

Historiske fortællinger i historieundervisningen

PROFESSIONSBACHELORPROJEKT 2020

Udarbejdet af: Emma Wiskerchen
Studienr: LL160044
Vejleder: Anna Kristin Smith
Læreruddannelsen UCN, Hjørring
Anslag: 64989

D.15-05-2020

Indholdsfortegnelse

1.0 INDLEDNING.....	3
1.1 PROBLEMFORMULERING	4
2.0 METODE OG UNDERSØGELSESDSIGN.....	4
2.1 VIDENSKABSTEORETISK GRUNDLAG OG VALG AF EMPIRISK UNDERSØGELSESMETODE	4
2.2 VALG AF TEORETISK REFERENCERAMME	5
3.0 EMPIRI	6
3.1 INTERVIEW	6
3.2 EKSISTERENDE FORSKNING OMKRING HISTORIEFAGET.....	7
3.2.1 <i>Historiefaget i fokus – dokumentarindsatsen</i>	7
4.0 TEORETISK AFSÆT.....	8
4.1 DEN HISTORISKE FORTÆLLING	8
4.1.1 <i>Den historiske fortælling i undervisningen</i>	9
4.2 HISTORIEBEVIDSTHED OG LIVSVERDENSRELEVANS.....	11
4.2.1 <i>Historiebevidsthed</i>	11
4.2.2 <i>Livsverden</i>	12
4.2.3 <i>Historiebevidsthed og den historiske fortælling</i>	13
4.3 LÆRINGSSYN OG LÆRINGSPOTENTIALER	14
4.3.1 <i>Knud Illeris' læringstrekant</i>	14
5.0 ANALYSE	16
5.1 DEN HISTORISKE FORTÆLLINGS ANVENDELSE I PRAKSIS	16
5.2 DEN HISTORISKE FORTÆLLINGS LÆRINGSPOTENTIALER OG ELEVERNES MOTIVATION	19
5.3 ELEVERNES HISTORIEBEVIDSTHED OG LIVSVERDEN	21
6.0 KONKLUSION/DISKUSSION	25
7.0 PERSPEKTIVERING	27
8.0 LITTERATURLISTE.....	28
9.0 BILAG	30
9.1 BILAG 1.....	30
9.2 BILAG 2.....	33
9.3 BILAG 3.....	36

1.0 Indledning

I 2015 lavede HistorieLab en national undersøgelse omkring elever og læreres forståelse af og i historiefaget, hvor en af konklusionerne var, at historieundervisningen forekommer fjernt og svært for mange af eleverne. Desuden pegede undersøgelsen også på, at ”en del elever mener, at undervisningen er kedelig(...)” samt at ”historie er ikke lige så vigtig som andre fag (fx matematik, dansk, engelsk)” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10). Ifølge forskerne bag undersøgelsen er en af grundene til dette, at mange af eleverne opfatter faget som teksttung, hvor det drejer sig om at huske årstal, vigtige personer og begivenheder (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 11). Yderligere kom undersøgelsen i den forbindelse frem til, at en del elever ikke opfatter faget som specielt brugbart uden for skolen, og at de havde problemer med at koble fagets nytteværdi, ofte med henblik på ens videregående uddannelse, sammen med fagets dannelsesdimension (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 22-23). Dette finder jeg problematisk, da en del af fagets formål netop er, at eleverne skal forstå dem selv, deres livsvilkår og det samfund, de er en del af som historieskabte individer og derved opnå forudsætningerne til at kunne leve og fungere i et demokratisk samfund (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Det er ikke kun i Danmark, at der er problemer med at skabe en kobling mellem historiefaget og hverdagslivet – I 1990’erne gennemførte forskerne Roy Rosenzweig og Dave Thelen en international spørgeskemaundersøgelse af amerikanernes brug af historie, herunder deres forståelse for sammenhænge mellem fortiden og historie, hvor undersøgelsen bl.a. viste at de amerikanerne var bemærkelsesværdigt ”*disconnected from the past*” når de havde historie i skolen (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 92).

Da jeg var ude i praktik, oplevede jeg, ligeledes en manglende interesse for fortiden hos eleverne. Til gengæld blev jeg opmærksom på hvordan inddragelsen af spændende fortællinger til tider kunne gøre eleverne mere motiveret for formidlingen af denne fortid i historieundervisningen. Her blev fortællingen brugt som en mundtlig formidlingsform af undervisningsindholdet, hvor hvert emne blev indledt med en fortælling, som eleverne skulle arbejde videre med.

Den historiske fortælling udgør også en fast del i de forenklede Fælles Mål for historiefaget, hvor den indgår på alle tre klassetrin under kompetencemålet *historiebrug*, dette kommer f.eks. til udtryk i færdigheds- og vidensmålet ”Konstruktion og historiske fortællinger” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Historiske fortællinger må derfor stå som et obligatorisk element i historieundervisningen fra 3.-9.klasse, men hvordan kan jeg som kommende historielærer anvende

den historiske fortælling i min undervisning med henblik på at gøre historiefaget interessant og relevant for eleverne, samtidig med at jeg åbner faget op for eleverne og fremmer deres forståelse af sig selv som historieskabt og historieskabende? Med andre ord; hvordan kan jeg arbejde med elevernes historiebevidsthed? Disse spørgsmål leder mig frem til nedenstående problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvilke potentialer og udfordringer indeholder den historiske fortælling i undervisningen med henblik på elevernes læring og motivation, og hvordan kan jeg som underviser anvende fortællingen til at koble undervisningens indhold til elevernes livsverden og derigennem videreudvikle deres historiebevidsthed?

2.0 Metode og undersøgelsesdesign

2.1 Videnskabsteoretisk grundlag og valg af empirisk undersøgelsesmetode

Oplevelsen ude i praktikken vækkede min nysgerrighed omkring den historiske fortælling i historieundervisningen og danner dermed afsættet for denne bachelor, hvor jeg vil se nærmere på fortællingens indvirkning på elevernes læring og motivation. Da undersøgelsens formål er at beskrive og forstå den historiske fortælling som et centralt fænomen, herunder hvordan den opleves og anvendes af lærerne ude på skolerne, har jeg valgt at tage udgangspunkt i den kvalitative forskningsmetode, da den netop søger at forstå det individuelle og subjektive (Qvortrup, 2017, s. 232). Derved har jeg mulighed for at undersøge abstrakte fænomener, såsom læring, motivation og historiebevidsthed, der kan forekomme vanskelige at iagttage og som ikke er umiddelbart målbare (Aagerup & Willaa, 2016, s. 28). Derudover kan jeg, ved at supplere min egen empiri med HistorieLabs på historiefaget, være med til at udvide projektets repræsentativitet.

Jeg har i mit projekt valgt at gøre brug af det kvalitative interview til at afdække min problemformulering, idet denne metode søger at forstå de fænomener, der indtræffer i menneskers livsverden ved at efterspørge de erfaringer, som den interviewede selv har gjort sig (Bak, 2017, s. 49-56). Hermed bliver det gennem interviewet muligt at indhente de indre, kvalitative oplevelser ud fra en fænomenologisk tilgang, hvor menneskers indre opfattelser kan komme til udtryk i den ydre verden (Aagerup & Willaa, 2016, s. 102).

I forlængelse af ovenstående kan undersøgelsens videnskabsteoretiske grundlag beskrives som værende af humanvidenskabelig karakter med afsæt i den hermeneutiske opfattelse heraf, hvor

fortolkningerne foregår i en konstant proces mellem dele (elevernes læring, livsverden og historiebevidsthed) og helhed (den historiske fortællings anvendelse). Derudover suppleres dette afsæt med den fænomenologiske tilgang som en metode til at blive klogere på lærernes egne erfaringer og forståelser af den historiske fortælling, via deres besvarelser herom (Aagerup & Willaa, 2016, s. 25-26).

Foruden mine egne oplevelser tager mit bachelorprojekt, som allerede nævnt, også udgangspunkt i en større national undersøgelse af HistorieLab fra 2015, som undersøgte elever og læreres forståelse af historiefaget, herunder elevernes historiske bevidsthed. Jeg har valgt at inddrage denne undersøgelse i projektet, da den giver indblik i, hvorledes eleverne opfatter historiefag i skolen, (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9-11). Dette kan være med til at belyse de forhold og den forforståelse af faget, jeg som historielærer, må medtænke i tilrettelæggelsen af min egen undervisning, da jeg i mit projekt arbejder ud fra et socialkonstruktivistisk syn på læring, hvorledes eleverne opbygger deres egen viden på baggrund af deres forforståelser i samspil med andre (Illeris, 2015, s. 28-38).

2.2 Valg af teoretisk referenceramme

For at kunne undersøge den historiske fortællings potentialer og udfordringer i undervisningen, finder jeg det relevant først at redegøre for begrebet *historisk fortælling*. Her kommer jeg omkring den grundlæggende forståelse af fortællingen, i hvilken forbindelse jeg anvender Thomas Binderup og Paul Ricoeur, da disse samlet giver et godt afsæt for fortællingsbegrebet samt fortællingens samspil med vores tidsforståelse. Herefter inddrager jeg didaktikeren Jan Bjarne Bøes fire kriterier for hvornår en fortælling kan betegnes som historisk. Dette suppleres med Jens Pietras og Jens Aage Poulsens beskrivelser af den historiske fortælling i en undervisningskontekst herunder hvilke overvejelser, der må betænkes i formidlingen af historisk faglig viden som en mundtlig fortælling.

Efterfølgende vil jeg se nærmere på Bernard Eric Jensens beskrivelse af begreberne *historiebevidsthed* og *livsverden*, hvor jeg også kommer omkring fortællingens betydning for historiebevidsthedsbegrebet med afsæt i Svend Sødring Jensen. Dette skal danne grundlag for min undersøgelse af, hvordan jeg som lærer teoretisk kan forstå og anvende den tilegnede viden omkring den historiske fortællings læringspotentialer i tilrettelæggelsen af min undervisning, med fokus på at skabe livsverdensrelevans for eleverne samt videreudvikle deres historiebevidsthed.

Slutteligt tager jeg i projektet udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor eleven opbygger sin egen individuelle viden på baggrund af sine forforståelser, men hvor dette gøres i en

social kontekst. Derfor har jeg i det fænomenologiske perspektiv fokus på hvordan den historiske fortælling kan anvendes med henblik på elevernes læring og motivation i undervisningen, valgt at inddrage Knud Illeris' læringsteori, som beskriver hvordan dimensionerne *indhold*, *drivkraft* og *samspil* alle må være på spil før læring kan finde sted. Denne teoretiske referenceramme vil danne fundamentet for min analyse og diskussion i forhold til den indsamlede empiri, som leder mig frem til opgavens konklusion.

