

Forestillingsevne og historisk bevidsthed i historiefaget

Bachelorprojekt 2021

Januar 2021

Antonia Freja Horney Murgia-Aggernæs

Studie nr.: Z130298

Indhold

Indledning	3
Lærerfaglige problemstillinger	4
Problemformulering	5
Metode	6
Teoretisk referenceramme	9
Kernebegreber	13
Præsentation af empiri	15
Analyse, fortolkning, diskussion	19
Konklusion og perspektivering	27
Litteraturliste	29

Indledning

Historie som skolefag har været på skemaet siden 1800-tallet i den danske grundskole og krav til indhold og form i faget har ændret sig mange gange undervejs. Den videnskabelige såvel som fagdidaktiske forståelse af, hvad historie er for en størrelse, har ligeledes ændret sig over tid og især det sidste har haft afsmittende virkning på fagformål og indholdskrav i faget. Den dominerende praksis i historieundervisning har dog gennem alle årene været klassisk kronologisk historiefortælling om perioder i fortiden organiseret efter klassetrin, så man starter med ældre tid i de yngste klasser og bevæger sig frem mod nutiden i de ældste klasser

Målsætningerne for historieundervisning i dag – formuleret i Forenklede Fælles Mål 2019 (FFM 2019) – er ellers ambitiøse, når det gælder viden om historie på et metaniveau og det har faktisk længe været sådan. I hvert fald siden Bernard Erik Jensens begreb om *historiebevidsthed* (forkortet HB i resten af opgaven) blev indarbejdet i fagformålet til læreplanen Historie 95 med flg. formulering: ”Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes HB og identitet...” (Poulsen & Pietras 2016 s. 80f). Begrebet om HB repræsenterer et paradigmeskifte i skolefaget historie, når det gælder forståelsen af faget, og forskellige fagformål har siden 1995 forsøgt at klargøre hensigterne med begrebet og at gøre det mere håndgribeligt for praksis - sidst bl.a. ved at indføre termen *historisk bevidsthed* (fremover forkortet hb) i stedet for HB i fagformålet for historie. Alligevel har der været fortsatte problemer med at omsætte begrebet og dets nye variant til praksis i undervisningen. Lærere har savnet konkrete handlingsanvisninger og læremidler, som var pædagogisk velfungerende – og viden om historie på et metaniveau har i praksis ikke fyldt meget i historietimerne i grundskolen (2016 s. 25ff + s. 55ff + 80f + FFM 2019) Helt ny historiefaglig forskning peger nu på, at skolefaget histories fagformål, som er influeret af HB-begrebsrammen, spænder ben for egne målsætninger og for at indfri elevers umiddelbare forventninger til fagets indhold.

Jeg vil med dette afsæt i min bacheloropgave forsøge at undersøge, hvad der mon kan forklare ovenstående udfordringer. Dette vil jeg gøre dels gennem en empirisk undersøgelse af, hvordan lærere og elever oplever historieundervisningen i 2020, dels gennem en teoretisk analyse, der kaster lys over empirien ved at inddrage nyere historiefaglig forskning og moderne læringsteori i en diskussion af mine fund og historiefagets fagformål.

Lærerfaglige problemstillinger

Forskningsrapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* (fremover benævnt Rapporten) dokumenterer, at en klassisk historieopfattelse fortsat er fremherskende i grundskolen i 2015 for kun en håndfuld år siden (*Poulsen, & Knudsen, 2016 s. 9ff*). Historie handler for eleverne i Rapporten om at finde og lære en absolut fortælling at kende (fortællingen om det fortidige). Historie er noget i fortiden – noget udenfor mig - der kun vedrører mig perifert. Forståelsen medfører, at analyse, diskussion og refleksion af 'historien' og afledte fortolkninger og forståelse af egen lille historie i det store perspektiv i praksis bliver svært for eleverne, fordi de – også i kraft af læremidler - har den opfattelse, at fortællingen ligger fast. Få elever ser umiddelbart sammenhæng mellem historiefaget og deres hverdagsliv og dagligdag og har udfordringer med at få øje på, reflektere over og bruge fortidens repræsentationer til noget i dag, hvilket ellers ligger i fagets formål. (*2016, s. 4f + s. 11 + FFM 2019*).

Brugen af læremidler indeholder også en anden problemstilling. Undervisningsmaterialet, som benyttes i faget, består primært af skriftligt materiale. Historiefaget er et læsetungt fag ifølge både lærere og elever, hvilket appellerer til reproduktion af viden. Elever forstår heller ikke altid formålet med det de læser og de opgaver, der skal løses (*2016, 9ff*).

Flere forhold gør det tilsyneladende svært at realisere fagets formål om, at eleverne skal opnå hb og identitet. Hvad vil da kunne gøre en positiv forskel?

Helt ny forskning af Loa Ingeborg Bjerre præsenteret i ph.d. afhandlingen *Fortidens rolle i historieundervisningen; En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag* fra 2019 kaster nyt lys over undervisningsindholdet i skolefaget historie. Hun skelner bl.a. mellem *fortidsblik* og *nutidsblik* og mellem *perspektivskifte*, hvor du med fortidsblik tilnærmer dig fortiden ad ikke-refleksiv vej og så *nutidsrefleksion*. Hendes forskning viser, at nutidsblik på fortiden og nutidsrefleksion dominerer historieundervisningen i grundskolen, selvom faget handler om fortid (*2019, s.11*) og en udbredt ambition i fagdidaktisk forskning er, at et mål med historiefaget er, at eleverne skal blive bevidste om deres egen og andres *historicitet* og undgå at læse nutiden ind i fortiden, hvilket ifølge Bjerre kræver en tilnærmelse til det fortidige perspektiv i sig selv. Bjerre problematiserer, at historiefagets fagdidaktiske teori er gennemsyret af et fokus på refleksion: Elevens undren, kobling til egen livsverden og vurdering, som appellerer til nutidig stillingtagen. Et fællestræk ved de fagdidaktiske teorier, hun forholder sig til – herunder HB – er, at alle begynder

der, hvor elever *undrer* sig over noget, frem for, hvor de *oplever* noget. Hun mener, at teorierne overser, at man kan rammes af noget ikke-refleksivt (Bjerre 2019 s. 105). Dette er en interessant påstand set i lyset af folkeskolens formålsparagraf af 2006 §1 stk. 2, hvor der står at: ”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.” (Folkeskolens formålsparagraf)

Ken Robinson skriver i bogen: *Kreativitet og Læring*, at mennesker til forskel fra andre levende væsener på jorden har ubegrænset mulighed for at være kreative gennem vores forestillingsevne. Med forestillingsevnen kan vi:

”se forbi nuet og vores umiddelbare virkelighed. Ved hjælp af fantasien kan vi forestille os ting, der ikke eksisterer. Vi kan besøge fortiden. Vi kan genopleve og genfortolke den. Vi kan udvide vores forståelse af nutiden ved at se den med andre folks øjne. Og vi kan forestille os mange forskellige fremtider.” (2013, s. 31f)

Robinsons forståelse af forestillingsevnen viser forestillingsevnen som andet og mere end en snævert forstået intellektuel refleksionsevne. Robinsons begreb om forestillingsevne kan tilsyneladende det, som Bjerre efterlyser: At ’besøge fortiden’ og ’genopleve den’. At ’se forbi nuet og vores umiddelbare virkelighed’. Jeg finder det derfor interessant at undersøge, om elever får nemmere ved at tilegne sig hb, hvis forestillingsevnen sættes mere intuitivt i spil i historieundervisningen? Det vil jeg derfor gerne undersøge i min bacheloropgave ved at spørge til, hvordan elever i 2020 oplever undervisningen og hvordan de forstår historiefaget og ikke mindst, hvad der ifølge dem skal til for, at de lever sig ind i historien og oplever sig som en del af den.

Samtidig vil jeg ligesom Rapporten også gerne spørge historieundervisere om deres oplevelser af historiefaget. Dette for at se, hvordan underviserne forstår begrebet ’hb’ og hvordan de omsætter forståelsen i deres undervisning.

Mit implicite mål er at finde ud af, hvordan man kan levendegøre historie, så elever bliver grebet af fortiden og involveret som aktive, ikke passive deltagere i undervisningen og om hb ikke kan og bør forstås som andet og mere end kognitiv bevidsthed.

Problemformulering

Med afsæt i ovenstående, når jeg frem til flg. problemformulering:

Hvordan kan man med respekt for folkeskolens formålsparagraf af 2006 §1 stk. 2 som underviser understøtte elevers forestillingsevne i faget historie i udskoling med det sigte at leve op til Forenklede Fælles Mål i historie 2019's mål om, at elever skal opnå historisk bevidsthed - herunder bevidsthed om, at de er både historieskabte/skabende.

Metode

I dette afsnit vil jeg præsentere og begrunde mit valg af empirisk metode samt mit undersøgelsesdesign. Mit første spørgsmål bliver, hvordan jeg kan skabe et undersøgelsesdesign, som kan hjælpe mig til at finde brugbar viden, som kan bringe svar til belysning af mine lærerfaglige problemstillinger og min problemformulering.

