



BACHELORPROJEKT

HISTORIE

Historiebevidsthed og dannelse i historiefaget

Vejleder: Anna Kristin Smith

UCN Hjørring

Afleveringsdato d. 16/5 2019

Anslag: 64.580

24,8 normalsider

Silke Povlsen Fredborg

Studienummer: L150013

INDHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|---|-----------|
| 1. Indledning | 2 |
| 1.1 Problemformulering | 4 |
| 1.2 Begrebsafklaring | 4 |
| 1.3 Læsevejledning | 5 |
| 2. Metode og undersøgelsesdesign | 5 |
| 2.1 Begrundet valg af teoretiske referencerammer | 5 |
| 2.2 Empiriindsamling | 6 |
| 2.2.1 Semistrukturerende forskningsinterview | 7 |
| 2.2.2 Kommunikationsopgave | 8 |
| 3. Teoretisk referenceramme i opgaven | 8 |
| 3.1 Grundtanke i systemteori | 8 |
| 3.1.1 Læring og dannelse i systemer | 9 |
| 3.1.2 Kommunikation i systemteoretisk perspektiv | 10 |
| 3.2 System og livsverden | 11 |
| 3.2.1 Historiebevidsthed | 12 |
| 4. Analyse | 12 |
| 4.1 Hvad handler historiefaget om? | 13 |
| 4.1.1 Elevernes opfattelse af historiefaget | 13 |
| 4.1.2 Historieundervisningens relevans og indhold | 15 |
| 4.2 Sammenhængsforståelse i historiefaget | 16 |
| 4.2.1 Historieskabte og historieskabende | 17 |
| 4.2.2 Kommunikationens betydning | 17 |
| 4.3 Formålet med historiefaget | 19 |
| 4.3.1 Eksistentiel læring | 19 |
| 4.3.2 Historiebevidsthed | 20 |
| 5. Diskussion | 23 |
| 5.1 Den dannelsesmæssige dimension – systemets kolonisering | 23 |
| 6. Konklusion | 26 |
| 7. Perspektivering | 27 |
| 8. Litteraturliste | 28 |
| 9. Bilag | 32 |
| 9.1 Bilag 1 Interviewguide | 32 |
| 9.2 Bilag 2 Kommunikationsopgave | 33 |
| 9.3 Bilag 3 Uddrag fra interview | 34 |
| 9.4 Bilag 4 Uddrag fra kommunikationsopgave | 35 |
| 9.5 Bilag 5 Uddrag fra indledende spørgeskema | 37 |

1. INDLEDNING

”Hvordan har I det med faget historie?” stiller jeg som det første spørgsmål til 4 elever fra en 8.klasse. Eleverne kigger på hinanden et øjeblik, og derefter svarer den ene: ”Jeg kan godt lide historie, fordi jeg kan godt lide at have en klarhed om, hvad der er sket før og også hvordan det har en effekt på samfundet i dag. Jeg kan godt lide at vide min historie”. Jeg lytter til svaret og tygger lidt på det og tænker for mig selv – overraskende svar. Dette svar bliver udgangspunktet for min nærmere undersøgelse om, hvordan eleverne i folkeskolen har det med faget historie og hvad de egentlig tænker, at de skal bruge det til, set ud fra en fagpolitisk og fagdidaktisk tilgang. Derfor vil jeg indledningsvis gøre status på det fagpolitiske og fagdidaktiske formål for historiefaget gennem tiden, samt belyse forskning på emnet.

I gennem mere end 100 år har historiefaget været både fagpolitisk og fagdidaktisk diskuteret. I takt med samfundets udvikling, er det også tydeligt at se en udvikling på fagformålet i historiefaget. Allerede i år 1900 var det historiefagets opgave at give eleverne en viden om Danmark og Danmarks historie, og dette skulle fungere som et opdragelsesmiddel og som Hans Olrik udtaler ”kan historie ikke få folk til at elske deres fædreland, så har den tabt sin sag” (Larsen S., 2012, s. 20). Det er altså her tydeligt, at historiefaget kan beskrives som en fædrelandsdyrkelse, og sådan fortsætter det helt op år 1975. Fagformålet i år 1975 bliver skælsættende ved, at der nu skal sættes fokus i historiefaget på en sammenhæng mellem fortid og nutid, men med et historievidenskabeligt fokuspunkt. Tiden fra 1975 og frem til 1995 er turbulent for historiefaget, da fagformål på fagformål bliver udgivet, hvor der i 81’ udgives et fagformål med fokus på et dannelses-aspekt, som hurtigt bliver erstattet i 84’ hvor der igen bliver sat fokus på det historievidenskabelig og aspektet med fortid og nutid springes over (Ibid., s. 28).

Vigtigt er, at i 1995 udkommer et nyt fagformål for historiefaget, hvor der nu sættes stort fokus på elevernes dannelse i faget, og der nu skabes en forbindelse mellem elevernes livserfaringer og historieviden – dette introduceres med begrebet historiebevidsthed. Det har som fokus, at historiefaget nu skal have reel betydning for eleverne. Dette skal give eleverne en viden om en sammenhængsforståelse med fortid, nutid og fremtid, og en forståelse for mennesket som historieskabte og historieskabende. Det centrale i fagformålet i historie er nu den demokratiske dannelse. Der ses efterfølgende en stor kritik af begrebet historiebevidsthed, da det ses for u håndgribeligt og det erstattes da af begrebet historisk bevidsthed med et fokus på den kronologiske vi-

den. I 2014 ankommer fagformålet for historiefaget, som vi arbejder med i dag, hvor det er inddragelse af den kronologiske viden og dannelsesaspektet i forhold til hverdag og samfund.

Det er vigtigt her at pointere, at der er at finde et stort skel mellem fagformålet anno 2014 og fagformålet anno 1995, hvor der nu ikke er det samme fokus på historieundervisningens indhold som vedkommende for eleverne, som der var at finde i fagformålet anno 1995, men stadig skal være et fokus på en forberedelse til den demokratiske dannelse.

Arbejdet med dannelse i historieundervisningen kræver, at eleverne finder det arbejde, som de bliver præsenteret for relevant ud fra deres egen livsverden og ud fra dette skabe sig en sund fornuft (Larsen S., 2012, s. 18). Dette har sine udfordringer, da eleverne i den danske folkeskole primært ser historiefaget som kedeligt og ensformigt og mangler en forståelse for fagets relevans. Denne holdning til historiefaget er konkluderet i forskningsrapporter Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen, udarbejdet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen, som sammen har foretaget en undersøgelse over statussen af elevers forståelse af historiefaget. Elevernes forståelse af historiefaget er primært en kronologisk vidensorientering, hvor dette skaber en fornemmelse af, hvordan fortiden har set ud, og hvordan tingene har udviklet sig gennem tiden. Ydermere synes historiefaget ikke at virke relevant for eleverne, hvis ikke det er noget som eleverne selv mener, at de skal bruge i deres senere liv uddannelsesmæssigt (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10). Dette skaber en problematik for fagformålet til historiefaget.

Ydermere er det vigtigt at have et fokus på, at historieundervisning - faktisk alt undervisning praktisk talt, fungerer som intentionel aktivitet, og et specialtilfælde af kommunikation, som fungerer i et socialt arrangement (Rasmussen, 2004, s. 286). Det er ud fra denne kommunikative handling at læringen skal finde sted. Men hvilken betydning har denne kommunikative tilgang til undervisningen, og hvilke muligheder og forhindringer skaber dette for læreren og eleverne?

For at vende tilbage til det førstnævnte citat fra eleven i 8.klasse, skaber dette et modstridende svar på spørgsmålet omkring elevers holdning til historiefaget ud fra Poulsen og Knudsens rapport. Dette forekom mig overraskende – positivt overraskende. Dette vil altså sige, at holdningen om historiefaget som kedeligt, ikke er gældende for alle elever i den danske folkeskole, og dette skaber et håb for mig som snart uddannet folkeskolelærer i faget historie. Men fordi elevernes synes historiefaget er spændende, tyder det så på, at vi bevæger os nærmere den demokratiske dannelse, eller er der her kun fokus på det historievitenskabelige – det tyder desværre på

det sidste nævnte.

Her synes det relevant for mig at inddrage begrebet fra fagformålet anno 1995 – historiebevidsthed, i historieundervisningen, for at skabe en relevans for eleverne, som synes dem vedkommende, og samtidig vil være i overensstemmelse med formålet om at forberede eleverne til demokratisk dannelse, som er beskrevet både i fagformålet anno 2014 for historiefaget, samt beskrevet i folkeskolens formålsparagraf. For at kunne arbejde med elevernes historiebevidsthed og kunne arbejde relevansbaseret ud fra dette, er det essentielt at have en viden om elevernes livsverden. Men hvordan er det så muligt at opnå denne forståelse for elevernes livsverden og ud fra dette skabe en historieundervisning, som synes eleverne relevant og samtidig skaber en grund for en forberedelse til at deltage i et demokratisk samfund og fremme den demokratiske dannelse hos eleverne? Dette har skabt en stor undring hos mig, og ud fra den ovenstående problemstilling er jeg nået frem til følgende problemformulering:

1.1 PROBLEMFOMULERING

Hvilken betydning har kommunikation i systemteoretisk perspektiv for historieundervisningen, og hvordan kan dette i arbejdet med historiebevidsthed være med til at fremme elevernes demokratiske dannelse?

1.2 BEGREBSAFKLARING

Resultaterne i denne undersøgelse skal ses med fokus på den tidligere nævnte problemformulering. Dette projekt vil omhandle en forhåbning om at fremme elevernes demokratiske dannelse og ikke en besvarelse på, om hvorledes dette finder sted eller ej.

Resultaterne sigter her på et formål om demokratisk dannelse ud fra Jens Rasmussens læring. Dette betyder, at når der i denne opgave omtales elevernes læring, er der her fokus på den dannelse, som finder sted hos eleverne, hvis ikke andet er angivet. Dannelse er her blevet erstattet af kontingensformlen "lære at lære" og den læring skal ses som erfaringsdannelse (Rasmussen, 2004, s. 312). Dette er taget grundet et fokus på systemteorien, som er yderligere forklaret i afsnit 3.1. Begrebet dannelse vil også blive taget i brug, men med et fokus på at referere til fagformålet i historiefaget og til denne tidligere nævnte læring (Rasmussen, 2004). Ligeledes vil der også tages udgangspunkt i Rasmussens kommunikationsteori ud fra et systemteoretisk perspektiv i undervisningen, som vil være yderligere uddybet i afsnit 3.1.2.

