

Historiefagets formål - for lærer og elev

Udarbejdet af:

Nikolaj Bendixen (laer195335) & Sebastian Jano Nielsen (laer195426)

Vejledere:

Sanne Faber & Benjamin Laier

Læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole

1. Juni, 2023

Antal anslag: 90257

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering.....	4
Begrebsafklaring:	4
Mål og Formål.....	4
Meningsfuldhed.....	5
Metode & Empiri	6
Hermeneutik.....	6
Metodevalg.....	7
Undersøgellesdesign.....	7
Skolen og klassen.....	9
Historiefaget i Fokus.....	9
Om rapporten.....	9
Rapportens resultater.....	10
Teori	11
Kategorial dannelse.....	11
Uddannelsesfokus hos børn og unge.....	12
Tre historiedidaktikker.....	12
Den traditionelle historiedidaktik.....	13
Kritik af tilgangen.....	14
Historiefagsdidaktikken.....	14
Erik Lund og Historisk Kundskab.....	15
Historiebrugsdidaktik.....	16
Gældende styredokumenter.....	17
Kanonpunkter og afgangsprøver.....	17
Analyse	18
Det indledende lærerinterview.....	18
Lærerens interesse for historiefaget.....	19
Lærerens syn på historiefagets formål.....	20
Lærerens overvejelser over valg af indhold og arbejdsmetoder.....	21
Hvordan gøres indholdet relevant for eleverne?.....	23
Hvordan finder læreren tegn på læring?.....	24
Hvad reagerer eleverne positivt på?.....	25
Kan de så forstå hvad de skal bruge det til?.....	25
Lærerens syn på elevernes formålsforståelse.....	26
Vurdering af lærerens historiedidaktik.....	27
Observationen.....	28
Elevinterviews.....	30
Elevernes forståelse af historiefagets formål.....	30
Elevernes forståelse af signifikans.....	33
Det allervigtigste i historie.....	35
Interview om fags betydning.....	36
Kan eleverne se den undersøgende dimension i historiefaget?.....	39
Diskussion og handleforslag	41
Konklusion	45
Litteraturliste	46

Indledning

Dette projekt opstod ud af en undren over resultaterne i den store undersøgelse af elever og læreres tanker om og oplevelse af historiefaget i folkeskolen, Historiefaget i Fokus. I den kunne vi se, at elever og lærere har meget forskellige forståelser af, hvad historiefagets formål er, og hvorvidt det er et meningsfuldt fag. Vi mener det er vigtigt, at elever skal kunne se formålet med den undervisning de indgår i, og det er derfor vores håb, som kommende historielærere, at kunne skabe meningsfuld historieundervisning, som sætter betydningsfulde spor i eleverne. Ligeledes synes vi, det er interessant at undersøge, hvad elevers forståelse af historiefagets formål er.

I rapporten kan man læse, at elever overordnet set ingen nytteværdi ser i fagets dannelsesdimension, hvorimod lærerne i høj grad lægger vægt på denne. Eleverne ser faget som vigtigt, men de har en langt mere utilitaristisk tilgang til fagets potentiale, end hvad fagets formål lægger op til.

At elever og lærere vurderer fagets værdi ud fra vidt forskellige parametre, må i vores øjne føre til en uligevægt i den måde, lærer og elev mødes i undervisningen. Hvis en lærer arbejder ud fra én vinkel som eleven ikke kan spejle deres personlige målsætninger for faget i, må der være nogle gode intentioner fra lærerens side, der går tabt et sted hen ad vejen. Vi arbejder ud fra den tanke, at mennesker lærer bedst, når de kan se en mening med det de lærer. Dette gav os lyst til, at undersøge fænomenet i dybden for at komme problematikken nærmere og forhåbentligt styrke vores egen praksis som historielærere med det mål at skabe rammer om undervisningen, som fordrer elevernes læring og dannelse.

Denne problemstilling har ført os frem til den følgende problemformulering, som vi vil bruge til at få større indsigt i, hvordan lærer og elever tænker historiefaget, og hvad læreren kan gøre for at udvikle elevernes forståelse af faget som meningsfuldt og relevant for elevernes egen livsverden.

Problemformulering

Hvad oplever lærer og elever som værende historiefagets formål i en 7. klasse på en dansk folkeskole?

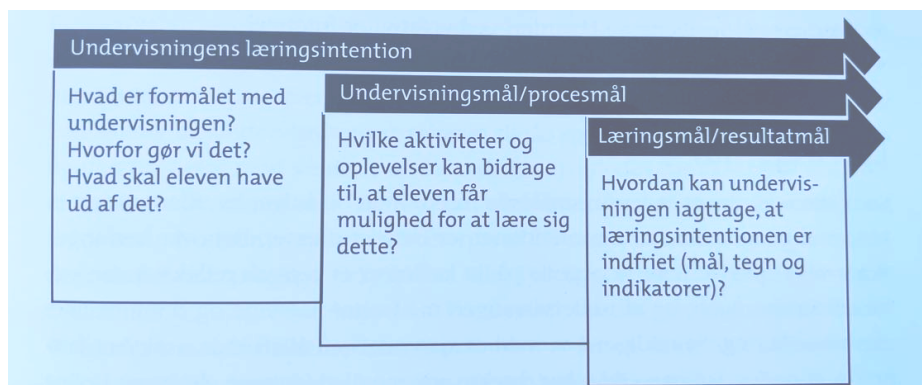
og

Hvordan kan en lærer, ved hjælp af indsigt i disse formålsforståelser, skabe mere meningsfuld undervisning med et sigte på elevernes kategoriale dannelse?

Begrebsafklaring:

Mål og Formål

For at snakke om formål og mål i historieundervisningen tager vi udgangspunkt i Qvortrup og Keidings model for Undervisningens læringsintention, undervisnings- og læringsmål (Keiding & Qvortrup, 2017, 137). Modellen udpeger undervisningens læringsintention (hvad vi i denne opgave kalder formål), som skal forstås, som det man som samfund og lærer ønsker, at eleverne skal have ud af undervisningen. For at leve op til denne intention anviser modellen undervisningsmål/procesmål, som indebærer de aktiviteter og oplevelser, der giver eleven mulighed for at opnå læringsintentionen. Nederst i modellen ses læringsmål/resultatmål, som mål, tegn på læring og indikatorer, som læreren kan bruge til at få indsigt i elevernes læreproces, og om denne er på vej imod undervisningens læringsintention.



I historiefaget udgøres undervisningens læringsintentionen fra politisk hold i form af fagets formål (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a). Disse står dog ikke alene, da enhver historielærer vil fortolke og forstå fagets formål på hver sin måde, ud fra personlige holdninger, dannelsesmæssige idealer og faglig tilgang til faget. Den måde elever forstår historiefagets formål på vil derfor også være forskelligartede, i kraft af lærerens forståelse, og i hvilken udstrækning læreren kommunikerer sine egne tanker videre til eleverne. Elevernes egne holdninger og tanker om faget vil naturligvis også præge, hvordan de forstår dets formål. Elevernes forståelse af formålet med et fag forstås i denne opgave, som den grund de ser til at de, og alle andre skolebørn, skal beskæftige sig med et givent fag. Dette vil vi løbende kalde formålsforståelse.

Meningsfuldhed

Ordet meningsfuldhed har vi ladet os inspirere af fra bogen “Det Meningsfulde Historiefag”, hvor der i forordet står:

”Historiefaget kan sætte betydningsfulde spor i mennesker. Spor, som kan bidrage til, at vi kan forstå os selv, de fællesskaber og det samfund som vi færdes i, og udvikle strategier og kompetencer til at kunne handle og tage aktiv del i vores eget og det fælles liv i samfundet nu og i fremtiden.” (Faber et al., 2022, s. 15)

Hvis elever skal finde historiefaget meningsfuldt, mener vi, med andre ord, at eleverne skal opleve, at historieundervisningen er relevant for dem, ved at de kan mærke faget som givende for deres identitetsforståelse og demokratiske dannelse i kraft af dette, og at det kan se det brugbare i de færdigheder de opbygger.

Metode & Empiri

Hermeneutik

Vi vil i vores opgave gøre brug af den hermeneutiske tilgang til at lave en dybdegående undersøgelse, hvor målet er at opnå en forståelse af eleverne og lærerens formålsforståelse og syn på faget som mere eller mindre meningsfuldt. Den hermeneutiske tilgang er en humanistisk videnskabsteoretisk disciplin og lægger vægt på fortolkning og forståelse af, hvordan mennesker oplever den verden, de lever i. Den handler om at tolke og fortolke tekster, kulturelle artefakter og menneskelige handlinger, for at opnå en dybere forståelse af deres betydning. Hermeneutikken går ikke bare ud på at *begribe* intellektuelt, men på at *forstå* (Thurén, 2021, s. 133). Vi kunne, ud fra de resultater vi så i rapporten “Historiefaget i Fokus” konstatere, at elever og lærere havde forskellige forståelser af historiefagets formål. På dette grundlag kunne vi have lavet alle mulige lærerfaglige konklusioner og handleforslag ud fra rapporten alene. Men det vi egentlig ønsker i denne opgave er at rette fokuset på oplevelsen af historiefaget i en konkret skolekontekst, i en specifik klasse, med lige præcis den lærer og lige præcis de elever. Vi mener, at man ville gå glip af et vigtigt menneskeligt perspektiv, hvis vi ikke spurgte ind til elevernes følelsesliv, hvorfor kvalitative interviews er den mest oplagte undersøgelsestilgang i vores hermeneutiske undersøgelse.

Med den hermeneutiske spiral tog vi udgangspunkt i vores egen forforståelse i vores interview med læreren med det mål, at denne kunne danne grundlag for, at vi kunne lære noget nyt. Ved at lære historielæreren i klassen at kende, må vi kunne få en dybere viden om hende, hendes baggrund og grundlaget for den undervisningskontekst eleverne både er i og oplever sig selv i. Ud fra forskningsspørgsmål lavede vi underspørgsmål, som vi mente, kunne give os indsigt i lærerens faglige profil og tilgang til faget. Derved ville vi i undersøgelsens anden del, observationen, have grundlag for at forstå undervisningen og dens forhold til eleverne. Dette ville så kvalificere vores spørgsmål til interviewene med eleverne, så de i højere grad ville kunne give os indblik i elevernes livsverden og formålsforståelse. Vi gjorde altså brug af en vekselvirkning mellem forståelse og erfaring, teori og praksis, del og helhed (Thurén, 2021, s.139).

Vi forsøger at gå til opgaven med stor ydmyghed, da vi er opmærksomme på at vi kigger på undervisningen, på praksissen, i en specifik social kontekst, fra et videnskabeligt udgangspunkt. Brillerne, hvormed vi kigger på undervisningen, må vi så vidt muligt rense for alt for mange forforståelser og antagelser. Mennesker oplever verdenen på forskellige måder, og derfor er vi også klar over, at vores tolkninger er farvede af vores egen forforståelse (Thurén, 2021, s. 135).

Metodevalg

Med udgangspunkt i Historiefaget i Fokus' omfattende empiriske arbejde, vil vi i denne undersøgelse tage afsæt i en enkelt klasses historieundervisning over en kortere periode. I Historiefaget i Fokus ses en diskrepans mellem lærernes forståelse af faget og elevernes. Denne diskrepans vil vi med en kvalitativ undersøgelse komme nærmere ind på, i hvad vi kalder et øjebliksbillede i en 7. klasse på en folkeskole. Hvor Historiefaget i fokus undersøger, hvordan historieundervisningen overordnet set står til i de danske folkeskoler, vil vi at vores undersøgelse give et kvalitativt indblik i, hvordan sammenhængen mellem en lærers intentioner og elevernes oplevelser hænger sammen. Dette gøres med henblik på bedre at kvalificere både vores egen og andre historielærere i folkeskolens praksis.

Undersøgellesdesign

For at besvare vores undersøgelsesspørgsmål vil vi anvende de to kvalitative forskningsmetoder interview og observation. Vi vil først interviewe læreren. Efterfølgende vil vi observere en undervisningsgang og dernæst interviewe eleverne. Til sidst vil vi afrunde med et afsluttende lærerinterview. Det er vigtigt at påpege at en folkeskoleklasse, i hvert fald den vi besøgte, er alt andet end homogen. At én elev har en given forståelse af et element af historiefaget gør ikke, at vi dermed kan sige noget generelt om 7.-klasseselever. Vi kan dog bruge de udsagn, de kommer med, til at skabe indsigt i tendenser, forskellige måder at se historiefaget på og bemærke, når der er en udtalelse, der skiller sig ud fra de andre. Derfor gør vi, i løbet af fremstillingen af vores undersøgelse, vores bedste for at kategorisere og udpege specifikke elevers udtalelser, dér hvor det er gunstigt for forståelsen af den heterogene samling af elever, som vi har interviewet.

