




Læreruddannelsen Aarhus årgang 2019

BACHELORPROJEKT 2023

VIA University Collage, Campus C - Aarhus
Anne Noe Lausen (292683) & Lasse Mainz (292160)

Vejledere: Rune Christiansen (Historie) & Sanne Hüche Larsen (Almen Pædagogisk)
Anslag: 90.228



Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	1
Indledning.....	3
Problemstilling.....	3
Læsevejledning.....	4
Metodisk fundament	5
Operationalisering af centrale begreber	5
Den kvantitativ metode - fordele og ulemper	6
Teoretisk fundament:.....	7
Historiefagets formål.....	7
Historie fagsyn	8
Klafkis almene dannelsesteori.....	8
Historiebevidsthed.....	9
Michael Saucers deskriptive historiebevidstheds model.....	9
Identitet og Identitetsdannelse.....	11
De ydre betingelser - Thomas Ziehe.....	12
De indre betingelser - Erik Erikson	13
Tværfaglighed	14
Definition af tværfaglighed.....	14
Vores definition på tværfaglighed.....	15
Tværfaglighed i kontekst til folkeskoleloven	15
Fagperspektivering.....	16
Hvorfor tværfaglig undervisning?.....	17
Motivation.....	17
Sammenhæng og helhedsforståelse	18
Handlekompetence.....	18
Udfordringer ved tværfaglighed (Faktuel baggrundsviden).....	19
Danskfaget i samspil med historiefaget	19
Introduktion til spørgeskemaundersøgelse	20
Design af spørgeskemaet.....	20
Spørgsmål og respons.....	21
Analyse af spørgeskemaundersøgelse.....	22
Spørgeskemaresultater	22
Fag- og erfaringsdata omkring respondenterne.....	22
Fokus på det vidensformidling frem for kompetenceudvikling	24

Planlægning og alt det praktiske omkring tværfaglighed	27
Opsamling på interesseområde et og to	30
Lærerens generelle syn på tværfaglighed	31
Manglende kompetence eller et anderledes fagsyn?	34
Opsamling af interesseområde tre og fire	39
<i>Selvkritik</i>	<i>40</i>
<i>Handleperspektiver</i>	<i>41</i>
Handleperspektiv 1 - Fagsynet i Historie	41
Handleperspektiv 2 - Mere Planlægningstid	42
Handleperspektiv 3 - Definition på Tværfaglighed	43
Handleperspektiv 4 - Identitetsdannelse som element i historiebevidsthed	44
<i>Konklusion</i>	<i>46</i>
<i>Bibliografi</i>	<i>48</i>
<i>Bilag</i>	<i>50</i>
Bilag 1 - Spørgeskemadesign:	50
Bilag 2 - Respondenternes besvarelser	51

Indledning

Som fremtidige historielærere ser vi mange muligheder med historiefaget, herunder historiefaget i en tværfaglig kontekst.

Interessen for det tværfaglige opstod gennem refleksion over vores fagsyn i historiefaget. Vi har som en del af vores opstartsforløb med dette bachelorprojekt, diskuteret hvilke muligheder, vi ser historiefagets kompetenceområder indeholder, herunder er vi særligt interesseret i, om historiebrug og historiebevidsthed har et dannelsespotentiale. Vi diskuterede med udgangspunkt i hvert af vores tredje- undervisningsfag, henholdsvis biologi og dansk, hvilke dannelsespotentialer disse fag indeholder. Vi mener at særligt danskfaget har et stort og uudnyttet identitetsdannende potentiale. Herved opstod hele grundlaget for vores arbejde med denne bacheloropgave.

Den tværfaglige undervisning rummer mange facetter, både til hvorfor tværfaglig undervisning kan øge elevens helheds- og sammenhængsforståelse, motivation og handlingskompetence, som Karsten Schack bruger som begrundelse for at man skal have mere tværfaglighed i folkeskolen (Schnack, 1997). Omvendt kræver planlægningen af et tværfagligt forløb flere ressourcer, og heraf mere forberedelsestid af lærerne, hvilket for mange vil vække en vis skepsis.

Dansk- og historiefaget har mange overlappende undervisningselementer, herunder perspektiveringer i dansk, og historiefaget kan hertil bidrage med historiebevidstheden, hvor eleverne får forståelsen af at vi er skabt af historien, og vi er med til at skabe historie.

En fordom som vi selv har ift. at tilrettelægge et tværfagligt forløb mellem dansk og historie er, at historiefaget kan ende med at blive reduceret til faktuel baggrundsviden, uden at der bliver arbejdet med historiefagets kompetencer.

Vi ønsker med dette bachelorprojekt at undersøge, hvordan tværfaglig undervisning mellem historiefaget og danskfaget kan tilrettelægges, på trods af disse udfordringer, og hvordan tværfaglighed kan bidrage til elevens identitetsdannelse og styrkelse af deres historiebevidsthed, hvilket har ledt os frem til følgende problemstilling:

Problemstilling

Hvordan kan man tilrettelægge tværfaglig undervisning i historie- og danskfaget, uden at historiefaget reduceres til faktuel baggrundsviden, og hvordan kan de to fag komplementere hinanden til at styrke elevernes identitetsdannelse og historiebevidsthed?

Læsevejledning

Formålet med vores bachelorprojekt er at besvare ovenstående problemformulering ved hjælp af indsamlede kvantitative empiri, og relevant fagteori.

Vi vil først præsentere vores metodiske fundament, som bygger på operationaliseringen af fagbegreberne fra problemstillingen. Dette førte os videre til udarbejdelsen af vores kvantitative spørgeskemaundersøgelse, som senere danner grundlaget for vores analyse.

Vi drøfter kort fordele og ulemper ved valget om kun at arbejde med kvantitative data. Efterfølgende præsenterer vi vores teoretiske fundament, som indeholder væsentlig teori om historiefagets formål, vores fagsyn, historiebevidsthed, almen dannelse, identitetsdannelse og tværfaglighed, samt hvordan danskfaget spiller sammen med historie.

Disse teoretiske elementer dannede rammen for vores interessefelt, og var en vigtig del i vores design af spørgeskemaundersøgelsen. Vi giver en kort gennemgang af spørgeskemaets design, og underbygger igen vores metodiske valg, både i form af udarbejdelsen af spørgsmål og hvilken type respondenter vi har udvalgt, til at besvarer spørgeskemaet, samt de refleksioner vi gør os inden analysen.

Herefter påbegynder vi analysen af vores kvantitative empiri. Først behandler vi respondenternes besvarelser, som er et udtryk af deres faglige erfaringer og fagsyn.

Herefter dykker vi ned i fire udvalgte interesseområder, som understreger vores undersøgelsesområde frem imod en konklusion på vores problemstilling. De fire interesseområder bliver undervejs opsummeret, første gang med udgangspunkt i de to første interesseområder, og derefter de sidste to interesseområder.

Inden vi anvender vores analyserede interesseområder til at komme med handleperspektiver, har vi udarbejdet et selvkritisk afsnit, hvor vi forholder os kritisk til undersøgelsen.

Vores handleperspektiver fungerer som opsamling på vores analyse af den empiriske undersøgelse, og bidrager til at skabe systematik, konsistens, stringens og transparens ift. behandlingen af problemstillingen.

Afslutningsvis anvender vi vores handleperspektiver til at komme med en konklusion på opgavens problemstilling. Nederst i opgaven vil der være litteraturliste og særligt udvalgte bilag til opgaven.

Metodisk fundament

I følgende afsnit vil vi afdække, hvad det er vi ønsker at undersøge, og hvordan vi metodisk er gået til værks.

Operationalisering af centrale begreber

Vores bachelorprojekt har involveret overvejelser om, hvilke metoder der er mest hensigtsmæssige at anvende, i forhold til vores forskningsspørgsmål (Reimer & Sortkær, 2017). Vores forskningsspørgsmål tager udgangspunkt i vores problemformulering, som sigter efter at undersøge hvordan fagene dansk og historie komplimentere hinanden, i tilrettelæggelse af tværfaglig undervisning, med henblik på at styrke elevernes historiebevidsthed og identitetsdannelse, uden at historiefaget reduceres til faktisk baggrundsviden. Vores problemformulering er formuleret således:

“Hvordan kan man tilrettelægge tværfaglig undervisning i historie-og dans faget, uden at historiefaget reduceres til faktisk baggrundsviden, og hvordan kan de to fag komplimentere hinanden til at styrke elevernes identitetsdannelse og historiebevidsthed?”

Vi har derfor analyseret problemformuleringen for at klarlægge vores mål, og vi har defineret centrale begreber såsom: *“styrke elevernes identitetsdannelse og historiebevidsthed”* *“tværfaglig undervisning i historie og danskfaget”* *“historiefaget reduceres til faktisk baggrundsviden”*. Vi vurderer, at alle begreberne er alment kendte begreber blandt vores ønskede responsgruppe, hvorfor vi ikke mener der er tilstrækkeligt grundlag for yderligere begrebsafklaring, inden undersøgelsen foretages.

Formålet med vores undersøgelse er at styrke elevens historiebevidsthed og identitetsdannelse gennem anvendelse af tværfaglig undervisning. I en spørgeskemaundersøgelse vil alle beslutninger derfor tage udgangspunkt i vores forskningsspørgsmål.

Opgavens metodiske grundlag, bygger fortrinsvis på vores empiriske data, som er fremkommet af en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, vi har udarbejdet med afsæt i relevant fagteori, og vores nysgerrighed indenfor det tværfaglige arbejde i folkeskolen.

Vores ønskede respondentgruppe er derfor faglærere i folkeskolen, særligt i historiefaget, som har erfaring eller generelle refleksioner, baseret på egne professionelle praksis erfaringer, med tværfagligt arbejde i historie og dansk.

Den kvantitativ metode - fordele og ulemper

De kvantitative metoder kendetegnes ved, at flere ting undersøges på en gang. Derfor kan en besvarelse af et spørgeskema være uoverskuelig, med mange forskellige spørgsmål. Fordelen ved den kvantitative metode er dog, at den giver generaliserbar viden og belyser mønstre og sammenhænge, som kan anvendes som data helt konkret, hvorefter dataene bearbejdes og bruges til at besvare bestemte spørgsmål (Reimer & Sortkær, 2017).

En af ulemperne ved blot at anvende en kvantitativ metode, er at den forholder sig mest forklarende og beskrivende, modsat den kvalitative metode, som ofte tager udgangspunkt i det menneskelige aspekt i en undersøgelse.

Fravalget af den kvalitative metode, kommer af at vi efter indsamlingen af vores kvantitative data, fik fornemmelsen af at vi havde nok data til at behandle vores problemstilling. Ligeledes har den kvantitative data fra respondenterne, flere elementer af det menneskelige aspekt med sig, da flere respondenter uddyber deres svar med erfaringer og egne holdninger.

Teoretisk fundament:

Historiefagets formål

Historiefagets formål i den danske folkeskole er opdelt i tre forskellige kompetenceområder. De tre områder er: kronologi og overblik, kildearbejde, og historiebevidsthed (Børne- og undervisningsministeriet, 2019 a).

Det første kompetenceområde er kronologi og overblik, og er kendt som kultur og norm overførsler. Det handler om en hel basal forståelse for det samfund, eleverne lever i, og hvor deres historiske og kulturelle ophav stammer fra. Det handler om at videregive historisk viden, kulturer og normer, og holde fast i danske traditioner (Børne- og undervisningsministeriet, 2019 b).

Det andet kompetenceområde handler om arbejdet med kilder og udvikling af kildekritiske færdigheder. (Børne- og undervisningsministeriet, 2019 b)

Kompetenceområde tager afsæt i at lære eleverne specifikke kompetencer, og handler om at eleverne skal være i stand til, at kunne analysere kilder og forholde sig kritisk til forskellige typer af kilder. Dette er også kaldet kildekritiske færdigheder, og tager i høj grad udgangspunkt i, at eleverne evner at komme med løsningsforslag på historiske problemstillinger gennem arbejde med udvalgte kilder (Børne- og undervisningsministeriet, 2019 b).

Det tredje kompetenceområde er historiebevidsthed, og handler om at eleverne skal forstå, at de er skabt af historie, samt er historieskabende. Eleverne skal forstå dem selv og den rolle de har, i det samfund de lever i. Det handler om koblingen mellem fortiden og nutiden. Kompetenceområdet historiebevidsthed hører under den "fagparaply" som hedder historiebrug, som handler om hvordan historien bruges af samfundet den dag i dag (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b).

