

Indholdsfortegnelse

1. Indledning med problemformulering	3
2. Læsevejledning	4
2.1. Begrebsafklaring	5
3. Teori og metode	6
3.1. Redegørelse for genstandsudvælgelse	6
3.2. Diskursanalyse	7
3.2.1. Begrebet diskurs og Faircloughs kritisk diskursanalyse	7
3.2.2. Min brug af Faircloughs tre-dimensionelle model.....	8
3.2.2.1. Tekstlaget	8
3.2.2.2. Diskursiv praksis.....	9
3.2.2.3. Social praksis	9
3.3. Fagdidaktik.....	11
3.3.1. Læremidlernes opbygning.....	11
3.3.2. Historisk viden ifølge Erik Lund	11
3.3.3. Afsender i brødteksten	12
3.4. Anvendelse af interview.....	14
3.5. Kombinationen af teori og metode.....	15
4. Analyser	16
4.1. Diskursanalyser.....	16
4.1.1 Diskursanalyse af <i>KPH8</i>	16
4.1.1.1 Tekstlaget.....	16
4.1.1.2 Diskursiv praksis.....	17
4.1.1.3. Social praksis	18
4.1.2 Diskursanalyse af <i>H8</i>	19
4.1.2.1 Tekstlaget.....	19
4.1.2.2. Diskursiv praksis.....	21
4.1.2.3. Social praksis	21
4.2. Komparativ fagdidaktisk analyse.....	22
4.2.1. Komparativ fagdidaktisk analyse af læremidlernes opbygning.....	22
4.2.2. Komparativ fagdidaktisk analyse af <i>KPH8</i> og <i>H8</i> ift. historisk viden ifølge Erik Lund.	24

4.2.3. Komparativ fagdidaktisk analyse af <i>KPH8</i> og <i>H8</i> ift. afsender i brødteksten	25
4.3. Analyse af historielærerinterviews	27
4.3.1. Historie-handler-om-fakta-diskursen	27
4.3.2. Historie-handler-om-fakta-og-delvist-fortolkning-diskursen	27
4.3.3. Historie-handler-om-at-gengive-fortiden-diskursen	28
4.3.4. Historie-handler-om-at-gengive-og-forholde-sig-til-fortiden-diskursen	28
4.3.5. Historie-henvender-sig-ikke-til-modtageren-diskursen	28
4.3.6. Historie-henvender-sig-delvist-til-modtageren-diskursen	29
4.3.7. Andre italesættelser af historie	29
4.4. Sammenfatning af analysens dele	30
5. Refleksion over analyse	32
6. Refleksion over diskursernes ophav	33
7. Konklusion	34
8. Handleperspektiv	36
8.1. Subsidierede læremidler	36
8.2. Læremidler i historie	37
8.3. Fagteamene	37
8.4. Historielæreren i undervisningen	38
8.5. Forældresamarbejde	40
9. Perspektivering	41
9.1 Anvendelse af Faircloughs kritisk diskursanalyse i andre fag	41
10. Litteraturliste	42
11. Bilagsliste	45

1. Indledning med problemformulering

Jeg har som historielinjefagsstuderende mødt mange forskellige opfattelser af, hvad skolefaget historie skal indeholde. Både blandt seminarieundervisere, historielærere, lærerstuderende og i elevgrupper findes disse opfattelser. Debatten findes også i offentligheden, hvilket Carsten Tage Nielsen påpeger: ”*Historie er et mindre fag i folkeskolen. Det fylder til gengæld langt mere i den politiske og fagdidaktiske debat [...]*” (Olsen, 2011).

Opgavens formål er med udgangspunkt i udvalgte læremidler og interviews med historielærere at undersøge, hvilke opfattelser der hersker om skolefaget historie. Jeg finder det relevant, at historielærere bliver bekendte med og tager stilling til, hvordan de, og de læremidler de benytter, er med til at definere, hvad skolefaget historie er - både i undervisningen, men også i faglige sparring med kollegaer. Opgaven er en art bevidstgørelsesprojekt, idet jeg ønsker at tydeliggøre, hvordan opfattelserne konkret indskrives og sprogliggøres både i de benyttede læremidler, og i den italesættelse historielærere foretager af faget. Jeg ønsker ikke med denne opgave fuldstændig at ensrette opfattelserne, men at tydeliggøre hvilken betydning disse kan have. I et fag som historie, hvis indhold cirkulerer om fortiden og fortolkning af denne, ligger der et stort magtmisbrugspotentiale, idet der af historielæreren (og læremidlerne) foretages en selektion og vægtning af fagets formål og indhold. Hvis historielæreren ikke er bevidst om dette, vil undervisningen blot blive en reproduktion uden stillingtagen.

Denne opgave hviler på en grundantagelse om, at måden hvorpå et fag italesættes har indflydelse på praksis, hvilket åbner op for en forandring af denne. Derfor bliver målet med denne opgave at udarbejde overvejelser, som bør gøres for ikke at falde i reproduktionens fælde.

Jeg vil derfor i denne opgave undersøge:

- Hvilke opfattelser hersker der om skolefaget historie med udgangspunkt i læremidlerne *Klar, parat, historie!* og *Historie 8* – begge for 8. kl.?
- Hvilke sammenhænge er der mellem de fundne opfattelser og:
 - o Lars Qvortrups vidensformer og Jens Rasmussens fire opfattelser af moderniteten
 - o En komparativ fagdidaktisk analyse
 - o Italesættelsen af skolefaget historie blandt historielærere

Hvorefter jeg vil forholde mig til, hvordan kan der handles i lyset heraf.

2. Læsevejledning

For at besvare problemformuleringen vil denne opgave bestå af syv dele.

Teori og metode

I denne del vil jeg redegøre for og begrunde de valgte teorier og metoder. Denne del vil bestå af fem afsnit. Første afsnit omhandler genstanden for analyse, andet afsnit beskæftiger sig med min brug af Normann Faircloughs kritisk diskursanalyse, tredje afsnit omhandler fagdidaktiske perspektiver, fjerde afsnit redegør for min brug af interview og i femte afsnit forholder jeg mig kritisk til kombinationen af teori og metode.

Analyser

Analysedelen vil bestå af tre analyser og en sammenfatning med fokus på sammenhængene mellem disse. Først forekommer en diskursanalyse ved brug af Faircloughs tre-dimensionelle model, så følger en komparativ fagdidaktisk analyse af de to valgte læremiddel, herefter efterprøves om de fundne diskurser kan lokaliseres i historielærerinterviewene samt en påpegning af andre italesættelser, der kommer til udtryk. Slutteligt forekommer en sammenfatning af analysens afsnit.

Refleksion over analyse

I denne del vil jeg reflektere over analysen og min brug af de forskellige analyser, herunder hvilke perspektiver disse giver til opgaven.

Refleksion over diskursernes ophav

Her vil jeg reflektere over diskursernes ophav og påpege nogle faktorer, der kan spille ind.

Konklusion

I konklusionen vil jeg besvare de første to dimensioner i min problemformulering altså, hvilke opfattelser der hersker af skolefaget historie, og hvilke sammenhænge jeg ser til Qvortrups vidensformer, Rasmussens fire opfattelser af moderniteten, udvalgt fagdidaktisk teori samt italesættelsen af skolefaget historie blandt historielærere.

Handleperspektiv

I denne del vil jeg komme med bud på, hvordan der kan handles i lyset af opgavens konklusioner. Her vil jeg komme med fem forskellige perspektiver: Subsidierede læremidler, læremidler i historie, fagteamene, historielæreren i undervisningen og forældresamarbejde.

Perspektivering

Her vil jeg foretage en perspektivering af Faircloughs kritisk diskursanalyse til ift. anvendeligheden i andre fag.

2.1. Begrebsafklaring

Denne opgaves struktur er lavet med inspiration fra Jesper Bodings bog *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen* (2010). Det er væsentligt at påpege, at betegnelsen historie i denne opgave vil dække over skolefaget historie. Diskurserne som findes vil desuden blive betragtet som opfattelser af historie. Derudover vil betegnelsen afsender og (lærebogs)forfatter(e) være synonyme, ligesom modtager og elev vil være det. Det skal nævnes, at betegnelsen læremiddel i denne opgave dækker over lærermiddeltypen didaktiske læremidler, som kendetegnes ved at være produceret til at indgå i en undervisningssituation. De didaktiske læremidler er hermed også et udtryk for afsenderens fortolkning af, hvad "[...] *undervisning er, hvad læring er, hvad et fag er, og af hvordan Fælles Mål kan forstås og fortolkes.*" (Hansen, 2009: 11). Grundbogen, arbejdsbogen og lærervejledning er eksempler på læremiddelgenrer herunder (Hansen, 2009: 14).

3. Teori og metode

Denne del af opgaven vil omhandle og begrunde de teorier og metoder, som anvendes. Den indeholder fem afsnit: Redegørelse for genstandsudvælgelse, diskursanalyse, fagdidaktik, anvendelse af interview samt begrundelse for kombinationen. Jeg har valgt, at slå teori- og metodedelen sammen, da disse hænger sammen i diskursanalysen (Jørgensen, 1999: 12).

3.1. Redegørelse for genstandsudvælgelse

Som genstand for diskurs- og fagdidaktisk analyse har jeg valgt to læremidler fra to historiesystemer¹, da grundbogen stadig indtager en dominerende plads i historietimerne² (Poulsen, 2010). Da jeg beskæftiger mig med diskursanalyse og derfor sprogliggørelse er det anbefalelsesværdigt at benytte dokumenter (læremidler) i analysen (Boding, 2010: 44). Som kriterier for min udvælgelse har jeg: læremidlerne skal være dele af et historiesystem, de skal være fra samme klassetrin, omhandle det samme emne og være udgivet indenfor det gældende *Fælles Mål 2009*. På denne måde opnås et nutidigt perspektiv på problemformulering³. Jeg har valgt *Klar, parat, historie!* (KPH8) og *Historie 8 (H8)* – begge for 8. klasse fra forlagene Alinea og Gyldendal. Dernæst har jeg udvalgt dele af grundbogen og de dertilhørende opgaver, da jeg gerne vil have et indblik i, hvad eleven bliver præsenteret for.

I begge bøger er emnet besættelsestiden, og indholdet i det valgte omhandler modstandskampen. Fra *KPH8*⁴ har jeg valgt kapitlet *Danmark besat og befriet* (Hemmingsen, 2011a: 160-163). Hertil er der et kopiark med en historisk tipskupon⁵. Denne har jeg dog udvalgt, da det i lærervejledning beskrives, at denne øvelse er tænkt som et evalueringsredskab, hvorfor jeg ikke finder den repræsentativ for *KPH8*'s opgaver (Hemmingsen, 2011b: 55). Jeg har i stedet valgt at følge

¹ Historiesystemer består af elevbøger (grundbøger), arbejdsbog og evt. lærervejledning og webbaseret materiale. (Poulsen, 2011, 8)

² Ud af en spørgeskemaundersøgelse med 962 responderende elever fra region Syddanmark meldte 60% af eleverne, at et bestemt historiesystem blev brugt i undervisningen. 40% meldte flere forskellige materialer – dog var de fleste bøger.

³ Det kunne være fordelagtigt at vælge efter hvilke materialer, der bliver praktiseret oftest i undervisningen. Dette er dog ikke en mulighed, da der ikke findes nogen samlet statistik på anvendte grundbøger. Man kunne med denne tilgang også risikere at støde ind i en problematik angående materialets udgivelsestidspunkt, da opfattelser af historie i ældre materialer kan være andre, end de der dominerer i dag. Ligeledes kunne de også være produceret efter andre lovskrifter end vi har i dag, fx ved ikke have medtænkt kanonen.

⁴ Se CD1, bilag 2

⁵ *Kopiark 21* (Hemmingsen, 2011b)

lærervejledningens råd: ”[...] læreren opfordres også til at benytte rollelæsning overalt, hvor det kan lade sig gøre” (Hemmingsen, 2011b: 56). Derfor bruges strukturen fra *Kopiark 19* (Hemmingsen, 2011b), der er en rollelæsningsøvelse, i mine analyser. I H8 har jeg valgt *Delemne 5: Slaget om Danmark* (Hansen, 2009: 169-174), som er en del af emnet *Danmark besat*.⁶ Heri er også opgaver⁷.

Disse dele af læremidlerne vil være genstand for både diskurs- og fagdidaktisk analyse. I den fagdidaktiske analyse vil jeg dog også anskue læremidlerne i deres kontekst, da jeg ønsker at foretage en komparativ analyse. Det skal understreges, at læremidler i sig selv ikke siger noget om undervisningskvalitet. Læremidlet kan dog komme med forslag til denne praksis.

3.2. Diskursanalyse

Nedenstående redegøres for de dele af diskursanalysen, jeg benytter. Det er vigtigt at påpege, at opgaven blot er inspireret af kritisk diskursanalyse, hvilket betyder, at jeg kun benytter de begreber, som jeg finder gunstige ift. min problemformulering. Jeg benytter altså diskursanalysen til at finde opfattelser af historie. Jeg har bevidst undladt at beskæftige mig med Faircloughs definitioner af magt, ideologi og hegemoni, selvom jeg er bevidst om, at hans formål er at blotlægge magtstrukturer (Jørgensen, 1999: 75-76). Jeg vil dog senere reflektere over diskursernes ophav⁸.

3.2.1. Begrebet diskurs og Faircloughs kritisk diskursanalyse

Jeg anvender Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips’ (1999: 9) definition af diskurs: ”[...] en diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på”. Ift. min problemformulering er diskursanalysen relevant, da jeg ønsker at klarlægge, hvilke opfattelser der hersker om historie. Jeg ønsker altså at undersøge, hvordan historie italesættes i de to læremidler.

Jeg har valgt Faircloughs kritisk diskursanalyse, fordi denne teori og metode tilbyder en forening af mikroplanet: tekstens grammatik og makroplanet: de større diskurser som opstår i samfundet gennem social handlen. Kritisk diskursanalyse forløber i tre lag. I det første lag får jeg ved

⁶ Se CD 1, bilag 1

⁷ Udover at denne del af grundbogen stemmer enmæssigt overens med KPH, mener jeg at denne del går i fin tråd med resten af materialets delemner og på denne måde ikke skiller dig ud.

⁸ Se *Refleksion over diskursernes ophav*

grammatisk næranalyse mulighed for at præcisere de i læremidlerne indlagte diskurser, i det andet lag vil jeg anskue den nære kontekst diskurserne indgår i for slutteligt i tredje lag at anskue diskurserne i et makroperspektiv – her med Qvortrups vidensformer og Rasmussen fire opfattelser af moderniteten.