Ydermere vil der i undersøgelsen, samt diskussionen, blive brugt begrebet livsverden i situationer, som omhandler elever og deres hverdag. Her tales der ud fra Habermas livsverdensbegreb, som vil blive beskrevet i afsnit 3.2.1.

1.3 LÆSEVEJLEDNING

Jeg vil i afsnit 2.0 gøre rede for mine valg angående den teoretiske referenceramme i denne opgave, ydermere vil jeg begrunde og uddybe mine metodiske overvejelser. Efterfølgende i afsnit 3.0 vil der blive redegjort for den teoretiske referenceramme som er inddraget i opgaven.

I afsnit 4.0 vil der blive analyseret på den indsamlede empiri, ved hjælp af den teoretiske referenceramme. Undervejs i analysen vil der blive inddraget konklusioner fra rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* udarbejdet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen, i et forsøg på at validere de resultater, jeg analyserer mig frem til i analysen. Dernæst vil der i afsnit 5.0 forekomme en diskussion af arbejdet med demokratisk dannelse i folkeskolen ved hjælp af sociologen Niklas Luhmann systemteori, samt sociolog og filosof Jürgen Habermas livsverdensbegreb.

Afslutningsvis i denne opgave vil der i afsnit 6.0 forekomme projektets konklusion ud fra problemstillingen, som er præsenteret i afsnit 1.0 og problemformulering i afsnit 1.1, samt i afsnit 7.0 en kort perspektivering til fremtidigt tværfagligt arbejde.

Litteraturliste og bilag i dette projekt vil være at finde i afsnit 8.0 og 9.0. Bilagsdelen består af interviewguide, opgaveformulering til kommunikationsopgave, samt uddrag af resultater fra empiriindsamlingen.

2. METODE OG UNDERSØGELSESDSIGN

I dette afsnit vil jeg redegøre for valg af den teoretiske referenceramme, som er inddraget, ydermere vil der være en begrundelse for valg af de videnskabelige metoder til indsamling af empiri, som er gjort brug af i dette bachelorprojekt.

2.1 BEGRUNDET VALG AF TEORETISKE REFERENCERAMMER

Overordnet for den teoretiske referenceramme i denne opgave, er et afsæt i Niklas Luhmanns systemteori. Niklas Luhmann var professor i sociologi og videreudviklede denne systemteori ud fra en analyse af det moderne samfund og ud fra dette dannet begrebet system (Holm & Dalberg-

Larsen, 2019). Begreberne system og omverden er grundbegreber, som definerer alt i samfundet, som er det mest omfattende system, som eksisterer. I denne opgave inddrages to forskellige systemer, de såkaldte sociale systemer, samt de psykiske systemer. Disse systemer befinder sig henholdsvis omkring og kognitivt i eleven. Denne systemteori er valgt grundet det både fagpolitiske og fænomenlogiske perspektiv på historiefaget i denne opgave.

Inspireret af Luhmanns systemteori er Jens Rasmussen, som i denne opgave er inddraget med sin forståelse af dannelse i det reflektivt moderne. Her er det kommunikationen, som finder sted i undervisningen, som er hovedpunktet og grundlag for den dannelse, som finder sted. Rasmussen har valgt at bruge ordet *læring* om den dannelse hos eleverne i de kommunikationssituationer, som finder sted i undervisningen (Rasmussen, Læring, 2004). Dette er valgt i denne opgave grundet et yderligere afsæt i Luhmanns systemteori, med et fokus på Rasmussens syn på dannelse i det moderne samfund, som vi befinder os i, i dag.

Denne opgaves teoretiske referencerammer tager, som tidligere nævnt, yderligere afsæt i et fænomenlogisk perspektiv. Fænomenologi i denne forstand tager udgangspunkt i at fænomenerne i livsverdenen fortolkes ud fra personers eget perspektiv. På den måde beskrives verden ud fra en personlig viden, hvilket betyder, at den afgørende virkelighed afhænger af menneskers egen opfattelse af denne (Kvale S. , 1997, s. 61). Her bliver der taget udgangspunkt i sociologen og filosofen Jürgen Habermas livsverdensbegreb (Mortensen, 2013).

For at danne et fænomenlogisk synspunkt på arbejdet i historiefaget har jeg valgt at inddrage Bernard Eric Jensen teori om historiebevidsthed i undervisningen. Bernard Eric Jensen er historieforsker og arbejder med begrebet historiebevidsthed, og hvordan denne bevidsthed fungerer i mennesker og i samfundet. Denne historiebevidsthedstilgang ses som en perspektivrig fornyelse af historiefaget (Jensen B. E., En status, 2017). Med denne teori vil der i denne opgave blive skabt en forståelse for en historieundervisning, som tager udgangspunkt i eleven.

2.2 EMPIRIINDSAMLING

Grundet abstraktheden i det fænomenlogiske perspektiv, som danner grobund for den teoretiske referenceramme og hovedfænomenerne, dannelse og historiebevidsthed, vil den kvalitative videnskabelige undersøgelsesmetode foreligge centralt i opgaven. Den kvalitative metode forekommer sig yderst velegnet i arbejdet med fænomener, som er subjektive og vanskelig at observere og derfor ikke kvantitativ målbare (Christensen, 2015).

2.2.1 SEMISTRUKTURERENDE FORSKNINGSINTERVIEW

Ved brugen af kvalitative forskningsinterview, skabes en mulighed for at danne sig en viden af informanternes forståelse af den livsverden, som de befinder sig i (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 31). Grundet at fokusbegreberne historiebevidsthed og dannelse, er vanskelig at fastlægge og observere, da opfattelsen af dette divergerer fra person til person, er et semistruktureret forskningsinterview relevant for undersøgelsen af dette felt.

Det semistrukturerede forskningsinterview fungerer som en interaktion mellem interviewer og informanterne, hvorved nogle spørgsmål og temaet for interviewet er planlagt på forhånd i en interviewguide, men progressionen af interviewet afhænger af respondentens fortolkning af spørgsmålene, og hvilke svar som gives heraf. På den måde er det tilladt i det semistrukturerede forskningsinterview at afvige fra de fastlagte planlagte spørgsmål, for at give en mere dybdegående forståelse af informanternes svar (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 31).

Jeg har som indledende arbejde til dette interview udleveret et kort spørgeskema (jf. Bilag 5) til eleverne, for at skabe en forståelse for elevernes viden angående emnerne i denne opgave. Dette spørgeskema er brugt i udarbejdelsen af interviewet. I udarbejdelsen af min interview er jeg inspireret af forsker Steinar Kvaales syv stadier i en interviewundersøgelse (Kvale S. , 1997, s. 95), samt en interviewguide udarbejdet af forsker Svend Brinkmann (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 39). Interviewguiden besidder en semistruktureret kvalitet, da jeg tillader at inddrage spontane improviserede spørgsmål undervejs, hvis dette synes relevant. Interviewguiden er inddeelt efter forskningsspørgsmål, som afgrænser temaet/emnet og interviewspørgsmålet, som inddrages i selve interviewet (jf. Bilag 1). Temaer/emner som inddrages i interviewet er; *status på historie som undervisningsfag, historiebevidsthed, lærerens rolle og demokratisk dannelse.*

Jeg valgte at lave et gruppeinterview med fire informanter. Da jeg ikke havde kendskab til nogle af informanterne, blev valget af hvilke informanter som skulle deltage i interviewet foretaget af deres lærer. Læreren foretog valget efter egen personlige viden og vurdering om hvilke elever, som ville kunne give de bedst formulerede svar. Ethiske overvejelserne angående elevernes tryghed til interviewet er grunden til, at interviewet foregik som gruppe, da eleverne formentlig ville føle sig mere trygge ved interviewet, hvis der var flere om at svare på spørgsmålene, og interviewet ville foregå mere som en samtale end et formelt interview (Kvale & Brinkmann, Interviewformer, 2015, s. 207). For at bevare elevernes tryghed og samtykke i forhold

til interviewet, blev det tydeliggjort for informanterne, at interviewet foregik anonymt og det på ingen måde ville kunne spores tilbage til informanterne. Ydermere blev det tydeliggjort, at eleverne kun skulle svare på de spørgsmål, de følte sig trygge ved, da dele i dette interview omhandlede elevernes private holdninger til historiefaget (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

2.2.2 KOMMUNIKATIONSOPGAVE

Kommunikationsopgaven (jf. Bilag 2) som er brugt i denne opgave er udarbejdet med inspiration fra Rasmussens kommunikationsteori. Ligeledes som det ovenstående semistrukturerede interview, skaber denne opgave en mulighed for at få et indtryk af informanternes viden angående det omhandlede emne. Denne kommunikationsopgave fungerer på samme måde som et semistruktureret interview, hvor der tages udgangspunkt i en på forhånd udarbejdet interviewguide – som i dette tilfælde er en opgaveformulering, men hvor progressionen i opgaven afhænger af informanternes svar, og der er her mulighed for afvigelse af de planlagte spørgsmål undervejs. I udarbejdelse af denne kommunikationsopgave er der tages udgangspunkt i arbejdet med den kommunikative tilgang (Rasmussen, 2004, s. 286). Denne tilgang vil blive yderligere forklaret i afsnit 3.1.2.

Som i det ovenstående beskrevet semistrukturerede interview er der valgt af arbejde med fire informanter. De fire informanter, som arbejder med denne opgave, er de samme informanter, som i det semistrukturerede interview, dette vil sige at udvælgelse af disse informanter altså er foretaget af læreren, men valget at inddrage de samme fire informanter er foretaget af undertegnede.

3. TEORETISK REFERENCERAMME I OPGAVEN

3.1 GRUNDTANKE I SYSTEMTEORI (Niklas Luhmann)

Niklas Luhmanns systemteori er opbygget af en grundantagelse om, at alt er opdelt i systemer og omverden. Denne teori bygger på den præmis, at der findes systemer og ikke-systemer – altså omverden. Systemerne er lukkede og indeholder sin egen logik, som ikke kan komme i forbindelse med andre systemer (Grandjean, 2015). Alt hvad der findes rundt om systemet er omverden. Det skal pointeres, at der eksisterer flere systemer - dette betyder, at systemerne udgør andres systems omverden. Omverden er altid mere kompleks end systemer og udgør systemets negativkorrelat (Mortensen, Systemteori (Niklas Luhmann), 2013, s. 85).

Luhmann benytter to begreber til at beskrive systemer; selektion og kompleksitet.

”selektion er det, som systemet bruger til at vinde kvalitet, men selektion er dog ikke noget, systemet blot er herre over. Differensen system/omverden kan gennemtvinge, at systemet foretager selektioner (for at nedbringe sin kompleksitet). Reduktionen af kompleksitet implicerer den refleksivitet, som indgår i selektionsprocessen” (Mortensen, Systemteori (Niklas Luhmann), 2013, s. 91).

