

KØBENHAVNS PROFESSIONS HØJSKOLE



Var fortidens mennesker virkelig onde og dumme?

Frem mod en stilladsering af elevers forståelse af historisk perspektiv og historisk betydningsfuldhed som eksemplarisk for en *historisk tænkning*-tilgang til historiefaget i grundskolen

Andreas Fey

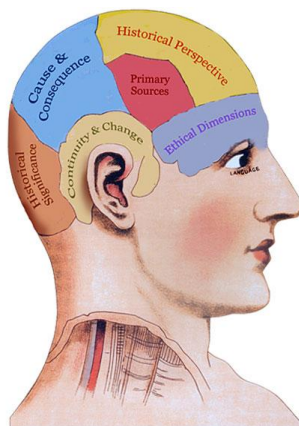
Læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole

BA2: Professionsbachelorprojektet

Anders Neubauer Thøgersen og Jens Kristian Køllgaard Voigt

1. Juni 2022

Anslag: 60.578



Indholdsfortegnelse

1. Indledning	4
2. Problemformulering	4
3. Metode	5
3.1. Videnskabsteoretisk tilgang	5
3.2. Kvalitativ metode og hermeneutik	6
3.3. Undersøgellesdesign	7
3.3.1. Indsamling af empiri	7
3.3.1.1. Eksplorativ opgave	8
3.3.1.2. Gruppeinterview	8
3.3.2. Analyse af empiri	9
3.3.2.1. Tematisk analyse	9
3.3.2.2. Steiner Kvaes meningsfortolkning	10
3.4. Validitet og reliabilitet	10
4. Teori	12
4.1. Collective Memory-tilgangen til historie	12
4.2. Historisk tænkning	12
4.3. The Big Six Historical Thinking Concepts	13
4.3.1. Historisk perspektiv	14
4.3.2. Historisk betydningsfuldhed	15
4.4. Dannelse og handlekompetence	16
5. Analyse	19
5.1. Det kollektive jeg - elevers kollektive erindring om fortiden som én arketypisk historie	19
5.2. Elevers forståelse af historisk perspektiv	21
5.3. Elevers forståelse af historisk betydningsfuldhed	23
6. Diskussion	25
7. Konklusion	27
8. Handleperspektiv	28
8.1. Historisk perspektiv i praksis	28
8.2. Historisk betydningsfuldhed i praksis	29
9. Referencer	31
Appendiks A	34
Appendiks B	36

Appendiks C**40****Appendiks D****41**

1. Indledning

“Writing history is like drinking an ocean and pissing a cupful” (Flaubert, 2013, s. 86). Denne lettere vulgære ytring illustrerer for mig en iboende problematik ved historie både som livsverden, videnskab og fag i skolen. At fortiden per definition ikke længere er tilstede og at historie derfor ikke er, og aldrig kan blive, det samme som fortiden. Historie er med andre ord ikke noget der var, men noget som er, nemlig et værktøj til at repræsentere og forstå den fortid som ikke længere er, sådan at den bliver vedkommende for os i dag. For at forstå de utallige, mangeartede og ofte modstridende resultater af værktøjet, dvs. historiske fremstillinger og fortællinger, og hvad de resultater har med dem at gøre er eleverne nødt til at forstå, og derfor selv bruge, værktøjet. Det værktøj er historisk tænkning. Jeg ønsker derfor med dette bachelorprojekt at belyse nedenstående problemstilling.

2. Problemformulering

Hvordan tænker elever historisk når de skal organisere større mængder af førsteordensviden over et langt tidsforløb til overordnede historiske fremstillinger og hvad illustrerer denne tænkning ved historiefaget i grundskolens praksis?

3. Metode

Dette afsnit vil forklare min videnskabsteoretiske tilgang til undersøgelsen samt give et overblik over de metoder jeg har valgt at benytte mig af, blandt andet hvordan jeg har indsamlet og analyseret min empiri. Slutteligt vil jeg kaste et kritisk blik på mit undersøgelsesdesign, herunder undersøgelsens validitet.

3.1. Videnskabsteoretisk tilgang

Da denne undersøgelse næsten udelukkende anvender kvalitative undersøgelsesmetoder og ønsker at opnå viden gennem analyse af elevers egne forståelser og tænkning er mit ontologiske ståsted og videnskabsteoretiske tilgang en kombination af hermeneutik, fænomenologi og til dels socialkonstruktivisme. Dette valg er baseret på min forståelse af at virkeligheden ikke blot kan undersøges og forstås ud fra en helhed, men at helheden står i relation til nogle dele, og delene står i relation til helheden, hvorfra forståelse og mening opnås. Det socialkonstruktivistiske perspektiv er til stede i det at jeg til en hvis grad også er optaget af, at vise “de grundlæggende antagelser og selvfølgeligheder, der kan eksistere i den givne institution med henblik på at kunne kritisere, dekonstruere og *afselvfølgeliggøre* disse antagelser og dermed skabe muligheder for at forandre praksis” (Haandbæk Schmidt, 2022a, s. 4, kursivering i originalen). Ifølge seniorforsker Helle Hovgaard Jørgensen er det “subjektet og den subjektive erfaring med verden, der spiller en afgørende rolle i et fænomenologisk perspektiv og ofte dét, der vil være genstand for analyse” (2022). Min undersøgelse er optaget af et givent fænomen og subjekt, nemlig folkeskoleelever og deres historiske tænkning, perspektiver og forståelser. Jeg ønsker at komme tæt på hvilke aspekter af historisk tænkning eleverne udviser i praksis når de skal organisere store mængder af viden over en lang periode. Desuden ønsker jeg også at analysere første-persons-perspektivet fra lærerne, hvordan de forstår og arbejder med elevernes historiske tænkning. Da jeg har været dybt involveret i analysen og fortolkningen af min empiri, hvor jeg bl.a. har opnået viden og mening gennem min egen tænkning og forforståelser, tager denne undersøgelse også en subjektivistisk epistemologisk position.

3.2. Kvalitativ metode og hermeneutik

Med denne opgave ønsker jeg at undersøge hvilke aspekter af historisk tænkning elever udviser, når de skal organisere store mængder af førsteordensviden over et langt tidsperspektiv til sammenhængende historiske fortællinger. Jeg har derfor valgt den kvalitative metode, som ifølge Brinkmann og Tanggaard anvendes når “man interesserer sig for, hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles. Man er fx optaget af at beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter” (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 17). Jeg ønsker at opnå en mere dybdegående viden om mit emne, elevers historiske tænkning, gennem en analyse og fortolkning af primært interviewene med eleverne. I min undersøgelse har jeg valgt at arbejde med kvalitative interviews, hvilket jeg vil gå mere i dybden med i næste afsnit. Anvendelsen af interviews som metode giver mig mulighed for at få et indblik i hvordan eleverne oplever og forstår verden, hvilket åbner for en “privilegeret adgang til personens livsverden” (Kvale, 2004, s. 129-130).

Min undersøgelse tager som tidligere nævnt også en hermeneutisk tilgang, der stemmer godt overens med dens konstruktivistiske og subjektivistiske position. I hermeneutikken ses mennesket som et selvfortolkende og meningsskabende subjekt, der stræber efter at forstå (Haandbæk Schmidt, 2022a). Denne humanistiske måde at forholde sig til verden på gennem fortolkning og forståelse er yderst anvendelig i min undersøgelse da den understøtter hvordan subjektive fortolkninger kan bruges til at opnå dybdegående viden (Guba & Lincoln, 1994). Jeg arbejder som nævnt med kvalitative metoder hvor fortolkning af empiri er en del af processen i at opnå meningssammenhænge og dybere forståelser for et emne. Det hermeneutiske princip er, at fortolkning af f.eks. et interview sker inden for en cirkel eller spiralstruktur, hvor de enkelte dele forstås ud fra helheden, mens helheden omvendt må forstås ud fra delene (Haandbæk Schmidt, 2022a). Spiralen illustrerer hvordan man som undersøger ikke begynder på bar bund når man skal forstå noget nyt, men bruger ens forforståelse om fænomenet, til at fortolke med og til at opnå nye forståelser der præger nye fortolkninger der kan blive til nye forståelser og så videre. Smith beskriver det således:

Som mennesker vil vi altid have en historisk og kulturel betinget forforståelse, der kan revideres gennem nye erfaringer, men som samtidig er bestemmende for, hvad det er, vi kan erfare. Forforståelsen er således en forudsætning for, at vi kan skabe nye forståelser.

Hermed bliver forforståelse et aktivt element i fortolkningen og forståelsen af et givent fænomen (Haandbæk Schmidt, 2022a, s. 2-3)

Den hermeneutiske spiral er en tilgang, der gennemsyrrer min undersøgelse da jeg har opnået viden, ved at bevæge mig frem og tilbage mellem empiri og teori for gradvist at få nye forståelser. Min viden om historiefaget og herunder de observationer jeg har gjort mig, har ført mig til min problemstilling, der er udgangspunkt for spiralen. Herefter læste jeg relevant litteratur og formulerede første udkast til min problemformulering således at jeg kunne lave mit undersøgelsesdesign. Næste skridt var at indsamle og kategorisere min empiri på baggrund af en tematisk analyse. Herefter udvalgte jeg yderligere relevant teori og litteratur. Denne nye viden gjorde mig opmærksom på hvad jeg skulle kigge efter og gå i dybden med i min analyse og fortolkning. Gennem analyse og fortolkning af mit empiri tilegnede jeg mig en dybere indsigt i min problemstilling og kunne derigennem diskutere min undersøgelses konklusioner. Resultaterne og fortolkningerne denne metode frembringer skal dog opfattes som en af flere sandheder, hvor min egen forståelse af virkeligheden har haft indflydelse på resultaterne (Bryman, 2015; Goulding, 1999).

3.3. Undersøgelsesdesign

For at undersøge og svare på min problemformulering har jeg valgt at gøre brug af et kvalitativt undersøgelsesdesign. Jeg vil nedenfor beskrive først; hvordan jeg har indsamlet min empiri igennem gruppeinterviews og en form for blanding af et interview og arbejdsspørgsmål og derefter hvilke metoder jeg har brugt til at analysere min empiri.

