**Indholdsfortegnelse**

Indledning og emnebegrundelse Side 1

Problemformulering Side 2

Metode Side 2

Fælles Mål 2009 med vægt på historiebevidsthed og fortælling Side 3 – 5

Børns syn på historieundervisningen – den gode historieundervisning Side 5 – 6

Fortællingen i historieundervisningen Side 7 – 8

Definition af fortællingen Side 8 – 9

Vedkommenhed Side 9 – 10

Sammenhæng Side 10 – 11

Identitet Side 11

Illeris læringstrekant Side 12 – 13

Det faglige aspekt Side 14 – 15

Vurdering af romanen Erik Menneskesøn Side 15 – 16

Afrunding og konklusion Side 17

Litteratur Side 19

1. **Indledning og emnebegrundelse**

*”Tordenvejret var drevet over. Erik smilede lettet. Men pludselig stivnede smilet! Der stod et par fødder under havelågen, store hårede fødder i nogle kraftige sandaler med remme, der snoede sig rundt om mandens brede lægge. Det måtte være en mand. Noget blankt blinkede gennem havelågen, som nu blev slået op på vid gab. Det var et langt gyldent sværd, der hang i et bredt læderbælte med et stort skinnende spænde. Hans bukser var grå, og uden på dem var der en kjortel. Brystet var dækket af en sølvskinnende ringbrynje. Det var en stor mand, og han stod helt stille……..*

*”Hvem er du?” spurgte Erik.*

*”Tor” svarede manden.*

*”Tor!” Erik så forlegen og stadig lidt chokeret på ham. ”Hvor skal vi hen?”*

*”Hjem. Langt bort,” svarede Tor. ”Har du ikke noget bedre tøj at tage på end det? De der tynde pjalter duer vist ikke til ret meget. Har du ikke noget skindtøj”[[1]](#footnote-1)*

Sådan skriver Lars-Henrik Olsen i begyndelsen af romanen ”Erik Menneskesøn”. Bogen er næsten ikke til at slippe igen. Jeg tørster efter at få noget mere at vide om de nordiske guder, jætter og hvad der ellers findes af besynderlige skabninger i mytologien. Og hvordan mon det vil gå Erik i en verden så fjern?

Bogen har åbnet mine øjne for hvad den historiske roman kan. Jeg har, siden jeg læste ”Erik Menneskesøn”, gået på opdagelse i de historiske romaners univers. Hvad er det egentlig den gør ved mig, hvorfor vækker den min interesse?

Dette har været startskuddet til mine tanker og ideer omkring denne bacheloropgave. Når jeg får sådan en følelse af spænding og lyst til at læring, må det da på en eller anden måde kunne gives videre til eleverne. Historiefaget er ikke kun høring i historiske facts, det rummer også bevidstheden om, at vi mennesker også er med til at skabe historien.

Fremtiden tilhører den, der kan fortælle en god historie. At fortælle historier er en gammel måde at forstå livet, verden og os selv på. Vi har brug for historier, som får os til at le, græde, længes, forstå, forundres, hade og elske. Historier, som kan sætte livet i relief og perspektivere det.

Jeg mener, at fortællingen spiller en stor rolle i historieundervisningen. Og det leder mig frem til følgende problemstilling:

1. **Problemstilling**

Hvilke fordele og ulemper er der ved at anvende fortællingen i folkeskolens historieundervisning med henblik på at udvikle elevernes historiebevidsthed?

1. **Metode**

Først vil jeg analysere og vurdere om intentionerne med Fælles Mål 2009 retfærdiggør, at der i historieundervisningen stadig kan arbejdes med historiebevidsthed og fortællingen. I denne analyse vil jeg primært benytte Carsten Tage Nielsens artikel ”Faglighed i forandring” fra Historie og Fremtid december 2009, da han indgående har beskæftiget sig med at analysere og vurdere forskellen mellem Fælles Mål med formålet fra 1994 og Fælles Mål 2009, hvor der er kommet nyt formål. I dette afsnit vil jeg kort definere begrebet historiebevidsthed og begrebet historisk bevidsthed. Hertil vil jeg bruge Bernard Eric Jensens analyser, som findes i bogen: Historiedidaktiske sonderinger. Institut for historie og samfundsfag, DHL, 1994.

Herefter vil jeg inddrage de væsentligste undersøgelser om børns syn på historieundervisningen i nyere tid for at se på, om der i disse undersøgelser findes argumenter for at fokusere på udviklingen af historiebevidsthed og at arbejde med fortællingen i undervisningen. Udgangspunktet for dette arbejde er artiklen: Cooperative Learning i historieundervisningen af Camilla Nordstrøm Hansen og Ditte Gormsen, idet de i artiklen henviser til de væsentligste undersøgelser om børns syn på historieundervisningen. Endvidere vil jeg bruge Andreas-Rasch Christensens phd. Afhandling: Linjefaget historie. Mellem læghistorie og profession i ovennævnte undersøgelse.

Dernæst vil jeg beskrive historien om fortællingen i historieundervisningen, for at indkredse centrale problemfelter og for at komme frem til en nutidsforståelse af brugen af fortællingen. Hertil benyttes primært Jens Aage Poulsen da han er den der på dansk grund har beskæftiget sig meget med fortællingen og da fortællingens brug primært er udviklet under dansk historiedidaktik.

Videre vil jeg komme frem til en moderne definition af fortællingen. Her vil jeg bruge Fælles Mål 2009, da det er retningsgivende for lærere og jeg vil bruge Jens Aage Poulsen og Bernard Eric Jensen. Herefter vil jeg se specifikt på begrundelsen for at arbejde med fortællingen i historieundervisningen. Begrebet vedkommende historieundervisning vil her blive diskuteret. Som tilhængere af en vedkommende historieundervisning vil jeg inddrage Bernard Eric Jensens tanker og disse tanker diskuteres ud fra Thomas Ziehes tanker om god anderledeshed, her kan også inddrages Erik Lund.

Videre vil jeg arbejde specifikt med hvorvidt brugen af fortællingen kan være med til at udvikle elevernes sammenhæng og identitet. Her inddrages Jan Brødslev Olsens teori om mennesket som situid og ikke som individ. I den forbindelse inddrager jeg også Jerome Bruners samt Jan Tønnesvangs teorier om fortællingen og identitet.

Brugen af fortællingen vil jeg herefter søge at begrunde ud fra Illeris Læringstrekant.