Jeg tillader mig i dette afsnit at være inspireret af indhold fra tidligere afleveret opgave BA1 på lærerstudiet - se litteraturlisten. Hvor tekst er inspireret af opgavens indhold, indsætter jeg en note, så det fremgår tydeligt.¹

Ifølge Martha Mottelson og Lars Jakob Muschinsky er vejen frem i enhver undersøgelse af pædagogisk praksis - også undervisning - at bygge på en beskrivende iagttagelse. Det fremgår af deres bog: *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*, som jeg vil læne mig op ad i min metodeforståelse. Der skal skabes et empirisk materiale, som undersøgelsen kan tage afsæt i (2017 s. 24). Jeg vil derfor skabe et undersøgelsesdesign, som kan producere empiri i form af beskrivende iagttagelser. I al forskningsbaseret viden - også min undersøgelse – er det vigtigt med metodisk stringens i tilgangen og at holde en vis distance til undersøgelsens genstand samt at dokumentere den måde undersøgelsens data er frembragt på, samt løbende at diskutere afsæt (forudsætninger, antagelser og forforståelser), sigte, synsvinkel, metoder og resultater. (2017, s. 21f).² Dette vil derfor være mit mål i det følgende.

”Grundlæggende kan en metode forstås som en teknologi til at skabe data”, siger forfatterne (2017, s. 114). I mit tilfælde ønsker jeg at skabe data, som kan hjælpe mig til at besvare min problemformulering. Jeg har derfor brug for indsigt i, hvordan lærere, såvel som elever tænker og

¹ BA1, se litteraturliste

² ibid

agerer indenfor dette felt. Jeg har behov for empiri, der kan fortælle mig noget om, hvordan lærere lærer fra sig og hvordan elever tilegner sig læreres formidling. Jeg ønsker at ”få billeder af, hvordan virkeligheden ser ud fra deres perspektiv, hvordan den tolkes etc.” (2017, s. 114). Når det drejer sig om at undersøge tænkning, forestillingsevne og bevidsthed, giver det mening at spørge lærere såvel som elever om, hvordan de hver især oplever historieundervisningen fx gennem kvalitative interviews, hvor det er muligt at gå i dialog og stille uddybende spørgsmål og informanter kan udfolde længere tankerækker, hvor de fortæller og går på opdagelse i subjektive erfaringer og synspunkter (2017, s. 120). På grund af COVID 19 situationen i Danmark i 2020 med alt, hvad den implicerer omkring at holde afstand og ikke at involvere sig med for mange mennesker, så vælger jeg i stedet for kvalitative interviews i første omgang at lave to spørgeskemaundersøgelser – en rettet mod lærere og en rettet mod elever – for at sikre mig et undersøgelsesdesign, som jeg forventer kan give mig noget empiri, da jeg skønner, at mange skoler lige nu af smittehensyn ikke ønsker besøg udefra af fremmede. Spørgeskema- og interviewformen kan ifølge Mottelson og Muschinsky bruges til samme formål (2017, s. 120): ”Skal vi rette vores opmærksomhed mod det, der foregår i hovederne på bestemte mennesker i form af erfaringer og oplevelser? I så fald må vi spørge dem, f.eks. gennem et spørgeskema, en test eller et interview.” (2017 s. 113) Jeg ønsker gennem mine spørgeskemaer at afdække forskelle og ligheder i historieopfattelser og ønsker til undervisning hos mine informanter.

Jeg vælger helt konkret at lave en *semikvalitativ undersøgelse* med delvist åbne spørgsmål, hvor lærere og elever kan udfolde deres holdninger frit efter at have forholdt sig til spørgsmål, der i flere tilfælde indeholder flere valgmuligheder. I hovedparten af mine spørgsmål er der derfor givet plads til at komme med uddybende svar. Jeg bruger lang tid på at udvikle mine spørgeskemaer og får respons på dem undervejs fra 3 forskellige testpersoner – alle med lærerfaglig ekspertise. Jeg fravælger dog at lave en pilotundersøgelse, da det ikke er realistisk, at jeg kan nå det indenfor tidsrammen af en bacheloropgave – igen bl.a. pga. COVID 19. Mine ambitioner for opgaven er sat ud fra, hvad der kan lade sig gøre indenfor den givne ramme. (2017, s. 103)

Det er i arbejdet med mine spørgsmål vigtigt for mig, at undersøgelsens resultater ikke er til at forudse:

”I et spørgeskema må man sikre sig, at respondenterne kan svare andet end bekræftende på de hypoteser og forforståelser, man selv har, ligesom man må forholde sig kritisk til de forudsætninger, der kan være nedlagt i den måde spørgsmålene er stillet på.” (2017, s. 108)

Jeg vælger at undersøge 3 forskellige skoletyper med 3 forskellige missioner – alle underlagt samme fællesmål for historie. Mit mål er desuden at undersøge 3 forskellige 7. klasser med 3 historielærere for at se, om der er forskelle at observere i elev-/klasse- og lærerprofiler.

Temaer jeg ønsker at belyse gennem mine spørgsmål, er bl.a.: Hvilken historieundervisning appellerer til og engagerer eleverne bedst? Hvilken undervisning ser ud til at fremme dannelsen af 'hb'?

Helt konkret vil jeg benytte *Survey Monkey* - et elektronisk spørgeskemaundersøgelsesværktøj - til via internettet at indhente min empiri. Fordelene ved at bruge et online spørgeskema som Survey Monkey er, at det gør praksis og logistik enkel og let, når det gælder om at håndtere omfattende data. Det er fx let at nå ud til en skole med spørgeskemaer uden selv at skulle møde op, hvilket er en fordel lige nu, da spørgsmål om coronasmitte så ikke bliver et problem. Mindre 'facetime' kan tilmed siges at gøre svarene mere objektive end, hvis du som interviewer måske kommer til at påvirke fx elevsvar gennem din tilstedeværelse. Omvendt stiller det ekstra store krav til kvaliteten af de enkelte spørgsmål, da risikoen for misforståelse af spørgsmål ikke kan reddes undervejs af intervieweren fx ved håndsoprækning, mens skemaet udfyldes.

De udviklede spørgeskemaer kan ses via [link](#) i bilag 1.

Jeg ønsker at følge mine lærersvar op med kvalitative telefoninterviews, hvis jeg kan finde tid og mulighed for det.

Mit undersøgelsesdesign er delvist inspireret af Rapportens, selvom min undersøgelse har meget mindre omfang og min spørgeskemaundersøgelse er semikvalitativ, ikke kvantitativ, og derfor spiller en helt anden rolle. Jeg er både inspireret af Rapporten spørgsmål og af dens konklusioner samt af dens 3 undersøgelsesfelter: Lærer, elever og læremidler (*Poulsen & Knudsen 2016*).

Efter min empiri er indsamlet, vil jeg i næste del af opgaven følge op på de indkomne svar med analyse og diskussion i lyset af relevant teori for til sidst at diskutere og kritisk vurdere, om min undersøgelse kan bidrage til svar på min problemformulering. Min undersøgelsestilgang bliver *hermeneutisk*, hvilket er en humanistisk tilgang til undersøgelse af virkeligheden. Herved forstås, at man kun forstår et andet menneske, fordi man selv er menneske og af den grund er i stand til at sætte sig i det andet menneskes sted. Hermeneutikkens genstandsfelt er 'menneskers intentioner, meningstilskrivninger og betydningsdannelser'. I en hermeneutisk undersøgelse bevæger man sig løbende mellem del og helhed. Enkeltdelene kan kun forstås via deres sammenhæng med helheden

og samtidig bidrager de til forståelse af helheden. Den *hermeneutiske spiral* veksler mellem forståelse/forståelse og fortolkning. Når man har fortolket en forståelse, står man tilbage med en ny forståelse og således fortsætter spiralen (Mottelson & Muschinsky 2017, s. 46f).

Gennem forskellige udvalgte *analytiske kategorier* vil jeg undersøge mit empiriske materiale. Mottelson og Muschinsky sammenligner metoden med at sortere knapper. (2017, s. 139). Jeg vil søge dybere og dybere i mine spørgeskemasvar gennem forskellig sortering af materialet foretaget via stadigt nye gennemlæsninger, hvilket kan give mig nye og dybere vinkler på materialet gennem nye analyselag i den *hermeneutiske spiral* (2017, s. 44f).³

Teoretisk referenceramme

For at kunne forstå, hvad der er på spil i mine lærerfaglige problemstillinger og min problemformulering og for at belyse min empiri, vil jeg søge efter forklaringer i forskellig teori og forskning. Sigtet med min problemformulerings interesse for, hvordan man som underviser kan understøtte elevers forestillingsevne i faget historie i udskolingen, er med respekt for folkeskolens formålparagraf af 2006 §1 stk. 2 at leve op til FFM i historie 2019's mål om, at elever skal opnå hb. Det giver derfor mening udover at klargøre min forståelse af kernebegreberne i problemformuleringen - *forestillingsevne* og *historisk bevidsthed* - at undersøge sammenhænge mellem historiedidaktik og FFM.