3.0 Empiri

3.1 Interview

Jeg gør i mit projekt brug af det semistruktureret interview, da dette tillader en fleksibilitet, som gør det muligt at afvige fra interviewguiden og stille mere dybdegående spørgsmål til den responderendes svar (Aagerup & Willaa, 2016, s. 117-121). Jeg finder denne struktur nyttig, da jeg netop er interesseret i at undersøge den historiske fortælling som fænomen og derfor er interesseret i de nye perspektiver, som informanterne vil kunne supplere forståelsen af begrebet med.

Selve interviewet er opdelt i hovedtemaer, hvorunder der er formuleret konkrete spørgsmål, der bruges som grundlag for en dybere samtale omkring de forskellige tematikker. Grundet de nuværende omstændigheder angående Coronavirus foregår alle interviews telefonisk for at kunne leve op til Sundhedsstyrelsens retningslinjer.

Da min egen praksiserfaring som historielærer er begrænset, har jeg udvalgt lærerne i undersøgelsen på baggrund af deres erfaringer med undervisning i historiefaget. Inden interviewets start sikrede jeg, at informanterne var bevidste omkring, at interviewet blev optaget og ville indgå som en central del af dette projekt, og jeg indhentede informeret samtykke hertil (Bak, 2017, s. 61) (Glasdam, 2016, s. 133). Da antallet af undersøgelsesenheder ikke er af afgørende faktor inden for det kvalitative interview, men derimod kvaliteten af de indsamlede data, har jeg valgt at lave tre separate interviews med tre folkeskolelærere fra forskellige skoler i Jylland (Bak, 2017, s. 50). For at sikre anonymitet henviser jeg igennem hele projektet til lærerne som henholdsvis "L1", "L2" og "L3". Jeg forsøger gennem hele interviewet at skabe en imødekommende og tillidsfuld atmosfære, imens jeg er opmærksom på den menneskelige relation, hvori min attitude og tilgang til spørgsmålene kan have en påvirkende effekt på den responderende (Bak, 2017, s. 61) (Aagerup & Willaa, 2016, s. 103). Interviewene er blevet transskriberet til talesprog for at få så mange af lærernes nuancer og dimensioner med som muligt (Aagerup & Willaa, 2016, s. 126-128), hvorefter jeg anvender begrebsdrevet kodning til at skabe et overblik over mit indsamlet interviewmateriale (Gibbs, 2007, s.

40). Koderne er defineret ud fra min teori og er centreret omkring begreberne: *den historiske fortælling, historiefagets formål, motivation og historiebevidsthed*. Yderligere forsøger jeg at styrke projektets validitet ved at lade min empiriske undersøgelse fremstå åben og gennemsigtig – hvilket netop er hensigten med dette afsnit samt beskrivelsen af metode og undersøgelsesdesign i afsnit 2.0 (Bak, 2017, s. 67-68).

3.2 Eksisterende forskning omkring historiefaget

3.2.1 Historiefaget i fokus – dokumentarindsatsen

Som jeg også nævner i indledningen, lavede HistorieLab, også kendt som Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsforskning, i 2015 en undersøgelse af elever og læreres forståelse af og i historiefaget. Den blev gennemført og udarbejdet af Jens Aage Poulsen, Cand.pæd i historie og samfundsfag og Hedi Eskelund Knudsen, lektor og Ph.d., og bestod af en større kvalitativ metodisk undersøgelse, hvor elever fra 7.-8. klasse samt deres historielærere fra 28 danske folkeskoler blev interviewet (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 2-3). En af konklusionerne fra undersøgelsen var, at både lærere og elever gav udtryk for en forståelse af historiefaget som noget mere end blot et ”viden om fortiden”-fag, men at især eleverne havde problemer med at sætte ord på hvad dette ”mere” var. Imidlertid afspejlede mange af de formuleringer, som eleverne kom med i den ovenstående sammenhæng, historiebevidsthedsfænomenet. Det er bl.a. formuleringer, hvori der skjulte sig et samspil mellem fortiden og nutiden. Men til trods for, at eleverne ytrede sig om historiebevidsthed, havde de svært ved at komme med konkrete eksempler på deres forståelse. Meget i undersøgelsen tydede på, at elevernes besvarelser var gengivelser af formuleringer, som de havde mødt i undervisningen eller gennem deres læremidler. I den forbindelse kom Knudsen og Poulsen også omkring det, som de i deres rapport kaldte for *historie-misbevidsthed*, hvor elevernes tilgang til faget bar præg af en ”forbedrings-fremskridts”-tænkning, der bl.a. kendetegnes ved en manglende erkendelse af fortidsfortolknings afgørende betydning for forståelsen af nutiden (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 19-21).

I rapportens resultater fremlægges den generelle forståelse af elevernes holdning til historiefaget som værende et kedeligt og irrelevant fag og kun brugbart, hvis man overvejede en videreuddannelse inden for historie eller arkæologi. Dette stod i dyb kontrast med de ovenstående elevformuleringer, som netop hentydede til historiefagets væsentlighed i forståelsen af nutiden gennem viden om fortiden. Dette understreger Knudsen og Poulsen som et væsentligt problemfelt, hvor historiefaget fremadrettet må arbejde med at ”tydeliggøre, hvori koblinger mellem det som betragtes som fagets

dannelsesmæssige aspekter og fagets konkrete relevans for elevernes videreuddannelsesforestillinger består” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 23).

Yderligere kom undersøgelsen omkring lærere og elevers forståelse af historiefaget som et videnstungt fag, hvor mange af lærerne gav udtryk for, at eleverne havde svært ved at tænke og reflektere i faget uden at have en konkret faghistorisk viden at gøre dette ud fra. I den forbindelse opstilles der hos en del af lærerne en adskillelse af brugen af fortællinger i undervisningen og fagligheden i faget, hvor fagligheden beskrives som noget, der står i vejen for etablering af og arbejdet med fortællingerne. Dette fremhæves som problematisk, da historiefaget, ifølge de forenklede Fælles Mål, bygger på en kompetenceorienteret læreplan, hvor netop arbejdet med eleverne som medskabere af fortolkninger eller fortællinger om fortiden er central for deres mulighed for at kunne ”gøre” faget, og dermed udvikle deres historiske tænkning. Det har, ifølge Knudsen og Poulsen, været en af de medvirkende faktorer for, at historie, i flere af elevinterviewene, blev karakteriseret som noget der er *sket*, hvor forståelsen af ”hvordan fortid bliver til som fortolkninger og fortællinger foretaget ’i dag’” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 26), næsten ikke var til stede hos eleverne.

4.0 Teoretisk afsæt

4.1 Den historiske fortælling

For at redegøre for begrebet *den historiske fortælling*, finder jeg det aktuelt at belyse fortællingsdelen for efterfølgende at sætte denne i relation til historiefaget. I den danske ordbog defineres fortælling som: ”noget som fortælles mundtligt, skriftligt eller i en anden kunstnerisk form, og som fremstiller et bestemt handlingsforløb” (Den Danske Ordbog, 2018). Hertil skal det tilføjes, at fortællingen kan fremstilles som: ”en formulering af en sammenhæng, som indeholder en begyndelse, en handling (...) og en afslutning” (Binderup, 2010, s. 16-17). Fortællingen kan dermed tage mange forskellige udtryksformer, herunder bl.a. film, skuespil, computerspil, musik, malerier/tegninger mm. (Binderup, 2007, s. 29).

Den franske filosof Paul Ricoeur hævdede, at hele vores interesse for fortællingerne har sin oprindelse i et ønske om at få et begreb om tiden og derved skabe en meningsgivende sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid. Ifølge Ricoeur er det kun igennem fortællingen, at vi kan skabe denne sammenhæng og derigennem opnå en forståelse af tid eller sagt med andre ord; en historisk bevidsthed (Pietras & Poulsen, 2016, s. 195), hvilket jeg kommer nærmere ind på i afsnit 4.2.1. Fortællingerne er dermed afgørende for historie, bl.a. når vi erkender og formidler fortiden, da det er igennem fortællinger, at forståelsen samt vurderingen af fortidens begivenheder, fænomener, aktører

og deres handlinger konstrueres (Binderup, 2010, s. 16-17). Jan Bjarne Bøe har beskæftiget sig med fortællingens brug i historie. Han er norsk professor emeritus ved Universitetet i Stavanger, og har bl.a. arbejdet med den narrative historiedidaktik. Bøe opstiller fire kriterier, der må være opfyldt, før en fortælling kan betegnes som historisk. For det første må fortællingen foregå i en forudgående tid, nemlig fortiden, og for det andet skal handlingen udspille sig et bestemt og defineret sted i realverdenen. Yderligere må fortællingen omhandle mennesker og endelig skal den historiske fortælling fremstå sandfærdig og pålidelig, det vil sige, at den historiske fortælling ikke må modsige historiske fakta (Binderup, 2007, s. 29-30).

4.1.1 Den historiske fortælling i undervisningen

Historiedidaktikerne Jens Pietras og Jens Aage Poulsen fremhæver tre centrale didaktiske overvejelser, som historielæreren må tage stilling til, hvis hun overvejer at formidle undervisningens indhold i form af en mundtlig fortælling. Selvom opstillingen af disse spørgsmål er centreret omkring den mundtlige fortælling, finder jeg dem i al væsentlighed relevante for de selvsamme overvejelser, der bør gøre sig gældende, når man medtænker at anvende andre former for historiske fortællinger i sin historieundervisning. For det første må læreren betænke sig omkring, hvorfor den historiske fortælling overhovedet skal anvendes i undervisningen. Her skeler Poulsen imellem to begrundelser, der i teorien søges i fortællingens anvendelse som historieformidlende. Den ene er *formen*, f.eks. når den gode fortælling inddrages i undervisning for at øge elevernes motivation. Men dette er ikke en dækkende begrundelse, det er også nødvendigt at medtænke hvilket *indhold*, der med fordel kan lade sig fortælle og herunder hvilke erkendelsesmæssige, bevidstheds- og identitetsskabende potentialer, som fortællingen rummer (Poulsen, 2000, s. 34). Den historiske fortælling er ikke altid den mest optimale måde at formidle historie på, f.eks. er fortællingen angiveligt bedst til at beskrive begivenhedshistorie, grundet dens narrative grundstruktur. Derved kan den komme til kort, når det gælder formidlingen af historiske samfundsforhold og -strukturer eller ved komplekse begivenheder, hvori der medvirker mange forskellige aktører. For det andet skal man være bevidst omkring fortællingens form og struktur (Pietras & Poulsen, 2016, s. 200). Her påpeger Poulsen, at en af farerne ved den historiske fortælling er dens konstruktion af historien som et årsag-virknings-forhold, hvor fortiden fremstilles som ”et linenært forløb, hvor igangsættende årsager har bestemte virkninger” (Poulsen, 2000, s. 42). Dette kan være en medvirkende faktor til at styrke en deterministisk forståelse af historie hos eleverne, som ikke er sigtet med historiefaget (Poulsen, 2000, s. 43). En af løsningerne på dette kunne være at lade eleverne blive bevidste omkring tilfældighedernes betydning ved at

opstille forskellige tankeeksperimenter, når der fortælles på klassen eller ved at lade eleverne skabe kontrafaktiske modfortællinger ved at bruge deres sociologiske fantasi (Poulsen, 2000, s. 44). Sidst, men ikke mindst må læreren se på, hvordan detaljerne i fortællingen konstrueres. For at en fortælling kan være faglig holdbar i en undervisningskontekst, må de forhold, der beskrives, stemme overens med den pågældende handlingstids præmisser. Det gælder det handlingsbærende problem, situationerne og scenerne, som skal være tidstypiske eller under alle omstændigheder mulige i forhold til perioden, fortællingen foregår i. Såvel som miljøet må fortællingens personer også fremstå troværdige og helstøbte (Pietras & Poulsen, 2016, s. 201). For at kunne uddybe dette yderligere, henviser jeg til et begreb, som anvendes i forbindelse med historiske romaner, kaldet "*episk distance*", der beskrives som:

