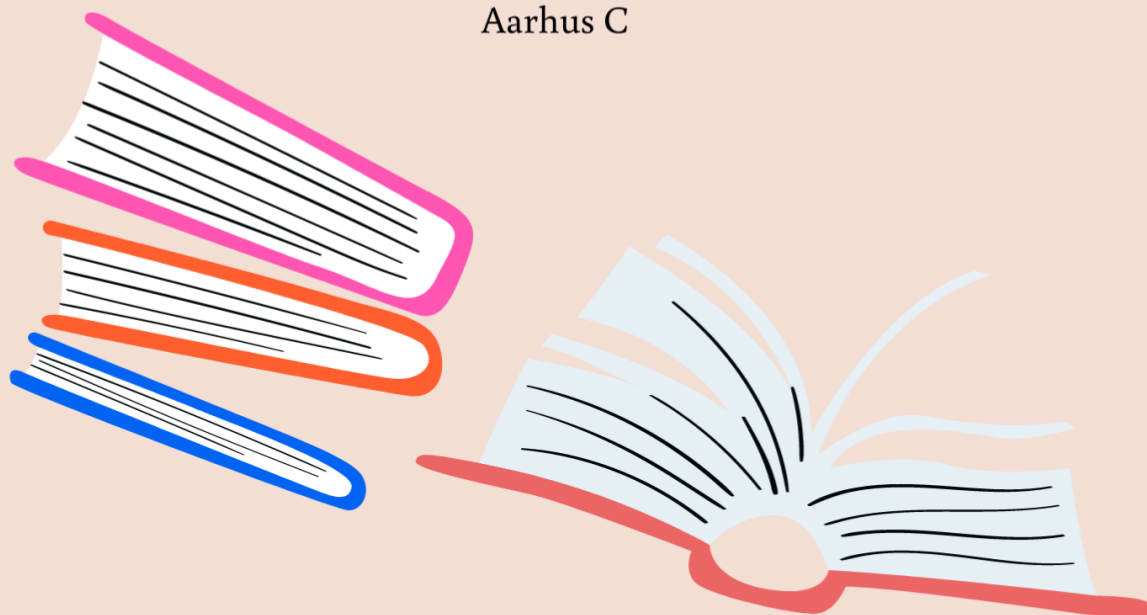

Hvilken påvirkning har historielærernes historiesyn og læremidlerne på elevernes læring?

VIA University College
Læreruddannelsen
Aarhus C



Studerende

Iben Jensby Pedersen
292714

Vejledere

Sanne Hüche Larsen
Rune Christiansen

Antal tegn:

65.000

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	2
1. Indledning	4
1.1 Problemformulering	4
1.2 Læsevejledning	4
2. Metode	5
2.1 Mit videnskabsteoretiske ståsted	5
2.2 Afgrænsning af undersøgelse	6
2.2.1 Læremidler	6
3. Relevant forskning	6
3.1 Interview af folkeskolelærere	6
3.2 Dokumentationsindsatsen fra Historielab.dk	7
3.3 Kompetencedækning af historiefaget	8
4. Teori	9
4.1 Dannelsessyn	9
4.1.1 Wolfgang Klafki og kategorial dannelse	9
4.1.2 Thomas Ziehe og "God anderledeshed"	9
4.2 Historiesyn	10
4.3 Historiedidaktiske positioneringer	11
4.3.1 Fagstyret didaktik	11
4.3.2 Centralstyret didaktik	11
4.3.3 Brugerstyret didaktik	11
4.4 Historiebevidsthed og elevernes livsverden	12
4.5 Fagets formål og historiekanonen	12
4.6 Læremidler i historiefaget	13
5. Analyse	13

5.1 Hvordan bliver eleverne undervist i historie?	14
5.2 Hvad skal eleverne have ud af historiefaget ifølge lærerne?	16
5.3 Fagets formål og historiekanon - støtte eller uheldig påvirkning?	17
5.4 Læremiddelanalyser	18
5.4.1 Historie 5.....	19
5.4.2 Alineas historieportal	22
5.5 Komparativt perspektiv på læremidlerne	23
5.6 Opsamling på analysen	23
6. Diskussion	24
6.1 Den lave kompetencedækning og læremidlernes historiesyn	25
7. Handleperspektiv	26
7.1 Den reflekterende lærer.....	26
7.2 Arbejdsmetoder	27
8. Konklusion.....	29
9. Litteraturliste	30
Bilag 1: Interviewguide.....	1
Bilag 2: Udvalgte uddrag fra interview med lærer R1	2
Bilag 3: Udvalgte uddrag fra interview med lærer R2	3
Bilag 4 - Uddrag af Historie 5, kilde 2, s. 59	5

1. Indledning

Jeg har i min tredje praktik undret mig over, hvor styrende læremidlerne er i historiefaget og lærernes bevæggrunde for, hvorfor disse læremidler vælges. Samtidig erfarede jeg, at eleverne synes faget var læsetungt og indeholdt mange ensartede opgaver. Skaber det en undervisning, der er fordrende for elevernes læring ud fra de opsatte mål for undervisningen?

Historiefaget er ikke det højst prioriterede fag i folkeskolen, og samtidig har det få undervisningstimer på skemaet, hvilket sandsynligvis kan have en betydning for lærernes prioritering af forberedelse til faget. Derudover er der i de fleste skoler købt fysiske grundbøger, samt digital adgang til platforme med læremidler som anvendes i store dele af historieundervisningen. Disse kan derfor hurtigt blive det første og ukritiske valg for lærerens undervisning. Jeg vil på den baggrund undersøge, hvor meget lærerne benytter læremidler sammen med andre aktiviteter. Jeg er samtidig nysgerrig på, om lærernes opfattelse og perspektiv på faget har betydning for brugen af læremidler. Og om dette er godt eller skidt for elevernes læringen, at læremidlerne er en stor del af undervisningen? Det er blandt andet dette, jeg vil undersøge i bachelorprojektet, hvor min undren og erfaring udmønter sig i følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvilken rolle spiller lærerens uddannelsesmæssige baggrund og syn på historiefaget for de læremidler og metoder, de anvender i faget og hvilken betydning har valget af læremidler for elevernes udbytte af undervisningen?

1.2 Læsevejledning

Indledningsvist vil jeg redegøre for de valgte metoder, samt mit videnskabsteoretiske ståsted. Herefter vil jeg præsentere den forskning og egen empiri, som undersøgelsen bygges på. Dernæst følger en redegørelse af relevant teori, som vil blive anvendt i analysen, hvor jeg blandt andet vil analysere egen empiri samt to læremidler fra historiefaget. Analysen vil ske på baggrund af den udvalgte teori, hvor jeg blandt andet vil inddrage Wolfgang Klafki, Bernard Eric Jensen og Thomas Ziehe. Afslutningsvis vil jeg udlægge handleperspektiver, der vil vise nye perspektiver for

historieundervisningen på baggrund af analysen. Endeligt vil jeg opsamle opgavens pointer i en konklusion med henblik på at besvare opgavens problemformulering.

2. Metode

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for, hvilke metoder, der anvendes i undersøgelsen, samt hvilke afgrænsninger jeg har foretaget.

2.1 Mit videnskabsteoretiske ståsted

Mit videnskabsteoretiske ståsted bygger på en kobling mellem den fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteori. I udarbejdelsen af interviewguiden og undervejs i mit interview har jeg anvendt den fænomenologiske videnskabsteori, da jeg var optaget af, hvordan mine respondenter oplever og forstår deres historieundervisning. Jeg har været interesseret i at undersøge deres livsverden og deres subjektive erfaringer (Kaa Sunesen, 2022, s. 21; bilag 1). Det er vigtigt at pointere, at den fænomenologiske videnskabsteori interesserer sig for det subjektive og derfor vil jeg ud fra interview ikke kunne sige noget generelt på den baggrund, men i stedet være konkret i forhold til respondenterne. Samtidig er jeg som interviewer selv et fortolkende menneske og derfor vil der i udarbejdelsen være en forudtagethed, som jeg skal tage højde for. Jeg har selv haft en forestilling om, at de lærere som jeg har interviewet, i høj grad anvendte læremidler i deres undervisning og dette afspejler sig også i interviewguiden, hvor jeg forsøger at spørge ind til en fordeling af arbejdsformer og læremidler i undervisningen (bilag 1). Det kan påvirke min metode, da det kan have afgrænset min interviewguide på en uhensigtsmæssig måde, hvor jeg ikke får adspurgt respondenterne bredt nok. På den anden side, så har min hypotese og forventning om lærernes undervisning også en positiv effekt. Det har det, da jeg har målrettet mine spørgsmål i forhold til mine undringer, så jeg har haft en forventning om svarene og dermed kunne målrette min interviewguide mod dette.

I efterarbejdet af interviewene og den anvendte forskning har jeg gjort brug af den hermeneutiske tilgang, hvor jeg baserer analysen på mine fordomme og forforståelser som dermed indgår i analysen. Da jeg har været i praktik på den skole, hvor respondenterne arbejder, havde jeg indsigt i deres brug af læremidler tager udgangspunkt i Gyldendals grundbøger samt Alineas historieportal. Jeg vil i analysen forsøge at udvide den forståelseshorisont, jeg allerede har og forsøge at nå nye erkendelser om historiefaget i praksis (Kaa Sunesen, 2022, s. 23).

2.2 Afgrænsning af undersøgelse

Under dette punkt vil jeg udlægge mit valg for metode og hvilke fravalg, jeg har foretaget. Jeg har i undersøgelsen haft et fokus på lærerne og deres betydning for elevernes undervisning i historie. Derfor har jeg interviewet to lærere på en folkeskole for at se, hvordan opfattelsen og arbejdet i historiefaget er, og om dette stemmer overens med dokumentationsindsatsen fra Historielab.dk. Denne vil jeg præsentere under afsnit 3.2. Dokumentationsindsatsens undersøgelse inddrager elevernes synspunkt, som vil være med til at understøtte argumenterne i denne opgave. Jeg kunne samtidig have valgt at udvide undersøgelsen ved at observere respondenternes undervisning og dermed se deres arbejdsmetoder og bedre forstå deres læringssyn. Dette har jeg dog undladt, og i stedet udelukkende forholdt mig til, hvilken betydning lærere har på elevernes læring. Udover emnets afgrænsning har jeg valgt kun at undersøge feltet kvalitativt, da jeg er interesseret i læreres syn og ønsker at fortolke og forstå det gennem den fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteori.

