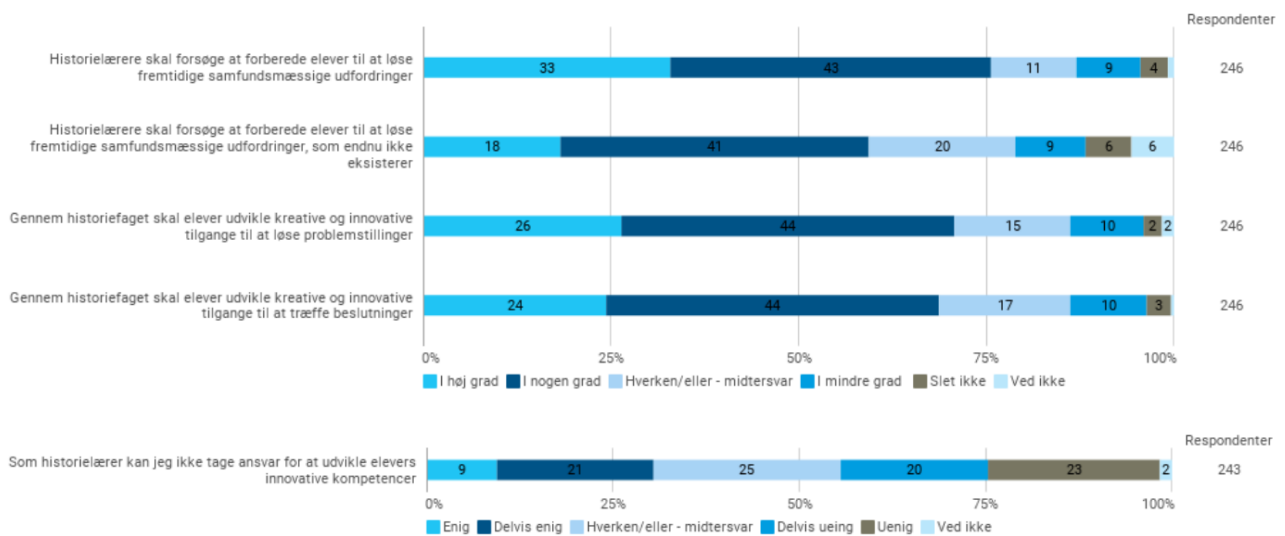
1.1 Uafhængige variabler



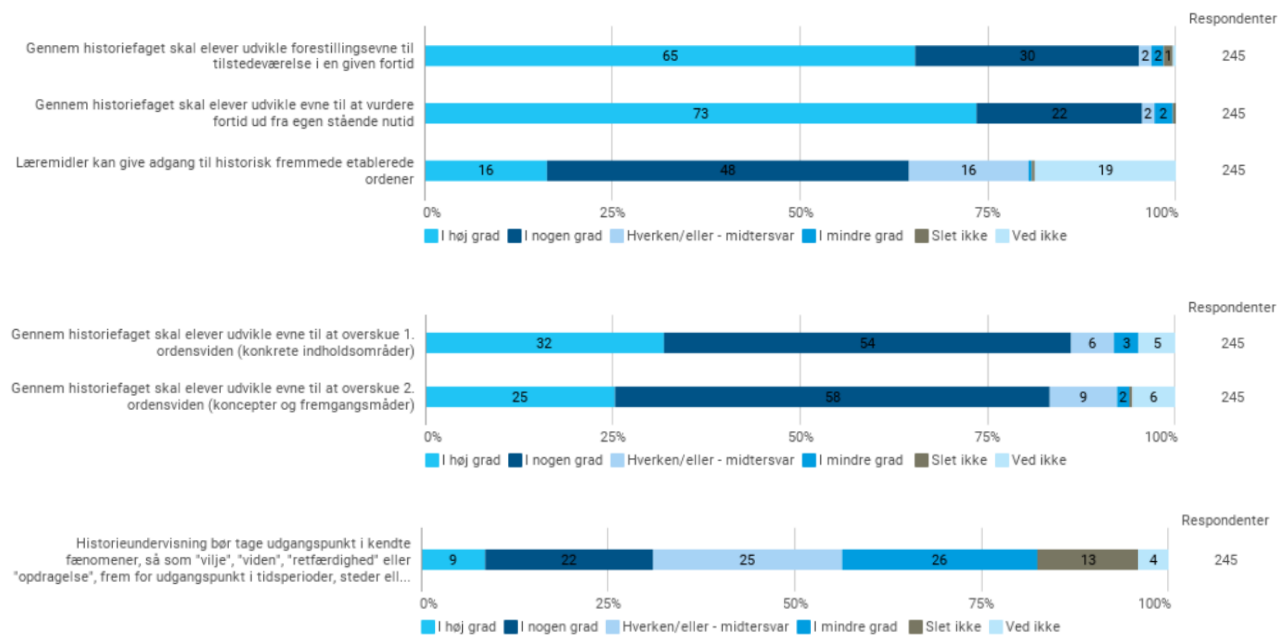
1.2 Didaktik over for formelle retningslinjer