For at besvare vores problemstilling og finde ud af hvordan lærer og elever forstår formålet med historiefaget og finder det meningsfuldt, gjorde vi os overvejelser over hvilken fremgangsmåde, som kunne give os en sådan forståelse. Det er værd at nævne, at vores undersøgelse ikke er normativ og søger at vurdere lærerens undervisning ud fra, hvad vi mener at man bør gøre som historielærer. I stedet søger vi at foretage en deskriptiv undersøgelse af, hvordan lige præcis denne lærers faglige profil og undervisning ser ud, og hvordan disse elementer har formet elevernes tanker om historiefaget. I vores undersøgelse så vi et potentiale i at arbejde kvalitativt, da denne metodetilgang er effektiv til at få læreren og elevernes indre livsverden i spil. Vi vidste i undersøgelsens begyndelse ikke præcist, hvordan undersøgelsen ville finde sted, men var afklaret med, at rækkefølgen på undersøgelsen ville udfolde sig som følgende:

1. Interview med læreren
2. Observation af undervisning
3. Gruppeinterviews med elever
4. Afsluttende interview med læreren

Udgangspunktet for undersøgelsen og interviewet af læreren bestod i tre spørgsmål: hvad, hvorfor og hvordan. Altså, hvad arbejdes der med, og hvordan har udvælgelsesprocessen foregået. Hvorfor skal der netop arbejdes med dette, og opleves det som meningsfyldt, og til sidst, hvilken fremgangsmåde tages i værk, og kan eleverne lide det? Interviewguides kan findes i bilag 1.

Skolen og klassen

Skolen, hvor vi foretog vores undersøgelser på, kan beskrives som en større og relativt gennemsnitlig skole i en københavnsk forstadskommune. For at sikre elever og lærers anonymitet, nævner vi ikke skolens navn. Vi havde selv tidligere været praktikanter på skolen, og ved vores første møde med skolelederen præsenterede han skolen som en ganske gennemsnitlig skole i forhold til elevernes sociale baggrund, hvad statistik fra uddannelsesstatistik.dk bakker op om. Der kan vi også se, at skolens klassestørrelse ligger tæt op

ad det nationale gennemsnit. Skolens karaktergennemsnit ved afgangsprøver ligger ca. 0,5 karakterpoint over det nationale gennemsnit, og antallet af elever som overgik til ungdomsuddannelse ligger meget højt, ca. 10 procentpoint over det nationale gennemsnit.

7. klassen vi undersøgte er en lille klasse med 19 elever, hvoraf størstedelen er drenge i forholdet 15/4. De piger vi interviewede skilte sig dog ikke mærkbart ud i forhold til de svar de gav, men det er selvfølgelig en faktor, som er værd at overveje i vores samlede indtryk af elevernes svar. Eleverne havde historieundervisning om morgenen i tidsrummet 8:00-9:20. Derfor blev der brugt lidt tid hver morgen på at læreren "tjekkede ind" med eleverne og spurgte, hvordan de havde det, hvorefter hun introducerede dagens program. Der var derfor ca. 1 times reel undervisning, hvori vi tog eleverne ud i grupper. Vi nåede 3 interviews på hver af de 2 dage, vi var der for at interviewe.

Vi foretog i løbet af vores undersøgelse i alt 8 interviews; 2 lærerinterviews med klassens historielærer og 6 gruppeinterviews af 3-4 elever. Lærerinterviewene var på hhv. 67 og 22 minutter. Gruppeinterviewene med eleverne tog fra 7-21 minutter, hvor de fleste blev omkring 12 minutter lange.

Historiefaget i Fokus

Om rapporten

Historiefaget i Fokus er den største moderne undersøgelse af elever og læreres forhold til historiefaget i folkeskolen. Den blev gennemført i foråret 2015 af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen for det nationale videncenter for historie- og kulturarvsformidling, HistorieLab. Den tager empirisk afsæt i kvalitative undersøgelser på 28 skoler fordelt over hele landet, samt en supplerende kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Det er værd at bemærke, at den kvalitative del af undersøgelsen kun har beskæftiget sig med linjefagsuddannede historielærere, hvorfor den ikke nødvendigvis afspejler al historieundervisning på landets skoler. Undersøgelsen interesserer sig for tre overordnede undersøgelsesområder (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 8):

1. Lærerforståelser af egen faglighed og formidling
2. Elevforståelser af historiefaget
3. Læremidler i historieundervisning

Af disse tre vil vi primært rette vores fokus på de to første, for at besvare vores problemstilling.

Rapportens resultater

Ifølge rapporten ser eleverne primært historie som et fag, hvori man lærer om ting der er sket i fortiden, og specielt i fortidens Danmark. Det indhold de bliver præsenteret for tages af eleverne som noget faktuel og som en "akkumulering af "facts"" i form af årstal, begivenheder og navne (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 12). Eleverne ser overordnet historie som et af skolens mindre vigtige fag, og de har generelt svært ved at forklare, hvorfor det er relevant eller spændende. Eleverne har ligeledes svært ved at konkretisere, hvad de kan bruge faget til udover at lære en masse "facts" udenad og potentialt at blive historielærere, historikere osv. I rapporten beskrives det, at elever helt ned i 6. klasse værdisætter faget lavt grundet ringe muligheder forbundet med faget inden for uddannelse og erhverv. Dog finder eleverne faget vigtigt i forhold til forståelse af deres samtid, og det samfund de lever i, men de laver ingen kobling til deres egen fremtidige voksenliv. Rapporten fremsætter en hypotese om, at eleverne ser en mere konkret nytteværdi i skolens øvrige fag, hvilket fører til den ovenstående situation (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 25).

Både lærere og elever ser lærerrollen som central, og et højt engagement vurderes som et vigtigt kriterie for god undervisning. De interviewede lærere får deres engagement fra personlig interesse i historie. Historielærerne ser faget som et dannelsesfag, der bidrager til elevernes identitetsdannelse. For lærerne handler historie ikke kun om årstal men "den snørklede tur op gennem tiden og frem til i dag". De ser dog også at historie som et læsetungt fag med en del 1. ordens viden (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 16).

Teori

Kategorial dannelse

Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse er en kritisk-konstruktivistisk tilgang til dannelse. Klafki opererer med 2 former for dannelsesteorier, de materiale og de formale. De materiale, som inkluderer de objektivistiske og klassiske, begrundes i kulturens overlevering, hvor de formale, som inkluderer de funktionelle og metodiske, begrundes ud fra eleven. Begge tilgange indeholder vigtige elementer for et menneskes dannelse (Poulsen, 2017, 0:00:25). En dannelsestænkning der udelukkende tager udgangspunkt i enten formal eller material dannelse vil ifølge Klafki være utilstrækkelig, men ved at kombinere og veksle mellem dem kan eleven mærke, at verden åbnes op for eleven, og eleven åbnes op for verden. Eleven må både have viden om verden, og samtidig kvalificere den måde eleven forholder sig til denne viden, for at kunne bevæge sig videre i et dannelsesforløb (Faber et al., 2022, s. 25). Denne vekselvirkning fører, ifølge Klafki, til den kategoriale dannelse, som både er en indholdsbaseeret dannelse men også en processuel dannelse. Klafkis tilsigtede mål er; selv-, medbestemmelse og solidaritet (Gravesen, 2015, 1.8). Historiefaget har potentiale for at kunne bruges til at føre elever gennem dannelsesprocesser, da det indeholder emner og metoder som henvender sig til både material (historisk indhold) og formal (historiske overbliksværktøjer) dannelse, som eleven tilsammen kan bruge til at forstå sin omverden, og det samfund de lever i.

Klafki mener derudover, at undervisningen, for at følge solidaritetsprincippet, bør retfærdiggøres diskursivt over for eleverne i tiltagende grad i lyset af selv- og medbestemmelsesprincipperne. I tråd med dette foreslår Christine Möller (refereret i Qvortrup, 2019, s. 15), at transparente mål i undervisning kan være et demokratiserende element, da ikke kun de elever som kan afkode implicitte mål har mulighed for at lære det der forventes.

Uddannelsesfokus hos børn og unge

En rapport udarbejdet i samarbejde mellem TrygFonden og Børns Vilkår fra 2020 viser, at 51% af drenge og 72% af piger i 9. klasse i nogen eller i høj grad føler et pres i forhold til deres fremtidige uddannelsesvalg. Undersøgelsen peger også på, at uddannelsesparathedsvurderinger vejer tungt for nogle elever og kan skabe usikkerhed om, hvorvidt elever “kan blive til noget”. Hver 10. elev forventer at få lav livstilfredshed som voksne (Børns Vilkår & TrygFonden, 2020). En rapport udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut i 2022 viser, at 69% af elever i 8. klasse allerede havde valgt præcis den ungdomsuddannelse, som de senere begyndte på efter 9. eller 10. klasse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021, s. 8). Hvorfor elever har så store forventninger til sig selv og føler sig presset af deres fremtidige muligheder, er svært at give et præcist svar på. “Stigende materiel og fysisk usikkerhed på grund af finanskrisen, terrortrusler, stigende konkurrence og stigende bevidsthed om klimaforandringer” er Dahls hypotese for, hvorfor børn og unge i højere grad tilslutter sig, hvad Ronald Inglehart opdeler i materielle værdier (hårdt arbejde, respekt for autoritet mf.) fremfor postmaterielle værdier (tolerance for andre, fantasi mf.) (Dahl, 2019, s. 350). Vi synes, at disse undersøgelser samlet set skaber et billede af, at unge i dag er meget bevidste om deres fremtidige voksenliv. Til dels grundet en følelse af usikkerhed om fremtiden, og af at de træffer valg i løbet af deres skolegang, som de ser som meget betydningsfulde. Disse valg er både konkrete uddannelsesvalg, men også relateret til elevernes tilgang til skolepræstation og håndtering af lektier og karakterer med udsyn til uddannelsesparathedsvurdering.

Tre historiedidaktikker

Ifølge Bernhard Eric Jensen har skolen (og dermed også historielæreren) en afgørende definitionsmagt, hvad angår den måde, hvorpå børn og unge vil komme til at forstå den historisk-sociale virkelighed, de selv er en del af. Hvordan den bedste undervisning ser ud, og hvilken didaktisk tilgang der er bedst, bliver bredt diskuteret (Binderup & Troelsen, 2014, s. 96).

Hvad skal der læres om og hvordan? Er historie en samling fakta og datoer som skal terpes og huskes af eleverne? Skal historien tilgås kritisk, konstruktivistisk eller narrativt? Kildearbejde

eller en god fortælling? Skal vi kigge indad mod os selv, og finde ud af, hvordan historiske begivenheder og kræfter har påvirket vores samfund og dets udvikling? Derimod kunne man også tage en multikulturel tilgang og undersøge og inkludere forskellige kulturelle perspektiver og erfaringer i historieundervisningen.

Der findes ligeså mange måder at planlægge og udføre historieundervisning, som der findes historielærere. I vores analyse vil vi dog primært tage udgangspunkt i de tre hovedtilgange, som findes indenfor historiedidaktik, nemlig den traditionelle historiedidaktik, den historiefagsdidaktiske tilgang og historiebrugsdidaktikken.

Den traditionelle historiedidaktik

Inden for den traditionelle historiedidaktik er fokuset på at overføre viden til eleven. Dette viser sig ofte i en lineær fremstilling af historien, hvor bestemte temaer og emner ses som “det vigtige”. Eleverne skal undervises i disse “vigtige” emners fortællinger, fakta og datoer, og undervisningen består hovedsageligt af udenadslæring. Et aspekt af en sådan tankegang ser vi i historiekanonens fra 2006. Indholdet i kanonen spænder fra Ertebøllekulturen til vor tid med det sidste kanonpunkt, 11. september 2001. Kanonen eksisterer for at prioritere og udpege de emner, der er nødvendige for eleverne at komme igennem. Den traditionelle historiedidaktik er kendetegnet ved en kronologisk fremgangsmåde, hvor man i de yngste klasser starter med det første og i de sidste klasser slutter med det sidste. Tilgangen har været udpræget siden enevælden, men fik sit mere moderne præg med den blå betænkning i 1960 (Poulsen & Pietras, 2016, s. 59).