En central pointe er, at Fairclough ser diskurs som stående i et dialektisk forhold til sociale relationer. Diskursen former sociale strukturer, samtidig med at den formes af allerede eksisterende strukturer. Strukturernes defineres som sociale relationer i samfundet generelt og i dets institutioner (Jørgensen, 1999: 77). Der er altså tale om et dialektisk forhold mellem diskurser og sociale størrelser. De to er i evig påvirkning fra og af hinanden, og den ene dimension er ikke den anden dominerende (Jørgensen, 1999: 74). Det dialektiske forhold, som Fairclough ser mellem diskurs og det sociale, går fint i tråd med min grundantagelse, som den står i indledningen: ”måden hvorpå et fag italesættes har indflydelse på praksis, hvilket åbner op for en forandring af denne.”

3.2.2. Min brug af Faircloughs tre-dimensionelle model

I mine to kritisk diskursanalyser, vil jeg benytte mig af Faircloughs tre-dimensionelle model. Den kommunikative begivenhed⁹ analyseres i tekstlaget, den diskursive og den sociale praksis. Jeg har valgt at beskæftige mig med den skriftlige del af læremidlerne.

3.2.2.1. Tekstlaget¹⁰

Formålet med at lave analyse af tekstlaget er, at ”man kan kortlægge, hvordan diskurserne iværksættes tekstuel, og man kan dermed nå frem til og understøtte sin fortolkning” (Jørgensen, 1999: 94). Jeg benytter to grammatiske begreber: Transitivitet og modalitet. Transitivitet er, hvorledes ”aktører og processer forbindes i teksten” (Boolsen, 2004: 208). Her kigger man fx på hvordan agenten¹¹ fremtræder. Afsender kan sløre agenten via passiver og nominaliseringer, som kan gøre teksten abstrakt og upersonlig (Jacobsen, 1996: 19). Modalitet viser ”[...] afsenderens grad af tilslutning til teksten, det angiver, med hvilken sikkerhed afsender fremsætter udsagnene.”

⁹ Det kan fx være en tale, interview, film, læremidler mm.

¹⁰ Fairclough benytter et bredt tekstbegreb, dvs. at alt fra film til tale og naturligvis skrift defineres som tekst (Jørgensen, 1999: 80).

¹¹ Agenten er, ”er en rolle, som typisk oppebæres af en animat referent, der kan intendere, igangsætte, udføre og opretholde en verbalhandling.” (Christensen, 2005: 121).

(Boolsen, 2004: 208). Man undersøger, om afsender er skjult eller tydelig¹². Der findes en særlig form kaldet kategorisk modalitet, som fremstiller udsagnene som ”*universelle sandheder*” (Boolsen, 2004: 208)¹³.

3.2.2.2. Diskursiv praksis

I analysen af den diskursive praksis undersøges ”[...] *hvordan teksten er produceret, og hvordan den konsumeres.*” (Jørgensen, 1999: 93). Jeg vil i dette lag først beskæftige mig med lærermiddeltyper, genre og teksttyper. Her benyttes, Jens Jørgen Hansen og Dorthe Carlsens definitioner af lærermiddeltyper og lærermiddelgenrer (2009: 14) og Lone Skaffe Jespersen og Anne Risum Kamps definitioner af teksttyper (2010: 25-28). Derudover ses på, hvordan der trækkes på andre tekster (intertekstualitet) og tilgange (Jørgensen, 1999: 84) samt på produktionsmæssige omstændigheder, herunder hvordan de to læremidler promoveres på deres forlags hjemmesider.

3.2.2.3. Social praksis

I sidste lag skal analysen af tekstlaget og den diskursive praksis indlejres i en bredere social kontekst, hvorfor diskursanalysens egen teori sjældent er nok (Jørgensen, 1999: 98). Jeg har valgt at benytte to teorier: Lars Qvortrups vidensformer (2004) og Jens Rasmussens fire opfattelser af moderniteten (1996). Jeg vil i nedenstående fremhæve de begreber, jeg benytter i analysen.

Jeg vil med Qvortrups vidensformer undersøge, hvilken sammenhæng der er mellem de fundne diskurser og vidensformerne for at få indblik i hvilke vidensformer, diskurserne om historie læner sig op af. Qvortrup (2004: 99) har lavet en udgave af vidensformerne, som er knyttet til historie:

Vidensformer	Vidensbetegnelser	Historiefaget
1. ordens viden: Kvalifikationer	Faktuel viden (viden om noget)	Historie som stof
2. ordens viden: Kompetencer	Situativ viden (viden om vidensanvendelse)	Historie som nytte
3. ordens viden: Kreativitet	Systemisk viden (viden om videnssystemet)	Historie som optik
4. ordens viden: Verdensviden	Metasystemisk viden (viden om betingelserne for videnssystemet)	Historie som forudsætningen for ”historie”

¹² Afsenderen kan fx fremgå tydeligt ved at bruge: jeg og vi.

¹³ Fx ”[...]”*Den er farlig” i stedet for ”Vi mener, den er farlig”*” (Jørgensen, 1999: 96)

1. ordens viden er fakta. 2. ordens viden omhandler, hvad vi kan bruge vores viden til. 3. ordens viden omhandler perspektivet, der benyttes. 4. ordens viden er verdensviden: "[...]”historie” som fag og fælles viden om begivenheder i fortiden forudsætter den verden vi lever i” (Qvortrup, 2004: 98). ”Vores historie” er betinget af den verden vi lever i med dens sociale og kulturelle fælleskaber.

Jeg vil vha. Rasmussens fire opfattelser af moderniteten placere diskurserne under disse for at få indsigt i, hvilken sammenhæng diskurserne har til disse. Her en begrebsafklaring:

1. Reaktualisering af det førmoderne: Her findes en opfattelse af, at der ikke længere er fælles værdi, tradition og kultur, hvorfor fokus rettes mod viden, som er eviggyldig. Der er altså noget, som er bedre end andet, hvilket fx kommer til udtryk i kanontænkning.
2. Det modernes redning: Her findes også den før omtalte bekymring, men løsningen anses her for at være at ”*fortsætte det modernes idé om dannelse af personlighed til at kunne, turde og ville følge sin egen forstand*” (Rasmussen, 1996: 21). Dette kan desuden ses i forsøg på at gøre eleverne handlekompetente og kommunikativt kompetente.
3. Postmodernismens given sig hen: Denne opfattelse beskrives via sociologen Jean-Francis Lyotard, der mener, at ””*Den store fortælling har mistet sin troværdighed*” [...] *hvormed han henviste til opgivelsen af alle platoniske ideer om sandhed, objektivitet, fornuft og sikkerhed*” (Rasmussen, 1996: 24-25). Mennesket må altså iscenesætte sig selv, som en kamæleon, der skifter farve efter kontekst.
4. Det moderne som emergent orden: Samfundet beskrives med Nicklas Luhmanns teori som en emergent orden, da det ”*hele tiden udvikler og forandrer sig i et ikke overordnet styret samspil mellem dets mange delområder*” (Rasmussen, 1996: 27). Samfundet er centerløst, hvorfor der er et større behov for refleksivitet¹⁴. Når der ikke er fælles værdier og normer, er man nødt til at træffe egne valg med dertilhørende konsekvenser. Det er kun refleksiviteten, som kan guide. I selvkonfrontation spejler man sig kommunikativt med andre på vej mod at træffe beslutninger. (Rasmussen, 1996: 13-30)

De tre første opfattelser ser det moderne som værende i krise og kan placeres under den traditionelle modernitetsdiskussion, mens den fjerde først nu antager, at det er muligt at tænke moderne om det moderne. (Rasmussen, 1996: 16)

¹⁴ Heraf kommer betegnelsen: Det refleksivt moderne, som Rasmussen, Beck og Giddens benytter. (Rasmussen, 1996: 3, 27-28)

3.3. Fagdidaktik

Formålet med en fagdidaktisk analyse af læremidlerne, i forlængelse af diskursanalysen, som en art fjerde lag, er at tilføje et fagspecifikt perspektiv. Således kan jeg senere undersøge sammenhænge mellem diskurserne og den fagdidaktiske analyse. Den fagdidaktiske analyse består af tre afsnit og er komparativt udformet, så jeg kan undersøge forskelle og ligheder mellem de to læremidler. Disse er: Læremidlernes opbygning, Historisk kunnskap¹⁵ ifølge Erik Lund og Afsenderen i brødteksten.

3.3.1. Læremidlernes opbygning

I denne del ønsker jeg at undersøge de to læremidlers opbygning, idet struktur har betydning for elevens mulighed for at skaffe sig viden (Pietras, 2010: 145). For at få indsigt i dette vil jeg ikke blot se på analysegenstanden, men også på læremidlernes generelle opbygning. Jeg vil derudover benytte begreberne overblik og dybde til at undersøge, hvad de to læremidler vægter.

3.3.2. Historisk viden ifølge Erik Lund

I undersøgelsen af hvordan de to læremidler beskæftiger sig med og vægter historisk viden, har jeg valgt at benytte historiedidaktiker Erik Lunds tre aspekter af historisk viden, som han mener, bør stå i et symbiotisk forhold til hinanden i historie (Lund, 2009: 29). Lund definerer historisk viden som:

Utsagnskunnskap: 'Vite at'. Det omhandler altså: Hvad, hvornår og hvorfor noget skete.

Metodekunnskap: 'Vite hvordan'. Det omhandler, hvordan vi kan få viden til at beskrive, hvad der er sket. Kildekritik benyttes til at afgøre, hvilke kilder der relevante ift. en given problemstilling.

Begrepskunnskap: Her defineres to typer af begreber: Nøkkeltbegreber og Innholdsbegreber. Nøkkeltbegreber "konstituerer historiefaget som fag" (Lund, 2009: 30), hvilket fx kan være tid, årsag og kilde. Innholdsbegreber er knyttet til det emne, der arbejdes med. (Lund, 2009: 28-30)

Denne inddeling af historisk viden findes ikke i *Fælles Mål for historie*, og i den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at begrebet ikke benyttes entydigt (Poulsen, 2011: 1, 4-6). Det kan være med til at skabe forvirring for læseren af *Fælles Mål*, at begrebet ikke er klart defineret, hvorfor jeg har

¹⁵ Jeg forstår ordet kunnskap i betydningen viden, idet jeg lægger mig op ad Poulsens fornemmelse, at "ordet "kundskab" i en dansk didaktisk sammenhæng har en mere snæver betydning end i de øvrige nordiske lande" (Poulsen, 2011: 1). Jeg vil i resten af opgaven benytte betegnelsen viden i stedet for kunnskap i forbindelse med Erik Lunds begreb.

valgt at benytte Lunds begrebsdefinition i den fagdidaktiske analyse, som Pietras ligeledes påpeger ”*altid må spille sammen, når man beskæftiger sig med historie*” (2011: 25). (Lund, 2009: 28-30)

3.3.3. Afsender i brødteksten

Richard J. Paxton har lavet to undersøgelser om afsender i amerikanske grundbøger¹⁶. Han undersøger, indflydelsen en ’visible author’ (tydelig afsender) kan have for læsning af en grundbog sammenlignet med en ’anonymous author’ (anonym afsender) (Paxton, 2002: 197). Den tydelige afsender defineres: “*one who writes in the 1st person, revealing personal beliefs and self*” (Paxton, 2002: 197) og den anonyme afsender: “*one who writes in the third person, revealing little about personal beliefs and self*” (Paxton, 2002: 197). Undersøgelserne viser, at elever der først læser en tekst med tydelig afsender for så at lave kildeanalyse bliver bekendte med afsenders tilstedeværelse i brødteksten, får et forhold til, har diskussioner med og om afsender og tager stilling til samme. Det sker i højere grad med den tydelige end med den anonyme afsender. (Paxton, 2002: 235)

Undersøgelserne understøttes både af Pietras og historiker og kognitiv psykolog Sam Wineburg. Pietras påpeger, at kun få grundbøger præsenterer divergerende fortolkninger, og hvis tilfældet er vurderer grundbogen dem ofte selv. Han påpeger også, at grundbøger sjældent rummer kilder og henvisninger, hvorfor elever ikke har mulighed for at få indsigt i kildekritik (2011: 142). Wineburg beskriver, hvordan grundbøger sjældent bruger metadiskurs¹⁷ og introduktion af afsender i brødteksten, så modtager får indblik i afsenders position og holdning. Han påpeger endvidere, hvordan “*traces of how the text came to be are hidden or erased: Textbooks rarely cite the documentary record; if primary material appears, it is typically set off in “sidebars” so as not to interfere with the main text*” (Wineburg, 2001: 12-13). Derudover betoner han, hvordan grundbogen bruger “*omniscient third person. No visible author confronts the reader; instead, a corporate author speaks from a position of transcendence, a position of knowing from the high.*” (Wineburg, 2001: 13).

Det tyder altså på, at den anonyme afsender er udbredt (i hvert fald i USA). Baggrunden for at inddrage Paxtons undersøgelser er, at han anvender nogle bestemte begreber i afgørelsen af, om en

¹⁶ Disse er foretaget i henholdsvis 1997 og 2002. De kan findes på CD 2, bilag 3 og 4.

