

26-05-2021

*”Historiebevidsthed og demokratisk
dannelse i historiefaget”*

*Af: Anders Brandrup
- Laer175124*



Anders Brandrup

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemformulering.....	2
Begrebsafklaring.....	<u>3-7</u>
Didaktiske tilgange til historiefaget.....	<u>7-11</u>
Historiebevidsthed	<u>11-14</u>
Mere om demokrati	<u>14-15</u>
<u>Begrundet valg af metode i forbindelse med indsamling af empiri.....</u>	<u>15-17</u>
<u>Begrundet valg af det kvalitative spørgeskema.....</u>	<u>17-18</u>
<u>Begrundet metodekritik i forbindelse med eget spørgeskema.....</u>	<u>18-20</u>
Analyse af svar	<u>20-26</u>
Perspektivering.....	26
KONKLUSION	27
Litteraturliste	28-29
Bilag.....	30-34

Indledning

I folkeskolens formålsparagraf står der under paragraf 3, at: *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati"*. (formålsparagraf, 2020)

Samtidig skal folkeskolen i samarbejde med forældrene kvalificere elevernes kundskaber og færdigheder, så eleverne både udvikler sig socialt og individuelt.

Endvidere står der i fagformålet for historie stk. 3, at: *"Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund"*. (EMU-Redaktionen, 2020)

Med dette som afsæt føler jeg det særdeles relevant, som kommende historielærer, at fokusere på og få indblik i – hvordan netop historiefaget kan være med til – at kvalificere elevernes demokratiske dannelse.

En væsentlig tilgang for at udvikle denne (historie-)bevidsthed er motivation, at eleverne føler sig inspireret og interesseret. Dette kan blandt andet tilstræbes ved, at eleverne kan relatere sig til indholdet ud fra deres egen livsverden. Dette fremhæver mag. art i historie Bernard Eric Jensen i forbindelse med begrebet historiebevidsthed, hvor livserfaringer, hverdag og historieviden er tæt forbundne. (Jensen, 2012)

At skabe historieforløb, der tilstræber at inddrage elevernes livsverden og hverdag, kan være en kompleks og svær størrelse, men det er helt essentielt – da mange danske skoleelever synes – at faget er ensformigt, kedeligt og irrelevant. Det konkluderes i Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsens rapport: *"Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen"*. (Poulsen, 2016). Denne rapport vil jeg trække paralleller til - i forbindelse med min egen empiriske spørgeskemaundersøgelse. Da begreberne `demokrati` og `dannelse` er essentielle i folkeskolens formålsparagraf - og for faget historie - føler jeg det yderst relevant, at opstille følgende problemformulering:

Problemformulering

"Hvordan kan jeg kvalificere elevernes historiebevidsthed mhp. demokratisk dannelse?"

Begrebsafklaring

Jeg har bevidst valgt i opgaven ikke at have et særskilt, overordnet analyseafsnit for hele opgaven, fordi det let vil kunne medføre for mange gentagelser og 'sløjfer' tilbage i teksten. Jeg afklarer i stedet begreber (både i dette afsnit og senere) og tager stilling til forskellige teoretikere undervejs. Det gør jeg for at give teksten mere flow, forståelighed og praksisrelateret brugbarhed undervejs i læsningen. Jeg har i den forbindelse anført en række steder i opgaven, hvordan forskellige begreber, opfattelser og tilgange vil kunne inddrages og påvirke undervisningssituationer.

Der er dog et analyseafsnit i forbindelse med gennemgangen af min empiriske undersøgelse. Dette for at tendenser og pointer kan trækkes frem og danne afsæt for refleksion.

Min problemformulering afkræver, at begreberne *'historiebevidsthed'* og *'demokratisk dannelse'* bliver belyst og perspektiveret samt sat i relation til, hvordan jeg som lærer i undervisningsforløb kan *'kvalificere'* eleverne i forhold til disse begreber.

For at sætte rammen for besvarelse af min problemformulering, er det nødvendigt til en begyndelse at definere ordet *'kvalificere'*.

Ifølge ordnet.dk betyder det blandt andet:

"Gøre fagligt og personligt egnet til en bestemt opgave." (ordbog, 2018)

Og: *"Præcisere, fx ved at underbygge eller dokumentere."* (ordbog, 2018)

Det vil jeg selvfølgelig tilstræbe at opøve eleverne i - via forskellige undervisningstiltag - relateret til historiebevidsthed og demokratisk dannelse. Altså at gøre dem fagligt og personligt egnet til denne indsigt og forståelse. At gøre *'egnet'* er et meget relativt begreb, der skal ses over et længere tidsperspektiv, over flere klassetrin – og som samtidig vil være en del af livslang læringsproces.

At kvalificere betyder også at udvikle kompetencer. Det ligger på en måde implicit i ovenstående, men gøres på educate.au.dk mere eksplicit.

Center for undervisningsudvikling og digitale medier, Aarhus Universitet skriver således på educate.au.dk:

"De personlige kompetencer er bestemt af ... grundlæggende menneskelige egenskaber, ... holdninger, ... selvindsigt og ... erfaringer, og de har indflydelse på, hvordan ... (man) tackler og udfører

arbejdsopgaver i forskellige sammenhænge – og også hvordan du samarbejder med andre.
Faglige kompetencer ... (opøves blandt andet) gennem uddannelse (f.eks. skolen), og eksempelvis ... studiejob, frivilligt arbejde o.a. ...". (medier, u.d.)

Der anføres også som definition af kompetencer:

"Hvor kvalifikationer typisk betegner viden og færdigheder erhvervet via formel uddannelse, er kompetence snarere en beskrivelse af evnen til at handle kompetent i bestemte situationer".

(medier, u.d.)

Jeg synes, det er godt og brugbart beskrevet på ordnet.dk og educate.au.dk, hvordan 'at kvalificere' indeholder en nær kobling mellem kvalifikationer og kompetencer.

De mange nævnte 'elementer' vil jeg selvfølgelig også bevidst bringe i spil, understøtte og udvikle hos eleverne. Dette er vigtigt i det hele taget i deres udvikling (dannelse) som menneske og naturligvis også direkte mhp. at kvalificere dem i forhold til historiebevidsthed og demokratisk dannelse. I den forbindelse skal man/jeg som underviser have fokus på og udvikle elevernes menneskelige egenskaber, holdninger, selvindsigt og erfaringer både i forhold til deres eget virke og i samarbejde med andre, dvs. samspelet i klassen i bred forstand – så de kan handle kompetent, som det anføres. (formålsparagraf, 2020) (Jørgensen, 2020)

Her er således også mange relative aspekter, der skal ses over et længere tidsperspektiv, over flere klassetrin og i forskellige læringsammenhænge. Dette kan kobles til folkeskolens formålsparagraf og til fagformålet for historie, som beskrevet i indledningen.

Når man underviser (når man kvalificerer) er udviklingen af fagbevidsthed hos eleverne – altså bred bevidsthed om et fag, dets forankring og muligheder – et afgørende mål. I den enkelte klasse og for den enkelte elev udvikles denne bevidsthed via en række delmål i den samlede læring fordelt over mange skoleår. (EMU-Redaktionen, 2020)

Denne tilgang til udvikling af fagbevidsthed gælder naturligvis også for historie.

Det er livslang læring, og det er derfor en meget vigtig opgave for skolerne, at give eleverne et bredt og nuanceret fundament at forstå historie ud fra. Ikke mindst set i lyset af denne opgaves fokus, nemlig historiebevidsthed med henblik på demokratisk dannelse.

Dannelse er kontekstafhængigt og kan blandt andet defineres på følgende måde:

"Som pædagogisk norm bruges dannelse om valg af indhold i opdragelse og undervisning. Som

social norm udpeger dannelse en bestemt adfærd, væremåde, opførsel og viden som dannet".

(Winther-Jensen, 2021)

I forlængelse heraf indeholder den demokratisk dannelse de grundlæggende demokratiske værdier som ånds- og meningsfrihed, anerkendelse af forskelle, medindflydelse, medansvar, rettighe-der, pligter etc.

Birthe Lund, lektor, Institut for Læring og Filosofi (HUM), Aalborg Universitet skriver i artiklen

"Dannelse, dannelsestækning og demokrati" om dannelse i et demokratisk perspektiv:

"at være et (ud)dannet menneske forbindes med at være et indsigtfuldt menneske, der med tilstrækkelig myndighed vil være i stand til at kunne lede sig selv og andre henimod at kunne træffe og tage værdifulde og kloge beslutninger. For at kunne realisere dette ideal, må skole og uddannelsessystem derfor historisk tildes en særlig rolle i denne dannelsesproces". (Lund)

Birthe Lund skriver videre, at:

"Det er ... en gammel uddannelsesmæssig intention at udvikle myndige og autonome individer, der er opdraget til at respektere og kunne indgå i et demokrati". (Lund)

Disse nævnte tilgange til dannelse og demokrati udstikker nogle af rammerne for at kvalificere eleverne til demokratisk dannelse.

I forbindelse med min belysning af begrebet historiebevidsthed, har jeg taget udgangspunkt i Bernard Eric Jensen, mag.art. i historie med erfaring som både lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet og adjungeret professor Roskilde Universitet. (University, u.d.)