Historie fagsyn

Vores historiske fagsyn tager primært udgangspunkt i det tredje kompetenceområde. Vi mener, at historiefaget skal bruges til at lære eleverne at forstå sig selv og verden, for at kunne begå sig bedst muligt i livet. Vi mener, at det er en forudsætning for at klare sig godt i livet, at man kender sin egen plads i verden. Hertil at kunne forstå sin rolle i det samfund man bor i, og dertil være bevidst om, at man er skabt af historien, og derfor også er historieskabende. Vi mener at god kompetent historieundervisning giver eleverne forudsætninger for, at leve i et demokratisk samfund, forstå sig selv og verden, og bidrage til elevernes identitetsdannelse. Vi mener at historiefaget skal være et kompetenceudviklende fag, ikke et fag der skal bruges til videns overførsel, om hvad der skete "i gamle dage".

Klafkis almene dannelsesteori

Den tyske professor Wolfgang Klafki bidrager til dannelsesteorien, som vi ser i sammenhæng med identitetsdannelsen.

Hans dannelsesteori indeholder tre grundlæggende evner i en dannelsesteoretisk sammenhæng, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Klafki mener, at en vigtig del af et menneskes identitetsudvikling og dannelse er selvbestemmelse, da man her bliver i stand til at tage ansvar for eget liv og træffe sine egne valg. Forlængelse heraf, understreger Klafki betydningen af medbestemmelse, hvor det enkelte menneskes evne til at kunne deltage i fællesskabets beslutningstagen, og derigennem være i stand til at udvikle sin forståelse for samarbejde og demokrati. Som det sidste, gør Klafki opmærksom på solidaritetens store betydning. Her er det enkelte menneske forpligtet til at støtte og hjælpe til i samfundet, og bidrage til en fælles indsats for at løse de samfundsmæssige udfordringer (Graf, 2018).

I lyset heraf, ser vi Klafkis teori om den almene dannelse som en grundsten til identitetsdannelsen. Hvis vi kan inddrage de grundlæggende evner til at have selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i en undervisning, som skal styrke identitetsdannelsen, så rustes vi eleverne til at stå stærkere i det hele samfund.

Historiebevidsthed

Historiebevidsthedsbegrebet dækker over en forståelse af en kobling mellem fortid, nutid og fremtid (Pietras & Poulsen, 2016). Vi fortolker fortiden, for at forstå nutiden, så vi kan have forventninger til fremtiden. Dog bygger tolkninger, forståelser og forventninger på varierede kognitive processer, hvorfor det er mere realistisk at tale om samspil mellem de tre. Derfor er historiebevidsthed en individuel kompetence, da det handler om mentale processer hvorigennem individet orienterer sig og skaber mening og sammenhæng i tid baseret på egne historiske erfaringer og forventninger til fremtiden. Derfor rummer historiebevidsthed en moralsk/etisk dimension (Pietras & Poulsen, 2016).

Historiebevidsthed bliver en forudsætning for at vi som mennesker kan fungere og navigerer i verden, i de forskellige kontekster vi møder. Men de evner vi tilegner os, i forbindelse med styrkelsen af vores historiebevidsthed, styrker også vores identitetsdannelse (Kopp & Funch, 2022).

Michael Saucers deskriptive historiebevidstheds model

Den tyske historie didaktiker Michael Saucers har udviklet en deskriptiv model af de forskellige sammenhængende dimensioner af historiebevidsthed, hvilket kan bruges som disposition for begrebet.

Først individets forudsætninger; alder, forforståelse og sociale forudsætninger etc.

Den anden er produktionssteder, altså der hvor historiebevidsthed skabes og ændres.

Den tredje dimension er omfang, niveau og fællesskab, her er der tale om de kommunikative fællesskaber eleven indgår i. Eksempelvis: familie, religiøse fællesskaber, lokalsamfund osv.

Den fjerde dimension er elementer. Altså hvordan historiebevidsthed gestalter sig som strukturering af tid, erindringsmønstre, associationer, fantasi og fortællinger,

fortolkninger, identifikation og benægtelser, fordomme, praktiske anvendelser osv.

(Pietras & Poulsen, 2016). Under 'elementer' indgår der særligt fire forskellige tilgange til eller måder at forstå, orientere sig i, og bruge historie på, indenfor følgende typologi.

Den traditionelle type, den eksemplariske type, den kritiske type og den genetiske type (Pietras & Poulsen, 2016). Disse fire typer, kan også kaldes typer af historiebevidsthed.

Den femte dimension af historiebevidsthed er indhold. De områder fra historien, som individets historiebevidsthed primært er rettet imod og sammenhængen med undervisningsområder. Her er det især vigtigt at pointere, at lærerens rolle og tilrettelæggelse af undervisningen spiller en stor rolle i denne dimension af historiebevidsthed (Pietras & Poulsen, 2016).

Den sjette og sidste dimension af historiebevidsthed er: dimensioner og typer, altså teoretisk beskrivelse af tids-, virkeligheds-, historicitets-, identitets-, politisk, økonomisk, moralsk bevidsthed etc. samt typer af historiebevidsthed (Pietras & Poulsen, 2016). Den sidste dimension er i forlængelse af de andre dimensioner i historiebevidsthed, og beskriver det mere som syv samhørende mentale dimensioner. De tre grundlæggende historiske; tidsbevidsthed, virkelighedsbevidsthed og historicitets bevidsthed, og de fire sociale og samfundsmæssige; identitet, politisk, økonomisk-samfundsmæssig og moralsk. Den sjette dimension er den tyske historiedidaktiker Hans-Jürgen Pandel's forsøg på at give begrebet historiebevidsthed mere substans, ved at beskrive begrebet ud fra disse syv dimensioner. Dvs historiebevidsthed er et begreb der rummer mange elementer og dimensioner.

Vi bruger modellen til at arbejde med de forskellige dimensioner af historiebevidsthed, og undersøge hvordan historiebevidst undervisning kan stilladseres. I vores kontekst, bruges modellen således: Den første dimension handler om elevernes egne forudsætninger for udvikling af historiebevidste kompetencer. Den anden, tredje og fjerde dimension foregår alle i undervisningen, og handler om rammerne for undervisningen, målene og indhold i undervisningen. Dertil også de fællesskaber der opstår i undervisningen.

Den femte dimension omhandler elevens eget perspektiv på indholdet, og det er her perspektivering til eget liv foregår. Slutteligt er den sjette dimension, alle elementerne der kan inddrages, når vi taler historiebevidsthed. Dette er primært for at understrege, historiebevidsthedsbegrebets kompleksitet.

Identitet og Identitetsdannelse

For at kunne arbejde understøttende med elevers identitetsdannelse, er det nødvendigt at få defineret identitet og identitetsdannelse. Vi mener det er relevant at inddrage teori vedrørende identitetsdannelse, da vores fagsyn indenfor historiefaget understøtter identitetsdannelse. Dertil er identitetsdannende tværfaglig undervisning, en stor del af vores interessefelt, og en del af vores problemstilling.

Ordet identitet kommer fra latin og betyder "idem", som betyder "det samme". Dvs. at afgøre om noget er det samme som noget andet, hvilket forudsætter en sammenligning og en afgørelse af forskelle og ligheder (Jørgensen, 1999).

Ifølge professor Per Schultz Jørgensen handler identitet og identitetsdannelse om at "være sig selv" og "at blive sig selv". Det er en kontinuerlig proces, der sker igennem hele livet.

"Identitet er overensstemmelse - med de andre og med sig selv. De sociale identiteter repræsenterer mange forskellige muligheder, der afprøves, vurderes, overvejes – og inddrages i den kerne, man gradvis konstruerer sig frem til som et dækkende billede af én selv: den personlige identitet." (Jørgensen, 1999, s. 48)

Det vil sige, at identitet er en overensstemmelse og stabilitet i personligheden i et menneske. Både i oplevelsen af sig selv, og med hensyn til at være et socialt genkendeligt individ. Derfor er der både en personlig og en social identitet, og begge identitetsformer er dybt afhængige af hinanden.

Den personlige identitet: *"Jeg er i overensstemmelse med mig selv på vigtige punkter, også forskellig fra mig selv fx i forhold til tidligere livsperioder, men vigtige sider ved min oplevelse af mig selv er de samme over tid. Altså en biografisk, eller personlig identitet"* (Jørgensen, 1999, s. 49)

Den sociale identitet handler om, at man sammenligner sig selv med ens samtidige, ligner dem og adskiller sig fra dem, men har på vigtige områder sin egen sociale identitet (Jørgensen, 1999).

I alle betydninger af begrebet identitet indebærer det, at jeg'et afgrænses som menneske og kan identificeres af andre og en selv som en bestemt individualitet (Jørgensen, 1999).

Per Schultz mener, at begge identitets dimensioner spiller ind i ethvert individs identitetsdannelse. Det skal ikke forstås separat, men som to processer der konstant interagerer med hinanden. Derfor kan man tale om de indre betingelser og de ydre betingelser (Jørgensen, 1999).

Identitetsdannelse kan altså defineres som den proces, hvorved en person udvikler og former sin selvopfattelse og selvforståelse, som individ og som medlem af en social gruppe eller kultur. Det handler om, hvordan vi opfatter os selv og vores sted i verden.

De ydre betingelser - Thomas Ziehe

Thomas Ziehe har siden 1970'erne udforsket hvordan moderniseringen af de vestlige samfund ændrer unge menneskers subjektivitet og identitet. Ziehe's teoretiske forståelse af selvet er udviklet fra en psykologisk tilgang til en sociologisk og kulturteoretisk tilgang, men stadig med fokus på ambivalente forståelses- og reaktionsformer. Hans arbejde handler om hvordan samfundets udvikling ændrer kulturen og hverdagslivet, og hvordan menneskers personlighed og identitet udfolder sig under disse nye vilkår (Christensen & Rasmussen, 2011).

Bruddet med tradition i kulturen åbner en række nye muligheder, for individerne gennem øget individualisering, refleksivitet og "makeability". Med individualisering understreger Ziehe frigørelsen fra oprindelsesmiljøet og muligheden for selv at skabe nye rammer i tilværelsen. Med refleksivitet lægger han vægt på den stigende mulighed for at iagttage sig selv, forholde sig til sine egne valg og til viden og indsigt. Med "makeability" mener Ziehe tankegangen om at "alt lader sig forme" - mulighederne står åbne, det er op til den enkelte at bruge dem. Ziehe mener at disse kulturelle tendenser påvirker alle i det moderne samfund, men han understreger, at påvirkningen er størst for børn og unge, fordi de får adgang til en lang række refleksive vidensformer, dvs. diverse typer af viden om dem selv, som kan være basis for selvbevidsthed. Det skærper

både børns og unges forventninger om at præge deres eget liv, og deres behov for at begrunde deres egen livspraksis (Christensen & Rasmussen, 2011).

Ziehe lægger vægt på den kulturelle frisættelse fra tidligere tiders bindinger, og han påpeger hvordan nye muligheder og større spillerum går hånd i hånd med tab af nærhed og fast grund under fødderne både for de gamle og for de nye unge (Christensen & Rasmussen, 2011). Dvs. bruddet med traditioner, normer og værdier går for individet i ét med tab af nærhed og en større følelse af mangel på fast grund i tilværelsen.

De indre betingelser - Erik Erikson

De indre betingelser handler om individets egen historie og egne forudsætninger. Dvs. individets medfødte dispositioner, opvækstbetingelser, erfaringer osv. Her skelnes der mellem jeg'et og mig'et i individet. Jeg'et er den del af individet, som handler i verden, tænker, reflekterer osv., og som også omfatter selvtilliden. Mig'et betragtes som den indre klangbund i individet, der giver anledning til at tro på, at man er god nok som man er, og som også omfatter selvfølelsen. Endvidere siger Erik Erikson, at det ikke er nok at *ville* være sig selv, men man skal også *turde* eller *kunne* være sig selv. Derfor er man nødt til at pleje sammenhængen mellem "jeg'et" og "mig'et" eller med andre ord, mellem det man gør, og den man er (Tønnesvang, 2009).

De indre betingelser handler altså om "jeg'et", det man gør og selvtilliden, og "mig'et", den man er og selvfølelsen.

Identitetsdannelse opstår altså i et udspændt felt mellem de indre betingelser og de ydre betingelser. Hvor unge skal balancere mellem deres selvbevidsthed, som er forstærket af de mange refleksive vidensformer som de har adgang til, og deres selvfølelse, hvor de ligeledes skal have modet til at turde være sig selv.

Tværfaglighed

For at kunne arbejde i dybden med begrebet tværfaglighed og analysere resultater af empiriindsamling, er det nødvendigt at definere tværfaglighed.

