

# TVÆRFAGLIG UNDERVISNING



Illustration: Andreas Pedersen

## Bachelorprojekt 2020

Læreruddannelsen årgang 2016

VIA University College, Campus C - Aarhus  
Jonathan Friis Hviid Løgstrup (167650) og Tobias Pedersen  
(252616).

Vejledere: Marianne Axelsen Leth (Historie) og Birgit Mogensen (Almen pædagogik).

Anslag: 89.304.

# Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b>	<b>4</b>
<b>Læsevejledning</b>	<b>5</b>
<b>Videnskabsteori</b>	<b>6</b>
<b>Metodiske grundlag</b>	<b>6</b>
Formulering og typer af spørgsmål	8
De Syv trin	10
<b>Teoretisk fundament</b>	<b>11</b>
Historiebevidsthed	11
Historisk bevidsthed	12
<b>Dannelse</b>	<b>12</b>
Demokratisk dannelse	12
Kategorial dannelse	13
Globalt medborgerskab	13
<b>Definition af tværfagligt arbejde og vores opfattelse af begrebet</b>	<b>15</b>
Motivation	18
Sammenhæng og helhedsforståelse	19
Handlekompetence	19
Udfordringer ved tværfagligt samarbejde	20
Planlægning	20
Fælles mål og kommunikationsbarrierer	20
Ressourceforbrug	20
Asymmetri mellem fagelementer	21
Faglig læsning	21
<b>Introduktion til spørgeskemaundersøgelse</b>	<b>22</b>
Design af spørgeskemaet	22
Spørgsmål og respons	23
<b>Analyse af spørgeskemaundersøgelse</b>	<b>23</b>
<b>Spørgeskemaresultater</b>	<b>23</b>
Spørgsmål 1-3: uddannelse, alder og område	23
Spørgsmål 10	24
Spørgsmål 12	25
Spørgsmål 13 og 14	26
Spørgsmål 16: hvilken rolle spiller dannelsesperspektivet	27

<b>Delkonklusion og tematiseringer af den kvantitative undersøgelse</b>	<b>28</b>
<b>Introduktion til kvalitativ analyse</b>	<b>29</b>
Interviewguide	29
Undgå naturaliseringer	31
Strukturering af kvalitativ analyse	31
<b>Kvalitativ analyse</b>	<b>31</b>
<b>Analyse af tværfaglig undervisnings muligheder</b>	<b>31</b>
Interview omkring udfordringer	34
Interview om at styrke elevers historiebevidsthed	37
<b>Selvkritik</b>	<b>40</b>
Kvantitativ del	40
Kvalitativ del	40
<b>Konklusion</b>	<b>41</b>
<b>Praksisudvikling</b>	<b>42</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>44</b>
Bøger	44
Hjemmesider	45

## Indledning

“Tværfaglig undervisning er ikke en metode, men en måde at tænke læring og dannelse på”  
(Worm, 2016, s. 265).

Vores interesse for det tværfaglige felt er funderet i vores fælles valg af undervisningsfag på læreruddannelsen. Vi har begge historie og geografi, og derigennem er interessen for det tværfaglige felt vagt. I historie og geografi er vi blevet præsenteret for Immanuel Kants idé om, at historie og geografi ordner fænomener i dimensionerne tid og rum, hvilket betyder, at man lærer ud fra tværfaglige dimensioner for at få en fuld erkendelse af verdens forhold (Clausen, 2007). Derfor synes vi, det er interessant at undersøge, hvordan tværfaglighed er en del af folkeskolens undervisningspraksis.

Tværfaglighed nævnes i folkeskoleloven, og vigtigheden begrundes i paragraf 5 stk. 1 med, at eleverne skal tilegne “*kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger*” (Retsinformation.dk, 2019).

Det er vores opfattelse, at tværfaglige perspektiver kan bidrage og være medvirkende til styrkelsen af elevernes sammenhængsforståelse og historiebevidsthed.

Historieundervisningen og historiebevidsthed styrkes i samarbejde med andre fag og forbereder eleverne til at være aktive deltagere i et demokratisk samfund, som det også fremgår historiefagets formål 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*” (Emu.dk 2020).

Vi mener, at en tværfaglig styrkelse af historiebevidsthed har en betydning for at udvikle kompetente og deltagelsesvillige elever.

Intentionen med dette bachelorprojekt er at belyse de muligheder og udfordringer, som tværfaglig undervisning og -arbejde kan have for udførelsen i lærerprofessionen.

Dette har ledt os til følgende problemformulering:

## Problemformulering

Vi vil undersøge muligheder og udfordringer ved at tilrettelægge tværfaglig undervisning for at styrke elevers historiebevidsthed.

## Læsevejledning

I vores opgave vil vi tage udgangspunkt i tværfaglighed, og hvordan lærere ser muligheder og udfordringer ved denne undervisningsform i praksis. I folkeskoleloven begrundes tværfaglighed i skolen med fokus på problemorienteret undervisning med udgangspunkt i, at det kan styrke elevernes demokratiske deltagelsesmuligheder. Derfor skal vi i vores lærergerning forholde os til tværfaglighed og indgå i et konstruktivt samarbejde, der lever op til dette.

I opgavens første del beskrives og begrundes metodevalget, som vi løbende har forholdt os kritiske til. Vores undersøgelse bygger på en sammenslutning af kvantitative- og kvalitative metoder, også kendt som mixed methods. Vores empiriske undersøgelser består af et kvantitativt spørgeskema, hvor uddannede lærere og lærerstuderende kommer med deres bud på praksisudfordringer og -muligheder vedrørende tværfaglig undervisning i historie. Spørgeskemaet danner derefter grundlaget for vores kvalitative interview med en uddannet lærer. Ud fra de empiriske fund har vi valgt at inddrage citater, som belyser de udfordringer og muligheder tværfagligt samarbejde og -undervisning medfører.

I opgavens anden del beskrives de teoretiske positioner, som vores opgave hviler på.

I denne del inddrages Wolfgang Klafki, Karsten Schnack, Søren Harnow Klausen og Bernard Eric Jensen som bærende figurer. Dertil kommer supplerende teoretiske begreber som globalt medborgerskab, faglig læsning, former for tværfaglighed og fagligt samspil.

I opgavens tredje del har vi udarbejdet et analyseafsnit, hvor vi analyserer resultaterne fra vores empiriske undersøgelser ved at sætte det i relation til vores teoretiske positioner. Analysen handler om, hvordan tværfaglighed kan integreres i undervisningen, og de muligheder der er i forbindelse med udvikling af elevernes handlekompetence og historiebevidsthed. I analysen fremhæver vi også udfordringer, der kan udspille sig i et kollegialt samarbejde.

I opgavens fjerde del kan vi med afsæt i vores teoretiske begreber og empiriske undersøgelser konkludere, at flere informanter fremhæver manglende samarbejde og fagperspektivering som en udfordring og en kilde til mangelfuldt og ustruktureret tværfagligt samarbejde.

I samme ombæring fremhæves tid som en begrænset ressource, der kan have negative konsekvenser for udviklingen af tværfaglig undervisning. Desuden nævnes faglig læsning som en pædagogisk

udfordring for eleverne.

På den anden side fremhæves historiebevidsthed og handlekompetence som et positivt udbytte ved tværfaglighed, og derfor udtrykker informanter også interesse i, at tværfagligt samarbejde kan blive en del af skolens kultur.

Ud fra vores konklusioner har vi i afsnittet praksisudvikling udarbejdet en didaktisk planlægningsmodel med henblik på lærerens tilrettelæggelse af tværfaglig undervisning.

## Videnskabsteori

Fænomenologi er navnet på en filosofisk retning, som blev dominerende i løbet af det tyvende århundrede med især den tyske filosof Edmund Husserl som dominerede foregangsmand (Zahavi, 2003). Fænomenologi betyder læren om fænomenerne, men en entydig definition af begrebet er svær at finde frem til, og derfor bygger vi vores forståelse af begrebet på baggrund af filosofen Dan Zahavi (ibid).

En fænomenologisk analyse har til formål at konkretisere fænomenets centrale indhold og reflektere over, hvad der ligger til grund for det.

Edmund Husserls idé om intentionalitet betyder, at et fænomen præsenterer sig selv som noget, og så præsenterer det sin essens. Essensen er det, der gør fænomenet til det, som det er. Samtidig betoner Dan Zahavi, at *“de fænomenologiske analyser afslører, at jeg ikke kun er for mig selv, men også for andre, og at den anden ikke kun er for sig selv, men også for mig. Det enkelte subjekt har ikke monopol på hverken sin selvforståelse eller på sin forståelse af verden”* (Zahavi, 2003 s. 125). Dette citat og den ovenstående reference ligger til grund for vores forståelse af fænomenologi, og som er den forståelse, vi bygger vores metodeafsnit på. Formålet er at undersøge og komme bag det umiddelbare, og derigennem opnå viden om fænomener og komme helt tæt på den enkeltes oplevelse af en situation. Det, der kendetegner fænomenologien, er, at subjektet livsverden afhænger af erfaringer og kontekster (Bak, 2017).

## Metodiske grundlag

Når man skal foretage en undersøgelse af en given problemstilling, skal den undersøgende gøre sig overvejelser over, hvad der ønskes af undersøgelsen. Det vil sige, at formålet for undersøgelsen skal være klargjort, inden der undersøges noget, dernæst skal der tages højde for måden, hvorpå man undersøger.

## Forskningsspørgsmål og operationalisering af begreber

Empiriske undersøgelser tager udgangspunkt i et forskningsspørgsmål, og alle beslutninger i en spørgeskemaundersøgelse skal tage afsæt i forskningsspørgsmålet.

Vi har i vores bachelorprojekt gjort os overvejelser over hvilke metoder, der vil være mest hensigtsmæssige at inddrage i dette projekt.

I første omgang har vi analyseret vores problemformulering med henblik på at finde ud af, hvad vi ønsker at få klargjort. Vores problemformulering er formuleret på følgende måde: *“Vi vil undersøge muligheder og udfordringer ved at tilrettelægge tværfaglig undervisning for at styrke elevers historiebevidsthed”*. Efter man har formuleret sit forskningsspørgsmål kan man begynde at definere vigtige begreber: *“Styrke elevers historiebevidsthed”* og *“tværfaglig undervisning”*. Formålet for denne undersøgelse vil derfor omhandle styrkelse af elevers historiebevidsthed gennem tværfaglig undervisning.

Måden hvorpå vi indsamler empiri sker ved brug af to forskellige metoder. Kombinationen af både kvantitative- og kvalitative undersøgelser kendes som mixed methods. Mixed methods er med til at skabe et bredere, helhedsorienteret billede rettet mod vores problemformulering.

Vi mener, at komplementariteten mellem disse metoder består i at uddybe, kvalificere og præcisere viden ved hjælp af resultaterne fra begge metoder (Engsig, 2017).

Vores intention med at indsamle kvantitativ- og kvalitativ empiri er at få en større forståelse for vores problemformulering, når vi analyserer og tolker vores empiri ud fra flere vinkler.

I undersøgelsesprocessen har vi konstrueret vores indsamling af empiri efter det sekventielle design, og det vil sige, at vi indsamler empirien i to sekvenser ved at veksle mellem den kvantitative og kvalitative metode (Engsig, 2017). I det kommende afsnit i bacheloropgaven vil vi redegøre for den kvantitative og kvalitative metode.

## Kvantitativ metode

Den kvantitative metode er en undersøgelsestilgang, som ikke har et bestemt videnssyn.

Valget af metode skal træffes på baggrund af en vished om metodens styrker i forhold til at kunne besvare problemstillingen. De kvantitative og kvalitative metoder har hver især kvaliteter, men har ligeledes også nogle svagheder. De kvantitative metoders klare styrker ligger i det beskrivende og forklarende (Reimer, 2017).

De kvantitative metoder kendetegnes ved, at mange objekter, mennesker, holdninger og tiltag undersøges på samme tid. Det kan, derfor for en respondent af et spørgeskema, nogle gange, være uoverskueligt med mange forskelligartede spørgsmål. Til gengæld giver den kvantitative metode et overblik over mønstre, sammenhænge og generaliserbar viden, som kan anvendes som konkret data. Dataen kan forarbejdes til modeller og diagrammer, hvilket den undersøgende kan bruge til at besvare bestemte pædagogiske spørgsmål (Reimer, 2017).

### Formulering og typer af spørgsmål

Når man spørger ind til begreberne i en spørgeskemaundersøgelse, skal man overveje selve formuleringer af spørgsmålene. For at få forskellige synsvinkler fra respondenterne er det hensigtsmæssigt at formulere spørgsmålene, så responsen giver flere indikationer på, hvordan respondenterne forholder sig til de begreber, der ønskes at blive undersøgt.

Samtidig skal man gøre sig klar over, hvilke typer af spørgsmål man ønsker at stille.

Der er overordnet to typer af spørgsmål, disse er faktuelle spørgsmål og holdningsspørgsmål.

Faktuelle spørgsmål kaldes også objektive spørgsmål, der kan begrundes i, hvad der kan observeres.