Herefter vil jeg arbejde med de fagfaglige aspekter ved at bruge fortællingen i historieundervisningen. Især skal det diskuteres, hvorvidt brugen af fortællingen bør og kan leve op til kravet om, at fortællingen omhandler den på et givet tidspunkt anerkendte historiske viden – eller om det ender i digt og fantasi. Hertil vil jeg især bruge Mads Hermansens, Thomas Binderups og Jens Aage Poulsens teorikomplekser.

Til slut vil jeg komme med forslag til, hvorledes Romanen Erik Menneskesøn kan bruges i undervisningen.

Opgaven sluttes af med en samlet konklusion.

1. **Fælles Mål 2009 med vægt på historiebevidsthed og fortælling**

 Hvordan kan jeg arbejde med fortællingen i historieundervisningen, kan denne narrative form i det hele taget bruges som Fælles Mål ser ud nu? For at finde ud af det, må jeg kigge nærmere på Fælles Mål og de ændringer og justeringer det har været udsat for.

Fælles Mål har ændret sig fra tidligere, bl.a. er kronologisk overblik og sammenhængsforståelse[[2]](#footnote-2) blevet centrale begreber i Fælles Mål 2009. For at arbejde med dette er der som bilag til Fælles Mål, vedhæftet folkeskolens historiekanon.

*”Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse.”[[3]](#footnote-3)*

Denne nye kanondidaktik giver nogle nye udfordringer til undervisningen og læreren. Jeg støder på modsætninger når jeg læser hhv. læseplan og undervisningsvejledningen. Det er det kronologiske overblik der driller. I læseplanen lægges der op til absolut kronologi.Der beskrives også, at eleverne på 3.- 4. klassetrin arbejder med de ældste kanonpunkter fra Ertebøllekulturen til Absalon[[4]](#footnote-4). Læser jeg der i mod i undervisningsvejledningen finder jeg en anden beskrivelse, der lægger vægten på den relative kronologi *”* *Kronologi er således væsentlig i al historieundervisning. Det betyder imidlertid ikke, at man skal starte i de yngste klasser med de ældste tider for så i de ældste klasser at nå op til nutiden.”[[5]](#footnote-5)* I undervisningsvejledningen giver der dog også andre eksempler på kanonpunkter, nemlig Augustoprør og jødeaktion plus energikrisen i 1973.

Det er svært for mig, at tyde Fælles Måls kanondidaktik. Er det i orden at fravige den kronologiske rækkefølge af kanonpunkterne[[6]](#footnote-6) eller må jeg selv vælge rækkefølgen ud fra pædagogiske og læringsmæssige overvejelser? Da slutmål efter 9. klassetrin bl.a. er, at eleverne stort set skal kunne deres ”kanonrække”[[7]](#footnote-7), er undervisningen nødt til at tage udgangspunkt i dette krav. Giver det så plads til fortællingen og den narrative tilgang til historieundervisningen?

Bernard Eric Jensen beskriver didaktiske problemstillinger i forbindelse med undervisning vha. historikanonen og det, at styrke elevernes historiebevidsthed[[8]](#footnote-8). Da begrebet historiebevidsthed blev det centrale i historieundervisningen i starten af 1990èrne betød det, at undervisningen tog udgangspunkt i hvad der var vigtigt og vedkomne for eleverne. Hvordan kunne vi koble fortid og nutid sammen så det gav mening? Det kunne vi ved at tage udgangspunkt i aktuelle problemstillinger, perspektivere disse til fortidige begivenheder og bruge dette til at forstå og planlægge fremtiden. Og Bernard påpeger, at hvis eleverne ikke kan se forbindelse og mening mellem fortid og nutid *”går undervisningen ind ad det ene øre og ud af det andet[[9]](#footnote-9)”.* Det er et at de didaktiske problemer der opstår i forbindelse med historiekanonen og historiebevidsthed. Udgangspunktet er nu i fortiden og ikke længere i nutiden.

Der er flere ændringer i Fælles Mål. Her er det også interessant for mig, at kigge på historiebevidsthed og historisk bevidsthed. I § 1 i faghæftet fra 2004 står der: *”Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det sker ved at fremme deres indsigt i, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.”*

I Fælles Mål 2009 er denne paragraf rykket til § 3[[10]](#footnote-10) og omformuleret således

 *”Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder. Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden.” [[11]](#footnote-11)*

Elevernes identitet skal stadig styrkes men historiebevidsthed er blevet til historisk bevidsthed. Der er meget stor forskel på de to begreber, historisk bevidsthed gør os i stand til at se at der har været en fortid og at jeg som individ er et produkt heraf, den giver os det kronologiske overblik. Men historiebevidsthed gør os i stand til at reflektere over samspillet mellem fortid, nutid og fremtid. Og at vi som mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.

Som jeg skrev tidligere er der en vis forvirring mellem læseplan og undervisningsvejledning. For selvom paragrafferne er justerede kommer historiebevidsthedsbegrebet alligevel til syne i undervisningsvejledningen.

”*Historiefaget kan styrke elevernes identitetsdannelse ved at give dem viden om deres tilhørsforhold – uden at påtvinge dem bestemte identiteter. Forståelsen for disse tilhørsforhold er en væsentlig side af ens historiske bevidsthed. Historiske fortællinger er af afgørende betydning for identitetsdannelsen, fordi de handler om mennesker, der er historieskabte såvel som historieskabende, og derved frembyder oplagte muligheder for indlevelse og identifikation. Faget indeholder såvel en kulturoverleverende som en kulturudviklende dimension. Med udgangspunkt heri skal faget styrke elevernes demokratiske dannelse.”[[12]](#footnote-12)*

Jeg er jo ude på, at undersøge hvilke fordele og ulemper der er ved at anvende fortællingen i folkeskolens historieundervisning med henblik på at udvikle elevernes historiebevidsthed? Nu har jeg fundet en anledning til at bruge fortællingen vha. Fælles Mål. Men mener eleverne mon det samme som mig, synes de også at fortællingen er et godt redskab i historieundervisningen? Kan fortællingen gøre undervisningen mere spændende og vedkommende for eleverne?

