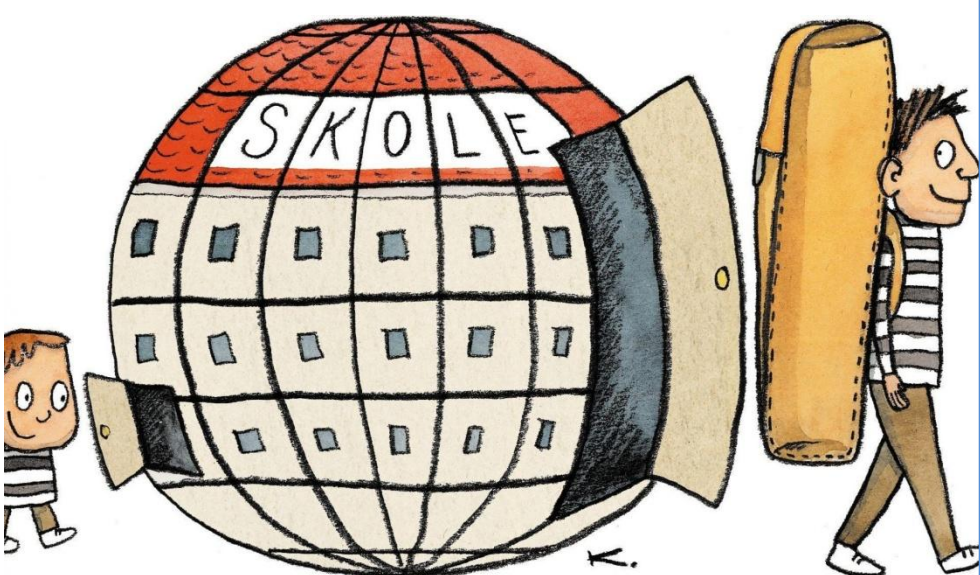


## Historieundervisning med fokus på dannelse, identitetsudvikling samt udvikling af historiebevidsthed



Bacheloropgave - Historie  
04-05-2015

Anslag: 87.785

**Studerende:**  
Michelle Hesselvig Verwold  
Studienummer: 164891

**Vejledere:**  
Michael Brian Mogensen  
Jesper R. Pedersen



VIA University  
College



## Indholdsfortegnelse

---

1. Indledning	s. 3
2. Problemformulering	s. 3
3. Læsevejledning	s. 3
4. Case	s. 4
5. Præsentation af praksis	s. 5
6. Metodeafsnit	s. 6
<b>6.1 Observationer</b>	s. 6
<b>6.2 Interview</b>	s. 7
7. Elevens almene dannelse	s. 8
<b>7.1 Dannelsesbegrebet</b>	s. 8
7.1.1 <i>Perspektiver på dannelse</i>	s. 9
<b>7.2 Vor tids dannelsesideal</b>	s. 9
7.2.1 <i>Hvad vil vi med skolen?</i>	s. 10
7.2.2 <i>Udvikling af kvalificeret selvbestemmelse</i>	s. 10
<b>7.3 Historiefagets bidrag til elevens almene dannelse</b>	s. 11
7.3.1 <i>Dannelse til demokratisk deltagelse</i>	s. 12
8. Elevens identitetsudvikling	s. 14
<b>8.1 Selvets rettetheder</b>	s. 14
<b>8.2 Historiefagets bidrag til elevens identitetsudvikling</b>	s. 15
9. Udvikling af elevens historiebevidsthed	s. 17
<b>9.1 Historiebevidsthedsbegrebet</b>	s. 17
<b>9.2 Brugerstyret historiedidaktik</b>	s. 18
10. Sammenfatning	s. 19



---

11. Historieundervisning med fokus på dannelse, identitet og historiebevidsthed	s. 20
<b>11.1 Læring</b>	s. 20
11.1.1 <i>En Clearinghouse-undersøgelse</i>	s. 22
<b>11.2 Fagets indhold</b>	s. 24
11.2.1 <i>Den kategoriale dannelse</i>	s. 24
11.2.2 <i>Den vellykkede historietime</i>	s. 25
11.2.3 <i>Problematik i det senmoderne samfund</i>	s. 25
11.2.4 <i>God anderledeshed</i>	s. 26
<b>11.3 Den autentiske lærer</b>	s. 27
11.3.1 <i>Den personlige intention</i>	s. 28
11.3.2 <i>Du må selv brænde for at tænde ild</i>	s. 29
<b>11.4 Det flerstemmige klasserum</b>	s. 30
11.4.1 <i>Det monologiske og det flerstemmige klasserum</i>	s. 30
11.4.2 <i>Det flerstemmige klasserum i praksis</i>	s. 31
<b>11.5 Undervisningsaktiviteter</b>	s. 32
11.5.1 <i>Det gådefulde, poetiske og fællesskabende</i>	s. 32
11.5.2 <i>TT-strategier</i>	s. 33
11.5.3 <i>TT-strategier, dannelse, identitet og historiebevidsthed</i>	s. 34
12. Konklusion	s. 35
13. Perspektivering	s. 36
14. Litteraturliste	s. 37
15. Bilag 1	s. 39
16. Bilag 2	s. 41
17. Bilag 3	s. 43



*"Jeg kan ikke rigtig se, hvorfor man skal have historie i skolen. Jo altså, det er måske fint nok, at man skal lære om de to verdenskrige, men alt inden år 1900 synes jeg bare, man skulle droppe.*

*Det kan man jo ikke bruge til noget nu".\**

- Mads, 9.A

## 1. Indledning

---

Jeg oplevede i min praktik, at den holdning, Mads i ovenstående citat præsenterer, var den gængse opfattelse af historiefaget hos 9. klasses elever. Eleverne havde svært ved at se, hvorfor man overhovedet skulle have historieundervisning, og de opfattede faget som kedeligt, demotiverende og spild af tid. De kunne ikke se, hvad de nogensinde skulle bruge faget til, da historiefaget, i deres øjne, blot gik ud på, at de skulle huske en masse årstal og begivenheder, og eleverne var enige om, at faget ikke rummede det helt store potentiale. Historielærerens gentagne erfaringer med, at han ikke kunne åbne elevernes øjne for, hvor spændende og relevant faget er, resulterede i, at han selv mistede sin motivation for at planlægge en spændende undervisning. At observere en undervisning, hvor der ikke var nogen sammenhæng mellem det, jeg oplevede, og historiefagets formål, skabte en undren og en nysgerrighed hos mig. Jeg prøvede at sætte mig i elevernes sted; de kunne ikke afkode, hvad det var, historiefaget kunne give dem, som var væsentligt for dem at lære - Et reelt spørgsmål som ikke er så ligetil at besvare. Dét spørgsmål vakte min nysgerrighed og blev af-sættet for, at jeg i denne opgave fik lyst til at undersøge, hvad historiefaget kan bidrage med i forbindelse med dannelse, identitetsudvikling og historiebevidsthed, og hvordan vi gør i praksis.

## 2. Problemformulering

---

*Hvordan kan historiefaget bidrage til elevens almene dannelse, identitetsudvikling samt udvikling af historiebevidsthed?*

## 3. Læsevejledning

---

Min opgave er delt op i to dele. Til at belyse min problemformulering vil jeg i opgavens første del præsentere en case fra min praktik og uddybe den praksis, min opgave er baseret på. Efter et metodeafsnit vil jeg afgrænse dannelsesbegrebet ud fra Bernt Gustavssons definition, vurdere begrebets betydning i nutidens skole og undersøge, hvordan historiefaget influerer på elevens dannelse.

---

\* Dette elevcitater og de følgende, der mødes i opgaven, er brudstykker fra mine elevinterviews, som vil kunne læses i bilag 1



Efterfølgende afsnit tager, med udgangspunkt i Jan Tønnesvangs teori, fat på identitetsbegrebet og stiller sig undersøgende over for, hvordan man som individ kan bruge historie som led i sin identitetsudvikling.

Dernæst følger et afsnit, hvor jeg definerer historiebevidsthedsbegrebet ud fra Bernard Eric Jensens begrebsverden og overvejer relevansen af udviklingen af historiebevidsthed hos elever i folkeskolen.

Som afrunding på opgavens første del følger en sammenfatning, hvor jeg kobler begreberne dannelse, identitetsudvikling og historiebevidsthed sammen og vurderer, hvordan de tre begreber spiller sammen.

Opgavens anden del indeholder min almindidaktiske analyse af, hvilke komponenter, der er centrale i en historieundervisning, som har fokus på ovenstående. Denne del er opdelt i fem underafsnit, som hviler på et teoretisk grundlag. Disse afsnit består henholdsvis af **1.** en definition og diskussion af den manglende læring hos eleverne i 9.A med afsæt i *Illeris' læringsteori*, **2.** en introduktion til Klafkis begreb *kategorial dannelse*, hvorunder jeg vil præsentere nogle af de problematikker, der er i tilknytning til valg af undervisningsindhold i det senmoderne samfund, **3.** mine refleksioner omkring lærerrollen med udgangspunkt i Per Fibæk Laursens begreb *Den autentiske lærer*, **4.** Olgas Dysthes tanker om *det flerstemmige klasserum* samt **5.** mine overvejelser omkring *læringsaktiviteter i historieundervisningen*, som kan bidrage til at fremme elevernes almene dannelse, identitetsudvikling og historiebevidsthed.

Opgavens anden del vil have et intervenserende perspektiv på den historieundervisning, jeg oplevede i 9.A, og med afsæt i ovenstående teori vil den lede frem til en analyse af det observerede samt en vurdering af, hvad man kunne have gjort anderledes.

Jeg har valgt at inddrage min empiri løbende i opgaven frem for at udforme et selvstændigt empiriafsnit. Det har jeg valgt ud fra et ønske om at skabe en tydelig sammenhæng mellem teori og praksis og lade disse to spille sammen igennem hele opgaven.

## 4. Case

---

Den følgende case har jeg udarbejdet på baggrund af en af mine observationslektioner i 9.A. Dette er kun en enkelt lektion ud af otte lektioner i alt, men situationen i casen er repræsentativ for de resterende syv lektioner, som forløb omtrent på samme måde.



### *Historietime i 9.A*

9.A har historieundervisning. Det er mandag morgen i første time, og eleverne har lige haft læsebånd. 9.A er skolens eneste 9. klasse, og de er 18 elever i klassen. I denne time skal klassen begynde på et emne om "Den kolde krig", og læreren, Sebastian, uddeler en to-siders tekst til eleverne. Sebastian beder eleverne om at læse teksten individuelt og lægge teksten på bordet, når de er færdige. Eleverne går i gang med at læse, og der er ro i klassen. Efter et par minutter begynder nogle af eleverne bagerst i klassen at tegne, kigge rundt i klassen eller skrive på mobil. Efterhånden slutter flere elever sig til denne aktivitet, og i løbet af 10 minutter sidder otte af eleverne og laver noget andet end at læse. Der er stadig ro i klassen, Sebastian står selv og læser, så han opdager ikke, at nogle af eleverne ikke læser. Da der er gået ca. 10 - 15 minutter er tre af de fagligt stærke elever færdige med at læse. De lægger teksten fra sig og kigger op. Sebastian beder om elevernes opmærksomhed og siger: "I er vist ved at være færdige med at læse". De elever, der stadig er i gang med at læse, kigger rundt på hinanden, men ingen gør indvendinger.

Sebastian gennemgår teksten og stiller spørgsmål til eleverne. Der er tre af klassens elever, der byder ind, resten af klassen sidder enten og lytter, skriver på mobil eller snakker med sidemanden. Resten af historietimen fortsætter på denne måde, og det er fortsat kun tre af eleverne, der er i dialog med læreren.

## 5. Præsentation af praksis

Casen er udarbejdet på baggrund af mine oplevelser med 9.A på den skole, hvor jeg havde min 3. års praktik. Jeg stod i praktikken ikke selv for undervisningen, men havde derimod fået lov til at observere en 9. klasse i deres to historietimer om ugen. Denne oplevelse har rejst en del spørgsmål og undren, som har været grundlag for min problemformulering. Klassen var en sammenbragt klasse af to 8. klasser, og jeg kendte alle eleverne fra min 2. års praktik, hvor jeg havde undervist eleverne i dansk. Jeg huskede eleverne som aktive, motiverede og fagligt dygtige, og jeg var derfor spændt på at opleve dem i en anden sammenhæng end dansk. Jeg kunne dog hurtigt fornemme, at der var en helt anden diskurs i historie.

Under mine observationer sad jeg bagerst i lokalet, og jeg har derfor kunnet observere nogle helt andre ting end læreren. Klassens historielærer, Sebastian, havde netop påbegyndt et emne om "Den kolde krig", og han underviste hovedsageligt vha. tekstlæsning, spørgsmålsark og tavleundervisning. Hans opfattelse var, at klassen ikke ville få læst, hvis de havde historietekster for som



lektier, og eleverne brugte derfor en del tid på læsning i timerne. Ofte fik eleverne en relativ svær tekst udleveret lige efter tyve minutters læsebånd, hvilket, eleverne gav udtryk for, kunne virke ret trættende på dem. Desuden var læsesituationen ofte problematisk, da eleverne var på meget forskellige niveauer mht. læsefærdigheder. Sebastian gav udtryk for, at han derfor blev nødt til at afbryde læsningen, når han kunne se, at de fleste var færdige med teksten. Det var af gode grunde de svageste læsere, der sad tilbage og ikke havde nået at blive færdige, og de blev dermed sat endnu mere tilbage i resten af timen. Der viste sig hurtigt et tydeligt billede af et stort fagligt skel i klassen. Tre af drengene havde skiftevis hånden i vejret med nogle gode svar på Sebastians spørgsmål, mens resten af klassen var tomme i blikket, inaktive og umiddelbart uinteresserede. Sådan fortsatte det i hver time.

Ud fra mine observationer kunne det konkluderes, at størstedelen af eleverne ikke var aktivt deltagende i undervisningen, og både Sebastian og eleverne gav under de interviews, jeg lavede med dem udtryk for, at den nuværende situation ikke var tilfredsstillende. Dette gjorde mig nysgerrig på at undersøge historiefaget og dets potentialer, og hvordan man som lærer kan åbne elevernes øjne for dette.

## 6. Metodeafsnit

---

Jeg har valgt at gøre brug af forskellige dataindsamlingsmetoder i min praksis. Jeg har foretaget observationer, lavet interview med 9.As historielærer samt lavet fokusgruppeinterviews med eleverne i 9.A. Grunden til, at jeg har valgt at inddrage flere forskellige former for dataindsamling, er, at jeg vil forsøge at se undervisningssituationen fra forskellige vinkler. Jeg finder det relevant at kombinere mine egne observationer med både lærerens og elevernes oplevelse af historieundervisningen, da dét at inddrage deres fortolkninger kan bidrage til at udvide min forståelse af det, jeg observerede. Jeg vil i de følgende afsnit forsøge at vurdere de valgte dataindsamlingsmetoder.