Den kompleksitet som forekommer i systemerne dannes ud fra omverdenen. Denne kompleksitet kan skabe en udfordring i det højtdifferentierede samfund vi lever i, i dag (Rasmussen, Kompleksitet, 2004, s. 49), hvor det primære målprincip er en funktionel differentiering. Det er dette princip, som gør, at samfundet danner funktionelle subsystemer ud fra denne funktion, såkaldte funktionssystemer. Uddannelse- og dannelsessystemet er et produkt af det moderne samfunds funktionelle differentiering (Rasmussen, 2004, s. 58).

3.1.1 LÆRING OG DANNELSE I SYSTEMER

Luhmann skelner mellem sociale og psykiske systemer (Luhmann, 2010). De sociale systemer er autopoietiske og besidder kommunikation som elementær operation, hvor de psykiske systemer ligeledes er autopoietiske, men besidder bevidstheden som grundlag (Mortensen, Systemteori (Niklas Luhmann), 2013). Hvis man ser i uddannelses- og dannelsesmæssig sammenhæng, udgør undervisningen, som foregår i skolen, de sociale systemer, og elevernes egen bevidsthed udgør de psykiske systemer.

Ud fra de politiske funktionelle systemer, som findes i det moderne samfund, vi befinder os i i dag, bliver der stillet krav til de operationer¹, som foregår i det uddannelsessystem, som historieundervisningen er placeret i. Den læring som skal finde sted i dette subsystem, skal påvirke det psykiske system på en måde, så det skaber en forstyrrelse eller en irritation af de forventninger, som er til omverdenen. Læring er her altså en ændring af det basale forventningsmønster, som lægger grund for systemets operationer (Rasmussen, Læring, 2004, s. 284).

¹ Handlinger i et funktionssystem

3.1.2 KOMMUNIKATION I SYSTEMTEORETISK PERSPEKTIV

Undervisningen forstås ud fra den Luhmannske systemteori som en del af det sociale system, hvor det sociale i dette system er markeret som kommunikation. Denne kommunikation, som er til stede i dette sociale system har til intention at forandre personer, og på den måde skabe en læring (Ibid, s. 286). Det er denne kommunikation som skal, som tidligere nævnt, skabe denne forstyrrelse af forventningsmønstrene hos personen, altså fungerer denne kommunikation som undervisning, og ikke læring hos personen. Den læring som finder sted hos personen er ikke en udefrakommende påvirkning, men det er den ydelse, som ligger hos personen selv (Ibid, s. 286).

Kommunikation er altså nøglebegrebet i undervisningen. Alt det, som sker i undervisningen, foregår via kommunikation og skal fastlægges i undervisningens sociale system. Alt interaktion mellem elementer i undervisningen kan visualiseres ud fra Rasmussens læringstrekant (Rasmussen, Læringstrekant, 2004, s. 288). Her tydeliggøres det, at kommunikationen i undervisningen, altså det sociale system, afgrænses af den omverden, som befinder sig udenfor undervisningen. Dette skaber et tydeligt skel mellem system og omverden. Læreren og eleverne som befinder sig i dette system kan kun stimulere den læring, som er til intention om at finde sted, da læreren eller eleverne ikke ved, hvad omverdenen – altså de andre deltagere i systemet tænker. Det er kun ved denne kommunikation, at der kan dannes et indtryk af, hvilken forståelse eleverne erfarer sig, og det er kun via kommunikation, at læreren kan prøve at skabe en forandring hos elevernes tanker (Rasmussen, Læring, 2004, s. 287). Det eneste som er synligt i undervisningen for læreren, er den kommunikation, som foregår læreren og eleverne imellem, og det er her vigtigt at tage opmærksomhed i den selektion som foretages, da denne kommunikation forstås som et selektiv arrangement, hvor der vælges at kommunikere om noget, og noget andet bliver fravalgt. Det er ud fra denne selektion i kommunikation, at undervisningen kan øge sin irritabilitet hos eleverne og på den måde have til intention at åbne elevernes egen kommunikation for nye og overraskende informationer og forstyrrelser (Ibid, s. 289).

Ud fra det Luhmannske system er en kommunikation – altså en undervisning, vellykket, hvis denne kommunikation fortsætter som proces, hvor det her ikke er vigtigt, om der er opnået enighed eller konsensus mellem parterne i systemet (Ibid, s. 289-290). Ved al kommunikation er både forståelse og misforståelse uundgåeligt, da forståelse af kommunikation altid vil være en selektion og det kommunikerede, og det kommunikerede vil ligeledes være en

selektion af informationer. Det er her vigtigt at have fokus på, at der forekommer en forståelse hos modtageren. I undervisningen bliver denne kommunikation om forståelse muligt, ved at afprøve om den forudgående kommunikation er forstået. Dette gøres ved, at der sættes tid af til forståelseskontrol, og hvis forståelse ikke er tilfældet, må der ændres til reflektiv kommunikation, som er kommunikation om kommunikation (Ibid, s. 290). Alt dette sker for at reducere kompleksiteten i det sociale system, og skabe en bedre forståelse for undervisning og derved skabe en læring hos den enkelte elev.

Denne undervisning, hvor kommunikation foregår – altså i det sociale system, er der tale om lærere og elever, men i omverdenen er der tale om børn og unge og personer og det er ikke længere det undervisningsmæssige indhold, som er i fokus, men et fokus på livets indhold (Rasmussen, 2004, s. 288). Undervisningen afgrænser altså for den omverden, som eleverne befinder sig i, ved at rammerne for undervisning hedder elever og lærere. Dette som finder sted i dette system er undervisning og altså en intention om at ændre på elevernes forventningsmønstre, men den læring som forekommer hos barnet/den unge er barnet/den unges egen ydelse (Ibid., s. 288).

3.2 SYSTEM OG LIVSVERDEN

Et menneskes livsverden er i udgangspunkt givet til mennesket selv, som sin egen livsverden (Habermas, 1981). Mennesket i den moderne verden lever ifølge Jürgen Habermas i to verdener på en gang. Disse to verdener er henholdsvis menneskets livsverden og systemverdenen. Menneskets livsverden tager udgangspunkt i kulturens verden, som har et fokuspunkt i det kommunikative og sproghandlingen. Denne livsverden tager udgangspunkt lægmenneskets identitet. For at danne et perspektiv på denne livsverden, er det vigtigt, at lægmennesket selv beskriver denne, da adgangen til livsverdenen ikke er tilgængelig for andre en lægmennesket selv. For at kunne inddrage et andet mennesket i forståelse for lægmenneskets livsverden, skal der gøres brug af kommunikativ handlen (Mortensen, 2013, s. 63).

Systemverdenen tager udgangspunkt i den materielle del af verden, hvor fokus stammer fra penge og magt. Det er i denne verden, videnskab og teknologi indgår (Mortensen, 2013, s. 65). Systemverdenen er præget af bureaukrati, og kan have en koloniserende effekt på livsverdenen. Det er nemlig muligt at systemverdenen kan påvirke livsverdenen, og have en effekt på

denne. Habermas mener, at det er målet ikke at ophæve systemverdenen, men skabe en demokratisk afgræsning af systemverdenen og på den måde forhindre intervention (Ibid., s. 67).

3.2.1 HISTORIEBEVIDSTHED

Historiebevidsthed bliver første gang nævnt i formålet for historiefaget i 1995. Der står skrevet i stk. 1 fra 1995: *"Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. [...]"* (Larsen S. , 2012, s. 30). Med dette formål for historiefaget forsøges der at skabes en parallelforbindelse mellem elevernes livsverden og den historiske viden og på den måde imødekomme det dannelsesaspekt, som er implementeret i historieundervisningen.

Historieforsker Bernard Eric Jensen mener, at det centrale i historiebevidsthedsbegrebet vedrører en forbindelse med det forhold som er at finde i det samspil mellem menneskets liv- og samfundskultur, og noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt (Jensen B. E., 2017, s. 14). De tre tidsmæssige dimensioner som historiebevidsthed omhandler, indebærer ikke blot en interesse for den historiske viden ud fra et faktisk perspektiv, men indebærer en bevidsthed om mentale processer, som bliver foretaget ud fra en historisk erfaring og fremtidsforventning, hvilket indikerer en viden om tidsmæssig sammenhæng (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67-68). Det er denne sammenhæng, som gør mennesket historieskabende, såvel som historieskabte og giver mennesket en bevidsthed om dette (Petersen, 2015).

I skolemæssig sammenhæng har historiebevidsthed haft den effekt på undervisningen, at der blev dannet et fokuspunkt på eleverne bevidsthed for indhold i undervisningen. Elevernes livsverden og interesse skal have hovedpunktet for indholdet i undervisningen og læreren skal i fællesskab med eleverne vælge indholdet (Pietras & Poulsen, 2016, s. 80). Lektor Vagn Oluf Nielsen skriver *"at lære at forvalte et sådant frirum er en del af historieundervisningens opgave. Det skal øge elevernes lyst til motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund"* (Nielsen, 2002).

4. ANALYSE

I dette afsnit vil der blive analyseret på den indsamlede empiri ved hjælp af den tidligere redgjorte teoretiske referenceramme. Ydermere vil hovedpunkterne i den indsamlede empiri blive sammenholdt med resultaterne fra Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsens rapport

Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen, samt to amerikanske forskningsrapporter udarbejdet af henholdsvis Roy Rosenzweig og David Thelen.

Alle besvarelser som vil blive brugt i denne analyse fra mit interview af elever angående historiefaget, er tolket ud fra mit billede af historiefaget, som er påvirket af min teoretiske og didaktiske viden om historiefaget, som jeg har tilegnet mig på læreruddannelsen. Dette har en betydning for de konklusioner, som jeg har foretaget ud fra de svar, som jeg har fået. Dette er ikke nødvendigvis den endegyldige fortolkning på svarene, men mit bud på en kodning af elevernes svar (Kvale & Brinkmann, Kodning, 2015).

4.1 HVAD HANDLER HISTORIEFAGET OM?

I den første del af analysen undersøges, hvilke tanker eleverne har om historieundervisningen ud fra et fænomenologisk perspektiv. Med dette skabes et fokus om vigtigheden ved at arbejde med historie, og på den måde give et billede af elevernes holdning til historiefaget og skabe en forståelse af elevernes deltagelse og opfattelse.