"den tidsmæssige afstand mellem (...) handlingstid, den fortalte tid og fortællertiden, (...). Denne tidsmæssige afstand betyder, at der er tale om to forskellige bevidstheder, tænkemåder, omverdensforståelse, mentaliteter og livsformer (...)" (Poulsen, 2000, s. 45).

Således må fortællingens episke distance, og dermed dens erkendelse af samspillet mellem fortidstolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, stå som et kriterium for, om fortællingen faktisk kan betegnes som historisk. Hernæst kan man som underviser begynde at overveje, om den historiske fortælling kan anvendes hensigtsmæssigt i ens undervisning (Poulsen, 2000, s. 45).

Mit bachelorprojekt fokuserer overvejende på lærerens brug af den historiske fortælling, men dette betyder ikke, at eleverne er passive og lyttende i læringssituationen. Fortællingen foregår i mødet mellem fortæller og tilhører, hvor der bl.a. foregår indlevelse, billeddannelse, meddigtning mm. i elevernes hoved, mens læreren fortæller (Pietras & Poulsen, 2016, s. 202). Pietras og Poulsen kommer i den forbindelse omkring hvordan elever, allerede fra 5.-6. klasse, kan fremstille deres egne historiske fortællinger, hvor de f.eks. ud fra en bestemt periode skal udarbejde en hverdagsfortælling. Her er det blot vigtigt, at læreren hjælper eleverne med at overveje følgende aspekter af deres fortælling: synsvinkel, udvælgelse af kilder, tid og konstruktion (Pietras & Poulsen, 2016, s. 202-207).

Jeg vil senere i afsnit 4.2.3 belyse, hvorledes arbejdet med den historiske fortælling kan være med til at videreudvikle elevernes historiebevidsthed.

4.2 Historiebevidsthed og livsverdensrelevans

4.2.1 Historiebevidsthed

Historiebevidsthed har, siden det vandt indpas i folkeskolen i forbindelse med lærerplanen "Historie95" (Pietras & Poulsen, 2013, s. 62), været et omdiskuteret emne inden for den danske uddannelsespolitik, og blev i 2009 erstattet af begrebet *historisk bevidsthed* i Fælles Mål for historiefaget i håb om at gøre det mere anvendeligt i historieundervisningen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 82). Da jeg gennem mit projekt ønsker at inddrage de nye Fælles Mål, finder jeg det nødvendigt at understrege, at der findes en del uenighed om, hvorledes begreberne er forskellige fra hinanden (Pietras & Poulsen, 2013, s. 63). Det er ikke min intention at indgå i denne diskussion – jeg vil blot konstatere, at jeg ser den historiske bevidsthed som en særlig form for eller et delelement af historiebevidsthedsbegrebet, der knytter sig til arbejdet med faget historie, hvor undervisningen tilrettelægges således, at elevernes forudsætninger for at reflektere historisk styrkes (Pietras & Poulsen, 2013, s. 91-92). Jeg vil derfor i det følgende afsnit redegøre for begrebet *historiebevidsthed* med afsæt i den danske historiedidaktiker og lektor Bernard Eric Jensens definition af begrebet.

Historiebevidsthed er på mange måder et opgør med opfattelsen af, at der kan sættes lighedstegn mellem historie og fortid (Jensen, 1996, s. 5). Begrebet søger i stedet at indkredse det menneskelige eksistensvilkår, at vi alle lever og virker i en proces af tid, og at dette uvægerligt forudsætter, at der altid vil være et før, et nu og et efter. Dermed må historie også forstås som en levende og igangværende proces, der både omfatter fortiden, nutiden og fremtiden, hvor det grundlæggende præmis for historiebevidsthedsbegrebet netop skal findes i opfattelsen af sammenhængen mellem disse tidsdimensioner. Jensen beskriver forholdet mellem de tre dimensioner således: "I en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid" (Jensen, 1996, s. 5), hvor historiebevidsthed er samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen, 1996, s. 5-6).

Figur 1. Illustration af menneskers historiebevisthed



(Petersen, 2015)

Som det kan ses på modellen over menneskers historiebevidsthed kan samspillet mellem vores fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning gå begge veje. Vores fortolkning af

fortiden har en virkning på vores nutidsforståelse, som påvirker vores fremtidsforventninger. Omvendt kan ændringer i vores nutidsforståelse samt fremtidsforventninger præge vores fortidsfortolkninger. Sagt på en anden måde er historiebevidsthed selve bevidstheden om, at vi mennesker lever i et samspil med historie, hvor vi både er historieskabt såvel som historieskabende (Jensen, 1996, s. 5-6). Historiebevidsthed er derfor ikke noget, som kan fravælges, men er tilstede ved alle mennesker, hvor man kan være mere eller mindre bevidst herom. Derfor giver det ikke mening at snakke om, hvordan vi kan udvikle elevernes historiebevidsthed, men snarere hvordan vi kan videreudvikle den (Binderup, 2007, s. 18-19).

Elevernes historiebevidsthed forandres konstant, hvor den dannes og omdannes i flere sociokulturelle sammenhænge. Historie er altså mere end blot et fag, som eleverne møder i skolen – det er en del af deres livsverden. Ifølge Jensen er historieundervisningen dermed altid i enten et konkurrence- eller samarbejdsforhold med de andre produktionssteder for historiebevidsthed (Jensen, 1996, s. 10). Jensen opfordrer derfor læreren til i sin tilrettelæggelse af undervisningen at medtænke den historie, som eleverne møder uden for skolen, da eleverne ellers vil ” (...) opleve undervisningen som ’kedelig og perspektivløs’ ” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 70). Eleverne skal kunne relatere til de emner og temaer, som formidles i undervisningen, hvilket er afgørende for deres videreudvikling af historiebevidsthed (Jensen, 1996, s. 13).

4.2.2 Livsverden

Jensens forståelse af livsverden trækker på den østamerikanske sociolog Peter L. Bergers definition af begrebet:

”I al social virkelighed indgår der et afgørende element af bevidsthed. Hverdagslivets bevidsthed er de netværker af betydninger, der gør det muligt for et individ at navigere sin vej gennem hverdagslivets begivenheder og sit møde med andre mennesker. Det samlede sæt af betydninger, som individet deler med andre, udgør den specifikke sociale livsverden” (Jensen, 2006, s. 8).

Livsverden bliver således brugt af Jensen til at beskrive den virkelighed, hvori mennesker føler sig hjemme, og som de er så fortrolige med, at de i deres hverdagsliv kan tage den for givet (Jensen, 2006, s. 9). Dermed fremstår livsverden som den mest umiddelbare virkelighed og er af denne grund den virkelighed, de fleste mennesker har et uproblematisk forhold til. Livsverdenen fungerer som et alment og eksistentielt begreb, men dette indebærer ikke, at den er ens for alle. Menneskers

livsverden vil variere fra person til person, gruppe til gruppe og tidsalder til tidsalder (Jensen, 2006, s. 8-9). Da livsverden netop er den virkelighed, som eleverne er mest fortrolige med, men oftest tager for givet beskriver Jensen dette forhold som et element af *tavs viden*, hvilket vil sige en bevidsthed eller indsigt, der hverken bliver italesat eller tematiseret. Jensen karakteriserer historie som værende en del af denne livsverden, og dermed kan historie ligeledes have en tavs viden og en ikke-tematiseret eller italesat bevidsthed. Eleverne kan derfor godt være kompetente historiebrugere uden, at de kan gøre rede for deres historiebevidstheds kendetegn og funktioner (Jensen, 2006, s. 8-9).

I det følgende stykke vil jeg komme omkring, hvorledes historielæreren igennem arbejdet med fortællinger kan hjælpe eleverne med at italesætte denne bevidsthed.

4.2.3 Historiebevidsthed og den historiske fortælling

Historiebevidsthed og den historiske fortælling går hånd i hånd, da:

”Jo mere bevidst et menneske bliver om sin egen fortid, desto mere bevidst bliver det om sin nutid og sin fremtid. Ved at kende de fortællinger, som fortælles om fortiden, bliver der mulighed for at knytte sin egen levede historie an til de kollektive fortællinger. Derved kvalificeres historiebevidstheden, idet der skabes en meningsfuld sammenhæng” (Binderup, 2007, s. 45).

Fortællingen kan med andre ord ses som en undervisningsmetode, der skaber forudsætningerne for at eleverne kan videreudvikle deres *historiebevidsthed*, men det kræver, at læreren gør den kommunikerbar og giver eleverne mulighed for at høre fortællinger samt selv fortælle i undervisningen. En af de helt store fortalere for fiktion i historieundervisningen var Svend Sødring Jensen, lektor på Danmarks Lærerhøjskole i 1980'erne. Ifølge Sødring Jensen står fortælling som en central del af historiebevidsthedsbegrebet; ”Det kan hævdes, at fortællingen har en speciel funktion for den historiske bevidsthed, idet den er adækvat for historiens indhold af fortid-nutid-fremtids forandring” (Binderup, 2007, s. 29).