I boksen nedenunder ses den traditionelle tilgangs aftryk i historiefagets formålsparagraf, markeret med fed:

Historiefagets formål: Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Kritik af tilgangen

Pietras og Poulsen kritiserer at lade en lineær kronologi være styrende i historieundervisningen på tre punkter. For det første risikerer man, ved en kronologisk strukturering af stoffet, at fjerne “det vedkommende, relevante og meningsgivende” for eleverne. For det andet risikerer man at forenkle den ældste tid ved, at man retter indholdet mod de mindste børn. Derved risikerer man i 9. klasse at få den opfattelse, at nutidige mennesker er klogere end dem i ældre tider. For det tredje risikerer man at gøde en deterministisk historieopfattelse, at udviklingsprocesser i fortiden er foregået lineært ad et fastlagt spor, som vi som mennesker ikke kan gøre noget for at påvirke (Pietras & Poulsen, 2016, s. 93).

Historiefagsdidaktikken

Fra 1960'erne begyndte den traditionelle tilgang at blive udfordret af en anden slags didaktik. Denne nye tilgang stod blandt andet på skuldrene af den kognitive revolution og applauderede for, at undervisningen, som på det tidspunkt bestod af terperi og udenadslære, skulle erstattes med en form for læring, hvor tænkning blev set som en aktiv problemløsende proces (Binderup & Troelsen, 2014, s. 100).

Historiefagsdidaktikken tager sig udgangspunkt i det akademiske videnskabsfag historie, og her er der fokus på, at eleverne tilegner sig videnskabsfagets metoder og måder at tænke på. I historiefagsdidaktikken bliver eleven en “minihistoriker”. Formålet er at styrke elevernes kritisk-analytiske kompetencer og kvalificere deres måde at tænke om og med historie. Tanken var også, at fagene, deres indhold og deres metoder, skulle have en nytte- og brugsværdi for eleverne - og kvalificere deres forudsætninger for at forstå sig selv og orientere sig i deres samfund.

I tilgangens oprindelse var kildearbejde det centrale, senere har didaktikken dog udviklet sig hen imod også at fokusere på at udvikle andre kompetencer. Dette ses i FUER-modellen, hvor kompetencen i at håndtere historisk indhold skal opkvalificeres gennem spørgekompetencen, metodekompetencen og orienteringskompetencen. En vigtig erkendelse man skal have ved dette arbejde er, at eleverne opnår en forståelse for, hvordan fortællingen om fortiden bliver til og blive

bevidst om, at der er en distance mellem fortid og nutid og derved gennemskue, at historikerne som skriver deres lærebøger også tolker historien, og deres perspektiv må af den grund være integreret i historiefortællingerne (Faber et al., 2022, s. 34).

Erik Lund og Historisk Kundskab

Historiefagsdidaktikken er inspireret af den angelsaksiske historietradition, og kan ses i bl.a. Seixas og Mortons historical thinking og de hollandske Van Drie og van Boxtels historical reasoning-koncepter. Historiefagsdidaktikken har også sine fortalere i Norden, hvorfor vi tager udgangspunkt i nordmanden Erik Lund for at komme nærmere i en dansk kontekst. Lund har blandt andet udarbejdet tre kundskabsformer, som er vigtige for at håndtere historisk indhold:

- Begrebskundskab
- Metodekundskab: *vide hvordan*
- Udsagnskundskab: *vide at*

I arbejdet med begrebskundskaben skal man kende til historiens nøglebegreber (1. ordensviden) samt dens indholdsbegreber (2. ordensviden). I arbejdet med metodekundskaben skal eleverne kvalificere deres arbejde med primære og sekundære kilder, og i udsagnskundskaben skal man kunne kategorisere spørgsmålene, “hvad skete der?” og “hvorfor skete det?”

Ifølge Lund er nøglebegreberne “the rule of the game” og er grundlæggende dem, som skal være omdrejningspunktet for undervisningens undersøgelsestilgang. De centrale nøglebegreber er: kilder, historiske beretninger, årsager, ændring, udvikling og historisk empati.

At historie som kundskab får sin identitet gennem nøglebegreberne, mener Lund ikke altid bliver praktiseret, og ifølge ham bliver indholdsbegreberne tit omdrejningspunktet for undervisningen. Dette eksemplificerer han med begrebet *årsag*, som i praksis omdannes til et indholdsbegreb i arbejdet med et givent tema: “Hvad var årsagen til?”, “Årsagen var...” Her bliver *årsag* reduceret til at være fakta, altså resultatformidling, i stedet for et videnskabeligt begreb, som lægger op til undersøgelse (Lund, 2013, s.16).

Historiebrugsdidaktik

Definitionen af historiebrugsdidaktik tager vi fra “Det Meningsfulde Historiefag”. Historiebrugsdidaktikken er karakteriseret ved, at eleven står i centrum for læreprocesserne. Deres erfaringer, livsverden og hverdagshorisont gøres til genstand for undervisningen. I historibrugsdidaktikken bliver eleverne set som mennesker, der allerede er i besiddelse af historiebevidsthed i kraft af den tid, de har levet, og de erfaringer de har gjort sig i deres egen levede tid. I denne tilgang ses eleverne ikke som nogen som mangler viden, men nogen der skal bruge den viden de allerede har (Faber et al., 2022, s. 21).

I historiebrugsdidaktikken vægtes fokuset på identitetsudvikling og dannelse højt. Denne foregår på flere planer. Nedenunder ses tre identitetskategorier, inklusiv de tilhørende nøglespørgsmål man i historibrugsdidaktikken skal lade være omdrejningspunktet for historieundervisningen:

Personlig udvikling: *Hvem er jeg, hvor kommer jeg fra og hvor vil jeg hen?*

Kollektiv dimension: *Hvem er vi, hvor kommer vi fra og hvor vil vi gerne hen?*

Udblik, tilbageblik: *Hvem er du, og hvem er “de andre”?*

Ifølge denne tilgang indeholder menneskers historiebevidsthed, i forhold til koblingen mellem fortidsfortolninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, to sider: En videnskabelig-, analyserbar- og så en gådefuld-, poetisk dimension. Den førstnævnte indeholder faget som videnskabsmetoder: kildekritik, analyse, teori, årsag-virkning osv. Den sidstnævnte beskæftiger sig med fagets eksistentielle, etiske og moralske spørgsmål. Det indeholder det uforståelige, det æstetiske, identitet og tilhørsforhold og til sidst fantasi, oplevelse og underholdning. Med andre ord kan man sige, at faget indeholder elementer af både kognitiv og emotionel karakter. Historiebrugsdidaktikken tager udgangspunkt i det sidste (Faber et al., 2022, s.49).

Gældende styredokumenter

Som konkluderet af Kopp i Det Meningsfulde Historiefag (Faber et al., 2022, s. 42), lægger styredokumenterne for historiefaget op til en undervisning med præg af historiebrugsdidaktik og

historiefagsdidaktik med få indskud fra den traditionelle historiedidaktik. At undervisningen bør bære præg af historiebrugsdidaktik, ser vi blandt andet, når fagets discipliner skal målrettes brug i elevernes “hverdags- og samfundsforståelse”, og når “[e]levernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabe”. Vi bakker op om Kopps konklusion ud fra de formuleringer og valg der, som vist ovenfor, præger styredokumenterne; elevernes historiebevidsthed skal kvalificeres og deres identitet styrkes. Disse konkrete mål nødvendiggøre, i vores forståelse, at en lærer forholder sig til, og inddrager dele af, historiebrugsdidaktik når undervisning skal planlægges og udføres i folkeskolen, for at leve op til de lovkrav som stilles til undervisningen. Elevernes livsverden må inddrages, og faget og læreprocessen gøres meningsfuld, i hvert fald i et eller andet omfang (Faber et al., 2022, s. 47).

Andersen udtrykker, at historielærere har tendens til at tage udgangspunkt i et givent emne, finde materialer og kilder og først derefter finde ud hvad eleverne skal lære, eller bare ender med at bruge et læremiddels tilgang. Her stiller hun imidlertid Fælles Mål op som et eksempel på hvordan man kan arbejde den anden vej, og tage udgangspunkt i en 2. ordens vidensdisciplin fra kompetenceområderne, og bygge sin undervisning op omkring dette. Hun påpeger at man bør have mere end ét kompetenceområde i spil, da eleverne får en større forståelse af faget og dets indhold, hvis de arbejder på tværs af de 3 områder (Andersen, 2015, s. 73).

Kanonpunkter og afgangsprøver

Historiekanonen blev udarbejdet af VK-regeringen i 2006 og indført i folkeskolen i 2009 til stor furore fra lærere, meningsdannere og historikere. Den blev kaldt nationalistisk og sammenlignet med sovjetisk historieskrivning (Grynberg, 2016). På trods af dette står historielærerne i dag mere eller mindre frit for, hvordan de ønsker at arbejde med kanonpunkterne, som bør “integreres i de forløb, hvor de skønnes meningsfulde”, og ikke fylde mere end 25% af den samlede undervisning (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b). Kopp påpeger, at det i historiebrugsdidaktikken vil være op til læreren at “vinkle arbejdet med historiekanonens punkter på måder, så indholdet gøres menings- og betydningsfuldt for eleverne.” (Faber et al., 2022, s. 43). Udover historiekanonen bidrog Fælles Mål af 2009 også med afgangsprøver i historiefaget,

hvilket Christiansen og Eskelund (2015) påpeger har højnet fagets status blandt skoleledere, elever og forældre i udskolingen (s. 29).

Analyse

Det indledende lærerinterview

Vores interview med læreren var semistruktureret. Vi havde en plan for hvilke aspekter, vi ville blive klogere på, mens vi på samme tid ønskede at lade samtalen være åben for andre vinkler, end dem vi selv havde forberedt os på at undersøge. Da interviewet var semistruktureret, kom spørgsmålene ikke nødvendigvis i den rækkefølge, som interviewguiden lagde op til. Dette muliggjorde, at samtalen blev mere autentisk. I vores udvikling af interviewspørgsmålene, gjorde vi os overvejelser over, hvad vi overordnet gerne ville vide. Disse forskningsspørgsmål lød:

1. Hvad er lærerens overvejelser over hvad, hvorfor og hvordan?
- 2) Er fagets *hvorfor* tydeligt i folkeskolen? Og hvordan kan lærerens historiedidaktiske tilgang bidrage til dette?
- 3) Hvordan er lærerens undervisning og lærerfaglighed med til at skabe motivation og formålsforståelse hos eleverne?
- 4) Hvad undervises der i, og hvordan udvælges indholdet?

Vi indledte interviewet med afklarende spørgsmål om blandt andet; hvor mange klasser hun havde, hvor lang tid hun har været lærer osv. Dernæst spurgte vi ind til hendes egen formålsforståelse, samt hendes syn på elevernes. Efterfølgende spurgte vi ind til hendes tanker i forhold til undervisning; hvordan gør hun indholdet relevant? Hvilke aktiviteter, indhold og arbejdsredskaber oplever hun, at eleverne reagerer positivt på? Hvordan finder hun tegn på læring hos eleverne, og tænker hun, at eleverne finder historiefaget spændende og meningsfuldt? Med disse spørgsmål mente vi, at vi kunne få en fyldestgørende forståelse for, og overblik over, hendes faglige profil, samt et indblik i hendes overvejelser over undervisningens *hvordan* og

hvorfor. For at blive klogere på undervisningens *hvad*, spurgte vi ind til hendes valg af indhold. Vi var blandt andet nysgerrige på at finde ud af, hvor meget medbestemmelse hun tilbyder eleverne i forhold til disse valg, samt hvordan hun i udvælgelsen indtænker elevernes egen livsverden. Derudover ville vi med interviewet skabe grobund for den efterfølgende undersøgelse, da vi ser læreren som udgangspunkt for undervisningen. Vi vil i det følgende gennemgå interviewet og overveje dets indhold.

Læreren interesse for historiefaget

Vi begyndte interviewet med at spørge ind til hendes interesse for historie, og hvorfor hun blev historielærer. Her fandt vi en generel nysgerrighed til historiefaget. Hun havde tidligere læst historie på universitetet, men valgte senere at gå folkeskolelærer-vejen. Hendes valg af historie gik på en generel nysgerrighed for historie og hun beskrev hvordan: ”...*det var sådan med tesen, om at jeg syntes, at alting var interessant. Og så tænkte jeg, hvor kan jeg læse alting?*”. Derudover beskrev hun, hvordan hendes interesse blomstrede i gymnasiet, og hvordan “*en rigtig, rigtig dygtig underviser*” var med til at bane vejen for hendes valg.

