

Historiebrug

Mellem identitet og kompetence

Indhold

1. Indledning.....	3
1.1 Problemformulering.....	4
1.2 Opgavens disponering.....	4
2. Begrebsafklaring.....	5
2.1 Identitet.....	5
2.2 Historiebevidsthed.....	6
2.3 Historiebrug.....	7
2.4 Fagdidaktiske paradigmer.....	7
2.5 Historiebrug som etnodidaktik.....	8
2.6 Historiebrug som basisfagsdidaktik.....	9
3. Analyse.....	10
3.1 Identitetsudvikling og Forenklede Fælles Mål i faget historie.....	10
3.2 Målstyret identitetsudvikling?.....	11
3.3 Historiebrug i Forenklede Fælles Mål: Basisfag eller etnodidaktik?.....	12
3.4 Delkonklusion.....	13
4. Empiri (første del).....	14
4.1 Historiebevidstheder (1999).....	14
4.2 Egen empiri: Vilkår, metode og formål.....	15
4.3 Emma og Carolines historiebevidstheder.....	17
4.4 Didaktiske konsekvenser af sample 1.....	19
4.5 Tinas og Katrines historiebevidstheder.....	19
4.6 Didaktiske konsekvenser af sample 2.....	22
5. Undervisningsplan.....	23
5.1 Oversigt over forløbet.....	24
5.2 Kort oversigt over lektionerne.....	26
6. Empiri (anden del).....	28
6.1 Komparativ/kvantitativ empiri: Ni udsagn om historie.....	28
6.2 Kvalitativ evaluering: Er jeg historie?.....	32
6.3 Emmas essay.....	33

6.4	Carolines essay	34
6.5	Katrines essay	35
6.6	Generelle betragtninger	35
7.	Afrunding	36
7.1	At undersøge historiebevidsthed kvalitativt	36
7.2	Ni udsagn om historie.....	37
7.3	Udvælgelse af læringsmål.....	37
7.4	Konklusion	38
8.	Litteratur.....	39
8.1	Weblitteratur:.....	41
9.	Bilag	43
9.1	Interviewguide til kvalitativ undersøgelse af historiebevidstheder	43
9.2	Opgaveformulering til essays "Er jeg historie?"	44
9.2	Eksempler på historiebrug til analyse	45

1. Indledning

Med Forenklede Fælles Mål 2014 er der blevet indført en strammere målstyring i Folkeskolen. I den pædagogiske filosofi har jeg stødt på omfattende kritik af en sådan *instrumentalistisk* tilgang til det at holde skole. Kritikken går bl.a. på, at pædagogikken ikke må blive et middel for noget ganske bestemt, men må være en selvstændig praksis med en paradoksalt grundstruktur (Oettingen 2001). På den anden side står de, der mener, at en strammere målstyring ligefrem vil styrke dannelsen, netop fordi der bliver sat klare mål for, hvad vi vil med dannelsesbegrebet (Aisinger 2013, Rasch-Christensen 2014). Den norske didaktikprofessor Erling Lars Dale advarede mod at forenkle udviklingen af skolen som organisation ved at se den analogt med produktion i industrien og med rationel statsforvaltning, fordi der ville opstå tingsliggjort bevidsthed (Dale 1998; Imsen 2012). I flere tilfælde er der blevet benyttet en sådan analogi i forbindelse med skolereformen. Økonomiprofessor og formand for produktivitetskommissionen, Peter Birch Sørensen, har bl.a. udtalt "*Bedre kvalitet i folkeskolen er et vigtigt redskab til at øge produktiviteten i det lange løb*" (Wiegand 2013, p. 1). Når et sådan økonomisk incitament ligger til grund for skolereformen og dermed også forenklingen af Fælles Mål, bliver fokus rettet mod en "noget-for-pengene-kultur" (Mellon 2014). Fokus ligger ikke længere på skolens dannelsesopgave; at forme et harmonisk menneske med selv- og medbestemmelse, men i højere grad på kompetenceudvikling og forberedelse til videre uddannelse. I den forbindelse er udviklingen af skolen i høj grad præget af en markedsorienteret styringslogik, hvor pædagogiske institutioner ses som virksomheder, der skal levere ydelserne så effektivt som muligt (Moos 2009). Disse tendenser kan beskrives som en udvikling fra velfærdsstat til konkurrencestat (Pedersen 2011).

Samtidig har ungdomsforskningen konkluderet, at uddannelsesinstitutionerne kun kan skabe de brede læreprocesser, som er nødvendige i fremtidens samfund, hvis der etableres et meningsfuldt samspil med de unges identitetsudvikling (Illeris et al. 2009).

Som lærer har jeg fortsat en stor interesse for skolens dannelsesopgave. Jeg vil med undervisningen gerne bidrage til elevernes identitetsudvikling. Denne tilgang ser jeg udfordret af ovennævnte perspektiver. Foreliggende opgave kan betragtes som en undersøgelse af, hvordan undervisning i nutidens folkeskole fortsat kan bidrage til en personlig og alsidig identitetsudvikling hos eleverne. Udgangspunktet vil være i Forenklede Fælles Mål i faget historie og begrebet historiebevidsthed vil være omdrejningspunktet for identitetsudviklingen. Særligt det didaktiske potentiale i

kompetenceområdet historiebrug vil blive undersøgt med henblik på at konkrete handleperspektiver til lærerens praksis.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan de nye forenklede fælles mål i faget historie bidrage til elevernes identitetsudvikling, og hvordan kan arbejdet med historiebrug understøtte kvalificering af elevernes historiebevidsthed? Hvilke didaktiske overvejelser skal læreren gøre sig for at opnå dette?

1.2 Opgavens disponering

Opgaven er disponeret således, at der redegøres for begreberne identitet, historiebevidsthed og historiebrug. Alle begreberne ansues fra en socialkonstruktivistisk synsvinkel og sættes i et didaktisk perspektiv. Derefter redegøres der for to forskellige tilgange til historiebrug i et didaktisk perspektiv med henblik på at finde frem til, hvilket fagdidaktisk paradigme kompetenceområdet historiebrug knytter sig til.

I opgavens analyseafsnit bliver forholdet mellem identitetsudvikling og Forenklede Fælles Mål behandlet. Derefter laves der en undersøgelse af, hvilket fagdidaktisk paradigme kompetenceområdet historiebrug befinder sig i. På baggrund af disse analyser laves der en delkonklusion, som leder hen mod at skabe en identitetsudviklende og historiebevidsthedskvalificerende undervisning med udgangspunkt i kompetenceområdet historiebrug. Det konkluderes bl.a., at der må foretages undersøgelser af historiebevidsthed som sociokulturel praksis.

I første empiriafsnit fremlægges en kort gennemgang af Marianne Poulsens Ph.d. projekt "*Historiebevidstheder*" (1999). Derefter præsenteres og analyseres resultater fra egen empiriindsamling. Der er tale om kvalitative interviews med elever fra en 9. klasse. Målet er at finde frem til, hvad der karakteriserer elevernes egen historiebrug med henblik på at danne et afsæt, hvorfra kvalificeringen af elevernes historiebevidstheder kan finde sted. Materialet analyseres og behandles, og der udledes læringsmål til en undervisningsplan.

I opgavens næste afsnit præsenteres et undervisningsforløb med afsæt i kompetenceområdet historiebrug og resultaterne fra de kvalitative interviews. Det gøres med henblik på efterprøve didaktiske tiltag i praksis, så der kan udeledes en fyldestgørende og praksisrettet besvarelse på opgavens lærerfaglige problemstilling.

Derefter præsenteres et nyt empiriafsnit, hvor egen indsamlet empiri behandles med henblik på evaluering af de didaktiske tiltag. Der er tale om en kvantitativ undersøgelse af klassens forhold til historie. Undersøgelsen er lavet både før og efter undervisningen i historiebrug, og der laves en komparativ analyse mellem disse resultater. Derefter fremlægges en kvalitativ evaluering af undervisningsudbyttet. Der er tale om elevproducerede essays med overskriften "Er jeg historie?". En udvalgt mængde af disse essays analyseres, og det vurderes hvorvidt elevernes historiebevidstheder kan siges at være blevet kvalificeret gennem undervisningen.

Afslutningsvis præsenteres en opsamling af de didaktisk overvejelser i en konklusion, og der gives bud på handleanvisninger til historielærerens praksis.

Litteraturliste og bilag findes sidst i opgaven. Interviewguide og opgaveformuleringen til elevernes essays, samt dele af materialerne til undervisningsforløbet findes i bilagene.

2. Begrebsafklaring

2.1 Identitet

Identitet er et nøglebegreb i såvel en pædagogisk/didaktisk som i en historiefaglig sammenhæng (Skovlund 2012, Bekker-Nielsen et al. 2009). En persons identitet indeholder både et individuelt og et kollektivt aspekt. Det handler altså om, hvem en person er, og oplevelsen af en sammenhængene individualitet, men også om oplevelsen af en bestemt placering i en social sammenhæng (Illeris 2007). Der er langt fra enighed om, hvordan identitet bedst kan forstås, men de seneste år har en socialkonstruktivistisk tilgang været den fremherskende (Bekker-Nielsen et al. 2009). I socialkonstruktivismen opfattes identitet som et fænomen, der vokser ud af dialektikken mellem individ og samfund (Berger & Luckmann 2003). Der er tale om, at identitet skabes i et samspil mellem organisme, individuel bevidsthed og *social struktur*. Det betyder, at det med en sådan tilgang ikke er meningsfyldt at tale om identitet uden for en social kontekst. Det er dog vigtigt at understøtte, at der i Berger & Luckmanns socialkonstruktivisme er indlejret en dialektik. Identiteten bliver formet og omformet af sociale processer. På den anden side reagerer identiteter tilbage på sociale strukturer, og former og omformer disse (Ibid., p. 200ff). Det betyder således, at identitet ikke er en på forhånd givet størrelse. Denne opfattelse af identitet ligger til grund for min undersøgelse.

I den psykologiske verden foregår der løbende en debat om, hvorvidt der findes en identitetskerne. I et læringsmæssigt perspektiv mener Knud Illeris, at der er god grund til at fastholde en opfattelse af en identitetskerne, som er omgivet af et lag med fleksible strukturer (Illeris 2007). Identiteten er altså både noget relativt stabilt, og noget fleksibelt, fordi identiteten også er et resultat af løbende refleksive processer. Når der i problemformuleringen står *identitetsudvikling*, vil jeg lægge op til, at eleverne udvikler deres forståelse af sig selv gennem refleksive processer. At forstå sig selv handler om at forstå, hvem man er nu. Men nøglen til at forstå dette fordrer både spørgsmål som "Hvor kommer jeg fra?", "Hvad kunne være bedre for mig?" og "Hvor vil jeg gerne bevæge mig hen?" (Ibid., p. 151). Der skal altså etableres et samspil mellem *fortidsfortolkning og fremtidsforventning* for at opnå en adækvat *nutidsforståelse* (Jensen 2010). Her ser jeg historiefagets potentiale som kilde til identitetsudvikling, og det er det potentiale, jeg vil undersøge i analysen.

2.2 Historiebevidsthed

Der er langt fra enighed om, hvordan historiebevidsthedsbegrebet bedst skal defineres. Her tager jeg udgangspunkt i den danske historiedidaktiker, Bernard Eric Jensen, som har været en af de mest toneangivende fagdidaktikere i Norden de sidste 25 år. Studiet af hans værker har givet mig inspiration til videre fordybelse i primære værker, som jeg også vil inddrage.

Bernard Eric Jensen definerer historiebevidsthed som det indre sammenspil mellem en persons *fortidsfortolkninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger* (Jensen 2010, p. 45). En historiebevidsthed er et uomgængeligt element i menneskelivet, og det er derfor ikke noget, man kan fravælge, og den indgår som et helt grundlæggende element i menneskers kollektive og individuelle identitet (Jensen 1996). Derfor er historiebevidsthed ikke noget, der kan læres i historieundervisningen. I stedet må eleven opfattes som en, der allerede har en historiebevidsthed, og det må være undervisningens opgave at kvalificere denne iboende bevidsthed. Det kan gøres ved at tematisere eller italesætte fænomener vedrørende historiebevidsthed (Jensen 2003).

