

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering:	3
Læsevejledning	3
Metode	3
<i>Interview</i>	3
<i>Spørgeskema</i>	4
Hvad?.....	4
Hvorfor?.....	5
Hvordan?	5
Der findes ingen dumme spørgsmål - eller gør der?	6
<i>Fokusgruppeinterview</i>	7
Moderator	7
Referenten.....	8
Deltagerne.....	8
Fordomme	8
Teoretisk fundament	9
<i>Historiebevidsthed</i>	9
<i>Elevernes livsverden</i>	11
<i>Motivation</i>	12
Undersøgelsesmetode	13
Analyse	14
<i>Fagets formål</i>	14
<i>Understøttende eller demotiverende læremidler</i>	19
Diskussion	22
Konklusion	23
Litteraturliste:	25
<i>Bøger:</i>	25
<i>Hjemmesider:</i>	26
Bilag	27
<i>Bilag 1 - spørgeskema spørgsmålene</i>	27
<i>Bilag 2 - Fokusgruppeinterview</i>	27

Bachelorprojekt - Historie relevans

Indledning

Jeg vil gerne starte ud med at gøre opmærksom på at jeg har fået dispensation for stave- og formuleringsdelen i mit bachelorprojekt.

”Det er kedeligt”, ”jamen jeg skal jo ikke bruge det til noget” eller ” det har intet med mig at gøre hvad der skete for flere 100 år siden”, disse tre sætninger mødte jeg ofte under min praktik her på 8. semester. Det er udtalelser, som jeg har måtte tage til eftertænkte for at kunne give eleverne mening med faget. Det er udtalelser som gør det svært for mange at anskue formålet med historie i en fremtid, som vi stadig ikke kender. Hvordan giver man eleverne denne mening med faget, når det ofte først giver mening i selve mødet, med den verden som findes uden for skolen.

Vi som mennesker har alle vores egen historiske diskurs, og vores egen måde hvorpå vi anskuer historien i vores hverdag. Kulturelle baggrunde og de mennesker vi møder på vores vej, er alle med til at farve den diskurs, i samspil med disse og vores egen projektion af ens identitet, er der skabt en forståelse for historiefagets relevans, igennem vores livsverden.

Min pointe med dette er, at vi alle er individuelle personer, og at vi har vores egne diskurser til netop hvordan faget burde omgås og hvordan vi mener undervisningen burde være i faget. Ved siden af har vi også undervisningsministeriets retningslinjer for hvordan der skal undervises og en guide igennem de Fælles Mål, som netop skal være en vejledning for underviserne til hvordan de skal undervise i faget, som giver eleverne de bedste forudsætninger for at tilegne sig de påkrævet mål for faget. Jeg har selv tænkt over og diskuteret over min egne undervisnings diskurser og hvad jeg har fornemmet, virker og ikke virker i historiefaget og jeg har undersøgt en kollegas og min praktikvejleders tilgang til faget.

Mange elever virker til at de mister motivationen, fordi de netop sidder og keder sig og hvorfor er dette tilfældet? Er det undervisningsmaterialet som ikke understøtter og dermed demotivere eleverne eller er det manglende relevans som gør at eleverne keder sig og ikke er motiveret for faget. Kan man gennem elevernes livsverden ændre på disse fordomme? Dette leder mig frem til min problemformulering som er følgende:

Problemformulering:

Hvordan kan et afsæt i elevernes livsverden og historiebevidsthed være med til at give eleverne en mere meningsfyldt og motiverende historieundervisning? Og hvordan understøtter eller demotiverer læremidlerne elevernes oplevelse af fagets meningsfuldhed?

Læsevejledning

I denne opgave er formålet at besvare min overstående problemformulering ved hjælp af min indsamlede empiri og relevant teori indenfor området. Først redegøre og begrunde undersøgelsesmetode og metodevalg, her vil jeg præsentere metoder, hvordan de er anvendt og hvorfor de er udvalgt, jeg kommer blandt andet ind på interview, spørgeskema m.fl. og dernæst redegøres der for de væsentligste teorier som motivation, livsverden, historiebevidsthed m.fl.

Jeg vil have et afsnit med omkring fordomme om historiefaget, dette vil indeholde eleverne fra min praktiks synspunkter, som er kommet gennem spørgeskemaundersøgelse og fokusgruppeinterview. Derefter analysere jeg den indsamlede empiri med udgangspunkt i det teoretiske fundament og det bliver suppleret med viden fra nyere forskning på området. På baggrund af analysen og den udvalgte supplerende forskning, vil jeg komme ind på opgavens fortolkning, diskussion og den endelige vurdering af resultatet, hvilket ender ud i en konklusion. Til slut vil der være en litteraturliste og de bilag som er relevante for opgaven, der blandt andet består af interview/spørgeskema spørgsmål og fokusgruppe spørgsmål.

Metode

Interview

I mit projekt gør jeg brug af det semistruktureret interview, dette giver plads til fleksibilitet, da det bliver muligt at afvige fra interviewguiden og derigennem stille mere dybdegående spørgsmål til den responderendes svar (Aagerup & Willaa, 2016, s. 117-212). Dette var en nyttig struktur for mig, da jeg var interesseret i at undersøge hvad eleverne forbandt med historie, hvordan du fortolkede ordet livsverden og hvad de fandt interessant ved historie.

Dette gav mig mulighed for at spørge mere ind til deres forskellige svar. Jeg har forsøgt at inddele mit fokus i interviewet, så eleverne skulle have fokus på en del af gangen, jeg starter ud med

historie som fag, dernæst livsverden og til slut motivationen for historie som fag. Jeg har formuleret konkrete spørgsmål, som skulle bruges som grundsten for en dybere samtale omkring de tre hovedpunkter.

Min egen praksiserfaringen som historielærer er meget begrænset og jeg har derfor valgt at inddrage en lærer i min undersøgelse, og inddrage hans erfaringen med undervisning i historiefaget. Startede ud med at gøre informanten opmærksom på at interviewet blev optaget og ville indgå som en central del af denne opgave, og dette indhentede jeg informantens samtykke til (Bak, 2017, s. 61) (Glasdam, 2016, s. 133).

Indenfor kvalitative interview, er det ikke antallet af undersøgelsesenheder der er en afgørende faktor, men derimod kvaliteten af den indsamlede data, derfor har jeg valgt at lave to separate interviews med to forskellige folkeskolelærere fra to forskellige skoler (Bak, 2017, s. 50), henholdsvis min praktikskole Ålholmskolen og min arbejdsplads Lille Værløse Skole. Begge lærere har ønsket at være anonyme og for at sikre deres anonymitet henviser jeg igennem projekter til lærerne som "L1" og "L2". Jeg forsøgte gennem interviewet at være imødekommende og tillidsfuld og derigennem skabe en god atmosfære, men jeg var meget opmærksom på den menneskelige relation, fordi min tilgang til spørgsmålene og min attitude kunne have indflydelse på den responderende (Bak, 2017, s. 61) (Aagerup & Willaa, 2016, s. 103).

Jeg har efterfølgende transskriberet interviewene til talesprog for at få lærerens nuancer og dimensioner med (Aagerup & Willaa, 2016, s. 126-128).

Spørgeskema

Hvad?

