

Fag	Professionsbachelorprojekt
Vejledere	ANKO og JOSV
Antal anslag	88380
Emne	Historiefagets formål

Denne opgave er skrevet af:

Kirstine Skrubbeltrang Christensen	202163903
Tau Guldman Kristensen	202163693

<b>1.0 Indledning</b>	<b>2</b>
1.1 Problemformulering	3
1.2 Læseguide	3
<b>2.0 Indsamling af empiri og metodiske overvejelser</b>	<b>4</b>
2.1 Afvikling	6
<b>3.0 Præsentation af den indsamlede empiri</b>	<b>8</b>
3.1 Lærerforståelser af egen faglighed og formidling	8
3.2 Observation	9
3.3 Elevforståelser af historiefaget	10
<b>4.0 Historiefaget i fokus</b>	<b>11</b>
4.1 Lærer	12
4.2 Elever	13
<b>5.0 Styringsdokumenter</b>	<b>13</b>
<b>6.0 Lærerforståelser</b>	<b>15</b>
6.1 Styringsdokumenterne i lærerens praksis	15
6.2 Motivation	17
6.2.1 Fortælling i historieundervisningen	17
6.2.2 Indre og ydre motivation	18
6.2.3 Undervisning i flow	19
6.3 Historiefaglig teori og praksis	19
6.3.1 Contextualization	20
6.3.2 Using of meta-concepts	21
6.3.3 Interest in history	22
6.4 Delkonklusion til afsnit om læreren	23
<b>7.0 Elevforståelser</b>	<b>24</b>
7.1 Styringsdokumenterne i relation til eleverne	24
7.2 Elevernes motivation	25
7.2.1 Elevernes oplevelse af flow i undervisningen	27
7.3 Historiefaglig teori og praksis - eleverne	28
7.3.1 Contextualization	28
7.3.2 Using of meta-concepts	29
7.3.3 Interest in history	30
7.4 Delkonklusion til afsnit om elever	30
<b>8.0 Handleperspektiv</b>	<b>32</b>
<b>9.0 Konklusion</b>	<b>34</b>
<b>10.0 Perspektivering</b>	<b>36</b>
<b>11.0 Litteraturliste</b>	<b>38</b>
<b>12.0 Bilag</b>	<b>40</b>
Bilag 1 - Lærerinterview	40
Bilag 2 - Elevinterviews	47
Bilag 3 - Historical Reasoning, Model	52

# 1.0 Indledning

HistorieLab udgav i 2016 rapporten *Historiefaget i fokus*, hvor Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen har været ansvarlige for at indsamle empiri vedrørende historiefaget, herunder læreres og elevers forståelser af faget. Rapporten har gennem vores uddannelse til historielærere været et vigtigt redskab til at udvide vores forståelse for udfordringer og muligheder i vores kommende praksis. Rapporten beskrev blandt andet, at elever “...finder faget spændende, men har svært ved at forklare, hvorfor faget er i fagrækken” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10), samtidig beskrives det i rapporten om lærerne; “Flere af lærerne mener, det er svært at sætte ord på, hvad meningen med faget er” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 18). Derfor valgte vi at vores undersøgelse skulle forsøge at arbejde med at identificere forskellene på lærernes og elevernes beskrivelser og forståelser af faget og dets formål. Ydermere fik vi kontakt til den ene forfatter til rapporten, Jens Aage Poulsen, som indvilgede i at dele den anvendte interviewguide med os.

Vi valgte at tage kontakt til vores tidligere praktikskoler for at forhøre os om muligheden for at gennemføre vores undersøgelse. Én af lærerne besvarede denne henvendelse og tilbød os at foretage indsamling af empiri i hans klasse. Skolen ligger i Københavnsområdet, og læreren forklarede, at han for nyligt havde overtaget historieundervisningen i en 5. klasse.

Vi mener, at en undersøgelse, der fokuserer på hvordan skolens aktører beskriver og arbejder med historiefaget, kan være med til at kvalificere vores forståelse, som kommende kollegaer, for fagets formål og arbejdet mod dette formål. Desuden har vi i vores praktikker oplevet, at historielærere kun sjældent samarbejder med kollegaer på skolen om at tilrettelægge deres historieundervisning - derfor hviler der et stort ansvar på den enkelte historielærer, hvis eleverne skal opleve faget som meningsfuldt.

Derfor har vi valgt at undersøge læreres beskrivelser af historiefagets formål, samt hvilke redskaber og metoder lærerne benytter til at tydeliggøre fagets formål for eleverne.

Dette har ledt os frem til følgende problemformulering:

## 1.1 Problemformulering

Hvordan beskriver historielærere historiefagets formål, og hvordan arbejdes der i praksis for at opnå dette formål? Samt, hvordan beskriver eleverne historiefagets formål og lærerens arbejde hen mod dette?

## 1.2 Læseguide

Vi vil svare på vores problemformulering gennem en tredelt analyse, som relaterer sig til folkeskolens aktører; Styringsdokumenter, lærere og elever. Analysen relateres til rapporten *Historiefaget i fokus* (Herefter kaldet HiF), som inddrages som relevant forskningsmateriale.

I opgavens første del beskriver vi en række metodiske overvejelser under vores indsamling af empiri, som skal tydeliggøre en række af de valg og fravalg, vi har foretaget. I disse afsnit forklares først en række overvejelser, der relaterer sig til den forberedende fase af vores empiriindsamling. Afsnittet beskæftiger sig blandt andet med vores tidligere erfaringer fra praksis, samt hvordan en række overvejelser om magtforhold påvirker interviewsituationen. Dernæst præsenteres hvordan disse overvejelser påvirkede hvilken empiri, det var muligt for os at indsamle.

I afsnittet “Præsentation af den indsamlede empiri” redegøres først for den interviewede lærers forståelser af egen faglighed og formidling. Dernæst præsenteres en række pointer fra vores observation. Til sidst præsenteres de interviewede elevers forståelser af historiefaget.

Efterfølgende redegør vi for relevante nedslag i rapporten “HiF” i relation til først lærere, dernæst elever.

Afsnittet “Styringsdokumenter” bruges til at kontekstualisere den undersøgte praksis, da styringsdokumenterne eksisterer som en overordnet rammesætning af såvel vores, lærernes og elevernes praksis i historieundervisningen.

Den resterende analyse opdeles i de to aktører: “Lærer” og “Elever”. For begge aktører behandles områderne; Styringsdokumenterne i praksis, motivation og historiefaglig teori og praksis. Vi vil indledningsvist analysere lærerens forståelse af historiefagets formål, da

elevernes forståelser for historiefaget skal forstås i relation til den praksis, de oplever. Vi vil dernæst analysere elevernes forståelser af lærerens praksis, og hvorvidt lærerens beskrivelser af fagets formål afspejles i elevernes oplevelser med faget. Til at analysere beskrivelserne af motivation i undervisningen inddrages bl.a. Erik Lunds teori om fortælling i historieundervisningen og Bente Lynges udlægning af Mihaly Csikszentmihalyis teori om flow. Til den historiefaglige del anvendes Jannet Van Drie og Carla Van Boxtels teori om historisk refleksion, hvor vi har særligt fokus på kontekstualiseringer og brug af meta-begreber. I vores analyses delkonklusioner sammenholdes rapporten HiFs resultater med vores egen empiri.

Efterfølgende forsøger vi at generalisere vores analytiske resultater gennem handleforslag, der kan bidrage til at udvikle såvel vores, som andre historielæreres praksis. Afslutningsvist sammenkædes vores delanalyser i konklusionen til en overordnet forståelse af arbejdet med historiefagets formål.

## 2.0 Indsamling af empiri og metodiske overvejelser

Vi vil i kommende afsnit redegøre for det metodiske udgangspunkt for vores projekt, samt argumentere for til- og fravalg i processen.

Vi har i vores undersøgelsesdesign valgt at arbejde kvalitativt, da vores undersøgelse ikke skal fungere som en generel afspejling af historielærers praksis. Derimod skal undersøgelsen gøre os klogere på samspillet mellem vores udvalgte historielærers praksis og elevernes opfattelser af denne praksis. På baggrund af den indsamlede empiri vil vi udarbejde handlingsforslag, der kan være relevante for andre historielærere, når de planlægger og udfører undervisning. Vi har tidligere arbejdet med kvantitative undersøgelser af elever i folkeskolen, som resulterede i mangelfulde datasæt, derfor træffes vores valg både af erfaringsmæssige årsager, men også af praktiske årsager, herunder især Covid-19.

Vores empiriindsamling består af to metodiske værktøjer; interview samt observation. Vi har valgt at benytte det semistrukturerede interview og den strukturerede observationsform til at afdække vores problemfelt. Det semistrukturerede interview har den fordel, at der gives plads til informanten, hvilket kan bringe nye problemstillinger frem i lyset og dermed fordre en empirisk-induktiv tilgang til problemfeltet. Samtidig kan vi som interviewere afdække

udvalgte temaer, som ligger til grund for undersøgelsen (Larsen & Tireli, 2015). Vi benyttede denne form for interviewundersøgelse til både læreren og eleverne. Vi valgte indledningsvist at interviewe læreren, derefter observerede vi undervisningen for afslutningsvis at interviewe eleverne i to fokusgrupper af fire elever. Vi vil argumentere for valg af rækkefølge senere. Vi valgte at arbejde med den strukturerede observationsform, da vores interview med læreren bl.a. fungerede som rettesnor for hvilke områder, vi fokuserede på under vores observation. Vi fungerede som ikke aktivt deltagende observatører i undervisningen, da vi ønskede en så upåvirket undervisningssituation som muligt, inden for rammerne. Vi valgte af samme årsag ikke at videooptage, da vi har erfaret, at eleverne let kan påvirkes af denne form. I stedet foretog vi lydoptagelser, da vi ud fra erfaring bedømmer, at dette forstyrrer i mindre grad. Lydoptagelserne skulle fungere som supplerende observationer, hvor nye problemstillinger kunne belyses, da vi benyttede en struktureret observationsguide, hvor en faldgrube er, at observatøren kan overse relevante situationer (Larsen & Tireli, 2015).

Som forberedelse til interviewene tog vi udgangspunkt i en arbejdsproblemstilling og på baggrund af HistorieLabs rapport HiF, opstillede vi en række hypoteser for både elever og lærer (Knudsen og Poulsen, 2016). Disse teser dannede grundlag for de overordnede temaer, som senere skulle være fokusområder i vores interviewguide. Efterfølgende udformede vi to interviewguides, en til eleverne og en til læreren, som en del af forberedelsen til interviewene. Vi tog efterfølgende kontakt til den ene forfatter af HiF, Jens Aage Poulsen, for at indhente spørgsmålene fra deres semistrukturerede interviewguides til både elever og lærere og derudover for bedre at kunne forstå udgangspunktet for svarene i HistorieLabs rapport. Dernæst udarbejdede vi nye interviewguides med de mest relevante pointer fra rapporten og vores egne interviewguides.

Vi afviklede elev-interviewene i fokusgrupper af en række årsager, som vi vil argumentere for i følgende afsnit. Indledningsvist skal det nævnes, at vi af praktiske årsager ikke havde et stort kendskab til klassen og eleverne, og udvælgelsen af eleverne til fokusgrupperne blev derfor truffet af læreren, hvilket har både fordele og ulemper. En fordel er, at læreren har et indgående kendskab til eleverne og dermed et bedre udgangspunkt for at sammensætte grupper, som hverken domineres af heterogenitet eller homogenitet. Samtidig kan læreren udvælge elever, som i højere grad vil finde sig trygge i en interviewsituation med fremmede voksne, hvilket kan hjælpe os til at indsamle brugbar data. Læreren indgående kendskab til eleverne kan også være en ulempe, da han i høj grad kan påvirke, hvilken data vi kan tilgå

gennem sit valg af elever. Vi havde på forhånd gjort læreren opmærksom på, at vi ønskede grupper, hvor der eksisterede en vis heterogenitet for at fordre diskussioner mellem eleverne, samtidig måtte gruppen ikke domineres af hierarkisk opdeling, da dette kunne eliminere relevante uenigheder (Halkier, 2010). Vi valgte fokusgruppeinterview, da vi mente, at denne form har nogle fordele i samtalen med børn, herunder elever. Morgan beskriver fokusgruppeinterviewets styrke ved, *at det er den sociale interaktion, som er kilden til data* (Halkier, 2010, s. 123), hvilket beskriver den dynamik, vi har oplevet i afviklingen af interviews med elever. Der skabes med denne form for interview plads til, at eleverne kan stilladsere hinanden, diskutere fælles emner, og ikke mindst minde hinanden om relevante pointer.

Vores interviewguide til eleverne var opbygget efter *den blandede tragtmodel* (Halkier, 2010, s. 126), hvor vi begyndelsesvis stillede åbne, generelle spørgsmål til faget for at få eleverne til at tale fra starten af. Derudover mener vi også, at denne model kan bidrage til at gøre det komplementære magtforhold, som eksisterer i et børne/voksen-interview, meningsfuldt. Dette forhold er vigtigt at være opmærksom på i interviewsituationen, da vi som interviewende moderatorer i gruppen har ansvaret for at skabe en tryk situation for deltagerne (Halkier, 2010, s. 127).

## 2.1 Afvikling

Vi foretog indledningsvist lærer-interviewet for at få indsigt i lærerens holdning til egen praksis, efterfølgende observerede vi denne praksis. Denne rækkefølge besluttede vi var mest optimal for vores projekt, da vi gennem interviewet med læreren kunne udvælge fokusområder, som kunne være relevante til observationen. Som tidligere nævnt er der både fordele og ulemper ved den strukturerede observation, men da vi ikke havde mulighed for at foretage omfattende observationer, bedømte vi at denne rækkefølge var mest hensigtsmæssig for vores undersøgelse (Larsen & Tireli, 2015). Vi erfarede undervejs i interviewet med læreren, at vi havde formuleret spørgsmål, som ikke var umiddelbart aktuelle i hans praksis, og vi justerede derfor vores observationguide efter lærerinterviewet.

Ligeledes justerede vi undervejs vores interviewguide til elevinterviews på baggrund af observation samt lærer-interview, da der var områder, som viste sig at være mindre relevante at stille spørgsmål til, efter vi havde opnået indsigt i lærerens praksis. Gennem vores lærer-interview og observationer fik vi et bedre udgangspunkt for at tale med eleverne, da vi

kunne henvise til forløb, emner og opgaver, som de havde arbejdet med. Vores viden om konkrete referencepunkter til elevernes undervisning hjalp os til at stilladsere interviewet yderligere gennem kontekstualiseringer af vores spørgsmål.

