

På vej mod kompetente brugere af historiebevidsthed og kronologi



SKALK tidstalve



Paul Klee, *woher, wo, wohin* (1940)
(forsidebillede til *Fortidsbrug og erindringsspor* af Bernard Eric Jensen)

Vejleder: Andreas Kopp & Gunnar Witt

Anslag: 68.626

Indholdsfortegnelse

På vej mod kompetente brugere af historiebevidsthed og kronologi	1
Problemfelt	4
Metode	5
Begrebsafklaring	5
<i>Absolut kronologi</i>	6
<i>Relativ kronologi</i>	6
<i>Historiebrug og historiebevidsthed</i>	6
<i>Periodisering & syntetisering</i>	6
Almene Læringsteorier	7
<i>Illeris om læringens dimensioner og processer</i>	7
<i>Kjeld Fredens, hjerneforsker og tidl. Lektor ved Århus Universitet. Forfatter til bogen Hjernen I Mennesket</i>	7
Historiedidaktiske Læringsteorier	8
<i>Erik Lund om elevers forståelse af nøglebegreber og brugen af det synoptiske rammeværk.</i>	8
<i>Thomas Binderup & Børge Troelsen: Piagets teori om børns opfattelse af tid</i>	9
<i>Historiebrugsdidaktik</i>	10
<i>Dokumentarfilm i historieundervisningen</i>	11
<i>Lokalhistorie på skemaet</i>	11
Teoretiske refleksioner	12
Præsentation af indsamlet empiri:	13
<i>Lokalhistorisk forløb, Skolen på Islands Brygge</i>	13
<i>Lokalhistorisk forløb, Randersgade skole</i>	14
<i>Gruppeinterview, "Hvad er god historieundervisning?", 5. Årgang, Egholmskolen</i>	15
Reflekterende analyse af indsamlet empirisk materiale	15
<i>Refleksioner over historieforsløb nr.1, Skolen På Islands Brygge</i>	16
<i>Refleksioner over forløb nr. 2, Randersgade Skole</i>	17
<i>Refleksioner over interviewet Hvad er god historieundervisning?</i>	18
Delkonklusion	20
Handleanvisninger på egen praksis med begrundelse i analyse af problemstilling og delkonklusion	20
Konklusion og perspektivering	21
Litteraturliste	23
Bilag	24
1 <i>Figur 2-1, eksempel på synoptisk rammeværk. s. 44 i Lund 2016.</i>	24
2 <i>Personers/gruppers produktion og reproduktion af historisk bevidsthed, s. 88, Jensen 2006.</i>	25

3 Fiktionskoder, s. 26. Falbe-Hansen 2013	26
4 Empiriske undersøgelser:	26
4.1 <i>Eksempler af billedkilder, Skolen på Islands Brygge</i>	26
4.1.1 Billede 1 – Egilsgade/Isafjordsgade under krigen, s. 29, Bryggen – den glemte bydel af Sussie Paddison. (Hører til fortællingen Lotte Jensen og sprængstofferne)	26
4.1.2 Billede 2 – Madlavning i gårdene, her i Huffeldts Gård, s. 29, Bryggen – den glemte bydel af Sussie Paddison. (Hører til fortællingen Familiemiddag i baggården)	27
4.2 <i>Eksempler på mundtlige historiske fortællinger, Skolen på Islands Brygge</i>	27
4.2.1 Lotte Jensen og sprængstofferne	27
4.2.2 Familiemiddag i baggården	27
4.3 <i>Eksempler på mundtlige historiske fortællinger, Randersgade Skole</i>	28
4.3.1 Louis Temple	28
4.3.2 Frederic Douglass	28
4.4 <i>Interview, Egholmskolen, Vallensbæk</i>	28
4.4.1 Interviewguide, til interview, "Hvad er god historieundervisning?" med Anna, Ilse, Mette og Anders	28
4.4.2 Interview, "Hvad er god historieundervisning?" med Anna, Ilse, Mette og Anders (5. Årg. Egholmskolen, Vallensbæk)	29

Problemfelt

Den danske folkeskole har siden 2009 haft øget fokus på de kulturbærende fag, heriblandt historie. Dette har medført de Forenklede Fælles Mål og medvirket til udviklingen af en række ambitiøse kompetenceområder med dertilhørende færdigheds- og vidensmål. Som kommende historielærer ligger det mig på sinde, at afsøge hvordan min praksis bedst muligt kan opfylde disse forenklede fællesmål. Kronologi og sammenhæng er en bærende del af målene, da de optræder på alle klassetrin. Kronologien og sammenhængen udgør i kompetencemålene en tredjedel af fagets samlede kompetencemål. Det er efter 4. klassetrin forventet, at eleverne behersker relativ kronologi. Efter 6. klassetrin skal eleverne kunne beherske periodisering af de forskellige historiske perioder og kunne genkende væsentlige træk. Efter 9. klassetrin skal eleverne "på baggrund af et kronologisk overblik" (kronologien ligger altså nu implicit i eleverne som en selvfølgelighed) kunne forklare årsagssammenhænge og genkende og forstå brud og kontinuitet i historiske perioder (Forenklede Fællesmål for faget historie: 2009).

Det er på mellemtrinnet, og altså i trinmålene efter 6. klassetrin, at der sker den største udvikling i kravene til elevernes viden og færdigheder. De bliver nu undervist i absolut kronologisk forståelse, samtidig med at de bliver udfordrede i at tænke historien som periodisk og kunne finde væsentlige træk ved de forskellige historiske perioder. Derudover introduceres kolonnen "Det lokale, regionale og globale" som beskæftiger eleverne med at sammenligne aspekter fra dansk historie med omverdenen.

I erkendelsen af de ambitiøse fællesmål for faget historie, og i forbindelse med eget virke gennem praktikker og vikar- og deltidsjob som lærer i historie, ligger den ugentlige mængde af historietimer, bestemt i den lave ende af lektionsregnskabet i folkeskolen. På en almindelig dansk folkeskole på 5. Årgang ligger historiefaget ugentligt og opererer med to lektioner af 45 minutters varighed, ofte lagt to forskellige dage på skemaet¹. Med den begrænsede tid der er til rådighed i historieundervisningen og kravet fra ministeriel side om at arbejde med historisk overblik, kan man argumentere for, at det er udfordrende at balancere mellem et dybde- og breddeperspektiv i praksis, når man skal leve op til Forenklede Fælles Mål og til Formålet for faget, hvor det bl.a. hedder at eleverne skal blive fortrolige med "dansk kultur og historie" (herunder kanon). Disse forventninger om at arbejde i dybden og bredden på relativ kort tid, stiller store krav til både elevernes læreproces samt lærerens didaktiske kompetencer.

Begrebet historiebevidsthed spiller en stor rolle i Fællesmål for faget historie. Det er et begreb som knytter an til elevens livsverden, og dette beror på noget helt centralt i elevens læring - "dette har noget med mig at gøre". Begrebet er helt centralt ikke kun som middel men også som en eksistentiel betingelse for barnet i kraft af at det lever et liv som er betinget af dets historie. Eleven er altså historieskabende. Der ligger en udfordring i dette aspekt, som man som lærer må forholde sig til når man vil undersøge om historiebevidstheden kan kvalificeres i forhold til at bringe den aktivt i spil i historieundervisningen.

Den norske historiedidaktiker Erik Lund har i sit værk Historiedidaktikk skabt en, efter eget udsagn, håndbog for studenter og lærere². I den forbindelse har han været varm fortalende for, og videreudvikler af det historiedidaktiske værktøj "rammeværker" for både at kunne arbejde med bredden og dybden i faget. Med udgangspunkt i de ovenfor beskrevne rammeudfordringer for

¹ Denne angivelse af timer er bestemt ud fra mine egne oplevelser igennem mine praktikforløb og min nuværende

² "En Håndbok for studenter og lærere" er netop undertitlen på bogen Historiedidaktikk, Lund 2016

faget historie i forbindelse med indlæring vs. tid, har disse rammeværker har været genstand for min interesse og mit fokus for denne bacheloropgave. Jeg har søgt at afprøve hvordan rammeværkerne fungerer i praksis, ved at gennemføre to nogenlunde ens undervisningsforløb i to forskellige klasser på to forskellige skoler. Det ene forløb var uden brug af rammeværket, og det andet var med inddragelse af rammeværket. Årsagen til min interesse for dette felt ligger i, at jeg ville undersøge hvordan disse rammeværker gjorde sig gældende i praksis, både når de var der, og når de blev udeladt. Denne interesse har ført til nedenstående problemformulering:

”I hvilket omfang kan arbejdet med historiske rammeværk kvalificere såvel elevernes historiebevidsthed som deres forståelse for kronologi?”

Metode

Følgende opgave er bygget op over en vekselse mellem teori og praksis og beror således på en hermeneutisk metode. Min erkendelsesproces er således bygget op af en grundlæggende tese, som er bearbejdet analytisk og reflektivt. Derefter er det hermeneutiske princip gentaget, nu med nye erkendelser og refleksioner. Hermed er der trådt endnu et skridt op/videre i den hermeneutiske cirkel. Dette resulterer i en dynamisk proces med konstante til- og fravalg i opgavens struktur. Efter en længere bearbejdelses proces er opgaven således bygget op efter følgende fremgangsmåde. Først følger en begrebsafklaring for at skitsere de anvendte begreber i opgaven. Dernæst udredes så for en række almene og historiedidaktiske læringsteorier, udvalgt med udgangspunkt i problemfelt- og stilling. Disse didaktikker er tilegnet og lært gennem læreruddannelsens almene didaktikfag almen didaktik, PL 1, 2, 3 og 4, samt tre historiesemestre og praktik på 3. og 4. årgang. Dernæst følger en analyse af opgavens problemformulering med udgangspunkt i teoriafsnittet. Formålet her er, at nuancere det teoretiske fundament hvorpå resten af opgaven hviler og til at forstå, analysere og vurdere det eget indsamlede empiriske materiale. Dernæst følger en præsentation af det indsamlede empiriske materiale som behandles videre i en diskuterende analyse, der løbende omhandler refleksioner over bedrevet praksis. Her vil teorien også være i spil. Dette afsnit afhænger af opgavens problemformulering, og er derfor opgavens nøgleafsnit. Som afrunding er skrevet en delkonklusion, hvor der drages foreløbige slutninger og erkendelser, erfaret i den diskuterende analyse ovenfor. Slutteligt følger en konklusion og perspektivering, som sigter mod at besvare problemformuleringen, og hjælpe læseren med at drage perspektivering til andre aspekter, i disciplinen at undervise i og om tid. Efter dette afsnit følger en litteraturliste og bilag som er sat op i nummereret rækkefølge. For overblik, kan der orienteres i indholdsfortegnelsen.

Begrebsafklaring

Ifølge Den Store Danske encyklopædi fra Gyldendal, beskrives kronologi således: *Læren om tidens inddeling [...] Systemerne afviger betydeligt fra kultur til kultur, ligesom de er undergivet forandring gennem tiden* (Denstoredanske.dk). I folkeskoleregi, er kronologi en stor del af historiefaget, og man skelner her mellem en absolut og en relativ kronologi.

Absolut kronologi

Består i en nøjagtig ordnet rækkefølge af hvornår historiske begivenheder indtræffer, og rangeres efter tid. At gøre den absolutte kronologi til det strukturerende i historieundervisningen giver eleverne opfattelsen af, at tid er det samme som udvikling.

Relativ kronologi

Termen for en ordning af perioder, men uden at sortere efter årstal. Det relative kronologiske begreb afvikler/afløser den lineære forståelse og kan i stedet skitsere om "noget historisk" ligger "foran", "bagved" eller "ved siden af/samtidigt" og kan med fordel bruges i historieundervisningen i de yngste klasser (Pietras & Poulsen:2013).

Historiebrug og historiebevidsthed

Historiebrug er terminologien omkring hvorledes vi bruger vores historie. Begrebet kan bedst forstås i lyset af et tænkt eksempel, hvor en adspurgte skal besvare hvorvidt han/hun interesserer sig for historie og de dertil svarer nej. Spørger man dem derimod om de interesserer sig for fortiden, vil de svare ja, fordi fortiden for den adspurgte knytter sig til fortællingen omkring personens eget ophav. Historiebevidsthed indgår som en central del i menneskers mentale værktøjskasse, og den udgør en af de sociokulturelle forudsætninger for, at vi kan leve og fungere som individer og gruppemedlemmer. Mennesker skal leve deres liv i og med tid, og det håndteres ved, at der findes en særlig form for tid i mennesket som er kendetegnet ved, at en erindret fortid og en forventet fremtid til stadighed indgår og virker i det levede liv (Jensen:2006). I undervisningsmæssig sammenhæng, er historiebevidsthed kendetegnet ved, at eleven kan mestre en fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning i samspil med hinanden. Historiefaget i skolen skal give en øget forståelse af sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid, og opgaver og øvelser bør derfor benyttes til at knytte tidsdimensionerne sammen, sådan at eleverne kan udvikle og anvende sin historiebevidsthed (Kvande og Naasted: 2013).