Definition af tværfaglighed

Ifølge filosofen Søren Harnow Klausen, defineres tværfaglighed som en unik samspilsform, der har til opgave at opfylde fælles mål, og hvor det enkelte fag ikke kan stå alene omkring at afdække en problemstilling (Niss, 2019).

Ifølge Eric Jantschs er der forskellige former for fagligt samspil, som matematikdidaktiker Kasper Bjerling Søby Jensen har fortolket. Kasper Bjerling Søby definerer fem forskellige former for tværfaglighed som følger, og det er disse definitioner vi bygger vores definition af begrebet ud fra:

Mangefaglighed: To eller flere fag eksisterer samtidig.

Flerfaglighed: To eller flere fag arbejder samtidig, dog med begrænset koordination

Støttefaglighed: Et dominerende fag som styrer arbejdets mål, mens yderligere fag fungerer som støtter, og herunder tilpasser sig det dominerede fags behov.

Mellemfaglighed: To eller flere fag underlægges samme ydre krav, og fungerer i samspil om at besvare det ydre krav, fx. en problemstilling.

Overskridende faglighed: Alle faggrænser udviskes, og der arbejdes udelukkende på at løse en problemstilling (Niss, 2019).

Vores definition på tværfaglighed

Vores opfattelse af begrebet tværfaglighed i dette bachelorprojekt, er todelt og vil primært tage udgangspunkt i begreberne “mellemfaglighed” og “støttefaglighed”, som er redegjort for i tidligere afsnit. Disse to begreber vil fremadrettet blive defineret henholdsvis “den ønskede tværfaglighed” som er mellemfaglighed og “den uønskede tværfaglighed”, altså støttefaglighed. Vores filosofi omkring tværfaglighed tager udgangspunkt i en forudsætning om, at fagene er ligestillede og komplementære hinanden, og at ingen af fagene er vigtigere end andre. Vi mener at hvert fag kan tilføre anderledes perspektiver og vinkler på givne områder, hvorfor det er vigtigt med en vis lighed fagene imellem.

Dertil er det nødvendigt med en definition af den form for tværfaglighed, vi ikke mener er gavnligt for tværfaglig undervisning, og som vores problemformulering bygger på. Vi ønsker at undersøge hvordan man kan skabe tværfaglighed blandt historie og dansk, uden at historie reduceres til faktisk baggrundsviden og bliver til et støttefag. Derfor definitionerne “den ønskede tværfaglighed” og “den uønskede tværfaglighed”.

Tværfaglighed i kontekst til folkeskoleloven

I overensstemmelse med ovenstående kan det have relevans at kigge på folkeskoleloven fra 2020. Her findes der flere bestemmelser der omhandler tværfagligt arbejde, vi vil dykke ned i en specifik paragraf nedenfor.

I paragraf 5, stk. 1 fremgår det at fagene skal supplere hinanden. Fagene bør anvendes i tæt tilknytning til hinanden, i arbejdet med et tværgående emne og problemstilling.

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

I denne paragraf er der to perspektiver, som vedrører skolens undervisning og fag.

Det første perspektiv er det vertikale, som fokuserer på hvert enkelt fag, mens det andet perspektiv er det horisontale, som drejer sig om at relatere forskellige fag til hinanden.

Det vertikale perspektiv indebærer, at man dykker ned i specifikke temaer og emner, som er relevante for hvert fagområde. Det horisontale perspektiv fokuserer derimod på, hvordan man kan kombinere forskellige fagområder for at uddybe perspektiver på temaer og problemstillinger (Nielsen, 2015).

At implementere det, der står i folkeskoleloven, kan være udfordrende i praksis. Selvom der lægges op til alternative arbejdsmetoder, tværfaglighed og en gensidig supplerung af fagene, kræver det at eleverne først har arbejdet med hvert fag individuelt, for at kunne arbejde tværfagligt og udnytte den faglige viden og metoder, på tværs af fagene.

Desuden kræver det, at eleverne gennem hele processen har mulighed for at tilegne sig mere ny viden, som præsenteres i en tværfaglig kontekst (Hansen, 2016).

Fagperspektivering

For at opfylde målene for tværfagligt arbejde er det vigtigt, at lærerne har kendskab til forskellige former for tværfaglighed. Dette skyldes, at hvert fag har sin egenart og adskiller sig fra andre fag i folkeskolen. Ydermere har fagene forskellige tilgange og anskuelsesmåder. Ved at perspektivere sit eget fag kan man opnå bedre forståelse for, hvad ens eget fag kan bidrage med. Endnu vigtigere er det imidlertid at identificere, hvilke perspektiver andre fag kan tilføre ens eget fag (Jensen, 2019).

Hans Jørgen Kristensen beskriver tre former for tværfaglighed: A-faglig tværfaglighed, formel tværfaglighed og funktionel tværfaglighed (Hansen, 2016). I vores opgave vil vi fokusere på det tredje og sidstnævnte begreb.

Funktionel tværfaglighed er en form for tværfaglig undervisning, hvor eleverne bliver udfordret til at anvende deres viden og kompetencer i en praktisk sammenhæng. Her bliver eleverne ikke kun præsenteret for teoretisk viden fra enkelte fag, men de lærer også at anvende denne viden i en konkret situation. Dette kan fx være i form af

projekter, hvor eleverne skal løse en konkret problemstilling ved hjælp af viden og færdigheder fra forskellige fag (Hansen, 2016).

Funktionel tværfaglighed er ikke kun fokuseret på at lære eleverne mere om de enkelte fag, men også på at udvikle deres generelle kompetencer, såsom at kunne tage stilling og handle i en kompleks og udfordrende virkelighed. Ved at arbejde med funktionel tværfaglighed får eleverne mulighed for at udvikle deres evne til at tænke kreativt og innovativt, samarbejde med andre og arbejde i en problemorienteret tilgang til læring. Alt i alt lægger funktionel tværfaglighed op til en mere praktisk og anvendelsesorienteret tilgang til læring, hvor eleverne bliver udfordret på deres færdigheder og evner til at anvende deres viden på tværs af forskellige fag (Hansen, 2016).

Hvorfor tværfaglig undervisning?

I kapitlet "Hvorfor tværfaglig - en didaktisk analyse" fra bogen "Tværfaglighed på vej", præsenterer Karsten Schnack fem begrundelser for tværfaglighed i undervisningen. Da vores undersøgelse og problemformulering fokuserer på tværfaglighed, har vi valgt at redegøre for nogle af hans begrundelser, der er relevante for vores arbejde. Vi vil fremhæve tre af hans begrundelser: motivation, sammenhæng og helhedsforståelse, samt handlekompetence (Schnack, 1997).

Motivation

Schnack argumenterer for, at motivation hos eleverne kan opstå på to forskellige måder, når der i skolen undervises i et tværfagligt forløb. For det første kan tværfaglighed bryde med den traditionelle undervisning, hvor fagene i skolen arbejder uafhængigt uden nogen form for sammenhæng eller kontekst. Dette kan føre til, at eleverne mister overblikket over skolens fag, da de konstant skal tilpasse sig forskellige kontekster. For det andet kan det være gavnligt at involvere eleverne i beslutningsprocessen omkring emnet for undervisningen, hvilket kan øge deres motivation og engagement i undervisningen, da de føler de har medbestemmelse - som også er med til at underbygge vores tanker om den almene dannelse og identitetsdannelsen (Schnack, 1997) & (Graf, 2018).

Sammenhæng og helhedsforståelse

Hvis undervisningen planlægges og gennemføres på tværs af fagene, åbner det op for muligheden for, at eleverne kan opnå en mere omfattende og helhedsorienteret forståelse af en problemstilling. Dette skyldes, at eleverne vil have mulighed for at anvende viden fra forskellige fag og sammenhænge, når de skal undersøge og belyse samfundsrelaterede emner og temaer fra forskellige perspektiver. Dette skal ses i kontrast til, hvordan skolens fag, af eleverne, kan opleves som punktvist fordybelse i den fagopdelte undervisning (Schnack, 1997).

Eleverne vil have en større mulighed for at undersøge samfundsmæssige problemstillinger i historisk og kronologisk sammenhæng, mens de samtidig vil blive præsenteret for indholdet i en mere aktuel kontekst på tværs af forskellige fag. Dette kan hjælpe med at synliggøre relevansen af de enkelte fag, herunder historiefaget, når forskellige tematiske sammenhænge præsenteres i samspil, fordi de forskellige fag bidrager med metoder, som kan hjælpe eleverne med at forholde sig til nutidens og fremtidens udfordringer (Pietras & Poulsen, 2016).

Handlekompetence

Når undervisningen bliver tilrettelagt på tværs af fag, kan den være med til at åbne op for, at eleverne kan gøre sig erfaringer og gå undersøgende til værks. På denne måde kan de være deltagende i anskuelserne af virkelighedens udfordringer (Schnack, 1997). Karsten Schack har defineret begrebet om handlekompetencen, som elevernes evne til at udvikle tillid til deres egne muligheder, så de kan være deltagelsesvillige på en kompetent måde. Eleverne skal ved skolestart gøre sig erfaringer med at handle indenfor nære fællesskaber, for her at udvikle handlekompetencen med henblik på i sidste ende at kunne deltage i et demokratisk samfund (Schnack, 1997).

Schack uddyber med følgende perspektiv: I forsøget på at forstå handlinger, vil vi prøve at forstå menneskets intentioner og motiver bag disse handlinger. Når vi foretager os handlinger, er de styret af viden, erfaring, normer og værdier, og i denne forbindelse snakker man også om, at man har et vist ansvar, når man handler (Schnack, 2016).

Dette leder op til at handlekompetencen er en helt nødvendig del, for at vi kan deltage i et demokratisk samfund, da vi herigennem er i stand til at tage stilling til vores egne handlinger som kompetente deltagere. Det er i denne sammenhæng vigtigt at deltagerne, er i stand til at være 'sundt dømmende' og 'selvtænkende' for at kunne opretholde et demokratisk samfund med kompetente initiativer fra individer. For at eleverne bliver i stand til at udvikle sig som kompetente og handlede deltagere, skal skolen danne rammerne, sådan at eleverne kan få oplevelser, der kan give dem erkendelser og erfaringer, der målrettet udvikler deres kompetente handlingsmuligheder (Schnack, 2016).

Udfordringer ved tværfaglighed (Faktuel baggrundsviden)

Nogle af de udfordringer der er ved tværfaglighed mellem fagene dansk og historie i folkeskolen, kan forklares med Søren Harnow Klausens teorier, og Kasper Bjerling Søbys definitioner af tværfaglighed, som vi beskrev i et tidligere afsnit. Grundet ulighed mellem fagenes timetal i folkeskolen, hvor danskfaget på 9. årgang har 210 timer på et år, mens historie kun har 60 timer, vil vægtningen af fagenes betydning i tværfaglige forløb også bære præg af dette (Børne- og undervisningsministeriet, 2023). I et tværfagligt forløb mellem historie og dansk, vil historiefaget naturligt ende ud som støttefag, frem for den ønskede faglighed, nemlig mellemfaglighed, hvis ikke denne ulighed fagene imellem overvejes inden et forløb påbegyndes.

Danskfaget i samspil med historiefaget

Vi ser muligheder i et samspil med danskfaget, da vi anser danskfaget for et fag med dannelsepotentiale, grundet arbejde med perspektivering og analyse af skønlitteratur, som kan relateres til elevernes eget liv. Dette kan i kontekst til historiefaget være med til at styrke identitetsdannelsen hos elever i folkeskolen. Dertil, ser vi også gode muligheder i forhold til at udvikle elevernes historiebevidsthedskompetencer.

Danskfaget arbejder med forskellige analysemodeller, som generelt set står godt sammen med historiefaget. Det er dog vigtigt at pointere, at denne bachelor er skrevet ud fra et historiefagligt perspektiv, og ikke fra et danskfagligt perspektiv, da vores erfaringer med danskfaget er meget begrænset. Vores undersøgelse er derfor primært

fokuseret på, at indsamle empiri omkring historielæreres erfaring med tværfaglighed de to fag imellem.

Introduktion til spørgeskemaundersøgelse

Vores spørgeskemaundersøgelse vil have sit fundament i teorien ovenfor. Før vi går videre til analysen, vil vi kort beskrive, hvordan spørgeskemaet blev udarbejdet og designet.

