



# **Er kulturfaget historiefagets fremtid?**

En undersøgelse af historiefagets  
kompetenceområder i kulturfagsundervisningen



**VIA University College - Læreruddannelsen**

**Bachelorprojekt 2021 udarbejdet af  
Lisbeth Lange (268369)**

**Antal tegn: 64.931**

# Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Problemformulering</b> .....	<b>1</b>
<b>Begrebsafklaring</b> .....	<b>2</b>
<i>Kulturfag</i> .....	2
<i>Tværfaglighed</i> .....	2
<i>De tre kompetenceområder i historie</i> .....	2
<b>Metode</b> .....	<b>3</b>
<i>Videnskabsteoretisk tilgang</i> .....	3
<i>Empiri</i> .....	3
Supplerende empiri .....	4
<i>Kvalitative interviews</i> .....	4
<i>Kritik af empiri og metode</i> .....	5
<b>Forskningsoversigt</b> .....	<b>5</b>
<i>Evaluering af forsøg med fællesprøve i kulturfag</i> .....	5
<i>Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen</i> .....	6
<i>Unge lyst til læring</i> .....	6
<b>Teori</b> .....	<b>7</b>
<i>Helhedsorienteret læringsteori</i> .....	7
<i>Motivationsorienteringer</i> .....	8
<i>Tværfaglighed</i> .....	9
Vekselvirkning.....	9
Fordele ved tværfagligt samarbejde.....	9
Formel og funktionel tværfaglighed .....	9
<i>Historiedidaktisk udgangspunkt</i> .....	10
Historiebevidsthed .....	10
Historisk tænkning.....	10
<b>Analyse</b> .....	<b>11</b>
<i>Motivation</i> .....	11
Vidensmotivation.....	11
Præstationsmotivation .....	13
Mestringsmotivation .....	13
Relationsmotivation .....	14
Involveringsmotivation .....	15

Opsamling.....	16
<i>Tværfagligt kulturfag.....</i>	<i>16</i>
Fordele ved tværfaglighed.....	17
Tværfaglighed og lærerens rolle.....	18
Vekselvirkning.....	19
Opsamling.....	20
<b>Diskussion.....</b>	<b>20</b>
<i>Hvordan arbejder vi med tværfagligheden?.....</i>	<i>21</i>
<i>Hvad gør vi med eksamen? .....</i>	<i>21</i>
<i>Hvem skal undervise? .....</i>	<i>22</i>
<i>Kan vi ødelægge motivationen for fagene?.....</i>	<i>22</i>
Opsamling .....	22
<b>Handleanvisninger .....</b>	<b>23</b>
<i>Kronologi og sammenhæng.....</i>	<i>23</i>
<i>Kildearbejde.....</i>	<i>23</i>
<i>Historiebrug.....</i>	<i>24</i>
<i>Historisk tænkning.....</i>	<i>24</i>
Opsamling .....	24
<b>Konklusion .....</b>	<b>25</b>
<b>Perspektivering .....</b>	<b>26</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>27</b>
<b>Bilagsliste.....</b>	<b>29</b>

## Indledning

Historiefaget er et fag med mange dimensioner og et stort potentiale. Det kan bl.a. lære os om fortiden, om kausalitet og om, hvorfor samfundet er, som det er i dag. Derudover er historie også et kompetenceorienteret fag, som er mere relevant end nogensinde før, netop fordi det postmoderne samfund kræver, at man kan tænke kildekritisk og kan gennemskue komplekse årsagssammenhænge. Men at undervise i historiefaget i grundskolen er også komplekst og udfordrende. Selvom faget officielt har udviklet sig fra at være et norm- og kulturoverførende fag, der først og fremmest sigtede mod, at eleverne skulle tilegne sig kronologisk viden om fortiden, til et metode-, videns- og kompetencefag, så viser undersøgelser, som fx. Historielabs forskningsprojekt om historiefaget tilstand i folkeskolen, at eleverne stadig opfatter faget som kedeligt og fjernt fra deres virkelighed (Knudsen og Poulsen 2016). En af de største opgaver for kommende historielærer må altså være at styrke elevernes motivation for og læring i historiefaget. Samtidig står historielæreren overfor den udfordring at gøre noget fortidigt relevant for elevernes livsverden på to lektioner om ugen.

I 2015 iværksatte Undervisningsministeriet et forsøg med fællesprøve i kulturfagene historie, samfundsfag og i visse tilfælde kristendomskundskab. Formålet var at undersøge, om en fællesprøve i disse fag kunne være medvirkende til at øge elevernes motivation og læring i fagene, og om prøven kunne være med til at styrke elevernes kompetencer (EVA 2016, s. 9). Der blev i 2018 dog taget beslutning om, at kulturfag ikke skulle indføres som fællesprøve i folkeskolen, idet evalueringen af forsøget viste, at der var en række problemstillinger forbundet med dette. Samtidig viste undersøgelsen også, at kulturfagsundervisningen havde en positiv indflydelse på elevernes motivation og indlæring i kulturfagene (EVA 2016, s. 5). Jeg har gennem mine praktikker oplevet, hvordan en tværfaglig undervisning på tværs af kulturfagene har været med til at styrke elevernes interesse for historiefaget og skabt større sammenhængsforståelse. Jeg finder det derfor interessant og relevant at undersøge, om kulturfaget kan være et af svarene på, hvordan historielæreren skaber et motiverende læringsrum i historiefaget, og hvordan rammerne skal udformes for at eleverne tilegner sig de fastlagte historiefaglige kompetencer. Derfor er jeg kommet frem til nedenstående problemformulering:

## Problemformulering

*Hvordan kan kulturfagsundervisning understøtte elevernes læring i og motivation for historiefagets tre kompetenceområder?*

## Begrebsafklaring

### Kulturfag

I dette projekt er begrebet kulturfag defineret ved, at der undervises i fagene historie, samfundsfag og kristendomskundskab og i enkelte tilfælde fagene historie og samfundsfag. Det vil i projektet blive udspecificeret, hvilken fagkombination der er tale om, hvis det har relevans for konteksten.

### Tværfaglighed

I dette projekt er begrebet tværfaglighed forstået ud fra et didaktisk synspunkt. Jeg tager udgangspunkt i cand.mag. og lektor Leon Dalgas Jensens [LDJ] definitioner på begrebet, hvor tværfaglighed dækker over *tværfaglig undervisning*. LDJ skelner i sin begrebsafklaring mellem tværfaglig og flerfaglig undervisning, hvor det første henviser til, at flere fags elementer indgår i undervisningen, og det andet henviser til, at flere fag behandler samme emne i et parallelt forløb (Jensen 2019, s. 127)

### De tre kompetenceområder i historie

Nedenfor vil jeg kort redegøre for de tre kompetenceområder, som de er beskrevet i Fælles Mål for historiefaget efter 9. klasse.

#### Kronologi og sammenhæng

”Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger” (UVM 2019, s. 30).

Eleven skal have forståelse for perioder, men eleven skal også have indblik i, hvorfor noget skete og kunne sætte det i sammenhæng (Haakonsen 2017, s. 26). Eleven skal derfor kunne analysere og fortolke historien ift. kontinuitet og forandring og aktør- eller strukturforklaringer eller tilfældigheder. (UVM 2019, s. 31).

#### Kildearbejde

”Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger” (UVM 2019, s. 30).

Kildearbejde er historiefagets vigtigste metode til at belyse og afkode fortiden. I grundskolen bruges et bredt kildebegreb, hvor alt, der fortæller noget om fortiden, er at betegne som en kilde (Haakonsen 2017, s. 23). Eleven skal opnå viden om og kompetencer i at udvælge kilder, analysere og tolke disse. Samtidig skal eleven kunne arbejde kildekritisk (UVM 2019, s. 31)

#### Historiebrug

”Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid” (UVM 2019, s. 30).

Eleven skal have en forståelse for, hvordan vi ser på fortiden gennem nutidens filter, og hvordan vores fortidsfortolkning påvirker vores nutidsforståelse og fremtidsforventning,

såkaldt historisk bevidsthed. Når vi genfortæller historien, så tager vi et valg om, hvad der er vigtigt, og hvad der kan udelukkes. Samtidig skal eleverne også udvikle historisk empati (Haakonsen 2017, s. 16-17).

## Metode

Nedenfor vil jeg gennemgå min videnskabsteoretiske tilgang, den indsamlede empiri og mit metodevalg. Til slut vil jeg komme med kritikpunkter for metodevalget.

### Videnskabsteoretisk tilgang

Jeg tager i projektet udgangspunkt i den videnskabsteoretiske tilgang *filosofisk hermeneutik*, som den er beskrevet af filosof Hans-Georg Gadamer. Den filosofiske hermeneutik tager udgangspunkt i en ontologisk tilgang til hermeneutikken, hvor mennesket er et fortolkende og forstående væsen, der ikke kan adskille sin egen forforståelse og fordomme fra det subjekt, som der bliver fortolket. Det betyder, at den filosofiske hermeneutik ikke er at betragte som en metode til at fortolke, men et grundvilkår for alle antagelser om, hvordan verden hænger sammen (Højberg 2014, s. 291 og s. 299-302). Gadamer tager også udgangspunkt i den hermeneutiske cirkel, hvor der sker en vekselvirkning mellem del og helhed, og hvor subjektet er aktivt deltagende i konstruktionen mellem hende og genstanden for fortolkning. Genstanden virker også tilbage på fortolkeren, hvilket igen skaber nye fortolkninger (Højberg 2014 s. 299-302).