Hos den tyske begrebshistoriker, Reinhard Koselleck, udformes teorien om, at mennesker bevidsthedsmæssigt befinder sig i såvel et *erfaringsrum* som en *forventningshorisont*. Det er denne indre sammenhæng mellem de tre tidsdimensioner, der danner grundlaget for historiebevidsthedsteori. Koselleck gør det klart, at "*Kategorierne erfaring og forventning gør krav på en højere, nærmest uovertruffen grad af almenhed*" (Koselleck 2007, p. 30). Derved understreger

han det som et almenmenneskeligt element, og det udgør simpelthen forudsætningen for at mennesker kan leve og handle. Ifølge Koselleck er det menneskets placering mellem erfaringsrum og forventningshorisont, der både *"konstituerer historien såvel som erkendelsen af den"* (Ibid., p. 31). Hos både Jensen og Koselleck understreges det, at historie bliver frembragt ved at mennesker gør brug af dette indre samspil mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger – mellem erfaringsrum og forventningshorisont. Historiebevidsthed vedrører altså også det forhold, at mennesker er *historieskabte såvel som historieskabende* (Jensen 1996, p. 6).

2.3 Historiebrug

I *Historiens forvandlinger* definerer Niels Kayser Nielsen historiebrug sådan:

" (...) historiebrug er betegnelsen for en kombination af udvælgelse, fremhævelse og tilsidesættelse af personer, begivenheder og epoker fra den samlede viden om historie med henblik på fremme af bestemte interesser af som oftest politisk, informativ, underholdningsmæssig eller identitetsmæssig art" (Nielsen 2010, p. 34).

Der er altså tale om, hvordan viden om historie anvendes eller udelades med forskelligt sigte. Historiebrug er ikke forbeholdt historikere eller politikere, men anvendes af helt almindelige mennesker. Megen historiebrug foregår i hverdagen gennem vaner, traditioner og skikke, og historiebrug kan derfor også foregå upåagtet eller ureflekteret. En sådan historiebrug introducerer Nielsen som *banal historiebrug* (ibid., p. 213). Helt centralt er det, at historiebrug handler om forholdet mellem historie (her forstået som viden om fortiden) og interesser. Historiebrug retter altså opmærksomheden mod, hvordan viden eller fortællinger om fortiden anvendes interesseorienteret i en given kontekst. Denne interesse kan være af identitetsmæssig art, hvilket betyder, at historiebrug indgår som et grundelement, når en person eller en gruppe af personer skal definere sin identitet (Jensen 2010).

2.4 Fagdidaktiske paradigmer

En af didaktikkens helt centrale opgaver er at finde det indhold, der kan tillægges så stor betydning, at det er værd at gøre til undervisningens indhold (Reinsholm 1998). Når der skal vælges indhold, kan det gøres ud fra forskellige grundkriterier. Frede V. Nielsen opstillede fire grundkriterier eller paradigmer for udvælgelse af undervisningsindhold (Nielsen 2004). Jeg vil her kort redegøre for

disse paradigmer med henblik på senere i opgaven at kunne analysere mig frem til, hvilket fagdidaktisk paradigme kompetenceområdet historiebrug knytter sig til.

- (a) **Basisfagsdidaktik**, hvor udgangspunktet er selve faget og dets struktur.
- (b) **Etnodidaktik**, hvor udgangspunktet er elevernes livsverden og hverdagserfaringer.
- (c) **Udfordringsdidaktik**, hvor udgangspunktet er store samfundsmæssige problemstillinger.
- (d) **Eksistensdidaktik**, hvor udgangspunktet almenmenneskelige grundvilkår.

(Nielsen 2004, p. 27 f.)

Det skal bemærkes, at disse paradigmer ikke udelukker hinanden eller ses som inkommensurable. I stedet opfattes de hos Nielsen som supplerende eller ligefrem kompletterende synsvinkler på bestemmelsen af, hvad der skal gøres til væsentligt indhold i undervisningen. Når det kommer til historiebrug har særligt to af disse paradigmer været fremtrædende, og ved flere tilfælde har de været anskuet som lukkede paradigmer, der må vælges mellem (Jensen 2004, Poulsen 2006, Thomsen 2008). Jeg vil herunder give en kort redegørelse for historiebrug i henholdsvis et etnodidaktisk og et basisfagsparadigme.

2.5 Historiebrug som etnodidaktik

I dansk sammenhæng knytter historiebrugsdidaktikken sig tæt til forskningsprojektet *"Humanistisk historieformidling - i komparativ belysning"* (1995-1999). Forskningen ledte bl.a. til kvalificerede forslag til, hvordan faglig historieformidling kunne gøres bedre. Det første af disse forslag var, at historieformidleren skulle *"kende til historieinteressen og historiebrugen hos de personer, til hvem der formidles"* (Bryld et al. 1999, p. 204). Her italesættes vigtigheden af ikke blot at have stor indsigt i de fortidige forhold, der skal formidles, men at der også må tages højde for modtagerens egen historiebrug og interesse. Historiebrugsdidaktik står i denne sammenhæng i kontrast til historiefagsdidaktik. I historiefagsdidaktikken tages der udgangspunkt i historie som fag, oftest videnskabsfaget. Eleven opfattes da som ikke-vidende, og faget indeholder den viden, som eleven må optage (Poulsen 2006). I historiebrugsdidaktikken opfattes eleven som allerede vidende, historiebevidstheden anerkendes, og udgangspunktet for undervisningen må være elevens egen historiebrug. Dermed bliver kriterierne for indholdsudvælgelse de samme som i etnodidaktikken. Denne forskel er så radikal, at den må betegnes som et didaktisk *paradigmeskifte* (Jensen 2004). Det er vigtigt at gøre sig klart, at historiebrugsdidaktikken blev udviklet, fordi der blandt danske historiedidaktikere i

1990'erne var bred enighed om, at historiefagsdidaktikken var et vildspor (ibid., p.65). En såkaldt *scientisk* tilgang med en nedvurdering af elevernes før-videnskabelige erkendelsesmåde blev derfor afvist til fordel for historiebrugsdidaktikken. Der er med andre ord tale om et modsvar til en basisfagsorienteret didaktik. At skabe en fagligt funderet historiebrugsdidaktik kræver ifølge Bernard Eric Jensen, at den bliver baseret på: ” (...) *faglige analyser af og refleksioner om, hvordan forskellige historiebevidstheder udtrykkes i sociokulturel praksis*” (ibid. p.66f). En sådan tilgang vil blive demonstreret senere her i opgaven (kap. 5), men først skal vi se på en anden tilgang til forholdet mellem historiebrug og didaktik.

2.6 Historiebrug som basisfagsdidaktik

Historiebrugsdidaktikken er altså i dansk sammenhæng et modsvar til basisfagsdidaktikken, som gjorde sig gældende i 1970-80'erne. Et af argumenterne var på det tidspunkt, at videnskabsfaget historie ikke interesserede sig for historiebrug. Det er der imidlertid lavet om på (jf. Nielsen 2010 & Nielsen 2012) og nu indgår historiebrug som et fag på universitetsuddannelsen i historie. Her vil jeg redegøre for en anden tilgang til at anvende historiebrug i skolefaget historie – nemlig som basisfagsfunderet kompetenceområde. I den angelsaksiske historiedidaktiske tradition finder vi en sådan tilgang. I England og USA knytter begrebet sig snævert til arbejdet med kildekritik. I The National Curriculum hed det bl.a.:

“Pupils should be taught to recognise that the past is represented and interpreted in different ways, and to give reasons for this” (The National Curriculum 1999, p. 105).

Og nu er formuleringen:

“(...) discern how and why contrasting arguments and interpretations of the past have been constructed” (History programmes of study 2013, p. 1)

Det handler altså om, at eleverne skal kunne opspore og forklare, hvordan fortid bliver fremstillet og fortolket forskelligt. Eller med andre ord; hvordan historie bliver brugt på forskellige måder og med forskellige interesser. Altså en tilgang der kan forstås analogt med Niels Kayser Nielsens definition af historiebrug som forskningsområde. Det er tale om en grundlæggende anden tilgang end den vi så i den danske historiebrugsdidaktik, hvor udgangspunktet var elevens egen historiebrug og dermed før-videnskabelig erkendelse.

3. Analyse

I dette kapitel foretages der en analyse af forholdet mellem Forenklede Fælles Mål og intentionen om en identitetsudviklende undervisning. Der laves også en analyse af kompetenceområdet historiebrug med henblik på at lokalisere et fagdidaktisk paradigme. Afslutningsvis opsummeres analysen i en delkonklusion, der leder frem mod didaktiske tiltag.

3.1 Identitetsudvikling og Forenklede Fælles Mål i faget historie

D. 4. august 2014 blev Forenklede Fælles Mål (FFM) offentliggjort. FFM støtter sig op af Fælles Mål 2009, men indeholder alligevel nogle væsentlige forskelle. Den mest radikale ændring består i det meget omdiskuterede krav om læringsmålstyret undervisning (Olsen & Christensen 2013). Grundlæggende handler det om, at målene er blevet præciserede og forenklede, så de fremstår som konkrete læringsmål for eleverne. Målene er derfor formuleret sådan, at de tager udgangspunkt i, hvad eleven skal kunne – i stedet for hvad faget skal indeholde (Rasmussen 2014). På den måde skal målene, ifølge ministeriet, være et konkret redskab, der bruges systematisk i lærernes tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen (UVM 2014). Andreas Rasch-Christensen var formand for mastergruppen, som afgav anbefaling til undervisningsministeren om, hvordan rammen for forenklingen af Fælles Mål skulle se ud. I et interview på uvm.dk argumenterede han for behovet for FFM. De to grundlæggende argumenter var:

”Vi ved fra evalueringer, at lærerne ikke bruger Fælles Mål i dag. Det er blandt andet fordi, målene er for utydelige og svære at bruge, og fordi lærerne ikke er klædt på til at arbejde med mål” (Rasch-Christensen 2014)

Og:

”For fem-ti år siden gik de lande, vi normalt sammenligner os med, i gang med at udforme nye standarder for skolen. Man ville formulere kompetencemål – altså mål, som retter sig i mod, hvad eleverne skal kunne, og hvad de skal lære, og mindre i mod, hvad faget skal indeholde, og hvilken pædagogisk praksis der skal anvendes. Den proces er vi i gang med nu. Det er ikke altid en fordel at være bagefter, men nu kan vi lære os op ad de internationale erfaringer” (ibid.)

Argumenterne for behovet for forenklingen af Fælles Mål har hos Rasch-Christensen både et forskningsmæssigt og et konkurrenceorienteret belæg. I det forskningsmæssige belæg henviser han til en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut, der viser at Fælles Mål ikke blev brugt tilstrækkeligt

af lærerne. Forskningsresultatet viser nemlig, at lærerne oplever, at eleverne lærer af undervisningen uafhængigt af arbejdet med mål, og at målstyret undervisning derfor ikke er en forudsætning for kvalitet i undervisningen ifølge lærere og skoleledere (EVA 2012). Det er problematisk, når det allerede med lovændringen i 1993 blev slået fast, at undervisningen i folkeskolen skal baseres på en målorienteret tankegang med fokus på den enkelte elevs læring. Derfor skal FFM ikke ses som et udtryk for en ny retning på folkeskolen, men mere som en radikaliserings og et forsøg på at implementere den målorientering, der har gjort sig gældende siden 1993. En radikaliserings fordi målene skal anvendes direkte som læringsmål for eleverne. Derved indskrænkes lærerens fortolkningsrum. Det kan ses som et implementeringsforsøg, fordi det ikke tidligere har fremstået som et tydeligt krav, at undervisningen skal være læringsmålstyret. Desuden bruger Rasch-Christensen et konkurrenceorienteret belæg for behovet for forenkling af Fælles Mål. Det er her tydeligt, at incitamentet for det nye tiltag kommer af sammenligningen mellem Danmark og andre vestlige lande. Den danske folkeskole skal optimeres, fordi komparative nationale tests viser, at Danmark ikke ligger i toppen. Derfor må der tages ved lære af andre landes måder at holde skole på. En del af begrundelsen af forenklingen af Fælles Mål retter altså opmærksomheden mod konkurrencedygtighed.

3.2 Målstyret identitetsudvikling?

Som jeg nævnte i indledningen, forholder jeg mig kritisk til både argumenterne for skolereformen og kravet om læringsmålstyret undervisning. På den anden side må jeg forholde mig til realiteterne; jeg skal være lærer i folkeskolen, og der er der krav om læringsmålstyret undervisning, uanset om jeg synes det er en instrumentalistisk fejltagelse. Men hvordan hænger læringsmålstyret undervisningen sammen med identitetsudvikling? Er det overhovedet muligt at skabe en sammenhæng? Og hvilke didaktiske overvejelser og metoder skal der tages i brug, når der skal planlægges, gennemføres og evalueres på læringsmålstyret, identitetsudviklende undervisning?