I bred forstand er et spørgeskema opbygget af en række spørgsmål, som man søger svar på i en bestemt målgruppe, disse er ens respondenter. Spørgeskemaet af til formål at belyse undersøgelsens problemstilling (Harboe, 2013) (Ahrenkiel, 2020). Når man omtaler spørgeskemaundersøgelser, bliver der ofte snakket om et undersøgelsesdesign, som er kvantitativt, der kan dog laves spørgeskema ud fra kvalitative kriterier, og ofte vil mange spørgeskemaer i praksis være en blanding af kvantitative og kvalitative spørgsmål.

Dette kan ses i spørgeskemaet ved at der bliver brugt både åbne svarkategorier, her har respondenterne mulighed for at skrive sit svar, og så er det de lukkede svarkategorier, hvor respondenterne bare skal sætte kryds ved sit svar (Harboe, 2013) (Ahrenkiel, 2020).

Hvorfor?

Årsagen til at man bruge et spørgeskema er at man ønsker at få viden, som på nogle måder, kan generaliseres gennem bestemte kriterier. Man skal med tænke på dette altid være opmærksom på om spørgeskemaet er den metode som er mest anvendelig til ens formål. Om man er kvalitativ eller kvantitativ indstillet, afhænger af ens profession.

Ofte vil en pædagogiserende opfatte sig som værende kvalitativ indstillet, men kvantitativ baseret spørgeskemaer kan være gode til at lave en mere udbred og hyppigheds undersøgelse af et bestemt fænomen. Man kan også med fordel benytte sig af data som andre har lavet gennem brugen af spørgeskema som metode. Besvarelsene kan være anonyme ellers er de nemme selv at anonymisere, hvilket kan være en fordel i nogle tilfælde, fx i tilfælde af at man ønsker at undersøge følsomme emner. I tilfælde af at det er følsomme emner, vil det også ofte være nemmere for respondenterne at kunne besvare et spørgeskema end at skulle sidde ansigt til ansigt og sætte ord på deres svar i form af et interview (Ahrenkiel, 2020).

Dette er også tilfældet hos mig, jeg stillet kvalitative spørgsmål. Da jeg gennem mine spørgsmål forsøger at lytte til eleverne og forsøge at forstå dem og hvad deres holdninger til historie er, hvordan de forstår bestemte begreber og hvad der motiverer dem. jeg benytter mig også af at eleverne alle er anonyme og jeg ønsker ikke at undersøge hyppigheden af noget bestemt, men ønsker elevernes uddybende svar.

Det giver ofte god mening at man blander både kvalitative og kvantitative indstillet spørgsmål i et spørgeskema eller også kan man kombinere et spørgeskema, med en mere kvalitativ indstillet metode, dette kan fx være ved at man gennemfører tre kvalitative interviews, hvor man kan få en mere dybdegående indsigt i problemet.

Hvordan?

Når man har sat sig fast på undersøgelsens formål, så skal man udvælge hvilke respondentgruppe og man skal formulere en række spørgsmål. Idet man vælger sine respondenter, skal man huske at være opmærksom på at ens respondentgruppe i så stort omfang som muligt skal være repræsentanter for en større gruppe og skal udvælges repræsentativt. Dette betyder med andre ord at man skal være opmærksom på, hvilke faktorer der kan påvirke det udfald der kommer af

spørgeskemaet (Boolsen, 2008) (Ahrenkiel, 2020). Disse faktorer kan være fx alder, køn, uddannelse m.m.

Faktorerne kan have en indflydelse på de respondentens besvarelser. Ahrenkiel kommet med et eksempel hvor man skal forestille sig at man vil undersøge om et pædagogisk personale i et dagtilbud føler sig klædt på til at arbejde med *'det nye element science i den styrkede pædagogiske lærerplan'*. I ens spørgeskemaundersøgelse har man kun respondenter som er uddannet før 1990, og i undersøgelsen spørger man til hvorvidt at de igennem deres uddannelse føler sig klædt på til dette arbejde med science. Og ikke overraskende så viser undersøgelsen at der ikke er nogen af pædagogerne som føler de under deres uddannelse er blevet klædt på til dette arbejde med science (Ahrenkiel, 2020).

Altså kan man i dette tilfælde se at de udvalgte respondenter måske burde have været udvalgt i et bredere felt for at få en anderledes undersøgelse. Det er altså vigtigt at man udvælger respondenter som har et bredt felt alt efter hvad man ønsker at undersøge. I mit tilfælde var det ikke så vigtigt at der var et bredt udvalg af forskellige aldre, køn osv. da min undersøgelse er rettet til den generelle undervisning i historie.

Forklaringen på udfaldet af Ahrenkiels eksempel er at science-begrebet ikke var en del af uddannelsen på det tidspunkt hvor det pædagogiske personale blev uddannet. Dog er det vigtigt for at spørgeskemaundersøgelsen bliver mest muligt repræsentativ, at man har udvælgelsen af sine respondenter med i sine overvejelser. Man kan eksempelvis prøve at respondenterne bliver udvalgt tilfældigt. Ofte vil et spørgeskema indledes med en form for baggrundsinformation (Johansen, 2013) (Ahrenkiel, 2020).

Der findes ingen dumme spørgsmål - eller gør der?

Når det kommer til at formulere sine spørgsmål til ens spørgeskema, kan det med fordel være en god ide at undersøge om der er andre som har lavet lignende undersøgelser, som man evt. kan bygge videre på. I en spørgeskemaundersøgelse bliver der ofte anvendt tre spørgsmålstyper: fakta spørgsmål, kognitive spørgsmål (altså vidensspørgsmål) og holdningsspørgsmål (Harboe, 2013) (Ahrenkiel, 2020).

Man skal ligeledes være opmærksom på at undgå vage formuleringer og at lave dobbelt spørgsmål. Dobbelt spørgsmål er når der er to spørgsmål i en sætning Ahrenkiel bruger eksemplet *'Hvor ofte spiser du havregrød og cornflakes til morgenmad?'*. Dette kan resultere i at respondenter bliver

forvirret og i tvivl om hvad de skal svare. Man bør ligeledes undgå lange ord, ord, der kan blive forvekslet med andre ord, formuleringer som er klodsede og ledende spørgsmål. Der er en tommelfingerregel som siger at et spørgsmål helst ikke skal indeholde mere end 20 ord per spørgsmål, ellers er der en risiko for at der sker fejltolkninger og at spørgsmålene bliver misforstået (Harboe, 2013) (Ahrenkiel, 2020).

Det kan også være vigtigt at man overvejer hvordan man vil omdele sit spørgeskema, om det skal være online eller i papirform. Der kan være fordele og ulemper ved begge former (Ahrenkiel, 2020). I mit tilfælde blev det papirform, da klassen ikke havde adgang til computer og jeg derfor ikke kunne lave undersøgelsen elektronisk. Havde jeg haft mulighed for at lave den elektronisk havde jeg valgt dette.

Fokusgruppeinterview

Når man taler om fokusgruppe, er der tale om en gruppe mennesker, som forholder sig til et bestemt emne eller en bestemt problemstilling. Man kan bruge fokusgruppe til fx evalueringer, kvalitetsudvikling, forandringstiltag mv. (dcum, (u.d.)).

Det er mest optimalt at man er minimum to personer, der er en del af forberedelsen og gennemførelsen af fokusgruppeinterviewet, den ene skal være moderator og den anden referent (dcum, (u.d.)).