Ovenstående har i kontekst af dette bachelorprojekt den betydning, at jeg som fortolker skal gøre mig det klart, at jeg altid medbringer mine fordomme og forforståelser i mødet med genstanden, i dette tilfælde interviewpersoner, hvilket har en indvirkning både på kommunikationen i interviewsituationen og også på den endeligt indsamlede empiri. Mine personlige erfaringer, forståelse og forudindtaget holdning til emnet har derfor også betydning for min tilgang til dette projekt.

### Empiri

Til at belyse min problemstilling har jeg indsamlet empiri i form af to lærerinterviews og to elevinterviews. Nedenfor vil jeg kort beskrive de fire interviewpersoner. Alle fire er blevet anonymiseret

#### Lærer 1- Ane (bilag 1)

Ane arbejder som lærer og forstander på en efterskole for ordblinde. Ane har været lærer i 25 år og har linjefag i historie og idræt. Hun underviser 8. klasse i kulturfag sammen med en lærer, som er linjefagsudannet i samfundsfag. Kulturfaget består af samfundsfag og historie. Klassen har to lektioner med kulturfag om ugen, men der er indlagt en række fagdage med faget i løbet af året.

## Lærer 2 - Ea (bilag 2)

Ea arbejder på en folkeskole i Østjylland. Hun har arbejdet som lærer i ni år. Hun har linjefag i kristendom, dansk, biologi og idræt. Ea underviser i kulturfag sammen med en anden lærer, der har linjefag i samfundsfag og historie, og faget er derfor 3-fagligt. De underviser skolens autisme-specialklasse. Eleverne går op til prøven på normale vilkår. Klassen har fem lektioner med kulturfag om ugen. Ea og den skole, hun arbejder på, var i 2015 del af en undersøgelse, som undersøgte, om der skulle laves en fællesprøve i kulturfagene.

## Elev 1 - Ib (bilag 3)

Ib er 14 år og går i 8. klasse på den efterskole, hvor Ane arbejder. Ib er ordblind. Ib er elev i den klasse, hvor Ane underviser i kulturfag.

## Elev 2 - Gry (bilag 4)

Gry er 15 år og går i 8. klasse på den efterskole hvor Ane arbejder. Gry er ordblind. Gry er i elev i den klasse, hvor Ane underviser i kulturfag.

## Supplerende empiri

Jeg vil i projektet også tage udgangspunkt i supplerende empiri. Det drejer sig om empiri indsamlet gennem forskningsprojektet "Evaluering af prøven i kulturfag". Dette forskningsprojekt vil blive beskrevet nærmere i afsnittet 'Forskningsoversigt'.

## Kvalitative interviews

Jeg har i min empiriindsamling benyttet mig af kvalitative forskningsinterviews, hvor disse er blevet udført som *semistrukturerede interviews*. Semistrukturerede interviews er en interviewform, som er defineret ved at være en samtale, hvor der sker en vekselvirkning mellem allerede nedskrevne spørgsmål og interviewpersonens svar, hvor interviewer kan spørge uddybende ind til disse (Tanggaard og Brinkmann 2020, s. 42). I forberedelsen til interviewene startede jeg med at undersøge og læse både teori og forskningsmateriale omkring emnet. Herefter opbyggede jeg min interviewguide, med inspiration fra Tanggaard og Brinkmann, med først en række forskningsspørgsmål og en efterfølgende udarbejdelse af interviewspørgsmålene på baggrund af disse (2020, s. 42-46). Alle fire interviews er efterfølgende blevet transskriberet og vedlagt som bilag. Derefter lavede jeg en tematisk analyse af de fire interviews, hvor jeg opdelte svarene inden for de forskellige teoretiske temaer. På den måde fik jeg et klart overblik over, hvordan den indhentede empiri spillede op imod min valgte teori.

## Kritik af empiri og metode

Jf. den filosofiske hermeneutik har jeg fra projektets begyndelse haft nogle antagelser om, hvilke konklusioner der kunne fremkomme af projektet. Dette har selvfølgelig haft indflydelse på den fortolkning og deraf forståelse, jeg har gjort mig i projektets udviklingsfaser. Derfor må man også konkludere, at den empiriske analyse skal læses med dette forbehold. Hvis jeg havde haft en anden forforståelse, så ville dette projekt og min empiri måske se anderledes ud. Man kan derfor ikke komme med noget generaliserende svar på min problemformulering, men nærmere opnå en større indsigt i de muligheder og problemstillinger, der ligger inden for emnet. Derfor benytter jeg mig også af supplerende empiri til at belyse min problemstilling, idet projektet dermed kan blive belyst i et større perspektiv. Man må dog igen, jf. den filosofiske hermeneutik, gøre sig det klart, at også her har forskerne medtaget deres egen forforståelser og fordomme i fortolkningen af forskningsprojektet.

Et andet kritikpunkt man kan stille til den indsamlede empiri er, at jeg kun har interviewet lærere og elever, der arbejder og går i specialskoler og -klasser. Dette kan skabe et misvisende billede ift. en almen grundskoleklasse. Dog er begge specialområder for normalt begavede børn, og de går til prøve på normale vilkår. Det ville dog have været hensigtsmæssigt at have et perspektiv med fra en almen grundskoleklasse. Her benytter jeg mig i stedet af den supplerende empiri.

Til slut skal det nævnes, at man kan være kritisk over for, at jeg kun har inddraget én slags empiri i projektet. Det havde været hensigtsmæssigt at benytte sig af en mere bredt funderet empiri, såsom feltobservationer og spørgeskemaundersøgelser, men coronasituationen umuliggjorde dette.

## Forskningsoversigt

Jeg har i mit projekt valgt at inkludere viden fra tre forskningsprojekter, som er med til at belyse min problemformulering. Jeg vil kort redegøre for indhold og konklusioner i forskningen nedenfor.

### Evalueringsrapport af forsøg med fællesprøve i kulturfag

I 2015 startede Danmarks Evalueringsinstitut et forsøg med en fællesprøve i fagene kristendomskundskab, historie og samfundsfag (herefter EVA-rapporten). Forsøget løb over to år, og i 2018 blev der udgivet en rapport med evaluering af forsøget (EVA 2018, s. 4). EVA-Rapporten er udarbejdet på baggrund af et kvalitativt datagrundlag bestående af interviews med 12 lærere, otte censorer, og to fokusgruppeinterviews med elever fordelt over 12 skoler (EVA 2018, s. 7).

Rapporten har to overordnede hovedkonklusioner:

1. Tværfaglig undervisning kan øge motivationen og fordybelsen hos eleverne, men det kræver gode fagfaglige og analytiske kompetencer hos lærerne.



2. Der kan forekomme udfordringer i forbindelse med det enkelte fags kompetencemål i eksamenssammenhæng, men at dette kan afhjælpes ved god vejledning af eleverne og fortsat udvikling af tværfagligheden (EVA 2018, s. 5).

Udover ovenstående hovedkonklusioner har jeg i min analyse valgt at fokusere nærmere på nedenstående konklusioner fra rapporten:

- Eleverne kan opleve mere meningsfuld, sammenhængende og medbestemmende undervisning.
- Undervisningen foregår primært som vekselvirkning mellem tværfaglig og fagfaglig undervisning. (EVA 2018, s. 14-25).

### **Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen**

Dette forskningsprojekt blev igangsat i 2014 af Historielab – Nationalt Videncenter for Historie- og kulturarvsformidling. "Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen" (herefter dokumentationsindsatsen) er udarbejdet på baggrund af en kvalitativ dataindsamling vha. observationer og interviews med elever og lærere fra 6-9 klassetrin, på 28 folkeskoler i hele Danmark (Poulsen og Knudsen 2016, s. 5).

Undersøgelsens teoretiske grundlag bygger på begrebet *historical thinking*, som jeg vil definere nærmere i teori afsnittet (Poulsen og Knudsen 2016, s. 3-5).

Formålet med forskningen var at undersøge, hvordan der blev undervist i folkeskolen i historie, og elever og læreres opfattelse af og oplevelse med historiefaget. Rapporten udpeger en række problematikker i historieundervisningen, og jeg har i den forbindelse udvalgt fire områder, som jeg inddrager i min analyse:

- Elevernes manglende motivation for faget.
- Eleverne ser i høj grad faget, som noget hvor man lærer om fortiden.
- Eleverne ønsker mere medindflydelse og variation i undervisningen.
- Størstedelen af eleverne forstår begrebet historiebevidsthed som noget abstrakt, og de har svært ved at sætte fortiden i sammenhæng med eget liv. (Poulsen og Knudsen 2016, s. 19-27).

### **Unge lyst til læring**

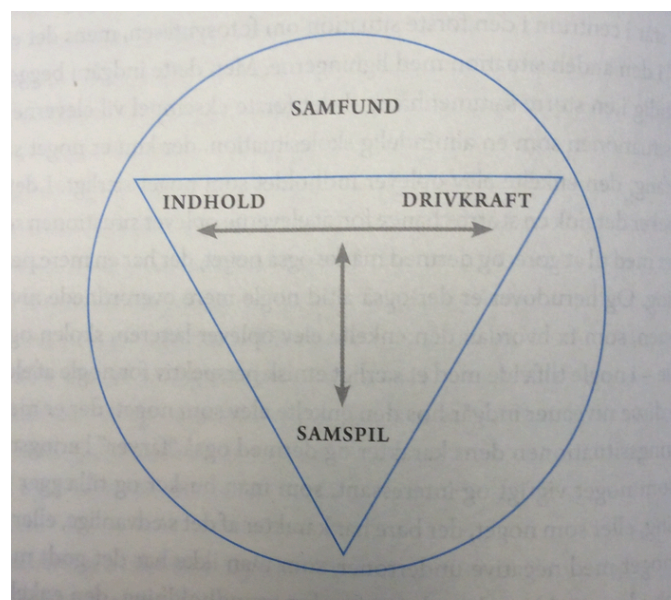
Forskningsprojektet "Unge lyst til læring" blev igangsat i 2013. Formålet for forskningen var at udvikle og afprøve nye teorier og metoder for, hvordan man kan understøtte unges motivation for læring i både grundskolen og ungdomsuddannelserne (CEFU 2018). Teamet bag forskningsprojektet blev igennem deres undersøgelse klar over, at der var behov for en ny måde at tænke og arbejde med motivation. Hvor mange fagfolk ser motivation som noget indbygget i eleverne, er det teamets antagelse, at motivation sker kontekstuel og i mødet mellem eleven og skolen (Pless m.fl. 2016, s. 12). Derfor har de udviklet en ny model for motivation, hvor de arbejder med de såkaldte *motivationsorienteringer*. Disse er nærmere belyst i underafsnittet 'Motivationsorienteringer' nedenfor.

