

Fag: Professionsbachelorprojekt

Hold nr.: CLF17o-11BA2

Underviser/re
(initialer): ANKO & JOSV

Antal anslag i opgaven: 64.971 anslag. Heraf 5415 estimerede anslag i form af tabeller

Emne: Lærerens betydning for elevens udbytte af historiefaget

Opgaven er skrevet af følgende:

	Navn:	Studienummer:
1.	<u>Rasmus Ernst Eriksson</u>	<u>282154003</u>
2.	<u></u>	<u></u>
3.	<u></u>	<u></u>
4.	<u></u>	<u></u>

Dato: 04/01-2021

Abstract

Dette professionsbachelorprojekt er udarbejdet med baggrund i faget historie, forståelse og anvendelighed heraf, i den danske folkeskole. Specifikt mellemtrinnet og udskolingen. Rapporten Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen, udarbejdet af HistorieLab, udleder at elever og historielærerne har divergerende opfattelser af faget. Rapportens udledninger er på linje med egne oplevelser og observationer fra praksisundervisning samt de grundlæggende tanker for mit professionsbachelorprojekt – den er derfor blevet inkluderet i arbejdet. Jeg har i min bachelor forsøgt at undersøge om lærerne gennem deres tilgang til undervisningen, kan støtte eleverne i at højne deres motivation og engagement samt udvikle historiebevidsthed. Derved kobles historiefagets kompetencemål og formål bedre til elevernes livsverden. Med inspiration fra Knud Illeris' syn på transformativ læring samt Bernard Eric Jensens tilgang til begrebet historiebevidsthed, har jeg bearbejdet min empiri. Mit analytiske arbejde har blandt andet vist mig at der er udfordringer ved at anvende historiekanon, i form af mangler og manglende aktualitet. Derudover er jeg også blevet opmærksom på nødvendigheden af klare og tydelige rammer i historieundervisningen, på de enkelte klassetrin såvel som på tværs af årgangene. Jeg kommer derfor med mit bud på et undervisningsforløb, hvori der kan tages højde for førnævnte ting jeg er blevet opmærksom på. Heri skal eleverne kunne finde historiefaget meningsgivende og relevant, ved at en historisk periode relateres til temaer de kan genkende fra deres egen livsverden. Dette skulle endeligt gerne kunne bidrage til at højne deres historiebevidsthed.

1. Indledning	1
2. Problemfelt	2
3. Problemformulering	2
4. Begrebsafklaring	2
4.1. Historiebevidsthed	2
4.2. Motivation	3
4.3. Engagement	3
4.4. Transformativ læring	4
4.5. Læring	4
5. Metode	5
6. Læsevejledning	6
7. Empiri	7
7.1. Semistrukturerede interviews - lærere	7
7.2. Semistrukturerede interviews - elever	8
7.3. Historiefaget i fokus	8
8. Teori	8
8.1. Historiebevidsthed	8
8.2. Historiedidaktik	9
8.3. Transformativ læring	10
8.4. Motivation	11
9. Analyse	12
9.1. Fagets formål - hvorfor skal man have historie	13
9.2. Lærernes egen fortolkning af undervisningssyn og virkning heraf	13
9.3. Elevernes forståelse af historiefaget samt formålet og udbyttet heraf	13
9.3.1. Skellet mellem elever og lærere	13
9.4. Motivation	14
9.5. Undervisningens form og betydning for motivation	14
9.6. Fagets forståelse	15
9.7. Elevernes livsverden	15
9.8. Dialog og livsverden	17
9.9. At bevæge sig udenfor klasserummet	17
9.10. Eleven som individ	17
10. Diskussion	18
11. Handletiltag	18
12. Konklusion	25
13. Litteraturliste	26
14. Bilag	28
14.1. Bilag 1: Interview - lærere (svar)	28
14.2. Bilag 2: Interview - elever (svar)	31

1. Indledning

Gennem min praksiserfaring har jeg, gennem observationer og samtaler med elever, fået indtryk af, at der er nogle fag, eleverne ikke ved, hvad de skal bruge til. I faget historie har jeg mødt holdningen, at det er kedeligt og kun handler om fortiden, ikke umiddelbart indeholder relevant materiale for eleverne. Det er for dem hovedsageligt et fag, hvor læreren "taler hele tiden". Eleverne har svært ved at koble faget til deres livsverden.

Via historiefaget skal eleverne opnå kompetencer indenfor kronologi & sammenhæng, kildearbejde og historiebrug (Historie Faghæfte, 2019). Kompetencer som støtter dem i at tænke kreativt, bruge erfaringsbaseret viden, være kritiske og på længere sigt forstå den verden, de lever i, hvordan den er skabt samt de muligheder, der findes i den. Kompetencer som har indflydelse på elevernes udvikling af en stærk historiebevidsthed. For at kunne udvikle disse kompetencer i trygge og faste rammer må eleverne blive mødt af et åbent og imødekommende miljø, som præsenterer indholdet på et niveau, hvor alle elever har mulighed for at være deltagende.

Formålet med folkeskolens fag er at agere redskab eller middel til at opfylde folkeskolens formål (Binderup & Troelsen, 2014, s. 148-149). Overordnet har skolen to opgaver, der er sammenhængende og delvist overlappende. For det første skal undervisningen styrke den enkelte elevs alsidige udvikling. Det omfatter såvel det personlige som den sociale og kulturelle, bl.a. demokratisk og politisk dannelse. Det indebærer forståelse af grundlæggende værdier, som samfundet og fællesskaberne bygger på. For det andet skal skolen medvirke til, at eleverne bliver samfundsnyttige borgere, bl.a. ved at give eleverne forudsætninger for forsat at uddanne sig og for at indgå kvalificeret på arbejdsmarkedet. Det er en central pointe, at skolefag ikke står alene, men i relation til opfyldelsen af skolens formål. Historie kan derfor tilskrives en vis nytteværdi, bl.a. ud fra at undervisningen kan tilrettelægges med henblik på:

- at styrke elevernes forudsætninger for at orientere sig i tid og rum. Det betyder, at undervisningen sigter efter at give eleverne kompetencer til kvalificeret at formulere fortolkninger af, hvorfor samfundet, kulturen, hverdagslivet osv. er blevet, som det er.
- at fremme elevernes forudsætninger for at kunne orientere sig i og forstå deres samtid og tage bestik af deres fremtidsmuligheder.
- at styrke sammenhængskraften eller solidariteten i samfundet nationalt og globalt (Binderup & Troelsen, 2014, s. 148-149).

Historiefaget må stræbe efter at etablere et samspil mellem elevernes livsverden, hverdagsliv, forståelser af tid og rum samt fagets kundskaber og færdigheder. Undervisningen må lægge op til, at eleverne opnår viden og færdigheder til kritisk og reflekteret at bruge historie og dermed styrke deres historiebevidsthed. Det kan den gøre ved at eleverne:

- ser sig som en del af historien.
- indser, at fænomener, forhold osv. har forandret sig.
- erkender, at alt/meget vil blive ved med at forandre sig.

- forstår, at historien om fortiden ikke er det samme som den fortidige virkelighed, eller at de kan håndtere relationen mellem den levede og den fortalte historie
- bruger deres viden om historie til bedre at forstå sig selv og deres samtid samt til at tage bestik af fremtiden (Binderup, & Troelsen, 2014, s. 148-149).

2. Problemfelt

Det problemfelt, jeg vælger at tage afsæt i, er, hvordan man som lærer gennem sin undervisning kan støtte elever i at højne motivationen og engagementet i historiefaget. Motivation og engagement kan, ifølge rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* (Knudsen & Poulsen, 2016), for elevers vedkommende være ensbetydende med en større forståelse for faget samt dets formål og få betydning for deres forståelse af deres egen plads i deres livsverden. Det ser jeg som værende medvirkende til på længere sigt at støtte og styrke elevers udvikling af historiebevidsthed. Dette leder mig frem til følgende problemformulering.

3. Problemformulering

Hvilken betydning har lærerens læringssyn og undervisningsmetoder for elevernes motivation og engagement i historiefaget og for udviklingen af elevernes historiebevidsthed?

4. Begrebsafklaring

I følgende afsnit vil jeg forsøge at afklare de begreber, jeg finder centrale for mit bachelorprojekt. Hvert underafsnit vil præsentere en kilde(r), der fremsætter det aktuelle begreb og dennes definition af begrebet.

4.1. Historiebevidsthed

Bernard Eric Jensen beskriver historiebevidsthed således:

“Der findes også et andet, bredere historiebegreb. Det fremgår, når man eksempelvis siger, at det er mennesker, der skaber historie, eller at der nu træffes en beslutning af historisk betydning. Her sættes der ikke lighedstegn mellem historie og fortid, tværtimod forstås historie som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid. Og det er sidstnævnte opfattelse, der danner udgangspunktet, når der tales om historiebevidsthed.” (Jensen, 1996)

“Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning” (Jensen, 1996).

Dernæst har jeg valgt at inkludere følgende citat, taget fra Gads Historieleksikon, som i min optik yderligere støtter op om Bernard Eric Jensen beskrivelse af historiebevidsthed:

"Historiebevidsthed, den faglige betegnelse for den form for bevidsthed, der vedrører historie som levet liv og dermed som en levende og virksom proces (...) At have historiebevidsthed vedrører det forhold, at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig, og begrebet vedrører, hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i det nutidige. I en levet nutid indgår der såvel en erindret fortid som en forventet fremtid, og historiebevidsthed er dette samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning." (Bekker-Nielsen, Jensen, Sørensen & Ulf-Møller, 2016)

Historiebevidsthed indgår i fagformålet for faget og udøver en strukturerende indflydelse på resten af faghæftet for Historie (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). I stk. 3 af fagformålet hedder det:

"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."

4.2. Motivation

Motivation er et vidt dækkende begreb, der kan være svært at definere. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori.

Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori (Andersen, 2017, s. 22) tager udgangspunkt i, at alle mennesker har tre grundlæggende behov, som er væsentlige drivkræfter for menneskers motivation. Disse behov er:

1. Autonomi og selvbestemmelse
2. Mestring og kompetence
3. Gode relationer.

Deres forskning viser, at når mennesker får disse behov opfyldt, er der gode chancer for udvikling, trivsel og læring. Modsat vil manglende opfyldelse af et eller flere af de tre behov igennem længere tid medføre en risiko for, at man bliver mindre motiveret til at lære og i det hele taget fungerer dårligere. Det er forsøget på at opfylde de tre grundlæggende behov, der både driver ens adfærd og handlinger og udgør kernen i ens motivation. Hvis elever skal føle lyst til læring og motivation for undervisning, kan det derfor være en fordel for underviseren at strukturere sin undervisning således, at den medvirker til at opfylde disse grundlæggende behov.

4.3. Engagement

Psykologisk-pædagogisk ordbog, definerer engagement som:

"forpligtelse og holdning som en person lægger i fx et arbejde el. en idé alene el. sammen med andre." (Andersen, Hansen & Varming, 2012, s.125)

Louise Klinge fremhæver i hendes artikel *Sådan fremmer læreren elevs engagement* (Klinge, 2018), at undersøgelser har vist, at når skolen understøtter de tre psykologiske behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed fremsat i Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori, så øger det blandt andet børns villighed til at engagere sig i mindre interessante opgaver, vedholdenhed, kreativitet og internalisering - dvs. accepten og overholdelsen af regler og normer (Klinge, 2018, s. 44).

Knud Illeris beskriver i hans bog *Kompetence. Hvad - Hvorfor - Hvordan?* (Illeris, 2012), hvorledes der er større chance for et positivt engagement, når

- det tematiseres og opleves som relevant, hvad det, der læres, kan bruges til.
- den lærende selv er med til at formulere målene for læringen.
- det opleves, at emnet er egnet til, at læringen lykkes og fører frem mod det tilsigtede.
- den lærende får indsigt i det strukturelle og teoretiske grundlag for det, der læres.
- der indgår relevante praktiske øvelser og problemløsning i læreprocessen.
- når læringens indhold relateres og diskuteres i forhold til den lærendes egne interesser og perspektiver.
- når den lærende modtager relevant og positiv feedback på sine læringsaktiviteter.
- når der er en underviser og vejleder, som viser engagement i den lærendes fremskridt (Illeris, 2012, s. 103).

4.4. Transformativ læring

Nedenstående citat er det syn på transformativ læring, som Knud Illeris fremsætter i *Transformativ læring og identitet*. Han fremhæver, at transformativ læring overordnet set handler om, hvordan man tilegner sig, udvikler og ændrer sin forståelse af og sit forhold til væsentlige elementer i sin tilværelse og den verden, man lever i (Illeris, 2013, s. 13).