¹⁷ Wineburg trækker i sine undersøgelser på Avon Crismores definitioner af metadiskurs. Hun definerer metadiskurs således: “*Metadiscourse is, simply, an author’s discoursing about the discourse; it is the author’s intrusion into the discourse, either explicitly or nonexplicitly, to direct rather than inform the readers.*” (Crismore, 1984: 280)

brødtekst benytter en tydelig eller anonym afsender, hvilke jeg vil benytte i en dansk kontekst i min fagdidaktiske analyse af de to grundbøger. Disse begreber er:

'Agency in clauses with action': Her benyttes: 'jeg', 'mig', 'vi', 'os' og 'man' til at skabe en tydelig afsender via en 1. persons fortæller, der kommer med holdninger og vurderinger. Dette indikerer altså for modtageren, at der er nogen bag brødteksten, som har en holdning til indholdet og til hvad, der fremhæves i brødteksten. Denne kan også benyttes til at sætte afsender ift. andre afsendere. Fx: "Jeg mener modsat af mange andre historikere...". (Paxton, 2002: 206-207)

'Means of addressing reader': En måde at henvende sig til modtager kan fx være at benytte udtryk som: "som du måske husker", "som man/du måske kunne forestille sig/dig", "lad os se hvad du tænker" eller ved at benytte retoriske spørgsmål. (Paxton, 2002: 206-207)

'Attitudinal metadiscourse'¹⁸: Her defineres fire forskellige måder:

- Emphatics: Fx udtryk som "uden tvivl", "det er selvfølgelig en" eller "det er sikkert at", der indikerer en påstands grad af sikkerhed.
- Saliency: Fx: "vigtigst er det", som markerer vigtighed af en del af indholdet.
- Evaluative: Fx: "desværre" og "uheldigvis", som fremstiller holdning til indholdet.
- Hedges: Fx forbehold som "måske", "det er uklart" eller "ikke desto mindre" der indikerer en grad af usikkerhed overfor indholdet. (Paxton, 2002: 206-207 & Crismore, 1984: 283)

Jeg ønsker at undersøge afsenders tydelighed vha. ovenstående begreber, da jeg via kendskabet til Paxton og Wineburg¹⁹ vurderer, at det har en betydning for elevens mulighed for at kunne stifte bekendtskab med og slutteligt vurdere kilden og afsender. Den tydelige afsender kan være et redskab, man kan benytte for at øge refleksionen hos elever. Elever, som ofte blot læser brødteksten og regner den for sandheden (Lund, 2009: 98), vil blive præsenteret for en brødtekst, der skaber undring, stiller krav til analyse, fortolkning og vurdering. Paxton pointerer dog også, at den tydelige afsender ikke er et universalmiddel, idet elevens opfattelse af historie ikke fuldstændig ændres ved at stifte bekendtskab med et enkelt eksempel på en tydelig afsender (Paxton, 2002: 233). Derudover bliver brødteksterne med den tydelige afsender lidt længere end med den anonyme, hvilket måske

¹⁸ Her trækker Paxton på Crismores definitioner. Attitudinal metadiscourse, som han benytter, er måden hvorpå metadiskursen prøver at lede modtageren til at forstå, hvordan afsenderens perspektiv eller holdning er overfor indholdet eller strukturen af teksten. (Crismore, 1984: 282)

¹⁹ Sam Wineburg har bl.a. undersøgt, hvordan en gruppe 17-årige går til kildeanalyse ift. hvordan en gruppe historikere går til det. Her viste det sig, at eleverne kastede sig over indholdet i teksten modsat historikerne som kiggede på afsenderen. Eleverne ledte efter det rigtige svar og anså dermed historie som et faktafag. (Lund, 2009: 98)

kan have en negativ betydning fx i forbindelse med læsesvage elever – modsat set vil den tydelige afsender måske være bedre til at hjælpe dem gennem brødteksten.

Til forbehold skal det nævnes, at Paxtons undersøgelse er foretaget i USA, hvor der er et andet undervisningssystem, hvilket selvfølgelig har indflydelse på empirien. For det andet består informantgruppen af elever i alderen 15-17 år²⁰, hvilket gør, at de er ældre end den danske folkeskoles elever. Det kunne derfor være interessant at efterprøve hans undersøgelse i dansk kontekst før man kan være sikker på virkningen af den tydelige fortæller.

3.4. Anvendelse af interview

Da jeg ønsker at undersøge, opfattelserne af historie, finder jeg udover diskurs- og fagdidaktisk analyse ift. læremidlerne det relevant at interviewe historielærere, som praktiserer faget. Formålet med dette er at få indsigt i, hvordan lærerne italesætter historie, og om disse opfattelser stemmer overens med de fundne diskurser. Jeg ønsker at anlægge et dybdeperspektiv, hvor jeg får indsigt i lærernes livsverden ved at benytte det kvalitative interview. Jeg er i min tilrettelæggelse af interviewet blevet inspireret af Steinar Kvale og Svend Brinkmanns syv faser (Kvale, 2009).

Jeg benytter det semistrukturerede interview, da det giver mulighed for, at den interviewede kan bidrage med nye perspektiver, som jeg kan spørge ind til, men samtidig står som garant for at jeg får undersøgt mit formål. Mit primære forskningsspørgsmål er: 'Hvordan italesætter historielærere historie?', og ud fra dette udformes en spørgeguide med interviewspørgsmål. Der foregår en fortolkning fra forskningsspørgsmålene til interviewspørgsmålene, hvorfor begge fremkommer på CD 2, bilag 5 for at skabe større gennemsigtighed (Kvale, 2009: 152). I udformningen af den tematiske spørgeguide har jeg valgt at benytte åbne spørgsmål, da det giver mulighed for at informanten svarer i de retninger, som informanten finder relevante. Jeg havde i tilfælde af tavshed udformet uddybende spørgsmål.

Jeg har valgt at interviewe fem lærere, hvoraf de tre har historie som linjefag. Baggrunden for antallet er, at interviewene bruges som en efterprøvning af de fundne diskurser. De fem historielærerinterviews bruges til at give et væsentlig indblik i historielæreres italesættelse af faget,

²⁰ De var "high school sophomores og juniors" (Paxton, 2002: 197)

men er ikke repræsentative for alle historielærere i Danmark. Det er relevant at interviewe lærere, der ikke er linjefagsuddannede i historie, fordi det er et faktum, at ikke-linjefagsuddannede lærere også underviser i historie (*Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, 2006: 13). Mine kriterier var derudover, at de alle skulle have undervist i historie indenfor det seneste år, og at de skulle komme fra min. tre forskellige skole i forskellige kommuner²¹.

3.5. Kombinationen af teori og metode

Først og fremmest er det vigtigt at understrege, at jeg selvfølgelig også er præget af diskurser, og at denne opgave aldrig kan være fuldstændig objektiv, idet jeg finder diskurserne, foretager den fagdidaktiske analyse og udvælger citater fra interviewene. Jeg er præget af mine bias altså forforståelser af historie og skole. Jeg forsøger dog ved grundig redegørelse og hyppig refleksion at skabe gennemsigtighed i opgaven.

Jeg har valgt kombinationen af diskurs-, fagdidaktisk analyse og interview, da jeg mener, at dette er gunstigt ift. problemformuleringen. Jeg får med denne fremgangsmåde mulighed for at gå tekstnæranalytisk til værks, jeg får belyst læremidlerne i deres diskursive praksis, jeg får undersøgt dem i en bredere social kontekst vha. Qvortrup og Rasmussen for derefter at undersøge læremidlerne i en fagdidaktisk kontekst. Diskurserne repræsenterer nogle opfattelser om historie, som jeg efterfølgende efterprøver via lærerinterviewene for at undersøge om de italesættes og dermed eksisterer i praksis.

Med de metodekritiske briller kan man kritisere Fairclough for, at den store detaljeringsgrad, den tre-dimensionelle model kræver, kan virke begrænsende, fordi ”man ofte kun når at analysere et fåtal af tekster i en konkret analyse” (Jørgensen, 1999: 152). Dette betyder, at jeg, for at kunne gå i dybden, ikke har lavet diskursanalyse på mere end to læremidler. En større mængde læremidler kunne evt. have givet min opgave flere perspektiver. Til trods for at jeg ikke benytter alle Faircloughs begreber, har jeg mødt denne problemstilling. I stedet for at vælge modalitet og transitivitet, som de styrende begreber i min analyse af diskurser i tekstlaget, kunne jeg have taget udgangspunkt i ordvalgene i læremidlerne (Jørgensen, 1999: 95). Her er det sandsynligt, at jeg kunne finde diskurser, som, via ordvalg som ”tyskerne” og ”danskerne” (Hansen, 2009: 169), omhandler det nationale fællesskab, der kan konstitueres i læremidler og i historieundervisningen

²¹ Informanterne kommer fra skoler i henholdsvis Københavns, Brøndby og Høje Taastrup kommune.

generelt (Pietras, 2011: 141). Derfor er de fundne diskurser ikke de eneste opfattelser af historie, men de giver et indblik i nogle af de opfattelser, der er på spil.

Slutteligt er det også værd at bemærke, at jeg ikke laver en fuld fagdidaktisk analyse af to læremidler. Fx medtages ikke en analyse af læremidlerne ift. *Fælles Mål for historie*, idet jeg har valgt at betone andre fagdidaktiske områder.

4. Analyser

Denne del af opgaven vil bestå af tre analyser og en sammenfatning. De tre analyser består af to diskursanalyser, en fagdidaktisk analyse og analyse af italesættelsen af historie ifølge historielærere ift. de fundne diskurser. Slutteligt forekommer en sammenfatning med fokus på sammenhængene mellem de forskellige analyser.

4.1. Diskursanalyser

Denne analyse vil indeholde to diskursanalyser ud fra Faircloughs tre-dimensionelle model, hvor jeg i tredje lag benytter mig af Qvortrups vidensformer og Rasmussens fire opfattelser af moderniteten. Jeg vil analysere *KPH8* og *H8* for at finde ud af hvilke diskurser, der er herskende for derefter at se på sammenhængene mellem de forskellige analyser.

4.1.1 Diskursanalyse af *KPH8*

4.1.1.1 Tekstlaget

I min analyse af tekstlaget vil jeg gøre opmærksom på tre diskurser, som jeg finder særlig tydelige. Den første er historie-handler-om-fakta²²-diskursen. Denne diskurs kan ses ved kategoriske modaliteter, fx *"Hverdagen var præget af irritation over varemanglen og censuren."*

²² Fakta forstås som kendsgerninger, der er en objektiv sandhed.

(Hemmingsen, 2011a: 160)²³. Udsagnene fremstår som universelle sandheder, der ikke kan sættes spørgsmålstegn ved. Der nævnes ikke andre fortolkninger af udsagnene, hvilket er med til at understrege fakta-dimensionen, og samtidig gør, at historie fremstår entydigt. Ift. transitivitet fremstår afsender ikke tydeligt i *KPH8*, hvilket slører, at det er afsenders påstande og vurderinger. Den slørede afsender medvirker til, at udsagnene fremstår som objektive fakta. Det forklares ikke, hvor afsender har sin information fra (kilder), hvilket også medvirker til forståelsen af indholdet som umiddelbar fakta. Afsenderens holdning antydes dog få gange, fx med ordene ”især”, ”kun” og ”dog” (Hemmingsen, 2011a: 160). Her prøver afsenderen at understrege sine påstande (især og kun) eller tage forbehold (dog).

Historie-handler-om-at-gengive-fortiden-diskursen kommer ligeledes til udtryk. I rollelæsningsøvelsen (*Kopiark 19*) skal eleverne læse brødteksten, lave et referat, lave en overskrift og herefter sætte det i sammenhæng til et tidligere kapitel i grundbogen eller prøve at forudsige indholdet af det næste kapitel (Hemmingsen, 2011: *Kopiark 19*). Denne opgave er altså primært reproducerende – dog kan man sige, at der med sammenhængsdelen sættes krav til, at eleverne kan se sammenhæng til det tidligere læste, men dette forudsætter igen, at de kan gengive dette.

Historie-henvender-sig-ikke-til-modtageren-diskursen kommer til udtryk på flere måder. Læremidlet henvender sig ikke til modtager. Modtageren skal blot læse, forstå og acceptere det skrevne, og i opgaverne reproduceres indholdet. Der er altså ikke noget sammenspil med modtager, og der lægges ikke vægt på modtageres indtryk og holdning. I *KPH8* er der derudover flere blive-passiver i datid (fx ”blev styret”, ”blev sprængt”, ”blev ledet” (Hemmingsen, 2011a: 160, 161, 163)) og nogle nominaliseringer (fx ”Oprettelsen” og ”godkendelsen” (Hemmingsen, 2011a: 160)). Disse er med til at nedtone agenten, hvilket gør det svært for modtager at finde ud af, hvem den handlende er i sætningerne. Disse tilfælde gør samtidig sproget abstrakt og upersonligt, hvilket kan føre til at modtageren distanceres, hvorfor det understreger, at historie ikke henvender sig til modtageren.

4.1.1.2 Diskursiv praksis

Jeg vil i dette afsnit se nærmere på den diskursive praksis som *KPH8* indgår i. *KPH8* er et didaktisk læremiddel, og grundbogsgenren (Hansen, 2009: 14), som findes herunder, trækker på en læserforventning om, at man kan lære noget ved at beskæftige sig med den, og at det der står i

²³ Af andre kan nævnes: ”Den aktive opbakning til Hitler var lille” og ”Augustoprøret og Samlingsregeringens fald i 1943 skærpede modstandsbevægelsen” (Hemmingsen, 2011a: 160).

grundbogen er sandt. Dette gør *KPH8* også, hvilket kommer til udtryk i historie-handler-om-fakta-diskursen. Grundbogen i sig selv trækker på den berettende teksttype, idet den er kronologisk opbygget, forløber primært i datid og bl.a. andet har som formål at informere (Jespersen, 2010: 25). Poulsen beskriver, ”*det dominerende læremiddel – den traditionelle grundbog, hvis indhold fremtrådte absolut, som den sande fortælling om det levede liv [...]*” (2009: 26). De fundne diskurser, går fint i tråd med denne definition, da *KPH8* i sig selv fremstår, som en traditionel grundbog, der lægger vægt på fakta og gengivelse af såkaldte universelle sandheder.

Kopiark 19 (Hemmingsen, 2011b) med rollelæsning er et eksempel på intertekstualitet, idet afsender benytter sig af en struktur fra Cooperative Learning (CL) (Kagan, 2006: 142). I lærervejledningen bliver CL fremhævet som et ”*værdifuldt pædagogisk instrument*” (Hemmingsen, 2011b: 54), og der opfordres til at benytte strukturen rollelæsning ”[...] *overalt, hvor det kan lade sig gøre*” (Hemmingsen, 2011b: 54). Der kan dog være en sidegevinst ved at benytte en CL-struktur, da CL i de seneste år har været populært²⁴. På denne måde får afsender sat læremidlet i forbindelse med en populær tilgang til undervisningen, som kan være med til at sælge læremidlet. Det er relevant at nævne, at der i Danmark ikke gives nogen offentlig støtte til produktionen af læremidler, hvilket medfører, at det er udbud og efterspørgsel, der regulerer markedet samt god markedsføring (Pietras, 2011: 140) Det ses fx på forlaget Alineas hjemmeside. Her promoveres *KPH8* som et læremiddel, der bl.a. lægger vægt på illustrationer, kronologi og historiekanon, og der benyttes derudover henvisninger til positive anmeldelser af læremidlet. Man kan altså sige, at *KPH8* indgår i en salgskultur, hvor *KPH8* er den sjette i rækken af *Klar, parat, historie!*, så systemet nu dækker fra 3-8.kl., hvorfor det må betyde, at der er købere, som ved at købe læremidlet bevidst eller ubevidst støtter den opfattelse af faget, som kommer til udtryk via de indlagte diskurser.