Bernard Eric Jensen er en dansk historieforsker, der kraftigt refererer til, at eleverne gøres mere bevidste om historie og motiveres for faget gennem inddragelse af deres egen livsverden. Han forsker i kulturarvspleje og den demokratiske dannelse, blandt andet som grundlag for historiebevidsthed. (Jensen, 2012)

Bernard Eric Jensens pointer om historiebevidsthed og historiedidaktiske tilgang vil blive sammenholdt med Anders Holm Thomsen (Uddannet historiker og forsker) og Erik Lunds (Erik Lund er norsk historiedidaktiker m.m.) historiedidaktiske overvejelser.

Ydermere vil jeg gøre brug af Leon Dalgas - med udgangspunkt i hans *artikel: "Historieundervisning og demokratisk deltagelse"*. Artiklen omhandler demokratidannelse i historiefaget og hvorfor han mener, at én af fagets helt store opgaver er at bidrage til og kvalificere elevernes demokratiske dannelse. (Dalgas, 2014)

Jeg vil ligeledes undervejs inddrage de to norske historikere Lise Kvande, (Dr. art i historie og associeret professor ved NTNU) og Nils Naastad (Dr. art.). De fremhæver nemlig blandt andet en række punkter, der er med til at understøtte og kvalificere elevernes demokratifostring.

Alle de nævnte teoretikere her i afsnittet, sætter min opgaves problemformulering ind i en række kontekster. Disse beskriver, forankrer og perspektiverer på flere måder både historiebevidsthed og demokratisk dannelse. Samtidig skaber de indsigtsmæssigt grundlag for at kunne kvalificere elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse ved at understøtte og skabe forståelse herfor. Dette kan bruges direkte i didaktiske overvejelser og læringsmæssig effektivering i undervisningsøjemed – og er således direkte praktisk anvendeligt i den skolemæssige hverdag og i elevernes samlede livsverden.

For at besvare problemformuleringen, må man fremhæve, at vores demokrati (Det danske repræsentative demokrati) ikke er kommet ud af den blå luft. Det er vigtigt, at eleverne får en forståelse af, hvad der er gået historisk forud, for at der gennem tiden kunne opstå et folkeligt og politisk pres om forandring fra eksempelvis Enevælden til demokratiet, som blev forankret i Grundloven af 1849. Som lærer må jeg sørge for, at eleverne – set i lyset af min opgave – får viden om og forståelse for historiske perioder både før og efter 1849. (Columbus, <https://frafortidtilhistorie.ibog.forlagetcolumbus.dk/?id=145>, u.d.)

Det vil kunne give et markant og perspektiverende afsæt, hvis helt andre historiske samværs- og samfundsstrukturer bliver eleverne bevidst. Det være sig alt fra hvordan man levede i stenalderen, hvordan magtforholdene var i vikingetiden, hvordan Danmark var opdelt mellem adel, herremænd, bønder og småkonger i den helt tidlige middelalder, om Stavnsbåndet, Enevælden osv. I forhold til i dag (og 'dagens demokrati') helt, helt andre måder at være 'magthaver' på, og helt, helt andre og langt mere ufrie måder at være 'menigmand' på. Her skal 'menigmand' forstås som jæger, samler, agerdyrker, bonde, landarbejder, arbejdsmand, borger o.a. (Columbus, <https://frafortidtilhistorie.ibog.forlagetcolumbus.dk/?id=145>, u.d.)

Hertil skal lægges, at der selvfølgelig så også skal undervises i demokratiets fremkomst og forløb frem til i dag med de forandrede magtforhold og helt andre muligheder, rettigheder og pligter for 'menigmand' dvs. for den enkelte borger. (Jensen, 2012)

Undervisningen skal basere sig på de principper, som ligger til grund for demokratiet og dets måde at virke på. Dvs. at begreber som ånds- og meningsfrihed, ligeværd, anerkendelse af forskelle, medindflydelse, medansvar, rettigheder og pligter indgår i emneforløbene som helt bevidste tilgange og processer indlagt og forklaret af læreren – og effektueret af eleverne i deres forståelse, samvær og samarbejde. (Jensen, 2012) (formålsparagraf, 2020)

I det kommende vil berøre historiedidaktiske tilgange, da disse er relevante i forbindelse med besvarelse af min problemformulering og dermed det demokratiske dannelsesaspekt.

Didaktiske tilgange til historiefaget

Jeg vil i det følgende beskrive den centralstyrede, fagstyrede og brugerstyrede historiedidaktik. Tilgange, der øjensynligt giver vidt forskellige forløb og 'bevidstheder'.

Jeg nævner dem, da jeg inspireres af alle tre tilgange og mener, de spiller sammen i større eller mindre grad – også i forbindelse med demokratisk dannelse. Det er således særdeles relevant i forhold min problemformulering.

Den centralstyrede historiedidaktik minder om det Enevældige styre, hvor stort set alt blev dikteret fra centralt hold af kongen. Undervisningstilgangen så dagens lys i vores demokrati via det Sthyrke Cirkulære (udgivet af kultusminister Hans Valdemar Sthyr) og blev indlemmet i historiefagets formål fra år 1900 og indholdet og målene var dikteret af staten. (universitetsforlag, 2012) Cirkulæret udkom i forlængelse af skoleloven af 1899 og kan betragtes som den første læreplan for folkeskolen udstedt fra centralt hold. Hensigten var at sikre en struktureret tilgang med orden og ensartethed indenfor skolens virke. Dette til trods havde lærerne dog alligevel en vis lokal frihed til at udfylde de udstukne rammer. (Meloni.dk, u.d.)

Historiedidaktikeren Anders Holm Thomsen går primært ind for denne centralstyrede tilgang. Den er i dag kanon-baseret og skal bruges til at udvikle elevernes 'sindelag', som han skriver. Det vil blandt andet sige udvikle dannelse i vores demokratiske rammer.

Anders Holm Thomsen skriver også, at tilgangen skal bruges til at få indblik i forældregenerationernes kulturarv, som fundament for elevernes tilhørsforhold og forankring. Det falder fint i tråd med 'Den kronologiske historie' og 'Den personlige historie' – og danner fint afsæt for at kunne forstå 'Den fremtidige historie'. (Jensen, 2012)

- Dette kommer jeg ind på senere.

Historisk set har den centralstyrede tilgang været dominerende. Den fylder klart mindre i 'nyere tid', men der er stadig mange danske punkter i den eksisterende kanon. Blandt andet står der i fagformålet stk. 1 til historiefaget, at undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie. (formålsparagraf, 2020)

Det er dog ikke strammere, end der er stor frihed for den enkelte skole og den enkelte lærer til at sætte deres lokale og personlige præg. (Meloni.dk, u.d.)

I forbindelse med den centralstyrede historiedidaktik, synes jeg også, det er godt, at der f.eks. fra Danmarks Læringsportal er udgivet et faghæfte med blandt andet fællesmål og kompetencemål. Hæftet forklarer og giver eksempler på centrale dele af fagets indhold og kan hjælpe med at beskrive forskellige valg i forhold til planlægning, gennemførelse, evaluering og mål efter visse klassetrin. (EMU-Redaktionen, 2020)

Jeg synes, det er godt, at der er udstukket nogle centrale rammer og mål fra centralt hold, så der bliver en vis fælles retning på landsplan – med god elastik for den enkelte lærer til at præge undervisningsforløbene.

Den fagstyrede historiedidaktik er i væsentlig grad en modvægt til den centralstyrede historiedidaktik. Historiedidaktikeren Erik Lund er primært tilhænger af denne tilgang, hvor opgaven, om at indholdsbestemme, skal overlades til fagfolk. Han vægter historisk kundskab og faglighed, hvor udvikling af elevernes historiske tænkning er afgørende. (Jensen, 2012)

I den fagstyrede historiedidaktik overgiver man det primære ansvar til fagdidaktikere, og lader dem styre definitionerne af historiefaget (Jensen, 2012)

Også denne tilgang, synes jeg, er relevant at inddrage. Som fagperson har man en viden som er specialiseret og nuanceret og som lærer er den koblet med en række muligheder for didaktisk og pædagogisk læring. På den måde har man som lærer indflydelse og føler i høj grad 'ejerskab' for undervisningsprocesserne. Det føler jeg, giver mig en passion for historiefaget, nemlig at kunne

præge faget og fagbevidstheden i væsentlig grad.

Det fører direkte frem til, at jeg f.eks. vil kunne vinkle historieundervisningen mhp. demokratisk dannelse, som nævnt i min problemformulering. Jeg vil bevidst kunne tilføre viden om åndsfrihed, ligeværd, anerkendelse, respekt, fri kommunikation, refleksion osv. og lade disse demokratiske begreber indgå som processer i 'det lærende rum' eleverne imellem – og naturligvis mellem mig/læreren og den enkelte elev, hvilket er centralt for folkeskolens formålsparagraf.

(formålsparagraf, 2020)

Den brugerstyrede historiedidaktik er en tilgang, hvor eleverne har en (stor) indflydelse på, hvad indholdet af historie i skolen kan og skal omhandle, hvilket kan bidrage til deres dannelse. (Jensen, 2012)

Jeg har sat parentes om ordet 'stor', da jeg mener, det er en drøftelse og afvejning værd, hvor meget indflydelse man som lærer kan og skal afgive til eleverne.