“... hvori jeg på baggrund af en gennemgang af en række forskellige læringsteorier og stærkt inspireret af det arbejde omkring unges identitetsdannelse, som jeg i mellemtiden havde været involveret i herhjemme ved Center for Ungdomsforskning, lagde op til, at transformativ læring bedst kan forstås og defineres som læring, der involverer ændringer i den lærendes selv eller identitet” (Illeris, 2013, s. 10, l. 29-34)

4.5. Læring

Psykologisk-pædagogisk ordbog, definerer begrebet læring som:

”det der læres fx reaktionsmåder, vaner, færdigheder, kundskaber, kompetencer el. viden” (Andersen, Hansen & Varming, 2012, s. 303)

Den Store Danske (Læring, 2016) definerer læring som:

“Læring, tilegnelse af færdigheder eller kundskaber, ofte ved en arbejdsproces, som eleven selv har indflydelse på. ... Denne skelnen er begrundet i den

tankegang, at indlæring gør eleverne til passive modtagere af lærerens budskab, mens læring gør dem aktive og medansvarlige for udbyttet af undervisningen”

Knud Illeris definerer læring bredt igennem begreber som ”enhver proces”, ”levende organismer” og ”varig kapacitetsændring” for ikke at indføre unødige begrænsninger. Det afgørende er, at læring indebærer en ændring, som i en eller anden grad er varig, og at ændringen ikke kun drejer sig om modning af potentialer, der i forvejen er til stede i organismen. Dog kan en sådan modning godt være en forudsætning for, at læring finder sted. (Illeris, 2015, s. 20).

Knud Illeris udtaler, at mennesket er skabt til læring, men at vi også er dømt til læring (Illeris, 2015, s.17). Det er ikke altid vi lærer det vi eller andre ønskede vi skulle, men vi har ikke mulighed for at undgå at lære. Der er mange ting, som er nødvendige at lære for at kunne begå sig i samfundet, dagliglivet og bestemte funktioner. Der kan i disse situationer forekomme direkte og indirekte tvang, der kan gøre læringen problematisk. Hvis man ønsker at have en plads i samfundet, er det ikke muligt at nøjes med at lære det, man har lyst til, eller som man tilfældigt møder på sin vej - læring er både et individuelt og samfundsmæssigt anliggende. Skolen er grundlæggende den institution samfundet har oprettet for at sikre samfundsmedlemmernes læring.

Ifølge Knud Illeris er der fire forskellige hovedbetydninger af ordet læring. De indgår på en eller anden måde, når ordet læring anvendes uspecificeret i dagligsproget.

1. Ordet læring kan henvise til resultaterne af de læreprocesser, der finder sted hos den enkelte. Læring betegner her det, der er lært, eller den ændring, der har fundet sted.
2. Ordet læring kan henvise til de psykiske processer, der finder sted i det enkelte individ og kan føre til ændringer eller resultater, der har betydning. Disse processer kan betegnes som læreprocesser.
3. Ordene læring og læreprocesser kan henvise til de samspilsprocesser mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser, der direkte eller indirekte er forudsætninger for de indre læreprocesser, som betydning 2 omhandler (og som kan føre til den læring, som betydning 1 refererer til).
4. Ordene læring og læreprocesser anvendes ofte i dagligsprog og i officielle og faglige sammenhænge mere eller mindre sammenfaldende med ordet undervisning. Der sættes ofte lighedstegn mellem det, der undervises i, og det, der læres.

5. Metode

I arbejdet med mit professionsbachelorprojekt er jeg inspireret af Knud Illeris' syn på transformativ læring (Illeris, 2013) samt Bernard Eric Jensens tilgang til begrebet historiebevidsthed (Jensen, 1996).

Empirisk har jeg valgt at udføre semistrukturerede interviews, uddybet i afsnit 7, hvor respondenterne har haft mulighed for at uddybe deres erfaringer og oplevelser. Jeg valgte at lade lærernes interviews have indflydelse på elevernes interviews ud fra egne

erfaringer med semistrukturerede interviews, hvor rammerne for lærer- og elevinterviews både har og ikke har haft mulighed for at påvirke hinandens struktur.

Jeg har bevidst fravalgt at benytte spørgeskema, da der kan opstå afklarings spørgsmål/opfølgningsspørgsmål, som kan være besværlige eller umulige at få besvaret. Ved anvendelse af spørgeskemaer, ligger udfordringen bl.a. i bestemmelsen af, hvilke spørgsmål der skal stilles, og hvordan de skal formuleres. Når man vælger at spørge til bestemte forhold, sker det ud fra en antagelse om, at netop disse forhold har betydning for det, man undersøger. Men denne antagelse er baseret på en forforståelse. At der arbejdes ud fra forforståelser, diskvalificerer ikke en undersøgelse, men klargøringen af dem er en afgørende forudsætning for, at de ikke er dominerende i undersøgelsen. De antagelser, som ligger i forforståelserne, er med til at indramme, hvad undersøgelsen i sidste ende vil kunne sige noget om, og er derfor helt centrale at arbejde med i forbindelse med udarbejdelsen af spørgeskemaet. I forberedelsen af en spørgeskemaundersøgelse ligger der også en opgave i at formulere spørgsmålene, så de er til at forstå for alle respondenter, så de er entydige og dermed vil blive forstået på samme måde, så svarmulighederne vil kunne rumme bredden af reaktioner på spørgsmålet - hvilket for mit vedkommende synes at være nemmere at gøre gennem interviews end spørgeskema (Mottelson & Muschinsky, 2017).

Ved at tage en hermeneutisk tilgang til empiriarbejdet undersøges humanistiske og sociale/kulturelle forhold via den mening, de bliver tillagt. Undersøgelsesarbejdet forsøger derved at forstå de meningstilskrivninger, betydningsdannelser og intentioner, et givet fænomen har for et individ.

Fortolkning af empirisk materiale skal derfor finde sted gennem en fortsat bevægelse mellem del og helhed, hvor udbygningen af en forståelse for enkeltdelene hele tiden bringes med ind i en større forståelse for helheden, og hvor et overblik over den helhed, enkeltdelene indgår i og er en del af, ligeledes giver nye indsigter i de enkelte komponenter, som bidrager til helheden (Mottelson & Muschinsky, 2017).

6. Læsevejledning

Det første skridt på vejen mod at undersøge og så vidt muligt forsøge at besvare min problemformulering er en præsentation af mit samlede empiriske arbejde. Her vil jeg begrunde, hvorfor jeg har valgt den anvendte indsamlingsmetode, hvordan den er blevet brugt, og hvad man skal være opmærksom på, når den anvendes.

Efterfølgende vil jeg gennemgå væsentlige teoretiske begreber, så det fremgår hvilken betydning jeg tillægger dem. Definitionen af nogle af begreberne er anerkendte teoretikere uenige om, og jeg vælger derfor at tydeliggøre, hvilke definitioner jeg har valgt at benytte.

Med udgangspunkt i min empiri og den valgte teori, vil analyseafsnittet undersøge min problemformulering ud fra min empiri, de udvalgte begreber, anden forskning og nye begreber, som jeg finder relevante i de enkelte afsnit.

Derefter vil jeg diskutere mine hovedpointer sammenstillet med andre arbejdsmetoder, som jeg kunne have valgt at benytte.

Min analyse og diskussions vil lede til et praksisnært handletiltag, i forlængelse af min problemformulering.

Afslutningsvis vil jeg sammenfatte de væsentlige pointer i en konklusion.

7. Empiri

Indledningsvis præsenterer jeg lærerinterviews udført blandt fire historielærere, der alle er ansvarlige for undervisning på hver deres årgang, fra 6.-9. klasse. Efterfølgende præsenterer jeg interviews med eleverne fra de aktuelle klasser opbygget ud fra historielærernes udsagn i deres interviews og min egen tilgang til arbejdet med min professionsbachelor som beskrevet i fjerde afsnit om metode.

Jeg havde valgt at fokusere på 6. - 9. klasse, da et af mine fokuspunkter i problemformuleringen er elevernes motivation og engagement i historiefaget. I min optik er der først mulighed for at arbejde dybere med motivation og engagement i historie, når eleverne har en vis kronologisk forståelse af tid, hvilket er en af de centrale kompetencer i faget historie (Historie Faghæfte, 2019, s. 16). Ifølge Jean Piagets forskning i børns kognitive udvikling er det først fra 12-årsalderen, at de når den operative udviklede tidsopfattelse og forståelse, hvor de både behersker og mestrer at ordne begivenheder i den rigtige rækkefølge, at forholde sig til, hvor lang tid en ting tager, og at kombinere disse to komplekse forhold (Binderup & Troelsen, 2014).

Jeg anser de adspurgte elever som et lille, repræsentativt blik på, hvordan elever opfatter historiefaget. Jeg er bevidst om, at det blot er en lille repræsentation af danske folkeskoleelever overordnet. Jeg har derfor forsøgt at finde historiefaglige undersøgelser for at have muligheden for at sammenligne mit arbejde med andet lignende arbejde og er nået frem til *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* (Knudsen & Poulsen, 2016). Dette giver mig mulighed for at sammenligne forskning og teori på området med min egen empiriske undersøgelse og for på længere sigt at få et bredere perspektiv på min egen empiri.

7.1. Semistrukturerede interviews - lærere

Første del af min empiriindsamling havde til formål at afdække historielærernes forståelse af begrebet historiebevidsthed, deres tilgang til læring, og hvordan de gør brug af læreprocesser i undervisningen. Til dette formål blev der udarbejdet en række vejledende spørgsmål til anvendelse i et semistruktureret interview (bilag 1). Da jeg i mine interviews ønskede at afdække personlige og professionelle holdninger til historiefaget, valgte jeg at muliggøre så åbne svar fra respondenterne som muligt.

Jeg interviewede fire lærere. Alle respondenter var tilknyttet de involverede folkeskoleklasser som historielærere - en af lærerne var ansvarlig for alle 6. klasser, en anden lærer var ansvarlig for alle 7. klasser, osv. Gennem disse interviews var det

muligt at få afdækket lærernes subjektive holdning til deres egen undervisning samt til faget som helhed. Lærernes svar er præsenteret i bilag 1, hvor hver lærers svar er tydeliggjort under hvert spørgsmål.

7.2. Semistrukturerede interviews - elever

Elevinterviews blev foretaget blandt 12 folkeskoleklasser fordelt over hhv. 6., 7., 8. og 9. klasse, med samlet set 264 elever. Heraf valgte 102 elever at deltage. Ved at tage udgangspunkt i lærernes besvarelser kunne jeg, gennem interviewene få afklaret elevernes holdning til historiefaget og den undervisning, de modtager. Gennem de semistrukturerede interviews kunne jeg lade interviewene følge en naturlig dialog, samtidig med at de på forhånd planlagte spørgsmål satte rammen. Jeg gjorde dette for at være åben over for nye perspektiver fra respondenterne. Elevernes svar er præsenteret i bilag 2, hvor repræsentative svar for elevernes generelle svar er tydeliggjort under hvert spørgsmål.

7.3. Historiefaget i fokus

Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen har i forår/sommer 2015 gennemført en kvalitativ metodisk undersøgelse i de danske folkeskoler med hensigt om at undersøge, hvad der foregår i historieundervisningen, herunder hvilke opfattelser af historie som skolefag elever og lærere giver udtryk for at have. Den undersøgelse er blevet til rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* (Knudsen & Poulsen, 2016). I rapporten fremlægges desuden dominerende træk ved læreres og elevers måder at tænke om historie som skolefag. Undersøgelsens dataindsamling og -produktion fandt sted i samarbejde med historielærere og elever på 28 skoler fordelt på landets fem regioner. Eleverne var fra 6.-9. klassetrin, og de deltagende historielærere repræsenterede både erfarne og relativt nyuddannede lærere i historiefaget. Undersøgelserne er foretaget gennem deltagerobservationer af historieundervisning efterfulgt af semistrukturerede interviews med henholdsvis historielærere individuelt og elever i grupper af 4-5 personer. Grupperne bestod af forskellige elevtyper og var sammensat i samråd med elevernes respektive historielærere.

8. Teori

8.1. Historiebevidsthed

Begrebet historiebevidsthed bliver ofte tilskrevet den tyske historiedidaktiker Karl-Ernst Jeismann, som i 1979 introducerede og definerede historiebevidsthed:

“Historiebevidsthed omfatter sammenhængen mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsperspektiver.”

Begrebet historiebevidsthed blev introduceret i målformuleringerne i læreplaner i Danmark i midten af 1990'erne. Komplexiteten i samspillet mellem tidsdimensionerne (fortid, nutid og fremtid) virkede lokkende, udfordrende og åbent for nye visioner om, at historiefaget kunne betyde langt mere for eleverne i deres livsverden end tidligere anvendte begreber. Det skulle være med til, at eleverne udviklede et reflekteret forhold til deres fremtid (Lund, 2016).