Til spørgsmålet om hvad der er det fedeste ved historiefaget, lagde hun meget vægt på faget som et undersøgelsesfag. Hun beskriver, hvordan faget er *projektvenligt* og at *metode* spiller en stor rolle. At faget er et undersøgelsesfag, hvor man kan være en “*opdagelsesrejsende*”, spiller en stor rolle for hendes undervisning. Her fortæller hun “*Jeg ved i virkeligheden ikke særlig meget om historie*”, hvilket gør, at hun må bruge en del tid på at læse op og orientere sig i indholdet. Eftersom hun, som hun udtrykker det, ikke ved så meget om historie, lægger hun stor vægt på at opsamle den nysgerrighed, som opstår hos eleverne og bruge det til videre undersøgelser. Hvis eleven kommer til hende med et undrende spørgsmål, svarer hun: “*det ved jeg faktisk ikke, men lad os finde ud af det*”. Dette er ifølge læreren med til at gøre eleverne i stand til “*at tænke selv*”. Hun bruger altså elevernes nysgerrighed til både at skabe rammen for indholdet, altså undervisningens *hvad*, men også ved at lade eleverne gå på opdagelse, undervisningens *hvordan*.

Lærerens syn på historiefagets formål

Efter vi havde fået svar på lærerens tanker om hvad der gør historie spændende, spurgte vi ind til hvad formålet med skolefaget historie er ifølge hende selv. Med dette spørgsmål ville vi arbejde os mod en forståelse for undervisningens *hvorfor*.

Her var hendes første indskydelse, at historie skal skabe *“almen dannelse”* hos eleverne, og *“at de skal vide noget om dansk kultur og dansk historie”*. Til dette tilføjede hun, at man er en del af et *fællesskab*, og at det derfor er vigtigt at vide, hvad der har formet os, og hvordan vores land har formet os. Hun nævner også, hvordan formålet har: *“noget med at have noget respekt for det ophav, man har”*, og at hun mener at en stor del af formålet er, *“at man tør være nysgerrig på, hvor er det så at jeg kommer fra”*.

Hun pointerer flere gange, at det er en grundtanke for hendes formålsforståelse, at alting har en historie: *“Jeg prøver at holde liv i det, at alting har en historie, så lad os finde den tings historie”*, og *“at alting på en eller anden måde kan foldes ud, eller forklares, eller forstås på en eller anden måde”*.

“At de [eleverne] ikke er helt lost, hvis de skal spille Trivial Pursuit”, pointerer hun også som et vigtigt formål. Som hun beskriver det, kan hun godt lide *“det der med, at man ved noget om noget”*, og dette begrundes hun med, at *“man er en del af et fællesskab.”* Hun nævner også, hvordan man kan komme til at begå de samme fejl, hvis man ikke forstår historien: *“Og hvis man ikke er nysgerrig på historien, eller hvad det kommer sig af, så kommer man for det første til at begå de samme fejl igen”*.

Vi havde altså at gøre med en lærer, som har en grundlæggende interesse for historie, alt er interessant, og en lærer, som har personlig erfaring med, at underviseren har en stor indflydelse på sine elevers motivation for faget. Hun er også en lærer, som vægter undersøgelser og projektarbejde højt, og som ser historiefaget som en opdagelsesrejse. Hvis nysgerrigheden kommer fra eleven, så skal de bare *“fyre den af”*. Hun lægger vægt på dansk kultur, dansk historie og at forstå sit ophav og hvilket fællesskab man er i. Hun ser en værdi i almen dannelse,

og at eleverne kan svare på spørgsmål. Slutligt mener hun, at historien kan gøre os i stand til at undgå fejltagelser.

Lærerens overvejelser over valg af indhold og arbejdsmetoder

I selve planlægningen af undervisningen er læreren pragmatisk med sin tid. Hun nævner, hvordan hun i starten af året laver en årsplan med forskellige emner og bruger portaler til at blive inspireret. Hun arbejder med overskrifter, og selvom hun ved, hvor lange forløbene skal være, ved hun *“meget sjældent mere end en uge frem”*, præcis hvordan forløbet kommer til at se ud i sin endelige form. Hun udtrykker i den forbindelse: *“fordi hvad nu hvis at jeg har planlagt det, og jeg så står om tre uger og finder ud af, at det var pisse lige meget, at vi brugte så lang tid på det, for det er i virkeligheden det her, vi kommer til”*.

To elementer hun nævner, at hun altid forsøger at inkludere i sin undervisning er: *“mindst én reel kilde”* og *“noget hvor de skal snakke”*. Hun lægger også meget vægt på løbende at vurdere, hvad eleverne byder ind på: *“altså, hvor jeg er sådan tænker, okay, det her virkede. Det var sjovt. Okay, hvordan gør vi så næste gang?”*. Hun har altså en holdning til, at eleverne skal blive hørt, og hvis hun opfatter en interesse hos eleverne, så ændrer hun sit fokus: *“Nu er det spændende. Det her tænder de på. Det her, byder de ind på”*.

At udvikle forløbene løbende har altså, som vi ser det, to mål. Det ene er tidspragmatisk, som går ud på at økonomisere med sin tid, og det andet en didaktisk tilgang hvor elevernes perspektiver og input bliver taget i betragtning.

Vi spurgte ind til, om de på klassen havde arbejdet med historiekanon, hvilket de havde. Eleverne havde fået udleveret kanonpunkterne på sedler, og ud fra disse skulle eleverne sætte dem i kronologisk rækkefølge. Dette var en udfordring for eleverne, hvilket førte til en samtale på klassen. Her lagde hun op til diskussion om *“Hvad der lægger til grund for historiekanon? Hvad er et kanonpunkt overhovedet? Hvem har opfundet dem? Hvad er der godt ved dem? Er der noget, der er dårligt ved dem?”*. Som tidligere nævnt er det ikke påkrævet at arbejde med kanonpunkterne på en bestemt måde, jf. Kopp (i Faber et al., 2022, s. 42). Læreren i klassen valgte at arbejde med dem ud fra en kritisk tilgang, ved at lade eleverne reflektere over

kanonpunkternes berettigelse, samt at undersøge, hvem der egentlig har lavet dem. Det er altså en historievidenskabelig undersøgelse, hvor man undersøger de aktører, som fortæller historien, om det så er historikeren eller politikerne, for at finde ud af, hvorfor de har udvalgt de punkter, som de har.

Derefter skulle eleverne gå på nettet og læse et par linjer om hvert punkt. Eleverne skulle udvælge et kanonpunkt og lave et projekt, hvor de skulle udarbejde en problemformulering, underspørgsmål og dataindsamling. Slutligt skulle projektet præsenteres. Læreren nævnte, at 11. September 2001 var et populært kanonpunkt at arbejde med blandt eleverne, og hun skød på, at det nok var fordi, det var det nyeste. Læreren var generelt kritisk overfor historiekanonen, og havde skabt undervisningsforløb for at have en “undskyldning” for at gennemgå den på en gang og derved undgå at arbejde med dem kronologisk.

Læreren fremhæver en periode, hvor hende og to andre ikke-faguddannede lærere af praktiske grunde blev nødt til at samarbejde om fire historieklasser. Måden de fandt på at løse denne udfordring var, at eleverne blev inddelt i værksteder og stationer. Denne måde at arbejde på fandt hun selv sjov og spændende. Dette oplevede hun, at eleverne også gjorde: *“Men det var sjovt. Det var skide sjovt. Det var virkelig sjovt at have historie. Det var mange børns yndlingsfag dengang”*. I forløbet var der både kreative værksteder, hvor der blev lavet guldaldermalerier og blandt andet et værksted, hvor de skulle lave deres egen podcast. På hendes eget værksted beskriver hun, *“at det ligesom var der, det lidt mere fagtunge var”*. Med fagtung refererer hun her til det at skulle opbygge baggrundsviden. En udfordring her var, at rækkefølgen på værkstederne skulle give mening: *“Det var så den store udfordring. Og det synes jeg generelt er med historie, at du er nødt til at vide noget, før du kan komme til det sjove”*. Hun forsætter: *“Og det kan godt være lidt svært nogle gange, for man er nødt til at sælge, her er noget tekst, som er lidt tungt, eller her er noget viden, som er lidt tungt. Men så bliver det rigtig sjovt bagefter, det lover jeg jer. Jeg ville ønske nogle gange, at man kunne gøre det sjove først, og så putte viden på bagefter”*.

I det ovenstående nævner hun en klassisk problemstilling, nemlig at elevernes første-ordensviden både er snæver, men også heterogen. Hvordan skal en elev for eksempel være kildekritisk hvis han eller hun ikke har den viden, som det gør en i stand til, at kunne stille kilden spørgsmål?

Hvordan skal man optage viden uden at læse en masse? Eller hvordan skal man arbejde kritisk-analytisk hvis man ikke har styr på helheden endnu?

Klafki ville i denne sammenhæng også lægge vægt på, at det er vigtigt at have vekselvirkning mellem formal og material dannelse. Hvis vi ser indholdet som materialdannelsen og metoderne som formaldannelsen, kunne det være gavnligt at gå fra den ene til den anden, med det formål at eleverne skal bruge de kompetencer de opnår i den ene, til at bearbejde den nye viden de erhverver sig med den anden. Man kunne også, med udgangspunkt i historiebrugsdidaktikken, kigge på, om man ikke kunne inddrage elevernes livsverden som en måde at få "det sjove" på banen fra start. Hvis man tager udgangspunkt i ting, som eleverne allerede ved noget om, behøver man ikke at "læsse på" med en masse viden, før de kan gå i gang med at arbejde kreativt og metodisk.

Hvordan gøres indholdet relevant for eleverne?

På spørgsmålet om hvordan indholdet gøres relevant for eleverne svarede hun: *"Jamen rigtig tit så prøver jeg jo at putte noget ind, som handler om, at de skal bruge det. Altså, der er et sådant snakke element. Om det så er i form af fremlæggelser, eller i form af at prøve at "bearbejde nogle kilder, eller et eller andet". Hun pointerer videre at "rigtige kilder" er noget de "køber ind på". Selvom kilder er et vigtigt element, synes hun at det at skulle finde dem er noget af det mest udfordrende ved forberedelsen; "Det er faktisk det, jeg bruger mest tid på, vil jeg sige". I arbejdet med kilder fremhæver hun to eksempler. Det første eksempel omhandler et forløb om den kolde krig, hvor klassen arbejdede med en pjece, der blev sendt ud til alle husstande, og det andet om OPROP-sedlerne fra 9. April, 1940. Med disse kilder arbejdede hun med at lade dem forstå datidens omstændigheder:*

"Prøv at forestille jer, at man er pissebange, og at den her krig kommer, og man får den her i hånden. Hvad gør det? Hvis det var jer, prøv at forestille jer, hvordan har man det på det her tidspunkt? Og så snakke med dem om - hvor er det nu, vi er henne? Altså, hvad er omstændighederne for de her mennesker? Og nu får du den her i hånden. Hvad tror du så, det gør ved dig?"

Hun nævner også, at hun startede projektet om besættelsen med at smide OPROP-sedlerne ud i lokalet; *“Så det forhåbentlig resonerer lidt mere med dem, når de så får det i hænderne”*. Arbejdet med kilderne bruger hun bevidst for at skabe kontekst.

I det ovenstående ser vi altså en lærer, som arbejder med materialitet, og hvad vi vil betegne som en æstetisk tilgang til historiske kilder. Selvom læreren ikke har en genstand, som er fysisk gammel, bruger hun det æstetiske i at lade flyvesedlerne falde ned om ørene på én, til at give eleverne et indblik i hvordan fortidens mennesker har oplevet de genstande der omtales, og som agerer kilder i undervisningen.

Hvordan finder læreren tegn på læring?

På spørgsmålet om hvordan hun finder tegn på læring hos eleverne, nævner hun, at det er vigtigt at referere tilbage til gamle forløb, hvis man skal finde ud af, om eleverne forstår sammenhængen og kan genkende tendenser. Hun nævner også, at det er et godt tegn, når eleverne for eksempel begynder at snakke om første- og andenhåndskilder uden, at hun har spurgt direkte ind til det; *“Når de begynder naturligt selv at snakke om første- og andenhåndskilder, “uden at jeg ber dem direkte om det”, og hun fortsætter: “I starten, når jeg får dem, så er det altid noget, vi bruger meget tid på, hvad er det nu en sekundær kilde er, hvad er en primær, er den troværdig? Og på et eller andet tidspunkt, så begynder det naturligt at komme”*.

Hun nævner altså, hvordan progressionen hos eleverne i forhold til metode sker løbende. Først siger hun hvad de skal gøre, på et tidspunkt nævner de det selv, og til sidst gør det det bare af sig selv: *“Det er det første sted, hvor man rigtig kan se, at de begynder at kunne bruge historie som et metodisk fag. Og så sker der jo bare nogle gange det der fede, hvor de så kan referere tilbage og sige, “så det var det vi også havde om dengang”, eller “hænger det så sammen med det der?””*

Hvad reagerer eleverne positivt på?