3.3.1. *Indsamling af empiri*

Jeg har indsamlet min empiri gennem gruppeinterviews og et eksplorativt spørgsmål til skriftlig besvarelse. Dette mix af forskellige undersøgelsesmetoder er anvendt til at opnå forskellige vinkler på undersøgelsen og for at bidrage til en stærkere validitet af dens resultater. Alle interviewspørgsmål er udformet på baggrund af min problemformulering og de specifikke problematikker denne opgave ønsker at undersøge. Gruppeinterviewene er semistrukturerede interviews hvor jeg har benyttet mig af en interviewguide. Jeg forberedte en række spørgsmål, som jeg ønskede besvarede, men jeg stillede også uddybende spørgsmål, som kun delvist kunne

bestemmes på forhånd. Med denne metode har eleverne haft mulighed for at svare frit og meget åbent på mine spørgsmål. Denne undersøgelse følger delvist en fænomenologisk undersøgelsestilgang, da jeg ønsker at få en dybere forståelse for elevernes tænkning om historie generelt og i særdeleshed i forhold til historisk empati. Eleverne vil i interviewene også skulle beskrive deres egen forståelse og opfattelse af historie, hvortil den fænomenologiske tilgang er passende. Nogle af interviewspørgsmålene er derfor konstrueret således at de lægger op til meget åbne, dybdegående og alsidige svar, ved f. eks at stille beskrivende spørgsmål som “hvad er historie for jer”. Ligeledes anvender jeg i undersøgelsen også hermeneutisk metode, da nogle af spørgsmålene er konstrueret på en måde, der lægger op til mere fortolkende svar og beskrivelser. Af etiske årsager bliver der ikke nævnt nogle navne i min opgave.

3.3.1.1. Eksplorativ opgave

Det første skridt i indsamlingen af min empiri var at jeg besøgte en 9. klasse på en folkeskole i Nordjylland og bad dem om i grupper skriftligt at besvare følgende opgave:

Fortæl historien om Danmark i de sidste ca. 1000 år. Prøv ikke kun at give datoer og fakta, men skab et stort billede af historien om Danmark. 1. Hvad kendetegnede Danmark for 1000 år siden? 2. Hvornår og hvordan skete de væsentligste (ifølge dig) ændringer i Danmark i de sidste 1000 år? 3. Prøv at fortælle hvordan samfundet og menneskene var i det store billede.

De svarede på deres computer via Google Analyse, men jeg var fysisk tilstede i lokalet da de svarede sådan at jeg kunne svare på opklarende spørgsmål. På baggrund af resultaterne (se Appendiks E) vurderede jeg at jeg havde brug for mere empiri og for at kunne stille uddybende spørgsmål. Samtidig vurderede jeg at jeg ville få længere og mere kvalitative svar hvis eleverne havde mulighed for at formulere sig mundtligt. Derfor valgte jeg også at gennemføre elevinterviews i grupper.

3.3.1.2. Gruppeinterview

Jeg har valgt at udføre gruppeinterview, hvor flere elever interviewes på en gang, med det formål at undersøge elevers historiske tænkning. Jeg interviewede på baggrund af en interviewguide (se Appendiks A) i alt otte 9. klasseselever fordelt på tre gruppeinterviews efter aftale med en folkeskole i København. Jeg har valgt at interviewe elever i 9. klasse som har gennemgået hele

folkeskolens historieundervisning for at undersøge sammenhænge mellem undervisningen og deres historiske tænkning. En af fordelene med gruppeinterviews er at de lægger op til mere fortolkende svar og beskrivelser samt at de kan skabe mulighed for diskussion og refleksion, hvor interviewpersonerne kan kvalificere egne og hinandens udsagn. En ulempe ved denne form for interviews, og især med børn er, at de enkelte elevers udtalelser nemt kan blive påvirket af, at der sidder andre elever omkring dem. De holder derfor måske tilbage med deres egentlige svar og holdninger, især hvis de adskiller sig fra resten af gruppens.

3.3.2. Analyse af empiri

Den overordnede analyse af min indsamlede empiri vil blive foretaget på baggrund af mit teoretiske rammeværk jeg vil introducere i mit teoriafsnit. Men, hvor teoriafsnittet fungerer som en base for, hvad jeg specifikt kigger efter og undersøger i min analyse, vil dette metodeanalyseafsnit forklare de strukturelle linjer bag analysen. Hvordan jeg har observeret og kategoriseret min empiri på en specifik og systematisk måde.

3.3.2.1. Tematisk analyse

Til analysen af gruppeinterviewene med eleverne og svarene på det eksplorative spørgsmål vil jeg anvende en tematisk analyse der er “a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data” (Braun & Clarke, 2006). Den tematiske analyse har til formål at finde generelle temaer og problematikker i gruppeinterviewene med eleverne og elevsvarne på det eksplorative spørgsmål. Med denne fremgangsmåde ønsker jeg at opnå en mere afgrænset, dybere og fyldestgørende forståelse for elevernes historiske tænkning. Normalt vist foretages en tematisk analyse enten induktivt eller deduktivt. Ved en induktiv metode findes temaerne udelukkende på baggrund af en kodning af empirien og ikke på baggrund af eksisterende koderammer eller teoretiske forforståelser (Braun & Clarke, 2006). Ved en deduktiv metode er temaerne fundet på baggrund af undersøgerens egen teoretiske interesse i emnet dvs. teorier er allerede blevet udvalgt, og kodningen af empirien bærer derfor præg af dette. Temaerne vil således ofte repræsentere det data der er fundet mest anvendeligt for undersøgelsen frem for en mere overordnet kategorisering af al data. Derimod, som beskrevet af Braun og Clarke, er den deduktive analyse “driven by the researchers’ theoretical or analytic interest and may provide a more detailed analysis of some aspect of the data but tends to produce a less rich description of

the overall data” (2006). Da denne undersøgelse gør brug af den hermeneutiske spiral, anvender jeg en blanding af induktiv og deduktiv metode i min tematiske analyse. Til sidst vil jeg gøre det klart, at jeg som undersøger anerkender at “researchers cannot free themselves of their theoretical and epistemological commitments, and data are not coded in an epistemological vacuum” (Braun & Clarke, 2006). Den tematiske analyse resulterede i tre temaer som jeg vil udfolde i analyseafsnittet. Se Appendiks F for kategoriseringskema og Appendiks B for transskriberingen af relevante uddrag.

3.3.2.2. Steiner Kvaless meningsfortolkning

Jeg har anvendt Steinar Kvaless meningsfortolkningstilgang, som præsenteres i hans bog *Doing Interviews* (2007) til at analysere og fortolke temaerne fra elevsvarene. Kvale beskriver hvordan: “The interpretation of the meaning of interview texts goes beyond a structuring of the manifest meanings of what is said to deeper and more critical interpretations of the text. [...] bringing the subjects' own understanding into the light as well as providing new perspectives from the researcher [...] The interpreter goes beyond what is directly said to work out structures and relations of meaning not immediately apparent in a text” (2007). Jeg har fortolket temaerne med henblik på at finde en dybere mening bag elevernes svar, med et stærkt fokus på den kontekst de befinder sig i.

3.4. Validitet og reliabilitet

Som afslutning på metodeafsnittet, vil jeg kort diskutere undersøgelsens validitet og reliabilitet. Min problemstilling handler om sammenhænge mellem elevers historiske tænkning, historiefaget i folkeskolens formål og fagets praksis. Jeg har forsøgt i min eksplorative opgaveformulering og mine elevinterviews at stille spørgsmål som kan belyse hvordan elever tænker historisk, når de skal organisere store mængder af førsteordensviden over et langt tidsperspektiv til sammenhængende historiske fortællinger. Jeg synes at elevernes svar og min analyse og fortolkning af deres svar bestemt belyser elementer af elevers historiske tænkning og åbner for diskussioner af sammenhængen mellem historiefagets formål og fagets praksis i folkeskolen. Min undersøgelse er dog udfordret af at det er første gang jeg laver en kvalitativ undersøgelse med selvindsamlet empiri og undersøgelsesdesign, som undersøger en problemstilling af dette omfang og kompleksitet. Mit undersøgelsesdesign famler derfor en

kende, men dog ikke helt i blinde, efter hvilke spørgsmål som har potentialitet til at belyse elevernes historiske tænkning. Ikke desto mindre synes jeg trods alt at kunne spore en vis sammenhæng mellem min problemformulering, mit undersøgelsesdesign, min empiri og min analyse og fortolkning af empirien. I forhold til analyse og fortolkning af min empiri har jeg søgt at skrive den så lodigt og fagligt funderet som muligt, men jeg er selvfølgelig præget af de rapporter og akademiske artikler jeg har læst om min problemstilling. Grundet denne undersøgelses relativt begrænsede empirigrundlag kan undersøgelsen selvfølgelig ikke generaliseres til hele populationen af danske skoleelever.

4. Teori

I dette afsnit redegør jeg for de teorier jeg primært anvender i min analyse og diskussion.

4.1. Collective Memory-tilgangen til historie

Rapporten *Historiefaget i fokus* (2015) påpeger at ”skolefaget i praksis ofte styres og struktureres af den store og for os alle fælles fortælling” (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015, s. 5). Dette er en tilgang, som den canadiske historiedidaktiker Peter Seixas kaldes for collective memory-tilgangen (2009). Collective memory-tilgangen handler om at eleverne i praksis undervises i den ene samlede fortælling om fortiden, som giver dem forklaringen på, hvorfor den tid og det samfund som de lever i, ser ud som det gør i dag (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015). Seixas understreger imidlertid en vis problematik ved sådan en tilgang til historien, i og med at dens funktion er at skabe en national sammenhængskraft, et kollektivt os og dem (Seixas, 2009, s. 719). Han peger på grundskolen som en særligt vigtig og interessant institution med henblik på dens rolle i skabelsen af en national kollektiv erindring hos børn og unge (Seixas, 2009, s. 720).