Moderator

Den der er moderator, er den som styre processen og selve dialogen i fokusgruppen og den der som skal skabe en tryk atmosfære i gruppen. Det er moderators rolle at præsentere emnet, metoden og rollerne i gruppen. Undervejs er det moderatorens opgave at skabe dialog, hvorigennem fokus bliver fastholdt på det konkrete emne. Med omdrejningspunkt i deltagerens udtalere er det moderatorens opgave at sørge for at emnet bliver anskuet fra så mange vinkler som muligt. Moderatoren skal stille åbne, uddybende spørgsmål og lytte og give alle deltagerens holdninger, oplevelser og synspunkter plads. Ens egne holdninger skal tilbageholdes og man behøver ikke at forstå eller dele holdning/synspunkt med alle deltagerne (dcum, (u.d.)).

Referenten

Det er referentens opgave at tage referat af samtalen, og samtidigt lave noter omkring stemningen i rummet og hvis der er eventuelle nævneværdige relationer mellem deltagerne. Her er det vigtigt at referenten er hurtig og præcis i sine notater, samt der bliver renskrevet hurtigst muligt efter fokusgruppeinterviewet (dcum, (u.d.)).

Deltagerne

Rollen som deltager indebærer at være åben, ærlig og sætte ord på de holdninger og synspunkter man har i forhold til det pågældende emne. Deltagerne skal også respektere de andre deltagers holdninger og de skal overholde de pågældende regler for samtalen som moderatoren sætter op for samtalen, dette kan fx være at man ikke afbryder hinanden, man ikke diskutere og går efter at skulle vinde en diskussion, som deltager bør man i stedet stille uddybende spørgsmål til de andre deltagere hvis man har undrende eller har noget at tilføje. Derudover skal man som deltager gøre sit for at være koncentreret, nærværende og hold sig til det pågældende emne. Som deltager har man krav på at få indblik i det videre forløb, her i blandt hvordan deres udtalelser og synspunkter kommer til at blive brugt videre (dcum, (u.d.)).

Introduktionen har stor betydning i en fokusgruppe. Her fortæller moderatoren om hvilke rammer der er for samtalen. Dette omhandler hvad formålet med samtalen er, og hvilke regler der er for samtalen. Det er moderatoren som styre tale rækken og som deltager venter man på at det bliver ens tur. Når disse ting er på plads, så kan fokusgruppen gå i gang (dcum, (u.d.)).

Fordomme

Jeg har valgt at tage et afsnit omkring fordomme med, da jeg ofte oplever en negativ holdning og forudindtages fra elever når det bliver snakket om historiefaget. Dette er noget jeg ofte mødte under min egen skoletid, men også senere under min uddannelse til folkeskolelærer. Under mine praktikker er jeg gang på gang blevet mødt af sukken og negative kommentarer fra eleverne når man kom ind til historieundervisning. Dette gjorde at jeg en dag satte mig og tog en snak med klassen, da jeg blev mødt af disse negative holdninger.

Ifølge Den Danske Ordbog betyder fordom følgende: ”forudfattet, ofte negativ holdning som typisk er dannet på et mangelfuldt eller forkert grundlag, og som man er utilbøjelig til at ændre”(Den Danske Ordbog, (u.d.)).

Eleverne kan ofte ikke svar på præcis hvorfor de ikke kan lide historie, deres svar er typisk ”det er kedeligt”, ”jamen jeg skal jo ikke bruge det til noget” eller ” det har intet med mig at gøre hvad der skete for flere 100 år siden”. Disse tre kommentarer var de mest typiske jeg mødte under min snak med eleverne.

Flere af eleverne fortalte at de synes faget er kedeligt fordi de ikke kan se hvad de skal bruge det til. En elev udtalte ”Jeg kan ikke se hvad meningen med historie er, altså er det vi lærer er sket for så mange år siden og det er jo ikke noget jeg kommer til at opleve, så hvorfor skal vi have undervisning i det. Jeg så hvilken relevans har det overhoved for mig? Og vi laver aldrig andet end at sidde og læse lange kedelige tekster”

Jeg har i min praktik haft en snak med en af mine klasser, da jeg som tidligere nævnt oplevede at eleverne stort set var negative omkring undervisningen i historie. Derfor tog vi en god og konstruktiv samtale om emnet.

Her blev jeg mødt af flere elever som udtalte at det var kedeligt og at det var deres hadefag. Jeg spurgte ind til hvorfor, men der kom ikke andre svar end at det var kedeligt, at de altid bare skulle læse en masse gamle tekster og at de ikke kunne se meningen med faget. Dette vil jeg tage op i min analyse.

Teoretisk fundament

Historiebevidsthed

Historiebevidsthed har været et omdiskuteret emne inden for dansk uddannelsespolitik siden det vandt indpas i folkeskolen i forbindelse med læreplanen ”Historie95” (Pietras & Poulsen, 2013, s. 62). Det blev i 2009 erstattet af begrebet historisk bevidsthed i Fælles Mål for historiefaget, dette blev gjort i håb om at gøre det mere anvendeligt i undervisningen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 82). Jeg ønsker i mit projekt at inddrage de nye Fælles Mål, og jeg ønsker derfor at understrege at denne uenighed findes, om hvorledes begreberne er forskellige fra hinanden (Pietras & Poulsen, 2013, s. 63). Jeg har ikke et ønske om at indgå i denne diskussion, jeg vil blot konstatere, at jeg betragter

historisk bevidsthed som et delelement af historiebevidsthedsbegrebet, som knytter sig til arbejdet med historiefaget, så undervisningen tilrettelægges så elevernes forudsætninger for at reflektere historisk bliver styrket (Pietras & Poulsen, 2013, s. 91-92). Jeg ønsker derfor i det følgende at gøre rede for begrebet historiebevidsthed med et afsæt i Bernard Eric Jensens definition af begrebet, som er dansk historiedidaktiker og lektor.

”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid” (Jensen, 2017, s. 28)

Dette er Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed, han mener, at der er et samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Dette skal forstås sådan at vi agerer som vi gør i nutiden på baggrund af fortidsfortolkning og forventninger til fremtiden.

Historiebevidsthed kan på mange måder ses som et opgør med den opfattelse af, at man kan sætte lighedstegn mellem historie og fortid (Jensen, 1996, s. 5). Begrebet forsøger at indkredse det eksistensvilkår at vi som mennesker alle lever og er et virke i en proces baseret på tid, og dette forudsætter at der altid vil være et før, nu og efter. Derigennem er historie en levende og nuværende proces, som bliver omfattet af både fortiden, nutiden og fremtiden, hvori den grundlæggende betingelse for historiebevidsthedsbegrebet skal findes i netop den opfattelse af sammenhængen mellem de tidsdimensioner. Ifølge Jensen kan forholdet mellem disse tre dimensioner beskrives som følgende: ”I en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid” (Jensen, 1996, s. 5), her er historiebevidsthed samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen, 1996, s. 5.6).

Figur 1. Illustration af menneskers historiebevidsthed



(Petersen, 2015)

Som det ses på den indsatte model som viser menneskers historiebevidsthed, så kan dette samspil som er mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning gå begge veje. Den fortolkning vi har af fortiden, har en indvirkning på vores nutidsforståelse, som har en indvirkning på vores fremtidsforventninger.