Man er som lærer, særligt i de første skoleårgange, nødt til at bibringe eleverne en grundviden for at de overhovedet har noget at vælge og bidrage ud fra. De har selvfølgelig en viden med hjemmefra og fra deres samlede livsverden – og dén kan man med fordel tage udgangspunkt i. (Thejsen, 2015)

Samtidig skal man være opmærksom på, at eleverne må have et vist afsæt for ikke at 'fægte helt i blinde'.

Men når dette er sagt og skrevet her, så er jeg stor tilhænger af denne inddragende historiedidaktik. At være inddraget, at have indflydelse og dermed en grad af både samlet deltagerstyring og selvbestemmelse, giver ejerskab for eleverne. Bernard Eric Jensen mener, at undervisningen skal være præget af disse dimensioner og at det åbenlyst skaber motivation, engagement og aktiv deltagelse. (Jensen, 2012)

Jeg synes, alle tre skitserede tilgange er særdeles bidragende og skaber en synergi tilsammen.

I den brugerstyrede historiedidaktik vil jeg – i forhold til min problemformulering – bevidst i min undervisning kunne vægte de demokratiske dimensioner som medindflydelse, den frie anerkendende kommunikation, respekt for værdier osv. Også i denne sammenhæng både eleverne imellem og mellem mig/læreren og den enkelte elev.

Det er den demokratiske pædagogiks kendetegn, som Leon Dalgas Jensen skriver om i artiklen "Historieundervisning og demokratisk deltagelse". (Dalgas, 2014)

Den demokratiske tilgang præger derfor ikke – pga. sin anerkendende grunddimension – eleverne i en fasttømret retning. Leon Dalgas Jensen skriver:

"Derfor kan skolen i et demokratisk samfund heller ikke være politisk indoktrinerende, men må have en vis autonomi i forhold til den politiske magt". (Dalgas, 2014, s. 40)

- En vigtig pointe i min optik og som led i den demokratiske dannelse.

Bernard Erik Jensen er primært tilhænger af den brugerstyrede historiedidaktik. (Jensen, 2012)

Den skal hjælpe med at udvikle elevernes historiebevidsthed ved at knytte det, de lærer, til deres egen livsverden, udfoldelsesmuligheder og eksistens.

Elevernes indflydelse på undervisningen giver dem et 'ejerskab', lidt på samme måde som jeg skrev, at den fagstyrede didaktik vil gøre for de fleste lærere.

Elevernes indflydelse vil i langt de fleste tilfælde styrke elevernes motivation og vil dermed lettere kunne kvalificere deres historiebevidsthed og dannelse.

Motivationen for aktiv deltagelse individuelt og i klassens fællesskab (også udenfor skolen) vil styrkes via inddragelse.

Et omdrejningspunkt vil (næsten altid) være forståelsen for, at vi alle er historieskabte og historieskabende. Det vil brugerstyret undervisning i høj grad understøtte. (Jensen, 2012) Bernard Eric Jensen fremhæver den brugerstyrede historiedidaktik. Han anfører, at historieundervisningen vil sætte varige erindringsspor, hvis den er relevant for elevens nutidige livsverden. Indholdet i historieundervisningen skal altså "samtidsliggøres" som han skriver, for at det kan sætte dybere spor i elevernes hukommelse. (Jensen, 2012, s. 105)

I forbindelse med 'demokratisk dannelse' nævner Bernard Eric Jensen, at det ikke er nok at undervise i demokrati, men at eleverne f.eks. også skal indgå som en medbestemmende faktor i undervisningen, at undervisningen skal være præget af deltagerstyring. Det vil understøtte (muligheden for) dannelse af demokratiske samfundsborgere. (Jensen, 2012)

Det passer fint med den brugerstyrede historiedidaktik og demokratisk dannelse, synes jeg.

De tre historiedidaktiske tilgange beskriver forskellige tilgange i undervisningsøjemed og historisk bevidsthedsdannelse, og jeg synes, som nævnt, at de spiller godt sammen.

Bernard Eric Jensen fremhæver, at hvis undervisningen er præget af en samlet historiebevidsthedstilgang, øger det muligheden for en lærings succes. (Jensen, 2012)

Det må man jo sige, er et vigtigt statement.

Historiebevidsthed

Man skal som lærer virkelig være bevidst om mange parallelle dimensioner, der influerer på elevernes reception, perception og oplevelse af relevans. (Danske, 2009)

Relevans medfører oftest en øget motivation. Dvs. den samlede undervisning skal føre frem til en grundlæggende viden og forståelse, kildekritisk tilgang og tolkningsmuligheder samt oplevelse af brugbarhed for den enkelte elev – alt sammen som led i at kvalificere deres historiebevidsthed mhp. demokratisk dannelse.

Den kildekritiske tilgang er som Kvande og Naastad beskriver det vigtigt for selvstændigt at kunne blive en kritisk medborger. Dermed får eleverne tillid til egen handlekraft. (Naastad, 2013, s. 108)

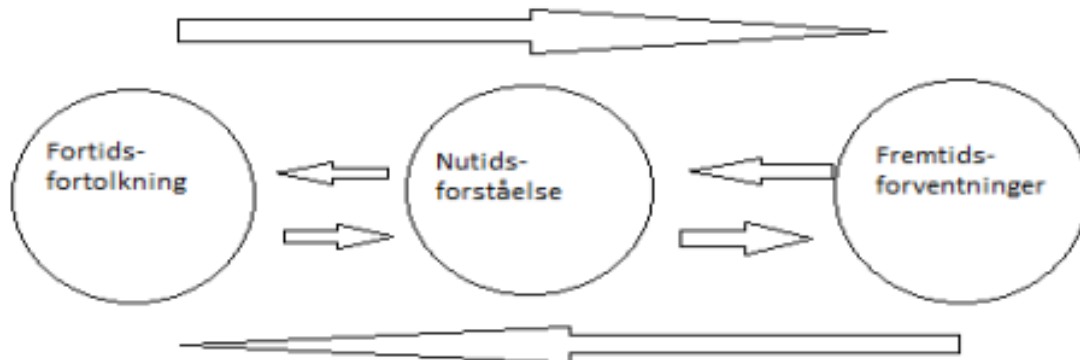
Historiebevidsthed er nærmest endeløst at beskrive, da historie i bund og grund omfatter 'alt', hvad der nogensinde er sket, hvad der sker nu og hvad der sker fremover – og hvordan man som individ håndterer og forstår og bruger 'alt' dette – og i hvilken sammenhæng. Her skal læreren selvfølgelig være prioriterende og koordinerende under hensyn til klassen som helhed og til den enkelte elev.

At skabe bevidsthed om reception (hvad og hvordan man sanser og modtager), om perception (hvad man opfatter, udvælger, analyserer og tolker) og at søge relevans (berettigelse, interesse og brugbarhed) for eleverne er didaktisk helt grundlæggende.

Historiebevidsthed er selvfølgelig at have fået viden om nogle faktuelle hændelser og kontekster, men i lige så høj eller i højere grad om at være kvalificeret til at tage stilling til emner på 'et oplyst grundlag' – hvilket falder tilbage til den kildekritiske tilgang. Og så handler det i høj grad om at være kvalificeret til at opsøge, udvælge og vurdere emner med udviklet perception, analyse og anerkendende kildekritisk tilgang.

Med de skitserede indledende begreber in mente, vil jeg gå videre med det endnu mere praksisrelaterede i forhold til eleverne.

Historiker Bernard Eric Jensen opstiller 2 tilgange til historie, hvor den ene tilgang indeholder en 3-delning, som det fremgår af følgende figur: (Columbus, Forlaget Columbus, 2021)



I den første tilgang kan man betragte historie til 'kun' at omhandle det forgangne, altså fortiden. Det vil sige, at eleverne på denne måde får en viden om, hvad der er sket tidligere.

I den anden tilgang kan man forstå historie som en 3-delning, hvor man inddrager både fortiden, nutiden og fremtiden. Denne tilgang er en sammenhængende proces, hvor eleven får en viden om fortiden, som eleven anvender aktuelt i nutiden for derefter at prøve at finde ud af, hvad der vil kunne ske fremadrettet. (Columbus, Forlaget Columbus, 2021)

Det er denne forståelse af historie, som ifølge Bernard Eric Jensen giver historiebevidsthed. Historiebevidsthed foregår konstant hos eleven (mennesket), da vi nærmest automatisk bruger denne ovenstående, sammenhængende proces til at få viden og erfaring, for at kunne agere aktuelt i vores liv og til bedre at kunne forudse, hvad der evt. vil og kan ske. (Jensen, 2012)

For at praksisrelatere denne 3-delning endnu mere, vil jeg sætte nogle flere nuancer på.

Der er 'den kronologiske forhistorie', hvor århundreder, ja årtusinder følger efter hinanden fyldt med hændelser. Alt fra urtiden, op gennem stenalderen, middelalderen og frem til i dag, for blot at nævne nogle få nedslagspunkter. Det kan vi fortolke på, som det fremgår af modellen – fortidsfortolkning, vores forhistorie.