## Teori

I dette afsnit vil jeg redegøre for de for projektet væsentlige dele af Knud Illeris' helhedsorienteret læringsteori, som er projektets læringsteoretiske udgangspunkt. Ydermere redegøres for den ovenfor nævnte teori om motivationsorienteringer, tre forskellige perspektiver på tværfaglighed, og slutteligt redegør jeg for mit historiedidaktiske udgangspunkt. Disse vil anvendes i analysen af min indsamlede empiri.

### Helhedsorienteret læringsteori

Den danske læringsteoretiker Knud Illeris definerer læringsbegrebet således: "Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller alder" (Illeris 2019 s. 9). Illeris har udviklet *læringstrekanten* for at vise læringens centrale struktur:



Figur 1, Illeris' læringstrekant, Illeris (2016)

Figuren beskriver to processer og tre dimensioner, som er centrale for læring. Processerne er illustreret ved de to dobbeltpile. Den vandrette pil beskriver *tilegnelsesprocessen*, og den lodrette pil beskriver *samspilsprocessen*. Ifølge Illeris skal begge disse være til stede, før der kan finde læring sted (Illeris 2016, s. 338). Tilegnelsesprocessen er det, der finder sted i det enkelte individ, hvor samspillet med omverdenen bearbejdes. Samspilsprocessen er det, som sker mellem individet og omgivelserne (Illeris 2016, s. 338).

De tre dimensioner, illustreret i de tre hjørner af trekanten, danner i indbyrdes afhængighed grundlaget for det, vi lærer (Illeris 2019 s. 14). *Indholdet* er det,

som vi lærer. *Drivkraften* er det, som motiverer os mod læringen, og *samspillet* er, hvordan individet integrerer sig i omverdenen gennem kommunikation og samarbejde. Cirklen omkring trekanten illustrerer, at alt læring er *situeret* (Illeris 2016, s. 338-340).

## Movtivationsorienteringer

Nedenfor vil jeg kort gennemgå de fem motivationsorienteringer fra ovennævnte forskningsprojekt "Unges lyst til læring".

### Vidensmotivation

Eleven bliver motiveret af indholdet i undervisningen. Det drejer sig ofte om bestemte fag og indholdsområder i disse, som eleven er motiveret for at lære mere om. Her kan eleven være drevet af nysgerrighed over for et bestemt emne, og vil derfor gerne lære mere herom. Motivationen kan også bunde i, at eleven kan koble indholdet til sin hverdag og identitet og derfor finder mening med læringen (Pless m.fl. 2016, s. 64-70).

### Præsentationsmotivation

Denne orientering hænger sammen med karakterer og placering i elevhierarkiet. Det betyder, at eleven bliver motiveret af at få gode karakterer, som på den måde bliver pejlemærke for deres formåen. Samtidig er der et konkurrenceelement indbygget heri, idet eleverne sammenligner sig med hinanden. (Pless m.fl., 2016, s.70-76).

### Mestringsmotivation

Her fokuseres der på elevernes tro på egne evner. Hvis eleven tror på og har erfaring med, at han kan løse en bestemt opgave, så er chancen for, at han kan dette, stor. Mestringsmotivation bliver oparbejdet vha. succesoplevelser og hænger sammen med elevens selvtillid i de enkelte fag. I denne orientering er det vigtigt, at eleverne hele tiden bliver udfordret, så de oplever at mestre nye opgaver. Samtidig er det vigtigt, at læreren tilpasser niveauet, så det ikke bliver for svært for eleven, da denne i så fald vil miste motivationen (Pless m.fl., 2016, s.77-83).

### Relationsmotivation

Her er relationen mellem lærer og elev, samt elev og elev i mellem, i fokus. Man taler her om, hvordan klasserumskulturen kan være med til at motivere eleven. Hvis eleven har en lærer, som han er tryk ved, og som er med til at formidle det faglige indhold på en spændende måde, kan det være en stor motivationsfaktor for eleven (Pless m.fl., 2016, s. 83-88).

### Involveringsmotivation

I denne sammenhæng skal involvering forstås som, at eleverne har medbestemmelse over indholdet/emnerne i undervisningen. Det kan det også være måden, man

underviser på, hvor eleverne fx kan være mere motiveret for gruppearbejde eller kreative arbejdsformer (Pless m.fl., 2016, s. 89-92).

## **Tværfaglighed**

Nedenfor vil jeg se nærmere på forskellige tværfaglige perspektiver og undersøge, hvordan tværfaglighed kan være en understøttende faktor i elevers læring og motivation. Særligt de to første perspektiver vil jeg benytte i projektets analyseafsnit, mens den sidste benyttes i diskussionen og handleanvisningen.

## **Vekselvirkning**

Tværfaglighed i folkeskolen er et vilkår, som alle lærere må forholde sig til, fordi dette er indskrevet i folkeskoleloven. I stk. 5 står der følgende:

Indholdet i undervisningen vælges og tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer. I vekselvirkning hermed skal eleverne have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger (UVM 2020).

Her er der fokus på vekselvirkningen mellem den faglige og tværfaglige undervisning. I netop denne kontekst har Niels Grønbæk Nielsen beskrevet fem principper for, hvordan denne vekselvirkning udmønter sig i arbejdet med tværfaglighed på skolerne. Disse er beskrevet som "vekselvirkning i form af henholdsvis brud, parallelforløb, anvendelse og udbygning, svar på problemer og faglig uddybning" (Nielsen 2006). Nielsen argumenterer for, at det er hensigtsmæssigt, at man i skolernes planlægningsarbejde med tværfaglighed gør sig bevidst, hvilke principper man arbejder ud fra (Nielsen 2006).

## **Fordele ved tværfagligt samarbejde**

Karsten Schnack, professor i didaktik på DPU, har beskrevet fem årsager til, at det kan være givende at arbejde tværfagligt i skolen: *motivation, stoftrængsel, sammenhæng og helhed, metarefleksion og kritisk tænkning* samt *politisk dannelse og handlekompetence* (Schnack 1997, s. 7-11). Jeg vil i analysen belyse de to områder stoftrængsel og politisk dannelse og handlekompetence nærmere, da disse er relevante ift. kulturfagets didaktiske ramme.

## **Formel og funktionel tværfaglighed**

Vagn Oluf Jensen [VOJ] kategoriserer tværfaglighed inden for to forskellige kategorier, henholdsvis *formel* tværfaglighed og *funktionel* tværfaglighed (Jensen 1996, s. 28-29).

VOJ's tese er, at udgangspunktet for tværfaglighed, der understøtter elevernes helheds- og sammenhængsforståelse, må være at få ét fags kundskaber til at hænge sammen med et andet fags kundskaber (Jensen 1996, s. 22-26). Formel tværfaglighed er opbygget omkring et fælles emne for flere fag, men uden tanke på, hvordan man skaber sammenhæng mellem fagene. VOJ er kritisk over for denne tilgang, da det ifølge ham kan føre til mindre sammenhængsforståelse, da rammerne for undervisningen bliver smallere (Jensen 1996, s. 28-29). Funktionel tværfaglighed er ifølge VOJ den bedste måde at arbejde tværfagligt med kundskabsudbytning mellem fagene. I denne form for tværfaglighed arbejder man i undervisningen med problemstillinger. Ud fra det emne, som klassen arbejder med, udvælger eleverne en eller flere problemstillinger, de finder interessante (Jensen 1996, s. 29-42).

### **Historiedidaktisk udgangspunkt**

For at kunne besvare min problemstilling må jeg definere mit udgangspunkt for god historieundervisning. En ting er, at eleverne skal tilegne sig viden om de tre kompetenceområder, men metoden til at sikre dette kræver, at historielæreren har en klar holdning til sit didaktiske ståsted. Mit historiedidaktiske udgangspunkt tager afsæt i to fagdidaktiske traditioner, som er nærmere beskrevet nedenfor.

### **Historiebevidsthed**

I dette projekt tager jeg udgangspunkt i Bernard Eric Jensens [BEJ] definition af begrebet *historiebevidsthed*. Han har beskrevet det således:

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 af forventninger. (Jensen 1996, s. 5)

Historiebevidsthedsbegrebet knytter sig til kompetenceområdet historiebrug, men skal i BEJ's optik være i fokus i alle fagets kompetenceområder, da der er tale om didaktisk fagsyn på historiefaget. BEJ mener, at man i historieundervisningen skal tage udgangspunkt i en *brugerstyret historiedidaktik*, hvor man underviser med udgangspunkt i elevernes egen livsverden, fordi man kun på denne måde kan gøre faget relevant og vedkommende (Jensen 2014). Man skal være opmærksom på, at dette historiesyn tager afsæt i subjektet, hvilket vil sige, at historiebevidsthedsbegrebet er tilknyttet det enkelte individ (Jensen 2017, s. 55).