Dog kan ændringer af vores nutidsforståelse og fremtidsforventninger altså præge vores fortidsfortolkninger. Med andre ord så er historiebevidsthed selve bevidstheden om at vi som mennesker lever i et samspil med historie, hvori vi som mennesker både er historieskabt men også historieskabende (Jensen, 1996, s. 5-6).

Vi kan derfor ikke vælge historiebevidstheden fra, den er til stede hos alle mennesker, hvor man så selv kan være mere eller mindre bevidst om det. Dette gør at det ikke gavner at snakke om hvordan vi kan udvikle elevernes historiebevidsthed, men man mere bør snakke om hvordan vi kan videreudvikle den (Binderup, 2007, s. 18-19).

Historiebevidste hos elevernes forandres hele tiden, den bliver dannet og omdannet i flere sociokulturelle sammenhæng. Historie er altså ikke blot et fag som eleverne har i skolen, det er en del af elevernes livsverden. Historieundervisningen er altid i enten konkurrence- eller samarbejdsforhold med andre produktionssteder for historiebevidstheden (Jensen, 1996, s. 10).

Jensen mener derfor at læreren i sin tilrettelæggelse skal medtænke den historie som eleverne bliver mødt af uden for skolen fordi eleverne ellers kan opfatte undervisningen som værende kedelig og perspektivløs (Pietras & Poulsen, 2016, s. 70). For at kunne videreudvikle på elevernes historiebevidsthed er det vigtigt at eleverne skal kunne relatere til emner og temaer i undervisningen (Jensen, 1996, s. 13).

”Jo mere bevidst et menneske bliver om sin egen fortid, desto mere bevidst bliver det om sin nutid og sin fremtid. Ved at kende de fortællinger, som fortælles om fortiden, bliver der mulighed for at knytte sin egen levede historie an til de kollektive fortællinger. Derved kvalificeres historiebevidstheden, idet der skabes en meningsfuld sammenhæng” (Binderup, 2007, s. 45).

Elevernes livsverden

Betegnelsen elevernes livsverden bliver brugt for elevernes subjekt og den sammenhæng som eleverne lever og agerer i. Elevernes livsverden er deres sociale sammenhæng, deres familie, venner m.fl., og de kulturelle og fysiske rammer som eleverne er i til hverdag. Der kan altså være tale om

både elevernes fritid og hobbyer, men også hjemme og de områder de lever i (Canger & Kaas, 2016, s. 82-83). Derigennem kan alle forbindelser til eleverne medregnes som en del af deres livsverden, når man forsøger at inkludere eleven i relationen og indholdet i undervisningen, kan det altså være nok, hvis blot emnet eller indholdet berører en del af elevens livsverden (ibid). Man kan også inddrage elevens mulige fremtidige livsverden, her kan der arbejdes med noget, der sættes i tydelig forbindelse til det, som elevernes selv opfatter som værende en mulig fremtid for dem (ibid).

Det er den østamerikanske sociolog Peter L. Bergers definition af begrebet livsverden som Jensens forståelse trækker på:

"I al social virkelighed indgår der et afgørende element af bevidsthed. Hverdagslivets bevidsthed er de netværk af betydninger, der gør det muligt for et individ at navigere sin vej gennem hverdagslivets begivenheder og sit møde med andre mennesker. Det samlede sæt af betydninger, som individet deler med andre, udgør den specifikke sociale livsverden." (Jensen, 2006, s. 8).

Jensen bruger således begrebet livsverden til at beskrive den virkelighed, som mennesker føler sig hjemme i og som man er fortrolig med, så man i sit hverdagsliv kan rage den forgivet (Jensen, 2006, s. 9). Derigennem fremstår ens livsverden som den umiddelbare virkelighed, dette gør at det er den virkelighed som mennesker ofte har et uproblematisk forhold til. Livsverden er ikke nødvendigvis ens for alle, da det fungerer som et alment og eksistentielt begreb. Det vil være forskelligt fra person til person hvordan deres livsverden variere og også fra gruppe til gruppe og tidsalder til tidsalder (Jensen, 2006, s. 8-9).

Elevernes livsverden er den virkelighed, som de fleste elever er mest fortrolig med, men derigennem også ofte tager forgivet, Jensen beskriver at dette forhold er et element af tavs viden, som vil sige at en bevidsthed eller indsigt, ikke bliver italesat eller tematiseret. Jensen karakteriserer historie som en del af denne livsverden, og derigennem kan historie også have en tavs viden og dermed ikke blive italesat eller tematiseret. Elever kan godt være kompetente til at bruge historie uden, at de kan gøre rede for brugen af deres historiebevidstheds kendetegn og funktioner (Jensen, 2006, s. 8-9).

Motivation

Et vigtigt element for undervisningen og elevernes tilegnelse af de faglige kompetencer er motivation for at deltage i undervisningen. Ifølge Einar og Sidsel Skaalvik kan man tale om

forskellige typer af motivation, som er med til at drive elevernes arbejde, man kan tale om indre og ydre motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51).

Den indre motivation sker når elevernes synes undervisningsstoffet er interessant, og arbejdet med det pågældende materiale skaber en glæde og tilfredsstillelse hos eleverne. Dette findes i selve aktiviteten. Ifølge Skaalvik og Skaalvik opnår man det bedste læringsresultat når læringen finder sted gennem den indre motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51).

Den ydre motivation er en ydre påvirkning af elevens arbejde. Ifølge Skaalvik og Skaalvik kan man skelne mellem to former for ydre motivation, den kontrolleret og autonom. Hvor den kontrollerede ydre motivation betyder, at elevernes arbejde sker gennem elevernes drivkraft bestemt af den kontrollerede motivationsfaktor. Denne form ses gennem fx eleven arbejder for at få en form for belønning, eller fordi de er bange for at klare sig dårligt.

Så er den autonome ydre motivation defineret ved at eleverne ikke kun arbejder for at opnå at klare sig godt, men fordi eleverne ser faget eller emnet som havende værdi (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik så bør læreren i pædagogiske sammenhæng have fokus på at skabe den indre motivation hos eleverne, da det er den type som har den stærkeste drivkraft i skolearbejdet. De er dog opmærksomme på at dette ikke er noget som kan lade sig gøre med alle elever og emner. Derfor kan det være nødvendigt at skabe en autonom ydre motivation for faget sammen med den indre motivation (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 52).

Undersøgelsesmetode

I det følgende vil jeg gerne gennemgå de overvejelser jeg havde omkring valg af metoder i min empiriindsamling.

Jeg ville oprindeligt gerne have brugt observation og interview som metode, jeg ville gerne have afprøvet forskellige opgaver i klassen og indsamle empirien derigennem. Dog blev dette besværliggjort af at jeg kom ud i en praktik hvor corona stadig havde sine konsekvenser for mig, ting som skolen havde måtte udsætte pga. corona blev nu taget op og de klasser jeg var i skulle derfor blandt andet igennem et teaterforløb, hvor al deres undervisning blev nedlagt og der kun blev lavet teater.

Det var denne klasse jeg havde flest timer i og det gjorde at jeg blev presset på tid til at indsamle den ønskede empiri. De interview jeg havde tiltænkt, blev skriftlig i stedet for mundtligt grundet denne tidspress jeg nævner før. Jeg måtte derfor gribe empiriindsamlingen helt anderledes an, så jeg udarbejde en række spørgsmål (Bilag 1) som eleverne skulle give et skriftligt svar på. En høj grad af struktur var nødvendig, eftersom jeg ikke havde mulighed for undervejs at tilpasse og ændre spørgsmål eller rækkefølge eftersom jeg ikke sad overfor eleverne da de svarede på spørgsmålene. På den måde mister interviewet sin spontanitet og mulighed, da interview i sin grundform har et potentiale for netop at ændre dens opbygning og man kan gå ned ad den sti som respondenten svarer (Aagerup & Willaa, 2016).