Vi vil i det kommende afsnit redegøre for afviklingen af interviews og observationen samt forholde os til vores positionering ift. vores informanter. Når der arbejdes med etnografiske metoder, er det vigtigt at holde sig for øje, at vi påvirker de situationer, hvori vores data produceres (Larsen & Tireli, 2015). Derfor vil vi kort skitsere de forskellige dynamikker, som udspillede sig mellem os og vores informanter. De to typer af interview udspillede sig forskelligt, hvilket skyldes en række forskelligheder som; alder, faglighed etc. Vores lærerinterview var i høj grad domineret af, at læreren fortalte om egen praksis og formåede på egen hånd at besvare mange af vores spørgsmål, uden at vi behøvede at stille dem. Derfor var interviewet domineret af, at læreren fik meget taletid, og vi kunne supplere med uddybende spørgsmål. Dette bedømmer vi skyldes, at vi sad over for en erfaren lærer, som ser en stor værdi i sit fag og samtidig havde forberedt sig på interviewet. Videre havde vi på forhånd en relation samt kendskab til læreren, hvilket blev relevant i denne situation og påvirkede, hvordan vi positionerede os i interviewet. Der eksisterede et komplementært forhold mellem os som relativt uerfarne kommende lærere og en erfaren lærer, som har undervist i mange år. Derfor vurderer vi, at vi positionerede os mere ydmygt, end hvis vi fx. var kollegaer med samme kendskab til elevgruppen.

Den komplementære relation blev vendt om, da vi afviklede elevinterviews, fordi vi indtog en rolle, som for eleverne kan opfattes som autoritativ, bl.a. fordi vi allerede havde en relation til deres lærer, og fordi det var læreren, der inviterede os med ind i klassens rum. Vi vil kort beskrive en situation, hvor dette forhold blev aktuelt. Under vores introduktion i klassen forsøgte vi at gøre det klart for eleverne, at det de fortalte os under ingen omstændigheder vil kunne ledes tilbage til dem. Eleverne spurgte direkte til, hvorvidt deres lærer kom til at høre optagelsen af interviewene, hvor vi forsikrede dem, at vi ikke ville fortælle læreren om specifikke udtalelser. Læreren kom, i forlængelse af denne introduktion, til at sige "*jeg håber, at jeg må læse opgaven*", foran klassen, som reagerede med tydelig bekymring. Vi bedømmer, at vi i samarbejde med læreren fik forsikret eleverne om, at deres navne ikke ville optræde nogen steder, i håb om at denne "frygt" ikke ville påvirke interviewene negativt. Denne situation er et godt eksempel på, hvor opmærksom man skal være på sin egen rolle som interviewer. Vi forsøgte i høj grad at gøre eleverne trygge ved at italesætte, at de hjalp os



med vores opgave, og at der samtidig ikke var nogen forkerte svar, derudover forsikrede vi dem, at det kun var os, som skulle høre lydoptagelserne m.m. (Halkier, 2010, s. 127).

## 3.0 Præsentation af den indsamlede empiri

### 3.1 Lærerforståelser af egen faglighed og formidling

Under vores indledende indsamling af empiri mødtes vi med læreren på den folkeskole, hvor han arbejder, og foretog et cirka 50 minutter langt interview. Skolen ligger i Københavnsområdet. Læreren havde forinden fået at vide, at interviewet ville lægge sig op ad spørgsmålene fra undersøgelsen 'HiF', og at en del af interviewet ville omhandle fagets formål i teori og praksis. Læreren fortalte os i den forbindelse, at han havde forberedt sig på interviewet og taget nogle noter samt nogle af de opgaver, eleverne var blevet stillet, med. Den interviewede lærer er uddannet historielærer og har arbejdet på skolen i mere end 20 år. Han har derfor en stor erfaring med skolen og faget, men han har kun undervist den undersøgte klasse siden skoleårets begyndelse.

Læreren beskrev flere gange gennem interviewet "den gode lærer", samt dennes indvirkning på elevernes lyst til at lære. Han forklarede, at den gode historielærer skal være en ildsjæl, som brænder for faget: *"Man skal synes selv, at det er sjovt. Hvis ikke man selv synes, det er sjovt, skal man holde sig langt væk fra det. Jeg synes det er for vigtigt til, at det bare bliver fyld"* (Bilag 1). Overordnet set talte læreren med os om, hvordan hans undervisning skal højne elevernes nysgerrighed og motivation for at deltage, og tage udgangspunkt i Danmarks historie. Han italesatte et af formålene med sin egen undervisning som: *"Min egen undervisning ser jeg meget, som at den skal være spændende, den skal vække en nysgerrighed hos eleverne"* (Bilag 1). Han påpegede desuden, at historie bør være et fag, hvor eleverne kan lege, især i indskolingen og mellemtrinnet - hvor hans egen 5. klasse hører til.

Han forklarede, at indholdet vælges af læreren, men justeres således, at det kan motivere eleverne og vække deres nysgerrighed for emnet. I den forbindelse blev det beskrevet, at den indre motivation, som primært relaterer sig til elevernes livsverden og interesser, er altafgørende for, om et givent forløb eller emne *fungerer* i klasserummet: *"Jeg arbejder med, at det, jeg synes er vigtigst, kommer først ... jeg synes ikke, at romerriget er vigtigere end vikingetiden, fx, i en 5.klasses-elevs bevidsthed"* (Bilag 1). Desuden forklarede han, at han

mener, at en stor del af elevernes nysgerrighed vækkes gennem det, han kalder “den gode fortælling”, men at det er op til læreren at planlægge og eksekvere undervisningen således, at den træner elevernes historiefaglige kompetencer.

Han påpegede, at de ydre motivationsfaktorer i form af formelle krav, såsom karakterer og en eventuel prøve, slet ikke motiverer eleverne i samme omfang. Læreren forklarede, at han tidligere udelukkende har undervist historie i udskolingen, og han knyttede denne pointe til sine erfaringer med, at den ydre motivation er mindre fordrende for læringen end den indre motivation.

Læreren forklarede videre, at et vigtigt formål med hans undervisning er, at “*trække tråde til fortiden*” ved at italesætte fx “spor fra fortiden”: “*Fordi de kan trække tråde til nutiden, fx bluetooth, det er jo “H” og “B” på runer, der er sat sammen*” (Bilag 1). På denne måde forventer læreren, at eleverne udvikler en bevidsthed om sammenhængen mellem fortid og nutid, og en forståelse af at være historieskabte. Han slog samtidig fast, at han ikke mener, at han metakommunikerer med eleverne om fagets formål, men at han gennem sin faglighed skaber en “usynlig rød tråd”: “*...der bliver en eller anden usynlig sammenhæng, en usynlig rød tråd, som de ikke nødvendigvis er bevidste om, men som jeg er meget bevidst om som underviser*” (Bilag 1). Det er formålet med denne “usynlige røde tråd” at binde de forskellige emner, temaer og aktiviteter sammen - uden at gøre eleverne eksplicit bevidste om det.

## 3.2 Observation

Efter at have interviewet læreren observerede vi en lektion i den omtalte 5. klasse. Lektionen startede med en kort introduktion til os og vores rolle under dagens undervisning.

Efterfølgende talte læreren i cirka 10 minutter, hvor han introducerede dagens aktivitet og forsøgte at få eleverne til at opsummere nogle af de tematikker og pointer, de tidligere havde behandlet i undervisningen. Mens læreren delte A4-ark ud, kommunikerede han med eleverne om hvorfor, det er vigtigt at tage noter, og huskede dem på at gemme noterne i deres fag-mappe. Læreren inddelte eleverne i grupper og opridsede igen dagens opgave: At notere hhv ‘Spor fra vikingetiden’ og ‘Myter om vikingerne’ på de udleverede papirer. Denne opgave fik eleverne 12 minutter til at løse i grupperne, inden læreren faciliterede en plenum-opsamling, hvor grupperne præsenterede deres resultater. Denne sidste sekvens varede fem minutter, inden lektionen blev afsluttet.

Under sekvensen, hvor læreren forsøgte at engagere eleverne i at opsummere vigtige pointer, lagde han ud med at stille meget åbne og overordnede spørgsmål, som: *“Hvad kan I huske? Hvad har vi snakket om?”* De fleste elever virkede uopmærksomme, og enkelte snakkede om ikke-faglige ting med klassekammeraterne. Da eleverne kun i begrænset omfang var aktivt lyttende, og kun to elever bød ind, forsøgte læreren yderligere at aktivere elevernes viden gennem stilladseringer. Undervejs brugte læreren elevernes inputs til at skabe en fortælling om vikingetiden. Under fortællingen blev der skabt mere ro i klassen, og langsomt vendte flere elever blikket op mod læreren, og flere elever bød ind med løftede fingre og faglige inputs.

Da gruppearbejdet initieredes, var næsten samtlige elever aktive, omend ikke udelukkende med faglige samtaler, og cirka fem minutter efter aktivitetens opstart var alle elever i færd med at løse opgaven med at notere *“myter og spor fra vikingetiden”* på papirene.

Under plenum-opsamlingen var der et udpræget fokus på fortællinger om og fra den nordiske mytologi, og eleverne specificerede kun sjældent uopfordret, om deres input skulle kategoriseres som *“spor”* eller *“myte”*. Enkelte elever italesatte konkrete *“spor”* og fokuserede især på sproglige referencer, fx bluetooth, som kan referere til Harald Blåtand.

### 3.3 Elevforståelser af historiefaget

Det tredje led i indsamlingen af empiri var fokusgruppeinterviews med eleverne. Vi interviewede to grupper af fire elever, og grupperne var som nævnt udvalgt af læreren og afspejlede de grupper, eleverne arbejdede i ifm. den observerede undervisning. Begge interviews foregik i et tilstødende gruppelokale. De to interviews blev foretaget en uge efter observationen og varede hhv. 25 og 17 minutter. Det sidste og korteste af de to interviews blev afviklet hurtigere, da elevernes pause startede undervejs, hvilket påvirkede deres koncentration.

Eleverne beskrev overordnet set deres undervisning i kontrast til den undervisning, de modtog i 4. klasse. De beskrev undervisningen i 4. klasse som kedelig og ensformig, fordi læreren *“næsten altid læste højt fra historiefaget.dk”*. Eleverne beskrev den undervisning, de får i 5. klasse, som mere interessant, fordi undervisningen veksler mellem mange forskellige aktiviteter og organisationsformer (Bilag 2). Desuden forklarede eleverne, at det er læreren,

der vælger, hvad de skal undervises i og hvordan - og de gav udtryk for ikke at ønske større indflydelse på dette. Alle eleverne beskrev, at de bedst kan lide at arbejde i grupper, og at de var tilfredse med, at deres nuværende lærer gav dem mulighed for det så ofte som muligt. Ingen elever beskrev historie som deres *“yndlingsfag”*, men alle var enige om, at historie heller ikke var et *“hadefag”*.

Adspurgt om den aktivitet, vi havde overværet ugen før, forklarede flere af eleverne, at øvelsen handlede om at adskille *“spor”*, som flere definerede som noget *“sandt”* eller *“fakta”*, og *“myter”*, som de beskrev som noget *“usandt”* eller noget, man ikke ved med sikkerhed om er sandt. Det blev også beskrevet, at spor kan være *“levn”*, fx at bære Thors hammer som smykke, eller gennem sproglige referencer, såsom ugedagene, der referer til de nordiske guder, men at det også kan være fx arkæologiske fund. Nogle af eleverne fandt det dog svært at forklare opgavens formål. Det blev blandt andet forklaret, at det, man kan lære fra opgaven, mest var relevant, hvis man skulle arbejde som historielærer.

Adspurgt svarede flere elever, at meningen med at have historie i skolen er at lære, hvad der er sket i fortiden, altså at *“man lærer OM fortiden”*. Nogle elever beskrev videre, at man kan lære AF fortiden, og f.eks; *“Det er også uden for skolen, for vi har jo også lært om sådan noget om, hvor onde de kunne være i fortiden, og så kan vi sige “ej hvor er det ondt, det skal vi ikke”* (Bilag 2). En elev nævnte ordet *fremtid*. Eleven blev dog selv i tvivl om forskellen mellem fortiden og fremtiden, hvorefter interviewereren forklarede forskellen. Eleverne i dette interview beskrev herefter, at det er *“Hvis man ved rigtig meget om fortiden, så er det heller ikke alt for svært at gætte, hvad der sker i fremtiden”* (Bilag 2). Fremtidsperspektivet blev ellers ikke berørt i interviewene med eleverne.

Generelt svarede alle elever, at historieundervisningen, og de ting man lærer i faget, mest eller udelukkende er relevant, hvis man vil arbejde som historielærer. Ingen elever gav andre bud på hvad historie kan bruges til, hvis man ikke vil være historielærer, på trods af at spørgsmålet blev omformuleret og eleverne fik tid til at tænke sig om.

## 4.0 Historiefaget i fokus

Vi vil gennem opgaven relatere resultaterne af vores undersøgelse med resultaterne fra HiF. Dokumentationsindsatsen er udarbejdet i 2015 og udgivet i 2016 af HistorieLab (Knudsen og

Poulsen, 2016). Undersøgelsen bestod af en kvantitativ indsamling blandt historielærere fra alle klassetrin forestået af Rambøll Management Consulting, og en kvalitativ indsamling foretaget på 28 skoler fordelt på de fem regioner. De kvalitativt undersøgte klasser spændte fra 6. til 9. klassetrin, dog primært fra udskoling (Knudsen og Poulsen, 2016).

Undersøgelsen fokuserede på tre overordnede undersøgelsesområder: *Lærerforståelser af egen faglighed og formidling*, *Elevforståelser af historiefaget* og *Læremidler i historieundervisningen*. I vores analyse har vi valgt at fokusere på de to første undersøgelsesområder "Lærerforståelser" og "Elevforståelser". Som beskrevet foretog vi udelukkende kvalitativ empiriindsamling, men vil undervejs i opgaven relatere vores resultater til relevante pointer fra HiF. Således inddrages HiF som forskningsmateriale, og giver os mulighed for at foretage komparative analyser af selvstændige pointer og resultater.

Som nævnt har vi indsamlet empiri i en 5. klasse, hvilket betyder, at eleverne i vores undersøgelse er en smule yngre end dem, der blev undersøgt i HiF. Desuden er det relevant at nævne, at to af de styrende dokumenter for historieundervisningen, hhv. Historiekanonen og Forenklede Fælles Mål (2015), er blevet ændret siden undersøgelsen fandt sted. I vores analyse fokuseres der på Historiefagets Fælles Mål fra 2019, og konkret har vi anvendt Fælles Mål for mellemtrinnet. Med indførelsen af Forenklede Fælles Mål ændredes anvendelsen af Historiekanonen i undervisningen fra at den skulle gennemgås kronologisk, betydende fra ældst til nyest, til at den fremadrettet blot skal indgå i elevernes historieundervisning - uden at det er nærmere bestemt hvordan og hvornår (Poulsen & Brunbech, 2016).

Vi har efter vores indsamling af empiri udvalgt en række vigtige pointer fra HiF, som beskriver lærere og elevers generelle forståelser af Historiefaget. Vi vil opliste de mest relevante herunder, for senere at uddybe og analysere disse i de kommende afsnit om "Lærerforståelser" og "Elevforståelser". De listede pointer er egne sammenskrivninger.

#### 4.1 Lærer

- Undervisningen tilrettelægges kronologisk, hvor de ældste tider bearbejdes i de yngste klasser. Derudover struktureres undervisningen efter Historiekanonens kronologiske opbygning.
- Lærerne "brænder for deres fag" og ser en stor vigtighed i, at "man har grebet om sit fag".