Vores metode til systematisk indsamling af empiri, er baseret på en kvantitativ undersøgelse, i form af et spørgeskema. Spørgeskemaet er udarbejdet på hjemmesiden SurveyXact, og indeholder både multiple choice svarmuligheder, samt skriftlige reflekterede svarmuligheder. Spørgeskemaet er tiltænkt folkeskolelærere, primært i historie, men også i dansk, samt lærerstuderende med undervisningsfaget historie. Spørgeskemaet er blevet delt med studerende på lærerstudiet i Århus årgang 2019, med historie som andetfag. Derudover er vores spørgeskema blevet delt på forskellige netværksgrupper for historiedidaktikere og lærere på Facebook, for at få besvarelser fra uddannede lærere. Disse grupper hedder "Historie-, Samf- og Kristendoms lærere i Folke- og Friskoler", "Dansk lærere i Overbygningen" og "Ideudvikling for historielærere". Vi vurderede, at det var den bedste mulighed for at få respondenter, der var folkeskolelærere med erfaring indenfor tværfagligt samarbejde mellem dansk og historie. Disse respondenteres erfaringer er i højere grad baseret på praksis, kontra de studerendes som mere er baseret på et teoretisk grundlag.

Design af spørgeskemaet

Vores spørgeskema starter med en kort beskrivelse af, hvad vores undersøgelse skal bruges til, for at respondenterne får en forståelse for netop dette. Det fremgår tydeligt, at vores undersøgelse er rettet mod historie- og dansklæreres erfaringer med tværfagligt samarbejde, og det fremgår derfor også tydeligt, at vi er optaget af, hvilke udfordringer og muligheder der kan opstå ved tværfaglighed mellem de to fag. Vi har udarbejdet spørgeskemaet så specifikt som muligt, for at undgå at deltagerne mister interessen undervejs (Reimer & Sortkær, 2017).

Vi har valgt ikke at redegøre for de historiefaglige begreber, da vi har forventninger om at de begreber er en del af historielæreres fagsprog. Dansk lærerne vil have muligheden for at springe de historiefaglige spørgsmål over, hvorfor vi vurderede, det ikke er relevant med en uddybelse.

Vores spørgsmål er en blanding af holdningsspørgsmål og faktuelle spørgsmål. De faktuelle spørgsmål omhandler, hvor mange år respondenterne har været lærer, om de er historielærer og om de tidligere har gennemført et tværfagligt forløb.

Holdningsspørgsmålene handler om respondenternes erfaringer og generelle holdning til tværfagligt arbejde.

Spørgsmålene er formuleret tydeligt og let forståeligt, så det er klart for vores respondenter, hvad vi som undersøgere ønsker svar på. Vi har haft fokus på at formulere spørgsmålene neutralt, og ikke lede deltagerne i en bestemt retning (Reimer & Sortkær, 2017).

Vores spørgeskema er designet til at tage 10 minutter, med 15 spørgsmål, så respondenterne ikke mister interessen undervejs.

Se spørgeskemaets design i bilag 1, samt respondenternes besvarelser i bilag 2.

Spørgsmål og respons

I udarbejdelsen af vores spørgeskema, har vi brugt både lukkede og åbne spørgsmål. De lukkede spørgsmål er målbare for os, men giver ikke mulighed for respondenterne til at uddybe deres svar. Derfor har vi brugt et kvalitativt greb og indlejret åbne spørgsmål, for at få uddybet svarene fra vores respondenter og få uddybet respondenternes holdninger. Vi har formuleret disse åbne spørgsmål, så vores respondenter ikke føler sig tvunget til at svare (Engsig, 2017).

Vi har formuleret spørgsmålene med fokus på den logiske sammenhæng og helheden for ikke at skabe usikkerhed hos vores respondenter. Når der afgives en respons i en multiple choice kategori, skal svarmulighederne være præcise og udtømmende, for at udelukke at undersøgelsens reliabilitet svækkes. Vi har indsat mulighed for at respondenterne kan svare neutralt, hvis de ikke finder det relevant for dem at svare på enkelte spørgsmål (Engsig, 2017).

Analyse af spørgeskemaundersøgelse

Vi har valgt at fokusere på udvalgt respons fra vores undersøgelse, som har givet mest mening at arbejde videre med, resten har vi udelukket.

Antallet af deltagende respondenter var i alt 92, hvoraf 86% var uddannede lærere i historie.

De følgende nedslagspunkter fra vores spørgeskema, skal skabe rammerne for den videre undersøgelse og analyse. Her vil de kvantitative data blive præsenteret, og udvalgte citater vil blive brugt til at analysere de problemområder vi har valgt at gå i dybden med, og disse vil blive koblet sammen med teorien, for afslutningsvist at føre til en besvarelse af problemformuleringen.

Spørgeskemaresultater

Fag- og erfaringsdata omkring respondenterne

Vores problemformulering tager afsæt i, hvordan man kan tilrettelægge et tværfagligt forløb mellem historie og dansk, og hvordan samspillet kan være med til at styrke identitetsdannelse og historiebevidstheden hos eleverne. Da vores problemformulering handler om generelle udfordringer og muligheder i tværfaglighed blandt de to fag, har vi valgt ikke at filtrere undersøgelsen yderligere, ved at sortere "ikke-historielærere" fra. Vi vurderer, at det er aktuelt at få de generelle refleksioner fra lærere vedrørende emnet.

Vi har fokuseret på, at få respondenter med forskellige grader af erfaring indenfor emnet, hvorfor vi har valgt at spørge ind til, hvor længe vores respondenter har arbejdet som lærere. 35% af vores respondenter har været lærere i 0-5 år, 30% i 5-10 år, og 14% og 21% i hhv. 10-15 år og 15+ år. Derudover har 67% af respondenterne tidligere arbejdet med tværfaglighed i historie og dansk, hvorfor vi vurderer at responsgruppen har en "bred erfarings vifte" og at der er grundlag for valide refleksioner vi kan gøre brug af i vores fortsatte undersøgelse (Reimer & Sortkær, 2017).

92% af respondentgruppen svarer, at historiefaget er et vigtigt fag i folkeskolen. 10% mener det er det vigtigste, 61% mener det er blandt de vigtigste, og 21% mener det er jævnt vigtigt.

Vores respondentgruppe er primært historielærere, og gruppen har fokus på forskellige kompetenceområder i deres historieundervisning.

Kun 10% af respondentgruppen har svaret, at de ikke er historielærere, mens 3% har svaret at de ikke ved hvilket kompetenceområde de arbejder mest med i deres undervisning.

21% af vores respondentgruppe prioriterer at arbejde med historiebrug, herunder historiebevidsthed. Dvs. at ca. en femtedel af vores respondentgruppe har det samme fagsyn som os, da de ligesom os mener historiebrug er det vigtigste kompetenceområde at arbejde med. Dertil er der 17% som prioriterer kildearbejde, og 14% der prioriterer kronologisk overblik.

Det der er mest iøjnefaldende, er at 35% svarer, at de arbejder lige meget med de tre kompetenceområder i historieundervisningen. Dvs. at en tredjedel af vores respondentgruppe påstår, at de prioriterer de tre kompetenceområder lige højt.

Et af de helt gennemgående svar i vores undersøgelse, som går igen i flere af spørgsmålene, er den generelle snak om mangel på forberedelsestid.

Respondentgruppen skriver, at de kan se gode koblinger mellem fagene og gode muligheder i undervisningen, men at det tids- og planlægningsmæssigt er vanskeligt.

Det er et af de helt store generelle temaer i vores indsamlede empiri, som vi også vil behandle senere i analysen. Derfor vurderer vi, at det er urealistisk at man som historielærer evner at vægte alle tre kompetenceområder lige højt. Det er urealistisk at 35% af vores respondenter mener, at alle tre skal vægtes lige højt, og dertil at der er tid til at sikre, at alle tre bliver vægtet lige højt. Derfor vurderer vi, at dette er det første tegn i vores undersøgelse, som peger på, at der er noget udefineret fagsyn blandt nogle af historielærerne i vores respondentgruppe. Det, at der er en tredjedel blandt historielærerne i respondentgruppen, der ikke ved hvilket af de tre kompetenceområder de vil prioritere, peger ligeledes på, at der er en stor del af gruppen der ikke er afklaret med, hvad deres fagsyn egentlig er.

Vi bad respondentgruppen om at svare på en skala fra 1-10, hvor oplagt det er at lave tværfagligt arbejde mellem historie-og danskfaget, og her svarer 100% af lærergruppen 5 eller over.

Efter at have behandlet disse spørgsmål, står det klart at vi har ramt en relevant respondentgruppe, i og med størstedelen arbejder som historielærere. Vi vurderer derfor at undersøgelsen har en høj reliabilitet, og høj validitet, i og med spørgsmålene er besvaret ud fra egne erfaringer, af erfarne folkeskolelærere - derfor vurderer vi at de er pålidelige. Og da undersøgelsen er anonym, vurderer vi også at svarene har en høj gyldighed, altså at vores respondenter taler sandt (Reimer & Sortkær, 2017).

Dertil, at svarene afspejler mange af de samme refleksioner, vi har gjort os, som lærerstuderende og mange af de samme erfaringer, som vi har gjort os, i forbindelse med vores egne praktikforløb.

Igennem hele vores undersøgelse, er der fire forskellige temaer som går igen, som er interessante at analysere på, i forlængelse af vores undersøgelse. Vi har valgt at analysere hvert af disse fire interesseområder individuelt. Første område er det generelle fokus på vidensformidling og indhold frem for kompetenceudvikling. Det næste er planlægningen og alt det praktiske omkring tværfaglighed. Det tredje er lærernes generelle syn på tværfaglighed, mens det sidste handler omkring at der enten er manglende kompetencer eller manglende ressourcer hos historielærerne i den danske folkeskole.

Fokus på det vidensformidling frem for kompetenceudvikling

Vores respondentgruppes svar peger i retning af et generelt fokus på vidensformidling og indhold i tværfaglig undervisning, frem for et generelt fokus på kompetenceudvikling. Respondenterne fokuserer på forskellige tidsperioder og de overordnede emner, frem for fokus på udvikling, og brug af kompetencer. Dette stemmer overens med den femte dimension i Saucers deskriptive historiebevidsthedsmodel, hvor der netop er fokus på indhold og udvalg af de forskellige perioder, der er rettet mod elevernes historiebevidsthed, hvilket overordnet set er tilfredsstillende. Problemet er, at respondenternes standpunkt forbliver meget

ved vidensformidling og indhold, for indholdets skyld. Det vil vi i det følgende uddybe endnu mere.

En respondent svarer, da vedkommende spørges ind til, om de tidligere har gennemført et tværfagligt forløb med historie og dansk og hvordan oplevelsen var, ud fra et historiedidaktisk perspektiv og hvordan kompetenceområderne blev inddraget;

“Har kørt forløb med følgende titel: Danmark i krig, Globalisering, Krisesamfund (tiden efter år 2001), og næste forløb bliver Danmark i 1800 tallet.”

Der er ikke nogle egentlige didaktiske overvejelser om hvorfor netop disse temaer er blevet tværfaglige, eller for den sags skyld egentlige uddybelser af oplevelsen med forløbene. Det bliver meget tema og periode fokuseret, og meget overfladisk.

Refleksionen over hvorfor netop disse forløber fungerede for respondenterne, og hvordan der aktivt blev arbejdet med opfyldelsen af kompetencemålene i undervisningen udebliver. Det bliver i denne sammenhæng tydeligt, at forløbene er blevet planlagt med hensyntagen til temaet/emnet, omend dets spændende natur, virker det ikke til der her har været yderligere refleksioner omkring inddragelse af kompetencemålene.

Tre andre respondenter svarer, at deres generelle tanker om tværfaglighed mellem historie og dansk, og om de mente at kompetenceområderne i historiefaget ville spille godt sammen med danskfaget:

“ja selvfølgelig. Alle tre kompetenceområder i historie lægger i høj grad op til samtidig at studere periodens litteratur og dens forfattere, periodens malerier og deres malere osv”,

“Jeg mener, at skønlitterære tekster fungerer godt som kilder i historiefaget, når de bruges som levn”

“Det vil jeg mene. Jeg bruger historie meget i min tyskundervisning, da det giver perspektiv til sprogundervisningen. Men nok mest som baggrundsviden ”.

De to første svar efterlader et indtryk af, at der er fokus på arbejde med indholdet frem for udvikling af kompetencer, og der er fokus på indhold og læremidler. Svarene virker velovervejede, den første nævner alle tre kompetenceområder, men ikke hvordan de går i spil med danskfaget.

Det egentlige fagsyn, der går igen igennem undersøgelsen, er sammenspillet mellem skønlitteratur og historie, men der mangler ganske enkelt overvejelser om, hvad eleverne skal bruge det til.