### 6.1 Observationer

Som sagt var jeg observatør på en 9. klasses historieundervisning. Jeg førte logbog, mens jeg observerede, og disse observationer var strukturerede, da mit fokus var at undersøge, hvorvidt eleverne fandt historieundervisningen relevant og vedkommende, og om de var motiverede og aktive deltagere i undervisningen.

Det positive ved udelukkende at være observatør i stedet for at være en deltagende aktør under observationerne er, at det har været let at forholde sig objektivt. At kunne sidde bagerst i lokalet som flue på væggen gjorde, at jeg kunne fokusere udelukkende på at iagttage uden at skulle koncentrere mig om selve undervisningen også. Jeg har kunnet skrive ned, hvad jeg så og hørte med det samme, hvilket betød, at jeg fik det hele med og ikke glemte at skrive noget ned, når timen var



slut. Derudover bidrog denne måde at observere på også til, at jeg kunne iagttage historielæreren i aktion. Det kan måske være sværere at forholde sig fuldstændigt objektivt til sin egen fremtræden, så dét, at jeg ikke selv stod som underviser, gjorde, at jeg kunne være opmærksom på og forholde mig objektivt til lærerens kropssprog, handlinger og sprogbrug.

Denne måde at observere på er ydermere medvirkende til, at jeg i min analyse af mine observationer har kunnet skelne meget tydeligt mellem det *beskrivende* og det *forklarende*<sup>2</sup>.

## 6.2 Interview

Til at supplere mine observationer og dermed også understrege disses reliabilitet lavede jeg interviews med både læreren og eleverne. Det interview, jeg lavede med klassens historielærer, Sebastian, var en *semistruktureret*<sup>3</sup> interviewform, da jeg i forvejen havde afgjort, hvilke områder jeg ville spørge ind til men ikke havde lagt mig fast på allerede formulerede spørgsmål<sup>4</sup>.

Med eleverne lavede jeg fokusgruppeinterviews, hvor de var fire - seks elever i hver gruppe. Her lavede jeg et forholdsvis *struktureret*<sup>5</sup> interview, hvor jeg på forhånd havde udarbejdet konkrete spørgsmål, eleverne skulle svare på<sup>6</sup>. Samtidig tog jeg mig dog også den frihed at få uddybet nogle spørgsmål mere end andre, når jeg mærkede, at eleverne havde noget på hjerte, som var vigtigt at dvæle ved. Grunden til, at jeg havde valgt at lave strukturerede interviews med eleverne, er, at de var flere elever sammen under interviewet, så derfor vurderede jeg, at det ville være mest overskueligt på denne måde.

Styrken ved denne form for dataindsamlingsmetode er, at jeg får indblik i både lærerens og elevernes synsvinkel. Mine observationer er i sig selv ikke nok for at få et bredt perspektiv på 9.As historieundervisning og de forskellige parters oplevelser. Dette bidrager begge interviewformerne til.

Jeg har via ovenstående dataindsamlingsmetoder forsøgt at skabe et bredt og nuanceret perspektiv på historieundervisningen i 9.A. Da eleverne i perioden, jeg var hos dem, ikke afleverede elevprodukter, har jeg ingen dokumenter at inddrage i min empiri, men jeg har gennem mine observationer og to slags interviews alligevel prøvet at nærme mig *metodetriangulering*<sup>7</sup> ved at bringe flere forskellige dataindsamlingsmetoder i spil og på den måde sikre empiriens reliabilitet.

Da historiefaget ikke fylder så meget på skoleskemaet, 3. års praktikken kun er seks uger, og at der i løbet af perioden både blev taget historietimer til fagdage og en emneuge, observerede jeg kun 9.A i otte lektioner i alt. Derfor kunne mine undersøgelser uden tvivl kvalificeres og præciseres ved, at jeg havde observeret undervisningen i en længere periode.

---

<sup>2</sup> Nielsen et al., s. 72

<sup>3</sup> Ibid., s. 79

<sup>4</sup> Bilag 2

<sup>5</sup> Nielsen et al., s. 79

<sup>6</sup> Bilag 1

<sup>7</sup> Nielsen et al., s. 128





Derudover kunne det ligeledes have været interessant at inddrage en kvantitativ metode i form af en spørgeskemaundersøgelse, så de elever, der ikke fik sagt så meget under fokusgruppeinterviewet, kunne komme til orde. I den forbindelse kunne det ligeledes have styrket det empiriske grundlag at udvælge et par stykker af eleverne og lave nogle mere dybdegående, individuelle og ustrukturerede interviews med dem for at få den narrative vinkel inddraget.

Undersøgelsesmetoderne, som jeg har gjort brug af, kan defineres som *beskrivende* og *evaluerende undersøgelsesperspektiver*<sup>8</sup>. Jeg har i mine observationer primært beskrevet, hvad jeg så og oplevede i undervisningssituationen. I interviewene forsøgte jeg at nå frem til en vurdering af, hvorfor situationen er, som den er, og hvad der sker, når man ændrer på ét aspekt i undervisningen. Denne vurdering tog især afsæt i elevernes og lærerens tidligere oplevelser, da der i den periode, jeg var der, ikke blev foretaget nogle iøjefaldende tiltag.

*Det intervenerende undersøgelsesperspektiv*<sup>9</sup> kommer derimod først til udtryk i anden del af min opgave, hvor jeg peger på nogle konkrete tiltag, der vil kunne intervenere praksis.

## 7. Elevens almene dannelse

---

*"Ret beset rummer dannelsestanken dybe eksistentielle dimensioner og indbefatter i videste forstand de livsspørgsmål, mennesket altid stiller sig selv, nemlig at fatte rækkevidden af og vilkårene for at være menneske. Den tanke, at mennesket må "forlade sig selv for at finde sig selv," er dannelsestankens dybeste indhold"*<sup>10</sup>.

### 7.1 Dannelsesbegrebet

Gustavsson bruger metaforen om individets rejse gennem det ukendte for så at vende hjem til det kendte igen som beskrivelse af begrebet dannelse. Han beskriver her *dannelsens sigte* som det, at man bevæger sig mellem det kendte og ukendte, at man tolker det fremmede på baggrund af, hvad man i forvejen kender til, og at man lærer sig selv at kende ved at lære verden at kende<sup>11</sup>. Denne proces kræver ligeledes, at man efter sin "rejse" vender hjem, dvs. at man, når man har udforsket det fremmede og ukendte, vender tilbage til sig selv igen oplevelsen og erfaringen rigere. Det at være hjemme i sig selv definerer Gustavsson som: "*at have en nogenlunde tryk forankring i egen personlig, social og kulturel identitet*"<sup>12</sup>. Der er altså et sammenspil mellem begreberne dannelse og identitet, hvilket jeg senere vil vende tilbage til.

---

<sup>8</sup> Harboe, s. 59

<sup>9</sup> Ibid., s. 59

<sup>10</sup> Gustavsson, s. 42

<sup>11</sup> Ibid., s. 44

<sup>12</sup> Ibid., s. 43



Det, Gustavsson beskriver som *dannelsens sigte*, er altså, at man som individ forlader det kendte for en stund for at udforske det ukendte, og derefter vender hjem igen beriget af de indtryk, man har erhvervet sig. Dannelse foregår derfor konstant ved, at "*vi møder noget nyt og forsøger at tolke det ind i det allerede kendte*"<sup>13</sup>.

### - 7.1.1 Perspektiver på dannelse

Gustavsson taler endvidere om to perspektiver på dannelse; ét hvor dannelsen opfattes som en uendelig, fri udviklingsproces, der ikke sættes i relation til ydre påvirkninger som forbilleder og mål og ét, hvor det netop er forbillederne og på de forhånd udstukne mål, som er det styrende for, hvad individet skal dannes til<sup>14</sup>. Her peger Gustavsson på, at det ikke giver mening at tale om dannelse som enten det ene eller det andet. Han beskriver, at når "*dannelse opfattes og håndteres som en dynamisk helhed sammensat af begge de to elementer, virker dannelsen som en levende foreteelse i kultur og samfund*"<sup>15</sup>. Hvis man tænker dannelse som en fuldstændig fri proces, der kun tager udgangspunkt i subjektet, fungerer det ikke i den sanselige verden, da der altid findes begrænsende faktorer i samfundet, og da "*mennesket eksisterer i en kulturel sammenhæng og er bestemt af sociale faktorer*"<sup>16</sup>. Ligeledes kan man heller ikke tale dannelse, hvis på forhånd udstukne mål i forbindelse med kundskab og læring bliver det eneste væsentlige, for det betyder, at der ikke er plads til individets egne valg og frie udvikling. Gustavsson pointerer altså, at man ikke kan betegne dannelse som en hverken udelukkende indre eller ydre proces, da det er i spændingsfeltet mellem disse to, at man overhovedet kan tale om dannelse.

## 7.2 Vor tids dannelsesideal

Dannelse er et begreb, som i stor grad bliver diskuteret i forbindelse med uddannelsessystemet i disse år. Gustavsson skelner mellem to modsatte synsvinkler, som synes at dominere debatten om folkeskolens opgave. På den ene side tænker man uddannelse som "*investering i human kapital*"<sup>17</sup>, hvor dét at erhverve sig kundskaber og uddanne sig udelukkende bliver et økonomisk anliggende. Heroverfor står tanken om at "*lancere den klassiske dannelsestanke og humanisme*"<sup>18</sup>, hvilket ifølge Gustavsson ikke giver mening, da denne er "*en tradition, som ikke er blevet udviklet til at modsvare vor tids samfundsforudsætninger og kulturelle vilkår*"<sup>19</sup>.

---

<sup>13</sup> Ibid., s. 44

<sup>14</sup> Ibid., s. 18

<sup>15</sup> Ibid., s. 19

<sup>16</sup> Ibid., s. 20

<sup>17</sup> Ibid., s. 17

<sup>18</sup> Ibid., s. 17

<sup>19</sup> Ibid., s. 17



### - 7.2.1 Hvad vil vi med skolen?

Som repræsentant for den første synsvinkel er tidligere undervisningsminister Bertel Haarder. Han plæderer netop for, at staten skal fastlægge folkeskolens mål, at der skal udvikles en stærk evalueringskultur, og at obligatoriske tests står centralt<sup>20</sup>. Haarder pointerer, at stærke faglige kundskaber og færdigheder er en nødvendighed for at kunne begå sig i den globaliserede verden, og målet er derfor: "at man skal kigge mere ud end ind i sig selv"<sup>21</sup>.

I kontrast hertil står pædagogiske filosof Brian Degn Mårtensson. Han taler for, at vi skal vende blikket tilbage og se på fortiden i projektet om at skabe en god folkeskole i Danmark. Mårtensson peger på tradition, kultur og det pædagogiske paradoks - at opdrage til frihed - som centrale grundsten i folkeskolen<sup>22</sup>.

De to modstridende strømninger, der dominerer diskussionen om folkeskolens opgave, gør, at dannelsesbegrebet bliver relevant. Hvad vil vi med skolen, og hvordan forstår vi dannelse? Disse spørgsmål trænger sig på, når debatten om skolen raser. For at kunne danne sig et indtryk af, hvad vil med skolen lige nu, må man se på, hvad vi som samfund ønsker af eleverne, når de engang ikke er folkeskoleelever mere.

Der er flere bud på, hvad der kunne være et nutidigt dannelsesideal. Gustavssons eget bud på dét er et dannelsesideal, hvor der er sammenspil mellem den indre subjektive side og den ydre objektive side. Hans tankegang sigter mod, at dannelse, læring og kundskab skal tage sit udgangspunkt i den subjektive. Han uddyber, at hvis ikke denne personlige forankring er til stede, vil læringen blive overfladisk. Dog pointerer han, at hvis vi kun bliver i det, vi kender i forvejen, så lærer vi ikke noget nyt. Derfor skal individet forlade sig selv og vove sig ud i det ukendte for på den måde at lære både noget nyt om verden og sig selv<sup>23</sup>.

### - 7.2.2 Udvikling af kvalificeret selvbestemmelse

Et andet perspektiv på dannelse præsenterer Jan Tønnesvang, som dog er ret enig i Gustavssons bud på et dannelsesideal. Tønnesvangs teori omkring *psykologisk ilt*<sup>24</sup> nærmer sig netop Gustavsson udsagn om, at det ydre aspekt af dannelse ikke må stå alene. Her pointerer Tønnesvang, at for at eleverne kan udvikle sig fagligt og personligt, kræver det, at de får *psykologisk ilt*, hvilket er en forudsætning for et godt *vitaliseringsmiljø*<sup>25</sup>. Han bruger begrebet *psykologisk ilt* om den måde, hvorpå eleverne bliver anerkendt og tilpas udfordrede, og denne form for ilt er uundværlig, da den

<sup>20</sup> Haarder: "Verdens bedste folkeskole"

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Mårtensson: "Fremtidens folkeskole - Uden fortid?"

<sup>23</sup> Gustavsson, s. 21

<sup>24</sup> Tønnesvang, s. 16

<sup>25</sup> Tønnesvang, s. 18



"understøtter vores eksistens"<sup>26</sup>. Han sammenligner den *psykologiske ilt* med den organiske ilt; hvis ikke eleverne får denne ilt, bliver de kvalt. Det betyder også, at hvis eleverne konstant skal lave tests og rette ind efter udefrakommende mål, der ikke udfordrer dem på en optimal måde, så bliver de i stedet knægtet som reaktion på for stort et pres.

Han peger derfor på begrebet *kvalificeret selvbestemmelse*<sup>27</sup> som dannelsens mål. En dannelsesfremmende undervisning, hvis sigte er at danne eleverne til *kvalificeret selvbestemmelse*, vil i følge Tønnesvang give "*elever, der forlader skolen som intentionelt rettede væsener, (der) har udviklet en såkaldt tilværelsesprojekterende parathed, dvs. en parathed til at ville have noget for med sig selv i et realitetsafstemt forhold til de kompetencer, som de har udviklet, og de talenter, de er i besiddelse af, som grundlag for en videre tilværelsesrealisering (..)*"<sup>28</sup>. Her består skolens dannelsesopgave i, at eleverne udvikler en lyst til at ville noget med sig selv, og det er i følge Tønnesvang kun muligt, når der er et tæt sammenspil mellem faglig og personlig udvikling<sup>29</sup>.