Så er der 'den personlige historie', hvor det enkelte menneske (den enkelte elev) selv er en historisk person, forstået på den måde at vi alle i vores liv udgør et stykke livshistorie. Vi lever alle i en samtid, der hele tiden flytter sig, hele tiden er i forandring og hele tiden interagerer både i det

nære, det nationale og det internationale/globale. Der sker meget historisk set i et menneskes liv. Samtidshistorien. Den kan vi naturligvis også fortolke på, men har nemmere ved at samle informationer om, fordi vi aktuelt lever netop nu i samtiden. Det kan give en nutidsforståelse, som det anføres i modellen. (Jensen, 2012)

Og endelig er der 'den fremtidige historie', dvs. at man f.eks. via fremtidsforskning prøver at afdekke, hvad der vil ske fremover, så samfundet og menneskeheden kan tage læring på relevant vis, forbedre, koordinere og forberede bedst muligt – fremtidsforventninger, som det anføres i modellen. Den fremtidige historie er alt fra internationale handelsaftaler, politiske tiltag og lovgivning, til personlige valg og beslutninger om at gennemføre et skoleforløb, tage en uddannelse, få børn, flytte osv. osv. ja i det hele taget træffe valg og planlægge, hvad der skal ske fremadrettet = Fremtidshistorien. (Jensen, 2012)

Historiebevidsthed er noget alle har, og ifølge Bernard Eric Jensen ikke noget man kan vælge eller fravælge. Den dannes forskelligt hos det enkelte menneske, tolkes og bruges forskelligt. Historiebevidsthed er ikke kun forbeholdt skolefaget historie, men påvirkes af 'alt' i alle menneskers livsverden. (Jensen, 2012)

For at effektuere disse mange nævnte dimensioner, må jeg som underviser også kunne sætte mig ind i elevernes – ofte komplekse – livsverden og afpasse indlæringen (og eventuelt aflæringen) herefter.

Så udover elevernes reception af faktuelle forløb er perceptionen – det tolkende, analyserende og dermed kritiske perspektiv – vigtig at have for øje. Det skærper elevernes evne til at opleve, sanse og forstå læring, information, viden og kilder fra forskellige vinkler, formål og brugbarhed. (Naastad, 2013)

Deres interesse for og evne til at stille spørgsmål i disse sammenhænge vil jeg naturligvis også tilstræbe at indlægge og stimulere i mine undervisningstiltag. Elevernes oplevelse af relevans er også i den forbindelse afgørende for motivationen i undervisningen. Her vil jeg, så vidt muligt, inddrage deres livsverden som afsæt for identifikation og motivation.

Det er (jo) ikke al historie, eleverne vil finde interessant eller opleve relevant for deres egen verden. Men man kan prøve med en række tiltag og overvejelser, hvilket jeg senere vil fremhæve fra Knudsen og Poulsens rapport

Når man snakker om historiebevidsthed, er det ofte vigtigt, at man som underviser tilstræber, at eleverne opnår indsigt i, hvordan de selv er historieskabte såvel som historieskabende (Jensen, 2012, s. side 103)

Læringen kan her opnås ved, at eleverne får indblik i sammenhængen mellem den kronologiske historie og aktivt bruger fortiden til forståelse af, hvorfor og på hvilken baggrund deres dagligdag ser ud som den gør. Yderligere at eleverne får en bevidsthed om, at deres historieforståelse kombineret med nutidige valg præger deres liv aktuelt og fremadrettet; at deres ageren, kompetencer, tolkninger og valg har direkte indflydelse på deres liv. (Jensen, 2012)

Mere om demokrati

Forsker i uddannelser, pædagogisk sociologi og didaktik Leon Dalgas Jensen anfører i forbindelse med faget historie og demokratisk deltagelse, at skolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.

Han citerer fra lov om folkeskolen formålsparagraf 3, Undervisningsministeriet 2006:

"Skolens virke skal ... være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (formålsparagraf, 2020) og han tilføjer selv:

"Ved at skolens eget virke er præget af disse værdier, så forberedes eleverne til demokratisk deltagelse. Formuleringerne er helt afgørende, og undervisningen i faget historie skal leve op til dem" (Dalgas, 2014, s. 39)

Det er således skolens (og herunder min) opgave, at forberede eleverne til at være demokratiske borgere med den tilgang det påkræver.

De nævnte begreber og væremåder, vil jeg naturligvis derfor også sørge for, bliver bevidste for eleverne og begreberne vil jeg flette ind i mine undervisningsprocesser.

Leon Dalgas Jensen uddyber videre:

"Skolen må ... give børn og unge kompetencer til at deltage i demokratiet med respekt for de demokratiske værdier og spilleregler, som samfundet hviler på. Derfor håndhæver skolen selv demokratiske værdier i skolens rum. Inden for den ramme skal skolen støtte børn og unge i udvikling af deres egne personlige værdier". (Dalgas, 2014, s. 41)

Han perspektiverer også denne tilgang ved at anføre:

"En demokratisk pædagogik kan ikke være ensidigt systemloyal. Den må invitere børn og unge ind i

den politiske deltagelse ved at give dem muligheder for at tænke alternativer til bestående samfundsforhold”. (Dalgas, 2014, s. 41)

Både folkeskoleloven og fremhævet af Leon Dalgas Jensen åbner op for, at man/jeg – for at sætte den demokratiske tilgang i perspektiv – kan tilføje viden om f.eks. republikanske eller autoritære styreformer med tilhørende samfundsmæssig dannelse og pædagogik.

At undervise i og opnå en begyndende forståelse hos den enkelte elev for historiebevidsthed med henblik på demokratisk dannelse kræver således – som jeg har nævnt – at de mange begreber og perspektiveringer indflettes i undervisningen. Man må derfor indrette forskellige læringsrum, tilgange og muligheder samt tilføje forskellige omgangsformer i læringsprocesserne, der har udgangspunkt i de demokratiske grundprincipper, men som kan rumme læring om andre styreformer også. (Jensen, 2012)

For yderligere at styrke elevernes perspektiverende, analyserende og kreative evner, kan man bruge den kontrafaktiske tilgang (læringsportal, 2020), hvor eleverne arbejder med, hvordan verden ville have set ud, hvis historien havde gået sin gang på en anden måde, end den har gjort. F.eks. hvis Columbus ikke havde opdaget Amerika i 1492, men andre først havde krydset Atlanten i f.eks. 1892. Eller hvis Danmark ikke havde tabt Slaget ved Dybbøl, men vundet og derefter havde erobret og beholdt Slesvig, Holsten og Lauenburg.

Begrundet valg af metode i forbindelse med indsamling af empiri

Optimalt set ville jeg helst kunne have lavet en metode-triangulering. (universitet, u.d.)

Altså have kombineret kvantitative og kvalitative metoder, herunder have benyttet både det dokumentariske, det spørgende og det observerende. (universitet, u.d.)

Flere aspekter forhindrede mig i at udfolde hele denne undersøgelsespalet.

Corona-pandemien gjorde, at jeg i praktikken i 6. klasse helt overvejende ’mødtes’ med eleverne via Zoom og det gav derfor ikke tilstrækkelig mening, hvis jeg på valid vis skulle anvende den observerende metode. Dette selvom deres ’corona-adfærd’ selvfølgelig gav mig rigeligt med observationer, men disse var overvejende af passiv og ikke-motiveret art.

Det, der også forhindrede mig i den optimale triangulering, var, at mange af eleverne i høj grad var

i 'corona-koma'. Dvs. mange af dem havde dårligt nok overskud til at deltage i den daglige undervisning.

Isolationen derhjemme havde i den grad sat sit præg.

Mange loggede ikke på med billede, trods adskillige opfordringer til dette. Mange var logget på (med og uden billede) uden at deltage og hvis de svarede, var det desværre ofte kort, ufyldstgørende eller blot med "det ved jeg ikke" (selvom det var viden, de lige havde erhvervet).

Min lærer, der var tilknyttet min praktik, fortalte mig, at mange af eleverne i klassen desværre var sunket ned i delvis passivitet og at hun havde prøvet en lang række didaktiske og pædagogiske tiltag uden den helt store effekt. Hun havde også flere gange holdt møde med forældrene og forsøgt at afdække tiltag, der ville kunne øge elevernes deltagelse – også uden den store effekt.

Set i det lys, var det virkelig op ad bakke 'bare' at gennemføre grundlæggende (skrabet...) undervisning.

Jeg forsøgte med mere inddragelse, uddelegering og ejerskab. Det medførte dog ikke synderlig ændret engagement. Jeg tilføjede spil, leg, quiz, bevægelsesmæssige motoriske elementer osv. med en vis effekt. Det gav lidt mere smil og aktivitet, men var desværre ikke tilstrækkeligt til et ordentligt flow i undervisningen – et flow, hvor jeg ville kunne forvente et overskud til at udføre en interviewundersøgelse i en eller anden form.

Den beskrevne situation – som nu i skrivende stund heldigvis er ved at ændre sig til det bedre, med et samfund der lukker op og eleverne kommer ud af deres corona-bobler – påvirkede selvsagt min undervisning, i de uger jeg var i praktik.

Det helt grundlæggende i skoledagen (bag skærmen) fyldte rigeligt i tidsforbruget og eleverne kunne ikke rumme mere.