At have en historiebevidsthed betyder, at man er i stand til at historisere sig selv, dvs. sætte sig selv ind i en historisk kontekst i både tid og rum. Det betyder også, at historiebevidsthed er tæt forbundet med historiens identitetsskabende funktioner. At vide hvem man er, hvor man kommer fra, og helst også hvor man har tænkt sig at komme hen, handler om en udvikling af selvforståelse, som kan beskrives både som identitets- og historiebevidsthedsskabende på én og samme tid. En af dem, som har arbejdet mest med historiebevidsthed i Skandinavien, er Bernard Eric Jensen. Han peger bl.a. på, at historiebevidstheden får forskellige funktioner alt efter, hvad man lægger mest vægt på. Hvis vægten ligger på at fortolke fortiden, kan vi snakke om historiebevidsthedens erindrende funktion, dvs. en mindefunktion, ifølge Jensen. Fokuserer man derimod på forståelse af nutiden, vil funktionen være diagnosticerende - hvor man kan bruge historiebevidstheden til at analysere dagens samfund. Hvis fremtidsforventningerne er det væsentlige, vil funktionen være anticiperende, ved at historiebevidstheden kan hjælpe os til at træffe mere kvalificerede antagelser om, hvad der kan ske (Kvande & Naastad, 2016).

8.2. Historiedidaktik

Historisk set har forskellige typer af historiedidaktik været gældende for den overordnede struktur i historieundervisningen i den danske folkeskole. Disse typer har gjort sig gældende gennem tiden:

- Centralstyret historiedidaktik, hvor staten har fastlagt fagformålet
- Fagstyret historiedidaktik, hvor fagfolk har fastlagt fagformålet.
- Brugerstyret historiedidaktik, hvor brugerne, lærere og elever, fastsætter fagformålet.

Ved sit indtog i 1980'erne viste brugerstyret historiedidaktik sig som en didaktik, der tog afsæt i det sagsforhold, at alle socialt fungerende mennesker har og bruger en historiebevidsthed. Historie skulle omdannes til et fag, der tog afsæt i, at alle mennesker er historiebrugere, og hovedopgaven måtte følgelig bestå i at gøre skolens historieundervisning til et kvalificerende lærested for producenter og brugere af historiebevidsthed. Tilgangen kan kaldes en brugerstyret historiedidaktik, fordi skolens brugere fik tildelt en væsentlig del af definitionsmagten - dvs. de skulle have en betydelig indflydelse på, hvad der skulle være indholdet af skolens historieundervisning. Indholdet udvælges på en sådan måde, at arbejdet bliver vedkommende og perspektiverende for eleverne. For at udvikle elevernes historiebevidsthed skal indholdet knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden (Binderup & Troelsen (red)., 2014).

Historiefaget stiller store krav til elevernes forståelse og brug af sproget. Manglende læseevne og begrebsforståelse kan bidrage til, at elever opfatter faget som formelt, fjernt og kedeligt. Eleverne kan have svært ved at se, hvad faget og historisk bevidsthed kan bruges til. At kunne danne og bruge begreber er centralt i al læring. Begreber er nødvendige for at kunne orientere sig i verdenen og skabe en vis orden.

8.3. Transformativ læring

Knud Illeris har i sit arbejde med transformativ læring været delvis inspireret af arbejdet udført af den amerikanske sociolog Jack Mezirows relatering af transformativ læring til de individuelle meningsperspektiver og referencerammer. Dog sætter Knud Illeris Jack Mezirow under kritik, da han ikke ser Mezirows arbejde som tagende tilstrækkelig højde for de andre sider af identiteten, herunder de følelsesmæssige, de sociale og de samfundsrelaterede dimensioner (Illeris, 2013, s. 57). Knud Illeris mener, at Jack Mezirows definition af transformativ læring som ændring af meningsperspektiver og referencerammer i for høj grad er koncentreret omkring den kognitive dimension og kun anerkender det følelsesmæssige, det sociale og det samfundsmæssige som havende ledsagende betydning for transformativ læring (Illeris, 2013, s. 57). Det er ifølge Knud Illeris uholdbart, da de forskellige dimensioner altid indgår i et helhedsmæssigt samspil, og fordi de individuelle og de samfundsmæssige behov for transformativ læring i samfundet omfatter alle læringens dimensioner.

Begrebet transformativ læring har der gennem tiden været lidt forskellige holdninger til. Dog er der enighed om, at det handler om mentale forandringer og identitetsopfattelse. Usikkerheden omkring begrebet kan være med til at undergrave begrebets værdi og betydning (Illeris, s. 66).

- Erik Erikson opfatter identitetsbegrebet som værende i to dele. Den indadrettede i forhold til det enkelte individ og den udadrettede i forhold til samspillet med omverdenen.
- I psykologien og sociologien er der gennem de seneste årtier blevet udviklet omfattende og nuancerede forståelser af identitetens betydning og funktioner for samspillet mellem individet og samfundet. Ved at definere transformativ læring i relation til identiteten skabes der en forbindelse til de aktuelle rammer og sammenhænge i samfundet.
- Ved inddragelse af identitetsbegrebet i forbindelse med transformativ læring bliver der i selve definitionen en væsentlig bestemmelse af hvilke ændringer, der kan betragtes som transformationer. I identitetsbegrebet er det klart defineret, at det kun omfatter forhold af væsentlig betydning for individets mentale helhed. Hermed sættes der en begrænsning for at bruge begrebet transformativ læring i relation til alle større og mindre forandringer, mennesket hele tiden står overfor.
- Det er vigtigt, at identitet ikke kun er et videnskabeligt og akademisk begreb. Det er et ord, der bør indgå i almindelig sprogbrug og have en nogenlunde klar betydning, som alle er bekendt med (Illeris, 2013, s. 67).

På denne baggrund udtrykker Knud Illeris, at transformativ læring kan defineres således: "Begrebet transformativ læring omfatter al læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet." (Illeris, 2013, s. 67)

Illeris beskriver flere former for transformativ læring: progressiv, regressiv og genoprettende (Illeris, 2013):

- Progressiv transformativ læring. Kerneelementer er individuel erfaring, kritisk refleksion, dialog, helhedsorientering, kontekstopmærksomhed og autentiske relationer, der skal fremme, at læreprocesserne bliver meningsfulde og

heuristiske og at man skal konfrontere magtpositioner og involvere sig i forskelligheder. Derudover skal det sikre, at der indgår fantasi og forestillingsevner, at der skal være plads til afprøvning af grænser, og at undervisere og andre, der leder eller støtter processerne, er opmærksomme på, at de har en modelfunktion. Det er en ganske krævende konstellation, der skal stables på benene og bringes ind i et frugtbart indbyrdes samspil.

- Regressiv transformativ læring. Denne type af læring kan finde sted, hvis den lærende presses for hårdt eller oplever et nederlag. I første omgang er reaktionen en tilbagetrækning til en kendt position. Der er ikke tale om en transformation til noget, der kan opleves og forstås som et fremskridt. Men der er alligevel sket noget betydningsfuldt, da man har måttet foretage en tilbagetrækning. Der bliver derfor tale om transformativ læring af en regressiv karakter (Illeris, K., 2013, s. 139). Ved regressiv læring bliver typen af intervention fra læreren afgørende. Illeris fremhæver, ikke på basis af systematisk forskning, men på basis af praksiserfaring, at denne form for læring på længere sigt kan være værdifuld for den pågældende elev – et bidrag til at komme videre på et mere realistisk grundlag, til en bedre og mere bæredygtig forståelse af væsentlige forhold, at den regressive transformation kan vende til noget positivt. Regressionen er en vanskelig, men nødvendig del af forløbet – erkendelsen af, at det, man er i gang med, ikke er godt nok og må opgives, så der kan blive plads til at finde frem til noget andet og bedre (Illeris, 2013, s. 144). Ifølge Knud Illeris bliver den afgørende faktor her den personlige støttefunktion, som indledende vil være forstående og efterfølgende konstruktiv med henblik på at støtte til at komme videre.
- Genoprettende transformativ læring. Læringens karakter sætter sig igennem i forhold til identiteten som en hel grundlæggende forandring. En typisk ”svag eller utilstrækkelig identitet [omdanner] gennem dobbeltheden af regressiv og progressiv transformativ læring [...] en kriseagtig situation til en ny og mere bæredygtig identitetsudvikling [...] Den genoprettende transformativ læring [er] både af meget vidtrækkende karakter og samtidig det forløb, hvor sammenhængen mellem transformativ læring og identitetsudvikling, fremstår mest tydelig”. Det er ifølge Illeris ikke ualmindeligt, at den lærende kommer gennem ”en kombination af regressive og progressive transformationer på en måde, så der bliver tale om, hvad man kan kalde genoprettende transformativ læring”. Illeris pointerer desuden, at det også er meningsfuldt at tale om kollektiv transformativ læring, hvor ”de individuelle transformationer forstærkes, dels fordi man kan snakke med hinanden om, hvad der er på spil, og dermed få inspiration og tiltro til, at det kan lade sig gøre, dels fordi kollektiviteten kan medvirke til en øget psykologisk sikkerhed og kraft” (Illeris, 2013, s. 145).

8.4. Motivation

Motivation er en fundamental del af folkeskolen, da læringspotentialet er størst, når elever føler sig motiveret (Christensen, 2015). Motivation er et vidt begreb, som flere har forsøgt at definere. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i det nyere syn på motivationsteori, som Dorte Ågård beskriver i sin bog *Motivation*:

”...elevers motivation er et resultat af deres skoleerfaringer og oplevelser af lærerne, og at lærere derfor har stor indflydelse på, hvordan elever vælger at engagere sig i skolearbejdet” (Ågård, 2014).

Som lærer er det nødvendigt at være opmærksom på elevers motivation så de på længere sigt kan mestre faget, så de kan se det som aktuelt og relevant og bruge det i deres livsverden.

Ifølge Dorte Ågård defineres nyere motivationsteori som en række indbyrdes sammenhængende forestillinger og følelser, som påvirker og styrer adfærd (Ågård, 2014). Forestillingerne og følelserne vil have betydning for, hvor stor og vedholdende en indsats elever vælger at lægge i deres arbejde, og hvordan de reagerer over for modstand i læringsprocessen. Motivation er ikke noget elever har eller ikke har, men er dynamisk og tæt forbundet til deres opfattelse af sig selv, deres måde at lære på og deres egne forudsætninger for og syn på årsagerne til, at det går dem godt eller dårligt i skolen (Ågård, 2014).

Elevers mulighed for indflydelse har stor betydning for deres motivation og engagement. Det at føle sig hørt og involveret i, hvad der foregår i skolen, er derfor centralt. Der er gode grunde til at fokusere på, hvordan det er muligt at bidrage til skabelsen af et engagerende læringsmiljø, hvor elever ses som aktive medspillere og ikke som passive objekter. Engagement i skolen handler om elevens deltagelse i læringsaktiviteter, der er en del af undervisningen. Det vil være muligt gennem en lektion at finde elever, der nok er deltagende, men hvor dette f.eks. sker af pligt. I et sådant tilfælde vil der ikke være tale om engagement, men udelukkende om deltagelse. Engagement består af det kognitive, der inkluderer f.eks. elevens investering af energi i skolearbejdet og elevens oplevelse af autonomi samt det emotionelle, der inkluderer f.eks. elevens relation til andre elever samt lærere, og det sociale, der handler om deltagelse i f.eks. læringsaktiviteter (Ulvseth, Jørgensen, & Tetler, 2017).

9. Analyse

Formålet med min analyse er at undersøge, om lærerens læringssyn og overordnede tilgang til undervisning har indflydelse på og/eller kan støtte udviklingen af elevernes historiebevidsthed. Gennem en veludviklet historiebevidsthed skal elever blive bevidste om, at de er historieskabte og historieskabende. Min analyse vil tage udgangspunkt i det indsamlede empiriske materiale og den valgte teori. Først vil jeg undersøge hvilke syn på og tilgang til historiefaget, de interviewede lærere generelt har, samt den undervisning, de interviewede elever er en del af. Efterfølgende vil analysen fokusere på, hvilken betydning det kan have ud fra respondenternes besvarelser. Herunder vil jeg undersøge, hvordan eleverne motiveres og engageres, og hvilken indvirkning det bedømmes at have på eleverne. Efterfølgende vil analysen sætte fokus på, hvilken effekt transformativ læring kan have på undervisningen. Den samlede analyse vil endeligt danne videns fundament for min udarbejdelse af et praksisnært handletiltag.

9.1. Fagets formål - hvorfor skal man have historie

Faget historie, set som et tidsperspektiv, kan hjælpe os med at forstå fortid, nutid og fremtid og skabe sammenhæng mellem disse. Vi kan dermed måske bedre tage bestik og gøre brug af vores handlemuligheder, forstå vores rolle og danne holdninger til vores eget liv og samfund. Historie skal støtte os i forståelsen af, at vi er historieskabte og historieskabende.

Ifølge historiefagets formålsparagraf vægtes historiefaget som værende en del af menneskets dannelse, gennem hvilken man bliver opmærksom på sin egen rolle i en historisk kontekst (Historie Faghæfte, 2019) Hvorfor mennesket handler, som det gør, bestemmes på baggrund af dets fortolkning af fortiden, forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden.