Holdningsspørgsmål henvender sig til respondentens subjektive meninger, hvilket ikke kan observeres, og derfor står i modsætning til de faktuelle spørgsmål. Med denne viden skal den undersøgende være bevidst om, hvilken type spørgsmål der knytter sig bedst til problemstillingen (ibid).

Efter vi har indsamlet dataen og analyseret vores kvantitative undersøgelse, vil vi planlægge en kvalitativ undersøgelse ved at forberede et semistruktureret interview. Interviewet forbereder vi på baggrund af svarene fra vores kvantitative undersøgelse (Engsig, 2017).

### Kvalitativ metode

Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann er de kvalitative metoder forskellige undersøgelsestilgange, som, i modsætning til den kvantitative metode, er svær at definere, gøre generaliserbare og målbare (Brinkmann, 2015). Den kvalitative metodes styrke ligger derimod i mødet med andre mennesker.

*“Samtale er en grundlæggende form for menneskeligt samspil. Mennesker taler med hinanden; de interagerer, stiller spørgsmål og besvarer spørgsmål”* (Brinkmann, 2015, s. 17).

De ovenstående citatet støtter op om vores begrundelse for at have valgt det kvalitative interview.

Vi ønsker, at det menneskelige samspil vil være med til at give flere perspektiver på vores emne.



Vores mål med at bruge den kvalitative metode er at opnå en dybere forståelse for personernes livsverden og viden, som vi ikke ville kunne frembringe ved brug af et kvantitativt spørgeskema.

### Semistruktureret interview

Vi har valgt at undersøge vores problemformulering ved at indsamle kvalitativ empiri gennem et interview med en uddannet lærer, der har arbejdet med historieundervisning i folkeskolen. Vores interview er udarbejdet som et semi-strukturerede interview, hvilket har den betydning, at det planlægges og gennemføres ud fra hovedtemaer og spørgsmål. Når man laver semistrukturerede interviews, er der mulighed for, at interviewerens kan følge op på respondentens svar og stille uddybende spørgsmål (Bak, 2017). I udarbejdelsen af vores semistrukturerede interview har vi forberedt nogle hovedtemaer, som er åbne, og efterfølgende er de formuleret som mere konkrete spørgsmål.

Under et semistrukturerede interview er der mulighed for at afvige fra de planlagte spørgsmål ved at stille supplerende spørgsmål i interviewsituationen (ibid).

Formuleringerne af de supplerende spørgsmål afhænger af interviewpersonens respons, og formålet med denne fremgangsmåde er at opnå en dybere forståelse for interviewpersonens livsverden og vores problemstilling. Et interview med supplerende spørgsmål kan samtidig få interviewpersonen til at føle sig i en tillidsfuld og god atmosfære, fordi interviewerens fremstår interesseret og lyttende. Når interviewsituationen udføres i en tillidsfuld, social interaktion, vil der ofte opstå nye oplysninger gennem interviewpersonens respons, fordi det medfører en større villighed og åbenhed i samtalen (Bak, 2017). Steinar Kvale og Svend Brinkmann udtaler “*Det semistrukturerede interview søger at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden (...)*” (Brinkmann, 2015, s. 177).

### Livsverden

Begrebet livsverden er central for os mennesker. Vores livsverden er en slags tavs viden, som er til stede, når vi erfarer, kommunikerer, handler eller tager stilling til noget i det daglige liv.

I vores hverdagsliv tages denne viden ofte for givet og har sjældent relevans for måden, hvorpå vi lever vores liv, men i en videnskabelig kontekst kan denne viden ikke tages for givet. Der er brug for, at vi med fænomenologisk tilgang får beskrevet disse forskelle, meninger og betydninger om livsverden. Den deltagendes syn kaldes for livsperspektiv. Viden om livsverden kommer bedst til udtryk gennem kvalitative elementer. Disse elementer kan både indgå i et spørgeskema, men er umiddelbart mest oplagt i et interview. Der findes ikke en fastlagt skabelon, med en tilhørende

fremgangsmåde, for måden at arbejde med begrebet livsverden, derimod er der ofte tale om en metode, som bliver tilpasset i forhold til undersøgelsens formål (Bak, 2017).

### De Syv trin

En måde hvorpå man som undersøgende kan strukturere sit semistruktureret interview, er ved at følge Steinar Kvaales "De syv trin", der har til formål at fungere som et struktureringsværktøj. De syv trin er alle relevante, men nogle af trinene er mere udførligt beskrevet i det følgende afsnit. De syv trin er følgende: Tematisering, design, interviewsituation, transskribering, analyse, validitet og reliabilitet og rapportering (Bak, 2017).

Ved tematisering gælder det om at formulere et præcist formål med undersøgelsen, og samtidig udrede hovedtemaerne. I forberedelsen af vores interview bruger vi vores forhåndsviden fra teori-afsnittet og praksiserfaring. Hvis ikke interviewet er forberedt på baggrund af en tilstrækkelig forhåndsviden, risikeres det, at man ikke får den ønskede respons, fordi formålet med undersøgelsen ikke er tilstrækkeligt formuleret. Vi har udarbejdet en interviewguide for, at interviewpersonen får kendskab til spørgsmålene i vores interview. Det har vi gjort ved at opstille tematiske forskningsspørgsmål, hvorefter de oversættes til flere konkrete interviewspørgsmål (Bak, 2017).

Design-delen er den fase, hvor der tages stilling til udfoldelsen af interviewet. Her forberedes respondenterne, interviewguiden og tilhørende etiske aspekter, som knyttes til vores problemformulering og emne (ibid).

Interviewsituationen udføres på baggrund af hovedtemaerne og den pågældende interviewguide. Interviewet kan tage en uhensigtsmæssig drejning, men denne drejning kan også have betydning for besvarelsen af vores problemformulering (ibid).

Transskriberingen er den del af processen, hvor interviewet gennemgår en transformation fra et lyd- eller videomedie til skrift. Denne proces kan være langsommelig, men samtidig bliver forarbejdningen af interviewet en fortolkningsproces. Denne del har en væsentlig betydning for det videre arbejde, da dette arbejde danner grundlaget for analysen.

Analysen er den del, hvor det forarbejdede data bliver analyseret og sat i relationen til det pågældende emne og problemstilling (Bak, 2017).

Validitet bruges til at forklare i hvor høj grad en undersøgelse får det ønskede frem, altså at der måles det, som der var hensigten at måle. Validitet kan være svært at måle, især når der arbejdes med sociale problemstillinger, tendenser eller fænomener. Disse kan ikke bare afmåles på en vægt, og derfor kan en undersøgelse ikke være valid eller ikke valid, derimod tænkes der mere i, hvor høj en grad validitet en given undersøgelse kan have (Reimer, 2017).

Reliabilitet kan groft oversættes til undersøgelsens pålidelighed. Flere parametre har indflydelse på en undersøgelses pålidelighed. Hvis flere af spørgsmålene bliver misforstået eller virker direkte modsigende, vil undersøgelsens reliabilitet blive svækket, da misforståede eller modsigende svar ikke hjælper på pålideligheden. Samtidig spiller den sociale kontekst en betydelig rolle som et parameter. Respondentens omgivelser i form af mennesker, lokale, lysindfald eller placering kan have en påvirkning på svarene, og dermed yderligere svække undersøgelsens reliabilitet (Reimer, 2017).

Rapporteringen er en klargøringsproces, som udleveres til læseren. Her får læseren mulighed for at dykke ned i resultaterne, besvarelsen af problemformuleringen og vores bud på praksisudvikling.

## Teoretisk fundament

Disse metodiske greb som er nævnt i det forrige afsnit, ligger alle til grund for vores måde at anskue og arbejde mod at besvare vores problemformulering. I forlængelse af vores problemformulering dykker vi samtidig ned i begreber knyttet til historiefaget og tværfaglig undervisning. Begreberne vil løbende blive redegjort, hvorefter de sættes i sammenhæng med vores empiriindsamling og den tilhørende analyse.

### Historiebevidsthed

Begrebet historiebevidsthed er ikke nyt, men i den danske folkeskole blev det i midten af 90'erne integreret i historiefagets fagformål "*Historie 95*". Bernard Eric Jensen blev en stor skikkelse i forhold til begrebet, og han var også med til at formulere tilblivelsen af fagformålet "*Historie 95*".

Historiebevidsthed skulle være en del af undervisningen i kraft af indholdet, som skulle vælges ud fra elevernes interesser i historie og relatere til nutidige og fremtidige problematikker for at styrke elevernes forståelse af samtiden. Historiebevidsthed skulle som en fundamental faglig viden ikke

være det afgørende for historieundervisningens indhold, men det havde formålet at styrke eleverne historiebevidsthed ved at tage udgangspunkt i elevernes interesser og sammenspil mellem tidsperioder.

Samspil er et fremtrædende område inden for historiebevidsthed. Ved at indføre historiebevidsthed ændredes forståelsen af samspillet mellem tider. Fortiden skulle nu betragtes i sammenhæng med nutiden og fremtiden, som betyder at fortidsfortolkning ses ud fra en nutidig forståelse, som kan føre til fremtidige forventninger (Pietras, 2016).

Med "*Historie 95*" var problematikken, at fagformålet ikke kom med specifikke henvisninger angående undervisningens indhold, og fordi indholdet skulle begrundes i elevernes interesser inden for historie. Derfor blev fagformålet set som et dannelsesmæssigt fagformål og ikke et fagligt fagformål (Pietras, 2016).

### Historisk bevidsthed

Begrebet historiebevidsthed havde udfordringer med vinde ind, og det blev derfor udkonkurreret af historisk bevidsthed, da *Fælles mål 2009* udkom. Undervisningsministeriet begrundede udskiftningen af historiebevidsthed til fordel for historisk bevidsthed ved, at det kan: "*forekomme abstrakt og vanskelig at bruge i den konkrete undervisning*" (Pietras, 2016, s. 82).

Da historisk bevidsthed blev indført i historie, kom begrebet til at lægge sig til arbejdet med faget (Christiansen, 2017). Fremover kom forberedelsen af historieundervisningen til at rette sig mod at styrkelsen af elevernes forudsætninger og evne til at reflektere historisk (ibid). Historiebevidstheds sammenspil mellem fortolkning af fortiden, forståelsen af nutiden og fremtidsforventning blev videreført til historisk bevidsthed. Det primære fokus med historisk bevidsthed er arbejdet med faget, og derfor skulle eleverne også forstå at stille spørgsmål, finde og vurdere kilder og sammenligne, analysere og fortolke historiske fortællinger og illustrationer, som er fra eller vedrører fortiden (Pietras 2016). Denne redegørelse af begrebet historisk bevidsthed danner rammen for vores forståelse af begrebet og vil blive udtrykt som historiebevidsthed i opgaven.

## Dannelse

### Demokratisk dannelse

Ifølge Wolfgang Klafki indbefatter demokratisk dannelse, at man bliver en aktiv deltager i samfundet og i de demokratiske processer. Den almene dannelse og demokratiske dannelse udvikles på baggrund af tre evner, som er medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet (Pietras, 2016).

Klafki argumenter for, at disse evner og almen dannelse skal udvikles gennem viden om epokale nøgleproblemstillinger. Epokale nøgleproblemer betyder, at man beskæftiger sig med samtidsspørgsmål eller centrale udfordringer, som berører alle mennesker globalt. Eksempler på spørgsmål eller temaer vedrørende epokale problemstillinger kan være følgende: Krig og fred, nationalitet og globalisering, miljømæssige udfordringer og biologisk eksistensgrundlag (Klafki, 2016). Disse temaer har til fælles, at de alle vedrører aktuelle problemstillinger, som vil være oplagte at arbejde med i tværfaglig, problemorienteret emne- eller gruppearbejde.

Når elever udvikler selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet på baggrund af epokale nøgleproblemer, får eleverne mulighed for søge svar og afprøve handlemuligheder, der er forbundet med medansvar og selvstændighed (Pietras, 2016). Når eleverne arbejder med epoketypiske problemstillinger, får de mulighed for at skabe deres egne meninger og stillingtagen, når de anskuer problemerne ud fra historiske forudsætninger. Ifølge Klafki kan dannelse på baggrund af epokale nøgleproblemer derfor være med til at skabe følelse af medansvar, stillingtagen og løsning af lokale og globale problemstillinger ved brug af samspilskompetencer fra historiebevidsthed (Klafki, 2016).

### Kategorial dannelse

Når man arbejder med epokale problemstillinger, historiske forudsætninger og fortidens påvirkning af mulige fremtidige begivenheder, kan det være en åbning for kategorial dannelse (Pietras, 2016). Kategorial dannelse retter sig mod indhold og læreprocesser, som er en sammensmeltning mellem material og formal dannelse. Når skolen indeholder funktionel tværfaglig undervisning, hvor fagenes indhold og mål er tydeligt formuleret i et anvendelsesperspektiv, hvor en problemorienteret tilgang er åbningen for elevernes arbejde med indholdet, vil hovedvægten være på kategorial dannelse (Worm, 2016). Kategorial dannelse beskrives ved forholdet mellem jeget og verden, hvor verden kan åbnes for jeget gennem kategoriale erfaringer, viden og oplevelser. Verden kan gøre indtryk på jeget gennem forskellige forståelseskategorier ved for eksempel tværfaglig undervisning, hvor eleverne kan opnå kategorial dannelse gennem erfaringer og viden i arbejdet med problemstillinger fra fags indholds- og fagområder (ibid).