Jeg vil forholde mig til historiedidaktik for grundskolen med umiddelbart afsæt i Jens Pietras og Jens Aage Poulsens: *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*, som er en meget udbredt grundbog på læreruddannelsen i Danmark. Begge forfattere er desuden indflydelsesrige fagmænd og Poulsen har været involveret i formulering af FFM (Bjerre 2019, s. 82). Pietras og Poulsens syn på historiedidaktik vil jeg perspektivere i lyset af Bjerres ph.d.-forskning fra 2019 – som jeg allerede har introduceret tidligere i opgaven. Sidstnævnte sætter tre fagdidaktiske retninger under lup: *Historisk tænkning* (fremover forkortet HT) og herunder *historisk empati*, (HE), som er et underbegreb indenfor HT, samt *HB*. Jeg vil desuden perspektivere Pietras og Poulsens historiedidaktiske syn i lyset af moderne læringsteori formuleret af Knud Illeris i hans bog: *Læring* samt Ken Robinson i hans bog: *Kreativitet og læring* – se litteraturlisten.

³ BA1, se litteraturliste

Bjerre har som nævnt udviklet flere interessante analysebegreber:

1) *Fortidsblik* er et blik, hvor du er i fortiden.

2) *Nutidsblik* er et blik, hvormed du vurderer fortid fra nutidens perspektiv. Nutiden er den subjektposition du står i, mens du ser på fortiden. Nutidsblik skygger for fortidsblik.

3) *Perspektivskifte* er en tilstræbt ikke-refleksiv tilnærmelse til et fortidigt perspektiv gennem afklædning af nutidige rationaler og værdier i den givne behandling af fortiden. Det er kun, når fortid er repræsenteret med fortidsblik, at appel til perspektivskifte er mulig. Elevens eget perspektiv sættes til side og i stedet indtages en fortidig persons eller et fortidigt verdensbilledes perspektiv.

4) *Nutidsrefleksion* er, når du med afsæt i nutid reflekterer over fortid. Nutidsrefleksion har appel til kritisk sans. Elevens forholder sig med sit nutidige jeg til den repræsenterede fortid. Fortiden forstås hermed på nutidens præmisser (*Bjerre 2019, s. 6 + 69 + 91*).

Fortidsblik og nutidsblik er to forskellige repræsentationer af fortiden, som ikke kan anlægges samtidigt, da der er modsætning mellem dem. Perspektivskifte og nutidsrefleksion handler om, hvordan elever opfordres til at tilgå den repræsenterede fortid. De sidste to begreber er komplementære (*2019 s. 6 + 69*). Da alle begreberne vedrører forskellige former for brug af forestillingsevne og bevidsthed, så har jeg tænkt mig at bruge dem som *analysekategorier* i analysen af mine empiriske fund. Jeg vil desuden vurdere, hvordan Bjerres forskning hænger sammen med Illeris' og Robinsons læringsforståelser. Bjerres undersøgelsessigte ligger ikke langt fra mit, selvom hendes metode er antropologisk/etnografisk inspireret, mens min er hermeneutisk. Hvor hendes fokus er på *historieundervisning*, så er mit er på *læring i historie* (*2019, s.106*).

Bjerre er kritisk overfor de herskende fagdidaktiske paradigmer i Danmark. Hun siger bl.a. om HE, at den vægter fortidsblik, men med dominerende appel til nutidsrefleksion, ikke perspektivskifte. (*2019, s. 6*) I fagformål og kompetencemål, hvor de fagdidaktiske bestræbelser er bygget ind, er fortiden ifølge Bjerre *middel* til at opnå nutidige kompetencer og værdier som demokratisk dannelse, kritisk stillingtagen og reflekteret identitet, ikke et mål i sig selv (*2019, s. 6f + s. 37*). Dannelsesambitionen er kritisk tænkning og refleksiv identitet (*2019, s. 14ø + 70f*). Bjerre ønsker ikke at udelade refleksion i historiefaget, men rum for perspektivskifte uden nutidsrefleksion. Hun

ønsker et nyt dannelsesmål om mødet med fortiden i sig selv som supplement til den nuværende kritiske og selvrefleksive ambition i faget (2019, s. 7).

Jeg vil udover med afsæt i Bjerres forskning også diskutere min empiri i lyset af *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Rapporten er udarbejdet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen i 2015 og udgivet i 2016 – og beskriver deres undersøgelse af, hvad der foregår i historieundervisningen i den danske grundskole. Den besvarer spørgsmål om, hvad og hvordan elever og historielærere tænker i og om historie som skolefag. Undersøgelsen er inspireret af udviklingen omkring begrebet *historical thinking* - på dansk *HT* - i international didaktisk forskning, der har påvirket både historiedidaktisk debat og i et vist mål praksis også i Danmark. Den didaktiske tænkning og koncepterne for HT indebærer ifølge forfatterne, at historieundervisning i skolen har til formål at udvikle elevens tænkning om og forståelse af sig selv som individ som del af en samfundsmæssig kontekst - begge dele forstået som historisk betingede størrelser. At tænke historisk og forholde sig til fortid er hverken noget, der sker automatisk som følge af individets kognitive udvikling eller noget, der sker naturligt og intuitivt. Historielæreres opgave handler derfor om at bede elever om at acceptere og forholde sig tænkende til en genstand, de kan have svært ved at få øje på, og det gør ifølge Rapporten faget så abstrakt, at det til tider kan opleves som decideret irrelevant for eleverne (2017, s. 4).

Målet sat i min problemformulering er, at elever skal opnå 'hb' - herunder bevidsthed om, at de er både historieskabte/-skabende, mens midlet er at understøtte 'forestillingsevnen'. Mine to kernebegreber har hver deres teoretiske afsæt her i opgaven og derfor også hver deres teoretiske referenceramme. Da begrebet 'hb' udspringer af begrebet *HB*, så vil jeg definere og placere det med afsæt i teori om *HB*. Begrebet 'forestillingsevne' vil jeg for at tilgodese folkeskolens formålsparagraf af 2006 §1 stk. 2 definere bredest muligt, så det omfatter såvel ikke-refleksiv som refleksiv viden. Dette vil jeg gøre med afsæt i Illeris' og Robinsons læringsteorier, som begge bygger på moderne hjerneforskning (2016, s. 30ff + 2013, s. 44ff).

De fleste forbinder ifølge den danske læringsforsker Knud Illeris ordet *læring* med skolegang. (2016, s.17) Hans egen læringsdefinition er langt mere vidtgående. Læring er ifølge ham: "enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (2016, s. 20f). Med 'varig' tænker han, indtil læringen overlejres af ny læring eller gradvist går i glemsel, fordi den ikke bruges. Negativ læring fx fejl og

indskrænkninger i læringsresultater som følge af begrænsninger eller fordrejninger udgør også læring.

Læring er ifølge Illeris som andre psykiske processer noget, der udgår fra kroppen, og for at forstå vores læringsmuligheder er det nødvendigt at overskride den skelnen mellem krop og psyke, som har eksisteret i vestlig tænkning siden rationalismes gennembrud og Rene Descartes berømte ord: ”Cogito ergo sum” (Jeg tænker, altså er jeg). Hjernens udvikling betyder, at vi kan lære på forskellige niveauer fra ubevidste reflekser over mere eller mindre automatiserede tanke- og handlemønstre til fuldt bevidste og målrettede læringsforløb. Moderne hjerneforskning har desuden vist, at vores fornuft ikke kan fungere uafhængigt af vores følelser, hvilket indebærer, at det klassiske, vestlige ideal om ’den rene fornuft’ er en illusion (2016, s. 27 + s. 32 + s. 37).

Et af menneskets mest overskridende spring i udviklingshistorien er ifølge Illeris dannelsen af det, vi kalder *bevidstheden* (2016, s. 36). I Nudansk Ordbog er bevidsthed i denne forstand en ”sjælelig aktivitet i form af fx tanker, følelser og holdninger, der gør mennesket i stand til at opfatte og forstå omverdenen = INDRE LYSTAVLE” – (2006)

Illeris har udviklet en læringsmodel, der knytter *indhold*, *drivkraft* og *samspil* uløseligt sammen. Gennem indholdsdimensionen udvikles den lærendes indsigt, forståelse og formåen i tæt sammenhæng med de to andre dimensioner. Målet er at skabe *mening* – en sammenhængende forståelse af tilværelsen samt at skabe *mestring* i form af færdigheder, der gør det muligt at takle livets praktiske udfordringer. Lykkes det, så udvikler vi vores *funktionalitet*, dvs. evnen til at fungere hensigtsmæssigt. I sidste ende handler det – og læring i det hele taget - om overlevelse – individets egen og artens (2016, s. 46).

Robinson interesserer sig for nogle af de samme forhold som Illeris (2013, s. 191ff). Han siger bl.a. om bevidstheden, at i vores komplicerede bevidsthedsliv styrer følelser her-og-nu beslutninger, men de arbejder sammen med fornuften og aktiverer eller deaktiverer vores tænkning. Samtidig spiller ’den tænkende hjerne’ en vigtig rolle for vores følelser, bortset fra i de situationer, hvor følelserne kommer ud af kontrol. Intellet fungerer omvendt ikke ordentligt uden vores følelsesmæssige intelligens. Robinson er her ligesom Illeris inspireret af den amerikanske videnskabsjournalist og psykolog Daniel Golemans begreb om *følelsesmæssig intelligens* og han mener også, at det klassiske, vestlige ideal om ’den rene fornuft’ ikke giver mening (2013, s. 183 + s. 194 + 2016, s. 107ff).