4.2. Historisk tænkning

“Histories are the stories we tell about the past.” (Seixas & Morton, 2013, s. 1). De favner bredt og kan fortælle om noget så simpelt som hvad der skete i sidste weekend til familiefesten til mere komplekse fortællinger om hvordan nationer blev til eller hvordan global handel udviklede sig (Seixas & Morton, 2013). Ifølge Seixas og Morton har mennesket et behov for meningsfulde og sammenhængende fortællinger om hvad der kom før os (2013). At forstå og skabe mening af fortiden, og hvordan den er forbundet med nutiden, er dog en kompleks og ofte uoverkommelig opgave. Seixas & Morton uddyber “a gap exists between the present we live in and the infinite, unorganized, and unknowable "everything that ever happened." How we overcome that gap gives rise to history” (Seixas & Morton, 2013, s. 1). Historiefaget i sin kerne forsøger netop at videreformidle meningsfulde og sammenhængende fortællinger om hvad der kom før elevernes nutid, som også fremhævet i historiefagets formål udformet af Børne- og Undervisningsministeriet:

Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv [...] Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger

for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.” (2019, s. 7)

Nogle af de fundamentale spørgsmål historieundervisningen forsøger at arbejde med er f. eks. hvordan ved vi, det vi ved om fortiden? Og hvordan kan vi repræsentere viden omkring noget der ikke længere eksisterer (fortiden)? (Seixas & Morton, 2013). I en undersøgelse af elevers syn på historiefaget, udført af HistorieLab, er det blevet påvist, hvordan det i historieundervisningens praksis ofte er læreren eller læremidlet der afgør, hvad der skal undervises i og hvordan. Der er typisk en formel for hvordan et historieforløb udføres, hvor aktiviteterne og opgaverne er defineret af, det anvendte læremiddel eller læreren selv (Pietras & Poulsen, 2016). Dette har vist sig at være en mulig grund til at “en del elever mener, at det vigtigste i historie er at akkumulere kundskaber, eller første-ordens-viden” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 109), hvilket kan “fremme forestillingen om, at fortiden og fortællingen om den er identisk, og at det er den, der i fiks og færdig form præsenteres for dem i de anvendte læremidler” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 109). Denne opfattelse kan lede til en begrænset historieforståelse, hvor den kritiske forståelse af hvordan historien hænger sammen går tabt, som Seixas og Morton også argumenterer for “It would be naive to expect to find one universal structure of historical thinking that would apply to all cultures for all time”. I stedet for at tænke og ‘gøre’ historie, hvor eleverne, som beskrevet i historiefagets formål, arbejder “*analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger*” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7) lærer de modsat kun at tilegne sig kundskab, herunder at første-ordens-viden er en endelig sandhed og at fortiden kan forstås som en samlet kollektiv fortælling. I sådan et tilfælde bliver historiefaget “a-fagligt og meningsløst” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 109). Historiefagets formål lægger op til, at eleverne skal styrke deres historiske tænkning, en kompetence, der kan forklares og praktiseres på forskellige måder. I denne opgave vil jeg gøre brug af de canadiske historiedidaktikere Seixas og Mortons model ”The Big Six Historical Thinking Concepts”.

4.3. The Big Six Historical Thinking Concepts

I Seixas og Mortons bog *The Big Six Historical Thinking Concepts* argumenterer historiedidaktikerne for, at historiefaget fejler i deres definition af, hvilke problemer der er relateret til at konstruere og fortælle om historien. De mener dermed, at det ikke er en

overraskelse at “most students don't learn to grapple with the problems, and never learn the workable accommodations that historians use. Instead, they take intellectual shortcuts and, in so doing, miss out on both the challenge and much of the excitement of doing history.” (Seixas & Morton, 2013, s. 4). Som følge af dette, har Seixas og Mortons udledt seks store koncepter for historisk tænkning der kan hjælpe elever med at tænke historisk, herunder forstå problematikkerne det indebærer og historiefagets kompleksitet. Kernen af hver af de seks koncepter bygger på en problematik i forhold til at konstruere og forstå historie, og er samtidig en måde hvorpå man kan måle elevernes historiske tænkning. Koncepterne er (a) historisk betydningsfuldhed; (b) kildearbejde; (c) kontinuitet og forandring; (d) årsager og konsekvenser; (e) historisk perspektiv og (f) den etiske dimension. De koncepter jeg primært vil gå i dybden med i min analyse og diskussion er historisk perspektiv og historisk betydningsfuldhed.

4.3.1. Historisk perspektiv

Dette koncept bundet i den historiefaglige problematik som ligger i spørgsmålet “how can we better understand the past?” (Seixas & Morton, 2013, s. 138). Ifølge Seixas & Morton betyder dét, at tage et historisk perspektiv, at man forsøger at “see through the eyes of people who lived in times and circumstances sometimes far removed from our present-day lives” (2013, s. 138). Elever kan til dels tænke at de godt ville kunne forestille sig, idet de er empatiske mennesker med følelser, hvordan det var at leve i Danmark under 2. Verdenskrig. De mener måske selv, at de godt kan sætte sig ind i de følelser, herunder håbet og frygten, jøderne oplevede i koncentrationslejre. Men der er “decades of difference between the worldviews of these individuals and our own” (Seixas & Morton, 2013, s. 138). Seixas og Morton argumenterer for, at denne forestilling uden beviser ikke er andet end en gætteleg, en handling der ikke hører hjemme i historiefaget (2013). Historisk perspektiv betyder således ikke, at eleverne skal lære at sætte sig i de historiske aktørers sted og have sympati for en bestemt tids adfærd eller tanker. Det handler om, at “prøve at forstå og dermed at kunne møde en tid på dens egne præmisser” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 119) og dermed tilegne sig en “valid understanding of what the historical actor's thoughts and feelings likely were” (Seixas & Morton, 2013, s. 138). Som historiedidaktikerne rigtig nok understreger, så kan vi ikke opnå dette, ved bare at forestille os fortiden. Elevernes historiske perspektiv kan styrkes ved at læreren sætter rammerne for at eleverne kan “make evidence-based inferences about the thoughts and feelings of the characters

of history” (Seixas & Morton, 2013, s. 138). De skal bl.a. lære, at se på begivenhederne i forhold til deres samtid, hvilket vil sige, at tænke den historiske kontekst med når de analyserer og fortolker den givne begivenhed eller historiske periode. Det betyder også, at de skal lære, at undersøge flere forskellige perspektiver, når du prøver at forstå historien. Det historiske perspektiv bunder i, at lave evidens-baserede analyser og fortolkninger af hvad f.eks. historiske karakterer sagde, gjorde og troede på, dette kan, som Seixas & Morton beskriver, være kompliceret, og ofte vil elever, og til dels lærere, undersøge fortiden gennem “our own present-day lenses, with concerns and questions that arise from the present” (2013, s. 138). I min analyse og diskussion vil jeg komme ind på nogle af de guideposts Seixas & Morton kobler til konceptet historisk perspektiv (se Appendiks C). Disse guideposts er “the big ideas related to each concept - the “way in” to the historian's way of thinking. They mark a path from the historian to the classroom.” (Seixas & Morton, 2013, s. 138).

4.3.2. *Historisk betydningsfuldhed*

Som nævnt i det foregående, omfatter begrebet ’fortiden’ alt, hvad der nogensinde er sket. Det står derimod klart at historien kun omfatter en ”mikroskopisk del af fortiden” (Seixas & Morton, 2013, s. 110). Spørgsmålet er derfor, hvilke begivenheder i fortiden er så vigtige, at de bør huskes og undervises i? Og “efter hvilke kriterier vælges signifikante begivenheder?” (Seixas & Morton, 2013, s. 110). Ifølge Pietras og Poulsen (2016) mener mange elever at lærerne og/eller læremidlerne afgør, hvad der er historisk betydningsfuldt. Men det er vigtigt for eleverne at få brudt den forestilling, og dykke ned i de processer, som ligger bag læremidler og historiekanon. Pietras og Poulsen peger i den forbindelse på den britiske historiedidaktiker Christine Counsells 5-r model; remarkable, remembered, resulted in change, resonant og revealing, som er en række kriterier for, ”hvad og hvordan noget er historisk betydningsfuldt” (2016, s. 111). Remarkable, eller ’bemærkelsesværdigt’, dækker ”noget, der i sam- eller eftertiden blev set som noget bemærkelsesværdigt, fordi det var unikt, usædvanligt, overraskende eller specielt i forhold til, hvad der var sket før og/eller efter” (Pietras & Poulsen, 2016, 111). Remembered, eller ’husket’, er det fra fortiden, der huskes pga. dets afgørende rolle i en gruppes eller nations kollektive erindring. Resulted in change, eller ’gav forandring’, er de ”brud,” som fik ”vidt- og langtrækkende konsekvenser” og dermed førte til grundlæggende forandringer (Pietras & Poulsen, 2016, s. 112). Resonant er ”noget, der vækker ”genklang” i vores tid,” altså noget, som

skaber ”perspektiver mellem situationer på tværs af tid og rum.” Det sidste ’r’ i Counsell’s model er revealing, eller ’afslørende’, dvs. noget, ofte en historie eller begivenhed af personlig karakter, der ”kan forklare [...] eller åbne op for indsigt i en større sammenhæng” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 112). Seixas og Morton fremhæver, hvordan narrativ er en gennemgribende faktor i historien, og understreger dermed at der er tale om et konstrukt, ikke i den forstand at historien er grebet ud af den blå luft, men at den er ”konstrueret” af fortidens ”byggeklodser” (2013, s. 20-21). Denne forståelse af historien og det historisk betydningsfulde som værende konstrueret, giver os en forklaring på, hvordan det kan være at vi kan iagttage en vis varians, når det kommer til, hvad der er historisk betydningsfuldt (Seixas & Morton, 2013, s. 22). Dette kommer ifølge Seixas og Morton til udtryk på to måder. ”Varians over tid” – vi forstår at historisk signifikans konstrueres i relation til vor tids og samfunds sensibiliteter og beskæftigelser, hvilket forklarer, hvorfor den historiske signifikans ændrer sig over tid. Livet og kulturen forandrer sig over tid, det historisk betydningsfulde kan derfor ikke være fastlåst og uforanderligt, men må følge med tiden (Seixas & Morton, 2013, s. 22). For det andet har vi ”variens fra gruppe til gruppe,” hvor der fokuseres på ’forfatteren’ af historien. Enhver forfatter af historien, hvad end der er tale om en elev, lærer eller historiker, bidrager med sit eget verdenssyn. En historiker for en nation, der netop har tabt en krig, vil alt andet lige give et radikalt anderledes perspektiv på de historiske begivenheder end sejrherren (Seixas & Morton, 2013, s. 23).