- Lærerne beskriver, at eleverne har svært ved at forklare forandringer i historien. Ydermere skal eleverne have en viden for at kunne udvikle deres tænkning i faget.
- Den gode undervisning baserer sig på undervisningsmetodisk variation. Det handler om at tænke kreativt, så eleverne ikke kommer til at kede sig i faget.
- Historie er et dannelsesfag, som fordrer bl.a. kritisk tænkning.

#### 4.2 Elever

- Læreren vælger indhold og læremidler. Eleverne er ikke optagede af valg og fravalg ift. indhold. Eleverne opfatter indholdet som førsteordensviden eller "facts".
- En del elever finder historie spændende, men de har svært ved at forklare hvorfor.
- Mange elever mener, at historie primært er relevant, hvis man vil uddanne sig til historielærer eller lignende. Kun få elever ser en sammenhæng mellem faget og deres hverdagsliv.
- Læreren skal være fagligt dygtig og være god til at fortælle historier. Læreren skal brænde for faget. Læreren skal variere undervisningen, så faget ikke bliver for kedeligt.

(Knudsen og Poulsen, 2016)

## 5.0 Styringsdokumenter

I det kommende afsnit vil vi præsentere og analysere de relevante styringsdokumenter for vores undersøgelse. Historiefaget i folkeskolen er defineret i en række styringsdokumenter, hvoraf især Folkeskolens Formålsparagraf, Historiefagets Fælles Mål samt Historiekanonen er relevante for vores analyse. Folkeskolens Formålsparagraf er den primære, overordnede rammesætning af skolens virke. Den består af tre paragraffer, hvoraf den første konkretiserer, hvad skolen skal sikre sig, at eleverne fagligt og socialt opnår gennem deres skolegang (Undervisningsministeriet, 2020). Undervisningen i historie er videre rammesat gennem Historiefagets Fælles Mål; en strukturering af kompetence-, færdigheds- og vidensmål for hvert trin i elevernes historiefaglige uddannelse, samt tre overordnede formål for faget (Undervisningsministeriet, 2019). Indholdet i historieundervisningen skal inkludere de historiske episoder og perioder, som er definerede i Historiekanonen. Det er et krav, at alle 29 kanonpunkter inddrages i historieundervisningen gennem elevernes skolegang, men det defineres ikke hvordan, hvornår eller i hvilken rækkefølge hvert punkt bør optræde i undervisningen (EMU, 2020). Desuden beskrives det i Historiefagets Fælles Mål, at eleverne

kan bruge kanonpunkterne til at skabe historisk overblik, ligesom de skal have viden om kanonpunkterne (Undervisningsministeriet, 2020).

Folkeskolens Formålparagraf, Historiefagets Fælles Mål og Historiekanonen er altså styringsdokumenter med forskellige funktioner for historiefaget. Formålparagraffen beskriver det samlede mål for elevernes skolegang, mens Historiefagets Fælles Mål beskriver de samlede mål for elevernes historieundervisning, og Historiekanonen beskriver de historiske nedslag, hvorigennem lærerens arbejde med de overordnede mål for både skolen og faget historie kan struktureres. Dermed udstikker styringsdokumenterne tilsammen grundlaget for historieundervisningen.

Hverken læreren eller eleverne nævnte eksplicit Formålparagraffen eller Historiefagets Fælles Mål, dog nævnte læreren Historiekanonen to gange i vores interview. Begge gange fremhævede han eksempler på emner, han ville behandle i undervisningen, som også er opført i kanonen, hhv. Jellingestenen og kvindernes stemmeret. Adspurgt forklarede læreren, at hans undervisningen tilrettelægges på baggrund af en kombination af generel viden om styringsdokumenterne og hans mange års erfaringer med historieundervisning (Bilag 1). På trods af at læreren ikke eksplicit italesatte, at han anvender styringsdokumenterne i planlægningen af sin undervisning, vil vi argumentere for, at disse dokumenter indtager en rolle som en slags "tredje aktør" i klasseværelset, som både lærerens undervisning og elevernes oplevelser påvirkes af og relaterer sig til. Dette eksemplificeres blandt andet af de didaktiserede læremidler, der oftest udvikles på baggrund af de omtalte styringsdokumenter. Derfor inkluderer vi styringsdokumenterne i vores analyse, da de disse er en del af rammesætningen af både vores, lærerens og elevernes oplevelser i historieundervisningen.

Gennem en analyse af samspillet mellem de tre styringsdokumenter kan vi videre forstå historiefagets funktion i skolens generelle virke - altså hvordan historiefaget kan bidrage til at skolen udfylder sit formål og tager ansvar for elevernes dannelse og uddannelse. I formålparagraffen paragraf 1, stykke 1 beskrives det at folkeskolen i samarbejde med forældrene skal give "*... eleverne kundskaber og færdigheder der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie...*" (Undervisningsministeriet, 2020). Denne opgave hviler ikke på det enkelte fag, men på skolen som institution. Ifølge Historiefagets Fælles Mål skal historiefaget udvikle elevernes forståelse af "*kronologi og sammenhæng*", "*kildearbejde*" og "*historiebrug*" (Undervisningsministeriet, 2019), hvilket kan bidrage til, at eleverne opnår de kompetencer,

der specificeres i formålsparagraffen, ligesom en række af kanonpunkterne relaterer sig til Danmarks historie (EMU, 2020). Desuden hviler der et stort ansvar hos læreren i relation til at give eleverne lyst til at lære mere, og som uddybet i formålsparagraffens stykke 2:

*“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* (Undervisningsministeriet, 2020). Det er altså skolens, konkret lærerens, ansvar at tilrettelægge undervisningen således, at eleverne motiveres og bliver i stand til at fordybe sig, tage stilling og deltage aktivt i såvel skolens arena, som i det samfund eleverne indgår i. Lærerens arbejde skal altså lede frem til at eleverne får mulighed for at tillære sig en række kompetencer, der skal give dem styrkede muligheder for at forstå og anvende fagets viden selvtilidsfuldt i flere forskellige arenaer. Disse kompetencer kan yderligere konkretiseres gennem kompetencemålene, som er beskrevet i Fælles Mål (Undervisningsministeriet, 2019).

Stykke tre i formålsparagraffen beskriver elevernes demokratiske dannelse, som skal *“... forberede eleverne til deltagelse, medansvar og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”*. Desuden skal samfundets demokratiske strukturer spejles i skolens praksis, således at eleverne lærer *om og gennem “... åndsfrihed, ligeværd og demokrati”* (Undervisningsministeriet, 2020). I historiefaget lærer eleverne blandt andet at skabe sammenhænge mellem fortiden og nutiden (Undervisningsministeriet, 2019), ligesom de ifølge Historiekanonen skal lære om kanonpunkter som; *Grundlovens indførelse, Systemskiftet 1901, kvinders valgret og FN's verdenserklæring om menneskerettigheder* (EMU, 2020). Vi vil fortsætte analysen af styringsdokumenternes betydning for læreren og eleverne i de kommende afsnit.

## 6.0 Lærerforståelser

### 6.1 Styringsdokumenterne i lærerens praksis

Som tidligere beskrevet italesatte læreren kun i begrænset omfang selvstændigt styringsdokumenterne men forklarede adspurg, at han er bekendt med Fælles Mål og Historiekanonen. Han forklarede i interviewet, at hans kendskab til styringsdokumenterne,



sammen med hans erfaringer, danner grundlag for planlægningen og gennemførelsen af undervisningen.

I fagets formål for historie beskrives det, at eleverne skal *“... opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie”*

(Undervisningsministeriet, 2019). Læreren påpegede gentagne gange, at hans undervisning tager udgangspunkt i dansk historie, som evt. kan bredes ud til verdenshistorien i undskolingen: *“...det er jo den danske historie, men selvfølgelig vil det også blive bredt ud til verdenshistorien på et senere tidspunkt”* (Bilag 1), ligesom han beskrev, at historiefaget kan bidrage til at *“kile eleverne sammen”*. Faget kan ifølge læreren være med til at skabe et fællesskab og give eleverne en fælles identitet. Desuden forklarede læreren, at han *“trækker tråde til nutiden”*, hvilket kan bidrage til, at eleverne udvikler sammenhængsforståelse og kronologisk overblik. I fagets formål stk. 3 beskrives det ligeledes, at: *“Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte”* (Undervisningsministeriet, 2019). Ved at trække tråde mellem fortiden og nutiden trænes elevernes forståelse af være historieskabte, og elevernes historiske bevidsthed og identitet styrkes (Pietras og Poulsen, 2016, s. 67-68).

I forhold til historiekanonens vil vi påpege, at læreren italesatte arbejdet med runer og Jellingestenen som et eksempel på noget af det *“vigtige”* indhold, han prioriterede i undervisningen. Efterfølgende påpegede han også, at dette er en del af kanonen (Bilag 1). Læreren har altså, uanset om det skyldes, at det er et officielt krav eller lærerens opfattelse af, at det er relevant, inkorporeret det for perioden relevante kanonpunkt i sin undervisning. Under observationen blev Jellingestenen også refereret til som et *“spor fra vikingetiden”*, først af eleverne, herefter også af læreren.

I relation til styringsdokumenterne er det samlet set vores opfattelse, at de, til trods for at de ikke italesættes af læreren som sådan, har relevans for den undervisning, der finder sted. Læreren oplevede det ikke nødvendigt at indtænke elementerne aktivt i planlægningen, men grundet hans erfaring med og interesse for faget, formår han i store træk at leve op til de fastsatte rammer for historieundervisningen.

## 6.2 Motivation

Vi vil i kommende afsnit undersøge hvilke metoder, læreren benytter til at skabe og understøtte motivation hos eleverne i sin undervisning. Vi vil have fokus på det læreren flere gange i interviewet beskriver som *“den gode fortælling”*, som ifølge ham er en stor del af formålet med hans undervisning, og som han anvender til at *“vække elevernes nysgerrighed”*.

### 6.2.1 Fortælling i historieundervisningen

Under vores interview spurgte vi læreren om, hvad historie handler om. Dertil beskrev han en række af metoder og indhold som han mente, var grundlæggende for faget. Han beskrev som det første, at han tilstræbte at vække nysgerrighed hos eleverne i sin undervisning; *“Min egen undervisning ser jeg meget, som at den skal være spændende, den skal vække en nysgerrighed hos eleverne”* (Bilag 1). Et gennemgående tema i interviewet var fordele ved *“den gode fortælling”* bl.a. som et af lærerens redskaber, der kan bidrage til en spændende historieundervisning. *“De [eleverne] elsker også bare at høre om historien ... Altså den mundtlige verbale overlevering, den er jo super stærk, jeg ville aldrig bare synes det var fedt at stikke dem en række links til noget og så sige; “undersøg hvad det er””* (Bilag 1). Historie videregivet som fortælling har været brugt i undervisningen i mange år og har tidligere været kritiseret for bl.a. at heroisere historien (Lund, 2011). Erik Lund beskriver dog en række fordele ved at benytte *fortællingen* i undervisningen. Fortællingen ifølge Lund kan bidrage til at eleverne opbygger sammenhængende forståelser og kan styrke deres historiske bevidsthed. Ydermere *“taler en fortælling til det emotionelle, skaber spænding, indlevelse og identifikationsmuligheder”* (Pietras & Poulsen, s. 199), hvilket underbygger vores lærers argument om, at *“den gode fortælling”* bidrager til elevernes nysgerrighed. Den gode fortælling har samtidig sine betingelser, herunder at den skal være historisk lodig i modsætning til heroiserende og moraliserende fortællinger. Derudover skal eleverne arbejde aktivt med fortællingen gennem kildekritisk arbejde, i stedet for blot at lytte til en god fortælling (Lund, 2011). Det er vigtigt, at den gode fortælling foregår i dialog med eleverne, hvilket vores lærer også italesatte som værende meget vigtigt *“så det [fortællingen] ikke er forelæsning, men en samtale”* (Bilag 1). Vi kunne under vores observationer konstatere, at læreren netop gjorde dette, ved at inddrage elevernes bidrag i sin fortælling. Opsummeret vurderede læreren, at han gennem bl.a. disse fortællinger er i stand til at styrke elevernes indre motivation og give dem lyst til at lære mere.

## 6.2.2 Indre og ydre motivation

Læreren beskrev i høj grad sin undervisning som sjov og legende, hvor det som tidligere nævnt er vigtigt at vække elevernes nysgerrighed, og skabe mulighed for indlevelse. Der fokuseres dermed på den indre motivation hos eleverne, hvor målet er, at "*Aktiviteten, læringen eller arbejdsprocessen holdes ved lige på grund af interesse for sagen, lærestoffet eller handlingen i sig selv.*" (Imsen, 2008, s. 331). Læreren benyttede flere redskaber til at opnå ovenstående, som bl.a. fortællingen og en varieret undervisning. Læreren beskrev i interviewet, at det er vigtigt for den elevgruppe, han har nu, at arbejde illustrativt, og han havde derfor også inkorporeret en del opgaver af denne type i forløbet om vikinger, fx. farvelægning af vikinger og oversættelse af runealfabetet. Han benyttede en lang række forskellige arbejdsformer i sin undervisning for at bidrage til øget motivation hos eleverne. Han nævnte samtidig denne varierede undervisning som en del af sin undervisningsdifferentiering, der kan stilladsere eleverne i deres læringsproces (Bilag 1). For at styrke den indre motivation må der ifølge humanistiske motivationsteorier eksistere en vis behovsopfyldelse hos eleverne, herunder behovet for anerkendelse, hvor eleverne opnår en følelse af "*mestring i sig selv, og en følelse af styrke, frihed og tillid til egne kræfter*" (Imsen, 2008, s. 337). Behovet for anerkendelse optræder i en tosidet form; en indre og en social, hermed forstået, at eleven både skal anerkendes af andre, samt opleve ovenstående følelse af mestring. Derudover eksisterer der to modstridende handlingsimpulser, som består af *lysten til at løse opgaven* og *angsten for at mislykkes* (Imsen, 2008), som er grundlæggende for elevers *præsentationsmotivation*. For at eleverne kan opnå denne følelse af mestring, må der derfor eksistere en balancegang, hvor stoffet hverken er for vanskeligt eller for let. Ovenstående dynamik kan forbindes med Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling, hvori der beskrives tre zoner i tilegnelsen af ny viden; *tryghedszonen*, som beskriver det, eleven kan udføre på egen hånd, *udviklingszonen*, som beskriver, hvad eleven kan udføre ved stilladsring, og *utryghedszonen*, som beskriver læring, som er uden for elevens kunnen. Både Imsen og Vygotsky beskriver vigtigheden i at tilrettelægge undervisning, som fordrer mestringsfølelsen hos eleverne, og som samtidig begrænser elevernes følelse af angst (Skibsted, 2014).