### Globalt medborgerskab

En måde hvorpå tværfaglighed kan komme i spil er ved at tage fat i dannelsessynet globalt medborgerskab. I filosofen og teologen Peter Kemps bog *”Verdensborgeren: pædagogisk og*

*politisk ideal for det 21. århundrede*” fra 2013 aktualiseres ideen og idealet om kosmopolitisme og verdensborgere. Peter Kemp argumenter, at grundet den øgede globalisering, transnationale- og globale problemstillinger og øget opmærksomhed på disse begivenheder, bør skolen være en aktiv og medvirkende faktor til at danne eleverne til at være verdensborgere, som kan tage stilling til den aktuelle verden (Kemp, 2013).

Undervisning med globalt medborgerskab som dannelsesideal tager afsæt i at arbejde globalt. Der fokuseres blandt andet på globale strukturer, tendenser og problemstillinger, der har med udviklingslande, relationer lande imellem og de udfordringer og muligheder en globaliseret verden giver. Elever kan gennem undervisning i globalt medborgerskab lære at tage stilling til både sig selv og andre borgere, og derigennem få et bredere perspektiv som verdensborgere (Korsgaard, 2008). For ved at forstå sig selv i en global verden, kan eleverne også bedre se andre som globale medborgere, der alle har en rolle i at forstå og løse de globale problemstillinger, som verden står overfor (Ramachandran, 2020).

FN-organisationen for uddannelse, kultur, kommunikation og videnskab, kendt som UNESCO, har også en forståelse af begrebet verdensborger og globalt medborgerskab.

I deres forståelse af begrebet globalt medborgerskab er målet at uddanne alle på tværs af aldersgrænser og få dem til at deltage aktivt i lokale og globale tendenser med det formål at få mere fredelige, tolerante og sikre samfund.

UNESCO definerer globalt medborgerskab på følgende måde:

*“Global Citizenship Education aims to empower learners of all ages to assume active roles, both locally and globally, in building more peaceful, tolerant, inclusive and secure societies”*

(UNESCO.org, 2020).

### Hvorfor er globalt medborgerskab relevant i forhold til tværfagligt arbejde?

Det kan synes underligt, at tværfaglighed og dannelse nødvendigvis har noget med hinanden at gøre, men faktisk kan dannelse, og herunder globalt medborgerskab, være bindeleddet mellem forskellige fag og endda opfyldelsen af fælles mål.

Som udgangspunkt kan alle fag arbejde sammen. I nogle fag vil fællesmængden i højere grad være tilstedeværende end andre fag, men i hvor høj grad fagene i praksis kan samarbejde afhænger af den enkelte lærer og dens fantasi (Worm, 2016).

Vi har I dette bachelorprojekt valgt at have historie, som vores indgangsvinkel til tværfagligt

arbejde. Historiefaget har mulighed for at arbejde på tværs med alle skolens fag, og derfor kan det også være historielærerens opgave at belyse historiefagetss samspilsevne sammen med andre fag (Klausen, 2011). Hvis dannelsessynet globalt medborgerskab inddrages kan det styrke det tværfaglige arbejde. Ved undervisning i globalt medborgerskab arbejder eleverne med globale tendenser og problemstillinger, som styrker deres globale forståelse og dermed deres forudsætninger for at deltage som verdensborgere (U-web.dk, 2020).

## Definition af tværfagligt arbejde og vores opfattelse af begrebet

Søren Harnow Klausen definerer tværfaglighed som en særlig samspilsform, der sigter mod et fælles mål, og hvor det enkelte fag ikke tilstrækkeligt kan klare problemstillingen alene (Niss, 2019).

Samtidig kan det i den forbindelse være relevant at inddrage Kasper Bjerling Søby Jensen forståelse af Eric Jantschs forskellige former for fagligt samspil:

Mangefaglighed: To eller flere fag, som eksisterer sammen.

Flerfaglighed: To eller flere fag der arbejder sammen, men i begrænset koordination.

Støttefaglighed: Et styrrende fag styrer ensidigt arbejdets mål, mens de andre fag fungerer som støttende fag.

Mellemfaglighed: To eller flere fag underlægges et ydre krav, hvor fagene ligeværdigt supplere hinanden til at opnå en besvarelse til det ydre krav. Dette kan for eksempel være en problemstilling.

Overskridende faglighed: Alle faggrænser udviskes, og der arbejdes udelukkende på at løse en problemstilling (Niss, 2019, 21-22).

Vores opfattelse af tværfaglighed er funderet i Søren Harnow Klausens forståelse og Eric Jantschs begreb "mellemfaglighed". Brugen af ordet tværfaglighed vil derfor trække på disse forståelser, og være den måde ordet tværfaglighed skal forstås i dette bachelorprojekt.

Dette begrundes vi ud fra, at folkeskolens undervisningsfag er underlagt krav om at opnå folkeskolens formålsparagraf og de enkelte fags færdigheds- og vidensmål. Samtidig er vores forestilling om tværfagligt arbejde at fagene er ligestillet. Intet fag er vigtigere end andet, da hvert fag kan tilføre et ekstra perspektiv eller en anderledes vinkel på et givent emne, dog kan der være praktiske hensyn, som kan rykke på det forhold, og nogle gange vil det tværfagelige arbejde bære mere præg af at minde om støttefaglighed.



## Folkeskoleloven

I sammenhæng med det ovenstående kan det være relevant at kigge på folkeskoleloven fra 2013. Der kan findes flere bestemmelser angående tværfagligt arbejde i folkeskoleloven, men vi vælger at dykke ned i to specifikke paragraffer.

I paragraf 5, stk. 1 bliver det tydeligere at fagene skal supplere hinanden. Fagene skal anvendes i forbindelse med tværgående emner og problemstillinger:

*“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”* (Retsinformation.dk, 2019).

I denne paragraf er der to perspektiver i forhold til skolens undervisning og fag. Det vertikale perspektiv retter sig mod det enkelte fag, og det horisontale er mod, hvordan fag kan relateres i sammenhæng med hinanden. Ved det vertikale perspektiv defineres faglig fordybelse i temaer og emner, som vedrører de enkelte fags fagområder. Når det handler om det horisontale perspektiv er der fokus på, hvordan fagene kan sættes i sammenhæng på tværs og bruge deres fagområderne for at uddybe arbejdet med perspektiver på temaer og problemstillinger (Grønbæk, 2015).

Derudover nævnes der i paragraf 13, stk. 7, at der lægges op til tværfaglighed i forbindelse med den obligatoriske projektopgave (Worm, 2016).

Det der står i folkeskoleloven kan være svært at praktisere i virkeligheden. Der lægges op til alternative arbejdsmetoder, tværfaglighed og at fagene skal supplere hinanden, men for at eleverne skal kunne arbejde med den faglige viden og metoder i en tværfaglig vekselvirkning mellem fagene, skal eleverne på forhånd have arbejdet med fagene enkeltvis for at kunne arbejde tværfagligt. Desuden skal eleverne løbende blive klogere på den nye viden, som de bliver præsenteret for i en ny, tværfaglig kontekst (ibid).

## Fagperspektivering

For at kunne opfylde målene for tværfagligt arbejde bør læreren kende til forskellige former for tværfaglighed, fordi hvert fag har sin egenart og forskellighed til andre fag i folkeskolen, og



derudover adskiller fagene sig også ved at have forskellige tilgange og anskuelsesmåder.

Ved at perspektivere sit eget fag, vil man bedre kunne finde ud af, hvad ens eget fag kan bidrage med, men endnu mere vigtigt hvilke perspektiver andre fag kan tilføre mit fag (Dalgas, 2019).

Hans Jørgen Kristensen nævner tre former for tværfaglighed: A-faglig tværfaglighed, formel tværfaglighed og funktionel tværfaglighed. Vi finder det sidste begreb mest relevant for vores opgave, og derfor uddyber vi og gøre brug af det i opgaven.

Funktionel tværfaglighed er, hvor fagenes indhold og mål er tydelige i et anvendelsesperspektiv, altså det er problemorienteret. Dette er væsentlig for den måde eleverne arbejder med indholdet på, som retter sig mod løsninger af væsentligt opgaver og problemstillinger i samfundet. Vægten i funktionel tværfaglighed er på kategorial dannelse (Worm, 2016).

Den tværfaglige undervisning, som bliver betragtet som funktionel tværfaglighed, lægger op til elevernes kompetenceudvikling, idet eleverne får mulighed for at danne ny viden og især at anvende denne viden i forhold til at tage stilling og handle (ibid).

*“I relation til tværfaglighed er Knud Illeris og John Dewey relevante, da funktionel tværfaglighed bygger på konstruktivistisk læringsforståelse, ligesom Deweys erfaringsbegreb og problemløsningsmetode er væsentlig i tilrettelæggelse af elevernes læreproces”* (Worm, 2016, s. 263).

## Projektarbejde

Vi vælger at belyse to fremherskende typer af projektarbejde, som er meget forskelligartede i deres måde at anskue et projektarbejde og arbejdets mål på. Disse to er det emneorienterede projektarbejde og det problemorienterede projektarbejde, og er de mest almindelige, når der arbejdes tværfagligt.

Det emneorienterede projektarbejde har emnet som omdrejningspunktet. Her er fokuset på at orientere og anskaffe sig så meget viden som muligt indenfor et afgrænset område.

Dette emne kunne være globalisering, hvor gruppemedlemmerne hver især kan tilføje relevante perspektiver på emnet, men nødvendigvis ikke noget, der retter sig mod en løsning af en konkret problemstilling vedrørende emnet (Pedersen, 2015).

Det emneorienterede projektarbejde kan let ende med at blive beskrivende, og derfor kun bevæge sig på de lavere taksonomiske niveauer, og læringsmålet kan ende med at blive almen viden og

overblik over emnet. I et emneorienteret projektarbejde kan et projekt udmønte sig i nogle underemner eller kapitler, som kun bindes sammen af det fælles emneområde, men ikke nødvendigvis har nogen sammenhængskraft udover emnet.

I det problemorienterede projektarbejde er underemnerne eller kapitlerne gensidigt afhængige af hinanden, fordi de forskellige dele udgør flere perspektiver og sammenhængende elementer i analysearbejdet rettet mod at besvare en problemstilling. (Pedersen, 2015). Oftest vil problemorienterede projektarbejde bevæge sig på flere forskellige taksonomiske niveauer og dermed højere faglig kompleksitet end et emneorienteret projektarbejde (ibid).

Hvis der arbejdes i et problemorienterede projektarbejde, vil der samtidig blive arbejdet med tværfaglighed, som vil være med til at forberede eleverne til den obligatoriske projektopgave i 9. klasse. Derudover kan eleverne udvikle nyttige kompetencer til deres senere liv såsom samarbejde, kreativitet, innovation og iværksætterier (Dalgas, 2019).

### Hvorfor tværfaglig undervisning?

Karsten Schnack giver fem begrundelser for tværfaglighed i undervisningen i "Hvorfor tværfaglig - en didaktisk analyse" fra udgivelsen *Tværfaglighed på vej*. Vi har udvalgt nogle af hans begrundelser, som er relevante for vores undersøgelse og problemformulering. De tre begrundelser for tværfaglighed vi har valgt at redegøre for i det følgende er motivation, sammenhæng og helhedsforståelse og handlekompetence (Schnack, 1997).

### Motivation

Når der i skolen er tværfaglige undervisningsforløb argumenterer Schnack for, at det kan være motiverende for elever på to måder. For det første kan motivationen, ifølge Schnack begrundes ved, at tværfaglighed gør op med den traditionelle undervisning, hvor fagene i skolen arbejder uden sammenhæng og kontekst. Det kan medføre, at eleverne ikke har overblikket over skolens fag, fordi de hele tiden skal indrette sig efter forskellige kontekster. For det andet er det oplagt at inddrage elevernes medbestemmelse i processen, når man skal beslutte, hvilket emne undervisningen skal bearbejde (Schnack, 1997). Når læreren giver rum for, at eleverne får indflydelse på valg af indholdet og undervisningens ydre rammer, kan det påvirke elevernes indre motivation, ved at der sker ydre ændringer, som kan medføre en forøget aktivitet hos eleverne (Foss, 2016).

### Sammenhæng og helhedsforståelse

Når undervisningen planlægges og gennemføres på tværs af fag, vil der også være mulighed for, at eleverne kan opnå en bredere sammenhængs- og helhedsforståelse, når man belyser en problemstilling. Eleverne får også mulighed for at bruge viden fra andre fag og sammenhænge, når de skal anskue bestemte samfundsrelaterede emner og temaer med flere perspektiver (Schnack, 1997). I denne forbindelse kan eleverne få større mulighed for anskue samfundsmæssige problemstillinger ud fra historiske og kronologiske sammenhænge, samtidig med at indholdet bliver præsenteret i en mere nutidig kontekst på tværs af fag. Det kan synliggøre fagenes relevans, når tematiske sammenhænge bliver præsenteret i samspil, fordi fagene, herunder historiefaget, bidrager med metoder, der kan hjælpe eleverne til at forholde sig til nutiden og fremtidens udfordringer (Pietras, 2016).