9.2. Lærernes egen fortolkning af undervisningssyn og virkning heraf

På baggrund af min empiri ser jeg en forskel mellem, hvordan historielærerne og eleverne oplever lærerens undervisningssyn, brugen heraf, sammenhæng og udbytte. I interview med lærerne forsøger jeg at finde frem til deres undervisningssyn, og hvorvidt det har betydning for elevernes motivation samt for deres udbytte af faget historie.

Tre af de adspurgte lærer svarer, at de har et defineret læringssyn, og de mener, det bruges under hensyntagen til, at eleverne får bedst muligt udbytte af undervisningen og forståelse for fagets betydning. Lærerne ønsker, at eleverne bliver undersøgende, nysgerrige og kritiske. Lærernes svar stemmer overens med historiefagets formål og kompetenceområder. Spørgsmålet er så om eleverne mener det samme.

Lærerne blev spurgt, om faget historie bliver behandlet som et relevant fag for eleverne. Stort set alle respondenter udtrykker, at de ikke mener faget har den plads, det burde. Jeg vil i min konklusion forsøge at svare på, om det har en betydning for læreres og elevs samlede udbytte af faget historie.

Derudover bliver lærerne spurgt ind til deres brug af specifikke læreprocesser, hvad de mener er det vigtigste element i historieundervisningen, og hvordan en typisk historietime udspiller sig.

9.3. Elevernes forståelse af historiefaget samt formålet og udbyttet heraf

Hvad tænker du, når du hører ordet historie, og hvad syntes du om historiefaget? Sådan spurgte jeg eleverne, hvortil flere svarede, at de havde en oplevelse af, at læreren vidste rigtig meget og kunne lide faget. Eleverne havde bare svært ved at se, hvad de skulle bruge faget til. Forståelse for fagets betydning var ikke altså opnået. I min undersøgelse blev eleverne bedt om at beskrive en typisk historietime, hvilken undervisningsform de lærte mest af, samt om de kunne huske nogle emner, de havde arbejdet med, og hvordan de oplevede disse emner.

9.3.1. Skellet mellem elever og lærere

Er det, som læreren har til hensigt med sin undervisning, det samme, som eleven oplever? For at kunne komme med et bud herpå vil jeg sammenligne en lærers svar, med hans elevs oplevelse af undervisningen.

På spørgsmål om lærerens læringssyn og om, han tror, det virker efter hensigten, svarer lærerne, at de selv mener at være lyttende og varierede i deres undervisningsform. De mener at have et godt blik for hvilke undervisningsformer, der giver eleverne det bedste udbytte. I elevernes besvarelse på spørgsmålene om forståelsen af faget, lærernes undervisningsform og det udbytte, eleverne opnår, ses en modsat holdning.

Flere elever giver udtryk for, at deres nysgerrighed ikke vækkes. Læreren formår ikke at formidle formålet med faget, så eleverne kan se sammenhæng og relevans. Der svares fra eleverne, at faget opleves som uvedkommende, kedeligt og som noget, der bare skal overstås. Eleverne har ikke fået forståelse for, hvor vigtigt det er, at de er opsøgende, nysgerrige og kritiske.

På flere punkter synes lærerne at have udfordringer med at formidle deres hensigter omkring faget til eleverne.

Fylder faget historie for lidt på skoleskemaet? Mangler lærerne en forståelse for eleverne og deres måde at lære på? Jeg ser flere problematikker i historieundervisningen, men vælger at fokusere på følgende:

- Forståelsen mellem lærer og elev
- Elevernes motivation
- Elevernes livsverden

9.4. Motivation

Andrew Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori udtrykker, at mennesker har tre fundamentale behov, der udgør drivkraften for motivation: autonomi, mestring og samhørighed (Andersen, 2017, s 22).

Min hensigt er at belyse, om eleverne får disse behov opfyldt i historieundervisningen, samt komme med forslag til, hvordan behovene kan opnås.

9.5. Undervisningens form og betydning for motivation

"Kedelig", "megen snakken", "noget der er sket for længe siden", er nogle af de gennemgående gloser, flere elever bruger til at beskrive timerne med (bilag 2).

Udsagnene tyder på, at undervisningen er præget af det næsthøjeste taksonomiske niveau: det sproglige. Disse elever har overvejende modtaget undervisning, der er præget af tekster og snak herom. Eleverne motiveres ikke som ønsket af læreren. Det betyder ikke nødvendigvis, at eleverne har svært ved at læse eller at formulere sig på skrift. Et overvejende fokus på tekster kan betyde, at eleven ikke rykker sig fagligt eller højner sin interesse for faget. Eleverne oplevede heller ikke at have indflydelse på, hvordan undervisningen skal foregå, samt hvilket indhold den skal have. Dette opleves som demotiverende fra elevernes synspunkt. De oplevede hverken mestring eller autonomi i timerne. Muligheden for naturlig progression udfordres dermed, og det er progression, som skaber forudsætning for den gode læring.

Andre elever, der havde en anden underviser, havde mere positive oplevelser omkring historiefaget og undervisningen. De gav udtryk for mere spændende undervisning, større udbytte samt mere mestring og autonomi.

Alle elever lærer forskelligt, og dette skal historiefaget favne. Det kan være en fordel at der veksles mellem undervisningsformer. En af fordelene med at inkludere det kropslige niveau i sin undervisning er, at alle almindeligt fungerende elever kan bruge deres

sanser. Undervisningen kan dermed virke fængende og motiverende. Ligeledes kan inddragelsen af genstande i undervisningen (rollespil, museumsbesøg, film og lignende) medvirke til at skabe mentale billeder hos eleverne. Her kan flere deltage på lige niveau, og mestring opnås.

Elevernes motivation kan dale og læring vanskeliggøres, hvis undervisningen ikke tager højde for elevernes niveau og mestring. Samspillet mellem lærer og elever er altafgørende for, at læreren opnår det ønskede, og eleverne føler autonomi, mestring og oplever progression.

9.6. Fagets forståelse

Historiefagets formål lægger op til, at eleverne opnår forståelse for sammenhæng i fortid, nutid og fremtid og udvikler historiebevidsthed. Historisk bevidsthed opnås ved at reflektere over egen rolle i historisk kontekst, og derigennem opleve en progression.

Hvis der ikke opleves samhørighed mellem fagets formål, lærernes holdninger og gøren samt elevernes forståelse, autonomi og progression, kan det medføre, at eleverne ikke ser historie som et fag, der har relevans for deres livsverden. Sat på spidsen kan det betyde, at lærernes tiltag i faget ikke har den tiltænkte virkning.

Jeg spurgte derfor til elevernes forståelse af, hvorfor de skulle have faget historie, hvordan lærernes undervisningsform var, og hvad udbyttet heraf var. En ikke ubetydelig del af eleverne gav udtryk for, de oplevede faget som kedeligt og havde svært ved at se relevansen for deres livsverden. Derudover svarede deres opfattelse af undervisningsformen og udbyttet generelt ikke til det, lærerne havde til hensigt.

9.7. Elevernes livsverden

“§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrage til deres forståelse for mennesket samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019)

Ovenstående er § 1. af Folkeskolens formålsparagraf. Opnås de kundskaber og færdigheder, der nævnes, ikke gennem undervisningen, er der risiko for, at eleverne ikke formår at opleve sammenhæng mellem det, der skal læres og deres egen livsverden. Det er paradoksalt, at lærerne giver udtryk for, at de med deres undervisningsform opfylder formålet med faget, men at en stor del af elevernes besvarelse ikke tyder på denne konklusion.

Bernard Eric Jensen (herefter nævnt som BEJ) mener, at elevernes historiebevidsthed produceres, udvikles og forandres i deres livsverden. BEJ mener, at produktionsstederne for historiebevidsthed bl.a. er museer, film/tv/radio, rejser, familiehistorie og musik. Denne produktion finder sted både bevidst og ubevidst. Han mener, at kun en lille del af vores historiebevidsthed bliver dannet/omdannet i skolen (Pietras, J. & Poulsen, J., Aa, 2016, s. 70-71). Dette betyder ikke, at skolen ikke kan fremme udviklingen af elevernes historiske bevidsthed. For at udvikle historiebevidstheden bedst muligt er lærerne nødt til at inddrage andre

produktionssteder og elevernes hverdag mest muligt. Sker det ikke, er der mulighed for, at eleverne oplever undervisningen som kedelig og perspektivløs (Pietras, J. & Poulsen, J., Aa, 2016, s. 70). Denne tanke understøttes af stk. 1 i fagformålet (om at opnå sammenhængsforståelse, kronologisk overblik og at kunne bruge denne i deres hverdags- og samfundsliv.)

Elevernes hverdagsliv indeholder mange produktionssteder. Det handler for læreren om at finde sammenhæng mellem produktionsstederne, faget og elevernes identitet.

Lærer D giver udtryk for, at et vigtigt element i hans undervisning er at tage eleverne med ud af klasserummet til forskellige historiske steder. Hans elever giver i deres svar udtryk for, at netop dette har stor betydning for deres udbytte af faget.

Samtlige elevbesvarelser udtrykker glæde ved at blive hørt og frustration over ikke at blive hørt. Deres udbytte af faget svarer til deres oplevelse af autonomi, mestring og progression.

Da det er Knud Illeris' udlægning om transformativ læring, som har inspireret mig, har jeg i interview med eleverne spurgt ind til, hvordan de oplever den undervisningsform, der anvendes i deres klasse.

Bernard Eric Jensen mener, at elevernes historiebevidsthed produceres, udvikles og forandres i deres livsverden. BEJ tager afstand fra ideen om skolens store påvirkning af bevidstheden. Han mener, at alle mennesker har en historiebevidsthed, og at man derfor uanset, hvor man befinder sig, ikke kan undgå at blive påvirket om tid og sted, og at man nødvendigvis må reflektere herom (Pietras & Poulsen, 2016, s. 80). BEJ har udarbejdet en model over det, han kalder produktionssteder, dvs. steder, hvor mennesket får input og reflekterer herover. Produktionsstederne er bl.a. museer, film/tv/radio, rejser, livshistorie/familiehistorie og musik. Når man har kontakt/oplevelser disse steder, sker der en dannelse og omdannelse af ens historiebevidsthed både ubevidst og bevidst. BEJ påviser gennem modellen, at det kun er en lille del af vores historiebevidsthed, der bliver påvirket i forbindelse med skolefaget historie (Pietras & Poulsen, 2016, s. 70-71). Hermed ikke sagt, at skolen ikke kan fremme udviklingen af elevernes historiske bevidsthed. For at støtte eleverne i udviklingen af deres historiebevidsthed bedst muligt bliver historielæreren nødt til at inddrage andre produktionssteder og elevernes hverdag mest muligt. Gør læreren ikke dette, vil eleverne sandsynligvis opleve undervisningen som "kedelig og perspektivløs" (Pietras & Poulsen, 2016, s. 70). Den tankegang understøttes af stk. 1 i fagformålet, der beskriver, at "eleverne skal opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og være i stand til at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv" (Historie Faghæfte, 2019).

Tager læreren ikke dette med i sin undervisning, kan der opstå en barriere mellem lærer og elever. Denne kan have betydning for elevernes udbytte af faget og måske medføre, at de ikke opnår de opstillede faglige og sociale kompetencer i forhold til fagformålet for årgangen.

En af de adspurgte klasser i min undersøgelse har nu lærer A i historie. Tidligere har de haft lærer D i samme fag. I deres besvarelser tegnes der et overvældende billede af, at de oplever en stor forskel på de to læreres undervisningsform og udbyttet heraf.

Lærer A giver udtryk for at undervise efter Olga Dysthes teorier omkring dialogisme og mener at have rigtig gode resultater heraf. Dette stemmer dog ikke helt overens med

elevernes besvarelse. Her giver de nemlig udtryk for at kunne lide selve faget. Dog opleves lærer A's undervisningsform som kedelig og uden særligt udbytte.

Tidligere har eleverne haft lærer D som underviser. Lærer D siger i sit svar, at han ikke har noget egentlig læringssyn. Det er for ham essentielt at finde frem til der, hvor eleverne er fagligt og personligt. Han udtaler, at han brænder for faget, og at det er vigtigt for ham, at eleverne kommer med input og får et udbytte, de kan bruge videre i livet. Lærer D henlægger sin undervisning til steder, som passer ind i BEJ's definition af produktionssteder.

9.8. Dialog og livsverden

I historieundervisningen kan det være fordelagtigt at bruge dialogbaseret undervisning og autentiske spørgsmål. Læreren skal italesætte fagformålet for historie. Dette kan gøres ved at føre en åben dialog og inddrage elevernes perspektiv. Hermed kan elever og lærer i fællesskab finde en løsning på, hvordan fagets formål og kompetencemål kan opfyldes. I min empiri viser elevernes svar, at de, når de oplever dialog med hinanden og læreren, opfatter faget som relevant og vedkommende. Eleverne begynder at vise tegn på, at det er dem og deres refleksioner og kompetencer, der er i fokus. Ved at højne dialogen med eleverne kan det komme læreren til gode i planlægningen af undervisningen. Når læreren kender elevernes livsverden, deres holdninger, og hvor disse stammer fra, bliver det en mere levende og ligeværdig dialogbaseret undervisning. Kundskaber bliver ifølge Dysthe til, når man interagerer med andre (Dysthe 2005, s 51-52). Kundskaber er ikke det samme som fakta eller informationer.