Dette vil jeg undersøge i næste punkt:

1. Børns syn på historieundervisningen – den gode historieundervisning

Har historieundervisningen svært ved at motivere eleverne? Og er faget bare til for, at reproducere viden? Der er noget der tyder på, at eleverne ikke har særlig høje tanker omkring og forventninger til historietimerne. Vagn Oluf Nielsen har gennemført en undersøgelse, hvor der medvirkede 851 skoleelever fra 51 9.-klasser[[13]](#footnote-13), til spørgsmålet *”Vi er fascineret af og har det sjovt ved at beskæftige os med historie[[14]](#footnote-14)”* svarede 56 % af eleverne, at deres fascination ved at beskæftige sig med historie var lille[[15]](#footnote-15). Jeg konkludere ud fra denne undersøgelse, at eleverne finder undervisningen kedelig og uinspirerende. Men hvad er så den gode og inspirerende historieundervisning? Et af de følgende spørgsmål i undersøgelsen er *”Elevernes glæde ved og tillid til forskellige præsentationer af historie[[16]](#footnote-16)”* Her svare eleverne at de har mest glæde af spillefilm, dokumentariske TV-udsendelser, lærerens fortælling og andre voksnes fortællinger[[17]](#footnote-17). Så konkluderer jeg, at i den gode historieundervisning, er det måske ikke så afgørende for eleverne hvilket historisk indhold der er, men mere hvilken form der undervises i.

Jeg mener at fortællingen er en fælles glæde i elevernes svar på det ovenstående. Fortællingen giver eleverne mulighed for at være aktiv deltagende og er med til at skabe læring for eleverne i samspillet med de andre i klassen.

Marianne Poulsen udgav i 1999 en undersøgelse af historiebevidstheder hos en 6., 8. og en 3. g klasse. Undersøgelsen var et led i forskningsprojektet om humanistisk historieformidling.

Ifølge denne undersøgelse udtrykker flere af eleverne, at historie er et kedelig, traditionelt og trist fag[[18]](#footnote-18). Marianne Poulsen bekræfter også min påstand om, at det ikke er så vigtigt for eleverne hvilket historisk emne der undervises i men, at den gode historieundervisning afhænger af undervisningens tilrettelæggelse – altså den metodiske form[[19]](#footnote-19).

Andreas Rasch-Christensen beskriver dette i sin Ph.d.-afhandling ”Linjefaget historie – mellem læghistorie og profession.” Han beskriver f.eks. at historiske spillefilm og elevernes rollespil er med til at udvikle den narrative tilgang til historieundervisningen[[20]](#footnote-20), de er betydningsfulde og skaber erindringer. I spillefilm er det muligt at livagtig gører mennesker, bygninger, dagligdags gøremål og til dels de menneskelige aspekter. Det er medvirkende til styrkelsen af elevernes historiebevidsthed, at de deltager aktivt i andres fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger. Eleverne bliver bevidste om at de selv er historieskabte såvel som historieskabende ved at se f.eks. spillefilm eller TV-drama. Fortællingen om sig selv, andre og sig selv i forholdet til andre bliver central i undervisningen.

Det er altså af afgørende betydning for den gode historieundervisning, at læreren lader eleven deltage aktivt og medbestemmende i undervisningen. At undervisningen varieres i en sådan grad, at den ikke bliver kedelig. Aktiviteter udenfor klassen, det kan være museumsbesøg, udendørs rollespil om en given historisk periode eller begivenhed, foredrag eller film. Undervisningen skal være dynamisk, altså give eleverne mulighed for at diskutere, fortolke og selvstændigt tænke sig om. Den narrative form er central i alle disse forhold og fortællingen, både elevernes nære fortællinger og de store fortællinger medvirker til den gode historieundervisning.

Som Marianne Poulsen også beskriver det, er det formen der bærer indholdet. Og jeg mener at kunne konstatere, at fortællingen er en særdeles velegnet metodisk form til den gode historieundervisning der også udvikler elevernes historiebevidsthed.

1. Fortællingen i historieundervisningen

Har fortællingen altid været en del af historieundervisningen? Har den ændret sig og hvor stor betydning har fortællingen haft i undervisningen?

I næsten 200 år, siden 1814-loven, har historie som fag udviklet sig enormt. Fra at spille en meget lille og nærmest ubetydelig rolle i skyggen af andre fag, voksede faget sig større og større. Efter Treårskrigen (1848 – 1852) var der et stort behov for at hylde de store og betydningsfulde danskere[[21]](#footnote-21). Pludselig begyndte lærerne at bruge fortællingen i klassen bl.a. til at styrke nationalfølelsen. Og i det Sthyrske cirkulære fra 1900 beskrives historiefaget som opdragende og fortællingen har fået en særdeles vigtig plads som formidlende redskab.

*”At fremhjælpe en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land, er Historieundervisningens Opgave. I sin Rigdom paa Eksempler, der henvende sig til Børnenes sædelige Værdsættelse og indvirke tilskyndende paa deres Villie, er Historien tillige et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel. Igennem anskuelig og livlig Fortælling bør de historiske Personer og Begivenheder stilles Børnene for Øje, men disse bør holdes til at gengive og genfortælle de givne Skildringer. Om end det historiske Stof væsentlig maa meddeles i Form af Livs- og Tidsbilleder, vil det dog være muligt at give de ældre Børn en efter deres Forestillingskreds lempet Forstaaelse af Samfundsforholdenes Udvikling[[22]](#footnote-22).”*

Det er faktisk lidt underligt, at fortællingen har så fin en plads her i det Sthyrske Cirkulære, for i 1880èrne havde Kristian Erslev godt gang i, at videnskabeliggøre historiefaget[[23]](#footnote-23) og argumentere for kildekritikken som videnskabelig metode. Erslev ville have den ultimative sandhed frem og det gav ikke plads til fortællingen og subjektive analyser af fortiden. Historikeren var blevet en videnskabsmand, der ved hjælp af kildemateriale skulle kunne dokumentere fortidens problemstillinger. Disse fremstillinger var blottet for følelser og fortolkninger, og dermed var det umuligt at udforme den videnskabelige historieskrivning som en fortælling[[24]](#footnote-24). Hos almindelige mennesker, befolkningen, blev der dog stadig gjort flittigt brug af fortællingen som formidlende metode af fortiden. Under 2. Verdenskrig brugte både den Danske og Tyske befolkning nationale helte fortællinger for, at retfærdiggøre deres handlinger[[25]](#footnote-25). Der har altså været meget stor forskel på historieforskning og historieformidling.

Den historiske fremstilling var renset for personlige, moralske værdinormer[[26]](#footnote-26) så derfor var der ikke plads til fortællingen i historieundervisningen. Man skulle kun beskæftige sig med kendsgerninger, ikke involvere sig følelsesmæssigt i stoffet men analysere og vurdere det videnskabeligt. Historiefaget gik hen og blev isoleret og henvendte sig næsten kun til forskere og lærde. Den almindelige dansker og hans/hendes historie var ikke relevant eller vedkomne nok men blev dog flittig brugt af ”almindelige mennesker, til at forklare og retfærdiggøre handlinger og begivenheder.