### Handlekompetence

Når undervisningen tilrettelægges på tværs, åbner man op for, at eleverne kan gøre sig erfaringer og være undersøgende og på den måde være deltagende i anskuelsen af virkelighedens udfordringer (Schnack, 1997).

Karsten Schnack har formuleret begrebet handlekompetence, og begrebet sigter til, at elever udvikler tillid til deres egne muligheder, så de kan være deltagelsesvillige på en kompetent måde. Eleverne skal derfor i skolen starte med at få erfaringer ved at handle i de nære fællesskaber for at udvikle handlekompetencen med henblik på deltagelse i et demokratisk samfund (Schnack, 1997). I forsøget på at forstå handlinger prøver man at forstå menneskets intentioner og motiver bag handlingerne. Når der handles, er man styret af viden, erfaringer, normer og værdier, og der er også tale om, at man har et ansvar, når man handler. Handlekompetence er en nødvendighed for deltagelse i en demokratisk styreform, så man kan tage stilling til sine handlinger som kompetente deltagere. Det beskrives, at det er blandt det vigtigste, at deltagerne er i stand til at være "sundt dømmende" og "selvtænkende" for at opretholde et demokratisk samfund med kompetente initiativer fra individer. For at eleverne kan udvikle sig som kompetente og handlende deltagere, skal skolen give plads til, at eleverne kan få oplevelser, der kan give dem erkendelser og erfaringer, der udvikler kompetente handlingsmuligheder (Schnack, 2016).

## Udfordringer ved tværfagligt samarbejde

Vi har valgt at inddrage teori fra Søren Harnow Klausen, hvor han definerer nogle udfordringer, der skal tages højde for i samarbejde og planlægning blandt personer fra forskellige fagområder. Vi mener, at Søren Harnow Klausens teori om samarbejde på tværs af fag også kan overføres til samarbejde i lærerteams med forskellige fagpersoner, derfor har vi udvalgt nogle af disse udfordringer, som vi vil arbejde videre med i vores analyseafsnit.

## Planlægning

Når man skal planlægge tværfaglig undervisning, hvor forskellige fag skal medtænkes, stilles der en række krav til samarbejdet i lærerteamet for at drage nytte af fagenes potentialer. Søren Harnow Klausen peger på, at manglende viden i fagområder uden for ens egne kompetencer kan resultere i forhastede beslutninger i planlægningen af den tværfaglige undervisning. Konsekvensen af disse beslutninger, der bliver taget på et mangelfuldt grundlag, kan føre til overførslen mellem fagene ikke vil være tilstrækkelige, når fagene skal bidrage til en given problemstilling (Klausen, 2011).

## Fælles mål og kommunikationsbarrierer

Når fagene skal fungere i samspil, er det nødvendigt, at lærere er enige og kan kommunikere om hvilke mål, der skal tænkes ind i et tværfagligt forløb. Hvis lærere fra forskellige fagområder arbejder med modsatrettede målsætningerne for de givne fag, er der mulighed for at samarbejdet umuliggøres eller bliver meget vanskeligt at omsætte i praksis (ibid).

## Ressourceforbrug

Undersøgelser viser, at det kræver tid at kommunikere og planlægge tværfaglig undervisning for at bringe fagenes potentialer i spil. Det kan være en udfordring at have tilstrækkelig tid til at sikre, at der ikke opstår misforståelser mellem fagene med henblik på det tværfaglige arbejde. Det kan omhandle integration af traditioner fra historie og geografi, hvor fagene i den danske folkeskole er orienteret mod en naturvidenskabelig og humanistisk tilgang.

Når der skal planlægges på tværs af fag, er det derfor nødvendigt, at man oplever, at anstrengelserne lever op til et ønsket resultat, når undervisning gennemføres for at motivere lærere til at bruge tid på deltagelse i planlægningen af tværfaglige forløb (ibid).

### Asymmetri mellem fagelementer

Når fagenes rolle skal medtænkes, er rollen afhængig af, hvilken problemstilling der skal arbejdes med i undervisningen. I den forbindelse vil planlægningen handle om spørgsmål, der knytter sig til, hvordan fagene kan påvirke hinanden og stadig beholde sine faglige særpræg. Det afhænger af, at lærerne sætter sig ind i fagenes faglighed i relation til emnets faglige indhold, så undervisning ikke bliver flerfaglig, men derimod bliver tværfaglig (Klausen, 2011).

Når man kommunikerer med lærere fra forskellige fagområder, er man nødt til at gå ned i det fagsproglige niveau. Udfordringen kan være, at kommunikationen kommer til at foregå på et for lavt, fagligt niveau, så der ikke opnås det faglige nybrud, som er målet med en selvforstærkende faglighed gennem tværfagligt arbejde (ibid).

### Faglig læsning

Elisabeth Arnbak definerer faglig læsning på følgende måde: *"Faglig læsning er en tværfaglig beskrivelse af karakteristika ved tekster og læseprocesser"* (Arnbak, 2003, s. 15). Når man læser faglige tekster i skolen, har læsningen til formål at tilegne sig viden gennem tekster i et fag. Faglig læsning kan være udfordrende, og øget fokus på tværfaglig undervisning stiller krav til lærernes kompetencerne, så eleverne kan stilladseres i læsningen (Arnbak, 2003).

De nyere undervisningsformer, som for eksempel tværfaglig undervisning, har betydet, at de traditionelle faggrænser nedbrydes. Det har påvirket undervisningens indhold, emner og de undervisningsmaterialer for de enkelte fag, så indholdet i læremidler ikke afspejler fagenes traditionelle videnskabelige grundlag og metoder i samme grad som tidligere. Det har medført, at materialerne er blevet mere velegnet til tværfaglige forløb, men det betyder ikke, at de er blevet lettere at læse for eleverne. Materialer, der har et tværfagligt indhold, kræver, at man er en fleksibel læser, som kan sammenkoble forskellige informationsstrukturer (ibid).

Hvis eleverne ikke har mulighed for at få læseudbytte fra faglige tekster, sker det på bekostning af undervisningens faglige niveau. Det kan være en udfordring at planlægge undervisningen, så eleverne med læsevanskeligheder kan inkluderes. Ifølge Merete Brudholm er der omkring 15,2 procent af danske unge, som ikke har opnået funktionel læsekompetence (Brudholm, 2017). Når den tværfaglige undervisning indeholder fagtekster fra forskellige fag, er det nødvendigt, at elever

med en ikke funktionelle læsekompetence ikke oplever, at de ekskluderes fra undervisningen.

## Introduktion til spørgeskemaundersøgelse

Den ovenstående teori vil danne grundlaget for vores spørgeskemaundersøgelse. I den analyseafsnittet vil vi kort beskrive, hvordan spørgeskemaet er produceret og designet.

Ved den første metode har vi brugt en undersøgelses tilgang ved systematisk indsamling af empiri baseret på en kvantitativ undersøgelse. Denne undersøgelse er udformet som et spørgeskema med multiple choice svarmuligheder. Spørgeskemaet er udarbejdet på hjemmesiden SurveyXact, og er tiltænkt historielærere og lærerstuderende med undervisningsfaget historie.

Spørgeskemaet er delt med lærerstuderende i Aarhus på årgang 2016 samt med lærerstuderende på Fyn og Sjælland gennem vores netværk. For at få besvarelser fra uddannede lærere har vi valgt at dele vores spørgeskema med flere netværksgrupper for historielærere på facebook. Disse to netværksgrupper hedder "Ideudvikling for historielærere" og "Historie-, Samf- og kristendomslærere i Folke- og friskoler". Grundlaget for at dele spørgeskemaet med dem skyldes, at deres erfaring med undervisning i historie og tværfagligt samarbejde i højere grad er praksisbundet end de lærerstuderendes erfaring.

Foruden det, har vi i samarbejde med vores praktikskole, Læssøsgades Skole, udleveret spørgeskemaet til historielærerne. Den indsamlede empiri skal danne rammen for den kvalitative del af undersøgelsen.

### Design af spørgeskemaet

I introduktionen til vores spørgeskema har vi udarbejdet en kort beskrivelse af formålet med vores undersøgelse. Det har vi gjort for at vores respondenter er klar over, hvad undersøgelsen skal bruges til. I vores tilfælde er undersøgelsen som nævnt primært rettet mod historielæreres erfaringer med tværfagligt samarbejde, og det fremgår derfor også tydeligt, at vi vil bruge deres erfaringer til at undersøge, hvilke muligheder og udfordringer, der er ved det fænomen. Designet af spørgeskemaet må ikke indeholde for mange eller for omfangsrige spørgsmål, så deltagerne mister interessen for at deltage undervejs i undersøgelsen, som kan resultere i lavere deltagelsesprocent (Reimer, 2017).

Vi har forventninger om, at de historiefaglige begreber er en del af historielærernes fagsprog, derfor har vi ikke fundet det nødvendigt at redegøre for begreberne i undersøgelsen. Formuleringerne af

spørgsmålene skal være tydelige og lette at forstå, så det er klart for respondenterne, hvad den undersøgende ønsker at få svar på. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at spørgsmålene er neutrale og ikke leder deltagerne i en bestemt retning, når de afgiver deres respons (Reimer, 2017).

### Spørgsmål og respons

I udarbejdelsen af vores kvantitative spørgeskema, har vi indlejret kvalitative greb for at få mere uddybende respons på komplekse spørgsmål (Engsig, 2017). Lukkede svarmuligheder er målbare, men de begrænser deltagerens mulighed for at uddybe. Derfor indeholder vores spørgeskema også åbne svarmuligheder for få mere uddybende indikationer på deltagerens egentlige holdninger. De åbne spørgsmål er konstrueret, så respondenterne ikke føler sig tvunget til at svare.

Når spørgsmålene formuleres, er det vigtigt, at der er en logisk sammenhæng og helhed, som ikke er med til at skabe usikkerhed hos respondenterne. Når responsen afgives, skal svarkategorierne også være præcise, udtømmende og gensidigt udelukkende for at undersøgelsens reliabilitet ikke svækkes. I vores undersøgelse har vi valgt at give deltagerne en neutral svarkategori, hvor man kan svare "ved ikke". Denne svarkategori har vi valgt at tage med for, at respondenterne ikke skal føle sig tvunget til at svare på et spørgsmål, hvis de ikke mener, at spørgsmålet har relevans for dem (Reimer, 2017).

## Analyse af spørgeskemaundersøgelse

Vi har udelukkende valgt at arbejde med den respons, som har givet mening for vores videre undersøgelse. Antallet af deltagende respondenter er 47 uddannede lærere og 40 lærerstuderende. De kommende nedslag i spørgeskemaet skal være med til at danne et overblik over hovedtemaerne til den kvalitative undersøgelse. Overskrifterne vil henvise til vores stillede spørgsmål og udvalgte uddrag af undersøgelsen.

## Spørgeskemaresultater

### Spørgsmål 1-3: uddannelse, alder og område

Vores problemformulering tager udgangspunkt i, hvordan historielærerne og lærerstuderende med historie som undervisningsfag ser på de udfordringer og muligheder, som tværfaglig undervisning

og samarbejde skaber (Bilag 1, A).

Vi har, som sagt, delt vores spørgeskema med forskellige netværksgrupper og fora for historielærere på facebook. Dog har nogle af disse grupper bestået af både folkeskole-, gymnasielærere og andre tilknyttet undervisning, men for at kunne differentiere i den afgivne respons, har vi frasorteret gymnasielærernes svar ved at filtrere empirien. Dette har vi gjort ved at lave en anden variabel, som adskiller nogle af parametrene, herunder gymnasielærere, skolepædagoger og andet fra vores analysemateriale, da vi udelukkende har været interesseret i uddannede historielærere og lærerstuderende med historie.

Grundlaget for at have lærerstuderende med har været for at se, om deres svar afviger fra de uddannede lærere, eller om de deler samme opfattelse som deres uddannede modpart.

Samtidig har det været væsentligt for os at få en, forholdsvis, bred og repræsentativ gruppe af respondenter til at svare på tværs af aldersgrupper (Bilag 1, C), men som gældende for stratificeret udvælgelse har vi flere kategorier, som er centrale for vores undersøgelse, hvilket i dette tilfælde er historielærer og lærerstuderende (Reimer, 2017).

Respondenternes lokalitet har vi også fundet væsentligt at inddrage, i og med vi har det meste af vores netværk centreret omkring Østjylland og Fyn, har det været vigtigt, at udbrede spørgeskemaet til andre egne af landet (Bilag 1,B).

Begrebet livsverden nævnes i metodeafsnittet. Respondenternes livsverden er væsentligt at have for øje, når analyse materialet forbejdes. Respondenternes tavse viden kommer til udtryk ved de indlejrede kvalitative elementer (Engsig, 2017), hvor de får lov til at uddybe deres afgivne svar. Vi, som skal bearbejde, denne viden, får et indblik i respondenternes livsverden, når personen får muligheden for at kunne uddybe sine svar (Bak, 2017).