Jeg vil i denne opgave benytte Robinsons definition på forestillingsevne. Den følger i næste afsnit, hvor jeg definerer min undersøgelses kernebegreber.

Kernebegreber

Forestillingsevne

Ken Robinsons definition af forestillingsevnen, som jeg berørte indledningsvis i opgaven, lyder:

”Med forestillingsevnen mener jeg evnen til at se forbi nuet og vores umiddelbare virkelighed. Ved hjælp af fantasien kan vi forestille os ting, der ikke eksisterer. Vi kan besøge fortiden. Vi kan genopleve og genfortolke den. Vi kan udvide vores forståelse af nutiden ved at se den med andre folks øjne. Og vi kan forestille os mange forskellige fremtider.” (2013, s. 31f)

Robinsons forstår forestillingsevnen som andet og mere end en snævert forstået intellektuel refleksionsevne. På grund af den, siger han, har vi som mennesker ubegrænset mulighed for at være kreative (2013, s. 11). Ifølge Robinson er ”Kreativitet en særlig evne i den menneskelige intelligens” og forholdet mellem tanker og følelser er kernen i den kreative proces, uanset om det drejer sig om kunst eller videnskab (2013, s. 31 + s. 194).

Ordet *forestillingsevne* er sammensat af substantiverne ”*forestilling*” (i betydningen ’forestilling om noget’) og ”evne”. I Nudansk Ordbog forklares ordet *forestilling* i denne betydning som ”en opfattelse som danner et billede af noget = IDE”. Substantivet ”evne” forklares som: ”medfødte egenskaber som gør at man kan noget inden for bestemte områder = ANLÆG, TALENT, EGENSKAB, FORMÅEN” (2006) *Forestillingsevne* er med andre ord evnen til at danne billeder af noget. Robinsons definition af begrebet holder sig indenfor denne ordbogsdefinition, men udbygger og nuancerer forståelsen af begrebet, så det bliver interessant i en historieanalytisk sammenhæng. Samtidig kobler han begrebet med fantasien.

’At forestille sig’ (*imagination*) er ifølge Heidi Eskelund Knudsen en af flere centrale fagtermer, når man skal udvikle *HE*. Knudsen skriver i artiklen: ”*I lyset af det fortidige – om perspektivskifte og tænkeprocesser som histories bidrag til dannelse*” at for at forstå fortidens mennesker, så er det nødvendigt at arbejde med vores egne nutidsperspektiver – at blive bevidst om dem og distancere os fra dem. Der er flere niveauer i tænkearbejdet. Ikke blot at kigge på noget (et fortidsindhold), men samtidig at være klar over, at man gør det. Processen i arbejdet med at danne *perspektivskifte* fra nutid til fortid kræver bl.a. brug af forestillingsevnen. Hun skriver, at udfoldelse af det at forestille sig fortiden (...) og udfordringerne hermed (...) er en didaktisk opgave for historielæreren (Knudsen 2019, s. 158f)

Knudsens forståelse af forestillingsevne viser en kognitiv, reflektiv forståelse af begrebet, som involverer 'tænkearbejde'. Den er snævrere end Robinsons. Denne forståelse afviger fra Bjerres.

Historisk bevidsthed (hb) og historiebevidsthed (HB)

I historiefagets formål stk. 3 står: "Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund" (FFM 2019).

Begrebet 'hb' er ifølge Pietras og Poulsen valgt i Fælles Mål 2009 som alternativ til Bernard Eric Jensens erkendelsesteoretiske begreb 'HB' for at gøre det lettere for lærere at udforme deres undervisning i praksis samtidig med, at det nye begreb stadig har til mål at styrke elevernes forudsætninger for at reflektere historisk set i forhold til tidligere tiders historieundervisning (2016 s.82 + Kvande & Naastad 2018, s. 49)

I 1980'erne vandt begrebet 'HB' frem i dansk historiedidaktisk debat, men der blev aldrig enighed om det og dets konsekvenser for praksis. HB er ellers et begreb mange har forsket i – bl.a. en række tyske forskere. I sidste ende blev det Jensens fortolkning af begrebet, der blev førende i Danmark (2016, s. 79). Han så begrebet som et paradigmeskifte – ikke kun som en justering i undervisningens indhold og form:

"Skolefagets væsentligste funktion skulle være at systematisere og bevidstgøre og dermed øge elevens HB og identitet. Elevens livsverden og hvad der var vedkommende for den – og ikke fagets traditionelle felt af førsteordens, andenordens- og procedureviden – skulle være kriteriet for valg af indhold og organisering af stoffet. Indholdet skulle vælges ud fra interesser og ønsker i den enkelte klasse. Kun sådan kunne man i undervisningen synliggøre aspekter, forhold og problematikker, der umiddelbart kunne knyttes til elevernes liv nu og i fremtiden." (Pietras & Poulsen 2016, s. 80)

Det betød i realiteten, at lærer og elever sammen skulle fastlægge indholdet og var et brud med traditionen om at starte med de ældste tider i de yngste klasser og at slutte med nyere tid i de ældste klasser, fordi afsættet for historie var elevens nutidsforståelse, der skulle reflekteres og kvalificeres i samspil med en fortidsfortolkning og perspektiveres af forventninger til fremtiden. (*ibid*).⁴

Jensens HB-begreb blev indarbejdet i fagformålet til læreplanen Historie 95 (2016, s. 80f). Et afledt udkast til vejledende læseplan blev afvist, da det kun indeholdt forslag til, hvordan indholdet kunne

⁴ Historiekompetencmålsprøven, se litteraturliste

vælges, men ikke pegede på specifikt indhold. I grundskolens praksis fungerede implementeringen af det nye paradigme heller ikke. Lærerne savnede ikke kun handlingsanvisninger, men også læremidler, som var pædagogisk velfungerende. Det sidste sås på salget og udgivelser af læremidler. Systemer udarbejdet efter koncepter fra læreplanen Historie 84 blev ved med at dominere suverænt til langt op i 00'erne (*Pietras & Poulsen 2016, s. 81*).

Ved i læreplanen Fælles Mål 2009 at indføre begrebet hb ønsker man at vise, at begrebet er knyttet til arbejdet med faget. Samtidig er begrebet inspireret af nyere tysk historiedidaktik og en angelsaksisk forståelse af HB i form af HT, hvor vægten ligger på at tilrettelægge undervisning, der styrker elevernes forudsætninger for at reflektere historisk. Ud over at forstå samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, så indebærer det, at eleverne også forstår at stille spørgsmål, finde og vurdere kilder, sammenligne, analysere og tolke historiske fortællinger og illustrationer fra og om fortiden. (*2016 s. 82*) Trods kritik fra bl.a. Jensen, så er hb fortsat i brug FFM 2019.

Jeg forstår 'HB' som et erkendelsesteoretisk dannelsesideal, der er tilstræbellesværdigt hos elever, fordi det er udtryk for autonomi og selvstændighed hos den, der opnår det, mens 'hb' er et ønskværdigt mål for viden og færdigheder hos alle elever konkretiseret i færdigheds- og vidensmål i Fælles Mål 2019 for historieundervisning (*FFM 2019*). Man kan have hb uden HB, men ikke omvendt.⁵

Præsentation af empiri

Min empiri har jeg hentet på 3 forskellige skoler – alle med forskellige profiler og fundament, men underlagt samme lovgivning, når det gælder historieundervisning i grundskolen og samme mål for indlæring formuleret i FFM 2019. Jeg måtte henvende mig til 11 folkeskoler, før jeg det lykkedes at finde en folkeskole, som ville deltage i undersøgelsen. Følgende beskrivelser af skolerne bygger på deres egne styredokumenter, men er forsøgt omformuleret, så skolerne forbliver anonyme, mens essensen af indholdet stadig fremstår:

⁵ Historiekompetencmålsprøven, se litteraturliste

Skole A er en privat skole, der vægter historiske traditioner, hvilket præger både indretning, dagligdag samt hele kulturen på skolen. Bøghed vægtes højt i fast, tryk ramme. Der er en forventning om fælles engagement i skolens værdier og dagligdag med gensidig respekt og tryk for både elever, forældre og skolens personale.

Skole B er en lille friskole med en klasse på hvert trin. Skolen arbejder projekt- og produktorienteret og vægter udveksling mellem skole og samfund. Innovation og kreativitet har høj prioritet med afsæt i solidt fagligt fundament. Demokratisk dannelse og uddannelse er målsætning. Skolen ønsker at udvikle forpligtende fællesskaber eleverne imellem - også på tværs af klassetrin - og ønsker desuden at skabe rammer, så den enkelte elev kan udfolde sin individuelle særegenhed forankret i fællesskabet.

Skole C er en folkeskole på overbygningsniveau med flere forskellige valgfagslinjer med temaer, såsom samfundsfag, naturfag, idræt m.fl. Skolens principper er vedtaget i samarbejde med skolebestyrelsen. Skolen har fokus på målstyret læring og dens formål er at sikre det højst mulige faglige og dannelsesmæssige læringsudbytte hos eleverne.