I udgangspunktet er der modstridende forhold mellem målstyring og identitetsudvikling, fordi identitetsudvikling ikke er en kompetence eller en kundskab. Det passer så at sige ikke ind i formen "eleven skal kunne" eller "eleven har viden om". Der opstår let en skævvridning, fordi identitetsudviklingen skal være alsidig og personlig, og derfor ikke passer ind i en styring mod et konkret mål. Skolen kan selvfølgelig i et vidt omfang målstyre elevernes identitetsudvikling ved at fokusere på deres tilhørsforhold, den danske kulturarv og dermed

elevernes kollektive identitet. Det foregår delvist i faget historie, hvor historiekanon kan ses som et udtryk for statsstyret erindringspolitik (Haas 2012). Identitetsudvikling som konkret læringsmål er altså ud fra min optik ikke mulig. I stedet vil jeg undersøge mulighederne for læringsmålstyret historieundervisning der har til hensigt at bidrage til elevernes identitetsudvikling og kvalificering af deres historiebevidsthed gennem indsigt i, at mennesker er *historieskabte såvel som historieskabende* (Jensen 1996). En formulering der er væk fra fagformålet i historie, men stadig kan findes i uddybningen af kompetenceområdet historiebrug (EMU 2014). Med andre ord skal der altså ikke være læringsmål i de enkelte lektioner, der eksplicit styrer mod identitetsudvikling (jeg aner simpelthen ikke, hvordan det skulle gøres), men i stedet skal læringsmålene lede frem mod at eleverne har viden om forholdet mellem identitet og historie, og at de kan forholde sig personligt til metabegreber som historiebrug og historiebevidsthed. Inden jeg går videre med at undersøge forskellige didaktiske tiltag, vil jeg argumentere for mit fagdidaktiske standpunkt.

3.3 Historiebrug i Forenklede Fælles Mål: Basisfag eller etnodidaktik?

I Forenklede Fælles Mål er historiebrug blevet et selvstændigt kompetenceområde, der i 7-9 klasse er delt op i følgende tre underkategorier: Historiske scenarier, konstruktion og brug af historiske fortællinger og historisk bevidsthed (EMU 2014). På emu.dk uddybes det, hvad formålet med kompetenceområdet er:

”Undervisningen tager afsæt i og udvikler den forståelse, eleverne har opnået i tidligere faser af, hvorledes historie bruges og er brugt med forskellige sigter. Undervisningen skal lægge op til, at eleverne reflekterer over samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning på baggrund af arbejdet med konstruktion af historiske scenarier og fortællinger. Derved styrkes elevernes erkendelse af at være historieskabte og historieskabende” (Forenklede Fælles Mål 2014, 7. – 9. klasse).

Vi kan altså se, hvordan der søges en forbindelse mellem undervisning i historiebrug, og elevernes erkendelse af at være historieskabte og historieskabende. Det var også den tilgang Jens Aage Poulsen søgte at fremme, da han ved flere lejligheder redegjorde for intentionerne med kompetenceområdet (Poulsen 2014a, Poulsen 2014b). Bl.a. udtalte han at målene skulle udtrykke, at historie ” (...) er et fag, der skal bidrage til elevernes forståelse af sig selv og deres samfund – med et fremtidsrettet perspektiv” (Poulsen 2014a, p. 2). Denne udtalelse kan ses analogt med intentioner

og idealer i historiebrugsdidaktikken, som jeg redegjorde for som en overvejende etnodidaktisk tilgang. Der er altså spor fra etnodidaktikken i kompetenceområdet historiebrug.

På den anden side kan der også findes spor af en basisfagsdidaktik. Hvis vi kigger nærmere i de enkelte mål finder vi nu formuleringer, der ligger meget tæt op af den engelske tilgang til historiebrug:

”Eleven kan analysere konstruktion og brug af historiske fortællinger med samtids- og fremtidsrettet sigte” (Forenklede Fælles Mål 2014)

FFM læner sig altså *også* op ad en mere angelsaksisk tilgang til skolefaget historie, hvor historiebrug knytter sig til en form for analytisk kompetence, der leder tankerne hen på historiebrug som forskningsområde. Ovenstående mål lægger sig altså tættere op ad en form for historiefagsdidaktik (basisfag) end en egentlig historiebrugsdidaktik (etnodidaktik) (jf. Nielsen 2004, Jensen 2004 & Poulsen 2006).

3.4 Delkonklusion

Historiebrug i Forenklede Fælles Mål knytter sig altså ikke til et bestemt fagdidaktisk paradigme. Vi ser både spor af historiebevidsthed og historiebrugsdidaktik såvel som tydelige tegn på en angelsaksisk drejning med et fokus på analysekompetencer, som er funderet i en basisfagsdidaktik. Placeret i en større samfundsmæssig kontekst kan det også ses som resultatet af en uafgjort kamp mellem velfærdsstatens og konkurrencestatens idealer (jf. Pedersen 2011). Det er ikke noget nyt at se skolefaget historie som en kampplads. Carsten Tage Nielsen udtalte om Fælles Mål 2009: *”Faghæftet er et monument over uafgjorte kampe om historiefaglighed i folkeskolen og identitetspolitik i Danmark”* (Nielsen 2009, p. 18). Desuden belyste han, at daværende faghæftes mangel på stringens gav pragmatiske fordele, fordi faglærerne kunne spille faghæftets dele ud mod hinanden i et forsvar for egen undervisning (ibid.). Når jeg i det følgende undersøger mulighederne for at tilrettelægge en identitetsudviklende og historiebevidsthedskvalificerende undervisning med udgangspunkt i historiebrug skal det ses i et pragmatisk lys. Jeg ønsker at udvælge indhold til undervisningen på tværs af de fagdidaktiske paradigmer. Min undersøgelse kommer til at foregå i krydsfeltet mellem historiebrugs- og historiefagsdidaktik, mellem identitets- og kompetenceudvikling, mellem historiebevidsthed og målstyring. Eller skåret helt ind til benet: Mellem velfærdsstatens idealer og konkurrencestatens realiter.

4. Empiri (første del)

Som tidligere nævnt må en fagligt funderet historiebrugsdidaktik bygge på analyse og refleksioner over historiebevidsthed som sociokulturel praksis. Derfor vil jeg kort behandle Marianne Poulsens forskningsprojekt "*Historiebevidstheder*" (1999), som var en del af *Humanistisk historieformidling – i komparativ belysning*. Det første afsnit i dette kapitel vil altså ikke have karakter af egentlig empiri, men i højere grad af review og empirisk funderet teori. Derefter vil jeg præsentere min egen undersøgelse, som er baseret på kvalitative interviews med elever fra en 9. klasse.

4.1 Historiebevidstheder (1999)

Poulsen laver en kvalitativ undersøgelse på baggrund af fokusgruppeinterviews med elever i tre forskellige klasser, livshistorieinterview med lærerne og klasseobservationer. Her vil jeg fokusere på førstnævnte. Gennem disse dybdegående fokusgruppeinterviews undersøger Poulsen, hvordan elevernes historiebevidstheder bliver dannet, og hvordan deres forhold er til historieundervisningen. Gennem analysen karakteriseres der, hvad der præger elevernes egen historiebrug. Elevernes historiebrug kan ifølge Poulsen deles op i tre forskellige kategorier:

- (1) En *tavs historiebrug*, der er en sprogfattig og ofte ikke-italesat brug.
- (2) En *intuitiv historiebrug*, hvor historie bruges i hverdagen til at skabe identitet, kontinuitet og sammenhæng.
- (3) En *intellektuel historiebrug*, der er forbeholdt gymnasieeleverne og er kendetegnet ved et ønske om at udvikle sin diskursive bevidsthed, og hvor eleven selv er opsøgende efter ny viden og løbende tager kritisk stilling til samfundsforhold.

(Poulsen 1999, p. 138f)

Poulsen giver eksempler på de forskellige former og undersøger videre elevernes opfattelse af menneskets rolle i historien. Det bliver gjort med henblik på at finde ud af, om eleverne har en bevidsthed om deres egen historicitet og deres eget handlepotentiale – altså om eleverne oplever sig selv som historieskabte såvel som historieskabende. Det viser sig i materialet, at elevernes opfattelse af menneskets rolle i historien hænger tæt sammen med deres opfattelse af fremtiden som en dimension i historie. Dem, der har et fremtidsinkluderende historiebegreb, tænker oftest sig selv som en del af historien (ibid., p. 140ff). Sværere var det for dem, der havde en tavs historiebrug:

”Spørgsmålstypen her henviste til en metahistorisk forholden sig som ikke alle elever magtede. De følte sandsynligvis, og måske med rette, at spørgsmålene var for abstrakte, de havde ikke tænkt over det og kunne i den givne situation ikke tage stilling” (ibid., p. 141)

Og videre giver Poulsen så en anbefaling:

”Flere elever ville måske kunne [magte den metahistoriske samtale] hvis de var blevet trænet i det gennem hele deres skolegang” (ibid.).

Et af resultaterne fra forskningen er, at det i hovedsagen var gymnasieeleverne, der var i stand til at føre en metahistorisk samtale og dermed reflektere over deres egen historiebevidsthed. Malene fra 3.g er et godt eksempel på en, der har en kvalificeret og italesat historiebevidsthed:

”Det er bare ligesom, hvis fortiden, hvorfor så ikke fremtiden. Og fremtiden vil jo også sætte sig sine spor, senere. Og allerede nu. Jeg synes der er så mange ting man tænker over at der kan ske, at det måske kan [spille baglæns ind på nutiden]” (ibid., p. 153).

Malene formår at italesætte det, der ligger til grund for overhovedet at tale om historiebevidsthed, nemlig *”at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger”* (Jensen 1996, p. 5). Poulsen peger på, at hvis historieundervisningen skal kvalificere elevernes historiebevidstheder, må den sætte forholdet mellem *den nære historie og andre historier i søgelyset* (Poulsen 1999, p. 191). Undervisningen skal altså lægge op til refleksion over, hvordan elevernes egne livs- og familiehistorier spiller sammen med *store historier*, og at forholdet mellem disse ikke modstilles, men i stedet bruges til at belyse hinanden. En sidste pointe fra undersøgelsen er vigtig: Poulsen gør det klart, at der ikke kan fremhæves en bestemt form for undervisningspraksis, der bedst styrker historiebevidsthedsdannelsen.

”Tværtimod trænger forestillingen om en ’pluralistisk’ undervisning sig på. Pluralistisk undervisning er ikke holdningsløs undervisning, men undervisning som søger at være lydhør og imødekommende over for elevernes forkundskaber og måder at tænke på” (ibid., p. 12)

4.2 Egen empiri: Vilkår, metode og formål

Min praktikperiode strakte sig fra 1. december 2014 – 6. januar 2015. I december måned fulgte jeg årsplanen for klassen, hvilket betød undervisning i europæisk terror med et fokus på Rote Armee

Fraktion. Efter juleferien havde jeg ti historietimer fordelt på fire uger. Denne kvalitative undersøgelse af elevernes historiebevidstheder og historiebrug fandt sted inden juleferien. Selvfølgelig har jeg påvirket deres historiebevidstheder gennem tre ugers undervisning – det var simpelthen intentionen - men mit undervisningsforløb om historiebrug var ikke gået i gang, så der er tale om elevernes forforståelse, og deres historiebevidstheder, som de tog sig ud inden eleverne var blevet trænet i metahistoriske refleksioner. Jeg interviewede eleverne i grupper på to eller tre. Gennem fire interviews nåede jeg derved at undersøge ni elevers historiebevidstheder.

Det skal gøres klart, at der har været flere grunde til at foretage disse interviews. Dels har det rod i en anbefaling om, at en fagligt funderet historiebrugsdidaktik må basere sig på undersøgelser og analyser af historiebevidsthed jf. kap. 2.4 (Jensen 2004). Jeg har altså foretaget denne undersøgelse med henblik på at få et kendskab til historiebevidsthederne hos de elever, for hvem jeg skal kvalificere historiebevidsthed. I den forbindelse har der også været et evaluerende perspektiv med henblik på at oparbejde en før/efter viden som grundlag for at kunne besvare min problemstilling. Desuden har interviewene fungeret som processer, hvor eleverne har kunnet italesætte deres forhold til historie, og det har efter min overbevisning i sig selv givet anledning til refleksion og muligvis kvalificeret deres historiebevidstheder.