I mange år frem var det videnskabeliggørelsen af historiefaget der var det fremherskende. Der blev i det hele taget ikke taget hensyn til eleverne og deres interesser, historie var blevet et kedeligt og reproducerende fag.

Men i begyndelsen af 1970èrne blev denne opfattelse problematiseret[[27]](#footnote-27) flere og flere begyndte at betvivle, at historikeren kunne lave en præcis og sandfærdig gengivelse af en historisk begivenhed. Historikerens fortidsforståelse vil altid være forskellig fra fortidens selvforståelse. Nogle mente endda at historiefaget var indoktrinerende[[28]](#footnote-28). Mange elever kunne slet ikke se meningen med den døde og ligegyldige forhistorie og man begyndte derfor i starten af 1980èrne at diskutere hvordan man kunne gøre faget mere vedkomne og spændende for eleverne. Men lærebogssystemer med kronologisk rækkefølge var stadig den altoverskyggende metode i undervisningen, og måske er den det stadig i dag? På trods af at fortællingen igen har fået en central placering i Fælles Mål 2009.

1. Definition af fortællingen

Jeg kan kort beskrive fortællingen som et episk forløb med en begyndelse og en slutning[[29]](#footnote-29). Fortællingen kan forklare hændelser og fænomener. Den har en nytteværdi fordi den hjælper fortælleren og tilhøreren med at skabe orden i deres tilværelser. Fortællingen kan pga., at den giver den enkelte mulighed for at sætte sin samtid og sig selv i relation til fortiden, skabe sammenhæng mellem fortid og nutid så der kan skabes et fremtidsperspektiv.

Fortællinger kan være lange, korte, berøre mange eller få. Der findes forskellige fortællinger om samme historiske begivenheder, eksempelvis fortællinger om at USA aldrig har været på månen? Der er ikke nogen fortælling der har monopol på sandheden[[30]](#footnote-30) men nogle fortællinger har stor sandhedsværdi, f.eks. Hitlers udryddelse af jøderne under 2. Verdenskrig, disse begivenheder er meget veldokumenterede og har derfor stor sandhedsværdi som fortælling. Forskellige fortællinger supplerer hinanden og giver anledning til undren og diskussion. To forskellige fortællinger giver måske anledning til en 3. fortælling for forstå det der skete.

En nødvendighed for, at en fortælling kan anvendes i historieundervisningen er, at den episke distance er tydelig og til stede. *”Med episk distance menes den tidsmæssige* *afstand mellem romanens virkelighedssituation (handlingstiden, eller rettere den fortalte tid) og ophavssituationen (fortællertiden, det tidspunkt hvor romanen skrives)[[31]](#footnote-31)*

Jeg er klar over, at Jens Aage Poulsen her taler om den historiske roman. Men jeg mener samme krav kan stilles til alle fortællinger der bruges i historieundervisningen. For det er afgørende, at eleven forstår forskellen mellem handlingstidens bevidsthed og fortællertidens bevidsthed. Vores forfædre havde ikke samme mentalitet, følelser, og handlemuligheder som vi har i 2011. Fortællinger ender nødvendigvis heller ikke lykkelige, det er ikke altid det gode der vinder.

Man kan skelne mellem store og små fortællinger. Store fortællinger handler om 2. Verdenskrig, Månevandringen, Den Kolde Krig osv. Som tillægges stor troværdighed og er med til at skabe sammenhold blandt befolkningsgrupper. De små fortællinger er mere nære, de handler om bedsteforældre, barnedåb, fødselsdage osv. Alle fortællinger bruges til at skabe sammenhæng og mening for den enkelte.

Man kan som lærer spørge sig selv om eleverne kun skal præsenteres for de fortællinger med den største sandhedsværdi og troværdighed? Jeg mener, at vi som historielærere skal sørge for at fortællingerne er så tæt på kildernes, altså sandheden, som muligt.

Som det vil fremgå af næste afsnit, er det vigtigt, at undervisningen tager udgangspunkt i noget for eleverne relevant og vedkommende. Og det kan måske være et problem. Man kan spørge sig selv om en fortælling om vikingetiden er vedkommende for nutidens børn. Kan de overhovedet identificere sig med en vikingementalitet? Ja, for der vil altid være almenmenneskelige eksistenstemaer så som liv, død, det gode og det onde, naturen og konflikter mennesker imellem. Disse forhold gælder som sagt også for mennesker i 2011 og der vil derfor altid være noget at identificere sig med i en fortælling.

1. **Vedkommenhed**

I Asteriks nr. 45 skriver Bernard Eric Jensen i artiklen Historiens vingesus, det er vigtigt at tage udgangspunkt i børnenes brug af historie. Historie skal være vedkommende for eleverne ellers sætter det ingen erindringsspor og undervisningen bliver reproducerende og kedelig. Endvidere siger han:

*”..at det historiedidaktiske paradigme om nutidsrelevans støttes af den neurovidenskabelige hukommelsesforskning, der ser det som en kvalitet ved den menneskelige hukommelse, at den er selektiv.”*

Dette synspunkt understøttes af en anden artikel i Asteriks nr. 45 ”Det, jeg sanse, husker jeg”.

*”Vi husker bedre konkrete oplevelser end abstrakt viden, fordi det konkrete appellerer til flere sanser, og den viden bør man bruge i skolen, mener neurobiolog Theresa Schilhab.*”

Artiklen beskriver sammenhængen mellem læring og hukommelse og forskere mener, at hvis vi tager udgangspunkt i noget vi har en erfaring med, lagres det i hjernen fordi det er vedkommende.

Præcis som fortællingen skal være det i historieundervisningen. Hvis udgangspunktet er for kedeligt eller abstrakt vil hjernen automatisk sortere det fra som ligegyldigt og uvedkommende.

Erik Lund, en norsk historiedidaktiker, har som et af sine tre grundlæggende principper for hvordan læring bedst opstår, netop beskrevet, at undervisningen skal tage udgangspunkt i elevens egen hverdagsforestillinger og forståelsen af disse[[32]](#footnote-32) for at have bedst mulighed for læring.

Der er fortalere for, at det ikke er barnet, det nære og genkendelige der er udgangspunktet men derimod faget. Thomas Ziehe mener at det er det fremmede eller anderledes element der er styrken og ikke det vedkommende. Altså skal eleven ifølge Ziehe, kastes ud i det anderledes så de kan gøre sig fri af de stereotyper de er vant til. At læring opstår i overraskelsesmomentet og den gode anderledeshed[[33]](#footnote-33).