Jeg har indhentet spørgeskemasvar fra 3 forskellige historielærere – en fra hver skole – for at få indsigt i, hvordan de i deres undervisning forsøger at understøtte deres elevers forestillingsevne, så FFM's mål om, at elever skal opnå hb, kan realiseres. Jeg har desuden fulgt op på lærer A's svar med et kort kvalitativt telefoninterview – se bilag 2. Nedenfor tegner jeg med afsæt i lærernes spørgeskemasvar tre lærerprofiler. Mit fokus er på, hvad de fortæller er centralt i historiefaget og på, hvordan de forstår hb:

Lærer A er ikke uddannet lærer, men har en cand.jur. og cand.theol. fra Københavns Universitet. Underviser også i latin og kristendomskundskab. Lærer A betragter historiefaget som både et videns- og dannelsesfag: ”Der ligger i det at tilegne sig eksakt viden også en dannelse. Der består en uløselig sammenhæng.” Lærer A siger, at den vigtigste opgave som historielærer er: ”At bibringe eleverne historisk interesse, viden og bevidsthed ved at gøre historiske sammenhænge levende og dermed relevante for dem. Jeg vil gerne bibringe mine elever en grundlæggende begejstring for historie som fag.” Lærer A beskriver to metoder til at appellere til elevernes fantasi/forestillingsevne: ”1. Jeg prøver at fremstille begivenhederne levende i den måde, jeg

fortæller på. 2. Af og til beder jeg eleverne selv skrive små tekster/breve/optrin eller opføre små dramatiseringer ud fra en historisk begivenhed.”

Dfn. af hb:

”En oplevelse af, at vi alle står i en historisk sammenhæng, der rækker langt bagud, og som fortsat har betydning for det liv, vi lever lige nu, både i kraft af forskelle og ligheder.” Ses hos elever når: ”En historisk bevidsthed kan komme til udtryk på flere måder hos eleverne, oftest igennem det, de siger, spørger om og giver udtryk for i timerne.”

Hvad fremmer elevers hb:

”Alle de pædagogiske virkemidler, der i det foregående har været nævnt, kan i princippet være med til at fremme historisk bevidsthed hos eleverne. Overordnet set tror jeg, at lærerens eget engagement og begejstring for faget samt en systematisk kronologisk fremadskridende historieundervisning er væsentlige elementer i at skabe en historisk bevidsthed hos eleverne.”

Lærer B er uddannet historielærer, samt dansk- og tysklærer. Bruger sine kompetencer fra dansk i historie. Lærer B ser historie som: ”Både vidensfag og dannelsesfag.” Lærer B siger, at den vigtigste opgave som historielærer er: ”Lære eleverne at de er med til at skabe historien.” Lærer B svarer: ”Ja” til, at det er relevant at appellere til elevers fantasi/forestillingsevne, men ”Nej” til at gøre noget særligt for at stimulere den. Lærer B vil dog gerne sætte elevernes kreative evner i spil for at ”Give dem en fornemmelse af historien gennem taktile oplevelser.”

Dfn. af hb: ”Forstå sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid.” Ses hos elever når: ”De kan perspektivere.”

Lærer C er uddannet historielærer og har desuden en bachelor i kunsthistorie – bliver færdiguddannet som lærer januar 2021 og underviser også i engelsk og dansk. Inddrager billedanalyse og litteratur, fx historiske romaner, i sin undervisning. Lærer C vægter dannelsen i faget højest: ”Selvfølgelig handler historie om at have viden, men for mig er det vigtigste dannelsen i det. Det er en mulighed for os at blive klogere på mennesker, hvilket i sig selv er dannende.” Lærer C siger, at den vigtigste opgave som historielærer er:

”At få dem til at se begivenheder i historien fra flere forskellige vinkler og give dem indblik i, hvordan fortiden har formet nutiden. Måske vil jeg allerhelst ønske, at de tænker at historien er relevant for deres nutid og hvordan tingene er i dag. Nogle af dem synes ikke historie er vigtigt, fordi det jo allerede er foregået, men jeg prøver konstant at modbevise den antagelse.”

Lærer C beskriver to metoder til at appellere til elevernes fantasi/forestillingsevne: ”Når jeg fortæller, så prøver jeg at male billeder for dem og få dem til at forestille sig hvordan det var. fx. ved at beskrive, hvordan folk tænkte.” og ”Jeg viser dem rigtig mange billeder.”

Dfn. af hb: ”At de har forståelse for sammenspillet mellem fortid, nutid og fremtid.” Den ses hos elever: ”Ved at de kan argumentere for årsager mellem forskellige begivenheder og relatere begivenheder i fortiden til lignende situationer i dag. Fx. at raceulighed i USA's historie spiller en rolle ift. til afroamerikaneres situation i dag.” Hvad fremmer elevens hb: ”At vælge emner der er relevante for det som er aktuelt og sker omkring dem lige nu. Fx. ovenstående.”

Se alle lærersvar i bilag 1.

Elevsvar

I alt har jeg modtaget 70 elevsvar fra de tre skoler og i alt fire 7.-klasser har deltaget - heraf to fra skole A:

Elev A1 – A37 (klasse 1 = elev A1-A20 og klasse 2 = elev A21-37)

Elev B1 – B21

Elev C1 – C12

Besvarelsene er foregået under lidt forskellige former. På skole A og B har eleverne svaret på spørgeskemaet som del af en historietime, mens eleverne på skole C har fået opgaven som lektie. Resultatet er, at kun omtrent halvdelen af klassens elever på skole C har svaret på skemaet. Hermed foreligger der et ufuldendt billede af klassen, som jeg må tage højde for i min senere analyse. Elevtal pr. skole/klasse er ellers ikke noget, der er centralt i min analyse. Det er de forskellige elevs svar, som mit fokus vil være på, set i sammenhæng med deres lærers svar, samt herudover sammenligninger af svar på tværs af skoler.

De indkomne elevsvar viser generelt et broget billede af elevernes opfattelse af historiefaget - se alle elevs svar i bilag 1. Der er dog også interessante tendenser skole for skole, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i min analyse.

En oversigt over, hvad alle elever svarer på spørgsmålet: *Hvad er historie i dine øjne?* ses i bilag 3 Figur 1.1. Spørgsmålet giver eleverne flere udtalelser om historie, som de kan vælge imellem. Oversigten giver et indblik i elevernes historieforståelse og jeg vil tage udgangspunkt i den, når jeg i næste afsnit analyserer min empiri. Et udsagn træder tydeligt frem på alle skoler – dog især skole A og C: *Historie er, hvad der skete i fortiden* (Skole A: 33 ud af 37, skole B: 15 ud af 21 og skole C: 11 ud af 12). Det samme gælder udsagnet: *Historie har indflydelse på, hvordan vi lever i dag*

(Skole A: 34 ud af 37, skole B: 15 ud af 21 og skole C: 10 ud af 12). Pænt mange elever på skole C især - mener også: *Historie har indflydelse på fremtiden* (Skole A: 27 ud af 37, skole B 12 ud af 21 og skole C: 10 ud af 12). En anden svarmulighed mange elever deler er: *Historien ændrer sig hele tiden* (Skole A: 24 ud af 37, skole B: 12 ud af 21 og skole C: 11 ud af 12). Der er et stort, men ikke totalt sammenfald i de elever, der har markeret ovenstående to svarmuligheder. Kun 2 elever ud af alle 70 markerer, at *Der findes kun én sand historiefortælling* – begge elever fra skole A.

Analyse, fortolkning, diskussion

Elevsvar i lyset af Rapportens

Hvor Rapportens mål var at være repræsentativ for DK, så er det hverken min ambition eller mulighed. Ikke desto mindre er det interessant at se, om mine svar afviger fra Rapportens – og hvis de gør, hvilke forklaringer der er på det.

Hvad handler historie om? Rapporten viser, at eleverne har forskellige opfattelser af, hvad formålet med historie er (Poulsen & Knudsen 2017 s. 10f). Min undersøgelse viser samme uklarhed i historieforståelse, hvilket viser sig i de meget forskellige svarprofiler på spørgsmålet: *Hvad er historie i dine øjne?* – se Figur 1.1 + 1.2, bilag 3.

Kun få elever kan ikke lide faget historie – heraf ingen fra skole A, mens 1/3 af elevsvar på både skole B og C markerer *Ved ikke* – se Figur 1.3 i bilag 3. En af disse elever fra skole B finder ikke historie relevant. Denne elev markerer som eneste svar på spørgsmålet om historieforståelse, at *Historie er ligegyldig for fremtidens verden*.

Bjerrers forskning viser, at elever forventer at lære noget om fortiden i historiefaget. Når de fleste elever i min undersøgelse på skole A og C har en opfattelse af, at *Historie er, hvad der skete i fortiden*, så er det måske derfor ikke så mærkeligt. Lige så mange (med en lidt anden fordeling) finder ligeledes, at *Historie har indflydelse på, hvordan vi lever i dag* og lidt færre, at *Historie har indflydelse på fremtiden* – se bilag 3.

Kun 2 elever i min empiri markerer, at *Der findes kun én sand historiefortælling* – begge elever fra skole A: Elev A5 og A21 – se bilag 3. Elev A5 mener, at historie er, hvad der skete i fortiden, men

markerer også selv at være en del af historien, men at den ikke betyder noget 'i min hverdag'. A5 markerer dog, at historie har betydning for både, hvordan vi lever i dag (nutid) og indflydelse på fremtiden. Det samme gør elev A21, som også markerer, at historie er, hvad der skete i fortiden, men derudover, at historien ligger fast, er en naturlig del af min hverdag og at vedkommende selv skaber historie. Hverken elev A5 eller A21 kan derfor fastholdes på et syn på historie som 'noget udenfor mig selv', da A5 oplever selv at være en del af historien, mens elev A21 oplever selv at skabe historie.