### 7.3 Historiefagets bidrag til elevens almene dannelse

I faghæftet for historiefaget bliver fagets formål bl.a. beskrevet som at "*videreudvikle deres (elevernes) viden om, forståelse af og holdninger til egen kultur, andre kulturer samt menneskers samspil med naturen. Undervisningen skal (..) give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder*"<sup>30</sup>. Eleverne skal altså tilegne sig nogle kundskaber, men samtidig skal historiefaget skabe rum for elevernes refleksion over egne handlemuligheder. Identitetsudviklingen bliver her central, fordi eleverne gennem deres udforskning af det ukendte og fremmede får mulighed for at få et indblik i andres menneskers liv på tværs af tid og sted. Eleverne kan i mødet med det historiske stof, der viser dem en anden hverdag end deres egen, blive udfordret på deres værdier og holdninger og herved reflektere over, hvem de er, hvordan de er blevet til den, de er og hvem, de ønsker at blive. Historiefaget har derfor rig mulighed for at bidrage til elevernes dannelsesrejse (jf. Gustavssons rejsemetafor) ved at udforske egen og andre kulturer på forskellige tidspunkter i historien og derefter drage deres nye oplevelser og viden ind i nutiden for at reflektere over deres værdier, holdninger og opfattelser af verden.

Sten Larsen peger dog på, at det dannelsesmæssige aspekt af historiefaget er blevet formindsket med Historie-2009<sup>31</sup>. Her fremhæver han især udformningen af Historiekanon<sup>32</sup> som værende "*en kulturel tabersag*", da denne forsøger at "*privilegere én beskrivelse og én forståelse af verden frem*

---

<sup>26</sup> Ibid., s. 16

<sup>27</sup> Ibid., s. 33

<sup>28</sup> Ibid., s. 34

<sup>29</sup> Ibid., 37

<sup>30</sup> Faghæfte 4, s. 3

<sup>31</sup> Larsen, s. 35

<sup>32</sup> Faghæfte 4, s. 10



for en anden"<sup>33</sup>. Larsen påpeger derfor, at hvis historiefaget skal undgå at blive et traditionelt videns-orienteret fag samt skal bibeholde sin dannelsesfunktion, så skal historieundervisningens udgangspunkt være "refleksionen over fortiden i forhold til elevernes livsforståelser og forforståelser"<sup>34</sup>. Her kan Bernard Eric Jensens *brugerstyrede historiedidaktik*, som jeg senere vil uddybe, være en måde at nå det udgangspunkt.

### - 7.3.1 Dannelse til demokratisk deltagelse

Leon Dalgas Jensen formulerer et anderledes perspektiv på dannelse i forbindelse med historieundervisningen. Han refererer til folkeskoleloven, hvor der står: "Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati"<sup>35</sup>, og han pointerer hermed, at dannelse til demokratisk deltagelse selvfølgelig er en opgave for alle skolens fag. Dog mener han, at historiefaget i den forbindelse har en helt særlig rolle<sup>36</sup>. Skolen skal ruste eleverne til at deltage i et demokratisk samfund bl.a. sådan, at de kan forholde sig kritisk til deres egen samtid<sup>37</sup>, men historiefagets rolle er central, da eleverne for at kunne anlægge dette kritiske perspektiv må have en viden om fortiden og kunne begrunde sine forestillinger om fremtiden. Karakteristisk for en demokratisk pædagogik er, at den "må forsvare retten til at beskæftige sig med modsætninger og interessekonflikter i samfundet"<sup>38</sup> og herigennem appellere til, at eleverne udvikler egne synspunkter samtidig med, at de bevidstgøres om, at disse måske adskiller sig fra sidemandens eller resten af klassens uden, at der er noget forkert i det. Eleverne skal udvikle en forståelse af, at et demokratisk samfund i Danmark i dag er præget af mangfoldighed, hvad angår livssyn og værdier, hvilket skal bidrage til øget refleksion omkring egne holdninger og handlemuligheder.

Jensen peger på historiefagets mulighed for f.eks. at:

- Øge elevens viden om demokratiet og knytte denne an til historisk tid og sted
- Informere eleven om de pligter og rettigheder, man har som borger i et demokratisk samfund samt bevidstgøre ham om, at disse kan være anderledes andre steder i verden afhængigt af, hvordan demokratibegrebet tolkes i en given kultur
- Give eleven indblik i, hvordan mennesket kan have indflydelse på historien (Jf. mennesket som historieskabende)
- Give eleven mulighed for at se verden fra forskellige perspektiver samt indblik i, at samfundet kan se anderledes ud end nu<sup>39</sup>.

<sup>33</sup> Larsen, s. 36

<sup>34</sup> Ibid., s. 37

<sup>35</sup> Www.undervisningsministeriet.dk

<sup>36</sup> Dalgas Jensen, s. 54

<sup>37</sup> Ibid., s. 41

<sup>38</sup> Ibid., s. 43

<sup>39</sup> Ibid., s. 45-50



Når vi taler dannelse til demokratisk deltagelse, kan historiefaget bidrage til dette ved, at eleverne "*udvikler deres kommunikative færdigheder og deres evne til at artikulere og begrunde deres egne interesser, værdier og standpunkter*"<sup>40</sup>. For at nå målet kræver det, at skolen er et sted, hvor man frit kan ytre sine holdninger og værdier, og hvor der er ligeværd blandt alle medlemmer. Som led i at eleverne skal kunne udvikle egne holdninger og indgå i en ligeværdig debat, skal eleverne have tilegnet sig bred viden om samfundet og demokratiets historiske baggrund og udvikling. Eleverne skal bevidstgøres om, at de både er historieskabte og historieskabende, som i den forbindelse kan bidrage til, at eleverne får en fornemmelse af, hvordan man som menneske kan påvirke historien. Derudover må skolen "*modellere*"<sup>41</sup> demokrati ved selv at føre en demokratisk pædagogik. For at fremme elevernes lyst til at deltage i et demokratisk samfund, skal eleverne i skolen, specielt i historiefaget, være medbestemmende og udvikle kompetencerne til at samarbejde og løse konflikter. En demokratisk pædagogik kommer til udtryk i en undervisning, der giver mulighed for og opfordrer til, at alle elever deltager i klassens demokratiske fællesskab<sup>42</sup>.

Der er altså mange måder, hvorpå historiefaget kan bidrage til elevernes dannelse, hvad enten man taler almen dannelse eller dannelse til demokratisk deltagelse.

Udfordringen ved et begreb som *dannelse* er, at det ikke kan måles på. Der er ikke en endegyldig tjekliste, eleverne kan sætte kryds ved, når de føler sig dannede. Det er derfor heller ikke ukompliceret at lave en objektiv vurdering på, hvorvidt historieundervisningen i 9.A kan siges at bidrage til elevernes dannelse. Der er dog nogle faktorer, som, jeg alligevel synes, peger i retningen af, at denne historieundervisning langt hen af vejen er rent vidensorienteret frem for at inddrage dannelsesaspektet. Som både Gustavsson og Larsen pointerer, er det helt centralt, at det fremmede, man udforsker (i denne sammenhæng historien), bliver inddraget i ens nutid og ikke kun bliver behandlet som et stykke fortid, der er et overstået kapitel. Refleksionen og den dynamiske bevægelse mellem det ukendte og det kendte, fortid og nutid, er en forudsætning for, at undervisningen beskæftiger sig med både den ydre og indre side af dannelse.

Refleksionen over fortiden og inddragelsen af fortiden i nutiden fandt ikke sted i historieundervisningen i 9.A. Tværtimod blev "Den Kolde Krig" behandlet som et selvstændigt emne, hvor hverken tidligere gennemgåede emner eller nutiden blev inddraget i undervisningen. En af eleverne udtrykte i et interview:

*"Jeg kan bare ikke rigtigt se, hvad det (historien) har med mig at gøre. Altså, så fortæller Sebastian lidt om den kolde krig, som skete for længe siden, og hvad så? Det er jo ikke noget, der har betydning for mig eller resten af klassen i dag alligevel. Og så er det jo også umuligt at huske alle de navne og lande og årstal, som vi får at vide. Og når jeg alligevel ikke kan det, kommer det ikke til at gå godt til eksamen, og så gider jeg bare ikke rigtigt bruge energi på det (faget)"*

- Jane, 9.A

<sup>40</sup> Ibid., s. 52

<sup>41</sup> Ibid., s. 39

<sup>42</sup> Ibid., s. 53



Ud fra mine observationer og interviews med både eleverne og Sebastian er det min påstand, at historieundervisningen i 9.A ikke repræsenterer et dannelsesmæssigt aspekt. Det er i stedet en udelukkende vidensorienteret tilgang til faget, der finder sted, og eleverne er derfor ikke blevet præsenteret for historiefagets potentiale til at blive klogere på sig selv ved at udforske det fremmede.

## 8. Elevens identitetsudvikling

---

*"Identitet har (..) at gøre med, hvorledes man over tid opfatter og oplever sig selv som værende en bestemt person med et bestemt særpræg og gruppetilhørsforhold, og hvorvidt disse opfattelser og oplevelser stemmer overens med, hvad andre i ens livsverden opfatter og oplever"<sup>43</sup>.*

### 8.1 Selvets rettetheder

Tønnesvang beskriver identitet som oplevelsen af at være den samme over tid. Det vil sige, at mennesket godt kan udvikle sig, blive klogere og lære mere om sig selv men trods ændringer og nye input, har individet stadig en følelse af at være den samme person. Med henvisning til Heinz Kohut sammenfatter Tønnesvang, at fornemmelsen af at have en identitet, der er vedvarende på trods af, hvor meget vi end forandrer os, er forankret i at have en fast sammenhængende kerne-selv<sup>44</sup>. Dette selv har fire former for rettetheder:

#### 1. Se mig som den jeg er.

Her er mennesket rettet mod at blive spejlet af omgivelserne på sin selvhævdelse og selvfremstilling. Her udfoldes individets egen skabertrang og ønsket om at ville noget med sig selv.

#### 2. Vis mig hvem jeg kan blive.

Menneskets rettethed mod det, der er større end en selv. Udviklingen af værdier og idealer er her centralt.

#### 3. Lad mig være ligesom dig.

En menneskelig rettethed mod samvær med andre, der er ligesom en selv. En oplevelse af ikke kun at være en individualitet men at have noget tilfælles med andre mennesker, som man hører til blandt.

#### 4. Udfordr mig uden at knægte mig.

Rettethed mod at udvikle sine evner, talenter og færdigheder i forhold til sine ambitioner og idealer.

---

<sup>43</sup> Tønnesvang, s. 89

<sup>44</sup> Ibid., s. 91



For at disse rettetheder kan udvikles og bidrage til et modent selv, kræver det, at man som menneske "*forsynes med en passende mængde psykologisk ilt fra sine omgivelser*"<sup>45</sup>. Den ilt får individet af *selvobjekter*, som er Tønnesvangs betegnelse for den funktion, de mennesker, der støtter og vitaliserer selvets udvikling, får. Denne støtte og vitalisering viser sig ved, at man kan spejle og anerkende individets selvfremsstilling, at man kan fungere som et troværdigt forbillede, at man kan give individet mulighed for at føle sig ligeværdig i samvær med ligesindede og sidst med ikke mindst at udfordre individets evner og talenter uden at knægte vedkommende.

Omgivelserne har i form af sin status som *selvobjekter* stor betydning for individets selvudvikling og derved også identitetsudvikling. Da eleverne befinder sig i skolen mange timer hver dag, er lærerens rolle som selvobjekt over for eleverne helt central. Men udover at man som lærer kan støtte og vitalisere elevens selvudvikling via sin personlighed, kan man også gøre det via sit fag.

Jeg vil i det følgende undersøge, hvordan historiefaget kan bidrage til udviklingen af elevernes selv ved at imødekomme de fire rettetheder i undervisningen.

## 8.2 Historiefagets bidrag til elevens identitetsudvikling

I "Fælles Mål Historie" står der, at "*undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet*"<sup>46</sup>. Historiefaget har altså en helt central rolle i forbindelse med elevernes identitetsudvikling. Haastrup peger på, at "*en stillingtagen til kulturarven er et centralt led i elevens identitetsdannelse*"<sup>47</sup>. Kulturarven definerer Haastrup som forholdet til den kultur, man lever i, og som et bestemt erindringsfællesskab. Han peger ligeledes på, at "*eleverne har et eksistentielt behov for sikkerhed og tryghed, som spontant søges dækket ved at prøve at finde forklaring og rødder*"<sup>48</sup>. Den del af historiefaget, som beskæftiger sig med at undersøge sine fortidige rødder og trække paralleller frem til i dag, imødekommer rettetheden mod *Lad mig være ligesom dig*. Den del af historiefaget fylder selvsagt meget, da historiefaget jo netop beskæftiger sig med fortiden, men for at indholdet skal have mulighed for at bidrage til elevens identitetsudvikling, kræver det, at nutidsperspektivet inddrages i arbejdet med fortiden. Emner og temaer i undervisningen skal derfor også arbejdes med i relation til både tidligere og senere begivenheder samt nutiden og fremtiden. Det, at eleverne i historiefaget præsenteres for mange forskellige tidsperioders, kulturers og historiske personers værdier og idealer, imødekommer rettetheden mod *Vis mig hvem jeg kan blive*. Ved at eleverne præsenteres for en bred vifte af holdninger, idealer og værdier gennem tiden, øges elevernes mulighed for at tage stilling og udvikle sit eget ståsted.

Måden, hvorpå undervisningen tilrettelægges, har også stor betydning for elevernes identitetsudvikling. Erik Lunds TT-strategier er imidlertid et bud på, hvordan undervisningen kan imødekomme rettetheden mod *Se mig som den jeg er* og *Udfordr mig uden at knægte mig*. Én af de udfordrin-

---

<sup>45</sup> Ibid., s. 92

<sup>46</sup> Faghæfte 4, s. 3

<sup>47</sup> Haastrup, s. 275

<sup>48</sup> Ibid., s. 275





ger, historiefaget lider under, er, at mange elever finder det uoverkommeligt med mængden af læsestof. Som casen også er eksempel på, er det især de svagere læsere, det går ud over, når der skal læses en lang tekst som baggrundsviden. Erik Lunds TT-strategier er derfor et godt alternativ hertil. Fælles for strategierne er, at eleverne har "*lite å lese, mye å tenke*"<sup>49</sup>. Derudover kræver denne slags opgaver sjældent ét korrekt svar men åbner muligheden for, at der kan være flere rigtige svarmuligheder, og kunsten bliver så at argumentere for sit svar. TT-strategierne tager yderligere udgangspunkt i, hvad eleverne allerede kan. Derfor har eleverne også mulighed for at blive tilpas udfordrede uden at blive knægtet uanset hvilket fagligt niveau, de befinder sig på. Samtidig er der er tryk i at vide, at opgaven ikke har ét rigtigt svar, men at alle elever hver især har noget vigtigt at byde ind med. Den type opgaver ser eleven som han/hun er og giver vedkommende mulighed for at vise noget af sig selv.