### 6.2.3 Undervisning i flow

Når ovenstående dynamik lykkes, kan eleverne beskrives som værende i *flow*. Vores lærer mente, at han var i stand til at motivere eleverne, og at han formåede at styrke deres interesse for faget. Vi har derfor valgt at inddrage Mihaly Csikszentmihalyis teori om flow, som beskrives på følgende vis; *“en tilstand, hvor folk er så engagerede i en aktivitet, at alt andet synes uden betydning. Oplevelsen er i sig selv så nydelsesfuld, at folk vil udføre dette arbejde alene, fordi de nyder det.”* (Lyng, 2007, s. 200). Flow i undervisningen opnås, når der eksisterer en balance mellem udfordringer og ressourcer til at løse disse udfordringer. Der arbejdes inden for flow med et spændingsfelt mellem kedsomhed og angst, som beskriver, at udfordringen, som eleven skal løse, ikke må fremprovokere angst ved at være for udfordrende, og samtidigt skal udfordringen stille krav til eleven, ellers vil eleven opleve kedsomhed (Lyng, 2007, s. 206). Ifølge en undersøgelse, refererer elever, som opnår en følelse af flow, til, at undervisningen domineres af bl.a. varierende arbejdsformer og tydelighed (Lyng, 2007, s. 203). Læreren beskrev sin tydelighed på følgende vis; *“Jeg er jo altid sådan meget målfast...altså bevidstgør dem for hvad er målet”* (Bilag 1). Som tidligere nævnt, vægtede læreren den legende undervisning højt, især i de yngre klasser, da han ud fra erfaring mente, at det er nemmere at styrke elevernes indre motivation. Adspurgt fortalte han, at det var langt mere udfordrende at styrke elevernes indre motivation i udskolingen, hvor elevernes ydre motivation påvirkes i højere grad gennem øgede formelle krav, som fx. eksamen og karakterer: *“...der er nogle formelle krav. Og det er sværere. Der taber man desværre ret mange elever”* (Bilag 1).

I opgavens senere afsnit om elevernes motivation og oplevelse af flow i undervisningen, vil vi analysere i hvilken grad, eleverne oplever, at undervisningen fungerer, herunder om de beskriver en oplevelse flow, angst eller kedsomhed.

### 6.3 Historiefaglig teori og praksis

Indledningsvist i interviewet fortalte læreren med udgangspunkt i forløbet om vikingetiden, at det interessante er at finde ud af hvordan, historien påvirker nutiden; *“den historie, som vi ser nu, hvordan er den kommet, hvordan er det blevet til det, det er, hvad er årsagen til, kunne man også sige - sådan som kausalitetseffekt. Med at konsekvensen af det, den ser vi, årsagen kender vi ikke så godt”* (Bilag 1). Det er ifølge læreren vigtigt at opnå viden, som kan styrke elevernes forståelse af de historiske årsager og konsekvenser, der påvirker dagens samfund.

For at opnå viden om årsager og konsekvenser må man kvalificere elevernes forståelse af de historiske begreber. Han beskriver desuden samspillet mellem fortiden og nutiden, som er en essentiel del af historiebevidsthed (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67). For at styrke elevernes historiske tænkning må man kvalificere elevernes forståelse af fortiden gennem viden om bl.a. årsager, kronologi og kilder. Vi vil derfor inddrage Jannet van Drie og Carla van Boxtels teori om det, de betegner som *historical reasoning*, hvor de klarlægger en række koncepter for historisk refleksion, som kan benyttes til skabe mening i arbejdet med fortiden. Vi benytter denne teori til at analysere lærerens praksis, da de udover at definere bestanddelene af historisk refleksion foreslår metoder til at benytte teorien i uddannelsesmæssige sammenhænge (Drie & Boxtel, 2017). Drie og Boxtel beskriver historisk refleksion på følgende vis; ... *an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare and/or explain historical phenomena.*” (Drie & Boxtel, 2007, s. 89). I en videreudviklet model har de delt historisk refleksion i tre typer; *continuity and change*, *cause and consequences* og *similarities and differences* (Bilag 3) (Drie & Boxtel, 2017). De arbejder med seks koncepter, som bidrager til historisk refleksivitet; *asking historical questions, using sources, contextualization, argumentation, using substantive concepts* og *using meta-concepts* (Drie & Boxtel, 2007, s. 89). Disse seks koncepter påvirkes yderligere af kognitive og sociokulturelle forudsætninger; *Epistemological beliefs, Interest in history, Historical knowledge* og *Knowledge of metahistorical concepts and strategies* (Bilag 3) (Drie & Boxtel, 2017).

Vi har udvalgt to af koncepterne, da de fremstod som mest relevante i relation til lærerens tanker og pointer om egen praksis. Vi vil derfor fokusere på *contextualization* og *using of meta-concepts*. Derudover vil vi analysere, hvilke metoder læreren benytter i sin undervisning, som kan bidrage til historisk refleksivitet.

### 6.3.1 Contextualization

En evne, som tillægges værdi inden for historisk refleksivitet, er evnen til at kunne kontekstualisere historien. Dette indbefatter både viden inden for en kronologisk ramme, fx. periodisering, og viden inden for en sociologisk ramme, fx. menneskets adfærd, socio-økonomiske forhold osv. Evnen til at kontekstualisere i faget historie er vigtig, da den styrker elevens grundlag for at forstå historien med udgangspunkt i samtiden, også kaldet historisk empati (Drie & Boxtel, 2007). Flere har beskæftiget sig med dette, herunder Seixas

og Morton, da en engelsk undersøgelse viste, at elever var udfordrede på området og derfor dømte fortiden med nutidens øjne i stedet for at forholde sig til fortiden på daværende betingelser (Drie & Boxtel, 2007).

Under interviewet beskrev læreren med udgangspunkt i et forløb om vikingetiden, hvilke områder eleverne skulle opnå viden indenfor; “*Religion*”, “*sprog*”, “*samfundsopbygning*”, “*geografi*” osv (Bilag 1). Denne udtalelse vil vi relatere til Wineburgs undersøgelse fra 1998, som også nævner en række af disse områder. I undersøgelsen definerer Wineburg seks vidensområder, der bidrager til at kontekstualisere fortiden. Blandt disse optræder: *Biographic comments about life histories of individuals, spatio-temporal comments about the physical location and temporal sequence of events, og social-rhetorical comments about social demands of situations, intellectual, and ideological landscapes* (Drie & Boxtel, 2007, s. 96). Vi vurderer, at lærerens eksempler på vidensområder bør placeres inden for de tre udvalgte vidensområder, som Wineburg beskriver. Gennem arbejdet med disse vidensområder, styrkes elevernes mulighed for at være i stand til at kontekstualisere. Vi vil på baggrund af dette i afsnittet, som omhandler elevinterview, undersøge, om eleverne formår at kontekstualisere.

### 6.3.2 Using of meta-concepts

At have viden om meta-begreber og at være i stand til at benytte disse er et af Drie og Boxtels seks koncepter inden for historisk refleksivitet. Disse meta-begreber, fx. årsager, forklaringer, empati, brud og kontinuitet, benyttes af historikere til at bearbejde historiske processer og perioder (Drie & Boxtel, 2007, s. 101). Undersøgelser har vist, at elevens viden om disse meta-begreber ofte er implicit og ikke integreret i praksis (Drie & Boxtel, 2007, s. 101). Vi har valgt at fremhæve dette område inden for historisk refleksivitet, da læreren i høj grad fokuserede på årsager som værende en bærende del af målet med historieundervisningen, dog uden at metakommunikere begreberne til eleverne. Læreren beskrev, hvordan det skulle fungere som “en usynlig tråd”. Derudover beskrev han et eksempel fra sin praksis, som beskrev udfordringer i arbejdet med meta-begreber. Læreren forklarede i interviewet, at han i forløbet om vikingetiden indledningsvist havde forsøgt at undervise “med den brede pensel”, hvilket efter hans forståelse ikke havde haft den ønskede effekt; “... *det bider ikke rigtigt på dem, så i stedet ... tager vi udgangspunkt i syv danske vikingekonger*” (Bilag 1). Han justerede derfor sin undervisning til at omhandle konkrete aktører, herunder syv konger fra

vikingetiden, for at motivere eleverne i højere grad. Gennem denne justering gjorde læreren undervisningen mere biografisk.

Undersøgelser har tidligere vist, at elever tillægger enkelte aktører i historien for meget værdi i arbejdet med årsagsforklaringer (Drie & Boxtel, 2007, s. 102). Ved at fokusere på enkelte aktører i undervisningen, vil stoffet forekomme mindre abstrakt, men samtidigt vil der opstå en risiko for, at eleverne tilegner sig en lineær forståelse af årsager og dermed ikke opnår forståelse for, hvordan underliggende strukturer påvirker årsager og konsekvenser (Drie & Boxtel, 2007, s. 103). Hvorvidt dette er tilfældet, vil vi vende tilbage til senere.

### 6.3.3 Interest in history

Udover de tidligere seks nævnte koncepter, som tilsammen bidrager til historisk refleksivitet, beskæftiger Drie og Boxtel sig også med grundlæggende forudsætninger for at forstå historien; *Interest in history, historical knowledge, knowledge of metahistorical concepts and strategies* og *epistemological beliefs* (Bilag 3) (Drie & Boxtel, 2017, s. 6). Vi vil kort inddrage *Interest in history*, da læreren, som tidligere nævnt, beskrev vigtigheden i at vække elevernes nysgerrighed.

Elevers interesse for historie kan afhænge af en individuel interesse for historie, eller afhænge af et historisk emne, som de kan relatere til, samt af en situationel interesse; "*Situational interest is a temporary state triggered at a particular moment in a particular environment...*" (Drie & Boxtel, 2017, s. 18). Denne form for interesse italesatte læreren flere gange (Bilag 1). Hvis denne interesse er til stede vil eleverne være tilbøjelige til at benytte mere avancerede læringsstrategier (Drie & Boxtel, 2017). Denne pointe ligger i forlængelse af vores vurdering fra tidligere om, at læreren forsøger at skabe motivation, nysgerrighed og opnå flow i undervisningen.

Desuden beskriver Drie og Boxtel en række arbejdsmetoder, som har vist sig at bidrage til elevers historiske refleksivitet. Vi vil fremhæve visuelle repræsentationer af historien, som beskrives som et brugbart redskab, som kan hjælpe elever til at forklare og diskutere historien. Ydermere vil det visuelle input forekomme tilgængeligt for flere og kan fungere som fælles referencepunkt (Drie & Boxtel, 2017). Vores lærer beskrev sin praksis som værende i høj grad visuel, og viste os undervejs i interviewet flere opgaver, hvor eleverne

havde farvelagt og tegnet vikinger. Da læreren beskrev denne dynamik fra undervisningen, forklarede han det med, at eleverne motiveres yderligere gennem arbejdet med kreative grafiske opgaver: *“Med den gruppe, som jeg arbejder med nu, der må det meget gerne være illustrativt”* (Bilag 1). Elevernes interesse for historie kan således potentielt styrkes gennem denne form for undervisningsaktiviteter.

## 6.4 Delkonklusion til afsnit om læreren

I afsnittet “Præsentation af den indsamlede empiri” beskrev vi, at læreren betegnede sig selv som ildsjæl. Denne udtalelse går igen i HiF, hvor rapporten ligeledes betegner de undersøgte lærere som ildsjæle: *“Fælles for alle lærere har været deres interesse og begejstring for historiefaget. Rapporten betegner dem derfor som ildsjæle i faget”* (Knudsen og Poulsen, 2016, s. 5). Det er altså et fællestræk for den lærer, vi interviewede, og de lærere, der indgik i HistorieLabs undersøgelse. Den interviewede lærer beskrev videre, at han har en stor personlig interesse for faget, der danner grundlag for udvælgelse af indhold mm. Styringsdokumenterne har som beskrevet ikke en dominerende position i planlægningen af undervisningen, hvilket han begrundede med sine mange års erfaring og store baggrundsviden om faget. Læreren beskrev, at han ikke mener, at historieundervisningen skal struktureres kronologisk, men samtidig beskrev han, at han selv placerer nyere emner/indhold i undskolingen. I HiF beskrives det, at *“Undervisningen tilrettelægges ofte således, at den i vid udstrækning afspejler og struktureres efter historiekanonens kronologiske opbygning og indhold”* (Knudsen og Poulsen, 2016, s. 14). Læreren følger altså i udgangspunktet samme tanker om kronologi, men da det formelle krav til historiekanonens er ændret, har han udvidede muligheder for at bryde med kronologien, hvis han finder det hensigtsmæssigt.

Videre tillægger læreren variation i undervisningen stor værdi. Denne pointe går ligeledes igen i lærernes beskrivelser af den gode undervisning i HiF (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 17). Læreren beskrev kreative og illustrative aktiviteter som en bærende del af sin undervisning. Han beskrev derudover, at denne form for aktiviteter motiverede eleverne, hvilket pointer fra HiF understreger, bl.a.; *“Den gode undervisning baserer sig på undervisningsmetodisk variation. Det handler om at tænke kreativt, så eleverne ikke kommer til at kede sig i faget”*. (Knudsen og Poulsen, 2016, s. 17). Dette har vi yderligere relateret til Boxtel og Drie, som beskriver visuelle repræsentationer af historie, der kan styrke historisk refleksivitet. Derudover tillægger læreren *“fortællingen”* stor værdi som et vigtigt redskab til



at fange elevernes interesse. Denne pointe fremhæves også i HiF gennem de undersøgte læreres beskrivelser af den gode historieundervisning; *“De gode historiefortællinger og dramatiseringer - begge dele har positiv virkning i undervisningen”* (Knudsen og Poulsen, 2016, s. 17). Erik Lunds tanker om den historisk lødige fortælling underbygger ovenstående udsagn, da den kan indgå som et element i at styrke elevernes indlevelse i undervisningen.

Læreren beskrev desuden viden om årsagssammenhænge som et vigtigt element i at forstå relationen mellem fortiden og nutiden. Denne udfordring beskrives også af lærerne fra HiF; *“Eleverne har svært ved at svare på, hvad der skaber forandringer i historien”* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 17). Denne viden kan, som beskrevet, styrkes ved at arbejde med det, Drie og Boxtel beskriver som evnen til at kontekstualisere.

## 7.0 Elevforståelser

### 7.1 Styringsdokumenterne i relation til eleverne

I interviewet med eleverne nævnte eleverne ikke styringsdokumenterne selvstændigt. Vi vil i dette afsnit analysere nogle af de relevante pointer fra interviewet med eleverne i relation til de mål, der opstilles i Historiefagets Fælles Mål.

Det første punkt fra Fælles Mål, vi vil fremhæve, er færdigheds- og vidensområdet “Historiekanon”, under kompetenceområdet “kronologi og sammenhæng”. Færdighedsmålet for dette område er: *“Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse”* og vidensmålet er: *“Eleven har viden om kanonpunkter”* (Undervisningsministeriet, 2019). Eleverne nævnte Jellingestenen som et vigtigt element fra undervisningen men relaterede ikke dette udsagn til styringsdokumenterne. I Fælles Mål beskrives det ikke tydeligt, om eleven skal have viden om kanonpunkterne som styringsdokument, eller om eleven blot skal kende det historiske indhold, der beskrives i Historiekanonen. Færdighedsmålet beskriver, hvad eleverne skal styrkes i gennem arbejdet med Historiekanonen. At eleverne har viden om det historiske indhold i Historiekanonen, i hvert fald for det observerede forløb, kan gøre eleverne i stand til at anvende kanonpunkterne til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse. Læreren beskrev gentagne gange, at han med sin undervisning forsøger at trække tråde mellem fortiden og nutiden, og kompetencemålet for “kronologi og sammenhæng” er beskrevet således: *“Eleven kan*

*sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder”* (Undervisningsministeriet, 2019). Når eleverne skal sammenligne væsentlige træk, må de fx. være bevidste om forskellen mellem perioder med brud og perioder med kontinuitet. I interviewet med eleverne blev det pointeret, at man i historie lærer OM fortiden, og at man desuden kan lære AF fortiden. Pointen var, at historiefaget både handler om de hændelser og opfindelser mm., der er foregået i fortiden, mens disse hændelser kan give eleverne et udgangspunkt for at forholde sig til svære problematikker i nutiden; *“... og så hvis nu vi ser en fattig en, der står på gaden, så hjælper vi dem”* (Bilag 2).