Periodisering & syntetisering

Periodisering er en måde hvorpå store historiske tidsspand kan inddeles i perioder med væsentlige fællestræk. Det er disse perioder/denne periodisering der kan anspore os til at tale om brud og kontinuitet da perioderne gerne deles ind efter vigtige hændelser/begivenheder eller processer som opfattes som brud, mens en periode i sig selv opfattes som et udtryk for kontinuitet, altså en enhed. Periodisering indgår således som et strukturerende element i en historieformidling. En syntese er en sammenfattende og forklarende fremstilling af en enkeltstående og omfattende hændelsesrække og kan herigennem forstås som en bestemt form for historieteori. Denne strategi er velanvendt i folkeskoleregiet, da denne strategi tilbyder læreren en måde hvorpå der kan formidles komplicerede hændelsesforløb, på en konkret og sammenfattende måde. Alternativet ville være en masse små fragmenterede hændelsesforløb uden nogen sammenhæng. Mange lærebøger benytter denne syntetisering, og dette kan ligge til grund for at nogle elever har et determineret historiesyn, der opfatter tid som lineær, og begivenhederne som en naturlig konsekvens af hinanden. Det er vigtigt at pointere (både her og i undervisning) at sådanne periodiseringer og syntetiseringer ikke er opfundet af de folk som perioderne omhandler, men af eftertidens historikere (Kvande og Naasted: 2013).

Almene Læringsteorier

Illeris om læringens dimensioner og processer

Knud Illeris er tidligere professor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole i livslang læring. Illeris har specialiseret sig i hvordan læring finder sted, og har i den forbindelse udviklet en teori som drejer sig om samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen. Illeris mener grundlæggende, at vores læring er socialkonstruktivistisk, og at vi i forbindelse med vores læring undergår to processer. Begge læringsprocesser er betinget af samspillet mellem individ og omgivelser. Den ene proces finder sted i hele vores vågne tid, hvilken vi kan være mere eller mindre opmærksom på. Denne opmærksomhed har stor betydning for vores læring. Den anden proces er den individuelle psykologiske bearbejdelse og tilegnelse, der sker af de impulser og påvirkninger, som samspillet indebærer. *Tilegnelsen har typisk karakter af en sammenknytning af de nye impulser og påvirkninger med resultaterne af relevant tidligere læring, og dermed får resultatet dets individuelle præg* (Illeris:2007, s. 35). Denne tilegnelsesproces har ifølge Illeris en dobbelthed, fordi den altid indeholder en motivationel drivkraft og et stofligt indhold; læringen har altså altid et subjekt og et objekt. Den motivationelle drivkraft skal til for at sætte læringsprocessen i gang og gennemføre den. Det drejer sig helt fundamentalt om, at der skal psykisk energi til at gennemføre en læreproces. Spørgsmålet om læringens drivkraft, altså om den er drevet af lyst/interesse eller af nødvendighed/tvang, kommer til at præge både læreprocessen og læringsresultatet. Indholds- og drivkraftdimensionerne aktiveres samtidigt og på en integreret måde af impulser fra samspilsprocessen mellem individet og omgivelserne. Det, der indholdsmæssigt læres, er derfor som nævnt tidligere, altid præget af karakteren af det psykiske engagement, der har mobiliseret den mentale energi, som er nødvendig, for at læreprocessen kan finde sted - om der er tale om lystbetonet engagement/ærgerlig nødvendighed. Omvendt påvirkes det dynamiske grundlag også altid af det indhold, læringen drejer sig om. En ny forståelse/ændret færdighed ændrer så at sige vores følelsesmæssige og motivationelle (måske viljemæssige) mønstre i vores læreproces. (Ibid:2007).

Kjeld Fredens, hjerneforsker og tidl. Lektor ved Århus Universitet. Forfatter til bogen *Hjernen I Mennesket*

Følgende teoriafsnit er indhentet fra forskellige oplæg, afholdt af hjerneforsker Kjeld Fredens, tidligere lektor ved Århus Universitet med speciale i neuropsykologi. Følgende oplæg er indhentet fra YouTube³. Kjeld Fredens har forsket og formidlet hjernens evne til at huske. Fredens plæderer for tesen: 'det er ikke hjernen der lærer, men mennesket'. "Embodiment of mind" lyder udtrykket på engelsk og dækker over menneskets evne til at lære, tænke og føle så det udvikler sig med afsæt i kroppens måde at fungere på. Man kalder det også sansemotorisk koordinering, dvs. evnen til at 'trække noget ind', reagere på det og omsætte det i handling. Denne proces betyder at kroppen bliver et afsæt for vores evne til at tænke. Det får betydning f.eks. i skolen hvor det ifølge Fredens, *[...]er vanvittigt at tro man bare kan sidde på den flade og lære noget – man skal være aktiv. Det er*

³ https://youtu.be/_S7DIDPDSQQ - Oplæg v. hjerneforsker Kjeld Fredens på Vejle fjord Neurohabilitering, juli 2007 (besøgt torsdag d. 12 maj 2016)

<https://youtu.be/IfNLbtu1zCU> - Introduktion til *Mennesket I Hjernen* v. forfatter og hjerneforsker Kjeld Fredens (besøgt torsdag d. 12 maj 2016)

nødvendigt at få fingrene op af lommen og komme ud og handle (Fredens:2016, min. 0.59). Fredens beskriver, kroppens vekselvirkning mellem hjernen og omverdenen som foregår i et kompliceret samspil mellem krop, omverden og hjerne, ligesom også Illeris' tese antager. Dette betyder at tænkning ikke bare opstår i hjernen, men at den opstår i samspil med krop og omverden. Fredens teorier bygger på en socialkonstruktivistisk tilgang der tager udgangspunkt i at vores læring sker i samspil med andre. Det betyder at vores tænkning er meget mere ubevidst og abstrakt, end vi er klar over fordi den præges af vores omverden. Vores abstrakte tænkning bygger på metaforer. Den billedlige tænkning er et vigtigt fundament for vores abstrakte tænkning. Hvad er kultur? Hvad er sundhed? Hvad er tid? I arbejdet med Fredens' oplæg er videre uddybning af teorien her valgt afgrænset.

Historiedidaktiske Læringsteorier

Erik Lund om elevers forståelse af nøglebegreber og brugen af det synoptiske rammeværk.

Historiedidaktikeren, nordmanden Erik Lund, fremsætter en række begrundede teorier omkring elevers forståelse af kronologi, og måden hvorpå denne kan formidles i en sådan grad, at eleven ikke kun er i stand til at forstå den, men også gøre brug af den og mestre den. Lund har i flere år argumenteret for brugen af et synoptisk rammeværk som en hensigtsmæssig måde at fremelske elevers historiebevidsthed og dermed også fordele en forståelse af tid hos dem. Lund skelner mellem et startrammeværk, altså et 'groft skitseret' billede med 'lav opløsning', og så de mere udfærdigede rammeværk, som har karakter af billeder med meget 'høj opløsning'. I følge Lund, har et rammeværk form som et rodnat med en kronologisk tidsangivelse til venstre og et antal kolonner med emnetitler. Rodnettet bliver et stillads af fakta, generaliseringer og tolkninger, og dermed ikke bare en faktaopremsning, hvorved *rammeværk dermed [er] kvalitativt forskellig fra tidslinjer og andre typer oversikter* (Ibid., s.43). Lund arbejder med såkaldte synoptiske rammeværker, som tillader sammenligning kolonnerne imellem. Synoptiske rammeværker kan beskrives som billeder, jo større de er, desto mere finmaskede er de hvilket kan sammenlignes med billeder/fotos med meget høj opløsning. Synoptiske rammeværker har til formål at klarlægge et meget stort tidsspand for eleven, på en overskuelig måde og kan således dække en periode fra for 60.000 år siden og op til i dag (bilag 1). Det kan umiddelbart synes paradoksalt at elever skal kunne få overblik over, og se sammenhænge over, et så enormt tidsrum. *Big History* [et stort rammeværk udarbejdet som forskningsprojekt i England, red.] *bygger på og udnytter forskningsresultater over mange år som viser at få elever makter å forme overblikk over fortiden på grunnlag av historiske fakta som de lærer gjemmen uker, måneder og år* (Ibid., s.43). Lund redegør for, at denne viden ofte vil optræde som fragmenter med meget lidt sammenhæng. Derfor har indholdet i historiefaget større mulighed for at smelte sammen til meningsfulde og brugbare "store billeder" når tidslinjer i stedet er formet som synoptiske rammeværker. Han plæderer ydermere for, at disse med fordel kan gennemgås i meget korte træk på ikke mere end blot én historielektion. Desuden begrundes han også disse rammeværks berettigelse med, at de løbende kan tages frem og opdateres og udvides med regelmæssige mellemrum, og at disse rammeværker kan bruges til at øve eleverne i generaliseringer som er nødvendige for at de skal kunne danne sig deres egne overblik. Det er her vigtigt at pointere, at Lund også advokerer for en grundig udfoldelse af elevernes historiebevidsthed, sådan at de ikke ender op med en deterministisk historieforståelse - altså en tolkning af historien som *det som skjedde, måtte skje* (Ibid., s. 37). Lund fremhæver også det synoptiske rammeværk som en mulighed for en ny slags læreplan idet det historiske indhold udvikles gradvist.

Foruden øvelsen for eleverne i at frembringe kvalificerede generaliseringer ud fra det synoptiske rammeværks "rodnet", kan de forskellige udsagn om de forskellige perioder også sammenfattes på kryds og tværs på meget forskellige abstraktionsniveauer. Læreren kan således frembringe en sådan abstrakt tænkning ved at eleverne går fra at sammenligne forskellige udsagn vertikalt i samme kolonne, til at sammenligne flere kolonner horisontalt på et bestemt tidspunkt. Synoptiske rammeværker (grov- og finmaskede) kan også hjælpe til udviklingen af nøglespørgsmål om tidsmæssigt afgrænsede emner, f.eks. Overgangen fra jagt- til jordbrugs samfund for 7000 år siden (Ibid., s. 46). Sådanne spørgsmål kræver, at eleverne må gå i dybden, og det sidste spørgsmål i citatet ovenfor bringer eleverne helt ind i nutiden. Eleverne skaber hermed et rammeværk med meget høj opløsning, altså en dybdeenhed. Sådanne rammeværker kan ofte svare på spørgsmål som rejses i startrammeværker, altså disse 'billeder' med 'lav opløsning'. Svarene i en sådan dybdeenhed kan bruges til at opdatere, udvide og uddybe startrammeværket. Rammeværkets opdateringer betyder løbende modificeringer og korrigeringer, nøjagtig som elevens forståelse af historien (Ibid., s. 46). Rammeværk i generel forstand har den centrale ambition, at eleverne skal se tidsdimensionerne som et kontinuum og på den måde opleve sig selv i et tidsperspektiv som ikke er opdelt i fortid - nutid - fremtid. De didaktiske tanker omkring rammeværker bygger på, at historiebevidstheden kan blive udviklet progressivt gennem en læreplan som fokuserer på menneskehedens store, fælles historie. Et rammeværk af en sådan karakter, vil ikke kunne vise fortiden som bare et billede, men mange forskellige (Ibid., s. 48).

Thomas Binderup & Børge Troelsen: Piagets teori om børns opfattelse af tid

Ifølge Jens Pietras afsnit *Børns opfattelse af tid og kronologi* i bogen 'Historiepædagogik' fremsætter han teoretikeren Jean Piagets forskning omkring børns forståelse af tid. Pietras redegør for, at der siden mellemkrigstiden har været et stigende fokus på børns og elevers opfattelse af tid. Disse reformpædagogiske strømninger som havde indflydelse helt frem til 1970 (Binderup og Troelsen: 2007) tog afsæt i, at undervisningen skulle tage afsæt i barnet. Der blev taget udgangspunkt i udviklingspsykologiske teorier, der typisk var naturlige biologiske modningsprocesser, opdelt i forskellige faser eller trin (Ibid. s. 116). Piagets forskning, som i denne periode var ofte benyttet, opdelt barnets udvikling i en række specifikke faser. Piagets centrale begreb er "adaption" som betegner en dynamisk proces, hvor eleven søger at opretholde en balance mellem sine kognitive kapaciteter og omverdenen (Ibid., s. 116). Ifølge Piagets teori, findes der en konkret operationel fase. Denne fase inkluderer børn i 7-11 års alderen. Her kan eleven begynde at tænke logisk og systematisk, hvis tænkningen knyttes til konkrete handlinger, begivenheder og genstande. I samme periode begynder eleven at kunne se en ting eller opfatte et fænomen fra flere forskellige synsvinkler - altså at arbejde med perspektivforskydninger. Eleverne begynder også at kunne skelne mellem egne og andres opfattelser af et givent emne eller ting. Den efterfølgende fase betegnes som den formelt operationelle fase. Denne fase strækker sig fra 12-årsalderen og frem. I denne fase begynder eleverne, ifølge Piaget, at kunne tænke mere abstrakt, dvs. i forhold til tid og kronologi. De kan gøre sig forestillinger om fortid, nutid og fremtid (altså en slags historiebevidsthed), perspektivforskyde og begynde at reflektere over forskellige opfattelser af tid og kronologi - såsom at kunne skelne mellem absolut kronologi og relativ kronologi.