Deres 'rummelighed'/læringsparathed var for mange elever stærkt påvirket. Det forhindrede, som nævnt, helt åbenlyst muligheden for interviews – både individuelt og i grupper. Det vil sige, at den ene vej at gå med spørgende metodetilgang kunne ikke bruges. Tilbage til dataindsamling via den spørgende metode blev et spørgeskema om elevernes viden og mening, hvilket blev udført. Se senere i opgaven.

Alt i alt har jeg, omstændighederne taget i betragtning, måttet begrænse mig til et kvalitativt spørgeskema. Jeg vurderede, at denne kvalitative tilgang ville kunne åbne mere op for individuelle og

nuancerede svar, end hvis der blev valgt et spørgeskema med kvantitative mere lukkede svarmuligheder. (Linda Ahrenkiel, 2020)

Begrundet valg af det kvalitative spørgeskema

Jeg har som nævnt valgt at gøre brug af den kvalitative metode – det kvalitative spørgeskema – da jeg gerne ville have mulighed for at få et nogenlunde ’frit og nuanceret’ indtryk af elevernes egen livsverden i et hverdagsprog. Altså via relativt åbne spørgsmål. (Linda Ahrenkiel, 2020)

Undersøgelsen, og afsættet i elevernes egen livsverden, kan kobles sammen med Bernard Eric Jensens principper om historiebevidsthed. Hermed kunne jeg også prøve danne mig en indsigt og viden om elevernes egen livsverden (i skolen og ud fra deres samlede baggrund og situation) og hvordan dette grundlag påvirker og udtrykker deres opfattelser i forbindelse med historie, historiebevidsthed og demokratisk dannelse.

Udover de forskellige metodemæssige valgmuligheder, der kan høre til et undersøgelsesdesign og som jeg har skitseret på de forløbne sider, vil jeg også her kort beskrive afgørende begreber og elementer, der (optimalt set) skal overvejes og håndteres så vidt som muligt – for at styrke en undersøgelses validitet.

Det drejer sig om:

1) Reliabilitet. Altså pålidelighed i den måde undersøgelsen foregår. Dvs. at hele fremgangsmåden er beskrevet så grundigt, så konsistent, at man i en anden situation, i udførelse af samme design/spørgeundersøgelse, vil kunne opstille samme forhold (undersøgelsesforløb, lokale, generel ramme-sætning, introduktion, forberedelse, udførelse, analyse af svar, opfølgning m.m.) og (tilstræbe at) få samme resultater. (Schmedes, u.d.)

2) Indre validitet: At spørgsmålene ikke er dobbelttydige. At ord og vendinger ikke kan misforstås eller tolkes i utilsigtede retninger. At man anvender et sprog, der er forståeligt for målgruppen. Spørgsmålene skal belyse og afdække tiltænkte de formål, man ønsker at undersøge – i mit tilfælde i forhold til min problemformulering.

Indre validitet handler således om (at tilstræbe) gyldighed i min undersøgelse. (Schmedes, u.d.)

3) Ydre validitet: At svarene kan valideres (gøres gyldige) ved at holde dem op mod svar fra andre lignende undersøgelser. At afdække om andre lignende undersøgelser viser noget, der understøtter svarene eller om der er uoverensstemmelser og mangel på sammenfald og tendenser.

(Schmedes, u.d.)

Jeg har nu skitseret en række faktorer, der er vigtige mhp. en optimal afvikling af en spørgeskemaundersøgelse. Det afkrævede mange overvejelser under forberedelse af undersøgelsen.

I det følgende præsenteres mit spørgeskema, hvor spørgsmålene bliver begrundet (hensigten/formålet). En del af elevernes svar vil blive fremhævet i analysedelen og vil blive sammenlignet og diskuteret med svar fra Poulsen og Knudsens rapport: "*Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*" og dermed kunne være behjælpelig i besvarelsen af min problemformulering. For at kunne vurdere de mange kvalitative svar, er det nødvendigt at tematisere, dvs. samle nogenlunde enslydende svar til temaer. Dette kombineres med svar, der ikke lader sig tematisere, men som peger i andre retninger. (Linda Ahrenkiel, 2020)

Mine 5 spørgsmål i mit udleverede spørgeskema, som eleverne i en 6. klasse har besvaret, omhandlede emnerne: "Hvad er historie for dig", "Fagets undervisningsinteresse", "Hverdagsaspektet", "Historiebevidsthed" og "Demokrati".

Mit spørgeskema - og dermed mine spørgsmål - kan ses i mit bilag. I mine bilag vil elevernes svar ligeledes være. Udpluk af disse vil fremgå af min analyse.

Begrundet metodekritik i forbindelse med eget spørgeskema

I afsnittet "Begrundet valg af metode i forbindelse med indsamling af empiri" anfører jeg, at metode-triangulering ville have været optimalt.

Jeg begrundet, hvorfor dette ikke blev muligt – hvordan feltet af mulige metoder og tilgange af forskellige grunde snævrede sig ind. Dette primært på grund af en række eksterne faktorer som Zoom-kontakt med eleverne, 'corona-koma', ikke tilstrækkeligt flow i undervisningen, stort tidsforbrug til helt grundlæggende, skrabet undervisning samt mange elevers stærkt påvirkede (nedsatte) rummelighed og læringsparathed.

På denne baggrund faldt valget så på et kvalitativt spørgeskema med kun 5 spørgsmål. Spørgeskemaet og besvarelsen måtte, situationen taget i betragtning, være en meget overskuelig proces for

eleverne – og ikke for kompliceret. Mine egne erfaringer fra praktikperioden, og understøttet af lærerens erfaringer med klassen over meget længere tid, talte i høj grad for dette.

På den ene side kan jeg på bagkant af undersøgelsen konstatere, at spørgeskemaet – i mit forsøg på at gøre det overskueligt og ikke kompliceret – metodemæssigt måske er gået for lidt for meget på kompromis i forhold til de optimale krav i afsnittet "Begrundet valg af det kvalitative spørge-skema" og metode generelt – og i forhold til mine ønsker om (en vis) indsigt i elevernes viden, erfaringer og livsverden – og dermed få et indtryk af deres historiebevidsthed. Det hele i et 'frit og nuanceret' hverdagsprog.

Mine forventninger til, hvad jeg gerne ville opnå optimalt set med undersøgelsen, var indledningsvis for høje og blev heller ikke effektueret og besvaret tilstrækkeligt via de 5 spørgsmål.

I spørgsmål 1 "Hvad er historie for dig?" kunne jeg havde ledt dem mere på den 'uddybende vej' ved f.eks. at have tilføjet nogle 'hv-spørgsmål', hvordan, hvorfor ... og f.eks. tilføjet "Giv meget gerne et eller flere eksempler" eller som jeg skriver i spørgsmål 2 som supplement "begrund gerne hvorfor".

Det samme i spørgsmål 3 og 5, hvor der kunne have været indført opfordringer til uddybninger.

Det skal på den anden side pointeres, at det i høj grad handlede om 'det muliges kunst'.

Dvs. afvejning af realiteterne om, hvor meget eleverne ville kunne rumme og ville (bruge tid og engagement på at) svare. Realiteter, der altså i høj grad var ramt af 'corona-koma. Så alt i alt hellere korte svar, hellere lidt unuancerede svar end slet ingen. Så er der trods alt noget at bygge videre på.

Når det er sagt og skrevet, så er der absolut nogle konkrete svar og nogle tendenser i svarene, der afdækker dele af intentionen med undersøgelsen. Samtidig ville svarene også kunne danne grundlag for en opfølgende undersøgelse, hvis jeg skulle fortsætte med klassen. Specielt, hvis jeg fremadrettet var fast tilknyttet og dermed f.eks. ville kunne inddrage observationer fra en hverdag sammen med eleverne. Især nu hvor corona-restriktionerne er blevet lempet i en grad, så det fysiske fremmøde igen bliver det naturlige omdrejningspunkt i hverdagen.

Jeg ville således også kunne sætte eleverne i (fysiske) grupper. Jeg ville meget lettere kunne have dialog både med den enkelte elev, med grupper og hele klassen. Og jeg ville over tid både kunne lave enkeltinterviews og f.eks. fokusgruppeinterviews. Jeg ville meget bedre kunne udføre triangulering af metoder og højere grad af generel validitet i forhold til både kvalitative og kvantitative undersøgelser. Det ville også kunne medføre højere opfyldelse af særligt ydre validitet, fordi jeg over tid bedre ville kunne tilføre 'ekstern viden og erfaringer' for at perspektivere min klasses vidensniveau og mine metodevalg. Ikke kun i forbindelse med undersøgelser, men sandelig også til brug for den 'almindelige' undervisning.

Analyse af svar

Ved hjælp af min teoretiske ramme og min indsamlede empiri, vil jeg i det følgende analysere på mine svar fra mit spørgeskema og især holde dem op med udvalgte svar og konklusioner fra Knudsen og Poulsens rapport: *"Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen"* (Poulsen, 2016)

Jeg vil begynde min analyse med at undersøge, hvilke grundtanker mine informanter i en 6. klasse i København har omkring historiefaget. Derfor stillede jeg første spørgsmål således:

1. Hvad er historie for dig?

Hensigten/formålet med dette spørgsmål er at få belyst hvordan eleverne i den respektive 6. klasse, individuelt opfatter historiefaget og hvilken forståelse de har af faget. Dette kan være med til at give et billede af elevernes grundlag for deltagelse i faget. Ud fra Knudsen og Poulsen rapport:

"Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen" kan jeg konkludere, at historie som fag, omhandler det faktum at: *"Lære om hvad der skete i fortiden", "lære hvor man kommer fra" og "lære hvordan tingene har udviklet sig over tid, især omkranset af Danmarkshistorien"*. (Poulsen, 2016) Især det med at lære hvad der skete i fortiden, passer til de svar, som mange af mine elever kom med, som: *"Noget om gamle dage" og "Noget der skete i fortiden"*.