Kronologi og sammenhæng, samt forståelsen for forandringer i menneskers liv og livsvilkår, beskrives i fagets formål stk 2. Vi har tidligere beskrevet fagets formål i relation til lærerens praksis, hvor vi fremhævede stk. 1 og 3. I stk. 2 beskrives det, at *“Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring”* (Undervisningsministeriet, 2019).

Eleverne talte ikke eksplicit om arbejdet med de to andre kompetenceområder, kilder og kildekritik, samt historiebrug. Dette kan blandt andet skyldes, at forløbet om vikingetiden har fokuseret på det første kompetenceområde, og at læreren, som han selv beskrev det ift. arbejdet med kildekritik, planlægger senere forløb, der fokuserer på dette område. Et andet bud er, at det skyldes, at læreren ikke metakommunikerer med eleverne om undervisningens formål og styringsdokumenter. Vi vil i afsnittet om justeringer komme med vores bud på tilføjelser og justeringer af undervisningen, der potentielt gør eleverne mere bevidste om, hvorfor de har historie som fag, og hvad fagets indhold kan bidrage med i elevernes hverdag.

## 7.2 Elevernes motivation

Vi vil i dette afsnit analysere en række pointer, der relaterer sig til elevernes udsagn om motivation i historieundervisningen.

Som beskrevet tidligere i opgaven sammenlignede eleverne gennem begge interviews undervisningen i 5. klasse og 4. klasse. Den interviewede lærer begyndte første at undervise klassen ved starten af 5. klasse. Overordnet set beskrev eleverne, at undervisningen i 5. klasse var meget mere spændende end i 4. klasse. Dette blev blandt andet forklaret med, at undervisningen tidligere, ifølge eleverne, var struktureret omkring oplæsning fra portalen

historiefaget.dk. Eleverne opfattede derfor ikke undervisningen som varieret og udtrykte generelt, at undervisningen derfor var kedelig. En elev beskrev; *“Altså jeg ville sige sådan noget er sjovt, når man ikke gør det alt for tit, som fx. i 4. klasse, så gjorde vi det HELE tiden, og der var det MEGA kedeligt”* (Bilag 2). Dewey har beskrevet, at undervisningens æstetiske rytme må indeholde gentagelse, variation og balance. Disse tre *“...skaber temposkift og intensitet og tilføjer energi til erfaringsdannelsen frem mod fuldbyrdelse”* (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen & Gissel, 2015, s. 254). Hvis undervisningen ikke følger den æstetiske rytme, kan undervisningens rytme opleves mekanisk, hvilket medfører at eleven oplever, at *“...tiden går helt i stå eller føles lang”* (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen & Gissel, 2015, s. 255). Det er vores vurdering, at eleverne overvejende oplevede historieundervisningen før 5. klasse, som følgende den mekaniske rytme, mens deres nuværende lærer er nærmere den æstetiske rytme.

Desuden forklarede eleverne, adspurgt, at de ikke vurderede, at inddragelsen af IT i undervisningen styrker motivationen, mens aktiviteterens udformning og organisationsform havde større betydning for, om noget var spændende. De beskrev samtidig en stor tiltro til, at deres nuværende lærer vælger de vigtigste emner ud, og adspurgt forklarede flere, at de ikke har behov for øget indflydelse på undervisningens indhold. Elevernes holdninger til organiseringen af undervisningen var mere tydelige. Her beskrev alle elever, at de foretrak gruppearbejde. Alle elever beskrev desuden, at undervisningen siden begyndelsen af 5. klasse bar præg af meget gruppearbejde, spændende opgaver og en stor grad af variation i undervisningen. En elev beskrev; *“... i 4. klasse der var det meget med, at de læste op fra det der historiefaget.dk... det er sjovere selv at lave noget”* (Bilag 2). Ingen elever udtrykte utilfredshed med læreren, og alle beskrev, at relationen mellem lærer og elever var god og væsentligt bedre end i de tidligere klasser.

Generelt var der ingen elever, der beskrev historie som deres *“yndlingsfag”*, og heller ingen, der beskrev det som deres *“hadefag”*. Der var ikke ét fag eller én type fag eleverne beskrev som bedst eller værst, og det var derfor ikke muligt for os at konkretisere, hvad der lå til grund for den holdning. Vi vurderer dog på baggrund af, at udsagnene om den nuværende lærer udelukkende er positive eller neutrale, at dette blandt andet skyldes, at elevernes relation til læreren kan beskrives som stærk til trods for, at læreren først for nyligt havde overtaget klassen.

Eleverne forklarede, at historieundervisningen finder sted på skolen, og de erindrede ikke, at have været på udflugt i faget. Dog beskrev en elev, at der på et tidligere tidspunkt, før klassen fik deres nuværende lærer, havde været en arkæolog på besøg. De andre elever uddybede, at det havde været spændende at få besøg. En elev beskrev, at det især var spændende, fordi eleverne havde fået lov til at røre ved de historiske genstande, arkæologen havde taget med. Dette underbygger lærerens pointe med, at eleverne har brug for analoge medier, som de kan "tage og føle på", hvis deres motivation og nysgerrighed skal styrkes: "*Jeg tror meget mere på det analoge, end jeg tror på det digitale*" (Bilag 1). Pietras og Poulsen har beskrevet dette således: "*Fordi artefakterne er konkrete og autentiske genstande fra perioden, og eleverne ser, føler, lugter og måske hører dem vækker genstandene nysgerrighed og motiverer til nærmere undersøgelse*" (Pietras og Poulsen, 2016, s. 257).

Alle elever udtrykte generel tilfredshed med den nuværende undervisning og beskrev såvel indhold, organisationsformer og aktiviteter som "*spændende*" og "*vigtige*". Et eksempel, der blev fremhævet i begge interviews, var en række aktiviteter omhandlende rune-skriftsproget Futhark. Adspurgt om der var noget fra undervisningen, de huskede som særligt spændende, beskrev alle elever arbejdet med runealfabetet. Det blev beskrevet, at de fleste i klassen havde lært at skrive almindelige sætninger med det nye sprog, og en elev beskrev det som at lære "*et andet sprog*", som andre ikke forstod. Vi vurderer desuden, at elevernes motivation i relation til dette emne kan skyldes, at eleverne opfattede aktiviteten som meningsfuld, da læreren udleverede opgaveformuleringer skrevet med runer, som eleverne skulle oversætte, inden de kunne løse selve opgaven. Bente Lynges har beskrevet, at den optimale læringssituation indeholder en kombination af opmærksomhed, engagement, nydelse og meningsfuldhed (Lynges, 2007). Vores analyse er, at eleverne oplevede engagement, da øvelsen involverede og aktiverede eleverne, mens eleverne oplevede nydelse ved, ifølge dem selv, at lære et nyt sprog, som de kan bruge til at forstå næste del af opgaven og efterfølgende kunne skrive sammen, hvilket gjorde øvelsen meningsfuld.

### 7.2.1 Elevernes oplevelse af flow i undervisningen

I dette afsnit undersøges elevernes oplevelser af flow. Gennem elevernes beskrivelser af undervisningen før 5. klasse optræder en række forskellige udsagn, der beskriver undervisningen som kedelig og uinteressant. Blandt andet beskrev eleverne undervisningen som ensformig. Vi vurderer derfor, at eleverne oplevede kedsomhed, da ingen elever beskrev

undervisningen som for svær eller utilgængelig. Csikszentmihalyi beskriver dette som manglende udfordringer, mens følelsen af en for stor udfordring med manglende ressourcer til at løse den skaber følelsen af angst (Lyng, 2007, s. 206). Vi kan ikke umiddelbart fastslå, om eleverne reelt har oplevet for små eller for store udfordringer, men da ingen elever beskrev undervisningen som svær, må vi konstatere, at eleverne *oplevede* undervisningen før 5. klasse som kedelig grundet de manglende udfordringer og manglende variation.

Da eleverne samtidig beskrev undervisningen i 5. klasse med positive ord, vil vi fremhæve et eksempel fra interviewet, hvor en elev beskrev sin oplevelse af den del af forløbet, hvor eleverne arbejdede med Futhark. Eleven forklarede ligesom de andre elever i interviewet, at emnet og de tilhørende aktiviteter var spændende at arbejde med. Dog var eleven ikke ubetinget i sin begejstring for emnet. Adspurgt uddybede eleven, at emnet var spændende i begyndelsen, men at læreren fortsatte med emnet i "*for lang tid*", og at det derfor nåede at blive kedeligt; "*Da vi havde om futhark, så synes jeg vi havde om futhark i lidt for lang tid*" (Bilag 2). Da emnet stadig var spændende, skyldtes det ifølge eleven blandt andet, at arbejdet med "*et helt nyt sprog*" var motiverende. Det kan ikke siges med sikkerhed, om elevens følelse af kedsomhed skyldtes, at eleven ikke oplevede tilpas udfordring, eller andre faktorer. Vores analyse er dog, at eleven beskrev hhv. *glæde* og *nydelse* ifbm. arbejdet, men at disse følelser blev erstattet med kedsomhed. Eleven har altså bevæget sig ud af zonen for flow.

## 7.3 Historiefaglig teori og praksis - eleverne

Vi vil i kommende afsnit tage udgangspunkt i interviewene med eleverne, og analysere og finde tegn på, om der eksisterer overensstemmelse mellem lærerens og elevernes forståelse af faget historie. Samtidig vil vi undersøge tegn på historisk refleksivitet hos eleverne.

### 7.3.1 Contextualization

Som tidligere nævnt er evnen til at kunne kontekstualisere vigtig, når man arbejder med historie. En forudsætning for at kunne dette, afhænger af viden inden for fx. historiske perioder. Stow og Hayd beskriver ydermere, at man for at kunne kontekstualisere må have en generel forståelse af historisk tid, fx. forståelsen for at periodisering er historieskabt (Drie & Boxtel, 2007, s. 95). Undervejs i elevinterviewet, adspurgt hvordan eleverne ville finde ud af, hvornår vikingetiden foregik, udtalte en elev følgende; "*Men altså det kommer jo også lidt an på fordi hvis det så ikke lavede lissom at de var vikinger i vikingetiden, så ville det jo nok ikke*

*hedde vikingetiden, overhovedet. Det kunne også bare være, hvad var det nu tiden var før vikingetiden, eller at det så bare var en del af middelalderen, så middelalderen var lidt længere”* (Bilag 2). Vi formåede ikke at spørge yderligere til meningen i interviewet men vurderer, at elevens formulering kan være et tegn på en mere kompleks forståelse af tid, end de andre elever beskrev. Vi bedømmer, at udtalelsen tyder på, at hun i nogen grad forstår, at periodiseringer ikke er fastlagte men historieskabte, omend formuleringen fremstår lidt kringlet.

Som tidligere nævnt må elevernes historiske empati styrkes, da evnen til at kontekstualisere afhænger af, hvordan eleverne forstår fortiden. En undersøgelse udarbejdet af CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) tyder på, at elevernes forståelse af sammenhæng mellem årsager og konsekvenser styrkes markant omkring 5. klassetrin (Pietras & Poulsen, 2016, s. 98-99). Herigennem bliver eleverne ydermere i stand til at differentiere mellem, hvad *de* ved om fortiden, og hvad *man* vidste dengang. På baggrund af denne undersøgelse kan man altså argumentere for, at de interviewede elever potentielt befinder sig i den tidlige fase af at opnå historisk empati. Flere elever havde en generel opfattelse af, at meningen med historie var, at man kunne lære af fortidens “fejl”. En elev forklarede, at man kan *“lære af fortiden”*. En anden fortsatte og forklarede, at; der tidligere var mange *“fattige mennesker”*, som blev behandlet dårligt, derfor må vi i dag tænke mere på andre mennesker (Bilag 2). Adspurgt om denne viden kan bruges uden for skolen, svarede en elev følgende; *“det er også uden for skolen, for vi har jo også lært om sådan noget om hvor onde de kunne være i fortiden, og så kan vi sige “ej hvor er det ondt, det skal vi ikke”* (Bilag 2). Elevernes beskrivelser placerer dem på det laveste niveau af historisk empati, hvor fortidens aktører vurderes til at være mindre intelligente end nutidens (Drie & Boxtel, 2007).

### 7.3.2 Using of meta-concepts

Meta-begreber dækker over en række begreber, som kan benyttes til at bearbejde historiske processer. Som tidligere nævnt er denne viden ofte implicit hos elever. Enkelte elever udviste tegn på forståelse for meta-begreberne *brud* og *årsager*, men ingen elever benyttede eksplicit meta-begreber. En elev forklarede, hvorfor forløbet om vikingetiden var spændende; *“Det er ret sjovt med vikingetiden...jeg synes det adskiller sig ret meget fra de andre tider...de kommer med sådan nogen kæmpe skibe“* (Bilag 2). Eleven beskriver et historisk brud og er i stand til at definere forandringer, som har påvirket bruddet. Eleverne beskrev dog ikke kontinuitet

men fokuserede udelukkende på brud eller forskelle. Derudover fokuserede eleverne i høj grad på, at fortiden havde påvirket nutiden. En elev forklarede; “...og altså meget af det der skete på det, de tidspunkter har jo også indflydelse på hvordan vi lever i dag... altså på et tidspunkt så var der jo en eller anden der opfandt bordet og mobiltelefonen” (Bilag 2). En stor del af eleverne forklarede lignende og har dermed en forståelse for, at nutiden er historieskabt, og at der findes historiske årsager til måden, nutiden har udformet sig. Eleverne forholder sig dog til årsagsforklaringer på et overordnet niveau. Et metabegreb, som eleverne udviste begrænset viden om, var kildekritik. De accepterede, at læreren udvalgte materiale og emner - adspurgt forklarede en elev følgende; “Det vigtigste... det kommer an på hvad [læreren] vælger” (Bilag 2). Adspurgt hvordan man kunne undersøge historien, forklarede eleverne, at de ville undersøge det på wikipedia og google. Ydermere forklarede de, at man for at sikre sig, at informationerne er korrekte, kan besøge et museum, da information på internettet kan være “fake”.