2.2.1 Læremidler

Når jeg i denne opgave henviser til læremidler, vil jeg udelukkende tage udgangspunkt i to konkrete læremidler. Med læremidler mener jeg forlagsproducerede didaktiske læremidler og nærmere bestemt de læremidler, som de interviewede personer hovedsageligt anvender; grundbogen fra Gyldendal; Historie 5 og Alineas historieportal (Poulsen, 2021, s. 212).

3. Relevant forskning

Min undersøgelse og empiriindsamling bygger på forskning, der undersøger historiefaget i folkeskolen. Jeg vil herunder præsentere egen empiri, "Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen" af Historielab.dk, som, i sammenhæng med min egen empiriindsamling, kan være med til at afdække mit undersøgelsesfelt (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015). Samtidig vil jeg inddrage en undersøgelse af historiefagets kompetencedækning i folkeskolen, som i denne sammenhæng vil være med til at belyse min problemstilling.

3.1 Interview af folkeskolelærere

Jeg har indsamlet empiri i form af interviews af to lærere, der underviser i historie på 5. årgang på en folkeskole i Aarhus kommune. Jeg har valgt at kalde min første respondent for R1 og min anden respondent R2. R1 er uddannet lærer i historiefaget og har undervist i faget i mere end 20 år. Lærer

R2 er ikke uddannet i historiefaget, men har undervist i faget et par år. Jeg har med interviewene ønsket at undersøge lærernes tilgang og holdning til historiefaget. Udvælgelsen af disse lærere er sket af to årsager; først og fremmest fordi lærerne begge repræsenterer den typiske underviser på en folkeskole, hvilket giver et godt sammenligningsgrundlag sammen med den anden forskning, jeg anvender. Derudover er lærerne udvalgt på baggrund af en bekvemmelighedsudvælgelse, da jeg havde kontakt til denne skole fra min seneste praktik (Ingemann et al., 2022, s. 172-173).

Begge interviewene er planlagt således, at jeg har udformet en interviewguide med identiske spørgsmål, hvor både jeg, som interviewer, og respondenterne har mulighed for at stille opfølgende eller afklarende spørgsmål, der afviger fra de forberedte spørgsmål (bilag 1). Dermed er interviewene udformet efter det semistrukturerede interview, mens der indgår enkelte spørgsmål med svarmuligheder og derfor lægger interviewet sig på disse punkter op ad det strukturerede interview (Ingemann et al., 2022, s. 177-178; bilag 1). De spørgsmål, der lægger sig op ad det strukturerede interview, er valgt for at kunne sammenligne respondenternes svar og dermed se ligheder og forskelle. Den semistrukturerede metode, som jeg hovedsageligt anvender, giver respondenterne mulighed for at svare fyldestgørende på spørgsmålene og samtidig nuancere deres svar under uddybning. Dermed bliver empirien mere dybdegående og mit udgangspunkt for analysen meget specifik og konkret til respondenterne, hvilket der tages højde for i fremlæggelsen af analysen (Ingemann et al., 2022b, s. 155). Interviewene er foretaget fysisk og hvor jeg har optaget samtalerne. Jeg har derfor i efterbehandlingen kunne transskribere interviewene, hvilket giver en høj detaljegrad af interviewene, hvor jeg har kunne notere pauser og andre detaljer, som jeg har kunne tolke på og dermed få en dybere forståelse af svarene (Ingemann et al., 2022a, s. 198-199). Når jeg kobler empirien med begge rapporter fra Historielab.dk, vil jeg kunne tage afsæt i disse resultater og konkludere mere generelle tendenser.

3.2 Dokumentationsindsatsen fra Historielab.dk

Som baggrund for min undersøgelse, har jeg anvendt "Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen" (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015). Det er en større undersøgelse, foretaget af Rambøll på vegne af Historielab.dk, der er et nationalt videncenter. Jeg vil herefter kalde rapporten for dokumentationsindsatsen. Undersøgelsen har til formål at undersøge; "hvad der foregår i historieundervisningen i danske grundskoler, herunder hvilke opfattelser af historie som skolefag elever og lærere giver udtryk for at have" (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015, s. 3). Rapporten

bygger først og fremmest på en kvalitativ undersøgelse, men er efterfølgende blevet suppleret af en kvantitativ undersøgelse. Den er opdelt i tre, hvor der er fokus på læreres forståelser af egen faglighed og formidling, elevers forståelse af faget, samt læremidler i historiefaget. Dermed har denne empiri modsat min undersøgt elevernes opfattelse af faget. På baggrund af antal adspurgte, så er rapporten ikke repræsentativ for alle skoler i landet, men giver et godt indblik i nogle generelle tendenser. Især én del af undersøgelsen viser, at den ikke er repræsentativ, da de adspurgte læreres kompetencedækning i rapporten er på 70%. Med kompetencedækning menes der, hvor mange af lærerne, der enten er uddannet i faget historie eller som har taget kurser eller har andre kompetencer indenfor faget, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i afsnittet herunder. Rapporten om kompetencedækningen i hele landet for 2015 viser til forskel, at kompetencedækningen i 3. klasse er 43,4% og stiger op til 9. klasse, hvor kompetencedækningen er 74,2%. Dermed må det siges, at dokumentationsindsatsen har adspurgte lærere, hvor andelen af uddannede lærere er højere end landets generelle tal (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015, s. 12).

3.3 Kompetencedækning af historiefaget

Det undersøges årligt, hvordan kompetencedækningen er i folkeskolens fag. Jeg vil her beskrive baggrunden for undersøgelsen af kompetencedækningen og fremlægge overordnede resultater af kompetencedækningen for historiefaget i 2015, der er udført af Rambøll Management Consulting (Rambøll, 2015, s. 1). Det perspektiv er relevant, da rapporten om landets kompetencedækning viser, at historiefaget har et af de laveste. Dette udtrykker de forskelle, der kan være for det faglige udgangspunkt for undervisning i faget. I 2013/14 har kompetencedækningen i historiefaget været det tredje laveste af alle fag i folkeskolen. Der er i 2014 indgået en politisk aftale om fuld kompetencedækning til år 2020 og derfor undersøges dette løbende, for at følge udviklingen (Rambøll, 2015, s. 3). Rapporten for 2015 viser flere sammenhænge mellem kompetencedækning og andre forhold i folkeskolen. Blandt andet, at der er en sammenhæng mellem kompetencedækning og klassetrin, da kompetencedækningen stiger i takt med højere klassetrin. Rapporten konkluderer også, at den manglende kompetencedækning skyldes kommuner og skolars manglende fokus på faget (Rambøll, 2015, s. 1).

4. Teori

Jeg vil i teoriafsnittet præsentere teori, der både klarlægger mit almenpædagogiske ståsted, men også mit historiefaglige syn.

4.1 Dannelsessyn

Teorien jeg udlægger herunder omhandler: Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannelse og Thomas Ziehe om “god anderledeshed”

4.1.1 Wolfgang Klafki og kategorial dannelse

Den tyske dannelsespædagog og historiedidaktiker Wolfgang Klafki har en kritisk-konstruktiv forståelse af pædagogik og didaktik (Graf, 2018, s. 55). Han inddeler selv dannelse i to kategorier: formal og material dannelse. Hvor formal dannelse omhandler mål i forhold til eleven, mens den materiale dannelse fokuserer på undervisningens indhold. Midt imellem de to kategorier indfører Klafki dannelseteorien kaldet kategorial dannelse. For at kunne skabe den kategoriale dannelse, er det nødvendigt at se på både den formale og den materiale dannelse og hvordan de tilsammen kan skabe en ny åbning for hinanden. Dette kalder Klafki for den dobbelte åbning (Jank & Meyer, 2006, s. 176-177). Ved udvælgelsen af indhold, og i planlægningen af undervisningen, mener Klafki også, at det er centralt, at undervisningen er eksemplarisk samt udspringer af nøgleproblemer. Her redegøres der først for det eksemplariske, som omhandler fem grundspørgsmål. Det primære er, hvordan det sikres, at undervisningen er relevant for eleverne i flere sammenhænge, men som samtidig skal gælde for den periode, som man lever i; emnets eksemplariske betydning, indholdets nutidsbetydning, indholdets fremtidsbetydning, strukturen af indholdet og tilgængeligheden i undervisningen. Disse spørgsmål skal besvares for at sikre en undervisning, der efter Klafkis synspunkt skaber en almindennende undervisning. I sammenhæng med dette understreger Klafki dog også, at undervisningen skal tage hensyn til elevernes forudsætninger, så eleverne har mulighed for at deltage optimalt (Pietras et al., 2011, s. 140-144).

4.1.2 Thomas Ziehe og “God anderledeshed”

Thomas Ziehe fremstiller begrebet “god anderledeshed” i forbindelse med skolen. Dette gør han i en artikel fra 1998, som stadig har sin relevans. Ziehes udgangspunkt omhandler det ubehag, elever oplever ved at; “... der aldrig har eksisteret så hårdt prøvet en generation af elever som den

nuværende.” (Ziehe, 1998, s. 64). Ziehe finder flere grunde dertil, men påpeger især to dele; elever har adgang til en stor mængde information som aldrig før og samtidig har de mulighed for at give deres egen indre verden en stor betydning. Dette har en effekt på elevernes adfærd og deres eventuelle modstand. Lærere forsøger at bygge bro til eleverne og deres verden og derfor rykker lærerne sig meget på indholdet, uden at de unge nærmer sig lærerne. Dette ser Ziehe som et problem (Ziehe, 1998, s. 65-66). Dog pointerer han, at moderniseringen giver gode muligheder for, at eleverne kan forholde sig til sig selv, kaldet selv-reference, hvilket han ser som en positiv ting, dog er problemet med dette, at eleverne i denne selv-reference kan begrænse dem selv og hinanden (Ziehe, 1998, s. 66-68). I sammenhæng med dette, er identitets-diskursen, som siger, at problemerne opstår, hvis læringen er for langt fra eleverne. Ifølge Ziehe skaber dette en udfordring. Derfor er der et behov for, at skolen modsiger identitets-diskursen og giver flere perspektiver på verden end elevernes egne. Dette kalder han for decentrering; “Decentrering betyder faktisk at være i stand til at lære, til at erkende forskelligheder” (Ziehe, 1998, s. 70-71). Han forsøger at nuancere dette gennem begrebet “god anderledeshed”, som betyder, at der er en forskel på anderledeshed og fremmedgørelse. Dette har betydning for, at når der undervises i noget anderledes, så er det ikke et forsøg på at ændre elevernes egen personlighed, men for at vise flere perspektiver (Ziehe, 1998, s. 74).