Det tredje svar, som er en tysklærer der bruger de historiefaglige perspektiver til sin sprogundervisning, indrømmer ligefrem hvordan vedkommende blot anvender historiefaget som baggrundsviden. Historiefaget bliver anvendt som en støtte til at styrke læringen for sprogudvikling, igen bliver det vidensformidling og indhold, som er drivkraften for undervisningen.

Til et spørgsmål om hvordan lærerne ville inddrage identitetsudvikling i et tværfagligt forløb, svarer en anden respondent:

“Jeg synes, der er mange forløb, hvor identitetsdannelse er indlysende ud fra et historisk perspektiv. Romantikken er et selvfølge i den forbindelse. Jeg plejer at inddrage Hobsbawn and Ranger og Benedict Anderson og forklare teorierne omkring dannelsen af en national identitet. I romantikken har man alle de ting, der gør sig gældende: nederlag til englænderne, tabet af Norge, statsbankerotten, almue skolereformen, nationalsangen, de slesvigske krige, grundloven osv. Det er et tag selv bord i forhold til national identitet. Hvis I tænker på den individuelle identitet, så er arbejder med ungdomskulturer fra 1950'erne og frem indlysende. Her er en masse at kigge på både i historie og dansk.”

Denne respondent er velreflekteret omkring hvordan identitetsdannelse kan benyttes tværfagligt, og læreren har her fokus på de ydre betingelser. Der er igen fokus på viden og indhold, men der er dog nogle områder der peger på et mere historiebevidstheds perspektiv. Respondenten nævner en national identitet og ungdomskulturer, som eleverne ville kunne perspektivere til deres eget liv. Der er flere af Michael Saucers dimensioner fra historiebevidsthedsmodel i spil, særligt nr. to til og med fem (Pietras & Poulsen, 2016). Dimension to til fire handler netop om hvordan undervisningen

stilladseres, og den femte handler om indholdet og lærerens rolle i stilladseringen af undervisningen.

Dette svar er fyldestgørende og velovervejet, men der er dog stadig et stort fokus på emnerne, temaerne og indholdet, frem for egentlig kompetenceudvikling. Der nævnes ikke perspektiveringsøvelser eller andre elementer der kan inddrages, for at udvikle kompetencerne. Vi kunne godt savne yderligere inddragelse af didaktiske overvejelser om, hvordan kompetencemålene inddrages i undervisningen.

Det er vigtigt at understrege, at indhold selvfølgelig er vigtigt i undervisningen. Det er klart, at der er nogle historiske perioder der lægger mere op til arbejde med historiebevidsthed end andre, da undervisningen skal give mening for eleverne, og perspektiveringen til eget liv vurderes at være nemmere, hvis det er deres samtid nært. Men det kræver yderligere refleksion at kunne inddrage de historiefaglige kompetencer, og hjælpe eleverne med identitetsdannelse og udvikling af historiebevidsthed.

Planlægning og alt det praktiske omkring tværfaglighed

Den anden interessante observation der skilte sig ud, efter vi havde lavet vores empiriindsamling, var respondenternes syn på alt det praktiske vedr. undervisning. Lærerne nævner især rammerne for undervisningen, det kollegiale samarbejde, det planlægningsmæssige og det tidskrævende element omkring tværfaglighed.

Det er mange af de klassiske lærerfaglige problemstillinger. Det kan være svært at arbejde på tværs af fag med kollegaer, hvor alle bliver tilfredse, fordi alle har deres eget fags interesser højest, og dertil også det tids- og planlægningsmæssige element.

Vores erfaringer er, at især sidstnævnte er en klassisk, generel problemstilling for lærere, mere end det er en decideret udfordring for tværfagligt arbejde.

Dog er det alligevel interessant at dykke ned i, da vi finder en interessant kobling mellem respondentgruppens generelle syn på tværfaglighed, og det at respondentgruppen er bekymret over manglende forberedelsestid. Denne kobling vil vi behandle senere.

I undersøgelsen spurgte vi vores respondenter, hvad der kunne bekymre dem ved tværfagligt arbejde, og her kom følgende svar:

“Mere arbejde pga planlægning og møder med kollega. Travlhed ift at komme igennem materiale på relativt kort tid. Generel koordinering”

“Ikke decideret bekymring, men det udfordrende og mere tidskrævende at arbejde tværfagligt.”

Til et spørgsmål om de generelle tanker der er omkring tværfaglighed mellem dansk og historie, og om historiefagets kompetenceområder vil kunne gå godt sammen med danskfagets, fik vi svarene:

“Bestemt. Jo mere tværfaglighed, jo bedre. Desværre nok en utopi med manglende tid til forberedelse”

“Spiller fint sammen men alt tværfagligt arbejde kræver mere forberedelsestid.”

“Den største forhindring er lærerne”

Til et spørgsmål om, hvad grunden til at man ikke har lavet et tværfagligt forløb endnu, mellem dansk og historie, fik vi svarene:

“Jeg har ikke været heldig at have dansk og historie i samme klasse endnu”

“Om resultatet er tiden værd i forhold til som dansklærer selv give en introduktion til en periode”

Og til spørgsmålet om hvad det vigtigste i det tværfaglige arbejde er, fik vi svaret:

“ Tid til samarbejde for underviserne”

Disse ovenstående svar peger på, at det der fylder meget for lærerne når vi taler tværfagligt arbejde, er at skulle arbejde sammen med deres kollegaer. Svarene om koordinering mellem lærerne, at tværfaglighed er utopi pga. forberedelsestid og at det generelt er udfordrende og tidskrævende, peger alt sammen på at det er udfordrende at lave tværfagligt arbejde. Men det peger også på et egentligt fejlsyn af, hvad tværfagligt arbejde er. En anden respondent svarede til et spørgsmål, at en fordel ved tværfagligt arbejde er, at:

“Et fag med mange timer kan afgive til et med få”.

Dette svar peger på et decideret ønske om støttefaglighed, begrebet der tidligere er defineret af Kasper Bjerling Søby. Altså et ønske om, at det ene fag støtter det andet. Det svar, sammen med svaret omkring bekymringen for om resultatet er tiden værd, peger mere på en generel misforståelse af, hvad det ønskede tværfaglige arbejde er. Den ønskede tværfaglighed er mellemfaglighed, men vores respondenter mener generelt, bevidst eller ubevidst, at det er støttefaglighed. Dertil kommer bekymringen for det kollegiale samarbejde. Respondentgruppen har en generel bekymring for, at det kræver for meget tid, og er for omfattende at arbejde sammen med kollegerne tværfagligt. Dette peger også på et forkert syn på, hvad god tværfaglighed er. Det er meget “giv noget, tag noget” mentalitet, og det bliver meget fag mod fag. Det ene fag skal bidrage med noget til det andet fag.

Dette kan tilskrives at være en direkte konsekvens af det tidspres der generelt ligger i jobbet som folkeskolelærer. Respondentgruppen nævner flere gange igennem hele undersøgelsen, at det er tid og planlægningsarbejde, der gør tværfagligt arbejde svært og omfattende. Det er klart at hvis det generelle syn på tværfaglighed handler om, at man bruger tværfaglighed til at få nogle flere timer til sit fag, eller at det anses som værende “en ekstra byrde” der skal fylde i et allerede presset program, så bliver det mindre velovervejet og overfladisk. Dette element af vores undersøgelse, peger mere på en respondentgruppe der ønsker at lave tværfaglig undervisning, og som kan se værdien i mellemfaglighed, men som ikke har tid til det. Vi vurderer, at der er et generelt positivt syn på tværfaglighed, og et oprigtigt ønske om at lave tværfaglig undervisning, men at rammerne ikke er til det.

Opsamling på interesseområde et og to

Den førnævnte kobling mellem respondentgruppens generelle syn på tværfaglighed og bekymringen over den manglende forberedelsestid peger på to ting. Den første pointe peger på, at der er en generel fejl i forståelsen af, hvad god tværfaglighed er og hvordan man som underviser udfører tværfaglig undervisning.

I og med det generelle tværfaglige fagsyn i respondentgruppen, handler meget om perioder, vidensoverførsel og indhold frem for kompetenceudvikling, er det selvmodsigende at det kræver mere forberedelsestid.

Det kan vi se, fordi at respondentgruppen er meget periode-og videns fokuseret, og dertil er der også nogle tegn på et generelt støttefagligheds syn på tværfaglighed, hvorfor det ville være logisk at konkludere at den ønskede tværfaglighed opstod i arbejdet med perioden. Eksempelvis at man bruger danskfaget som støtte til historie, ved at se en film i dansk og arbejde med historiebrug i historietimen. Eller omvendt, at tage fat i en historiebog og læse kapitel 4, for så at bruge baggrundsviden derfra, til at analysere læremidler i danskfaget. Derfor er det selvmodsigende, at det vil kræve mere planlægningstid end normalt. Især hvis man er faglærer i begge fag.

Eller tyder det i virkeligheden på, at vores respondentgruppe er tidspresset, og at tværfagligt samarbejde er besværligt, fordi det kræver flere møder, mere forberedelse og mere samarbejde med andre faglærere, som har deres egen agenda i deres eget fag? Vi vurderer, at langt størstedelen af respondentgruppen kan se fordele i, og synes godt om ideen om at arbejde tværfagligt i fagene med den ønskede tværfaglighed, altså mellemfaglighed. Vi vurderer at der er et oprigtigt ønske om, at lave undervisning der udviser linjerne mellem de to fag, men desværre gør tidspresset at det ofte bliver tværfaglighed for støttefaglighedens skyld, at det bliver vidensformidling for vidensformidlings skyld.

Lærerens generelle syn på tværfaglighed

Det tredje interesseområde, som vi vil tage fat i fra undersøgelsen, tager udgangspunkt i lærernes generelle syn på tværfaglighed. Respondenterne havde mange holdninger og erfaringer med tværfaglighed, som de delte med os igennem spørgeskemaet.

Først kan vi tage fat i respondenternes definition af tværfaglighed, og sammenholde det med vores definerede 'ønskede tværfaglighed', mellemfaglighed. Vi ønsker at den tværfaglige undervisning i folkeskolen bliver en tværfaglighed mellem to fag, hvor de vægtes ligeligt og hvor kompetenceområderne fra begge fag i samspil understøttes og bliver opfyldt gennem en velfunderet undervisning (Niss, 2019).

De adspurgtes opfattelse af, hvad tværfaglighed er, ligger væsentlig mere op ad begrebet: Støttefaglighed, hvor et fag fungerer som støtte til et andet fag (Niss, 2019). En lærer nævner som en bekymring i forbindelse med at lave et tværfagligt forløb;

"At eleverne forstår at adskille de to fags metoder og formål og ikke blander det sammen".

En anden lærer svarer til et spørgsmål omkring det vigtigste i forbindelse med tværfaglighed, følgende:

"Stilladsering og tydelighed. De skal vide hvad der er danskfagligt og hvad der er historie."

Her er grundopfattelserne af, hvad tværfaglighed bør handle om direkte fejlagtig. Eleverne behøver ikke at være i stand til at adskille to fag og dets metoder. Hvert fag i et tværfagligt samarbejde bidrager med et nyt perspektiv, men det er i samspillet derimellem, at udviklingen hos eleverne sker. Ved at kunne tage kompetencer indenfor kildearbejde og historiebrug, vil eleverne i danskfaglige sammenhænge være klædt endnu bedre på til at analysere, og tolke på litteratur såvel som hverdagshændelser.

Det er dog ikke alle de adspurgte lærere som arbejder ud fra opfattelsen omkring at tværfaglighed handler om to separate fag, som eleverne skal kunne forstå, at holde

adskilt fra hinanden. Mange lærere deler heldigvis vores opfattelse omkring, hvad tværfaglige forløb bør omhandle.

“Elevernes forståelse for sammenhængen. At et fag ikke er adskilt fra andre”.

Disse lærere ved godt, at tværfaglighed handler om det resultat, som kommer ud af at to fags ressourcer, kompetencer og faglighed, og smelter sammen til en stor portion af potentiale for udvikling. Dette handler både om en udvikling af hvert fags kompetencer, og den enkelte elevs udvikling til at blive en demokratisk medborger, som indgår i det demokratiske samfund og bidrager til det store fællesskab - som folkeskoleloven udtrykker som værende formålet med skolen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Med tanke på Klafkis almene dannelsesteori, bliver vigtigheden af medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet i det tværfaglige forløb vigtige elementer.

Disse elementer er grundlæggende evner for at den almene dannelse finder sted, og som er noget vi mener, bidrager til elevernes identitetsdannelse og historiebevidstheds kompetence.