I spørgsmålet om hvad eleverne reagerer positivt på, svarede hun projektarbejde. Gennem dette mener læreren, at eleverne føler en større frihed og et større ejerskab, hvis de får lov til at gøre indholdet til deres eget: *“Det tror jeg også er en måde at bryde med det der på, at historie kan godt have et ry for at være et, nu skal du sætte dig ned og læse en helt masse fag“*. Her pointerer hun at der dog også er rigtigt meget læsning, når man arbejder projektorienteret *“men så glemmer de det lidt [at de læser] fordi de også selv er ude at finde og undersøge, og de gør det til deres eget”*.

Eleverne reagerer også positivt, når de arbejder med noget som munder ud i et kreativt produkt: *“Så synes jeg, at de kan godt lide, når der er en gulerod i form af et eller andet sjovt eller kreativt ... for eksempel en plakater, en podcast eller en animationsfilm”*. Dette bliver af læreren set som en anden måde at lave noter på: *“Så er det sådan, det der med at hænge alt den viden man får op på noget”*.

Kan de så forstå hvad de skal bruge det til?

Efter vi havde fået et indblik i lærerens overvejelser over undervisningen, spurgte vi ind til om eleverne forstår, hvad de skal bruge det til. Til dette svarede læreren, at hun egentlig ikke nævnte intentionen med arbejdet eksplicit, og at eleverne faktisk heller ikke spurgte ind til det. Hun brugte et eksempel fra et forløb om Grundloven. Her præsenterer hun dem for at de *“skal kunne forklare hvorfor Grundloven er vigtig og hvordan den påvirker os frem til i dag”*. Hun nævner også at hun fortæller eleverne at de skal kunne bruge nogle fagbegreber, og forklare hvordan den har ændret sig og afslutningsvis lave et kreativt produkt. At skulle lave produktet og trække sin forståelse for Grundloven op til i dag kan være så udfordrende, at læreren egentligt synes det er nok for eleverne, at få beskrevet hvorfor Grundloven er vigtig i forhold til vores nutid: *“Så jeg siger det egentlig ikke mere eksplicit end det.”* og hun fortsætter: *“Jeg har et mål, som jeg kamuflerer som noget andet og giver til dem“*.

Da læreren reflekterer og undrer sig over, hvorfor de aldrig spørger ind til formålet, kommer hun frem til et par muligheder: *“Men det kan være, at de føler, at det kommer fint ind i det, eller også*

er det bare noget med, at man går i skole for, fordi det skal man. Det skal vi lære, fordi det siger den der dame, at vi skal, og så gør vi det". Hun har altså et mål om, at de skal lære om Grundloven og forklare tidens ændringer af den, *"men jeg tror, at børnenes mål er, at jeg [eleven] skal lære at producere en film, der handler om Grundloven"*.

Det er interessant, at læreren er indforstået med, at elevernes personlige forståelse af en given opgave i nogle tilfælde kan være meget forskellig fra hendes egen. Man kunne her sætte spørgsmålstejn ved, om tanken om at elever *gør* ting i skolen, fordi "den der dame siger det" måske går begge veje. At man som lærer, med et mål for sin undervisning, ofte kan finde det nemmere og mere naturligt bare at fortælle eleverne, hvad de skal, frem for at forklare dem, hvorfor de skal gøre det, selvom man sikkert udmærket godt ved, at Klafki ville mene, at man burde inddrage dem direkte i en diskussion af opgavens mål. Elevers forventninger til læreren former den måde de agerer på, men læreren handler måske også ofte, som eleverne forventer at denne skal, fordi det er sådan skolen fungerer.

Lærerens syn på elevernes formålsforståelse

Til spørgsmålet - har elever samme forståelse af faget som dig? - kom svaret prompte, *nej*. Hvad hun tror eleverne oplever formålet med historiefaget er, at *"man skal lære nogle ting udenad og kende til årstal og de der punkter [historiekanon]"*, samt *"bestemte begivenheder"* og *"store personligheder"*. Hun tilføjer, at de *"har sådan en forståelse af historie som en lang, kronologisk rækkefølge, man skal kunne på sine fingerspidser"*. Dette aspekt af deres formålsforståelse fortæller hun, at hun prøver at gøre op med. Hun nævner, at forståelse af *"meta-elementet"*, og at historie *"har noget med mig at gøre"* er noget som tager lang tid før det kommer, men at dette er noget hun virkelig forsøger at lære eleverne. Hun gør altså en bevidst indsats for at udvikle elevernes forståelse af fagets formål som dannende.

Hun beskriver derudover, hvordan historie som begreb både kan ses som *"historiefaget"* og som *"en god historie, som i en historie, man fortæller"*. Denne opfattelse tror hun kommer fra historieundervisningen på mellemtrinnet, hvor hun beskriver *"at det er sådan noget lidt hyggeligt fag, hvor man sådan læser lidt om at være viking"*. Dette mener hun er med til at

“*mudre det [forståelsen] lidt*”, at man for eksempel ikke forbinder historiefaget med noget, der skal få dem til at forstå “*noget om mig selv og mit land og min nation*”.

Her skiller hun altså historiefaget op i to. En god historie og selve historiefaget. Med andre ord kunne man også dele det op som en traditionel historiedidaktik og så en historiefags- eller historibrugsdidaktik, hvis vi forstår en god historie som noget, der er forankret i vigtige begivenheder i danmarkshistorien. Dette er blot en tolkning, men i og med, at hun nævner eksemplet vikingetiden, som har en mental tyngde i den danske nationale selvforståelse, er denne tolkning måske ikke så fjern. At eleverne og læreren ikke har ens historieforståelse, eller den samme historiebevidsthed, er i og for sig selvindlysende, da det må være en naturlig præmis for skolen, at lærere og elever er forskellige. Hvad skulle undervisningens formål så være? Men spørgsmålet vi prøver at besvare i denne opgave er, om eleverne og lærerens formålsforståelse og oplevelse af meningsfuldhed stemmer overens. Her bliver det interessant at undersøge, hvilken historiedidaktisk tilgang læreren gør brug af, samt hvordan hun bærer sig ad med at gøre undervisningen meningsfuld for eleverne.

Vurdering af lærerens historiedidaktik

Vi ser i lærerens besvarelser tegn på alle tre former for historiedidaktik, som vi arbejder med i denne opgave, men vi fornemmer dog, at hun er skolet i historiefags- og historiebrugsdidakten. Hun arbejder meget projektorienteret, hvor eleven skal arbejde som opdagelsesrejsende. Det sidstnævnte ser vi som en klar parallel til tanken om eleven som en minihistoriker. At eleverne arbejder projektorienteret står også i modsætning til den traditionelle tilgang, og i dette arbejde fremhæver læreren også metodekunskaber og kildearbejde som centralt. Et andet tegn på den historiefagsdidaktiske tilgang ser vi i hendes kritiske tilgang til historiekanonen. I dette arbejde bliver eleverne skolet i at have en *kritisk-analytisk* tilgang i mødet med det historiske indhold. Eleverne skal forstå, at der er en distance mellem fortid og nutid, og at det også gælder for dem, som udvælger og skriver det historiske indhold, man lærer om i skolen.

Vi ser også klare tegn på en historiebrugsdidaktisk tilgang, i og med at hun er meget optaget af at gøre elevernes interesser og undren til centrum for undervisningen. Dette ser vi blandt andet når

læreren planlægger forløbene en lektion af gangen, for det vil jo være *“pisse ærgerligt”*, hvis man ikke kan være fleksibel nok til at arbejde videre med det som eleverne fandt interessant.

Vi ser spor af den traditionelle historiedidaktik, i kraft af at hun vægter dansk kultur, vores ophav og det nationale fællesskab højt. Vi lægger specielt mærke til hendes brug af bestemte pronominer, når hun for eksempel snakker om *“hvad der har formet os”* og *“hvordan vores land har formet os”*. Modsat bruger hun også personlige pronominer, når hun siger at man skal være nysgerrig på, hvor *“det så er, jeg kommer fra”*, og at man skal respektere *“det ophav man har”*, hvilket fører til en udvikling af elevernes personlige identitet. At arbejde med det nationale fællesskab betyder ikke at man praktiserer den traditionelle historiedidaktik, men det kan være en indikator på, at man lader sig påvirke af dens tankegods, hvilket også ligger i tråd med fagets formålsparagraf stk 1.

Der ses også et andet spor efter den traditionelle historiedidaktik, de steder hvor hun har fokus på, at man kan bruge historie til at kunne svare på spørgsmål i Trivial Pursuit, for at kunne indgå i *“fællesskabet”*, altså et fokus på resultatformidling. At læreren pointerer, at eleverne først skal have en baggrundsviden før de kan arbejde med det sjove, finder vi også interessant. Vi ser i denne problemstilling en pointe i at den traditionelle tilgang er svær at overse, da baggrundsviden til tider nemmest erhverves gennem terping af tekster. Spørgsmålet er, om dette kan ske på andre måder. Historiebrugsdidaktikken mener i hvert fald at eleverne allerede har en historiebevidsthed og at denne udvikles uden for skolen. Kunne man tage den allerede eksisterende historieviden i brug?

Observationen

Med undersøgelsens anden del ønskede vi at opleve undervisningen på dens egen præmis, uden for mange forforståelser. Dette førte os til at lave en meget åben observation. Her skrev vi ned, hvad vi så, uden et decideret undersøgelsesskema. Vi gjorde os dog tanker om, hvad vi godt kunne tænke os at lægge mærke til. Derfor valgte vi at undersøge undervisningen ved hjælp af undervisningens syv elementer som inkluderer eleverne, læreren, aktiviteter, mål/formål, indhold og rammer (Brodersen, 2015, s. 26). Med disse elementer i baghovedet mente vi, at vi havde

grundlaget for at kunne skabe en flersidet forståelse af, hvordan undervisningen foregik i lige præcis denne klasse. Vi havde derudover vores tre historiedidaktiske tilgange i baghovedet.

Vi var med til den første undervisningsgang i et længere forløb om Den Franske Revolution. Læreren præsenterede formålet for klassen gennem Skoleportalen. Målet for undervisningen var hovedsageligt at få viden om Den Franske Revolution, som de skulle bruge til at konstruere et slutprodukt, i dette tilfælde et fagligt spil. Det blev ikke forklaret, hvorfor eleverne skulle arbejde med spil, men de tog imod opgaven med begejstring. Eleverne blev derefter præsenteret for en video udarbejdet af gymnasieelever, som med illustrationer beskrev begivenheder og begreber fra Den Franske Revolution. Her var blandt andet en beskrivelse af de tre stænder og Stormen på Bastillen. Eleverne skulle derefter ind på Skoleportalen og læse tre tekster fra Alinea. Til teksterne havde læreren lavet en læseguide, som beskrev hvilke indholdsbegreber eleverne skulle hæfte sig ved. Svarene skulle nedskrives i et dokument. Netop dette lagde vi mærke til ikke blev fuldført af de elever, vi kiggede over skuldrene.

Tekstlæsningen mundede ud i en opsamling på klassen, hvorefter eleverne skulle i gang med at brainstorme hvilket eksisterende spil de gerne ville arbejde ud fra. Brainstormen endte dog mere med at ligne en ideudvikling. Da dette var overstået, skulle eleverne overveje spillets regler, hvorefter de sammen med deres gruppe, på en walk-and-talk rundt om skolen, skulle tale om hvordan de kunne inkludere faglighed i spillet.

Fund fra observationen:

- Grundlæggende var undervisningen opbygget af vidensindsamling og skabelse af et produkt, spillet.
- Vi oplevede gennem undervisningen en over middel grad af motivation. Eleverne virkede engagerede for at arbejde med deres spil, og overvejende var det også spillet i sig selv, frem for det faglige indhold, som "tændte" eleverne.
- Citat fra læreren: *"jo mere I læser, jo sværere kan I gøre det for de andre at vinde jeres spil"* - resultatformidling var spillets hovedformål.

Overvejelser efter interview:

- I vores efterfølgende interview med læreren beskrev hun selv, hvordan netop dette forløb var det mindst undersøgende forløb, de hidtil havde beskæftiget sig med. Hun havde lyst til at arbejde med elevproducerede spil, men det var første gang, hun prøvede det af. Hun gav udtryk for, at lige præcis dette forløb var en læringsproces for hende, lige så meget som for eleverne.