Det var derfor også vigtigt at mine spørgsmål var lette at gå til og forstå for den som skulle svare på den, i dette tilfælde en 6. klasse. Jeg gav alle i klassen spørgsmålene og eleverne er anonyme, da jeg ikke jeg ved hvem der har udfyldt hvilket skema. Derudover har jeg efterfølgende foretaget et mindre fokusgruppeinterview (bilag 2) for at få indskrænket nogle synspunkter fra elevernes svar i spørgeskemaet. Også her er eleverne anonyme. Jeg valgte at lave et efterfølgende fokusgruppeinterview, da jeg sad og manglede uddybende svar på nogle spørgsmål og så ønskede jeg samtidigt at respondenterne skulle sidde sammen og vi kunne få en mindre samtale i gang omkring emnet.

Analyse

Fagets formål

”Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.” (Historie - Fælles mål, 2019).

Dette er en del af historiefagets formål, en del af formålet er at faget skal være med til at danne eleverne til at være demokratiske medborgere, igennem viden om deres egne livs- og samfundsvilkår (Historie - Fælles mål, 2019). Eleverne skal udvikle sig til at være demokratiske medborgere i et pluralistisk samfund og dette skal historiefaget bidrage til (Kvande & Naastad, 2016, s. 107). Dette virker måske på mange områder som værende samfundsfagets område, da det jo på mange måder er dette fag som skal være en stor del af at lære eleverne hvordan man agere reflektivt i et demokratisk samfund som Danmark. Ofte så er det historiefagets opgave at anskue

den sammenhæng og proces, der har ført os til det demokratiske samfund. Ifølge Kvande og Naastad er det en vigtig del at oplyse eleverne om den sammengæng med historie for at skabe en relevans for eleverne (Kvande & Naastad, 2016, s. 107).

Ifølge flere historikere er demokratiopfostringen en stor del af fagets formål, det er historiefagets som kan skabe en forståelse af sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid (Kvande & Naastad, 2016, s. 107). Dog fremhæver Kvande og Naastad at for at skabe disse formål for historiefaget, må det ikke kun omhandle fagets relevans for en nutidig kontekst alene, men den historiske kontekst, da den forståelse begrænser fagets betydning. Dette kaldes med andre ord presentisme (Kvande & Naastad, 2016, s. 107). Dette bliver understøttet af Lund, han beskriver nemlig, at en presentistisk forståelse for faget historie vil lede eleverne til en forståelse af historien, og den aktører som eventuel mindre begavede, på baggrund af en nutidsvurdering (Lund, 2016). Ifølge Lund kan grunden til dette skyldes at eleverne har et manglende uddybende arbejde eller mangler kompetencer inden for historisk empati, fordi de ikke er i stand til at sætte sig ind i fortidens agerende og reflektere over fortidens sammenhæng og ideologier (Lund, 2016).

Derudover skal eleverne også tilegne sig en antideterministisk forståelse af historiefaget, som betyder at de skal tilegne sig forståelse for historien gennem tiden, som værende drevet af det menneskelige forhold og aktører (Kvande & Naastad, 2013, s. 108-110). Historie bliver skabt af samtidens borgere, historie sker altså ikke ude af kontekst og af sig selv, fx var det moderne gennembrud ikke sket hvis der ikke var nogle vigtige aktører i fortiden (Kvande & Naastad, 2013, s. 108-110).

Ved at udvikle elevernes historiebevidsthed, danner man eleverne til at værende demokratiske medborgere som er formålet med historiefaget. Men bliver dette mål opfyldt? Kan folkeskoleeleverne se sammenhængen mellem faget og deres egen livsverden? Bidrager faget overhoved til elevernes fremtidige forståelse af det demokratiske samfund som vi lever i? ’

Jeg har valgt at kigge på en undersøgelse lavet af HistorieLab, undersøgelsen i Dokumentationsindsatsen er der blandt andet fokus på elever og lærers opfattelse af formålet med historiefaget (HistorieLab, 2017). Det er en kvalitativ metodisk undersøgelse af faget historie, den er foretaget i den danske folkeskole på 28 skoler fordelt ud i landet regioner. De primære klassetrin er 6.-9. klasse, dog er det hovedsageligt i udskolingen. Lærerne som er tilknyttet faget og de

pågældende klasser, er fordelt så der både er erfarne lærere og nyuddannede lærer (HistorieLab, 2017).

Jeg vil opholde dokumentationsindsatsens undersøgelse af historiefaget ift. min egen indsamlede empiri, gennem mine interviews og spørgeskemaundersøgelse.

I undersøgelsen lavet af dokumentationsindsatsen har de, lavet observationer gennem en hel skoledag og de har interviewet elever fra de forskellige klasser, de har undersøgt elevernes forskellige holdninger til historiefaget i forhold til deres eget liv. Jeg vil her fremfører resultaterne fra undersøgelsen. Det første som de belyser i undersøgelsen, er hvad historiefaget handler om ifølge eleverne selv. Der kom følgende opstilling af elevernes generelle svar på de 28 skoler.

- Det er gennemgående, at elever opfatter historie som et fag, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra og hvordan ”tingene” har udviklet sig over tid.
- Undervisningen lægger iflg. Eleverne især vægt på Danmarkshistorie.
- Generelt giver eleverne udtryk for, at historie handler om fortid. De er bevidste om, at det ikke er alt vedrørende fortid, der indgår i undervisningen og faget - kun store og afgørende begivenheder.
- Hvilket indhold, der er valgt og hvorfor, defineres af læreren og læremidlerne. Kriterierne for, hvad der vælges og fravælges, er ikke noget, som eleverne er optaget af.
- Hvad der er undervises i, opfattelse af en del elever som noget faktisk - kundskaber - der kan tilegnes. Udbyttet af undervisningen ses således som en slags akkumulering af ”facts”.

(HistorieLab, 2017, s. 9)

I undersøgelsen var det altså gennemgående at eleverne opfattede faget som noget faktisk, som handler om at indsamle viden for at lykkes (HistorieLab, 2017). hvis vi kigger på min egen undersøgelse, så spurgte jeg ind, til hvad er historie? Så et spørgsmål som ikke lægger langt væk fra dokumentationsindsatsen spørgsmål.

Det svar som går mest igen er at man lærer om ting som er sket i fortiden, som har betydning for nutiden.

En elev svarer således: ” *Det er vigtige ting/begivenheder der er sket i fortiden som har betydning for fremtiden og nutiden*”

En anden skriver således: ”Historie er de ting som sker, det kan både være ting i fortiden, men det er faktisk også det der sker i nutiden og ting som vil ske i fremtiden. Altså der er jo krig i Ukraine nu og det vil nok blive en del af historien og det vil nok have betydning for fremtiden”

Andre var en smule mindre seriøse og de har bare skrevet at historie er historie.