4.1.1.3. Social praksis

Jeg vil i dette afsnit indlejre de tre diskurser (historie-handler-om-fakta, historie-handler-om-at-gengive-fortiden og historie-henvender-sig-ikke-til-modtageren) i bredere kontekst vha. Qvortrups vidensformer og Rasmussens fire opfattelser af moderniteten.

²⁴ Dette kan underbygges ved at se på folkeskolen.dk, hvor der alene i år optræder 27 opslag (68 over flere år) (artikler, interview, anmeldelser mm.) ved søgning på Cooperative learning (<http://www.folkeskolen.dk/soeg?q=Cooperative+learning>), og CL nævnes desuden som en populær inklusionsmodel i artiklen: *Populære inklusionsmodeller hæmmer lærerne i at tænke selv* (Riise, 2011).

Ift. vidensformer befinder de tre de diskurser sig primært under 1. ordens viden. Diskurserne viser altså, at der i *KPH8* lægges mest vægt på kvalifikationer, altså faktuel viden. Historie bliver et stof, som elever skal blive bekendte med og kunne gengive. Dog skal eleverne vha. *Kopiark 19* (Hemmingsen, 2011b) kunne se sammenhæng til tidligere kapitler. Dette skaber lidt fokus på, at eleverne også skal kunne anvende deres forståelse af det tidligere læste, hvilket gør, at den situative 2. ordens viden også kommer til udtryk. Dette gælder kun i en lille grad, da eleverne kun vha. sammenhængsmesteren i rollelæsningsøvelsen beskæftiger sig med dette, hvorfor man kan argumentere for at diskurserne primært beskæftiger sig med 1. ordens viden, som betyder, at historie primært opfattes som et faktisk fag.

Ift. Rasmussens fire opfattelser af moderniteten kan *KPH8* primært placeres i 'reaktualisering af det førmoderne', der opfatter det moderne samfund som i krise. De tre diskurser, som er fundet i *KPH8*, bevirker, at historie opfattes som et fag, hvor der er et bestemt indhold, der bør prioriteres, læses om og arbejdes med i undervisningen i forsøget på at give plads til tradition. Med placeringen af diskurserne her bliver der lagt vægt på, at der er noget viden, som er vigtigere end andet, hvorfor elever skal beskæftige sig med det. Formålet med historie bliver i forlængelse af dette at beskæftige sig med det indhold og den viden, som er eviggyldig. Men eleverne øver i rollelæsningen deres kommunikative kompetencer, hvilket kan åbne op for en mulig delvis placering af *KPH8* i 'det modernes redning'. Det eleverne skal kommunikere om er dog gengivelse af indholdet i brødteksten, hvorfor jeg har valgt at placere *KPH8*'s diskurser i 'reaktualisering af det førmoderne'.

4.1.2 Diskursanalyse af *H8*

4.1.2.1 Tekstlaget

Jeg vil også i *H8* fremhæve tre diskurser, som er tydelige. Den første er historie-handler-om-fakta-og-delvist-fortolkning-diskursen. Der findes ligesom i *KPH8* kategoriske modaliteter (dog i mindre grad) fx "*Modstandskampen var et råt opgør uden uniformer og klare frontlinjer*", som er med til at fremhæve universelle sandheder i historie og hermed fakta-dimensionen. I brødteksten stiller afsenderen ikke forskellige fortolkninger over for hinanden, og der henvises ikke til kilder, hvilket ligeledes kan føre til, at modtager ser indholdet af *H8* som sandt og dermed fakta. Ift. transitivitet er

afsenderen i *H8* heller ikke tydelig i brødteksten, hvilket kan føre til en slutning om, at historie handler om fakta. Afsender i brødteksten gør dog mere opmærksom på sig selv end i *KPH8*. Dette ses fx ved udsagnene "*Man mener*", "*hovedsageligt*" og "*først og fremmest*" (Hansen, 2009: 169)²⁵. Med dette indikerer afsender sin vægtning og viser at der er truffet vurderinger undervejs, hvilket gør modtageren opmærksom på, at der står en afsender bag *H8*, som har fortolket indholdet.

Historie-handler-om-at-gengive-og-forholde-sig-til-fortiden-diskursen er en anden diskurs, som kommer til udtryk - tydeligst i opgaverne. Eleverne skal arbejde med de forskellige kilder, som de er blevet præsenteret for i bokse ved siden af brødteksten på de foregående sider (Hansen, 2009: 174). Her forekommer både opgaver, hvor eleverne skal gengive²⁶, kunne aflæse tabeller²⁷ og foretage vurderinger²⁸. Derudover er der en opgave, der skaber paralleller til i dag²⁹ og en som sætter spørgsmålstegn ved indholdet i en kilde³⁰. Alt dette er med til at understrege, at historie ikke kun handler om at gengive men også forholde sig, vurdere og fortolke fortiden.

Den sidste diskurs, jeg vil fremhæve, er historie-henvender-sig-delvist-til-modtageren-diskursen. Den manifesterer sig ved, at læremidlet, til trods for at det ikke direkte i brødteksten henvender sig til modtager, i opgaverne henvender sig til modtagerens univers ved at spørge til elevens holdninger og vurderinger af kilderne. Det er altså en intention fra afsender, at modtagers synspunkt og tolkninger er relevante i historie. Derudover er de skriftlige kilder med til at give modtager et indblik i, at historie har noget at gøre med menneskers oplevelser og synspunkter³¹. Derudover er agenten i brødteksten ofte tydelig, hvilket er med til at give en opfattelse af, at det er mennesker som handler i historie³², hvilket understreger historie delvist henvender sig til modtageren.

²⁵ Der kan også nævnes: "*Modstandskampen kom først rigtigt i gang i de sidste krigsår*" og "*Mange frygtede dette mere end at blive dræbt på stedet*" (Hansen, 2009: 169-170)

²⁶ Fx: "*Hvad var ifølge Frode Jakobsen modstandsbevægelsens mål?*" (Hansen, 2009: 174)

²⁷ Fx: I opgaverne til kilde 27 og 28, hvor opgaven er: "*Hvad fortæller kilderne om udviklingen i modstandskampen?*" (Hansen, 2009: 174)

²⁸ Fx: "*Hvad tror du, der fik Hugo Horwitz og andre til at sætte livet på spil?*" (Hansen, 2009: 174)

²⁹ Fx: "*Ville det også være tilfældet i en tilsvarende situation i dag?*" (Hansen, 2009: 174)

³⁰ Fx: "*Er det sandsynligt, at Kristian Hansen (kilde 32) havde ret i, at stikkernes børn blev forfulgt?*" (Hansen, 2009: 174)

³¹ Fx kilde 29 og 30 omhandlende henholdsvis Frode Jakobsen og Hugo Horwitzs udsagn omkring modstandskampen. (Hansen, 2009: 174)

³² Fx: s. 169: "*Danskerne*", "*En tysker*" og s. 170: "*Gestapo*" og "*kriminelle*" (Hansen, 2009)

4.1.2.2. Diskursiv praksis

H8 er ligesom *KPH8* et didaktisk læremiddel. Den trækker på to genrer herunder: grundbogen og arbejdsbogen. Modsat *KPH8* sammenblender *H8*, de to genrer ved at indsætte kilder og lave spørgsmål hertil. Det kan sættes i forbindelse med diskursen historie-handler-om-at-gengive-og-forholde-sig-til-fortiden, idet eleven i *H8* skal lave de føromtaltede opgaver. *H8* bryder med den traditionelle grundbogsgenre og betoner, at det både er vigtigt at læse og gengive og samtidig forholde sig til og fortolke fortiden. *H8* trækker i brødteksten på den berettende teksttype, da den er kronologisk opbygget, skrevet primært i datid og bl.a. har til mål at informere (Jespersen, 2010: 25).

En tankegang, som man kan argumentere for, at afsenderen benytter, er historisk tenkning (Lund, 2009: 40-41) også kaldet do-history. Denne tilgang til historie implicerer, at modtageren, ligesom historikeren, skal arbejde som en detektiv, der skal undersøge spor, argumentere og debattere i arbejdet med kilder. Historie kommer i mindre grad til at omhandle fakta og i højere grad fortolkning (Lund, 2009: 40-41). Det kommer i læremidlet til udtryk i kilderne og de dertilhørende spørgsmål, hvilket kan sættes ift. de tre diskurser, jeg har fundet i *H8*. På denne måde trækker *H8* i brødteksten på den berettende teksttype og i kilderne og opgaverne dertil på historisk tenkning.

Produktionsomstændighederne i *H8* er de sammen som i *KPH8*, dog vælger *H8* på Gyldendals hjemmeside at lægge vægt på andre dimensioner end *KPH8*. *H8* beskriver, hvordan der er fokus på kilder samt opgaver, som har spørgsmål af ”redegørende, analyserende, vurderende og perspektiverende art.” (Historie 8 – en grundbog, ¶ Beskrivelse). *H8* promoveres derfor anderledes end *KPH8*, hvilket også kommer til udtryk i læremidlet, og derfor også i de fundne diskurser.

4.1.2.3. Social praksis

Jeg vil i dette afsnit se på, hvordan de tre diskurser (historie-handler-om-fakta-og-delvist-fortolkning, historie-handler-om-at-gengive-og-forholde-sig-til-fortiden og historie-henvender-sig-delvist-til-modtageren) indlejrer sig i en bredere social kontekst via Qvortrups vidensformer og Rasmussen fire opfattelser af moderniteten.

De tre diskurser kan ikke, ligesom *KPH8*'s diskurser, kategoriseres entydigt i en vidensform, idet diskurserne i sig selv indeholder flere elementer. Jeg vil argumentere for, at diskurserne kan sættes i sammenhæng med 1., 2. og 3. ordens viden med et eksempel: Historie-handler-om-fakta-og-delvist-fortolkning-diskursen. Den faktuelle viden betones i brødteksten via informationerne om fortiden

(1. ordens viden), den situative viden ses i opgaverne, hvor der spørges til, hvordan en situation ville være i dag, hvilket får eleven til at tænke over, at man kan bruge historiske eksempler til at diskutere aktuelle emner i dag (2. ordens viden). Den systemiske viden ses i form af præsentation af forskellige kilder, hvilket indebærer, at der er forskellige optikker at se fortiden igennem samt et kildekritisk spørgsmål til kilde 32³³ (3. ordens viden).

Ift. Rasmussens fire opfattelser af modernitet kan diskurserne heller ikke entydigt placeres, men man kan argumentere for, at de primært kan placeres i 'reaktualisering af det førmoderne' og 'det modernes redning'. Diskurserne bliver både repræsentant for opfattelsen af, at der er noget viden, som er eviggyldig i form af fakta, men samtidig er der i opgaverne fokus på, at modtageren også tager stilling til og fortolker, hvilket medfører et fokus på de kommunikative kompetencer i dannelsen af en personlighed, som følger egen forstand.

4.2. Komparativ fagdidaktisk analyse

Jeg vil her foretage en komparativ fagdidaktisk analyse af læremidlernes ift. opbygning, historisk viden ifølge Erik Lund og afsenderen i brødteksten.

4.2.1. Komparativ fagdidaktisk analyse af læremidlernes opbygning

Jeg vil nu se nærmere på opbygningen i *KPH8* og *H8* for ansue vægtingen i læremidlerne.

KPH8 består af en grundbog i elleve hovedafsnit med i alt 42 kapitler og en lærervejledning, der bl.a. indeholder vejledninger til hvert af de 42 kapitler og opgaver til halvdelen. Det er tilsigtet, at de 42 kapitler og opgaverne passer til hver én uges arbejde (Hemmingsen, 2011b: 4). *KPH8* går kronologisk frem³⁴ (1865-1945), og det kan aflæses på en tidslinje, hvilke år et kapitel behandler ved dets start. Det er dog ikke tydeligt i grundbogen, at der er tale om elleve hovedafsnit med dertilhørende kapitler, da det ikke vises i indholdsfortegnelsen eller layoutet, at der er nogle dele, som hører under større hovedafsnit. Derfor fremstår det som om, grundbogen blot har 42 kapitler.

³³ Har lyder spørgsmålet: "Er det sandsynligt, at Kristian Hansen (kilde 32) havde ret i, at stikkernes børn blev forfulgt?" (Hansen, 2009: 174)

³⁴ På nær enkelte undtagelser: Fx kapitlet *Tysklands Europa og Englands verden* s. 36-39 og *Italiens samling* s. 40-43, som beskæftiger sig med et udenlandsk perspektiv. Her går *KPH8* "tilbage i tiden". (Hemmingsen, 2011a)

H8 består af en grundbog med opgaver til de forskellige emner, derudover kan man på læremidlets hjemmeside finde gratis lærervejledning og ekstra elevopgaver. Der kan også købes en i-bog, som medtager lyd- og filmklip, links og supplerende billeder til nogle af *H8*'s emner. (Historie 7-9 ¶ nyttige ressourcer og velkommen til historie 7-9) *H8* struktureres anderledes end *KPH8*. *H8* åbner op med en introduktion, hvor eleverne får indsigt i, hvilke emner de skal arbejde med. Her betones vigtigheden af kilder, elevernes aktive meddeltagelse i skabelsen af historie, og at det er vigtigt at kunne anvende sin viden ift. i dag og fremtiden (Hansen, 2009: 6-7). *H8* indeholder fem emner, som er listet kronologisk (1801-1991), og hver er de organiseret i syv samme elementer:

1. Introduktion/appetitvækker (fire ud af fem er en personskildring³⁵)
2. Tidstavle (vigtige begivenheder i emnet sættes i kronologisk rækkefølge)
3. Baggrundsafsnit, som leder op til fjerde element
4. Delemner (mellem fire og seks) med tilhørende kilder og opgaver
5. Hvad skete der videre (emnet afrundes, og det beskrives kort, hvad der efterfølgende sker)
6. Videre arbejde (her findes forslag til, hvad der kan arbejdes videre med ift. emnet)
7. At arbejde med historie: Her er forskellige indgangsvinkler til at arbejde med historie såsom arkiver, statistik, kontrafaktisk metode og historiske spillefilm (Hansen, 2009: 48, 134, 186 og 236). Der er fokus på, at man med forskellige metoder kan skaffe sig viden om historie.