Flere historiedidaktikere og teoretikere har forsøgt at kombinere Piagets forskning med teorier om udvikling af børns historiske bevidsthed. Den norske historiker Jan Bjarne Bø bedrev i 1980'erne forskning omkring børns forhold til tid, historiens rum, aspekter og medier. Bø nåede frem til

følgende grundlæggende konklusion: *“Børns/elevs opfattelse af tid og kronologi øges med alderen, men at der sker et kvalitativt mentalt spring omkring 11-12-årsalderen, dvs. på mellemtrinnet”* (Binderup og Troelsen: 2012, s. 118). Derfor er den umiddelbare konklusion herom, at det må anses kontraproduktivt kun at fokusere på årstal og dets lignende i indskolingen og i visse dele af mellemtrinnet. Måske skal kronologien først introduceres i den anden halvdel af mellemtrinnet og lade arbejdet i skolen virke hen imod at klargøre eleverne til historieundervisningen i udskolingen. Måske endda helt vente med at præsentere stof som er ordnet efter absolut kronologi til udskolingen. Bøe peger ligeledes på, at en absolut kronologisk organisering af stoffet giver eleverne en opfattelse af, at tiden er lig med udviklingen fra det umoderne og ikke civiliserede, til det komplekse og civiliserede. En anden note Bøe gør sig i sin forskning er, at den absolutte kronologi giver eleverne det indtryk, at fortiden allerede var inddelt i kategorier og historiske perioder, da den fandt sted, og altså heller ikke lader noget spørgsmål blive tilbage hos eleven om, hvorfor lige denne periode er vigtig for ham hende, og på hvilket grundlag denne periode er blevet udvalgt (eks. Historiefagets kanonliste). Pietras afslutter sit kapitel med en indvending mod at undervise efter absolut kronologi, da den kan give eleven et deterministisk syn på historien, hvilket er i direkte modstrid med ønsket om at give eleverne historiebevidsthed.

Historiebrugsdidaktik

Historikeren Bernard Eric Jensen, dansk historiker og historiedidaktiker, har i en lang række artikler tilkendegivet fordele ved at anskue elevs livsverden som en gunstig indgangsvinkel til deres læring i historiefaget og deres udvikling af historiebevidsthed. I 1970'erne begynder forskere at udforske ikke institutionel og institutionel læring i et subjektsperspektiv. Jensen beskriver historiefagsdidaktikkens kendetegn, som værende en didaktik, der vil etablere en direkte kobling mellem videnskabsfag og undervisningsfag. Det er også en didaktik, der vil modellere måden, hvorpå lægfolk (i denne sammenhæng eleverne) skal lære historie efter den måde hvorpå faghistorikerne tænker og arbejder. Dette er en didaktik som sætter lighedstegn mellem kvalificering og fagliggørelse og som betragter det som en del af sin opgave, at disciplinere de ikke-faglige former for historiebrug der gør sig gældende blandt børn og unge.

Men denne historiefagsdidaktik faldt ikke i god jord hos eleverne. Undersøgelser viste, at ikke kun kede denne undervisning eleverne, men den var også hurtigt glemt, når den pågældende eksamen og den nødvendige viden var “skudt af”. De kunne ikke huske hvad de havde lært efterfølgende. Endvidere viste undersøgelserne, at den historiske viden som børn og unge lå inde med, i mange tilfælde var tilegnet i andre sociale sammenhænge (bilag 2), end i skolens historietimer. Det var indsigtigt i disse forhold, som førte til, at flere historiedidaktikere begyndte at arbejde med begrebet “historiebevidsthed”. Historiebevidsthedsdidaktikken tager afsæt i, hvordan lægfolk tænker om, og bruger historie (dvs. læghistorie): *Som begreb lægger “historiebevidsthed” følgende op til at udforske, hvordan almindelige mennesker som lærende subjekter tænker om og bruger historie i deres konkrete og ofte modsætningsfyldte hverdagsliv* (Ibid., s. 88). Jensen begrunder at en didaktik som denne, må beskues i lyset af, hvordan historie opfattes i et lægmandsperspektiv. Lægfolk vil i praksis have mulighed for at vælge både til og fra, når det drejer sig om de former for historiebevidsthed, de stifter bekendtskab med i deres hverdag (Ibid., s.88). Dette gælder også den historiebevidsthed de får præsenteret i folkeskolen.

Begrebet “livsverden” blev oprindeligt formuleret af filosofen Edmund Husserl, som også er grundlæggeren af den fænomenologiske tradition. Begrebet blev udmøntet som et led i et opgør med en positivistisk tænkning - tænkningen der ledtes af fagfolk som mente at den eneste holdbare

form for tænkning er den, der baserer sig på en videnskabelig erkendelse, og som derfor stiller sig kritisk afvisende til hverdagslivets før-videnskabelige arbejds- og tænkemåder (Ibid. s. 90). Jensen plæderer for, at hverdagslivets praktiske erkendelsesmåder, er de færdigheder og former for indsigt, der udgør forudsætningen for, at mennesker kan klare sig i hverdagen og fungere i samspil med andre. At disse erkendelsesmåder og færdigheder kommer helt naturligt og ofte også tages for givet, udgør således kilden for menneskets mest grundlæggende virkelighedsdefinitioner. Jensen redegør for en række forskellige historiebegreber, men pointerer at det er det eksemplariske, narrative, handlingsteoretiske og historiedidaktiske begreb, der i første række opererer i menneskers livsverden. Jensens hovedtese kommer følgerig herefter, da han mener, at historie i menneskers liv i første omgang er et praktisk anliggende. Jensen mener hermed, at historie som livsverden har en forrangsstilling i forhold til historie som fag. At oparbejde en duelig historiebevidsthed må forstås som et resultat af en lang og kompleks læreproces, hvilket resulterer i oparbejdelsen af en praktisk færdighed i, hvordan man kan koble en fortidsfortolkning, samtidsanalyse og fremtidsforventning sammen på mangfoldige måder i det levede liv.

Dokumentarfilm i historieundervisningen

Oftest kan man bruge dokumentarfilm uden nødvendigvis at kende til instruktørens person eller ønsker med filmen. Filmene udtrykker i sig selv en fortolkning af fortiden og det er denne fortolkning der ønskes at arbejde med mestendels af tiden i historieundervisningen. Hvis man koncentrerer sig om filmen i sig selv, er det primært typebestemmelsen, der er vigtig for vores forståelse af filmen. Hvilke dokumentarisk grundform er det, og hvilken betydning har det for filmen? (Falbe-Hansen: 2013, s. 22) Ifølge Falbe-Hansen findes der ikke klare regler for, hvornår historiske film er saglige nok eller tæt nok på fortiden til at vi kan kalde dem dokumentarfilm. Man kan dog kigge på de koder, som antyder filmenes forhold til virkeligheden. Disse koder er fakta- og fiktionskoder. Disse koder er tegn på filmens forhold til virkeligheden som ofte er historisk funderede (bilag 4).

En anden fremstilling af dokumentarfilm som læremiddel i historieundervisningen begrundes genrens retmæssighed med at vi i faktareception forventer, *at det kommunikerede har en praktisk og handle-mæssig relevans* (Andersen:2009, s. 25). Derfor er elevernes motivation for at arbejde med dokumentarfilm også alt andet lige tilstede, da den fremstiller et indhold, som eleven kan forholde sig til. Selve processen at se en dokumentarfilm, er ikke umiddelbart en strabadserende aktivitet, men hjernen perceptuerer mange indtryk gennem synet, og fordi en dokumentarfilm (og film i al almindelighed) har en visuel og auditiv dimension, kan vi optage mange flere indtryk, end var det en tekst eller et billede, eleverne skulle afkode. Dokumentarens fremstilling af et stofligt indhold er tilgængeligt for eleven fra start, da præmissen for at "se en dokumentar" blot er, at man er indstillet på at sidde stille med blikket rettet mod lærredet. Dokumentarfilmen vil sige noget, og har en mening om, den virkelighed, den fremstiller. Den anlægger et perspektiv og fortolker - den responderer politisk, etisk og poetisk på virkeligheden (Ibid.).

Lokalhistorie på skemaet

I mange byer ligger der et lokalhistorisk museum som har gamle klenodier, brugsgenstande, malerier og fotografier. De vidner om en fortid for netop dette område. Steder varer længere end det menneske som bebor det, og derfor er disse lokalhistoriske museer en spændende samling af genstande som bevidner om denne strøm af mennesker som har levet netop her, gennem hundredevis af år (Kvande og Naasted: 2013, s. 200). I en travl hverdag hvor transportmulighederne er mange for de voksne, er det vigtigt at pointere at eleven ikke har den samme mobilitet. Eleverne bor på stedet i en anden 'grad' end den voksne. Derfor skal stedets historie øge tilhørigheden til det

lokale og ligeledes udvikle og fordybe det fællesskab som fælles tilhørsforhold og kundskaber giver til elevens hjemsted. Stedets udviklingshistorie kan også opfattes som en form for aktivitetshistorie, hvad enten det gælder industrihistorie, transporthistorie eller landbrugshistorie. I forbindelse med dette perspektiv, er det også nærliggende at anskue lokalhistorien som mentalitetshistorie. *Der ligger eksempelvis mange industristeder i Norge hvor det er åbenbart at det estetiske ikke stod centralt under utbygningen. Eller kanskje det snarere er slik at det er oppfattelsen av hva som er vakkert, som har endret seg* (Ibid.:2013, s.201). Kvande og Naasted plæderer for at en effekt af at arbejde med historie som et sted på kortet, og det sted værende ens lokalområde, så øges kundskaben og tilhørsforholdet til dette sted. Ligeledes øger det en bevidsthed hos eleven om, eftersom stedets bebyggelse er skabt af mennesker, er det jo naturligt at opfatte mennesket som aktør. *Noen har handlet og bestemt for at elevene sitter akkurat som de gjør i dag. Hvem var denne "noen"? Kommer elevene til å bestemme noe som påvirker andre?* (Ibid.: 2013, s. 202). Med sådanne refleksjoner, er man som lærer på vej ind i avancerede problemstillinger, *stedet demonstrerer sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Stedet er et naturligt utgangspunkt for å utvikle elevenes historiebevissthet* (Ibid.: 2013, s.202). Undervisning i og om steder baserer sig altså i høj grad på elevens produktion af kundskab og er således "konstruktivistisk". Læreren bliver herigennem en vejleder og inspirator i stedet for en forvalter af lærebogens sandhed.

Teoretiske refleksjoner

I det følgende afsnit sættes opgavens problemformulering ind i en almen- og historiedidaktisk kontekst. Illeris' teorier om læringens to dimensioner kendetegner den læring der foregår i folkeskolen. Elevernes fokus ligger i at tilegne sig den viden, som læreren tilbyder dem, og der ligger her i et latent motivationsfelt, som er på spil. Illeris' to dimensioner kan objektivt anskues som de dimensioner der er på spil hos eleven, i løbet af en historielektion. Vi skal som de lærende være motiverede for at vores læreproces kan igangsættes og gennemføres og derfor er det ifølge Jensen vigtigt, at tage udgangspunkt i elevernes livsverden. Denne livsverden forbindes til nogle helt operationelt konkrete færdigheder vi besidder eller kan associere til. Livsverdenen kan være igangsættende, men ikke nødvendigvis tilstrækkelig til, at vi kan gennemføre læringsprocessen, da vores kognitive modningsproces, ifølge Piaget, må være et vist sted for at alle mennesker kan optage læring som skal kvalificere deres historiebevidsthed og forståelse af kronologi. Når denne modningsproces er på det rette sted, er vi klar til at modtage den pågældende læring, hvilket bringer Illeris indholdsmæssige dimension på spil igen. På trods af motivation og forventning om succes, kan selve indholdsdimensionen være ude af proportioner, ift. hvor vores zone for nærmeste udvikling befinder sig. Derfor gør Lunds rammeværker sig gældende, når man skal sikre sig en kvalificering af elevens historiebevidsthed samtidig med, at der skal funderes en kronologiforståelse.