### 7.3.3 Interest in history

Eleverne beskrev som tidligere nævnt en øget motivation for faget fra 4. klasse til 5. klasse, som vi vurderer bundet i ændrede arbejdsformer og en anden relation til læreren. Flere elever beskrev faget og forløbet om vikingetiden som værende spændende, enkelte var uenige. Vi har desværre ikke mulighed for at sammenligne elevernes interesse med andre emner, da den interviewede lærer kun havde afviklet forløbet om vikingetiden. Det er dog interessant, at eleverne gav udtryk for, at det nuværende forløb om vikingetiden var mere interessant, end da den tidligere lærer gennemgik samme periode. Adspurgt hvorfor, nævnte eleverne arbejdsmetoder, som den nye lærer benytter, og fokuserede ikke på det historiske indhold. Som tidligere nævnt behandler Drie og Boxtel tre typer interesser; *personlig*, *emnebaseret* og *situationel* (Drie & Boxtel, 2017, s. 17-18). Det er vanskeligt for os at bedømme hvilken af de tre, som er mest relevant for eleverne, da det kræver mere indgående kendskab til eleverne. På trods af dette vil vi argumentere for, at elevernes interesse hovedsageligt opstår som en situationel interesse, da eleverne tillægger emnet nogen værdi men samtidig beskriver, at de motiveres inden for områder, som ikke er emnebetingsede.

## 7.4 Delkonklusion til afsnit om elever

Eleverne forklarede os i interviewene, at de mener, at historie er et spændende fag, og at de oplever faget som meningsfuldt. Da vi spurgte nærmere ind til årsagerne til disse udsagn,

sammenlignede eleverne fortrinsvis undervisningen i 5. klasse og 4. klasse. Trods denne sammenligning var eleverne udfordrede, da vi bad dem uddybe, hvad meningen med undervisningen er. Eleverne forklarede, at undervisningen, trods at den beskrives som meningsfuld, primært er relevant for kommende historielærere. Dette udsagn optræder også i HiF, hvor det er forklaret således: *“Historie betragtes ... primært relevant, hvis man ønsker at uddanne sig til historielærer, historiker, arkæolog eller lignende”* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10). Eleverne havde dog holdninger til formen for undervisningen, herunder at gruppearbejde, variation, besøg udefra og illustrative aktiviteter virkede motiverende. Denne pointe underbygges af HiF, hvor eleverne gav udtryk for samme dynamik; *“Det er dog typisk ”formen” eller situationen, dvs. at der skete noget anderledes/nyt, som elever fremhæver som spændende – mere end det historiske emne eller indhold”* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9). Eleverne i vores undersøgelse udtrykte modsat eleverne i HiF ingen interesse for øget indflydelse på form og indhold. Vi har tidligere forklaret, at læreren beskrev sig selv som meget engageret i faget, ligesom han påpegede, at fortællinger, i hans opfattelse, bør have en fremtrædende rolle i faget. Eleverne bakkede op om denne pointe gennem deres sammenligning af undervisningen før og i 5. klasse. Eleverne beskrev, at undervisningen før 5. klasse var struktureret omkring, at eleverne læste en tekst og bagefter besvarede spørgsmål til teksten, mens undervisningen i 5. klasse var mere varieret. Variationen bestod blandt andet i, at der blev arbejdet mere med kreative og illustrative aktiviteter, hvilket gjorde undervisningen mere spændende. I HiF beskrives det af de undersøgte elever, at *“Læreren skal være fagligt dygtig og være god til at fortælle historier. Læreren skal brænde for faget. Læreren skal variere undervisningen, så faget ikke bliver for kedeligt”* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12).

Flere elever i vores undersøgelse udtrykte, at formålet med historie var at lære af fortidens fejl, hvilket tyder på, at de oplever arbejdet med historisk empati som udfordrende. Eleverne beskrev, at *de* ved mere, end *man* gjorde tidligere, fordi de har muligheden for at lære af fortidens fejl gennem historieundervisningen. I HiF beskrives, at *“Elever mener, at vi som mennesker generelt bliver klogere, fordi vi hele tiden lærer noget nyt”* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12). Denne opfattelse kan forklares med, at eleverne besidder en lineær årsagsforståelse i stedet for at opfatte historien som en process (Drie og Boxtel, 2017). Eleverne benyttede ikke eksplicit meta-begreber men udviste en forståelse for bl.a. periodiseringer. En enkelt elev viste tegn på en forståelse for, at periodiseringer er konstruerede og ikke “naturgivne”. Et videre arbejde med denne forståelse kan lede til, at



eleven og de andre elever i klassen forstår periodiseringer som historieskabte. Denne forståelse hos elever eksisterer ligeledes hos eleverne i HiF; *“Det er en udbredt opfattelse, at perioder og periodiseringer i faget (fx vikingetid) er fastlagte og entydige størrelser”* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 11).

## 8.0 Handleperspektiv

Vi vil i dette afsnit beskrive nogle af de pointer, vi har fremhævet gennem analysen, som vi vurderer til at være generaliserbare, og som dermed tjener som en mulighed for udvikling af historieundervisningen hos andre lærere. Vi vil i vores handlingsforslag inddrage de metoder fra vores undersøgte lærers praksisteori, vi vurderer som værende vellykkede. Ydermere vil vi foreslå justeringer, som kan kvalificere elevernes forståelser af formålet med historiefaget samt deres historiske refleksivitet.

Læreren formår i høj grad at motivere eleverne gennem arbejdsformer, som kan betegnes som æstetiske læreprocesser, hvor elever kan spejle sig i indholdet gennem forskellige udtryksformer (Sørensen og Austring, 2020). Merete Cornet Sørensen og Bennyé D. Austring har beskrevet fordelene ved æstetiske læreprocesser og fokuserer bl.a. på, at det højner elevernes glæde og lyst til at lære mere, altså at denne form for aktiviteter motiverer eleverne. Vi vil på baggrund af denne pointe foreslå, at man i historiefaget tilstræber at bearbejde det historiske indhold gennem aktiviteter, som understøtter elevernes æstetiske læreprocesser. Vi mener, at man med fordel kan benytte sig af historieundervisning uden for klasserummet, herunder Skoletjenestens tilbud og undervisning i og om lokalområdet. Gennem dette kan eleverne opnå en øget forståelse for historiske spor, som klassen netop arbejdede med, da vi observerede undervisningen, samt indsigt i historiske sammenhænge (Pietras & Poulsen, s. 255). Da vi interviewede læreren, forklarede han, at han pga COVID-19-situationen ikke underviste eleverne uden for klasserummet. Han refererede selv til, at det ikke var muligt at benytte Skoletjenestens tilbud om museums-besøg mm. Som alternativ vil vi foreslå, at man benytter lokalområdet, herunder monumenter mm., til at styrke elevernes æstetiske læreprocesser, ligesom det stadig i et vist omfang er muligt at invitere historikere ind i klassens rum. Som nævnt påpegede en af de interviewede elever, adspurgt om hvad der kan være med til at gøre undervisningen mere spændende, også et besøg fra en arkæolog. Samlet set medfører dette, at vi foreslår, at historielærere i høj grad inddrager relevante personer, genstande, steder mm., når der undervises gennem æstetiske udtryksformer og læreprocesser.

Dette er ikke kun gældende for mellemtrinnet men kan integreres i undervisningen på alle trin.

Opsummeret mener vi, at fortællingen, understøttet af æstetiske udtryksformer og læringsprocesser, samt inddragelse af lokalområdet, giver mulighed for at arbejde sig fra den fortrinsvis biografiske historie, der ofte dominerer på mellemtrinnet, til den mere komplekse historie, der dominerer udskolingen, hvis eleverne udstyres med historiske artefakter og genstande. Dette underbygges desuden af Ulrich Mayers pointe om, at elever vil opnå en øget forståelse for at skabe historiske fortællinger, når det historiske indhold behandles vha. arbejdet med lokalhistorie (Pietras & Poulsen, s. 254).

Vi har tidligere behandlet teorien om flow og beskrevet sammenhængen mellem motivation og flow. I den forbindelse eksisterer der en række *flow-triggers*, som kan bidrage til at give eleverne den følelse af flow, vi har beskrevet. En af disse triggers er *klare mål*, hvor eleven har kendskab til klare og forståelige mål med en aktivitet (Andersen, 2020). Som beskrevet italesatte læreren, at han ikke metakommunikerer med eleverne om undervisningens formål, mens han påpegede, at han anvender læringsmål i det omfang, han finder det relevant. Vi konstaterede gennem interviewene med eleverne, at de fandt det udfordrende at forklare målet og formålet med den observerede aktivitet om spor og myter. Eleverne havde desuden svært ved at forklare, hvorfor de undervises i historie, til trods for at de beskrev det som et meningsfuldt fag. Vi vil derfor foreslå justeringer til undervisningen, der kan bidrage til, at eleverne opnår en øget forståelse af, hvorfor de har historie, og hvad de kan bruge deres tilegnede viden til. Flere studier har vist, at man kan styrke elevernes historiske refleksion gennem et eksplicit arbejde med strategier inden for historiefaget, fx. evnen til at kunne kontekstualisere (Drie & Boxtel, 2017, s. 22). Ydermere beskrives det, hvordan læreren kan introducere til historien “...*the teacher explicated relevant second-order concepts, modeled strategies, used an analogy, and discussed different ways to verbalize causal explanations*” (Drie & Boxtel, 2017, s. 23). Vi vil derfor argumentere for, at elevernes forståelse af fagets formål kan styrkes gennem øget historisk refleksion. For at eleverne kan opnå større indsigt i formålet med historie, kan man som historielærer arbejde aktivt med bl.a. meta-begreber. Disse meta-begreber beskrives ligeledes af Erik Lund men bliver i stedet kaldt *nøglebegreber*, som eksisterer i et samspil med *indholdsbegreber* eller *substantial concepts* (Lund, 2016). Vi vil på baggrund af ovenstående pointer argumentere for, at man arbejder eksplicit med nøglebegreberne, og at de introduceres til eleverne løbende i undervisningen.

Derudover vil vi foreslå, at man inkorporerer et meta-begreb som *kildearbejde* i arbejdet med det historiske indhold, frem for at arrangere det som et selvstændigt “kursus” i udskolingen.

## 9.0 Konklusion

Vi har gennem denne opgave indhentet og analyseret empiri fra en udvalgt skole i Københavnsområdet. Dette har vi gjort for at undersøge den konkrete lærers opfattelser af historiefagets formål, samt hvordan læreren arbejder med dette formål i teori og praksis. Til at undersøge lærerens opfattelser yderligere har vi observeret en lektion og interviewet elever fra hans klasse. Vi har anvendt elevernes udtalelser til at analysere forskelle og ligheder mellem lærerens praksisteori og elevernes udbytte af undervisningen. Vi vil i dette afsnit præsentere vores samlede konklusion for undersøgelsen, samt relatere resultaterne til vores problemstilling.

Vi har gennem opgaven forholdt os til de relevante styringsdokumenter, herunder fagets formål fra Fælles Mål for Historiefaget. I fagets formål bliver det beskrevet, hvad eleverne skal opnå gennem undervisningen, hvordan eleverne skal arbejde med stoffet, samt hvordan historiefaget bidrager til elevernes dannelse. Adspurgt om fagets formål forklarede den interviewede lærer, at det, ifølge ham, er at “vække elevernes nysgerrighed”. Når læreren taler om at vække elevernes nysgerrighed, kan dette ses i lyset af Folkeskolens Formålparagraf. Her beskrives det nemlig, at skolens virke skal give eleverne lyst til at lære mere. Lærerens pointe om nysgerrighed dominerede gennem interviewet, og læreren fremhævede den gentagne gange som formålet med faget historie. Læreren talte også om, at et formål med historieundervisningen er, at “trække tråde mellem fortiden og nutiden”, denne sammenhængsforståelse bliver også beskrevet i fagets formål på Emu. Flere af de adspurgte lærere i HiF; “*mener, det er svært at sætte ord på, hvad meningen med faget er*” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 18), dog beskrev flere, at historie er et fag, der handler om dannelse (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 18). Dannelseperspektivet optræder som nævnt også i Fagets Formål.

Vores konklusion er altså, at historielærere, til trods for styringsdokumenterne, ikke giver et entydigt svar på, hvad fagets formål er. Det virker dog til, at lærerne i højere grad kan enes om, hvordan undervisningen skal tilrettelægges, for at eleverne får noget ud af

undervisningen. Både læreren fra vores undersøgelse og lærerne i HiF beskriver disse elementer som udslagsgivende for, om undervisningen fungerer:

- Fortællingen som formidlingsform
- Variation i undervisningen
- Interaktion i undervisningen både mellem eleverne og elev-lærer
- Indholdet struktureres oftest kronologisk (ældst først)

Desuden nævnes det af forfatterne bag HiF, at de undersøgte lærere kan betegnes som ildsjæle. Denne pointe bakkes op af et citat fra den lærer, vi har interviewet: *“Jeg synes det er for vigtigt til, at det bare bliver fyld”* (Bilag 1).

De elever, vi interviewede, havde svært ved at forklare fagets formål. Overordnet mente eleverne, at historiefaget var mest relevant, hvis man senere skulle være historielærer. Enkelte nåede frem til, at et muligt formål var, at man kan lære af fortidens fejl. Vi bedømmer, at denne forståelse formentlig bunder i lærerens fokus på at sammenkæde fortiden og nutiden. Elevernes forståelser af fagets formål understøttes af adspurgte elever fra HiF. Eleverne i vores undersøgelse opfattede historiefaget som meningsfuldt, til trods for at de havde svært ved at definere formålet og fagets anvendelse uden for skolens arena. Vi vurderer, at elevernes opfattelser af faget som meningsfuldt skyldes arbejdsformer samt relationen til læreren, hvilket medfører, at eleverne beskriver faget som spændende. Såvel eleverne fra vores undersøgelse som eleverne i HiF beskriver disse elementer som udslagsgivende for, om undervisningen fungerer:

- Fortællingen som formidlingsform
- Variation i undervisningen
- Inddragelse af artefakter
- Høj grad af gruppearbejde
- En lærer som brænder for faget

Når såvel lærere og elever har svært ved at beskrive formålet med historiefaget, kan det skyldes, at historiefaget er et fag under konstant udvikling. Dette ses blandt andet i styringsdokumenterne, som jævnligt revideres og omskrives. Konkret har vi nævnt ændringen af formålet med historiekanonen, men fagets formål har også ændret sig flere gange, siden

den lærer, vi undersøgte, startede sin karriere. En pointe, vi har påpeget undervejs i analysen, er, at læreren forklarede, at han ikke meta-kommunikerer med eleverne om fagets formål. At eleverne ikke gøres eksplicit opmærksomme på formålet med faget medfører efter vores vurdering, at eleverne ikke er i stand til at forklare formålet med faget i de foretagne interviews. Læreren beskrev, at et mål med at undervise på denne måde er, at eleverne selv bliver i stand til at gennemskue fagets formål senere i deres skolegang. Vi finder det derfor ikke overraskende, at der ikke er overensstemmelse blandt læreren og eleverne i klassen ift. fagets formål og anvendelighed. Det interessante ved denne opdagelse har været, at eleverne beskriver faget som meningsfuldt til trods for, at eleverne ikke kan forklare meningen. Vi vurderer, at læreren formår at styrke elevernes nysgerrighed for faget, og at de derigennem oplever en øget motivation, hvilket læreren har defineret som det vigtigste formål med undervisningen. Dog mener vi, at den manglende overensstemmelse mellem lærer og elever i opfattelsen af fagets formål kan medføre udfordringer i undervisningen fremover.