Min undersøgelse ligger i forlængelse af Marianne Poulsens historiebevidsthedsforskning, hvilket har dannet grundlag for min interviewguide, og jeg vil løbende perspektivere til hendes resultater. Selvom undersøgelsen ikke længere er ny, finder jeg den stadig relevant. Dels fordi det stadig er den eneste større undersøgelse af folkeskoleelevers historiebevidstheder, og dels fordi jeg mener, at det kvalitative interview er den bedste indgang til at forstå historiebevidstheder. Det kvalitative interview giver adgang til en forståelse af, hvordan eleverne oplever deres livsverden (Brinkmann & Tanggaard 2010). Det skal dog gøres klart, at jeg med min tilgang ikke gør mig nogen forhåbninger om at kunne begribe præcist, hvordan eleverne oplever deres livsverden. Ej heller er jeg nået til objektiv erkendelse af, hvordan deres historiebevidstheder tager sig ud. Det fortalte i interviewsituationen vil derimod være konstrueret i samtaleinteraktionen, og målet må være, at der gennem analytisk bearbejdning af materialet søges at komme så tæt så muligt på elevernes forståelser og oplevelser. I sidste ende må det være målet at kunne ” (...) formulere et kohærent og teoretisk velinformeret tredjepersons-perspektiv på oplevelsen” (Ibid., p. 31). Den viden, jeg har fået

adgang til gennem samtalerne, bærer præg af at være situationsbestemt, men må efter min overbevisning ikke reduceres til kun at være et udtryk for elevens egen iscenesættelse af sig selv som interviewperson i den givne situation. En sådan tilgang vil resultere i, at deres udsagn ikke kunne tillægges nogen værdi overhovedet (Poulsen 1999). Derfor vil jeg hævde, at interviewene både fortæller noget situationsbestemt, altså noget som ikke fandtes før interviewet, og noget om fænomener uden for vores samtale, som karakteriserer elevens historiebevidsthed og identitet.

I første omgang havde jeg lavet en overordnet analyse, men det viste sig ikke frugtbar i længden. Dels blev det alt for omfattende, og dels havde jeg kun empiri fra ni personer, hvilket alligevel ikke gav et særligt bredt billede. Derfor har jeg udvalgt to interviews at arbejde i dybden med. Når der skal udvælges *samples*, kan det gøres på flere måder (Patton 2002). Første sample er Emma og Caroline, fordi de ikke mente, at de kunne bruge historie til noget. De havde med Poulsens begreb en tavs historiebrug. Andet sample er Tina og Katrine, fordi de havde et overraskende reflekteret forhold til historie. Derved vises der nogle ydrepositioner, som har resulteret i forskellige didaktiske konsekvenser (Ibid.). Jeg gennemgår bemærkelsesværdige resultater fra interviewene en ad gangen og løbende analyseres disse resultater. Afslutningsvis opsummerer jeg disse resultater i konkrete læringsmål som didaktiske konsekvenser. Min interviewguide er vedlagt som bilag. Transkriptionen fylder godt tyve sider, så den er ikke inkluderet i opgaven. Alle navne er fiktive.

4.3 Emma og Carolines historiebevidstheder

Jeg lagde ud med at høre, hvad deres første association til historie var:

DSJ: Hvad tænker I, når I hører ordet historie?

Emma: Jeg tænker fortid

Caroline: Ja. Jeg synes, det er svært at forstå. Nogle gange er det sådan tekster. Lange tekster og svære ord for det er jo sådan langt bagud, så det er ikke sådan nogle ord vi bruger mere.

Emmas første association var fortid, og Caroline kom til at tænke på svære ord og lange tekster. Det viste sig gennem en uddybning, at der var tale om en association til skolefaget historie. Da jeg spurgte om, hvad man kunne bruge historie til, fik jeg svaret:

Emma: Hvis man skal være historielærer eller arbejde på et museum måske ellers jeg ved ikke... hedder det ikke arkæolog eller sådan noget, dem der finder fortidsfund?

DSJ: Jo, præcis.

Emma: De skal vide noget om historie.

I første omgang knyttede historie sig altså til noget fagspecifikt. Hvis man har et erhverv, hvor fag-historie indgår som en integreret del, kan man bruge historie til noget. Denne forståelse kan også ses i elevens mangel på at kunne se en relevans i skolefaget historie. Jeg spurgte om, hvorfor historie var et fag i skolen.

Caroline: Ja, det har vi også undret os over!

Emma: Måske synes de sådan, det er vigtigt, at vi ved, hvad der er sket, før vi var her.

DSJ: Ja?

Emma: Altså sket i fortiden, fordi det har noget at gøre med, hvad der er nu.

DSJ: Okay, ja. Så hvorfor? Hvorfor er det vigtigt at vide noget om, hvad der er sket i fortiden?

Emma: Det ved jeg ikke. Jeg synes ikke det er så vigtigt, men det er der jo nogen, der synes, og der er jo nogen, som skal bruge det til noget, og det skal jeg bare ikke!

Caroline: Det skal jeg heller ikke!

Emma og Caroline mente ikke, at de kunne bruge historie til noget. Emma var kort inde på, at meningen med at have historie i skolen måtte være, at fortiden har noget at gøre med det der er nu. Men hun kunne ikke se relevansen, det var ikke vigtigt for hende at vide noget, for hun skulle ikke være historielærer eller arkæolog. I resten af interviewet optræder sætninger som "det er megakedeligt" og "jeg bruger det altså ikke til noget". De har dermed ikke en italesat eller tematiseret historiebevidsthed. Denne mangel kan skyldes, at de kobler historie til skolefaget, som de har en vis foragt for. Samtalen tog dog en overraskende drejning, da jeg spurgte, om det var en del af historien:

Emma: Det er vi vel.

Caroline: Det er alle vel. Sådan vores udvikling fra fx da vores forældre var børn og så til vores tid nu, den har jo ændret sig. Det er jo sådan også historie.

Emma: Og vi bliver også historie på et tidspunkt. Altså i fremtiden, så ser man tilbage, og så er vi historie.

Det overraskende bestod i, at de havde en opfattelse af, at historie også havde noget med dem selv at gøre. De havde en oplevelse af, at i skolefaget historie var der "nogen", som bestemte et ikke-relevant indhold, og det kunne altså ikke bruges med mindre man skulle være noget inden for historiefaget. Til gengæld forstod de sig selv som en del af den historiske udvikling. Emma fastholdt dog, at de først blev en del af historien engang i fremtiden. Det er interessant, at eleverne kunne se en kobling mellem deres eget liv og begrebet historie til trods for, at de ikke oplevede denne kobling i historieundervisningen.

4.4 Didaktiske konsekvenser af sample 1

Interviewet med Emma og Caroline gjorde det klart for mig, at eleverne måtte kunne relatere historieundervisningen til deres eget liv, hvis de skulle opleve det som meningsfyldt. Begge elever oplevede først og fremmest historie som fag. Den bagvedliggende antagelse i denne opgave er, at historie også er livsverden. Det må imidlertid gøres klart for eleverne, at historie også er livsverden – noget de selv omgiver sig med og bruger i deres hverdagsliv. Poulsen lavede en lignende konklusion i sin undersøgelse:

”Udfordringen må derfor være at finde måder hvorpå der i undervisningen kan reflekteres over historiebevidsthedens betydning. Undervisningen skal være metahistoriebevidst på en måde der sætter forholdet mellem den nære historie og andre historier i søgelyset” (Poulsen 1999, p. 191).

Jeg besluttede mig for, at eleverne skulle introduceres til begreberne Lille historie (= en livshistorie) og Stor historie (= en samfundshistorie). Samtidig ville jeg vise dem, at der kan drages paralleller mellem disse to begreber.

Dermed opstillede jeg følgende to læringsmål for undervisningen:

- Eleven skal kunne forklare ved hjælp af eksempler, hvordan historie bruges af forskellige personer og grupper af personer
- Eleven skal kunne give eksempler på, hvordan erindring og glemsel bliver brugt hos både enkelt personer og større grupper

Ved at arbejde med disse mål lægges der op til en kobling mellem historie som livsverden og historie som fag.

4.5 Tinas og Katrines historiebevidstheder

Jeg lagde ud med at høre deres første associationer til ordet historie. Tina svarede først, at hun kom til at tænke på ”noget gammelt”. Katrine responderede:

Katrine: *”Altså jeg tænker noget, som kan være gammelt, men også noget nyt, fordi historie – det er jo også fremtiden”*

DSJ: *”Historie er også fremtiden, hvad betyder det?”*

Katrine: *”Altså for at kunne se ind i fremtiden, så skal man jo bruge noget historie. Det synes jeg”*

DSJ: *”Hvordan det? Hvad kan man bruge historie til?”*

Katrine: *”Altså kommer der en tredje verdenskrig, så kunne det jo være, at man kunne tage noget fra den første og den anden for ligesom at se, hvad der kommer til at ske”*

Den første association er altså en forbindelse mellem fortid og fremtid og ligger dermed i kategorien metarefleksion. Da hun uddybede sit synspunkt fremlagde hun en opfattelse af historie som *magistra vitae* – livets læremester. Dog var det i første omgang ikke noget almindelige mennesker kunne bruge i deres hverdagsliv, men historie kunne bruges i store samfundsforhold som fx krig. Det er bemærkelsesværdigt, hvordan hun havde en opfattelse af en meget tæt forbindelse mellem fortid og fremtid, idet fortiden kunne bruges til at ”se, hvad der kommer til at ske”. Det er også bemærkelsesværdigt, at hun ikke fremhæver en moralsk, forebyggende historiebrug, når det kommer til krig. Viden om Verdenskrigene kan altså ikke i første omgang bruges til at undgå nye krige, men i stedet til at forudse, hvad der vil ske, hvis der bliver verdenskrig igen. Også hos Katrine ses en historieforståelse med fag som udgangspunkt. Da jeg videre spurgte om, hvem der kan bruge historie, svarede hun:

Katrine: ”Dem som sætter aktier eller investerer i dem”

DSJ: Okay. Hvordan bruger de historie?

Katrine: Altså, hvis det nu er gået dårligt hver tirsdag i det seneste år, så er det nok ikke lige der man skal sælge sine aktier. Det vil i hvert fald være dumt.

Igen fremlægger hun en meget tæt forbindelse mellem fortid og fremtid. Ifølge hendes udsagn kan erfaringer fra fortiden anvendes direkte i en fremadrettet kontekst. Det er interessant, at hun nævner aktier, fordi det ikke kobler sig til en faghistorisk kontekst. Altså viser hun en bevidsthed om, at historie ikke kun bruges af historikere, arkæologer, historielærere, etc. Da jeg spurgte, om hun selv brugte historie, fik jeg svaret:

Katrine: Jeg læser meget om historie

DSJ: Du læser meget om historie?

Katrine: Ja

DSJ: I har jo historie heroppe i skolen, men møder I det andre steder?

Tina: Sådan i tv’et

Katrine: Jeg har pænt mange bøger om historie

DSJ: Okay, så du møder det derhjemme, når du læser om historie. Hvad er det, du godt kan lide ved at læse bøger om historie?

Katrine: Blive klogere på ting som er sket, eller som kan være med til at skabe noget i fremtiden

Det viste sig, at Katrine havde en interesse for faghistorie. Ifølge det sidste udsagn var denne interesse dels en fascination af det forgangne, og dels en bestræbelse på at skabe forventninger til fremtiden. Derved viste hun en intellektuel brug af historie, som ” (...) knytter sig til et ønske om og et behov for at udvikle sin diskursive bevidsthed, men også til en vis grundlæggende nysgerrighed som gør at man selv opsøger ny viden” (Poulsen 1999, p. 138). Det er bemærkelsesværdigt, at denne brug af historie kun var til stede hos elever fra 3. g i Poulsen undersøgelse (ibid., p. 139). Katrine var den eneste, der udviste denne brugsfunktion eksemplarisk i interviewmaterialet. Senere i interviewet spurgte jeg ind til, om det var muligt at misbruge historie. Begge elever var enige.

Tina: Altså i 2. Verdenskrig der var Tyskland sådan lidt den onde-agtig. Og det kan man godt, sådan hvis man bare læser det, at Tyskland var imod alle, at så kan man tro, at det stadig er sådan.

Katrine: Jamen også den der... Hvad var det nu den hed, den der RAF-film?

DSJ: Baader-Meinhof...

Katrine: Ja, havde man nu kun set det fra vores side, så havde de bare været onde og terrorister, men fordi man også så det fra deres side, så viser det jo, at de ikke har decideret onde hensigter. De prøver jo at ændre noget i samfundet.

Tina: Ja, man skal se det fra begge sider!

DSJ: Okay. Misbruger man historie, når man ser det fra begge sider?

Tina: Nej, men altså man misbruger det, når man kun ser det fra den ene side.

Katrine: Der er også mange amerikanske krigsfilm. De viser ligesom kun USA's synspunkt, og det er måske ikke...

Tina: ... Hvor de nogle gange fremstår som heltene!

Katrine: Ja, og at kommunismen den kun var ond og ond og ond. Men så man det fra kommunismens side, så var det nok omvendt.