Både i dokumentationsindsatsens undersøgelse og min egen undersøgelse, kan man tydeligt se at der er nogle problemstillinger som går igen, om hvad eleverne mener historie omhandler. Det er en tendens at de tror at historie kun handler om at tilegne sig viden om fortiden, men de er bevidste om at faget historie kan noget mere (HistorieLab, 2017).

“Det fremgår tydeligt af elev- og lærerudtalelser, at historie opfattes som et fag der handler om at lære noget om fortid, men også opfattes som et fag der kan noget mere. Det er dog svært for især eleverne at sætte ord på, hvad dette ”mere” består af” (HistorieLab, 2017, s.19).

Ud af 15 besvarelser i min egen undersøgelse er der kun en elev som har givet en dybdegående forklaring af hvad de mener historie er og som udviser at han/hun har en forståelse for at fortid, nutid og fremtid hænger sammen og kan beskrive denne sammenhæng. Andre elever kan godt fortælle at fortiden har indvirkning på nutiden, men de skriver ikke mere end det og viser dermed ikke at de faktisk har en dybere forståelse af dette.

Ifølge Rune Christiansen og Heidi Eskelund Knudsen så finder både elever og lærere i folkeskolen det vigtigt at opbygge en stor mængde viden om fortiden (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 37).

Mange ser faget som værende et fag hvor første-ordens-viden er udgangspunktet for undervisningen. Dette er noget som bliver understøttet af dokumentationsindsatsens undersøgelse

- Historie betragtes som et vidensfag, hvor viden forstås som substans (1. ordens viden). Det er opfattelsen blandt flere lærere, at der er rigtig meget viden at holde styr på i faget.
- Det er kun muligt at lære om dele af fortiden.
- Viden kan iflg. Lærere indlæres på forskellige måder. Brug af quizzer ses flere steder.

- Historie er et læse- og teksttungt fag, hvilket iflg. lærere udgør en udfordring for mange elever - både hvad angår læsemængde og teksters sværhedsgrad.
- Enkelte lærere fremhæver fagets metoder - konkret kildekritik, som det centrale i faget.

(HistorieLab, 2017, s. 13).

Her ses det at de fleste lærere mener at opbygning af viden om fortiden er udgangspunktet for undervisningen. Det er få som har historiebevidstheden i deres tanker, og de procesorienterede områder, som eleverne ifølge Fælles mål (Historie - Fælles mål, 2019) skal tilegne sig i historiefaget. Denne forståelse af historie, har i flere undersøgelser vist, at eleverne glemme de ting de lærer hurtigt og de opfatter det ikke som nødvendig viden for dem (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 37). Ifølge Christiansen og Knudsen, viser de i deres undersøgelse at mange elever udtrykker at den viden som de skal tilegne sig ofte er udflydende, fordi den ikke tydeligt har en relation med deres eget liv eller fordi at indholdet og teksterne der bliver arbejdet med for er svært (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 38-39).

Også her vil jeg tage fat i min egen undersøgelse, for jeg spurgte eleverne hvad de synes om historiefaget?

Her var det gennemgående svar at faget er kedeligt, svært, at de læser for meget og at teksterne er for svære og derfor bliver det kedeligt.

En elev svare således: *”Jeg synes historie er meget svært, vi bruger meget tid på at læse gamle tekster som man ikke forstår og så forventer vores lærere at vi kan sidde og lave kildekritik, men hvordan skal vi gøre det når vi ikke engang forstå hvad det er der står i teksterne?”*

En anden skriver således: *”jeg synes historie godt kan være spændende, dog har vi alt for meget om fortiden og ikke særlig meget om noget fra nyere tid og det er lidt kedeligt”*

Altså svar elevernes svar overens med hvad dokumentationsindsatsen har fundet frem til gennem lærerne i undersøgelsen. Det er teksttung og teksterne kan være meget svære for nogle elever, dette kan som Christiansen og Knudsen udtaler godt være en udfordring.

Understøttende eller demotiverende læremidler

Ifølge Dan danske ordbog betyder ordet understøtte følgende: ”*Styrke; fremhæve; hjælpe på vej, øge virkningen af*” (Den Danske Ordbog, (u.d.)).

Og ordet demotivere betyder følgende ”*Fratage nogens motivation eller incitament; hæmme nogens lyst til og interesse for noget*” (Den Danske Ordbog, (u.d.)).

Disse to begreber bliver en central del af den kommende del af min analyse da jeg vil analysere om:

Hvordan understøtter eller demotivere læremidlerne elevernes oplevelse fagets meningsfuldhed?

Jeg ville gerne have lavet en læremiddelsanalyse, men efter snak med klassens historielære blev jeg gjort opmærksom på at klassen ikke kørte med et bestemt bogsystem eller et bestemt læremiddel.

Han udtalte følgende: ”*Jeg har opgivet at bruge bogsystemer, jeg synes ikke at mine elever opnår den viden de skal ved at vi kører efter et bogsystem, som ikke tilegner dem den viden som de skal ifølge fælles mål. Jeg prøver så vidt muligt at finder materiale selv som jeg mener er tilpasset klassen faglige niveau og som ikke er for teksttung, da jeg oplever at mine elever står af, hvis det bliver for svært for dem*” (Praktikvejleder).

I min spørgeskemaundersøgelse prøver jeg at få afdækket hvilke emner eleverne finder interessante og relevante for faget. Det svar som gik mest igen var emner om krig.

Under mit fokusgruppeinterview spurgte jeg ind til om elevernes ønsker til emner blev inddraget i undervisningen. Her var der en smule delte meninger, dog var de fleste enige om at deres lærer var god til at lytte til deres ønsker både til emner, men også til arbejdsformer. En elev sagde følgende ”*Jeg synes han er meget god til at lytte til os, hvis vi kommer med et ønske og det passer ind i noget af det vi skal lære om, så tager han det altid med og han er også god til at gøre det hurtigt så vi ikke skal gå og vente længe på at have om det. Han giver os også altid mulighed for at være med til at bestemme hvordan vi skal arbejde. Vi er begyndt at lave rollespil og det er rigtig sjovt, så får man historien ind på en helt anden måde*”

Under mit interview med en lærer fra Lille Værløse Skole som har været historielærer i 17 år, fortæller hun: ”*Med tiden har jeg måtte ændre meget i hvordan jeg arbejder med faget historie, jeg er blevet mere bevidst om at jo mere jeg kan motivere eleverne i faget jo større udbytte får de også af det vi har om. Det betyder rigtig meget at man kan fasthold elevernes motivation for faget. Og*

dette gør jeg meget igennem medbestemmelse og ejerskab. Mine elever elsker at være med til at lave årsplan. Så føler de at de har sat deres eget præg på planen og de går og glæder sig til at vi skal have historie. Jeg bruger meget tid på at finde materiale som understøtter elevernes interesser for sådan får jeg helt klart den bedste undervisning”

Begge lærere bruger altså tid på at finde materiale selv, på baggrund af hvad der fungerer i deres pågældende klasser. Begge lærere inddrager eleverne i planlægning både af undervisningens indhold, men også arbejdsformer. De udtaler begge at de gør det for at opretholde motivationen og for at understøtte eleverne behov og interesser.