Lærerne har et ønske om at tilrettelægge et godt og mellemfagligt forløb for deres elever, og det kan vi se ud fra flere læreres besvarelse til et spørgsmål omkring hvad der bekymrer dem omkring et tværfagligt forløb mellem historie og dansk. Her pointerer de bl.a. følgende:

“Det kan nemt blive for ensidig og det er vigtigt at man husker at det netop er tværfaglig undervisning, så det ikke bare ender med kun at være Historie eller Dansk”

“At historie tager for redegørende en rolle”

“Dansk er dominerede”

Lærerne er altså bange for undervisningen bliver for fagfokuseret eller ensidet, og at ét fag vil komme til at dominere eller tage en forkert rolle - en lidt for redegørende rolle, som underbygger den støttefaglige tværfaglighed, som vi forsøger at arbejde os væk fra.

En respondent fra vores spørgeskema bekræfter det dilemma der er ved at lave tværfaglige forløb i folkeskolen, til et spørgsmål om de generelle tanker underviserne kan have om tværfaglighed, og samspillet mellem de to fag, dansk og histories, kompetenceområder, med følgende svar:

“På nogle områder bliver historie måske mere et hjælpefag til at forstå dansk, mens det på andre områder supplerer hinanden virkelig godt. Hvis man fx arbejder med industrialiseringen er der kilder man kan arbejde med i begge fag - avisartikler fx. Ved genforeningen er det nærliggende at bruge valgplakater i begge fag. Besættelsen er også oplagt, hvor flere digte af bl.a. Martin A. Hansen og Halfdan Rasmussen udkom første gang i illegale blade. Der er mange eksempler på, at man kan arbejde med samme tekster i begge fag.”

Vores generelle hypotese omkring tværfaglige forløb mellem dansk og historie, er at historie fungerer som den faktuelle baggrundsviden til danskfagets analyse eller bearbejdelse med en tekst fra en given tidsperiode. Læreren ovenfor bekræfter denne hypotese, da vedkommende indrømmer at historie på nogle områder ender som et hjælpefag til at forstå dansk. Men mulighederne for det mellemfaglige samspil er heldigvis stadig åbne. Der bliver givet eksempler på konkrete materialer som vil kunne anvendes i et tværfagligt forløb. Men det store spørgsmål er så, 'hvis man bruger den samme tekst i begge fag, er det så tværfaglighed?'. Det kan være tværfaglighed, hvis man arbejder med en strategi omkring, at man udvisker de to fags kompetenceområder, og forsøger at holde sig i midten. Med et fokus på kompetenceudviklingen hos eleverne, og en 'målet-over-midlet-tankegang', så vil læreren kunne skabe en fornuftig mellemfaglig undervisning.

En sidste ting, som vi kan udlede fra vores undersøgelse omkring hvad lærernes generelle syn på tværfaglighed er, er at nogle lærere anser det som værende en nemmere måde at nå mere på. Som beskrevet i forrige afsnit, så er manglede tid og ressourcer noget som fylder en stor del af hverdagen for lærerne, og det var et af de helt store temaer, der gik igen, i vores spørgeskemaundersøgelse.

En respondent fra vores undersøgelse svarer til et spørgsmål omkring de muligheder et tværfagligt forløb mellem dansk og historie kan give:

“2 fluer med et smæk. Co-teaching eller 2 lærer timer”.

Denne lærer ser altså det tværfaglige forløb som en mulighed for at ‘slå 2 fluer med et smæk’, det er ikke nødvendigvis en forkert holdning at have, der er mange gode muligheder ved at lave et tværfagligt forløb, og som vedkommende selv nævner åbner det i nogle sammenhænge også op for muligheden for at lave co-teaching og have 2 lærere i timen.

Men hvis denne lærer tænker det tværfaglige forløb som en måde at ‘springe over hvor gærdet er lavest’, så er vi ovre i en dårlig tilgang til undervisning, eller direkte dovenskab. Dette peger på at denne lærer har et tværfagligt fagsyn som flerfaglighed, hvor to eller flere fag arbejder sammen, men med begrænset koordination, uden egentlig tanke og refleksion, hvilket er meget modsat vores syn på tværfaglighed (Niss, 2019).

Manglende kompetence eller et anderledes fagsyn?

Vi har tidligere i opgaven påpeget at der mangler ressourcer i den danske folkeskole, og at lærerne mangler tid til at planlægge undervisningen, og koordinerer tværfaglig undervisning med kollegaer. Men noget af den respons, vi fik fra vores spørgeskemaundersøgelse, har givet anledning til en undren omkring, hvorvidt nogle af vores fremtidige kolleger også udviser en mangel på kompetencer i forhold til at undervise tværfagligt og kompetenceudviklende?

Da vi spurgte responsgruppen, hvad der kunne bekymre dem ved et tværfagligt forløb mellem dansk og historie fik vi følgende besvarelse:

“Hvis det bliver for udvandet og tværfagligt for tværfaglighedens skyld”.

Sidste del af svaret er meget aktuelt. Meningen med tværfaglighed må aldrig være at lave tværfaglige forløb, for tværfaglighedens skyld. Det tværfaglige forløb bør laves med udgangspunkt i at to fag, med hver deres ressourcer, kompetenceområder og faglighed, i en symbiose kan danne grundlaget for en ny og bedre måde, at lære noget og for kompetenceudvikling hos eleverne, altså mellemfaglighed som vi tidligere har defineret som "den ønskede tværfaglighed".

Det er den enkelte lærers ansvar, at have gjort sig nøje overvejelser om hvad man vil med et forløb. Både hvilket mål man har med sin undervisning, men også at have gjort sig tanker om hvordan forløbets indhold bidrager til opfyldelsen af målene, og udvikling af kompetencer. Eksempelvis, kan man overveje hvordan man vil bruge Michael Saucers seks dimensioner til at udvikle elevernes historiebevidsthed. Selvom indhold er den femte dimension, kræver det yderligere refleksioner om hvordan historiebevidsthed kommer i spil i undervisningen.

Med en kompetent lærer til at sætte rammerne for undervisningen i den tværfaglige sammenhæng, kommer det tværfaglige arbejde til at brillere. Omend målet bliver at eleverne skal lære at anvende deres faglige kompetencer i nye sammenhænge, eller om et bestemt emne er mere spændende at tage fat på, i en faglig konstruktion som giver mere plads, tid og mulighed for kreativ udfoldelse for eleverne.

Da vi spurgte hvilke fordele responsgruppen kunne se, ved et tværfagligt forløb mellem dansk og historie, fik vi svaret:

"Man kan gå meget mere i dybden med historiske tekster og kilder - og eleverne får en helt anden baggrundsviden og dybde som er SÅ fed for både eleverne - men også lærerne. "

Og da vi spurgte ind til respondenternes generelle tanker omkring tværfaglighed mellem dansk og historie, og om de mener at de historiefaglige kompetencer ville gå godt sammen med dansk, fik vi svarene:

"Det vil jeg mene. Jeg bruger historie meget i min tyskundervisning, da det giver perspektiv til sprogundervisningen. Men nok mest som baggrundsviden."

“Det er kun vigtigt at arbejde tværfagligt med samfundsfag, da samfundsfaglige metoder alligevel skal inddrages i historie. Baggrundsviden??? WTF???!!! Historie er ikke et vidensfag. Det er et redskabsfag.”

Disse tre svar er blevet udvalgt, fordi vi mener at de peger på, at der er en del af vores responsgruppe som ikke har kompetencerne til at inddrage de historiefaglige kompetencer. Vi vurderer, at der ikke er tale om et andet fagsyn end vores fagsyn, men at der her mangler viden om, hvad de historiefaglige kompetencer er, og hvordan man inddrager dem. Den første nævner baggrundsviden og historiske tekster og kilder, som giver en bedre dybde for eleverne og lærerne, men her er der igen tale om støttefaglighed. Der nævnes ikke yderligere hvordan kilderne behandles eller hvordan de historiefaglige kompetencer inddrages, men “kun” at historie bruges som baggrundsviden.

Den anden respondent nævner, at vedkommende bruger historie som baggrundsviden i sin tysk undervisning. Det understreger at der er en del af responsgruppen, som har et anderledes fagsyn end os, og dertil at der er en fejltolkning af hvad vi skal med historiefaget.

Dette kan naturligvis være en lærer der ikke er uddannet historielærer, hvilket dog virker usandsynligt, da det kun er 10% af responsgruppen, og de som ikke var historielærere har i de fleste tilfælde ikke svaret på spørgsmål vedr. historiefaglige kompetencer. Altså, det virker meget usandsynligt at vedkommende ikke skulle være historielærer.

Den tredje besvarelse tyder på, at respondenter har et fagsyn, der ligner vores, men respondenter påstår at det kun er relevant at lave tværfagligt arbejde med samfundsfag. Respondenter lader til at have viden om de historiefaglige kompetencer, men kan ikke se en kobling mellem kildekritisk arbejde, og historiebrug herunder historiebevidsthed, med danskfaget. Dertil også holdningen om, at det kun er vigtigt at lave tværfagligt arbejde med samfundsfag, fordi disse metoder alligevel skal inddrages i historiefaget. Dette er den eneste respons vi har fået, med lignende inddragelse af tværfaglighed mellem samfundsfaglige metoder og historiske metoder, hvorfor vi vurderer at det enten må være en respondent med et noget anderledes syn på

tværfaglighed, end vores. Dette tyder på at respondenterne, modsat langt størstedelen af resten af respondentgruppen, ikke mener at tværfaglighed er relevant. Vi vurderer at dette er et inkompetent syn på historiefaget, da alt andet i vores undersøgelse peger på, at der teoretisk og overordnet set, er gode muligheder for at lave godt tværfagligt arbejde mellem historiefaget, og danskfaget, og dertil at det også er relevant.

Baseret på disse tre besvarelser, kan vi fastslå at der er en del af vores respondentgruppe der ikke har kompetencerne til at lave mellemfaglig undervisning med inddragelse af de historiefaglige kompetencer, men er det så tilfældet for hele responsgruppen?

Heldigvis, så er der kun nogle få lærere, som ikke har kompetencerne til at undervise efter kompetenceområderne, i en form som vi også vil kunne stå inde for. Mange af vores respondenter udviser stor kompetence, med deres velovervejede begrundelser og tanker om historiefaget og dets kompetenceområder.

Her kan to besvarelser omkring hvordan man kan inddrage identitetsdannelse i et tværfagligt forløb, underbygge lærernes kompetencer:

"Jeg ville mene at så snart vi har historie, en identitetsdannelse. Fordi vi er både historieskabt og historieskabende. Denne form for bevidsthed om historien giver os og eleverne en placering i historien og i nutiden samt i fremtiden."

"Have fokus på 'historieskabt og historieskabende', måske på 'ungdommen gennem 100 år'".

Begge svar refererer til et af historiefagets grundsten, nemlig at mennesker er skabt af historien og samtidig at vi er historieskabende, og underbygger vores fagsyn på historiefaget som identitets- og alment dannende.

Hvis vi med vores undervisning kan overføre denne viden til eleverne, så er de godt på vej til at være dygtige samfundsborgere, da den historieskabte del af os, skal være med til at skabe den videre historie. Med forløbet som har historiebevidstheden som et bærende element, samt det identitetsskabende og dannede, kan de tværfaglige forløb

danne rammerne omkring nye måder at arbejde med kompetenceområderne fra historiefaget, som tilgodeser både eleverne og lærerne.

En anden respondent svarer til et spørgsmål omkring, hvad det vigtigste i et tværfagligt forløb er;

“At kompetenceområder i faget huskes og tilgodeses, så det ikke bare kaldes historie fordi der er historiefagligt fokus i teksten, men der også arbejdes målrettet med den”.

Vi vil argumentere for, at denne type refleksion omkring det vigtige i et tværfagligt arbejde, udviser en lærer med gode historiefaglige kompetencer, som ønsker for sine elever, at arbejdet med det historiefaglige ikke blot handle om en faglig tekst, men at fagets kompetenceområder bliver husket og tilgodeset.

Da vi spurgte respondenterne om de generelle tanker vedr. tværfaglighed i historie og dansk, fik vi svaret:

“Ja. Fagene supplerer hinanden rigtig fornuftigt. Kompetenceområder som fx historiebrug er relevant at tale om i et tværfagligt forløb med fx politisk historie(mis)brug og man kan komme mere i dybden ved at arbejde (godt) sammen med to fag.”

Denne respondent deler vores fagsyn ved at fremhæve kompetenceområdet historiebrug og mener der er en god kobling med danskfaget. Grunden til vi fremhæver denne respondent som værende kompetent er fordi, at vedkommende har fokus på kompetenceudvikling i sin undervisning, frem for fokus på videreformidling af viden, og brug af historie som baggrundsviden og dertil koblingen mellem de to fag.