Begge elever var klar over, at samfundsforhold er komplekse og kan ses fra flere sider. Det er i sig selv en vigtig betragtning. Katrine kom i tanke om, at vi en uge forinden havde set Baader-Meinhof Komplekset i historietimerne. Denne film nævnte hun som eksempel på noget, der ikke var historiemisbrug, fordi den gav en nuanceret fremstilling. Derved tilføjede hun implicit et element i sin forståelse af historiebrug: Nemlig at spillefilm også kan være historiebrug. Hun kom også med en kritik af amerikanske film. Hvorvidt denne kritik var overtaget fra voksensnak vides ikke, men hun var i hvert fald i stand til at forsvare sit synspunkt på en kvalificeret måde. Katrine kom selv ind på forholdet mellem historie og fremtid i begyndelsen af interviewet. Poulsens undersøgelse viste, at der var en tæt forbindelse mellem opfattelsen af fremtiden som en del af historie og elevernes opfattelse af sig selv som en del af historien. Først spurgte jeg ind til historisk udvikling:

DSJ: I nævner, at tingene har været anderledes fx under 2. Verdenskrig. Hvorfor ændrer tingene sig? Hvad er det, der gør, at der sker historisk udvikling?

Katrine: Altså man udvikler jo nye ting hele tiden.

Tina: Det er bare et spørgsmål om, hvor hurtigt de udvikler sig

DSJ: Okay. Hvem udvikler de her ting? Eller hvad er det, der sker?

Tina: Det er jo mennesket, der udvikler sig

Katrine: Altså alle kan jo udvikle ting, hvis de bare har evnerne eller lysten til det.

DSJ: Okay. Hører I med til historie? Er I en del af historien?

Katrine: Ja!

Tina: Ja!

DSJ: Hvordan?

Katrine: Vi bor på jorden. Så er vi en del af dens historie.

Katrine fremlagde den opfattelse, at teknologiske landvindinger udgør et centralt element i historisk udvikling. Hun var ikke i tvivl om, hvem der udviklede disse 'ting'. Det gjorde mennesker, og alle mennesker kunne være med i denne udvikling, "*hvis de bare har evnerne eller lysten til det*". Dermed udviste hun en forståelse for mennesket som historieskabende. Til sidst understregede hun dette synspunkt ved at inkludere sig selv i historien med det argument, at hun boede på jorden.

4.6 Didaktiske konsekvenser af sample 2

Tina og særligt Katrine havde en mere italesat historiebevidsthed, end jeg havde forventet. Alt i alt ligger de tæt på de fleste 3. g elevers historiebevidstheder i Poulsens undersøgelse, selvom de aldersmæssigt er nærmere 8. klasse. Selvom deres historiebevidstheder i høj grad er italesatte og præget af en intellektuel historiebrug, må det alligevel være en didaktisk opgave at finde områder, hvor de kan styrkes. Jeg har gennem analysen af interviewet draget følgende konsekvenser.

Katrine viste flere steder i undersøgelsen, at hun forstod mennesker som historieskabende. Hun sagde det helt eksplicit, da hun svarede på spørgsmålet om, hvem der skabte historie. Der understregede hun også, at almindelige mennesker kunne skabe historie, hvis evner og lyst var til det. Jeg blev nysgerrig på, om hun også viste en forståelse for mennesker som historieskabte. Ved en nærmere gennemlæsning af hendes svar fremkommer der ikke udtalelser, hvor hun eksplicit reflekterer over dette forhold. På et tidspunkt nævnte hun, at det er vigtigt at vide noget om andre generationer, men jeg fik ikke en uddybning af, hvorfor det var vigtigt. Det blev derfor en central del

af undervisningen at eleverne fik oparbejdet en forståelse af, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.

Katrine og Tina var de eneste elever, der kunne svare på, om historie kunne misbruges. Alle andre elever blev tavse eller sagde, at de ikke vidste det. Katrine og Tinas svar viste, at de havde en god forståelse af historiefeltets kompleksitet, og de kunne tilmed give eksempler på historiemisbrug. Denne forståelse ville jeg imidlertid gerne nuancere i undervisningen. At historie kan misbruges, er der for mig at se ingen tvivl om. Oplysninger kan forfalskes og bruges på en manipulerende måde. Zions vises protokoller er et eksempel herpå (se fx Hassing & Vollmond 2013). Men at en unuanceret eller heroisk fremstilling af begivenheder fra fortiden skulle udgøre et misbrug, er jeg ikke enig i. Ifølge min tilgang til historie kan det ikke lade sig gøre at genskabe den fortidige virkelighed – den historiske fortælling vil derimod altid være en konstruktion (se fx Pietras & Poulsen 2011, p. 30). At mennesker bruger deres fortidsfortolkninger, som de finder bedst, må altså være deres demokratiske ret (jvf. Jensen 2010). Katrine og Tinas svar, samt resten af de interviewedes mangle på samme, fik mig til at opstille følgende læringsmål i undervisningen:

- Eleven kan diskutere forskellen mellem historiebrug og historiemisbrug
- Eleven kan analysere forskellige former for historiebrug

På den måde vil jeg lægge op til, at eleverne ikke kun har viden om brugsfunktioner af historie, men at de også kan analysere og diskutere historie som argument.

5. Undervisningsplan

Dette afsnit indeholder den undervisningsplan, som jeg fulgte i 9. z på Skt. Knuds Skole i ugerne 2-6 2015. Det skulle gerne fremgå klart, at planen er udført i overensstemmelse med:

- a) De i opgaven fremlagte tilgange til historiebrug i et didaktisk perspektiv. Herunder at undervisningsplanen ses som et pragmatisk bud på at inkludere såvel historiebrugsdidaktikken som historiefagsdidaktikken.
- b) De tidligere nævnte didaktiske konsekvenser af resultaterne fra min undersøgelse af elevernes historiebevidstheder.

Planen er udført med udgangspunkt i ”*Væsentlige spørgsmål at stille når undervisningsplanen skal laves*” fra *Didaktikken og individet* (Hermansen, Jensen & Krejsler 2005, p. 184ff). Disse spørgsmål

står i opposition til det snævre didaktikbegreb, da de inkluderer at læreren forholder sig til relationen mellem læringsforudsætninger, kontekst, læringsproces og evaluering. Planen gengives her i en forkortet udgave.

5.1 Oversigt over forløbet

Vilkår

Undervisningen foregår i 9. klasse på Skt. Knuds skole i Aarhus. Skolen er en katolsk privatskole. I skolens formål hedder det *”Vi arbejder for at udvikle det enkelte barn i et fælleskab, hvor der tages lige hensyn til dannelsen af et kristent livs- og menneskesyn, gode sociale færdigheder og et højt fagligt niveau”* (sktknudsskole.dk). I udskolingen følges Fælles Mål i alle fag og fra skoleåret 2015/16 følges Forenklede Fælles Mål.

Elev- og lærerpotentialer

Alle eleverne har computere, som de anvender med sikkerhed og rutine i undervisningen. Alle elever har før gået på andre skoler, som de af forskellige årsager (primært sociale) har valgt at skifte fra. Denne klasse blev således oprettet som 7. klasse. Klassen kan karakteriseres som et velfungerende system. Den sociale struktur i klassen er præget af respekt både mellem eleverne og mellem lærer og elever. Der udvises stort engagement og arbejdsindsats, når eleverne arbejder i klassen. Eleverne er vandt til at tage noter i undervisningen, og læreren kan forvente, at stort set alle elever laver deres hjemmearbejde.

Formål

Formålet med dette forløb er at kvalificere elevernes historiebevidstheder og bidrage til elevernes identitetsudvikling. Det gøres ved at arbejde frem mod, at eleverne får øget deres indsigt i og forståelse af sig selv som historieskabte såvel som historieskabende. Formålet søges opnået gennem undervisning i emnet historiebrug.

Mål

Der arbejdes frem mod, at eleverne kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid jf. det overordnede mål for kompetenceområdet historiebrug. Ydermere arbejdes der frem mod, at eleverne kan analysere konstruktion og brug af historiske fortællinger med samtids- og fremtidsrettet sigte.

Det gøres ved at eleverne får kendskab til og kan bruge begreberne; fortid, historie, historiebrug, fortælling, lille historie, stor historie, identitet, historisk bevidsthed og historiebevidsthed.

Læringsmål

Alle læringsmål er formuleret med afsæt i kompetenceområdet historiebrug fra FFM 2014. Formuleringerne er lavet således, at eleverne skal kunne forstå dem og selv være med til at evaluere på dem. Alle mål præsenteres i begyndelsen og slutningen af timen, så eleverne hele tiden ved, hvilke mål der arbejdes med. Fra lærerens side gøres der en indsats for, at alle elever har en god forståelse for, hvad der menes med de enkelte læringsmål. Derved styrkes elevernes forudsætninger for at arbejde målrettet i undervisningen.

- Eleven kan forklare ved hjælp af eksempler, hvordan historie bruges af forskellige personer og grupper af personer
- Eleven har viden om forhold mellem historie og identitet
- Eleven kan give eksempler på, hvordan erindring og glemsel bliver brugt hos både enkelt personer og større grupper
- Eleven kan analysere forskellige former for historiebrug
- Eleven kan diskutere forskellen mellem brug og misbrug af historie
- Eleven kan deltage sagligt i en debat på klassen (og lytte og tage stilling til andres synspunkter)

Indhold

Følgende materialer tages i brug. Tekster fra bøger bliver kopieret, og omfanget overskrider ikke de af CopyDan fastsatte rammer for kopiering. Se litteraturlisten for yderligere info:

- Side 10-16 I: *Fra fortid til historie: Historiefagets identitet og metode* (Hassing & Vollmund 2013)
- Side 52-53 I: *Hvad er historie* (Jensen 2010)
- Anders Fogh Rasmussens tale om samarbejdspolitikken fra Danmarkshistorien.dk
- Artikel "Foghs tale historisk ukorrekt" fra Kristeligt Dagblad
- Ni udsagn om historie (se afsnit 6.1)
- Essayopgave (se bilag 9.2)
- Eksempler på historiebrug til analyse (se bilag 9.3)

- Slideshows til forskellige oplæg (kan findes på <https://prezi.com/user/slhpraflijdc/>)

Evaluering

Der evalueres løbende på læringsmålene. Alle læringsmål er formuleret således, at der kan evalueres direkte på dem i form af fx klassesamtale. I slutningen af hver lektion tages læringsmålene frem igen, og eleverne kan være med til at vurdere, om der skal arbejdes videre med målet.

Som afsluttende evaluering skal eleverne skrive en essayopgave, hvor de reflekterer over deres eget forhold til historie. Det gøres ud fra overskriften "Er jeg historie?". Det gøres med henblik på at styrke elevernes metahistoriske refleksioner, og give eleverne indblik i deres egen læring. Derudover vil læreren også have mulighed for at kunne vurdere, om eleven er i stand til at koble perspektiver fra undervisning til sit eget liv.

5.2 Kort oversigt over lektionerne

Der gives her en oversigt over, hvad indholdet er i de forskellige lektioner. Progressionen i forløbet kan ses i dette afsnit, og rækkefølgen på lektionerne er derfor kronologisk opstillet.

Modul 1:

Læringsmål	Eleven skal kunne forklare ved hjælp af eksempler, hvordan historie bruges af forskellige personer og grupper af personer.
Materialer	S. 10-12 I: "Fra fortid til historie"
Aktiviteter	"Ni udsagn om historie" (læs mere i kap. 6.1), faglig læsning, eleverne noterer selv betydning til begreberne, opsamling på klassen, diskussion af begreberne.
Begreber til lektion	Lille historie, Stor historie, fortid, historiebevidsthed.