Kun én af mine respondenter har en mere reflekterende tilgang til historiefaget: *"Historie for mig er menneskernes fejl og gode ting, og har skabt den verden som jeg lever i idag"*.

Eleverne er ifølge rapporten fra Knudsen og Poulsen bevidste om, at faget ikke rummer alt om fortiden, men derimod udvalgte store og vigtige begivenheder - udvalgt af læreren. Selve

undervisningens indhold opfattes generelt af eleverne som noget faktuel og som nogle kundskaber, der skal tilegnes som f.eks. konkrete årstal. (Poulsen, 2016)

2. Hvor spændende synes du, at historie er i skolen, hvis du sammenligner med andre fag?

– begrund gerne hvorfor

Jeg stillede dette spørgsmål, da jeg ønskede at få besvaret, hvor spændende eleverne synes, historiefaget er, eller om de ligesom i Poulsen og Knudsens undersøgelser, overvejende finder faget for ensidigt og kedeligt med fokus på konkrete fakta og årstal. (Poulsen, 2016)

En del af mine svar passer med konklusioner fra Poulsen og Knudsens rapport. En del af mine respondenter svarer nemlig: *"Det er kedeligt"* og *"Det er ikke så spændende"*.

Som før beskrevet kan læreren tilpasse emner eller delemner til elevernes egen livsverden og dermed øge deres motivation. Faget skal give mening og relevans for eleven. Mette Pless ph.d. og cand. mag i pædagogik og kulturgeografi har opstillet 5 punkter for motivation. Et af disse punkter er: *Involveringsmotivationen, hvor eleverne bliver involveret i læreprocesserne, bliver medskabere og dermed bliver inddraget og hørt.* (Behrendt, 2016)

Mette Pless udtaler: "... måske er eleverne ikke altid motiverede for det, læreren gerne vil have. Så dét, man bør interessere sig for, er at finde ud af, hvorfor eleverne ikke virker motiverede".

(Behrendt, 2016)

Dette hænger fint sammen med svarene fra Poulsen og Knudsens rapport.

Det er ifølge rapporten ikke selve indholdet i opgaverne og den periode der undervises i, der vækker den overvejende interesse og motivation for eleverne i faget - men motivationen øges - når der sker noget uventet og anderledes i undervisningen. (Poulsen, 2016)

Som en af mine egne respondenter svarede: *"Det er en af mine yndlingsfag, men vi lærer altid det samme, så det er begyndt at være lidt kedeligt"*.

Derfor er det vigtigt at vække elevernes interesse for faget.

Helt eksplicit kan man besøge et museum - hvilket museumsinspektør på Nationalmuseet Mette Boritz - vurderer særligt spændende, relevant og motivationsfremmende, da eleverne ved et sådan besøg, eksempelvis vil have mange sanser i spil. Her kan eleverne selv gå på opdagelse - hvilket skaber en nysgerrighed, dybde og refleksion over et emne. (Boritz, 2018)

Derfor implementerede jeg selv i min seneste praktik, et virtuelt besøg på nationalmuseet

(*Stemmer fra kolonierne*), hvor eleverne (kort beskrevet) skulle møde forskellige skæbner.

Ifølge Kvande og Naastad giver historie netop mulighed for den empatiske indlevelse:

"Demokratisk deltagelse kan motiveres på flere måder, og empati med andre individer og grupper er en vigtig del af dette. God historieundervisning gir elevene mulighed for at forholde sig både kognitivt og empatisk til andre mennesker og grupper". (Naastad, 2013, s. 109)

Vores virtuelle besøg havde stor motivationslyst hos eleverne, der ligeledes skulle skrive en beretning, som var de enten en slaveejer eller en slave. Dette forløb gav eleverne en mulighed for at være selvbestemmende, angående hvordan deres person skulle fremstå i deres beretning - dog ud fra enkelte konkrete fakta. Ud fra deres beretninger var det meningen at skabe en dialog og diskussion på klassen. Ifølge Knudsen og Poulsens rapport skaber det en motivation for emnet, da eleverne selv er aktive og medskabende til undervisningen (Poulsen, 2016) - i dette eksempel ved selv at vælge deres person/skæbne og selv skrive deres beretning og hvordan deres person skulle fremstå og hvilken skæbne personen ville få.

Samtidig rummede forløbet spændende og dramatiske fortællinger om fortiden, samtidig med at eleverne kunne trække paralleller til nutiden som BLM-bevægelsen eller statuen af Hans Egede. Dette skulle ligge langt fra den traditionelle "røv-til-sæde-undervisning", der ifølge Knudsen og Poulsens rapport virker motivationshæmmende. (Poulsen, 2016)

En del af mine respondenter vurderer dog faget spændende - kontra andre fag i skolen - herunder især matematik. Dette vil jeg dog ikke lægge så meget i, da eleverne for det første ikke har uddybet, hvorfor de synes dette, og samtidig vil det kræve en afdækning af matematikfaget i skolen.

3. Kan du bruge historiefaget i din egen hverdag?

Ved at stille dem dette spørgsmål håbede jeg, at eleverne ville svare andet, end at faget kun kan bruges til videre uddannelse eller hvis man skal arbejde indenfor et historiefagligt felt. Mit spørgsmål kom dog til at lægge meget op til korte: *Ja/nej-svar*, hvilket jeg har belyst i min metodekritik. Jeg håbede, at mine respondenter ville reflektere over, hvordan de kunne bruge faget i deres egen hverdag. Da jeg ikke selv havde eleverne til hverdag og ikke kendte til deres individuelle livsverdener, var det svært at afkode den enkelte elevs svar helt præcist. Samtidig havde jeg ikke haft indflydelse på emner, som historielæreren havde undervist eleverne i.

I min egen praktik, reflekterede jeg over, hvordan jeg kunne drage paralleller mellem fortiden og

nutiden og dermed give eleverne sammenhængsforståelse.

Derfor implementerede jeg selv et forløb om: *Corona-skulptur*.

Her skulle eleverne individuelt lave en corona-skulptur, som de følte var relevant. De fleste af disse skulpturer tog udgangspunkt i elevens egen livsverden og opfattelse, mens de færreste lavede skulptur der havde forbindelse til samfundet. Inden deres selvstændige arbejde med disse skulpturer havde eleverne set et PowerPoint-oplæg med forskellige skulpturer/statuer, bygninger, mindesmærker osv. der f.eks. er blevet bygget for at hylde en bestemt periode, person eller begivenhed. Her trak vi især paralleller til monumentet: *"I Am Queen Mary"*.

Mine respondenter svarer udelukkende kort på mit spørgsmål og det er 50/50, om de svarer at de godt kan bruge det i deres hverdag eller at de ikke kan. Der kommer ingen videre uddybning af dette. Dog konkluderes det i Poulsen og Knudsens rapport at: "Eleverne forstår ikke altid formålet med det, som de læser eller opgaverne, de skal løse" og: "At indholdet har betydning i dag, er et kriterium for flere elever". Dog kan det konkluderes ud fra rapporten, at få elever ser faget som relevant for deres hverdag og dagligdag. (Poulsen, 2016)

4. Hvordan tænker du, at fortidens begivenheder har indflydelse på nutiden? (f.eks. BLM-bevægelsen)

Jeg ønskede via dette spørgsmål at undersøge, hvor bevidste eleverne er omkring sammenhængsforståelsen i historiefaget – om de kan trække tråde fra fortiden til nutiden og eventuelt fremtidsfortolke. Eleverne skal være bevidste om de er historieskabte og historieskabende både som individ, gruppe og som samfund.

De norske teoretikere Lise Kvande og Nils Naastad opstiller i bogen: *"Hva skal vi med historie"*, en række punkter der kvalificerer elevernes demokratioplæring. Et af disse punkter er `Antideterminisme` der beskriver, hvordan ting og fænomener udvikler sig på baggrund af menneskelige handlinger. Som de anfører: *"Historiefaget kan derfor vise hvordan udviklingen ikke måtte gå som den gikk, noe som også kan overføres til dagens samfunn: Uviklingen går ikke sin gang – den bliver skapt av dagens medborgere"* (Naastad, 2013)

Derfor skal eleverne væk fra en opfattelse af historiefaget som udelukkende et facitfag, der baserer sig på fakta som f.eks. årstal, men lære at bruge historiefaget som et dannelsesmæssigt fundament. Derfor bliver jeg også glad, da en af mine respondenter prøver at koble til tidligere

præsidentvalg i USA - og hvordan valget af præsidenter - kan have betydning for menneskerettigheder.