To andre svarmuligheder: *Historien ligger fast* og *Historien er den samme hele tiden* kan af elever forstås på 2 måder: a) Historien som *absolut fortælling* og b) Historien som afsluttet historie - *levet historie* – der ikke kan ændres – idet kun synsvinklen på den kan ændres. Ved analyse af øvrige markeringer i analysenøglen – se bilag 3 – ser det ud til, at svarmuligheden *Historien ligger fast* kun af en elev forstås som absolut fortælling, nemlig A21, der markerede, at *Der findes kun én sand historiefortælling*. De 5 øvrige elever fra skole A samt 2 elever fra skole B og 3 elever fra skole C, der har markeret, at *Historien ligger fast*, tænker alle historie som levet liv, hvilket fremgår af deres øvrige markeringer. Svarmuligheden *Historien er den samme hele tiden* kan ligeledes af eleverne forstås som enten levet historie eller som absolut fortælling. Ingen elever fra skole B og C har markeret denne mulighed, mens de 4 elever fra skole A, som har markeret her, alle tænker historie som levet liv, hvilket fremgår af deres øvrige markeringer. Det viser sig i øvrigt, at to af dem: A13 og A17 også har markeret, at historien ligger fast.

5 elever – 4 fra skole A og 1 fra skole B – har markeret svarmuligheden: *Historie er noget i fortiden uden for mig, der kun vedrører mig perifert*. Ved nærmere analyse af deres øvrige svar, så viser det sig, at de alle har et dynamisk historiesyn, ikke et statisk, hvor historie ikke kun opleves som noget i fortiden, men som noget der også har betydning for, hvordan vi lever i dag og for fremtiden.

For eleverne i Rapporten handlede historiefaget om at finde og lære en absolut fortælling at kende (fortællingen om det fortidige). Historie var noget i fortiden – 'noget udenfor mig' - der kun vedrørte dem perifert. For eleverne i min empiri, så handler historie også om 'noget i fortiden': *Historie er, hvad der skete i fortiden*. Rapportens forskere problematiserer deres fund. De siger, at analyse, diskussion og refleksion af 'historien' og afledte fortolkninger og forståelse af egen lille historie i det store perspektiv i praksis bliver svært for eleverne, fordi de – også i kraft af læremidler

- har den opfattelse, at fortællingen ligger fast. De finder, at få elever ser sammenhæng mellem historiefaget og deres hverdagsliv og dagligdag og finder, at eleverne har udfordringer med at få øje på, reflektere over og bruge fortidens repræsentationer til noget i dag, hvilket ellers ligger i fagets formål. (Poulsen & Knudsen 2016, s. 4f + s. 11). Ovenstående analyse af min empiris elevsvar tegner et noget andet og mere dynamisk billede af historieforståelsen hos eleverne på skole A, B og C. Selv hvor elever har en opfattelse af, at 'fortællingen ligger fast' – uanset om det er som sand fortælling eller som afsluttet levet liv, så ser eleverne sammenhæng mellem historie og deres hverdagsliv og dagligdag. Et overvejende flertal af alle elevsvar markerer som sagt, at *Historie har indflydelse på, hvordan vi lever i dag*. Jeg kan derfor ikke på linje med Rapporten problematisere, at eleverne har udfordringer med at få øje på, reflektere over og bruge fortidens repræsentationer til noget i dag. Rapporten konkluderer, at eleverne har svært ved at relatere til 'egen livsverden' og 'forståelse af egen lille historie i det store perspektiv'. Markeringer af svarmuligheder i min empiri viser, at over halvdelen af elever på skole A og C markerer: *Jeg er en del af historien og Jeg skaber selv historie* – se bilag 3. Rapporten udtaler, at udfordringen for historielærere dybest set er at engagere elever i *faglig tænkning (ibid)*. Rapporten påpeger, at HT og nyere fagdidaktisk tilgang betyder, at elever bliver bedt om at acceptere og forholde sig tænkende til en genstand, de kan have svært ved at få øje på, og det gør ifølge Rapporten faget så abstrakt, at det til tider kan opleves som decideret irrelevant for eleverne (Poulsen & Knudsen 2017, s. 4). Det er i det lys interessant, at der på skole B, som netop vægter nutidsrefleksion højt, 'kun' er lidt under halvdelen af elever, som markerer samme svar som A og C i ovenstående spørgsmål.

Bjerre påviser nutidsrefleksion i fagdidaktikken og problematiserer denne. At få øje på fortiden kræver ifølge hende fortidsblik og perspektivskifte. Hvis det historisk fremmede (fortiden) skal røre elever, så kræver det en ikke-refleksiv tilnærmelse til fortiden (2019 s. 14).

Taksonomi indbygget i FFM

I grundskolen kigges ifølge Bjerre i mange læremidler på fortiden gennem en prisme af nutidens værdier og rationaler, hvilket blokerer for at se det fortidige perspektiv. Med risiko for, at fortiden kommer til at fremstå som stakkels i forhold til, hvad der mangler i den set i forhold til, hvad vi har i dag (2019, s. 13). Bjerre problematiserer desuden ligesom Pietras og Poulsen den dominerende praksis med klassisk kronologisk historiefortælling om perioder i fortiden organiseret efter klassetrin. Efter hendes mening har den indbygget en skjult taksonomisk måde at tænke

historiefaget på, som hun også ser i FFM. Hun mener måden har konsekvenser for 'viden om fortiden', da den let fører til *kronocentrisme* – fortid vurderet på nutidens præmisser - og nutidsforherligelse. I FFM problematiserer hun fx brug af *demokrati* som standard for læring, da det er en nutidsværdi (Bjerre 2019, s. 36f + 81)

Bjerre viser, at Lars Qvortrups læringsmodel, som Pietras og Poulsen ifølge hende er inspireret af bl.a. i deres grundbog for historielærere – og som også danner grundlag for FFM – honorerer reflektiv viden (*viden om*) og ikke før-refleksiv (*sanset viden*) (2019, s. 82). Fagdidaktisk teori om historiefaget er ifølge Bjerre – og den selv! – gennemsyret af et fokus på refleksion – elevens undren, kobling til egen livsverden og vurdering – ting der tilskynder fremfor at forsøge at sætte parentes om nutidig stillingtagen. Samtidig er det ifølge Bjerre en udbredt fagdidaktisk ambition, at et mål med historiefaget er, at elever skal blive bevidste om deres egen og andres historicitet og undgå kun at læse nutiden ind i fortiden. Alt sammen noget, der fordrer tilnærmelse til fortiden *i sig selv* – hvilket kræver en ikke-refleksiv tilgang ifølge hende. (2019, s. 14) Der er med andre ord tale om modstridende hensigter, som er uforenelige indenfor en snæver analytisk, kognitiv læringsforståelse.

Illeris' helhedsorienterede læringsmodel og -forståelse rummer Bjerres syn. Den står for, at læring er andet og mere end kognitiv, bevidst viden. Illeris viser netop, at læring også omfatter ubevidst og før-bevidst viden (2016, s. 30 + 44 ff). En taksonomi, der tilgodeser hans læringsforståelse, finder jeg ved at gribe tilbage i tiden til en af Descartes' kritikere humanisten, historie- og retsfilosoffen Giambattista Vico (1668-1744). I *De Nostris Temporis Studiorum Ratione* fremlægger han et videnssyn, der fungerer som alternativ til Descartes' ideal om den rationelle fornuft. Vico udvikler i den forbindelse en taksonomi for viden, som indeholder flg. 4 niveauer:

- 1) *Tåben*, der rager i blinde
- 2) *Den snu ignorant*, som kun tænker på kortsigtet vinding – drevet af følelser og ikke rationel eller sund fornuft
- 3) *Den lærde, men ukloge* (den intellektuelle), der tænker rationelt efter tidens videnskabsideal, hvor følelser er 'no go' og tænkningen er langsigtet (den evige sandhed), ikke kortsigtet (det nu og her sandsynlige)
- 4) *Den vise*, der tænker både kortsigtet og langsigtet med *sund fornuft* og inddrager både følelser og rationel tankegang i dømmekraften.

Vicos ideal for viden er den vises. Vico problematiserer den intellektuelles videnssyn med, at det ikke er nok at kunne noget i teorien, hvis du ikke formår at omsætte det i praksis (*Vico 1965, s. 35*).

Der er forskel på at lære historie med hovedet eller kroppen eller både/og. Bjerres pointe er, at du er nødt til at forstå fortiden på fortidens præmisser, ikke nutidens, hvis du skal undgå nutidsforherligelse – og hvis vi skal kunne tage ved lære af fortiden. En fagdidaktik, hvor vægten ligger på undervisning, der alene styrker elevernes forudsætninger for at reflektere historisk, er derfor problematisk. Den tilgodeser i øvrigt heller ikke grundskolens formålsparagraf 1 stk. 2.

Kan forskelle i succes på lærer A, B og C's undervisning forklares med dette? Det vil jeg vende tilbage til nedenfor.