### **Historisk tænkning**

Begrebet historisk tænkning kan defineres ved, at elever ved hjælp af kompetencer som bl.a. kildekritik, historiebrug og kausalitetsforståelse kan anvende deres fortidsfortolkning, så den skaber værdifulde og meningsfulde fortællinger, de kan

sammenholde med deres nutidsforståelse for at få en forventning om fremtiden (Poulsen 2015). Historiedidaktikerne Peter Seixas og Tom Morton udgav i 2013 bogen "The Big Six - Historical Thinking Concepts", der beskriver seks begreber inden for historiedidaktikken. Disse begreber skal forstås i sammenhæng med hinanden og som en ramme til at hjælpe eleverne til at tænke historisk. Samtidig giver begreberne kun mening i kontekst af det historiske indhold, og indholdet er kun relevant i sammenhæng med de seks begreber.

De seks begreber er:

- Historical significance
- Evidence
- Continuity and change
- Cause and Consequence
- Historical perspectives
- The ethical dimension (Seixas og Morton 2013, s.3-4)

I modsætning til BEJ's brugerstyrede historiedidaktik tager de seks begreber udgangspunkt i en kompetencebaseret tilgang til historiefaget, hvilket stemmer godt overens med fagets nuværende beskrevne Fælles Mål. Dog udelukker kompetencetilgangen ikke, at historielæreren kan tage udgangspunkt i elevernes livsverden og historiebevidsthedsbegrebet. I afsnittet om handleanvisninger, vil jeg komme nærmere ind på, hvordan kulturfaget kan være medvirkende til at eleverne opbygger kompetencerne til at tænke historisk, samtidig med at læreren tager udgangspunkt i elevernes livsverden.

## Analyse

For at besvare min problemformulering har jeg i min analyse taget udgangspunkt i de tre dimensioner i Illeris' læringstrekant. Det betyder, at jeg må belyse, hvordan de tre dimensioner, drivkraft, indhold og samspil, kan understøttes i kulturfaget. Det vil jeg gøre vha. et teoretisk ståsted inden for motivation og tværfaglighed, hvor alle tre dimensioner spiller en afgørende rolle.

## Motivation

Nedenfor vil jeg se nærmere på, hvordan kulturfaget kan være med til at motivere eleverne for historiefaget gennem de tidligere belyste fem motivationsorienteringer.

## Vidensmotivation

Dokumentationsindsatsen viser, at mange elever har ringe interesse for historiefaget bl.a., fordi de har svært ved at se sammenhængen med deres eget liv, og hvad de skal bruge faget til (Knudsen og Poulsen 2016, s. 19-24). Hvis man skal arbejde med, at eleverne får mere vidensmotivation for faget, kan man undersøge, hvordan man gør

faget mere relevant for elevernes egen livsverden, samtidig med at eleverne finder emnet spændende. Det er netop her kulturfaget har en af sine styrker, fordi det kan være medvirkende til at gøre historiefagets kompetenceområder mere væsentlig for eleverne gennem det samfundsfaglige aspekt. I spørgsmålet om, hvad fordelene ved at undervise i kulturfag, i modsætning til historie som enkeltfagligt fag, er, svarer Ane således:

Det er en fordel. Hvor skal man begynde. Samfundsfag har jo meget med alt muligt nutidigt at gøre. Altså, hvordan virker det samfund, vi bor i, og som er rundt omkring os. Det er jo på en måde håndgribeligt for eleverne. Det er jo her og nu. Det er nemt at gøre relevant for eleverne. Men at forstå hvorfor en betydning det har. At det har sat sit præg, og det har lavet en ændring i det liv, du har nu. Og så sætte det i forbindelse med, hvad det var engang (bilag 1).

I ovenstående citat får man en ide om, hvordan kulturfagets rammer er med til at styrke elevernes vidensmotivation, fordi man sætter historiefaget i sammenhæng med nutiden. På den måde får eleverne en større interesse i emnerne. Dette er også noget, Gry giver udtryk for, da jeg spørger hende til, hvad hun finder spændende ved kulturfag: "Jamen fx. sådan noget med køn og sådan noget. Og hvordan pigerne og drengene er forskellige. Og snakke om fx., hvordan det er på skolen mellem pigerne og drengene" (bilag 4). Her tager eleven udgangspunkt i noget, som er meget nærværende for hende; forholdet mellem pigerne og drengene på efterskolen. Det er noget, som mange af eleverne er optaget af, og det kan derfor styrke deres motivation for faget og emnet, hvis man medtager dette aspekt i undervisningen. Dette aspekt kan også være medvirkende til at understøtte elevernes historiebevidsthed, hvor de netop kan se sig selv i sammenhæng med historien.

Også i EVA-rapporten er der flere konkrete eksempler på, hvordan vidensmotivation er med til at opkvalificere undervisningen, fx. ved store og komplekse emner. Her kan kulturfaget være med til at gøre emnerne mere spændende for eleverne, fordi de kan udforske og undersøge emnet fra mange forskellige vinkler. Nedenstående citat er et eksempel på dette:

Det, der har givet noget, er, at de har kunnet reflektere i langt højere grad, og igen, hvis vi vender tilbage til Israel-Palæstina-konflikten, så tror jeg, at jeg har undervist i det i historie flere gange, men det er første gang, jeg reelt har haft en klasse, som har haft så stor forståelse for det komplekse emne denne her gang, fordi de har kunnet nærde det på alle områder, og vi har fået alle vinkler med rundt (citat lærer, EVA 2016, s. 23).

Vidensmotivation kan også opnås ved, at eleverne "bare" finder de emner, der bliver undervist i, interessant. Dette kan fx. eksemplificeres ved nedenstående citat fra Ib, som har stor interesse for netop krige og konflikter:

Jeg synes især sådan noget med krig er spændende. Og sådan noget med den teknologi, der blev udviklet under krigen. Det interesserer jeg mig meget for. Det med tanks under 1. verdenskrig, og man fandt på atombomben under 2. verdenskrig. Det synes jeg er ret vildt at tænke på (bilag 3).

Her bliver eleven altså ikke motiveret af noget, der er særligt for kulturfaget, men nærmere noget, der er relevant for selve historiefaget. Her skal man altså være opmærksom på, at kulturfaget i denne situation ikke skal "ødelægge" elevens iboende motivation for faget. Dette vil jeg komme nærmere ind på i diskussionsafsnittet.

### **Præstationsmotivation**

I udskolingen har karakterer og præstationer stor betydning for eleverne, fordi de netop står på kanten af at skulle afslutte folkeskolen. Derfor har præstationsmotivationen generelt stor betydning for elevernes læring. Ane siger følgende om emnet:

Men vi kommer jo til at bruge den åndsvage eksamen som en slags motivationsfaktor for eleverne, og det jo helt forkert. Men samtidigt, så er vores elever ordblinde og et af deres største drømme, det er at klare sig godt til eksamen, så man kan heller ikke pille den ting ud af det. De har aldrig nogensinde været gode til eksamen. Og de klarer sig godt til eksamen i historie. Samfundsfag har aldrig været trukket ud. Men de gange, vi har haft historie, har de fået rigtig gode karakterer (bilag 1).

Ovenstående citat viser meget tydeligt de dilemmaer, der for læreren kan ligge i, om man skal fokusere på karakterer og eksamen og den motivation, det giver. Modsat kan det være demotiverende for eleverne, hvis de oplever at få dårligere karakterer i faget. Dog kan man af ovenstående også udlede, at kulturfagsundervisning på denne skole kan have medvirket til, at eleverne har klaret sig godt i historiefaget til eksamen.

### **Mestringsmotivation**

At mestre en opgave eller et fag kan have stor betydning for, hvor stor din lyst til at lære i faget er. Derfor er det essentielt, at lærerne er med til at skabe succesoplevelser for eleverne i skolen, samtidig med at de hele tiden udfordres. Dette er balancegang, der kræver at læreren både kender sine elever og deres niveau godt, så hun kan skabe undervisning, der understøtter dette. Ane fortæller nedenfor om, hvornår hun ved, at hun laver god kulturfagsundervisning:



Og så også omvendt, at når de går i gang, at de virkelig bliver udfordret på det de laver, at de river sig i håret og er sådan, ej det er svært det her, men så får total optur, når det lykkedes, og de forstår noget. Eller de siger, ej det har jeg ikke tænkt over, eller så kan vi gøre sådan og sådan. Når man mærker, at man virkelig rykker noget i dem (bilag 1).

Ovenstående er et godt billede på, hvor stor en betydning det har på eleverne, når de får en succesoplevelse. Eleverne oplever, at selvom tingene er svært, så løser de det. I kulturfagsundervisningen har man større råderum til at give eleverne succesoplevelser. Der undervises i flere kompetenceområder, og derfor er der større mulighed for, at læreren kan tilrettelægge en differentieret tilgang til undervisningen. Samtidig er der flere lektioner, så der er mere tid til at arbejde med det, som eleverne finder sværest ved fagene. Her er det lærerens opgave at være undersøgende overfor, hvad eleverne er gode til, og på den måde koble det på nogle af de områder, som de finder vanskeligere. Et eksempel på dette kan være, som Ea beskriver det her nedenfor.

Jeg har fx. oplevet med kildeanalyse, at det kan være svært for eleverne at forstå, men hvis man så sætter det i relation til noget samfundsfag så og laver koblinger den vej, så kan de pludselig se en anden sammenhæng i det (Bilag 2).

Ovenstående er et eksempel på, at et historiefagligt kompetenceområde bliver brugt i en samfundsfaglig sammenhæng. Det kan være med til at skabe en større forståelse for området. På den måde kan læreren være med til at skabe en positiv kædereaktion, og en elev, som måske før har været ringe motiveret for historiefaget, kan på denne måde stille og roligt oparbejde en større lyst til faget.