4.2 Historiesyn

Jeg vil redegøre for følgende begreber i dette afsnit: historiesyn, historiebevidsthed, historiedidaktiske positioner og fagets formål herunder historiekanonen.

Fortællinger om fortiden kan være meget forskellige og er blandt andet præget af vores historiesyn; “At kunne fastlægge et fællesskabs historiske fortællinger, der formede kollektive erindringer om fællesskabets fortid og tilblivelse, har altid været et vigtigt middel til indflydelse og magt” (Poulsen & Pietras, 2016, s. 19). Alt efter, hvilket historiesyn en afsender har, påvirker det modtageren. I folkeskolen er historiefaget styret ud fra retningslinjer givet fra politisk side, hvor historiekanonen blandt andet er bestemt. Samtidig har læremidler bestemte historiesyn, fx fokus på kompetenceudvikling i form af kildekritik og andre har mere fokus på forståelsen af kronologi og sammenhænge. Jeg vil i læremiddelanalyserne analysere historiesynet i læremidler i Historie 5 samt af Alineas historieportal. Udover historiesyn, så er undervisningen også planlagt ud fra forskellige anskuelser på historiedidaktikken. Dette vil jeg gøre rede for i nedenstående emne omhandlende historiedidaktiske positioneringer.

4.3 Historiedidaktiske positioneringer

Bernard Eric Jensen har defineret tre positioneringer i historiedidaktikken, som beskriver hvilket mål, der er fokus på i historieundervisningen. Jeg vil herunder redegøre for de tre typer.

4.3.1 Fagstyret didaktik

Kundskab og saglighed er i fokus under den fagstyrede historiedidaktik. Tanken er, at det er fagfolk, der skal sørge for at tilrettelægge og styre, undervisningen på baggrund af viden om grundlæggende kognitive strukturer (Jensen, 2014, s. 100). Historiedidaktikeren Erik Lund er fortalende for dette og ønsker den fagstyrede historiedidaktik; "... tager sit afsæt i videnskabsfagets tilgange og normer" (Jensen, 2014, s. 101). Han mener, at eleverne vil kunne agere som historikere i undervisningen, men den fagstyrede historiedidaktik har mødt modstand. Kritikken er gået på, at den fagstyrede didaktik vil skabe en akademisering af folkeskolen og at det ikke vil gavne elevernes læring (Jensen, 2014, s. 101). Denne didaktik ses i mange læremidler, hvor der arbejdes med specifikke kompetencer hos eleverne.

4.3.2 Centralstyret didaktik

I den centralstyrede historiedidaktik er det samfundets øverste myndighed, der vælger historiedidaktikken. Dermed implementerer undervisningen en identitetspolitik, som sørger for et bestemt folkefællesskab (Jensen, 2014, s. 97-98). Historiekanonen hører under denne historiedidaktik, da den netop sørger for, at eleverne får et fælles vidensgrundlag. Kritikken af dette er, at Danmark ikke er et homogent land og derfor vil det ikke kunne omfavne alle samfundets borgere, hvis der sættes en fælles forståelsesramme (Jensen, 2014, s. 99).

4.3.3 Brugerstyret didaktik

Den brugerstyrede didaktik tager afsæt i mennesket som en historiebruger med en historiebevidsthed, der oplever historien i flere arenaer (Jensen, 2014, s. 102-103). Begrundelsen for at anvende den brugerstyrede didaktik er, at historieundervisningen skal være relevant og vedkommende, hvis den skal være anvendelig for eleverne. Samtidig skal den styrke elevernes lyst og motivation til at deltage i et demokratisk samfund (Jensen, 2014, s. 104). Kritikken af denne historiedidaktik er, at den vil kunne ødelægge den fælles danske kulturarv, fordi den tager udgangspunkt i det enkelte menneske og eleverne derfor ikke automatisk bliver undervist i den kronologiske og samme organisering af

historien (Jensen, 2014, s. 105). At arbejde med elevernes historiebevidsthed og livsverden hører under denne didaktik.

4.4 Historiebevidsthed og elevernes livsverden

Lektor ved DPU ved Aarhus Universitet Bernard Eric Jensen forklarer begrebet historiebevidsthed på følgende måde: "Historiebevidsthed må forstås som... at der i levet menneskeliv (og dermed samfundsliv) indgår samspil mellem menneskers fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger." (Jensen, 1996, s. 16). For at arbejde med elevers historiebevidsthed i skolen, må der i undervisningen, indtænkes arbejde, der ikke kun omhandler fortiden, men som sætter en relevans og sammenhæng til forståelsen af nutiden og en forventning om fremtiden. Derudover påpeger Bernard Eric Jensen, at elevernes historiebevidsthed udvikles i mange arenaer, kaldet produktionssteder, og at historiebevidsthed derfor ikke er afhængigt af faget historie, fordi elever allerede har en historiebevidsthed inden da (Jensen, 1996, 9; Pietras et al., 2011, s. 71). I historiefagets forenklede fælles mål for folkeskolen er historiebevidsthed også inddraget. Heri er det beskrevet som "historisk bevidsthed", hvilket skal være med til at skærpe forståelsen af, at elever er historieskabte og også selv historieskabende (Poulsen, 2013, s. 67).

Tæt forbundet med historiebevidsthed er elevernes livsverden, som handler om at inddrage elevernes egne erfaringer og den verden de lever i. Det er ofte i deres egen livsverden, at eleverne forholder sig til historien enten bevidst eller ubevidst, og dette har en betydning for deres forforståelse for emner og hvordan disse skal tilgås i undervisningen (Pietras et al., 2011, s. 70).

4.5 Fagets formål og historiekanonen

Formålet for historiefaget er, at det skal give eleverne en forståelse for dansk kultur og historie samt give et kronologisk overblik. Derudover står der i fagformålets stk. 3, at historiefaget skal; "styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Udover fagets overordnede formål, så har historiefaget også forenklede fælles mål. De er opdelt i tre kompetencemål; kronologi og sammenhæng, kildekritik og historiebrug (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 8). Disse kompetencemål dækker over de bindende mål for faget, hvor de forenklede mål hører under. De forenklede mål er ikke bindende, men skal ses som forslag til, hvordan man kan arbejde med kompetencemålene.

Derudover er der politisk udvalgt en historiekanon med 29 punkter, som skal gennemgås igennem elevernes syv år med historieundervisning i folkeskolen. De skal bidrage til en styrkelse af elevernes kronologiske overblik og danne en fælles referenceramme i form af fælles fortællinger, da de skal indgå i fagets indhold (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 49; Poulsen, 2013, s. 42). Historiekanonen skaber en fælles kulturforståelse, men samtidig er der også fravalgt dele af historien. Dette kan udelukke historien om visse mennesker i Danmark og spørgsmålet er, hvorvidt historiekanonen dermed er med til at skabe den fælles kulturforståelse, hvis alles historie ikke er inkluderet.

4.6 Læremidler i historiefaget

Der findes mange typer læremidler, som kan inddrages i historieundervisningen, men i denne undersøgelse tager jeg, som tidligere nævnt, udgangspunkt i to læremidler; Historie 5 af Gyldendal og historiefagportalen Alinea. Disse læremidler er de anvendte på den undersøgte skole. Læremidlerne har bestemte historiesyn inkorporeret. Dette er oplyst i læremidlernes lærervejledning. Der står blandt andet i Historie 5, at eleverne skal være aktive medproducenter af den historiske viden, som de tilegner sig gennem arbejdet i bogen (Paulsen et al., 2014, s. 5). Derudover er det i lærervejledningen også beskrevet, hvordan eleverne skal opnå historisk bevidsthed gennem arbejde med elevernes livsverden og at lære, hvordan historien ikke er absolut.

Alineas historieportal er en digital platform, hvor eleverne kan navigere og bruge portalen selvstændigt (Rasmussen, u.å.). Der er på historieportalen anvendt billeder og videoklips, hvilket er til forskel fra den analoge Historie 5 bog. Samtidig gør formatet, at Alineas historieplatform har korte tekster, hvilket enten kan komprimere tung viden eller undlade nuancer. På den anden side, så kan Alineas platform skabe et godt overblik og andre muligheder for at behandle det digitale format (Poulsen, 2021, s. 213). Alineas historieplatform ønsker at eleverne reflekterer over historien og forstår at de selv er historieskabende (Rasmussen, u.å.)

5. Analyse

Udgangspunktet for analysen er, hvorvidt læreres valg af læremidler har en sammenhæng med deres læringssyn og uddannelse. Først vil jeg, med udgangspunkt i dokumentationsindsatsen, udforske

deres resultater over historieundervisning, samt inddrage egne konklusioner fra mine interviews. I forlængelse heraf vil jeg præsentere pointer i forhold til fælles mål og kanonpunkterne. Som afslutning på analysen vil jeg gennem to læremiddelanalyser undersøge, hvad disse fordrer i forhold til elevers læring.

5.1 Hvordan bliver eleverne undervist i historie?

Dokumentationsindsatsen af Historielab.dk giver et indblik i elevernes syn på undervisningen, som jeg ikke selv har medtaget i egen undersøgelse. Derfor kan dokumentationsindsatsen være med til at nuancere og udvide mine perspektiver; "... at skolefaget i praksis ofte styres og struktureres af den store og for os alle fælles fortælling. Den har mange afskygninger - og ligger ikke mindst tungt i faget via læremidler og særligt grundbogslignende tekster." (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015, s. 5). Dokumentationsindsatsen viser, hvordan læremidler er styrende for undervisningen og er en stor grund til, at elever lærer en fælles og fast fortælling om fortiden. Det giver læremidlerne stor indflydelse på indholdet af undervisningen og den måde, der undervises på. Derfor kræver det en indsats fra lærere at nuancere undervisningen, så den passer til eleverne. Dette er relevant i forhold til Klafkis grundspørgsmål, som han sætter op for undervisningens indhold, der siger, at den skal have betydning for eleverne ikke bare nu, men også i fremtiden. Derfor vil grundbogen have stor betydning, hvis disse anvendes, uden at læreren fagligt forsøger at redigere og gøre den relevant for eleverne (Jank & Meyer, 2006, s. 165). Lærer R2 sætter ord på dette, da jeg spørger ind til hendes brug af Historie 5 frem for Alineas historieportal; "Altså... Jeg synes egentlig, den udfordrer dem lidt i forhold til at tænke sig om." (bilag 3 [07:33 - 07:56]). R2 fortsætter, at hun synes bogen har gode spørgsmål, der kan være med til at eleverne diskuterer og forstår et emne. Dette fortæller mig, at R2 har overvejet at få eleverne til at reflektere og skabe en større forståelse i historiefaget.