Det analyserede materiale skal lede til en delkonklusion, som bruges til at danne rammen om det kvalitative interview.

### Spørgsmål 10

Vi har formuleret spørgsmål 10 således: *“I hvor høj grad er det oplagt at undervise i tværfaglige emner i historie på en skala fra 1-10”* (Bilag 2, D).

Til dette spørgsmål har et overvejende flertal svaret 6 eller højere. Dette flertal er 94 procent af de



adspurgte, som er en bekræftelse på den antagelse, vi havde i forhold til dette spørgsmål, nemlig at historiefaget er et oplagt fag til tværfaglig undervisning.

## Spørgsmål 12

For at følge op på den målbare respons har vi i de efterfølgende spørgsmål formuleret åbne spørgsmål, hvor respondenterne har haft mulighed for at give uddybende svar. Intentionen med det følgende spørgsmål har været at få indblik i, hvad lærerne betragter som det vigtigste, når man skal arbejde tværfagligt (Engsig, 2017).

Spørgsmål 12: *“Hvad mener du er det vigtigste i et tværfagligt samarbejde?”*

Respondenters svar:

- *“At fagene bringer forskellige perspektiver til samme tema/ emne”.*
- *“Åbne perspektiver, der rammer bredere elevmæssigt, interessemæssigt og emnemæssigt”.*
- *“Et bredere og også mere dybdegående perspektiv på tingene. Højere grad af meningsfuldhed”.*
- *“At kunne se fagenes metoder er forskellige, at fag kun er linser, som man kan betragte virkeligheden igennem”.* (Bilag 3, A.).

Flere respondenter giver udtryk for, at undervisning på tværs af fag har et stort potentiale, når emner eller temaer belyses fra forskellige vinkler. I den sammenhæng belyser Karsten Schnack begrundelser for tværfaglighed med, at det kan give undervisningen en større helhedsforståelse og samtidig bidrage med flere perspektiver på problemstillinger, og det er sådan, vi tolker respondenternes respons. Blandt mulighederne ved, at undervisningen foregår på tværs af fag, svares der, at det kan virke motiverende for eleverne, fordi emnerne åbnes i et bredere og mere åbent perspektiv (Schnack, 1997). Spørgsmålet har også givet respons, der beskriver udfordringer, som er blandt det vigtigste for respondenterne. Her er svarene ikke knyttet til gennemførelsen af undervisningen, men mod kollegialt samarbejde og planlægning, som det kan ses i de følgende eksempler:

Respondenters svar:

- *“At der er god kommunikation mellem lærere og tid til at planlægge forløbet på forhånd. Det er der sjældent for mig, så derfor kører jeg mest bare tværfagligt i fag, jeg selv underviser i”.*
- *“Muligheden er bedst, hvis man selv har de fag, der er tale om eller fx. sammen med årgangens lærere og klasser”.*
- *“At det ene fag ikke kanibalisere det andet”.*

Udfordringerne respondenterne henviser til er umiddelbart formuleret på baggrund af holdninger og tidligere erfaringer, der er i forbindelse med samarbejde. Respondenten, som benytter sig af ordvalget *“kanibalisering”* tyder på, at respekt mellem lærere fra forskellige fagområder er en nødvendighed for et konstruktivt samarbejde. Det bekræfter Søren Harnow Klausens antagelse om, at uenigheder om fags vigtighed kan være ødelæggende og skabe asymmetri mellem fag, hvor fagpersoner kan føle sig ekskluderet (Klausen, 2011).

Respondenten, der nævner tid og god kommunikation, belyser samtidig behovet for at fagperspektivere til andre fag i planlægningen af et tværfagligt forløb. Manglende fagperspektivering kan skyldes lærerens egen fagkombination og begrænset kendskab til andre fag, derfor er kommunikation og tid afgørende for et velfungerende tværfagligt samarbejde (Dalgas, 2019).

### Spørgsmål 13 og 14

Spørgsmål 13: *“Hvilke muligheder er der ved et tværfagligt arbejde?”*

Respondentens svar:

- *“Den vigtigste mulighed er at vi kan gøre op med den kunstighed folkeskolens opdeling i fag medføre. Historie er også samfundsfag, er også billedkunst og geografi. Opdelingen i fagene vanskeliggøre elevernes helhedsforståelse - jeg har ofte mødt elever det spørge "hvilket fag har vi nu" i forbindelse med tværfaglig undervisning. Lærere og folkeskolen skal selv kunne tænke fler- og tværfagligt inden eleverne kan.”*
- *“Eleverne får mulighed for at koble fag sammen, og dermed øge deres historiske bevidsthed.” (Bilag 3, B.).*

Spørgsmål 14: Hvilke udfordringer er der ved et tværfagligt arbejde?

- *“Tid, samarbejde mellem kollegaer.”*
- *“Mangel på samarbejde eller viljen til samarbejde.”*
- *“Skemalægning. Tid. Eleverne skal kunne genkende koblingen og relevansen.”*
- *“At man har et pensum, man skal igennem, der begrænser mulighederne på tværfagligt arbejde.”*
- *“At nå fagenes kompetenceområder til fulde.” (Bilag 3, C.).*

I svarene til spørgsmål 13 og 14 er tendensen, at udfordringer er i det faglige samarbejde og mangel på ressourcer i form af tid. Når der stilles spørgsmål ved kollegers vilje til at samarbejde, beskriver respondenterne tid som en begrænset ressource. Svarenes tendens tyder på, at nogle respondenter stiller spørgsmålstegn ved, om det er anstrengelserne værd at planlægge tværfaglige undervisningsforløb (Klausen, 2011). Det samme udtrykkes ved, at respondenterne ser udfordringer i forhold deres egne fag. Det gælder i forhold til at nå fags pensum og de enkelte fags kompetenceområder. Som tidligere forskning påpeger er planlægningen og samarbejde mellem lærere fra forskellige fagområder afgørende for, om tværfagligt samarbejde overhovedet kan lade sig gøre (Klausen, 2011).

På baggrund af spørgsmålene 10-14 i den kvantitative undersøgelse udleder vi, at mange lærere har interesse i at planlægge og gennemføre tværfaglig undervisning. I den kvalitative undersøgelse vil vi have uddybet, hvordan lærere forstår begrebet tværfaglighed og integrerer fag i undervisningen. Samtidig vil vi undersøge, hvad der kræves for at nå potentialerne ved tværfaglig undervisning, hvilket respondenterne har givet udtryk for i den kvantitative undersøgelse. Flere respondenter svarer, at elevernes historiebevidsthed kan udvikles, men ud fra svarene får vi ikke viden om, hvordan tværfaglighed i historie og andre fag kan udvikle denne kompetence. Derfor mener vi, at det er oplagt at få præciseret dette i den kvalitative undersøgelse.

#### Spørgsmål 16: hvilken rolle spiller dannelsesperspektivet

Et andet område vi kunne være interesseret i at undersøge i det kvalitative interview vil være forholdet mellem dannelse og tværfaglighed. Samtidig er det oplagt at kigge på begreberne validitet og reliabilitet vedrørende spørgsmål 16.

Får vi det ønskede frem af spørgsmålet *“Hvilken rolle spiller dannelsesperspektivet, når der arbejdes tværfagligt?”*, som var vores hensigt med spørgsmålet. Det er som sagt ikke enten eller om

spørgsmålet er validt, men i hvor høj grad det er. Spørgsmålet er til en vis grad valid, da responsen i nogen grad stemmer overens med det ønskede, men samtidig kan det diskuteres, om reliabiliteten er særlig høj (Reimer, 2017).

Dette kommer til udtryk i flere af respondenternes svar:

- *“Ved ikke”*.
- *“Det kommer an på, hvordan I definerer dannelse. Men umiddelbart er det til stede”*.
- *“Den spiller vel en rolle, men hvordan ser i på dannelse??”* (Bilag 4, A).

De ovenstående eksempler viser tydeligt, at spørgsmålene er misforstået, formuleret tilpas indforstået eller endda for ledende til, at respondenterne kan svare meningsfyldt. To af respondenterne henviser endda til spørgsmålets mangelfuldhed ved at påpege, at dannelsesbegrebet ikke bliver belyst. Når respondenterne har udfordringer ved at svare på et spørgsmål, vil det svække undersøgelsens reliabilitet.

Denne respons har ledt os til at fokusere mere på at hjælpe respondenterne til at forstå vores forståelse af dannelse. Vi har derfor bestemt os for at præcisere dannelsesbegreberne og bruge dem i vores kvalitative metode, hvor respondenterne får bedre mulighed for at udfolde sine tanker.

### Spørgsmål 17: hvilke fag kan historie arbejde sammen med

Vores pointe med spørgsmål 17 vedrører historiefagets faglige muligheder med andre fag. Grafen (Bilag 4, B) viser, at der er overvejende enighed om, at historiefaget kan arbejde tværfagligt med alle fag, men at den enkelte lærer måske ikke har kendskab og har ikke haft mulighed for at fagperspektivere eller samarbejde med alle skolens undervisningsfag (Dalgas, 2019). Denne graf viser udelukkende data, men denne data udleverer ikke, hvad der ligger til grund for denne respons, og derfor er det nødvendigt at inddrage dette tema angående historiefagets faglige muligheder med andre fag i det kvalitative interview.

## Delkonklusion og tematiseringer af den kvantitative undersøgelse

Vores kvantitative metode, i form af spørgeskema, har nogle mangler, men omvendt har spørgeskemaet tilført os brugbar viden, som kan være med til at afdække sociale problemstillinger, tendenser og fænomener. Vi har udelukkende arbejdet med den respons, som har givet mening for vores videre forløb. Nedslagene i spørgeskemaet har været med til at danne et overblik over hovedtemaerne til den kvalitative undersøgelse, som er formuleret i vores interviewguide. Vi har i

det ovenstående afsnit forsøgt at anspore den retning, vi ønsker vores kvalitative interview skal tage, derfor har det været væsentligt at dykke ned i de spørgsmål fra spørgeskemaet, som har ledt os i retningen af disse temaer.

## Introduktion til kvalitativ analyse

På baggrund af vores kvantitative resultater har vi valgt at tematisere nogle nedslagspunkter, som danner rammen for vores kvalitative interview.

Med tanke på Steinar Kvaales “syv trin”, inddeler vi de kvantitative resultater i hovedtemaer, som samtidig knytter sig til vores emne og problemformulering.

Disse hovedtemaer er følgende: Historiebevidsthed, tværfaglig undervisning, samarbejde og dannelse, og de er en integreret del af vores interviewguide.

### Interviewguide

Inden interviewet med vores interviewperson udføres, har vi tilsendt interviewguiden, for at introducere formålet for interviewpersonen med vores undersøgelse. Interviewguiden indeholder tematiske forskningsspørgsmål, som derefter er blevet omformuleret til konkrete spørgsmål, som vi vil bruge i samtalen med interviewpersonen (Bak, 2017).

Det er vigtigt, at de stillede spørgsmål bliver stillet så præcist som muligt, så det er tydeligt for respondenterne, hvad der spørges om. De stillede spørgsmål behøves ikke at være statiske, men derimod dynamiske i forhold til interviewsituationen. Interviewet vil virke mere autentisk, hvis spørgsmålene stilles intuitivt af interviewerens (Bak, 2017).

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<b>Tema:</b> Historiebevidsthed.  <ul style="list-style-type: none"><li>Kan man planlægge historieundervisning, så den retter sig mod historiebevidsthed.</li></ul>	Hvad mener du, historiefaget bidrager til?  Hvordan vil du beskrive din egen undervisningspraksis i historie?  Hvordan bruges historiebevidsthed i dine timer?  Hvordan kan man styrke elevernes historiebevidsthed?

<p><b>Tema:</b> Tværfaglig undervisning.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Har tværfaglig undervisning en berettigelse i historiefaget?</li></ul>	<p>Hvordan forstår du begrebet tværfaglighed?</p> <p>Hvordan ser du histories rolle i en tværfaglig kontekst?</p> <p>Spørgsmål, der omhandler spørgsmål 17 i spørgeskemaet: Hvilke årsager mener du, der danner grund for svarfordelingen?</p> <p>Hvordan indgår tværfaglig arbejde i dine overvejelser?</p> <p>Har skolen nogle perioder, hvor der arbejdes tværfagligt?</p> <p>Er der emne, som er særlig relevant at undervise tværfagligt?</p> <p>Hvad kan binde tværfaglighed sammen?</p>
<p><b>Tema:</b> Samarbejde</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilken betydning har kollegial samarbejde for tværfaglig undervisning, når det skal planlægges og gennemføres?</li></ul>	<p>Hvilke erfaringer har du gjort dig, når der arbejdes på tværs af fag?</p> <p>Hvilken rolle spiller samarbejdet i lærerteamet for udførelsen af et tværfagligt samarbejde?</p> <p>Hvordan kommer kompetenceområderne for fagene i spil?</p> <p>Hvilken rolle skal læreren have i et tværfagligt samarbejde med andre faglærere?</p>
<p><b>Tema:</b> Dannelse</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilken rolle har dannelse for planlægningen og gennemførelse af undervisningen.</li></ul>	<p>Hvilken rolle spiller dannelse for din undervisning?</p> <p>Hvordan forstår du begrebet demokratisk dannelse?</p> <p>Hvordan forbereder skolen til at deltage aktivt i lokale problemstillinger?</p> <p>Hvordan forbereder skolen til at deltage aktivt i globale problemstillinger?</p> <p>Hvilken sammenhæng er der mellem historiebevidsthed og dannelse?</p>

## Undgå naturaliseringer

Når et interview og en undersøgelse er ved at komme til sin afslutning, og indsamlingen af empirien er ved at være færdiggjort kan den undersøgende imidlertid netop støde på et alment og vanskeligt fænomen kendt som solidarisering. Den undersøgende gør sit bedste for at sætte sig ind i interviewpersonens sted og livsverden. Interviewpersonen kan ende med at naturalisere interviewpersonens synspunkter på en bestemt måde, så det kan være svært at adskille ens egen synspunkter fra interviewpersonens synspunkter (Boding, 2019).