Yderligere kan den historiske fortælling være med til at åbne op for historien samt gøre den mere vedkommende for eleverne, og derudover indeholder fortællingen også den fordel, at den kan gøre eleverne til aktive historiebrugere ved at lade dem høre fortællinger og efterfølgende selv fortælle om og imod dem. Derved får eleverne også mulighed for at italesætte og få bevidstgjort deres historiebevidsthed, som ellers forekommer på et ubevidst plan (Binderup, 2007, s. 29-52).

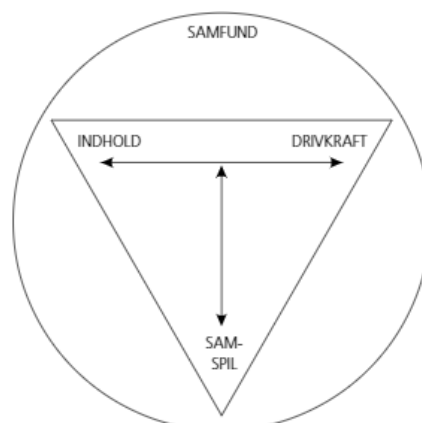
4.3 Læringssyn og læringspotentialer

4.3.1 Knud Illeris' læringstrekant

Da jeg i min problemformulering stiller mig undrende over for, hvordan den historiske fortælling kan understøtte elevernes læring i historieundervisning, finder jeg det relevant at beskrive mit overordnede læringssyn, hvor jeg tager udgangspunkt i Knud Illeris' socialkonstruktivistiske læringsteori.

Den danske professor Knud Illeris beskriver læring som ”enhver proces der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning og aldring” (Illeris, 2015, s. 20), og han har i sin læringsforståelse en grundlæggende socialkonstruktivistisk karakter. Hvor omgivelserne i den mere traditionelle individuelle orientering af læringspsykologien er overvejende passive i selve læringsprocessen, medtænker Illeris i sin teori også den mere moderne sociale orientering, som lægger vægt på læringens sociale og samfundsmæssige sammenhænge. Ifølge Illeris har al læring dermed både en individuel såvel som en social side. Sagt på en anden måde er læring ifølge Illeris en konstruktion og rekonstruktion af viden, som tilegnes gennem en dynamisk samspilsproces med ens omgivelser (Illeris, 2015, s. 28-38).

Illeris har opstillet sit læringssyn i en model, som han kalder for læringstrekanten. I modellen skelner han mellem to forskellige processer, som er rammesættende for den menneskelige læring, nemlig *tilegnelsesprocessen* og *samspilsprocessen*. *Tilegnelsesprocessen* er vist som vandret dobbeltpil mellem dimensionerne indhold og drivkraft og beskriver den proces, der sker på det individuelle plan, når der bearbejdes og tilegnes ny læring pga. de påvirkninger og impulser, som samspillet indebærer. Den placeres oven på *samspilsprocessen*, som vises som en lodret dobbeltpil, der forbinder *samspilsdimensionen* med den individuelle *tilegnelsesproces* og omvendt. Dermed bliver samspillet med omverden det almene grundlag, hvorpå det hele hviler, mens det lærende individ placeres foroven som det individuelle og specifikke. Yderligere opstiller Illeris i sin model tre dimensioner, som har fundamental betydning for læringsstrukturen, foruden de forudgående beskrevne processer. Det er henholdsvis *indholds-*, *drivkrafts-* og *samspilsdimensionen* (Illeris, 2015, s. 41-49) (Hygum & Clausen, 2015).



(Illeris, 2015, s. 45)

Ligesom omverden og individet indgår som en integreret del af samspilsprocessen, indgår der også et integreret samspil mellem dimensionerne indhold og drivkraft i tilegnelsesprocessen, hvor indholdet er det som læres, mens drivkraften er energien bag læreprocessen. Illeris' *indholdsdimension* er en bred fortegnelse for den dimension i læring, der drejer sig om alt det, der skal læres. I forbindelse med individets tilegnelsesproces, hvor *nogen lærer noget*, er det tilegnelsen af dette *noget*, som er læringens indhold. Det er igennem *indholdsdimensionen*, at eleven udvikler indsigt, forståelse og formåen; hvad eleven ved, forstår og kan. Her tilstræbes der at skabe mening i tilværelsens forskellige forhold samt mestre færdigheder og måder, som gør det muligt at takle de praktiske udfordringer, tilværelsen stiller og derigennem styrke ens *funktionalitet*, altså evnen til at kunne fungere optimalt i forhold til de omgivelser, som man befinder sig i (Illeris, 2015, s. 45-46).

Drivkraftsdimensionen omhandler derimod den motivation, lyst og vilje, som må ligge bag læringen for, at den kan lykkes. Det er drivkraften, som sætter tilegnelsesprocessen i gang og gennemfører den. Det kræver nemlig en mental energi at lære, og denne energi aktiveres gennem vores vedvarende behov for at opretholde en mental og kropslig balance, hvor ubalance bl.a. kan komme i form af usikkerhed, nysgerrighed eller udækket behov, som eleven forsøger at genoprette ved at søge ny viden, forståelse og/eller færdigheder (Illeris, 2015, s. 46-47).

Den sidste læringsdimension i Illeris' model er *samspilsdimensionen*, som beskriver de samfundsmæssige, kulturelle og sociale sammenhænge, som individet er en del af. Det kan spænde over mange niveauer, fra det helt nære og sociale, der kan udspille sig i f.eks. klasseværelset eller ved gruppearbejde, til det mere overordnede samfundsmæssige og globale niveau. Her er elementer som handling, kommunikation og samarbejde væsentlige i vores interaktion med omverden og medvirker til at fremme elevernes integration i sociale sammenhænge og fællesskaber (Illeris, 2015, s. 47-49).

Hele trekanten er indrammet af en cirkel for at fastholde, hvordan læring altid finder sted inden for rammerne af en ydre sammenhæng, som indeholder flere forskellige lag, der spænder fra den konkrete situation, herunder den institution, som situationen indgår i, dens geografiske, sociale og kulturelle placering, til de mere overordnede nationale og globale forhold (Illeris, 2015, s. 45).

Det er Illeris' tanke, at "al læring involverer disse tre dimensioner, og at alle tre dimensioner altid må tages i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringssituation eller et læringsforløb skal

være fyldestgørende” (Illeris, 2015, s. 44). Jeg vil derfor anvende Illeris’ læringstrekant i min analyse til at se nærmere på læringspotentialerne for den historiske fortælling gennem min indsamlede empiri.

5.0 Analyse

I det følgende afsnit analyseres den indsamlede empiri, hvilket omfatter mine egne lærerinterviews samt HistorieLabs nationale undersøgelse ”Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen”, som jeg har redegjort for i afsnit 3.0. Analysen vil blive lavet på baggrund af min teoretiske referenceramme og vil rette sig mod første og anden del af min problemformulering; henholdsvis en nærmere undersøgelse af fordele og ulemper ved den historiske fortælling og en videreudvikling af elevernes historiebevidsthed. Delene vil undervejs overlappe hinanden for at skabe en overordnet sammenhæng mellem afsnittene.

5.1 Den historiske fortællings anvendelse i praksis

Jeg har i min bachelor set nærmere på den historiske fortællings læringspotentialer og udfordringer og vil nu belyse, hvordan fortællingen anvendes af lærere i praksis med henblik på nærmere undersøgelse af, hvordan fortællingen kan fremme elevernes læring og motivation i undervisningen. I HistorieLabs undersøgelse kommer Knudsen og Poulsen frem til, at mange lærere ikke føler, de har den nødvendige tid til at arbejde med fortællinger i undervisning, da den fjerner fokus fra den faglige viden, der danner grundlag for, at eleverne kan arbejde med deres historiske tænkning. Det kommer bl.a. til udtryk i dette citat fra en af undersøgelsens lærerinterviews:

” (...) den mundtlige fortællertradition har været lidt på nedtur (...) vi glemmer den glæde, der også kan være ved... f.eks. at formidle noget historie bare som en god fortælling (...) nej, vi skal jo lære noget (...) faglighed, faglighed, faglighed” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 24).

Dermed opstilles der en adskillelse af den mundtlige fortælling og fagligheden i undervisningen, hvor der samtidig hentydes til én bestemt faglig viden, som eleverne skal lære i deres historieundervisning. Som jeg var inde på i afsnit 4.1, er det, ifølge Ricoeur, imidlertid kun gennem fortællinger, at vi kan opnå en forståelse af tid som en meningsgivende sammenhæng, og derved må fortælling stå som et afgørende element i historieundervisningen – både når fortiden erkendes, men også når den formidles (Pietras & Poulsen, 2016, s. 195). Derfor må der være tale om en anden forståelse af historiefagets

fortællertradition, som læreren i citatet udtaler sig om – en der adskiller sig fra den forstand, at al formidling af fortiden er historiske fortællinger (Pietras & Poulsen, 2016, s. 195).

Jeg har med denne bachelor sat fokus på den mundtlige formidling af historiske fortællinger, som den omtales i ovenstående citat. Da jeg gennemgik mine interviews med udgangspunkt i den begrebsdrevne kode: historiske fortællinger, blev jeg opmærksom på informanternes forskellige tilgange til arbejdet med fortællinger i praksis.

L2: ”ja, der har vi jo i øjeblikket om de danske konger, jamen så kan man jo fortælle historier om dem, altså hvad er der sket og hvordan har de reageret og sådan” (Bilag 2).

L1: ”(...), så sent som her for en time siden, der har jeg faktisk undervist dem i historie ved at lade dem se afsnit 21 af Matador fordi der handler om befrielsen (...) Og så fortælle dem om hva... altså så skrive ord op på tavlen undervejs og alt sådan ting.”, ”Og der bliver også læst nogle små historiske romaner” (Bilag 1).

L3: ”den der traditionelle med at få bedstefar eller bedstemor til at fortælle om deres barndom (...) det var ligesom introen, at vi alle sammen er en del af også en familiehistorie”, ”den der hvis man lige har haft om en epoke (...), så skriv som om du var den person” (Bilag 3).

Hver informant kommer med en individuel forståelse af, hvordan man kan inddrage og arbejde med historiske fortællinger i undervingen. L2 kommer i sin formulering af den historiske fortælling, som f.eks. historier om de danske konger, ind på en forståelse, der læner sig op ad den mundtlige fortællertradition, der var indfaldsvinklen til dette projekt. Denne forståelse af fortællingen kommer L3 også ind på, og derudover tilføjer hun også, at eleverne selv kan skabe og formidle fortællinger i undervisningen f.eks. som fortællinger omkring personer fra forskellige epoker. Denne metode nævner Pietras og Poulsen også i deres beskrivelse af arbejdet med fortællinger i undervisningen i afsnit 4.1.1. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 204).