På samme måde som med foregående koncept, vil jeg i min analyse og diskussion komme ind på nogle af de guidepost Seixas & Morton kobler til konceptet historisk betydningsfuldhed (se Appendiks D).

4.4. Dannelse og handlekompetence

I planlægningen af historieundervisningen kommer man ikke udenom et blik på folkeskolens formål:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Her er der tre begrebspar, der er særlig centrale: 1) dannelse og uddannelse, 2) dansk kultur og andre kulturer og 3) individ og fællesskab. Dannelsesbegrebet kan siges at være formålsorienteret mens uddannelsesbegrebet er målrettet. Intentionen med uddannelse er, at eleverne skal tilegne sig nogle konkrete kompetencer i forskellige fag som sætter dem i stand til at håndtere specifikke jobfunktioner eller opgaver i samfundsmæssige sammenhænge. Hensigten med dannelse er mere overordnet og over længere tid og handler mere generelt om at kunne tage vare på sig selv og tage del i et demokratisk samfund (Canger & Kaas, 2016). Dannelse og demokrati hænger således tæt sammen, og er grundlæggende elementer i undervisningen - også i historiefaget. I historiefagets faghæfte fra børne- og undervisningsministeriet står der bl.a. at: "eleverne skal opnå fortrolighed med dansk kultur og historie som en forudsætning for, at eleverne kan leve og deltage aktivt i et demokratisk samfund. Dvs. et samfund, der bygger på forståelsen af, at både individer og fællesskaber er historieskabte såvel som historieskabende" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 27).

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki har spillet en stor rolle i vores syn på dannelse og er kendt for sine dannelseteorier og overvejelser vedrørende hvordan man udvælger indhold til undervisningen. Han argumenterer for, at dannelsesmålet bør være, at udvikle menneskets selvbestemmelse-, medbestemmelse- og solidaritetsevne og opdrage det med et mål om demokrati og frihed (Klafki, 2005, s. 68). Hans teorier og tænkninger er derfor relevante at nævne, i forhold til min opgaves emnefelt. Overordnet skelner Klafki i sine dannelsesstilgange mellem individets egen individuelle dannelse og folkeskolens bidrag til individets dannelse, i form af almindendannelse. Den individuelle dannelsesproces bør, i et demokratisk samfund, munde ud i den førnævnte kompetencer, nemlig elevens evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2005, s. 69). I forhold til skolens almindendannelse, skal lærerne hjælpe med at opdrage eleverne til at blive ansvarlige individer i det danske samfund. I forhold til at opnå dette, delte Klafki hans dannelsese teori op i to forskellige dannelsesstilgange, material dannelse, der fokusere på indhold, og formal dannelse, der sætter menneskelige egenskaber i fokus "Dannelsesprocesser i en skolekontekst handler i den forstand om hele tiden at tænke på et indhold og en form, der bidrager til elevens løbende udvikling af kategorier at forstå verden ved hjælp af" (Klafki, 2001 som citeret i Canger & Kaas, 2016). Disse tilgange indeholder begge vigtige elementer og synsvinkler, men de kan ifølge Klafki ikke stå alene. I Klafkis kritiske og konstruktive dannelsese teori, kategorial dannelse, er de to tilgange derfor koblet sammen, og

danner ét dannelsesideal, der tager eksplicit stilling til det arbejde og den retning folkeskolens undervisning bør stræbe efter.

Ifølge didaktikeren Vagn Oluf Nielsen, er historiefaget et dannelsesfag der bidrager til, at elever kan blive demokratisk dannede. Ifølge Nielsen er historiefaget også med til at styrke elevernes forståelse for deres egen nutid og fremtid: “forståelsen af nutiden og tolkningen af fortiden har i et eller andet omfang betydning for det perspektiv, hvori vi ser fremtiden – og omvendt – og er dermed med til at afgøre, hvilke handlinger vi mener er de mest hensigtsmæssige, for at vi kan deltage i den demokratiske proces og få indflydelse på, hvordan vi kan bevæge os i retning af det bedst mulige liv og samfund” (Nielsen, 2010, s.574), hvilket også bliver underbygget i historiefagets faghæfte fra børne- og undervisningsministeriet som skriver at “vi er hver især og som samfund formet af den fortid, vi har, ligesom vi er med til at forme den fremtid, vi går i møde” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 27). Formålet med dette er, at eleverne skal kunne tage kvalificeret stilling og udvise handlekompetence, en kompetence beskrevet af bl.a. Karsten Schnack. Handlekompetence er ifølge Schnack et centralt element i et politisk dannelsesideal “Handlekompetence er politisk, demokratisk dannelse” (2005, s. 15) som på mange måder kan kobles med Klafki forståelse af at elevernes udvikling af evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er centralt for at opnå dannelsesmålet, så bør undervisningen også pege frem mod et handlingsperspektiv.

5. Analyse

På baggrund af en tematisk analyse af min empiri har jeg udledt tre temaer i relation til historisk tænkning som jeg vil analysere og diskutere i dette afsnit. De tre temaer er:

- Det kollektive jeg - elevers kollektive erindring om fortiden som én arketypisk historie
- Elevers forståelse af historisk perspektiv
- Elevers forståelse af historisk betydningsfuldhed

I min analyse vil jeg yderligere søge at forbinde de tre temaer til den nuværende undervisningspraksis i folkeskolen.

5.1. Det kollektive jeg - elevers kollektive erindring om fortiden som én arketypisk historie

En gentagende forekomst i mange af elevernes svar er brugen af det personlige pronomen *vi* i konstruktionen af deres historiske fortælling. I kontekst forstår jeg dette *vi* som at eleverne, bevidst eller ubevidst, trækker på ansatser af en arketypisk *stor fortælling* som knytter sig til en fælles identitet, et kollektivt jeg. Denne identitet, dette kollektive jeg fremstår i elevernes fortællinger ofte som nationen Danmark og dens befolkning. Eksempelvis i dette citat fra et af gruppeinterviewene af elever:

Efter det så kom vikingetiden, der tog *vi* [min kursivering] på togter, erobrede dele af England - der var religion også... - blev *vi* [min kursivering] ikke også samlet under kalmarunionen der, tror jeg med Norge og Sverige. Og i forhold til de nordiske guder - ja nordisk mytologi. Og efter det var det der *vi* [min kursivering] begyndte at blive kristne. Så samlede Harald Blåtand hele Danmark og gjorde dem kristne (se Appendiks B for citatets kontekst i interviewet).

Brugen af det personlige pronomen *vi* optræder også i de skriftlige svar fra eleverne i Nordjylland, som eksempelvis når en elev skriver "Danmark havde næsten hele Skandinavien. og *vi* [min kursivering] havde en enevælde regering der blev bestyret af en konge. *Vi* [min kursivering] havde kolonier omkring i verden. *Vi* [min kursivering] havde de danskvestindiske ø'er. i år. *Vi* [min kursivering] fik demokrati under 2. verdenskrig" (se Appendiks E for de skriftlige svar fra de nordjyske elever). Det kollektive jeg træder således frem både når spørgsmålet handler om at sammenfatte en generel menneskelig historie og når det handler

specifikt om Danmarks historie. Elevernes svar centrerer sig, i min analyse, i vidt omfang om en absolut fortælling om fortiden med udgangspunkt i nationen Danmark, som eleverne identificerer sig med. Eleverne beskriver hvilke perioder ‘vi’ levede i?, hvem bestemte over ‘os’?, hvem var ‘vi’ i krig med?, hvilke kolonier havde ‘vi’? En sådan organisering af fortiden i én absolut fortælling er det den canadiske historiedidaktiker Peter Seixas (2009) kalder for *collective memory*. Den *kollektive erindring* refererer her til en historieforståelse, hvor det handler om at finde og lære en absolut fortælling at kende. En absolut fortælling som knytter sig til en opfattet fælles, ofte national, identitet. Hvordan kan det være at store dele af elevernes historiske fortællinger er udtryk for en sådan absolut *kollektiv erindring*? Elevernes fortællinger reflekterer den måde jeg spørger dem på. I det skriftlige spørgsmål spørger jeg specifikt til dansk historie, hvorfor elevernes fortællinger selvfølgelig beskriver dansk historie. Men det er alligevel bemærkelsesværdigt i hvor høj grad eleverne producerer en identitetsbåret fortælling med fokus på nationsopbygning, krige og politisk historie som når forskellige elever skriver “Danmark var et stort land med meget magt, og vi dominerede viking tiden, senere hen mistede vi alt pga. Christian d. 4” og “Så havde vi nogle krige mod sverige” (se Appendiks E). Denne fortælling går igen i gruppeinterviewene som ellers tager udgangspunkt i et endnu bredere spørgsmål om hele menneskets historie uden at nævne Danmark. Historiske fortællinger kan konstrueres på mange måder og være udtryk for mange forskellige aspekter af historisk tænkning. Så hvorfor er relativt store dele af elevernes fortællinger udtryk for en reproduktion af én absolut fortælling om os, nationen, konger og krige?

Min tese er, at det er fordi at det er den fortælling som eleverne bliver præsenteret for i undervisningen og i særdeleshed i de læremidler og fagtekster som bruges i grundskolen. I en rapport om historiefaget i folkeskolen fra HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling vurderes det at:

... skolefaget i praksis ofte styres og struktureres af den store og for os alle fælles fortælling. Den har mange afskygninger – og ligger ikke mindst tungt i faget via læremidler og særligt grundbogslignende tekster. Faget sender således – på trods af alle intentioner – det signal til eleverne, at historie handler om at finde og lære en absolut fortælling at kende.” (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015, s. 5).