Også EVA-rapporten viser flere eksempler på, hvordan kulturfaget kan være med til at fremme mestringsmotivation. Nedenstående citat fra en række elever viser tydeligt, hvordan kulturfaget kan være med til at give en større forståelse for historiefaget: "[...] Hvis det bliver blandet, så giver det bare mere mening for mig, så man ikke bare hører om historie en hel time (elev 4). Ja, det er lettere at huske (elev 3)" (citat fra elever, EVA 2016, s. 20).

### **Relationsmotivation**

Det er vigtigt at holde sig for øje, at relationen og samspilsdimensionen, som før omtalt i afsnittet om læringstrekanten, er vigtige faktorer for læring i grundskolen. Derfor skal læreren altid være opmærksom på, hvordan hun skaber et læringsrum, der er præget af gode relationer både mellem lærer og elev og indbyrdes mellem eleverne. Rammerne i kulturfag, hvor man har op til fem lektioner om ugen, kan være med til at fremme de gode relationer, simpelthen fordi læreren har mere tid til at lære eleverne at kende.

Dette har især relevans i folkeskolen, hvor historiefaget er præget af en snæver tidsramme, og læreren kan risikere, at hun kun underviser klassen i dette fag, hvilket vanskeliggør en tæt relation. Dette citat fra Ib siger noget om, hvor stor en betydning relationen kan have for motivationen: "Jeg synes, at jeg har haft nogle okay historielærere, som har været gode til at fortælle. Sidste år havde jeg en, der hed Helle, en ældre dame. Hun var god" (bilag 3). Ib, hvis yndlingsfag er historie, lægger her vægt på, hvor stor betydning lærerens formåen og interaktion med eleverne har for elevens opfattelse af faget. Dette område ser jeg nærmere på i afsnittet om tværfaglighed.

### **Involveringsmotivation**

Noget, der går igen alle de forskningsrapporter, som er medtaget i dette projekt, og i min egen indsamlede empiri er, at elevinvolvering og medbestemmelse giver større motivation for faget. Gry siger følgende, når hun bliver spurgt om, hvad det bedste emne i kulturfag er: "Det var nok det der, hvor vi diskuterede. Der var på et tidspunkt, hvor vi diskuterede om corona. Og så måske det, vi laver nu, hvor vi selv må bestemme et emne" (bilag 4). Også Ib fremhæver det afsluttende projekt, hvor de arbejder med et selvvalgt emne: "Måske det, vi laver nu, hvor vi har arbejder med afsluttende projekter. Der er der lidt mere frit spil, det kan jeg godt lide. Der må jeg selv bestemme, hvilket emne man skal arbejde med" (bilag 3). Begge elever svarer altså, at det bedste ved kulturfag er, når de selv er med til at bestemme. Her kan de fordybe sig i et emne, de interesserer sig for.

Et af de områder, som dokumentationsindsatsen også belyste, var, at en stor del af eleverne i historie savnede medindflydelse på både emner og organisering af undervisningen (Knudsen og Poulsen 2016, s. 10). EVA-rapporten viser, at netop kulturfaget i modsætning til almen historieundervisning skaber større medbestemmelse og involvering af eleverne, hvilket var med til at skabe større motivation for eleverne for faget. Det viser nedenstående citat:

Det er motiverende, at man kan diskutere det og får lov til det. Man føler mere, man bliver hørt, end hvis det er en lærer, som siger, at sådan her er det, men hvis en elev kan sige "hvad med det her?", så føler man, at man bliver hørt og bliver mere motiveret til at række hånden op og deltage (elev 1) (citat fra elev, EVA 2016, s. 20).

Spørgsmålet er, hvorfor kulturfag er med til skabe større medbestemmelse i modsætning til historie som enkeltfagligt fag? Her kan et af svarene være, at kulturfag er et relativt nyt fag, hvilket betyder, at der ikke er skabt en lang række læringstraditioner. Dvs. at lærerne, i samarbejde med eleverne, skal skabe en helt ny didaktik for faget. EVA-rapporten peger også på en række årsager til, at kulturfaget er mere medinddragende. Her spiller det ind, at der fx. ikke er en fast lærebog, som læreren

slavisk følger. Derudover lægger faget op til en mere projektorienteret undervisning, hvor eleverne selv bestemmer deres emne (EVA, 2016, s. 20). Nedenstående citat fra Ea viser, hvilken betydning det kan have, at kulturfaget ikke har en fastlagt didaktisk tradition, og at lærerene derfor bliver nødt til hele tiden at genoverveje og evaluere deres egen undervisning. Når man spørger ind til selvbestemmelse i faget, svarer hun således:

Ja det bliver vi nødt til. Igen, hvis vi har om pligt- og nytteetik, og det ikke er meningsbærende for dem, så bliver jeg også nødt til at spørge: Hvis jeg gør det her, giver det så mening? Og hvis jeg godt kan se, at det ikke giver mening, så bliver jeg nødt til at inddrage dem og spørge, hvad har I brug for? Og så kan det være noget med arbejdsmetoden, og så må vi lave det om og prøve noget andet. Og hvis det så ikke virker, så kan jeg så sige næste gang, vi har afprøvet det her, og det virker måske ikke så godt, så det er ikke lige det, vi skal prøve. Hvad gør vi så i stedet for? (Bilag 2).

Her skaber læreren netop rum for at redidaktisere undervisningen, så eleverne får en bedre forståelse for emnet. Samtidig skaber hun rum for, at eleverne bliver set og hørt, hvilket er medvirkende til, at eleverne føler sig som medspillere i undervisningens organisering.

## **Opsamling**

Det er vigtigt at holde sig for øje, at alle motivationsorienteringer overlapper hinanden. Fx. kan en elevs vidensmotivation for et emne udspringe af, at eleven gennem en af de andre orienteringer er blevet interesseret heri. Samtidig vil det også være forskelligt fra elev til elev, hvilken orientering der motiverer dem. Derfor er det vigtigt, at læreren hele tiden tilrettelægger sin undervisning på en sådan måde, at alle fem orienteringer kommer i spil, så der er bedre mulighed for at skabe et motiverende læringsmiljø. Dette kan kulturfaget være medvirkende til både i form af tidsrammen og indholdsrammen. Samtidig må læreren også overveje, hvilke motivationsorienteringer der kan være relevante at lægge vægt på ved hvert af historiefagets kompetenceområder.

## **Tværfagligt kulturfag**

De senere år har vi ifølge uddannelsesforskeren Basil Bernstein set en udvikling i skolen, hvor vi er gået fra præstationsmodeller (*performance models*) henimod kompetencemodeller (*competence models*) (Bernstein 1996, s.58). Det er også en udvikling, vi har set i historiefaget, hvor vi er gået fra en kultur- og normoverførende historieundervisning, hvor eleverne hovedsageligt skulle lære om årstal og begivenheder, til et langt større fokus på kompetencer (Poulsen 2015). LDJ mener, at det har den betydning, at vi i skolen bør lægge langt mere vægt på tværfaglig

undervisning, fordi kompetencer ikke kun hører til et fag. Tværtimod kan den enkeltfaglige undervisning ikke rumme den kompleksitet, som ligger i kompetencebegrebet, og derfor er tværfaglighed svaret (Jensen 2019, s. 132). Nedenfor vil jeg se nærmere på, hvordan det tværfaglige aspekt kan være med til at skabe gode læringsrum for de fremtalte kompetencer i historiefaget.

### **Fordele ved tværfaglighed**

Som tidligere nævnt taler Schnack om fem årsager til, at det er fordelagtigt at arbejde tværfagligt i skolen. De to områder stoftrængsel og politisk dannelse og handlekompeterencer finder jeg relevante at se nærmere på ift. kulturfagets muligheder.

### **Stoftrængsel**

Når man arbejder tværfagligt i kulturfag, får man måske ikke på bundlinjen flere lektioner til at dække det samme stofområder, men læreren får mulighed for at tilrettelægge undervisningen på en måde, så det bliver et mere sammenhængende forløb. Dette er også noget, Ea bemærker som en stor fordel ved kulturfagets opbygning:

Så betyder det jo også noget, at vi har fem lektioner i alt. Det betyder enormt meget [...] 1,5 time om ugen er bare ikke særligt meget, hvis man skal gå i dybden med noget som helst [...] Det er også nemmere at holde fast i et emne og fordybe sig. Det gør også, at vi ikke begrænser os selv (bilag 2).

Et andet perspektiv på stoftrængselsproblematikken er, at fagene er blevet nedprioriteret ved eleverne, netop fordi det fylder så lidt på skemaet. Her kan netop det udvidede timeantal gøre, at eleverne får en oplevelse af, at dette fag også skal tages seriøst:

Faget får en højere prioritering blandt eleverne, når der fx er fire lektioner i træk i stedet for en enkelt lektion i løbet af ugen, hvilket bl.a. medfører en mere seriøs indgangsvinkel til faget og øget prioritering af fagets lektioner (EVA 2016, s.21).

At det kan være svært for læreren at lave meningsfuldt indhold i historieundervisningen med kun to lektioner om ugen er ikke svært at forstå. At komme omkring alle tre kompetenceområder kræver fordybelse, øvelse og kontinuitet. Derfor kan kulturfagsundervisningen, der har mellem 4-5 lektioner om ugen eller flere fagdage om året, være medvirkende til at skabe det læringsrum, det kræves, for at eleverne kan tilegne sig de til tider komplekse kompetencer.