Jeg har været inde og kigge på en vilkårlig historiebog som bliver brugt som bogsystem i historie i 6. klasse, hvis jeg ser på at min 6. klasse i praktikken var meget optaget af at krig var spændende, ville bogen faktisk understøtte denne interesse. Bogen har et helt kapitel om 1. verdenskrig, og flere af de andre kapitler har mindre krige som en del af kapitlet og derigennem vil eleverne have noget de interessere sig for derigennem. Den omtalte bog er Historie 6, skrevet af Ulrik Grubb og Jens Aage Poulsen, 2017, det er ikke en bog jeg vil gå i dybden med, da det som sagt var en vilkårlig bog og jeg ikke kan få udtalelser fra hverken elever eller undervisere om bogen.

Noget som kan have stor indvirkning på elevers motivation, er om eleverne kan se et tydeligt formål med faget. Skaalvik og Skaalvik fremhæver at flere undersøgelser viser at det som eleverne finder motiverende i skolens fag er nytteværdi. Det vil altså sige at elevernes motivation bliver større, hvis de kan se at det de lærer faktisk kan bruges til noget. Man skal altså tydeliggøre faget formål for at skabe motivation for faget (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 44-45). Man kan aktivere motivationen, igennem selvbestemmelse og ejerskab, over hvad der arbejdes med, at formålet og hvad de laver er tydeliggjort for eleverne. Skaalvik og Skaalvik nævner tre kriterier for at der finder motivation sted.

- Behov for autonomi eller selvbestemmelse
- Behov for kompetence
- Behov for tilhørsforhold

(Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 53).

Og dette med selvbestemmelse og ejerskab er præcis hvad læreren fra Lille Værløse Skole nævner hun har erfaring med virker. Hendes elever er motiveret og giver udtryk for at de glæder sig til undervisningen. Jeg kender en af hendes elever privat og jeg fik en god snak med denne elev. Det var ikke et planlagt interview eller en planlagt samtale, det var ren tilfældighed fordi eleven selv nævnte lærerens undervisning. Eleven gav udtryk for at historie med denne lærer var den sjoveste og bedste historieundervisning eleven nogensinde havde haft fordi eleverne havde så meget medbestemmelse over hvad der skulle ske. Eleven gav endvidere udtryk for at de i klassen altid gennemgik formålet med de forskellige emner og de altid satte det i relation til deres egen verden og dette gjorde at klassen så anderledes på historie end før de fik den pågældende lærer.

Det bærende element i undervisningen må være motivationen, der en indtil flere teoretikere, læremidler og lærer som mener og argumentere for at hvis man inddrager fx spil, film, rollespil, dialog, hands-on materialer og mange andre undervisningsformer, som er med til at motivere eleverne og skabe en differentieret undervisning (Canger & Kaas, 2016, s. 109-112).

Ifølge Rune Christiansen og Heidi Eskelund Knudsen er en undervisning som skal fremme elevernes historiebevidsthed, men ikke tager afsæt i noget som eleverne selv ser og mener er relevant for deres livsverden, vil som oftest ikke sætte et klart erindringsspor hos eleverne (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 35).

Når man husker noget i et fag, så udspringer det som oftest fra den indre motivationsfaktor, fordi den indre begrundelse for at skulle deltage og omdanne noget til erfaret viden vil sætte erindringsspor, det skal dog have et vedvarende formål for at det ikke bliver glemt igen (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 35). Jerome Bruner mener i denne forbindelse, at der er en anden måde at skabe de tydelige erindringsspor hos eleverne, nemlig ved at anvende kronologisk fremadskridende fortællinger om aktører og personer, dette mener han fordi meget forskning peger på at måden vi husker ting, er ved at vi opstiller dem i kognitive fortællinger (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 35-36).

Dette kan også sige om den ydre motivation fx når vi snakker om en eksamen, her vil motivationen til arbejdet og at tilegne sig viden komme fra et ultimatum hvor eleven godt er klar over at hvis de ikke forbereder sig så vil det gå udover karakteren (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52).

Endnu et bærende element for undervisningen, må være at omdanne fortidsviden og erfaringer til noget som er tydeligt brugbart for eleverne i en nutids- eller fremtidskontekst (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 36-37). For hvis det ikke bliver tydeliggjort for eleverne hvorfor faget netop er vigtigt for deres livsverden, så mister faget dens betydning (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 36-37).

Diskussion

Jeg havde oprindeligt tænkt at projektet skulle have haft et helt andet fokus, dog gjorde udfordringer i praktikken at jeg måtte sadle om og ændre min kurs for projektet. Jeg ville gerne have afprøvet forskellige ting i praktikken og jeg ville gerne have undersøgt forskellige læremidlers indflydelse, dette var der dog ikke tid til.

Mit første spørgeskema blev lavet uden så meget omtænke på hvilken retning jeg egentlig gerne ville i med projektet og derfor var jeg nødt til at lave dette fokusgruppeinterview for at få en del af tingene suppleret og for at få indskrænket feltet. Jeg blev undervejs i mine interview, fokusgruppe og spørgeskema mødt af flere ting der kom bag på mig. Jeg havde ikke forventet at jeg i spørgeskemaundersøgelsen ville møde en elev som havde så velformulerede svar og som virkelig havde brugt tid på at gøre sine svar dybdegående. Jeg havde heller ikke forventet at min undersøgelse ville passe ind med den undersøgelse fra HistorieLab, da jeg ærligt må indrømme at jeg ikke havde undersøgt det inden jeg lavede min egen undersøgelse. Det var dog relevant at kunne sammenligne svar fra henholdsvis min og deres undersøgelse og derigennem få bekræftet en del af både det lærerne sagde men også eleverne i mine undersøgelser og interviews.

Min undersøgelse har gjort mig opmærksom på hvor vigtigt det er at gøre historiefaget relevant for eleverne, understøttet af at flere undersøgelser her i blandt dokumentationsindsatsen, netop viser at mange elever ikke kan finde det relevante ved faget i forhold til deres eget liv (HistorieLab, 2017).

Det er ikke nemt at afmåle motivationen, til trods for at der er indtil flere indikatorer, som kan vise om motivationen er der, heri blandt deltagelse og engagement for faget. Det kan også være svært at afgøre hvilken form for motivation som der er tale om, er det en ydre eller indre motivation? Er den til pga. et ultimatum i form af karakter? Eller er den der i form er oprigtig interesse? En vigtig del af elevernes læring er den indre motivation. Og det er vigtigt at man som lærer reflektere over hvad

der ligger bag elevernes drivkraft, for det skal ikke alene være styret af en ydre motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52).

Det er vigtigt at man kan skabe en tydelig relevans og bro mellem elevernes livsverden og indholdet i historiefaget, dette er nemlig en måde at skabe motivation på. Dette har jeg fået bekræftet både af lærerne jeg har snakket med, men også eleverne selv.

”Jeg synes det er sjovt når det er noget man kan relatere til og som giver mening i forhold til ens eget liv, dette gør at jeg forstår det hele meget bedre og jeg kan godt lide at have historie når det er på den måde” sådan sagde en elev under fokusgruppeinterviewet.

Min undersøgelse, og HistorieLabs samt Christiansen og Knudsen peger på at en tydeligfordel ved at skabe denne relevans mellem faget og elevernes livsverden gør at eleverne har nemmere ved at huske indholdet fra de motivende aktiviteter og eventuelle øvelser (HistorieLab, 2017) (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 25-47).