I en læringssituation hvor eleverne skal gøre brug af deres historiebevidsthed, må man give dem nogle rammer hvori, de kan være historiebevidste. Disse rammer hjælper eleven med at forstå hvor vidtrækkende og alsidigt, et fortidsbegreb er - der er en grund til at vi ikke omtaler fortid i ental, men kontinuerligt refererer til den i ubestemt flertal. Fortiden er mange forskellige ting og med mange forskellige facetter. I et synoptisk rammeværk, bliver en sådan fortid skitseret frit nok for eleven til, at han eller hun kan inkorporere sin egen fortidsfortolkning. Rammeværket tilbyder et overblik, ud fra hvilket, eleven har mulighed for at reflektere kvalificeret, og derved bringe sin historiebevidsthed i spil. Årsagen uddybes i det følgende. Som tidligere beskrevet, har Lund den

tese, at rammeværket kan udlede nøglespørgsmål; eleven bliver altså ansporet til at fremtænke spørgsmål, som kan bringe elevens refleksion ind i nutidsfortolkningen - eleven undres f.eks. over hvilke årsager der ligger til grund for forskelligheden i jorddyrkelsen for 7000 år siden, og i hans egen levetid. Ligeledes fristes han måske til at tænke på hvordan forskningen lige nu skitserer landbrugets udvikling fem, ti, femten eller tyve år ud i fremtiden. Hvad forventer eleven af denne fremtidstænkning? Herved, gennem det synoptiske rammeværk, har eleven på nuværende tidspunkt bragt sin fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning i spil - alt sammen i en kontekst der tilbyder kronologisk overblik i form af rammeværket. Lunds teorier om synoptiske rammeværk giver et godt bud på et løft af opgaven i at kvalificere elevernes forståelse af kronologi, fordi rammeværkerne læres som et nødvendigt kundskabslag/værktøj, og dette kan ske på måder, hvorpå der rejses spørgsmål som knytter an til elevernes hverdagsliv - hvilket også er en kendt strategi i forbindelse med opstart af historieundervisning i indskolingen - f.eks. Omkring familiehistorie, hverdagsliv og vaner (Lund:2016). Sådanne spørgsmål kan give eleverne øvelse i at generalisere med grundlag i de små fortællinger i det synoptiske rammeværks rodnet, og det er her der dannes grundlag for at opdage sammenhænge og udvikle overblik (Lund:2016). Dette stemmer igen overens med Illeris' teorier om læringsprocesser. Det er netop i mestrings af, og forventningen til, vores beherskelse af indholdsdimensionen, at vi motiveres, og indgår i nye læringsprocesser med et fornuftigt samspil mellem indhold- og drivkrafts dimensionen. Jeg har i sagens natur her valgt at afgrænse teorierne omkring samspilsdimensionen.

Præsentation af indsamlet empiri:

Lokalhistorisk forløb, Skolen på Islands Brygge

I Efteråret 2015 udviklede og gennemførte jeg et lokalhistorisk projekt om Islands Brygge i en 5.klasse på Skolen på Islands Brygge. Forløbet strakte sig over fire lektioner og blev udarbejdet og gennemført i samarbejde med tre medstuderende fra Læreruddannelsen Zahle. Forløbet handlede om Islands Brygges lokalhistorie i perioden under Anden Verdenskrig og besættelsen af København. Billederne stammer fra bogen *Bryggen - den glemte bydel* skrevet af formanden for den lokalhistoriske forening Sussie Paddison. Forløbet havde til formål at give eleverne kendskab til deres eget lokalområde gennem kildearbejde med en udvalgt billedkilde, samt produktion af en mundtlig historisk fortælling lavet ud fra kilden. Slutteligt skulle klassen på en byvandring og ud til de forskellige steder, hvorfra deres billedkilder havde ophav. Her ville de få en QR-kode udleveret, som de med deres smartphones skulle scanne, således at deres klassekammeraters mundtlige historiske fortælling om netop det sted de befandt sig, kunne afspilles. Vores forløb havde en tretrins konstruktion og bestod i en før-under-efter fase som vil blive beskrevet nedenfor.

Før:

Vi (de studerende, red.) møder klassen i en historiektion på skolen. Vi har en meget beskeden tidshorisont at arbejde ud fra. Vi laver en kort introduktion omkring genren "mundtlige historiske fortællinger". Derefter udleverer vi forskellige billedkilder til grupper á 4 fire elever.

Under:

I den efterfølgende lektion skal eleverne, i grupperne udarbejde en mundtlig historisk fortælling med udgangspunkt i den billedkilde de har fået udleveret. Opgaven går på, at eleverne skal nedskrive deres fortælling, og siden hen indspille den på en lydfil og sende til os studerende.

Herefter vil vi studerende, parre de forskellige lydfiler med deres historiske billedkilde, og herefter eksportere optagelsen ud på en privat YouTube kanal samt lave en QR-kode hertil. To uger senere møder vi igen klassen, og nu er det tid til at tage på byvandring. Klassen får ikke udleveret et kort over ruten, men får besked på at de selv skal vise vejen til deres kildes ophavssted, da de har fået den nøjagtige adresse oplyst ved starten af arbejdet med kilden. Vi studerende har på forhånd dannet os et indtryk af, hvorhen vi skal gå og tilrettelægger rækkefølgen af kilderne, således at vi ender tæt ved skolen igen. Undervejs lytter eleverne til hinandens fortællinger gennem høretelefoner som de selv har medbragt. QR-scannerne har de selv downloadet via apps til deres smartphones, og selve QR-koderne har vi studerende med på et stykke papir.

Efter:

Efter byvandringen er vi tilbage i klassen, og efter-fasen udmønter sig i en løs spørgerunde, uden nogle fastformulerede spørgsmål på forhånd. Nogle få elever byder ind med svar på vores løst formulerede spørgsmål vedrørende forløbets indhold, varighed og udformning.

Lokalhistorisk forløb, Randersgade skole

I foråret 2016 gennemførte jeg, i forbindelse med min praktik på Randersgade Skole beliggende på Østerbro, et lokalhistorisk forløb i en 6.klasse. Forløbet strakte sig over seks lektioner og havde til formål at give eleverne kendskab til deres egen lokalhistorie på Østerbro. Forløbet var fra starten tidsbestemt til at omhandle den industrielle revolution og havde en tretrins opbygning.

Fase 1:

Eleverne bliver introduceret for et startrammeværk, hvor vi i fællesskab på klassen brainstormer over hvad de ved om den industrielle revolution. Derefter skal eleverne se et afsnit i DR's dokumentarserie *USA's Historie* (4:12) Afsnittet handler om handel og industri tværs over den nye nation, der nu er en af de rigeste i verden. I sydstaterne er bomuld blevet den tids dyrebare valuta, men slaveriet begynder at dele befolkningen i nord og syd. Modstanden mod slaveriet er så stor, at elleve Sydstater til sidst vælger at træde ud af Unionen af de slaveholdende Amerikanske Stater og danner Amerikas Konfødererede Stater. Hermed står landet på kanten af en borgerkrig. Jeg udpeger fire autentiske personligheder som figurerer i filmen. Disse personer skal eleverne gøre notater omkring da de alle sammen er historiske personligheder som har gjort sig gældende i hhv. Frigørelsen af slaverne, opfindelsen af harpunen, og borgerrettighedskrigen. Undervejs i dokumentarfilmen stopper jeg og forklarer forskellige udtryk og veninder som speakeren benytter. Sproget er engelsk, men med undertekster. Efter filmen vender jeg tilbage til brainstormen på tavlen, og ved siden af den laver jeg nu fælles med klassen, starten på et rammeværk, hvor vi udfylder kolonne 1 ved navn USA. Jeg gør her eleverne opmærksomme på, at der vil komme til at stå *Danmark* og *Østerbro* i de øvrige to kolonner. Eleverne får nu til opgave at producere en mundtlig historisk fortælling om én af de fire personligheder de har noteret ned. De skal fokusere på at beskrive et kort øjeblik af personens liv i den eller de øjeblikke der har været skæbnesvangre for personen. De får også at vide at de skal oplyse navn og årstal i deres mundtlige fortælling.

Fase 2:

Der er gået en uge og jeg er tilbage i 6.klasse på Randersgade Skole. Nu er vi nået til industrialiseringen i Danmark. Den finder sted nogle år senere end i USA, og dette fortæller jeg klassen. Sammen brainstormes vi igen på hvad de ved om industrialiseringen i Danmark. Herefter ser vi et afsnit af dokumentarudsendelsen *Ludere, Lommetve og Lirekassemand* (del 2) der skildrer

underklassen i det danske samfund i perioden 1848-1880. Vi gentager arbejdsmetoden fra fase 1, og gør notater og stop undervejs for at afklare spørgsmål og forklare sprog. Denne gang er sproget på dansk. Der er dog stadig en del vendinger og udtryk som skal forklares. Herefter vender vi tilbage til tavlen og udfylder nu sammen kolonnen hvor i der står *Danmark*. Eleverne er indforståede med at de to perioder forskydes lidt, så vi anfører også nye årstal. Herefter udleverer jeg skriftlige kilder til eleverne som deles i grupper á fire. De forskellige skriftlige kilder indeholder også fotografiske og maleriske kilder, og beskriver Østerbro i slutningen af det 18. Og starten af det 19. Århundrede. Alle grupper får hver et kvarter i bydelen, som de skal læse om og de bliver instrueret i at lave et lille oplæg som de skal bidrage med til den kommende byvandring rundt i kvarteret. Bogen hedder *Østerbro - før - nu og aldrig* og er skrevet af Hans Helge Madsen. Inden timen slutes, samles vi igen ved tavlen, og vi anfører i fællesskab de vigtigste begivenheder i den tredje og sidste kolonne hvor der står *Østerbro*.

Fase 3:

Nu er der gået endnu en uge, og eleverne er nu klar til at tage på byvandring og skiftes til at være guider/eksperter. Eleverne har ikke på forhånd fået udleveret en rute, men jeg har uddelegeret rækkefølgen således, at vi ender tæt ved skolen. Undervejs holder de forskellige grupper deres oplæg ved en selvvalgt lokation i deres respektive bydel. De andre elever stiller spørgsmål ved de forskellige indlæg til ting eller sammenhænge de ikke forstår. De elever som er "guider" svarer kvalificeret for sig.

Gruppeinterview, "Hvad er god historieundervisning?", 5. Årgang, Egholmskolen

I forbindelse med min ansættelse som historielærer på Egholmskolen i foråret 2016, har jeg foretaget et interview med fire 5. klasses elever omkring deres historieundervisning (bilag 3.4.2). Eleverne er to drenge og to piger fra to forskellige klasser. Interviewet er et semistruktureret interview med en dertilhørende interviewguide (bilag 3.4.1). Det er her vigtigt at pointere, at jeg ikke selv har undervist eleverne i historie, og at de derfor har kunnet forholde sig subjektivt til undervisningens indhold. Min intention med interviewet var at danne mig et indtryk af, hvornår de synes historieundervisningen dannede mening for dem, og få dem til at reflektere over hvorfor. Dette interview er ikke af en sådan karakter, at det kan klarlægge alment gældende overvejelser omkring elevers holdning til god historieundervisning, men at interviewet derimod er et kvalitativt øjebliksbillede og et bud på en meget gennemsnitlig skildring af danske elevers forhold til hvad godt historieundervisning er eller kan være.

Reflekterende analyse af indsamlet empirisk materiale

I nærværende afsnit følger en reflekterende analyse, som vil bringe den anvendte teori i spil med refleksioner over det indsamlede empiriske materiale.

I forbindelse med mine empiriske undersøgelser, er det vigtigt at pointere følgende: Undersøgelserne er blevet til i nævnte rækkefølge, men har ikke været underlagt en samlet gennemgående udarbejdelse, hvorfor de også synes en smule abrupte i deres udførsel. De to første forløb er selvudviklede og selvafprøvede. Interviewet beror på en anden lærers historieundervisning, og fungerer derfor som en "stik prøve" til at sige noget alment om hvad der består som *god historieundervisning* hos fire elever i femte klasse. Eksekveringen af de forskellige

forløb giver en umiddelbarhed og autenticitet, som jeg bifalder og synes yder denne opgave stor værdi, da det er herigennem der skabes plads til at reflektere over ændringer, justeringer og succeser.