Elevinterviews

Elevernes forståelse af historiefagets formål

Vi har valgt at lave en analyse af elevernes egen oplevelse af historiefagets formål ud fra de svar, de gav i vores interviews med dem. Dette har vi gjort for at undersøge i hvor høj grad, resultaterne stemmer overens med lærerens umiddelbare tanker om elevernes forståelse af historiefagets formål, og om der måske er nogle punkter hvor elevernes svar kan overraske. Vi vil også gerne vide, hvorvidt den klasse vi undersøger er repræsentativ i deres holdninger til historiefaget, i forhold til Historiefaget i Fokus, og for at se om vores hermeneutiske tilgang kan føre os til et dybere forståelsessted ud fra dette undersøgelsesområde jf. vores problemstilling. Interviewguides til begge runder af elevinterviewene kan findes som hhv. bilag 2 og 3.

Eleverne giver over vores 3 første interviews udtryk for, at den viden man tilegner sig i historie munder ud i at have en "Trivial Pursuit"-kvalitet, ligesom deres lærer gættede sig til. Med denne formulering forstår vi at historiefaget bliver set som et fag hvor fakta er i hovedsædet, og hvor det primært er svarene i sig selv, der er interessante, mere end det er processen hvormed man finder frem til disse svar. Dette hører vi i interview 1, hvor en elev udtaler, når spurgt om hvad historie kan bruges til uden for skolen:

"Til at fortælle facts."

En anden elev supplerer:

"At have noget viden om verden, agtigt... Så hvis der er en der spørger dig om et spørgsmål, så kan du jo svare på det, hvis det er noget der handler om historie."

I interview 5 spørges samme gruppe ind til hvad de kan bruge viden om Københavns Bombardement til i dag:

“Vinde nogle argumenter med englændere... Jeg ved det ikke. Så ved man det. Hvis der er nogen, der er i tvivl, så kan du jo fortælle dem, hvad der er sket.”

En anden elev tilføjer:

“Hvis der er nogen, der er nysgerrige, så kan du jo fortælle dem det.”

Eleverne ser altså den viden de får i historie som værende noget de selv kan bruge til at videreformidle, eller på anden vis gengive, som svar på spørgsmål andre kunne have indenfor historie. På dette punkt stemmer vores interviews overens med resultaterne fra Historiefaget i Fokus, hvor eleverne i høj grad også ser historie som et fag der bærer præg af at være faktaorienteret. På trods af at vi ved fra vores interview med læreren, at klassen har haft et forløb om lokalhistorie, ser Københavns Bombardement ikke ud til at have noget potentiale for at eleverne kan undersøge noget om deres egne liv, i deres øjne.

Et andet tilbagevendende svar, når vi spørger ind til hvad historie kan bruges til, er at det er godt at “vide noget om historie” eller “vide hvad der er sket”.

Det ser vi i interview 1, når vi spørger hvad eleverne tror at de kan bruge historie til:

Elev 1: *“Altså til at lære om vores fortid.”*

Elev 2: *“Have en forståelse om det...”*

Elev 1: *“Af hvad der er sket gennem tiden. Det kan være hvis der er noget man ikke forstår i nutiden, så kan det være hvis du kigger på fortiden at så kan det være du forstår det bedre. Altså hvis du får hjælp. Så det er sådan nogle hjælpemidler man kan finde.”*

I interview 2 spørger vi gruppen hvorfor de tror, at nogen har valgt at alle elever skal have historie i skolen:

Elev 1: *“For at lære det. Og så... Det er en vigtig ting.”*

Elev 2: *“For at lære om vores gamle generation.”*

I interview 3 spørger vi også gruppen om hvorfor de tror nogen har valgt at de skal have historie:

“Er der ikke det der med at det er godt at have en viden om verden, altså baghistorien? Ligesom Anden Verdenskrig?”

Hvis vi skal karakterisere elevernes overordnede forståelse af historiefagets formål med udgangspunkt i de udtalelser, lader det til at eleverne mest af alt ser historie som et fag der ruste eleverne til at kunne besvare spørgsmål om historiske begivenheder og personer. Her lægger de vægt på, at det er den historie, som ligger til grund for lige præcis **vores** nuværende liv og samfund, som er vigtigt at beskæftige sig med. Ord som baggrundsviden og baghistorie støder vi på i forbindelse med at eleverne skal forklare, hvad de mener faget kan bidrage med til deres eget liv.

Vi spørger i interview 1, med en gruppe drenge, hvad de synes er mest spændende indenfor historie. Her svarer de, nærmest unison, *“krige”*. Når vi spørger, hvad der er mindst spændende eller kedeligt, får vi svaret *“kildekritik”*, hurtigt opfulgt af *“ja, 100 procent”*. Når vi spørger ind til hvorfor kildekritik er kedeligt forklarer en af eleverne: *“fordi der skal man bare sidde og forklare hvad kildekritik er, eller fortælle om det er en troværdig kilde eller ej, og det er sådan lidt kedeligt.”* Når vi spørger ind til, om det er lige så kedeligt, når eleverne skal bruge kildekritik til at finde svaret på noget, får vi svaret *“ja”*. Eleverne, i forlængelse af det ovenstående om historiefagets formål, kan altså godt se at det er vigtigt at vide noget om ens ophav, men de historievidskabelige metoder til at finde ud af hvorfor eller hvordan noget er sket, fx gennem kildekritisk tænkning, vækker ingen interesse hos eleverne.

Her er det interessant at læreren i vores første interview med hende, fortæller at hun bruger rigtig meget af sin forberedelsestid på at finde kilder, som er egnede til undervisningen, og at hun lægger vægt på materialitet, i form af at medbringe fysiske kilder, som kan give eleverne en mere sanselig indgang til at forstå kilderne (for eksempel med hendes brug af OPROP-flyvebladene). Her burde vi ifølge Faber (2022, s. 144) se tegn på at eleverne fik inddraget deres følelsesmæssige erfaringer i relation til kilderne i deres undersøgelse af dem. At de ikke giver

udtryk for, at kilder og kildekritik er spændende at arbejde med, kan dog også skyldes at de ikke ser de fysiske kilder som del af den kildekritiske disciplin. Læreren lægger jo selv vægt på, at de skal undersøge deres egne følelser, og arbejde historisk empatisk, når de fysiske kilder indgår i undervisningen. Derfor kan det tænkes, at eleverne laver en mental separation af kildekritik som noget kedeligt, hvor man bedømmer en kildes troværdighed, "*skal sige hvad kildekritik er*", og så ser arbejdet med fysiske kilder som en anden slags indslag i undervisningen, som lægger op til andre arbejdsmetoder. Vi har ikke observeret lærerens arbejde med fysiske kilder, men man kunne stille spørgsmålstejn ved, om det er blevet gjort tydeligt for eleverne, at når de arbejder æstetisk med fysiske kilder, undersøger de både deres eget forhold til kilden, men også hvad denne kilde har betydet for mennesker i fortiden, og hvad den derfor kan fortælle os.

Elevernes forståelse af signifikans

Vi ønsker at undersøge elevernes forståelse af historisk signifikans, for at komme nærmere ind på, hvilke emner de ser som væsentlige at beskæftige sig med i historie, og derved komme tættere ind på hvorfor de mener at man har historie i skolen.

Når vi i interview 4 spørger eleverne ind til, hvad de mener er vigtigt at have om i historie, svarer de:

Elev 1: "*Altså måske kanonpunkter. Det tænker jeg... Så ved man det er ret vigtigt. Fordi så ved man det regeringen der har sagt "det her skal du lære".*"

Eleverne trækker her på den autoritet som en officiel historiekanon bidrager med, og begrundes deres svar med at der er nogle højtstående mennesker i samfundet, som har besluttet at lige præcis *de* emner er vigtige. Når vi spørger ind til hvordan man skulle udvælge hvad der var vigtigt, hvis historiekanonnen ikke fandtes siger eleverne:

Elev 2: "*Jeg vil i hvert fald sige det der skete for nyligt. Altså de sidste hundrede år. Så Anden Verdenskrig, 9/11, de der ting.*"

Elev 1: "*Jeg tror corona-virus den ville også komme på, hvis man lavede en ny en.*"

Elev 2: *“Så Columbus og de andre ting der skete for flere hundrede år siden-”*

Elev 1: *“De er nok ikke så relevante om 100-200 år.”*

Interviewer: *“Så i tænker det der er sket for nyligt er mere vigtigt?”*

Elev 2: *“Jeg vil sige det er lidt vigtigere end Columbus, fordi det er ligesom allerede overstået.”*

Elev 1: *“Der er også 51 kanonpunkter, og det er jo også meget, hvis man sætter flere på, så tænker jeg også at du skal fjerne nogen.”*

Eleverne viser her forståelse for at vi ikke kan beskæftige os med alt i historiefaget, og at der er nogle udvælgelseskriterier, der gør sig gældende. De lægger vægt på, at hændelser fra de sidste hundrede år er mere relevante at beskæftige sig med, da tidligere hændelser “allerede er overstået”. Dette peger på at eleverne har en forståelse for at årsag-virknings-principper er på spil i forhold til hvad der har en effekt på deres egen hverdag, men at de måske mangler den nødvendige viden om fx. Columbus, til at kunne se hvordan den europæiske opdagelse af Amerika har skabt følgevirkninger som er af ligeså stor betydning som fx. Anden Verdenskrig og 9/11. De trækker på historiekanonens udgangspunkt for, hvorfor nogle emner er vigtigere end andre. Vi stillede det samme spørgsmål i interview 6, og fik samme svar, at man vidste noget var vigtigt, når det stod i historiekanon:

Interviewer: *“Hvordan ved man, når noget er et vigtigt emne i historie?”*

Elev 1: *“Fordi at der er sådan nogle... Der er sådan nogle 21 store... Jeg kan ikke huske hvad det hedder.”*

Interviewer: *“Kanonpunkter?”*

Elev 1: *“Ja! Kanonpunkter. Og så har man dem, hvor man skal have alle sammen, inden man går ud af skolen. Og så tror jeg bare at vi tager det i rækkefølge, og så er Stormen på Bastillen en af dem.”*

Interviewer: *“Ok, så man ved at når de står på listen, så er de vigtige?”*

Elev 1: "Ja."

Interviewer: "Så dem der har lavet den liste, hvordan har de valgt det?"

Elev 1: "Det ved jeg ikke."

Igen kommer eleverne selv med historiekanon som en indikator for signifikans, når vi spørger ind til, hvad der er vigtigt at beskæftige sig med i historiefaget. Dette burde måske ikke komme som nogen stor overraskelse, idet en historiekanon i sig selv fungerer ud fra det princip, at man vælger det vigtigste til, og så i samme vending vælger noget andet fra. Selvom vi ved fra vores interview med læreren at eleverne har arbejdet kritisk-analytisk med historiekanon, lader de dog stadigvæk til at bruge den instinktivt i deres forståelse af signifikans.

Det allervigtigste i historie

For at indkredse elevernes forståelse af signifikans endnu mere, valgte vi at spørge ind til, hvad der efter deres mening var den vigtigste begivenhed i en historiemæssig sammenhæng. Det forløb sig på denne måde i interview 4:

Interviewer: "Hvad for en historisk begivenhed synes I var allervigtigst?"

Elev 1: "Altså, allervigtigst er lidt svært at vide, fordi for andre kan det være noget andet. Det jeg lige kan tænke på nu, det er Anden Verdenskrig, fordi det var den nyeste krig indtil nu, altså Ukraine. Og fordi det der skete med jøderne, hvorfor de blev dræbt, det var det vigtigste."

De andre elever i gruppen er enige i, at Anden Verdenskrig er det vigtigste. Én elev kommer dog med noget andet, han også synes er vigtigt:

Elev 2: "Hvis jeg skal prøve at sige noget andet end det, så vil jeg sige Berlinmurens fald også var vigtigt, fordi der var mange familier der ikke så hinanden. Så det synes jeg også er vigtigt, for at få genforenet Tyskland."

Som den første elev meget rigtigt påpeger er signifikans som begreb ikke noget objektivt menneskeligt fænomen, men derimod noget som vi, individuelt eller i grupper, beslutter os for.

Dette vidner i vores øjne om en forståelse for, at en persons vægtning af signifikans kan være et udtryk for eksistentielt historiebrug.

Hvis vi skal bruge Christine Counsell's 5 R'er til at analysere den tilgang eleverne har til historisk signifikans, kan vi se at de lægger vægt på "Remembered", da de mener at både Anden Verdenskrig og Berlinmurens fald er vigtige, i kraft af den betydning disse begivenheder havde for de involverede befolkningsgrupper, henholdsvis jøderne og de opdelte familier i Øst- og Vesttyskland. Ligeledes udleder vi at grunden til at de nævner Corona-virus som et signifikant historisk nedslag, er fordi det er noget der har haft stor betydning for deres egne liv. I deres udtalelser om historiekanonien kan vi også se at de i hvert fald har en idé om at andre, politikere i dette tilfælde, har fundet begivenhederne deri "Remarkable", og at de derfor er vigtige at beskæftige sig med. At Berlinmurens fald er vigtigt, fordi det fører til, at Tyskland bliver samlet, giver os også en idé om, at eleven inkluderer "Resulted in change" i sine overvejelser. '.