## **Politisk dannelse og handlekompetence**

“Den tværfaglige undervisning er ifølge nogle lærere et stærkt didaktisk greb, der kan være med til at give eleverne demokratisk dannelse og øge oplevelsen af at være medborger i samfundet” (EVA 2016, s. 20). Som citatet fra EVA-rapporten her understreger, kan tværfagligheden være medvirkende til, at eleverne får et bredere perspektiv på det, de lærer. Som lærer har man gennem kulturfagsundervisningen større mulighed for at skabe et læringsrum, der går udover skolens fire vægge. Som jeg tidligere har beskrevet, viser dokumentationsindsatsen, at eleverne oftest ikke kan beskrive, hvad de skal bruge historiefaget til. Derfor bliver det nemt et fag, man skal lære, så man kan få en god karakter. Kulturfagsundervisningen kan tage emner op, som udover at være kompetencegivende inden for de tre fags kompetenceområder også kan skubbe til elevernes dannelse og forståelse af det samfund, de lever i. Dannelse er i denne kontekst forstået ud fra Wolfgang Klafkis dannelsesperspektiv om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki 2019). Nedenstående citat fra Ane viser noget om de komplekse emner, som kulturfagsundervisningen kan være med til at tage op:

Vi har lavet nogle emner, som kan bruges både i samfundsfag og historie. Krise og konflikter fx. Nogle gange tager jeg også et samfundsfagligt emne op, og som så er blevet historisk, fordi jeg er blevet lidt ældre. Fx. ift. krig, så er det blevet så nemt for os at gå i krig. Før var det noget man diskuterede lang tid, men nu er det sådan så siger “jamen vi skal da bare i krig”, og det bruger man en halv eftermiddag på at diskutere. Og det er jo både en historisk og samfundsfaglig problemstilling (bilag 1).

At diskutere ovenstående problemstilling kræver flere forskellige perspektiver, fx., at man forstår forskellen på krig før og nu, magtstrukturer i samfundet og måske også teknologiudviklingen inden for krigsførelse. LDJ beskriver også, hvordan samfundet i dag bliver mere og mere tværfagligt og kompetenceorienteret, hvilket kræver, at eleverne tilegner sig evner til at forstå kompleksiteten i samfundet (Jensen 2019, s. 133).

## **Tværfaglighed og lærerens rolle**

Jeg synes, at god kulturfagsundervisning er, når man kan mærke, at eleverne finder det relevant og brugbart. Og så tænker jeg også, at den gode kulturfagsundervisning er, når man er i stand til, meget eksplicit, at sætte rammerne for de forventninger, der er til den undervisning, man står i [...] Det må fanme være svært for dem at sidde en time og tænke: Jeg ved ikke, hvad for et fag jeg har lige nu. Så skal det være god undervisning, så skal det også være tydeligt rammesat (bilag 2).

Kulturfagsundervisningens præmis er, at tre fags kompetenceområder skal dækkes ind i en tværfaglig ramme. Det stiller store krav til lærerens evner til at tilrettelægge og facilitere undervisningen. Netop ovenstående citat viser sammenspillet mellem at gøre faget relevant for eleverne og hele tiden tydeliggøre kompetenceområderne inden for de forskellige fag i undervisningen. Netop dette aspekt er centralt i dag, hvor eksamen stadig er fagdelt. Derfor er det vigtigt, at læreren gør det klart, både for sig selv og for eleverne, hvad er det, vi underviser i lige nu, og hvad er formålet hermed. Netop at eleverne skal kunne skelne kulturfagene fra hinanden i undervisningen, har været et opmærksomhedsområde i EVA-rapporten (EVA 2016, s. 16).

Jeg har tidligere beskrevet mit historiedidaktiske ståsted som en kombination af historiebevidsthed og historisk tænkning. Et sådant ståsted vil også kræve, at læreren formår at skabe en undervisning, der er kompetencegivende og tager udgangspunkt i elevernes livsverden. En måde at sikre ovenstående på er, at læreren tager udgangspunkt i Seixas og Mortons seks dimensioner. Læreren kan bruge disse som en slags tjekliste for hver undervisning eller emne ved at spørge sig selv, om undervisningen dækker et eller flere af punkterne inden for de seks dimensioner. Tværfaglig kulturfagsundervisning stiller derfor store krav til lærerens didaktiske kompetencer.

### **Vekselvirkning**

"Faglighed og tværfaglighed er ikke hinandens modsætninger, men grundlæggende væsentlige sider af en overordnet faglighedsforståelse, der både rummer det enkelte fag og det tværgående" (Nielsen 2006). Som nævnt ovenfor er et af argumenterne mod kulturfagsundervisningen, at afgangsprøven ikke er en samlet eksamen i kulturfag, men derimod en eksamen, som dækker det enkeltes fags kompetencemål. Her vil jeg, ligesom Nielsen i ovenstående citat, plædere for, at tværfaglighed ikke udelukker, at eleverne kan opnå en fagfaglighed i det enkelte fag. Hvis et kompetenceområde ikke kan opnås ved fx funktionel tværfaglighed, så kan dette opnås ved, at der sker en vekselvirkning mellem faglighed og tværfaglighed i kulturfagsundervisningen. Dvs. at hvis nogle kompetenceområder er svære at undervise i i sammenhæng med det/de andre fag, så laver man rum i undervisningen til, at der kun bliver undervist i dette felt. På Ea's skole er der stort fokus på netop denne vekselvirkning. Til spørgsmålet om, hvordan de organiserer undervisningen, svarer hun således:

Det kommer faktisk an på. Fx, hvis vi tager det emne, der hedder det gode liv, så starter vi oftest med at lave nogle timer, der hedder, "det her, det hedder medborgerskab". Så det er det hele blandet sammen, og det gør vi, fordi så kan I få et perspektiv på, hvorfor er det, det er vigtigt, at man ser det hele i sammenhæng. Og så, når vi kommer dybere ind i emnet, så kan vi godt sige:

lige nu så kommer vi til at have et par timer om EU og EU's opbygning, det er samfundsfag, og så er det sådan, det er (bilag 2).

Som før nævnt taler Nielsen om forskellige former for vekselvirkning i undervisningen. Her er det et opmærksomhedspunkt, at de forskellige former kan være understøttende for forskellige kompetenceområder. Citatet ovenfor er et eksempel på, hvordan der kan arbejdes med vekselvirkning som faglig uddybning, hvor man tager en pause fra det tværfaglige og koncentrerer sig om et fagfagligt kompetenceområde. I kulturfaget vil det også være aktuelt at arbejde med vekselvirkning som svar på problemer, fordi eksamen i alle tre fag netop lægger op til svar på en problemstilling og et dybdegående undersøgelsesarbejde (UVM 2021).

### **Opsamling**

I arbejdet med kulturfag er det vigtigt at have en forståelse for, at det at arbejde tværfagligt ikke bare er én ting, men at det kan organiseres på mange forskellige måder. Derfor skal læreren have sig for øje, hvilken undervisningsform der passer bedst til de forskellige emner og kompetenceområder. Det kræver, at læreren har indsigt i, hvilket indhold der kræver vekselvirkning, og hvilken undervisningsorganisering der passer bedst. Samtidig skal den sikre, at det er tydeligt, hvilke kompetenceområder der hører til hvilket fag, og hvordan disse går ind over hinanden. Hvis læreren formår dette, så har den tværfaglige undervisning mange styrker og fordele for historieundervisningen.

### **Diskussion**

Jeg har i ovenstående analyse udpeget en række områder, hvor kulturfaget er medvirkende til at fremme motivation og læring i historiefagets kompetenceområder. Derudover var EVA-rapportens konklusioner også overvejende positive ift. kulturfagets positive indvirkning på elevernes motivation og fordybelse i faget. Derfor kan det undre, at kulturfagets fællesprøve ikke blev indført på baggrund af rapporten. Den daværende undervisningsminister, Merete Riisager, gav i 2018 følgende begrundelse herfor:

Det er ikke hensigtsmæssigt at indføre en fællesprøve, hvor der er en væsentlig risiko for, at tværfagligheden sker på bekostning af de enkelte fags indholdsområder og forståelsen for de fagspecifikke begreber og metoder. Det er det faglige indhold, der er det vigtigste, og det skal prøveformerne også afspejle (UVM, 2018).

Ovenstående udtalelser sker på baggrund af, at EVA-rapporten konkluderede, at der var enkelte kompetenceområder inden for kristendomskundskab og samfundsfag, som

var svære at inkludere i den tværfaglige undervisning, samt at det ikke var tydeligt, hvor mange af kompetenceområderne eleverne skulle prøves i. Ydermere fandt lærerne forberedelsen til prøven svær og tidskrævende (UVM, 2018). Ovenstående er reelle indvendinger, men jeg vil argumentere for, at der kan findes løsninger på alle disse problemstillinger.

### **Hvordan arbejder vi med tværfagligheden?**

Som jeg har beskrevet i min analyse, er tværfaglighed mangesidet og kan bruges på flere forskellige måder. Hvis det derfor er problematisk at inkludere enkelte kompetenceområder i tværfaglig undervisning, kan man lave vekselvirkning i form af faglig uddybning, som begge de lærer, jeg har interviewet, benytter sig af. Dog skal man være opmærksom på ikke at skabe en undervisningskultur, hvor man kun benytter sig af formel tværfaglighed, da det kan have den modsatte effekt på både læring og motivation jf. VOJ (1996, s. 28-19). Det vil derfor være oplagt, at kulturfaget skal lægge op til, at undervisningens indhold planlægges med på fokus funktionel tværfaglighed. Da prøveformen i alle tre fag netop lægger op til, at eleverne skal arbejde med problemstillinger, vil det være oplagt at tage udgangspunkt i denne arbejdsform i undervisningen. Hvis man i teamsamarbejdet har fokus på de forskellige vekselvirkninger i tværfaglig undervisning, vil det i min optik være medvirkende til, at alle kompetenceområderne bliver dækket ind.