Når man anskuer de to læremidlers opbygning, bliver det tydeligt, at de har vidt forskellige indgangsvinkler til historie. *KPH8* vægter overblik og kronologi og blander ikke grundbogs- og arbejdsbogsgenren, mens *H8* vægter dybden ved kun at vælge fem emner og blander genrene. Begge læremidler foretager en selektion af de emner, som de mener, er vigtigst at beskæftige sig med i 8.kl. *H8* opnår med få emner at skabe fokus på kildedelen af historie, hvilket både ses i delemnerne, men også i det sjette og syvende element, som omhandler, hvordan man kan arbejde videre, og hvordan man arbejder i historie. Til gengæld skaber *H8* ikke den samme grundige kronologi, idet der ikke arbejdes med lige så mange emner, som i *KPH8*. Når *H8* vælger at inkorporere opgaver i grundbogen lægger de samtidig op til, at eleverne skal være aktive i arbejdet med *H8*, hvorimod *KPH8* ikke vægter opgavedimensionen ligeså højt, bl.a. fordi der kun forekommer opgaver til halvdelen af kapitlerne (Hemmingsen, 2011b: 54). En anden forskel er hvorledes grundbøgerne introduceres. I *H8* bliver eleverne præsenteret for emnerne og fokuset på kilder, hvor *KPH8* går direkte til indholdet.

³⁵ Det kan både være en person som lever i dag eller omhandle en person, som levede i emnets tid.

4.2.2. Komparativ fagdidaktisk analyse af *KPH8* og *H8* ift. historisk viden ifølge Erik Lund

Her vil jeg analysere, hvordan *KPH8* og *H8* vægter de tre aspekter i Lunds historisk viden. Jeg vil primært anvende de dele af *KPH8* og *H8*, som også blev brugt i diskursanalysen. Dog vil jeg nogle steder komme med eksempler, som rækker udover for at understrege pointer eller nuancere.

Utsagnskunnskap vægtes i begge læremidler, hvilket kommer til udtryk i brødteksterne³⁶. Eleverne skal have en forståelse af hvad, hvornår og hvorfor. *KPH8* prioriterer dog dette højere end *H8*, idet *KPH8* både i brødtekst og rollelæsningsøvelse³⁷ vægter viden om fortiden³⁸. Hvor *KPH8* primært vægter utsagnskunnskap, vægter *H8* metodekunnskap højt, idet der er fokus på kildearbejdet. Dette ses bl.a. ved, at der er kilder, at disse skal analyseres, fortolkes samt ofte perspektiveres til i dag i hvert af delemnerne i de forskellige fem emner (Hansen, 2009: 174). At *H8* vægter kildearbejdet højt ses ikke kun i delemnerne. I introduktionen til *H8* fremhæves det, hvordan eleverne ved at arbejde med kilderne (spor) er medskabere af historie, og at de skal kunne anvende deres viden fx ift. nutiden (Hansen, 2009:6-7). I *KPH8* vægtes kildearbejdet ikke så højt. Der er dog syv kopiark i *KPH8*'s lærervejledning, som beskæftiger sig med kilder, og det forklares i læremidlet, at disse omhandler kanonpunkter, og hvordan de kan benyttes som eksamenstræning (Hemmingsen, 2011b: 54). Hvis en lærer benytter *KPH8* som grundsten i undervisningen, vil eleverne kun komme til at beskæftige sig med syv kilder på et skoleår, hvilket vil gøre det svært at kunne argumentere for, at de tre aspekter i Lunds historisk viden får det nære forhold, som udtrykket symbiose indikerer.

Ift. indholdsbegreper, som befinder sig under begrepskunnskap, vælger *KPH8* primært at lave begrebsafklaringer undervejs i brødteksten³⁹ og ikke direkte i rollelæsningsøvelsen - kun i det omfang eleverne i referat- og overskriftdelen vælger at gøre det. Der findes dog kopiark⁴⁰ til andre emner i *KPH8*, som omhandler indholdsbegreper, hvilket blot understreger, at der ikke arbejdes kontinuerligt med indholdsbegreperne i *KPH8*. Nøkkelsegreper arbejder *KPH8* ikke direkte med, men der arbejdes med kilder i nogle kopiark⁴¹. I *H8* forklares indholdsbegreper i tekstbokse⁴² og brødtekst⁴³. Derudover findes en opgave, hvor to indholdsbegreper skal sammenlignes, hvilket forudsætter, at eleverne forstår dem (Hansen, 2009: 174). Ift. nøkkelsegreper beskæftiger *H8* sig

³⁶ Fx *H8* "De fleste modstandsfolk var unge" (s. 169) og *KPH8* "Den aktive opbakning til Hitler var lille" (s.160)

³⁷ Se CD1, bilag 1

³⁸ Dette er tidligere påpeget i opgaven.

³⁹ Fx s. 161: "Besættelsesmagten svarede igen med de såkaldte clearing-drab, som var hævnmod på tilfældige danskere" (Hemmingsen, 2011a)

⁴⁰ Fx kopiark 6 og 7 (Hemmingsen, 2011a)

⁴¹ Fx kopiark 2,3,4 og 12 (Hemmingsen, 2011b: 54)

⁴² Fx s. 170 (Hansen, 2009) Indholdsbegreperne: Gestapo, HIPO og Schalburgtage forklares i tekstbokse.

⁴³ Fx s. 169 (Hansen, 2009): "Nogle danskere, de såkaldte stikkere[...]"

med kildeanalyse og i opgaverne spørges der til ”hvorfors”⁴⁴, hvilket får eleverne til at finde årsager. Man kan altså sige, at *H8* beskæftiger sig mere direkte med begrepskunnskap end *KPH8*.

KPH8 og *H8* vægter de tre aspekter vidt forskelligt. I benyttelsen af *KPH8* må læreren selv tilføje mere af metode- og begrepskunnskap, hvis undervisningen skal leve op til Lunds symbiose.

4.2.3. Komparativ fagdidaktisk analyse af *KPH8* og *H8* ift. afsender i brødteksten

Jeg vil i dette afsnit vha. Paxton afgøre, om de to læremidler benytter en tydelig eller anonym afsender i brødteksten. De forskellige former er talt, kategoriseret og indsat i nedenstående skema. Jeg har i parentes noteret de forskellige udtryk, som forekommer i brødteksten.

	<i>KPH8</i> (s. 160-163)	<i>H8</i> (s. 169-173)
Agency in clauses with action	0	1 (Man)
Means of addressing the reader	0	0
Attitudinal metadiscourse	9	19
- Emphatics	0	2 (”Rigtigt i gang”, ”regne med”)
- Saliency	2 (”Især”, ”især”)	3 (”Først og fremmest”, ”vigtig funktion”, ”vigtig rolle”)
- Evaluative	3 (”Kun”, ”det blev almindeligt”, ”en slags”)	11 (”Hovedsageligt”, ”nogle danskere”, ”ligefrem”, ”mange frygtede”, ”flere gange”, ”I flere tilfælde”, ”ikke forsinket særlig meget”, ”være nødvendigt”, ”heldigvis aldrig”, ”således skånet for”, ”aldrig sat på det der ville have været dens største og mest blodige opgave”, ”havde ikke den store virkning”)
- Hedges	4 (”Dog”, ”dog”, ”ca.”, ”omtrent”)	3 (”Ikke være 100% sikker på”, ”endnu mere uklart”, ”måske”)

⁴⁴ Fx s. 174 (Hansen, 2009): ”Hvorfor blev de to afbildede sabotageaktioner mon gennemført?”

Ved at kigge på optællingen af de forskellige former bliver det tydeligt, at hverken *KPH8* eller *H8* benytter sig af en tydelig agent i form af ”jeg”, ”mig”, ”vi”, ”os” eller ”man” for at skabe en tydelig afsender. Der er kun ét tilfælde i *H8*. Her benyttes ”man”, hvilket kan få modtager til at undre sig over, hvem ”man” er. Når ”man” benyttes på denne måde får udsagnet dog karakter af at være alment gældende. Det samme er tilfældet, i måden hvorpå læremidlerne henvender sig til deres modtager i brødteksten (means of addressing the reader). Det gør de nemlig ikke. Det bliver derfor klart, at *KPH8* og *H8* ikke anvender en tydelig afsender i deres brødtekster.

Mht. attitudinal metadiscourse (der defineres som måden, hvorpå afsenderen benytter metadiskurs til at lede modtager til at forstå, hvordan afsenders perspektiv eller holdning er overfor indholdet af brødteksten) er den umiddelbare konklusion, at *H8* benytter denne form mere end *KPH8*. Resultatet er dog misvisende, da *H8*'s brødtekst er længere. Hvis man udregner den procentvise andel bliver resultatet anderledes. Her viser det sig, at 2,39%⁴⁵ af *KPH8*'s brødtekst består attitudinal metadiscourse mod *H8*'s 3,44%⁴⁶. I vurdering af dette resultats validitet skal der tages højde for, at visse udsagn består af flere ord, men stadig tæller som ét i den procentvise udregning. Der er altså ikke tale om et absolut resultat, men procentangivelserne nuancerer analysen af afsenderforholdene, således at forskellen mellem de to læremidler ikke er så stor, som det ellers synes ved første øjekast.

Begge læremidler anvender faktisk sproglige greb (attitudinal metadiscourse), der gør modtageren opmærksom på afsenderens perspektiv eller holdning. Spørgsmålet er bare, om det er tydeligt nok for eleven. For at kunne lægge mærke til og tolke disse udsagn kræves det, at modtageren er en opmærksom og reflekteret læser. Paxtons undersøgelser vidner i hvert fald om, at en brug af attitudinal metadiscourse, tydelige personlige agenter (jeg, mig, vi osv.) og en henvenden sig til eleverne (addressing the reader) i brødteksten kan danne udgangspunkt for en større dialog mellem afsender og modtager. Dette kan føre til en større refleksion hos eleverne, og en viden om at der findes afsendere bag brødteksten, som selekterer den viden eleverne præsenteres for. Således kan der åbnes op for kildekritiske diskussioner om afsenderens vurderinger.

Jeg kan hermed konkludere, at både *KPH8* og *H8* benytter den anonyme afsender fremfor den tydelige. Dette billede stemmer overens med Paxton, Pietras og Wineburgs erfaringer⁴⁷.

⁴⁵ Dette er udregnet på følgende måde: $377 \text{ ord}/100 \times 9 = 2,39\%$

⁴⁶ Dette er udregnet på følgende måde: $552 \text{ ord}/100 \times 19 = 3,44\%$

⁴⁷ Som de er beskrevet i afsnittet 3.3.3. Afsender i brødteksten s. 12

4.3. Analyse af historielærerinterviews

Jeg vil i historielærerinterviewanalysen efterprøve de fundne diskursers (opfattelsers) eksistens i praksis. Herefter vil jeg fremhæve nogle af historielærernes andre interessante italesættelser af faget. Som nævnt i redegørelsen baseres analysen på fem interview med historielærere: Daniel (CD 3, bilag 6), Helle (CD 3, bilag 7), Lonnie (CD 4, bilag 8), Mads (CD 4, bilag 9) og Per (CD5, bilag 10). Navnene henviser til filerne på CD 3-5, hvor interviewene findes i fuld længde.

4.3.1. Historie-handler-om-fakta-diskursen

Flere af informanterne kommer med udtalelser, der understøtter denne diskurs. Klarest udtrykker Per *"Du er nødt til at være faktaorienteret"* (Per: 00:04:50), hvorefter han henviser til eksamensformen, som han mener bærer præg af paratviden (dog ikke udelukkende), hvorfor lærere er nødt til klæde eleverne på, så de kan bestå (Per: 00:04:50). Helle udtrykker også, hvordan hun bruger ældre læremidler, da *"forholdet til historien i det gamle materiale er meget sådan øh der skete det og det og det og det og ikke lavet for at skulle underholde, det er lavet for at skulle oplyse"* (Helle: 00:15:20). Her italesætter Helle, at hun foretrækker læremidler, der har en fakta-tilgang, hvilket også afspejler hendes opfattelse af faget. Læremidlerne skal oplyse. Der findes en sandhed, som eleverne skal oplyses om. Helle udtaler desuden, at hun lægger stor vægt på projektarbejde, hvor eleverne *"får en enorm basisviden"*, hvilket understøtter ovenstående citat (Helle: 00:02:00).

4.3.2. Historie-handler-om-fakta-og-delvist-fortolkning-diskursen

Denne diskurs lægger i forlængelse af ovenstående, men betoner i højere grad opfattelse af, at historie også omhandler fortolkning. Det er relevant at nævne, at kun tre informanter (Daniel 00:04:20, Per: 00:07:25, Lonnie: 00:08:35) nævner ordet kildekritik og yderligere kun én af de tre nævner ordene analyse og fortolkning (Lonnie: 00:22:50). Det tyder altså på, at diskursen kan findes i praksis, og at det kun er nogle historielærere, der italesætter historie som et fag, der også indebærer fortolkning. Lonnie betoner også, hvordan hun opfatter kildearbejde, som udfordring for eleverne, hvorfor hun finder det nødvendigt at vælge kilder, som er meget tydelige i deres budskab, så eleverne har en mulighed for at gennemskue dem (Lonnie: 00:08:30).

4.3.3. Historie-handler-om-at-gengive-fortiden-diskursen

At historie handler om at gengive fortiden kommer til udtryk fx hos Daniel og Mads. Da Daniel skal fortælle om et godt forløb, fremhæver han et emne om 1. verdenskrig, hvor eleverne skal læse en tekst for så svare på nogle spørgsmål, hvis svar kan aflæses direkte i teksten (Daniel: 00:01:39). Dette stemmer overens med diskursen. Mads påpeger, at der ikke må være for mange nuancer og siger: *”det er næsten forbudt at sige, men man må faktisk gerne tage den lette vej en gang i mellem og så give dem kasualitetsforklaringerne”* (Mads: 00:05:48). Her italesætter Mads, at hans rolle er at give eleverne forklaringerne. Mads benytter selv diskursen, da han vælger at give eleverne forklaringerne, hvorfor de kan få opfattelsen af, at historie handler om at gengive fortiden/læreren.

4.3.4. Historie-handler-om-at-gengive-og-forholde-sig-til-fortiden-diskursen

Diskurs kommer fx til udtryk hos Daniel. Da jeg spørger til formålet med historie, beskriver han, at eleverne skal *”vide noget mere om verden, og hvordan skal man agere som person”* (Daniel: 00:14:08). Her italesætter Daniel opfattelsen af, at historie både handler om fortiden og gengivelse af denne, men også at der er et personligt aspekt for eleverne, hvor historie kan være med til at lære dem at agere som personer, hvorfor det ikke er nok blot at gengive, men også er nødvendigt at forholde sig til historien. Herudover betoner Mads, hvordan han mener, at det er vigtigt, at eleverne bliver bevidste om, at deres nutidsforståelse hænger sammen med deres fortidsfortolkning og fremtidsforventning. Mads italesætter her historiebevidsthedsbegrebet og understreger, at historien ikke blot skal gengives, men også sættes i perspektiv til den nutid, vi lever i, hvorfor eleverne bliver nødt til at forholde sig til den. Dog blander Mads de tre begreber sammen (Mads: 00:03:06).