Refleksioner over historieforløb nr.1, Skolen På Islands Brygge

I historiefaget (og i folkeskolens virkelighed, generelt) er en altid gældende præmis, mangel på tid. Dette er i hvert fald denne præmis som to af de tre empiriske undersøgelser bærer præg af. Historiefagets tidsperspektiv bliver også berørt i opgavens problemfelt, da der reflekteres over de ambitiøse kompetenceområder, færdigheds- og videns mål. I forbindelse med de lokalhistoriske forløb på hhv. Skolen på Islands Brygge og Randersgade skole, var ambitionen at skabe et historisk overblik hos eleverne. En markant forskel på disse to forløb var, at der på Skolen på Islands Brygge, ikke blev benyttet synoptisk rammeværk. Ej heller rammesattes det for eleverne, i hvilken historisk periode deres billedkilder havde sit ophav. Det forventedes ud fra elevernes alder og årgang, at de havde kendskab til Anden Verdenskrig, og at dette ville være deres umiddelbare association, når de fik oplyst at deres billedkilde stammede fra første halvdel af 1940'erne. Den første problematisering af det empiriske arbejde skal her findes i antagelsen af, at eleverne, grundet deres alder og årgang, havde arbejdet med Anden Verdenskrig. Antagelsen gjordes i erkendelsen af, at denne periode udfoldes i kanonpunktet *Augustoprøret og Jødeaktionen i 1943*. Her skal yderligere refereres tilbage til den beskudne tidsramme, og de to lektioner der fore fandtes, til at igangsætte elevernes produktion af mundtlige historiske fortællinger. Ved modtagelsen af de forskellige gruppers mundtlige historiske fortællinger, var det tydeligt at nogle grupper havde formået at fange tidens ånd og endda sprogbrug (de havde indtalt deres fortællinger med brug af rigsdansk accent og "gammeldags" navne som Karl-Åge osv.) Dertil var også grupper, som havde en anden tilgang til at arbejde med billedkilder fra 1940'erne. Deres forståelse af perioden var en smule fejlslagen, da de brugte udtryk som "revolution", hvilket knyttes tydeligere til andre og senere historiske perioder, som *Kommunismen* og *Den Kolde Krig*. Ordet *revolution* var eleverne formentlig blevet ansporet til at bruge, da det var givet dem i en forklaring omkring hvad modstandsgrupper havde som formål. Eleverne var blevet givet et præj om, at deres billedkilde måske var en dame på en mission, som var hun fra en modstandsgruppe (bilag 3.1.1). Da eleverne ikke forstod betydningen af ordet "modstandsgruppe" forsøgte en forklaring omkring befolkningsgrupper i vor tids samfund, som også er modstandsgrupper af et bestemt styre/regime. Hertil formodes, at de har haft en forforståelse omkring modstandsgrupper af styre/regimer, hvorfor ordet *revolution* knyttes til fortællingens sprogbrug (bilag 4.2.1). I forbindelse med byvandringen, hvor eleverne skulle høre hinandens fortællinger, ender vi bl.a. inde i en baggård, som i billedkilden er udstyret med et slags interimistisk fælleskøkken (bilag 3.1.2), samt ude på en fælles legeplads for de omkringliggende ejendommers børn (legepladsen stammer fra en fortælling som ikke er opgivet som bilag.) Jeg prøver at henlede elevernes opmærksomhed på hvordan brugen af disse steder er i dag (knytter an til elevernes nutidsforståelse) og på hvordan disse steder er blevet brugt, i forbindelse med kildens tilblivelse (knytter an til elevernes fortidsfortolkning). Fælles for disse to eksempler er, at det var netop her, elevernes historiebevidsthed kom i spil, da de godt kunne visualisere en legeplads i 1940'ernes Brygge kvarter, hvor der formentlig ikke fandtes et værelse pr. barn, men at børnene måtte lege i gaderne. Ligeledes blev elevernes historiebevidsthed aktiveret, da de skulle tænke over funktionen af en baggård i 1940'erne under Anden Verdenskrig (og derved også tænke på mangel af fødevarer, brændsel osv.) og til baggårdens funktion i dag som små hyggelige kroge med borde, bænke og grillpladser. I min analyse af fortællingen om familierne i baggården (bilag 3.1.2) er det tydeligt at denne gruppe har haft en stærk fortidsfortolkning og viden om livet under Anden

Verdenskrig. Desværre var det generelle indtryk af elevernes kronologiske overblik og forståelse af Islands Brygge under Anden Verdenskrig, under og efter byvandringen forholdsvis negativt. Det var ikke en repræsentativ del af eleverne, som kunne placere 1940'erne på den anden side af industrialiseringen. Ej heller, var en repræsentativ mængde bevidste om, at meget af Bryggen er blevet til i årene umiddelbart før Anden Verdenskrig. Kort sagt, var deres kronologiske forståelse efter gennemførslen af dette forløb stort set uændret. Til gengæld var opfattelsen, at deres historiebevidsthed var meget let at bringe i spil, og at de havde en stærk kontakt til denne. Muligvis fordi vi befandt os meget tæt på (hvis ikke midt i) elevernes livsverden og dermed også deres nutidsforståelse. Fremtidsforventningen var ikke i spil i dette forløb.

Refleksioner over forløb nr. 2, Randersgade Skole

Med disse refleksioner in mente, lå der, ved opstarten af et nyt lokalhistorisk projekt på Randersgade Skole på Østerbro i København, nu en klar struktur omkring implementeringen af den kronologiske forståelse hos eleverne i opstartsfasen af forløbet. Det en generel opfattelse, at eleverne i denne klasse var vandt til at arbejde med historiske kilder og dokumentarisk materiale, da deres faste lærer ofte benyttede sig af dokumentarfilm. Hans argument var både at det gav et syntetiserende og hurtigt overskueligt blik over nogle forholdsvis komplekse perioder af historien (såsom reformationen) og at eleverne havde tendens til at huske mere af stoffet såfremt det blev præsenteret gennem dokumentarfilm. Derfor blev dokumentarfilm også benyttet under dette forløb. I kraft af opsamling undervejs og efter visning af filmen, samlede eleverne vigtige pointer og årstal op via fælles gennemgang på tavlen. Dette forsynede eleverne med en grov skitse til et startrammeværk. Dette gjordes i erkendelsen af forrige forløb på Islands Brygge havde været utilstrækkeligt, grundet en manglende rammesætning af perioden for eleverne. Da samme rytme efterfølgende blev gentaget i arbejdet med at indkredse perioden for eleverne gennem en ny dokumentar med efterfølgende opsamling på tavlen og i elevernes hæfter, forekom en meget tydeligere fornemmelse af at eleverne havde noget kvalificeret at sige, om Den Industrielle Revolution i hhv. USA og i Danmark. Med citatet af John Fines i starten af Lunds bog (Lund:2016) in mente, kunne det nu fornemmes, at det havde lønnet sig, at lade eleverne dykke ned i historien. I kraft af dokumentarfilmens samspil med elevernes livsverden, og samspillet mellem den episodiske, procedurale og semantiske hukommelse, genrekodernes effekt i historieundervisningen (Jf. Falbe-Hansen, Illeris og Fredens) samt den tiden investeret i at lade eleverne beskæftige sig med stoffet, lønnede sig i klassens opsamlende snakke hvor eleverne bød ind med opklarende svar, fordi alle hver i sær havde tilegnet sig viden, gennem enten dokumentarfilmen, udarbejdelsen af deres rammeværk eller begge dele. Ved forløbets byvandring, oplevedes eleverne meget engagerede og interesserede i både at være guide for hinanden, og til at kunne stille kvalificerede spørgsmål til de forskellige lokationer undervejs på ruten. Eleverne havde på vandringen kendskab til at bydelen, i den pågældende periode, var et rekreativt parklignende område. Især nogle af pigerne, som boede tæt ved Universitetsparken, havde meget morskab i at forestille sig området være blevet benyttet til græsningsarealer til kreaturer, i midten af det 18. Århundrede - som deres kilde berettede. Derved opstår deres historiebevidsthed her i samspil med deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse af Universitetsparkens funktion. Også Randersgade Skole (som stod færdig i 1886) figurerede i byvandringsprogrammet. Her startedes en snak om skolegang i 1800-tallet - med det formål, igen at skærpe elevernes historiebevidsthed.

Refleksioner over interviewet Hvad er god historieundervisning?

I den sidste empiriske undersøgelse gjordes nogle dragende slutninger, i forhold til elevernes svar, og opgavens fokus på hvordan man kan kvalificere elevernes historiebevidsthed og forståelse af kronologi. I dette interview er der ikke fokus på det historiske rammeværk. I interviewet af eleverne, gjordes det klart for dem, at deres oprigtige mening omkring hvad de opfatter som god historieundervisning, var meget vigtig. Der forelå intet kendskab til elevernes forudsætninger eller færdigheder i faget, men det stod hurtigt meget klart, at tre af de fire elever havde en klar holdning og klare refleksioner at byde ind med. Den sidste elev var meget fåmælt. Af de tre elever, var Anna og Anders dem som ytrede sig mest i forhold til deres opfattelse af god historie undervisning. Det er her vigtigt at pointere, at definitionen af 'god historie undervisning' i dette tilfælde, er det indhold i faget, som eleverne husker klarest - af forskellige årsager. Det var intentionen med interviewet at klarlægge hvad som lå til grund for elevernes klare hukommelse omkring de forskellige historiske temaer. I første omgang beretter Anna, at deres lærer har en strategi med at lægge en lille quiz til sidst i forløbet, således at eleverne kan se et formål med at huske forskellige årstal og årsagssammenhænge. Dette fortæller Anna, påvirker hendes motivation positivt, *Det er jo fordi at, sådan, jeg sys det var nogle spændende emner sådan, man lærte om hvordan det var engang og hvordan det er andre har det og sådan. Og så, hver gang vi har haft om et emne så holder vi sådan en lille quiz* (bilag 4.4.2). Dette erklærer Anders sig enig i. Han synes også at de små quizzer virker motiverende i hans arbejde med at huske årstal og årsagssammenhænge. Eleverne lægger ikke skjul på, at deres motivation i undervisningens øjeblik har været tilstede, dermed er Illeris' motivationelle drivkraft på banen. Men hverken Anders eller Anna kunne fortælle flere indgående detaljer (generelle træk ved perioden, årsager til brud og kontinuitet etc.) om de forløb de havde afsluttet med quiz. Med reference i teoriafsnittet omhandlende Bernard Eric Jensen tidligere i opgaven, er det her nærliggende at drage følgende slutning; eleverne har husket årstal og årsagssammenhænge mens forløbet har stået på, fordi de vidste de ville blive prøvet i en quiz. Efterfølgende har de ikke kunne lagre denne viden med udgangspunkt i deres egen livsverden - fordi deres historiebevidsthed ikke har været i spil i forbindelse med forløbet. Derfor er der nu ikke nogen kompetent viden hos eleverne som de kan videreformidle til interviewer, men blot et minde i deres bevidsthed om, at de har beskæftiget sig med emnet på et tidspunkt.

Med udgangspunkt i disse svar, tales der videre omkring elevernes oplevelser og erfaringer med at være på museum, da det antages at dette også har været en del af deres undervisning. Det er tydeligt at især Anna har haft en oplevelse på et museum i forbindelse med et forløb om indianere, hvor hendes historiebevidsthed er blevet bragt i spil, *Jeg har f.eks. også været på museum da det var vi skulle have om "Mig og Indianerne", så så jeg de der jade øhm... de brugte til smykker, den der specielle sten der, og så kunne jeg bare huske navnet, bare sådan - jade* (bilag 4.4.2). Umiddelbart kan det synes naturligt, at Anna har set noget smukt, og derfor kan hun huske hvad det hedder. Men hvad mere kan tillægges denne elevkommentar er, at denne jadestens udseende, har påvirket hendes livsverden, da hun selv er pige og selv går med smykker. På museet, er Anna rejst mange hundrede år tilbage i tiden, og har stiftet bekendtskab med datidens smykker, men kan på en og samme gang relatere sit eget smykkebrug, til et smykkebrug i indianertiden, som præsenteres for hende på museet. Derfor har hun forudsætning for at kunne danne en generalisering omkring denne tidsperiode ("jadesten var meget dyrebare, og blev brugt i de høje lag af hierakiet") og udvikle sin historiebevidsthed. Det skal hertil pointeres, at selvom et synoptisk rammeværk ikke trækker denne kobling i Anna, vil hun kunne indføre denne information i det rammeværk hun potentielt skulle rejse hjem og lave i klassen, efter museumsbesøget. Man kunne også forestille sig, at hun havde rammeværket med på museum, og kunne udfylde det undervejs i besøget. Her kunne hun udfylde

flere kolonner hvor, hun beskriver datidens smykkebrug og nutidens (hendes eget). Interviewet fortsætter omkring elevernes oplevelser på museer, og igen er Anna på banen.

Jeg har f.eks. set de der knogler fra dinosaurerne, og jeg tænkte bare "wow, hvordan kunne vi have levet hvis de stadig var her, og sådan hvordan kunne de så være sådan nogle kæmpe dyr der går rundt og sådan. ", de ville nærmest bare flænse alt fra hinanden, undtagen lige de der planteædere, de ville nok ikke gøre sådan så meget vel, men... Det ville nok være underligt at tænke på (Bilag 4.4.2).