### **Hvad gør vi med eksamen?**

Da fællesprøven i kulturfag blev evalueret, var eksamensformen med selvvalgt problemstilling netop blevet implementeret i folkeskolen. Det betød, at hverken lærere eller censorer havde erfaring med denne prøveform. Det havde helt naturligt den konsekvens, at der var mange tvivlsspørgsmål om, hvilke kompetenceområder prøven skulle dække, og hvordan eleverne skulle vejledes. Det vil være min påstand, at mange af disse udfordringer også ville have været til stede, hvis prøveformen kun var testet af på det enkeltfaglige fag, da det var en ny prøveform. EVA-rapporten berettede, at der var usikkerhed om, hvor mange af kompetenceområderne eleverne skulle dække til prøven. Det er helt tydeligt, at vejledningerne fra ministeriet her ikke har været tydelige nok. Jeg vil dog mene, at det netop er her, man skal tage ved lære af de erfaringer, EVA-rapporten har gjort sig, og blive mere tydelig på, hvordan prøven skal forløbe. I dag er det fire år siden, EVA-rapporten blev lavet, og derfor vil lærerne også have større erfaring med prøveformen. Derfor vil jeg argumentere for, at der ville kunne findes en løsning på en fællesprøve i kulturfag. Ea, som netop var en del af EVA-rapporten tilbage i 2017, savner også en fællesprøve:

Fordi man netop ikke behøver at begrænse sig, fordi der kommer et meget mere naturligt flow i undervisningen, fordi vi netop ikke hele tiden skal være så



opmærksom på opdelingen ift. eksamen. Det giver kun god mening at lægge den eksamen sammen, ligesom der er kommet den fælles naturfaglige prøve (bilag 2).

### **Hvem skal undervise?**

Man kan også være bekymret for, om alle kompetencerne inden for fagene bliver dækket, hvis læreren kun har linjefagskompetence i et af fagene. Derudover konkluderer EVA-rapporten, at kulturfagsundervisningen kan rigtig meget, men at det kræver "gode fagfaglige og analytiske kompetencer hos lærerne" (EVA, 2018, s. 5). Derfor vil det i min optik være essentielt, at faget bliver undervist som et tværfagligt fag med flere lærere. På den måde sikrer man, at faget ikke bliver en spareøvelse for skolerne, samtidig med at man i lærerteams kan sparre med hinanden ift. indhold og form. I begge mine lærerinterviews og i EVA-rapporten har dette også været fremhævet som en positiv side ved kulturfaget, fx. siger Ane: "Derudover så er det jo dejligt at være i team. At være to lærere om det. At kunne samarbejde og komme med hver vores kompetence" (bilag 1). Dette er også en måde, hvorpå man får større sikkerhed for, at alle kompetenceområderne i fagene bliver tilstrækkeligt belyst.

### **Kan vi ødelægge motivationen for fagene?**

Et perspektiv, der er vigtigt at inkludere i kulturfagsdiskussionen, er, at der er en lang række elever der i dag allerede er motiveret for historiefaget. Det drejer sig fx. om Ib, som svarer følgende på, hvad han synes om samfundsfag: "Jeg synes måske, at det er ret kedeligt. Jeg kan bedre lide de der fortællinger i historie. Alt det der folketing og politik, det siger mig ikke rigtig noget" (bilag 3). Også EVA-rapporten peger på, at dette kan være en problematik, selvom denne dog ikke er udbredt (EVA, 2018, s. 21). Her kan det være en problemstilling, at nogle elever taber motivation for faget, fordi det tværfaglige netop får større fokus. Derfor er det vigtigt, at læreren er opmærksom på hver enkelt elev og skaber et læringsrum, der inkluderer de fem motivationsorienteringer, så hun rammer så mange elever som muligt.

### **Opsamling**

Der er ingen tvivl om, at der også vil være en lang række problemstillinger ved at indføre kulturfaget som et fællesfag i folkeskolen, men ud fra et historiefagligt synspunkt vil jeg argumentere for, at fordelene, som beskrevet i analysen, langt overstiger ulemperne. Det skal dog tages in mente, at jeg her netop kun har set på fordele og ulemper fra en historiefaglig tilgang - skrev jeg projektet ud fra et kristendoms- eller samfundsfagligt synspunkt, ville konklusionen måske være en anden.

## Handleanvisninger

Nedenfor vil jeg undersøge, hvordan man kan skabe en tværfaglig undervisning i kulturfag, der dækker alle tre kompetenceområder i historiefaget. Jeg vil tage udgangspunkt i VOJ's funktionelle tværfaglighed og bygge undervisningsforløbet op omkring mit historiedidaktiske synspunkt, hvor historiebevidsthed og historiske tænkning er dominerende. Jeg tager udgangspunkt i et tværfagligt forløb om Israel-Palæstina-konflikten, og da vi skal arbejde funktionelt tværfagligt, skal eleverne arbejde med en selvvalgt problemstilling inden for emnet. Undervisningen skal ende ud i en projektfremlæggelse fra hver gruppe, hvor de svarer på deres problemstilling.

Israel-Palæstina-konflikten har rødder i både religiøse, historiske og politiske problemstillinger, hvilket gør den yderst relevant at arbejde med i kulturfag. Ved at arbejde med selvvalgt problemstilling får eleverne medbestemmelse på organisering af undervisningen, som kan være en motivationsfaktor for dem. Nedenfor vil jeg se nærmere på, hvilke undervisningselementer man kan inddrage i et tværfagligt forløb, der dækker alle tre kompetenceområder inden for historiefaget. Disse elementer skal være med til at give eleverne baggrundsviden og større sammenhængsforståelse for konflikten, før de skal arbejde med deres egen problemstilling.

### Kronologi og sammenhæng

Her er det essentielt, at eleven får noget baggrundsviden om konflikten, både historisk, samfundsfaglig og religiøst. Det vil være nærliggende at tage fat i de forskellige krige, der er blevet ført gennem konflikten historie. Det vil også være naturligt at se på evt. årsagssammenhænge, hvor klassen fx. i fælleskab kan undersøge, hvilke tre årsager de mener er de mest centrale for, at konflikten er endt, hvor den er i dag. Her kan man inddrage det samfundsfaglige aspekt og se nærmere på FN og USA's rolle i konflikten. I kristendomskundskab kan man se nærmere på helligdommene i Jerusalem, og hvordan disse indvirker på konflikten.

### Kildearbejde

Dette kompetenceområde er vigtigt i elevernes selvvalgte problemstilling. Her skal de vælge 3-5 kilder, som de skal bruge til at besvare denne. Derudover vil det være relevant at arbejde kildekritisk med konflikten. Her kan en tværfaglig opgave være, at eleven skal finde tre kilder, der støtter henholdsvis Israel og Palæstina, og en, der er neutral. Opgaven bliver stilladseret ved, at læreren holder et oplæg om kildekritik, og eleverne får udleveret en liste med kildeforslag til at løse opgaven. Under dette kompetenceområde er det vigtigt, at læreren sammen med eleverne udforsker kildebegrebet i sammenhæng med elevernes eget liv, fx. ift. sociale medier. Her kan man også inddrage konspirationsteorier som et samfundsfagligt aspekt af

undervisningen, hvilket er en måde læreren kan arbejde med elevernes historiebevidsthed på.

### **Historiebrug**

Under dette kompetenceområde skal eleverne arbejde med, hvorfor der er så meget fokus på konflikten. Her kan man fx. arbejde med historiebrug ud fra, hvordan både den arabiske og vestlige verden har brugt konflikten i indenrigspolitiske sammenhænge, fx. hvor stor en betydning konflikten har i USA. Her kan man også trække tråde til de palæstinensiske flygtninge i Danmark, der igen kan perspektiveres til de store flygtningestrømme vi så i 2015. Man kan også se på, hvilken betydning konflikten har for de to største religioner, der er indblandet i konflikten, Islam og jødedommen. Her kan man også arbejde med historisk empati og historiebevidsthed, ved at eleverne skal skabe personlige fortællinger, hvor de skal forestille sig, at de selv bor i de konfliktramte områder.

### **Historisk tænkning**

Som tidligere nævnt tager jeg mit historiedidaktiske udgangspunkt i, at eleverne i historiefaget skal lære en række kompetencer, som skal være medvirkende til at tænke historiske. Ovenstående undervisningselementer tager netop udgangspunkt i alle seks dimensioner på følgende måde:

- Historical significance: central og almenkendt konflikt.
- Evidence: Eleverne skal arbejde med kilder i flere af øvelserne.
- Continuity and change: baggrundsviden om, at krigen har været pågående i mange år, og hvilke brud der har været essentielle for konflikten.
- Cause and Consequence: de tre vigtigste årsager til konflikten.
- Historical perspectives: øvelser med historisk empati.
- The ethical dimension: Dette aspekt ligger over hele undervisningsforløbet, idet der er mange etiske dilemmaer såsom terrorisme vs. forsvarskrig.

Læreren kan også udfordre elevernes evne til at tænke historiske ved at give dem opgaven, at de skal skabe deres egne fredsplan for konflikten. Her skal eleverne komme finde tre argumenter, der er henholdsvis historisk, religiøst og samfundsfagligt, for at deres plan for fred er den rigtige. Derefter skal de finde kilder, der understøtter deres argumenter. Eleverne skal her bruge flere af de ovenstående dimensioner for at løse opgaven.