Der er altså en god del af respondentgruppen, der deler vores fagsyn og udviser kompetencerne til at lave god tværfaglig, historiebevidst og identitetsdannende undervisning. En lille andel af respondentgruppen udviser mangelfulde på kompetencer, og de deler ikke vores fagsyn, og mener at vi skal noget andet end faget. I begge tilfælde, kan vi konkludere at der er en del af respondentgruppen der enten ikke deler vores fagsyn, eller ikke har kompetencer til at undervise ud fra et historiebevidst og identitetsdannende perspektiv.

Opsamling af interesseområde tre og fire

Med analysen af ovenstående temaer, står vi tilbage med et stort spørgsmål. Er det kompetencer eller ressourcer, som lærerne i den danske folkeskole mangler?

Mange ting fra spørgeskemaet tyder på, at det er en blanding af de to. Vores respondenter skriger på at få mere tid til at planlægge de forløb, som de ideelt set ønsker at udføre. De ved godt, hvad god undervisning er, de ved godt hvad deres elever har brug for, og de ved godt hvordan de tilrettelægger den gode undervisning, som fremkalder deltagelse og interesse fra deres elever. Men alligevel tyder mange ting på, at det ikke er den gode undervisning, som bliver udført i folkeskolen. Det er den type undervisning, som læreren med sine begrænsede forberedelsestimer har kunne nå at planlægge, som de udfører. De arbejder indenfor rammerne, af at opnå et minimum af udbytte fra deres elever, og de arbejder ud fra en konsensus af, at vi laver den undervisning, som vi har tid til at planlægge.

Dertil er der også en del misforståelser omkring tværfaglighed og hvad begrebet helt præcist dækker over. Flere respondenter ser det som værende en god mulighed for at få nogle flere timer til et fag, der har færre timer, i dette tilfælde at få nogle timer fra dansk til historie. Derudover har flere respondenter et ønske om at opretholde grænserne mellem fagene, og har fokus på at gøre eleverne opmærksom på hvilke kompetencer der hører til hvilket fag, i stedet for at arbejde med at udvikle kompetencer. Der er dog også en stor andel af respondentgruppen, som deler vores syn på tværfaglig undervisning, at fagene skal komplementere hinanden. Vi konkluderer, at der er et generelt svingende syn på, hvad god tværfaglighed helt præcist er, og hvordan vi skal bruge det i folkeskolen.

Vi kan som unge, snart nyuddannede historielærere nemt sidde tilbage med en opfattelse af at der mangler kompetencer frem for ressourcer, men har vi nu også ret i den opfattelse? De fleste, hvis ikke alle historielærere er bekendt med og underviser efter fælles mål om faglige kompetencer, og med en viden om hvad der er stillet af krav for elevens udbytte af historieundervisningen i folkeskolen, så kan man da kun stille sig uforstående overfor hvorfor netop disse lærere ikke laver undervisning, som rent faktisk lever op til kompetenceområderne. Vi kan uden problemer konkludere, at vi ikke deler deres fagsyn.

Men hvad kan vi så egentlig selv gøre? Folkeskolen er et sted hvor vi lærer eleverne, at

hvis de er utilfredse med noget, så er de velkomne til at komme med et bedre forslag. Det vil vi så gøre, i det næste afsnit, hvor vi kommer med handleperspektiver. Vi vil tage udgangspunkt i vores definerede problemområder, og anvende den viden vi fik i analysen, til at fremstille nogle brugbare og konkrete handleperspektiver, som vi selv vil kunne tage udgangspunkt i, i vores fremtidige virke som lærere.

Selvkritik

Vi vil nu rette et kritisk blik på vores empiriske analyse, hvor vi har analyseret vores kvantitative materiale, vores spørgeskemaundersøgelse. Først vil vi se på selve spørgeskemaet, herunder vores spørgsmål, og afslutningsvis vil vi fokusere på den analytiske del, og de mangler denne kvantitative metode har.

Først og fremmest, så er nogle af vores spørgsmål formuleret en anelse tvetydigt, hvilket vi har opdaget gennem forarbejdningen af responsen. Nogle af vores spørgsmål bliver meget lange og indeholder mere end én ting, som respondenterne skal forholde sig til. Her er det blevet tydeligt for os, at nogle respondenter ikke kunne forholde sig alle dele af spørgsmålene, og de får kun svaret på dele af spørgsmålet. Hvilket kunne være undgået, hvis spørgsmålene var blevet delt op til flere mindre spørgsmål.

(Se bilag 1, for spørgsmålenes udformning)

Spørgeskemaet mangler også at stille de helt simple og definerende spørgsmål, omkring lærernes fagsyn i historiefaget, og hvordan de definerer tværfaglighed. Med viden om disse to, ville vores analyse stå meget stærkere, når det kommer til argumenterne omkring, at deres fagsyn ikke stemmer overens med vores, og at de som udgangspunkt heller ikke deler vores tanker om, hvad 'god tværfaglighed' er.

Vi er i analysen også meget hårde ved de respondenter som ikke deler vores fagsyn, hvilket for os blot handler om, at vi ønsker en større enighed blandt historielærerne, omkring hvad det er vi skal med historiefaget i folkeskolen.

Handleperspektiver

Efter at have arbejdet med vores undersøgelse har vi fået bekræftet flere af vores forudindtagede formodninger, vedr. tværfagligt arbejde, mellem historie- og danskfaget. Vi har fået bekræftet at der er et stort fokus på vidensformidling, og at rammerne for tværfagligt arbejde er svære at lykkes indenfor, på grund af den store mængde af planlægning og det tidspres der generelt ligger i lærerfaget. Vi er også blevet klogere på, at der er en del af vores respondentgruppe, som mangler nogle kompetencer til at kunne levere god tværfaglig undervisning. Men i forlængelse af dette, har vi også fået øjnene op for det varierende fagsyn, der er omkring historiefaget og tværfaglighed. Det er ikke alle vores respondenter, der har de samme tanker om, hvad vi skal med historiefaget, som os.

Men efter vores arbejde med problemområderne, tegner der sig også et billede af en stor gruppe kompetente faglærere, som desværre ligger under for nogle strukturelle rammer, der gør det vanskeligt at lave velovervejede tværfagligt arbejde, fordi der ikke er ressourcer til det.

Dette har ledt os frem til følgende fire handleperspektiver.

Handleperspektiv 1 - Fagsynet i Historie

Det første handleperspektiv, handler om det varierende fagsyn der er i historiefaget, og måden dette udtrykkes på. Vores undersøgelse består af 90% historielærere, og der er stor variation i lærernes prioritering af kompetenceområderne i historiefaget. 35% mener at de prioriterer alle tre kompetenceområder lige højt, hvilket vi vurderer som værende urealistisk. Det at undervise, er at prioritere, og vælge hvilke kompetencer man selv mener, er de vigtigste for eleverne at lære, selvfølgelig indenfor de lovmæssige rammer der er sat, for det gældende fag, i det her tilfælde historie.

Derfor bliver vores første handleperspektiv, at historielærerne i den danske folkeskole, skal være mere reflekterede over, hvad de vil med historiefaget. De skal gøre sig overvejelse om hvilket fagsyn de har på faget, og hvorfor de har det fagsyn. De skal være bedre til at argumentere for, hvorfor deres fagsyn er det rigtige for dem at undervise i.

Vi kan som undervisere være med til at sætte vores præg på elevernes demokratiske dannelse, og vi vil i vores udvælgelse af fagligt indhold, kunne sikre at eleverne får den fornødne viden indenfor et bestemt fagområde. Vores valg af materialer og emner udspringer fra vores fagsyn, og med et velovervejet fagsyn, kan vi sikre at undervisningen lever mest muligt op til fagets formål og vores ønskede udbytte til faget.

Handleperspektiv 2 - Mere Planlægningstid

Et af de første problemer, der stod helt klart efter vores undersøgelse, var problemet med selve rammerne, der er for lærerne, især for tværfagligt arbejde. Flere af vores respondenter nævnte udfordringer, såsom at skulle samarbejde med kollegaer, og den ekstra planlægningstid det kræver, at lave tværfagligt arbejde, hvilket er to valide pointer, for det kræver velovervejede refleksioner og en god undervisningsplan, at lave god mellemfaglig undervisning (Niss, 2019). Dertil, kan det også være udfordrende at skulle samarbejde med kollegaer vedrørende tværfaglighed, hvis man ikke selv er faglærer i begge fag. Dette skyldes, at selvom den ønskede tværfaglighed udviser grænserne mellem fagene, og gør undervisningen til ét fag, vil hver underviser sandsynligvis have en agenda for, at få deres eget fagområde ind i undervisningen så meget som muligt, for at kunne nå deres mål ift. årsplanen, og ift. kanon og pensum for de individuelle fag.

Vi oplevede et stort fokus på videreformidling af viden, frem for udvikling af kompetencer. Da vi spurgte specifikt ind til respondenternes erfaringer med tværfagligt arbejde, og deres overvejelser omkring emnet, selvom de nævnte, at de ønskede at lave kompetenceudviklende undervisning. Derfor bliver vores andet handlingsforslag, at lærerne skal have bedre rammer for at skabe kompetenceudviklende tværfaglig undervisning. Med rammer mener vi flere ressourcer, mere forberedelsestid, og mindre pres ift. at skulle nå den "almindelige" undervisning. Dette er selvfølgelig en løsning der skal ske politisk, men det ville være gavnligt for historielærerne i folkeskolen, og dermed også eleverne. Vi vurderer, at der er mange kompetente lærere i den danske folkeskole, der har evnerne og lysten til at hjælpe eleverne med at udvikle disse kompetencer, men som desværre ligger under for nogle rammer der ikke tillader dette. Ift. udfordringerne med det kollegiale samarbejde, vurderer vi at mere planlægnings- og forberedelsestid, samt mindre pres for at nå pensum og kanon vil hjælpe lærerne med

at give mere plads til mellemfaglighed, og have "the greater good" for øje, frem for deres egen agenda ift. at nå de mål der er sat for skoleåret.

Dertil kan vi argumentere for, at historiefaglige kompetencer som kildekritik og historiebrug, i en verden hvor digitaliseringen og sociale medier og "fake news" fylder rigtig meget, er mere relevante end nogensinde før, hvorfor det er vigtigt med mere tid til at lave god tværfaglig undervisning fagene imellem, der understøtter udviklingen af disse kompetencer.

Ved at give lærerne mere forberedelsestid ville de kunne arbejde ud fra et horisontalt perspektiv på tværfaglighed, og dermed ville de få bedre mulighed for at fokusere på at lave kompetenceudviklende undervisning. Dette ville gavne elevernes historiebevidsthed og identitetsdannelse. Lærerne ville have bedre refleksioner og overvejelser omkring, hvordan de kan inddrage de indre betingelser og de ydre betingelser i undervisningen, for at understøtte elevernes identitetsdannelse.

Eksempelvis ville man med kendskab til elevernes forudsætninger og erfaringer, altså de indre betingelser, kunne lave undervisning, der er specifikt tilpasset de enkelte klasser, for dermed at styrke identitetsdannelse, almen dannelse og ikke mindst historiebevidsthed. Vi mener helt klart, at mere forberedelsestid, ville give bedre undervisning, og dermed også mere dannede elever, der forstår sig selv, verden omkring dem, og er historiebevidste.

Handleperspektiv 3 - Definition på Tværfaglighed

Et andet af de problemer som vi fik bearbejdet os frem til gennem vores analyse af undersøgelsen var, at der blandt lærerne er behov for en bedre forståelse og definition af, hvad tværfaglighed er, og hvad det omhandler. Der er et stort udsving i vores respondents syn på tværfaglighed, og hvilken rolle det spiller i undervisningskontekst. Der mangler en mere præcis forståelse af, hvad tværfaglighed er og hvad det indebærer.

Ved at lærerne sætter sig ind i, hvad tværfagligt arbejde betyder, kan det være med til at sikre at undervisningen bliver af en højere kvalitet - forståelsen for tværfagligheden vil selvfølgelig ikke kunne løse de problemer som følger med det kollegiale samarbejde eller de noget begrænsede tidsrammer i folkeskolen. Men, det vil kunne fjerne nogle af

de problematikker, vores respondentgruppe oplever ved tværfagligt arbejde, som fx at kompetenceområderne ikke bliver inddraget, og at undervisningen generelt bliver for redegørende, samt forbedre mulighederne for kompetenceudvikling fagene imellem. Tværfagligt arbejdet rummer et stort potentiale for kompetenceudviklende undervisning, der fremmer elevernes identitetsdannelse, almene dannelse og historiebevidsthed. Med afsæt i Karsten Schnacks begrundelser for tværfaglighed, ser vi mange fordele ved den tværfaglig undervisning, særligt at den kan bidrage til at øge motivationen hos eleverne, give dem en bedre forståelse for sammenhænge & helhedsforståelse af skolens fag og emner, samt at tværfagligundervisning bidrager til at udvikle elevernes handlekompetence, som gør dem til bedre demokratiske medborgere. Alle elementerne går godt i spil med vores fagsyn indenfor historiefaget. Der er altså mange fordele rent historiefagligt ved tværfagligt arbejde.