I faghæftet for historie i folkeskolen står der i fagets formål stk. 2 at “Eleverne skal arbejde *analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger* [min kursivering] for

at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Der er efter min vurdering således en væsentlig divergens, og måske ligefrem en modsætning, mellem fagets erklærede formål om at eleverne skal arbejde analytisk og vurderende og så fagets praksis, hvor eleverne skal finde og lære en absolut fortælling at kende. Dette er ikke så meget et problem fordi praksis ikke opfylder en formulering i et styringsdokument, men det er et problem fordi det er svært for eleverne at forstå hvorfor og hvordan de skal arbejde analytisk og vurderende når de, særligt i kraft af læremidlerne, allerede er af den opfattelse at fortællingen ligger fast (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015). Peter Seixas formulerer det således “In the 21st century, to the extent that schools continue to serve the construction of the nation through the transmission of a mythic collective memory, the critical potential of the history curriculum is in danger of impoverishment or irrelevance” (2009, s. 720).

5.2. Elevers forståelse af historisk perspektiv

En rød tråd i alle tre gruppeinterview er, at eleverne i deres svar tenderer mod en udpræget lineær historieforståelse grænsende til det teleologiske. Teleologi er en filosofisk retning, som søger at redegøre for forhold ud fra en antagelse om at der findes en ideel og hensigtsmæssig indretning af verdenen, en normaltilstand som kan og bør opnås. En lineær teologisk historieforståelse er derfor en forståelse hvor processer og begivenheder altid udvikler sig frem mod nogle ideelle og hensigtsmæssige være- og tænkemåder, som er dem vi, forstået som en forestillet kollektiv menneskelighed, har i dag. Det kommer for eksempel til udtryk når forskellige elever fortæller at “Så kom vi til bronzealderen efter det, eller jernalderen det kan jeg ikke huske. Vi begyndte at bruge vores ressourcer bedre - bruge flere metaller - vi blev klogere.” og vurderer at “Vi er jo blevet dem vi er i dag på grund af at vi har lært af vores fejl.” samt i følgende udsagn:

Man havde ikke så meget viden om hvordan man skulle leve og sådan noget. Man kan jo gå tilbage til, altså der har altid været forskellige konflikter med forskellige meninger og at man på en eller anden måde ikke vidste nok om livet så derfor blev rigtig mange religiøse og så noget.”. (Se Appendiks B for citaternes kontekst i de tre interview.)

At fortidens mennesker ikke havde “så meget viden om hvordan man sådan skulle leve” bygger på en forståelse hvor hvordan man skal leve er én normaltilstand som kan opnås, hvis man blot

har nok viden. En sådan historieopfattelse hænger i min analyse sammen med hvordan elever forstår fortidens mennesker som igen hænger sammen med hvordan elever møder og arbejder med fortidens mennesker i undervisning, læremidler og historiske fremstillinger. At forstå fortidens mennesker er et af Seixas og Mortons (2013) seks koncepter for historisk tænkning, nemlig det som de kalder historisk perspektiv. De argumenterer, i en af deres guideposts om historisk perspektiv, for at “the perspectives of historical actors are best understood by considering their **historical context**.” (Seixas & Morton, 2013, s. 148, fremhævelse i originalen). En demonstration af eller et tegn på en begrænset forståelse for denne guidepost er, ifølge Seixas og Morton, når en elev “judges people in the past as dull-witted or weird, because the student ignores historical context” (2013, s. 148). Det er, efter min analyse og fortolkning, det som eleverne i min undersøgelse gør når de ofte svarer med variationer af at “vi blev klogere” og at “vi har fået indsigt på hvad der er rigtigt og forkert” (se Appendiks B.)

En udfordring, for denne analyse og fortolkning af elevernes historiske perspektiv, er at jeg har genereret min empiri ud fra meget omfangsrige spørgsmål, hvor jeg beder eleverne om at producere deres egen overordnede fortælling om fortiden over meget lang tid. I denne øvelse er elevernes svar, i min optik, udpræget et udtryk for en begrænset forståelse af historisk perspektiv. Spørgsmålet er om elevernes svar havde vist tegn på en stærkere forståelse for historisk perspektiv, såfremt jeg havde stillet spørgsmål og/eller opgaver som undersøgte elevernes forståelse af fortidens aktører i en specifik historisk periode, som eksempelvis middelalderens menneskers tro på skærsilden og de deraf relaterede afladsbreve eller den europæiske elites slavegørelse af sorte afrikanere i 1600- og 1700 tallet. Dette havde muligvis givet eleverne bedre muligheder for at demonstrere en stærkere forståelse af historisk perspektiv, som ifølge Seixas og Morton er når en elev “explains or illustrates perspectives of people in their **historical context**” (2013, s. 148, fremhævelse i originalen). Ikke desto mindre vurderer jeg at eleverne udviser tegn på en begrænset forståelse af historisk perspektiv selv når de skeler til specifikke historiske perioders aktører, som eksempelvis når en elev siger “at man på en eller anden måde ikke vidste nok om livet så derfor blev rigtig mange religiøse” (se Appendiks B). Det er lidt uklart præcis hvad eleven refererer til her og jeg fik desværre ikke fulgt op med et opklarende spørgsmål, men umiddelbart tænker jeg at eleven sigter til mennesker i Europas udprægede religiøse (læs kristne) livssyn og praksis i perioden fra at kristendom blev statsreligion i romerriget og frem til at mange mennesker i Europa tilegner sig et stadig mere videnskabeligt livssyn fra slutningen af det 18.

århundrede og op gennem de 19. og 20 århundreder. Et kristent livssyn som inkluderede troen på skærsilden, hekse, synd med mere. I citatet forklarer eleven dette religiøse livssyn med at den tids mennesker “ikke vidste nok om livet” og eleven beskæftiger sig således ikke med alle de kontekster som dette livssyn er formet af.

5.3. Elevers forståelse af historisk betydningsfuldhed

Eleverne, i særdeleshed de mere historisk interesserede, udviser i deres svar flere tegn på at de har tilegnet sig indsigt i den førsteordensviden, som de er blevet præsenteret for i læremidler og undervisning. Eleverne demonstrerer også en forholdsvis god forståelse for relativ kronologi og er i stand til at bruge den i deres overordnede historiske fremstillinger. En gruppe elever italesætter sammenhængen mellem klimaforandringer og industrialiseringen og demonstrerer dermed at de kan kæde nutidige fænomener til fortiden. Når jeg til gengæld analyserer elevernes fremstillinger i deres helhed bærer de præg af (a) en noget tilfældig udvælgelse af historiske begivenheder og processer; (b) udfordringer i forhold til at drage paralleller og se sammenhænge mellem det forskellige indhold de er blevet undervist i; samt (c) begrænsede færdigheder i relation til at organisere deres førsteordensviden til sammenhængende fremstillinger over en lang tidsperiode. Denne analyse skal selvfølgelig tages med det store forbehold at den baserer sig på en begrænset empirisk undersøgelse både hvad angår omfang og mine kompetencer til at udfærdige og gennemføre en undersøgelse af denne karakter. De analyser jeg præsenterer i de ovenstående tre punkter kan således selvfølgelig ikke generaliseres til alle historieelever i den danske grundskole. Ikke desto mindre peger min analyse på en række af de samme udfordringer i relation til elevers historiske tænkning, overblik og anvendelse af faget som de forskellige engelske undersøgelser, hvis konklusioner jeg redegør for i mit state of the art afsnit.

Punkt a ovenfor, om elevernes udvælgelse af historiske begivenheder og processer, handler om elevernes evner til at vurdere hvad der er historisk betydningsfuldt og anvende de vurderinger i deres fremstillinger. Hvad der er historisk vigtigt er der selvfølgelig ikke noget endegyldigt svar på, men enhver der beskæftiger sig med historie, særligt når man som eleverne her skal forsøge at sige noget overordnet om fortiden, må gøre sig nogle overvejelser og opstille nogle kriterier for hvad der er historisk betydningsfuldt. Dette relaterer sig til det af Seixas og Mortons koncepter for historisk tænkning som handler om hvordan noget bliver historisk

betydningsfuldt (2013). I mit teoriafsnit redegør jeg for Seixas og Mortons fire guideposts som kan hjælpe eleverne og læreren til bedre at forstå konceptet. Jeg spørger i gruppeinterviewene eleverne om, hvornår noget bliver historisk vigtigt. Den gruppe, som elevernes lærer udpegede som fagligt stærke, svarede at det er “når det ændrer fremtiden - når det påvirker fremtiden eller hvis bare sådan en meget kendt ting... noget som alle burde vide så er det en vigtig ting.”. Jeg stillede herefter et opfølgende spørgsmål om hvornår noget er “noget alle bør vide” og til det svarede eleverne at det er når “det har været en vigtig del af vores historie. En stor begivenhed, der har ændret vores fremtid”. Igen skal der tages forbehold for det meget overordnede spørgsmål, men det er interessant at eleverne fremhæver at noget i fortiden er vigtigt når det påvirker eller ændrer fremtiden. Min vurdering er at eleverne med fremtiden her mener eftertiden, dvs. fremtiden i relation til den betydningsfulde begivenhed, person eller udvikling og ikke fremtiden i forhold til i dag. Eleverne har her en forståelse af hvornår noget er historisk betydningsfuldt som minder om en af Seixas og Mortons guideposts for konceptet, nemlig den guidepost hvor de skriver at “events, people, or developments have historical significance if they **resulted in change**. That is, they had deep consequences, for many people, over a long period of time.” (Seixas & Morton, 2013, s. 24, fremhævelse i originalen). Det som eleverne har sværere ved, eller som de ihvertfald ikke gør i dette tilfælde, er at forklare hvordan begivenheder, personer eller udviklinger er historisk betydningsfulde ved at vise **hvordan** de resulterede i ændringer for mange mennesker over lang tid, jævnfør Seixas og Mortons (2013) definition på en sikker forståelse af den førnævnte guidepost. Dette kommer til en vis grad også til udtryk da jeg spørger eleverne om eksempler på “en stor begivenhed, der har ændret vores fremtid”. Her svarer eleverne med 2. verdenskrig og blodbadet i Roskilde. To begivenheder, som er meget forskellige og meget lang tid fra hinanden og ikke har noget tilfælles udover over at de begge er eksempler på politisk historie. Eleverne har svært ved at forklare hvad specifikt de to begivenheder ændrede.