4.1.1 ELEVERNES OPFATTELSE AF HISTORIEFAGET

Elevernes opfattelse af historiefaget skaber en betydning for, hvorvidt eleverne vælger at tage historiefagets viden til sig eller ej, hvis man ser ud fra den Luhmannske systemteori. Hvis historiefaget og elementerne i dette ikke har nogen betydning for eleven, og derfor ikke giver mening i de psykiske systemer, som eleven besidder, vil elevens vilje til at tage imod elementer i historiefaget falde.

For at få et indtryk af hvordan de pågældende interviewede eleverne har det med historiefaget, har jeg som start på interviewet valgt at spørge dem om, hvordan de har det med historiefaget. På dette spørgsmål var der enighed om, at historiefaget overordnet var spændende, men at det ikke var alle emner, som var interessante. Især to af eleverne gav udtryk for, at de godt kunne *lide at have en klarhed om, hvad der er sket før, og også hvordan det har en effekt på i dag* (bilag 3). Med denne besvarelse viser det en opfattelse hos eleverne, at fortidens historie har haft en effekt på den hverdag, som vi har i dag. Den opfattelse af historiefaget var også gennemgående hos eleverne i Poulsen og Knudsens undersøgelse, hvor det var, *at eleverne opfatter historie som et fag, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra, og hvordan "tingene"*

har udviklet sig over tid (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9), men også at historieundervisningen er kedelig og ensformigt (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10). I forhold til den internationale forskning som er foretaget omkring dette emne, foretaget af David Thelens, i hans afsnit i rapporten *The Presence of the Past (1998)* er det ligeledes den holdning at historie er kedeligt (Jensen B. E., 2017, s. 38), hvor der her står; *we understand how a generation has grown up to say something is 'history' when it is dead and gone, irrelevant beyond any use in the present* (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 113) Her er der tale om den "døde" historie, som er den videnskabelige historie. Hvis man igen tager udgangspunkt i den ovenstående udtalelse fra interviewet (jf. Bilag 3), er denne opfattelse, at det er interessant at have en viden om hvad der er sket i fortiden, ligeledes den opfattelse som er at finde i Roy Rosenzweig og David Thelens rapport: *How American Use and Think about the past* (Rosenzweig, 2000), hvor det beskrives at hvis det handler om det fortidige og effekten på nutiden, synes dette meget mere relevant og spændende (Jensen B. E., 2017, s. 38).

Med hensyn til en opfattelse af, hvad eleverne skal bruge historiefaget til, er der stor enighed om, at eleverne har en forståelse for, at indholdet i historiefaget skal bruges, hvis det er med henblik på en videregående uddannelse, som omhandler arbejde med historie. Elevernes første indskydelse, når der spørges til hvad de skal bruge historieundervisningen til, er det et tydeligt svar, at der er fokus på prøven. Denne passage fra interviewet illustrerer tydeligt, at fokus ligger på prøven og eller andet uddannelsesmæssigt forhold:

Interviewer: *hvad tænker I ud over prøven, at I skal bruge historie til?*

Informant 1: *egentlig bare det at have noget baggrundsviden – ikke rigtig andet tror jeg, det er ikke noget, i hvert fald jeg skal bruge, når jeg skal videreudanne mig, fordi det er ikke noget der sådan lige umiddelbart sådan interesserer mig... (Bilag 3)*

Denne opfattelse af historiefaget er ligeledes gennemgående i Poulsen og Knudsens rapport. Et sammendrag af besvarelser fra rapporten beskriver, at *mange elever vurderer historiefagets relevans i lyset af forestillinger om fremtidig uddannelse og erhverv. Historie betragtes i den sammenhæng primært relevant, hvis man ønsker at uddanne sig til historielærer, historiker, arkæolog eller lignende* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10).

4.1.2 HISTORIEUNDERVISNINGENS RELEVANS OG INDHOLD

For at ændre elevernes opfattelse af historiefaget fra en viden, som kun skal bruges, hvis det skal bruges på en videregående uddannelse, til en viden som er relevant for den livsverden, eleverne befinder sig i nu, er det vigtigt at have fokus på det fænomenologiske perspektiv. Historieundervisningens relevans for eleven afhænger af den livsverden, som eleven befinder sig i. Dette omhandler det samfund, som eleven befinder sig i, og hvilken forståelse eleven har af dette. For at kunne danne sig en forståelse af dette som lærer, er det vigtigt at besidde en viden om sine elever og kan sætte sig ind i den virkelighed, som er gældende hos eleven. Denne virkelighed som eleven befinder sig i, er elevens sociale system (Luhmann, 2010). Historieundervisningen fungerer som et funktionelt socialt system med det kommunikative som hovedfokus. I det sociale system, som er historieundervisningen, er der elever til stede, som hver besidder et individuelt psykisk system, som er dannet ud fra det livssyn, som eleven besidder. Disse psykiske systemer har historieundervisningen som omverden, som besidder en kompleksitet. Formålet i undervisningen er at reducere denne kompleksitet ud fra en kommunikativ tilgang (Mortensen, Systemteori (Niklas Luhmann), 2013). Dette kan gøres ved at præsentere emner for eleverne, som giver mening i deres psykiske systemer. For at kunne finde ud af, hvilke emner som giver mening i deres psykiske systemer, er det vigtigt at foretage kommunikation eleverne og læreren imellem.

Med denne kommunikation kan man skabe en autonomi hos eleverne i undervisningen og derfor udvælge emner, som forekommer eleverne relevante (Deci & Ryan, 2000). Ud fra det svar som kom fra interviewet, skaber dette et andet billede end det tidligere forklaret. Nedenstående passage illustrerer elevernes holdning til dette:

Interviewer: *har I været med til at bestemme, hvilke emner I har arbejdet med?*

Informanter 3: *nej, det har vi ikke, ikke direkte nej.*

Informant 1: *det C (læreren) gør, er at C tager de emner sådan i kronologisk rækkefølge, i forhold til hvordan de er sket i historien, [...], fordi at det, vist bare er det, der er nemmest at forstå...*

Informant 2: *hmm (anerkendende)*

Informant 3: *i stedet for bare at springe frem og tilbage*

Informant 2: *Det er sådan set meget nemmere altså med nogle i den rigtige rækkefølge (Bilag 3)*

Det som denne passage fra interviewet viser, er at eleverne frasiger sig muligheden for medbestemmelse, eller i hvert fald ikke viser interesse overfor mig (i interviewet), om mere medbestemmelse over indholdet i undervisningen. Dette går delvist imod forskning foretaget af psykologer Edward L. Deci og Richard M. Ryan - deres rapport *Self-determination theory* (Deci & Ryan, 2000). Denne forskning viser, at eleverne har brug for medbestemmelse, kompetence og samhørighed i undervisningen for at kunne skabe en motivation (Ibid, s. 70). Det er vigtigt her at pointere, at den ovenstående passage ikke indikerer, at eleverne frasiger sig muligheden for medbestemmelse i undervisningen, men giver en forståelse for, at eleverne mener, at det er nemmere, at læreren varetager det ansvar at vælge de emner, som eleverne arbejder med, da læreren besidder en større viden om de forskellige emner, som kan vælges imellem. Dette kan forklares ud fra de sociale og de psykiske systemer som er at finde i undervisningen. En historisk viden om indholdet i undervisning er at finde i lærerens psykiske system og kan derfor overføres til det sociale system, som er undervisning, Fordi dette ikke er at finde i elevernes psykiske systemer, giver det derfor ikke mening for eleverne at foretage valg om indholdet, da dette er en omverden for elevernes systemer og ikke en inkorporeret del endnu.

For at uddybe hvorfor at denne passage kun delvist går imod forskningen om selvbestemmelsesteori, så udtalte en elev i interviewet, at det muligvis kan have en betydning for undervisningen, hvis de havde noget at sige, angående hvilke mener som de skal arbejde med i undervisningen. Der bliver i interviewet udtalt: *"jeg tror, at vi vil være mere med på den, hvis vi selv kunne få lov til at, altså at vi havde nogle valgmuligheder, at vi så kunne vælge"* (bilag 3). Hvor der åbnes op for at en eventuel medbestemmelse i undervisningen kan have en betydning for den motivation, som er i undervisningen, men denne udtalelse bliver modtaget af de andre informanter med *"altså det tror jeg ikke"* og *"det tror jeg heller ikke"* (Bilag 3) og viser her en opposition mod den første udtalelse og altså en opposition imod den ovenstående forskning.

4.2 SAMMENHÆNGSFORSTÅELSE I HISTORIEFAGET

Denne anden del af analysen vil undersøge elevernes evne til at skabe en sammenhængsforståelse i historiefaget. Denne del sættes i perspektiv til folkeskolens formålsparagraf, og skal her ses som en forudsætning for at arbejde med indhold i undervisningen, som ses vedkommende for eleverne.

4.2.1 HISTORIESKABTE OG HISTORIESKABENDE

Indholdet som er bestemt for undervisningen, har en betydning for den viden, som eleverne tilegner sig. Den viden som det er intentionen, at eleverne skal tilegne sig i undervisningen, er ikke kun den faktuelle historiske viden, men det er også en intention at have et fokus på, at eleverne opnår historiske bevidsthed og en forståelse for sig selv som historieskabende, såvel som historieskabte. Hvis man ser på folkeskolens formålsparagraf, står der skrevet i stk. 3, at *Folkeskolen skal forberede eleverne på deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre* (Undervisningsministeriet, Folkeskolens formålsparagraf, 2006). For at kunne forberede eleverne på dette område er det vigtigt, at eleverne får en forståelse for, hvilket samfund vi lever i, og hvordan vi er kommet frem til denne nutid. Det er derfor vigtigt, at med den intention om at tilegne eleverne historisk viden, at man også har fokus på at tilegne eleverne en sammenhængsforståelse.

4.2.2 KOMMUNIKATIONENS BETYDNING

Denne kommunikation, som skal foregå i undervisningen eleverne og læreren i mellem, er essentiel for elevernes læring i undervisningen (Rasmussen, Læring, 2004).

Denne kommunikation som skal foregå i undervisningen, skal skabe en forståelse for elevernes systemer og skal have til formål at påvirke elevernes basale forventningsmønstre og på den måde have en påvirkning på elevernes livsverden og gøre dem åbne for nye og uventede informationer og erfaringer (Ibid., s. 284). For at kunne ændre elevernes basale forventningsmønstre i deres psykiske systemer, kræver det en form for provokation eller irritation hos eleverne, som ligger uden for disse forventninger. Ud fra kommunikationsopgaven (Bilag 2), som er præsenteret i afsnit 2.2.2, illustrerer dette et forsøg på at danne en provokation hos informanterne og på den måde skabe en større forståelse, både for elevernes faktuelle viden og deres egen holdning. Her bevæger vi os både mellem de sociale systemer og de psykiske systemer. Den nedenstående passage viser udtalelser fra interviewet, hvor eleverne skal forholde sig til udtalelser, som ikke stemmer overens med den gængse overbevisning og skal argumentere ud fra dette.