Modul 2:

Læringsmål	Eleven skal kunne forklare ved hjælp af eksempler, hvordan historie bruges af forskellige personer og grupper af personer Eleven skal kunne give eksempler på, hvordan erindring og glemsel bliver
-------------------	---

	brugt hos både enkelt personer og større grupper
Materialer	S. 12-14 I: <i>"Fra fortid til historie"</i>
Aktiviteter	Læreren fortæller fra sin livshistorie, eleverne nedskriver erindringer, som har haft betydning og fortæller til sine klassekammerater
Begreber til lektion	Erindring, identitet

Modul 3:

Læringsmål	Eleven kan give eksempler på, hvordan historie bruges af personer og grupper af personer Eleven kan analysere forskellige former for historiebrug
Materialer	Analyseskema s. 14 i <i>"Fra fortid til historie"</i> , analyseeksempler (se bilag)
Aktiviteter	Eleverne arbejder med at analysere eksempler på historiebrug, læreroplæg om Istedløvens forskellige betydninger
Begreber til lektion	Historiebrug

Modul 4:

Læringsmål	Eleven kan diskutere forskelle mellem historiebrug og historiemisbrug Eleven skal kunne give eksempler på, hvordan erindring og glemsel bliver brugt hos både enkelt personer og større grupper
Materialer	Anders Foghs tale om samarbejdspolitikken, "Foghs tale historisk ukorrekt"
Aktiviteter	Læreroplæg: Om skyggesider i Danmarks historie; Frikorps Danmark, DNSAP og samarbejdspolitikken, klassediskussion om brug eller misbrug på baggrund af de læste tekster.
Begreber til lektion	Historiemisbrug, historieforfalskning

Modul 5:

Læringsmål	Eleven har viden og forhold mellem historie og identitet Eleven skal kunne give eksempler på, hvordan erindring og glemsel bliver brugt hos både enkelt personer og større grupper
Materialer	S. 52-53 I: "Hvad er historie", Opgaveformulering til essay
Aktiviteter	Faglig læsning, klassesamtale om levede historier, eleverne idéudvikler til deres essay

6. Empiri (anden del)

I dette kapitel fremlægges og analyseres empiri, som er indsamlet efter gennemførelsen af undervisningsplanen. Spørgsmålene der søges besvaret er: Hvordan forholder klassen sig samlet set til historie før/efter undervisningsforløbet? Har undervisning i kompetenceområdet historiebrug kvalificeret elevernes historiebevidstheder? Har undervisning bidraget til elevernes identitetsudvikling? Der er altså tale om evaluerende empiribehandling. Første del behandler hele klassen forhold til historie både før og efter undervisningsforløbet, og anden del er en kvalitativ undersøgelse i form af essays fra eleverne.

6.1 Komparativ/kvantitativ empiri: Ni udsagn om historie

Den første undervisningsgang lavede jeg en øvelse med eleverne. Den gik ud på, at de skulle erklære sig enig eller uenig i en række udsagn om deres forhold til historie ved at placere sig i enten den ene eller den anden ende af klasseværelset. Inden hvert udsagn kom i spil skulle alle stille sig tilbage i midten af rummet, så det ikke blev en fristelse at blive stående pga. dovenskab. Jeg gjorde det klart for eleverne, at jeg helst så, at de tog stilling til udsagnene, men hvis de virkelig ikke vidste, hvordan de skulle forholde sig til det, måtte de gerne stille sig op til tavlen, som repræsenterede "ved ikke". Øvelsen blev dels lavet med henblik på, at jeg kunne få indsigt i, hvordan klassen samlet set forholdte sig til historie, dels for at vække deres forforståelse, og dels med henblik på at kunne følge op på udsagnene som en evaluering. Jeg udførte altså øvelsen med klassen to gange: En inden undervisningsforløbet begyndte, og en til den sidste undervisningsgang.

Resultaterne kan jeg også bruge her i min undersøgelse, men den videnskabelige kvalitet af disse resultater er tvivlsom. Det vides ikke, hvordan hver enkelt elev har forholdt sig til

spørgsmålene, fordi det ikke er lavet som spørgeskema med navn. Derudover inkluderer resultaterne ikke en uddybning af, hvorfor de har svaret som de gør. Det gør det svært at lave en god og velunderbygget analyse af resultatet. Yderligere kan sociale faktorer og gruppemekanismer have spillet ind, når eleverne skulle placere sig. Alligevel finder jeg resultatet interessant på nogle enkelte punkter. Jeg brugte nemlig deres svar til den videre planlægning af undervisningen. Den første gang lod jeg eleverne placere sig uden at kommentere det for meget. Jeg vil have, at resultatet blev et udtryk for, hvordan de umiddelbart forholdte sig til udsagnene. Da jeg så igen lavede øvelsen den sidste undervisningsgang, spurgte jeg ind til de forskellige positioner. På den måde skulle eleverne nu forklare og forsvare deres position, hvilket i nogle tilfælde lagde op til metahistoriske refleksioner. Ved flere lejligheder blev det til gode diskussioner mellem eleverne.

En række forhold er værd at bemærke, inden resultaterne studeres. Jeg har skrevet dem ind i en model, hvor der på venstre side af hver skrånstreg står resultatet fra første undervisningsgang. På højre side står resultatet af den sidste gang. For overskuelighedens skyld har jeg valgt at sætte resultaterne ind i samme kolonne, da det gør det nemt at sammenligne resultaterne. Der var 19 elever til stede den første undervisningsgang og kun 16 den sidste, derfor har jeg valgt at angive erklæringerne i procent. De brugbare perspektiver kommenteres efterfølgende.

Udsagn	Enig	Uenig	Ved ikke
Jeg har historie i skolen	100% / 100%	0% / 0%	0% / 0%
Historie handler om fortiden	79% / 100%	21% / 0%	0% / 0%
Historie er kedeligt	16% / 25%	26% / 63%	58% / 12%
Historie i skolen er svært	11% / 19%	84% / 50%	5% / 31%
Jeg kan bruge historie til noget	63% / 94%	37% / 6%	0% / 0%
Historie handler også om mig	42% / 100%	21% / 0%	37% / 0%
Historie betyder noget for mig som person	16% / 44%	74% / 0%	11% / 56%
Fortiden har betydning for nutiden	100% / 100%	0% / 0%	0% / 0%
Det, jeg ved om fortiden, har betydning for, hvordan jeg oplever nutiden	42% / 100%	37% / 0%	21% / 0%

Nogle steder i behandlingen af undersøgelsen har jeg valgt at inddrage observationer af, hvordan eleverne reagerede, da de hørte udsagnet. Det har jeg bl.a. mulighed for at gøre, fordi min undervisning blev filmet, da min lærer brugte Marte Meo til evaluering af min praksis. At inddrage disse observationer kan være med til at styrke kvaliteten af resultatet, da det giver indblik i elevernes umiddelbare reaktioner på udsagnene.

Det første jeg vil fremhæve fra denne undersøgelse er udsagnet "Historie handler om fortiden". Her er det bemærkelsesværdigt, at der inden undervisningsforløbet var 21% (4 elever), som erklærede sig uenige i udsagnet, hvor der efter forløbet ikke var en eneste. Det undrede mig meget, at der ikke var flere, som var uenige i dette udsagn efter undervisningen. Da jeg spurgte ind, var det generelle svar: "Historie handler ikke *kun* om fortiden, men det handler altså *også* om fortiden". At eleverne denne gang alle stillede sig i denne position kan have noget at gøre med, at jeg lagde op til, at de skulle forsvare deres holdning. Det kan dermed være en plausibel tolkning, at

eleverne som tidligere havde erklæret sig uenige i udsagnet ikke vidste eller ikke magtede at forklare, hvorfor de var uenige. Jeg tilføjede derefter et udsagn, som de skulle forholde sig til: "Historie handler kun om fortiden". Nu erkærede alle sig uenige. Igen ser jeg ikke en særligt stor værdi i dette resultat, fordi det har været muligt at flytte sig sammen med mængden uden at reflektere videre over udsagnet.

Resultaterne fra udsagnet "Jeg kan bruge historie til noget" er interessante, idet der var en stor del af eleverne (63%), som erklærede sig enige den første gang. Da spørgsmålet kommer lige efter et udsagn, der har med historie i skolen at gøre, er der stor sandsynlighed for, at eleverne kobler dette udsagn til historie i skolen. Jeg kunne bruge dette resultat i planlægningen af undervisningen, fordi jeg ikke for størstedelens vedkommende skulle forklare, at de kunne bruge historie, men i højere grad kunne jeg fokusere på, at få dem til at reflektere over de forskellige brugsfunktioner. Imidlertid blev det også en opgave at få de sidste syv elever til at opleve, at de kunne bruge historie til noget. Efter undervisningen viser undersøgelsen, at alle elever, bort set fra en, erklærer sig enige i udsagnet. Det må siges at være et positivt resultat, da undervisningen har søgt at fremme forståelsen for alle former for historiebrug.

"Historie handler også om mig" er interessant, fordi udsagnet kan perspektiveres til Marianne Poulsens forskning. Hos Poulsen er spørgsmålet "Er du selv en del af historien", og jeg forstår spørgsmålene analogt. Der kan selvfølgelig lægges forskellig betydning i de to udsagn, da mit udsagn om 'historie' kan forstås som 'historie som fag inkluderer mig', og Poulsens spørgsmål sigter mod om eleverne mener, at de selv er en del af 'den store fortælling'. I den undersøgte 8. klasse ligger elevernes svar fordelt nogenlunde jævnt mellem "ja", "nej" og "ved ikke" – dog med en lille overvægt i kategorien "nej" (Poulsen 1999, p. 140). I min undersøgelse er svarene også fordelt over alle tre kategorier – dog med en overvægt i kategorien "enig". Resultatet fra min undersøgelse viser altså, at spørgsmålet, om hvorvidt eleverne selv er en del af historien, til stadighed splitter eleverne i tre næsten lige store kategorier. Min undersøgelse peger også på, at mange elever (i dette tilfælde alle) kan lære at forstå historie som noget, der også handler om dem. Her vil jeg henvise til min empiribehandling i forbindelse med elevernes essayopgaver for at underbygge dette resultat.

En af de mest iøjnefaldende resultater fra undersøgelsen er forskellen på svarfordelingerne ved udsagnet "Historie betyder noget for mig som person". Inden undervisningsforløbet var der en klar overvægt af elever, der erklærede sig uenige i dette. Historie

kunne altså for de flestes vedkommende godt bruges til noget, men det havde ikke en personlig betydning for dem. Efter undervisningsforløbet erklærer ingen af eleverne sig uenige i udsagnet. Til gengæld ligger de nu næsten ligeligt fordelt mellem "enig" og "ved ikke". Den store tilslutning til "ved ikke" kan igen skyldes mangel på mod til at forsvare sin position, men fordelingen er stadig interessant, fordi ingen elever nægter en kobling mellem deres personlighed og begrebet historie.

Alle elever er i begge tilfælde bevidste om den almene erkendelse, at "fortiden har betydning for nutiden". Det krævede hverken før eller efter nogen videre refleksion at tage stilling til dette spørgsmål. I begge tilfælde stillede alle elever sig intuitivt i kategorien "enig". Til gengæld blev eleverne meget splittet, da de første gang skulle forholde sig til, om "det, jeg ved om fortiden, har betydning for, hvordan jeg oplever nutiden". Jeg blev nødt til at gentage spørgsmålet to gange, fordi eleverne havde svært ved at forstå udsagnet. Min oplevelse var, at flere af eleverne egentlig repræsenterede positionen "ved ikke" den første gang, end resultatet viser. De fleste elever så forvirrede ud selv efter gentagelserne, og det virkede for første gang som om, de placerede sig på må og få. Imidlertid var situationen en helt anden, da jeg anden gang kom med udsagnet. Denne gang placerede alle elever sig hurtigt hen i kategorien "enig". Poulsen pegede på, at flere elever ville kunne magte de metahistoriske refleksioner, hvis de blev trænet i det gennem deres skolegang (Poulsen 1999, p. 141). Denne anbefaling tog jeg til mig, og resultatet her tyder på, at Poulsen har ret. Den abstraktion, som dette udsagn indeholder, kunne eleverne forholde sig til efter undervisningen, fordi vi havde trænet de metahistoriske refleksioner.

6.2 Kvalitativ evaluering: Er jeg historie?

Den sidste undervisningsgang blev eleverne stillet en opgave: Skriv et essay ud fra overskriften "Er jeg historie?". Denne opgave skulle dels fungere som en platform for metahistorisk refleksion, hvor eleverne skulle reflektere og italesætte deres forhold til historie. På den måde var sigtet med opgaven at styrke historiebevidsthed gennem elevens egen tematisering og italesættelse af sin historiebevidsthed. Opgaven var også et forsøg på, at få eleverne til at reflektere over forholdet mellem historie og deres identitet, og derved bidrage til deres identitetsforståelse og -udvikling. Slutteligt skulle opgaven også fungere som en kvalitativ evaluering af undervisningsudbyttet. Fik eleverne kvalificeret deres historiebevidstheder gennem undervisning i historiebrug? Har de didaktiske overvejelser båret frugt? Forstår eleverne sig selv som historieskabte såvel som historieskabende?

Jeg havde ikke kunne gøre mig nogen forestilling om, hvor overvældende det var at modtage disse essays. Eleverne var utroligt åbne og ærlige, når de fortalte deres livshistorier. Langt de fleste essays var meget personlige og indeholdte refleksioner over deres barndoms betydning for deres identitet i dag. Der var elever som fortalte om splittede familier, om angstanfald og selvmordstanker. At melde tilbage på disse essays var en større og vigtigere lærerfaglig opgave end jeg havde kunne forestille mig. Det var først her det gik op for mig, hvilke radikale konsekvenser det kan få, når der arbejdes med livsverden og identitet i historiefaget.

Jeg vil begynde med at behandle essays fra de eleverne, som jeg fremhævede i historiebevidsthedsundersøgelsen. Derefter vil jeg give et kort overblik over generelle tendenser i den samlede mængde essays.