9.9. At bevæge sig udenfor klasserummet

At bruge faciliteter udenfor skolen i undervisningen kræver både tid og penge. Der er dog mulighed for at finde genstande og autentiske miljøer helt gratis. Nærmiljøet og lokalsamfundet kan bruges som ressourcer i læringen. Eleverne i min empiri giver udtryk for, at de finder den slags undervisning inspirerende og motiverende for det faglige og sociale. De får rum til at bevæge sig og lære i et andet tempo og under andre forudsætninger. En sådan undervisning kan bruges til at få eleverne til at perspektivere deres viden til deres egen livsverden. Ud fra oplevelserne i nærmiljøet kan der arbejdes videre ud til regionale, nationale og globale hændelser. Hermed bliver eleverne historiske bevidste.

9.10. Eleven som individ

Jeg tolker min indsamlede empiri som visende at når undervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden, deres kompetencer og det sociale, så oplever de at være mere motiverede for at deltage i undervisningen og finder den mere relevant. Ved at italesætte, at fokus er på eleven, bliver eleverne mere bevidste om deres egen position i en historisk kontekst.

Når undervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden, opleves større bevidsthed om og relevans af det lærtes muligheder. Det er essentielt at gøre eleverne bevidste om, at måden, individet lever sit liv på, er betinget og defineret af, hvordan samfundet udvikler sig. Eleverne skal opnå kompetencer i at kunne reflektere og være

kildekritiske. Herved kan de aktivt påvirke samfundet. Mennesket er historieskabt og historieskabende.

10. Diskussion

Mine oplevelser på skoler og gennem den undervisning, jeg har modtaget på Campus Carlsberg, har været katalysator for mange tanker og undren hos mig. Jeg er blevet uddannet til at formidle viden til elever og være i stand til at se, høre og støtte eleverne. I forbindelse med praktikophold på forskellige folkeskoler er jeg flere gange stødt på oplevelsen af, at elever ikke føler sig set af deres lærer, og at de ikke oplever autonomi og mestring. Eleverne udtrykker, at læreren ikke inddrager dem i undervisningen eller valg af metoder og emner. De udtrykker, at de ved, at læreren skal forholde sig til nogle regler og emner, men at undervisningsformen er ”kedelig, uvedkommende og for ensformig”. Antallet af disse meningsudvekslinger med elever var stort, men heldigvis ikke gældende over én kam.

Jeg havde en del overvejelser om, hvordan jeg kunne gå dybere ind i denne problematik, koble teori og få en ligeværdig snak med eleverne. Valget faldt på semistrukturerede interviews. Jeg adspurgte 12 klasser, fordelt på 6., 7., 8. og 9. årgang. Heraf meldte 102 elever tilbage, at de gerne ville deltage. For disse klasser var fire lærere ansvarlige for historieundervisningen. Interviewene foregik klassevis uden lærere til stede. Efter at have interviewet eleverne havde jeg semistrukturerede interview med de fire lærere. Dette skete ligeledes hver for sig. De forskellige interviews gav stof til eftertanke. En overvejende del af eleverne gav udtryk for, at de ikke vidste, hvad de skulle med faget, og ikke kunne se det som en del af deres livsverden. Eleverne kunne klart adskille oplevelsen af faget i sig selv, dets relevans og læreren som underviser.

En del elever fandt faget spændende, men manglede at opleve autonomi i henhold til undervisningsformen. Interviewene med lærerne gav mig viden omkring, hvordan det opleves at brænde for faget, men samtidig opleve at faget ikke blev prioriteret nok i folkeskoleloven. Lærerne havde forskellige opfattelser af nyttige undervisningsformer og udvælgelsen af emner til undervisning.

Jeg havde ved start af empiriindsamlingen og planlægningen af bacheloren en forhåbning om, at jeg kunne ”opfinde den dybe tallerken” som løsning af den oplevede problematik. Udbyttet af min undersøgelse kunne nemt have fået et andet udfald, hvis det var foregået på en skole med en anden struktur, eller hvis jeg havde spredt empiriindsamlingen ud over flere skoler. De omtalte interview foregik i starten af skoleåret. Hvis jeg havde rykket undersøgelsen til foråret, ville der måske være større samhørighed mellem elever og lærer. Dette kunne muligvis give et andet udfald af min empiri.

11. Handletiltag

Ud fra de undersøgelser, jeg har foretaget, vil jeg her komme med forslag til, hvordan man kan ændre noget i undervisningen for at støtte eleverne i at opleve mestring og autonomi og dermed højne deres motivation og engagement. Resultatet skulle gerne blive, at deres historiebevidsthed styrkes. Formålet med at fokusere på dette er, at det

kan være med til at støtte eleverne i at møde fagets indhold på et niveau, hvor de, uanset fagligt niveau, oplever at have mulighed for at være deltagende. Det kan være medvirkende til at give eleverne kompetencer til, at navigere i en fremtid med fake-news og voksende behov for kildekritik. Det må sikres at historiefaget ikke bliver statisk, men kontinuerligt udvikles i takt med samfundet.

Jeg har på forhånd ladet mig inspirere af *Historiefaget i fokus* (Knudsen, & Poulsen, 2016). De har på baggrund af deres undersøgelse arbejdet med at fremme elevers interesse for historie. Målet med dette er især at øge deres historiebevidsthed, så de bedre kan forstå sig selv, deres samtid og det omgivende samfund. Undervisningen må lægge op til, at eleverne opnår viden og færdigheder til kritisk og reflekteret at formå at anvende historie og igennem dette styrke deres historiebevidsthed. Det kan ske gennem:

- at elever bliver vant til at se sig selv som en del af historiens kontinuitet.
- at elever indser, at fænomener, forhold osv. forandrer sig og ikke er konstante.
- at elever forstår, hvordan de kan håndtere relationen mellem den levede og den fortalte historie.
- at elever bruger deres viden om historie til bedre at forstå sig selv og deres samtid.

For mit vedkommende betyder det, at historieundervisningen må fastsætte et samspil mellem elevernes livsverden, hverdagsliv og forståelser af tid og rum, samt fagets videns- og færdighedsmål. Uanset hvilken undervisningsform, der vælges, vil der være fordele og ulemper. Nogle elever bliver fanget af det ene, andre af det andet. Lærerne vil også trives bedst ved hver deres tilgang. Ifølge undervisningsministeriet, har jeg i historiefaget rådighed over minimum ca. 60 skemalagte timer på et skoleår. I dette tilfælde har jeg opsat et tematisk undervisningsforløb, med elevers livsverden i 1920'erne som centralt tema. Eleverne skal have mulighed for at finde historiefaget meningsgivende og relevant, ved at en historisk periode relateres til temaer de kan genkende fra deres egen livsverden. Dette skulle endeligt gerne kunne bidrage til at højne deres historiebevidsthed. Fordelt over samlet set 16 lektioner, afdækkes elevernes forhåndsviden indledningsvis i plenum. Efterfølgende arbejder eleverne hver gang, gennem to lektioner, med et nyt aspekt af 1920'erne. Afslutningsvis samles der op på undervisningsforløbet samlede helhed, i plenum. At kortvarigt arbejde fokuseret med en del af en helhed, giver eleverne mulighed for at fordybe sig og opleve varierende undervisning.

Mit udkast til undervisningsforløbet beskrevet ovenfor, er som følger:

Tema	Aktivitet	Kompetence område	Kompetencemål	Færdigheds og vidensområder og – mål
Elevs livsverden i 1920'erne	Opstart og introduktion til temaet og undervisningsforløbet. Afdækning af eventuel forhåndsviden om perioden, og i så fald i hvilket omfang.			
Elevs livsverden i 1920'erne	Hvor boede folk? Eleverne arbejder med forskellige typer af boliger fra 1920'erne – fra forskellige sociale samfundslag.	Historiebrug Kildearbejde	Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum. Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.	Historiske scenarier: 1. Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden. 2. Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier. Sprog og skriftsprog: 1. Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål. 2. Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.
Elevs livsverden i 1920'erne	Hvad arbejdede folk med?	Historiebrug Kildearbejde	Eleven kan perspektivere egne og andres historiske	Historiske scenarier: 1. Eleven kan opstille historiske scenarier for at få

	<p>Eleverne arbejder med arbejdslivet i 1920'erne.</p>		<p>fortællinger i tid og rum.</p> <p>Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.</p>	<p>indsigt i samfundsforhold i fortiden.</p> <p>2. Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier.</p> <p>Sprog og skriftsprog:</p> <p>1. Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål.</p> <p>2. Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.</p>
<p>Elevens livsverden i 1920'erne</p>	<p>Hvad spiste folk? Eleverne arbejder med forskellige typer af føde fra 1920'erne – fra forskellige sociale samfundslag.</p>	<p>Historiebrug Kildearbejde</p>	<p>Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.</p> <p>Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.</p>	<p>Historiske scenarier:</p> <p>1. Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.</p> <p>2. Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier.</p> <p>Sprog og skriftsprog:</p> <p>1. Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål.</p>

				<p>2. Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.</p>
<p>Elevens livsverden i 1920'erne</p>	<p>Hvordan var børnenes livsverden? Eleverne arbejder med hvordan skolegangen var i 1920'erne.</p>	<p>Historiebrug Kildearbejde</p>	<p>Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.</p> <p>Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.</p>	<p>Historiske scenarier:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden. 2. Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier. <p>Sprog og skriftsprog:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål. 2. Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.
<p>Elevens livsverden i 1920'erne</p>	<p>Hvordan var børnenes livsverden? Eleverne arbejder med legetøj fra 1920'erne – fra forskellige sociale samfundslag.</p>	<p>Historiebrug Kildearbejde</p>	<p>Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.</p> <p>Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende</p>	<p>Historiske scenarier:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden. 2. Eleven har viden om elementer, der indgår i

			<p>kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.</p>	<p>historiske scenarier.</p> <p>Sprog og skriftsprog:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål. 2. Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.
<p>Elevens livsverden i 1920'erne</p>	<p>Hvordan var børnenes livsverden? Eleverne arbejder med fritidsinteresser man som barn kunne have i 1920'erne.</p>	<p>Historiebrug Kildearbejde</p>	<p>Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.</p> <p>Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.</p>	<p>Historiske scenarier:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden. 2. Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier. <p>Sprog og skriftsprog:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål. 2. Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.

<p>Elevs livsverden i 1920'erne - opsamling</p>	<p>Opsamling på de sidste syv undervisningsgange. Hvordan var elevs livsverden i 1920'erne, kontra i dag.</p>	<p>Kronologi og sammenhæng Kildearbejde</p>	<p>Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder. Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.</p>	<p>Principper for overblik: <ol style="list-style-type: none"> 1. Eleven kan inddele historien efter principper for overblik. 2. Eleven har viden om principper for inddeling af historien. <p>Kildeanalyse: <ol style="list-style-type: none"> 1. Eleven kan bruge kildekritiske begreber i arbejdet med historiske spor, medier og andre udtryksformer. 2. Eleven har viden om kildekritiske begreber. </p> </p>
---	---	--	---	--

Håbet er at skabe en samlet faglig forståelse og tilgang til historieundervisningen, hvilket jeg gennem mit professionsbachelorprojekt oplever som værende manglende blandt både lærere og elever.

Jeg ser det dog som vigtigt at pointere, at jeg ikke kan vide, hvorvidt andre lærere, faggrupper, skoleledelser osv. er enige i, at der er behov for en ændring mhp. det, jeg har beskrevet.

12. Konklusion

Eleverne udtrykte forskellige grader af motivation for at deltage i undervisningen, samt at udbyttet af undervisningen var svingende. De udtrykte dog alle vigtigheden af at blive medinddraget og opleve autonomi og mestring på flere niveauer. De havde alle en mening om, hvilke kvaliteter en god lærer har.

Mine samtaler med lærerne viste en stor forskel i tilgangen til stoffet, planlægningen og føling med eleverne og deres udbytte af timerne. De gav udtryk for at være vidende om, at der var plads til forbedringer på flere områder.

I lærergruppen var der også en uuddannet underviser. Denne kørte strikt efter historiekanonien og støttede sig ved behov til uddannet kollegaer. Eleverne i denne undervisers klasse havde mindre forståelse for faget, relevans og udbytte af undervisningen. Der var stor forskel i, hvad læreren troede, hun gav eleverne, og det eleverne oplevede at få ud af timerne. Det understreger, for mig, vigtigheden af at have relevant uddannelse. For ikke-uddannede lærere, er der stor risiko for at miste noget, både fagligt og pædagogisk set. Og der er kun én taber, nemlig eleven.