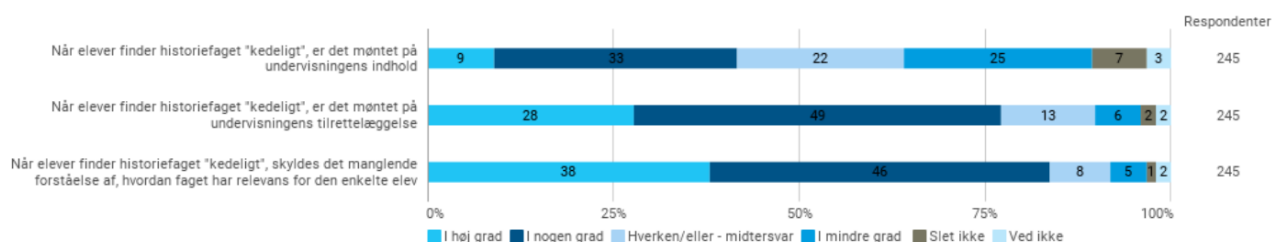
1.3 Historiefagets undervisning i alment globalt forventningsperspektiv



1.4 Historiefagligt indhold

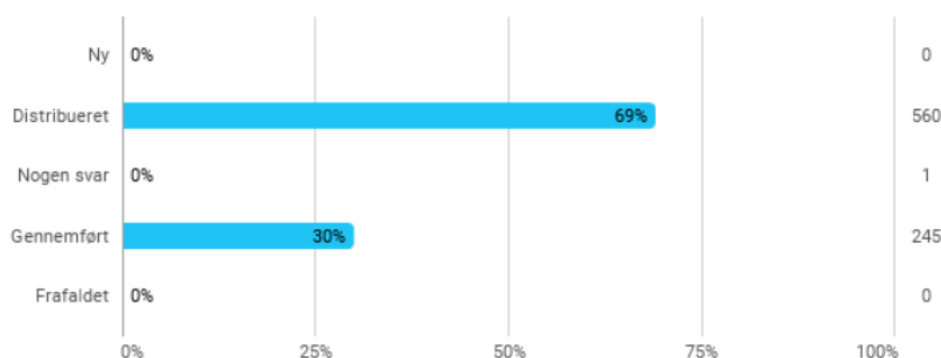


1.5 En pædagogisk, metodisk og didaktisk udfordring



1.6 Samlet status

Samlet status



2. Kvalitative data

Spørgsmål	Historielærer T på 30 år	Historielærer N på 60 år
2.1 Forskning viser, at historielærere søger opkvalificering for at undervise i faget. Særligt i forbindelse med Fælles Mål. Hvilken opkvalificering er her mon tale om?	Det ved jeg umiddelbart ikke. Hvis jeg skulle gætte, ville jeg måske tænke, at mange gerne vil lære noget mere om kildekritik og historiebevidsthed – måske især historiebevidsthed, fordi jeg forestiller mig, at det er relativt nyt, at der er kommet så stort fokus på det i historiefaget.	Jeg kan egentlig ikke forstå, hvorfor de søger opkvalificering. Mit tip er at det kan være folk med et ældre linjefagsstudie, eller lærere der underviser i historie uden at have det på linje
2.2 Hvad forstår du intuitivt ved fremtidige samfundsmæssige udfordringer, som endnu ikke eksisterer?	Jeg tænker umiddelbart udfordringer, hvor vi kan lade os inspirere af fortidige hændelser til at løse udfordringerne. De fleste (hvis ikke alle) de udfordringer vi får i fremtiden vil mere eller mindre minde om noget, vi allerede oplever eller har oplevet tidligere, så vores tolkninger af de historiske begivenheder kan få indflydelse på, hvordan vi vil løse de fremtidige udfordringer.	Udfordringen ligger i at få eleverne til at se sig som en del af et fællesskab. Ungdommen er så meget på de sociale medier, og så optaget af dem selv som projekt, og en søgen efter 15 minuts of fame.
2.3 Hvordan vil du intuitivt definere kreativitet?	Evnen til at tænke, fremstille og producere på en anderledes måde	Kreativt er knyttet til selv at skabe noget. Ikke nødvendigvis noget unikt, men noget man selv har lavet. Mange unge kopier alt fra sange, til fodboldfinter