6.3 Emmas essay

Emma og Caroline havde begge en opfattelse af historie som noget kedeligt og for dem ubrugeligt. I min analyse kom jeg frem til, at de tænkte historie udelukkende som fag, og derved opstod denne distance. I planlægningen af undervisningen fik det den konsekvens, at historiebrug skulle fremlægges i en livsverdenssammenhæng såvel som i andre sammenhænge. Der blev opstillet konkrete læringsmål, hvor eleverne skulle kunne give eksempler på, hvordan historie bruges af personer og grupper. Eleverne skulle også have viden om forhold mellem historie og identitet. Når jeg analyserer disse essays, er det med udgangspunkt i en evaluering af disse spørgsmål. Emma lægger ud således:

”Hvordan er jeg historie? Er jeg historie? Ifølge mig selv er jeg ikke historie for andre. Jeg har min egen historie som er den, der har gjort mig til hvem jeg er. For mig ser jeg historie som noget der har ændret verden stort, noget der har haft betydning for mange. Jeg har en historie som jo har betydet hvordan jeg er som person i dag, og hvordan jeg er i fremtiden”

Emma fastholder i første omgang en association til historie, som noget der har haft betydning for mange mennesker. I denne definition mener hun ikke, at hun er historie for andre. På den anden side fortæller hun, at hun har sin egen historie, som har haft betydning for hende selv. At hendes første association til historie ikke referer til en livsverdenssammenhæng, er på ingen måde en fallit-erklæring. Undervisningen har netop lagt op til at diskutere forskellige forståelser og brug af historie. Emma bruger resten af sit essay på at fortælle fra sin livshistorie. Hun viser, hvordan forskellige begivenheder har haft betydning for hendes liv senere. På den måde får hun italesat forhold mellem historie og identitet på en tilfredsstillende måde. Hun viser også med eksempler fra sit eget liv,

hvordan der eksisterer et forhold mellem fortid, nutid og fremtid. Dog giver hun kun eksempler på, hvordan fortiden har en betydning for de to andre tidsdimensioner. Emmas historiebevidsthed var i interviewet præget af en tavs historiebrug. I dette essay viser hun en intuitiv historiebrug, hvor historie bruges til at skabe identitet, kontinuitet og sammenhæng i hverdagen. Hun har derved oparbejdet en forståelse for, at historie også kan være livsverden.

6.4 Carolines essay

Caroline var som nævnt på linje med Emma. Hendes historiebevidsthed bar også præg af en tavs historiebrug, hvor historie først og fremmest blev associeret til videnskabs- og skolefag. I sit essay vælger hun at fortælle sin livshistorie. Hun fortæller om en opvækst, der ifølge hende selv har været *"nem"*. Hun synes ikke, der er store begivenheder, som har præget hende for alvor. Den eneste større begivenhed er et skoleskifte:

"Jeg ville gerne lære noget, så derfor besluttede jeg mig for at skifte skole. Det kan måske have betydning for mig i fremtiden"

Det er interessant, at hun bruger ordet *"måske"*, når det kommer til betydningen af hendes skoleskifte. Noget tyder på, at hun ikke er i stand til at sætte ord på, hvad det kunne komme til at betyde. Derved udviser hun ikke tegn på en italesat historiebevidsthed. I afslutningen på essayet konkluderer hun følgende:

"Jeg tror det er små ting i ens hverdag der påvirker ens historie og hvordan ting kommer til at blive. Ens historie bliver dannet ud fra omgivelser og menneskerne man er i og omgås med, der bliver skabt noget nyt af ens historie hver eneste dag og det er det der former vores liv"

Caroline går dermed fra en tavs til en intuitiv historiebrug. Hun har fået oparbejdet en vis bevidsthed om sin egen historicitet. Dog kan der ikke i essayet spores refleksioner over at være historieskabende. Hun reflekterer over, at hendes valg om at skifte skole får betydning for hendes fremtid, men hun indlejrer et måske, der indikerer, at hun ikke er sikker på, hvordan forholdet mellem hendes valg i fortiden og muligheder i fremtiden kan kobles. De læringsmål, der blev udledt som didaktiske konsekvenser af det kvalitative interview med Caroline, er kun i ringe omfang til stede i hendes essay. Til gengæld definerede jeg det som den mest påtrængende opgave at historieundervisningen måtte vise eleverne, at historie både er livsverden og fag. Denne forståelse har Caroline opnået, da hun i sit essay kun i høj grad reflekterer over betydning af historie i hverdagslivet. Hvad angår, at eleven kan give eksempler på forskellige former for historiebrug, må der arbejdes videre med.

6.5 Katrines essay

Katrines historiebevidsthed var præget af en intellektuel historiebrug. Det blev derfor en udfordring at finde områder, hvor hendes historiebevidsthed kunne kvalificeres. I essayopgaven blev der ikke lagt op til analyse af historiebrug eller at diskutere forskelle mellem historiebrug og historiemisbrug. De læringsmål, jeg opstillede med udgangspunkt i interviewet med Katrine, vedrørte nemlig disse områder. Derfor kan hendes essay ikke anvendes som evaluering af læringsmålene, der knyttede sig til erfaringerne fra interviewet. Katrine udviser stadig en intellektuel historiebrug, når hun reflekterer:

”Det er de små og store hændelser i vores hverdage, der er de historiske oplevelser i vores liv. Det er vores historie der former og skaber et fundament for vores liv. Hvad vi så gør med det er op til det enkelte menneske (...) Fordi at min oldefar har været med under Anden Verdenskrig har det gjort mig mere interesseret i krigen og grundene til den overhovedet opstod”

I sit essay fortæller hun sin livshistorie, mens hun løbende drager paralleller til ”Den store historie” samt refleksioner over brugsfunktionerne af forskellige historieformer. Katrine udviser både en forståelse af at være historieskabt: *”Vores historie former og skaber et fundament for vores liv”*, og historieskabende *”Hvad vi så gør med det er op til det enkelte menneske”*. I mit interview med Katrine manglede der refleksioner over det at være historieskabt. Det er der blevet lavet om på i hendes essay.

6.6 Generelle betragtninger

Afslutningsvis vil jeg fremlægge en samlet analyse af elevernes essays. Grundet pladsmangel har det ikke været muligt at gå i dybden med hele materialet. Herunder ses et skema over, hvordan elevernes samlet set har reflekteret.

Refleksioner over	Indgår	Indgår ikke
At være historieskabt	94 %	6 %
At være historieskabende	56 %	44 %
Individuel identitet	100 %	0 %
Kollektiv identitet	56 %	44 %

Skemaet viser, at eleverne formår at italesætte, at de er historieskabte. Det viste min kvantitative undersøgelse "Ni udsagn om historie" også. Sværere bliver det, når der skal reflekteres over, at fremtiden kan formes, og at eleverne selv har en rolle i det.

Alle elever formår at reflektere over deres individuelle identitet. Eleverne opfatter sig selv som en sammenhængende størrelse, hvor fortiden i form af opdragelse, skolegang og venner har gjort dem til dem, de er. Omkring halvdelen af eleverne reflekterer også over deres kollektive identitet. I de fleste tilfælde er der tale om det at være dansker eller elev på skolen. Det må ses som en vigtig fremtidig opgave at finde måder, hvorpå eleverne får mulighed for at få større indsigt i det forhold, at deres identitet også indeholder et kollektivt aspekt. Selvom intentionen med undervisningen har været at bidrage til en personlig og alsidig identitetsudvikling hos eleverne, har målet ikke været at frigøre eleverne fuldstændigt og bilde dem ind at de er øer i samfundet. En balance mellem kollektiv og individuel identitet, mellem at være historieskabt og historieskabende, må til stadighed være et mål at stræbe efter.

7. Afrunding

Opgavens problemstilling retter opmærksomheden mod lærerens didaktiske overvejelser i forhold til at skabe en undervisning med afsæt i kompetenceområdet historiebrug, hvor formålet er at bidrage til elevernes identitetsudvikling og kvalificering af elevernes historiebevidstheder. Denne afrunding skal ses som en besvarelse af denne problemstilling. Der har løbende i opgaven været fremsat didaktiske overvejelser og refleksioner, og afsnittet lægger ud med en opsummering af de mest centrale refleksioner. Til sidst i afsnittet findes en kort konklusion på den samlede undersøgelse.

7.1 At undersøge historiebevidsthed kvalitativt

Et af de didaktiske tiltag som har fået mest plads i denne opgave, er mine kvalitative undersøgelser af elevernes historiebevidstheder. Både interview- og essayformen har givet adgang til en forståelse af elevernes historiebevidstheder, og det har været med til at gøre et ellers diffust mål mere konkret. En anden og vigtig side af disse undersøgelser er selve den læreproces, som interviewene og essayskrivningen har været for eleverne. De er gennem metahistoriske refleksioner blevet trænet i at italesætte deres forhold til historie – noget der efter min opfattelse har styrket deres historiebevidsthed og identitet. Særligt elevernes essays har ikke kun fungeret som en evaluering, hvor jeg

som lærer kan få indsigt i, om læringsmålene er nået. De har i høj grad kunne fungere som en læringsevaluering for eleverne, hvor de er blevet udfordret til at perspektivere emner og begreber fra undervisningen til egen livsfortælling. Eleverne har på den måde selv kunne få en fornemmelse af, hvad de har lært i undervisningen.

7.2 Ni udsagn om historie

Øvelsen "Ni udsagn om historie" er det mest konkrete og lettest anvendelige didaktiske tiltag. Også denne øvelse har været en platform for evaluering af elevernes læring, da de havde mulighed for helt konkret at opleve, at de havde rykket sig i undervisningen. Særligt den sidste gang øvelsen blev lavet, resulterede det i gode diskussioner mellem eleverne, og øvelsen må også i sig selv ses som en frugtbar læringsproces for eleverne. Det kan derfor anbefales at anvende denne (eller lignende) øvelse i forbindelse med undervisning i historiebrug.

7.3 Udvælgelse af læringsmål

En central del af de didaktiske overvejelser har drejet sig om udvælgelse af læringsmål samt anvendelsen af disse i undervisningen. Som jeg viste i indledningen, er jeg bevidst om faldgruben ved en målstyret undervisning. Når jeg alligevel har valgt at bygge undervisningsplanen op om læringsmål, har det to primære årsager. Dels at jeg i første omgang blev udfordret af min vejleder til at afprøve læringsmålstyret undervisning i mit projekt. Dels at jeg kommer til at stå i en lærerpraksis inden længe, hvor læringsmålstyret undervisning er et vilkår, som jeg må forholde mig til. Derfor gik jeg i gang med at give et pragmatisk bud på, hvordan læringsmålstyret undervisning kunne styrke identitet og historiebevidsthed hos eleverne. Nu har jeg opbygget erfaring med denne form for undervisning, og desuden set hvordan læringsmålene har understøttet og klargjort intentionen med undervisningen for eleverne. Det gør, at jeg kan konkludere, at arbejdet med læringsmål i undervisningen kan udgøre en central didaktisk overvejelse, når intentionen med undervisningen er at styrke identitet og historiebevidsthed hos eleverne. Et afgørende element har været at finde frem til de mål i Forenklede Fælles Mål, der kan understøtte denne proces. Som jeg fandt frem til i afsnit 3.3 findes disse mål under kompetenceområdet historiebrug, og læreren kan, uden at udøve civil ulydighed, stadig arbejde med en alsidig og personlig identitetsudvikling i historiefaget. Det har været afgørende for arbejdet med læringsmål, at målene har været tydelig for eleverne både i starten og slutningen af hver time. I flere tilfælde var eleverne med til at vurdere, om de havde nået læringsmålene, eller om der forsat skulle arbejdes med de samme mål gangen efter.

7.4 Konklusion

På baggrund af de fremlagte didaktiske refleksioner og den indsamlede empiri kan jeg konkludere, at undervisning med afsæt i kompetenceområdet historiebrug kan kvalificere elevernes historiebevidstheder. Hvis undervisningen skal bidrage til elevernes identitetsudvikling og kvalificere elevernes historiebevidstheder, må læreren gøre sig følgende didaktiske overvejelser:

- a) Undersøge elevernes historiebrug og forhold til historie med henblik på en kvalificering.
- b) Italesætte og bearbejde forhold mellem historie og identitet i undervisningen med henblik på, at eleverne kan perspektivere denne viden til deres livsverden og livshistorie.
- c) Arbejde på tværs af fagdidaktiske paradigmer i indholdsudvælgelsen, og sørge for at eleverne kan se koblinger mellem basisfag og livsverden.
- d) Finde nye evalueringsredskaber, der sætter fokus på en kvalitativ forståelse af elevernes læring, og som samtidig kan fungere som en frugtbar lærings- og refleksionsproces i sig selv.