Elevernes besvarelser sammendrager, hvor vigtigt det er at gøre brug af elevinddragelse og dialog og derved højne motivationen og engagementet i undervisningen. Når dette gøres, oplever eleverne autonomi og mestring. Når undervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden, opleves faget relevant for eleverne.

Når elever er i stand til at reflektere over begivenheder og se historiske sammenhænge, kan de gennem deres kronologiske viden, udvikle deres historiebevidsthed.

Jeg har desværre ikke i forbindelse med mit bachelorprojekt haft mulighed for at afprøve et konkret undervisningsforløb i praksis. I afsnittet om handletiltag giver jeg et bud på, hvordan et sådan forløb kunne have været. Hvis jeg havde afprøvet forløbet, kunne resultatet heraf have vist sig at være anderledes end forventet. Det, der er rigtig for den ene underviser, er ikke nødvendigvis rigtig for andre. Verden omkring os udvikles og forandrer sig kontinuerligt. Det gør vi også som mennesker, og folkeskolen er nødt til at følge med. Det er vigtigt at undres hele tiden, være lyttende og være åben for nye tiltag. Dog med henblik på at kompetencemål og -områder så vidt muligt opnås. For sammenligneligheden har jeg læst *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Rapporten er baseret på en noget større empiri end min, nemlig 28 skoler med elever på 6. - 9. klassetrin fordelt i alle fem regioner. De responderende lærere var både erfarne og relativt nyuddannede.

Mit empirigrundlag er noget mindre. Det dækker over 102 elever og 4 lærere på en skole. Alligevel mener jeg at kunne drage sammenligning mellem resultaterne. Vi konkluderer begge, at i forsøget på at højne elevens udbytte af undervisningen og deres historiebevidsthed må noget gøres. Der må ændres på lærernes tilgang til undervisningen, for at højne elevernes lyst til at være engagerede og motiverede, og på længere sigt deres faglige og sociale udbytte af undervisningen.

13. Litteraturliste

- Aisinger, P. & Trier, M.B. (2018). *Skolefolk er enige: Mål om fuld kompetencedækning i 2020 er skidt for skolen*. Lokaliseret 18. december 2020 på folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/641219/skolefolk-er-enige-maal-om-fuld-kompetencedaekning-i-2020-er-skidt-for-skolen>
- Andersen, F.Ø. (2017). *Motiverende undervisning*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Beck, S., Kaspersen, P. & Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Bekker-Nielsen, T., Jensen, B. E., Sørensen, N. A. & Ulff-Møller, P. (2016). *Gads Historieleksikon*. Gads Forlag.
- Bernard, E.J. (1996). Lokaliseret 17. Marts 2020 på: <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/historiebevidsthed-og-historie.pdf>
- Binderup, T. & Troelsen, B. (red). (2014). *Historiepædagogik*. KvaN.
- Brodersen, P., Laursen, P., Agergaard, K., Nielsen, N., & Gissel, S. (2015). *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet (2019). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Lokaliseret den 12. december 2020 på Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/823>
- Christensen, E. (2015). *Forskere: >>Motivation<< skal nytænkes*. Lokaliseret 13. maj 2020 på folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/569045/forskere-motivation-skal-nytænkes>
- Danmarks Lærerforening (2017). *Hvem kan ansættes til at undervise i folkeskolens fag?* Lokaliseret den. 26. november 2020 på <https://www.dlf.org/media/11141050/hvem-kan-ansættes-til-at-undervise-i-folkeskolens-fag.pdf>
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Århus: N. Klim.
- Dysthe, O. (2005). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning: Kunstmuseet som læringsrum*. København: Unge pædagoger.
- Andersen, P. Ø., Hansen, M. & Varming, O. (2012). (17. udgave). Hans Reitzels Forlag
- Historie Faghæfte (2019). Lokaliseret 19. marts 2020 på emu.dk: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Historie.pdf>
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Kompetence. Hvad - Hvorfor - Hvordan?* Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I. T. Binderup & B. Troelsen (red.), *Historiepædagogik* (s. 96-115). Aarhus: KvaN.
- Klinge, L. (2018). Sådan fremmer læreren elevens engagement. *Kognition & Pædagogik* (110), s. 42-49.
- Knudsen, H.E., & Poulsen, J.A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Lokaliseret 17. marts 2020 på: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>
- Kvande, L. & Naastad, N. (2016). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Larsen, A. K. (2010). *En enklere metode*. København: Akademisk Forlag.
- Læring. (2016). Lokaliseret 26. november 2020 på Den Store Danske: <https://denstoredanske.lex.dk/l%C3%A6ring>
- Mottelson, M. & Muschinsky, L. (2017). *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J. & Poulsen, J., Aa. (2016). *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J.Aa. (2015). Lokaliseret 25. Marts 2020 på: <https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>
- Riise, A., B. (2019). *Nu skal alle lærere først være undervisningskompetente i 2025*. Lokaliseret 26. November på folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/652519/nu-skal-alle-laerere-foerst-vaere-undervisningskompetente-i-2025>
- Timetalsoversigt for skoleåret 2019/20 (u.å.a.). Lokaliseret 18. Maj 2020 på uvm.dk: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf19/sep/190913-timetalsskema.pdf?la=da>
- Ulvseth, H., Jørgensen, C. & Tetler, S. (2017) *Elevens engagement i undervisningen. Om metoder til inddragelse af alle elevens stemme*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Ågård, D. (2014). *Motivation*. Frederiksberg C: Frydenlund

14. Bilag

14.1. Bilag 1: Interview - lærere (svar)

1. Er du uddannet som lærer i folkeskolen? Hvis ja, hvilke undervisningsfag er du uddannet i?

- Lærer A: Ja, det er jeg! Mine linjefag på læreruddannelsen er historie, dansk og samfundsfag.
- Lærer B: Jeg blev uddannet fra Holbæk Seminarium for 19 år siden. Jeg valgte dengang at ville undervise i historie, biologi og matematik.
- Lærer C: Jeg er ikke uddannet lærer, men har en Cand.musicae fra Syddansk Musikkonservatorium. Jeg underviser i historie, hjemkundskab og musik.
- Lærer D: Ja, blev uddannet for 11 år siden fra Zahle i Indre By. Dansk, samfundsfag og historie.

2. Hvor længe har du undervist i historie?

- Lærer A: Jeg blev færdiguddannet for 2 år siden og har siden da undervist her på skolen i historie og dansk (dansk på flere forskellige klassetrin).
- Lærer B: Faktisk fra før jeg blev uddannet folkeskolelærer. Jeg indledte mit liv som lærer ved at undervise fast i historie på en folkeskole i Roskilde og så det egentlig bare som et midlertidigt job. Jeg endte dog hurtigt med at få blod på tanden og besluttede mig for efter ca. et år at søge ind på lærerstudiet.
- Lærer C: Dette er mit 3 år som underviser i historie. Jeg har undervist på 6. og 7. klassetrin
- Lærer D: Jeg brænder jo for faget historie og har været så heldig at kunne undervise i det siden jeg blev uddannet. Altså 11 år.

3. Føler du, at historie bliver behandlet som et relevant fag for eleverne i folkeskolen?

- Lærer A: Nej, desværre ikke helt. På trods af at det er et fag eleverne stifter bekendtskab med allerede fra 3. klasse, er de samlet set kun sat til at skulle have et timetal på minimum 360 timer i faget gennem hele deres folkeskoletid. Det efterlader ofte ikke meget tid til faglig fordybelse, da der ikke er mange historietimer på skemaet om ugen, og de kan ofte blive "skubbet" til fordel for andet.
- Lærer B: Det kommer meget an på, hvor man kigger hen. I min optik er der tre ting, der er afgørende for, hvor relevant et fag det bliver behandlet som: hvordan skolen bakker op om faget, hvordan elevernes opfattelse af faget er og underviserens måde at præsentere fagets indhold på. Hvis blot ét af de punkter vakler, kan det næsten være ligegyldigt, hvor godt det går med de andre punkter - for så kan faget hurtigt miste dets relevans.
- Lærer C: Ja. Har altid oplevet historie som et relevant fag. Efter jeg er begyndt at undervise i det, åbner det endnu mere op for mit syn på historie som undervisningsfag. Faget er spændende, særligt når elevernes interesse vækkes, og man kan se, at de er deltagende og medlevende.
- Lærer D: Oplever bestemt faget som relevant for eleverne, men ikke at faget historie har den "plads" det burde. Kunne godt tænke mig lidt flere timer til faget - i hele folkeskolen, ikke klassetrin specifikt. Historie er jo så grundlæggende for hele vores eksistens og kan flettes sammen med andre fag.

4. Hvad føler du er det vigtigste element i historieundervisningen?

- Lærer A: Fagets mulighed for at engagere eleverne gennem faglige samtaler i forsøget på trinvis at arbejde med afklaringsprocesser om historiske situationer. Det giver dem en rigtig god mulighed for at være selvrefleksive og dermed blive et selvstændigt, tænkende væsen.
- Lærer B: At eleverne lærer at tænke videnskabeligt og overføre den faglige viden til deres livsverden, i samarbejde med andre ligesindede. Faget er en afgørende forudsætning for deres faglige og sociale udvikling i den forstand, at deres historiefaglige kompetencer aktiveres af det, der foregår, når de lærer.
- Lærer C: At eleverne ved, "hvad vi kommer fra", at faget gøres relevant for dem, samt at vi opfylder de af ministeriet opsatte mål. Det forsøger jeg meget at gøre gennem den obligatoriske historiekanon.
- Lærer D: Det vigtigste element i faget (og alle andre undervisningsfag) er samspillet mellem underviser og elever. Altså at vi ser og hører hinanden, at eleverne får en forståelse for, at faget kan give dem noget nyttigt, de får lov at komme med input, undervisningen bliver planlagt under hensyntagen til, at vi alle betyder noget og lærer på forskellig vis. De har ansvar for at lave lektier, og jeg sidder med ansvaret for, at læseplanen er opfyldt, samt at alle har fået udbytte af undervisningen.

5. Underviser du ud fra et specifikt læringssyn? Hvis ja, hvilket?

- Lærer A: Jeg går op i at anvende dialogisme i undervisningen. Jeg har meget gode erfaringer med det og ender ofte med positive resultater. Olga Dysthe og hendes syn på læring som foregående i samspil og dialog mellem lærer og elever har siden min tid som lærerstuderende betydet rigtig meget for mig.
- Lærer B: Min undervisning udgår generelt fra et konstruktivistisk læringssyn, og der gøres meget brug af cooperative learning i min undervisning. Jeg ser det som værende det mest fordelagtige, og det jeg har de bedste erfaringer med.
- Lærer C: Hvad mener du præcis med dette spørgsmål? Som underviser i folkeskolen, bruges/defineres læringssynet ikke, dette bruges (efter min opfattelse) kun som studerende. Men jeg har en humanistisk tilgang til elever og undervisningssituationer, vi er alle forskellige individer. Kommer med hver vores viden og evner. Alle kan bidrage med noget, og derved blive en del af fællesskabet og derigennem udvikle vores kompetencer, viden og føle, vi har en plads.
- Lærer D: Jeg har ikke noget definerbart læringssyn, da jeg igennem de 11 år, jeg har undervist i historie, aldrig har haft to klasser, der reagerer ens på undervisningen. Jeg vælger derfor (med de overordnede mål, som de jo simpelthen bare skal nå) at overfladisk gennemgå de forløb, vi skal igennem med dem i starten af hvert år, for på den måde at få deres input til undervisningen. Det resulterer i forløb som er varierende, så de ikke går kolde i, at det kan blive meget teoretisk.

6. Hvordan planlægger du din historieundervisning (mhp. tilgængelige læremidler, kompetencemål, klassens niveau og lign.)?

- Lærer A: Jeg sætter tid af i løbet af sommerferien til at rammesætte en årsplan for det kommende skoleår - i starten af skoleåret sørger jeg så for via dialog og undervisningsaktiviteter med eleverne at undersøge deres niveau nærmere og dermed få en fornemmelse for, hvordan min årsplan eventuelt skal reguleres.
- Lærer B: Jeg holder altid øje med, hvad der er aktuelt i verden, og hvilket trends der er store i det gældende øjeblik. I forlængelse af dét arbejde lægger jeg altid vægt på at finde måder at kæde det sammen med historiske begivenheder, som dermed kan

inkluderes i undervisningens indhold. Ofte lytter jeg også til input fra mine elever om hvad de synes er fedt, hvor de gider at engagere sig, og hvor de helt står af.

- Lærer C: Jeg støtter mig en del til kollegerne, får ideer fra dem. Derudover yder de mig støtte i udarbejdelse af årsplan for klassen. Så vi sikrer at komme hele vejen rundt
- Lærer D: Det betyder jo alt for mig, at eleverne finder faget interessant. Som pointeret tidligere er det min opfattelse, at vi er forskellige og lærer forskelligt. Jeg gør derfor altid meget ud af at lære eleverne, deres styrker og udfordringer at kende. Både som individuelle væsener og som gruppe (klasse). Derfor kan jeg ikke sige, at jeg forbereder mig på en bestemt måde, det er meget klassespecifikt. Forsøger at finde rammer, der giver mest muligt udbytte.