Igen er Annas historiebevidsthed i spil, da hun forestiller sig dinosaurer leve side om side med mennesket. Hun gør sig tanker om en verden hun kender, og reagerer på de følelser det fremkalder, at tænke på at leve sammen med fortidsvæsner, som dinosaurerne. Anna sammenligner igen sin tilværelse, med fortidsscenarier og tager indirekte stilling til de diversiteter der hersker i de forskellige perioder. Herigennem ville hun kunne lave nogle kvalificerede kolonner i sit rammeværk, der kunne skildre f.eks. levevis, natur, flora og fauna. Dog er hendes fremtidsforventning ej heller i spil her. Vi taler videre og nu begynder også Ilse og Anders at melde sig på banen. Intervieweren spørger ind til om eleverne har oplevet at blive følelsesmæssigt berørt over noget de har set eller hørt i en historieundervisning, og her er Ilse og Anders klar til at byde ind.

Anders: *Gælder det også hvis det sådan ... øhh ... hvis det sådan er væmmelse eller foragt, hvis de har...*

Interviewer: *Helt bestemt! Det er jo også en følelse.*

Anders: *I reformationen, hvor de der... de ville dræbe nogen, kunne finde på at dræbe nogen, fordi de troede på noget andet. (Ibid.:3)*

Anders referer her til reformationen, og den katolske kirkes ubarmhertighed over for andre trosretninger. Her er det igen hans livsverden (følelser), der genkalder hans hukommelse omkring en historisk periode, og her kan han byde ind med en generalisering omkring reformationen som historisk periode. Hans oplevelse af at være følelsesmæssigt involveret kan tyde på, at denne præmis i Reformationen, har effekt på hans egen opfattelse af religion i vor tid. Han har altså kunnet koble datidens kirkelige traditioner med vor tids religionsfrihed, og her er det igen vigtigt at pointere, at historiebevidstheden er medvirkende til at eleverne kan lave koblinger og definere generelle træk ved en historisk periode, som kan overføres til et rammeværk. Her kunne kolonnen hedde "tro" eller "kirke". Sidst i interviewet, skal eleverne udtale sig om, hvorvidt de synes bedst om at høre om fiktive narrative forløb om enkelte personer eller en bredere skitsering af en historisk periode, af mere dokumentarisk karakter, med et bredere historisk perspektiv som fokus.

Anders: *Altså det, jeg synes det er sjovere, f.eks. at høre om middelalderen og noget der sker lidt senere fordi så kan du se hvordan folk ændrer sig.*

Interviewer: *Okay, så du ligesom får et billede af udviklingen?*

Anna: *Altså, også bare det der med reformationen om Martin Luther ikke. Bare altså, det var rigtig sjovt bare at have hele emnet om hvordan det var han sagde alle de der ting til kejseren og sendte alle de der breve ud og til sidst fik kejseren jo nok og sådan noget ikke. Og så er det bare sjovt at høre om det hele i stedet for... (Ibid.:4).*

Af elevernes svar kan her udledes, at de sætter pris på at høre et hændelsesforløb. De vil gerne have "og hvad der videre hændte"-delen med. Anna, pointerer også med egne ord, at en fremstilling af en historisk kilde i mere objektiv forstand ville kede hende.

***Anna (fortsat):** altså man får det jo trin for trin og får mere og mere at vide, men det er sådan lidt mere kedeligt hvis man bare har om én ting, hele tiden. At man ikke skifter over til noget andet. For hvis man har om en ting, f.eks. hvis vi nu tager en vand (vandflasken på bordet, red.) vand - hvad er det, hvor kommer det fra, altså... hvad er vand? Det er sådan... det er kedeligt. Man vil godt vide lidt flere ting. Det synes jeg personligt. (Ibid.:4)*

Disse udsagn kan skitsere et billede af et ønske om en historieformidling der har en kronologisk fremgang, men stadig har dybdeperspektivet med. Eleverne vil tilsyneladende gerne have den "centrale historiefortælling" med, i dette tilfælde om Martin Luther.

Delkonklusion

Med udgangspunkt i ovenstående analyse af egen indsamlet empiri samt problemstilling, følger nu en delkonklusion som vil forsøge at drage slutninger over refleksioner og erkendelser gjort i analysen.

I arbejdet med analysen er det erkendt, at inddragelsen af et synoptisk rammeværk har en relativ positiv effekt i kvalificeringen af elevers historiebevidsthed og deres forståelse af kronologi. Denne erkendelse er gjort i lyset af, at elevernes historiebevidsthed fungerer som en katalysator for kronologiforståelsen. Det er i elevernes erkendelse af, at noget fortidigt kan drages til sammenligning med deres egen hverdag, der gør dem opmærksomme på tidsaspektet som et abstrakt begreb. Implicit i denne erkendelse findes, at kronologiforståelse er et redskab til at sætte disse sammenligninger i system - altså et rammeværk.

Det er min erfaring, at rammeværket for eleverne på Randersgade Skole, hjalp til at forstå i hvilken rækkefølge og af hvilke årsager, historien har taget den form de kender til i dag, men at der alment gældende for den analyserede empiri ligger et konkluderende element i, at det er kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed, der gør dem til kvalificerede udviklere og brugere af rammeværk.

Handleanvisninger på egen praksis med begrundelse i analyse af problemstilling og delkonklusion

I forbindelse med analyse og refleksion over indsamlet empiri er det nærliggende i et kort afsnit, at udfolde nogle mulige handleanvisninger på egen praksis.

Til en begyndelse, er det fejlagtigt at bedrive to forløb uden at implementere fremtidsforventningen. Dette har ikke været et krav i forbindelse med eksekveringen af forløbene, men i arbejdet med analysen herefter, er det tydeligt, at det er en manglende dimension, der ville have bragt eleverne længere i arbejdet med kvalificeringen af deres historiske bevidsthed. I forbindelse med det lokalhistoriske forløb på Skolen på Islands Brygge, var det tydeligt at det lokalhistoriske aspekt havde en indflydelse på elevernes motivation. Den forholdsvis korte tidshorisont er en overskyggende faktor ift. Elevernes udbytte af indholdet i undervisningen, og her ligger naturligt en overvejelse om et længere tidsperspektiv for forløbet. Gældende for begge lokalhistoriske forløb er,

at selve udfoldelsen af rammeværket, med fordel kunne være selve omdrejningspunktet for forløbet. I begge forløb var det reelle omdrejningspunkt selve byvandringen og elevernes forberedelse hertil, men dette, er i sig selv ikke en historiefaglig disciplin som det er en logistisk og mundtlig disciplin. En anden ambition og øvelse som med fordel kunne have været implementeret, er en visualisering over rammeværkets forskellige "felter". Således skulle der have været tre kortudsnit af hhv. USA, Danmark og Østerbro. Her skulle de mundtlige historiske fortællinger ved hvert "land" være tilgængelige via QR-koder. Hermed ville eleverne have adgang til og mulighed for virtuelt at kunne "dykke" ned de forskellige steder - men i samme periode. En slags "interaktivt minimuseum" i klassen. I forbindelse med evalueringen af mit lokalhistoriske forløb på Randersgade Skole, foreslog klassens faste historielærer, at der med fordel kunne være flere deltagere med på byvandringen, f.eks. elevernes forældre eller en yngre klasse. Dette aspekt ville give eleverne en autentisk oplevelse af, at formidle et historisk stof for udeforstående, og derved skulle bruge flere metodiske fremstillinger, og bearbejdninger af deres kilder. Slutteligt, vil et aspekt omkring kritisk tænkning omkring historiske emner og perioder være gavnligt i alle tre empiriske undersøgelser. I henhold til faren ved at elever i arbejdet med kronologi får en deterministisk opfattelse af historie, kunne det være meget interessant at bede eleverne forholde sig kritiske ift. fremstillingen af historien, "hvorfor er det netop det som vi skal lære?" Dermed ville læreren kunne komme omkring denne determinisme, hvilket tildeles blev et element i Randersgade elevernes forståelse af stoffet som de blev præsenteret for i dokumentarfilmene.

Konklusion og perspektivering

I løbet af processen med at indsamle og analysere empiri, og i forbindelse med opgavens tilblivelse, er en stor del af den historiefaglige didaktik blevet klarlagt. Hermed er det også klarlagt at historiebevidsthed og kronologiforståelse er to begreber som er tæt forbundet, men ikke symbiotiske. Elevernes historiebevidsthed ligger latent i deres nutidsforståelse, og er nærværende i deres bekendtskab med fortidige materialer, kilder og andet. Man foranledes til at tænke på H. C. Andersens fædrelandskærlige digt og nationalsalme med versefoden "*her fra min verden går*". For det er sådan elevernes historiebevidsthed i opgavens analyse tilvejebringes. De forholder sig til fortid og fremtid derfra hvor deres verden går og med de elementer som indgår i den. Det er i lyset af dette, at deres kronologiforståelse tager sit afsæt, men ikke uden aktiv implementering og anvendelse af kronologi som begreb (fra lærerens side). For hvor historiebevidstheden ligger latent i eleven, er kronologiforståelsen en begrebslig kompetence, som eleven skal tillære sig. Som hjælp i denne tillæring, ligger rammeværket og dets kvaliteter i kraft af overskuelighed, gennemsigtighed og mulighed for justering/revidering og udvidelse. Det er for eleven et redskab, der kan medbringes og implementeres i forskellige aspekter af historieundervisningen, og bliver som nævnt tidligere i opgavens teoriafsnit om rammeværk et rodnets - et stillads af fakta, generaliseringer og tolkninger, og dermed ikke bare en faktaopremsning, men et detaljeret kort hvori eleven kan orientere sig og gøre dette kronologibegreb visuelt tilgængeligt for eleven selv. Dermed tilbydes en kronologisk oversigt, som ikke er deterministisk for elevens forståelse af historien som tidsligt begreb, men som faciliterer et kort, et mindmap, et historisk koordinatsystem som formidler den abstrakte disciplin, som årsagssammenhænge og kronologisk overblik må siges at være.

Historiebevidstheden ligger latent i eleven. Den er tæt på deres livsverden. Derfor bliver den kvalificeret gennem rammeværket, men er allerede bekræftet via deres eget levede liv. Derimod er kronologiforståelsen en begrebslig kompetence som eleven må tillæres. Herved bliver rammeværket ikke blot kvalificerende, men også bekræftende, da dette beviser, at eleven kan mestre det

kronologiske begreb i egen praksis. I arbejdet med historiske rammeværk, er det er det tilladeligt at drage en parallel til danskfagets arbejde med forskellige litterære perioder og dets genretræk. Her afhænger en stor del af den viden, som eleverne besidder, også af et kronologisk princip, omkring hvilke genrer der afføder hinanden, og en viden omkring hvorfor nogle genrer netop besidder visse særegne kendetegn. Dertil hører også et aspektet omkring elevernes skelnen mellem hvad der er affødt af kunstneriske strømninger i litteraturen og strømninger i det omgivende samfund. Det er i et kommende virke som både dansk og historielærer derfor nærliggende at forestille sig en brug af rammeværker i begge fag, og måske også i tværfaglige sammenhænge. Det er i sagens natur en åbenlys mulighed for at tilbyde eleverne et overblik, som kan drage dem nytte i mange sammenhænge. Både i deres virke som historieskabende og dannede medborgere i og uden for skolens virke. Det er dette overblik, som er (historie)undervisningens fornemmeste opgave.