Derfor er det også vigtigt, at der er en generel forståelse af tværfaglighed, og hvad man som underviser skal med det. Og dertil, hvilket syn man individuelt som underviser har på tværfaglighed. Har man som lærer et vertikalt perspektiv på tværfaglighed, og ønsker at bruge det som støttefaglighed, skal man kunne argumentere for hvorfor det er den rigtige fremgangsmåde, og den rigtige form for tværfaglighed. Vi vurderer dog, at det generelle syn på tværfaglighed er et horisontalt perspektiv, med mellemfaglighed i fokus. Som nævnt i handleperspektiv to, vurderede vi også, at dette ville komme mere til udtryk hvis lærerne fik mere tid til at planlægge undervisningen ordentligt, og blev helt bevidst om hvad tværfaglighed indebærer rent praktisk.

Handleperspektiv 4 - Identitetsdannelse som element i historiebevidsthed

Vores fagsyn på historiefaget, og hvad vi skal med det, handler om historiebrug, og herunder historiebevidsthed. Vi mener at det er vigtigt, eleverne lærer at forstå deres rolle i verden, og at de er skabt af historie samtidig med det historieskabende, og derigennem udvikler deres egen identitet. Vi mener at historiebevidsthed kan bidrage til at styrke elevernes identitetsdannelse. Og dertil er der et stort potentiale for

identitetsdannelse som værende et element af historieundervisning, og dertil også en stor del af tværfaglig undervisning mellem dansk og historie (Kopp & Funch, 2022).

Man kan argumentere for, at kompetenceområdet kronologi og overblik stemmer godt overens med Thomas Ziehes tanker om de ydre betingelser, som et led i identitetsdannelsen. Det at vi som samfund har nogle generelle kulturer, normer og traditioner som vi giver videre, fremmer ifølge Ziehe unges identitetsdannelse, og at manglen heraf gør, at individet taber nærhed og følelsen af fast grund under fødderne i samfundet.

Men omvendt kan man argumentere for, at individualiseringen og bruddet med normer og traditioner skaber mere plads til individet og de indre betingelser, og at historiebevidsthed er en underbyggende kompetence, som hjælper eleverne med at finde ud af deres rolle i verden omkring dem, og hjælper dem med at forstå sig selv, med fundament i deres egne forudsætninger og erfaringer.

Vi mener derfor, at det er vigtigt at historielærerne har elevernes identitetsdannelse med i overvejelserne, især i planlægningen af tværfagligt arbejde mellem dansk og historie. Læreren skal have med i sine overvejelser, hvordan undervisningen påvirker elevernes verdenssyn, og hvordan det kan styrke de indre og ydre betingelser, perspektiveres til elevernes eget liv, og dermed hjælper dem med deres identitetsdannelse, og historiebevidsthed i forlængelse heraf.

Store dele af vores respondentgruppe var meget fokuseret på skønlitteratur, perioder og indhold i deres undervisning, hvilket kan gå ind og understøtte elevernes forståelse af den verden de bor i, og derfra er det lærerens job at hjælpe eleverne med at perspektivere indholdet til elevernes eget liv. For denne kobling mener vi, er identitetsskabende og giver en forståelse af, eleverne er historieskabende, og historieskabte, hvilket bidrager til elevernes almene demokratiske dannelse.

Konklusion

Efter at have arbejdet med vores undersøgelse, står det klart der er flere elementer der spiller ind, hvis man som underviser tilrettelægger tværfaglig undervisning i dansk og historie, uden at historiefaget reduceres til faktisk baggrundsviden.

Vi konkluderer at det kræver at man som historieunderviser ved hvilket fagsyn man har og hvad man vil med historiefaget. Efter vores undersøgelse, stod det klart at der var delte meninger om, hvad vi skal med historiefaget, blandt respondentgruppen. Fagsynet omkring historiefaget er splittet, og der er helt generelt forskellige meninger om, hvad faget skal bruges til. Derfor skal man som underviser, før man indgår i et tværfagligt arbejde, vide hvad det er man vil med faget.

Dertil skal man som underviser have gjort sig didaktiske overvejelser om hvad fagene kan bidrage til hinanden med. Det er ikke nok at se en film i danskfaget og bruge filmen som en kilde i historie, og så kalde det for tværfaglighed, hvis der ikke er yderligere didaktiske refleksioner eller viden heromkring. Så bliver tværfaglighed en overspringshandling, der ikke opnår sit fulde potentiale. Derfor konkluderer vi også, at man dertil skal vide hvorfor man vil lave tværfaglig undervisning, og hvilket syn man har på fænomenet. Har man et vertikalt syn, hvor det handler om hvad hvert fag bidrager med, eller har man et horisontalt syn, hvor kompetencerne og problemstillingen er i fokus? Dertil, om man ønsker at gøre brug af støttefaglighed eller mellemfaglighed, eller en anden type af tværfaglighed.

Vi konkluderer at tværfagligt arbejde rummer store muligheder og fordele, men at det er krævende. Tværfagligt arbejde er tidskrævende, og man kan som underviser tvinges til at samarbejde med kolleger, hvor fagsynene og formålet med forløbet skal tilpasses. Dog, er mulighederne og fordelene for udvikling af de historiefaglige kompetencer klare, og tværfaglighed kan bidrage til, at eleverne bliver mere motiverede i undervisningen, de forstår sammenhænge og helheden bedre, og at de udvikler handlekompetence. Alle disse fordele, hjælper med at udvikle elevernes historiebevidsthed, og hjælper med deres identitetsdannelse.

Når man som underviser er klar over disse ting, skal man stilladsere undervisning, der hjælper eleverne med at perspektivere indholdet til deres eget liv. Det handler om selve opsætningen af undervisningen, og her kan man som historieunderviser med fordel inddrage dimension 2-5 i Michael Saucers historiebevidstheds model.

Endeligt konkludere vi, at hvis man som underviser har gjort sig disse overvejelser, og ønsker at udvikle elevernes historiebevidsthed, så kan identitetsdannelse, almen dannelse og historiebevidsthed gå sammen i en treenighed og alle sammen bidrage til hinanden. Ved at man som underviser har fokus på, hvilke ydre betingelser man vil bruge i undervisningen (altså indhold) påvirker man de indre betingelser, som hjælper eleverne med at forstå dem selv, og der til deres sted i verden, som hjælper med at udvikle deres historiebevidsthed, som i sidste ende hjælper med at lade dem indgå i verden som en demokratisk borger, hvilket bidrager til den almene dannelse. Alle tre ting handler om, at eleverne skal forstå dem selv, den verden de lever i, hvor de kommer fra, og at de er med til at skabe historien i dag. På den måde bliver de klar til at indgå i samfundet som en demokratisk, historiebevidst medborger.

Bibliografi

- Børne- og undervisningsministeriet. (2019a). *Historie Fælles Mål*. Hentet 1. Marts 2023 fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Historie.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019b). *Historie Faghæfte*. Hentet 1. Marts 2023 fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_faghæfte_historie.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (28. September 2020). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet April 2023 fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Børne- og undervisningsministeriet. (Marts 2023). *Timetal (minimumstimetal og vejledende timetal) for fagene i folkeskolen*. Hentet April 2023 fra Uvm.dk: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf20/jan/200116-timetalsoversigt-22-23-ua.pdf>
- Christensen, A.-D., & Rasmussen, P. (2011). Thomas Ziehe - det ambivalente selv i moderniseringen. I A. Petersen, E. Laursen, M. H. Jacobsen, S. Kristiansen, L. T. Larsen, J. D. Rendtorff, . . . P. Rasmussen, *Selvet - Sociologiske perspektiver* (s. 167-190). København: Hans Reitzels Forlag.
- Engsig, T. T. (2017). "Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning". I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 161-181). København: Hans Reitzels Forlag.
- Graf, S. T. (2018). Wolfgang Klafkis dannelsese teori. *Kvan*(110), s. 52-67.
- Hansen, J. W. (2016). Tværfaglig undervisning. I S. Larsen, *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 257-277). København: Hans Reitzels Forlag .
- Jørgensen, P. S. (August 1999). Identitet som social konstruktion. *Læring og undervisning*(54), s. 48-62.
- Jensen, L. D. (2019). Perspektiver på tværfaglig undervisning. I L. K. Andersen, P. Hobel, & S.-E. Holgersen, *Tværfaglighed og fagligt samspil* (s. 126-137). Aarhus N: Aarhus Universitetsforlag.
- Kopp, A., & Funch, G. (2022). Historiebrugsdidaktik. I S. Faber, A. Kopp, K. Lauta, & G. Funch, *Det meningsfulde historiefag - Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis* (s. 21-40). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Nielsen, N. G. (2015). Årsplanlægning. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen, & F. Ø. Andersen, *Effektiv undervisning - didaktisk nærbilleder fra klasserummet* (3. Udgave udg., s. 163-187). København: Hans Reitzels Forlag.

- Niss, M. (2019). Tværfaglighed og perspektivering af fysikfaget. I L. K. Andersen, P. Hobel, & S.-E. Hølgersen, *Tværfaglighed og fagligt samspil* (s. 19-34). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historiebevidsthed. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - Mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels forlag .
- Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelse og kvantitative metoder. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1 udg., s. 135-158). København: Hans Reitzels Forlag.
- Schnack , K. (2016). Dannelsesbegrebet i skolen. I H. Kristensen, & P. F. Laursen, *Pædagogikhåndbogen - Otte tilgange til pædagogik* (s. 28-43). København: Hans Reitzels Forlag.
- Schnack, K. (1997). Hvorfor tværfaglighed - en didaktisk analyse. I B. Knudsen, & S. Larsen, *Tværfaglighed på vej - nogle didaktiske overvejelser* (s. 7-13). København: Alinea.
- Tønnesvang , J. (2009). 8. Identitet og integritet. I J. Tønnesvang, *Skolen som vitaliseringsmiljø - for dannelse, identitet og fællesskab* (s. 97-110). Aarhus: Klim.

Bilag

Bilag 1 - Spørgeskemadesign:

Spørgsmål:

- 1) Er du lærer i historie?
- 2) Hvor mange års erfaring har du som lærer?
- 3) Har du før arbejdet tværfagligt med Historie og Dansk?
- 4) Hvilke fordele kan du se i et tværfagligt forløb mellem dansk og historie?
- 5) Hvad kan bekymre dig ved et tværfagligt forløb mellem historie og dansk?
- 6) Hvis du er historielærer, hvilke kompetenceområde arbejder du mest med i historie?
- 7) Hvor vigtigt er historiefaget blandt skolens øvrige fag?
- 8) På en skala fra 1-10, hvor 10 er højest og 1 er lavest, i hvor høj grad er det oplagt at undervise i tværfaglige emner i historie?
- 9) Mener du, at det ville kunne lade sig gøre at lave et tværfagligt forløb med de to fag, der inddrager historiefagets kompetencemål, eller mener du historie vil ende som baggrundsviden?
- 10) Hvad er dine generelle tanker om tværfaglighed blandt historie og dansk? Mener du at kompetenceområderne for historiefaget ville kunne gå godt sammen med danskfaget?
- 11) Hvis du tidligere har gennemført et tværfagligt forløb med historie og dansk, hvordan var oplevelsen så ud fra et historie didaktisk perspektiv? Blev de historiske kompetenceområder inddraget i forløbet?
- 12) Hvis du ikke har gennemført et tværfagligt forløb med historie og dansk, hvad er grunden til det, og hvilke overvejelser gør du om det?
- 13) Hvad mener du er det vigtigste er i tværfagligt arbejde?
- 14) Hvilke muligheder ser du i et tværfagligt forløb mellem dansk og historie?
- 15) Hvis du skulle inddrage identitetsdannelse i et tværfagligt forløb, hvordan ville du så gøre?

Bilag 2 - Respondenternes besvarelser

Link til spørgeskemaundersøgelse besvarelser:

<https://www.dropbox.com/s/pbolqcud1ilk5v/BACHELOR%20SVAR%20SP%C3%98R%20GESKEMA.pdf?dl=0>