4.3.5. Historie-henvender-sig-ikke-til-modtageren-diskursen

Alle fem historielærere italesætter, hvordan historie ikke er et fag, eleverne interesserer sig for. Daniel beskriver, hvordan det er svært at fastholde interessen for faget, når der ikke er så mange timer (00:15:45). Mads italesætter, hvordan historie er et af de sværeste fag, fordi det ikke har særlig høj status hos eleverne og uddyber *”Det er meget et interessefag, jeg er sådan en der godt kan lide historie kan eleverne tænke og så er eleven meget engageret i historie, hvorimod man har fag som dansk engelsk vil der være opbakning fra hjemmet”* (Mads: 00:10:06). Lonnie beskriver, at historie er et abstrakt fag, hvor eleverne skal tænke langt forud, for hvor de er, idet de er teenagere,

som mest er optagede af dem selv (Lonnie: 00:12:58). Historielærerne bekræfter altså opfattelsen af, at historie har svært ved at henvende sig til eleverne.

4.3.6. Historie-henvender-sig-delvist-til-modtageren-diskursen

Som omtalt i ovenstående finder historielærerne det svært at fastholde elevernes interesse for historie. Flere af dem har dog metoder, som de benytter for at undgå interesseløshed, hvilket går i forlængelse af opfattelsen af, at historie delvist henvender sig til modtageren. ”*Det gør ikke noget man popper faget lidt op*”, udtaler Mads, hvilket betyder, at man skal inddrage populærkultur fx ved at se en film om Mari Antoinette, når man har om den franske revolution (Mads: 00:05:03). Lonnie beskriver, hvordan hun har taget udgangspunkt i det nære (eleverne og deres familie) i et forløb om ind- og udvandring, hvor eleverne skulle se på deres egen familie, og hvordan de havde ud- og indvandret. Det var ifølge Lonnie et meget velfungerende forløb (Lonnie: 00:02:11). Ovenstående eksemplificerer, hvad lærerne selv mener, er vellykkede forsøg på at få historie til at være interessant.

4.3.7. Andre italesættelser af historie

Interviewene viser, at historie er komplekst felt, hvor der hersker mange opfattelser, der dagligt inkorporeres i lærernes praksis og italesættelse af denne. De opfattelser af historie, jeg har fundet i diskursanalysen, er naturligvis ikke alle de opfattelser, som jeg kan drage ud af interviewene, da mit grammatisk fokus kun har været modalitet og transitivitet. Historielærerne italesætter flere opfattelser, hvoraf jeg her kort vil fremhæve nogle. Fx kan den kulturbærende og identitetsskabende funktion, historie kan have, nævnes, hvilket bl.a. italesættes af Lonnie (00:19:40) og Helle (00:08:55). Derudover udtrykker flere af historielærerne, hvordan de finder faget underprioriteret, og at de godt kunne tænke sig flere timer for at kunne gå i dybden (fx Daniel: 00:16:05, Per: 00:16:58, Lonnie: 00:18:17). Afslutningsvis finder jeg det interessant, at det kun er Per, der italesætter, at det er ham, der lægger vægten i historie efter hans subjektive mening. Han fortæller, at han ikke kan undgå at være politisk, og at dette viser sig i hans fokus på magt og undertrykkelse. Her viser Per altså, at han er bevidst om, hvordan han ser på historie, at han selekterer, og hvordan det påvirker hans undervisning, selvom han dog også kommenterer, at han ikke mener, ”*at det ikke er så fint i kanten*” (Per: 00:29:17).

4.4. Sammenfatning af analysens dele

Jeg vil i denne sammenfatning af de tre analyser se på sammenhængene mellem de fundne diskurser (opfattelser af historie) og Qvortrups vidensformer, Rasmussen fire opfattelser af moderniteten, den komparative fagdidaktiske analyse og italesættelsen af historie blandt historielærere.

Jeg fandt ved analyse af tekstlaget i *KPH8* frem til diskurserne: Historie-handler-om-fakta, historie-handler-om-at-gengive-fortiden og historie-henvender-sig-ikke-til-modtageren og i *H8* frem til diskurserne: Historie-handler-om-fakta-og-delvist-fortolkning, historie-handler-om-at-gengive-og-forholde-sig-til-fortiden og historie-henvender-sig-delvist-til-modtageren.

I det diskursive lag fandt jeg frem til at, *KPH8* genremæssigt kan kategoriseres som en traditionel grundbog, der trækker på den berettende teksttype, og som derudover gør brug af CL - muligvis med en intention om at trække på en populær tilgang til undervisning for at markedsføre læremidlet. *H8* befinder sig modsat *KPH8* under en blandingsgenre mellem grundbogen og arbejdsbogen, hvilket sætter fokus på, at eleverne skal analysere og fortolke og på den måde være medskabere af historie. Derudover får *H8* inspiration fra en tankegang i historie kaldet historisk tenkning, der har fokus på, at eleven skal være en detektiv, der undersøger historien. *H8* promoveres derudover andelede end *KPH8* på forlagets hjemmeside. Det fremstår tydeligt, at diskurserne i de to læremidler trækker på forskellige genrer og tilgange, men også hører til den samme salgskultur, idet læremidler i Danmark ikke subsidieres, hvorfor det er markedsføring, udbud og efterspørgsel, der afgør, hvilke læremidler der sælges.

Ift. til analysen af diskurserne i en bredere social kontekst vha. Qvortrups vidensformer og Rasmussens fire opfattelser af moderniteten, har jeg fundet ud af, at der er nogle klare sammenhænge. Diskurser fra *KPH8* placerer sig primært i Qvortrups 1. ordens viden, hvilket gør, at historie bliver opfattet, som et fag med fokus på stoffet/indholdet, der skal reproducere. Diskurserne i *H8* kan også primært placeres under 1. ordens viden i kraft af brødtekstens faktuelle præg. Dog gør det store fokus på kilder i *H8* og de dertilhørende opgaver, at *H8* også delvist kan placeres i 2. og 3. ordens viden, idet der i opgaverne fokuseres på sammenhængen til i dag samt fortolkning af faget, hvilket medfører, at historie ikke blot handler om stoffet, men også dets nytte og optik. Når man sætter *KPH8* og *H8*'s diskurser ift. Rasmussens fire opfattelser af moderniteten, tegner der sig ved *KPH8* et klart billede af, at *KPH8* i form af fokus på fakta og dermed eviggyldige sandheder og gengivelse placerer sig under 'reaktualisering af det førmoderne'. Dette indikerer

altså, at historie og måske endda skolens formål er at præsentere eleverne for den viden, som er eviggyldig, hvilket vil agere modtræk til opsplitningen og kulturelrelativismen i det kriseramte moderne samfund. Placeringen af *H8* er ikke så entydig, idet *H8* både betoner, at der er noget viden, som er eviggyldig, idet der er noget fakta, som er vigtigt at få gengivet, men samtidig er der i opgaverne fokus på, at modtageren også tager stilling til, forholder sig til og fortolker, hvilket medfører et fokus på de kommunikative kompetencer i dannelsen af en personlighed, som følger sin egen forstand. Historiefaget og skolens opgave er altså ikke entydig, idet der både er fokus på at videreføre eviggyldig viden og hjælp til at danne individer, der kan tage stilling og følge deres holdninger.

I den komparative fagdidaktiske analyse, så jeg nærmere på læremidlernes opbygning, deres placering ift. historisk viden ifølge Lund og afsenderen i brødteksten. Her er det tydeligt, diskurserne fra *KPH8* også vidner om et læremiddel, der er overblikfokuseret modsat de opfattelser, der er fundet i *H8*, der er mere dybdefokuseret. Disse to tilgange til historie vidner om det, som Lund betegner, som fagets største dilemma (Lund, 2009: 48). At *KPH8* er mere overblikfokuseret kom ligeledes til udtryk ift. vægten af de tre aspekter af historisk viden, idet *KPH8* her klart vægter utsagnskunnskap, hvilket også kommer til udtryk i diskurserne, som læremidlet indeholder. De tre opfattelser fra *KPH8* vidner om, at den traditionelle opfattelse af historie som et utsagnskunnskapsfag, der ikke henvender sig til elevernes verden, stadig lever i bedste velgående, hvilket også kunne ses i historielærerinterviewene. Dette er dog ikke den eneste opfattelse, der findes, hvilket *H8* med dets større fokus på bl.a. kilder bevidner. I dette læremiddel findes også diskurser, der betoner methodedelen og hermed fortolkningsdelen af faget. Ved at benytte Paxtons begreber har jeg fundet ud af, at begge lærermidler i deres brødtekster bruger en anonym afsender, hvilket diskurserne også vidner om. Men Paxtons undersøgelser viser, at der er mulighed for en forandring. Ved at benytte den tydelige fortæller kan der skabes øget refleksion hos modtageren om afsenderens betydning, hvilket vil sætte større fokus på fortolkningsdelen i historie.

Interviewene med historielærerne viser, at de fundne diskurserne findes som opfattelser i praksis, men interviewene fremviser samtidig historie som et kompleks fænomen, hvori der hersker flere opfattelser end blot de seks jeg, med min diskursanalyse, kan fastslå findes.

5. Refleksion over analyse

Jeg vil i denne del af opgaven reflektere over anvendelsen af analyse.

Man kan spørge, om det egentlig har været nødvendigt både at benytte diskurs- og fagdidaktiske analyse i denne opgave, da de diskurser, jeg har fundet i min diskursanalyse, også i nogen grad kommer til udtryk i den fagdidaktiske analyse. Her er det værd at bemærke, at jeg vil belyse to forskellige sider af problemformuleringen med de to metoder.

Analysen af tekstlaget i diskursanalysen bruges til at bevise, hvorledes diskurser og dermed opfattelser i og af historie er dybt forankret i det sproglige – helt ned i den mindste grammatiske detalje. Når man så kigger på interviewene, kan man se, at diskurserne viser sig som bredere opfattelser. Endnu engang vises det, hvorledes det sproglige og det sociale (lærernes opfattelse af historiefaget i en institution som folkeskolen) står i dialektisk forhold. Altså: Ved at lave diskursanalyse kan jeg med en grundig præcision udpege, udskille og argumentere for opfattelsernes eksistens. Diskurserne er altså udtryk for mere end et tilfælde i et læremiddel, de afspejler også opfattelser i den sociale praksis, de fungerer i, hvilket jeg har belyst via Rasmussens fire opfattelser af moderniteten.

Styrken ved diskursanalysen er, at den ikke er fagbestemt. Den går ud over historie og viser, hvordan diskurserne er indlejret i en bredere sammenhæng. Jeg har beskæftiget mig med en fagbestemt problemformulering, hvilket har været styrende for min proces, men jeg har også bevidst valgt ikke at benytte fagdidaktiske begreber i diskursanalysen for netop at se, hvordan diskurserne indlejrer sig i en bredere kontekst end blot historiefagets. Ved at benytte Rasmussen og Qvortrup strækker jeg mig nemlig ud over selve faget og får på denne måde forklaret de diskurser, der ligger i læremidler fra et andet perspektiv end blot det grammatiske. I bund og grund ønsker jeg med det første lag at finde ud af, hvilke diskurser der findes, i det andet lag at forklare produktionsgrundlaget for i tredje lag at forklare eksistensgrundlaget.

Herefter er det i kraft af min kommende praksis som lærer konstruktivt at sætte det ift. det fagdidaktiske, som en art fjerde lag. Det fagdidaktiske giver nemlig et konstruktivt indspark til, hvordan jeg kan forholde mig i praksis. Det er vigtigt, at jeg ikke blot kan konstatere, at diskurserne findes, men at jeg kan bruge den viden til noget nyttigt. Det faglige perspektiv gør netop, at jeg kan bruge denne bevidstgørelse i min undervisning, idet jeg her kan hente redskaber til at forandre

denne. Det interessante er dette rum, hvori der er plads til forandring af praksis, hvilket fx kan ses ved Paxtons undersøgelser. Det kan jeg ikke se i diskursanalysen. Men en ændring af et læremiddel er ikke alene nok til at ændre diskurserne/opfattelserne omkring historie, idet disse opfattelser hænger uløseligt sammen med opfattelser af, hvad historie og skolen skal. Denne del hænger derudover sammen med, hvilken opfattelse der er af den tid, vi lever i (jf. Rasmussen). Hvis jeg blot havde beskæftiget mig med den fagdidaktiske analyse, havde jeg ikke fået denne dimension med.

Man kan altså sige, at de to former for analyse anlægger to forskellige blik: Diskursanalysen et bredt og vertikalt blik, idet man sætter diskurserne både i deres diskursive praksis og i en bredere social kontekst og den fagdidaktiske analyse: Et specifikt og mere horisontalt blik, som åbner op for forandringer indenfor faget.

6. Refleksion over diskursernes ophav

Man kan, i forbindelse med de fundne opfattelser om historie i denne opgave, reflektere over, hvor disse egentlig stammer fra. Svaret er ikke entydigt, men jeg vil i denne del reflektere over nogle faktorer, der kan spille ind.

Flere af de fundne diskurser vidner om et fokus på fakta-delen af faget. Lund påpeger, hvordan der i de sidste 25-30 år har været fokus på udsagnsdelen af faget, og hvordan det stadig ikke er lykkedes at ændre denne til trods for forandringer i læreplaner (Lund, 2009: 29). Vi ser det også i det danske *Fælles Mål for Historie*, hvor det i *Formålet for historie* beskrives, hvordan ”*Undervisningen skal stimulere elevernes evne til [...] analyse og vurdering [...]*” (Formål for historie, s. 4). Derudover påpeges det, hvordan kildekritik skal være ”*en integreret del af arbejdet med emner og temaer med problemstillinger – og skal altså ikke dyrkes som en løsrevet disciplin*” (Undervisningsvejledningen fra *Fælles Mål for historie*: 43). Diskurserne vidner altså om, at den traditionelle forståelse af historie lever videre og i den grad er dybt rodfæstet. Dette understreger altså vigtigheden i, at historielæreren er bevidst om egen og læremidlernes opfattelse af faget i et forsøg på ikke blot at reproducere den traditionelle opfattelse.