Dog vil jeg konkludere, at det er vigtigt at tage udgangspunkt i elevens egen verden, og det gør man netop med fortællingen.

1. Sammenhæng

Som nævnt tidligere vil jeg nu se på om fortællingen kan skabe en sammenhæng for eleven, der kan medvirke til at udvikle elevens historiebevidsthed og identitetsdannelse.

Vi moderne mennesker bombarderes af uendelige mængder af informationer. Det gør, at vi er i stand til, at ændre os hurtigt og i forhold til enhver ny situation. Men det gør også at vi mister grebet om hvem vi i virkeligheden er og vores identitet bliver overfladisk i stedet for fast forankret. Det moderne samfund gør, at vores fælles identitet og historie bliver svære at få øje på og strukturerne i samfundet så omskiftelige, at det er vanskeligt for det enkelte individ at finde rod og fodfæste. [[34]](#footnote-34) Fordi samfundet har udviklet sig fra det traditionelle til det moderne[[35]](#footnote-35) kan det være en svær opgave for individet, at skabe et ”jeg”. De mange og omskiftelige værdier i det moderne samfund sætter historiebevidstheden og identitetsdannelsen på prøve.

En følge af dette omskiftelige samfund kan være, at individet går i opløsning og begrebet ”situid” opstår. Situidet er et menneske der er i konstant bevægelse, kan tilpasse sig nutidens skiftende situationer og holdninger. Det har ikke brug for fortællingen til at skabe egen identitet, situidet tilpasser sig den givne situation og presser begrebet fleksibilitet til det yderste. Dette giver en svaghed da identiteten er tillært og overfladisk og ikke dybt forankret som den er i individet[[36]](#footnote-36).

I det moderne samfund tvinges individet til i højere grad at reflektere over fortid, nutid og fremtid[[37]](#footnote-37) for at skabe identitet. Det er derfor nødvendigt at forholde sig refleksivt til sin omverden og her kan fortællingen hjælpe med at skabe den sammenhæng der skal til for at udvikle egen identitet i forholdet til andre, så individet ikke bare bliver et produkt af de stadigt omskiftende normer og værdier i det moderne samfund.

Fortællingen styrker individets identitetsdannelse og lærer den enkelte at forholde sig til sig selv og hvem man er. Det gør individet stærkt, at kende sit ”jeg” og forholde sig til det i forholdet til andre mennesker og situationer i stedet for at være i stadig forandring og miste sit rodfæste.

Det er ikke nok bare at tænke på, at man vil være bevidst. Individet må gennem fortællingen arbejde med sig selv som historieskabt såvel som historieskabende. Og netop i gennem den sammenhæng skabes identiteten. [[38]](#footnote-38)

1. Identitet

Er identitet bare noget der kommer af sig selv, noget man kan bestemme sig for sig at have? Kan man som lærer sådan uden videre give eleverne en identitet? Og kan fortællingen på nogen måde styrke udviklingen af elevens identitetsdannelse?

Det enkelte individ kan ikke udvikle identitet uden at have noget at forholde sig til og nogen at spejle sig i. Derfor bliver fortællingen central i identitetsdannelsen. Eleverne må nødvendigvis arbejde med selvet og de selvobjekter der er til stede[[39]](#footnote-39).

Selvet ser sig selv i nutiden, den ”jeg” er lige nu i en given situation. Men selvet skal også ses i en større historisk sammenhæng, vejledes i normer og værdier. Forbilleder skal skabe mening og sammenhæng og give selvet en følelse af at høre til i et fællesskab for at skabe tryghed. Selvet skal vejledes i fremadrettethed, og blive bevidst om sin egen rolle og muligheder i fremtiden[[40]](#footnote-40). Fortællingen kan være med til at skabe disse rammer for udvikling af selvet og identiteten hos den enkelte elev.

Vi fortæller hele tiden historier om os selv[[41]](#footnote-41) for at forstå og udvikle selvet og identiteten. Vores fortællinger ændre sig i forhold til tid og rum, der er i stadig forandring. Vi fortæller vores egen historie og tilpasser den ud fra de nærværende personer, i en sportsklub, til fester og til fremmede. Men selvfortællingen skal samtidig være tro mod en egen opfattelse af selvet[[42]](#footnote-42).

Selvfortællingen udvikler sig hele tiden i forhold til fortid, nutid og fremtid og er medvirkende identitetsdannelsen hos eleven.

1. Illeris læringsrekant

Kan fortællingen bruges set ud fra et læringsteoretisk synspunkt? For at få et overblik over dette, vil jeg beskrive de grundlæggende forhold der gør sig gældende for læring.

Læring finder sted når samspillet mellem to processer er aktivt[[43]](#footnote-43).

 ”*Den ene proces er det samspil mellem individet og dets omgivelser, som finder sted i hele vores vågne tid, og som vi kan være mere eller mindre opmærksomme på – hvorved opmærksomhed eller ”rettethed” bliver et vigtigt forhold af betydning for læring. Den anden proces er den individuelle psykologiske bearbejdning og tilegnelse, der sker af de impulser og påvirkninger som samspillet indebærer. Tilegnelsen har typisk karakter af en sammenknytning af de nye impulser og påvirkninger med resultaterne af relevant tidligere læring, og dermed får resultatet dets individuelle præg.”[[44]](#footnote-44)*

***Samspilsprocessen*** afhænger af:

1. Tid og sted, det sociale og det materielle. Altså omgivelserne.
2. Individet.

***Tilegnelsesprocessen*** afhænger af:

1. Drivkræfterne. Det motivationelle, det følelsesmæssige og det viljesmæssige.
2. Det indholdsmæssige, kognitive, motoriske og fornuftmæssige.

Samspils- og tilegnelsesprocessen skal være i gang før der opstår læring, læring har altså altid både et subjekt og et objekt[[45]](#footnote-45).

Men hvor kommer fortællingen ind i billedet? Kan fortællingen skabe mening og sammenhæng? Jeg mener helt klart, at fortællingen sætter gang i alle de fundamentale forhold der skal til før læring opstår. Jeg vil prøve at forklare dette ved hjælp af læringens tre dimensioner – den indholdsmæssige, den drivkraft mæssige og den samspilsmæssige dimension.



Denne figur viser, grafisk, læringens tre dimensioner.