Grundbogen Historie 5 og Alinea, som bliver brugt af de interviewede lærere, spiller også en stor rolle i deres undervisning. Da jeg spurgte om deres fordeling af indhold og læremidler i undervisningen, tilkendegav R1, at han anvender læremidlerne sammenlagt i 60% af undervisningen og R2 anvender grundbogen 75% af undervisningstiden. Det er dermed størstedelen af begge læreres undervisning, der tager udgangspunkt i læremidlerne (bilag 2 og 3). R2 begrundede sin brug af læremidler med; "Jeg er ikke så erfaren i at have historien, så på den måde har det været en hjælp at have den her grundbog, fordi det passer ret godt med, det du kan nå på et år." (bilag 3 [05:12 - 05:30]). Fra R2 kan jeg analysere to ting; På grund af manglende erfaring indenfor historiefaget, synes hun,

at Historie 5 kan give hende en støtte i at undervise og dermed ikke skulle konstruere sit eget materiale. Den anden del af citatet, omhandlende indholdet i grundbogen, ser jeg som et udtryk for, at R2 går op i at sikre, at undervisningen når i mål i forhold til læreplanen. Derfor læner hun sig meget op af læremidlet, fordi grundbogen gennemgår et vist antal emner, der passer til et års undervisning, som hun selv beskriver det. Det er ifølge dokumentationsindsatsen meget almindeligt, at lærere støtter sig til læremidler, hvor over halvdelen af de adspurgte lærere svarer, at de bruger et online historieportal eller en grundbog i deres undervisning (Rambøll, 2015b, s. 13). Dette understøtter min egen empiri, hvor der er forskel på brugen af læremidlerne, men hvor de bliver brugt i mere end halvdelen af undervisningstiden.

Ifølge dokumentationsindsatsens undersøgelse, så omhandler historieundervisningen ifølge eleverne noget om fortiden, der er adskilt fra den tid, de selv lever i. Samtidig udtrykker eleverne, at undervisningen som oftest foregår med tavleundervisning eller hvor de skal læse i en grundbog og efterfølgende besvare spørgsmål. Dette står i modsætning til de arbejdsmetoder, som eleverne nævner, når de snakker om, hvornår de har lært noget. Her beskriver eleverne, at de har lært noget, når undervisningen er anderledes end den normale undervisning, fx se film, arbejde med computeren eller når undervisningen foregår i andre læringsrum end de normale (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015, s. 9).

Da jeg adspurgte R2 om, hvordan hun underviste og hvad hun ønskede, at eleverne skulle tage med fra undervisningen, så afviger dette fra dokumentationsindsatsens resultater. R2 udtaler; "Det er jo altid det, man tænker over, at de kan huske det... Det er derfor, jeg nogle gange tænker, at det er godt at lave et produkt, eller have et længere forløb, hvor man sådan gør et eller andet anderledes, for bare ligesom at kunne huske de der ting, man får lært sig selv." (bilag 3 [08:46 - 09:04] og [09:20 - 09:39]). Selvom R2 tænker over om eleverne kan huske indholdet i undervisningen, ved at lave noget "anderledes", så modsiger hun sig selv, da hun, som jeg tidligere har skrevet, læner sig meget op ad grundbogen i undervisningen. Jeg kan ud fra mit interview med R2 se en lærer, der ikke har faglige kompetencer i faget, men som ønsker at skabe en undervisning, der har kvalitet og derfor bruger læremidler, der er udarbejdet af kyndige forfattere. Lærer R2s historiesyn centrerer sig derfor meget om at nå de faglige mål og derfor er hendes syn didaktisk fagstyret (Jensen, 2014, s. 100). Samtidig kan jeg udlede, at R2 reflekterer over, hvorvidt de husker undervisningen. Derfor ønsker R2 at bruge

forskellige arbejdsmetoder, for at eleverne husker undervisningen. Spørgsmålet er, om det sker gennem grundbøgerne, som hun anvender i størstedelen af undervisning.

5.2 Hvad skal eleverne have ud af historiefaget ifølge lærerne?

Det er vigtigt, at eleverne forstår, at faget historie handler om at analysere, fortolke og diskutere, så de kan se deres egen historie i sammenhæng med de store historier, der er en del af undervisningsfaget (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 7). Udfordringen med dette er, at læremidler ofte præsenterer disse fortællinger om fortiden, og at den ligger fast, og eleverne kan have svært ved at se meningen med at forholde sig kritisk og analyserende i historiefaget; “Et er for elevernes vedkommende at tilegne sig substantiel viden i faget, noget andet er at kende til og kunne reflektere over kriterierne for etablering af denne viden, samt at kunne overføre den og sætte den i spil i andre sammenhænge” (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015, s. 5).

Hertil har jeg spurgt respondenterne om, hvad de ønsker eleverne, tager med sig fra historieundervisningen; “... man kunne sige, at det vigtigste det er, at man forstår sig selv i forhold til verden. Og ser sin brik i verden. Men man også ser, at verden har fat i dig. Det vil sige, at man kan se historien, at alle mennesker vil noget med nogen. Og bruger dem til noget på den ene eller anden vinkel.” (bilag 2 [04:01 - 04:19]). R1 ønsker, at eleverne kan se sig selv i historien og taler om et nutidigt aspekt, om at eleverne finder deres egen plads i verden. Han har et historiesyn, hvor det er vigtigt, at elevernes livsverden bliver inddraget og deres historiebevidsthed kommer i spil. Dette understøttes af Bernard Eric Jensen, der netop mener, at der skal tages udgangspunkt i elevernes livsverden for at arbejde på en faglig kvalificeret historiebevidsthed hos eleverne (Jensen, 1996, s. 13).

R1 udtaler desuden, at det er vigtigt for ham, at eleverne også lærer, at de er vigtige i historien, at de faktisk har en betydning. R1 udtaler: “... der er noget, der hedder magt... Altså, man kan også godt sige, at ens egen brik i det puslespil betyder ingenting. Men hvis alle gør det, så bliver livet jo ligegyldigt.” (bilag 2 [04:36-04:53]). R1s udtalelse er en demokratisk tanke om at eleverne skal lære, at de er vigtige. Dette kan sættes i sammenhæng med Klafkis kategoriale dannelsesteori, der lægger fokus på, at det eleverne lærer, skal være umagen værd (Jank & Meyer, 2006, 165). Lærer R2s formål med historiefaget lyder anderledes fra dette. R2 udtaler; “Jeg synes, at grundbogen går i dybden med, at man skal være kildekritisk... og det er samtidig svært for dem. Ja, men jeg... synes, den er god... jeg synes, den udfordrer dem på en god måde i forhold til at spørge om nogle ting, som er relevante

også i dag at spørge om.” (bilag 3 [05:50 - 06:10] og [08:15 - 08:31]). Læreren R2 begrundes her, at Historie 5 er bedre end Alineas hjemmeside. Hun lægger vægt på, at bogen forsøger at komme i dybden og øve kompetencer såsom kildekritik. Samtidig er der spørgsmål i bogen, som R2 mener giver historiebogen relevans for eleverne i dag, når hun arbejder med den og sætter den i sammenhæng med nutiden, hvilket kan skabe en faglig historiebevidsthed hos eleverne.

Hun ønsker, på samme måde som R1, at undervisningen er relevant for elevernes livsverden, men lægger mere vægt på, at eleverne skal arbejde kildekritisk. Begge undervisere vil gerne arbejde med historiebevidsthed, men det kommer til udtryk i to forskellige arbejdsmetoder i undervisningen. R2 anvender bogens spørgsmål meget i sin undervisning, hvor R1 forsøger at have fortællinger med i sin undervisning og stille flere af sine egne spørgsmål til eleverne, for at skabe relevans til deres egen livsverden (Jensen, 1996, s. 8).

Eleverne arbejder i undervisningen med historiekanon og grundbøger, og derfor arbejder de som udgangspunkt med emner fjernt fra elevernes livsverden. I sammenhæng med dette finder dokumentationsindsatsen, at eleverne ser faget som kedeligt og meningsløst, hvis de bare skal læse og svare på spørgsmål (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015, s. 10). Denne arbejdsform kan betyde, at eleverne spørger, hvad de overhovedet skal bruge historie til. Thomas Ziehes artikel om god anderledeshed giver et perspektiv på dette, hvor eleverne ikke kan se meningen med undervisningen, fordi den er fjern for dem (Ziehe, 1998, s. 71). Dette kan medføre, at lærerne føler sig nødsaget til at ændre undervisningen, så den kommer tættere på elevernes livsverden. Hvis historien kommer tættere på elevernes livsverden og man inddrager deres erfaringer fra personlige produktionssteder, så vil eleverne bedre kunne se meningen med undervisningen (Poulsen & Pietras, 2016, s. 70). Det er dog vigtigt, at der findes en balance i det, så eleverne ikke styrer undervisningens indhold for meget og fagligheden forsvinder fra faget, hvor Ziehe ser det som lærerens opgave at ryste de selvfølgeligheder, som eleverne har (Ziehe, 1998, s. 72).

5.3 Fagets formål og historiekanon - støtte eller uheldig påvirkning?

I følgende afsnit vil jeg udlægge perspektiver på historiekanon og fagets formål, for at analysere, hvilket syn og påvirkning disse har på historiefaget.

Folkeskolens formålsparagraf stk. 1, at skolen skal; ”... bidrage til deres (elevernes) forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Børne- og

undervisningsministeriet, 2019b, s. 7). Her lægges der vægt på den kategoriale dannelsesstærkning, da der er fokus på elevernes tilegnelse af kundskaber, som er medvirkende til elevernes alsidige udvikling. Dette er historiefaget med til at skabe, hvor der i fagets formål samtidig står, at historie skal gøre dem fortrolige med dansk historie og kultur for at eleverne opnår forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 7). I lærer R1s udtalelser finder jeg, at han forsøger gennem grundbogen, fortællinger og egne refleksionsspørgsmål at skabe en undervisning, der støtter skolens og fagets formål. Jeg vil henvise til citatet, jeg har udlagt i forrige afsnit, hvor han udtaler, at historie handler om, at eleverne finder deres plads i verden og at de alle har betydning (bilag 2). Hvorvidt han lykkedes med at eleverne forstår og oplever dette, ved jeg på grund af min undersøgelses størrelse ikke, men jeg kan konkludere, at det er lærer R1s hensigt med undervisningen.