Litteraturliste

Bøger

Binderup, Thomas, Børge Troelsen, *Historiepædagogik*, KVAN, København 2012

Kvande, Lise, Nils Naasted, *Hva skal vi med historie – historiedidaktikk i teori og praksis*, Universitetsforlaget, Oslo 2013

Lund, Erik, *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*, 5. udg. Universitetsforlaget, Oslo 2016

Pietras, Jens, Jens Aage Poulsen, *Historiedidaktik – fra teori til praksis*, Gyldendal, København 2013

Artikler

Falbe-Hansen, Rasmus, *Historie i levende billeder, Historie i levende billeder – metoder*, Columbus, København 2013

Illeris, Knud, *Læring, Læringens dimensioner og processer*, Roskilde Universitetsforlag, København 2007

Ongstad, Sigmund, *Fag og didaktikk i lærerutdanning – kunnskap i grenseland*, Universitetsforlaget, Oslo 2016

Nettet

https://youtu.be/_S7DIDPDSQQ - Oplæg v. hjerneforsker Kjeld Fredens på Vejle fjord Neurohabilitering, juli 2007 (besøgt torsdag d. 12 maj 2016)

<https://youtu.be/IfNLbtu1zCU> - Introduktion til *Mennesket I Hjernen* v. forfatter og hjerneforsker Kjeld Fredens (besøgt torsdag d. 12 maj 2016)

http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/hukommelse - Definition af begrebet *hukommelse* (besøgt torsdag d. 12 maj 2016)

http://denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Diverse_historie/Segl,_skrift_og_tidsregning/kronologi - definition af begrebet *kronologi* (besøgt tirsdag d. 10 maj, 2016)

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie> - Forenklede fællesmål for faget historie (besøgt søndag d. 15 maj, 2016)

Bilag

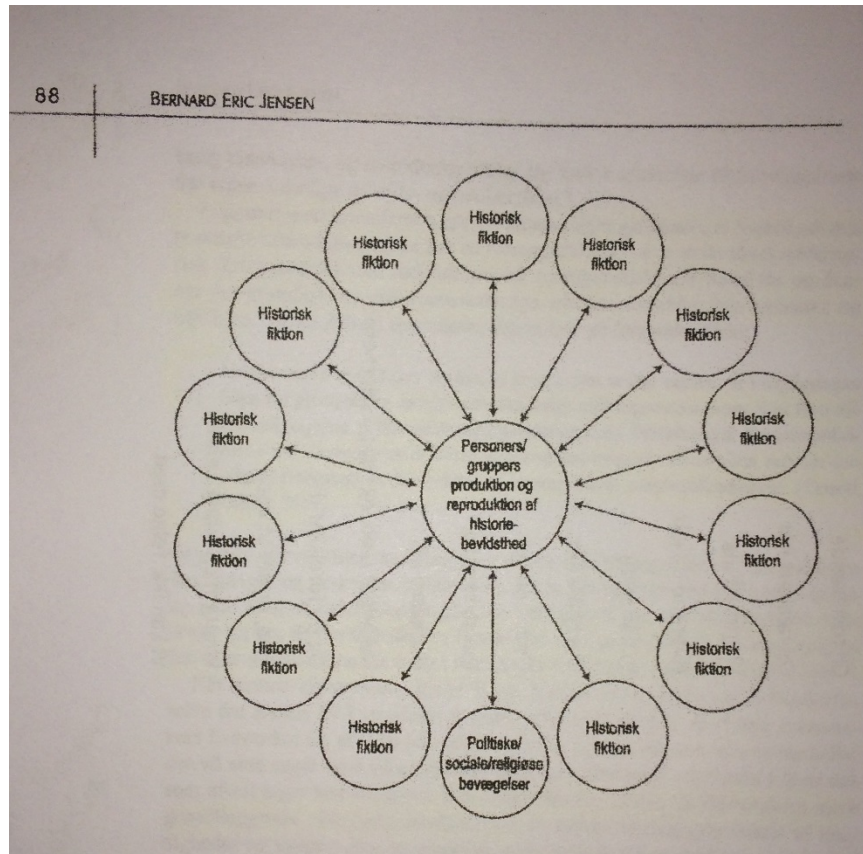
1 Figur 2-1, eksempel på synoptisk rammeværk. s. 44 i Lund 2016.

44 Del I Historiedidaktikk i dag – forskning, praksis, perspektiver

År siden	Hvordan bruker du tiden din?	Hva spiser du?	Hvor lenge lever du?
60 000	SAMLER: Du ser etter røtter og bær, små dyr, krepsdyr, snegler og mark.	Alt du finner som du kan fordøye. Ofte spiser du meget lite.	Du kan bli drept ved fødselen. Hvis ikke, er det sannsynlig at du dør før du er 5 år gammel og det er usannsynlig at du blir mer enn 30 år.
15 000	JEGER OG SAMLER: hvis du er kvinne, ser du fremdeles etter røtter og småkryp. Hvis du er mann, jakter du på storvilt i en gruppe på 50–100 mennesker. Dere følger alle de store dyrene etter som de forflytter seg.	Er du heldig, spiser du kjøtt. Når tidene er vanskelige, er det tilbake til røtter og snegler. Når du er uheldig, sulter du eller spiser andre mennesker.	Det er litt mer sannsynlig at du kan bli 30 år. Hvis du blir syk eller skadet, er det sannsynlig at du blir forlatt for å sulte i hjel eller bli spist.
7000	JORDBRUKER: Du holder dyr og beskytter dem, sår, luker og samler planter. Baker brød, lager grøt og svakt øl. Noen få av dere med spesialkunnskap og ferdigheter lager kurver, leirkar og tøy.	Er du heldig, spiser du kjøtt og drikker melk. Hver dag spiser du brød, bønner og grøt. Du lagrer mat for å komme gjennom harde tider.	Flere, men ikke mange av dere lever til dere er 30 eller 40. Du kan komme deg etter skader og sykdom, men det er mer sannsynlig at du blir syk eller drept i krig eller brann der du bor.
150	INDUSTRIARBEIDER: du arbeider i en fabrikk eller gruve (kvinner og menn, gutter og piker). Du lager murstein, maskiner, kler og andre ting som vi fremdeles har i dag. Du har noen få timers fritid og noen få dager om året ved sjøen. Det er fremdeles mange jordbrukere, men det er mer sannsynlig at du arbeider i en fabrikk enn på jorda.	Du spiser kjøtt, brød, friske grønnsaker og frukt. Du drikker te og spiser noen få ting som kommer fra andre land. Så lenge du kan arbeide og tjene penger, kan du alltid kjøpe mat og øl.	De fleste av dere vil leve til de er i førtiårene, men sykdom tar mange liv, særlig barn under 5 år. Hvis du blir gammel eller ufør og ikke har familie eller er i stand til å ta vare på deg selv, er det lite sannsynlig at du vil leve lenge.
Nå	TJENESTEYTER: du arbeider i en forretning, kontor eller restaurant. Du underviser, er sykepleier, servitør, skriver, løser vanskelige oppgaver eller bruker datamaskiner. Noen få får betalt for å fortelle vitser eller drive sport. Det er fremdeles mange jordbrukere som dyrker mat og industriarbeidere som lager alt fra elektrisitet til papirbegre, men det er mest sannsynlig at du arbeider på et kontor eller i en fabrikk.	Du spiser hurtigmat og morsom mat som du kjøper med deg eller varmer opp frosen. Du spiser også og drikker altfor mye. Du føler deg sjelden sulten, og det er mer sannsynlig at du blir overvektig enn at du skal sulte.	Fllestparten kan vente å leve til de blir over 70 eller 80 år ... hvis ikke noe går galt! Vi får nesten all maten vår fra andre land og verdens befolkning vokser fort. SÅ HVA KAN GÅ GALT? Vil det være nok røtter og mark hvis vi trenger dem?

Figur 2-1. «Produksjonsmåter» eller «Fra snegler til snacks». Synoptisk rammeværk for produksjonsmåter gjennom tidene. Startrammeværk for elever, 11 år. Et slikt narrativt rammeværk viser nåtiden som en del av en pågående prosess. Siste felt nederst til høyre peker mot fremtid. Se også rammeverket «Sosial og politisk organisering» eller «Fra familie og venner til en verden», s. 343. Siste felt nederst til høyre peker mot fremtid. Startrammeverkene utvikles gjennom de år elevene har historie til å bli omfattende «store bilder» av samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid. - HISTORIE BEVIDSTHED!

2 Personers/gruppers produktion og reproduktion af historisk bevidsthed, s. 88, Jensen 2006.



3 Fiktionskoder, s. 26. Falbe-Hansen 2013

Fakta- og fiktionskoder

Fiktionskoder	Krydsklipning (mellem to handlingsforløb)
	Underlægningsmusik og andre asynkrone lyde
	Ekspressive beskæringer og vinkler
	Dramatisk opbygning efter berettermodel og/eller med brug af suspense
	Tydeligt symbolsprog
	Kunstig scenografi og brug af skuespillere
	Kunstigt lys
Faktakoder	Voice-over
	Arkivbilleder fra autentiske begivenheder
	Interviews
	Fakta-skilte/tekst på billedet
	Indstillinger med dokumenter/beviser
	Virkelige locations og mennesker
	Naturligt lys
	Skjult kamera

4 Empiriske undersøgelser:

4.1 Eksempler af billedkilder, Skolen på Islands Brygge

4.1.1 Billede 1 – Egilsgade/Isafjordsgade under krigen, s. 29, Bryggen – den glemte bydel af Sussie Paddison. (Hører til fortællingen Lotte Jensen og sprængstofferne)



Egilsgade/Isafjordsgade under krigen

4.1.2 Billede 2 – Madlavning i gårdene, her i Huffeldts Gård, s. 29, Bryggen – den glemte bydel af Sussie Paddison. (Hører til fortællingen Familiemiddag i baggården)



Madlavning i gårdene, her i Huffeldts gård

4.2 Eksempler på mundtlige historiske fortællinger, Skolen på Islands Brygge

4.2.1 Lotte Jensen og sprængstofferne

Vores historie starter på Islands Brygge. Året er 1942. Lotte Jensen var ude på en farlig mission for at skaffe ressourcer til revolutionen der foregik den sekstende i anden. Hun havde skaffet nogle sprængstoffer til revolutionen hvor de skulle finde numrene på nogle bestemte toge. Det var nu Lotte Jensen var taget ud med tyve andre. De skulle placere sprængstofferne på togene og ville sprænge dem i luften om præcis femten minutter. Lotte Jensen og hendes gode ven Simon blev fanget af nazisterne da de prøvede at undslippe. De atten andre slap væk. De vidste godt hvad der skulle til at ske men det gjorde nazisterne ikke. Lotte og Simon prøvede at finde på en undskyldning, som nazisterne ville være dumme nok til at tro på så de kunne nå at slippe væk inden det hele sprængte i luften. Minutterne gik og inden de vidste af det, var bomben gået af. Lotte Jensen og Simon Petersen og de fire nazister døde denne dag. Årligt samles de sidste atten for at mindes Simon Petersen og Lotte Jensen.

4.2.2 Familiemiddag i baggården

Vores historie starter på Islands Brygge. Året er 1944 og krigen har stået på i snart fem år. Her ser vi den tidligere velhavende familien Jensen og familien Højgaard. De to familier står og laver mad i et fælleskøkken da de ikke har så mange penge længere. Efter maden, løb børnene ud og legede mens kvinderne tog opvasken. Mændene satte sig og diskuterede økonomi og politik. Før krigen, havde begge familier været velhavende og ikke set så meget til hinanden. Men efter krigen startede, havde de været nødt til at holde sammen for at klare til dagen og vejen og for at holde humøret højt. Efter sin mands død er bedstemor Højgaard flyttet fra landet og ind til byen for at være sammen med sin familie. Familien Jensens ældste søn Hans, er rejst til Jylland

for at hjælpe en modstandsbevægelse. Efter han var rejst havde moderen grædt sig halvt ihjel af frygten for at sin ældste søn, aldrig skulle vende hjem igen. Og nu går hun i kirke flere gange om ugen. Faderen var også ulykkelig, men fandt sin trøst i bunden af en flaske, i stedet for i kirken.

4.3 Eksempler på mundtlige historiske fortællinger, Randersgade Skole

4.3.1 Louis Temple

Det var en iskold vintermorgen 1843 ved Massachusetts. Louis Temple, en tidligere slave fik lov til at komme med ud og fange hvaler. En af hvalfangerne sagde til ham, "er du nu sikker på det her dur? Vi har brugt for mange penge på at det ikke fungerer".

"Selvfølgelig gør det det!", sagde Louis. De gik ombord på skibet og gjorde klar til at sejle. Da de kom ud på det dybe hav så de en hval. En af hvalfangerne råbte, "hval i sigte!"

Hvalen kom tættere og tættere på. Den var så tæt på, at den svømmede ned under båden, og det eneste man kunne se var en stor sort skygge. Louis løb hen, og tog harpunen for den skulle bruges til at skyde og fange hvalen. Vandet rundt om båden begyndte at blive rødt. De havde ramt hvalen. Hvalen kæmpede for livet men den kunne ikke slippe fri, for Louis' harpunhoved kunne bevæge sig. Hvalfangerne blev glade da de havde fanget hvalen. Efter en god middag, sagde en af hvalfangerne, "tag patent på denne opfindelse, den er fantastisk!" Men det kunne Louis ikke, for han var tidligere slave.

4.3.2 Frederic Douglass

Frederic Douglass flygtede altid i frygt, når han var på de åbne gader, i staten Maryland, og skulle altid være på vagt for politiet. Han havde lige fundet et forladt bibliotek i en sidegade hvor der tit kom andre slaveflygtninge. Han satte sig ned i et støvet hjørne, han håbede på ikke at blive set. Han havde længe tænkt over sin fødselsdag og hvornår han nu var blevet født. Douglass var begyndt at tale med nogle flygtninge om at lave en modstandsbevægelse. De begyndte at modsige slaveriet og metoderne. Han begyndte at skrive om de modbydelige slavepartier. Han gjorde store fremskridt og folk begyndte at lytte til ham. Han var glad og stolt, og ikke nær så bange mere. Frederic nåede en stor omtale og blev nationalt kendt.