L1 nævner serien Matador samt historiske romaner, fremstillinger, der ikke umiddelbart er blevet lavet med historieundervisningen i sinde, men som hun inddrager som historiske fortællinger i hendes undervisning, oftest som en introduktion til et bestemt emne.

Det er interessant, at informanterne alle, på forskellige måder, ligger sig inden for megen af den redegjorte teori omkring fortællingen, men det er imidlertid også interessant, at ingen af lærerne – uanset hvordan de anvender fortællingen – giver udtryk for nogle af de didaktiske overvejelser, som

de gør sig i udvælgelsen af de historiske fortællinger. Vi ved fra definitionen af fortællingen, at den kan tage næsten uendeligt mange forskellige udtryksformer (Binderup, 2007, s. 29), og derfor må der formentlig været blevet foretaget valg og fravalg fra lærernes side. Didaktik handler om de teoretiske refleksioner, der foretages før og efter en given undervisningsaktivitet (Kristensen & Laursen, 2017, s. 9-11). Spørgsmålet er, om fraværet af disse refleksioner skyldes min spørgeguide, og at jeg ikke eksplicit spørger ind til lærernes begrundelser for valg og fravalg i forbindelse med den historiske fortælling som undervisningsmetode og formidling af et undervisningsindhold. Det er dog, med den kritik in mente, interessant, at ingen af informanterne kommer ind på disse aspekter af den historiske fortælling trods alles anvendelse af den i praksis. Jeg finder det derfor relevant at se nærmere på, hvordan fortællingen er blevet anvendt i praksis af lærerne, i hvilken forbindelse jeg vil anvende Bøes fire kriterier for den historiske fortælling, som jeg redegjorde for i afsnit 4.1. Alle tre informanters beskrivelser af den praktiske anvendelse af den historiske fortælling indeholder en dimension af at foregå i en forudgående tid – de omhandler alle mennesker, og de udspiller sig et sted i realverden – til en vis udstrækning, da det her kan diskuteres, hvorvidt Korsbæk fra Matador kan betegnes som et ”realt sted”. Men der er kun én ud af de tre informanter, som kommer omkring det fjerde og sidste kriterium, nemlig det, at fortællingerne ikke må modsige de historiske kilder (Binderup, 2007, s. 29-30). Dermed ikke sagt, at det ikke er en overvejelse som lærerne gør sig, men ifølge L1 bliver en kildekritisk tilgang til fortællingerne i selve undervisningen for kompleks for indskolingen: ”Ikke i 3. klasse. Sådan kritisk og kildekritisk, det kommer først senere, mener jeg” (Bilag 1).

L3 var, som den eneste informant, opmærksom på kildernes betydning for elevernes udarbejdelser af historiske jeg-fortællinger, hvor det bliver nemmere for eleverne, jo flere forskellige historiske kilder, de har at arbejde ud fra. Det kommer f.eks. til udtryk i L3s beskrivelser af elevernes brug af forskellige materialer i en af hendes opgaver omkring personlige epokefortællinger, hvor eleverne skulle skrive en jeg-fortælling som Margrethe 1.: ”(...) altså der var det jo alligevel lidt tættere på, og jeg kunne finde mange flere materialer (...), og sådan noget, som kunne beskrive hvordan man boede og hvad man havde af ting og sager dengang” (Bilag 3). Her understreger L3 kildernes betydning for elevernes evne til at udarbejde en historisk fortælling om Margrethe 1. og belyser dermed en forståelse af den historiske fortælling, som én der må fremstå sandfærdig og tro mod de historiske kilder.

Som nævnt i afsnit 4.1.1 opstiller Pietras og Poulsen ligeledes nogle centrale overvejelser ved brugen af historiske fortællinger i undervisning. I afsnittet redegøres der for, at noget af det første, som læreren må tage stilling til, inden hun anvender fortællingen i undervisningen, er, hvorfor hun mener

den overhovedet skal inddrages i første omgang (Pietras & Poulsen, 2016, s. 200). Dette leder mig videre til analysen om den historiske fortællings potentialer for elevernes læring og motivation i undervisningen, da disse må gå forud for overvejelserne omkring, hvorfor fortællingen skal inddrages i undervisningen.

5.2 Den historiske fortællings læringspotentialer og elevernes motivation

Til at se på den historiske fortællings læringspotentialer tager jeg udgangspunkt i Illeris' læringsteori og vil derfor se på fortællingen ud fra de tre dimensioner, der, ifølge Illeris, må være til stede for, at eleverne kan tilegne sig ny viden: *indhold, drivkraft og samspil* (Illeris, 2015, s. 41-49). Det første jeg vil se nærmere på er indholdsdimensionen – hvad er det, eleverne skal lære gennem arbejdet med de historiske fortællinger. Informanternes forskellige tilgange til historieundervisningens indhold kan være én af grundene til, at deres praktiske anvendelse af den historiske fortælling adskiller sig fra hinanden. Derfor finder jeg det relevant, i sammenhæng med lærernes anvendelse af fortællingen i praksis, ligeledes at se på deres forståelse af historiefagets formål, da dette må afspejle hvad lærerne forventer, at eleverne skal have ud af deres undervisning. Herefter kan jeg se nærmere på, hvordan deres anvendelse af historiske fortællinger i undervisningen kan være med til at bidrage til dette.

Illeris fremhæver i sin model over læring en ydre sammenhæng, hvori læringen altid finder sted, og som spænder fra den helt konkrete læringssituation, som lærerne i interviewet omtaler, til de mere overordnede nationale og globale forhold (Illeris, 2015, s. 45). Denne ydre sammenhæng må medtænkes i lærerens forståelse af historiefagets formål, da alle lærerne opererer inden for de samme nationale og globale rammer. Det er f.eks. de forenklede Fælles Mål for historiefaget eller endnu mere overordnet: Folkeskolens formålsparagraf, som beskriver det samlede formål for hele folkeskolen. Denne fælles ydre sammenhæng er dog ikke ensbetydende med, at lærernes forståelse af historiefagets formål er sammenfaldende. Hver lærer har sin egen fortolkning af de rammer, som hun arbejder indenfor, hvilket også bliver tydeligt i informanternes forskellige besvarelser:

L2: ”Mening med faget må være at bringe, som man nu kan/i den udstrækning man kan, at bringe eleverne viden om fortiden, (...). Og så give dem de her historiske perspektiver (...)”, ”(...) bruge det til at blive dannet, til at blive et kulturelt væsen, som forstår sin egen tid med baggrund i hvordan folk levede i fortiden”, (Bilag 2).

L3: ” (...), at de selv var en del af historien og en del af, ja en del af deres egen historie” (Bilag 3).

L1: ” (...) børn får en forståelse af hvad de kommer af og fra, så de bedre kan forstå nutiden og måske også kan forberede sig en smule til fremtiden, (...)”, ”det er meget vigtigt, at børn har en historie med sig. Jeg synes ikke, det er nødvendigvis vigtigt, at de kan kongerækken og sådan nogle data udenad, (...)” (Bilag 1).

Sammenlignet med HistorieLabs konklusion omkring elever og læreres forståelse af faget historie, viser de tre ovenstående citater den selv samme forståelse af faget som noget mere end blot et ”viden om fortiden”-fag, (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 19-20). L1 siger, at det for hende ikke er nødvendigt, at eleverne kan huske kongerækken udenad og fremhæver i stedet elevernes egne historier som noget, der, ifølge hende, må vægtes højere end den faglige viden. Dermed ikke sagt, at faget ikke indeholder en faglighed, som eleverne skal kunne, hvilket L2 også kommer omkring og som lærercitat fra HistorieLabs undersøgelse ligeledes omtaler i starten af analysen (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 24). L2 anvender den historiske fortælling i forbindelse med hans beskrivelse af historiefagets formål, i hvilken forbindelse det bliver tydeligt, at han anvender den mundtlige fortælling som en metode til at formidle den faglige viden til eleverne. En viden, som, ifølge ham, er en forudsætning for deres dannelse til ”kulturelle væsner”. L2 beskriver i den sammenhæng fortællingen som en måde at gøre eleverne interesseret i de emner og forløb, der tages op i undervisningen: ” (...) jeg kan mærke det rykker noget, altså at børnene de er med” (Bilag 2). Faktisk er denne metode så vellykket, at L2 også anvender den uden for historieundervisningen: ” Men sådan helt generelt så bruger jeg fortællingen (...) hver gang jeg skal fortælle børnene et eller andet, så er jeg inspireret af historiefortællingen. (...) ja det er jo nok, hvad man kan sige, mit undervisningsmiddel” (Bilag 2). Elevernes efterspørgsel af fortællinger i undervisning fremhæves også i HistorieLabs undersøgelse, hvor en af konklusionerne lyder således: ”Eleverne interesserer sig umiddelbart for spændende og dramatiske fortællinger om fortiden” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10).

En anden vigtig dimension af elevernes tilegnelsesproces er drivkraften. Ved at trække på Illeris’ teori, kan elevernes interesse og efterspørgsel efter fortællinger i undervisningen tilskrives drivkraftdimensionen, altså elevernes motivation for læring. Med andre ord betyder dette, at den spændende og dramatiske fortælling kan anvendes som en måde at motivere eleverne i deres tilegnelsesproces (Illeris, 2015, s. 41-49). Dermed bliver L2s fortællinger i undervisningen en

metode, hvorved han kan påvirke elevernes individuelle læring igennem samspilsdimensionen. Ligeledes fortæller L1, at hun anvender historiske fortællinger, såsom romaner og filmklip, til at fange elevernes interesse i undervisning: ”Jeg synes de er meget interesseret. Også fordi jeg (...), prøver at krydre det med forskellige ting, f.eks. når jeg laver de nedslag, kunne jeg vise dem et afsnit af ”Lars Mikkelsens Danmarks historie” (Bilag 1). Her bliver fortællingen igen brugt til at fremme elevernes drivkraft for indholdet. En vigtig pointe at understrege ved samspillet mellem indhold og drivkraft, er, at det finder sted i elevernes individuelle tilegnelsesprocesser (Illeris, 2015, s. 41-49). Derfor kan den selv samme fortælling give vidt forskellige resultater hos de enkelte elever på baggrund af deres forskellige forudsætninger for undervisningen. Eleverne må derfor ikke forstås som passive ”modtagere af læring”, når der fortælles på klassen, men skal i stedet ses som aktive deltagere i det, som Pietras og Poulsen beskriver som mødet mellem fortæller og tilhørere (Pietras & Poulsen, 2016, s. 202). Samspilsprocessen betyder ligeledes, at eleverne også med fordel kan lære i samspil med hinanden (Illeris, 2015, s. 41-49), men til trods for dette, nævner ingen af informanterne nogle former for gruppeaktiviteter, som del af arbejdet med historiske fortællinger. Til gengæld argumenterer alle informanterne for, at eleverne må være aktivt deltagende i undervisningen, og L1 og L3 kommer yderligere ind på, at der også må tages højde for de forudsætninger/forforståelser, som eleverne selv medbringer. Det bliver især tydeligt i deres beskrivelser af historiefagets formål, hvor de bl.a. fremhæver elevernes egne historier. For L3 står det helt centralt, at eleverne igennem historieundervisningen skal lære at forstå sig selv som en del af den større historie, men også som medskabere af den (Bilag 3). Her agere hun bl.a. inden for de forenklede Fælles Mål for historiefaget, hvor der netop står beskrevet, at læreren må hjælpe eleverne til at forstå sig selv, deres livsvilkår og samfundet som historieskabte (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). L3 belyser også en fundamental forståelse for historiebevidsthedsbegrebet, nemlig bevidstheden om menneskers samspil med historie – både som historieskabte, men også som historieskabende (Jensen, 1996, s. 5-6). Derfor vil jeg slutteligt i min analyse se på hvorledes den historiske fortælling kan være med til at videreudvikle elevernes historiebevidsthed.