6. Diskussion

Resultaterne af min analyse viser en udfordring for historiefaget i grundskolens praksis, i forhold til elevernes historiske tænkning. Det kommer til udtryk i svarene fra de elever jeg har interviewet sammenholdt med de konklusioner som rapporten *Historiefaget i fokus* drager vedrørende fagets praksis. Den udfordring er ifølge førnævnte rapport:

... at historie forstået som et forhold af fortolkninger og konstruktioner af fortællinger om fortid, dvs. som noget vi gør eller etablerer i dag – mere end noget der er overleveret til os i fiks og færdige versioner – stort set ikke er at finde i skolefaget. Eksplicitte forståelser af historie som et fag, der vedrører fortolkninger af fortid med henblik på at føre disse ind i nutidige forståelser af verden, ses næsten ikke. (Poulsen & Eskelund Knudsen, 2015, s. 25–26, understregning i originalen)

Rapporten konkluderer således at fortolkningsdimensionen af historie stort set er fraværende i skolefaget herunder i de fysiske og digitale færdigsamlede læremidler. Da historisk tænkning, i særdeleshed Seixas og Mortons seks koncepter, netop er værktøjer til at illustrere og konkret arbejde med denne fortolkningsdimension vurderer jeg derfor at der er belæg for at sige at eksplicit undervisning i historisk tænkning også er stort set fraværende i skolefaget selvom det ikke står direkte i rapporten. Dette fravær kan være en forklaring på at eleverne udviser den begrænsede forståelse for historisk perspektiv og historisk betydningsfuldhed, som de gør i min undersøgelse.

Når eleverne, som jeg fører bevis for i mit analyseafsnit, hovedsageligt fremstiller fortidens mennesker som mindre intelligente og/eller underlige fordi de ikke forstår at “an ocean of **difference** can lie between current **worldviews** (beliefs, values and motivations) and those of earlier periods of history” (Seixas & Morton, 2013, s. 148, fremhævning i originalen) og dermed udviser en begrænset forståelse for historisk perspektiv er det en udfordring for faget af flere grunde. For det første er det at tage perspektiv og se begivenheder, personer og udviklinger i deres kontekster efter min mening en almindennende færdighed, uanset om det handler om i dag eller om fortiden. “Encourage students to think of the past as a foreign country with different customs, languages, beliefs and values” (Seixas & Morton, 2013, s. 138). Her drages der en parallel mellem historisk perspektiv og interkulturelle kompetencer. Når faget ikke formår at arbejde på en måde hvor eleverne tilegner sig en dybere forståelse for historisk perspektiv misser faget dette almindennende og interkulturelle potentiale. Et potentiale som få, hvis nogen, af

grundskolens andre fag har et lige så stort potentiale for at udfolde. For det andet er det åbenlyst svært for eleverne at se hvorfor de skal beskæftige sig med og hvad de kan lære af fortiden hvis deres primære opfattelse af historiske begivenheder og udviklinger er, at de er udtryk for at fortidens aktører var mindre intelligente og/eller underlige. Hvis ikke denne opfattelse udfordres og italesættes i opgaver og undervisning kan eleverne ikke overbevises om at historiefaget er vedkommende for dem og de kan derfor ikke finde en indre motivation for faget. Da faget ikke på samme måde som mange af skolens andre fag har en umiddelbar nytteværdi i relation til elevernes uddannelses- og jobmuligheder mangler det således også et vigtigt aspekt af den ydre motivation. Hvordan eleverne kan arbejde mere eksplicit med historisk perspektiv i undervisningen og dermed i højere grad indfri fagets almindelige potentiale kommer jeg tilbage til i mit afsnit om handleperspektiver.

En anden udfordring i historiefaget som jeg behandler i opgavens analyseafsnit handler om historisk betydningsfuldhed. Ud af alle de begivenheder som nogensinde er forekommet og alle de personer som nogensinde har levet hvordan kommer lærere frem til hvilke eleverne skal lære om? Og for den sags skyld hvordan kommer historikere frem til hvilke de vil undersøge og skrive om? (Seixas & Morton, 2013). Elevernes svar viser, som jeg fremfører i opgavens analyseafsnit, en række tegn på at eleverne ikke har arbejdet eksplicit med denne problemstilling i undervisningen. Jeg mener, ligesom Seixas og Morton (2013), at dele af historieundervisningen i grundskolen må planlægges og rammesættes således at elever inviteres til at tage ansvar for at forstå hvordan og hvorfor særlige historiske begivenheder, personer og udviklinger er betydningsfulde nok til at de skal lære om dem. Det mener jeg fordi, at hvis det kritisk dannende aspekt som ligger i at eleverne skal forstå "...hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7) således at de kan opnå "...forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7) skal indfries så nytter det ikke noget at deres kritiske tænkning begrænser sig til at analysere det udvalgte indhold, men i øvrigt forholde sig passivt til hvordan og hvorfor det er udvalgt. Med andre ord skal eleverne ikke kun lære om resultaterne af historikere, didaktikere og læreres vurdering af hvad der er historisk betydningsfuldt, men selv lære at lave begrundede vurderinger af hvad der er historisk betydningsfuldt. Eksempler på hvordan eleverne konkret kan arbejde med det i undervisningen gennemgår jeg i opgavens handleperspektiv afsnit.

7. Konklusion

I dette bachelorprojekt har jeg undersøgt elevers historiske tænkning ved udgangen af grundskolen. Af projektets empiri udleder jeg i min analyse en række tegn på at eleverne demonstrerer begrænsede forståelser af historisk perspektiv og historisk betydningsfuldhed. Elevernes begrænsede forståelser er, i min analyse, udtryk for at faget i grundskolen beskæftiger sig meget lidt med fagets fortolkningsdimension herunder historisk tænkning. Jeg diskuterer i forrige afsnit hvorfor jeg synes at det er et problem og giver i nedenstående afsnit om handleperspektiver nogle konkrete bud på hvordan historisk tænkning kan blive en større del af historiefaget i grundskolens praksis.

8. Handleperspektiv

Min grundlæggende ambition med dette bachelorprojekt og mit kommende virke som historielærer er at historie i grundskolen, såvel som i livet, skal være både sjovt og alvorligt, svært og givende samt meningsfuldt og kreativt. Det kan arbejde med historie efter min mening ikke blive, hvis eleverne blot beskæftiger sig med at forstå og huske de fremstillinger af fortiden som bliver 'givet' til dem af lærere og historikere via mundtlige oplæg, grundbøger og andre læremidler, hvor historien om fortiden er fastlagt. Det kan historie til gengæld blive, hvis eleverne også aktivt arbejder med at forstå hvordan historie 'gøres' frem mod at de selv kan 'gøre' historie. Det er selvfølgelig vigtigt at understrege at det at 'gøre' historie ikke betyder at alle fremstillinger er lige gyldige eller at man bare kan 'gætte' om fortiden. Det handler om at eleverne tilegner sig kompetencer til begrundet at analysere og vurdere andres såvel som deres egne produkter af denne historie 'gøren'. Det er det som er formålet med en tilgang til historie, i skolen såvel som i livet, som fokuserer på historisk tænkning. På baggrund af min empiri har jeg i denne opgave analyseret og diskuteret særligt to aspekter af historisk tænkning nemlig historisk perspektiv og historisk betydningsfuldhed. Jeg vil herunder redegøre for nogle af Seixas og Mortons konkrete forslag til hvordan eleverne kan arbejde med de to aspekter og hvordan de opgaver kan bruges i historieundervisningen i den danske folkeskole.

8.1. Historisk perspektiv i praksis

Rollespil og at skrive historisk fiktion er undervisningstilgange som ofte kritiseres for at tilskynde eleverne til at bruge deres fantasi og følelser på bekostning af historisk nøjagtighed (Seixas & Morton, 2013). De er, ifølge Seixas og Morton, til gengæld centrale når det handler om at forstå fortidens mennesker (2013). Det afgørende er at læringsaktiviteter med denne tilgang understreger og rammesætter vigtigheden af at tolkninger, vurderinger og slutninger på baggrund af sådanne aktiviteter funderes i historisk bevis som for eksempel analyser af historiske kilder (Seixas & Morton, 2013). En aktivitet, som kan hjælpe eleverne i gang med at forstå historisk perspektiv er den Seixas og Morton (2013) kalder *What's in a Name?*. Aktiviteten starter ved at læreren beder eleverne om at tale om deres egne navne gennem spørgsmål som: hvordan fik du dit navn?, har du et kælenavn, kan du lide dit navn? Efter et stykke tid drejer læreren elevernes fokus over på det historiske aspekt af navne ved at stille spørgsmål som eksempelvis:

- Hvilke navne blev brugt i fortiden/gamle dage, som ikke er så almindelige/udbredte i dag? (hvis eleverne har svært ved at komme på navne kan man spørge hvad deres bedste- eller oldeforældre hedder/hed?)
- Hvilke navne er almindelige/udbredte i dag som man ikke brugte så meget i fortiden/gamle dage?
- Hvordan har navne ændret sig? Hvad kan forklare ændringerne?

Læreren guider herefter diskussionerne i retning af overvejelser af hvorfor bestemte navne som ikke er udbredte i dag var populære i fortiden/gamle dage. For eksempel kan læreren spørge: Var dine oldeforældre mindre intelligente? Ville de kalde deres børn 'underlige' navne?