Når jeg skal tænke fortællingen ind i Illeris læringstrekant mener jeg, at den placere sig i samspilsdimensionen. Ved at bruge fortællingen som et didaktisk redskab kan jeg fange elevernes interesse og dermed motivere dem i undervisningen. Jeg kan som lære påvirke de ydre rammer for eleven og skabe et fællesskab i klassen så der opstår et givtigt læringsmiljø. Eleverne lærer, at lytte og forstå hinandens fortællinger, diskutere og analysere ud fra det fortalte. Både egne og andres fortællinger i klasserummet medvirker til, at sætte tilegnelsesprocesserne i spil – eleven oplever læring og tilegner sig andre færdigheder. Dette giver igen lyst og motivation til ny læring.

Jeg mener helt klart at kunne konkludere, at fortællingen er med til at give eleverne god mulighed for læring, og at jeg med mine didaktiske overvejelser kan påvirke de ydre betingelser så elevens indre processer bliver aktiveret. Eleven føler sig motiveret og de kognitive strukturer kan ændres.

1. Det faglige aspekt

Læreren har en central rolle som den der udvælger hvilke bøger, emner og kilder der skal bruges i undervisningen. Og lader dette være det grundlæggende og mest betydningsfulde i undervisningen[[46]](#footnote-46). Dette er dog et problem da eleverne ikke er enige med læreren, eller i hvert fald ikke ser lærerens materiale og undervisning som noget særlig interessant[[47]](#footnote-47). Der opstår også et problem for historieundervisningen når eleverne ikke forstår lærerens mål for undervisningen[[48]](#footnote-48). Kommunikationen mellem lærer og elev bør blive bedre og den overdrevne brug af lærebogssystemer nedtones til fordel for fortællingen[[49]](#footnote-49).

Man må som lære arbejde med hvilke undervisningsmetoder man vil bruge i historieundervisningen for at styrke elevernes identitet og historiebevidsthed. Da historiebevidsthed lægger sig tæt op ad den konstruktivistiske måde at opfatte viden og læring på[[50]](#footnote-50) ser jeg fortællingen som et godt og næsten uundværligt redskab til, at udvikle elevernes identitet og historiebevidsthed.

Eleverne bruger fortællingen i deres hverdag, den kan handle om alt fra gamle dage til sjove oplevelser i klubben[[51]](#footnote-51). De nære og familiære fortællinger har stor interesse og betydning for den enkelte elev. Derfor vil denne måde, at bruge fortællingen på i historieundervisningen, være god til at gøre faget vedkomne, levende og spændende, og man kan som lære med fordel arbejde med netop disse fortællinger med henblik på, at udvikle identitet og historiebevidsthed hos den enkelte elev[[52]](#footnote-52).

Fra arbejdet med de nære og familiære fortællinger kan man tage afsæt og bygge bro til den store historie, Danmarks historie eller verdens historien.

Udvikling af identitet og historiebevidsthed har særlig gode betingelser, når elevernes familiefortællinger kobles sammen med den store historie[[53]](#footnote-53) da dette forudsætter, at eleven lærer at forholde sig til fortid, nutid og fremtid som en dynamisk proces. Derved oplever eleverne at de faktisk selv er historieskabt såvel som historieskabende.

Den traditionelle lærebogsstyrede historieundervisning, der følger en bestemt kronologi, koncentrere sig om fortiden og har derfor svært ved at skabe denne dynamik mellem fortid, nutid og fremtid der er så afgørende for udvikling af den enkelte elevs identitet og historiebevidsthed[[54]](#footnote-54). Fortællingen bygger bro mellem fortid, nutid og fremtid og læreren skal vejlede eleverne i fortællingen, da de faktuelle detaljer skal være korrekte. Fortællingen skal kobles til de historiske facts og på den måde vække elevernes interesse og lyst til læring.

Som nævnt tidligere i denne opgave bombarderes vi moderne mennesker med informationer og vores opfattelse af historien påvirkes fra flere sider: familien, TV, computerspil, musik, internet, politik, museer osv.[[55]](#footnote-55) Og det er min opgave som historielære, i samarbejde med eleven, at skabe en sammenhæng mellem disse påvirkninger og elevens fortælling, for at udvikle identitet og historiebevidsthed hos den enkelte. De nære og familiære fortællinger har en speciel narrativ form, der gør dem særlig egnede som afsæt i historieundervisningen[[56]](#footnote-56)

Men for at bevare fagligheden og ikke flyve helt op i fortæller himlen, må der nødvendigvis stilles krav til en fortælling før den kan kaldes historisk. Leif Becker Jensen opstiller, i sin artikel i Historie og Samfund 1/91, to kriterier for den historiske fortælling:

*For det første må der ske et møde mellem det kendte og det ukendte i læserens/tilhørerens bevidsthed. Historisk bevidsthed opstår, når jeg i fortidens mennesker på èn og samme gang genkender mig selv og min egen forestillingsverden. Hvis fortællingen kun indeholder min egen nutid projiceret ned i fortiden, så sker det ikke det skred i min erkendelse som er nødvendig for historisk bevidsthedsdannelse.*

*For det andet må en fortælling, for at fortjene betegnelsen historisk, indeholde en historisk dimension, så den også kan aflæses historisk. Det vil sige at personer og begivenheder – uden bedrevidende og fordømmende bagklogskab – må være skildret i deres historiske betingethed, så jeg accepterer deres handlinger som logiske og rationelle ud fra fortællingens materielle og mentale univers[[57]](#footnote-57).*

For at komme frem til en konklusion på opgaven vil jeg i det følgende afsnit analysere hvorvidt romanen ”Erik Menneskesøn” opfylder disse krav og dermed har sin berettigelse i historieundervisningen.

1. Vurdering af romanen Erik Menneskesøn

Romanen ”Erik Menneskesøn” handler om 13-årige Erik der en aften, under et voldsomt uvejr, hentes tilbage i tiden til Asgård af tordenguden Tor. Sammen med Tors datter, Trud, skal han finde gudinden Idun, som jætterne har bortført. Gudinden Idun og hendes livsæbler er blevet bortført af jætterne, og guderne er ved at miste deres styrke. Bogens handling starter i vores nutidige menneskeverden, efter Erik bliver hentet af Tor udspiller resten af boges handling sig i gudernes univers. Her følger vi så Erik og Trud i deres prøvelser for at finde og redde gudinden Idun og hendes livsæbler. Prøvelserne spænder vidt, de handler både om personlig udvikling, gamle gude og heltesagn og vikingernes verden og hverdag.