(Se bilag 4)

Samtidig svarer én af mine respondenter, at fortidens begivenheder har skabt mange af de rettigheder m.m. som vi har i dag. (se bilag 4)

Derfor kan jeg ud fra min egen undersøgelse konkludere, at kun nogle få af de adspurgte elever har en smule indsigt i at trække tråde fra fortiden til nutiden og dermed se et samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Men som det fremgår af Poulsen og Knudsens rapport: "*... men de (Eleverne) udtrykker sig generelt og overordnet og har svært ved at konkretisere og eksemplificere samspillet.*" (Poulsen, 2016)

Dette leder mig tilbage til min indledning med historiefagets fagformål: "*Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund*". (EMU-Redaktionen, 2020)

Ud fra få af mine respondentes svar, kan jeg altså konkludere, at der er grobund for at videreudvikle og kvalificere elevernes forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund – og at der er behov for det.

5. Tænker du nogensinde på demokrati i din hverdag og hører du om demokrati i historieundervisningen?

Grundet folkeskolens formålsparagraf og historiefagets fokus på demokrati og dannelse, samt min problemformulering, ville jeg finde frem til om mine respondentes holdning til demokrati i historiefaget. Samtidig fremhæver Leon Dalgas artikel - som før nævnt - at historiefaget skal leve op til den demokratiske dannelse, som står beskrevet i folkeskolens formålsparagraf og at faget kan give eleverne viden om idéer, som er opstået på forskellige historiske tidspunkter. Han fremhæver punkter som retssikkerhed, retsstat, demokrati og menneskerettigheder i forbindelse med demokratiopfattelser. Som der ordret står beskrevet i forlængelse af dette: "*Her ligger særlige muligheder for udvikling af forståelse af, hvordan demokratiopfattelser er knyttet til historisk tid og sted, er i forandring, og at der findes forskellige former for demokrati. Det giver mulighed for at se sammenhænge mellem udvikling af politiske ideer og sociale, økonomiske og kulturelle forhold i*

samfundet". (Dalgas, 2014, s. 45-46)

Derfor er det ikke optimalt, at mine respondenter ikke uddyber, hvornår de konkret tænker på demokrati i hverdagen og historieundervisningen. En elev refererer til demokratiet indførelse med Grundloven i 1849, hvilket baserer sig på den faktabaserede 1. ordensviden, som historiefaget gerne skulle videre fra og som før skrevet være med til at udforme dannede demokratiske medborgere. Som Kvande og Naastad konkluderer i deres bog, *"Hvad skal vi med historie"*: *"Flere historiedidaktikere hevder at demokratiopplæring er historiefagets vigtigste funktion"*. (Naastad, 2013, s. 107)

Grundlæggende kan jeg ud fra mit spørgeskema - og Knudsen og Poulsens rapport konkludere - at (for) mange af eleverne opfatter historie som et halvkedeligt, irrelevant fag. Det er en særdeles væsentlig tendens, jeg som kommende historielærer vil gøre alt for at vende til en positiv interesse, der skal give eleverne mulighed for ikke kun at blive uddannede borgere, men dannede samfundsborgere med fokus på demokrati.

Denne ydre motivation, hvor læringen blot sker, så eleverne kan få sig en uddannelse og bestå prøven i historie til afgangseksamen i 9. klasse, står ikke helt mål med folkeskolens formålsparagraf, hvor eleverne f.eks. gerne skulle lære om demokrati, pligter, rettigheder og reflektere over disse, der skal kvalificere dem til at blive demokratisk civiliserede, dannede medborgere.

(formålsparagraf, 2020)

Denne ydre motivation, med fokus på prøven i 9. klasse og hele uddannelsesaspektet, rykker i hvert fald ikke eleverne tættere på den indre motivation for faget. Her er der mere fokus på præstationen frem for dannelsen. Denne præstationskultur kalder Mette Pless for præstationsmotivation. (Behrendt, 2016)

Eleverne er grundlæggende enige om, at fortiden ligger langt fra deres hverdag og at disse tidsperioder ikke har relevans for deres liv.

Perspektivering

Da demokratisk dannelse er et overordnet mål for folkeskolens formålsparagraf og ikke blot er et begreb og element, der skal undervises i, vedrørende fagene historie og samfundsfag, føler jeg det relevant at kvalificere elevernes demokratiske dannelse, deltagelse etc. i samspil med skolens andre lærere og fag.

Samtidig kunne det være relevant at understøtte og forberede elevernes demokratiforståelse gennem inddragelse af lokalområdets aktiviteter, hvor en byvandring eller museumsbesøg kunne være relevant. (Boritz, 2018)

Her kunne det være essentielt at se på f.eks. statuer, mindesmærker, bygninger eller lignende, der er symbol på fortidige begivenheder og hændelser. Dette kan give eleverne et visuelt indblik og indtryk af, at der selv i deres lokalområde eller nærområde er vigtige elementer i forbindelse med f.eks. udformningen af demokratiske processer og værdier. Dette kunne være én måde at vække elevernes interesse for faget, da deres livsverden således bliver indlejret i undervisningen.

(HistorieLab, <https://historielab.dk/historiebrug-monumenter-mindesteder/>, 2018)

Angående demokrati, rettigheder og almen dannelse, kunne der blive undervist og arbejdet med arbejderbevægelsen og kvinders rettigheder - hvor der konkret kunne blive taget afsæt i Inger Merete Nordentoft, f.eks. med afsæt gennem afsnittet: ”Velfærd og Kold Krig” fra tv-serien ”Historien om Danmark”. (DR1, 2017)

Samtidig finder jeg det yderst relevant, at lade eleverne prøve debat- og dilemmaspillet: ”Grundlovsspillet” inde på Historielab. (Historielab, 2019)

Spillet henvender sig som udgangspunkt til eleverne i udskoling, men jeg vurderer, at en stilladsering og differentiering af spillet kan gøres fagligt tilgængeligt for en 6. klasse. Eleverne skal i debat- og dilemmaspillet spille forskellige politiske roller i forbindelse med de 5 f'er, der opnåede stemmeret i år 1915. (Historielab, 2019)

I spillet er der ikke blot fokus på konkrete årstal, men mere på menneske- og samfundssynet, der kan danne grobund for refleksion og perspektivering i forhold til historiebevidsthed og demokratisk dannelse.

KONKLUSION

Ud fra min opgave – herunder mit eget spørgeskema - inddragelse af empiri fra f.eks. Knudsen og Poulsen og teori fra f.eks. Bernard Eric Jensen og Kvande og Naastad, vurderer jeg, at historiefaget rummer mange udfordringer, men også kan give kvalifikationer til at understøtte elevernes demokratiske dannelse og handlekompetencer. Dette kan f.eks. ske ved inddragelse af elevernes egen livsverden og ved at kvalificere dem til at kunne håndtere fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, som Bernhard Eric Jensen er fortalere for. (Jensen, 2012)

På denne måde får eleverne skabt en indsigt i og forhåbentlig en forståelse for, at samfund, menneskesyn og de dertilhørende normer og værdier er dannet på baggrund af omvæltninger og begivenheder i fortiden. På denne måde kan eleverne f.eks. perspektivere nutidige begivenheder til fortiden og dermed få en forventning til fremtiden. (Naastad, 2013)

Elevernes interesse og motivation for faget kan fremmes ved, at de kan se relevansen for deres egen hverdag og hvordan historie har relevans for dette. (Jensen, 2012)

Ved at eleverne selv, så vidt muligt, er medskabende i historieundervisningen og selv er udforskende på stoffet og kan indgå i dialog med hinanden, skabes der en nysgerrighed i faget. Det var tydeligt for mig, at arbejdet med corona-skulpturer og elevernes individuelle beretninger ud fra den interaktive hjemmeside: ”*Stemmer fra kolonierne*” vækkede deres interesse, da opgaverne både indeholdt et samfundsperspektiv og et historisk perspektiv - samt et personligt initiativ til at udtrykke sig selvstændigt.

Teorien som jeg har benyttet mig af, giver det tydelige indblik, at det i høj grad skal tilstræbes at gøre eleverne bevidste om sammenhængen mellem fortiden, nutiden og fremtiden – og at historiefaget kvalificerer elevernes dannelse og demokratiske indsigt.

Det er i den forbindelse vigtigt, at begreber som ligeværd, anerkendelse af forskelle, medindflydelse, medansvar, rettigheder og pligter indgår naturligt i undervisningen.

Det er afgørende at inddrage elevernes egen livsverden, arbejde kontinuerligt med kildekritisk tilgang, herunder arbejde med reception, perception og relevans samt undervise på alternative måder, der vækker elevernes interesse for faget. Dette skal gerne øge elevernes forudsætninger og kompetencer til at perspektivere hændelser samt reflektere over egne og samfundets udvikling, normer og værdier, der kan kvalificere elevernes historiebevidsthed mhp. demokratisk dannelse.