I en undersøgelse af Levstik og Barton (1997) fulgte en lærer i 4. klasse en lignende diskussion op med at bede sine elever om at undersøge deres forældre og bedsteforældres navne og hvorfor de blev givet de navne. Eleverne i studiet forstod hurtigt at ting ændrer sig på grund af skiftende smag og ikke fordi mennesker i fortiden var 'sløvt tænkende'. Efter projektet, når klassen mødte forunderlige overbevisninger eller 'mærkelig' opførsel i historiefaget, ville en af eleverne som regel sige "but it wouldn't seem that way to them, it just seems that way to us because we're not used to it" (Levstik & Barton, 1997, s. 117). Efter min mening kan jeg, som kommende historielærer, med fordel lave denne aktivitet med en 3. eller 4. klasse i den danske grundskole.

8.2. Historisk betydningsfuldhed i praksis

De stærke forståelser af historisk betydningsfuldhed, se Appendiks D for guideposts, kan eleverne stilladseres til at tilegne sig, hvis forløb og lektioner rammesættes omkring fagligt funderede undersøgelser (Seixas & Morton, 2013). Undersøgelser som tager udgangspunkt i et nøje udformet undersøgelsesspørgsmål. Undersøgelsesspørgsmål giver mening og retning til læringsaktiviteter som ellers kan fremstå som isolerede og uden sammenhæng. Ifølge den engelske historieunderviser Michael Riley (2000) skal det gode undersøgelsesspørgsmål gøre følgende:

- capture the interest and imagination of your pupils?
- place an aspect of historical thinking, concept or process at the forefront of the pupils' minds?

- result in a tangible, lively, substantial, enjoyable 'outcome activity' (i.e. at the end of the lesson sequence) through which pupils can genuinely answer the enquiry question?

Det kan være udfordrende at formulere et undersøgelsesspørgsmål som opfylder alle tre kriterier. Spørgsmålet 'Hvorfor er Christian d. 4. historisk betydningsfuld?' kræver således nok historisk tænkning, men fremmer ikke nødvendigvis elevernes entusiasme og interesse. Spørgsmålet kan, for at øge elevernes interesse, måske omformuleres til eksempelvis at være 'Fortjener Christian d. 4. at blive kaldt Danmarks landsfader?'¹. Ligeledes kan et spørgsmål som "hvad var betydningen af grundloven?" omformuleres til det mere provokerende 'Var grundloven virkelig så betydningsfuld?'.

¹ Alternativt: Fortjener Christian d. 4. den status han har i dag?

9. Referencer

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzel.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. ed.. 6. printing.). Oxford University Press.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Historie—Faghæfte*. Børne- og Undervisningsministeriet.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_historie.pdf
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen* (1. udgave.). Hans Reitzel.
- Cercadillo, L., Chapman, A., & Lee, P. (2017). Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies. I M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Red.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (s. 529–552). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_28
- Flaubert, G. (2013). “Il faut boire des océan et les repisser”, letter to Louise Colet, 8 May 1852. I J. Bruneau (Red.), *Correspondance II, 1851-1858* (Bd. 2). French and European Publications Inc.
- Foster, S., Ashby, R., & Lee, P. (2008). *Usable Historical Pasts: A study of students' frameworks of the past* [ESRC End of Award Report, RES-000-22-1676]. Economic and Social Research Council.
- Goulding, C. (1999). Consumer research, interpretive paradigms and methodological ambiguities. *European Journal of Marketing*, 33(9/10), 859–873.
<https://doi.org/10.1108/03090569910285805>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I *Handbook of qualitative research*. (s. 105–117). Sage Publications, Inc.

Hovgaard Jørgensen, H. (2022). *Fænomenologi*. Læremiddel.dk - Nationalt videncenter for læremidler.

https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/05/Videnskabsteori_Faenomenologi_print2022.pdf

Haandbæk Schmidt, C. (2022a). *Hermeneutik*. Læremiddel.dk - Nationalt videncenter for læremidler.

https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/05/Videnskabsteori_Hermeneutik_print_maj2022.pdf

Haandbæk Schmidt, C. (2022b). *Socialkonstruktivisme*. Læremiddel.dk - Nationalt videncenter for læremidler.

https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/05/Videnskabsteori_Socialkonstruktivisme_print_maj2022.pdf

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. (3. udgave. 1. oplag.). Klim.

Kvale, S. (2004). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzel.

Kvale, S. (2022). *Doing Interviews*. <https://doi.org/10.4135/9781849208963>

Lee, P., & Howson, J. (2009). "Two Out of Five Did Not Know That Henry VIII had Six Wives": History Education, Historical Literacy and Historical Consciousness. I L. Symcox & A. Wilschut (Red.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (s. 211–261). Information Age Publishing Inc.

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En Håndbok for Studenter og Lærere* (6. udgave). Universitetsforlaget.

Ofsted. (2007). *History in the balance: History in English schools 2003—07*. Ofsted.

[https://dera.ioe.ac.uk/7089/1/History_in_the_balance_\(PDF_format\).pdf](https://dera.ioe.ac.uk/7089/1/History_in_the_balance_(PDF_format).pdf)

Ofsted. (2011). *History for all: History in English schools 2007/10*. Ofsted.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413714/History_for_all.pdf

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis*. (1. udgave). Hans Reitzel.

Poulsen, J. A., & Eskelund Knudsen, H. (2015). *Historiefaget i*

fokus—Dokumentationsindsatsen. HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/

Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: Choosing and planting your enquiry questions. *Teaching history (London)*, 99, 8–13.

Schnack, K. (2005). Handlekompetence. I N. J. Bisgaard & J. Rasmussen, *Pædagogiske teorier* (4.). Billesø & Baltzer.

Seixas, P. (2009). National history and beyond. *Journal of curriculum studies*, 41(6, Special

Issue), 719–722. <https://doi.org/10.1080/00220270903045253>

Seixas, P. C., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation* [Ph.d. afhandling, Aarhus Universitet].

<https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2016/09/Dorte-Agard-ph.d.-afhandling-2-014-Motiverende-relationer.pdf>

Appendiks A

Interviewguide til fokusgruppeinterviews med elever

Briefing

- Formål med interviewet: bacheloropgave på læreruddannelsen om hvad i tænker om historie.
- Jeg vil gerne optage lyden af interviewet på min telefon. Er det ok?
- I bliver anonymiserede. Jeg bruger ikke jeres navne, kun at det er 9. årgang på en folkeskole i Københavns kommune. Jeres svar vil blive brugt i min opgave og intet andet. Efter jeg har været til eksamen sletter jeg optagelserne.
- Har i nogle spørgsmål inden vi går i gang?

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvilke sammenhængende fortællinger om fortiden set i et langt tidsperspektiv ("store billeder") kan elever ved afslutningen af grundskolens historieundervisning producere?	Hvis i skulle fortælle menneskets historie hvad ville i så sige? (Snak med hinanden i 2 min.) Hvis det er svært så prøv at tænke på hvordan verden er i dag og hvad i har lært i historie som i synes har ført til der hvor vi er i dag? Eksempler på hjælpe spg.: - Hvordan overlever i idag (dvs. får mad, husly etc.)? Hvordan har det ændret sig i historien? - Hvem bestemmer? Hvem har magt? - Hvor mange mennesker kan i nemt komme i kontakt med i dag? Hvordan har det ændret sig i historien? • Har det i lige har sagt indvirkning på jeres liv i dag? I så fald hvordan? • Hvorfor starter i med x? • Hvorfor valgte i at snakke om x,y,z?
Hvordan forstår elever det historiske nøglebegreb brud/ændring?	Har i arbejdet med ændringer eller brud i historien? Hvornår er noget en historisk

	ændring eller et brud ifølge jer? • Hvornår er en ændring vigtig/væsentlig?
Hvordan forstår elever historie?	• Hvad er historie for jer? • Hvor møder du historie (i din hverdag)? • Hvornår synes du at noget bliver historie? ○ Hvad gør at noget er vigtigt?

Appendiks B

Transskribering af anvendte citater i kontekst

Interview 1:

Andreas [00:00:10]: Så det første det er øh og der vil jeg gerne have at, der kan I bare lige snakke sådan lidt sammen i et minuts tid. Det første spørgsmål, og det er et lidt stort spørgsmål, men det er for at se øh, og det er, hvis I skulle fortælle menneskets historie, hvad ville I så sige?

Eleverne [00:00:26]: Altså hele menneskets historie?

Andreas [00:00:28]: Ja, men prøv og tænk øh på, lad os sige, på øh 2 minutter

Eleverne [00:00:32]: 2 minutter...

Andreas [00:00:33]: Øh eller 5 minutter. Så det jeg sådan gerne vil det er... I må øh selvfølgelig gerne bruge nogle begivenheder og så noget som nogle post men jeg er ikke så interesseret i årstal eller fakta, jeg er mere interesseret i sådan jeres fortælling om hvordan, eller den fortælling i vil stykke sammen fra det I ved eller sådan.

Eleverne [00:00:54]: Okay ehm..

Andreas [00:00:57]: I må gerne lige snakke lidt sammen

Eleverne [00:00:59]: Tak

(De tre elever diskutere, dette er ikke transskriberet)

Andreas [00:03:26]: Okay jeg stopper jer lige, er I klar til at...

Eleverne [00:03:31]: Yes

Andreas [00:03:32]: I starter bare...

Eleverne [00:03:33]: ..Med hvad.. med at fortælle?

Andreas [00:03:34]: ... med at fortælle... hvordan vil i øh...

Eleverne [00:03:37]: Om det hele?

Andreas [00:03:38]: Ja

Eleverne [00:03:38]: Øh føj, så langt... (ikke muligt at høre)

Andreas [00:03:41]: I har jo allerede.. I snakkede jo noget om, hvor I ville starte og sådan...

Eleverne [00:03:45]: Okay... Skal vi bare fortælle noget om hvordan vi ville starte eller skal vi faktisk fortælle hele verdenshistorien?