Bogen er bygget op af 43 kapitler, bagerst er en oversigt over guderne i Asgård. Her kan jeg læse om de forskellige guder bl.a*. ”****Idun*** *har livsæblerne, der holder alle guderne unge og friske. Hun er gift med Brage.”*

Forfatteren fortæller om drengen Erik og beskriver de oplevelser Erik kommer ud for. De forskellige personer i bogen siger replikker og mange af replikkerne er gjort lid morsomme. Guden Tor bliver i særdeleshed skildret som er morsom og lystig person.

Handlingen foregår i starten af bogen i Eriks hjem her på jorden, Erik bliver hentet til gudernes verden efter et voldsomt tordenvejr. De krydser regnbuen og resten af handlingen foregår i gudernes verden. I bogen skildres Asatroen, hvordan guderne blev opfattet, hvilken betydning de forskellige har. Overtro og skæbnebestemte hændelser beskrives også i forbindelse med Erik og Truds prøvelser. Almindelige dagligdags begivenheder som de formodes at have foregået i vikingetiden beskrives i forholdet mellem Tor og Tors hustru Freja.

Konflikterne i bogen kredser meget om det gode mod det onde. Hvor det gode sejre. Sideløbende er der en kærlighedshistorie mellem Erik og Trud, og emner som barn >< voksen er også beskrevet i bogen.

Skulle jeg bruge bogen i historieundervisningen ville jeg tænke mig godt om. Bogen handler i bund og grund om konflikten mellem det gode og det onde, og har så en teen age kærlighedshistorie sideløbende.

Eksempler på undervisning:

Læreren læser Erik Menneskesøn højt i klassen. Eleverne skal samtidig tegne de personer, dyr, ting eller episoder der vækker deres interesse. Billederne hænges løbende op i klassen, og eleverne vil få mulighed for at fortælle hinanden om deres billeder. Måske har nogle elever malet/tegnet det samme men på vidt forskellige måder.

Eleverne får udleveret et ark med spørgsmål omkring vikingetiden. De skal arbejde i grupper og bruge klassens dertil indrettede bibliotek med faglitteratur om vikingetiden.

Eleverne skal spille en scene fra bogen. Hver gruppe skriver deres egne replikker, og må gerne digte på scenen

Det kan blive et problem med romanen Erik Menneskesøn, at den simpel hen ikke er vedkommende nok for eleverne. Arbejdet med bogen kan blive for kedelig og udynamisk, og eleverne vil sandsynligvis ikke føle bogen som noget betydningsskabende for netop deres liv. Bogen lever ikke efter min mening ikke op til de stillede krav, bl.a. er den episke distance svær at få øje på. Jeg er i tvivl om hvorvidt bogen vil udvikle identitet og historiebevidsthed hos eleverne eller om den bare vil kunne bruges som et afbræk i den traditionelle lærebogsstyrede undervisning i vikingetiden.

1. **Afrunding og konklusion**

Historiebevidstheden kan være mere eller mindre bevidst, men er altid til stede. Jeg er overbevist om at den er mest til stede når den optræder som fortælling.

Jeg må som lærer forstå vigtigheden af fortællingen, men også være særdeles opmærksom på ulemperne, og de faglige krav udvælgelsen af f.eks. en historisk roman eller en fortælling stiller mig overfor. Det kan være svært for eleverne, at skelne mellem virkelighed og fantasi. Og selve historiebevidsthedsbegrebet er en udfordrende størrelse at arbejde med. Fortællingen kan også blive til en form for tidsfordriv og ligegyldig undervisning hvis ikke læreren er særdeles opmærksom på sin egen rolle.

Den traditionelle historie grundbog vil stadig have en central rolle i historieundervisningen. Der skal viden til, og den kommer ikke af sig selv uden arbejde og fordybelse.

Der er både fordele og ulemper ved at bruge fortællingen i historieundervisningen til at styrke elevernes historiebevidsthed. Fordelene er, at bruges elevernes egne fortællinger, motiveres eleverne i undervisningen. Læringsmiljøet styrkes og set ud fra et læringsteoretisk synspunkt giver fortællingen særdeles gode vilkår for læring.

En af ulemperne er jeg selv stødt på i denne opgave. Jeg blev i starten umiddelbart meget fascineret af bogen ”Erik Menneskesøn” men efter jeg har arbejdet mig i gennem denne opgave er jeg blevet klar over, at den ikke opfylder de grundlæggende krav til en fortælling der kan bruges i historieundervisningen. Jo, den kan godt bruges som jeg har givet eksempler på. Men disse eksempler styrker efter min mening ikke elevernes historiebevidsthed.

Jeg mener, at man må tage udgangspunkt i fortællinger der er vedkommende for eleverne. Og det er elevernes egne historier. Disse fortællinger er udgangspunktet for at styrke og udvikle elevernes historiebevidsthed. Men de didaktiske overvejelser sætter store krav til læreren når fortællingen er undervisningsmetoden.

Litteraturliste

Bøger:

Binderup, Thomas: Brug af historie og fortid, Intentionel historisk refleksivitet.

 Forlaget Meloni 2008, 1. udgave, 1. oplæg

Bruner, Jerome: Uddannelseskulturen. Forlaget Munksgaard 1998, 1. udgave, 1. oplæg.

Hermansen, Mads: Læringens Univers. Forlaget Klim, 3. udgave 1998.

Illeris, Knud: Læring, Roskilde Universitetsforlag 2006. 2. reviderede udgave.

Jensen, Bernard Eric: Historie – livsverden og fag. Gyldendals forlag 2003, 1. udgave, 1. oplag.

Lund, Erik: Historiedidaktikk, en håndbok for studenter og lærere. Universitetsforlaget 2009. 3. utgave.

Nielsen, Vagn oluf: Ungdom og historie i Danmark. Institut for Humanistiske Fag 1998.

Olsen, Lars-Erik: Erik Menneskesøn. Forlaget Høst og Søn. 1990. 2. udgave, 3. oplag.

Poulsen, Jens Aage: Historie, formidling og fiktion – Den historiske roman i undervisningen. 1990

 Forlaget Åløkke

Rasch-Christensen, Andreas: Linjefaget historie – mellem læghistorie og profession. 2010 Ph.d.-afhandling.

Tønnesvang, Jan. Hermansen, Mads. Bertelsen, Preben.: Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets

 anvendelse i psykologien. Forlaget Klim. 2002

1. udgave.

Andet:

Artikler fra ”Historie og Samtid” : 1) En god historie. Fortællingens fascination og farer. Nr.3, 1988

 Af Henning Brinckmann Kristensen.