Med udgangspunkt i Tønnesvangs teori om de fire rettetheder kan jeg konkludere, at de ikke bliver imødekommet tilstrækkeligt i historieundervisningen i 9.A. Faget i sig selv giver mulighed for at opleve andre mennesker, kulturer og folkeslag og vil altid være en måde for eleverne at blive præsenteret for nogle, man kan høre til iblandt. Men der blev i undervisningen ikke lavet en tydelig fortids- og nutidskobling, og det blev derfor elevernes egen opgave at skabe forbindelse mellem sig selv og fortiden. Derudover var det faglige niveau i undervisningen for størstedelen af eleverne alt for højt. Det gjorde, at langt de fleste elever ikke engang nåede at læse teksten, inden de skulle arbejde med den, hvilket betød, at mange af eleverne på forhånd smed håndklædet i ringen og lod de tre fagligt stærke elever styre slagets gang.

Eleverne fik heller ikke mulighed for at udfolde deres indre skabertrang og vise, hvad de kunne. Det var ellers et ønske størstedelen af eleverne ytrede under interviewene. Da jeg spurgte, hvad de godt kunne tænke sig, Sebastian gjorde anderledes i undervisningen, udtrykte en elev det således:

*"Jeg synes, det kunne være rart, hvis vi engang imellem selv fik lov til at komme lidt mere på banen i stedet for, det altid bare er ham, der snakker. Engang skulle vi lave et projekt i grupper, hvor vi selv skulle ud og undersøge og finde svarene, og så skulle vi fremlægge det for klassen. Det var rigtig godt, fordi man blev tvunget til at lave noget. Og fordi man selv skulle prøve at finde svaret. Alle grupper havde fået forskellige opgaver, så derfor var man heller ikke bange for at sige noget forkert, for de andre havde alligevel arbejdet med noget andet, så de kendte ikke svaret på forhånd. Det gjorde det lidt nemmere at stå deroppe og fremlægge, synes jeg. Og så var det bare spændende at høre, hvad de andre grupper havde fundet ud af. (..) Det var sjovt at prøve at fordybe sig i et emne. Vi har prøvet at spørge Sebastian, om ikke vi kan lave den slags projekt igen engang, men han er vist bange for, at vi ikke laver noget, når vi selv skal arbejde, så det er ikke blevet til mere end den ene gang".*

- Karsten, 9.A

---

<sup>49</sup> Lund, s. 82



Resten af fokusgruppen var helt enige i Karstens udsagn, og flere af de andre elever gav ligeledes udtryk for, at de godt engang imellem kunne tænke sig at komme mere på banen. Her er altså et ret tydeligt ønske fra elevernes side om at få lov til at skabe noget selv, at vise, hvad de kan, og at byde ind med noget. Det ønske blev ikke indfriet, og undervisningen bærer altså præg af ikke i tilstrækkelig grad at imødekomme de fire rettetheder, som er fundamentale, når det gælder udviklingen af et sundt selv og derved en stærk identitet.

## 9. Udvikling af elevens historiebevidsthed

*"Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger.*

*Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid"<sup>50</sup>.*

### 9.1 Historiebevidsthedsbegrebet

Endnu en del af historiefagets formål er at styrke elevernes historiske bevidsthed, hvilket defineres som det at *"anvende vores erfaringer om fortiden til at orientere os i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden"<sup>51</sup>. Dette ligger altså tæt op ad historiebevidsthedsbegrebet, som tidligere blev brugt i historiefagets formål, og som Bernard Eric Jensen beskriver i det indledende citat. Dimensionerne fortid, nutid og fremtid spiller sammen indbyrdes og skal ikke forstås som en "ensrettet" proces.*

I historiebevidsthedsbegrebet indgår også forståelsen af, at vi som mennesker *er* historie, hvilket B. E. Jensen beskriver som: *"historisk natur"<sup>52</sup>. Dette henviser til, at meget i menneskets måde at tænke og handle på har at gøre med den kultur, man er opvokset og fungerer i. For at forstå menneskets handlemåder må man derfor se det i lyset af dets *"kultur og (..) historie. Og det gælder både, når det drejer sig om de andre, og når det drejer sig om en selv"<sup>53</sup>. Dette illustrerer en socialkonstruktivistisk tankegang ved, at mennesket ses som 'konstrueret' i et socialt samspil.**

Ud fra opfattelsen af at det er den refleksive handlingsregulering<sup>54</sup>, der karakteriserer al menneskelig handlen, ligger en forståelse af, at mennesket både er *historieskabt og historieskabende*. I sin omgang med andre i et bestemt fællesskab udvikler man sin historiebevidsthed, på baggrund af *"de være- og handlemåder, der foreligger i det samfund, (man) lever og virker i"<sup>55</sup>, som altså er*

<sup>50</sup> Jensen (1996), s. 5

<sup>51</sup> Faghæfte 4, s. 21

<sup>52</sup> Jensen (1996), s. 6

<sup>53</sup> Ibid., s. 6

<sup>54</sup> Ibid., s. 6

<sup>55</sup> Ibid., s.6



historieskabte. Derudover har den måde, hvorpå man kobler sin fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning sammen betydning for, hvordan vi løbende og reflektivt regulerer vores handlinger, hvilket gør mennesket til historieskabende.

Historiebevidsthedsbegrebet indikerer endvidere, at elever indsamler deres historiske viden mange andre steder end i skolen. Elevernes historiebevidsthed øges på mange forskellige arenaer og spiller sammen på en ligeværdig måde. Det ses illustreret i modellen i bilag 3.

## 9.2 Brugerstyret historiedidaktik

For at kunne leve op til fagets formål taler B. E. Jensen for, at fagets didaktik skal benytte sig af en *brugerstyret* tilgang, som tager udgangspunkt i at inddrage elevens hverdagserfaringer med historie i undervisningen dog uden, at undervisningens faglige kvalitet af den grund skal nedprioriteres. Den brugerstyrede didaktik vil, at "*den enkelte elev (skal) opleve sig selv som en person, der allerede er vidende om noget*"<sup>56</sup> med henblik på at skabe "*et kvalificeret lærested for producenter og brugere af historiebevidsthed*"<sup>57</sup>. I en historiebrugsdidaktik der har til formål at styrke elevernes historiebevidsthed, opfattes eleven som på forhånd udstyret med nogle kompetencer, da alle mennesker er udstyret med en historiebevidsthed, hvorfor mennesket heller ikke kan betegnes som "historieløst"<sup>58</sup>.

Det betyder også, at planlægningen af undervisningens indhold kommer til at foregå i et samspil mellem lærer og elever og bliver altså et fælles projekt.

Den brugerstyrede tilgang imødekommer endvidere historiefagets opgave mht. at fremme den demokratiske dannelse hos eleven: "*Faget indeholder såvel en kulturoverleverende som en kulturudviklende dimension. Med udgangspunkt heri skal faget styrke elevernes demokratiske dannelse*"<sup>59</sup>. Det kommer f.eks. til udtryk ved, at elevens medbestemmelse i forbindelse med undervisningens indhold ud fra en brugerstyret tilgang er essentiel<sup>60</sup>.

I de seks uger jeg var hos 9.A, bar undervisningen ikke præg af at arbejde med elevernes historiebevidsthed. Undervisningen tog ikke udgangspunkt i, hvad eleverne i forvejen kunne, fremtidsdimensionen var ikke på noget tidspunkt inddraget, og ej heller var historiebevidsthedsmodellens andre brugssteder. Eleverne i 9.A havde heller ingen medbestemmelse i forbindelse med undervisningen. Sebastian planlagde både stof, arbejdsmetode og evt. samarbejdspartnere, så derfor var der ikke just noget, eleverne kunne byde ind med. Derfor var denne undervisning heller ikke repræsentant for en brugerstyret historiedidaktik men havde derimod flere lighedspunkter med en centralstyret historiedidaktik. Sebastian gav i sit interview udtryk for, at han syntes, det var

---

<sup>56</sup> Poulsen, s. 5

<sup>57</sup> Jensen (2012), s. 103

<sup>58</sup> Jensen (1996), s. 7

<sup>59</sup> Faghæfte 4, s. 21

<sup>60</sup> Jensen (2012) s. 103



svært at planlægge en undervisning, som var spændende og fangede eleverne, og som samtidig gjorde dem klar til eksamen. Eleverne gav udtryk for samme frustration omkring eksamen, og derfor blev undervisningen ofte meget eksamensrettet. Det gjorde, at undervisningen ofte foregik på den måde, at eleverne læste, Sebastian stod ved tavlen og forelæste resten af timen, og imens skulle eleverne skrive ned og sørge for at huske navne, årstal og steder udenad. På grund af at den, for både elever og lærer, skræmmende eksamen ventede lige om hjørnet, blev undervisningen i 9.A taget tilbage til at have fokus på terperi og udenadslære. Dét de gennemgik én dag i undervisning, blev der ikke taget fat på i næste lektion, så derfor var det op til eleverne selv at gennemgå noterne derhjemme for at huske det. Der var derfor heller ikke nogen sammenhæng mellem det, de arbejdede med i undervisningen. Det, Sebastian underviste i én dag, blev behandlet som et kapitel for sig, og når det var færdigt, gik de videre til næste punkt på dagsordenen uden at se sig tilbage.

## 10. Sammenfatning

---

Dannelse, identitetsudvikling og udvikling af historiebevidsthed hos elever i folkeskolen er tre begreber, der er tæt forbundet med hinanden. Begrebernes indhold overlapper på flere punkter hinanden og handler i alt sin enkelthed om på den ene side at finde sig selv og på den anden side at finde sin plads i samfundet. Historiefaget spiller i den forbindelse en stor rolle, da faget med sit indhold åbner en masse muligheder for, at eleverne kan lære sig selv og verden bedre at kende.

Bevægelsen mellem det kendte og ukendte, fortiden, nutiden og fremtiden, sig selv og de andre og dét at kunne skifte perspektiv imellem de forskellige elementer, er det, der giver eleverne mulighed for at blive klogere på sig selv og verden. Historiefaget har i forhold til andre af skolens fag rig mulighed for at føre eleverne ind i et univers, der opfordrer til perspektivskifte, kontrafaktisk tænkning og inddragelse af sin egenverden, som alt sammen kan bidrage til elevens almene dannelse, identitetsudvikling og udvikling af historiebevidsthed. Men for at kunne nå dertil hvor historieundervisningen kan siges at leve op til dette, er det nødvendigt at se på elementerne i, hvad jeg vil karakterisere som 'den gode undervisning'.

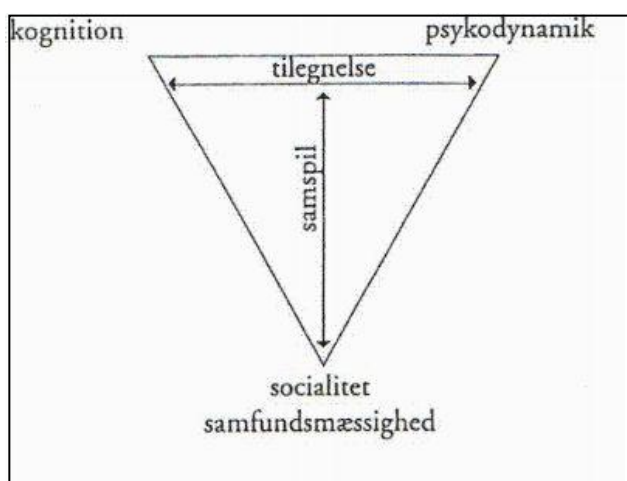
Jeg vil i det følgende vurdere, hvilke elementer, der er centrale i forbindelse med en historieundervisning, der har fokus på elevens almene dannelse, identitetsudvikling samt udvikling af historiebevidsthed.

## 11. Historieundervisning med fokus på dannelse, identitet og historiebevidsthed

De følgende underafsnit er et bud på nogle af undervisningens elementer, som har betydning for, hvorvidt historieundervisningen kan være et kvalificeret læringsrum med dannelse, identitet og historiebevidsthed som fundament. Ved at fremhæve disse fem elementer, fravælger jeg samtidig nogle andre, og jeg er bevidst om, at der sagtens kunne være andre relevante elementer at inddrage. Jeg har dog valgt at rette mit fokus mod de fem elementer, som, jeg i min praksis kunne observere, ikke fungerede.

### 11.1 Læring

Jeg vil indledningsvist påpege, at min måde at tænke læring på læner sig op ad Illeris' læringsteori. Jeg betragter læring som "et samspil mellem indre psykiske tilegnelsesprocesser og sociale samspilsprocesser"<sup>61</sup>, og følgende afsnit vil derfor tage afsæt i et socialkonstruktivistisk læringssyn.



Figur 2:  
Knud Illeris - Læringens spændingsfelt\*\*\*

Knud Illeris illustrerer læringens spændingsfelt i figur 2. Figuren understreger, at al læring omfatter tre forskellige dimensioner; den kognitive dimension, som er stoffet/indholdet eleven skal lære, den psykodynamiske dimension, som er de følelser og den motivation, eleven knytter til processen samt den samfundsmæssige dimension, som kan siges at være de ydre forhold og betingelser for læringen<sup>62</sup>.

<sup>61</sup> Illeris

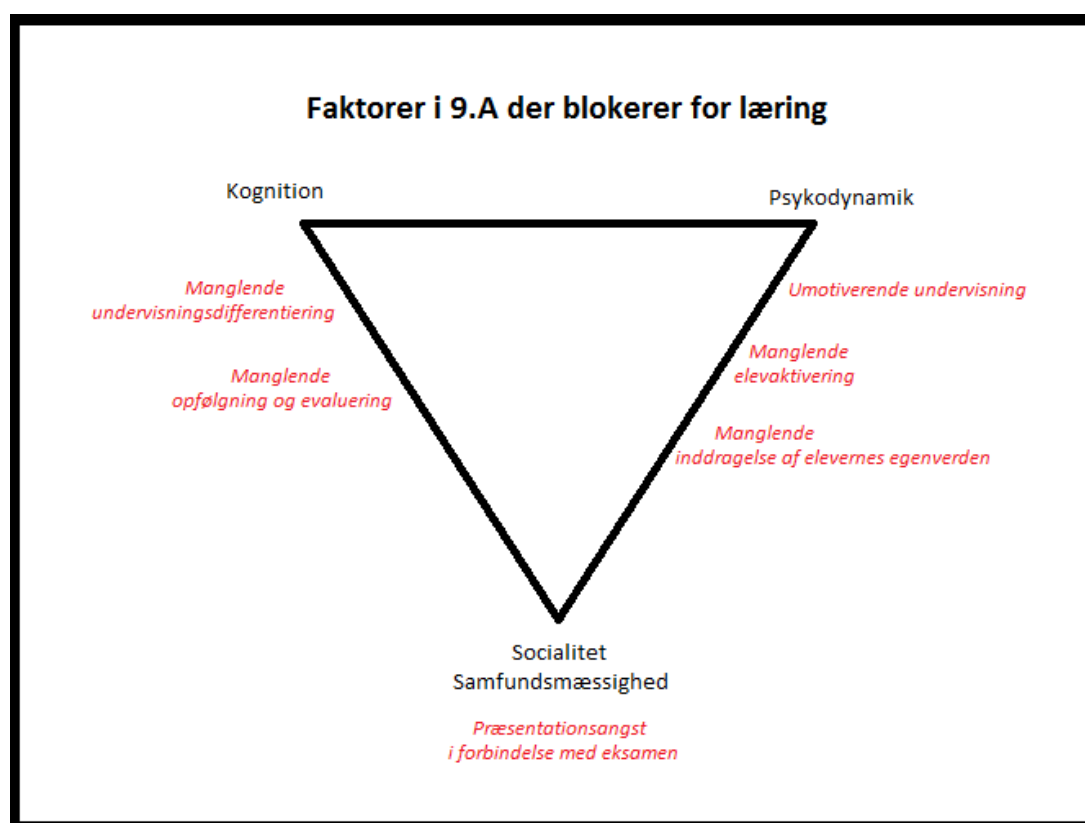
\*\*\* Illeris, s. 19

<sup>62</sup> Illeris, s. 18

Disse tre dimensioner er ifølge Illeris altid i spil i forbindelse med læring, og det er derfor vigtigt, at læreren gør sig nogle overvejelser omkring de forskellige dimensioners betydning i undervisningen.