Fagets formål og historiekanonen består af alle tre positioneringer, som jeg har fremlagt af Bernard Eric Jensen under teori-afsnittet. Derfor bliver det lærerens fortolkning og undervisning, der har betydning for, hvilken positionering, der er styrende for undervisningen. Det er læreren, der vælger hvilke arbejdsmetoder og læremidler, der skal arbejdes med, og hvis disse tilgås ukritisk, så vil læremidlerne stå med den største betydning for undervisningen; “skolen må ikke indoktrinere, men oplyse om problemernes historiske rødder og mulige konsekvensscenarier på et nuanceret grundlag, hvor modpositioner tages alvorligt” (Graf, 2018, s. 61). Dette er et citat af Klafki, som argumenterer for brugen af grundspørgsmålene. Det er en pointe, at skolen ikke skal indoktrinere, men udfolde emner og danne et grundlag for en demokratisk borger. Historiekanonen har et bestemt syn på, hvad eleverne skal lære i historiefaget. Og lærere støtter sig op af historiekanonen i forhold til at sørge for kronologi i undervisningen og derfor bliver historiekanonen også ofte en rettesnor for lærernes undervisning (Epinion, 2020, s. 25). Så hvis læreren ikke har de rette kompetencer, og kanonpunkterne og læremidlerne anvendes ukritisk i undervisningen og kan det blive en form for indoktrinering, både af læremidlets forfattere samt en politisk holdning.

5.4 Læremiddelanalyser

I starten af analysen, citerede jeg fra dokumentationsindsatsen, at historieundervisningen ofte bliver styret ud fra en fælles fortælling og denne ofte kommer fra grundbøger eller portaler; “Læremidler er således artefakter, som udtrykker ophavstidens dominerende historiekultur” (Poulsen, 2021, s. 216). Læremidler formidler historisk viden og er med til at skabe elevernes historiebevidsthed, hvordan de

forholder sig til historien og hvordan den påvirker deres forståelse af dem selv. Samtidig anvendes læremidler i store dele af undervisningen og dermed vil deres fortolkning og vinkling have stor betydning for elevernes læring.

Derfor vil denne læremiddelanalyse være en komparativ analyse af, hvordan Historie 5 og Alineas historieportal udlægger emnet Reformationen. Udgangspunktet for læremiddelanalysen er Loa Bjerres læremiddelanalyse udgivet i tidsskriftet Radar november 2022. Analyserne vil kun præsentere et udsnit af en læremiddelanalyse, hvor jeg har udvalgt de vigtigste pointer. Disse omhandler mit undersøgelsesfelt og jeg vil derfor have fokus på, hvordan læremidlerne formidler deres indhold og hvordan deres læringssyn på historiefaget kommer til udtryk.

5.4.1 Historie 5

Grundbogen Historie 5 er udgivet af Gyldendal i 2013 (Grubb et al., 2013). Bogen er opbygget således, at kapitlerne kredser om kanonpunkterne og de er dermed udgangspunktet for de emner, som eleverne bliver undervist i. Bogen bærer præg af alle tre historiedidaktiske positioneringer i form af at følge historiekanonen, som er centralstyret, men samtidig skal eleverne arbejde med opgaver, hvor spørgsmålene kredser en del om at læse kilder og være kildekritiske. Som supplerung hertil er der som oftest udformet spørgsmål, som skal lade eleverne kunne inddrage deres egen livsverden, men dette er ikke i fokus (Jensen, 2014, s. 97-98).

I Historie 5 handler kapitel 4 om Reformationen. Kapitlet dækker over delemnerne; Kongerne i Danmark, Martin Luther og Grevens Fejde. Der indgår ti kilder fordelt over de 19 sider. Til hver kilde er der udarbejdet arbejds spørgsmål, som skal besvares. Kapitlet igennem er der udvalgt problemstillinger i forhold til fremtrædende skikkelser op til og under Reformationen. Eleverne møder flere personer, der enten er kilder af eller om og som der er tilhørende aktiviteter til. Med aktiviteter mener jeg her arbejds spørgsmål, da det er den arbejds metode, som Historie 5 gør brug af. Med udgangspunkt i mit læringssyn fra Klafki, så mener jeg ikke, at denne arbejds form fordrer elevernes læring i forhold til at det materiale og formale skal åbnes op for hinanden og der dermed skabes kategorial dannelse. Det kræver altså, at læreren åbner læremidlet op for eleven gennem andre aktiviteter, som skaber relevans for eleven (Jank & Meyer, 2006, s. 176-177).

Den gennemgående arbejds metode med arbejds spørgsmål og typen af spørgsmål viser, at Historie 5s læringssyn lægger vægt på, at eleverne lærer kompetencer såsom kildekritik, men samtidig forsøger

de gennem opbygningen af spørgsmålene at få elevernes livsverden og historiebevidsthed inddraget. Dette vil jeg komme nærmere ind på i det følgende, hvor jeg tager afsæt i et eksempel fra Historie 5, som vil eksemplificere min analyse.

Eleverne møder både personer på den katolske og protestantiske side, men disse er beskrevet og arbejdes med ud fra en bestemt diskurs, der fortæller noget om den fortidsvinkling, bogen har (Bjerre, 2022, s. 8). På side 59 findes kilde 2 med spørgsmål såsom; "Fortæl med dine egne ord, hvad der står i kilden" (Grubb et al., 2013, s. 59; bilag 4). Eleverne skal læse en forarbejdet kilde om munken Johann Tetzl. Eleverne skal omformulere teksten, så de bedre selv kan forstå den. I flere af de andre arbejdsspørgsmål skal eleverne bruge deres egne vurderinger og erfaringer i flere af spørgsmålene, hvilket betyder at eleverne bliver aktiveret med deres egen nutid. Dermed inddrager spørgsmålene elevernes egen livsverden og historiebevidsthed (Poulsen, 2021, s. 217).

I forhold til den fortidsvinkling, der er i Historie 5, så kan dette ses i de to sidste spørgsmål i opgaverne. Her skal eleverne bruge deres egen dømmekraft og erfaring til at besvare, hvad de selv synes om Johann Tetzl ud fra citatet, og derefter skal de vurdere, om de mener, at citatet er en salgstale eller ej. Dette fordrer igen elevernes mulighed for at sætte sig ind i fortiden og at skulle bruge sig selv i besvarelsen (Poulsen, 2021, s. 217). Dog er det med et nutidsblik, at de skal arbejde med kilden, hvilket ikke sørger for, at eleverne får et ordentligt indblik i Johann Tetzl og hvordan hans liv var (Bjerre, 2021, s. 49).

I beskrivelsen af kilden, gør forfatterne brug af flere ord, der lægger en bestemt fortidsvinkling, der påvirker, hvordan Johann Tetzl skal vurderes. F.eks. ved formuleringen: "ivrig afladshandler". Her vil tillægsordet "ivrig" tilføje en dimension, hvor der gives indblik i forfatternes syn på kilden, som får det til at være ekstra negativt. Samtidig er det skrevet i kilde 2, at Johann Tetzl "forsøgte *endda* at få folk til at købe afladsbreve for deres afdøde familiemedlemmer" Her bliver der lagt vægt på, at han gjorde noget ekstra i hans måde at sælge afladsbreve på, ved ordet "endda". Til slut beskriver forfatterne citatet som en "salgstale", noget som eleverne skal forholde sig til i arbejdsspørgsmålene. I det, at forfatterne benytter ord "salgstale", så har de igen lagt deres egen forståelse over på kilden (Grubb et al., 2013, s. 58).

I kapitlet om Reformationen bliver der udover de ti kilder, med tilhørende arbejdsspørgsmål, også vist andre billeder og malerier, der er lavet i fortiden som en fortolkning af Reformationen. Dette giver eleverne mulighed for at få et fortidsblik på Reformationen og hvordan den er blevet fremstillet, samt hvordan det reelt har været i samtiden, hvis læreren bruger kilderne aktivt i undervisningen (Bjerre, 2022, s. 10). Der er dog kun få kilder, der er fra Reformationens tid, og derfor skal læreren være opmærksom på, at kilderne er fortidens fortolkninger. Det betyder, at der er et dobbelt lag på disse kilder, da de er lavet i en tid med et andet historiesyn. Dette skal åbnes op for eleverne, så de forstår, at det heller ikke er sandheden, der er formidlet gennem disse kilder, men en anden fortolkning.

Det er ikke automatisk en problematik, hvilke personer læremidlet har udvalgt fra historien, når de kan være repræsentative, men der skal være en opmærksomhed på, hvordan de præsenteres. Der skal være et fokus på dette, fordi eleverne kan opleve læremidlets udlægning som sandheden (Poulsen, 2021, s. 213). I Historie 5 har forfatterne valgt at vælge personer fra den katolske side, der virker som de "onde" og personer fra den protestantiske side, som de "gode". Dermed lægger forfatterne en problemstilling frem, at der var en god/ond side under Reformationen, og dette påvirker elevernes mulighed for at lære om emnet og selv være kritiske, da der implicit allerede er en tolkning af personerne (Bjerre, 2022, s. 8-9). Dette kan godt give et perspektiv på, hvordan fortidens mennesker har oplevet det, men Historie 5 udlægger kun den ene side og derfor kan denne godt virke som den "rigtige" måde, at tænke på (Bjerre, 2022, s. 8-9; Poulsen, 2021, s. 218).

Til slut vil jeg kommentere på, hvorvidt Historie 5 tilbyder eleverne et perspektivskifte, hvor de kan se fortiden gennem flere forskellige fortidsblik. På den ene side møder eleverne flere historiske personer gennem flere temaer under Reformationen, såsom kirkens folk og konger. Men på den anden side, og som jeg startede analysen med, så er der en bestemt vinkling i hvordan de bliver omtalt og dette begrænser derfor muligheden for eleverne for indsigt i flere perspektiver (Bjerre, 2022, s. 10-11). Eleverne får muligheden for at stå i fortiden gennem kilderne i bogen, men som jeg tidligere beskrev, er disse udfoldet med en bestemt diskurs og det giver ikke eleverne en objektiv mulighed for et fortidsblik (Bjerre, 2022, s. 10). Udover de fremlagte og subjektive fortidsperspektiver, så anvender bogen ikke varierede måder at sammenkoble fortiden med elevernes nutid. Denne kobling kunne blandt andet bestå i at sammenligne flere af personerne med nutidige personer, så eleverne bedre ville kunne forstå relevansen for deres egen livsverden (Bjerre, 2022, s. 9-10).