5.3 Elevernes historiebevidsthed og livsverden

Der er ingen af informanterne, der på noget tidspunkt nævner historiebevidsthedsbegrebet direkte, men der kan findes flere sammenhænge mellem deres udtalelser og fænomenet, bl.a. i ovenstående citater om historiefagets formål, hvor informanterne formidler en bevidsthed omkring samspillet mellem fortidsfortolkning og nutidsforståelse, og hvor L1 også tilkobler en sammenhæng med

fremtidsforventninger: ”og måske også kan forbedre sig en smule til fremtiden” (Bilag 1), men dette er ikke noget, som hun kommer yderligere ind på gennem interviewet. Det kan tyde på, at lærerne tilrettelægger deres historieundervisning ud fra en historiebevidsthedsforståelse, men at selve begrebet ikke mundtligt verbaliseres eller tydeliggøres. Da jeg, i forbindelse med et spørgsmål om historiefagets formål, nævner begrebet for L2, udtaler han tilmed: ”Åh jeg ved ikke lige hvor meget jeg lige tænker på det, (Bilag 2). Han kommer dog alligevel, såvel som de to andre lærere, ind på en forståelse af historiebevidsthed:” (...) altså jeg vil gerne, som jeg sagde tidligere, så vil jeg jo gerne give dem denne her kulturelle selvbevidsthed. Det er det, at de forstår sig selv set i en anden tid” (Bilag 2). Sammenlignes L2s indirekte udtalelser af historiebevidsthedsbegrebet med Jensens definition, som det står beskrevet i afsnit 4.2.1, fremstår L2s forståelse af begrebet dog som ret ensidige og fortidsfikseret:

L2: ”Jamen det er for at give børnene mulighed for at opdage hvordan man gjorde før. Altså også for at kunne forstå sin egen tid” (Bilag 2).

Skal Jensens forståelse af historiebevidsthed i spil må eleverne imidlertid blive bevidst om hvordan samspillet mellem fortid, nutid og fremtid kan gå begge veje og yderligere må selve undervisningen tage udgangspunkt i deres livsverden (Jensen, 1996, s. 5-13). I interviewet giver L2 udtryk for en begrænset forståelse af samspillet mellem fremtidsfortolkning og nutidsforståelser, hvor eleverne netop skal lære at forstå deres nutid gennem *fortolkninger* af fortiden (Jensen, 1996, s. 5-13), og han fremstiller gentagne gange i interviewet historie som noget, der foregår uden for eleverne i stedet for noget, som de selv har et forhold til. Det kan f.eks. ses i hans kronologiske tilrettelæggelse af historieundervisningen, hvor han starter fra Big Bang og så fortsætter op til dagen i dag, for at give eleverne et historisk perspektiv: ”Så da jeg startede med at undervise dem i 3. klasse, der starter jeg med at give dem, altså vi går helt tilbage til Big Bang, så det er de der 4,6 milliarder, og så for at give dem den der rækkefølge/tidsrækkefølge op til i dag” (Bilag 2). I Fagets Formål for historie står der beskrevet, at eleverne skal opnå en sammenhængsforståelse i *samspil* med et kronologisk overblik, som de kan anvende i deres hverdag og samfundsliv (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Målet med undervisning er således at give eleverne en sammenhængsforståelse, mens det kronologiske overblik blot skal fungere som et redskab til dette. Det ser imidlertid ud til, at L2 vægter selve kronologien højere end samspilsforståelsen.

L1 udtrykker, ligesom L2, hvordan hun gennem hendes undervisning vedholder en kronologisk tilgang til undervisningen: ”Nu er vi startet med historieundervisningen, (...), i 3. klasse og selvfølgelig i det her skoleår, der startede vi med stenalderen” (Bilag 1). Hun argumenter dog også for vigtigheden i at sætte fortiden i kontekst til elevernes livsverden: ”Og så tage det op og sætte det ind i en forståelsesramme i nutiden” (Bilag 1). L3 forsøger også i hendes undervisning at komme omkring denne forståelse af historiebevidstheden og elevernes livsverden, og hvor hun i hendes udtalelser kommer med en forståelse af samspillet mellem fortid, nutid og fremtid som værende ”*cirkulært*”, forstået på den måde, at samspillet kan bevæge sig i begge retninger og ikke kun som fortidsfortolkningernes indvirke på vores nutidsforståelse. Dette kommer bl.a. til udtryk i hendes udtalelse om historiefagets formål, hvor hun beskriver hvorledes hun ønsker at gøre eleverne opmærksomme på deres egen indflydelse på historien. I den forbindelse fortæller hun om en opgave, hvor eleverne, netop gennem arbejdet med fortællinger, skulle lære at forstå sig selv som historieskabt såvel som historieskabende:

L3: ”Jeg har i 3.-4. klasse, (...), lavet sådan, at de skulle finde 5, 6, 7 ting fra deres liv, (...) og så skulle de skrive hvordan det er at være barn nu, og så skulle de forestille sig, at de skulle læse det igen om 50 år, altså en jeg-fortælling”, ”(...), og så skulle man sige ”*ha ha gud legede man med sådan gammeldags ting dengang*” (...), ”Sådan at man også finder ud af, at man også selv har indflydelse på det, og at historien ændrer sig for en selv” (Bilag 3).

Selve opgaven kom i forbindelse med, at eleverne havde været oppe og se på gammelt legetøj ved byens egnsmuseum og blev dermed brugt til at koble elevernes nutidsforståelse sammen med deres fortidsfortolkninger. Samtidig bliver der også perspektiveret til elevernes fremtidsforventninger, idet de må medtænke hvad for noget legetøj, som de formodentlig ville finde ”gammeldags” om 50 år. Ifølge Sødring Jensen har fortællingen en speciel funktion i elevernes historiebevidsthed (Binderup, 2007, s. 29), og L3s opgave kan ses som et eksempel på, hvorledes eleverne, gennem udarbejdelsen af deres egne fortællinger, kan videreudvikle deres historiebevidsthed. En anden måde at gøre dette på kan være, ligesom L1 og L2, at bruge den historiske fortælling til at åbne op for historien og gøre den mere vedkommende for eleverne, ved netop at bruge den som en indgangsvinkel til de historiske emner og temaer (Binderup, 2007, s. 29-52). Dette kræver, som jeg har været omkring tidligere i analysen, at læreren er klar over i hvilken sammenhæng og med hvilket formål, hun anvender fortællingen. Her belyste jeg bl.a. de didaktiske overvejelser, som læreren må gøre sig ved udvælgelsen af historiske fortællinger i undervisningen, og det er netop sammenhængene og formålet,

som sådanne didaktiske overvejelser skal gøre læreren mere bevidst om, således at den historiske fortælling anvendes begrundet og med henblik på at understøtte elevernes læring, motivation og videreudvikle deres af historiebevidsthed.

Her er det relevant igen at komme omkring Pietras og Poulsens overvejelser omkring formidling igennem fortællinger (Pietras & Poulsen, 2016, s. 200-201), hvor Poulsen netop påpeger forskellen på at inddrage fortællinger for *indholdet* eller *formens* skyld (Poulsen, 2000, s. 34). L1 og L2 beskriver, hvordan de anvender den historiske fortælling som en metode til at variere undervisningen og motivere eleverne, altså selve fortællingens *form*, hvor L3 skildrer, hvordan hun anvender fortællingens *indholdsmæssige* potentialer til bl.a. at fremme elevernes historiebevidsthed.

Poulsen understreger her en væsentlig pointe ved den historiske fortælling, der er særlig vigtig, når den netop sættes i relation til elevernes historiebevidsthed, nemlig dens struktur og form som konstruktioner af årsags-virknings-forhold (Poulsen, 2000, s. 42). Knudsen og Poulsen argumenterer i deres undersøgelse for, at mange elever i folkeskolen er præget af en ”forbedrings-fremskridts” tænkning (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 21), hvilket historiske fortællinger, med deres struktur og form, kan være med til at styrke, hvis ikke læreren er opmærksom på dette (Poulsen, 2000, s. 43-44). Yderligere må læreren, ifølge Poulsen, være opmærksom på fortællingens *episke distance* (Poulsen, 2000, s. 45). Dette forhold mellem den fortalte tid og fortællingstid er ifølge L3 noget af det, som eleverne har sværeste ved, når de selv skal skabe deres egne historiske fortællinger:

L3: ” (...) i den nyere historie, altså hvis vi er 200-300 år tilbage, der er det ikke så svært, men det er, når de kommer tilbage til det med, at du ikke bare lige kan (...), du ved de der ting som børn kan have svært ved at forestille sig ikke er der” (Bilag 3).

En af grundene til, at dette forekommer så svært for eleverne er bl.a., at de ofte er så fortrolige med deres livsverden, at de tager den forgivet (Jensen, 2006, s. 8-9), hvilket kan gøre det utroligt svært for dem at sætte sig ind i en tid så anderledes fra deres egen, hvilket L3 også kommenterer: ” (...), altså de har svært ved bare at forestille sig, at det ikke var en mobiltelefon ikk” (Bilag 3).