Afslutningsvis vil vi konkludere, at den undersøgte lærer har en stærk praksis, hvor han formår at styrke elevernes motivation for faget og øge deres nysgerrighed gennem varieret undervisning med inddragelse af æstetiske læreprocesser. Vores konklusion, som er understøttet af resultaterne fra HiF, er generaliserbar for andre lærere, der underviser i historie. Ydermere kunne lærerens praksis styrkes gennem et øget fokus på at konkretisere fagets formål og kommunikere dette til eleverne gennem brugen af blandt andet historiefaglige meta-begreber, således at eleverne bliver opmærksomme på, hvorfor faget er meningsfuldt i både skolens og samfundslivets arenaer, og hvad formålet med faget er.

## 10.0 Perspektivering

Vores projekt kunne yderligere udvides til at behandle det sproglige perspektiv i historieundervisningen. Den interviewede lærer italesatte, at han i forløbet om vikingetiden har haft fokus på det sproglige indhold, og eleverne udtrykker udpræget tilfredshed med denne prioritering. Det sproglige indhold bestod bl.a. af sange, oversættelser og illustrative opgaver. De sproglige aktiviteter kan ses i sammenhæng med æstetiske læreprocesser, da begge har det formål at aktivere elevernes sanser, så de opnår nye muligheder for at deltage i undervisningen.

Det ville være interessant at undersøge, hvordan et aktivt sprogligt fokus på meta-begreber kunne styrke elevernes sproglige kompetencer. Som beskrevet mener vi, at et eksplicit arbejde med meta-begreber kan kvalificere elevernes opfattelser af faget som meningsfuldt til trods for, at den interviewede lærer påpegede, at han mener, at det vil forvirre eleverne. Vi mener det ville være interessant at undersøge hvorvidt et eksplicit arbejde med meta-begreberne kan bearbejdes i en form, som stimulerer elevernes sanser, således at eleverne fortsat oplever det sproglige indhold som motiverende.

## 11.0 Litteraturliste

- Canger, T. & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Drie, J. V. & Boxtel, C. V. (2007). *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past*. Berlin: Springer Science + Business Media.
- Drie, J. V. & Boxtel, C. V. (2017). *Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications*.
- Halkier, B. (2010). 5. Kvalitative metoder. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 121-135 ). København: Hans Reitzels Forlag.
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden - indføring i pædagogisk psykologi*. København: Gyldendal.
- Larsen, V. & Tireli, Ü. (red.) (2015). *Bacheloropgaven*. København: Akademisk Forlag.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere* (4. udgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere* (5. udgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Lyng, B. (2007). *Anerkendende pædagogik*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2015). *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skibsted, E. (2014). Samarbejde med og om børn i skolen. I O. Løw & E. Skibsted (red.), *Elevens læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 262-280). København: Akademisk Forlag.

### Web

- Andersen, F. Ø. (2020). Flow i undervisningen - hvorfor, hvornår og hvordan?. *EMU*.  
Lokaliseret d. 27 januar 2020 på:  
<https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/frans-oersted-andersen-flow-i-undervisningen>
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*.  
Lokaliseret d. 10 september 2020 på:  
<http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version-2.pdf?iframe=true&width=819.2&height=614.400000000001>

Poulsen, J. A. & Brunbech, P. Y. (2016). Hvad er der sket med kanonen?. *HistorieLab*.

Lokaliseret: 12 december 2020 på: <https://tidsskrift.dk/radar/article/view/26419/23236>

Sørensen, M. C. & Austring, B. D. (2020). Æstetiske læreprocesser i skolen. *EMU*.

Lokaliseret d. 2 januar 2021 på:

<https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/merete-cornet-soerensen-og-benneye-d-austring>

Undervisningsministeriet, (2020). *Historiekanon*.

Lokaliseret d. 23 december på:

<https://emu.dk/grundskole/historie/kanon/historiekanon>

Undervisningsministeriet, (2019). *Historie - Fælles mål*.

Lokaliseret: d. 23 december 2020 på:

[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf)

Undervisningsministeriet, (2020). *Folkeskolens formål*.

Lokaliseret d. 23 december 2020 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>



## 12.0 Bilag

### Bilag 1 - Lærerinterview

Interviewer 1: det første spørgsmål vi har skrevet ned, er bare sådan, helt overordnet set, hvad handler historiefaget i folkeskolen om for dig, hvis man skal prøve på at koge det sammen til en eller anden form for essens?

Læreren: hvis man kigger på hvordan jeg ser min egen undervisning, og hvordan jeg ser målet. Min egen undervisning ser jeg meget som at den skal være spændende, den skal vække nysgerrighed hos eleverne... Og så skal den. ... så skal der være tempo .. og så skal undervisningen også selvfølgelig tage afsæt i dansk historie. Når vi når lidt .. når de bliver ældre så skal vi ud i verden, men nu er det 5. klasse, så vi tager afsæt i bogmateriale, og så har vi også noget digitalt abonnement som vi kan bruge.

Interviewer 1: Hvad er det I har adgang til?

Læreren: Historiefaget.dk

Interviewer 1: Ja, I havde alinea da vi var her. Bruger I stadig det?

Læreren: Jeg bruger det ikke så meget i 5. men sidste år i 9. brugte jeg det rigtig meget, det var nærmest det jeg brugte mest. Og så skal historiefaget .. det skal være, det skal også være et kreativt fag, hvor man kan .. hvor man kan lege med historien. Så det må gerne være rigtig grafisk, og det må også gerne være analytisk, altså at man... at man allerede der begynder at have et lidt kritisk blik på, at når han siger sådan er det nødvendigvis sådan det er eller kunne der også være en anden sandhed bagved, kunne der være andre kilder, som sagde noget andet. Men igen .. det er jo på legeplan. Med de store så går vi ind og kigger på kilderne, så arbejder vi decideret med et tema omkring kildekritik. Men det gør vi ikke i 5. klasse, vi tager ikke alt for pålydende men vi leger med historien.

Interviewer 1: er der nogle bestemte temaer I plejer at køre af i mellemskolen?

Læreren: Ja nu er det i hvert fald noget om vikingerne, og for at bygge det op, sådan så eleverne får et forhold til det, så har jeg før prøvet at lave den her .. at male med den brede pensel. Knud den store han regerede East Anglia og Danmark, Norge og dele af Sverige. Men det bider ikke rigtigt på dem så.. så i stedet for at lege med det store verdenskort, eller store europakort, så tager vi udgangspunkt i syv danske vikingekonger, som vi arbejder med. Og så arbejder vi med runer så vi arbejder med tre forskellige runealfabeter, som hedder futhark ... det ældre, det yngre og det middelalderlige. Så vi .. den måde vi har gjort det på nu, det er først at introducere dem for vikingernes skriftsprog .. med udgangspunkt i Jellingstenen fordi den er meget god at tage fat i, fordi den kan man tage over at se, når bliver lidt stor, og man kan også se billeder af den og man kan læse på den noget med Gorm den gamle, og harald blåtand osv osv. Men fordi det er runer så for at give dem .. for det første fordi det skal være sjovt, så .. og det ikke bare skal være historien om .. så lærer de altså de her runer. Så de har hver fået de her tre runealfabeter, og så har de fået en række materialer, som de har skullet bearbejde .. alle opgaverne jeg har givet dem, har jeg skrevet på runer, så de skal læse runerne for at finde ud af, hvem de er i gruppe med, osv.

[Om hvorfor der er fokus på sprogligt indhold ifm vikingetiden]

Læreren: Fordi de kan trække tråde til nutiden, fx bluetooth, det er jo "H" og "B" på runer der er sat sammen ... et begreb som de alle sammen kender og de kender allesammen symbolet men de ved ikke det har noget med Harald Blåtand at gøre, så den historie som vi ser nu hvordan er den kommet .. hvordan er den blevet til det, det er ... hvad er årsagen til det kunne man også sige ... kausalitetseffekt med at konsekvensen af det, den ser vi, årsagen den kender vi ikke så godt, så går vi ind og kigger på det også ... men det er jo ikke noget jeg sådan ekspliciterer, det er jo noget der ligger nedenunder, jeg vil prøve at vække deres nysgerrighed sådan så de .... sådan så de selv når frem til de pointer, så jeg ikke serverer alting for dem men at de selv tager det .. børn lærer også i forskellige tempi, altså der er jo ikke nogen børn ... hvis du sætter fire børn op og fortæller dem noget, så der er en af dem, hun fanger det første gang, og den anden han har travlt med at kigge ud af vinduet, han fanger det først anden gang, og så er der nogen, der først fanger det efter fire gange. Hvis de selv får lov til at arbejde med det og bearbejde det, gerne i grupper så lærer de det også i forskellige tempi, men de lærer det som regel fordi der er et fast mål med undervisningen, så jeg er jo altid sådan meget målfast.

Interviewer 1: Er det så nedskrevne læringsmål du bruger?

Læreren: Ja. Altså bevidstgøre for dem hvad er målet. Jeg går ikke nødvendigvis ind og evaluerer på, du har ikke lært det, du ved ikke hvem Harald Blåtand er. Men de ved nogenlunde hvad det handler om, de ved hvad de skal lære, og det er som regel nok for børn i 5. klasse at vide det, så går de også efter det.

Læreren: de maler rigtig meget, jeg laver mange billeder til dem, som de ... jeg har faktisk til lige købt en bog, som fx har de fået de her billeder i deres ... i deres mappe, det kunne fx se sådan ud [viser billede til interviewer] som har noget med nordiske guder at gøre, det griber også lidt ind i noget religiøst, så er der noget med vikingeskibe, vikingerne de sejlede over .. de opdagede Grønland osv osv. Og alle de her historier binder vi op på nogle tegninger, så når de har arbejdet med Erik den Røde, som er en af vikinge-høvdingerne, kongerne, så fortæller jeg samtidig også historien om, hvorfor de er som de er. Hvem er Hardeknud, jamen han var far til Gorm den gamle osv ikke. Sådan så at det bliver en fortælling, det bliver sådan et narrativ [...] men at der bliver en eller anden usynlig sammenhæng, en usynlig rød tråd, som de ikke nødvendigvis er bevidste om, men som jeg er meget bevidst om som underviser.

Læreren: Jeg tænker der er flere ting på spil, for det første lærer de noget om sprog, det historiske perspektiv på sprog, hvordan har det udviklet sig, både det talte men også det skriftlige. De lærer noget om religion med Jellingestenen, og kristendommens indførelse i Danmark osv. [...] De lærer noget om vikingernes måde at danne samfund på, det her med, at det var ikke alle konger der bestemte over alt, nogle bestemte kun over Sønderjylland, nogle bestemte over Bornholm osv. De lærer noget om Danmarks størrelse på det tidspunkt, at for det første eksisterede Danmark ikke som land, men at der var nogle der hed danerne, osv. Og så er de også kreative samtidigt med og de ... de arbejder i grupper, dvs at der er også en samarbejdsdel, og sådan kan man blive ved med hele tiden at finde vinkler på det man gør, altså ens praksis den hænger sammen med hvad er det for en bevidsthed man ønsker at give eleverne. Og i 5. klasse er jeg sådan set godt tilfreds med, hvis de bare har en forståelse af at vikingerne eksisterede, at vi var en søfartsnation som vi jo stadigvæk er den dag i dag, der kan man jo også trække tråde op til danske rederier i dag, hvorfor er vi så stærke på søen, jamen det er nok allerede startet dengang, hvis man skulle spekulere lidt over det osv osv osv. Hvorfor hedder onsdag onsdag, det er fordi det er Odins dag, jamen Odin det er jo ham vi har tegnet. Og torsdag det er jo Thors dag osv. Altså der er jo en masse perspektiver som rækker

frem, for historiefaget for mig at se, skal jo give eleverne en forståelse for det samfund vi lever i, men også en forståelse for deres egen identitet. Og der bliver vi jo udfordrede her på stedet fordi mange af vores elever er jo tosprogede. Hvis vi går to-tre generationer tilbage, så er vi et helt andet sted [...] jeg kan ikke samtidigt flette Egyptens historie, eller Kinas historie ind i det her, og ... altså på samme måde, det har jeg ikke forståelse for området til at kunne gøre, og jeg har heller ikke, hvad skal man sige, den kulturelle ballast til at kunne gøre det osv osv, men jeg har den kulturelle ballast og ... brillerne rettet ind på hvad formålet med faget er og det er jo den danske historie, men selvfølgelig vil det også blive bredt ud til verdenshistorien på et senere tidspunkt. De kommer også til at arbejde med romerriget osv osv, og jeg arbejder ikke kronologisk. Jeg arbejder med at det jeg synes er vigtigst kommer først ... jeg synes ikke at romerriget er vigtigere end vikingetiden, fx, i en 5.klasses-elevs bevidsthed. Der synes jeg at vikingerne betyder mere for vores identitet end romerriget ville gøre, selvom det selvfølgelig også har store konsekvenser senere hen for hvordan europakortet bliver sat sammen, og den katolske kirkes opdeling, og alle de her ting som sker som er enormt vigtige når vi når frem til reformationen så vil vi jeg selvfølgelig begynde at trække tråde bagud til romerriget osv

Interviewer 1: kan du sige noget om når du så ligesom vælger, altså vurderer flere emner over for hinanden og skal udvælge et af dem til at sige det er det vigtige nu, hvad baserer du de valg på? Er et historiekanon eller fælles mål eller erfaring?

Læreren: Det er faktisk en blanding, jeg vil sige rigtigt meget erfaring. Jo ældre man som lærer, jo flere år man har været i faget, jo mere trækker man på sin erfaring, for så ved man hvad der virker. Og så ved man godt det der, det er skide vigtigt, men det virker bare ikke. Så hvis jeg skal gøre det rigtigt rigtigt spændende ... jeg skal eddermame tage mig sammen for at gøre det spændende, fordi man har jo nogle virkemidler, som man arbejder med bevidst som lærer. Men der er bare nogle emner der mere interessante for eleverne. Altså sidste år, der havde jeg nogle drenge, og de kunne simpelthen ikke holde op med at høre om anden verdenskrig. De havde set "anden verdenskrig i farver" på netflix og de havde .... og deres far og mor havde fortalt at din farfar han oplevede en sabotageaktion og bla bla, så de kunne næsten ikke få nok. Og så skal man jo også gå med den, altså hvis det er det, der virkelig vækker interessen. Selvfølgelig skal man også nå hen omkring EU og den kolde krig og sådan noget. Altså de der ting som skal ... og terrorangreb osv, altså det skal man også have fat i. Og nogle gange skal man også gå med det, der er rigtigt rigtigt spændende fordi for mig

at se så er målet ikke, at de får sådan en komplet tidslinje oppe i hovedet [...] for mig er det nogle få nedslag i historien. Det er også det Historiekanonen lægger op til. Der er nogle nedslag i historien, som er vigtige, fx murens fald synes jeg jo er vigtig, for de store at vide en helt masse om [...] men Maastricht-traktaten synes jeg jo er røvkedelig [...]. Med den gruppe som jeg arbejder med nu, der må det meget gerne være illustrativt, det må meget gerne tage udgangspunkt i noget, som de kender lidt til. Og de kender alle sammen ... de har alle sammen set "Valhalla", de har alle sammen hørt om Thor og Odin pga Marvel har brugt de figurer nu.