Rapporten peger på, at brugen af læremidler i historiefaget udgør et problem og at faget er læsetungt (*Poulsen & Knudsen 2016, s. 9ff*). Hvordan kan lærere undgå at hægte elever af, som ikke kun er analytisk/kognitive i deres erkendelse?

I to elevspørgsmål undersøger jeg, hvilken undervisning elever efterspørger. Fra de to spørgsmål viser jeg i Figur 1.4 og Figur 1.5 i bilag 3 de svar, der vedrører læremidler, som vægter oplevelse frem for refleksion. Figur 1.4 viser *Læremidler elever mener, de får noget ud af* og Figur 1.5 *Læremidler med appel til sanserne, hvor elever siger, at de er særligt engagerede*. Især narrative læremidler som fortælling og film efterspørger af eleverne. Bjerre peger på, at begge disse former formår at skabe ikke-refleksiv tilgang til fortiden med fortidsblik (*2019, s. 30*). Om det narrative i historieundervisning siger hun, at fortællinger er indlevende og fungerer som om, man selv var til stede med subjektposition i fortiden (med et fortidsblik, som kan være mere eller mindre lødigt, men det er underordnet). Hun mener, at det er nødvendigt at undersøge muligheden for, at elever lærer at tilnærme sig fortidsblik ad ikke-kognitiv vej – intuitivt (*2019, s. 70*). Hun eksemplificerer bl.a. med historikeren Ginzburg, der om fantasiens betydning siger: ”Uden fantasi er facts bare tyst væv, de er døde” (*Bjerre, s. 75*).

Den gode fortællers betydning

Læreren skal være faglig dygtig og være god til at fortælle historier iflg. eleverne i Rapporten. Det samme viser min empiri – se Figur 1.6, bilag 3 (*Poulsen & Knudsen 2016, s. 12*).

Min empiri viser, at levende fortælling med ikke-refleksiv tilnærmelse til fortiden, kan gøre undervisning vedkommende for elever, da alle lærere får god respons fra eleverne, når det gælder

fortælling. 37 ud af 37 elever på skole A mener, at deres lærer er en god fortæller og hovedparten mener, at det er vigtigt. På skole C er 12 ud af 12 elever enige om, at deres lærer er en god fortæller – her mener halvdelen, at det er vigtigt. Ingen mener, at det ikke er vigtigt. På skole B mener 18 ud af 21 elever, at deres lærer er en god fortæller – her er svar omkring betydning lidt mere blandede.

Hvorfor er lærer A en god fortæller? Jeg fulgte i et kort telefoninterview op på dette og spurgte ind til vedkommendes fortælle teknik – se bilag 2. Her følger et par eksempler:

”... min egen erfaring er, at historie bliver mere levende, hvis der er detaljer med ind i mellem, ikke hele tiden, men hvis der for eksempel står en linje i vores historiebog, der hedder, at på et tidspunkt flygtede det franske kongepar i forbindelse med den franske revolution, så er det noget jeg vil benytte mig af en hel time, eller måske endda to til at fortælle i detaljer, hvordan den flugt foregik...”

”... der prøver jeg på at bruge mig selv, altså min stemme for eksempel at jeg ikke hele tiden taler med samme toneleje eller i samme toneleje, men at jeg for eksempel nogle gange taler meget højt, hvilket jeg er meget slem til sådan de stakkels børn må holde sig for ørene, hvis jeg bliver begejstret selv og råber. Eller måske en gang i mellem hvisker simpelthen, altså veksler, fordi derved bliver deres opmærksomhed skærpet og så bruger jeg i meget høj grad pauser.”

Man kan rammes af noget ikke-refleksivt, siger Bjerre (2019, s. 105) Flere elevsvar – se bilag 1 - viser, at levende fortælling griber, engagerer, skaber begejstring:

- Elev A5:

”Jeg synes det er meget spændende at høre om noget der skete før jeg blev født. Det er næsten som at læse en bog eller se en film, fordi du for fortalt en historie. Det er nemt at være engageret i timen.”

- Elev B21:

”(..) vi har ikke så meget historie, men det vi har er meget hvor læren snakker. Derfor er det vigtigt at han/hun er god til at fortælle, for ellers bliver det kedeligt.”

- Elev C8:

”På min gamle skole havde jeg en virkelig god historie lære som fortalte alting på en virkelig god og spændende måde så alle kunne forstå det og hele klassen blev opmærksomme på hvad han sagde. Han fortalte det hele uden tekst og han kunne det hele udenad og gjorde det ligesom lidt som en historie han fortalte og ikke så tungt og kedeligt. Vores nye historie lære er også ret god, og så syntes jeg bare at det er spændende at lære om hvordan ting var så anderledes i gamle dage.”

Ken Robinsons forståelse af forestillingsevnen er tæt koblet til fantasien - evnen til at forestille sig ting, som ikke eksisterer (2013, s. 11 + 31f). Synspunktet kan forklare, hvorfor så mange elever i min empiri finder det vigtigt eller meget vigtig, at deres historielærer er en god fortæller! En god fortæller er netop kendetegnet ved at kunne appellere til sine tilhøreres fantasi og på den måde levendegøre en historie.

Lærersvar i lyset af Bjerre og hb-begrebet

Min empiri viser omkring de tre læreres hb-forståelse, at lærer B og C ligger tæt op ad hinanden i deres definition af hb, når de taler om at forstå sammenhæng/sammenspil mellem fortid, nutid og fremtid, hvor lærer A taler om at opleve, at vi står i en historisk sammenhæng, der rækker langt bagud, og som fortsat har betydning for det liv, vi lever lige nu og ikke nævner fremtidsforhåbninger. Lærer B og C vægter også i højere grad Bjerres nutidsrefleksion i hb end hvad lærer A udtrykker. Det kan måske forklares med, at lærer A ikke er seminarieuddannet historielærer, men måske også med skoleprofiler, hvor det gælder lærer A og B's tilgang. Forskelle på indbygget fortidsblik og nutidsblik i deres hb-definition fremgår af lærer A's brug af ordet 'oplevelse', hvor lærer B og C taler om at 'forstå' hhv. 'forståelse'. De sidste to ord er ord, vi bruger om kognitive indsigter, mens 'oplevelse' rummer ikke-refleksiv erkendelse. Lærer A benytter med ordet 'oplevelse' samtidig et nøgleord fra folkeskolens formålsparagraf af 2006 §1 stk. 2, hvor oplevelse er en af forudsætningerne for, at elever kan udvikle erkendelse og fantasi mm.

De tre læreres målsætninger er forskellige. Lærer A ser som sin vigtigste opgave at bibringe sine elever en grundlæggende begejstring for historie som fag og historisk interesse, viden og bevidsthed ved at gøre historiske sammenhænge *levende og dermed relevante* for dem. Gennem levendegørelse af historien vil lærer A gribe elevernes interesse for fortiden på den ikke-refleksive måde, som Bjerre efterlyser - og lærer A lykkes faktisk med sin målsætning om at begejstre elever for historien gennem fortælling og at skabe hb derigennem, hvilket viser sig ved, at lærer A har flest elever, som mener, at de er *historieskabende* sammenlignet med lærer B og C, især i klasse 2 – se bilag 3 Figur 1.1.

HT, HE og HB-fagdidaktikkens fortolkning af hb med fokus på refleksion og på at bringe fortiden ind i nutiden gennem analytisk tænkning vægter både lærer B og C. Lærer B ser som sin vigtigste opgave og målsætning at lære eleverne, at de er med til at skabe historie gennem perspektivering meget lig Jensens ønske om gennem historiefaget at styrke elevens HB og identitet. Jensens syn på historie som et eksistentielt og politisk dannende fag, der kan forstås på linje med samfundsfag, er i fuldstændig tråd med lærer B og skole B's demokratiske dannelsesmål (Bjerre 2019, s. 104). Lærer B's ambition om at lære elever, at de er *historieskabende* gennem perspektivering lykkes ikke helt. Kun 8 ud af 21 elever har den opfattelse – se bilag 3 figur 1.1. Ifølge Bjerre, så vægter HB-didaktikken ikke fortidsblik og perspektivskifteappel (2019, s. 6). Lærer B, der læner sig op ad fagdidaktikkens termer, har mere nutidsrefleksion i sin undervisning end de øvrige lærere. Dette

tænker jeg har betydning for, hvor levende og nærværende hans historieundervisning bliver. Nærvær med fokus på egen livsverden – jf. Jensens HB-begreb – ser derfor ud til ikke at kunne konkurrere med det ikke-refleksive møde med fortiden. Her kan dog også være tale om, at Skole B/Lærer B ikke prioriterer historie så højt som selvstændigt fag.

Lærer C ønsker at få elever til gennem flere vinkler på begivenheder i historien at få indblik i, hvordan fortiden har formet nutiden – og især at få elever til at tænke, at historien er relevant for deres nutid og hvordan tingene er i dag. Lærer C lykkes med denne målsætning i forhold til de elever, der har besvaret spørgeskemaet. Hvordan det ser ud for klasse C som helhed, kan jeg ikke vide. Halvdelen af de indkomne elevsvar markerer i øvrigt, at eleverne *selv skaber historie*, lidt under, hvad der gjaldt for skole A samlet set. (Alle mine fortolkninger bygger i øvrigt på indkomne svar alene = et øjebliksbillede. Jeg forholder mig ikke til, hvordan verden ville se ud, hvis fraværendes elevsvar talte med i klasserne.)