Interviewer: *Det første jeg siger det er, at "2. verdenskrig er det bedste, der er sket for Danmark"*

Informant 2: *Øh altså man kan sige, det var måske ikke særlig nødvendigt, altså det kunne vi godt have undværet. Men jeg ved ikke, om det havde påvirket øh. Altså nu bliver Danmark en smule mindre – gjorde det ikke??*

Informant 1: *Jeg tror ikke det var 2. verdenskrig, ej det var det ikke. Det var Slesvig-Holsten, men ja (Bilag 4).*

Selvom de faktuelle informationer i denne udtalelse ikke er korrekte fra informant 2, giver denne udtalelse en forståelse for informantens konkrete viden om denne historiske begivenhed. Men ved at der direkte bliver rettet på denne faktuelle udtalelse af medinformanterne, gives der en forståelse for, at det historiefaglige niveau er forskelligt informanterne imellem – altså har denne mindre korrespondance udviklet en forståelseskontrol for hovedemnet for kommunikationsopgaven og her vist, at i denne proces er det ikke enighed og konsensus, som er afgørende for opgaven, men at den konsensus som forekommer i øvelsen også har en indholdsmæssig betydning (Ibid, s. 290).

Undervejs i øvelsen bliver informanter konfronteret med flere udtalelser, som adskiller sig fra normen, og informanterne bevæger sig mellem faktuelle svar og svar besvaret ud fra deres egne personlige holdninger (psykiske systemer), som øvelsen også har til formål at gøre. Undervejs perspektiveres der til aktuelle begivenheder, som finder sted i nutiden, og hvordan de tidligere begivenheder har haft en effekt på den nutid, vi befinder os i. Her begynder informanterne altså at vise en forståelse for en sammenhængsforståelse mellem fortiden og nutiden.

Som en af de afsluttende udtalelser i interviewet bliver der spurgt ”*tænker I godt at det kunne ske igen*” hvor informanterne giver udtryk for, at de i løbet af øvelsen er blevet mere reflekterende over emnet og deres viden for periodens omstændigheder og samfundspåvirkning er vokset. Det skal pointeres her, at der undervejs i opgaven ikke er blevet fremlagt faktuelle informationer om perioden, men eleverne har igennem kommunikation åbnet deres viden inden for emnet, ud fra medinformanternes udtalelser og deres forståelse for sammenhæng mellem begivenheder. Den udtalelse som viser denne udvikling bedst er udtalt af informant 2, som i den tidligere passage udviser manglende viden om den pågældende historiske periode. Der bliver spurgt:

Interviewer: *[...] tænker I godt, at det kunne ske igen?*

Informant 2: *nok ikke helt på samme måde,[...], vi har i hvert fald fået meget fokus på, også selv om det er lige normen, at folk de står og er meget – øh – åbne om hvad*

de synes om indvandrere og er racistiske, så tror jeg også godt, at vi har ligesom lært, at når der er folk, der lige begynder at blive farlige og faktisk siger, at de vil udrydde en hel gruppe af mennesker, så kan man godt begynde at tænke "ej okay, ham der han er måske ikke helt ufarlig. Men jeg tror også, at forskellen er, at dengang der var der også en konflikt, [...], og så sagde Hitler så, "jamen jeg har en grund til, at det er derfor, at jeg kan fikse det" (bilag 4).

Det vigtigste at lægge mærke til i denne udtalelse er inddragelser af flere perspektiver i argumentationen. Der inddrages et fokus ud fra den nutid, som vi befinder os i, og hvordan fortiden har haft en effekt på den måde, informanten mener, at situationen vil blive håndteret på. Samtidig bliver der inddraget en viden angående fortiden, og hvordan situationen dengang adskiller sig fra den nutid, som vi befinder os i. Dette tyder på, at der undervejs i opgaven er skabt en større sammenhængsforståelse hos informanten, og altså at det er muligt, at denne opgave har haft en påvirkning på informanternes forventningsmønstre og udviklet deres mulighed for at reflektere over informationer og danne en sammenhængsforståelse mellem fortiden, nutiden og fremtiden.

4.3 FORMÅLET MED HISTORIEFAGET

I denne tredje og sidste del af analyse, undersøges elevernes muligheder for at arbejde på tværs af det tredimensionelle tidsperspektiv, hvor der arbejdes med fortid, nutid, og fremtid, samt have fokus på den tidligere nævnte læring, som er intentionen for undervisningen.

4.3.1 EKSISTENTIEL LÆRING

I tidligere afsnit 4.2.2 skabes der et fokus på den kommunikative proces, som foregår i historieundervisningen, og ud fra denne proces skabes en intention om læring. Denne læring foregår på et mere individuelt og personligt plan, som forekommer forskelligt fra elev til elev (Jensen L. D., 2012, s. 44-45). Læring er elevens egen indsats i undervisningen, og er ikke en læring af faglige kompetencer, men en læring af elevens egen identitet – denne læring er den dannelse, som finder sted i undervisningen. Men for at kunne skabe en dannelse af eleverne i undervisningen, er det vigtigt at have en indsigt i elevernes livsverden, og på den måde gøre undervisningen mere vedkommende for dem. For at dette skal kunne lade sig gøre, skal man som i ovenstående afsnit, have fokus på det kommunikative og ud fra denne tilgang skabe en forståelse for elevernes psykiske systemer, og ud fra dette udvikle elevernes sammenhængsforståelse (Piertras & Poulsen, 2016).

Denne sammenhængsforståelse inddrager eleverne i den historie, som de skal lære om, og skaber en samhørighed i undervisning og ud fra dette skabes en motivation (Deci & Ryan, 2000). Her er det altså vigtigt at have et øje på elevernes bevidsthed for indholdet i undervisningen, og i fællesskab med eleverne udvælge det materiale, som er eleverne vedkommende og ud fra dette opnå en historisk bevidsthed (Poulsen, 2015, s. 26-31). Denne historiske bevidsthed er elevernes evne til at se sig selv som historieskabende, såvel som historieskabte og se sig selv som et produkt af historie. Eleverne skal kunne se sig selv i den store, såvel som den lille historie og se relevansen i dette for den hverdag, de lever i (Poulsen & Petersen, 2015, s. 37-38).

Denne didaktiske tilgang i historieundervisningen tager udgangspunkt i den brugerstyrede historiedidaktik, hvor der tages udgangspunkt i elevernes hverdag og udvælger emner fra dette, som også stemmer overens med de politiske krav, som er til historiefaget. Her ses historie ikke som et videnskabsfag, men tager derimod afsæt i, at alle socialt fungerende mennesker bruger historiebevidsthed (Jensen B. E., 2012, s. 102).

4.3.2 HISTORIEBEVIDSTHED

Ifølge Bernard Eric Jensen består historiebevidsthedsbegrebet i at skabe en forbindelse mellem elevernes hverdag og samfundskultur og et tredimensionelt tidsmæssigt perspektiv, som her er fortid, nutid og fremtid. Denne historiebevidsthed som kan være tilstede i undervisningen, skal have til formål at skabe en mere vedkommende historiebevidsthed hos eleverne, og på den måde skabe mere end bare faglig viden hos eleverne, men også skabe en eksistentiel læring. Ud fra et spørgeskema (jf. Bilag 5) som er udleveret til eleverne for at danne en status for elevernes viden angående disse begreber, giver det et klart billede af at begrebet historiebevidsthed, ikke er bekendt for eleverne, men ud fra en beskrivelse af begrebet, kan nikke genkendende til fænomenet. Her har 60% svaret, at de kan nikke genkendende til begrebet, hvor de efterfølgende er bedt eksemplificere brugen af historiebevidsthed i undervisningen, hvor dette tydeligvis er et problem (Bilag 5). De efterfølgende svar på dette spørgsmål viser en forståelse for, at den tidsmæssige dimension i historiefaget har en væsentlig rolle og tyder på en forståelse for fænomenet, men at det ikke er et italesat begrebet. Dette stemmer overens med Poulsen og Knudsen rapport, hvor det forklares, at *elever og lærer ikke bruger begrebet i flæng*, men at fænomenet er kendt, når der spørges ind til, hvad historiefaget handler om (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 20). Det er her vigtigt at

pointere, at for at kunne arbejde med historiebevidsthed i undervisningen, er det vigtigt, at eleverne besidder en vis mængde viden indenfor det historiske felt for at kunne danne en sammenhængsforståelse mellem de forskellige historiske perioder og på den måde skabe en sammenhæng fra dette, til den nutid vi befinder os i og skabe en fremtidsforventning.

En forudsætning for denne opgave (Bilag 2) vil stadig være at have en baggrundsviden om den pågældende historiske periode for at kunne komme med kvalificerede og relevante argumenter, men have et yderligere fokus på sine egne forestillinger om kontrafaktiske spørgsmål og holdningsscenarier. Nedenstående passage er fra opgaven, hvor informanterne skal foreholde sig til en udtalelse og argumentere ud fra dette. Udtalelsen var her: *"Hitler var en af verdens klogeste mænd"*

Informant 2: *helt klart, men han var heller ikke helt rask og han brugte jo det der klogskab til noget helt forkert. Og havde nogle helt forkerte meninger, det tror jeg godt, at vi kan blive enige om.*

Informant 1: *men han var meget klog, meget sådan god til at overtale folk, manipulere, meget smart (Bilag 4).*

Informanternes reaktion på denne udtalelse er meget erkendende, og er allerede fra første indskydelse enig. Men det er tydeligt, at informanterne argumenterer ud fra et følelsesmæssigt perspektiv og ikke inddrager historiske eksempler som argumenter for deres udtalelser. Den ovenstående holdning til denne udtalelse er den primære holdning hos alle informanterne. Men jo dybere der kommer ned i samtalen om denne udtalelse, begynder der at blive inddraget flere perspektiver. Det lykkede for en af informanterne at inddrage et eksempel i deres udtalelse som argument for sin påstand. Her bliver der udtalt: *han var god til at manipulere systemet, "stem på mig, og I får en bil" sådan noget (bilag 4).* Denne udtalelse tyder på en baggrundsviden om 2.verdenskrig og det politiske syn, og dette bruges til at skabe mere troværdighed i argumentet. Informanten får sagt dette argument i et toneleje, som tyder på, at informanten ikke er klar over at dette eksempel faktisk giver udtalelsen større validitet. Dette er altså gjort ubevidst af informanten - ud fra min fortolkning.