7. Gør du brug af specifikke læreprocesser? Hvis ja, hvilke(n)?

- Lærer A: Jeg gør meget ud af at træne mine elever i at kunne tale sammen om det, de oplever i undervisningen, med henblik på at få dem til at lære at forholde sig refleksivt til undervisningens indhold og kommunikere med andre om det. Det kan ofte være en afgørende faktor for, hvorvidt de fastholder det lærte og formår at overføre det til nye situationer. Indirekte læring, som f.eks. leg, kunstnerisk skabende aktiviteter, udflugter eller andre handlinger, hvis primære mål ligger uden for selve læringen, er noget jeg ser have en positiv effekt i undervisningen på eleverne.
- Lærer B: En af de ting, der hurtigt bliver åbenlyse, når man underviser i folkeskolen, er, at det på længere sigt er svært for elever at forholde sig til genstande, personer og steder, de ikke kan se, og det er svært for undervisere at formidle faglige sager, som de ikke kan gøre andet end at snakke om. Jeg vælger derfor så vidt som muligt at anvende fysiske artefakter, modeller af bygninger/byer, udflugter og lignende. Desuden spiller, som tidligere nævnt, Cooperative Learning generelt en rolle i min undervisning, og selvfølgelig også i historie. Jeg vælger derfor, at de skal sættes ind i aktivt samarbejde i mindre grupper, som styrker deres interne sociale og faglige bånd.
- Lærer C: Besøg på historiske steder, museer, film. Derudover er der jo nogle emner, som nødvendigvis må foregå i klasserummet. I disse situationer forsøger jeg at være fleksibel (se på den enkelte klasse, hvad der tidligere har fungeret) og i hvert fald minimere tavleundervisningen, da jeg finder den mindre attraktiv. Er lidt bange for, at eleverne falder fra, når de er nødt til at sidde og være lyttende.
- Lærer D: Jeg lægger mig aldrig fast på noget. Det er vigtigt for mig, at undervisningen er levende, aktiv og "klasse-/elevbestemt". Altså være meget åben for, at det, der virker i én klasse, nødvendigvis ikke er godt til andre. Jeg forholder mig selvfølgelig til den årsplan, der er gældende. Arbejdsmåden er mindre vigtig for mig, den skal selvfølgelig bare være forsvarlig, så længe elevernes interesse er vakt, og det får et udbytte.

8. Beskriv en typisk historietime.

- Lærer A: En typisk historietime starter med, at jeg præsenterer det emne, vi skal arbejde med - hvis vi fortsætter med et emne, spørger jeg klassen i fællesskab, hvad de kan huske fra sidst. Derefter berører jeg hurtigt de aktuelle fælles- og vidensmål, hvorefter de sættes i gang, i grupper, med dagens opgaver ud fra den introduktion, jeg indledningsvis giver i plenum. Når undervisningen så nærmer sig sin afslutning, samler vi op på det, de har lavet.

- Lærer B: Pointen er, at eleven selv skal være aktiv – det er det bedste kriterie for at læring kan finde sted. Det sker gennem, at de bliver trænet i at være koncentrerede, følge med, stille spørgsmål samt tage noter, imens jeg indledningsvis taler. Derefter er dagens undervisningsmoduler en blanding af diskussioner, opgaveløsning, øvelser, samt andre aktiviteter via samarbejde med andre elever. Endeligt opsamler vi i plenum på dagens undervisning og reflekterer over, hvilken ny viden man eventuelt går derfra med.
- Lærer C: Timerne er meget levende og aktive. Der er en del bevægelse. Tavleundervisning og/eller enetale er sjældent. Faget appellerer, efter min opfattelse – og for ikke at blive et ”kedeligt langt fra vores verden” fag - til anderledes undervisning. Alle taler og bevæger sig i en eller anden grad.
- Lærer D: Jeg kan rigtig godt lide at tage eleverne med ud. Ud til seværdigheder, museer og lignende steder. Men i folkeskolen er der jo begrænsninger økonomisk, mandskabsmæssigt og timemæssigt. Samt en række krav, der skal tages hensyn til i samværet med eleverne. Derfor er det heldigt (og bevidst fra min side, at jeg søgte en stilling i dette geografiske område), at der er mange muligheder i nærområdet. Jeg ynder at lade eleverne ”opleve historien udendørs”. Det betyder, at vi også kan finde på at ”gennemgå et historisk slag, en begivenhed” og lignende, eksempelvis i skoven, på stranden eller bare ude i gården. Der er selvfølgelig også timer der, nødvendigvis, må foregå i klasselokalet. Disse bliver også forsøgt gjort så medlevende som muligt. Under hensyntagen til den enkelte klasse og dens ressourcer.

14.2. Bilag 2: Interview - elever (svar)

1. Hvad synes du om historiefaget?

- Lærer A
 - “Det kan være ok, fordi at vi har så meget forskelligt, men der bliver snakket virkelig meget”
 - “Jeg synes, at det er fedt, at vores lærer ved så meget om det, vi arbejder med, men det kan godt blive lidt kedeligt, at vi mange gange arbejder på de samme måder”
 - “Historie er spændende! Jeg kan godt lide historie, fordi man hører om så mange seje ting, der er sket, og så er vores lærer ikke super kedelig, når hun fortæller om det!”
 - “Historiefaget kan godt blive lidt kedeligt. Os elever snakker meget med hinanden og ikke så meget med læreren. Plus, nogle gange synes jeg, at det kunne være sjovt selv at arbejde med noget, så man rigtig kan koncentrere sig om det.”
- Lærer B
 - ”Det er spændende, fordi vores lærer ofte bruger nyere ting i undervisningen, og ikke kun gamle sagn og historier og sådan noget”
 - ”Jeg kan godt lide det. Vi snakker ofte om mere end det, der bare står i teksten – kilder, fakta og fiktion, hvordan livet var for rige og fattige og sådan noget.”
 - ”Det er fedt, men jeg kunne godt tænke mig at [læs: lærer B] var mere med, når vi arbejder med noget. Vi bliver sat ind i opgaven, og så snakker han ikke så meget før timen er forbi.”
- Lærer C

- "Kedeligt... fordi det er meget ens det, vi skal gennemgå. Altså noget der er sket for meget længe siden. Har svært ved at se, hvorfor vi skal høre om det."
 - "Nogen gange er det ok. Det kommer også lidt an på, hvilken måde vi bliver undervist på. Når vi ser film, bliver det let kedeligt. Har svært ved at holde mig vågen."
 - "Kan egentlig godt lide tanken om, at vi skal lære om, hvad der er sket tidligere i verden. Men det måtte godt være på en lidt mere spændende måde. Ville være fedt, om vi, nogen gange, kunne bestemme, hvad vi skal høre om, og hvordan vi skal lære det."
 - "Historie er mit hadefag. Aner ikke, hvad vi skal med det. Vores lærer er sød, men det vi skal igennem....."
 - "Kunne godt tænke mig, at faget havde været et valgfag. Der er stor forskel på, hvor interessant mine klassekammerater finder det. Det er et fag, som kan være svært at forstå, hvad det skal bruges til. Jeg elsker faget historie. At lære om vores udvikling. Hvis alle havde faget, fordi de selv ønskede det, tror jeg, at undervisningen ville være bedre."
- Lærer D
 - "Jeg har lidt svært ved at sige, hvad jeg tænker om faget historie. Det er både kedeligt og engang imellem dejligt. Noget af det, vi skal høre om, er sket alt for længe siden. Kan ikke rigtig se, hvad vi skal bruge det til."
 - "Elsker historie. Sådan som vi lever i dag, er jo kommet af vores fortid. Altså det som er sket i hele verden. Nogle har lært af historien, andre ikke."
 - "Dejligt, kan godt lide, at det giver os mulighed for at komme ud og se ting, vi lærer om. At det giver mening på en anden måde end dansk, matematik og sprogfag. Jeg får en forståelse af, hvorfor tingene er, som de er."
 - "Det giver mening. At høre om hvad der var, og som det er nu. I vores land og dem omkring os. Det er nemmere at forstå, hvorfor folk handler, som de gør."
 - "Kan egentlig ikke lide det. Jeg er mest til fag som matematik og fysik. Men det er rart med en lærer, som forsøger at lave undervisningen, så hele klassen kan deltage."

2. Hvad tænker du, når du hører ordet "historie"?

- Lærer A
 - "Noget som er sket for længe siden"
 - "Kedelige fortællinger"
 - "Historiske begivenheder som betød så meget, at man stadig snakker om dem i dag"
 - "Historier om mennesker, ting og steder som måske/måske ikke passer helt."
- Lærer B
 - "Jeg tænker på oldtiden, samfund og dyr som eksisterede for længe siden, og konflikter. Mange krigshandlinger, faktisk."
 - "Når jeg hører ordet historie, tænker jeg på begivenheder, som tidligere har fundet sted, og som kan komme til at gentage sig. Ikke helt som de var engang, men tæt på. Ligesom corona nu, og dengang der var pest i Europa."
 - "Historie får mig til at tænke på, hvordan man kan blive inspireret af ting, der før er sket, og hvordan de måske blev løst, for at sørge for, at det samme ikke sker igen."

- Lærer C
 - "Spændende, men svært at lære noget rigtigt, at fordybe sig i emnerne. Der er for lidt timer og for megen uro i klassen."
 - "Kedeligt. Ved ikke, hvorfor vi skal have det."
 - "Historie.... Det var noget, de voksne læste for mig og mine søskende, da vi var små."
 - "Det kan da være meget godt at vide, hvad der er sket før i tiden. Men vi når jo ikke rigtig i gang med noget, før timen er slut."
 - "Historie... hvad skal jeg med det?"

- Lærer D
 - "Et fag der skal overstås."
 - "Dejligt, elsker det, fordi vi har en god lærer, som gør undervisningen spændende, og lytter til os."
 - "Det kan være godt, men også lidt kedeligt."
 - "Elsker det. Mest fordi vores lærer kan lide faget og gør det spændende for os. Vi kommer steder hen og er aktive i mange af timerne."
 - "Jeg har ikke rigtig en mening om ordet "historie" i forbindelse med skolen. Når vi går i skole er der bare nogle ting, som skal læres, uanset om det synes vigtigt eller ej. Men det er rart at have en lærer, der viser, han kan lide det, han skal lære os."
 - "Bliver glad, når jeg hører ordet historie i forbindelse med skolen. Vi kan lære nogle vigtige ting, ting der betyder noget på en anden måde end matematik, fysik og dansk. Det er også skønt at have en lærer, som syntes det er vigtigt, hvad vi mener."

3. Hvorfor tror du, at man skal have historie som fag?

- Lærer A
 - "For at lære om gamle tider."
 - "Jeg tror, at man skal have historie, fordi at man skal vide, hvordan mennesker har levet tidligere."
 - "For at tage ved lære af fortiden. Hvis noget dårligt er sket førhen, kan man blive klog ved at lade være med at gøre de samme ting igen."
 - "Fordi man skal trænes i at vide, hvad der sker i verden og hvorfor"

- Lærer B
 - "Jeg tror, at man skal have historie som fag, fordi at man skal vide, hvad der sker i verden.
 - "Jeg tror, at det er, fordi at man skal kunne sætte sig ind i begivenheder fra hele verden og forstå hvad der sker, når nu man skal ud og arbejde og være voksen."
 - "Historie er for mig et fag, som fortæller om, hvordan ting før er sket, så man kan vide noget om, hvorfor ting i dag er som de er"

- Lærer C
 - "Fordi der er nogen der har bestemt det. Altså dem der, sådan generelt, bestemmer, hvad vi skal lære i skolen. Måske de har glemt, hvor kedeligt det (historie) er?"
 - "Fordi vi kan lære noget. Lidt ligesom når man får en bøde for at køre for stærkt, eller har spist noget, der ikke smager så godt. Hvis man har begået en fejl en gang,

så gør man det nok ikke igen. Altså de krige vi hører om, måske man ikke har lyst til krig igen....”

- “Aner det ikke.... Fordi lærerne siger det.”
- “Fortid og nutid hænger sammen.”
- ”Det er interessant, der er sket nogle afgørende og vigtige ting, som har betydning for vores liv i dag. Grundloven, folketinget, kongehuset og så videre.”

- Lærer D

- “Fordi vi har behov for at lære at skrive, regne og vide noget om, hvad der er sket tidligere. Hvis man vil, kan man lære meget af fortiden.”
- “Det er en del af det, nogen har besluttet, vi skal igennem. Tænker det er en del af vores dannelse.”
- “Det er vigtigt at kende til fortid og nutid for bedre at kunne begå sig i fremtiden.”
- “For at kunne se sammenhæng i livet.”
- ”Fordi...”
- “Faget historie giver os mulighed for at lære noget om menneskeheden. Årsagen til vi behandler hinanden, som vi gør. Nogle lærer af historien. Andre gør ikke rigtigt.”
- ”Fordi det er besluttet af undervisningsministeren.”