De sidste R'er "Revealing" og "Resonant" lader ikke til umiddelbart at indgå i deres overvejelser over hvad der er historisk signifikant. Revealing og Resonant er de to signifikansindikatorer som vi vurderer har mest nytteværdi i en nutidig kontekst, da det er dem som henvender sig til sammenligninger med nutidige tilstande i samfundet. At eleverne ikke lægger vægt på dem som del af deres overvejelser om signifikans, kunne igen tyde på at de ser historisk indhold som noget der skal læres og forstås udelukkende i fortidens kontekst.

Interview om fags betydning

Da vi efter første interviewrunde havde spurgt eleverne om hvorfor de tænkte, at man har historie i skolen, blev vi nysgerrige på, hvad deres tanker var om andre fag i folkeskolen. Derfor kom vi tilbage med en ny spørgsmålsrække, hvor vi forsøgte at spørge ind til nogle af de største faggrupper: De sproglige, de naturvidenskabelige, de praktisk-musiske og de kulturfaglige; dansk, biologi, musik og kristendomskundskab. Spørgsmålene indledtes alle med "Hvorfor tror i at man har X-fag i skolen?" Denne formulering kom vi frem til på den baggrund, at deres egen formålsforståelse skulle skinne igennem. Havde vi spurgt "Er X-fag vigtigt?" eller "Hvorfor er X-fag vigtigt", er vi bange for at vi ville have farvet deres tankeretning for meget. Ved at præsentere det på en mere neutral måde, som lægger op til at beslutningen om at faget allerede er

på skoleskemaet, og de skal forsøge at finde frem til hvorfor nogen har valgt at det skal være sådan, var vores håb at eleverne ville tænke lidt mere over svaret, end hvis de bare skulle forholde sig til om de selv fandt faget kedeligt eller spændende. Ud fra de svar vi modtog, mener vi at denne strategi har fungeret, da eleverne langt hen ad vejen har kunnet formulere fyldestgørende årsager til hvorfor hvert enkelt fag er vigtigt for nogen. Vi afsluttede med at spørge om hvorfor historie indgår i skolens fag, for at se om de ville svare noget anderledes, når de var blevet "varmet op" af at snakke om de andre fags formål. Dette interview blev foretaget på vores anden interviewdag med 3 grupper af 3-4 medlemmer hver. Elevernes svar til hvert fag kan findes som bilag 4. Herunder ses vores gennemgang af elevernes hovedpointer.

Et gennemgående tema i elevernes forståelse af fag generelt, er at de ser fag som havende to former for værdi, og dermed grunde til at disse fag undervises i i folkeskolen;

1. som oplæring til et job eller en uddannelse
2. som noget alment nyttigt (af elever ofte formuleret som "godt at vide noget om")

I den første kategori, hvor et kommende job eller en uddannelse er i centrum, bliver dette udtrykt meget direkte af eleverne:

- 2 grupper nævner fremtidig uddannelse som en af de primære grunde til at vi har dansk i folkeskolen, og den tredje gruppe nævner at hvis man får et arbejde hvor man skal sende mails, er det vigtigt at man kan skrive godt.
- Alle 3 grupper mener at biologi er et fag i skolen som primært retter sig mod de elever som skal være læger, biologer eller andre erhverv som beskæftiger sig med kroppe eller planter.
- Musik ses af alle grupper som en måde at forberede kommende musiklærere, musikvejledere og musikere på.
- 1 gruppe nævner at kristendomskundskab er gavnligt for elever som vil være præster.
- 1 gruppe nævner at historie er gavnligt for elever som vil være historielærere eller arkæologer. 2 grupper mener det er vigtigt, fordi det er et fag man kan trække til eksamen.

Den anden dimension, som eleverne mener er gavnlige ved fagene, den almennyttige, er sværere at få konkretiseret, men kommer til udtryk på følgende måder:

- Alle 3 grupper er enige i at kunne tale, læse og skrive rent bliver set som værdifuldt. De "basic" færdigheder, som de kaldes af én gruppe, bliver dog i alle tilfælde koblet sammen med at kunne hjælpe en i uddannelses- eller arbejdsøjemed.
- 2 grupper lægger vægt på, at det er godt at vide noget om ens egen krop, når de snakker om biologifagets formål. Den ene gruppe begrundede dette med at man kan løse eventuelle problemer, hvis det gør ondt et sted, den anden gruppe tillægger det iboende værdi at vide hvordan ens "system" fungerer.
- 1 gruppe mener at musik er værd at have i tilfælde af at der er nogen der elsker musik. En anden gruppe lægger vægt på værdien i at kende traditionelle danske sange og at bevæge sig. Den tredje gruppe ser intet potentiale udover for kommende musikere.
- Kristendomskundskab ses som et meget nyttigt fag af eleverne. Alle 3 grupper nævner at det er vigtigt at lære noget om andre religioner end ens egen, og 2 af dem synes det er specielt vigtigt, fordi man bedre kan forstå andre menneskers ageren, hvis man forstår deres religion. 1 gruppe nævner at det er vigtigt at vide hvad religion gør for andre mennesker i deres hverdag. For eleverne ser det også ud til at have en praktisk værdi, da man måske kan få udfoldet sin egen tro.
- Historiefagets værdi bliver af 2 grupper set som et redskab til at forstå nutiden. De samme 2 grupper siger at det er vigtigt at vide hvad der er kommet før en selv. Den tredje gruppe påpeger, at hvis man er på ferie, så ved man noget om historien bag ens omgivelser, i deres eksempel Bastillen.

Overordnet set er der ikke nogle af de adspurgte grupper, som skiller sig mærkbart ud i forhold til deres forståelse af fagenes formål. Alle 3 grupper lægger vægt på relevans til job og uddannelse, og dette gør sig gældende i alle fag. Dog bemærker vi, at det er når de udtaler sig om kristendomskundskab, at eleverne med størst omfang og præcision kan beskrive, hvad fagets dannelsesmæssige formål er i deres øjne. De ser ud til, for at citere kristendomskundskabs formål, at kunne: *"forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre."* Vi har naturligvis med et

beskedent datasæt at gøre, men det springer os alligevel i øjnene, at eleverne ser ud til at kunne producere et mere formfuldendt svar på, hvorfor kristendomskundskab er vigtigt i denne lille del af vores interview med dem, end vi er i stand til at trække ud af dem om historiefagets formål over resten af vores interviews. I kristendomskundskabs fælles mål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c), ser eleverne specielt ud til at trække på de færdigheds- og vidensområder som ligger under kompetenceområdet “Livsfilosofi” og “Trosvalg og tilværelsestyndning”.

Kan eleverne se den undersøgende dimension i historiefaget?

Vi ved, at læreren i klassen har et stort fokus på, at eleverne skal arbejde undersøgende og selv finde frem til ting. Dette falder dem dog ikke umiddelbart naturligt, når vi spørger ind til, hvordan de selv kunne finde ud af noget i historie. I interview 6 spørger vi ind til, hvordan gruppen kunne finde ud af noget om fortiden:

Interviewer: “Hvis man nu gerne vil finde ud af noget der skete for lang tid siden, og man ikke lige kan gå på google eller læse i en bog eller spørge nogen. Er der så nogen måder man kunne finde ud af det på?”

Elev 1: *“Man kunne se en dokumentar om det eller en film.”*

Elev 2: *“Eller spørge [historielærerens navn]!”*

Elev 1: *“Man kunne se nogle YouTube-videoer.”*

Interviewer: “Hvis man nu selv skulle finde ud af hvad der er sket, det ville måske være svært, men hvordan kunne man selv finde ud af det?”

Elev 2: *“Man kunne spørge nogen.”*

Elev 3: *“Eller tage på museum.”*

Da et museum bliver nævnt fortæller en af interviewerne at der på Rosenborg Slot hænger noget af Christian IVs tøj, hvor man kan se at der er blod på. Han spørger, hvordan man kunne undersøge, hvad der var sket med Christian IV, hvis man stod foran det tøj.

Elev 2: *“Man kunne for eksempel spørge en af dem, der arbejder derinde. Spørge “hvad skete der der?”.”*

Interviewer: “Hvad med hvis man kun måtte kigge på det?”

Elev 2 *“Så er man måske nødt til at kigge på tøjet og selv regne det ud... Var der et hul i tøjet?”*

Interviewer: “Ja.”

Elev 2: *“Så kan man måske regne ud, at han er blevet skudt eller stukket eller et eller andet.”*

Efter meget nudging kom vi frem til, at eleverne godt ved at man kan finde ud af ting om fortiden ved at undersøge en kilde direkte. I vores andre interviews fandt vi lignende resultater; eleverne, når spurgt om hvordan man kan “finde ud” af noget i historie, nævner først og fremmest informationskilder, hvor de kan læse, høre eller se andre fortælle om fortiden. De kan med vejledning godt konkludere, at de selv kan finde ud af nogle ting om fortiden ved hjælp af undersøgelsesmetoder. Men det falder dem langt fra intuitivt at tænke historiske metoder ind i den måde de kan finde ud af ting om fortiden. Vi ved fra både læreren og eleverne at de ofte arbejder undersøgende og projektorienteret i historie, men ud fra vores interviews lader det ikke til at de ser disse undersøgelseskompetencer som noget de “har i værktøjskassen”, hvis de stod i en autentisk situation, hvor de havde brug for at undersøge noget om fortiden.

Diskussion og handleforslag

Vi kan se ud fra vores undersøgelse, at eleverne og lærerens formålsforståelser er forskellige, men måske ikke i så høj grad som man kunne forestille sig. Læreren påpeger, af historiefaget giver mulighed for dannelse, at de skal vide noget om dansk kultur og historie og have respekt for deres ophav. Hun synes også at de skal kunne vinde i Trivial Pursuit. Men måske vigtigst af alt, skal de være nysgerrige. Nogle af disse tanker går igen hos eleverne. Trivial

Pursuit-kvaliteten kan eleverne fint formulere, ligesom de giver udtryk for at det er vigtigt at vide noget om ens ophav. Det er ved den nysgerrige og undersøgende tilgang til historiefaget, hvad vi vil kalde den formale dannelsesdimension af faget, at eleverne har meget svært ved at se meningen med det hele. Hvis man skal karikere det lidt, kan man sige at eleverne tænker historie som et meget gammeldags fag, hvor man skal lære en masse om fortiden som egentlig ikke har særlig meget med dem selv at gøre. Vores didaktiske hypotese går på, at eleverne vil have svært ved at opnå kategorial dannelse, hvis de ikke oplever at historiefaget også handler om metoder og redskaber til at bearbejde historisk indhold, og derfor ikke inddrager den i den måde de *tænker* historie.

At eleverne ikke kan se hvordan historiefaget kan lægge op til undersøgelser af fortiden kan skyldes, at de ikke ser arbejdet med kilder som en integreret del af faget, men som et indslag af noget kedeligt de bliver tvunget til at forholde sig til med jævne mellemrum, eller at de ikke forstår at lærerens æstetiske arbejde med materielle kilder også har noget med kildearbejde at gøre.

Elevernes alder og modenhed fortjener også at komme i betragtning. Deres historiske viden og livserfaring kan gøre det svært for dem at forstå og sætte sig ind i historiske begivenheders kontekst og relevans. Derudover er historiefaget afhængigt af at kunne analysere og reflektere over tidligere begivenheder og deres årsager og virkninger. Dette kræver en vis grad af kritisk tænkning og baggrundsviden. Dette skal trænes. Det er derfor vigtigt at forstå at manglende interesse eller meningsfuldhed i historiefaget hos elever i en ung alder ikke er en indikation på, at faget i sig selv er kedeligt eller uden værdi. Det handler mere om at skabe bro mellem de historiske begivenheder og elevernes egen livserfaring og interesser.

Eleverne i den klasse vi besøgte mente dog over en bred kam, at historiefaget var noget af det bedste på deres skoleskema. Denne glæde kom imidlertid i mindre grad fra fagets formål eller indhold, men i stedet fra deres historielærer, som de alle udtrykte stor glæde ved at have. Dette understøtter, hvad vi også fik at vide i Historiefaget i Fokus; nemlig at det er den gode lærer som gør den gode historieundervisning.