Med hensyn til det kognitive, undervisningens indhold, er det helt naturligt dér, man som lærer har sit fokus. I historieundervisningen i 9.A var indholdet "Den kolde krig", og der var både i forbindelse med indholdet samt de to andre dimensioner nogle barrierer, der gjorde, at den tilsigtede læring ikke fandt sted hos størstedelen af eleverne.

Jeg har i figur 3 illustreret, hvilke barrierer inden for de forskellige dimensioner, der var med til at blokere læringen for eleverne.



Figur 3:  
Egen udarbejdelse

I forbindelse med kognitionen var teksterne, der skulle læses under forløbet, ikke tilpasset elevernes faglige niveau, hvorfor størstedelen af eleverne ikke nåede at læse teksten eller ikke forstod tekstens indhold. Derudover blev der ikke fulgt op på dét, eleverne arbejdede med, hvilket resulterede i, at eleverne havde svært ved at huske, hvad de havde lært ugen forinden, og det blev derfor svært for mange elever at følge med i timerne. Begge dele bidrog til, at den tilsigtede faglige læring ikke fandt sted eller i al fald var mangelfuld i forhold til, hvad læreren havde haft til hensigt.



Ligeledes var der nogle barrierer inden for den psykodynamiske dimension; for det første blev undervisningen af alle eleverne opfattet som værende kedelig og uinteressant. Flere af eleverne gav i interviewene udtryk for, at det var umotiverende, at det altid var læreren, der holdt oplæg, og at de gerne selv ville aktiveres i undervisningen. Derudover blev elevernes egenverden ikke inddraget i undervisningen, hvilket resulterede i, at eleverne ikke kunne se relevansen i historiefaget og derfor havde udviklet en tendens til at være ligeglade med faget. Som en af eleverne udtrykte det: *"Vi har masser af eksaminer til sommer, og der er meget vi skal nå at have styr på inden, så jeg vil hellere bruge min energi på et fag, jeg er god til, og som er sjovt, f.eks. dansk. Derfor går jeg heller ikke så meget op i at følge med i historietimerne"*.

- Cecilie, 9.A

Den barriere, der især blokerede for læringen under den samfundsmæssige dimension, var det pres, der lå på eleverne omkring en eventuel eksamen i historie. Samtlige elever udtrykte, at de følte sig utroligt pressede, fordi de følte, de skulle huske på en masse navne, steder og årstal, som de ikke kunne se nogen sammenhæng mellem, og de var bange for at skulle til eksamen i et fag, de følte sig så usikre i. Da jeg spurgte ind til, hvordan de ville have det med at skulle op til en historieeksamen, svarede en elev:

*"Det kan jeg slet ikke. Selv om jeg prøver at følge med i undervisningen, så er der jo tusindvis af datoer, årstal og navne vi skal kunne huske. Jeg fatter det ikke. (..) Derfor kan jeg også godt få lidt stress nogle gange i timerne, hvis jeg ikke kan følge med, fordi jeg ved, at hvis jeg skal til eksamen i historie og bliver spurgt ind til et årstal, så er der kun ét rigtigt svar. (..) Jeg skal altid skynde mig at skrive en masse noter i timerne, så jeg har det til eksamen..*

*Det gør så bare, at jeg ikke kan høre efter samtidig med, og derfor føler jeg aldrig, jeg er med i timerne. Aldrig."*

- Anna, 9.A

### **- 11.1.1 En Clearinghouse-undersøgelse**

Rapporten *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*<sup>63</sup> præsenterer, på hvilke områder, læreren bidrager til øget elevlæring i forbindelse med sin klasserumsledelse, bl.a. nævnes:

*"Deltaljeret planlægning, elevstøttende ledelse, elevaktivering og elevmotivering og organisering af aktiviteter og læring"*<sup>64</sup>.

En *deltaljeret planlægning* bar undervisningen i 9.A ikke præg af. Der gik ofte lang tid, inden de var i gang med det egentlige indhold, fordi historietimen ofte var dér, hvor man gav praktiske beske-der. Derudover var der også flere episoder, hvor Sebastian ikke helt vidste, hvad han skulle sætte eleverne til, hvor han så enten har fundet et filmklip på Youtube eller ladet eleverne læse i deres læsebåndsbog.

---

<sup>63</sup> Nordenbo et. al.

<sup>64</sup> Nordenbo et al., s. 47



*Elevstøttende ledelse* var der heller ikke noget af i de seks uger, jeg var der, og som jeg kunne forstå på både Sebastian og eleverne, var det heller ikke noget der foregik normalt. Eleverne havde dog selv et ønske om at komme mere på banen og få lov til at bestemme hvilke aktiviteter, de skulle lave.

Det samme gør sig gældende for *elevaktivering og elevmotivering*, der, som tidligere nævnt, var meget begrænset. Rapporten peger på, at lærerens ledelsesstil og i hvilket omfang, han er villig til at samarbejde med eleverne, har stor indflydelse på elevernes motivation. I historieundervisningen i 9.A var det udelukkende Sebastian, der planlagde undervisningens aktiviteter, det foregik ikke i samarbejde med eleverne.

Til slut vil jeg nævne *organisering af aktiviteter og læring*, som ligeledes havde nogle mangler i 9.As historieundervisning. Her fremhæver rapporten, at tydelig sammenhæng mellem tidligere lært stof og nyt stof øger elevlæringen. Denne sammenhæng var meget mangelfuld i 9.A, hvilket gjorde, at mange af eleverne i interviewene gav udtryk for, at de ikke syntes, at undervisningens indhold gav mening.

Der er mange faktorer, der spiller ind på elevernes læring, og læreren er i den forbindelse en central karakter. Ved at organisere en undervisning hvor eleverne har medbestemmelse, hvor der er sammenhæng mellem nyt og tidligere lært stof, og hvor undervisningen er deltageret planlagt, kan man som lærer bidrage til at skabe et klasserum, der kan fremme elevernes læring.

For at kunne skabe en undervisning der bidrager til elevens dannelse, identitetsudvikling og historiebevidsthed, kræver det selvfølgelig, at læring finder sted, og at den viden/de kompetencer, som læreren har til hensigt, at eleverne skal erhverve sig, opnås. Både i forbindelse med dannelse, identitetsudvikling og historiebevidsthed er nøgleordene, at eleverne skal finde sig selv; og for at kunne finde sig selv, må man kende til "de andre", og man må præsenteres for et væld af muligheder, man kan vælge og vrage imellem i processen, der skal lede mod, at man finder ud af, hvem man er. Derfor skal eleverne naturligvis lære *noget om nogen*, så deres mulighed for at reflektere over "hvem er jeg, hvor kommer jeg fra, og hvor vil jeg hen?" øges.

Det er helt fundamentalt, at man som lærer ikke går ud fra, at undervisning automatisk er lig med læring. I tilfældet med 9.A kan sådan et lighedstegn ikke sættes. For at kunne skabe en historieundervisning med fokus på dannelse, identitetsudvikling og historiebevidsthed kræver det, at læring finder sted i undervisningen, hvilket fordrer, at læreren kan reflektere over og arbejde aktivt med at nedbryde de barrierer, der blokerer for elevernes læring og skabe et klasserum, der bidrager til øget elevlæring.





## 11.2 Fagets indhold

### - 11.2.1 Den kategoriale dannelse

I forbindelse med undervisningens indhold spiller det ifølge Wolfgang Klafki en stor rolle, hvordan undervisningsstoffet udvælges. I Poul Brejnrods gennemgang af Klafkis teori pointeres det, at det skal være i forbindelse med det valgte undervisningsstof, eleven præsenteres for omverdenen, hvilket skaber forudsætningen for dannelse. Klafki udtrykker undervisningens dannelsesmæssige aspekt ved, at: "*Det gælder om, at eleven får åbnet sin virkelighed begrebsmæssigt og derved selv bliver åbnet for den*"<sup>65</sup>.

Dette betegner Klafki som *den kategoriale dannelse*, hvilket dækker over en form for dannelse, som både inddrager de formale og materiale dannelsesformer<sup>66</sup>. Det betyder, at man som lærer ikke blot skal have ensidigt fokus på enten den indre eller ydre side af dannelse, jf. Gustavssons dannelsesestænkning, men at undervisningsmaterialet, eleverne præsenteres for, inddrager samtlige former for dannelse.

Klafki peger på, at det fundamentale i forbindelse med udvælgelsen af undervisningsstoffet er, at det skal kunne åbne elevernes øjne for en del af verden, de ikke før kendte til<sup>67</sup>. Indholdet skal være interessant og fange eleverne på en måde, der gør, at de får lyst til at vide mere.

Hvordan man som lærer kan finde det stof, der lever op til dette, er selvfølgelig afhængigt af hvilke elever, man har med at gøre.

Dog påpeger Klafki, at man som lærer må gøre sig nogle overvejelser, inden man udvælger undervisningens indhold: "*Hvordan stoffets dannelsesindhold forholder sig til elevens umiddelbare nutidige livsverden. Hvad beskæftiger dem lige nu, hvad er de optaget af, og hvad er det for en verden, de lever i?*" Og "*om stoffet vil få en betydning for deres fremtid*"<sup>68</sup>.

Som nævnt i afsnittet om læring bar historieundervisningen i 9.A præget af at være kedelig og umotiverende for eleverne og uden inddragelse af elevernes nutidige livsverden. Det lagde jeg mærke til i mine observationer, og ikke nok med at eleverne bekræftede den opfattelse, gjorde læreren det også. Under mit interview med læreren, Sebastian, udtrykte han sin frustration omkring at undervise i historie:

*"Jeg synes, det er svært at planlægge en spændende historieundervisning. Jeg føler, eleverne har brug for meget lærerstyring for, at der overhovedet sker ét eller andet i de 45 minutter, og derfor ender jeg altid med at være den, der står ved tavlen og fører ordet. Jeg ved ikke helt, hvad der gør det, men trods mine intentioner om at prøve at gøre noget andet i undervisningen, ender jeg altid med at stå og undervise på den måde, som jeg selv hader allermost at blive udsat for".*

- Sebastian, historielærer

---

<sup>65</sup> Brejnrod, s. 34

<sup>66</sup> Ibid., s. 34

<sup>67</sup> Ibid., s. 35

<sup>68</sup> Ibid., s. 37



Der var altså bred enighed om, at undervisningens indhold var uinspirerende og uinteressant for eleverne, hvilket helt naturligt kom til at blokere for elevernes læring. Dog observerede jeg en enkelt time, hvor situationen var helt anderledes.

### **- 11.2.2 Den vellykkede historietime**

I en enkelt af mine observations-sessioner oplevede jeg en helt andet kampgejst i undervisningen end normalt. Eleverne havde læst nogle tekster om emnet "Den Kolde Krig" i første del af timen, og her var der som altid stilhed og inaktivitet at spore hos eleverne. De sidste ti minutter af timen, vidste Sebastian ikke, hvad han skulle sætte eleverne i gang med, så han fandt et filmklip på YouTube, der viste scenariet fra dengang, John F. Kennedy blev skudt. Klippet var et uddrag af en dokumentar, der prøvede at skildre, hvordan minutterne op til drabet var forløbet. Alle eleverne kiggede interesseret med. Speakerne i dokumentaren henvendte til sig publikum på en måde, som eleverne fagligt kunne følge med til. Derudover var både drenge og piger optaget af det actionelement, der indgik i dokumentaren, og kombinationen af videoptagelser som historisk kilde samt nulevende eksperters gennemgang af, hvad der skete minut for minut op til skyderiet, var med til at fange eleverne. Efter filmklippets afslutning tog eleverne selv initiativ til at søge på flere filmklip, der kunne byde ind med teorier omkring drabet på Kennedy, og langt ind i frikvarteret var der snak i krogene omkring, hvordan det mon var sket, og hvem der kunne have gjort det.

Eleverne viste i den lille del af timen større interesse, end de ellers havde gjort i de seks uger, jeg observerede 9.A's historieundervisning. Alene afvekslingen fra at skulle læse var med til at møde eleverne og inddrage deres livsverden. Derudover var det et krydderi til undervisningen, at nulevende eksperter kommenterede på og kom med deres teorier omkring drabet på Kennedy, da de her blev præsenteret for, hvordan andre mennesker forholder sig til historiske kilder. Dette er et glimrende eksempel på modellæring<sup>69</sup>, da eleverne her ser eksperternes måde at gå til de historiske kilder, hvilket viser eleverne vejen til selv at arbejde kvalificeret med disse.

### **- 11.2.3 Problematik i det senmoderne samfund**

Nøglen til en undervisning, der er rettet mod elevernes kategoriale dannelse, er, at man som lærer griber ind i elevens livsverden og inddrager den i undervisningen i form af et undervisningsstof, som er relevant og vedkommende for den enkelte. Heri ligger der dog en problematik. Som lærer har du ofte at gøre med 20 - 28 forskellige elever i historieundervisningen, der hver især har individuelle forudsætninger og behov. De har forskellige læringsstile, forskellige intelligenser, forskellige erfaringer med at gå i skole og forskellige tanker om hvilket undervisningsindhold, der er relevant for netop *dem* og *deres* liv. I det senmoderne samfund, som Hermansen m.fl.<sup>70</sup> beskriver

---

<sup>69</sup> Illeris, s. 95

<sup>70</sup> Hermansen et. al.



som et samfund i konstant udvikling, skal individet kunne tilpasse og justere sig efter dets omskiftelighed. De kompetencer, individet skal lære, er ikke længere bundet til traditionen, og det er derfor op til den enkelte at skabe mening i sit liv og skabe sin identitet<sup>71</sup>. Omverdenen er uforudsigelig, og samfundet er "*pluralistisk (..) med mange forskellige livsformer*"<sup>72</sup>. Denne mangfoldighed iblandt samfundets individer, og derved også skoleeleverne, stiller os som lærere i en situation, hvor vi skal kunne gøre undervisningen vedkommende og relevant for samtlige elever. Det kan godt virke som en nærmest umulig opgave at skulle finde det undervisningsmateriale, som griber ind alle elevernes livsverdener.