5.4.2 Alineas historieportal

Alineas Historieportal har også et forløb om Reformationen, og dette er udformet af Stine Rasmussen (Rasmussen, u.å.). Alineas portal består hovedsageligt af forløb omhandlende kanonpunkterne. Et af disse er Reformationen, med fire delemner, som har temaerne; Martin Luther, bogtrykkerkunsten, Reformationens indtog og den efterfølgende betydning. Eleverne har i dette læremiddel mulighed for at arbejde alene og besvare arbejdsopgøvelserne selv (Rasmussen, u.å.).

Fokusset i forløbet er på det religiøse, hvor Martin Luther fremstår som den gode og Paven som den onde. Martin Luther er den mest fremtrædende person og det er fra ham forløbet tager afsæt i (Bjerre, 2022, s. 8-9). Dette har den konsekvens, at eleverne får en ensidet præsentation af fortidens personer, hvor der er en dominerende positiv fortælling om protestantismen. Derfor vil eleverne her kunne få en forvrede viden om Reformationen, hvis Alineas historieportal er det eneste læremiddel, de møder i undervisningen (Poulsen, 2021, s. 213). Ud af de fire delemner, så beskæftiger det sidste afsnit sig om, hvad der har betydning for elevernes nutid, hvilket er med til at inddrage elevernes livsverden og deres stillingtagen. Det kan overvejes, hvorvidt det ville have været mere involverende for eleverne, hvis denne vinkel blev præsenteret undervejs i forløbet og ikke i et særskilt afsnit til sidst (Bjerre, 2022, s. 9-10). Dette modsiger Klafkis argumenter om at emnerne skal have betydning for eleverne, da denne kobling først sker i slutningen af forløbet (Jank & Meyer, 2006, s. 165).

Alineas fortidsblik sker igennem Martin Luthers liv, hvor eleverne skal arbejde med flere kilder af ham og derfor kan sætte sig i hans sted. Der er dog ikke mange spørgsmål, der skaber denne forbindelse; "Hvordan reagerede mange almindelige mennesker på Luthers tanker?" (Rasmussen, u.å., kapitel 1: Luthers liv og tanker). Kilden og spørgsmålet i sig selv giver et fortidsblik, men eleverne får allerede formulerede svarmuligheder og dermed ikke muligheden for at reflektere over spørgsmålet selv (Bjerre, 2021, s. 49). Samtidig bliver eleverne ikke præsenteret for mange personers perspektiv og dermed får eleverne ikke et repræsentativt blik for fortiden igennem dette alene. Den måde, hvorpå eleverne indføres i Martin Luthers perspektiv, er mest af alt gennem malerier af Martin Luther, der er udformet på et senere tidspunkt end Reformationen. Derfor er det, ligesom ved Historie 5s forløb vigtigt, at der arbejdes med, hvordan historiesynet gennem tiderne har ændret sig og at eleverne har muligheden for at sætte sig ind i dette (Bjerre, 2021, s. 52).

5.5 Komparativt perspektiv på læremidlerne

Online læremidler er mere komprimerede og derfor kan der være udeladt nuancer. Grundbogen vil kunne give en mere fyldestgørende sammenhæng af historien. Det er også det, lærer R2 siger, at hun synes den måde de skal læse og arbejde på er mere grundig gennem grundbogen fremfor Alineas historieportal (bilag 3). Dette underbygges af cand.pæd. i historie og samfundsfag Jens Aage Poulsen, der skriver, at online portaler ofte har mere komprimerede tekster, fordi der skal scrolles og dermed kan der være udeladt information, der kan danne sammenhænge for eleverne. Det betyder, at teksterne online skal formuleres kort og præcist og dette gør dem ofte informationstunge (Poulsen, 2021, s. 213).

Læremidlernes valg af emner ligner hinanden, da de tager udgangspunkt i kanonpunkterne som rettesnor. Da læremidlerne ofte kredser om kanonpunkterne, er lærerne ikke kritiske i forhold til at få inddraget disse i deres undervisning, da de mener de er sikret gennem læremidlerne (Epinion, 2020, s. 27). Dette mener lærer R2 også, da hun som uerfaren historielærer netop læner sig op ad grundbogens opbygning til hendes undervisning (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 49; bilag 3). Det betyder, at læremidler næsten har de samme tilbud af emner og udlægning af dem, men deres præsentation er til forskel fra hinanden, hvor Alineas platform skaber flere muligheder for modaliteter. Samtidig er en af forskellene på læremidlerne, deres fokus på læring; Alinea ønsker, at eleverne skal reflektere over, at de selv er historieskabende, hvor Historie 5 har et større fokus på at arbejde med elevernes kildekritik.

5.6 Opsamling på analysen

I analysen har jeg både analyseret min empiri bestående af to interviews af to lærere, samt foretaget to læremiddelanalyser af Historie 5 og Alineas historieportal. Jeg har i analysen vist forskellige perspektiver på historieundervisningen og brugen af læremidler, hvor lærer R1 bruger flere forskellige læremidler samt fortællingen som en del af sin undervisning. Dette står til forskel for lærer R2, der anvender grundbogen i størstedelen af sin undervisning, grundet sin manglende erfaring indenfor faget. Efterfølgende i analysen af læremidlerne har jeg vist perspektiver på, hvad og hvordan læremidlerne formidler historieundervisning. Jeg har gennem teori fået indsigt i, hvordan grundbogen Historie 5 har et læringssyn, med fokus på elevernes kompetencer gennem arbejdsspørgsmål. Hvor Alineas historieportal har et større fokus på at inddrage elevernes viden og livsverden, hvor portalen

samtidig har en fordel i at kunne formidle gennem flere modaliteter. I det følgende afsnit vil jeg diskutere, hvorvidt læremidlerne og lærernes historiesyn har en påvirkning og betydning for elevernes læring i historiefaget.

6. Diskussion

Historiefagets har en stor rolle for at danne eleverne til kommende demokratiske borgere, da faget omhandler historisk viden og eleverne derigennem får mulighed for at kunne få en forståelse af verden (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 7). Derfor må der inddrages andre læremidler og metoder for at kunne skabe en fordrende undervisning, som vil noget med eleverne og som er umagen værd (Jank & Meyer, 2006, s. 165). Fordi historie har en stor andel i at forme elevernes demokratiske forståelse, så forpligter det til, at lærerne også lever op til dette i sin undervisning.

“Hvordan læremidlerne er medieret og anvendes, er på den ene side afgørende for elevernes forståelse og udbytte” (Poulsen, 2021, s. 211). Jeg stiller mig enig i dette citat, der udtrykker, at læremidlerne har en stor magt i forhold til undervisningen, men samtidig bliver der også lagt vægt på, at måden læremidlerne er didaktiseret har en indflydelse på elevernes forståelse og udbytte af undervisningen. Det er altså nødvendigt at tilrettelægge undervisningen med læremidlet direkte til den klasse og de elever der undervises, for at undervisningen bliver umagen værd (Jank & Meyer, 2006, s. 165).

Det er ikke kun afgørende, hvordan læremidlet er opsat og hvordan der undervises; “På den anden side er elevernes forforståelse og kognitive forudsætninger bestemmende for deres opfattelse af læremidlernes fortællinger” (Poulsen, 2021, s. 211). Elevernes historiebevidsthed og deres almene viden har en stor betydning for, hvad udbyttet af undervisningen bliver. Dermed skal der arbejdes med elevernes kompetencer indenfor kildekritik, og at eleverne får lov til at arbejde, så de kan inddrage deres egen viden i undervisningen. Historiker Bernard Eric Jensen mener, det er essentielt for at udvikle historiebevidsthed, at der skal arbejde med samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger (Jensen, 1996, s. 120). Her er der en forskel på læremidlerne, hvor Historie 5 har et stort fokus på at lære eleverne kildekritik og faktuel viden om historien, som er til modsætning til Alinea historieportal. Denne har et større fokus på at inddrage elevernes viden og forståelse af verden ind i emnet om Reformationen.

I det efterfølgende vil jeg diskutere to punkter, der har sammenhæng med min problemstilling; den lave kompetencedækning og læremidlernes historiesyn.

6.1 Den lave kompetencedækning og læremidlernes historiesyn

En af problemstillingerne i min undersøgelse, er den lave kompetencedækning i historiefaget og at det kan betyde, at læremidlerne bruges ukritisk i undervisningen. Dette har jeg blandt andet fået tilkendegivet gennem mine interviews. Når lærere bruger læremidler uden redidaktisering, så vil læremidlernes historiesyn komme i forgrunden og være styrende for læringen. I den forlængelse indeholder rammerne for historiefaget et paradoks, der netop gerne vil danne demokratiske borgere, men mulighederne for lærerne at gøre dette er begrænset af flere parametre; fx undervisningstimer og uddannede lærere, der underviser i historiefaget (Rambøll, 2015, s. 3). Derfor er læremidlerne et godt værktøj til at sikre en vis kvalitet i undervisningen, da de er udarbejdet af kyndige mennesker, som respondenterne også understreger (bilag 2 og 3). Dette betyder, at læremidlet er et nyttigt arbejdsværktøj for lærere, der ikke har de rette forudsætninger for at undervise i historie. Spørgsmålet er dog, hvorvidt den lave kompetencedækning skaber en problemstilling i forhold til om læremidlerne styrer for meget. Dermed vil undervisningen, der tager udgangspunkt i Historie 5 og Alineas historieportal, blive en blanding mellem central- og fagstyret og en undervisning (Jensen, 2014, s. 97-98 + 100). Jeg ser det som lærerens opgave at gøre undervisningen relevant og inddrage elevernes livsverden, når undervisningen tager udgangspunkt i læremidler. Dermed vil det være lærerens input, der kan inddrage den brugerstyrede didaktik, samt skabe en forståelse af fortiden gennem fortidsperspektiver (Jensen, 2014, s. 102-103; Bjerre, 2021).

Læremidler anvendes i en stor del af historieundervisningen, og hvis disse ikke bruges kritisk, så; "Øves eleverne ikke i at forholde sig kritisk reflekterende til fagets læremidler, (så) kan eleverne få indtrykket af, at læremidlets fortællinger er gengivelser af fortidige begivenheder, som de faktisk skete" (Poulsen, 2021, s. 213). Dermed bliver de styrende for, hvilket historiesyn eleverne får eller bliver påvirket af. Samtidig kan læremidler fremstå som den sande udlægning af historien, hvis det er den eneste udlægning, de møder i undervisningen. Derfor er det vigtigt, at lærerne har et kritisk blik og kan udvælge de læremidler, der er passende for hver enkelte klasse. Derudover er læremidlerne, som tidligere skrevet, bygget op om historiekanonen og dette betyder at læremidlets udvælgelse beror på, hvad der politisk er bestemt for faget.