4. Forbinder du oplevelser uden for skolen med faget historie? Hvis ja, hvilke?

- Lærer A

- ”Nej, ikke rigtig.”
- ”Hvis mine forældre tager mig med på museum eller ud og se noget... Måske. Men nej, ellers ikke.”
- ”Ja, hvis jeg hører om noget i nyhederne som krig eller sygdom. Vi har haft om krig og sygdom i historie, og der er så meget af det i nyhederne, at jeg hurtigt kan tænke på det så.”
- ”Naah. Når jeg er færdig med historietimerne, glemmer jeg nogle gange lidt det, vi har snakket om.”

- Lærer B

- ”Ja, når jeg hører fra mine venner eller forældre om ting, der er sket i verden, kan jeg komme til at tænke på ting, vi har haft om i historie.”
- ”Hvis jeg ser noget online, som omhandler noget gammelt, kan det godt minde mig om noget, vi har arbejdet med. Ellers ikke rigtig”

- Lærer C

- “Ja, i historie skal vi ud og se steder. Det kan være et slot, folketinget eller noget andet. Det er bedre at se de steder, hvor tingene er foregået. Så kan jeg bedre huske, det vi lærer om. Det er rart at se og måske røre ved tingene.”
- “Jaaa, ture! Så slipper vi for at sidde inde i klassen!”
- “Jeg kan jo rigtig godt lide faget. Elsker al undervisning i det. Men får lidt mere ud af, at når vi skal ud og se noget. Det er dejligt at se tingene i virkeligheden, samtidig er der lidt mindre uro. På en anden måde altså.”

- Lærer D

- "Ja, både i skolen og med min familie. I skolen tager vi på ture for at se slotte, folketinget, historiske steder og sådan noget. Min familie tager tit til særlige steder. Nogle gange bare for at gå tur, men tit med madkurv, så vi er afsted en hel dag. Dejlig måde at være sammen på."
- "Ved ikke helt, hvad der menes med spørgsmålet. Men hvis du mener, om vi gør noget med historielæreren væk fra skolen? Så ja. Det er dejligt at få undervisning på en anden måde end i klasseværelset altid."
- "Mener du, om jeg kan se sammenhæng mellem faget historie og oplevelser, det kan bruges til sammen med andre? Ja, kan godt lide at opleve de ting, vi har lært om. Det er en af de gode ting ved historie. Det kan være lidt svært at se, hvad man for eksempel kan bruge faget fysik til, medmindre man vil være forsker."
- "Ja, historie er en ting, der kan bruges på mange måder. I klassen kommer vi ud og ser noget. Med familien kan det også være sjovt at tage til slotte og andre ting, vi har lært om. At se de ting med sin familie og kunne tale om det, gør det mere virkeligt."

5. Hvilken undervisningsform (for eksempel tavleundervisning, undervisning udenfor klassen, gruppearbejde, individuelt arbejde, museumsbesøg eller lignende) synes du, at du lærer mest af? Du må nævne så meget, du kan, og gerne andet end eksemplerne.

- Lærer A
 - "Vi arbejder meget med gruppearbejde... Det kan godt blive lidt kedeligt. Før vi fik vores historielærer, vi har nu, havde vi [lærer D]. Han var meget bedre til at gøre undervisningen sjov og lade os arbejde på andre måder."
 - "Gruppearbejde, for så kan man spørge de andre om hjælp."
 - "Vores tidligere historielærer [lærer D] tog os meget med på tur og brugte andet i timerne end bøger. Det var virkelig fedt! Vi lærte meget af det – vi snakkede om det, inden vi startede med det, og når vi var færdige."
 - "Mange gange skal man læse en del i historie, og når dét sker, kan jeg bedst lide at være for mig selv – så kan man nemlig bedre huske det, man læser, og så er der ikke nogen, der larmer. Mange af mine veninder tænker også det samme."
- Lærer B
 - "Jeg kan godt lide Cooperative learning. Det er det, [læs: lærer B] ofte laver med os, når vi skal lave noget selv, og det kan godt være hyggeligt. Man arbejder sammen med nogle andre fra klassen om et emne, som vores lærer har været med til at guide os imod. Alle er aktive, kan arbejde sammen om emnet, og ingen sidder og lader de andre lave arbejdet."
 - "Jeg synes, at det er fedest, når vi for eksempel er på tur eller laver noget andet, som ikke er inde i klassen. Det kan blive meget kedeligt at sidde det samme sted hele tiden, så når vi får lov til at lave andet, er det federe!"
- Lærer C
 - "Jeg kan rigtig godt lide, når vi har været på tur. Når vi så selv får lov at skrive om eller lave et projekt om det, vi har lært af turen, er det helt perfekt for mig. Hader, når læreren bare sidder ved tavlen og læser op/snakker. Så er det lidt svært ikke at blive optaget af noget andet."
 - "Projekter, når vi skal fremstille noget, ture ud af skolen. Det er det bedste. Så husker jeg bedre bagefter."

- "Har lidt svært ved at svare på det spørgsmål. Jeg syntes faget er kedeligt, hvorfor skal vi have det?"
 - "Når der ikke er lektier. Kan ikke lide at skulle læse noget hjemme, og så blive hørt foran klassen. Det kan være svært at huske de ting, jeg har læst i historie."
 - "Jeg elsker gruppearbejde. Det er dejligt at fremstille noget med de andre fra klassen. Få sjove ideer til, hvordan tingene kan laves. At vi alle er med."
 - "Det er et lidt tungt fag, svært at huske emnerne, når de er overstået. Men jeg husker bedst, når det er noget, vi laver projekter i."
- Lærer D
 - "Vi har en lærer, der er god til at lave varieret undervisning. Han er god til at lytte til os, hvordan vi bedst lærer, og sørge for, at han ikke selv snakker hele tiden. Der sker noget forskelligt."
 - "Har lidt svært ved at svare på det. Jeg kan egentlig godt lide de fleste af vores historietimer. Det er sjældent, at vores lærer "snakker hele tiden". Det gør selv kedelige emner lidt mere spændende, når vi er ude på tur, laver gruppearbejde og noget i den stil."
 - "Jeg er ikke så glad for faget historie. Men kan godt lide at vores lærer viser han er glad for faget. Han underviser på mange forskellige måder og er god til at lytte, når vi siger noget."

6. Kan du bedst lide at arbejde med en tekst, en genstand, rollespil, film, høre læreren fortælle eller noget helt andet i historieundervisningen? Du må nævne så meget, du kan, og gerne andet end eksemplerne.

- Lærer A
 - "Alt andet end en tekst! Vi læser så meget, når vores historielærer sætter os i grupper, at det virkelig bliver kedeligt. Med vores sidste historielærer var det forskelligt, hvad vi skulle arbejde med i timerne, og dét glædede man sig til! Men nu er det meget det samme, og det bliver bare så kedeligt til sidst."
 - "Jeg kan bedst lide at arbejde med andet end noget vi skal læse alt for meget. Der er så meget læsestof i de andre fag, og vi har før prøvet at arbejde med rollespil i historie, hvor der ikke rigtig er noget at læse. Det er meget federe, og så kan man virkelig prøve, hvordan det var at leve for mange år siden!"
- Lærer B
 - "Vores lærer giver os sjældent kedelige tekster, men mere opgaver med billeder og modeller eller sætter os til at lave noget fysisk."
 - "Det er rart at have noget at kigge på, da det godt kan være svært at forestille sig alt det, som kan stå i en tekst. Det gør det lidt nemmere at følge med i det, der bliver snakket om"
 - "Jeg kan bedst lide at arbejde med noget, som man kan røre ved eller være en del af. Det er kedeligt bare at høre læreren fortælle, og man bliver træt af kun at sidde og læse tekster. Så vil jeg hellere lavet noget fedt!"
- Lærer C
 - "Jeg kan rigtig godt lide at arbejde med en tekst. Læse hjemme og bagefter tale om teksten i klassen. Dejligt når vi snakker om, hvordan vi har forstået lektierne. Nogle gange får det mig til at forstå lidt mere."

- "Det er kedeligt, når læreren taler for meget. Hvis de bare taler hele tiden og engang imellem stiller spørgsmål. Syntes de glemmer at høre, hvad vi tænker."
 - "Kan ikke huske, vi nogensinde har lavet rollespil i historie. Det lyder spændende. Har svært ved at sige, hvad jeg bedst kan lide i faget. Det er bestemt ikke mit yndlingsfag."
 - "Jeg kan bedst lide, når vi er på tur. Det sker for sjældent. Grunden til, jeg bedst kan lide det, er, det er dejligt at komme ud og få luft, se noget og ikke sidde stille. Det er bedst, når man ikke skal sidde stille."
 - "Timerne i historie er bedst, når emnet er sådan, at der både er noget læreren fortæller, og vi skal lave et produkt, som handler om det, vi gennemgår."
 - "Det ville være fedt, hvis vi i stedet for at sidde i klassen, for eksempel når vi lærer om vikingetiden, tog til steder som dér i Frederikssund, hvor der er en lille vikingeby, og de laver en forestilling. Hvis vi kunne prøve at leve som dem bare en dag. Det ville være sjovt. Og jeg ville bedre huske det."
- Lærer D
 - "Kan bedst lide gruppearbejde, det er rart, når vi arbejder sammen. Taler om tingene og finder en løsning på opgaven".
 - "Elsker gruppearbejde og ture ud af skolen. Det er dejligt ikke at skulle sidde på den flade og lytte, som vi skal i mange andre fag."
 - "Kan godt lide, når der er en blanding af flere arbejdsformer omkring et emne, vi skal lære om."
 - "Alt andet end film. Falder nemt i søvn, når vi ser film. Det er heldigvis ikke så tit, vi gør det."
 - "Vi har en del fag, hvor læreren taler mest i timen. Det er godt med et fag som historie, hvor der er flere muligheder for undervisning. Man kan lære faget på mange måder."

7. Nævn så mange emner som muligt, som I har arbejdet med i historie. Hvad synes du om emnerne?

- Lærer A
 - "Noget med Egypten og noget med vikinger og noget med bronzealderen. Og Columbus og Christian IV. De var okay, nogle af dem kedelige, og nogle af dem var mere spændende. Da vi havde om bronzealderen, var vi på Nationalmuseet, og da vi havde om Christian IV, var vi rundt i København for at se på bygninger. "
 - "Vi har haft om Egypten i gamle dage, bronzealderen, vikingetiden, romerriget, opdagelsesrejsende og Christian IV. Vi snakkede om, hvordan de levede, hvordan bygninger var, krigene den gang og sådan noget. Da vi havde om Christian IV, var vi på tur og så en masse af de bygninger, han havde lavet som konge."
- Lærer B
 - "Grundloven, menneskerettigheder, slavehandlens ophævelse og murens fald. De var okay, men lidt kedelige. Hvis [lærer B] havde fortalt os mere om dem, kunne det være, at vi vidste mere, før vi startede med dem. Starten var nemlig lidt svær."
- Lærer C
 - "Columbus. Sej mand at gøre, det han tror på, selv om andre mener, han er skør."
 - "Vikingetiden. Elsker den måde de levede på. Krige, seje skibe og sådan noget."

- "Christian IV. Han har lavet mange ting, man kan se i dag. Bygninger og den slags. Så kan man bedre huske ham."
- "Christian IV og Absalon. Er ikke så glad for historie, men dem kan jeg huske. "
- Lærer D
 - "Columbus. Spændende sådan at gøre det man tror på – uanset om alle andre tænker man er skør. Så ender det med, at han har opdaget noget, man ikke vidste eksisterede, gør det lidt sjovere."
 - "Stavnsbåndet, ophævelse af slavehandlen og kvinders valgret. Alle vigtige emner og spændende, at der har været så mange fordomme om en bestemt gruppe af befolkningen. Dejligt at man er blevet klogere og har ændret på nogle uretfærdigheder."
 - "Menneskerettigheder, murens fald og 11 september. Alle sammen ting der betyder noget for den måde vi behandler hinanden på. Kunne godt tænke mig lidt mere af den slags, end ting der er sket for 1000 år siden."
 - "Kvinders valgret, menneskerettigheder, murens fald. Tænk, at der så mange gange i verdenshistorien, har været mennesker, der har tænkt, de betød mere og havde lov til mere end andre mennesker?!"
 - "Stavnsbåndet og ophævelsen af slavehandlen. Vigtige ting der har haft betydning for vores måde at tænke på i dag."
 - "Bastillen, stavnsbåndet, slavehandel, grundloven, menneskerettigheder. Der er en sammenhæng mellem tingene. Nogle gange bliver mennesket lidt klogere. De lærer af historien. "