Overordnet kan vi se på de svar eleverne giver, at de i høj grad udtrykker sig om historiefaget på en måde, som vi kan genkende fra Historiefaget i Fokus; de har svært ved at udtrykke hvorfor faget er vigtigt, og hvad det kan bruges til i den virkelige verden. Vi vil dog, ud fra vores undersøgelse af elevernes formålsforståelse for de øvrige fag i folkeskolen, gerne understrege at dette ikke er en tendens der er forbeholdt historiefaget. Elever kan overordnet set bedst forholde sig til fagenes formål i en erhvervs- og uddannelsesmæssig kontekst, og hvis man ikke kan bruge historiefaget til andet end at blive historielærer, så vægtes det ikke højt af eleverne. Denne logik er svær at klandre, hvis man går med på præmissen. Ud fra resultaterne i rapporterne fra EVA og Børns Vilkår & TrygFonden er dette måske ikke så mærkeligt endda. Eleverne ser deres skolegang som en forberedelsesperiode til voksenlivet, frem for som en særegen barneperiode. Dette skyldes til dels en oplevet usikkerhed om fysiske omstændigheder i samfundet og i verden. Derfor er det for os svært at reducere denne udfordring til, at eleverne bare ikke har forstået hvad historiefaget kan; de tænker simpelthen, i deres øjne, på vigtigere ting.

At kristendomskundskab tilsyneladende ikke deler skæbne med historiefaget i elevernes oplevelse af fagenes værdi, tillægger vi at de fælles mål der arbejdes med i det fag, simpelthen er nemmere at forstå relevansen af. Livsfilosofi, etik og forståelse af andre folk ligger umiddelbart langt tættere op af Klafkis tanker om epokale nøgleproblemer end historisk bevidsthed, principper for overblik og historikanon gør. Det kræver derfor, i vores forståelse, ekstra tid og ressourcer for en lærer at skulle tydeliggøre historiefagets dannelsesmæssige værdi, i forhold til hvad en kristendomskundskabslærer behøver at gøre, ud fra de læringsintentioner som er skrevet ind i Fælles Mål. Dette er ikke sagt for at tale historiefaget ned, men som en opfordring til at undervisere bør tale historiefaget op. Historisk empati, det historieskabende element i alle levende mennesker og historiebrug som et værktøj til at forstå den måde vi agerer på som mennesker, er alle fantastiske tilgange til at blive et bedre, mere dannet menneske. Men det kræver at man giver slip på nogle af de måder vi er vant til at snakke om faget. Vi mener at en demokratisk måde til at gøre disse kvaliteter mere tydelige på, i tråd med Klafki og Möller, er at inddrage eleverne i de læringsintentioner der er med faget. Det er, efter vores mening, alt for meget at forlange, at det skal være elevernes opgave at tyde metakommunikative hints og hentydninger til, hvad historiefaget kan bruges til.

Et af de centrale spørgsmål vi synes denne opgave lægger op til at behandle er: Hvis eleverne har svært ved at se nytteværdien i historiefaget, og derfor ikke ser det som et meningsfuldt fag, bør vi da give dem hvad de umiddelbart vil have, og forklare dem fagets nytteværdi mere eksplicit, eller skal vi forsøge at lave om på den uddannelses- og erhvervsrettede kultur, vi kan se der har udviklet sig i folkeskolen over de sidste år?

Med de kræfter vi står op imod som lærere, med fremdriftsreformer, stadig højere fokus på arbejdsudbud og den stigende tendens til at elever skal forholde sig til deres fremtid mens de går i skole, ser det for os ikke realistisk ud at forsøge at ændre på de store, kulturelle forventninger der er til eleverne, og dem de sætter til sig selv. Derfor vil vi i stedet i vores handlingsforslag komme med forslag til, hvordan en lærer kan tydeliggøre fagets egentlige værdi for eleverne, for at skabe en højere grad af meningsfuldhed i forbindelse med undervisningen.

Det handleforslag som vi tænker vil skabe den største forøgelse af elevernes formålsforståelse er at gøre læringsintentionerne med faget eksplicite, i stedet for kun de konkrete læringsmål. Når eleverne giver udtryk for at historie er et fag som bærer præg af, at man skal tilegne sig noget specifik viden, kan dette være resultatet af at læreres undervisning ofte er indrettet efter den givne lektions læringsmål, når der skal evalueres på elevernes læringsproces. En måde at komme dette til livs kunne være at arbejde med de færdigheds- og vidensmål som eleverne skal dygtiggøre sig i, på en måde hvor de bliver koblet på den overordnede læringsintention. Et forløb om kvindernes samfundsrolle gennem historien, kunne på den måde have både læringsmål om at eleven skal kende til den specifikke udvikling der er fundet sted, samt en overordnet læringsintention om at eleven kan bruge denne viden til at udtrykke sig om undertrykkelse og politisk handling i det samfund de lever i i dag. Dette er der for sig ikke noget nyt i, men det er vores hypotese at langt de fleste historielærere gør sig disse tanker når de planlægger forløb, men at langt de færreste overvejer hvordan læringsintentionen skal opfanges af eleverne. Dette gør det kun sværere for eleverne at forstå, hvorfor kvindernes kamp for valgret egentlig også er vigtig at forstå i dag, selvom det jo "allerede er sket". Denne tilgang lægger sig også fint op ad Klafkis eksemplariske metode.

Et udgangspunkt for at skabe større tydelighed omkring historiefagets identitetsdannende aspekter og dets brugbarhed, kan måske være at finde i Kvande & Naasted (2020, s. 108), hvor

histories potentiale som identitetsdannende diskuteres. Her skelnes mellem fælles oplevelser i fortiden og fælles erfaringer. At en gruppe mennesker, om det er en nationalstat eller en børnehaveklasse, har gennemgået oplevelser gør også at denne gruppe får nogle erfaringer. Disse erfaringer vil være forskellige, men den betydning de har for gruppen vil i mange sammenhænge kunne relateres til andre grupperes erfaringer. Bogen fortæller om en indvandrerelev, som bliver fortalt om Norges besættelse af det Tyske Rige under Anden Verdenskrig og ytrer: *“Åh, jeg vidste ikke at Norge havde været en koloni.”* På denne måde udtrykkes det fint, at mennesker på trods af historisk og kulturel baggrund “leder efter fælles erfaringer”. Historien om et undertrykkende herrefolk er sjældent noget som kun findes på de tidligste sider i en nations mentale historiebog. Disse erfaringsperspektiver skulle naturligvis bredes ud for eleverne, så de får mulighed for at forstå dem til fulde. Dette kunne gøres gennem tematisk undervisning i historiefaget, hvor man i stedet for at kigge udelukkende på 2. Slesvigske Krig, valgte at kigge på “stormagters fald”. Her kunne der drages paralleller mellem Danmark efter 2. Slesvigske Krig, Tyrkiet i 1920’erne og Storbritannien efter afkoloniseringen. Man kunne så, sammen med eleverne, undersøge hvad det gør ved en nations selvbillede at gå fra at være en historisk stormagt til en mindre spiller på verdensscenen. På denne måde kan de fælles erfaringer bruges til at skabe et håndgribeligt (og nyttigt) værktøj til at behandle historiske begivenheder som årsager til, og udtryk for, at mennesker har gjort som de har gjort og stadig gør som de gør. At historie kan bruges til at se disse erfaringer som mere end blot sagn og begivenheder som kun har med én given befolkningsgruppe at gøre, men i virkeligheden er mønstre, som kan genkendes af folk i hele verden åbner op for et utroligt stort, og meget anvendeligt, dannelsepotentiale for elever såvel som voksne.

Konklusion

Vores undersøgelse understøtter de resultater som ses i Historiefaget i Fokus: elever og lærere tænker ikke historiefagets formål ens. Eleverne ser potentiale i de dele af fag, hvor de kan “bruge det til noget”, og de har svært ved at se hvad historiefaget kan bidrage med i den forstand. Dog synes vi, at vi kan se en tendens til, at eleverne kan reproducere nogle af de fordele som læreren udtrykker ved historiefaget. Forståelserne eksisterer derfor ikke i et vakuum. Der er derfor

potentiale for at influere elevernes formålsforståelse gennem mere eksplicit arbejde med fagets læringsintentioner. Vi kommer derfor med handleforslag til måder, hvorpå lærere kan arbejde mere eksplicit med fagets læringsintention, for at give eleverne indblik i de konkrete måder, hvorpå man kan bruge historiefagets undersøgelses- og dannelseselementer til at være en mere dannet samfundsborger. Vores handleforslag er ikke udtømmelige, men lægger op til at lærere overvejer hvordan deres elever forstår faget, og hvordan de formidler deres egen forståelse.

Vi, som voksne mennesker, med studentereksamen og fine fornemmelser om kulturen og historiens værdi må huske på, at dannelsen ikke ligger et sted ude i æteren, hvor eleverne enten når den eller ej. Den skabes i eleverne og skal fremdyrkes af eleven selv med vores hjælp, omsorg og vejledning. Dette kan man gøre ved at vise og fortælle eleverne hvordan de kan bruge historiefaget til at leve et bedre liv i et samfund, som de forhåbentlig skal ud og gøre bedre end det var da de fandt det. Elever må, kort sagt, fortælles og vises hvad historie *kan*, hvis vi vil forvente af dem, at de skal se faget som vigtigt og skal ville noget med det.

Litteraturliste

- Agergaard, K., & Nielsen, N. G. (2015). Mål. I P. Brodersen, *Effektiv undervisning: didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (s. 125-162). Hans Reitzel.
- Andersen, T. (2015). Læringsmålstyret undervisning i praksis. I N. Petersen & J. A. Poulsen, *Forenklede fælles mål i historie: en håndsrækning* (s. 73-80). HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Binderup, T., & Troelsen, B. (2014). *Historiepædagogik* (2. oplag). Kvan.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019a). *Historie Fælles Mål*. EMU. Lokaliseret 26. maj, 2023, på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019b). *Historie Undervisningsvejledning*. EMU. Lokaliseret 26. maj, 2023, på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Historie.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019c). *Kristendomskundskab Fælles Mål*. EMU. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Kristendomskundskab.pdf
- Børns Vilkår & TrygFonden. (2020). *Pres og Stress: Skolen og det trygge klasse miljø*. bornsvilkar.dk. Lokaliseret 26. maj, 2023, på: <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/11/Pres-og-stress.-Skolen-og-det-trygge-klassemiljoe..pdf>
- Brodersen, P. (2015). Undervisning. I *Effektiv undervisning: didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (s. 17-55). Hans Reitzel.
- Dahl, K. M. (2019). Faste rammer, omtanke for andre og tolerance: Strømninger i danskernes opdragelsesværdier. I M. Frederiksen, *Usikker modernitet: danskernes værdier fra 1981 til 2017* (s. 321-353). København.

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2021). *Unge valgproces og start på ungdomsuddannelse: unges veje mod ungdomsuddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/grundskole/unges-valgproces-start-paa-ungdomsuddannelse>
- Faber, S., Kopp, A., & Lauta, K. (2022). *Det meningsfulde historiefag: historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Samfundslitteratur.
- Gravesen, D. T. (Ed.). (2015). *Pædagogik: introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Systime Profession. <https://paedagogik.systime.dk/?id=1>
- Grynberg, S. (2016, July 1). 10 år med historiekanon: Katastrofen udeblev. *Folkeskolen.dk*. <https://www.folkeskolen.dk/faelles-mal-historie-historie-og-samfundsfag/10-ar-med-historiekanon-katastrofen-udeblev/418312>
- Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2017). *Undervisning mellem hensigt og uforudsigelighed*. Dafolo.
- Knudsen, H. E., & Christiansen, R. (2015). *Fagdidaktik i historie*. Frydenlund.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2013). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (4. udgave). Universitetsforlaget.
- Poulsen, J. A., & Historielab. (2017, 6. Juni). *Historiefaget under forandring*. YouTube. Lokaliseret 24. maj, 2023, på: <https://www.youtube.com/watch?v=hpU2FB3rNx4>
- Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2015). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen: rapport*. HistorieLab.
- Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2016). *Historiedidaktik: mellem teori og praksis*. Hans Reitzel.
- Qvortrup, A. (2019). *Formålsdrevet Uddannelse Og Undervisning*. Dafolo.
- Thurén, T. (2021). *Videnskabsteori for begyndere* (3. udgave). Hans Reitzel.

Link til transkriberede interviews:

- Bendixen, N & Nielsen, S. J. (2023). *Interview transkriberet*. Lokaliseret d. 1. juni 2023 på: https://docs.google.com/document/d/1SVKdId_glRRnNJFQsLSBCZxHnHJ1-1msUb1hd2K6KX8