		<i>som kan være elegante, men ikke kreativt, og som i princippet dræber kreativiteten i spillet.</i>
2.4 Hvordan vil du intuitivt definere innovative tilgange (til at træffe beslutninger og løse problemstillinger)?	<i>At man aktivt søger at finde nye løsninger og ideer.</i>	<i>Hvis man kan kombinere en oplagt løsning, med en nytænkning / tilgang til løsningsmetoden</i>
2.5 Hvordan hører fortid til i historieundervisningen?	<i>Fortiden er grundstenen i historieundervisningen. Det er vigtigt også at arbejde med nutid og fremtid, men det sker ofte med udgangspunkt i fortidige hændelser</i>	<i>Det klassiske udsagn er jo, at det er en betingelse for at forstå nutiden sammenhænge. Men at have historisk indblik bagud i tid, er med til at skabe det hele menneske - dannelse simpelthen.</i>
2.6 Hvordan kan elever lære at vurdere fortid ud fra egen stående nutid?	<i>Eleverne vurderer intuitivt fortiden ud fra deres nutid. Udfordringen er at lære eleverne historisk empati og kunne give dem værktøjer til så vidt muligt at forstå fortiden ud fra fortidens samtid.</i>	<i>Mange af Mellemøstlig herkomst har haft præference for Nazi Tyskland, ikke deres grusomheder, men det at de havde et negativt syn på jøderne. Havde 2. Verdenskrig ikke været der med forfølgelse af jøderne, var staten Israel formentlig ikke blevet oprettet, og der ville formentlig have været et fredeligere Mellemøsten.</i>
2.8 Hvad forstår du ved udtrykket historisk fremmede etablerede ordener?	<i>Det ved jeg ikke</i>	
2.9 Vil du svare på hvad du svarede til spørgsmålet: historieundervisning bør tage udgangspunkt i kendte fænomener, så som 'vilje', 'viden', 'retfærdighed' eller 'opdragelse', frem for udgangspunkt i tidsperioder, steder eller begivenheder? (svarede du 'i høj grad, 'nogen grad', 'hverken/eller'. 'i mindre grad', 'slet ikke' eller 'ved ikke')	<i>Det kan jeg ikke huske. Men umiddelbart tror jeg, at jeg har svaret hverken/eller eller i nogen grad. Jeg synes, at begge dele kan fungere godt. Personligt kan jeg bedst lide forløbene, der tager udgangspunkt i fænomener, for de kan give eleverne et godt overblik over et emne og giver mulighed for sammenligninger – men disse undervisningsforløb kræver også mere forberedelse.</i> 1. <i>Jeg har prøvet at køre forløb om opdagelsesrejser, kommunikation og kvinders rettigheder</i> 2. <i>Her har jeg blandt andet taget udgangspunkt i middelalder, Romerriget, stormen på Bastillen og Guldalderen.</i> a. <i>Det tror jeg umiddelbart ikke</i>	<i>N forklarer at han tager udgangspunkt i historiske tidsperioder, men at han forsøger at inddrage elevers inputs (jf. punkt 2.6) til dialoger omkring indholdsemner ud fra elevers egne erkendelser.</i>