Henning Brinckmann har dog et anderledes syn på undervisningen. I artiklen "*Formålet for faget historie i folkeskolen*" lægger Brinckmann ligeledes vægt på, at stoffet skal gøres vedkommende for eleven<sup>73</sup>. Dette ser han dog som lærerens opgave i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningens aktiviteter, da det ikke er muligt at finde undervisningsstof, som er relevant og vedkommende for alle elever på en gang. Brinckmann uddyber, at: "*udgangspunktet for stofudvælgelsen (ikke) skal foretages udelukkende ud fra, hvad der måtte være umiddelbart vedkommende for eleverne. For det første skal der være overensstemmelse med stofudvælgelseskriterierne, som de kommer til udtryk i Fælles Mål*"<sup>74</sup>. Han konkluderer endvidere, at samfundet har: "*pligt til at udstikke nogle af rammerne for indholdet af undervisningen*"<sup>75</sup>, da det kun er via fælles kundskaber og færdigheder, vi kan kommunikere med andre, der deler vores historiefællesskab, hvilket han pointerer som relevant i forbindelse med elevers dannelse af historisk identitet.

Brinckmann er altså enig i Klafkis påstand omkring, at undervisningen skal være vedkommende og relevant for eleverne, men han ser midlet til at nå målet anderledes.

#### - 11.2.4 God anderledeshed

*"En god lærers opgave bliver at ødelægge eller i det mindste ryste det, de unge opfatter som selvfølgeligheder. Han må ryste vishederne. Læring og undervisning betyder ikke at starte med emnets fremmedhed for eleverne og ende med at det er blevet meget velkendt for dem. Læring i dag betyder at provokere eleverne ved at ryste deres visheder"*<sup>76</sup>.

Thomas Ziehe peger i ovenstående citat på, at lærerens opgave er at vise eleven det anderledes. Undervisningsstoffet skal, ifølge ham, repræsentere den gode anderledeshed, hvor eleverne møder noget nyt, noget fremmed, og hvor deres opfattelse af verden bliver "rystet". Ziehe pointerer, at man som lærer *ikke* skal vælge undervisningsstoffet ud fra, hvad der umiddelbart er interessant og vedkommende for eleverne. For at eleverne rykker sig personligt og fagligt, skal skolen være

<sup>71</sup> Ibid., s. 14

<sup>72</sup> Ibid., s. 16

<sup>73</sup> Brinckmann, s. 17

<sup>74</sup> Ibid., s. 17

<sup>75</sup> Ibid., s. 18

<sup>76</sup> Ziehe, s. 76



noget for sig selv, som ikke altid præsenterer et indhold, der passer umiddelbart ind i elevernes hverdagshorisont. Den undervisning, man modtager i skolen, skal i stedet kunne vise eleverne noget andet end det, de ellers havde mødt i deres fritid. Ziehe pointerer, at "*skolen skal være kunstig, skolen skal være forskellig fra realiteternes virkelighed, skolen skal være overraskende*"<sup>77</sup>.

Ziehe står altså i opposition til Klafkis synspunkt om, hvorvidt undervisningens indhold skal være vedkommende for eleverne eller ej. Ifølge Ziehe er det netop denne gode anderledeshed i stoffet, der gør, at eleven udvikler sig og ser verden på en ny måde.

Undervisningsstoffet er helt centralt i forbindelse med elevens personlige og faglige udvikling, hvad enten man deler Klafkis eller Ziehes synspunkt vedrørende vedkommenhed. Uanset om man betragter skolen som et sted, der skal gribe ind i elevens livsverden ved at udvælge undervisningsstof, der er vedkommende for eleverne, eller man betragter skolen som et sted, der skal vise eleverne noget anderledes end det, de er vant til at møde, så har undervisningsstoffet stor betydning for elevens udvikling. Både Klafki og Ziehe mener, på trods af forskellige definitioner, at undervisningsstoffet skal åbne elevernes øjne for en verden, de ikke kendte til. Her bliver det lærerens rolle at fungere som en *rejsleder*<sup>78</sup>, der kan lede eleverne på den rejse, det er, at bevæge sig ind og ud af stoffet.

Indholdet har i sig selv ved at være umiddelbart vedkommende for eleverne eller ved at være repræsentant for den gode anderledeshed mulighed for at åbne verden for eleverne og tillade dem at se verden fra nye perspektiver, hvilket er grundlæggende i forbindelse med både elevernes dannelse, identitetsudvikling samt udvikling af historiebevidsthed.

### 11.3 Den autentiske lærer

*"En autentisk lærer er en person, der er i stand til at levere en undervisning af høj kvalitet, og som gør det med personligt engagement og ægthed"*<sup>79</sup>.

Ovenstående citat af Per Fibæk Laursen definerer den autentiske lærer, som med sin kvalificerede undervisning og personlige engagement kan siges at være efterstræbelsesværdig i projektet mod at skabe sin lærerperson. Laursen har med inspiration hos Charles Taylor opstillet syv kvaliteter, der har betydning for, hvorvidt man kan tale om en autentisk lærer; *Den personlige intention, inkarnationen af budskabet, respekt for eleverne, rammerne for arbejdet, samarbejdet med kollegerne, at kunne hvad man vil og at kunne tage vare på sin egen udvikling*<sup>80</sup>.

Jeg erfarede i mine observationer og mine interviews med både Sebastian og eleverne, at Sebastian ikke kunne betegnes som autentisk i sin lærerrolle. Han oplevede, at han havde svært ved at fange eleverne og få dem til at interessere sig for undervisningen. Han fortalte, at han var kørt lidt

---

<sup>77</sup> Ibid., s. 77

<sup>78</sup> Ziehe, s. 113

<sup>79</sup> Laursen, s. 19

<sup>80</sup> Ibid., s. 24



fast, fordi han ikke rigtig vidste, hvad der skyldtes den fastlåste situation. Når man sammenligner mine observationer, Sebastians udtalelser og elevernes udtalelser med Per Fibæk Laursens syv kvaliteter ved den autentiske lærer, bliver det tydeligt, at der er flere af punkterne, Sebastian ikke opfylder.

### - 11.3.1 Den personlige intention

Den kvalitet hos Sebastian, som, mest i øjenfaldende, ikke var tilstede, var *den personlige intention*. Denne definerer Fibæk Laursen som grundlæggende i forbindelse med autenticitetsbegrebet, da denne handler om, at man som lærer *vil* et eller andet, at man vil noget værdifuldt og betydningsfuldt med den undervisning og de elever, man står over for. Her handler det altså i høj grad om lærerens indre motivation for overhovedet at være lærer og det at have en passion for det arbejde, man laver. I følgende sammendrag fra mit interview med Sebastian giver han dog udtryk for, at denne indre motivation hos ham selv er mangelfuld.

*"Havde jeg vidst, historie ville være så svært et fag at undervise i, ville jeg have valgt noget andet på seminariet dengang. Jeg valgte faget, fordi jeg var i tvivl om hvilket linjefag, jeg skulle vælge på mit 4. studieår, og da jeg var lidt langsom til at beslutte mig, var det tilfældighederne, der gjorde, at jeg valgte historie. Jeg synes, historie er vildt spændende, og jeg interesserer mig meget for selve fagets indhold, men jeg havde ikke i min vildeste fantasi forestillet mig, at det ville være så svært at undervise i. Jeg synes, det er en kæmpe udfordring at motivere eleverne, og min erfaring indtil videre siger mig, at eleverne bare ikke synes, historie er et særlig fedt fag. Det er nok også derfor, jeg underviser, som jeg gør oppe foran tavlen det meste af timen, fordi jeg på et tidspunkt simpelthen bare nåede dertil, hvor jeg ikke orkede at sætte eleverne i gang med at lave opgaver, som de ikke gad at lave. (..) Jeg kan tydeligt mærke den der "eksamensstress" hos mange af eleverne, og den sidder også hos mig. Jeg må sige, jeg er ret nervøs på mange af elevernes vegne, hvis de ender med at skulle til eksamen i historie. Derfor bliver undervisningen også, desværre, lidt en slavisk gennemgang af det stof, de bare SKAL kunne. Selv om jeg egentlig godt ved, at undervisningen er kedelig og vildt gammeldags, så synes jeg faktisk ikke, jeg har andet valg. Det er forresten endnu en af grundene til, at jeg ofte fortryder mit valg af historie som linjefag; jeg synes, der er meget begrænset hjælp af hente til undervisningsmaterialer og ideer til aktiviteter. Nu er jeg jo også dansklærer, og der bugner både bøger og internettet jo af inspiration til undervisningen. Dét, der er til historieundervisningen, synes jeg, er meget begrænset. Derfor føler man sig ofte lidt alene, og så bliver det hele bare sådan lidt "årh! Så kan det sgu også være lige meget", ikke?"*

- Sebastian, historielærer

9.A's elever havde også lagt mærke til, at Sebastian ikke var særlig tændt på historiefaget. En af eleverne udtrykker det således:

*"Nu har vi jo både Sebastian til dansk og historie, og det er tydeligt at se, at han prioriterer dansk. Vi har tit prøvet, at hvis vi lige har arbejdet med et eller andet i dansk, som vi ikke blev færdige*



*med, så fortsatte vi bare i historietimen. Men vi har altså aldrig gjort det den anden vej. Og hver gang vi skal have praktiske beskeder om et eller andet, eller fejrer fødselsdag eller andre ting, så er det altid i historie, vi gør det. (..) Det er svært at forklare, men man kan godt bare mærke, at han er anderledes i dansktimerne end i historietimerne. Det er som om, han bare synes, dansk er mere spændende, og så bruger vi bare mest tid på det. Og alle os elever synes jo også, dansk er sjovere, så der er ingen af os, der brokker sig".*

- Jannik, 9.A

Det er altså tydeligt for både for eleverne, læreren selv og for mig som observatør at mærke, at den personlige intention hos Sebastian mangler. Det smitter tydeligvis af på eleverne, fordi der i historieundervisningen er blevet skabt en diskurs, hvor det er okay at være udeltagende. Selv om Sebastian i følge ham selv og eleverne er en glad og dygtig lærer i danskundervisningen, så viser han i historieundervisningen typiske tegn på udbrændthed: *"Udbrændthed er en oplevelse af mangel på energi og arbejdsglæde og en oplevelse af håbløshed og meningsløshed, som en del professionelle griber af på et eller andet tidspunkt i deres karriere"*<sup>81</sup>. For at være en autentisk lærer er det altså ikke nok bare at sætte en facade op og håbe på, at eleverne ikke mærker ens modstand mod faget - Det gør de. Derfor må man i Sebastians situation vende hver en sten og søge ind til den glæde, han siger, han selv føler ved historiefagets indhold. Når den følelse brænder inden i ham et sted, er der også mulighed for at tænde en ild hos eleverne. Ved at tænke ud af boksen og søge inspiration nye steder, er der måske mulighed for at videregive den interesse, han selv har for faget til eleverne. Her kan Erik Lunds læringsstrategier, som jeg senere vil uddybe, være en hjælp.

### **- 11.3.2 Du må selv brænde for at tænde en ild**

For at kunne skabe en historieundervisning, der har fokus på dannelse, identitetsudvikling og historiebevidsthed, er det en forudsætning, at læreren har den personlige intention med sig. At vedkommende *vil* noget med undervisningen og *vil* noget med eleverne. Som Per Fibæk Laursen formulerer det: *"Hvis man brænder for noget, er der liv i én, og man kan tænde andre"*<sup>82</sup>. Den personlige intention er altså helt fundamental, hvis man vil skabe en undervisning, der emmer af aktivitet, positiv atmosfære og arbejdsomhed, hvilket både Sebastian og eleverne efterspørger. For at læring kan finde sted i undervisningen, kræver det, jf. Illeris læringstrekant - figur 2, at motivationen er der hos eleverne. Undersøgelsen fra Dansk Clearinghouse påpeger ligeledes dette: *"Lærere-rens undervisningshandlinger er den faktor, der i størst udstrækning forklarer elevernes tilvækst i læring og er vigtigere end fx klassestørrelse og niveauspredning"*<sup>83</sup>. Læreren spiller altså en enormt stor rolle, da han med sin personlige fremtræden kan fungere som en rollemodel, der viser eleverne en verden, der er værd at beskæftige sig med. Læreren kan via sin måde at tale om faget, vise faget og bruge faget udtrykke sin egen motivation for historie i en sådan grad, at det helt naturligt

<sup>81</sup> Laursen, s. 92

<sup>82</sup> Laursen, s. 28

<sup>83</sup> Nordenbo et al., s. 45



smitter af på eleverne. Læreren har derfor mulighed for at være den person, der viser eleven *hvem han kan blive*, jf. Tønnesvang teori om individets rettetheder, og kan via sin fremtræden i undervisningen bidrage positivt til elevens identitetsudvikling. Derudover rummer lærerens måde at være på i undervisningssituationen også et stort potentiale i forbindelse med dannelse til demokratisk deltagelse, da læreren kan modellere demokrati ved selv at praktisere en demokratisk ledelsesstil. Den personlige intention er derfor en grundlæggende kvalitet ved en lærer, der vil skabe en historieundervisning, der bidrager til elevernes dannelse, identitetsudvikling samt udvikling af historiebevidsthed.

## 11.4 Det flerstemmige klasserum

*"Den vigtigste teoretiske og praktiske implikation (..) er, at skrivning og samtale for at lære må praktiseres inden for rammerne af det " dialogiske " eller "flerstemmige" klasserum, hvis læringspotentialet skal kunne udnyttes"<sup>84</sup>.*

### - 11.4.1 Det monologiske og det flerstemmige klasserum

Olga Dysthe skelner mellem *det monologiske* og *det dialogiske* eller *det flerstemmige*<sup>85</sup> klasserum. I det monologiske klasserum foregår samtalen hovedsageligt som en envejskommunikation. Det er læreren, som ved noget, og eleverne, der mangler en viden om noget, og derfor er det læreren, der har ordet og fylder det meste af samtalen. Fokus i dette klasserum ligger på at "*formidle, reproducere og teste kundskaben, og kundskaben er i høj grad fastlagt og eksisterer forud for timen*"<sup>86</sup>. I dette klasserum er der altså ofte kun ét rigtigt svar, som eleverne skal finde frem til. En af de problematikker, Dysthe ser ved det monologiske klasserum, er, at undervisningen ikke er knyttet til elevernes erfaringer men i stedet tager udgangspunkt i en given kundskab, f.eks. en lærebog i faget<sup>87</sup>. Ved at elevernes erfaringer inddrages i samtalen skabes en dialog, som er forudsætningen for at kunne skabe en fælles referenceramme i undervisningen.