## Strukturering af kvalitativ analyse

Vi har valgt at strukturere vores analyse af den kvalitative del ved brug af den rene analyse, eller kendt som det angelsaksiske projektsyn (Boding, 2019). Den ligger til grund for vores måde at anskue hele bachelorprojektet. Struktureringen er, relativ, opdelt i afsnit med henholdsvis metode, teori og begrebsafklaring, som så kobles sammen med den indsamlede empiri. Foruden det bygger den kvalitative del af analysen på det kvantitative spørgeskema, hvorved der trækkes elementer fra metoden, teori og den kvantitative del ned i den næste fase, analysen af vores interview.

## Kvalitativ analyse

Interviewet er indsamlet den 30. april 2020 med en uddannet lærer med erfaring som historielærer. Analysen af interviewet vil være i henhold til vores problemformulering, der omhandler muligheder og udfordringer ved tværfaglig undervisning, og hvordan historiebevidsthed og tværfaglighed kan styrke eleverne.

De følgende dialoger er uddrag af det samlede interview, hvor vi udvælger de passager af samtalen, der passer til vores hovedtemaer.

## Analyse af tværfaglig undervisnings muligheder

Vi har taget udgangspunkt i Karsten Schnacks begrundelser for tværfaglighed i skolen, som er begrundet i antagelser omkring motivation, sammenhæng og helhed, dannelse og handlekompetence (Schnack, 1997). I forlængelse af Karsten Schnack har vi i interviewet tematiseret følgende pointer, der analyseres: Bredere perspektiver, dannelse, motivation og handleperspektiv.

I vores interview ønskede vi at indkredse forståelsen af begrebet tværfaglighed for at opnå et fælles grundlag for samtalen om undervisning på tværs af fag. Som det fremgår af det følgende citat, retter interviewpersonens svar sig i højere grad mod de muligheder, elever kan have ved tværfaglig undervisning:

Interviewer: *“Hvordan forstår du begrebet tværfaglighed?”*

Interviewperson: *“At flere fag arbejder sammen om noget, tænker jeg umiddelbart nok. øh, ja, Eleverne får mulighed for at undersøge, hvad de ikke ved, med det de ved. (...) det ukendte møder det kendte ved hjælp af yderligere viden fra andre fag. En sidegevinst er jo, at andre fag kan åbne historiefaget med interesser fra andre fag som en dåseåbner. En anden måde, at se det på, er kombinationen af fag skaber et stærkere produkt på grund af flere unikke bidrag” (Bilag 5, A.).*

Interviewpersonen forklarer sin definition af tværfaglighed kort og definerer det ved, at fag blot arbejder sammen. Når det drejer sig om, tværfagligheds potentialer er interviewpersonen hurtig til at være nøjagtigt i sine forklaringer.

Det fremgår af interviewpersonens svar ved at beskrive, at fag kan fungere som en “dåseåbner”, når de anvendes i forskellige kontekster til at belyse en problemstilling.

Svaret påpeger, at åbningen af fagene sker på baggrund af elevernes viden fra forskellige fag, når fags faglige indhold sættes i forbindelse med hinanden. Når undervisningen på tværs af fag omdannes til et stærkere produkt, er antagelsen, at eleverne kan perspektivere faglig viden, som overskrider de enkelte fags faggrænser.

I forhold til Karsten Schnacks begrundelse, angående motivation, passer det med udtalelsen om, at andre fags bidrag kan åbne historie ved at appellere til elevernes interesser. Det bekræfter antagelsen om, at elevernes indre motivation kan påvirkes ved at ændre skolens ydre rammer ved at kombinere enkelte fag og bryde den traditionelle skema- og fagligopdelte undervisning i skolens hverdag (Schnack, 1997).

Et andet område Karsten Schnack argumenterer for, som begrundelse for tværfaglige emner, er, at man har mulighed for at se problemstillinger fra forskellige synsvinkler gennem de enkelte fags metoder. I det følgende fortæller interviewpersonen om lignende erfaringer fra sin undervisning på tværs af fag:



Interviewer: *“Hvordan, kan du give et eksempel?”*

Interviewperson: *“Det blev lidt kringlet (griner). Hvis jeg skal sige det på en bedre måde, øh jamen så når mange fag arbejder sammen, så kommer der jo flere perspektiver på de spørgsmål, som tages op i undervisningen”* (Bilag 5, A.).

Udsagnet påpeger, at flere fag kan skabe sammenhæng ved at inddrage deres faglige perspektiver på problemstillinger. Dette hænger også sammen med endnu en af Karsten Schnacks begrundelser, om at gøre sig erfaringer ved at bruge viden mellem fag, når elever beskæftiger sig med aktuelle problemer fra samfundet.

Når skolens undervisning kan understøtte disse erfaringer med henblik på deltagelse, der retter sig mod virkeligheden, bliver det muligt at udvikle handlekompetence, som er et grundlag for demokratisk dannelse og deltagelse, hvilket eleverne kan anvende i deres fremtidige liv (Schnack, 1997).

I de følgende to dialoger er der netop fokus på Karsten Schnacks begreb handlekompetence og dannelse. I vores interview ønskede vi at få belyst lærerens holdning til dannelse og betydningen af det. Interviewpersonens udtalelser er uddrag af en større kontekst.

Interviewer: *“Hvilken rolle spiller dannelse for din undervisning?”*

Interviewperson: *“Det er det vigtigste spørgsmål, der vedrører skolen. En proces af to parter, der kræver noget af elever, læreren og stoffet. Stoffet skal åbnes for eleverne og eleverne for stoffet. (...) Fokus skal være på eleverne, for det jo dem vi glemmer. Det er da dem, der skal aktiveres og motiveres.”*

Interviewer: *“Hvorfor?”*

Interviewperson: *“De (eleverne) har ofte nogle spændende vinkler. Her er meddemokrati også en vigtig del, fordi de jo senere skal ud i verden og begå sig. (...) I et tværfagligt samarbejde kan de føle, de er med til at bestemme, når man beslutter, hvilket emne der skal behandles, forstår du?”* (Bilag 7, A.).

Citaterne belyser interviewpersonens holdning til dannelse. Ved at bruge stærkt, ladet ord betoner interviewpersonen vigtigheden af dannelse ved at sige: *“Det er det vigtigste spørgsmål, der vedrører skolen”*.

Samtidig går den følgende sætning i tråd med begrebet handlekompetence. Karsten Schnack mener, at handlekompetence er en nødvendighed for deltagelse i en demokratisk styreform:

“Her er *meddemokrati også en vigtig del, fordi de jo senere skal ud i verden og begå sig.*”

Ved at bruge ordet meddemokrati, tolker vi, at interviewpersonen mener, at inkluderingen af elever i beslutningsprocessen kan være medvirkende til motivation og deltagelse ud fra Karsten Schnacks forståelse. Motivationen og deltagelse er vigtige komponenter, når elever skal tage stilling til emner, problemer og tværfagligt arbejde (Schnack, 1997).

### Interview omkring udfordringer

Som nævnt foroven vil der også være nogle tilhørende ulemper, hvor vi vælger at trække på Søren Harnow Klausens teori omkring samarbejdet i lærerteamet mellem forskellige fagpersoner. I den kvantitative undersøgelse viste resultaterne, at mange lærere udtrykte, samarbejdet i lærerteams som afgørende for et vellykket forløb på tværs af fag (Klausen, 2011). Derfor har vi valgt at undersøge, interviewpersonens erfaringer i samarbejdet med lærere, der har forskellige fagligheder. Vores indledende spørgsmål i samtalen angående kollegialt samarbejde påbegyndes med følgende spørgsmål, og interviewpersonens respons er lignende respondenterne fra den kvantitative undersøgelse:

Interviewer: “*Hvilken rolle spiller samarbejdet i lærerteamet for udførelsen af et tværfagligt samarbejde?*”

Interviewperson: “*Det er nødvendigt med en god forståelse, så det ikke bliver noget hø. Det er super tydeligt, for eleverne, når lærere ikke er enige. Eleverne kan lynhurtigt mærke, når samarbejdet er råddent. Men en mulighed er også at, vi, lærere, kan blive inspireret af hinanden.*”  
(Bilag 6, B.).

Det første interviewpersonen udtrykker, er at en grundlæggende forståelse mellem kolleger er en forudsætning for, at undervisningen kan fungere hensigtsmæssigt. Hvis ikke der er enighed blandt lærerne, kan det have konsekvenser for eleverne, som det fremgår af superlativet, “*så det ikke bliver noget hø*”. Mangelfuldt samarbejde kan gå udover eleverne og kan have konsekvenser i form af at undervisningens ydre rammer, som kan påvirke elevernes indre motivation i en negativ retning (Foss, 2016). Som det fremgår af udtalelsen, kan lærere også blive inspireret af hinanden, men det kræver, at fagene integreres, så de støtter hinanden for at udvikle et fremmende læringsmiljø. Det kan være en tidskrævende proces, når man i integrationsprocessen skal bygge bro mellem fag, når

man for eksempel skal formulere mål tværs (Klausen, 2011).

Om planlægning af undervisning og enighed om mål for undervisningen, nævner Søren Harnow Klausen, at målsætninger for et forløb kan foretages på et løst grundlag på grund af manglende viden om andre fag og manglende kommunikation. Derfor har vi formuleret følgende spørgsmål for at få indblik i interviewpersonens tidligere erfaringer med at opstille mål på tværs af fag (Klausen, 2011).

Interviewer: *“Hvordan kommer kompetenceområderne for fagene i spil?”*

Interviewperson: *“Det er ret så svært at definere mål på tværs af fagene end i det enkelte fag. De kan føles svære at forklare, man kan få flere ud af det tværfaglige end det monofaglige.”* (Bilag 6, C.).

Det fremgår tydeligt ud fra responsen, at personen kan genkende udfordringerne, når fags mål og kompetencer skal besluttes før et undervisningsforløb. I *“monofaglige”* sammenhænge bliver der udtrykt, at det er lettere at opstille mål, og det kan være mere udfordrende at formulere tydelige mål i et funktionelt tværfagligt forløb (Worm, 2016). Interviewpersonen ser et potentiale ved flere mål, fordi der er mulighed for at arbejde med flere fag i et forløb, der bringer mange kompetencer i spil. Ud fra dette spørgsmål kunne det have været hensigtsmæssigt at stille et uddybende spørgsmål for at opnå indblik i, hvad det er, som konkret er mere udfordrende, når der skal opstilles mål i tværfaglige sammenhænge (Klausen, 2011). For at opnå folkeskolelovens formålsparagraf 5 stk. 1, må lærere på tværs af fag lave en analyse, der beskriver, hvordan fagene kan komplementere hinanden. Her skal der blandt andet tages højde for fagenes mål og timeantal, så de kan støtte hinanden, selvom fagene kan have et asymmetrisk forhold (Grønbæk, 2015).

I det kommende spørgsmål bliver interviewpersonen spurgt om lærerens rolle i et tværfagligt samarbejde gennem tidligere oplevelser:

Interviewer: *“Hvilken rolle skal læreren have i et tværfagligt samarbejde med andre faglærere?”*

Interviewperson: *“Det er altid dansklæreren og matematiklæreren, der bestemmer. De store fag æder de små, og historie er ikke af de store fag”. Ja, derfor skal vi gøre os gældende (smiler). Det er både et problem og gevinst, fordi det gavner de store, men historie kan desværre blive mindregjort i et forløb.”* (Bilag 6, D.).

Adspurgt svarer interviewpersonen, at en udfordring kan være samarbejdet mellem fagene, og peger samtidig på en tydelig asymmetri (Klausen, 2011) mellem fagene, når timetunge fag som dansk eller matematik møder et fag med færre timer. Denne asymmetri kan ofte ende med at gå udover mellemfagligheden, hvis de mindre fag kun ender med at fungere i en støttefaglig konstellation (Niss, 2019).

Derudover belyser interviewpersonen elevernes rolle i tværfagligt arbejde og begrundet især faglig læsning som en betydende faktor for at tværfagligt arbejde kan lykkes.