<i>begivenheder, mere relevante end andre? Hvorfor?</i> 3. Hvordan forstår du formuleringen <i>udgangspunkt i</i>?	3. Som om, at det uanset udgangspunktet er vigtigt at komme vidt omkring i det emne, man har valgt. Det gælder både med hensyn til arbejdsformer og perspektiveringer til andre begivenheder og tidsperioder.	
2.10 Vil du svare på hvad du svarede til spørgsmålet: <i>Det er svært at præcisere mine egne forventninger til historiefaget?</i> (svarede du 'i høj grad, 'nogen grad', 'hverken/eller'. 'i mindre grad', 'slet ikke' eller 'ved ikke') 1. Vil du begrunde/uddybe? 2. Hvorfor mener du/tror du, at nogle elever finder historieundervisning kedelig?	Jeg tror, at jeg svarede i mindre grad 1. Jeg har egentlig en udmærket idé om, hvad jeg vil med mine elever. De skal have en bred sproglig viden, de skal kunne læse, forstå og fortolke kilder, og de skal kunne se sig selv som et produkt af fortiden. 2. Fordi historie i høj grad er et snakkefag og et teoretisk fag. Derudover beskæftiger historie sig meget med fortiden, og det kan være svært for eleverne at kunne se relevansen i dette i forhold til deres egen hverdag – selv om vi som historielærere skal forsøge at få eleverne til at lave denne kobling.	Jeg spørger under dialog: er det eller er det ikke en udfordring at præcisere egne forventninger til faget? N svarer at det ikke er en udfordring når man forstår faget og historiebevidsthed i forhold til dannelse. Jeg beder N om at uddybe, hvad han forstår ved dannelse. N besvarer at han som udgangspunkt ingen forventninger har til eleverne. Men at man skal forsøge at gribe fat i de historiske bevidstheder eleverne udtrykker at have. N siger: som lærer skal man spørge sig selv om, hvornår der kommer en historisk bevidsthed ind og kan fortælle dig noget? N påpeger
2.11 Hvordan definerer du <i>dannelse</i>?	Jeg bryder mig ikke om ordet dannelse. Folk har en tendens til at definere ordet, som de vil og derefter kritisere andre, som ikke er dannede på den måde, som de mener, at man skal være dannet. Hvis jeg alligevel skulle komme med et bud, vil jeg sige evnen til at være åben og nysgerrig over for det, livet har at byde på (i mine øjne er kundskaber af mindre betydning, når det kommer til dannelse)	Dannelse er at kunne sidde i et hvilket som helst selskab, og kunne deltage i en samtale på et eller andet niveau. Dannelse er også at acceptere demokratiet spilleregler. Tolerancen af andres meninger, seksualitet, kønnenes ligeværd og religion.
2.12 Hvilken <i>dannelse</i> mener du intuitivt, at Fælles Mål opfordrer til?	For mig at se, opfordrer Fælles Mål til, at eleverne bliver dannet inden for kundskaber, men også til at eleverne, skal kunne handle selv og tænke selvstændigt i en kompliceret verden.	Historisk bevidsthed er viden. Viden medfører forståelse for sammenhænge. At have forståelse for sammenhænge er også dannelse. Dannede mennesker ordner uoverensstemmelser i relativ fred og fordragelighed.

2.13 Hvilken <i>dannelse</i> tror du intuitivt, at <i>fremtiden</i> forventer af eleverne?	<i>Dannelse til at kunne handle selvstændigt i en kompliceret verden.</i>	<i>Vi kender alle, som er over 30 år, den person vi ville ringe til, hvis vi kom ind i "Hvem vil være millionær", der har en enorm bred viden. Kun få elever vil have den brede viden. Der er allerede nu en google mentalitet til at få viden på diverse områder. Det giver et her og nu svar, og får som sådan ikke eleven op i helikopteren.</i> <i>Fremtiden forventer en dyb og smal viden af eleverne, den almene dannelse bliver mindre, men forhåbentlig kan vi bibeholde den dannelse som fremgår af Grundloven jf. spørgsmålet: "hvordan definerer du dannelse?"</i>
2.14 Hvordan vil du intuitivt definere fænomenet <i>kultur</i>?	<i>Et land, område eller folks samlede erfaringer og vaner.</i>	<i>Kultur er vel knyttet til opførelse, og når folk så opfører sig på samme måde er det en fælleskultur. At forholde sig på samme måde til både uskrevne og skrevne love.</i>
2.15 Hvordan arbejder du med <i>kultur</i> i historieundervisningen? Forstået i forhold til demokrati og flerkulturlisme/multikulturalisme?	<i>Jeg forsøger, at danne mine elever ind i en typisk vestlig kultur med demokrati. Jeg forsøger også, at give dem et overblik over andre kulturer, men det er utroligt svært at finde materialer til det.</i>	<i>I stort set alle de klasser jeg har undervist i, har der været elever med forskellig herkomst. Det gør undervisning nemmere og formentlig mere nærværende, at man kan inddrage personlige beretninger på alle områder, lige fra andre landes historie, politiske forhold, religiøse samt kvindesyn og seksuel frihed samt mad og leveforhold. Altså en samtale med elever og lærer med udgangspunkt i konkrete personfortællinger.</i>

Skriften i kursiv er direkte skriftlige besvarelser formuleret af lærerne. Lærer N blev efterfølgende interviewet, og der følger derfor almindelig tekst, hvilket er noter fra mit interview. Noterne står skrevet ved de enkelte spørgsmål, da interviewspørgsmålene vedrørte respondentens skriftlige besvarelser, inkl. Blanke svar.