Denne traditionelle opfattelse af faget, som de fundne diskurser vidner om, vil nogle argumentere for kan finde sin baggrund i *Fælles Mål 2009* og dens kanontænkning. Efter en periode siden

1990'erne med fokus på historiebevidsthed, vidner *Fælles Mål for Historie* fra 2009 om en anden tilgang (Pietras, 2011: 275). ”Politisk var der et ønske om, at eleverne skulle lære faktuel viden, og der skulle være større kontrol med undervisningen og dens resultater.” (Rasch-Christensen, 2010: 29). Sådan beskriver Andreas Rasch-Christensen den tankegang, som på daværende tidspunkt begyndte at præge debatten. Med det ændrede *Fælles Mål* i 2009, herunder kanontænkningen, beskriver Pietras, hvordan nogle lærere ser historiekanon som pensum, til trods for at den kun er tilsigtet at fylde 25% af undervisningen (Pietras, 2001:93 og *Fælles Mål for historie 2009*: 25). Han beskriver, ”Sat på spidsen har man erstattet kongerækken med kanonrækken.” (Pietras, 2011: 93). Essensen med dette bliver, at politikere og deres opfattelser af et fag også præger diskurserne i/opfattelserne af faget – og at der løbende er en ”kamp” om, hvilket formål, der er med et fag, og hvordan det skal praktiseres.

En anden dimension, der er værd at medtage, er Rasch-Christensens ph.d.-afhandling om linjefaget historie (2010). Hans undersøgelse viser, at lærere ikke tager teoretiske indsigter med ud i praksis. Her benytter lærerne sig i højere grad af praktiske erfaringer og egne skoleerindringer. (Mikkelsen, 2010) En af hans anbefalinger lyder, at det er nødvendigt, at lærerstuderende italesætter, drøfter og reflektere over deres skoleerindringer for ikke blot at reproducere dem i undervisningen (Rasch-Christensen, 2010: 10). I relation til min opgave kan en anden mulig forklaring på diskursernes ophav være, at historielærerne reproducere den måde hvorpå, de selv er blevet undervist, hvilket der er en rimelig sandsynlighed for at antage, er den traditionelle opfattelse af faget.

7. Konklusion

Efter at have arbejdet med denne opgave kan jeg konkludere, at jeg via begreberne modalitet og transitivitet i diskursanalysens tekstlag har fundet seks herskende opfattelser af historie. Disse er i *KPH8*: Historie-handler-om-fakta, historie-handler-om-at-gengive-fortiden og historie-henvender-sig-ikke-til-modtageren og i *H8* opfattelserne: historie-handler-om-fakta-og-delvist-fortolkning, historie-handler-om-at-gengive-og-forholde-sig-til-fortiden og historie-henvender-sig-delvist-til-modtageren.

Jeg har desuden fundet klar sammenhæng mellem opfattelserne, Qvortrups vidensformer og Rasmussens fire opfattelser af moderniteten, idet opfattelserne fra *KPH8* og *H8* placerer sig

forskelligt ift. Qvortrup og Rasmussen. Opfattelserne fra *KPH8* kan primært placeres under Qvortrups 1. ordens viden og ift. Rasmussens fire opfattelser kan *KPH8*'s opfattelser placeres under 'reaktualisering af det førmoderne'. Opfattelserne fra *H8* kan også primært placeres under 1. ordens viden, men trækker desuden på 2. og 3. ordens viden. Ift. Rasmussen fire opfattelser kan *H8*'s opfattelser både placeres under 'reaktualisering af det førmoderne' og 'det modernes redning'.

Den fagdidaktiske analyse har også sammenhæng til opfattelserne. Opfattelserne fra *KPH8* vidner om et læremiddel, som er overblikfokuseret, har fokus på utsagnskunnskap og har en afsender i brødteksten, der er anonym. Opfattelserne fundet i *H8* viser et læremiddel, som er mere fokuseret på dybde, fordeler sig mere ligeligt ift. historisk viden ifølge Lund, men stadig har en afsender i brødteksten, der er anonym.

Historielærerinterviewene bekræftede, at de fundne diskurser kan findes som opfattelser i praksis, men åbnede også op for, at der er flere opfattelser på spil, hvorfor man kan betragte opfattelser af historie som et komplekst og mangeartet felt.

De fundne opfattelser af historie peger på en udfordring. Hvis man antager, at vi lever i et refleksivt moderne samfund, hvor folkeskolens formål bliver at være med til at danne eleverne til at begå sig i et samfund, som beror på refleksivitet, og hvor eleverne skal træne deres refleksivitet via spejling, så vil de opfattelser, jeg har fundet frem til ikke være fyldestgørende. I et samfund, hvor eleverne hele tiden skal træffe valg og ikke kan regne med faste værdier, må historie og dermed fagets lærere bidrage til, at elever får *"tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle."* (*Folkeskolens formålsparagraf*: § 1. stk. 2). Jeg vil i denne opgaves handleperspektiv se nærmere på, hvordan man kan håndtere de opfattelser af historie, som opgaven har vist og argumentere for, hvordan historie i højere grad bør indeholde en fortolkningsdel i et forsøg på at tilpasse faget til det refleksivt moderne samfund.

8. Handleperspektiv

Dette handleperspektiv vil bestå af fem forskellige perspektiver, som kommer med bud på, hvordan der kan handles i lyset af opgavens konklusioner. Disse fem områder er: Subsidierede læremidler, læremidler i historie, fagteamene, historielæreren i undervisningen og forældresamarbejde.

8.1. Subsidierede læremidler

Jeg mener, at det bør overvejes, at man i dansk sammenhæng skal vælge at subsidiere læremidler, som lever op til bestemte parametre indenfor de respektive fag. Poulsens undersøgelse (Poulsen, 2011) viser fx, hvordan grundbogen stadig indtager en dominerende plads i historietimerne, hvorfor det er vigtigt, at de respektive grundbøger lever op til *Fælles Måls* krav.

Som beskrevet i det andet lag i Faircloughs tre-dimensionelle model, den diskursive praksis, er læremidler i Danmark ikke subsidierede, og der skal heller ikke forelægge en godkendelse af læremidler fra ministerielle kommissioner. Dette gør, at læremiddelmarkedet styres af udbud, efterspørgsel og markedsføring, som før nævnt. Et eksempel, på hvordan forlagene prøver at udbrede deres læremidler, er de gratis materialekurser⁴⁸. Disse kurser er egentlig nærmere reklamer end kurser, idet de prøver at få lærerne til at vælge deres læremiddel fx ved at udlevere gratis eksemplarer. Selvom læremidler i sig selv ikke siger noget om undervisningens kvalitet, kan et læremiddel lægge op til visse former for undervisning. Dette ses fx i forbindelse med *KPH8*, der kun indeholder syv kilder, hvorfor det kan blive svært at leve op til slutmålet efter 9. klasse: Eleverne skal være i stand til at ”analysere eksempler på brug af historie fra alle perioder” (*Fælles Mål for historie*, 2009: 4). Hvis man fra undervisningsministeriets side nedsatte udvalg, som udarbejdede kriterier for læremidlerne og valgte at støtte dem, som bedst levede op til det, ville det sætte et pres på læremiddelforfatterne, så deres læremidler skulle være et udtryk for mere end deres egne overbevisninger. Samtidig ville en form for kvalitetsstempling eller anbefaling kunne hjælpe lærerne i deres vurdering af hvilke læremidler, der skal købes hjem til skolerne. Der er dog også udfordringer ved at vælge dette tiltag, da nogle lærere måske ville opfatte det som en begrænsning af deres metodefrihed, hvis de udvalgte læremidler bliver tolket, som en form for kanon. Derudover er der beslutningen om, hvem der skal sidde i disse udvalg, da disse personer bliver forholdsvist toneangivende og på denne måde kan være med til at regulere markedet.

⁴⁸ Her er et eksempel fra forlaget Alinea: <http://www.alinea.dk/da-DK/Kurser/Materialekurser.aspx>

8.2. Læremidler i historie

Efter at have arbejdet med Paxtons undersøgelser omkring afsenderen i brødteksten, finder jeg det anbefalelsesværdigt, at man i dansk sammenhæng foretager studier af den tydelige afsenders indvirkning på eleverne. Hvis denne undersøgelse holder stik i dansk sammenhæng, vil det være et redskab til at få eleverne til at fokusere på afsenderen af indholdet frem for kun indholdet. Desuden vil det åbne op for at vise forskellige tolkninger i tekster, så eleverne bliver mere bevidste om, at historie også er et fortolkningsfag. En sådant læremiddel vil måske kunne fordre større dialog mellem afsender og modtager og på den måde også skabe større refleksivitet hos eleverne. Denne type læremiddel ville i højere grad befinde sig i Qvortrups 3. ordens viden, hvor der bliver fokus på optikken. Derudover vil eleverne forhåbentligt kunne spejle sig i teksten, hvilket selvfølgelig afhænger af det efterfølgende arbejde i klassen. Denne tilgang til historie og denne type læremiddel vil altså i den forståelse være med til at gøre eleverne kompetente til at leve i det refleksivt moderne samfund, som Rasmussen også plæderer for, at vi lever i (Rasmussen, 1996: 10).

Som Paxton påpeger, er den tydelige afsender ikke et universalmiddel (Paxton, 2002: 233), idet der i historie er en rodfæstet tradition, hvorfor et læremiddel ikke alene vil ændre dette, da det i høj grad handler om, hvordan læremiddelet bruges – altså lærerens tilgang, hvilket de to næste afsnit omhandler.

8.3. Fagteamene

I mine interviews af historielærere viste det sig, at ingen af fagteamene fungerer særlig godt, at vidensdelingen mest er uformel, og at møderne i fagteamene primært bliver brugt til at bestille læremidler. (Daniel (00:28:50), Helle (00:19:24), Lonnie (00:40:52), Mads (00:20:45) og Per (00:36:20)). Ift. bestilling af læremidler vil det i fagteamene være relevant at overveje i hvilken grad, læremidlerne henvender sig til deres modtager, hvordan afsenderen fremtræder i teksten samt i hvilken grad der præsenteres forskellige tolkninger af indholdet i læremidlerne. Dette har nemlig en betydning for, om læremidlerne lægger op til fortolkningsdelen af historie.

Jeg mener dog, at det er ærgerligt, at fagteamene ikke benyttes til andet end bestilling af læremidler, idet der i fagteamene er potentiale for at videreudvikle lærernes kompetencer. I mine interviews var der kun én historielærer (Per: 00:29:17), der italesatte, hvordan han selekterer i sin forberedelse – og vælger at lægge vægt på visse dele af historie på bekostning af andre. Jeg mener, at det kunne være fordelagtigt, at historielærere (og lærere generelt) benytter fagteamene til at få diskuteret deres

opfattelser af et fag. Ved at italesætte og diskutere disse opfattelser vil lærerne i højere grad være reflektive omkring deres egen praksis samtidig med, at de får inputs fra andre lærere. Ved italesættelsen vil historielæreren blive bevidst om egne opfattelser, og der vil altså også kunne åbnes op for en forandring af disse⁴⁹. I fagteamene kunne man fx benytte sig af Lunds forskellige aspekter af historisk viden⁵⁰ for at finde ud af, hvordan historielærerne i fagteamene inkorporere disse. Samtidig vil dette rum måske åbne op for en vidensdeling blandt historielærerne. Formålet ved i fagteamene at arbejde med historielærernes opfattelse af faget, dets indhold, formål mm, vil måske også kunne gøre, at historielæreren bliver opmærksom på egne skoleerfaringers og praktiske erfaringers indvirken i praksis – specielt i et fag som historie, hvor der er en rodfæstet tradition af faget som et utsagnskunnskapsfag. Man kan dog sætte spørgsmålstegn ved, om denne italesættelse er nok, og om historielæreren i praksis vil falde tilbage på gamle metoder. Jeg vil derfor argumentere for, at det kunne være relevant at foretage kollegial supervision indenfor fagteamet – både for at få indsigt i interessante undervisningsforløb, men også for at have et fokus på, hvordan historielæreren italesætter historie i undervisningen. På denne måde ville man få praksisdimensionen med. Der ville altså være tale om fagdidaktisk supervision og sparring efterfølgende. Dette kan for nogle lærere virke skræmmende og grænseoverskridende, men samtidig kan denne kollegiale supervision åbne op for undrende spørgsmål, som kræver, at læreren kan italesætte og begrunde sin praksis og dermed bliver mere reflekterende omkring sine til- og fravalg i undervisningen.

8.4. Historielæreren i undervisningen

Jeg finder det i forlængelse af ovenstående også relevant, at læreren sammen med eleverne arbejder med elevernes opfattelse af faget – specielt set i lyset af at Lund påpeger, at historie stadig opfattes som et utsagnskunnskapsfag. Når eleverne får mulighed for at italesætte deres opfattelse af, hvad historie er for et fag, giver det samtidig mulighed for, at historielæreren kan tilrettelægge sin undervisning derefter. Hvis tilfældet er, at en stor del af eleverne ser historie som værende et utsagnskunnskapsfag, bliver det historielærerens opgave at vise eleverne, at historie også handler om fortolkning, idet historielæreren netop gennem undervisningen har mulighed for at påvirke

⁴⁹ Her kunne CL-strukturen ”*mødet på midten*” bruges. Læreren skal først svare individuelt på nogle spørgsmål omkring deres praksis af historie for herefter at blive enige om nogle fælles retningslinjer eller udsagn. (Kagan, 2006: 120)

⁵⁰ Her mener jeg: utsagnskunnskap, metodekunnskap og begrepskunnskap, som tidligere beskrevet i opgaven.

elevernes opfattelse af faget. Der kan være mange metoder til dette, hvoraf jeg her vil fremhæve nogle:

- **Forskellige udsagn om en historisk periode**
 - Historielæreren kan fx tilrettelægge et forløb om en tidsperiode, hvor elevernes forældre eller bedsteforældre var unge. Her kan eleverne få til opgave at indhente forskellige informationer fra denne periode, som efterfølgende skal bearbejdes i undervisningen. Her vil eleverne selvfølgelig få forskellige informationer fra bedsteforældre/forældre – og man kan i undervisningen arbejde med, hvorfor det er sådan. Det vil altså gå op for eleverne, at der af forskellige personer lægges vægt på forskellige dimensioner, hvilket vil føre til en indsigt i, at historie ikke er entydig.
- **Årsagsforklaringer**
 - Ved i undervisningen at arbejde med, at der forskellige årsagsforklaringer til begivenheder i historie, kan der åbnes op for, at historiske begivenheder ikke nødvendigvis har én forklaring, hvorfor der altså er tale om fortolkning, når nogle fremhæves frem for andre.
- **Andre forklaringer end grundbogens**
 - Historielæreren kan ved at finde andre årsagsforklaringer eller kilder, som er forskellige fra grundbogens, åbne op for at denne også indeholder fortolkning og hermed sætte spørgsmålstejn ved grundbogens selektion af indhold. Der sættes herved spørgsmålstejn ved grundbogens eviggyldige sandhedsværdi.
- **Afsenderen af teksten**
 - Historielæreren kan prøve selv at fremstille tekster, der benytter den tydelige afsender for at se, om dette åbner op for en større dialog mellem afsender og modtager og en bevidsthed om, at afsenderen faktisk har en betydning for indholdet.