Interviewperson: *“Nu jeg jo også dansklærer, så har jeg jo også fokus på elevernes evne til at læse og forstå tekster, også på tværs af fag. (...) Nogle gange er jeg i tvivl, om de andre lærer glemmer elevernes læsefærdigheder, de (interviewpersonens kollegaer) skal jo også arbejde med en bredere forståelse for at læsning er en kompetence, der ikke udelukkende tilhører danskfaget. Det er vigtigt at eleverne funderer deres viden i noget, som er fagligt. Det må ikke bare blive tomme ord, fordi når elever arbejder på tværs af fag og ser på problemer, så anskuer de deres emne eller problem med forskellige faglige briller. Hvis eleverne ikke ved, hvilke briller man bruger i hvilket fag, kan de miste overblikket.”* (Bilag 6, A.).

Vi udleder af interviewpersonens udtalelse, at tværfagligt arbejde kan blive kompliceret, hvis eleverne ikke er klar over, hvilket et fagsprog der skal og kan bruges i et tværfagligt arbejde. Denne forståelse stemmer overens med Elisabeth Arnbaks antagelse om, at man skal være en fleksibel læser, der kan sammenkoble informationer, der er formuleret i fagsprog, som præges af forskellige fagområder. Det bekræftes også af interviewpersonen, der mener, at det er nødvendigt at støtte elever i den faglige læsning, så de ikke bliver ekskluderet i en læringsproces, hvor det er intentionen, at de skal have mulighed for at udvikle kompetencer, som bygger på tværfaglighed og kategorial dannelse (Arnbak, 2003).

Dertil kan en pointe af Pauline Gibbons nævnes, at hvert fag i skolen har sit eget indforstået sprog, hvilket er bedre kendt som fagterminologi (Gibbons, 2016).

Det vil sige, at en fagtekst i historiefaget har sin egen faglig indforståethed, oven i det kommer den kulturelle indforståethed, der er i tekster skrevet på dansk. Læg dertil for eksempel fagsprogene fra

samfundsfag, religion og geografi oveni den pulje i et fiktivt tværfagligt forløb, og eleverne vil kunne have store udfordringer med at arbejde med indholdet (Gibbons, 2016).

### Interview om at styrke elevers historiebevidsthed

Interviewer: *“Nu nævner du kompetencen historiebevidsthed. Hvilken sammenhæng er der mellem historiebevidsthed og dannelse?”*

Interviewperson: *“Der er en afgørende sammenhæng, noget af det historiebevidsthed bygger på er dannelse, fordi historie, modsat andre fag, kan udvide deres (elevers) bevidsthed og kan udvide deres verden og udvikle deres empati og forståelse for andre mennesker og kulturer (...) med forståelse for andre, kan de også handle på det, der sker i verden.”* (Bilag 7, B.).

Følgende citat kan være et udtryk for begreberne funktionel tværfaglighed, epokale nøgleproblemer og globalt medborgerskab, uden at interviewpersonen præcis sætter ord på det. Interviewpersonen nævner, at historiebevidsthedsbegrebet bygger på dannelse, og at bevidstheden kan *“udvide deres verden og udvikle deres empati og forståelse for andre mennesker og kulturer”*. Den erkendelse ligger på linje med Peter Kemps forståelse af verdensborgere og begrebet globalt medborgerskab. Nemlig at øget globalisering og globale problemstillinger kan være noget, som er oplagt for elever at arbejde med (Korsgaard, 2008).

Derefter forklarer interviewpersonen, at anvendelsesperspektivet for tværfaglig undervisning er at være problemorienteret igennem funktionel tværfaglighed, hvilket i praksis kan blive overført til at arbejde problemorienteret i et projektarbejde (Pedersen, 2015). Dette går i tråd med Wolfgang Klafki's forståelse af, hvordan kategorial dannelse kan omsættes i praksis. Her peger Wolfgang Klafki på epokale nøgleproblemer og globalt medborgerskab, hvor eleverne får forståelse for sig selv og samspillet mellem mennesker, kulturer og deres livssituation, hvorved de så skal kunne handle på disse epokale nøgleproblemstillinger (Klafki, 2016).

Derefter spørges der konkret ind til, hvordan historiske begivenheder, kronologi og historiefagets samarbejds muligheder bruges i interviewpersonens undervisning.

Interviewer: *“Du fortalte tidligere, at undervisning på tværs af fag kan virke som en dåseåbner. Vil du give et eksempel på det, og nu hvor vi også har snakket om historiebevidsthed?”*

Interviewperson: *“Når du nu snakker så meget om tværfaglighed, så kan jeg godt se, fagene kan supplere hinanden. Historiefagets mest oplagte legekammerat er samfundsfag. Det kan godt være svært at skelne historie og samfundsfag, hvis historiefaget skal fungere optimalt, så faget ikke bare bliver noget, som beskriver gamle konflikter og andres fejl. Fagene sammen gør undervisningen relevant og aktuelt.”*

Interviewer: *“Okay.”*

Interviewperson: *“De to fag kan på mange måde have en helt masse fælles emner, men noget jeg synes går igen, når jeg arbejder tværfagligt, er aktuelle emner. Aktuelle emner er ofte funderet i konflikter og problemstillinger, så her kan fagene supplere hinanden.*

*Historie kan hjælpe med at forstå aktuelle begivenheder, som samfundsfag ikke kan. Samfundsfag kan derimod forstå det politiske og handling på problemer, fordi samfundsfag kan bedre noget andet. Må jeg se figuren igen?” (Bilag 4,B)” (Bilag 5, B.).*

Interviewpersonen beskriver, at samfundsfag og historie supplerer hinanden, når man arbejder med fortidige og nutidige samfundsmæssige konflikter og problemstillinger.

Som det fremgår af udtalelsen, skal historie ikke kun formidle om forhold fra andre perioder.

Eleverne skal kunne sætte det i en relation, der sætter dem i stand til sammenligne forhistoriske forhold til samfundsmæssige udfordringer, der er i elevernes egen tid (Pietras, 2016).

*“(…) hvis historiefaget skal fungere optimalt, så faget ikke bare bliver noget, som beskriver gamle konflikter og andres fejl.”*

Interviewpersonen beskriver, at historie og samfundsfag kan give en større forståelse, når man anskuer problemstillinger ved at lægge vægt på begivenheders kontinuitet og forandring ved at behandle det fra forskellige vinkler:

*“(…)Historie kan hjælpe med at forstå aktuelle begivenheder, som samfundsfag ikke kan. Samfundsfag kan derimod forstå det politiske og handling på problemer (...) (Bilag 5, B.).*

Det bekræftes i ovenstående udtalelse, at historie kan forklare problemer i samtiden ved at forstå fortiden og andres handlinger. Samfundsfag kan omvendt forklare nutidens problemstillinger ved blandt andet at sætte fokus på politisk handling og sætte det i samspil med historie. Derved kan de to fag styrke sammenhængsforståelsen, når historiske perioder og forandringer sættes i kontekst til nutiden og arbejdet med samspilsforståelsen og forventningerne til fremtiden. Dette stemmer

overens med Karsten Schnacks begrundelser for tværfaglighed, som belyser at bedre forståelse for sammenhæng og helhed understøtter arbejdet med problemstillinger fra samfundet (Schnack, 1997). Vi tolker ud fra interviewpersonens udtalelse, at der er en sammenhæng mellem udvikling af historiebevidsthed og demokratisk dannelse som grundlag for, at eleverne kan udvikle handlekompetence (ibid).

Som anledning til at undersøge tværfagligheds muligheder, har vi valgt at spørge ind til, hvad læreren mener, kan være årsag til svarfordelingen i spørgeskemaets spørgsmål 17 (Bilag 4, B).

Interviewer: *“Hvilke årsager mener du, der danner grund for svarfordelingen?”*

Interviewperson: *“Matematik står alene og kan komme til at fremstå dødt, men historie kan gøre det levende. Det skyldes jo måske et utabt potentiale og kan så skyldes uvidenhed fra lærere, om hvordan man gør det spændende, så man kan blande elevens hade- og elskefag. Skolerne skal være bedre til at lade lærere tale sammen på tværs, så den enkelte lærers fagkombination ikke definerer, hvordan der arbejdes og samarbejdes”* (Bilag 5, B.).

I den kvantitative del af analysen har vi, ud fra svarfordelingen i spørgsmål 17, opstillet antagelsen om, at alle fag som udgangspunkt kan arbejde på tværs med historie. Denne holdning deler interviewpersonen også, men mener, at nogle fag er mere nærliggende at samarbejde med. I svaret er der også en erkendelse af, at manglende viden kan være et udfordrende element, som skal overvindes for at gøre tværfaglig undervisning spændende. Når man sammenholder Søren Harnow Klausens betragtninger om manglende indsigt på tværs af fagområder som en begrænsende faktor, nævner han misforståelser i fagsprog som en faldgrube. I udsagnet har interviewpersonen en betragtning om, at skolerne har ansvaret for tilvejebringe ressourcer i form af tid, der skal give lærerne mulighed for at kommunikere på tværs af fag (Klausen, 2011). Vi har tidligere i analysen beskrevet, at det kan være en tidskrævende proces at kommunikere, og det fremgår, at interviewpersonen har samme det syn. Det underbygges tydeligt ved udtalelsen om, at hvis ikke lærere har tid til at kommunikere på tværs af fag, bliver det den enkelte lærers fagkombination, som styre tværfaglige elementer i skolens virke (ibid).

Den afsluttende bemærkning fra ovenstående viser, at interviewpersonen undervejs får tid til at reflektere over tværfaglige muligheder, hvilket kommer til udtryk i form af kreative idéer i forhold til undervisning:

Interviewperson: *“Jeg har faktisk tidligere som dansklærer arbejdet sammen med billedkunstlæreren omkring romantikkens guldalder, som jo også er et oplagt emne for en historielærer”* (Bilag 5, B.).

Interviewpersonen udtalelse om undervisning på tværs af dansk og billedkunst kommer som en umiddelbar bemærkning, og det kan tyde på, at der er uopnåede potentialer i tilgangen til tværfaglighed. Citatet underbygger også ideen om at kommunikation og refleksion over muligheder ved at kombinere fagområder kan omsættes til praksis, hvis skolen tidsressourcer giver rum for at lærerne kan prioritere tværfaglighed.

## Selvkritik

Der kan rettes kritiske blikke på alt materiale, som skal bruges i en empirisk analyse, og dette vil vi gøre i forhold til både den kvantitative- og kvalitative metode. Vores selvkritiske afsnit taget afsæt i vores spørgeskemaundersøgelsen og det kvalitative interview.

### Kvantitativ del

Antallet af deltagende respondenter i vores spørgeskema var på 47 uddannede lærere og 40 lærerstuderende med en gennemførselsrate på henholdsvis 85 procent for uddannede lærer og 35 procent for lærerstuderende (BILAG 4,C). Vi vurderer, at gennemførelsesprocenten er høj blandt læreruddannet, fordi de, i modsætning til de lærerstuderende, har tilknytning til praksis. Derfor udleder vi, at undersøgelsens relevans i større grad appellerer til de uddannede lærere. Den lave deltagelsesprocent for lærerstuderende kan skyldes tidsaspektet, mængden af spørgsmål eller at de lærerstuderende kan have været mere interesseret i at finde inspiration i spørgeskemaet, end at svare på det.

### Kvalitativ del

I vores kritiske refleksioner over den kvalitative empiri er vi opmærksomme på i, hvilken grad vi får operationaliseret de fænomener, vi har haft ønske om at undersøge.

I interviewsituationen er vi kritiske ved situationer, hvor interviewpersonens respons kan være præget af antagelser om tværfaglighed og samarbejde på baggrund af vores intentionalitet vedrørende vores problemformulering for vores bachelorprojekt. Interviewpersonen forklarer selv, at interviewet bliver ledet i en retning af interviewerens ved at udtale *”når du nu snakker så meget*



*om tværfaglighed, så kan jeg godt se, fagene kan supplere hinanden*". Vi opfatter, at vores teorier og empiri er valid og bekræftes i flere sammenhænge, men det kan udledes, at interviewpersonen selv er opmærksom på, fænomenerne undersøges ud fra vores dagsorden.

Hvis vi skulle fortsætte undersøgelsen, og hvis nedlukningen af Danmark ikke havde fundet sted, ville vi have interviewet flere historielærere. De supplerende interviews ville have til formål at klarlægge nye spørgsmål, vi ønsker at be- eller afkræfte fra vores interview og kvantitative empiri.

I det sidste afsnit "Praksisudvikling" beskriver vi en didaktisk model, som vi har udviklet på baggrund af vores empiriske grundlag. I fremtidige undersøgelser vil det være oplagt at præsentere vores didaktiske værktøj for eventuelle interviewpersoner med henblik på at implementere modellen i deres planlægning, gennemførelse og evaluering af et tværfagligt undervisningsforløb. Her kunne det være hensigtsmæssigt at foretage kritiske observationer, som kunne danne et tydeligere empirisk grundlag, når tværfaglighed skal implementeres i folkeskolens undervisning.