 2) Historien er en fortællende videnskab – men man skal være kritisk

 med hvilke historier man fortæller. Nr. 1, 1991. Af Leif Becker Jensen

 3) Faglighed i forandring. Nr.4, 2009 Af Carsten Tage Nielsen.

 4) Historiebevidsthed – i medvind og modvind. Nr. 1, 2010

 Af Bernard Eric Jensen.

 5) Cooperative Learning i historieundervisningen. Nr. 1, 2011

 Af Camilla Nordstrøm Hansen og Ditte Gormsen.

Artikler i ”Asteriks”: 1) Kampen om historiens vingesus. Asteriks nr. 45 marst – april 2009.

 Af Carsten Henriksen.

 2) Det, jeg sanser, husker jeg. Asteriks nr. 45 marst – april 2009.

 Af Marie Fugl

Jensen, Bernard Eric: Historiebevidsthed og historie – hvad er det? Artikel fra Historieskabte såvel som

 historieskabende. Dafolo Forlag 2000. 1. udgave, 2. oplag.

Fælles Mål 2009 Historie. Faghæfte 4. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 6 – 2009.

Ziehe, Thomas: Kap. 16 ”God anderledeshed” i bogen Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund.

 Forlag Billesø og Baltzer 1999.

Olsen, Jan Brødslev: Fortælling og identitet. Artikel i Kognition og pædagogik. Nr. 44, juni 2002.

1. Lars-Henrik Olsen: Erik Menneskesøn .1986 Høst og Søn, side 11 [↑](#footnote-ref-1)
2. Fælles Mål, side 3 [↑](#footnote-ref-2)
3. Fælles Mål, side 3 [↑](#footnote-ref-3)
4. Fælles Mål, side 12 [↑](#footnote-ref-4)
5. Fælles Mål, side 19 [↑](#footnote-ref-5)
6. Carsten Tage Nielsen, Faglighed i forandring, side 15 [↑](#footnote-ref-6)
7. Fælles Mål, side 4 [↑](#footnote-ref-7)
8. Kampen om historiens vingesus, artikel i ”Asterix” 2009 [↑](#footnote-ref-8)
9. Kampen om historiens vingesus, artikel i ”Asterix” 2009 [↑](#footnote-ref-9)
10. Carsten Tage Nielsen, Faglighed i forandring, side 16 [↑](#footnote-ref-10)
11. Fælles Mål, stk. 3 [↑](#footnote-ref-11)
12. Fælles Mål, side 21 [↑](#footnote-ref-12)
13. Vagn Oluf Nielsen, s. 21. [↑](#footnote-ref-13)
14. Vagn Oluf Nielsen, s. 54. [↑](#footnote-ref-14)
15. Vagn Oluf Nielsen, s. 54. [↑](#footnote-ref-15)
16. Vagn Oluf Nielsen, s.55. [↑](#footnote-ref-16)
17. Vagn Oluf Nielsen, s. 55. [↑](#footnote-ref-17)
18. Artikel fra Historie og samfundsfag, nr. 1, marts 2011. [↑](#footnote-ref-18)
19. Artikel fra Historie og samfundsfag, nr. 1, marts 2011. [↑](#footnote-ref-19)
20. Andreas Rasch-Christensen, s. 67 ff. [↑](#footnote-ref-20)
21. Jens Aage Poulsen, s. 30 ff. [↑](#footnote-ref-21)
22. Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet af 6. April 1900 om undervisningsplaner for de offentlige folkeskoler. (Det Sthyrske Cirkulære efter V. Sthyr) [↑](#footnote-ref-22)
23. Jens Aage Poulsen, s. 18 ff. [↑](#footnote-ref-23)
24. Jens Aage Poulsen, s. 23 ff. [↑](#footnote-ref-24)
25. Jens Aage Poulsen, s. 25. [↑](#footnote-ref-25)
26. Jens Aage Poulsen, s. 22 ff. [↑](#footnote-ref-26)
27. Jens Aage Poulsen, s. 26 ff. [↑](#footnote-ref-27)
28. Jens Aage Poulsen, s. 39. [↑](#footnote-ref-28)
29. Jens Aage Poulsen, s. 10 ff. [↑](#footnote-ref-29)
30. Thomas Binderup, s. 96. [↑](#footnote-ref-30)
31. Jens Aage Poulsen, s. 58. [↑](#footnote-ref-31)
32. Erik Lund, Historiedidaktikk, s. 22. [↑](#footnote-ref-32)
33. Thomas Ziehe, God Anderledeshed. [↑](#footnote-ref-33)
34. Thomas Binderup, s. 16 ff. [↑](#footnote-ref-34)
35. Thomas Binderup, s. 19 [↑](#footnote-ref-35)
36. Jan Brødslev Olsen. [↑](#footnote-ref-36)
37. Thomas Binderup s. 20 ff. [↑](#footnote-ref-37)
38. Jan Brødslev Olsen. [↑](#footnote-ref-38)
39. Jan Tønnesvang, s. 213 ff. [↑](#footnote-ref-39)
40. Jan Tønnesvang, s. 217 ff. [↑](#footnote-ref-40)
41. Jerome Bruner (2004) s. 76 ff. [↑](#footnote-ref-41)
42. Jerome Bruner (2004) s. 76 ff. [↑](#footnote-ref-42)
43. Knud Illeris, s. 35 ff. [↑](#footnote-ref-43)
44. Knud Illeris, s. 35. [↑](#footnote-ref-44)
45. Knud Illeris, s. 37 ff. [↑](#footnote-ref-45)
46. Andreas Rasch-Christensen s. 44 [↑](#footnote-ref-46)
47. Andreas Rasch-Christensen s. 44 [↑](#footnote-ref-47)
48. Andreas Rasch-Christensen s. 44 [↑](#footnote-ref-48)
49. Andreas Rasch-Christensen s. 45 [↑](#footnote-ref-49)
50. Andreas Rasch-Christensen s. 45 [↑](#footnote-ref-50)
51. Andreas Rasch-Christensen s. 46 [↑](#footnote-ref-51)
52. Andreas Rasch-Christensen s. 46 [↑](#footnote-ref-52)
53. Andreas Rasch-Christensen s. 50 [↑](#footnote-ref-53)
54. Andreas Rasch-Christensen s. 50 [↑](#footnote-ref-54)
55. Andreas Rasch-Christensen s. 54 [↑](#footnote-ref-55)
56. Andreas Rasch-Christensen s. 55 [↑](#footnote-ref-56)
57. Leif Becker Jensen, s. 9. [↑](#footnote-ref-57)