Konklusion

I dette projekt er jeg kommet frem til, at når det kommer til at få tydeliggjort historiefagets relevans overfor eleverne i form af deres nutidige men også fremtidige liv, er der behov for at der bliver skabe nogle mere tydelige rammer for praksis af faget historie. Det er vigtigt at man ligesom i matematik, dansk, samfundsfag får dannet samme grundlag for relevansen og danner den samme tydelig relation til deres livsverden som fx netop dansk har. Igennem forskning har jeg fundet ud af at når vi arbejder med eleverne og finder denne relation frem til deres livsverden så har eleverne nemmere ved at fastholde den viden og erfaring som de tilegner sig undervejs, hvor at hvis eleverne ikke kan se relevansen og ser faget som kedeligt og ubrugeligt, så vil de hurtigt glemme denne viden.

Jeg er gennem interviews med lærere blevet klogere på hvilken betydning det har for dem og deres undervisning at de bruger tid på at finde andet materiale end bare de velkendte læremidler i form af bogsystemer og hvor vigtigt det er for både eleverne og lærerne at eleverne får lov at være medbestemmende og have et ejerskab over indhold i forløbet. Jeg er blevet klogere på at det er med til at skabe en god motivation og at man derigennem kan nå bedre ind til eleverne og få viden og erfaringen til at være vedvarende viden som de ikke bare glemmer igen.

Havde jeg haft mere tid til at undersøge og afprøve, ville jeg havde afprøvet forskellige læremidler og sat det i perspektiv til de undersøger jeg har inddraget i opgaven.

Jeg har fundet ud af at det betyder meget især for eleverne at undervisningen understøtter deres interesser i så stort omfang som det er muligt. Selvfølgelig kan eleverne ikke bestemme alt, der er ting som de vil synes er kedelige og ubrugelige, men de skal igennem fordi det er en del af fælles mål, men så kan man gøre sit bedste for at gøre undervisningen meningsfuld, så eleverne måske alligevel vil kunne relatere og finde det interessant.

Undervejs fik jeg også stillet mig selv en række spørgsmål som jeg hvis jeg skulle arbejde videre med projektet ville prøve at få afklaret. Jeg ville gerne dykke mere ned i hvordan man kunne skelne de forskellige typer af motivation fra hinanden og jeg ville gerne se på om man kunne tage nogle af de mere tunge emner og få dem vendt rundt så eleverne faktisk ville finde dem sjove og brugbare.

Jeg kan til slut konkludere at et afsæt i elevernes livsverden har meget stor betydning for deres læring i historie og at man gennem medbestemmelse og ejerskab kan skabe motivation og relevans og derigennem give dem en mere meningsfyldt og motiverende historieundervisning. I denne klasse var læremidlerne understøttende, da de oftest var udvalgt bestemt til elevernes ønsker og derigennem fandt eleverne oplevelsen af faget meningsfuldt fordi de kunne relatere til indholdet igennem deres ejerskab. Materialerne blev udvalgt til elevernes faglige niveau og dette gjorde også at eleverne ikke særlig ofte sad med teksttunge opgaver som kan skabe demotiverende undervisning hos nogle elever. Alt i alt har det været en lærerig proces.

Litteraturliste:

Bøger:

- Aagerup, L & Willaa, K. (2016). Lærerens undersøgelsesmetoder. København: Hans Reitzels Forlag
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædago- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Hans Reitzels Forlag.
- Binderup, T. (2007). Historiebevidsthed i det moderne - fortolkning, oplevelse og forventning. KvaN
- Boolsen, M. W. (2008). Spørgeskemaundersøgelser. København: Hans Reitzels Forlag.
- Canger, T. & Kaas, L.A. (2016). Praktikbogen - didaktik, klasseledelse og relationsarbejde. København: Hans Reitzels Forlag
- Christiansen, R. & Knudsen, H. E. (2015). Fagdidaktik i historie. Frederiksberg: Frydenlund.
- Glasdam, S. (2016). Semistrukturerede interview af enkeltpersoner. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjenggaard, Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder (1 udg.). Hans Reitzels Forlag
- Harboe, T. (2013). Metode og projektskrivning- en introduktion (1. udg.). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Jensen, B. E. (2017). Historiebevidsthed/fortidsbrug - teori og empiri. Århus: Historia
- Jensen, B. E. (2006). Historie - Livsverden og fag. København: Gyldendal, Nordisk Forlag og Bernard Eric Jensen
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det?. I H. Brinckmann, & L. Rasmussen (Red.), Historieskabte såvel som historieskabende. Op-forlag.
- Johansen, K. & Friis, L. (2013). En ny undersøgelse viser - eller gør den?: en praktisk guide til spørgeskemaundersøgelser. Ajour.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2016). Hva skal vi med historie? - Historiedidaktikk (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag
- Lund, E. (2016). Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere (5. udg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2013). Historiedidaktik (1 udg.). København: Gyldendal.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historiedidaktik - mellem teori og praksis (1 udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Motivation for læring - teori og praksis. Frederikshavn: Dafolo

Hjemmesider:

Ahrenkiel, L. (2020) Spørgeskema. Hentet maj 2022 fra laeremiddel.dk:

https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2021/04/Spørgeskema_printversion_2020.pdf

Dansk Center for Undervisningsmiljø. (u.d.). dcum. Hentet maj 2022 fra dcum.dk:

<https://dcum.dk/media/1414/fokusgrupper-en-metode-til-dialog.pdf>

Den Danske Ordbog. (u.d.). Det danske sprog og litteraturselskab. Demotivere. Hentet maj 2022 fra Den danske ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=demotivere>

Den Danske Ordbog. (u.d.). Det danske sprog og litteraturselskab. Fordom. Hentet maj 2022 fra Den danske ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=fordom>

Den Danske Ordbog. (u.d.). Det danske sprog og litteraturselskab. Understøtte. Hentet maj 2022 fra Den danske ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=understøtte>

Historie - Fælles mål (2019). Faghæfte 2019. Hentet maj 2022 fra emu.dk:

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_faghæfte_historie.pdf

HistorieLab (2017). Hentet maj 2022 fra HistorieLab: <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf?iframe=true&width=587.2&height=481.6>

Petersen, N. (28. oktober 2015). Lad dine elever skabe historie. Hentet maj 2022 fra

Historielab.dk: <https://historielab.dk/lad-dine-elever-skabe-historie/>

Bilag

Bilag 1 - spørgeskema spørgsmålene

Hvad er historie?

Hvad synes du om historiefaget?

Hvad synes du er spændende historieundervisning?

Er museumsbesøg med til at gøre historieundervisningen spændende?

Hvad tror du begrebet "livsverden" betyder?

Hvad kan man gøre for at skabe en motiverende historieundervisning?

Tror du at historieundervisning vil være "sjovere" hvis du kan relatere til de emner man har om?

Er der en historisk begivenhed som du tror du ville forstå bedre hvis du kunne relatere det til din egen livsverden?

Hvilke forløb/emner synes du er mest spændende og hvilke er mindst?

Bilag 2 - Fokusgruppeinterview

Hvilke emner er mest spændende?

Under spørgeskemaet svarede mange af jer at krig var spændende, hvorfor er det, det?

Bliver jeres ønsker inddraget i undervisningen?

Hvad synes i om de materialer som jeres lærer inddrager i undervisningen?

Har det sammenhæng til hvad I har om?

Giver opgaverne mening for jer?

Synes i at opgaverne er meningsfuld for hvad i skal lære?

Understøtter opgaverne og læremidlerne jeres opfattelse af faget? (Uddybning af svære ord)