## Konklusion

På baggrund af vores empiriske undersøgelser kan vi konkludere, at historiebevidsthed gennem tværfaglige perspektiver og flerefaglige vinkler kan bidrage og være medvirkende til styrkelsen af elevernes sammenhængsforståelse og historiebevidsthed, hvilket kom til udtryk i både det kvantitative- og kvalitative materiale.

Der er blandt blevet påvist, at historieundervisningen og historiebevidsthed styrkes i samarbejde med andre fag, men at ressourcer som tid og koordinering er faktorer, der kan påvirke den tværfaglige planlægning. Desuden har vi gennem brugen af Peter Kemp og Wolfgang Klafkis epokale nøgleproblemer og globalt medborgerskab kommet frem til den erkendelse, at tværfaglig undervisning kan give en mere helhedsorienteret forståelse i arbejdet med lokale og globale problemstillinger. Dette skal lærere have med i sine didaktiske overvejelser og pædagogiske praksis, hvis læreren ønsker at danne ansvarlige, historiebevidste, og handlekompetente elever.

I forbindelse med ovenstående, har vi påvist, at tværfaglig undervisning kan motivere elever ved valg af emner gennem medbestemmelse og stillingtagen til problemløsning ved at inddrage tværfaglige perspektiver. Ud fra dette har vi påvist, at elever kan udvikle sig til at blive demokratisk

dannet og handlekompetence med tanke på Karsten Schnacks begrundelser for tværfaglighed i skolen.

Derfor vurderer vi, at det er nødvendigt, at lærere har viden om tværfagligt samarbejde og fagperspektivering for at kunne inkludere eleverne og styrke deres historiebevidsthed med henblik på opbyggelse af tillid til egne handlemuligheder.

## Praksisudvikling

Ud fra vores empiriske fund har vi produceret viden om, mange informanter ønsker at undervise på tværs af fag. Ud fra den viden er vi også kommet frem en række ved udfordringer ved tværfaglig undervisning. Lærere oplever ofte, at samarbejde på tværs kan fremstå mangelfuldt og mener samarbejdet fremstår ustruktureret. I undersøgelserne udtrykkes det også, at de føler, at tid er en begrænset ressource, når tværfaglig undervisning skal planlægges og udføres i praksis. Derfor har vi, med udgangspunkt i vores empiriske grundlag, udarbejdet en didaktisk planlægningsmodel (Bilag 10), der tager højde for de udfordringer, der kan opstå i samarbejdet. Vores planlægningsmodel er et didaktisk planlægningsværktøj, som har til formål at give lærerne et overblik over muligheder og udfordringer, der bør tages højde for, når et tværfagligt forløb skal planlægges og gennemføres og evalueres. Vi har inddelt vores didaktiske planlægningsmodel i faser, der har en progression mellem hver fase. Faserne er inddelt i idé-, planlægnings-, gennemførelses- og evalueringsfasen.

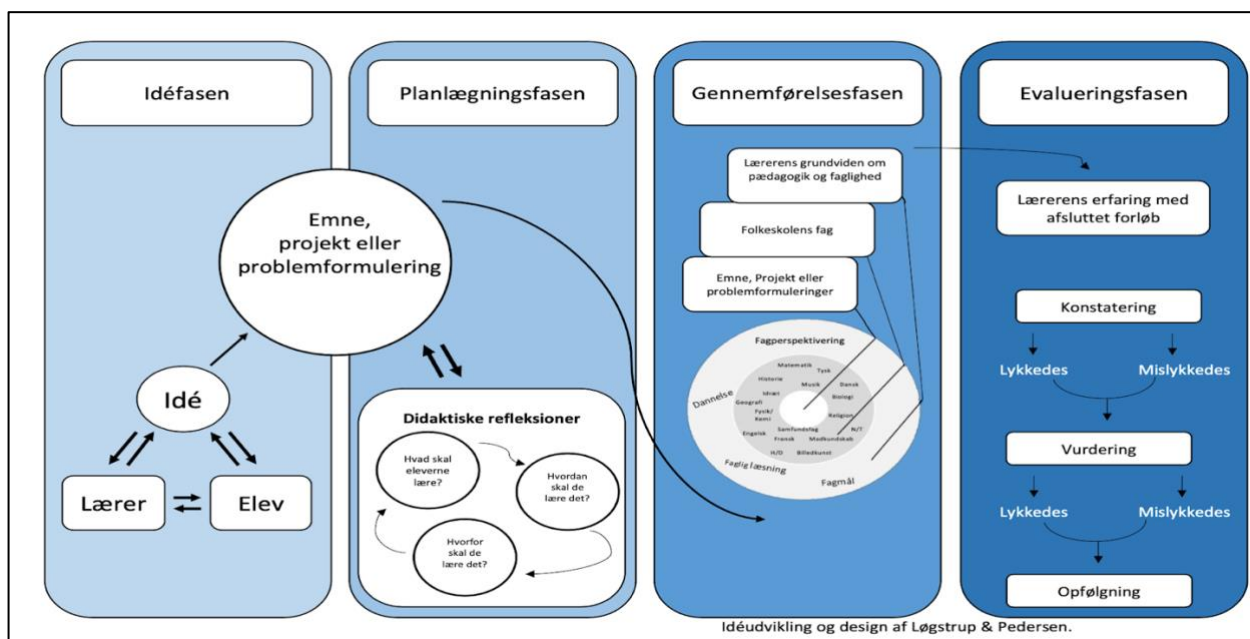
I idefasen er der fokus på elevens medbestemmelse, og lærerne skal i samarbejde med eleverne komme med idéer, der skal føre til valg af et emne eller problemstilling, som kan danne grundlaget for et tværfagligt undervisningsforløb.

Ud fra forløbets problemstilling tager vores planlægningsmodel højde for didaktiske overvejelser, lærere kan gøre sig for at fagperspektivere deres eget fag til andre fag ud fra spørgsmålene: "Hvad skal eleverne lære?", "hvordan skal de lære det?" og "hvorfor skal de lære det?". Lærernes didaktiske refleksioner har til formål at nå frem til en fælles forståelse, der integrerer fagene og aktiverer inklusionsprocesser i lærerteamet forud for gennemførelsesfasen. I gennemførelsesfasen henviser modellen til lærernes brug af fagkompetencer og samtidig giver overblik over, hvad de kan tilføje af perspektiver i et fagligt samspil. I denne fase er der opmærksomhed på, hvordan lærerne

kan stilladsere eleverne på tværs af fag, når eleverne udvikler fagssprog og viden i et anvendelsesperspektiv.

I evalueringsfasen har vores didaktiske model fokus på, hvordan det kollegiale samarbejde har fungeret ved at evaluere lærerens erfaring med det afsluttende forløb gennem dimensionerne konstatering, vurdering og opfølgning. Ved konstatering er opmærksomheden rettet mod forløbets mål, som er besluttet af lærerteamet inden forløbet, samtidig evalueres der på, om målene er blevet opfyldt.

I vurderingen af samarbejdet vurderes det i hvilken grad, lærerne er lykkedes med at integrere fagene i forløbet. I den sidste fase følges der op på, hvordan lærerteamet har styrket fagligheden på tværs og imødekommer eventuelle positive eller negative erfaringer, som lærerteamet har draget. Disse erfaringer kan lærerteamet bruge til at foretage justeringer eller ændringer ved fremtidige tværfaglige forløb.



(Bilag 10)

## Litteraturliste

### Bøger

Arnbak, Elisabeth (2003). *Faglig læsning - fra læseproces til læreproces* (1. udgave, 3. oplag). Gyldendal.

Boding, Jesper, Holk Hansen, Lotte, Høyrup, Fie, Krenzen, Anette Elisabeth, Madsen, Jens, Mølgaard, Niels & Pjenggaard, Søren (2019). *En håndbog i bachelorprojektet i læreruddannelsen* (1. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave, 2. oplag). Hans Reitzels Forlag.

Christiansen, Rune & Knudsen, Heidi Eskelund. (2017). *Fagdidaktik i historie* (1. udgave, 2. oplag). Frydenlund.

Clausen, Møller, Ole, Jens Peter & Tunebjerg, Troels (2007). *Geografi. Fag og undervisning* (3. udgave, 2. oplag). Geografiforlaget.

Dalgas Jensen, Leon (2019). ”Perspektiver på tværfaglig undervisning”. I: Kroager Andersen, Line, Hobel, Peter & Holgersen, Sven-Erik, *Tværfaglighed og fagligt samspil* (s. 126-137). Aarhus Universitetsforlag.

Foss Hansen, Kim, (2016). ”Motivation”, I: Kristensen, Hans Jørgen & Fibæk Laursen, Per, *Pædagogikhåndbogen – Otte tilgange til pædagogik* (1. udgave, 2. oplag, s. 262-286). Gyldendal.

Gibbons, Pauline (2016). *Styrk sproget, styrk læringen* (2. udgave). Samfundslitteratur.

Grønbæk Nielsen, Nielsen (2015). ”Årsplanlægning”. I: Brodersen, Peter, Fibæk Laursen, Per, Agergaard, Karsten, Grønbæk Nielsen, Niels & Ørsted Andersen, Frans, *Effektiv undervisning – didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (3. udgave, 1. oplag, s. 163-187). Hans Reitzels Forlag.

Kemp, Peter (2013). *Verdensborgeren: pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede* (2. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.

Klafki, Wolfgang (2016). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (3. udgave). Klim.

Korsgaard, Ove, m.fl. (2008). *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal* (2. udgave). RPF.

Kronborg Bak, Carsten (2017). ”Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen”. I: Thyrring Engsig, Thomas (2017), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1. udgave, 1. oplag, s. 47-72). Hans Reitzels Forlag.

Niss, Martin (2019). ”Tværfaglighed og perspektivering af fysikfaget”. I: Kroager Andersen, Line, Hobel, Peter og Holgersen, Sven-Erik, *Tværfaglighed og fagligt samspil* (s. 19-34). Aarhus Universitetsforlag.

Pedersen, Kaare (2015). "Problemorienteret projektarbejde". I: Bitsch Olsen, Poul & Pedersen, Kaare, *Projektorienteret projektarbejde – en værktøjsbog* (4. udgave, s. 13-25). Samfundslitteratur.

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2016). *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (1. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.

Reimer, David & Sortkær, Bent (2017). "Spørgeskemaundersøgelse og kvantitative metoder. I: Thyrring Engsig, Thomas (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1. udgave, 1. oplag, s. 135-158). Hans Reitzels Forlag.

Schnack, Karsten (1997). "Hvorfor tværfaglighed – en didaktisk analyse". I: B. Knudsen & S. Larsen, *Tværfaglighed på vej – nogle didaktiske overvejelser* (1. udgave, 1. oplag, s. 7-13). Alinea.

Schnack, Karsten, (2016). "Dannelsesbegrebet i skolen". I: Kristensen, Hans Jørgen & Fibæk Laursen, Per, *Pædagogikhåndbogen – Otte tilgange til pædagogik* (1. udgave, 2. oplag, s. 28-43). Gyldendal.

Schaffalitzky de Muckadell, Caroline & Harnow Klausen, Søren (2011). "Udfordringer i fagligt samspil". I: Harnow, Klausen, Søren, *På tværs af fag - fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde* (1. udgave, 1. oplag, s. 211-231). Akademisk Forlag.

Thyrring Engsig, Thomas (2017). "Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning". I: Thyrring Engsig, Thomas (2017), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1. udgave, 1. oplag, s. 161-181). Hans Reitzels Forlag.

Worm Hansen, Jette (2016). "Tværfaglighed undervisning". I: Larsen, Steen, *Pædagogik og lærerfaglighed* (1. udgave, 1. udgave, s. 257-277). Hans Reitzels Forlag.

Zahavi, Dan (2003). "Fæmonologi". I: Collin, Finn & Køppe, Søren, m.fl., *Humanistisk videnskabsteori* (2. udgave, 8. udgave, s 121-138). DR Multimedie.

#### Hjemmesider

Brudholm, Merete. (2017). *Gode overgange - At sikre kontinuitet i sprog og læsning*. Lokaliseret d. 8. april 2020 på:  
<https://docplayer.dk/60100959-Merete-brudholm-gode-overgange-at-sikre-kontinuitet-i-sprog-og-laesning.html> (Dansk).

Emu Danmarks Læringsportal. (2020). *Historiefagets formål*. Lokaliseret d. 23. marts 2020 på:  
<https://emu.dk/grundskole/historie> (Dansk).

Ramachandran, Jaya (2020). *Att förklara begreppet global medborgarskap*. Lokaliseret d. 4 april på:  
<https://www.fostering-globalcitizenship.net/index.php/european-languages/norwegian-swedish/203-att-foerklara-begreppet-global-medborgarskap> (svensk).

Retsinformationen. (2019). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret d. 30 marts 2020 på:

<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2019/823> (Dansk).

UNESCO (2020). *What is global citizenship education?* Lokaliseret d. 4. april 2020 på:  
<https://en.unesco.org/themes/gced/definition> (Engelsk).

U-web undervisningsportal. (2020). *Den globale medborger*. Lokaliseret d. 4. april 2020 på:  
<https://u-web.dk/da/grundskolen/temaer/den-globale-medborger/> (Dansk).