For at bevæge sig længere over i arbejdet med det historiebevidste, er det også en forudsætning, at eleverne formår at kunne drage perspektiveringer fra fortiden til nutiden. For at dette skal kunne lade sig gøre, er det forudsat, at man skal besidde en vis historisk viden men også

have en viden om nutiden. Her er det ikke kun en viden angående et politiske samfund, man skal have en viden om det samfundssystem, som man færdes i hver dag. For at kunne drage paralleller mellem fortid og nutid, er det vigtigt at besidde en viden om de eftervirkninger, som er til stede fra fortidige begivenheder, som både kan være af materiel og psykisk grad. I arbejdet med dette skal man, ligesom i den brugerstyrede historiedidaktik, fjerne historie som videnskabsfag som omdrejningspunkt og skabe et større fokus på fortiden i forbindelse med nutiden og fremtiden (Jensen B. E., 2012).

Hvis man tager udgangspunkt i den viden, som eleverne giver udtryk for i kommunikationsopgaven, tydeliggøres det, at informanterne besidder en viden om både fortiden og nutiden. Et eksempel på dette er her, at der bliver udtalt at: *han minder faktisk ret meget om Rasmus Paludan nu. Altså* (Bilag 4), hvor der nu bliver inddraget en perspektivering til nutiden, og man begynder at skabe en forbindelse mellem fortiden og nutiden. Denne udtalelse skaber en yderligere debat hos informanterne om hele den måde, der i disse tilfælde bliver drevet politik og debatter på, og hvad hensigten med disse er. I nedenstående passage drages der paralleller mellem fortid og nutid.

Informant 3: *og så ham der Rasmus Paludan, han manipulerer også helt vildt meget og er virkelig provokerende. Altså han, han tager ud og demonstrerer for at få dem til at blive provokeret og endda prøve at flå ham ned-agtig, for at bevise at han egentlig har ret.*

Informant 1: *så det er jo også det Hitler, han gjorde, han gik jo bare ud steder og bare stod og råbte og skreg og i hvert fald snakkede meget åbent om sine holdninger, det var jo også det Rasmus Paludan han gør (bilag 4).*

Den ovenstående passage viser en sammenligningen mellem en historisk begivenhed og en nutidig begivenhed, dette tyder på en forståelse mellem fortid og nutid, og hvordan fortiden også kan finde sted i nutiden. Denne sammenligning kan lade sig gøre uden inddragelse af læreren, da denne sammenligning giver mening i informanternes egne psykiske systemer, men at disse to personer kan sættes i sammenligning, kan være en ny erfaring hos informanterne. Det er her også vigtigt at sætte et fokus på et problemfelt i undervisningen; at der kan dannes en "historie-misbevidsthed" som Poulsen og Knudsen kalder det i deres rapport. Her tydeliggøres det, at det er vigtigt at have et fokus på, at den forståelse som eleverne har for fortiden og det samspil de danner

med nutiden, ikke skaber et billede af, at fortiden er en rettesnor for nutiden. Med dette menes der, at det er vigtigt, at eleverne ikke pådrager sig den forståelse af, at ved at lære om fortiden og dets fejltagelser, så kan vi i nutiden undgå at begå disse fejltagelser (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 21). Tilgangen til undervisningen og dets indhold kan her karakteriseres som en "forbedrings-fremtidstænkning", hvor dette indikerer, at hvis man bare har viden om fortiden, så kan man gøre fremtiden bedre (Ibid., s.21).

Nu er der sat fokus på en sammenhæng mellem fortid og nutid. Historiebevidsthedsbegrebet inddrager et tredimensionelt tidsmæssigt perspektiv, hvor fremtid også udgør et perspektiv. Her er det vigtigt, at det fremtidsmæssige perspektiv er gisninger om fremtiden med argumenter fra fortiden og nutiden. I nedenstående udtalelse bliver der gjort gisninger om ovenstående passage fra kommunikationsopgaven, hvor fremtidsperspektivet- og forventningerne bliver inddraget. Der bliver her uddybet svar på ovenstående udtalelser:

Informant 4: *for at få opmærksomhed [...] og forandring (bilag 4).*

Her indikeres altså en forståelse for, at der er en fremtidsforventning i de hændelser, som fandt sted og som finder sted i nutiden. Nu har vi altså været rundt om det tredimensionelle tidsperspektiv og draget sammenligninger mellem disse og skabt et samspil mellem fortiden og elevernes samfund og nutid, og en forståelse for, hvordan dette kan have og kan skabe fremtidsforventninger (Jensen B. E., 2017). Ved at eleverne viser denne forståelse for sig selv i den store og den lille historie, skabes der et indtryk af, at eleverne erfarer sig ikke kun historiefaglig viden, men også erfarer sig en eksistentiel læring, også kaldet dannelse.

5. DISKUSSION

I dette afsnit vil der blive koblet en forbindelse mellem den dannelsesmæssige dimension til den fagpolitiske indblanding i historiefaget. Her vil der diskuteres fordele og ulemper ved denne indblanding, og forsøgt forklaret effekterne af dette ud fra den teoretiske referenceramme og inddragelse af egne holdninger.

5.1 DEN DANNELSMÆSSIGE DIMENSION – SYSTEMETS KOLONISERING

Den dannelse, som er beskrevet i ovenstående afsnit 4.3.1, har et hovedfokus på eleven og den eksistentielle læring, som kan foregå i historieundervisningen. I folkeskolens formålsparagraf stk. 3

står der skrevet at: *Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati* (Undervisningsministeriet, 2006). Med dette beskrevet i folkeskolens formålsparagraf er det altså folkeskolens ansvar at forberede eleverne til at skulle ud efter skolen og være demokratiske borgere.

Lige som det overordnede formål for folkeskolen står der også skrevet i fagformålet for historie, at; *Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund* (Undervisningsministeriet, 2014). Ud fra fagformålet i historie kan der skabes en direkte sammenhæng mellem folkeskolens formålsparagraf stk. 3 og fagformålet i historie stk. 3. Her beskrives det tydeligt, at det er historiefagets formål at give elevernes de færdigheder, som det kræves af dem for at kunne blive demokratiske borgere, og som skrevet ovenfor, beskrives der også, hvilke færdigheder det kræver, altså at eleverne skal have en forståelse for, at de og samfundet de lever i, er historieskabte, og at denne evne vil styrke deres identitet.

Skoletiden er en stor del af elevernes liv, men det er også relevant her at pointere, at også livet uden for skolen er en stor del af elevernes liv, og det er vigtigt her også at tage udgangspunkt i denne del af elevernes liv, og danne et samspil mellem disse, for at gøre undervisningen i folkeskolen vedkommende for eleverne - i skoletiden såvel som uden for skoletiden (Jensen B. E., 2012). Denne ovenstående redegørelse for den fagpolitiske tilgang til både folkeskolens formål og fagformålet for historiefaget, skaber et tydeligt billede af en indblanding af politisk karakter i skolen, samt en invadering af elevernes livsverden. Ifølge Habermas kan dette være ødelæggende for lægmennesket – i dette tilfælde eleven, da denne livsverden tilhører eleven alene.

Ifølge folkeskolens formålsparagraf er det altså ikke kun skolens ansvar at tilegne elevernes faglige kompetencer og fremme deres faglige viden, men faktisk også udvikle elevernes identitet og som private personer, når de ikke er i skole (Undervisningsministeriet, 2006). Dette vil altså sige, at folkeskolen skal have en påvirkning på elevernes opførsel uden for skolen og i deres private rum. Intentionen er altså at have en effekt på elevernes livsverden, som ifølge Habermas ikke er tilgængelig for andre end eleven selv, og for at dette skal kunne lade sig gøre, skal man altså foretage en invadering af elevernes livsverden, og her skal der foretages en kolonisering af

denne (Mortensen, 2013, s. 67). Men er det overhovedet noget, som skal være skolens opgave, og kan man egentlig tillade sig som undervisningssted og systemverden at foretage en invadering af elevernes livsverden og prøve at ændre på dette efter et formål som politisk er bestemt?

Det er efter min mening yderst vigtigt, at man arbejder varsomt med dette og tager dette ansvar meget seriøst og arbejder ud fra elevens eget bedste. Her er det også yderst vigtigt at have et fokus på diversiteten af elever i et klasselokale og have et fokus på, at alt er forskelligt fra elev til elev. Derfor skal arbejdet med dette have en tydelig differentiering, som er tilpasset til elevernes behov for at skabe de bedste forudsætninger. Med fokus på at alle elever er forskellige, er det også vigtigt at skabe en forståelse for elever og på den måde finde de arbejdsmetoder, som er mest hensigtsmæssige. Dette kan gøres via en kommunikativ tilgang, hvor der skabes en samhørighed i undervisningen. I arbejdet med historiebevidsthed er det her min konklusion, at for at kunne arbejde med dette er det vigtigt, at man bevæger sig ind i elevernes livsverden og arbejder ud fra dette, så man vælger materiale, som er vedkommende for eleverne. Dette kan betyde, at arbejdsmaterialet som bliver brugt i undervisningen kan være forskelligt for elev til elev, for at alle eleverne arbejder på det niveau, som skaber en udvikling hos disse. Her vil jeg henvise til Vygotskys teori angående arbejde i nærmeste udviklingszone, hvor der skabes en differentiering i undervisning, så det er tilpasset den enkelte elev (Imsen, 2014, s. 225).

Afslutningsvis vil jeg her pointere, at grundtanken i systemteorien, både ud fra den Luhmannske systemteori og Habermas livsverdensbegreb, ikke stemmer overens med den overbevisning, jeg besidder som kommende folkeskolelærer. Jeg er selv enig i, at der eksisterer en forskel på den læring, som eleverne erfarer sig i faglig grad og den læring som elevernes erfarer sig på et mere personligt plan. Men at der kan sættes en klar adskillelse mellem disse, er ikke en del af min tanke angående læring, på både fagligt og personligt plan. Ydermere forekommer det også undrende for mig, at det også er et fagpolitisk syn på historiefaget, at faget skal fremme elevernes demokratiske dannelse, og dette forventes opfyldt uden en yderligere tanke om at tilpasse de fokusområder og emner, som er at finde i historiefaget, så dette faktisk kan forekomme vedkommende for elevernes, og det dannelsesmæssige aspekt faktisk kan blive en realitet.

6. KONKLUSION

Historiefaget i folkeskolen indeholder mange muligheder og udfordringer. Set fra et fagpolitisk syn er det et formål i historiefaget at fremme elevernes demokratiske dannelse samt at tilegne eleverne et kronologisk overblik over fortiden og ud fra dette skabe en forståelse for deres eget hverdagsliv og samfund.