I modsætning hertil står det flerstemmige klasserum, som læner sig op ad forståelsen af, at al læring er dialogisk<sup>88</sup>. I det flerstemmige klasserum er det ikke lærerens stemme, der fylder mest i løbet af en undervisningslektion; hans stemme er blot én ud af mange. I dette rum er den dominerende forståelse ikke, at det er læreren, der er den vidende om noget, der skal videregives til passive modtagere. Derimod er læreren stadig en fagekspert, der i fællesskab med eleverne skaber en dialog i undervisningen, hvor alle stemmerne bliver hørt. Olga Dysthe peger på, at man sagtens kan finde et klasserum, hvor der er meget diskussion og elevdeltagelse fra en gruppe af eleverne.

---

<sup>84</sup> Dysthe, s. 215

<sup>85</sup> Jeg har valgt at bruge definitionen "det flerstemmige klasserum" i resten af afsnittet

<sup>86</sup> Dysthe, s. 217

<sup>87</sup> Ibid., s. 218

<sup>88</sup> Ibid., s. 222



Den slags klasserum er ikke flerstemmigt, da "*det sædvanligvis er de samme, der påtager sig rollen som "dem, der siger noget" i alle timerne. For det andet er det ikke nødvendigvis sådan, at klassekammeraterne lytter eller forventer at lære noget. Det, elever siger, har ofte lav status som kundskab*"<sup>89</sup>.

### - 11.4.2 Det flerstemmige klasserum i praksis

Ud fra mine observationer og interviews er det tydeligt, at det er et monologisk klasserum, der danner rammerne for 9.As historieundervisning. Det er hovedsageligt Sebastian, der taler, medmindre han stiller et lukket spørgsmål til eleverne, som de skal finde svaret på i teksten. Undervisningen forløber nærmest slavisk efter lærebogen, og det handler for eleverne her om at kunne gengive den viden, Sebastian eller lærebogen formidler. Elevernes erfaringer inddrages ikke i undervisningen, og hele timen forløber oftest som primært envejskommunikation fra Sebastian til eleverne.

For at kunne skabe et flerstemmigt klasserum, der er bygget på et fundament af dialog og deltagelse, er der flere redskaber, man som lærer kan benytte sig af. Det første, Olga Dysthe peger på, er *autentiske spørgsmål*<sup>90</sup>. Et autentisk spørgsmål er ét, som læreren ikke i forvejen kender svaret på, og som eleven heller ikke kan finde svaret på i lærebogen. Det er spørgsmål, som tvinger eleven til at forholde sig til egne eller andres udsagn samt reflektere over det stillede spørgsmål. Dysthe formulerer, at "*i det at formulere ligger potentialet til forøget klarhed og forståelse. Autentiske mundtlige spørgsmål og skriveopgaver understreger, at eleverne er vigtige medspillere i undervisningsdiskursen, og at læring er en aktiv proces*"<sup>91</sup>.

Dernæst peger Dysthe på teknikken *Optag*<sup>92</sup> som en nyttig måde at få gjort undervisningssituationen til en dialog, som alle elever deltager i. Teknikken indebærer, at man som lærer inkorporerer elevens svar i det næste spørgsmål, man stiller, så eleven skal reflektere videre over det, han har sagt. Det karakteristiske ved teknikken *Optag* er, at det opstår spontant i nuet i samspillet mellem lærer og elev og kan derfor ikke planlægges forud. Samtidig fordrer teknikken, at man lytter til hinanden, hvad enten *Optag* foregår mellem lærer og elev eller i diskussioner mellem elever; forudsætningen for at teknikken lykkes er, at parterne lytter til hinandens svar og finder det værdifulde element, som kan optages i næste spørgsmål. Ved denne teknik tildeles elevernes bidrag til undervisningen høj værdi, da dét, de kommer med, bliver inkorporeret i dét, klassen efterfølgende har en dialog om.

Afslutningsvis vil jeg nævne *rollespil* som brugbar teknik i forbindelse med dialog i undervisningen. Dysthe pointerer, at rollespil er en glimrende måde at give eleverne mulighed for at "*distancere sig*

<sup>89</sup> Ibid., s. 224

<sup>90</sup> Ibid., s. 226

<sup>91</sup> Ibid., s. 226

<sup>92</sup> Ibid., s. 227





og se situationen fra et andet perspektiv"<sup>93</sup>. Ved brug af rollespil i undervisningen får eleverne rig mulighed for at afprøve nogle andre stemmer end deres egne og på den måde skabes også en diversitet i klassedialogen.

Det monologiske klasserum i 9.A skaber en undervisningssituation, hvor det kun er Sebastians input, der er relevante for eleverne at forholde sig til. Eleverne gav udtryk for, at de ikke følte de havde noget at byde ind med i undervisningen, og derudover var der mange af eleverne, som ikke turde række hånden op, fordi de var bange for at svare forkert. De spørgsmål, Sebastian stillede, var lukkede spørgsmål, der ikke krævede refleksion hos eleverne, men derimod var det ofte en reproduktion af det faktuelle indhold, der stod i lærebogen.

Både i forbindelse med elevens dannelse, identitetsudvikling og udvikling af historiebevidsthed er refleksionen hos eleven central. Det at skulle forholde sig til noget, tænke over noget og argumentere for noget er helt grundlæggende i forbindelse med udvikling af ovenstående. Derfor fordrer det også, at undervisningen skal bidrage til at udvikle elevernes evne til at reflektere, tage stilling og forholde sig til egne og andres udsagn, hvilket det flerstemmige klasserum via sin dialogiske tilgang til undervisningen kan bidrage til.

## 11.5 Undervisningsaktiviteter

Både Sebastian og eleverne i 9.A pointerede, at historieundervisningen ofte var kedeligt tilrettelagt, og at det langt det meste af tiden var Sebastian, der stod ved tavlen som formidler. Eleverne ville gerne mere på banen, men var alligevel også ængstelige ved at skulle række hånden op, da de var bange for at svare forkert. Mange af eleverne havde tydeligvis en opfattelse af, at de ikke havde noget væsentligt at byde ind med, og derfor kom undervisningen netop til at bære præg af, at læreren blev "*en ensom "foreleser" med all fokus rettet mot seg selv og eleverne i en passiv tilhørersposisjon*"<sup>94</sup>. For at undgå dette peger Erik Lund på, at eleverne skal inddrages i en undervisning, som tager sit udgangspunkt i at fange elevernes interesse.

### - 11.5.1 Det gådefulde, poetiske og fællesskabende

Erik Lund skelner mellem historiefagets to sider; *den videnskabelige analyserbare og den gådefulde, poetiske, fællesskabende*<sup>95</sup>. Han formulerer, at den gådefulde/poetiske side er den, der gør os interesserede i historie, og som fanger vores interesse ved hjælp af oplevelser, erfaringer og fortællinger. Det er det spændende og fantasifulde, som gør, at vi får lyst til at vide mere omkring den videnskabelige analyserbare side, hvor vi lærer historiske begreber, er kildekritiske og undersøger f.eks. årsag-virkningsforhold. Lund foreslår altså, at man som lærer fanger elevernes interesse ved et pågældende emne ved at starte i den gådefulde/poetiske side.

---

<sup>93</sup> Ibid., s. 229

<sup>94</sup> Lund, s. 77

<sup>95</sup> Ibid., s. 15



Da Sebastian netop oplevede, at det var svært at fange elevernes interesse og holde dem motiverede, kunne det have været en god måde at starte forløbet om "Den Kolde Krig" i 9.A. Det er selvfølgelig forskelligt fra klasse til klasse, hvad der fanger dem, men hos 9.A var filmklippet af mordet på John F. Kennedy tydeligvis noget, der tændte deres nysgerrighed. At filmklippet var nutidigt og med et element af action og mystik gjorde, at eleverne var interesserede og havde lyst til at vide mere. Hvis Sebastian havde startet forløbet med dét eller et andet filmklip, havde han skabt muligheden for at eleverne kunne blive oprigtigt nysgerrige og interesserede i at lære mere om emnets videnskabelige analyserbare side.

### - 11.5.2 TT-strategier

Erik Lunds tidligere nævnte TT-strategier er nogle, man kan bruge i undervisningen, som er karakteriseret ved, at der er lidt at læse men meget at tænke<sup>96</sup>. Strategierne vil derfor være oplagte at prøve kræfter med i 9.As historieundervisning, da over halvdelen af hver lektion går med at læse, hvilket, eleverne gav udtryk for, var meget demotiverende. Derudover fortalte mange af eleverne under interviewene, at de ikke ville række hånden op, fordi de var bange for at svare forkert. Endnu et karakteristika ved Lunds TT-strategier er, at materialet sjældent kun giver ét rigtigt svar men derimod ofte åbner op for flere forskellige svarmuligheder. Strategierne udføres i grupper, hvor det væsentlige er "*samtale, den mundtlige aktivitet*"<sup>97</sup>.

Lund præsenterer flere forskellige TT-strategier, men jeg vil nøjes med at nævne de to, som er mine egne favoritter, og som jeg samtidig tænker rummer et stort potentiale i forbindelse med optimering af undervisningsaktiviteter i 9.As historieundervisning: *En må ut og Tabu. En må ut*<sup>98</sup> er en øvelse, hvor eleverne får en liste med ord eller billeder, som er knyttet til et bestemt tema. Ét ord eller billede skiller sig ud, og det skal eleverne finde frem til ved at begrunde, hvordan netop dét skiller sig ud fra de andre på listen. Formålet med denne strategi er, at "*eleverne skal sette ord på hva som karakteriserer ord og begreper ved å sammenlikne med tilsynelatende nærliggende begreper. Eleverne blir stimulert til å se likheter og forskjeller mellom viktige ord og uttrykk innenfor et faglig tema (..)*"<sup>99</sup>. Denne øvelse er rigtig relevant i 9.A. Mundtligheden, samtalen og dét at argumentere bliver kun dyrket i et nærmest ikke-eksisterende omfang, så derfor ville det være en god måde at starte en refleksion hos eleverne. I de fleste historietimer siger 90-95% af eleverne ikke et ord, så derfor vil *en må ut* også være en glimrende måde at starte en dialog omkring nogle historiske begreber. Derudover har de, der normalt ikke tør række hånden op foran hele klassen og bede om at få uddybet, nu mulighed for i en mindre gruppe at få spejlet sin opfattelse af begrebets betydning hos de andre elever.

---

<sup>96</sup> Ibid., s. 82

<sup>97</sup> Ibid., s. 82

<sup>98</sup> Ibid., s. 90

<sup>99</sup> Ibid., s. 90



*Tabu*<sup>100</sup> er en strategi, der har et element af konkurrence, som helt automatisk virker tiltrækkende på mange både børn og voksne. Eleverne skal over for sin gruppe beskrive et ord uden at bruge de ord, der ville være mest nærliggende bruge, f.eks. hvis ordet "konge" skal beskrives, må man ikke bruge ordene "dronning, slot, krone, prinsesse, prins, hersker, land" osv. Lund pointerer: "*taburegelen fører imidlertid til at eleverne må tænke og snakke om betydningen av ordet på en mer aktiv måde*"<sup>101</sup>. Øvelsen er yderst brugbar i forbindelse med udvidelsen af elevernes ordforråd, og dét, at øvelsen ikke er afhængig af elevernes læse- og skrivefærdigheder, gør, at de elever, der er udfordret på det område, kan få lov at brillere her.

Lund påpeger, at den vished, der for eleverne ligger i at vide, at læreren i forbindelse med TT-strategier ikke er på jagt efter ét rigtigt svar, opmuntrer eleverne til at deltage. Chansen for at svare forkert reduceres betragteligt, hvilket giver eleverne et frirum til at være med i samtalen uden fare for at gøre sig selv til grin, som er en stor barriere hos mange af eleverne i 9.A.

### **- 11.5.3 TT-strategier, dannelse, identitet og historiebevidsthed**

For mig at se rummer Erik Lunds TT-strategier et stort potentiale, hvis man stræber mod at skabe en historieundervisning med fokus på dannelse, identitetsudvikling og historiebevidsthed. Strategierne fordrer, at eleverne tænker selv frem for blot at reproducere dét, læreren står og holder oplæg om ved katederet. Elevens kreativitet bliver sat på prøve, og de er tvunget til at søge efter nye muligheder og reflektere over, hvorfor de mener det, de gør. Derudover er samtalen det helt centrale, og eleverne sidder derfor ikke i deres egen lille verden og løser opgaver men er tvunget til at lytte og forholde sig til dét, andre siger. Når eleverne argumenterer for deres holdning, giver det dem ydermere mulighed for at spejle sig i hinanden, udfordre hinandens synspunkter og på den måde blive klogere på sig selv. Desuden kommer eleverne til at udforske ligheder og forskelligheder mellem billeder og begreber på tværs af forskellige tidsperioder.

Hos 9.A var de største hæmsko i forbindelse med læringsblokering, at læsestoffet var for svært og utilgængeligt og at eleverne savnede at deltage i undervisningen. Begge disse barrierer kan Erik Lunds TT-strategier afhjælpe og ikke nok med det, kan denne måde at arbejde på i historieundervisningen være mere end nyttig i denne "inklusionstid", hvor tidligere ekskluderede elever skal tilbage i den almene undervisning. Dette fordrer af lærere i alle fag, at man kan differentiere sin undervisning og møde elevernes mange forskellige faglige niveauer. Da Lunds TT-strategier har det til fælles, at de tager udgangspunkt i, hvor eleven er, og kan udformes på måder, så de rammer både fagligt stærke og fagligt udfordrede elever, gør det dem meget anvendelige i undervisningen i dag. Det betyder også, at selvom man har læsevanskeligheder, betyder det ikke automatisk, at man så ikke vil kunne følge med i historieundervisningen, da TT-strategierne kan imødekomme elever på

---

<sup>100</sup> Ibid., s. 91

<sup>101</sup> Ibid., s. 91



mange forskellige læseniveauer. Brug af disse i historieundervisningen vil derfor være en mulighed for at skabe et mere gunstigt læringsmiljø, som er en forudsætning for, at undervisningen kan bidrage til elevernes dannelse, identitetsudvikling samt udvikling af historiebevidsthed.