### **Opsamling**

Ovenstående er et forslag til et didaktisk design i kulturfag, hvor jeg har set nærmere på, hvordan emnet kan behandles tværfagligt, samtidig med at eleven får oparbejdet kompetencer inden for de tre historiefaglige kompetenceområder. Der skal tages det forbehold, at undervisningselementerne er lavet til en fiktiv klasse. Det er vigtigt at være

opmærksom på, at et undervisningsforløb altid skal tilpasses til den enkelte klasse og elev, jf. de fem motivationsorienteringer. Det betyder også, at læreren hele tiden må tilpasse niveauet, så eleverne får succesoplevelser med undervisningen. Samtidig skal læreren forholde sig til, hvordan vekselvirkningen mellem det fagfaglige og det tværfaglige skal udøves. Til slut skal det nævnes, at læreren må afveje, om dette forløb er relevant for klassen at arbejde med, hvis det er hendes oplevelse, at der ikke kan skabes tilstrækkelig motivation og dermed også læring indenfor emnet.

## Konklusion

Jeg har i dette projekt undersøgt, hvorledes historiefaget kan indgå i en kulturfaglig kontekst, så det skaber større motivation og læring i fagets kompetenceområder. Projektets videnskabsteoretiske ståsted er hentet fra Gadammers hermeneutik, hvori refleksioner om min egen forforståelse er betydelige. Som udgangspunkt for min analyse har jeg indsamlet empiri via kvalitative interviews samt supplerende empiri fra forskningsprojekter. Denne empiri har jeg belyst vha. relevant teori om motivation og tværfaglighed.

Som nævnt i indledningen af dette projekt er historiefaget dobbeltsidigt. Hvis faget skal udleve sit store potentiale, kræver det, at læreren har de rigtige rammer til at udvikle og facilitere en meningsgivende undervisning. Her kan kulturfaget være en medvirkende faktor til at få dette til at lykkes.

Jeg har i min analyse inddraget brugen af de fem motivationsorienteringer fra undersøgelsen "Unges lyst til læring" og kan ud fra dette konkludere, at kulturfaget kan være med til at motivere eleverne for historiefaget, hvis læreren udnytter de redskaber, som rammerne er med til at give hende. Her skal der være fokus på elevernes medbestemmelse. Dette kan man bl.a. understøtte ved funktionel tværfaglighed, hvor eleverne arbejder med selvvalgte problemstillinger. Samtidig kan læreren arbejde med at gøre faget relevant for elevernes livsverden gennem vidensmotivation og historiebevidsthed. Kulturfaget kan således også skabe grobund for større kompetencetilegnelse, fordi faget skaber større sammenhængsforståelse, da et emne bliver belyst fra flere sider. Her spiller det tværfaglige aspekt en stor rolle. Man kan konkludere, at kulturfaget netop kan understøtte læring og motivation i historiefaget, hvis lærerne i teamsamarbejdet er opmærksomme på, hvordan de tilrettelægger undervisningen i en vekselvirkning mellem tværfaglighed og fagfaglighed.

Jeg kan også konkludere, at tidsrammen for kulturfaget har en stor positiv indvirkning på mulighederne for historiefaget. Den stoftrængsel, som er en problematik i de fleste fag, er mindre til stede, når faget undervises i en kulturfagsramme. Tid er en rammefaktor, der kan være medvirkende til at skabe større læring, men læreren skal stadig forholde sig til de tre faktorer i læringstrekanten: drivkraft gennem en

undervisning, hvor alle motivationsorienteringerne kommer i spil, indhold gennem vekselvirkende tværfaglig og fagfaglig undervisning, samt samspil gennem undervisningsorganisering. Hvis overstående tiltag bliver medtænkt i planlægningen af undervisningen, kan kulturfaget i høj grad være medvirkende til at understøtte elevernes læring og motivation for historiefagets kompetenceområder.

Slutteligt har jeg i projektets diskussionsafsnit diskuteret EVA-rapportens kritik af, at kulturfagernes kompetenceområder kan være svære at afdække i kulturfagsundervisningen. Her argumenterer jeg for, at så længe ovenstående rammer og faktorer er til stede, vil der være gode forudsætninger for at skabe kulturfagsundervisning, der understøtter historiefagets kompetenceområder, eksemplificeret ved projektets handleanvisninger.

## Perspektivering

Jeg har i dette projekt haft et fokus på alle tre af historiefagets kompetenceområder. Et andet interessant perspektiv på historiefaget i en kulturfaglig sammenhæng kunne være at undersøge, hvordan den obligatoriske historiekanon kunne passes ind i et tværfagligt forløb med de andre to kulturfag. "Der er ikke krav om, at kanonpunkterne skal gennemgås kronologisk, men alle 29 kanonpunkter skal undervejs i skoleforløbet inddrages i undervisningen" (EMU 2021). Altså skal kanonpunkterne tænkes med ind i kulturfagsundervisningen. Alle 29 punkter skal selvfølgelig ikke inddrages i 8. og 9. klasse, men det kunne være interessant at undersøge, hvordan kanonpunkter, såsom systemskiftet, genforeningen eller 11. september, kunne didaktiseres i en kulturfaglig sammenhæng. I samme ombæring kunne det være interessant at undersøge, hvordan historiefaget kan støtte op om kompetenceområderne i kristendomskundskab og samfundsfag. Vil historiekanonens være en støtte i fagene, eller ville det tværtimod blive en hæmsko? Dette er også et perspektiv, der må inddrages, når man vejer for og imod kulturfaget.

## Litteraturliste

Bernstein, B. 1996, *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*, Taylor & Francis

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. 2020, Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder - En grundbog* (3.udg., s. 33-65). Hans Reitzels Forlag

Børne og undervisningsministeriet 2019 - *Faghæftet i historie*  
[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk\\_fagh%C3%A6fte\\_historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_historie.pdf)

CEFU 2018 - *Unge lyst til læring*  
<https://www.cefu.dk/emner/forskning-samarbejde/unge-og-uddannelse/unges-lyst-til-laering.aspx>

EMU 2021B- *Historiekanon*  
<https://emu.dk/grundskole/historie/kanon/historiekanon>

EVA 2016 - *Evaluering af forsøg med fællesprøve i kulturfag*, Danmarks Evaluerings Institut.  
<https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-06/Evaluering%20af%20f%C3%A6llespr%C3%B8ven%20i%20kulturfag.pdf>

Haakonsen, L.A. 2017, *Historiefaget*. I: A.S. Christensen, L.A. Haakonsen, H.K. Koed, A. Hvithamer, *Kulturfagenes Didaktik* (s. 11-45). Dafolo

Højberg, H. 2014, *Hermeneutik - forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne*. I: L. Fuglsang, P. B. Olsen, K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg., s. 289-325). Samfundslitteratur

Illeris. K. 2016, *Læring*. I: P.F. Lauser og H.J. Kristensen (Red.), *Pædagogik håndbogen - otte tilgange til pædagogik* (s. 335-351). Hans Reitzels forlag

Illeris. K. 2019, *Læringsteoriens elementer*. I: K. Illeris (Red.), *15 aktuelle læringsteorier* (s. 9-35). Samfundslitteratur.

Jensen, L.D. 2019, *Perspektiver på tværfaglig undervisning*. I: L.K. Andersen, P. Hobel og S. Holgersen (Red.) - *Tværfaglighed og fagligt sammenspil* (s.126-136), Aarhus Universitetsforlag.

Jensen, B.E. (1996), *Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I: H. Brinckmann, L. Rasmussen (Red.), Historieskabt såvel som historieskabende - 7 historiedidaktiske essays*. OP-forlag

Jensen, B.E. (2014) - Et historiedidaktisk overblik. I: T. Binderup og B. Troelsen *Historiepædagogik* (Kap. 5). E-bog, Kvan

Jensen, B.E. 2017, *Historiebevidsthed/fortidsbrug - teori og empiri*, Historia

Klafki, W. 2019, *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier*. E-bog. Forlaget Klim

Knudsen, H.E. og Poulsen, J.A. 2016, *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, Historielab, Jelling  
<http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>

Nielsen, N. G. 2006 *Faglighed og tværfaglighed-I:J.H. Lund og T.N. Rasmussen (Red.) Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde* (s. 209-229). E-bog, Kvan

Nielsen, V.O. 1996, *Tværfaglighed og historie i folkeskolen*, Kroghs Forlag.

Poulsen, J.A., 2015, *Historiske bevidsthed, tænkning og kompetence*. I RADAR - Historisk Tidsskrift, årg. 2, Historielab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling  
<https://tidsskrift.dk/radar/article/view/107589/157112>

Pless, M., Katznelson, N, Hjort-Madsen, P., Nielsen, A.M.W. 2016 - *Unge motivation i udskolingen - Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*, Aalborg Universitetsforlag

Schnack, K. 1997, *Hvorfor tværfaglighed? - En didaktisk analyse*. I: B. Knudsen og S. Larsen (Red.), *Tværfaglighed på vej - Nogle didaktiske overvejelser* (s. 7-12), Alinea.

Seixas, P. og Morton, T. 2013, *The Big Six - Historical Thinking Concepts*, Nelson Education

UVM, 2018, *Forsøg med fællesprøve i historie, samfundsfag og kristendomskundskab stopper*, Børne- og Undervisningsministeriet.  
<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/juni/180626-forsog-med-faellesproeve-i-historie--samfundsfag-og-kristendomskundskab-stopper>

UVM 2019, *Historie - faghæfte 2019*, Børne- og Undervisningsministeriet  
[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk\\_fagh%C3%A6fte\\_historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_historie.pdf)

UVM 2021, *Prøvevejledninger til folkeskolens prøver*, Børne- og Undervisningsministeriet  
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/faglig-forberedelse/proevevejledninger>

## **Bilagsliste**

Bilag 1: Lærerinterview - Ane

Bilag 2: Lærerinterview - Ea

Bilag 3: Elevinterview - Ib

Bilag 4: Elevinterview Gry