Som beskrevet i afsnit 4.1.1 ser eleverne historiefaget som irrelevant for deres liv, hvis ikke de skal bruge det i uddannelsesmæssige sammenhæng, men at eleverne alligevel mener at det er spændende at høre om historie, for at vide noget om deres fortid, og hvordan det samfund, som de lever i, er skabt. Den forståelse for elevernes opfattelse af historiefaget, som forekom i første del af analysen, indikerer en nysgerrighed hos elever om historie, men viste også et tydeligt problem i historieundervisning angående elevernes viden om relevansen af historiefaget for deres eget liv. Dette giver en fornemmelse af, at eleverne er klar over denne sammenhængsforståelse og ud fra fagformålet i historie bliver elevernes historiske bevidsthed styrket. For at det også skal være muligt at styrke elevernes identitet i historieundervisningen, er det vigtigt at kigge på elever som individer, som hver indeholder hver sit system, som deres identitet skal styrkes ud fra.

Den viden som forekom i anden del af analysen, omhandlende den kommunikative tilgang ud fra et systemteoretisk perspektiv i historieundervisningen, kan anvendes til yderligere arbejde med historiske emner i en historieundervisning, hvor der arbejdes med elevernes sammenhængsforståelse, historiske bevidsthed og historiebevidsthed. At have et fokus på undervisning som en kommunikativ foreteelse, skaber både muligheder og udfordringer for læreren og elevernes i historiefaget. Som det fremgår i afsnit 4.2.2 besidder den kommunikative tilgang til faget en mulighed for at udvide elevernes egen horisont indenfor historiske perioder i undervisningen, samt en udvidet forståelse for sammenhæng mellem fortiden og den nutid, som vi befinder os i. Den kommunikative tilgang i undervisningen skaber et yderligere arbejde i historieundervisningen med elevernes egne livsverden, ved at de skal bringe sig selv i spil ved selv at ytre deres holdninger ud fra deres egen baggrundsviden og samfundsforståelse. Det var tydeligt i arbejdet med den kommunikative opgave, at elevernes forståelse for emnet blev udvidet i takt med at elevernes refleksioner voksede. Opgaven lagde op til, at eleverne skulle arbejde både med et

samfundsperspektiv og et personligt perspektiv og gav mulighed for eleverne, til at arbejde udelukkende med deres egne holdninger og på den måde bibeholde et vedkommende fokus hos eleverne.

Resultater fra arbejdet med det ovenstående, forekom i afsnit 4.3.1, hvor der endvidere analyseres ud fra kommunikationsopgaven. Dette viser en stigende grad af reflekterende sammenhængsforståelse, hvor der sættes paralleller mellem fortid, nutid og fremtid. Dette tyder på et arbejde med historiebevidsthed hos eleverne. Arbejdet med historiebevidsthed skaber en forståelse hos eleven, som har til formål at skabe en relevans for indholdet i historieundervisningen og altså gøre det vedkommende. Som tidligere nævnt er det denne relevansbaserede undervisning, som skaber grobund for den eksistentielle læring, som skal finde sted i undervisningen – også kaldet dannelse, som har til formål at udvikle elevens egen livsverden. Endogså indebærer inddragelse af arbejdet med historiebevidsthed i historieundervisningen flere etiske udfordringer, som læreren må tage stilling til, da der arbejdes ud fra elevernes egne livsverdener og intentionen med arbejdet leder hen imod at skabe en forandring i eleven og elevens psykiske system. Det er derfor her yderst vigtigt, at der inden arbejdet med dette gøres overvejelser fra lærerens side om, hvor skellet mellem elevernes livsverden og uddannelsessystemet er placeret og skellet mellem disse respekteres.

7. PERSPEKTIVERING

Da arbejdet med den demokratiske dannelse er en del af det overordnede formål for folkeskolen, og ikke kun en del af fagformålet for historie, kunne det være relevant at arbejde med dette gennem et tværprofessionelt arbejde med lokalområdet.

I bekendtgørelsen af lov om folkeskolen §3 stk. 4. opfordres der til at skolen indgår samarbejde med lokalrådets kultur- og folkeoplysningsliv mm. (Undervisningsministeriet, Folkeskoleloven, 2017). Her ville et samarbejde med lokalrådets kulturformidling, f.eks. lokalhistorisk museum, eller byvandring, kunne skabe en anderledes undervisning for eleverne, som vil være vedkommende med henblik på at dette finder sted i det lokalområde som de bor i, og derfor er noget som de møder hver eneste dag. Dette kan gøres i fællesskab med andre undervisningsfag i skole, hvor der her kan indgås et tværfaglige samarbejde.

8. LITTERATURLISTE

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, M. V. (December 2015). Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere. *Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere. KvaN, 103, Empiri, s. 29-38.*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being*. University of Rochester.
- Glasdam, S., Hansen, G. R., & Pjenggaard, S. (2016). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Grandjean, L. (7. September 2015). *Folkeskolereformens menneskesyn: Børn er systemer*. Hentet fra www.folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/569722/folkeskolereformens-menneskesyn-boern-er-systemer>
- Habermas, J. (1981). [Da. (uddrag): Teorien om den kommunikative handlen . I J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handels, bd. I-II. Suhrkamp*. Aalborg: Universitetsforlag: Institut for pædagogik og uddannelsesforskning, DHL, 1996].
- Holm, H.-H., & Dalberg-Larsen, J. (29. April 2019). *Systemteori*. Hentet fra Den store danske: http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Sociologisk_teori/systemteori
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden* . Hans Reitzels Forlag .
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. *Historiepædagogik - KvaN, s. 96-113.*
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historiepædagogik* (s. 96-115). Aarhus: KvaN.
- Jensen, B. E. (2017). Empiriske studier. I B. E. Jensen, *Historiebevidsthed/fortidbrug - teori og empiri* (s. 35-41). Aarhus: Historia.
- Jensen, B. E. (2017). En status. I B. E. Jensen, *Historiebevidsthed/fortidsbrug - teori og empiri* (s. 13-15). Aarhus: Historia.
- Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug*. Aarhus: Historia.
- Jensen, L. D. (2012). Historieundervisning og demokratisk dannelse. I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historiepædagogik* (s. 39-54). Aarhus: KvaN.

- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab - Nationalt videnscenter for historie- og kulturarvsformidling.
- Kvale, S. (1997). *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. (1997). Postmoderne tænkning, hermeneutik, fænomenologi og dialektik. I S. Kvale, *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (s. 31-68). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Ethiske spørgsmål under en interviewundersøgelse. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 107-110). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Interviewformer. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 205-206). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Kodning. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 261-265). København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, S. (2012). Historiefaget i mere end 100 år. I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historiepædagogik* (s. 16-37). Kvan.
- Larsen, S. (2012). Historiefaget i mere end 100 år. I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historiepædagogik* (s. 16-38). Aarhus: KvaN.
- Luhmann, N. (2010). *Luhmanns systemteori og grundbegreber*. Hentet 24. april 2019 fra Professionsviden:
http://professionsviden.dk/sociologi_professionsviden/luhmanns_systemteori
- Mortensen, J. (2013). Systemteori (Niklas Luhmann). I J. Mortensen, *Livsverden og fænomenologi i moderne sociologi - Habermas, Luhmann, Giddens* (s. 84-120). Frederiksberg: Frydenlund.
- Mortensen, J. (2013). Teorien om den kommunikative handlen (Jürgen Habermas). I J. Mortensen, *Livsverden og fænomenologi i moderne sociologi. Habermas, Luhmann, Giddens* (s. 50-83). Frederiksberg: Frydenlund.
- Nielsen, V. O. (2002). Historiebevidsthed som historiesyn. *Noter / Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF(152)*, s. 15-26.
- Petersen, N. (2015). Lad dine elever skabe historie. *Historiedidaktisk tidsskrift(2)*, s. 58-61.
- Piertras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Forståelse af tid . I J. Piertras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 92-94). Hans Reitzels Forlag.

- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historiebevidsthed. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - Mellem teori og praksis* (s. 67-83). Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Kontrafaktisk historie. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 87-106). Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. (2016). *Historiedidaktik mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. A. (29. Juli 2015). Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer? *RADAR*, s. 26-31.
- Poulsen, J. A., & Petersen, N. (2015). Den lille og store historie. I J. A. Poulsen, & N. Petersen, *Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsrækning* (s. 37-38). Jelling: HistorieLab - Nationalt videnscenter for historie- og kulturarvsformidling.
- Poulsen, J. A., & Petersen, N. (2015). Fornemmelse for kronologi og sammenhæng. I J. A. Poulsen, & N. Petersen, *Forenklede Fælles Mål i Historie - en håndsrækning* (s. 30-31). Jelling: HistorieLab - Nationalt Videnscenter for historie- og kulturarvsformidling.
- Rasmussen, J. (2004). Det politiske system: styringsproblemer: restrukturering. I J. Rasmussen, *Undervisning i det refleksivt moderne* (s. 58). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2004). Genbeskrivelse og medbestemmelse. I J. Rasmussen, *Undervisning i det refleksivt moderne* (s. 308-320). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2004). Komplexitet. I J. Rasmussen, *Undervisning i det refleksivt moderne* (s. 17-55). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2004). Læring. I J. Rasmussen, *Undervisning i det refleksivt moderne* (s. 282-286). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2004). Læringstrekant. I J. Rasmussen, *Undervisning i det refleksivt moderne* (s. 288). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rosenzweig, R. (2000). How Americans Use and Think about the Past. I P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (s. 262-183). New York: New York University Press.
- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past*. Columbia: Columbia University Press.
- Undervisningsministeriet. (8. Juni 2017). *Folkeskoleloven*. Hentet fra Retsinformationen: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=192527#id940e34ca-2db5-4fce-be75-d2808742527f>
- Undervisningsministeriet. (13. Juli 2018). *Timetal for fagene i folkeskolen*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>

Undervisningsministeriet. (29. April 2018). *Vejledning for faget historie*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: <https://arkiv.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>

Undervisningsministeriet. (5. maj 2019). *Folkeskolens formålsparagraf, 2006*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: <https://arkiv.emu.dk/modul/folkeskolens-formalsparagraf#>

Undervisningsministeriet. (8. maj 2019). *Historie - Fagformål, 2014*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: <https://arkiv.emu.dk/modul/historie-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning#>

9. BILAG

9.1 BILAG 1 INTERVIEWGUIDE

| Forskningsspørgsmål (tema) | Interviewspørgsmål |
|--|---|
| Introduktion <ul style="list-style-type: none"> - <i>Nødvendig viden om interview</i> | Interviewet er anonymt. Interviewet vil blive optaget til transskribering. Der er ingen forkerte svar. Det kommer til at tage ca. 20 minutter. |
| Status på historie som undervisningsfag <ul style="list-style-type: none"> - <i>Personlige erfaringer med historiefaget</i> | Hvordan har I det med historiefaget? |
| Historiebevidsthed <ul style="list-style-type: none"> - <i>Udvikling og forandring</i> | Hvilket emner arbejder I med nu? Hvad for nogle emner har i arbejdet med tidligere? Ser I nogen sammenhæng mellem emnerne? |
| Lærerens rolle <ul style="list-style-type: none"> - <i>Organisatorisk arbejde i undervisningen</i> - <i>Relationers effekt</i> | Hvad tænker I om de emner som i arbejder med i historieundervisningen? Hvad for nogle husker I bedst? Mener I at I har medbestemmelse angående emner i undervisningen? Hvilken betydning mener I at det har for undervisningen? |
| Demokratisk dannelse <ul style="list-style-type: none"> - <i>Identitet</i> - <i>Personlig og faglig dannelse</i> | Hvad skal I bruge historiefaget til? Har historieundervisningen påvirket dig? Hvad kan gøre historiefaget bedre? |

9.2 BILAG 2 KOMMUNIKATIONSOPGAVE

Provokationsspørgsmål

Disse spørgsmål har til formål at fremme læringen hos modtageren. Læring forstås som en ændring i de basale forventningsmønstre og ved at provokere eller irriterer disse forventninger kan det muligvis skabe en læring hos modtageren (Rasmussen, Læring, 2004).