Læreren: Man skal passe på med som lærer at proppe alt for meget teori ned over hovedet på dem. For mig at se, så dør de på det. Man skal gøre det spændende så de selv har lyst til at gå videre. Og man skal vække deres nysgerrighed. Man kan ikke forvente at de er nysgerrige på noget de ikke kender særlig godt, så man skal vække deres nysgerrighed, sådan så de selv får lyst til ... verden er jo åben for dem, de kan jo bruge nettet som de har lyst til ... de har jo adgang til 70.000 youtube-kanaler om det ene og det andet. De har adgang til jeg ved ikke hvor mange film, altså alle film der er lavet ligger nærmest på nettet i den ene eller anden form. Så hvis man kan vække deres nysgerrighed og de selv synes det er spændende, så tror jeg man har rykket dem meget som elever og også som mennesker. Frem for at det jeg siger nu, det er vigtigt, og når du går hjem så behøver du ikke tænke mere over det. Hvordan får man dem til at tænke videre? Det synes jeg er vigtigt. Så når de kommer op i 9. så er der også en prøve, men lige nu handler det om for mig at vække deres nysgerrighed. At de har det sjovt og lærer noget og synes det er et fedt fag.

Interviewer 2: Nu nævnte du det her med at du så siger at det lidt senere i de senere klassetrin, der er der nogle formelle krav. Oplever du det som at det er sværere at vække deres nysgerrighed inden for historiefaget?

Læreren: Ja! Fordi der skal vi igennem en masse ... der er nogle formelle krav. Og det er sværere. Der taber man desværre ret mange elever. For det første fordi at de jo har flere timer, og fordi at der er ingen tvivl om at dansk og matematik og engelsk det er jo klart det der fylder mest hos dem, altså ift prøven. De ved ikke om de skal op til en historieprøve, den er til udtræk. Altså så de er jo sådan lidt lorne ved det. Det er det samme med samfundsfag og de andre ting, de ved ikke om de skal op. Så hvis man sådan lige kan bruge halvdelen af historietimen på at lave en danskopgave færdig, så kan det være man synes det er vigtigere.

Og der synes jeg det er meget sværere at vække deres nysgerrighed, der skal man eddermame bruge sit skuespillertalent, hvis man oppe ved tavlen skal få dem til at vågne op.

[om eleverne på mellemtrinnet]

Læreren: de elsker bare at høre om historie. Altså de kan godt lide at høre den gode fortælling, den gode historie den lever jo stadigvæk. Altså den mundtlige verbale overlevering den er jo super stærk. Jeg ville aldrig nogensinde synes det var fedt bare at stikke dem en række links til noget og så sige undersøg hvad det er, og så ikke snakke mere om det. Fordi så er det ikke spændende, så er det ikke levende, så er det ikke vedkommende. Jeg synes meget at ordet gør det levende, altså at det at man selv som historielærer er klædt på rent fagligt til at kunne formidle mundtligt og gøre det til en samtale, så det ikke er en forelæsning men det er en samtale.

Læreren: Jeg synes jo historiefaget er meget vigtigt. Det skal man også synes som historielærer. Man skal ikke tage faget fordi det er ligetil, så bliver det noget rod. Jeg har prøvet at undervise i billedkunst, og det var noget at det værste. Jeg er slet ikke den type menneske, og jeg kunne ikke lave en undervisning som gav eleverne noget som helst. Men det er jo sådan det nogle gange er som lærer [...] Man skal synes selv, at det er sjovt. Hvis ikke man selv synes det er sjovt, skal man holde sig langt væk fra det. Jeg synes det er for vigtigt til at det bare bliver fyld. Og ... man skal være glad for at formidle.

Interviewer 1: hvad skal der til for at historieundervisningen lykkes? En af de der undervisningsgange hvor det hele bare har spillet og eleverne har budt ind

Læreren: Jamen, nysgerrighed! Man skal vække deres nysgerrighed, og man skal give dem lyst til at arbejde med det, så de ikke bare sidder sådan her [kigger ud af vinduet med åben mund] men at de sidder sådan her "årh mand er det ikke, og jeg har også hørt". Man skal prøve at nå dertil, ikke, og så skal man også bruge sig selv rigtig meget som lærer. Altså man skal turde stille sig op og gøgle lidt, ikke. For at de forstår at det man siger er vigtigt.

[om det at vælge (og dermed fravælge) bestemte vinklinger på et historisk emne. Læreren har talt om at der fx er mange vinkler når man behandler 2. verdenskrig]

Interviewer 1: Nu er jeg opmærksom på at det kan være svært med 5. men hvad med 9.-klasserne du har haft sidste år? Metakommunikerer du med dem om det, er det noget du italesætter for dem at det er dine tanker om det? Eller er det den der “usynlige røde tråd”?

Læreren: Det er den usynlige røde tråd. Så nej det ville jeg ikke gøre, fordi det ville bare forvirre dem. Det er ikke sådan historien har virket for mig, og det er heller ikke sådan den vil virke for dem tror jeg. Jeg tror mere på at man selv skal danne sine perspektiver frem for der er en lærer der skal fortælle dig hvad der er for perspektiver. Selvfølgelig er kildekritik, det er jo metaanalyse, men ... jeg tror på, at de selv skal finde ud af det.

## Bilag 2 - Elevinterviews

Interviewer 2: Først vil jeg gerne spørge jer, hvad I synes historiefaget handler om?

Elev 3: øhh fortiden meget...

Interviewer 2: Fortiden, ja

Elev 1: og så handler det også om at forstå altså forstå sådan..(uforståeligt)

Elev 2: (fortsætter) runesproget..

Interviewer 2: forstår, nå det er det der øhhh fuu, futhark?

Elever: ja futhark

Interviewer 2: mmm... hvad synes I om det? Da I havde om det?

Elev 2: virkelig fedt!

Interviewer 2: det er virkelig fedt.

Elev 4: altså jeg synes...

Interviewer 2: hvad synes du?

Elev 4: jeg synes kedeligt!

Interviewer 2: Kedeligt!

Interviewer 1: Men er det hele historiefaget der er kedeligt, eller er det futhark der er kedeligt?

Elev 4: hele historiefaget

Interviewer 1: hele historiefaget.. nå

Interviewer 2: hele historiefaget.. nå

Elev 1: altså jeg synes, øhhh, historiefaget er meget sjovt, men det kan godt være nogen gange lidt kedeligt, hvis vi har det samme emne i ret lang tid.

Interviewer 2: ja

Interviewer 1: har I haft det med vikingetiden? Er det blevet kedeligt endnu, eller er det stadig spændende?

Elev 1: altså det er stadig spændende,

Elever: (taler uforståeligt i munden på hinanden)

Elev 1: (fortsætter)...Men da vi havde om futhark, så synes jeg vi havde om futhark i lidt for lang tid.

Interviewer 2: okay

Interviewer 1: okay, men det var spændende nok i starten eller hvad?

Elev 1: jaer



Elev 2: men hvis det er noget nyt, så synes vi sådan det lidt mere spændende end det bare hele tiden sådan futhark

Interviewer 2: mmm

Interviewer 1: helt klart.

Interviewer 1: der var nogen af dem vi snakkede med før, der sagde at i 4. klasse, der havde, øhh, det været meget anderledes at have historie end nu hvor I har X.

Elever: ja

Interviewer 1: og at de havde brugt historiefaget.dk meget - er det rigtigt?

Elever: ja det er rigtigt

Interviewer 1: og I havde siddet og læst en hel masse?

Elev 1: ja det er blevet meget sjovere nu

Interviewer 1: det er federe med X?

Elev 1: Ja, altså fordi sidste gang, eller i 4. klasse der var det meget med at de læste op fra det der historiefaget.dk

Interviewer 2: ja det fortalte de godt lidt om

Interviewer 1: Det var læreren der læste højt eller hvordan?

Elev 1: ja...det er sjovere selv at lave noget

[...]

Eleverne blev distraheret af andre elever som havde tidlig pause.. interview påbegyndes igen:

Interviewer 2: var der nogle ting der var sjovere ved det I laver nu end andre? Altså er der nogen ting...

Elev 2:(elev afbryder) jaer..

Interviewer 2: hvaa...Kan I komme med nogle eksempler?

Elev 1: i vikingetiden der det meget sådan, ja det er lidt sjovere...

Elev 2: Ja!.. det sådan lidt sådan, sådan, sådan spændende så man kan ikke vente når man sådan der, der er noget nyt for os, sådan så hvad sker der?

Interviewer 1: mmm

Interviewer 2: så det er fordi det er et nyt emne? - runer?

Elever: (elever taler i munden på hinanden)

Elev 3: runer...

Interviewer 1: er det hyggeligt at læse runer? sagde du det? altså det er fedt nok eller sådan det er nice?

Elev 3: jaer.

Elev 2: og sådan hvordan menneskene der boede i gamle dage, og hvordan de havde det og hvor altså lige, sådan for 1000, 10000 år siden. der var nogen mennesker der var fattige, men lige nu er vi så rige.

Interviewer 1: mmm

Elev 2: (fortsætter) og så skal vi lissom lige se forskellen.. hvad.. jaer.. hvordan vi har det og hvordan de havde det.

Interviewer 1: så der er noget med forskelle - helt klart.

Interviewer 1: så der noget med nogen ting der er ens, der snakkede vi om det med dagene, og så er det nogle ting der er forskellige også - jaer.

Elev 2: ja

Elev 1: og så er det også ret sjovt med vikingetiden, fordi jeg synes også det adskiller sig ret meget fra de andre tider, ved at de kommer med sådan nogen kæmpe skibe og så også det der futhark og sådan alle mulige ting.

Interviewer 1: mm, ja.

En elev nævner siger ordet fremtid, i en samtale om fortid

Elev 4: fremtiden...

Interviewer 1: fremtid.. ja?

Elev 2: er det fortiden eller fremtiden?

Interviewer 1: jamen fortiden er det der er sket, men spørgsmålet er om det der er sket en gang også måske kan være med til at lære os noget om hvad der kommer til at ske - kan vi snakke om hvad der måske sker om 20 år, hvis nu vi ved hvad der er sket de sidste 1000 år

Elev 1: mmm.. fordi det har jo ændret sig ret meget, de sidste 1000 år og så hertil

Elev 2: ja virkelig virkelig virkelig meget

Elev 3: hvis man ved...

Elev 2: (afbryder elev 3): tænk lige på skolen var et hospital før og så det en skole lige nu - det bare mærkeligt!

Interviewer 1: ja..

Interviewer 2: Hvad sagde du herover?(til elev 3)

Elev 3: hvis man ved rigtig meget om fortiden, så er det heller ikke alt for svært at gætte hvad der sker i fremtiden.

Interviewer 1: det tror jeg godt du kunne have ret i

Interviewer 2: [...] kan man bruge det I lærer nu til et eller andet uden for skolen?

Elev 2: ja..

Interviewer 2: hvad?

Elev 2: deet..det er lidt svært at svare på faktisk

Interviewer 2: det er heller ikke et nemt spørgsmål, I må også gerne...

Interviewer 1: (afbryder) vi har heller ikke svaret, det er altså ikke et af dem der hvor vi sidder og håber I siger et eller andet bestemt, vi håber bare at I måske kunne hjælpe os med at tænke over det...

[...]

Elev 2: altså I kunne godt fortælle det til andre

Interviewer 1: man kunne fortælle det til andre, jaer.

[...]

Interviewer 1: men du sagde også noget tidligere at det måske også var noget med, hvis nu nogen ikke havde opført så pænt i fortiden over for andre, så kunne man måske lade være med at opføre sig sådan i dag - er det kun når vi har historie eller er det også uden for skolen?

Elev 1: det er også uden for skolen, for vi har jo også lært om sådan noget om hvor onde de kunne være i fortiden, og så kan vi sige "ej hvor er det ondt, det skal vi ikke".

Elev 2: (fortsætter) og så hvis nu vi ser en fattig en der står på gaden, så hjælper vi dem.

Interviewer: "Jo, så har vi også hørt at I bruger noget der hedder historiefaget.dk - er det rigtigt?"

Elever: øhhh, ja

Interviewer: "er det rigtigt at I nogen gange bruger det?"

Elever: nogle gange

Interviewer: når I bruger det, hvis I kan huske det, synes I så det er fedt eller synes I det er kedeligt... eller?

[...]

Elev 1: "Altså jeg ville sige sådan noget er sjovt, når man ikke gør det alt for tit, som fx. i 4. klasse, så gjorde vi det HELE tiden, og der var det MEGA kedeligt".

Interviewer: altså med historiefaget.dk?

Elever: Ja

Interviewer: og det bliver for meget, hvis det bare hele er at læse det?

Elev 2: ja for det var næsten hver gang at vi havde det...

Elev 1: Vi arbejdede ikke rigtig så meget med det, han læste bare, vores lærer, han læste bare det bare op og så...

Hvad er meningen med historie?

Interviewer 1: hvad er meningen med at have historie? Hvis i nu skulle tænke jer om, hvad tror I så der er meningen med at have historie i skolen?

Elev 1: øhhh at lære om hvad der var før nu her, altså sådan de gamle tider og hvad der skete den gang, hvordan, altså hvad reglerne var sådan..

Elev 4: man kan også lissom høre det lidt i faget, hvad det hedder historie

Interviewer 1: jaer..

Elev 4: (fortsætter) lissom historien bare i..i forrige historie, hvis man skal sige det sådan

Interviewer 1: Ja..

Elev 1: og altså meget af det der skete på det, de tidspunkter har jo også indflydelse på hvordan vi lever i dag”

Interviewer 2: mm

Interviewer 1: hvordan tænker du? det er jeg helt enig i

Elev 1: altså på et tidspunkt så var der jo en eller anden der opfandt bordet og mobiltelefonen, huset eller alle mulige ting, men det skete jo ikke nødvendigvis lige nu, det var langt før.

Interviewer 1: Hvordan kan man finde ud af hvornår vikingetiden begyndte og hvornår den sluttede? Hvis nu jeg bad jer om at finde ud af det, hvad ville I så gøre?

Elev 2: jeg ville nok gå ind på Google, altså hvis ikke jeg vidste det og så søge på historiefaget eller wikipedia eller sådan noget, eller et eller andet.

Interviewer 1: jaer, helt klart

Elev 1: Men altså det kommer jo også lidt an på fordi hvis det så ikke lavede lissom at de var vikinger i vikingetiden, så ville det jo nok ikke hedde vikingetiden, overhovedet. Det kunne også bare være, hvad var det nu tiden var før vikingetiden, eller at det så bare var en del af middelalderen, så middelalderen var lidt længere”.

Interviewer 1: for eksempel ja, sådan kan man også se det.

## Bilag 3 - Historical Reasoning, Model