## 12. Konklusion

---

Historiefaget rummer et stort dannespotentialer og fungerer, udover at være et vidensorienteret fag, ligeledes som dannelsesfag. I historien har eleverne mulighed for at afsøge deres rødder, spejle sig i deres forfædre, blive klogere på det samfund, vi lever i dag, og se en sammenhæng mellem forskellige historiske begivenheder, der er knyttet sammen på kryds og tværs. Historiefagets indhold kan fungere som det grundlæggende fundament, hvorfra eleverne tager deres afsæt i forsøget på at finde sig selv. I historiefaget bliver eleverne taget med på en rejse gennem tid og sted, hvor de kan observere, erfare, være nysgerrige og kritiske over for det, de møder, og herved blive klogere på sig selv. I forsøget på at skabe nogle individer, der vil noget med sig selv, som har noget på hjerte og har udviklet en lyst til at ville noget, er det basalt, at eleverne i skolen får mulighed for at blive klogere på sig selv og blive præsenteret for nogle værdier og holdninger, som vedkommende skal forholde sig til. Historiefaget spiller i den forbindelse en stor rolle; faget kan præsentere eleverne for en overvældende mangfoldighed hvad angår holdninger, normer, værdier og levemåde. Denne vifte af muligheder er både et bidrag til elevens almene dannelse, men ligeledes elevens identitetsudvikling og udvikling af historiebevidsthed. De tre begreber overlapper på mange punkter hinanden, men tager alle sit afsæt i den enkelte elev og dennes samspil med omverden.

Historiefaget har meget at bidrage til elevernes udvikling, men som det også blev tydeligt for mig i min praksis, er det ikke noget, der sker af sig selv. Det er op til læreren at få historiefagets potentialer frem, så eleverne kan få øje på det. I en god og vellykket undervisning er der mange elementer, der spiller ind, og jeg har i denne opgave haft et indskrænket fokus på de, der var særligt relevante i forbindelse med mine praksiserfaringer. For at skabe en undervisning med fokus på dannelse, identitetsudvikling og historiebevidsthed, kræver det, at man som historielærer kan skabe et klasserum, hvor der er plads til dialog, nysgerrighed og refleksion. Klasserummet skal være en tryk base, hvor man kan tale frit og spørge ind til det, man ikke forstår. Det skal være et rum, hvor elevernes læring og elevaktiviteter er i højsædet, og hvor lærerens interesse for faget kan smitte af på eleverne. Historiefaget skal, som alle andre fag i folkeskolen, tilpasse undervisningsindholdet til elevernes forskellige niveauer således, at alle elever i klassen har mulighed for at bidrage til undervisning uanset hvilket fagligt niveau, man ligger på.

Hvis det rette fundament er lagt, og man som lærer undgår at fremstille faget som rent vidensorienteret men derimod lader fortiden, nutiden og fremtiden spille sammen og influere på hinanden, indeholder historiefaget et væld af muligheder, der kan yde et positivt bidrag til elevernes udvikling.



## 13. Perspektivering

---

Jeg har i min opgave haft fokus på historiefagets "hvordan", da det er undervisningens metode og indhold, der har været genstandsfelt for min undersøgelse. Et andet relevant perspektiv, jeg kunne have inddraget i opgaven, er at undersøge historiefagets "hvorfor"; Hvilken identitet er det vi forsøger at fremme i nutidens historiefag? Hvad er det vi i folkeskolen gerne vil danne eleverne til? I det senmoderne samfund, hvor alle døre i princippet er åbne, hvad er så det efterstræbelsesværdige, og hvordan kommer det til udtryk i vores måde at tænke historiefaget på i dag? I den forbindelse ville det være relevant at inddrage en diskussion af Historiekanon og dens agenda.



## 14. Litteraturliste

---

Brejnerod, Poul Henrik: "*Grundbog i pædagogik. Oplysning, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten*", 2005, Gyldendal

Dysthe, Olga: "*Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*", 1997, Klim

Brinckmann, Henning : "*Formål for faget historie i folkeskolen*", 2006, trykt efter Narratio,

Faghæfte 4, Fælles Mål: Historie, 2009, Undervisningsministeriet

Gustavsson, Bernt: "*Dannelse i vor tid*", 1998, Klim

Haarder, Bertel: "*Verdens bedste folkeskole*" i: Jyllandsposten d. 18.08.2005

Harboe, Thomas: "*Metode og projektskrivning – en introduktion*", 2010, Samfundslitteratur

Hermansen, Mads et al. "*Didaktikken og individet - Når senmoderne elever skal lære*", 2005, Alinea

Illeris, Knud: "*Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*", 2003, Roskilde Universitetsforlag

Haastrup, Lars: "Uaktuel historie", trykt efter Ahonen m.fl.: "*Hvor går historiedidaktikken?*", Trondheim

Jensen, Bernard Eric: "Et historiedidaktisk overblik". I: Binderup, Thomas og Troelsen, Børge (red.): "*Historiepædagogik*", 2012, Kvan

Jensen, Bernard Eric: "*Fag og faglighed: et didaktisk morads*", 2007, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Jensen, Bernard Eric: "Historiebevidsthed og historie - hvad er det?". I: Brinckmann, Henning og Rasmussen, Lene (red.): "*Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*", 1996, OP-forlag

Jensen, Leon Dalgas: "Historieundervisning og demokratisk deltagelse". I: Binderup, Thomas og Troelsen, Børge (red.): "*Historiepædagogik*", 2012, Kvan

Larsen, Sten: "Historiefaget i mere end 100 år". I: Binderup, Thomas og Troelsen, Børge (red.): "*Historiepædagogik*", 2012, Kvan

Laursen, Per Fibæk: "*Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil*", 2004, Gyldendals lærerbibliotek



---

Lund, Erik: "*Historiedidaktik*", 2009, Universitetsforlaget

Mårtensson, Brian Degn: "Fremtidens folkeskole - uden fortid?" i: [www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk), d. 7.6.2013

Nielsen, Bodil et al.: "*Professionsbachelor - uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*", 2010, Forlaget UCC

Nordenbo, Sven Erik et al.: "*Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*", 2008, Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Poulsen, Marianne Vega: "Historiedidaktik - at forvalte samfundsmæssige erindringskulturer". I: Jacobsen, Jens Christian og Steffensen, Bo (red.): "*Læreruddannelsens didaktik*", 2006, Klim

Tønnesvang, Jan: "*Skolen som vitaliseringsmiljø*", 2009, Klim

Ziehe, Thomas: "*Øer af intensitet i et hav af rutine - Nye tekster om ungdom, skole og kultur*", 2004, Forlaget politisk revy

[Www.undervisningsministeriet.dk](http://www.undervisningsministeriet.dk)



## 15. Bilag 1

### - Spørgsmål til fokusgruppeinterview med 9.As elever

Spørgsmål	Begrundelse for spørgsmål
Hvad synes du generelt om historiefaget?	At give ordet til eleverne i første omgang og lade dem tale frit omkring deres tanker om historiefaget. Hvad enten de syntes godt eller skidt om faget, kunne de indledningsvist få lov til at ytre dette, inden de skulle svare på mere konkrete spørgsmål om undervisningen.
Hvordan vil du beskrive din egen indsats i historietimerne og hvad ligger til grund herfor?	At starte en tankeproces hos eleverne om deres egen indsats i timerne som led i at få dem til at reflektere over om deres egen indsats i timerne kan have betydning for, dét de synes, de får ud af undervisningen. Derudover skulle eleverne forholde sig til, <i>hvorfor</i> de enten så sig selv som aktive eller inaktive i timerne; hvad lå til grund for deres lyst til at deltage/ikke at deltage? Synes de, der var stor forskel på deres indsats i historietimerne i forhold til andre fag - Og hvad kunne det i så fald skyldes?
Hvad synes du om arbejdsformerne i jeres historietimer?	At få uddybet hvad eleverne tænkte om den typiske arbejdsform i historie: Læreren ved katederet. Var det altid sådan, også når jeg ikke var der? De elever, der synes godt om denne form, hvad var det. de godt kunne lide? Og ligeledes de elever, der ikke brød sig om denne måde at arbejde på, hvad kunne de ikke lide ved denne arbejdsform? At få afklaret om eleverne selv havde ideer til andre måder at arbejde på, som de synes kunne være spændende at prøve? Kunne de evt. finde inspiration i arbejdsformer fra andre fag?





Synes du faget er spændende, eller hvad skulle gøres anderledes, for at det blev mere spændende?	At få eleverne til at sætte ord på, hvilke elementer ved historieundervisningen de godt kunne lide og syntes var spændende og samtidig få dem til at tænke over, hvordan historieundervisningen kunne gøres mere spændende.
Synes du faget er for let/svært? Hvordan?	At bekræfte min mistanke om at de faglige niveau var for højt for eleverne. Derudover ville jeg gerne have eleverne til at beskrive, hvad det helt præcis var, de syntes, der var svært. Ydermere tog jeg gerne imod de forslag eleverne kom med angående lettelsen af sværhedsgraden i undervisningen.
Hvorfor skal man have historieundervisning i folkeskolen, eller hvorfor synes du ikke man skal?	At have et evaluerende spørgsmål der skulle sætte gang i en refleksionsproces hos eleverne. Jeg var interesseret i at finde ud af, om de elever, der ikke synes om historiefaget så også mener, man ikke skal have historie som obligatorisk fag i folkeskolen, eller om de på trods af egne følelser for faget stadig kan se historiefagets potentiale.
Andet?	At lade eleverne slutte af med hvad end de har på hjerte omkring historieundervisningen.



## 16. Bilag 2

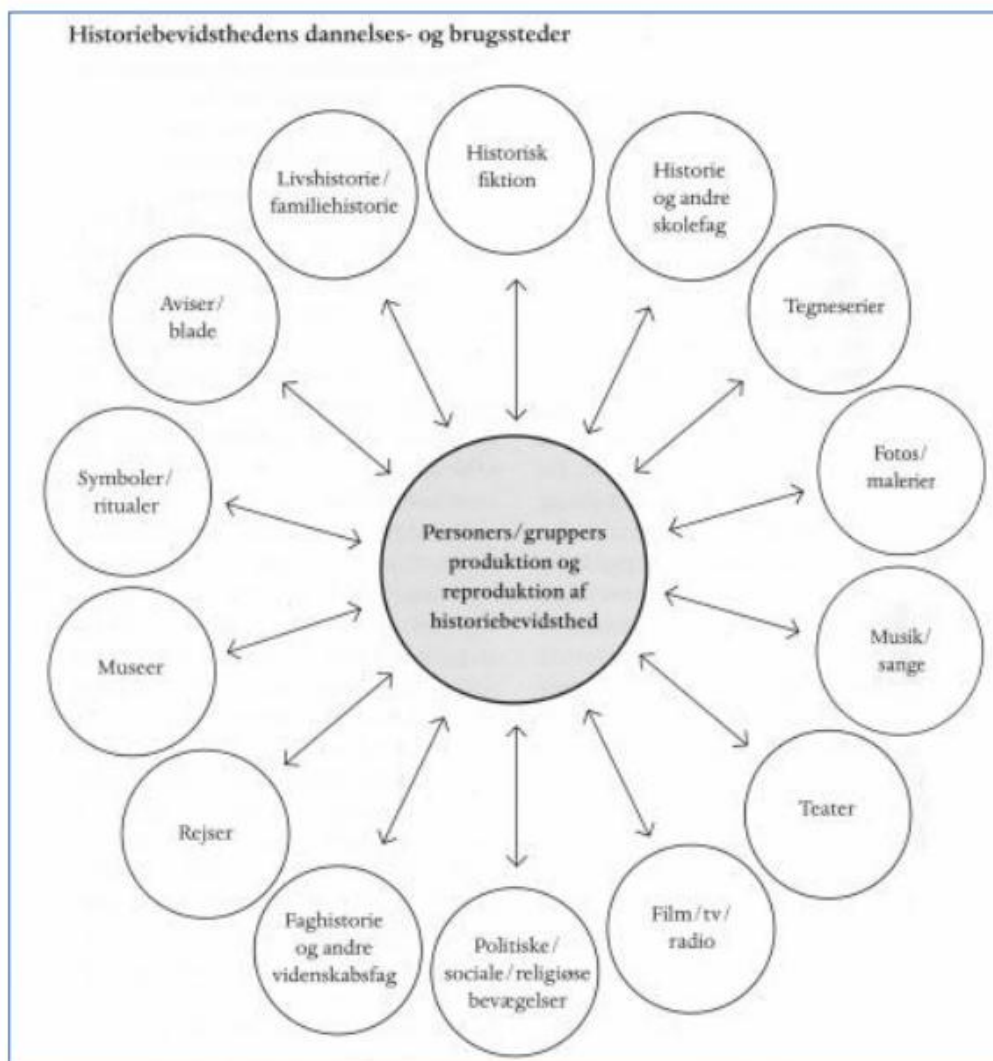
- Guide til semistruktureret interview med 9.As historielærer.

*Jeg udarbejdede guiden efter at have været observator på halvdelen af mine observationslektioner. Områderne jeg ville spørge ind til er derfor udarbejdet på baggrund af den nysgerrighed, der opstod hos mig efter at have set, hvordan undervisningen i historie forløb.*

*Guiden var kun et udkast til de områder, jeg gerne ville omkring, og Sebastian fik i interviewet lov til at fortælle og uddybe det, han havde på hjerte.*

Område	Jeg forventede at få svar på..
Valg af linjefaget historie	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvad der gjorde, at han i sin tid valgte historie som linjefag</li><li>- Få afklaret hvordan hans følelser er for faget, og om de har ændret sig, siden han blev færdig på seminariet og skulle undervise i faget</li><li>- Hvorvidt han er glad for eller træt af sit valg af linjefag</li></ul>
Historiefaget i praksis	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan han synes, det er at undervise i historie i forhold til hans andre linjefag; Er der en forskel?</li><li>- Hans tanker omkring hvordan det var at gå fra at læse historie som linjefag til selv at undervise i det</li></ul>
Elevernes deltagelsesniveau	<ul style="list-style-type: none"><li>- Om han er tilfreds med elevernes deltagelsesniveau og den måde, undervisningen forløber på</li><li>- Hvad hans forventninger til undervisningen er</li><li>- Hans indtryk af, om elevernes deltagelsesniveau er det samme i historie som i dansktimerne, hvor han også underviser 9.A</li></ul>
Planlægning af undervisningen	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke overvejelser han gør sig i forbindelse med planlægning af undervisningens indhold og aktiviteter</li><li>- Hvor han finder inspiration til planlægningen af undervisningen</li></ul>

## 17. Bilag 3



Figur 1:  
Bernard Eric Jensen - Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder\*\*

\*\* Jensen (2007), s. 19