En sidste pointe er endvidere, at det har betydning hvilken form for lektier historielæreren giver eleverne, idet eleverne, hvis de kun præsenteres for lektier, som omhandler læsning af grundbogstekster uden en tydelig afsender samt opgaver, der kun refererer indholdet, vil få den opfattelse, at historie omhandler fakta og gengivelse og ikke fortolkningsdelen.

8.5. Forældresamarbejde

I forbindelse med interviewene af historielærerne blev det også tydeligt, at en overvægt af historielærerne ikke anser historie som havende en høj status hos forældrene, idet de er mere fokuseret på fag som dansk, matematik og til dels engelsk (fx. Mads: 00:20:11 og Per: 00:35:48).

Jeg har i forbindelse med opgaven desuden også foretaget interviews med fire forældre, som jeg af pladsmæssige årsager ikke har valgt at beskæftige mig dybere med i opgaven. Det er dog værd at bemærke, at der blandt forældrene er en tendens til at opfatte historie, som et fag der omhandlede en gengivelse af fortiden, og at faget ikke havde særlig høj status. Derudover var der ingen af forældrene som egentligt havde haft den store kontakt med historielæreren, og når forældrene skulle have indsigt i, hvad der blev lavet, var det primært gennem eleverne. I denne forbindelse kan det antages, at eleverne også påvirkes af forældrenes opfattelse af og holdning til faget. Det kunne i en anden forbindelse være interessant at beskæftige sig med forældrenes opfattelse af faget samt deres påvirkning af deres børn (eleverne). Hvis opfattelsen af at historie er et utsagnskunnskapsfag ligeledes er udbredt her, fx grundet deres egne erfaringer med faget, vil det være relevant, at historielæreren får kommunikeret til eleverne, at historie er mere end dette.

I folkeskolens formålsparagraf betones det, hvordan ”*Folkeskolen i samarbejde med forældrene*” skal give eleverne kundskaber og færdigheder (2009: §1). Der er altså tale om et samarbejde, men hvilke muligheder har forældrene for at få indsigt i, hvad de enkelte fag går ud på. Her kan selvfølgelig nævnes *Fælles Mål*, men heri forekommer mange fagdidaktiske begreber, som forældrene ikke nødvendigvis er bekendte med, og derudover består *Fælles Mål* af mange sider, hvorfor det vil kræve megen indsats at få indblik i, hvad faget helt præcist går ud på. Der kan også nævnes hæftet *Hvorfor skal mit barn lære historie?* udgivet af Skole og Forældre i 2010 (Knudsen), hvilket egentlig er et fint bud på at sætte forældrene ind i fagets relevans. Dog skal det også påpeges, at dette hæfte fylder 24 sider, hvilket også er et ret stort omfang.

Jeg mener, at man fra undervisningsministeriets side bør overveje at udforme korte beskrivelser på 1-2 sider omhandlende i hvert fald de mindre fag i folkeskolen. Disse skal være afspejlet af *Fælles Mål* og være skrevet i et let tilgængeligt sprog. Jeg mener, at dette kunne være med til at skabe større gennemsigtighed for forældrene. Disse korte fagbeskrivelser kunne tjene flere formål: Dels den større gennemsigtighed, de kan benyttes af ikke-linjefagsuddannede lærere, der kort skal have en introduktion til faget, og de kan benyttes, når et nyt fag introduceres til et forældremøde, hvor faglæreren altså præsenterer denne fagbeskrivelse, hvorefter de kan lægges på skolens intranet, så

lærere og forældre løbende kan benytte dem. Derudover kan disse fagbeskrivelser være genstand for diskussion i fagteamene.

Det vil muligvis af nogle lærere tolkes som en top down tilgang, hvor undervisningsministeriet fuldstændig fastsætter fagets indhold. Dog kan man pointere, at *Fælles Mål*, som de 1-2 siders fagbeskrivelserne skulle lægge sig op ad, jo allerede fungerer som lovmateriale, som læreren skal forholde sig til, hvorfor fagbeskrivelserne egentlig ikke burde ændre lærernes undervisning, hvis den i forvejen er forankret i *Fælles Mål*. Formålet med disse fagbeskrivelser vil være at skabe større gennemsigtighed, som før beskrevet, men samtidig også at formindske misforståelser af og fordomme om fag. Dog skulle de løbende revideres i takt med fx ny forskning og ændringer i *Fælles Mål*.

9. Perspektivering

9.1 Anvendelse af Faircloughs kritisk diskursanalyse i andre fag

Diskursbegrebet er på mode, og ordet diskurs bruges ofte, tit uden en klar definition (Jørgensen, 1999: 9). Med Faircloughs tre-dimensionelle model får man mulighed for at analysere, ”*hvorledes virkeligheden er konstrueret gennem sprog*” (Boolsen, 2006: 195). De tre lag giver mulighed for grundig analyse først i tekstlaget, hvor diskurserne, via grammatisk analyse, findes, herefter belyses de i den praksis, de indgår i, for efterfølgende at blive undersøgt i den sociale praksis som de er indlejret i. Diskursanalyse som teori og metode dækker ikke over én tilgang men mange, der dog alle deler et socialkonstruktionistisk grundlag (Jørgensen, 1999, 13). Det er et tværfagligt felt, som kan anvendes i mange forskellige forbindelser (Jørgensen, 2009, 9). I mit tilfælde valgte jeg transitivitet og modalitet som styrende i tekstlagsanalysen, i den diskursive praksis så jeg nærmere på genrer, intertekstualitet og produktionsmæssige omstændigheder, og i den sociale praksis beskæftigede jeg mig med Qvortrups vidensformer og Rasmussen fire opfattelser af moderniteten. Dette er kun én indgangsvinkel. Faircloughs kritisk diskursanalyse kan altså heller ikke anskues for at være den eneste tilgang til undersøgelser af diskurser. Fairclough er dog ”*inden for den kritisk-diskurs-analytiske retning [...] den mest udviklede teori og metode til forskning i kommunikation, kultur og samfund.*” (Jørgensen, 1999: 72), hvorfor jeg har benyttet mig af den. Formålet med denne tilgang bliver, at man via bevidstgørelse af diskurserne netop kan formå at frigøre sig fra dem. Man

bliver altså opmærksom på selvfølgeligheder, hvormed der åbnes op for forandring af dem (Boolsen, 2006: 197). Jeg mener derfor også, at Faircloughs kritisk diskursanalyse vil være anbefalelsesværdig i forbindelse med undersøgelser af diskurser og opfattelser i andre fag i folkeskolen. Den tre-dimensionelle model er som før nævnt ikke fagspecifik, hvilket kan anses som en styrke, idet man får mulighed for at benytte den i andre fag og selv her tilføje et fagspecifikt lag, hvis det ønskes, hvilket var tilfældet i min opgave. Dette kræver dog, at man tilslutter sig det socialkonstruktionistiske grundlag og derudover anser diskursanalyse som en samlet teori og metode (Jørgensen, 1999: 13). Diskursanalysen bliver altså en art bevidstgørelsesprojekt, der netop sigter mod at bevidstgøre om selvfølgeligheder, hvilket måske kan gøre at disse forandres i forsøget på ikke at falde i reproduktionens fælde.

10. Litteraturliste

Andersen, G. B., Boding, J. (2010). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. 1. udgave, 1. oplag. Frederikshavn: Dafolo

Boolsen, M. W. (2006). *Kvalitative Analyser – At finde årsager og sammenhænge*. København: Hans Reitzels Forlag og Merete Watt Boolsen

Christensen, R.Z., Christensen, L (2005): *Dansk Grammatik*. Syddansk Universitetsforlag og forfatterne.

Christiansen, J.P. (2008). Hvad er god undervisning? I Helmke, A., Meyer H., Lankes E., Ditton, H., Pfiffner, M., Walter, C., Trautmann, M., Wischer, B., Eikenbusch, G., Heymann, H. W., *Hvad vi ved om god undervisning*. S. 5-36. Frederikshavn: Dafolo A/S

Crismore, Avon (1984). The rhetoric of textbooks. *Journal of curriculum studies*, Vol 16/1984, no 3, 279-296

Hansen, J. J., Carlsen, D. (2009). Findes der læremiddelgenrer – et perspektiv på læremidler i dansk. *Læremiddeldidaktik*, Nr. 2 2009, maj, s. 11-18

Hansen, O. S., Michaelsen, K. K., Poulsen, J. Aa., Roslyng-Jensen, P. (2009). *Historie 8*. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/A Copenhagen.

Hemmingsen, S. E., Hostrup, H. (2011a). *Klar, parat, historie! – Grundbog 8. klasse*. 1. udgave, 1. oplag. København: Alinea

- Hemmingsen, S. E., Hostrup, H. (2011b). *Klar, parat, historie! – Lærervejledning*. 1. udgave, 1. oplag. København: Alinea
- Jacobsen, H. G., Skyum-Nielsen, Peder (1996): *Dansk sprog. En grundbog*. 1. udgave. 7. oplag. Det Schønbergske Forlag og forfatterne.
- Jørgensen, M. W., Phillips, Louise (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. 1. udgave 1999, 7. oplag 2010. Roskilde Universitetsforlag 1999
- Kagan, S., Stenlev, J., (2006). *Cooperative learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. 1. udgave, 10. oplag 2010. Kagan Publishing, Spencer Kagan, Jette Stenlev, Alinea.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *InterView – Introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lund, Erik (2009). *Historiedidaktik – En håndbook for studenter og lærere*. 3. udgave. Universitetsforlaget 2009
- Paxton, R. J. (1997). "Someone with like a life wrote it": The effects of a visible author on high school history students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89/1997, no. 2, 235-250
- Paxton, R. J. (2002). The Influence of Author Visibility on High School Students Solving a Historical Problem. *Cognition & Instruction*, Vol. 20/2002, no. 2, 197-248
- Pietras, J., Poulsen, J. Aa. (2011). *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. 1. udgave, 1. oplag. København: Gyldendal A/S
- Poulsen, J. Aa (2009). Narrativitet i læremidler. Findes der læremiddelgenrer – et perspektiv på læremidler i dansk. *Læremiddeldidaktik*, Nr. 2 2009, maj, s. 25-33
- Poulsen, J. Aa. (2010). *Elevens syn på historie*. UCL (Ikke publiceret)
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund – Mysteriet om viden, læring og dannelse*. 1. udgave. København: Unge pædagoger og Lars Qvortrup.
- Rasch-Christensen, A. (2010). *Linjefaget historie – mellem læghistorie og profession*. Publizon A/S: Andreas Rasch-Christensen og ViaSysteme
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. 2. udgave 1997. København: Unge Pædagoger og Jens Rasmussen
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : Charting the future of teaching the past*. Philadelphia 19122: Temple University Press

Internet

Alineas præsentation af *Klar, parat, historie!*, senest lokaliseret d. 21/12 2011:
<http://www.alinea.dk/butik.aspx?c=Catalog&category=4344>

Folkeskolens Formål (2009). Lokaliseret senest d. 21/12 2011 på
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039>

Fælles Mål 2009 – Historie, faghæfte nr. 4. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 6 – 2009.
Lokaliseret senest d. 21-12-2011 på:
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie>

Gyldendals præsentation af *Historie 8*, senest lokaliseret d. 21/12 2011: http://www.gyldendal-uddannelse.dk/product.aspx?meta_id=62160&folder_id=6501&folder_path=Grundskolen%2F%D8vriige+fag%2FHistorie%2FSystemer%2FHistorie+7-9

Knudsen, Birgit (2010) *Hvorfor skal mit barn lære historie*. Udgivet af Skole og Forældre.
Lokaliseret senest d. 21/12 2011 på <http://shop.skoleforaeldre.dk/images/shopdownloadfiles/53752Historie2010.pdf>

Lærervejledning og kopisider til *Historie 8*, senest lokaliseret d. 21/12 2011:
<http://www.historie.gyldendal.dk/>

Materialekurser på forlaget Alineas hjemmeside, senest lokaliseret d. 21/12 2011:
<http://www.alinea.dk/da-DK/Kurser/Materialekurser.aspx>

Mikkelsen, M. (2010). *Lærere underviser som de selv blev undervist*. Lokaliseret senest d. 21/12 2011 på <http://www.kristeligt-dagblad.dk/artikel/368130:Danmark--Danske-laerere-underviser-som-de-selv-blev-undervist?all=1>

Olsen, J. V (2011). *Hvad lærere mener om historiefaget*. Lokaliseret senest d. 21/12 2011 på
<http://www.folkeskolen.dk/503939/hvad-laerere-mener-om-historiefaget>

Poulsen, J, Aa. (2011). *Historiske kundskaber og læremidler – Paper ved det 27. Nordiske Historikermøde I Tromsø 2011*. Lokaliseret senest d. 21/12 2011 på:
https://www.ucviden.dk/portal/files/10051238/Troms_.pdf

Riise, A. B., Stanek, H. (2011) *Populære inklusionsmodeller hæmmer lærerne i at tænke selv*.
Lokaliseret senest d. 21/12 2011 på <http://www.folkeskolen.dk/65977/populaere-inklusionsmodeller-haemmer-laererne-i-at-taenke-selv>

Søgning på Cooperative learning med fokus på antal forekomster på folkeskolen.dk, senest lokaliseret 21-12 2011: <http://www.folkeskolen.dk/soeg?q=Cooperative+learning>

Udvalget til styrkelse af historie I folkeskolen (2006), senest lokaliseret d. 21-12 2011:
<http://www.ft.dk/samling/20051/almdel/udu/bilag/431/293698.pdf>

11. Bilagsliste

CD nr. 1

- Bilag 1: De udvalgte dele af *Klar, parat, historie!* for 8. klasse (KPH8)
- Bilag 2: De udvalgte dele af *Historie 8* (H8)

CD nr. 2

- Bilag 3: Richard J. Paxtons undersøgelse fra 1997
- Bilag 4: Richard J. Paxtons undersøgelse fra 2002
- Bilag 5: Spørgeguide til historielærerinterviews

CD nr. 3

- Bilag 6: Interview med Daniel
- Bilag 7: Interview med Helle

CD nr. 4

- Bilag 8: Interview med Lonnie
- Bilag 9: Interview med Mads

CD nr. 5

- Bilag 10: Interview med Per