Litteraturliste

- Behrendt, S. M. (januar 2016). *CEFU.dk*. Hentet fra Danmarks Evalueringsinstitut: 5 former for motivation.
- Boritz, M. (2018). Museumsundervisning - med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer.
- Columbus, F. (2021). *Førlaget Columbus*. Hentet fra <https://frafortidtilhistorie.ibog.forlagetcolumbus.dk/?id=140>.
- Columbus, F. (u.d.). <https://frafortidtilhistorie.ibog.forlagetcolumbus.dk/?id=145>. Hentet fra Fra Fortid til historie.
- Dalgas, L. (2014). historieundervisning og demokratisk dannelse. *historieundervisning og demokratisk dannelse*.
- Danske, D. S. (1.. februar 2009). [https://denstoredanske.lex.dk/sanser_\(Sansemodtagelse_og_-behandling\)](https://denstoredanske.lex.dk/sanser_(Sansemodtagelse_og_-behandling)). Hentet fra sanser (Sansemodtagelse og -behandling).
- DR1 (Instruktør). (2017). *Historien om Danmark - Velfærd og Kold krig* [Film].
- EMU-Redaktionen. (11.. august 2020). *Fagformålet for historie*.
- formålsparagraf, F. (10. Januar 2020). *Børne- og undervisningsministeriet*.
- HistorieLab. (8.. marts 2018). <https://historielab.dk/historiebrug-monumenter-mindesteder/>. *Historiebrug, monumenter og mindesteder*.
- Historielab. (3.. december 2019). *Historielab*. Hentet fra Grundlovspillet.
- HistorieLab. (2019). <https://historielab.dk/til-undervisningen/spil/rollespil-til-undervisningen/grundlovspillet/>. Hentet fra Grundlovspillet .
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. *Et historiedidaktisk overblik*. Hentet fra Et historiedidaktisk overblik.
- Jørgensen, A. (11.. januar 2020). <https://www.folkeskolen.dk/1474564/vilje-er-vejen-til-udvikling>. *Vilje er vejen til udvikling*.
- Linda Ahrenkiel, T. I. (2020). *Laeremiddel.dk NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆREMIDLER*. Hentet fra Laeremiddel.dk NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆREMIDLER.
- Lund, B. (u.d.). Dannelse, dannelsestænkning og. *EMU.dk*.
- læringsportal, E. -D. (12.. februar 2020). <https://emu.dk/hf/historie/metoder/kontrafaktisk-historie>. Hentet fra Kontrafaktisk historie.
- medier, C. f. (u.d.). *Educate.au.dk*. Hentet fra https://educate.au.dk/fileadmin/user_upload/Den_gode_praktikfortaelling_2.pdf.
- Meloni.dk. (u.d.). <https://enskoleforalle.meloni.dk/til-laereren>. Hentet fra <https://enskoleforalle.meloni.dk/til-laereren>.
- Naastad, L. K. (2013). *Hva skal vi med historie*.
- ordbog, D. d. (2018). *Ordnet.dk*.

Pietras, J. (21.. marts 2018). *HistorieLab*. Hentet fra En undersøgende og problemorienteret historieundervisning.

Poulsen, H. E. (2016). *Historiefaget i fokus*.

Schmedes, G. A. (u.d.). *ForlagetColumbus.dk*. Hentet fra Ledetråde til design og brug af spørgeskemaer.

Thejsen, T. (3.. september 2015). *Folkeskolen.dk*. Hentet fra <https://www.folkeskolen.dk/569586/en-brugerstyret-historieundervisning-bidrag-til-elevernes-dannelse>.

universitet, A. (u.d.). <https://metodeguiden.au.dk/triangulering/>. Hentet fra <https://metodeguiden.au.dk/triangulering/>.

universitetsforlag, A. (30. marts 2012). <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/maal-for-historieundervisningen-2002-og-2009/>. Hentet fra <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/maal-for-historieundervisningen-2002-og-2009/>.

University, R. (u.d.). <https://forskning.ruc.dk/da/persons/bernard>. Hentet fra <https://forskning.ruc.dk/da/persons/bernard>.

Winther-Jensen, T. (12.. januar 2021). *Den Store Danske*. Hentet fra <https://denstoredanske.lex.dk/dannelse>.

Bilag:

1. Hvad er historie for dig?

15 Svar

1	anonymous	Det et godt fag
2	anonymous	noget om gamle dage
3	anonymous	Et fag eller sådan et fag
4	anonymous	at lære om historiske begivenheder
5	anonymous	hvad der skete i gammel dage
6	anonymous	Det ved jeg ikke-
7	anonymous	noget gammeldags
8	anonymous	et fag
9	anonymous	Et fag eller en fortælling
10	anonymous	Historie for mig er hvad der har sket i gamle dage.
11	anonymous	historie for mig er menneskernes fejl og gode ting og det der har skabt den verden jeg lever i i dag
12	anonymous	noget vigtig som er sket på et bestemt tidspunkt
13	anonymous	Historie for mig, er ting som skete før vi levet, hvordan de første menneske kom til verden
14	anonymous	noget der skete i fortiden
15	anonymous	Noget der er sket

2. Hvor spændende synes du, at historie er i skolen hvis du sammenligner med andre fag? – begrund gerne hvorfor

16 Svar

Id ↑	Navn	Svar
1	anonymous	Det er en af mine yndlingsfag men vi lærer altid det samme så det begyndt at blive kedeligt
2	anonymous	det kan være lidt spændende men det plejer at være lidt kedeligt
3	anonymous	Det er fint nok
4	anonymous	en solid 8/10 for man lære noget der faktisk er sjovt
5	anonymous	Det er kedeligt
6	anonymous	ikke så spænde
7	anonymous	Det vel okay nu har vi jo ikke haft det så længe så det svært
8	anonymous	4/10 det kommer an på hvad vi har om i historie
9	anonymous	uhh det er lidt kedeligt når man godt ved det meste
10	anonymous	Det er sjovere end dansk men ikke så godt i forhold til håndværk og design
11	anonymous	Det er okay. nogen af emnerne er bare lidt kedeligt.
12	anonymous	det er rimelig godt fordi de er sjovt at høre om vores historie (langt bedre end Matematik)

12	anonymous	(langt bedre end Matematik)
13	anonymous	3/5 fordi det er spændene med kan være kedeligt
14	anonymous	Jeg synes det er spændene fordi man for noget af vide som der er sket før man blev født, og dte er spændene for så lære man os om noget nyt
15	anonymous	jeg kan godt lide historie
16	anonymous	Det er vel rimeligt spændende, men jeg kan ikke helt forklare hvorfor

3. Kan du bruge historieundervisning i din egen hverdag?

16 Svar

1	anonymous	Narh ikke helt
2	anonymous	ikke rigtig
3	anonymous	Ikke rigtig
4	anonymous	nok ikke
5	anonymous	Ja det kan jeg
6	anonymous	nej
7	anonymous	Ja nogle gange hænger nogle af tingene sammen
8	anonymous	nej
9	anonymous	nej det kan jeg ikke
10	anonymous	Måske lidt. Kun hvis der er en der spørger om noget der handler om noget jeg har haft om
11	anonymous	Selvfølgelig
12	anonymous	lidt.
13	anonymous	ja vis man er en arkæolog
14	anonymous	Det ved man aldrig,
15	anonymous	ja det kan jeg godt
16	anonymous	Ja, det synes jeg

4. Hvordan tænker du at fortidens begivenheder har indflydelse på nutiden? (f.eks. BLM-bevægelsen)

15 Svar

1	anonymous	Fx i 2013 var der gode borgemester nede i USA og gode præsidenter efter de ikke er der mere er alt blevet dårligt
2	anonymous	jeg tror folk kommer til at blive ved med at tale om det
3	anonymous	Den har meget at gøre med nutiden
4	anonymous	jeg tænker det har vel indflydelse fx. BLM.
5	anonymous	det ved jeg ikke
6	anonymous	De fleste er søde imod hinanden men før så slå i hinanden ihjel
7	anonymous	ret stor indflydelse
8	anonymous	det ved jeg ikke men det er nogen gange vigtigt at lave GODE begivenheder
9	anonymous	Det har meget indflydelse på den tid vi har nu. Det har skabt mange rettigheder og meget andet
10	anonymous	Det har gjort så vi stor stærkere end nogensinde
11	anonymous	fordi at hvis fortiden ikke var der ville der ikke være nogen nutid
12	anonymous	vi kigger til bage i tiden for at finde ud af hvad man ikke og skal gøre

13	anonymous	Hmmm måske er det begrund af nogen ting der sker nu til dags kunne man os have oplevet i de gamle dage, men på en anden slags måde
14	anonymous	d
15	anonymous	Det ændrer på samfundet, hvilket er det vi lever i

5. Tænker du nogensinde på demokrati i din hverdag og hører du om demokrati i historieundervisningen?

16 Svar

Id ↑	Navn	Svar
1	anonymous	Jeg tænker kun fx nu at det dumt at de åbner alle stederne op igen bare fordi smitte taler er kommet lidt ned de burde bare lade det være helt nede indtil corona er helt væk og ja vi høre nogen gange om det på ultra nyt
2	anonymous	ja
3	anonymous	Nogen gange
4	anonymous	nej ikke rigtig
5	anonymous	Ja
6	anonymous	nej
7	anonymous	Ja faktisk tit
8	anonymous	nej
9	anonymous	jeg tænker ikke på det men nogen gange gør vi :)
10	anonymous	Nej, næsten aldrig.
11	anonymous	Ja
12	anonymous	jeg tænker på det i hverdagen men har ikke fået det at vide i historietimen
		historietimen
13	anonymous	ja og ja
14	anonymous	nogen gange, nogen gange ikk
15	anonymous	ja, danmark fik et demokrati i 1849
16	anonymous	Ja, til begge to