Sammenfattende kan det altså konkluderes, at lærernes uddannelsesmæssige udgangspunkt har betydning for valg af læremiddel og hvordan disse anvendes. Samtidig udbyder læremidlerne et bestemt historiesyn og derfor skal læremidlerne gerne være varierende og med reflekterende spørgsmål, så eleverne ikke forstår læremidlernes formidling som den sande udlægning af historien.

7. Handleperspektiv

Jeg vil på baggrund af min analyse og diskussion udlægge handleperspektiver, der ifølge mit læringssyn skaber en undervisning, som er dannende for eleverne. Jeg mener, at eleverne skal lære af hinanden og bruge deres egne forforståelser og erfaringer aktivt i undervisningen. Dermed bliver undervisningen vedkommende og har en betydning for eleverne udenfor skolen (Jank & Meyer, 2006, s. 165). Samtidig vil dette gøre, at læremidlernes indhold åbnes op for eleverne og de gennem andre arbejdsformer, end at svare på spørgsmål åbner op for indholdet, hvilket den kategoriale dannelse handler om (Jank & Meyer, 2006, s. 176). Jeg vil herunder beskrive to handleperspektiver, der netop understøtter dette.

7.1 Den reflekterende lærer

Historieundervisningen vil tage udgangspunkt i læremidlerne, men hvor læreren er bevidst om dets muligheder og begrænsninger. Derfor vil jeg med undervisning, der tager udgangspunkt i Historie 5 være sikret, at arbejdsspørgsmålene fokuserer på kildekritik. Altså skal der tilføjes undervisning, som støtter eleverne i at arbejde med spørgsmål eller problemstillinger, som går ud over dette.

For det første vil jeg sørge for, at eleverne møder flere kilder, der viser andre perspektiver på fortiden. Med udgangspunkt i emnet Reformationen, vil jeg sørge for, at udover de valgte kilder i Historie 5 med Johans Tetzels og Martin Luthers, vil eleverne blive præsenteret for flere perspektiver på de to personer. Dermed vil jeg forsøge at nuancere fortællingen for eleverne, så de selv skal reflektere og forstå, at personerne ikke automatisk er enten gode eller onde, men at de har flere bevæggrunde (Bjerre, 2022, s. 10). Gennem kilder og tilhørende problemstillinger ønsker jeg at styrke elevernes refleksion i faget. Det skal være gennem åbne spørgsmål, hvor eleven skal forholde sig kildekritisk til kilderne, men også så eleverne netop kan arbejde med personernes valg gennem et fortidsblik (Bjerre, 2021, s. 50). Dermed vil eleverne arbejde med årsager og konsekvenser, ved at stille spørgsmål såsom;

1. "Hvad ændrede sig i dagligdagen for almindelige mennesker, da Reformationen blev gennemført?"
2. "Hvem ønskede at ændre religionen og hvorfor ville de det?" Find eksempler på deres valg i kilden" (Poulsen & Pietras, 2016, s. 165).

Hermed vil jeg skabe nuanceret undervisning, hvor eleverne modtager undervisning, der viser flere fortidsperspektiver og vinkler. Samtidig vil eleverne arbejde med deres historiebevidsthed, fordi eleverne får stillet spørgsmål, hvor de skal sætte sig ind i fortidens personer og hvordan de vil handle (Jensen, 1996, s. 113). Efterfølgende kobles spørgsmål på, som trækker deres fortidsfortolkning ind i deres nutidsforståelse;

3. "Hvordan ville du og din families hverdag ændre sig, hvis I skulle følge tankerne bag protestantismen?"
4. "Ville det være muligt at Danmark blev et katolsk land i dag? Hvorfor/hvorfor ikke?"

Med de fire spørgsmål vil læreren kunne skabe en undervisning, der blandt andet tager afsæt i følgende fælles mål for efter 6. klassetrin, der omhandler skriftsprog og historisk bevidsthed;

- "Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie."
- "Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål." (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 13)

7.2 Arbejdsmetoder

På baggrund af mit valg om at tage udgangspunkt i læremidlerne, så vil jeg i forlængelse af mit ovenstående handleperspektiv vise, hvilke arbejdsmetoder jeg vil gøre brug af og hvorfor. Jeg ønsker, at eleverne skal være i dialog med hinanden, når de skal reflektere og diskutere historien. Det betyder, at når eleverne skal arbejde med spørgsmål, så vil arbejdsmetoderne tage udgangspunkt i, at eleverne bruger hinanden aktivt.

Efter at have læst udvalgte sider, skal eleverne gå en walk-and-talk rundt om skolen og genfortælle det læste for hinanden og stille spørgsmål, hvis der er noget, de ikke har forstået. Hvis ens makker ikke kan svare, så tager man spørgsmålet med ind til klassen og så vil klassen i plenum forsøge at

besvare de spørgsmål som eleverne skulle have. Dette valg af aktivitet bygger på, at eleverne genrelt oplever faget som stillesiddende (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015, s. 9).

Herefter skal eleverne arbejde med kilderne fra bøgerne og de ekstra kilder, som er udvalgt. Til kilderne hører arbejdsopgaver, som de i grupper af tre elever skal besvare. Her skal eleverne argumentere for deres svar på spørgsmålene til kilden, samt de spørgsmål, som læreren har tilføjet til kilden. Det vigtige i gruppearbejde er, at alle forsøger at sige noget højt. Som afslutning skal eleverne stille kritiske spørgsmål til teksten, der enten kan handle om personernes ageren eller manglende viden, som de er interesseret i.

Det er muligt at ændre denne arbejds måde, så der arbejdes med aktørerne i stedet. Dermed vil arbejdet i stedet tage udgangspunkt i den person, de arbejder med. I eksemplet med Martin Luther og Johann Tetzel, så vil der blive stillet spørgsmål, hvor eleverne har fået tilpas viden om dem som karakterer, at de vil kunne svare ud fra hver deres synspunkt. Det kunne være spørgsmål såsom;

1. "Hvor og hvad skal kvinderne lave i hverdagen?"
2. "Hvem er kirkens overhoved? Og hvorfor mener jeg det?"
3. "Hvordan er man en god troende?"

Med denne vinkling af gruppearbejdet, så vil eleverne kunne sætte sig i personernes sted og tage stilling på vegne af de informationer, som de har om dem. Her vil der indgå andre fælles mål, der vil omhandle kildekritik;

- "Eleven har viden om kendetegn ved historiske problemstillinger." (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 12).

Dette fælles mål vil eleverne arbejde med, da de sætter sig ind i personers handlinger og udsagn fra fortiden og de derigennem vil kunne forstå de to modpolers synspunkter.

Dermed tager handleperspektiverne udgangspunkt i en realistisk hverdag, hvor læremidler er en del af historieundervisningen. Pointen med handleperspektiverne er, at en reflekterende lærer arbejder med at forstå sine læremidler og tilføjer problemstillinger til disse, så eleverne kan se meningen i undervisningen (Jank & Meyer, 2006, s. 165; Poulsen, 2021, s. 211-212). Samtidig fordrer arbejdsformerne, at eleverne får mulighed for at argumentere mundtligt for sine synspunkter.

8. Konklusion

Jeg vil i konklusionen tage udgangspunkt i følgende citat; “Læremidler er ofte nødvendige i undervisningen, men de er aldrig i sig selv tilstrækkelige garanter for god undervisning. God undervisning afhænger i sidste instans af lærerens didaktiske iscenesættelse og elevernes brug af læremidlet” (Poulsen, 2021, s. 211-212). Jeg kan ud fra min undersøgelse konkludere det som ovenstående citat af Jens Aage Poulsen indkredser godt. Jeg finder i analysen, at lærernes uddannelsesmæssige baggrund har en betydning for, hvordan og med hvilke læremidler, der undervises i i historiefaget.

Kompetencedækningen for historiefaget er generelt lavt og dette er min egen empiriindsamling også et eksempel på, hvor den ene respondent ikke var uddannet. Derfor kan jeg gennem empirien og andre undersøgelser såsom dokumentationsindsatsen, konkludere, at læremidler kan være dominerende for mange læreres undervisning, hvis de ikke er uddannede i historiefaget. Selvom lærerne er uddannet, vil de dog også anvende læremidlerne, men min egen undersøgelse viser, at dette kun gør sig gældende i mindre grad. Grunden til at lærerne tager udgangspunkt kan findes i, at bøgerne netop er en god støtte for lærerne i at kvalitetssikre undervisningen.

Jeg har i den sammenhæng, gennem mine læremiddelanalyser, konkluderet, at læremidlerne bærer på bestemte læringssyn og disse kan påvirke eleverne, hvis de ikke redidaktiseres af en reflekterende lærer. Dermed har læremidlerne og måden læreren underviser på en stor betydning for hvad eleverne tager med sig fra undervisningen. Jeg har i handleperspektivet haft fokus på at være en reflekterende lærer, der anvender læremidlerne, men samtidig forsøger at lave undervisning, hvor eleverne får lov til at leve sig ind i personerne fra fortiden og stille kritiske spørgsmål til disse. Det bunder i mit læringssyn, der tager udgangspunkt i Wolfgang Klafkis kategoriale tænkning og refleksion om, hvorvidt undervisningen er umagen værd (Jank & Meyer, 2006, 165).

9. Litteraturliste

Bjerre, L. I. (2021). Fortiden i historiefaget. *Noter*, 2021(229), s. 48-53.

Bjerre, L. I. (2022). Læremiddelanalyse—Hvornår er et læremiddel historiefagligt godt? *Radar - historiedidaktisk tidsskrift*, 2022.

Børne- og undervisningsministeriet. (2019a). *Fælles Mål Historie*. EMU.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf

Børne- og undervisningsministeriet. (2019b). *Historie—Faghæfte 2019*. EMU.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_historie.pdf

EMU. (2022, 8). *Historiekanon*. EMU Danmarks læringsportal.
<https://emu.dk/grundskole/historie/kanon/historiekanon?b=t5-t12-t64>

Epinion. (2020). *Undersøgelse af lærernes brug af kanonlisterne i dansk og historie*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/2021/210224-undersogelse-af-laerernes-brug-af-kanonlisterne-i-dansk-og-historie-epinion.pdf>

Graf, S. T. (2018). Wolfgang Klafkis dannelsesteori. I: *KvaN 110 - Dannelse*, 38, s. 52-67.

Grubb, U., Paulsen, S., & Poulsen, J. A. (2013). *Historie 5—Grundbog* (1. udgave). Gyldendal.

Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Rasmussen, L., & Nørup, I. (2022a). Efterbehandling og analyse af kvalitative interviews. I: *Kvalitative undersøgelser i praksis: Viden om mennesker og samfund* (2. udgave, s. 197–216). Samfundslitteratur.

Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Rasmussen, L., & Nørup, I. (2022b). Forberedelse og udførelse af kvalitative interview. I: *Kvalitative undersøgelser i praksis: Viden om mennesker og samfund* (2. udgave, s. 169–196). Samfundslitteratur.

Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Rasmussen, L., & Nørup, I. (2022c). Introduktion til interviewmetode. I: *Kvalitative undersøgelser i praksis: Viden om mennesker og samfund* (2. udgave, s. 151–168). Samfundslitteratur.

Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik* (1. udgave). Gyldendal.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie—Hvad er det? I: H. Brinckmann, *Historieskabte såvel som historieskabende—7 historiedidaktiske essays*.

- Jensen, B. E. (2014). Et historiedidaktisk overblik. I: T. Binderup & B. Troelsen (Red.), *Historiepædagogik*. Kvan.
- Kaa Sunesen, M. S. (2022). Sådan bruger du videnskabsteori. I: *Sådan laver du undersøgelser: Videnskabsteori, metode og analyse* (1. udgave, s. 17–34). Hans Reitzels Forlag.
- Paulsen, S., Poulsen, J. A., & Grubb, U. (2014). *Historie 5—Lærerens bog* (1. udgave).
- Pietras, J., Poulsen, J. A., & Sofie Meedom. (2011). *Historiedidaktik: Fra teori til praksis* (1. udgave). Gyldendal.
- Poulsen, J. A. (2013). *Historie* (1. udgave). Klim: I: samarbejde med Læremiddel.dk.
- Poulsen, J. A. (2021). Analoge og digitale didaktiske læremidler. I: *Historieundervisning—En fagmetodik* (1. udgave, s. 211–220). Hans Reitzel.
- Poulsen, J. A., & Eskelund Knudsen, H. (2015). *Historiefaget i fokus—Dokumentationsindsatsen* (Historiefaget i fokus). Historielab.dk.
- Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2016). *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis*. Kbh.
- Rambøll. (2015a). *Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historiefaget*.
- Rambøll. (2015b). *Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede fælles mål*.
- Rasmussen, S. (u.å.). *Reformationen*. Alinea Historie. <https://historie.alinea.dk/course/9Kab-reformationen?portalclick=courseslibrary#>
- Ziehe, T. (1998). Tidsskrift for børne- og ungdomskultur. *God anderledeshed*, 39, s. 64-76

Bilag 1: Interviewguide

Introducerende spørgsmål:

- Hvor mange år har du været lærer?
- Hvilke fag underviser du i lige nu?

Historiefaget og din undervisning:

- Ud fra din egen personlige vurdering, hvilket fag er det vigtigste i folkeskolen og hvilket er det mindst vigtigste?
 - a. Og hvor ligger faget historie så på den skala?
 - b. Hvorfor placerer du historie der? hvilke parametre vurderer du det ud fra?
- Hvad mener du er det vigtigste eleverne lærer i historiefaget?
 - a. Kende fortiden
 - b. Tilegne sig kompetencer
 - c. Blive bedre til at forstå sig selv
- Hvilke materialer inddrager/bruger du i din undervisning?
Ekskursioner, rollespil, tekster - bruger du dem meget eller lidt?
 - a. Hvorfor bruger du lige netop de her ting i undervisningen?
 - b. Hvad med ekskursioner? Grundbøger? Lokalområdet?
- I din undervisning, hvis du skal sætte tal på, hvor meget bruger du hvilke materialer, som du har nævnt? Hvad bruger du mindst eller mest?
 - a. Hvorfor er det sådan fordelingen er?
- Prøv at beskrive forløbet af en klassisk undervisningstime i historie, hvilke arbejdsformer gør du brug af?
 - a. Selvstændigt arbejde
 - b. Gruppearbejde
 - c. Klasseundervisning
 - d. Læse og undersøge kilder
- Hvis du skal sætte procenter på eller tal på det, hvor meget af din undervisning bruger du på hvilke arbejdsformer? Hvilke aktiviteter fylder mest og mindst?
 - a. Hvorfor er fordelingen af undervisningen sådan?

Generelle tanker om din historieundervisning:

- Hvad vil du gerne have eleverne tager med sig fra historieundervisningen?
- Er der noget du gerne vil tilføje, som du er kommet i tanke om i løbet af samtalen?
- udvalgte citater fra interviewet

Bilag 2: Udvalgte uddrag fra interview med lærer R1

[04:01 - 04:19]

R1: Og ser sin brik i verden. Men man også ser, at verden har fat i dig. Det vil sige, at man kan se historien, at alle mennesker vil noget med nogen. Og bruger dem til noget på den ene eller anden vinkel. Og på den måde, så øøøh, det ved jeg ikke rigtig... hvad var det du spurgte mig om igen?

[04:19 - 04:36]

I: Jamen, hvad mener du, det er det vigtigste, at eleverne lærer i historien?

R1: Det er vel det hele. Altså, det er, at man forstår, at verden er fleksibel, den er dynamisk.

[04:36 - 04:53]

R1: Og der er noget, der hedder magt. Og der er noget, der hedder, at der er noget med... Øh, der er politik og historie hænger sammen. Og det med at kunne argumentere for, hvorfor gør man det ene som det andet.

[04:53 - 05:10]

R1: Så man kan sige, at jeg tænker, at ens egen... Altså, man kan også godt sige, at ens egen brik i det puslespil betyder ingenting. Men hvis alle gør det, så bliver livet jo ligegyldigt.

[05:10 - 05:26]

R1: Og så er der bare nogle andre, der tager scenen for dig. Altså, det du er interesseret i. Så kan man få børn til at forstå, at man faktisk har indflydelse på verden. Ved at undervise dem i, at man kan se, at der måske er sådan nogle ting på skolen, eller hjemme,

[05:26 - 05:46]

R1: Eller i deres eget liv, at hvis man rækker hånden op og siger tingene på en pæn måde, så kan man med udgangspunkt i fortiden ændre noget. Derhjemme, eller fodboldtræning, eller... Eller den måde, man ser på, unge konfirmander på, eller hvad ved jeg.

Bilag 3: Udvalgte uddrag fra interview med lærer R2

[04:56 - 05:12]

I: hvordan er så fordelingen af materialerne i din undervisning?

R2: De er nok 75 procent grundbogen, og så sådan 20 procent Alinea,

[05:12 - 05:30]

R2: og så har vi så tilbage 5-10 procent af noget andet. Jeg er ikke så erfaren i at have historien, så på den måde har det været en hjælp at have den her grundbogen, fordi det passer ret godt med, og det kan du nå på et år.

[05:30 - 05:50]

I: Ja.

R2: Og jeg kan godt lide det materiale. Jeg er ikke altid så vild med Alineas hjemmeside.

I: Hvorfor kan du godt lide grundbogen og måske mindre Alinea?

R2: Det er fordi jeg synes, at den er lidt mere i dybden. Alinea synes bare er rigtig meget klik,

[05:50 - 06:10]

R2: og så er de meget hurtigt færdige, hvis jeg sætter dem til at lave noget ind på. Jeg synes, at grundbogen går mere i dybden med, at man skal være kildekritisk, og sådan og det er samtidig svært for dem, så jeg tænker, at det udfordrer dem mere end Alinea gør.

[07:11 - 07:33]

R2: hvor de sammen 2, 2 eller 3. Og nogle gange laver man det på en anden måde, hvor man laver det i en quiz og byt.

I: Så arbejdsformen bliver anderledes?

R2: Ja, men jeg læner mig rigtig meget på den der grundbog, og synes, den er god.

I: Du synes, den er god, fordi den går i dybden, i forhold til at være Alinea, men er der noget andet?

[07:33 - 07:56]

R2: Altså... Jeg synes egentlig, den udfordrer dem lidt i forhold til at tænke sig om. For eksempel så havde jeg lige en historie i går eller i forgårs, hvor der er sådan noget om

børnearbejde, og så sidder der en pige i Nepal og smadrer sten. Så spørger de (grundbogen) fx, hvordan er hun beskyttet?

[07:56 - 08:15]

R2: Og det var de helt forvirret omkring. Hvad skal man svare der? Og så fik vi egentlig en god snak omkring, at hun er overhovedet ikke beskyttet.

I: Ja

R2: Hvordan ville det se ud, hvis det var her? Hvad ville forventet man havde på at udstyr til sådan noget? Så den giver dem ikke bare. Jeg synes, at Alinea er lidt nemt.

[08:15 - 08:31]

R2: Men jeg synes, den udfordrer dem på en god måde i forhold til at spørge om nogle ting, som er relevante også i dag at spørge om.

[08:46 - 09:04]

I: Sådan. Hvad vil du så gerne have, at eleverne tager med sig fra undervisningen?

R2: Det er jo altid det, man tænker over, at de kan huske det. Det synes jeg nogen gange kan være en udfordring, i forhold til at man arbejder videre med det næste gang.

[09:04 - 09:20]

R2: De har jo alle... altså, der må det også være i tysk og engelsk og sådan noget. Men hvordan får man dem til at huske tingene? Tit så svarer de bare (på spørgsmål) og hvad gør de så med det? Det kan man jo tænke over

[09:20 - 09:39]

R2: Det er derfor, jeg nogle gange tænker, at det er godt at lave et produkt, eller have et længere forløb, hvor man sådan gør et eller andet anderledes, for bare ligesom at kunne huske de der ting, man får lært sig selv.

I: Okay, så mere arbejde i dybden, så de får en helhed?

R2: Ja, det tænker jeg også. En helhed kan godt nogle gange gå lidt hurtigt eller sådan.

Bilag 4 - Uddrag af Historie 5, kilde 2, s. 59

* KILDE 2 / RED OS!

Munken Johann Tetzel (1465-1519) var en ivrig afladshandler. Han forsøgte endda at få folk til at købe afladsbreve for deres afdøde familiemedlemmer. Hans salgstale lød:

»Hører I ikke jeres døde forældre råbe og skrige: Forbarm jer dog over os. Vi lider svære pinsler, men I kan redde os! Hvor kan I dog være så grusomme, at I lader os ligge her i flammerne!«

KILDE 2

- * Fortæl med egne ord, hvad der står i kilden.
- * Hvad kan man ifølge kilden gøre for at hjælpe sine afdøde forældre?
- * Hvilket indtryk får du af Johann Tetzel?
- * Vi ved ikke, om kilden faktisk var Johann Tetzels »salgstale«. Hvad mener du? Begrund dit svar.