4.4 Interview, Egholmskolen, Vallensbæk

4.4.1 Interviewguide, til interview, "Hvad er god historieundervisning?" med Anna, Ilse, Mette og Anders

- Hvad i har lavet i løbet af jeres historieundervisning i løbet af femte klasse?
- Er der nogle emner, som har gjort større indtryk end andre?
- Hvorfor er det lige det der hænger fast ved jer? Kan i komme på nogle ting i har arbejdet med i de emner, som virkelig har gjort indtryk?
- Synes i, at de ting i oplever på museer er lettere at huske, end det i lærer i skolen?

- Har i haft nogle oplevelser med noget der berørte jer personligt i forbindelse med en historietime?
- Synes i det er vigtigt at der er nogle historier der handler om enkelte personer, i stedet for en hel gruppe?

4.4.2 Interview, "Hvad er god historieundervisning? " med Anna, Ilse, Mette og Anders (5. Årg. Egholmskolen, Vallensbæk)

Interviewer: Først kunne jeg godt tænke mig at spørge om, hvad i har lavet i løbet af jeres historieundervisning i løbet af femte klasse?

Anders: Øhh... vi har haft om middelalderen, og så har vi haft om revolutionen , og de der indianere eller hvad det var...

Anna: Jo, "Mig og Indianerne".

Anders: Og så er vi begyndt på øhh det der rejse...

Anna: Opdagelsesrejsende, som Columbus og sådan noget.

Ilse: Øhm... Vi har øhm... vi er i gang med emnet om straf.

Interviewer: Ja, det er sammen med Isan, ikke?

Ilse: Ja.

Interviewer: Hvad har i lavet før det også?

Ilse: Øhm, der har vi også lavet sådan noget med "Mig og indianerne", Middelalderen og sådan noget.

Interviewer: Okay. Er der nogle af de emner i nævner her, som har gjort større indtryk end andre? Altså, er der noget af det i synes, i kan huske bedre end andet?

Anna: Jeg kan nærmest huske rigtig meget ved Reformationen, og så kan jeg også huske rigtig meget fra "Mig og Indianerne", som at til smykker brugte de jadesten og sådan noget. Og, at i Reformationen der, jah altså, jeg kan jo bare huske en hel masse, det er svært at beskrive.

Interviewer: Ja, altså når nogen siger Reformationen, så er du helt med på hvad det er?

Anna: Ja.

Interviewer: Er der andre af jer der sådan tænker at, hov, det der det hænger altså fast?

Anders: Det kan jeg måske... Det der med Reformationen og Middelalderen.

Interviewer: Ja...

Ilse: Det er det samme (her, red.).

Interviewer: Hvorfor er det lige det der hænger fast ved jer? Kan i komme på nogle ting i har arbejdet med i de emner, som virkelig har gjort indtryk?

Anna: Det er jo fordi at, sådan, jeg sys det var nogle spændende emner sådan, man lærte om hvordan det var engang og hvordan det er andre har det og sådan. Og så, hver gang vi har haft om et emne så holder vi sådan en lille quiz.

Interviewer: Okay!

Anna: Og så vil man også meget hellere lige vide noget mere, for så får man ekstra point i den der quiz, så det er sådan meget godt, for så tænker man ”årh, så skal jeg bare lære noget, så kan jeg få en høj karakter agtig, ikke”. Så det er sådan... det er sjovt.

Anders: Det er også fordi, jeg har læst en hel fagbog om Reformationen og så noterer jeg noget af det.

Interviewer: okay, så du tager simpelthen noter mens du læser?

Anders: Mmm...

Interviewer: Og er det noget du har læst, ud over det i også har arbejdet med i skolen? Eller var det noget...

(Anders nikker)

Interviewer: okay så du har nærmest haft en interesse for det, udover?

(Anders nikker igen)

Anders: for at få bedre karakter i den der... vi har sådan en lille prøve.

Interviewer: Mmm... Til slut i forløbet?

Ilse: Ja, det er også det samme vi laver, sådan en quiz hvor at vi sådan får point for det.

Anna: I har også Louise ikke?

Ilse: Jo. Vi har den samme lærer.

Ilse: Nu har vi så Isan (praktikant, red.)

Interviewer: Når i nu siger det her med, at man får point i den her quizz, så vil man jo selvfølgelig gerne vinde. Gør det også, at i ligesom øh, anstrenger jer lidt mere for at huske årstal eller sådan forskellige ting?

Anna: Ja, det gør det rent faktisk. For man vil jo gerne gøre sin lærer stolt og sin mor og far stolte og sig selv stolt, så tænker man bare, ”jeg skal bare have høje karakterer ikke... jeg skal bare have flest point. Det er Aksel altså god til, han er virkelig god til at få høj karakter i sådan nogle ting, i de der...

Interviewer: Okay du kører bare?

Anders: Ja...

Interviewer: Jeg prøver også at tænke tilbage på da jeg selv havde historie i skolen, jeg synes tit, det var det her med, at hvis man var ude og opleve noget, hvis man var på et museum eller man fik lov at se en eller anden ting, som rent faktisk stammede fra denne her tid, man nu havde om i historie. Er det noget i sådan har prøvet?

Ilse: Ja, altså vi har været på museum før... så det var sådan, det var forskelligt hvad vi så. Der var mange ting om det.

Interviewer: Har du kunnet mærke, at efter i var på museum, at så var der ligesom nogle ting du lidt bedre kunne huske?

Ilse: Øhh... Ja det sidder sådan, det var ligesom groet lidt fast, så jeg sådan bedre kunne ... når vi skulle have quiz og sådan.

Anna: Jeg har f.eks. også været på museum da det var vi skulle have om "Mig og Indianerne", så så jeg de der jade Øhm... de brugte til smykker, den der specielle sten der, og så kunne jeg bare huske navnet, bare sådan - jade.

Interviewer: og var det fordi den var smuk at kigge på?

Anna: Ja!

Interviewer: og det jeg jo lidt spørger ind til det er jo, om i har haft nogle oplevelser med noget der berørte jer personligt? Forstår i hvad det betyder? Altså...

Anna: Altså at man fik følelser for at man ...

Interviewer: ja, at man blev virkelig sådan ... "Wauw!" f.eks. da du (henvendt til Anna, red.) så jadestenene eller da du (henvendt til Ida, red.) var på museum og oplevede nogle ting. Man kan ligesom se det for sig... Når man ligesom så skal tilbage til klassen og have en quiz eller sådan.

Anna: Jeg har f.eks. set de der knogler fra dinosaurer, og jeg tænkte bare "wow, hvordan kunne vi have levet hvis de stadig var her, og sådan hvordan kunne de så være sådan nogle kæmpe dyr der går rundt og sådan.", de ville nærmest bare flænse alt fra hinanden, undtagen lige de der planteædere, de ville nok ikke gøre sådan så meget vel, men... Det ville nok være underligt at tænke på.

Anders: Gælder det også hvis det sådan ... øh ... hvis det sådan er væmmelse eller foragt, hvis de har...

Interviewer: Helt bestemt! Det er jo også en følelse.

Anders: I reformationen, hvor de der... de ville dræbe nogen, kunne finde på at dræbe nogen, fordi de troede på noget andet.

Interviewer: Det gælder helt bestemt også dén slags følelser. Helt bestemt.

Ilse: Øhm... f.eks. sådan de der hvor Hitler levede så blev man sådan meget rørt over, eller ikke rørt, men man bliver meget sådan, såret over at han har slået så mange ihjel. Man blev meget rørt over det.

Anna: Jeg har f.eks. også lige set den der film om kærlighed øhm... men det ikke sådan helt kærlighed. Det var en dreng, ung mand, fyr som har et rigtig svært liv fordi hans far havde en sygdom som han ikke vidste han havde. Og så går han jo så i krig og støtter sit land og så bliver han så skudt, og han får at vide, at hans kæreste er blevet forlovet og hans far døde, så det er sådan. Ej, jeg blev helt vildt ked af det. Det var så synd.

Interviewer: Men det er jo skægt du siger det, for du kan jo huske den der film, nærmest scene for scene ikke... altså du kan virkelig huske hvad der sker, og det er jo spændende når man tænker på hvordan at vi lærere kan lave god undervisning til jer, for det vil vi jo rigtig gerne. Så vil vi jo gerne prøve og lave nogle ting eller emner, som i husker. Og når jeg siger det, så er det også fordi jeg godt kunne tænke mig at høre jeres mening om hvordan i ville føle en undervisning, hvis den kun handlede om årstal og kun handlede om hårde fakta. Altså... hvad skete der i år 1689? Hvem gjorde hvad osv.

Anna: Det ville nok være sådan lidt mærkeligt på en måde. Man ville nok have det sådan lidt, ej det er da kedeligt, hvis man kun har sådan lidt om det årstal. Men at man har ligesom om hele emnet, reformationen f.eks., at man får alt at vide om hvad der skete med troen og alt sammen. Og, f.eks. ”Mig og Indianerne” - alt hvad der er sket. Det er meget kedeligt bare at have det sådan, ”nå... hvad for et årstal var det, det skal vi snakke om hele den her time”. Ej, jeg ville dø af kedsomhed. Det er nok ikke lige det fedeste.

Ilse: Det er sådan, meget spændende at skifte fra årstal til årstal hvor der sådan er historier.

Interviewer: Ja, men det er i hvert fald vigtigt at der så, hører jeg dig sige, er nogle historier at fortælle. Er det også vigtigt at der er nogle historier der handler om enkelte personer, i stedet for en hel gruppe, f.eks. at det er nogle enkelte menneskers historie vi hører, i stedet for det er alle italienernes historie, eller alle danskernes historie... forstår i hvad jeg mener? Hvad tænker i, hvad gør mest indtryk på jer?

Anders: Altså det, jeg synes det er sjovere, f.eks. at høre om middelalderen og noget der sker lidt senere fordi så kan du se hvordan folk ændrer sig.

Interviewer: Okay, så du ligesom får et billede af udviklingen.

Anna: Altså, også bare det der med reformationen om Martin Luther ikke. Bare altså, det var rigtig sjovt bare at have hele emnet om hvordan det var han sagde alle de der ting til kejseren og sendte alle de der breve ud og til sidst fik kejseren jo nok og sådan noget ikke. Og så er det bare sjovt at høre om det hele i stedet for... altså man får det jo trin for trin og får mere og mere at vide, men det er sådan lidt mere kedeligt hvis man bare har om én ting, hele tiden. At man ikke skifter over til noget andet. For hvis man har om en ting, f.eks. hvis vi nu tager en vand (vandflasken på bordet, red.). Vand - hvad er det, hvor kommer det fra, altså... hvad er vand? Det er sådan... det er kedeligt. Man vil godt vide lidt flere ting. Det synes jeg personligt.

Interviewer: Okay, så det jeg hører jer sige, det er faktisk det her med, at det er vigtigt at få nogle historier, inden for hvert årstal, hvert emne, men det vigtigt at i føler at i får fremad i tidsperioden, altså at i forstå hvad der sker på sigt, og i får...

Anna: Vi skal sådan lære nogle ting...

Ilse: Ja, det er kedeligt hvis man bare snakker om vand.

Interviewer: Ja... Har i hørt ordet kronologi? Har Louise talt med jer om det?

Alle: Nej... hvad sagde du?

Interviewer: Kronologi... nej okay, men det er det hun gør. Hun har bare ikke fortalt jer hvad det betyder, det er også okay, men, det er faktisk det hun gør. Fordi at hun jo ligesom... kronologi betyder at man går frem efter tiden. Så det vil sige, i starter i 1600, så går i til 1700, 1800, 1900, ved at man følger årstallene i deres rækkefølge.

Anna: Det tror jeg faktisk hun har gjort...

Interviewer: Ja... så går man kronologisk frem.

Ilse: Hun har sikkert sådan fortalt noget om det, men jeg tror ikke hun har nævnt ordet for os.

Anna: Det er det samme med det der fattigdom... der havde vi lige pludselig om "Mig og Indianerne" og så "Reformationen" så det gik ligesom sådan frem i årstal.

Interviewer: Og når i når længere frem så vil i også opleve "Nå ja... ", så kan i jo ligesom begynde at se denne her tidslinje foran jer, som det jo rent faktisk er. Sådan en tidslinje hvor at i har fået nogle forskellige brudstykker, nærmest puslespil i sådan kan sætte sammen hvis i forstår hvad jeg mener.

Anna: Det er også det samme hver gang i vores historiebog, så er der sådan et årstal og så en streg hvor det er at der står årstal, og så er der sådan, så er det det her årstal, så står der hvad det er, hvad for et emne vi skal starte om, og så står der sådan et årstal. Så det er meget smart.

Interviewer: ved i noget om hvad i skal have om efter sommerferien? Har i snakket om det?

Anders: Altså... nej ikke rigtig. Ikke efter sommerferien.

Interviewer: okay, men så næste emne? Altså hvad skal i have i næste emne?

Anders: Vi er lige begyndt på det nye sæt... Vi har ikke fået det af vide. Vi er lige begyndt på opdagelsesrejsende.