En måde, hvorpå man kunne hjælpe eleverne til denne forståelse, kunne f.eks. være ved at gøre dem opmærksomme på forholdet mellem de forskellige bevidstheder, som kommer til udtryk i de historiske fortællinger, man inddrager i undervisningen og snakke omkring forfatterens evne til at håndtere den *episke distance*. En anden mulighed for at understøtte elevernes indlevelse i mennesker fra en helt anden tidsalders livsverden, kan evt. findes i en kobling mellem historiske fortællinger og sådanne elevproduktioner, som L2 gør brug af:

L2: ”Der vil jeg nok tage meget fat i, (...), at producere nogle ting. (...). At prøve det, det tror jeg er vigtigt for dem.”, ”Så skal man forstå hvordan det var, hvordan livet var for 1000 år siden, jamen så skal man jo prøve noget af det” (Bilag 2).

Men også her er der nogle udfordringer, som læreren må tage stilling til. L2 belyser bl.a. problematikken omkring den manglede tid til sådanne produktioner i historieundervisningen og derudover den væsentlige kendsgerning, at vi aldrig vil kunne få et 100% realistisk indblik i fortidens menneskers liv og tanker: ” (...), man kan aldrig prøve det hele og det bliver aldrig fuldstændig realistisk, men noget kan man prøve, og det er netop for at skabe den her forståelse, (...)” (Bilag 2). Tages der højde for disse udfordringer, kan elevproduktioner muligvis også være med til at gøre historiefaget mindre kedeligt for eleverne. Dette er netop en holdning om faget, eleverne ofte giver udtryk for (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10).

6.0 Konklusion/Diskussion

Hensigten med dette bachelorprojekt har været at afdække den historiske fortællings potentialer og begrænsninger i historiefaget, herunder hvordan den kan anvendes med intentionen om at videreudvikle elevernes historiebevidsthed. Det er en central pointe i denne bachelor, at den historiske fortælling, som undervisningsmetode, kan have mange forskellige udtryksformer, som til dels bestemmes af undervisningsindholdets karakter, af elevernes forudsætninger, herunder hvorledes deres livsverden inkluderes, og af lærerens didaktiske overvejelser omkring anvendelsen af fortællingen. Dette blev især synliggjort gennem mine tre interviews, med hvilke jeg så nærmere på hvordan lærerne gjorde brug af den historiske fortælling i praksis.

Yderligere blev det gennem min analyse tydeligt at fortællingen som undervisningsmetode kan skabe gode forudsætninger for elevernes læring og motivation i undervisningen – men at læreren her, for at skabe de bedste forudsætninger, må reflektere didaktisk over ikke mindst hvordan, men også hvorfor der arbejdes med netop fortællingen i undervisningen, hvilket åbner op for metodens didaktiske potentiale. Læreren kan med fordel lade fortællingen tale for sig selv og stå som en motiverende drivkraft for elevernes tilegnelse af undervisningens indhold. Dermed kan fortællingen være med til formidle den faglige viden, som læreren finder nødvendig for elevernes historiske tænkning. Derudover kan den, gennem elevernes indlevelse, være med til at koble deres egen levet historie til de kollektive fortællinger, og derved skabe meningsgivende sammenhænge mellem fortid og nutid.

Det er i denne forbindelse vigtigt at påpege at eleverne skal have mulighed for selv at arbejde med fortællingens fortolkninger af fortiden, hvorigennem de bl.a. kan blive bevidste omkring samspillet mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger. Det er netop ikke kun læreren der skal være i centrum som formidler af fortællingen, eleverne skal også selv have mulighed for at formidle og skabe deres egne historiske fortællinger i undervisningen, da det kun er eleven selv, der kan konstruere forståelser, hvor lærerens job bliver at skabe gode forudsætninger for at dette er muligt. Dette kan bl.a. gøres ved at arbejde med fortællingen gennem kildearbejde, historiebrug og flerperspektiver.

En sådan vekslen mellem fortællingens anvendelse fordrer dog, at læreren er klar over i hvilken sammenhæng og med hvilket formål, hun anvender fortællingen i undervisning. Da sådanne didaktiske overvejelser netop må gøre læreren bevidst omkring, hvorledes fortællingen bedst anvendes med henblik på at understøtte undervisningens formål, hvad enten det er at fremme elevernes faglige viden, motivation for undervisning eller videreudvikling af deres historiebevidsthed mm.

Yderligere må læreren tage hensyn til elevernes individuelle tilegnelsesproces og kan derfor ikke forvente, at den selvsamme fortælling ræsonnerer ens hos de enkelte elever, da deres forudsætninger for undervisningen er forskellige. Derfor må man som lærer være opmærksom på det møde, som sker mellem eleverne og fortællingen og aldrig blot se eleverne som passive modtagere af læring.

Dette gør sig især gældende, hvis hensigten med fortællingerne er at fremme elevernes historiebevidsthed, da man her netop må tage højde for den historie, som eleverne møder uden for skolen, da de ellers vil kan svært ved at relatere til det, som formidles i undervisningen. Det faglige indhold må derfor sættes ind i en kontekst, som eleverne kan forholde sig til og hvor de har mulighed for bruge denne forståelse i deres hverdagsliv. Dette kan dog forekomme vanskeligt i en klasse med over 25 elever, hvor deres historiebevidsthed konstant dannes og omdannes både i og uden for skolens rammer. Derfor kan det være en fordel at lade eleverne udarbejde deres egne selvfortællinger, hvor de har mulighed for at sætte det historiske indhold i relation til sig selv og sin livsverden og i denne forbindelse udvikle deres historiebevidsthed.

Selvom arbejdet med historiske fortællinger med fordel kan anvendes i undervisning men henblik på at udvikle eleverne på flere forskellige områder, afhænger dens potentiale af hvordan der arbejdes med fortællingen i forbindelse med eleverne historiske kompetencer. Den historiske fortællingen kan

dermed ikke stå alene, men kræver at der i historieundervisningen yderligere arbejdes vekslende med elevernes kompetencer inden for: kronologi og sammenhængsforståelse, kildearbejde og historiebrug.

7.0 Perspektivering

Bachelorprojektet kan udvides ved at inddrage et tværfagligt perspektiv til historieundervisningen, som flere af informanterne kommer omkring i deres interview, pga. den begrænsede mængde af undervisningstimer i historiefaget. Yderligere ville det også i forbindelse med den socialkonstruktivistiske tilgang til læring være interessant at arbejde videre med hvordan eleverne kan arbejde med historiske fortællinger i form af gruppearbejde. Slutteligt kunne bacheloren også have rettet fokus mod den professionelle relationskompetence i forbindelse med lærerens forståelse for elevernes livsverden, herunder som en måde til at få øje på de forskellige produktionssteder af historiebevidsthed, som eleverne møder uden for skolen, så læreren har mulighed for at tage højde for dette i sin undervisning.

8.0 Litteraturliste

- Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædago-og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Emperiske Undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *emu.dk*. Hentet 7. September 2019 fra Historie Fælles Mål 2019: https://www.emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fælles%20Mål.%20Historie_0.pdf
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. (23. August 2017). Hentet 9. September 2019 fra www.retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=196651>
- Binderup, T. (2007). Historiebevidsthed i det moderne - fortolkning, oplevelse og forventning. *KvaN*.
- Binderup, T. (2010). *Den historiske fantasi - et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår* (1. udg.). Aarhus: Klim.
- Christensen, M. V. (December 2015). Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere. *Empiri*(103).
- Den Danske Ordbog*. (2018). Det danske sprog og litteraturselskab. Hentet fra Den danske ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=fort%C3%A6lling&tab=for>
- Gibbs, G. (2007). Thematic coding and categorizing. I G. Gibbs, *Analyzing Qualitative Data* (s. 38-55). London: SAGE Publications Ltd.
- Glasdam, S. (2016). Semistrukturerede interview af enkeltpersoner. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (1 udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Hygum, E., & Clausen, B. J. (2015). 25.6 En læringsmodel. I C. Aabro, C. Amdisen-Bossen, J. Andersen, P. Ø. Andersen, S. S. Andersen, J. Bohr, . . . A. Westerling, & D. T. Gravesen (Red.), *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed i*. Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3 udg.). Samfundslitteratur.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? . I H. Brinckmann, & L. Rasmussen (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende*. Op-forlag.
- Jensen, B. E. (2006). *Historie - livsverden og fag* (2 udg.). Gyldendal.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

- Kristensen, H. J., & Laursen, P. F. (2017). Indledning. I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen, *Didaktikhåndbogen* (s. 9-13). Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, N. (28. Oktober 2015). *Lad dine elever skabe historie*. Hentet fra historielab.dk:
<https://historielab.dk/lad-dine-elever-skabe-historie/>
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2013). *Historiedidaktik* (1 udg.). København: Gyldendal .
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (1 udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. A. (2000). Fortællingen - historieundervisningens problembarn eller columbusæg? I H. Brinkman, & L. Rasmussen, *Historieskabt såvel som historieskabende*. Dafolo.
- Qvortrup, L. (2017). Hvad er sand, brugbar viden? Bemærkninger til uddannelsesforskningens gyldighed og relevans. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1 udg.). Hans Reitzels .
- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998). *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press.

9.0 Bilag

9.1 Bilag 1

	Interviewudklip	Begreb
1	EW: Hvordan bruger du den historiske fortælling i din undervisning? L1: (...), så sent som her for en time siden, der har jeg faktisk undervist dem i historie ved at lade dem se afsnit 21 af Matador fordi der handler om befrielsen, (...). Og så fortælle dem om hva... altså så skrive ord op på tavlen undervejs og alt sådan ting. EW: De her fortællinger er det nogen du kommer ind med eller lægger eleverne også selv op til det? L1: Ja, altså der kommer jo nogle gange spørgsmål. Og der bliver også læst nogle små historiske romaner, de her romanserier. Der er den gammeldags en af Hjørdis Varmer, der hedder "Den vinter far var i Sverige", og som handler om 2.verdenskrig set fra et barns synspunkt, hvordan blev det oplevet. Og så er der mange ting deri, som man kan tage frem og fortælle dem og sætte ind i en kontekst. Det er sådan vi har gjort nu her, men det er ikke fordi jeg kun tager det, som er aktuelt for dagen i dag. EW: (...) gør du så brug af den samme fortælling eller inddrager du også modstridende fortællinger? L1: Ikke i 3. klasse. Sådan kritisk og kildekritisk, det kommer først senere, mener jeg.	<i>Den historiske fortælling</i>
2	EW: Når det kommer til historie, hvad er det så du finder relevant og vigtigt i det fag?	<i>Historiefagets formål</i>