8. Litteratur

- Bekker-Nielsen, Tønnes et al. (2009). *Gads historieleksikon*. 4. udgave. København: Gads forlag.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann. (2004). *Den samfundsskabte virkelighed: en videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt & Ringhof.
- Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard. (2010). "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode" I: Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (red.), p. 29-54. København: Hans Reitzels Forlag
- Bryld, Claus et al. (1999). *At formidle historie: vilkår, kendetegn, formål*. Roskilde Universitetsforlag.
- Dale, Erling Lars. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Klim.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Fælles Mål: en undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*.
- Haas, Claus. (2012) "Den danske folkeskoles historieundervisning som statsstyret erindringspolitik" i Eliasson, Per m.fl. (red.); "Historiedidaktik i Norden 9 – historiemedvetende – historiebrug", Malö högskola och Högskolan i Halmstad
- Hassing, Anders og Christian Vollmond. (2013). *Fra fortid til historie: Historiefagets identitet og metoder*. København: Forlaget Columbus.
- Hermansen, Mads, Elsebeth Jensen & John Krejsler. (2005). *Didaktikken og individet: Når senmoderne elever skal lære*. København: Alinea
- Illeris, Knud. (2007). *Læring*. 2. udgave. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud et al. (2009) *Ungdomsliv: mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, Gunn. (2012). *Hvad er pædagogik*. København: Akademisk Forlag
- Jensen, Bernard Eric. (2010). *Hvad er historie*. København: Akademisk Forlag.
- Jensen, Bernard Eric. (2004). *Om at skifte (fag)didaktisk paradigme: en eksemplarisk historie?* I: Schnack, Karsten (red.): *Didaktik på kryds og tværs*, p. 47-76. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Jensen, Bernard Eric. (2003). *Historie: livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, Bernard Eric. (2000). *Historie som erindring: på sporet af menigmands historiebrug*. I: Jensen, Bernard Eric (red.). *At bruge historie: i en sen/postmoderne tid*, p. 197-226. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Jensen, Bernard Eric. (1996). *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?* I: Brinckmann, Henning & Lene Rasmussen (red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays*, p. 5-18. Frederikshavn: Dafolo.
- Koselleck, Reinhard. (2007). *Erfaringrum og forventningshorisont*. I: Nevers, Jeppe & Niklas Olsen. *Begreber, tid og erfaring*. København: Hans Rietzels Forlag.
- Mellon, Karsten. (2013). *Lærerens professionsidentitet under forandring*. I: Kvan 98. Aarhus: Kvan.
- Moos, Leif. (2009). *Styringslogikker: mellem individ, institution og samfund*. I: Aabro, Christian og Søren Gytz Olesen (red.) *Individ, institution og samfund*, p. 89-107. København: Billesø & Baltzer.
- Nielsen, Carsten Tage. (2009). *Faglighed i forandring*. I: Historie & Samfundsfag nr. 4, p. 14-18. Fredericia.
- Nielsen, Frede V. (2004). *Fagdidaktikkens kernefaglighed*. I: Schnack, Karsten (red.): *Didaktik på kryds og tværs*, p. 25-46. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Nielsen, Niels Kayser. (2010) *Historiens forvandlinger: Historiebrug fra monumenter til oplevelsesøkonomi*. Aarhus Universitetsforlag.
- Oettingen, Alexander von. (2001). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Patton, Michael Quinn. (2002). *Qualitative reseach & evaluation methods*. (3. udgave), p 209-256. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pedersen, Ove Kaj. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, Jens & Jens Aage Poulsen. (2011). *Historiedidaktik: fra teori til praksis*. København: Gyldendal.
- Poulsen, Marianne Vega. (2006). *Historiedidaktik: at forvalte samfundsmæssige erindringskulturer*. I: Jacobsen, Jens Christian & Bo Steffensen: *Lærerruddannelsens didaktik*. Klim.
- Poulsen, Marianne. (1999). *Historiebevidstheder: elever i 1990érnes folkeskole og gymnasium*. Roskilde Universitetsforlag.
- Reinsholm, Niels. (1998). *Det didaktiske tigerspring*. I: Kvan nr. 51. Århus: Kvan.
- Skovlund, Henrik. (2012). *Psykologiske selvteorier i den pædagogiske praksis*. I: Løw, Ole og Else Skibsted (red.), *Psykologi for lærere og lærerstuderende*. Akademisk Forlag.
- Thomsen, Anders Holm. (2008). *Hvem ejer skolefaget historie?* København: Informations Forlag.

8.1 Weblitteratur:

Aisinger, Pernille. (2013, 6. november). *Nye Fælles Mål vil styrke dannelsen*. I: Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 9. februar 2015 på <http://www.folkeskolen.dk/536219/nye-faelles-maal-vil-styrke-dannelsen>

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (2014). Lovbekendtgørelse nr. 665 af 20. juni 2014 (gældende). Lokaliseret d. 10 februar 2015 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970&exp=1>

Danmarkshistorien.dk. (2012, 13. juli). *Anders Fogh Rasmussen (v) om samarbejdspolitikken 29. august 2003*. Lokaliseret d. 6. marts 2015 på: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/anders-fogh-rasmussen-v-om-samarbejdspolitikken-29-august-2003/>

History programmes of study: Key stages 1 & 2, The National Curriculum. (2013, 11. september). Lokaliseret d. 6. marts 2015 på: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239035/PRIMARY_national_curriculum_-_History.pdf

Kristeligt dagblad.dk. (2003, 30. august). *Foghs tale historisk ukorrekt*. Lokaliseret d. 6. marts 2015 på: <http://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/foghs-tale-historisk-ukorrekt>

Nielsen, Niels Kayser. (2012). *Historiebrug*. I: Danmarkshistorien.dk. Lokaliseret d. 16. februar 2015 på: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/historiebrug/>

Olsen, John Villy og Esben Christensen. (2013, 4. december). *Bondo: Resultatstyring bliver en radikal ændring*. I: Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 9. februar 2015 på: <http://www.folkeskolen.dk/537443/bondo-resultatstyring-bliver-en-radikal-aendring>

Poulsen, Jens Aage. (2014a). *Historiebrug*. I: Historie & samfundsfag online nr. 3. Lokaliseret d. 16 februar 2015 på: http://www.falihos.dk/gen_upload/69025_historiebrug_-_jens_aage_poulsen_-_historie_og_samfundsfag_3-14.pdf

Poulsen, Jens Aage. (2014b, 22. maj). *Historiebrug får større plads i nye Fælles Mål*. I: Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 16 februar 2015 på: <http://www.folkeskolen.dk/544937/historiebrug-faar-stoerre-plads-i-nye-faelles-maal>

Rasch-Christensen, Andreas (2014, 4. august). *Eksperten om nye fælles mål*. I: uvm.dk. Lokaliseret d. 9. februar 2015 på <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Eksperten-om-Nye-Faelles-Maal>

Rasmussen, Jens. (2014, 4. august). *Eksperten om læringsmålstyret undervisning og læring*. I: uvm.dk. Lokaliseret d. 9. februar 2015 på <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Eksperten-om->

[maalstyret-undervisning-og-laering](#)

Sktknudsskole.dk. (2015). *Formål*. Lokaliseret d. 6. marts 2015 på:

<http://www.sktknudsskole.dk/velkommen/formal>

The National Curriculum. (1999). Lokaliseret d. 6. marts 2015 på:

<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1999-nc-primary-handbook.pdf>

Undervisningsministeriet. (2014, 27. oktober). *Læringsmålsstyret undervisning og læring*.

Lokaliseret d. 9. februar 2015 på: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering>

Wiegand, Bjarke. (2013, 9. april). *Kommission: Folkeskolereform er afgørende for Danmarks*

produktivitet. I: mm.dk. Lokaliseret d. 10 februar 2015 på: <https://www.mm.dk/kommission-folkeskolereform-er-afgoerende-danmarks-produktivitet>

9. Bilag

9.1 Interviewguide til kvalitativ undersøgelse af historiebevidstheder

Formålet med dette interview er at undersøge historiebevidsthed hos elever i 9. z på Skt. Knuds Skole i Aarhus. Det gøres ved at spørge ind til, hvad de forstår ved begrebet 'historie', og hvad der forårsager historisk udvikling. På den måde bruges en tilgang, der udforsker deres historiesyn.

Yderligere vil interviewet dreje sig om, hvad historie kan bruges til. Her vil jeg spørge ind til, hvorfor de tror, det er et fag i folkeskolen. Jeg vil herunder også undersøge deres bevidsthed om historie som andet end skolefag. Det gøres ved at spørge ind til, hvor de ellers møder historie.

David: Jeg vil i løbet af de næste ca 10 minutter stille dig en række spørgsmål om, hvad historie er, og hvad det kan bruges til. Det er vigtigt, at du fortæller mig, hvad DU tænker om historie – ikke hvad du tror, jeg gerne vil høre. Dit navn kommer ikke til at fremgå i min opgave, så du skal ikke være bange for 'dårlige' svar.

- Hvad tænker du, når du hører ordet historie?
- Hvad kan man bruge historie til?
- Kan historie misbruges?
- Kan du bruge historie til noget? Hvad?
- Hvem bruger historie?
- Hvorfor tror du, at der er et fag i skolen, som hedder historie?
- Møder du historie andre steder end i skolen?

- Er du selv en del af historien?
- Hvem skaber historie?
- Hvad påvirker historisk udvikling?
- Hører fremtiden med til historie?
- Kan man vide, hvad der sker i fremtiden? Hvordan?

9.2 Opgaveformulering til essays "Er jeg historie?"

Er jeg historie?

Skriv et kort essay med overskriften "Er jeg historie?" (Minimum ½ side)

Essaygenren kender I fra danskfaget. Det er en tekst hvor forfatteren undersøger, overvejer og reflekterer over et emne eller en problemstilling. Formålet med et essay er at gå i dybden med emnet ved at se det fra flere vinkler.

Jeg har valgt, at I skal skrive ud fra overskriften "Er jeg historie?". Med denne overskrift er det meningen, at I skal reflektere over jeres eget forhold til historie. Herunder er der nogle forslag til områder, du kan komme ind på:

- Hvordan din families historie har været med til at forme dig (fx hvordan du er opdraget, vigtige oplevelser eller begivenheder med familien)
- Ændringer i din hverdag (fx at du har skiftet skole og hvorfor? Hvordan har det været med til at påvirke din historie?)
- Vores personlighed (identitet) har en historie. Det betyder, at hvis jeg skal fortælle om min personlighed, skal jeg inddrage de tre tidsdimensioner; hvor kommer jeg fra? (fortid), hvor eller hvem jeg er nu (nutid), og hvad vil jeg gerne lave i den kommende tid (fremtid). Du kan læse mere om dette i dokumentet "Historie og identitet". Hvordan passer dette ind i dit liv? Og hvorfor tror du, at vi skal bruge fortid, nutid og fremtid til at beskrive os selv? Hvordan hænger det sammen med historie?
- Hvordan bruger du historie? Hvilken betydning har historiebrug for din egen historie? Der er mange former for historiebrug (underholdning, argument, perspektiv -> se mere på side 14 i "Fra fortid til historie")
- Det kan også være, at du ikke oplever dig selv som historie. Hvorfor det? Måske tænker du, at historie handler om noget helt andet. Hvad kan det være? Du skal stadig forholde dig til det vi har gennemgået i undervisningen.

God arbejdslyst

9.2 Eksempler på historiebrug til analyse

1. Eksempel: Reklame for Hotel Legoland

Hvordan bliver historie brugt her? Hvilke former for historiebrug er i spil? (Se side 14 i 'Fra fortid til historie')

Middelalder på Kongeborgen i LEGOLAND®

Kongeborgen i LEGOLAND® danner ramme om en overdådig middag. Parken er pyntet med fakler, som viser vej til borgen, og undervejs møder I drabelige riddere i voldsomme sværdkampe. I bliver modtaget af en fanfare, når I ankommer til den oplyste eventyrborg. Indenfor tager kongen og hans kone imod jer med et glas mjød. Inde i Riddersalen knitrer ilden lystigt i det store ildsted, musik fra middelalderen spiller lystigt og borgens gøglere underholder.

(fra <http://www.hotellegoland.dk/da/SELSKAB--FEST/Middagsoplevelser/>)

2. Reklame for laserbehandling af øjne (Brillefri)

På hvilken måde har denne reklame noget med historie at gøre? Hvordan vil budskabet påvirke vores historiebevidsthed?

3. Reklame for Restaurant Terrassen i Tivoli Friheden

Hvordan bliver historie brugt i denne reklame? Hvordan hænger begreberne tradition og fornyelse sammen med historie?



(Foto: David Svinth)