I en skelnen mellem om historiefaget er et videns- eller dannelsesfag, så tyder lærer A's svar på en forståelse af fortiden som faktaviden: "Der ligger i det at tilegne sig eksakt viden også en dannelse." Dette syn ligger fjernt fra Jensens begreb om HB og det afledte hb begreb. Lærer A's tilgang til at undervise minder mere om det dannelsesmål, som Bjerre efterspørger: En tilnærmelse til fortiden gennem ikke-refleksivt perspektivskifte (2019 s. 7). Dette understreges af lærer A's svar om sin rolle som underviser og appel til elevernes fantasi/forestillingsevne, se empiriafsnittet ovenfor.

Lærer C vægter dannelsen i faget højest: "Mulighed for at blive klogere om mennesker, hvilket i sig selv er dannende." Lærer C's svar om sin rolle som underviser og appel til elevernes fantasi/forestillingsevne vist i empiriafsnittet ovenfor vidner om klar bevidsthed om både hb og HB og understreger nutidsrefleksion som noget, der har prioritet i undervisningen. I lærer C's svar på spørgsmålet om hendes engagement i historie som fænomen, svarer hun imidlertid:

"Jeg har altid interesseret mig for historie og tænkt over hvordan det var at leve i en anden tid. Så synes jeg også man lærer utrolig meget om menneskelig natur og hvordan kultur kan se ud forskellige steder på forskellige tidspunkter."

Svaret synes jeg vidner om en antropologisk tilgang til historie jf. Bjerres anbefaling (2019, s. 7). Lærer C's forsøg på gennem forestillingsevnen at nærme sig fortiden, forsøger hun at give videre til sine elever gennem fortidsblik: "Når jeg fortæller, så prøver jeg at male billeder for dem og få dem

til at forestille sig, hvordan det var. fx. ved at beskrive, hvordan folk tænkte.” Lærer C appellerer dermed i sin undervisning både til perspektivskifte med fortidsblik og nutidsrefleksion.

Konklusion og perspektivering

Bjerre peger på fagdidaktiske begrænsninger i HB herunder hb, HT og HE: Et fællestræk ved alle teorier er, at de begynder der, hvor elever undrer sig over noget frem for, hvor de oplever noget. De overser ifølge hende, at man kan rammes af noget ikke-refleksivt. Alle retninger har høje forventninger til elevers metakognitive behandling af fortiden som forudsætning for en eventuel tilnærmelse til et fortidigt perspektiv. Med begrebet perspektivskifte i hendes version tilbyder hun en smutvej til det ideal om historisk perspektiv, som alle retninger rummer og har en ambitiøs og snørklet vej til. (2019 s. 105). Jeg vil mene, at en udvidet forståelse af begrebet hb, der opfatter ikke-refleksiv viden som lige så vigtig som refleksiv, vil gøre praksis lettere for alle: Både lærere, elever og fagdidaktikere. Den vil desuden være i overensstemmelse med moderne læringsteori og hjerneforskning.

Bjerre ønsker som sagt et dannelsesmål for skolefaget om mødet med fortiden *i sig selv* som supplement til nuværende kritiske og selvrefleksive ambitioner (*ibid*). Historie handler om fortid, men ikke i skolefagets praksis. Bjerre oplever det som et problem, hvis et fortidigt perspektiv påstås uden, at det er der, fordi det er nutidsperspektivet, der styrer forståelsen, hvorved elever aldrig møder et fortidigt perspektiv på fortiden (Bjerre 2019, s. 11 + 13) Min empiri indikerer, at historie, hvis det sker, bliver ’kedeligt’ og uvedkommende og får svært ved at gribe alle elever. Rapportens elevsvar tyder efter min mening på det samme.

Robinson-citatet om forestillingsevnen – understøttet af Illeris’ læringsteori og Vico’s taksonomi - mener jeg siger noget vigtigt om hb. Det taler for udvidelse af nuværende fagdidaktisk tankegang og forståelse af begrebet, hvis det skal være muligt at opnå den type hb, som Bjerre efterlyser: At ’besøge fortiden’ og ’genopleve den’. At ’se forbi nuet og vores umiddelbare virkelighed’ med andre øjne end nutidens. For ellers vil historien forblive et tyst væv af facts, der er døde og derfor ikke for alvor kan berøre vores livsverden.

Jeg ser i min empiri tegn på, at historieopfattelsen hos elever kan have flyttet sig lidt, siden Rapporten blev lavet i 2015. Min empiri er dog så sparsom, at jeg ikke har valide data for dette. Skole A, B og C er ikke repræsentative for grundskolerne i DK og er valgt ud fra andre kriterier.

Min undersøgelse viser til gengæld tegn på, at det ikke er ligegyldigt, om det er HT, HE, HB, hb eller Bjerres briller, der er på, når historie som fag undersøges.

Min empiri viser, at lærer A lykkes med sin målsætning om at begejstre elever for historien gennem fortælling – og har flest elever, som mener, at de er *historieskabende* sammenlignet med lærer B og C, især i klasse 2. Lærer B's ambition om at lære elever, at de er historieskabende gennem perspektivering – altså nutidsrefleksion – kommer ikke i mål. Lærer C's målsætning om at give elever indblik i, hvordan fortiden har formet nutiden og i, at historien er relevant for deres nutid og hvordan vi lever i dag, indfris, men målsætningen medfører (i nærværende data) kun halvvejs succes med, at elever oplever at være historieskabende.

Jeg vil konkludere, at min empiri viser, at undervisning med levende fortælling, der griber eleverne ved at understøtte deres forestillingsevne, ikke bare skaber rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst jf. folkeskolens formålsparagraf af 2006 §1 stk. 2, men også understøtter FFM's mål om, at elever skal opnå bevidsthed om, at de er både historieskabte og historieskabende.

Mht. historiefagets fagformål og læreplaner, så understøtter mine empiriske fund Bjerres efterspørgsel af et supplerende dannelsesmål i FFM, hvor fortidsblik på fortiden og ikke-refleksiv tilnærmelse til fortiden supplerer det nuværende fagdidaktiske paradigme. Jeg har gennem min undersøgelse opnået skærpet blik på problemfeltet, men det vil kræve skarpere og mere repræsentative undersøgelser at opnå viden om problemfeltets bredde samt yderligere undersøgelser af, hvor der helt konkret kan sættes ind, så elevens hb understøttes bedst muligt hele vejen rundt. Det gælder både, hvad angår effektive læremidler – udover levende fortælling - samt om, hvordan den bedste balance opnås mellem ikke-refleksiv og refleksiv viden.

Litteraturliste

Bøger:

- Illeris, K. (2016): *Læring* (3. udgave) Frederiksberg, Danmark: Samfundslitteratur
- Knudsen, H. E. (2019): I lyset af det fortidige; om perspektivskifte og tænkeprocesser som histories bidrag til dannelse. i Olsen, M. (red.), *Dannelse i alle fag*, (s. 155-167) København: Dafolo
- Kvande, L. & Naastad, N. (2018): *Hva skal vi med historie; Historiedidaktikk i teori og praksis*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Mottelson, M. og Muschinsky, L. (2017): *Undersøgelser; Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København, Danmark: Hans Reitzels forlag
- Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2016): *Historiedidaktik; mellem teori og praksis*: Hans Reitzels forlag.
- *Politikens Nudansk Ordbog; med etymologi* (Bind 1) (2006) (3. udgave), København: JP/Politikens Forlagshus A/S.
- Robinson, K. (2013): *Kreativitet og læring* Skødstrup: Vaerkstadt
- Vico, G. (1965): *On the Study Methods of our Time* (Chapter VII): Indianapolis – New York – Kansas City: The Bobbs-Merrill Company, Inc.
(Oversat fra italiensk efter *De Nostri Temporis Studiorum Ratione* (1709) til engelsk af Elio Gianturco)

Afhandlinger og rapporter:

- Bjerre, L. I. (2019): *Fortidens rolle i historieundervisningen; En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. [Ph.d. afhandling]. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
- Poulsen, J. A. & Knudsen, H. E. (2016): *Historiefaget i fokus; dokumentationsindsatsen*, HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling, Jelling, Danmark

Offentlige kilder:

- Børne- og Undervisningsministeriet (2019): *Historie Fællesmål 2019*. lokaliseret 4. januar 2021: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf
(i henvisninger: *FFM 2019*)

- Børne- og Undervisningsministeriet (2006): *Folkeskolens formålsparagraf- §1 stk. 2.* Lokaliseret 4. januar 2021: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

(i henvisninger: *Folkeskolens formålsparagraf*)

Tidligere opgaver udarbejdet på læreruddannelsen:

- Murgia-Aggernæs, A. (2020): LU-REP-At undersøge lærerfaglige problemstillinger i grundskolen; *At undersøge lærerfaglige problemstillinger i grundskolen.* Afleveret i Wiseflow 12.marts 2020 (i noter henvises til som BA1)
- Murgia-Aggernæs, A. (2020): CC:LU-KMP- Historie; *Historiekompetencemålsprøve.* Afleveret i Wiseflow 27.maj 2020 (i noter henvises til som Historiekompetencemålsprøve)