	L1: Jamen jeg synes det er rigtig vigtigt, at børn får en forståelse af hvad de kommer af og fra, så de bedre kan forstå nutiden og måske også kan forberede sig en lille smule til fremtiden, som man nu kan. L1: Altså så mit syn på sådan, jeg synes det er meget vigtigt, at børn har en historie med sig. Jeg synes ikke, det er nødvendigvis vigtigt, at de kan kongerækken og sådan nogle data udenad, (...).	
3	EW: Hvordan oplever du den generelle holdning til faget fra eleverne? L1: Jeg synes de er meget interesseret. Også fordi jeg, ligesom alle andre, prøver at krydre det med forskellige ting, f.eks. når jeg laver de nedslag, kunne jeg vise dem et afsnit af "Lars Mikkelsens Danmarks historie" eller noget andet som "Verdens historien på 5 minutter", hvis det nu er om det gamle Egypten.	<i>Motivation</i>
4	L1: Nu er vi startet med historieundervisningen, dem jeg har nu, i 3. klasse og selvfølgelig i det her skoleår, der startede vi med stenalderen, (...), så vi har haft en hel del om stenalderen og en hel del om det gamle Egypten, og så har vi også haft noget med "hvad legede vi dengang". Og sådan hele tiden veksle mellem noget som ligger langt tilbage i tiden og noget som ligger for kortere tid. (...). Og så vide at når man har historieundervisning, så vil det altid være nedslag i den lange historie for ellers ville det være umuligt at undervise i. Man tager ligesom nogle temaer frem og highlighter dem på forskelligvis. L1: Altså hele tiden prøve at fortælle den om nutiden og kode det sammen med, hvad der har været engang, så det giver en forståelse. For jeg synes mennesker i dag nemt bliver historieløse.	<i>Historiebevidsthed</i>

	L1: Og så tage det op og sætte det ind i en forståelsesramme i nutiden. L1: Jamen det gør jeg jo mest, (...), med at fortælle dem om/sætte det ind i en kontekst og lade dem være med til at tænke med i noget. (...), altså der kan være andre synsvinkler på det. Jeg prøver ligesom at udvide deres tolerance og rummelighedsbegreb på den måde. L1: Det er sådan at hvis der dukker et eller andet op (...), hvor de undre sig (...) så kommer der helt naturligt noget mere kød ved at jeg fortæller dem noget og vi undersøger det sammen og så videre. (...), men så tager jeg også udgangspunkt i nogle her og nu situationer, (...), og så prøver jeg at sætte det ind i en sammenhæng og prøver at forklare hvorfor det monstro hænger sådan sammen.	
--	--	--

9.2 Bilag 2

	Interviewudklip	Begreb
1	EW: Hvordan bruger du den historiske fortælling i din undervisning? L2: Jamen altså hvis det nu er i historie, jamen så er det jo om, ja, der har vi jo i øjeblikket om de danske konger, jamen så kan man jo fortælle historier om dem, altså hvad er der sket og hvordan har de reageret og sådan. (...). Men sådan helt generelt så bruger jeg fortællingen, faktisk i det daglige, altså hver gang jeg skal fortælle børnene et eller andet, så er jeg inspireret af historiefortællingen. Så det er simpelthen, ja det er jo nok, hvad man kan sige, mit undervisningsmiddel, altså mit læremiddel, det jeg bruger når jeg taler til børnene. EW: Hvor ofte fortæller du så i undervisningen? L2: Hele tide. Hver dag. EW: Er det kun dig der fortæller? Eller kommer eleverne også selv med fortællinger i undervisningen? L2: Altså på fortællingens præmisser er det nok kun mig, men selvfølgelig snakker de med i timerne.	<i>Den historiske fortælling</i>
2	EW: Når det kommer til historie, hvad er det så du finder relevant og vigtigt i det fag? L2: Mening med faget må være at bringe, som man nu kan/i den udstrækning man kan, at bringe eleverne viden om fortiden, (...). Og så give dem de her historiske perspektiver (...).	<i>Historiefagets formål</i>

	L2: (...), det gælder jo rigtig mange fag, det kommer jo an på hvad man ender med at skulle lave eller hvad ved jeg. Det kommer også an på hvordan man opfatter folkeskolen. Er det en uddannelse til erhvervslivet eller er det til resten af livet. Altså for mig at se, så er det jo en uddannelse til livet, (...). Og sådan helt konkret i historiefaget, jamen så skal man, som jeg sagde tidligere her, så skal man bruge det til at blive dannet, til at blive et kulturelt væsen, som forstår sin egen tid med baggrund i hvordan folk levede i fortiden.	
3	L2: Og årsagen til at jeg bliver ved med at gøre det, det er fordi jeg kan mærke det rykker noget, altså at børnene de er med og de forstår hvad jeg siger. Jeg hører tit børnene siger, (...), til mig "<i>Lærer2, Lærer2 fortæl os et eller andet</i>", (...). L2: Den er ikke et must, det er nok ikke sådanne som man skal anvende den, men jeg kan mærke, og der er flere af mine kollegaer der siger det samme, ved jeg, men det er simpelthen så nemt at komme ind til børnene hvis bare du har lidt fortællertalent.	<i>Motivation</i>
4	EW: I historiefagets formål står der beskrevet at det er lærerens opgave at "styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte", hvordan forholder du dig til det i din undervisning? L2: :Åh jeg ved ikke lige hvor meget jeg lige tænker på det, men altså jeg vil gerne, som jeg sagde tidligere, så vil jeg jo gerne give dem denne kulturelle selvbevidsthed. Det er det at de forstår sig selv set i en anden tid. L2: Jamen det er for at give børnene mulighed for at opdage hvordan man gjorde før. Altså også for at kunne forstå sin egen tid.	<i>Historiebevidsthed</i>

L2: :Så da jeg startede med at undervise dem i 3. klasse, der starter jeg med at give dem, altså vi går helt tilbage til Big Bang, så det er de der 4,6 milliarder, og så for at give dem den der rækkefølge/tidsrækkefølge op til i dag. EW: Så det jeg hører dig sige er, at du lægger vægt på kronologi når du underviser i historie? L2: Ja, ja præcist. Lige netop. L2: Der vil jeg nok tage meget fat i, altså selvom historiefaget det ikke er så stort, det er et lille fag, men hvis man nu går sammen med andre fag og så prøver at producere nogle ting. (...). At prøve det, det tror jeg er vigtigt for dem. L2: Så skal man forstå hvordan det var, hvordan livet var for 1000 år siden, jamen så skal man jo prøve noget af det, man kan aldrig prøve det hele og det bliver aldrig fuldstændig realistisk, men noget kan man prøve, og det er netop for at skabe den her forståelse, (...).	
---	--

9.3 Bilag 3

1	L3: Ja så har jeg også lavet den der traditionelle med at få bedstefar eller bedstemor til at fortælle om deres barndom, og især sådan noget om hvilken indflydelse de har haft på lige netop den familie eller måske den del af samfundet de bor i eller boede i. Jeg kan huske jeg selv fortalte om min farfar, som havde været (...) sabotør under krigen (...). Så fortalte jeg om ham og fortalte om min farmor, (...). Og det var ligesom introen, at vi alle sammen er en del af også en familiehistorie. L3: Åh ja, så har jeg lavet (...) den der hvis man lige har haft om en epoke, om en tidsalder, hvis man har haft om vikingetiden eller jernalderen, så skriv som om du var den person. (...). Det har jeg faktisk også lavet i forbindelse med Margrethe 1., hvor de skulle forestille sig, at de var hende og så lave en jeg-fortælling om at være Magrethe, og der kan jeg huske at det primært, altså der var det jo alligevel lidt tættere på, og jeg kunne finde mange flere materialer (...), og sådan noget, som kunne beskrive hvordan man boede og hvad man havde af ting og sager dengang.	<i>Den historiske fortælling</i>
2	L3: Jamen det var, at de selv var en del af historien og en del af, ja en del af deres egen historie. Sådan at man finder ud af at man også selv har indflydelse på det og at historien ændre sig for sig selv.	<i>Historiefagets formål</i>
3	L3: Jeg har i 3.-4. klasse, (...), lavet sådan, at de skulle finde 5, 6, 7 ting fra deres liv, det kunne være, du ved, noget man leger med nu, det kunne være et spil man spiller eller en leg man leger og noget tøj man har, som er moderne nu, og så skulle de skrive hvordan det er at være barn nu, og så skulle de forestille sig, at de skulle læse det igen om 50 år, altså en jeg-fortælling.	<i>Historiebevidsthed</i>

	L3: (...) og så måtte de først se det om 50 år, eller det var sådan en eller anden aftale vi lavede, og så skulle man sige <i>"ha ha gud legede man med sådan gammeldags ting dengang"</i>. Jeg tror det var i forbindelse med at vi havde været oppe på museet (...). Her oppe på egns museet der har de en fed udstilling med legetøj og så tror jeg vi har været oppe og se det, og så snakkede vi om <i>"ej gud prøv at se sådan nogle sjove ting de havde i gamle dage"</i>, og så lavede vi den her opgave efterfølgende, fordi så en dag, så er de også selv gamle dage. L3: (...), men der var det igen det sproglige, det er skide svært. Og nu siger jeg selv <i>"skide svært ikk"</i>, men de brugte jo ikke ordet <i>"skide svært"</i> dengang. Nej det var det der gamle sprog, det er det jeg husker der har været sværest for børnene. EW: Har du så gjort noget bestemt for at hjælpe eleverne det sproglige? L3: Jamen der prøver jeg lidt at, ja sådan er det jo lidt på tværs af dansk, at jeg prøver at inddrage moderne ord, altså hvad har vi endelig af nye ord? (...), og så prøve at sige det kommer fra et andet sprog og fortælle om før, om gamle dage, hvor der havde vi ikke sammenhandel og ferier og sådan, så der tog vi jo ikke ord fra hinanden. (...). Det er ikke så svært at sige <i>"jamen jeg har lige fået sat mit hår, fordi jeg ikke kunne komme i bad"</i> og sådan noget, (...), det var nemt nok, og hvad man kunne spise og hvordan møblementet var (...). Men det der med sproget det var svært for børnene, og også de større børn. EW: Så alt det med den "ydre del" af historien kan de godt, men de har problemer med det "indre", såsom sprog, tanker og handlingsmønstre?	
--	---	--

	L3: Ja altså i den nyere historie, altså hvis vi er 200-300 år tilbage, der er det ikke så svært, men det er, når de kommer tilbage til det med, at du ikke bare lige kan hente en vandkande og du ikke lige havde tændstikker, du ved de der ting som børn kan have svært ved at forestille sig ikke er der, altså de har svært ved bare at forestille sig, at det ikke var en mobiltelefon ikk.	
--	---	--