Denne øvelse vil både indeholde udtalelser som eleven skal forholde sig til og kontrafaktisk arbejde (Pietras & Poulsen, 2016, s. 96-98). Det er meget vigtigt at eleverne skal være så uddybende som overhovedet muligt, for at skabe det bedste forsøg på læring.

Emne: Hitlers vej til magten

- "2. verdenskrig er det bedste som er sket for Danmark"
- Hvad nu hvis Hitler vandt? Hvordan ville vores liv/samfund være i dag?
- "Vi lever med samme fremmedhad i dag som dengang"
- Har vi lært noget af 2.verdenskrig som borger i samfundet?
 - o Bruger vi det i dag?
- "Hitler var en af verdens klogeste mænd"
- Hvad nu hvis der ikke var nogen som lyttede til Hitler den gang?
- "Rasmus Paludan og Hitler minder meget om hinanden"
- Kunne det hele ske igen?
- "2. verdenskrig er noget af det bedste som er sket for Danmark"

9.3 BILAG 3 UDDRAG FRA INTERVIEW

Uddrag 1

Interviewer: først så vil jeg gerne lige høre om hvordan I har det med selve historiefaget?

Informant 1: Ja øhm, hvem starter?

Informant 2: Det kan jeg gøre. Altså det er bare med – øh – for os selv

Interviewer: Lige præcis

Informant 2: altså øh, jeg kan godt lige historie, fordi jeg kan godt lige at have en klarhed om hvad der er sker før og, også hvordan det har en effekt på i dag. Jeg kan godt lide at vide min historie

Uddrag 2

Interviewer: hvad tænker I ud over eksamen at I skal bruge historie til?

Informant 1: egentlig bare det at have noget baggrundsviden – ikke rigtig andet tror jeg, det er ikke noget, i hvert fald jeg skal bruge, når vi skal videreudanne os, fordi det er ikke noget der sådan lige umiddelbart sådan interessere mig – øh – ud over der er, jeg synes det er vigtigt at vide.

Uddrag 3

Interviewer: har I været med til at bestemme, hvilke emner I har arbejdet med?

Informanter 3: nej, det har vi ikke, ikke direkte nej.

Informant 1: det C (læreren) gør, er at C tager de emner sådan i kronologisk rækkefølge, i forhold til hvordan de er sket i historien, [...], fordi at det, vist bare er det, der er nemmest at forstå...

Informant 2: hmm (anerkendende)

Informant 3: i stedet for bare at springe frem og tilbage

Informant 2: Det er sådan set meget nemmere altså med nogle i den rigtige rækkefølge

Uddrag 4

Interviewer: ja øh. Hvad for en... tænker I altså... har det nogen betydning for selve undervisningen, at I ikke sådan direkte har været med til at vælge emnerne, synes I emnerne er spændende nok alligevel?

Informant 2: ja, men jeg tror at vi vil være mere med på den, hvis vi selv kunne få lov til at, altså at vi havde nogle valgmuligheder, at vi så kunne vælge

Informant 1: altså det tror jeg ikke

Informant 3: det tror jeg heller ikke

9.4 BILAG 4 UDDRAG FRA KOMMUNIKATIONSOPGAVE

Uddrag 1

Interviewer: det første jeg siger, det er at **"2. verdenskrig er det bedste der er sket for Danmark"**

Informant 1: øh jeg tror ikke at 2. verdenskrig var sådan, sådan noget af det bedste som er sket for nogen, sådan lige umiddelbart. Øh Jeg kan ikke sådan se lige hvordan det skulle have passe ind nogen steder at det skulle være sådan mega nice for Danmark.

Informant 2: øh altså man kan sige det var måske ikke særlig nødvendigt, altså det kunne vi godt have undværet. Men jeg ved ikke om det havde påvirket øh. Altså nu bliver Danmark en smule mindre – gjorde det ikke??

Informant 1: jeg tror ikke det var 2. verdenskrig, ej det var det ikke. Det var Slesvig-Holsten, men ja.

Uddrag 2

Interviewer: nu har jeg før sammenlignet Rasmus Paludan og Hitler. Tænker I hele det her, hele den her ting med Hitler, det han gjorde den gang, tænker I godt at det kunne ske igen – at der var en person der kunne komme med sådan nogle store provokationer som Hitler gjorde, og så faktisk få et helt folk til at gå på hans side?

Informant 2: nok ikke helt på samme måde, fordi jeg tror også at, nu har vi meget, vi har i hvert fald fået meget fokus på, også selv om det er lige normen at folk de står og er meget – øh – åbne om hvad de synes om indvandrere og er racistiske, så tror jeg også godt at vi har ligesom lært at når der er folk der lige begynder at blive farlige og faktisk siger at de vil udrydde en hel gruppe af mennesker, så kan man godt begynde at tænke "ej okay, ham der han er måske ikke helt ufarlig. Men jeg tror også at forskellen er at dengang der var der også en konflikt, altså det var det med at der var, altså at jøderne de havde nogle finere ting og altså at de (tyskerne) var nede på bunden, og så sagde Hitler så, "jamen jeg har en grund til at det er derfor at jeg kan fikse det".

Uddrag 3

Interviewer: nej... Jeg kommer med et statement der hedder at "Hitler var en af verdens klogeste mænd"

Informant 1: ja helt klart

Informant 2: han var smart, altså han vidste hvad han skulle gøre for at komme fremad

Interviewer: hmm (anerkendende)

Informant 2: men han samtidig var han også meget – øh – han var meget fast i sin egen, altså han var ikke åben overhovedet, han var 100% sikker på at han selv havde ret og at han var – altså – en gud nærmest.

Informant 3: han minder faktisk ret meget om Rasmus Paludan nu. Altså.

Informant 1: altså at han, var meget, meget klog og rigtig, rigtig dygtig til at få folk på hans side

Informant 2: helt klart, men han var heller ikke helt rask og han brugte jo det der klogskab til noget helt forkert. Og havde nogle helt forkerte meninger, det tror jeg godt at vi kan blive enige om.

Informant 1: men han var meget klog, meget sådan god til at overtale folk, manipulere, meget smart.

Uddrag 4

Informant 4: han var god til at manipulere systemet, "stem på mig, og I får en bil" sådan noget.

Interviewer: ja lige præcis, det sagde han jo... [...]

Uddrag 5

Informant 3: og så der Rasmus Paludan han manipulerer også helt vildt meget og virkelig provokerende

Interviewer: ja

Informant 3: altså han, han tager ud og demonstrere for at få dem til at blive provokeret og en da prøve at få ham ned agtigt, for at bevise at han egentlig har ret

Uddrag 6

Interviewer: hvorfor tror I, at en person som Rasmus Paludan han gør de her ting? Hvad er det han håber på der sker?

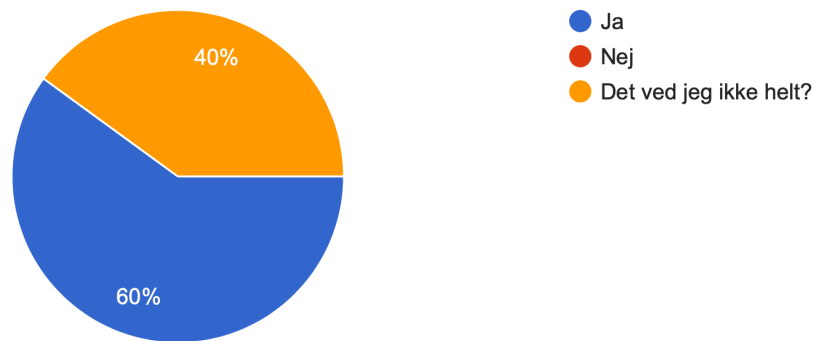
Informant 1: også det!

Informant 4: opmærksomhed og forandring

9.5 BILAG 5 UDDRAG FRA INDLEDENDE SPØRGESKEMA

Ud fra ovenstående forklaring, kan du så nikke genkendende til brug af historiebevidsthed i undervisningen?

30 svar



Hvis ja - hvad kan du sige om det? 14 svar

jeg hved ikke mere end at det er en dal folkeskolens formålsparagraf

Test

Demokratisk dannelse er et noget, som pædagoger har udviklet i forlængelse af den deliberative demokrati-tradition.

Det er demokrati som en Dansk konge indførte

Det er hvordan det sted vi er idag, er blevet til det

At det er folket der bestemte og derfor er det modsatte enevælde hvor kongen bestemmer

Er ik 100 på hvad det betyder men jeg tror at det er noget med at man bliver dannet med historien

det har vel noget med demokrati at gøre, og hvordan demokrati styre lande med demokrati (er ikke helt sikker)

Er det ikke dem som skal gære at man har det godt i skolen

Jeg tror jeg ved hvad det er, at man ved noget om hvordan man skal opføre sig, og ved noget om verden og hvordan det er udenfor danmark

at vide noget om hvad der sker rundt om en.

At skolen skal danne os til at blive demokratiske mennesker så vi lærer at færdes i vores samfund i dag som er bygget på demokrati.

At vi tidligt skal lære om demokrati, og selv opleve det fx via afstemninger i klassen.