Andreas [00:03:49]: Ehm, hvis nu jeg skulle fortælle sån, I sådan kort skulle fortælle hvordan er vi endt der hvor vi er i dag eller sådan, hvad har været de vigtige udviklinger eller sådan noget, hvad ville I så sige hvis I havde 2 minutter eller sån?

Eleverne [00:04:01]: Okay..

(Udeladt en stykke der ikke er brugt i min opgave)

Eleverne [00:04:41 – 00:06:13]: “Så kom vi til bronzealderen efter det, eller jernalderen det kan jeg ikke huske. Der var også en masse hvor vi begyndte at.. hvad hedder det... bruge vores ressourcer bedre - bruge flere metaller - vi blev klogere. Og så forskellige ting der gik ind i hvordan vi begyndte at opføre os, for eksempel sådan noget med religion. Ehm jamen efter det så kom vikingetiden og så det – åh ja -, så begyndte vi.. der tog vi på togter, erobrede dele af England og der var religion også... og vi blev samlet under... blev vi ikke også samlet under kalmarunionen der, tror jeg med Norge og Sverige. Og i forhold til de, hvad hedder det, de nordiske guder - ja nordisk mytologi. Og efter det var det der vi begyndte at blive kristne. Så samlede Harald Blåtand hele Danmark og gjorde dem kristne. Så kom vi ind i middelalderen. Hvor vi... borge og riddere og hvor vi fægtede med sværd. Og så, hvad skete der efter det? Det kan jeg ikke engang huske - nej, det kan jeg ikke lige huske. Middelalderen startede jo omkring 1000 til... et eller andet. Alle fulgte jo lidt sådan den samme... Ja, hvor middelalderen i Danmark startede omkring der, tror jeg. Men der er også... Der er vel rigtig mange... Hvilke årstal er det der? cirka der i middelalderen? Er det ikke sådan 1100-tallet, tror jeg... sådan plus minus. Og så... jeg kan ikke huske. Jeg føler der er et meget stort hul der. Der er sådan 500 år vi ikke rigtigt har hørt noget om.

Andreas [00:06:18]: Øh hvis nu I tænker sån, lige efter middelalderen eller så noget, skete der noget stort der eller sån? Måske i Danmark.. ej nu leder jeg også lidt. Det skal, der er heller ikke, der er faktisk ikke noget rigtig eller forkert her, det er sådan jeres fortælling. Jeg ved ikke (en elevs navn) du har ikke sagt så meget, jeg ved ikke om du har nogle tanker?

Eleverne [00:06:37 - 00:06:13]: Nej, ja, ikke rigtig, jeg er lidt i tvivl, det er ikke lige mit stærkeste punkt..

Andreas [00:06:39]: Ej det er også fint

(Udeladt en stykke der ikke er brugt i min opgave)

Andreas [00:09:50]: Nu har I sagt vi en del gange, hvad er det for sådan et Vi I bruger her?

Eleverne [00:09:54]: Jeg tænker det er sådan et..

Andreas [00:09:54]: ...det kan også være et lidt forskelligt..

Eleverne [00:09:55]: Det er sådan mennesker, vi er alle sammen mennesker... det er en del af vores historie

Andreas [00:10:01]: Ja, så har i også sagt ”Vi har deltaget i krige, eller vi fik demokrati, hvad er det for et Vi I snakker om der?

Eleverne [00:10:08]: Det er igen tror jeg bare hele, sådan alle menneskene, det er selvfølgelig ikke alle mennesker der har demokrati og har været med i krige, men jeg tror stadig vi taler for hele verdenen... det er jo størstedelen af verdenen..

Andreas [00:10:28]: Yes. Øh... Bum bum, ja, såå øh mit næste spørgsmål. Lige kort, bare lige for sjov, så kan jeg sige det i måske manglede efter efter middelalderen, øh, enevælden

Eleverne [00:10:38]: ...Ahhh ja

Andreas [00:11:09]: Så har jeg et spørgsmål øh, sådan noget med, du sagde faktisk også lidt da i snakkede sammen, at I måske ikke bare skulle nævne perioden men også hvad var de vigtige ting og sådan noget. Så jeg vil egentlig gerne starte med øh, hvad gør at noget er vigtigt?

Eleverne [0:11:30]: Når det påvirker hele verden, for eksempel det der med 2. verdenskrig var en meget vigtig ting fordi det påvirkede hvordan...

Eleverne [0:11:38 - 0:11:51]: ... ja når det ændrer fremtiden - når det påvirker fremtiden eller hvis, hvis det bare er sådan en meget kendt ting... altså hvis det er noget som alle burde vide så er det bare sådan en vigtig ting.

Andreas [00:11:52]: Hva, ja, og ja hvad er det der gør at alle burde vide det?

Eleverne [00:11:56]: Fordi det har været en vigtig del af vores historie. Sådan, en stor begivenhed, der har ændret vores fremtid.

Andreas [00:12:02]: Ja.. okay. Kan i give et eksempel på det måske?

Eleverne [00:12:03]: Andet end 2. verdenskrig. Der er jo... Jeg ved ikke, på en måde kan man sige at blodbadet i Roskilde, der hvor de der... var der ikke sådan tre der prøvede at være konger, og så blev to af dem dræbt og så fik vi.... jeg kan ikke huske hvad det hedder..

Andreas [00:12:20]: Men hvad synes du, nu bliver jeg lidt flabet ikke, hvad har det med os i dag at gøre?

Eleverne [00:12:26]: Altså det ændrede jo meget med, vi fik en enkelt konge og han styrede os, det ændrede sådan hvordan vi er blevet styret i en lang periode... eller sån.. det var også, jeg vil gætte på at det også er hans familie der efter.. der er vores, der er kongefamilien.

(Resten af interviewet er ikke brugt)

Interview 2:

Andreas [00:00:24]: Mit første øh spørgsmål det er, hvis I skulle fortælle mennesket historie, eller verdenshistorie hvad ville I så sige? Hvis I sådan skulle sige, hvad kan man sige, hvad har været de de, det vigtigste eller sådan noget, hvad har påvirket jer? Hvis I skulle fortælle en historie om verdenen på 2 minutter, hvad ville I så trække frem eller sån?

(De to elever diskuterer, dette er ikke transskriberet)

Andreas [00:02:35]: Hvis I skulle prøve at sån at summere det i lige snakkede om eller sådan opsummere det, hvad ville I så sige, hvor ville I starte?

Eleverne 0:02:45 - 0:03:03: Så ville vi nok starte med, at man sådan, at man levede meget separat engang engang i landene og der var meget sådan, man havde ikke så meget viden om hvordan man skulle leve og sådan noget. Man kan jo gå tilbage til altså der har altid været forskellige konflikter med forskellige meninger og at man på en eller anden måde ikke vidste nok om livet så derfor blev rigtig mange religiøse og så noget. Der er også noget med monarki... og demokrati og sådan noget. Det er der jo mange flere lande der gør nu, så vi har fået indsigt på hvad der sådan er rigtigt og forkert agtigt. Ja vi har kunne bygge sådan vores samfund op mere fordi vi igennem årene har fået meget mere at viden og kunne udvikle os selv på altså med vores de ting vi har men også som personer, altså som samfund..

(Resten af interviewet er ikke brugt)

Interview 3:

Andreas [00:00:08]: Vi starter lige med et, og det er et lidt stort spørgsmål, så, men I får lige lidt tid os, hvor I lige kan snakke om det og så vil jeg gerne høre jeres sådan bud på det. Og igen, der er ikke noget der sådan er rigtigt eller forkert. Øhm, men det er, hvis I skulle fortælle sån menneskets historie, eller verdenshistore sån, på sån bare hvad I synes var det vigtigste eller sådan noget, så det behøver ikke være alle årstal eller sån noget, det er slet ikke det der er vigtigt, men mere sådan jeres fortælling om hvordan er vi endt der hvor vi er eller sådan noget ik. Ehm, hvad ville I så sige? I kan jo lige prøve at snakke lidt om det og så komme med et bud.

Eleverne [00:00:56]: Altså hvordan, hvor vil du have vi skal starte henne?

Andreas [00:00:59]: Eh, der hvor I selv har lyst til at starte.

(De to elever diskuterer, dette er ikke transskriberet)

Eleverne [00:01:24]: Vi er jo blevet dem vi er i dag på grund af at vi har lært af vores fejl.

Appendiks C

Markører for elevers forståelse af guideposts for historisk perspektiv

➤ Guidepost 1 An ocean of difference can lie between current worldviews (beliefs, values, and motivations) and those of earlier periods of history. DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING Student assumes that the beliefs, values, and motivations of people in the past were the same as those of people today. DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING Student identifies examples of a vast difference between worldviews prevalent today and those prevalent in the past.
➤ Guidepost 2 It is important to avoid presentism—the imposition of present ideas on actors in the past. Nonetheless, cautious reference to universal human experience can help us relate to the experiences of historical actors. DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING Student assumes that people in the past had the same ideals, values, and worldviews that we have today, which makes it difficult to understand their actual motivations. DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING Student exercises caution when drawing on universal human experiences (e.g., love, death, hunger) to understand historical actors.
➤ Guidepost 3 The perspectives of historical actors are best understood by considering their historical context. DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING Student judges people in the past as dull-witted or weird, because the student ignores historical context. DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING Student explains or illustrates perspectives of people in their historical context.
➤ Guidepost 4 Taking the perspective of historical actors means inferring how people felt and thought in the past. It does not mean identifying with those actors. Valid inferences are those based on evidence. DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING Student equates perspective taking to flights of imagination, failing to consider evidence. DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING Student makes factually accurate, evidence-based inferences about the beliefs, values, and motivations of an historical actor, while recognizing the limitations of our understanding.
➤ Guidepost 5 Different historical actors have diverse perspectives on the events in which they are involved. Exploring these is key to understanding historical events. DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING Student fails to recognize differences among the perspectives of various peoples in the past. DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING Student distinguishes a variety of perspectives among historical actors participating in a given event.

Kilde: Seixas & Morton, 2013, s. 148

Appendiks D

Markører for elevers forståelse af guideposts for historisk betydningsfuldhed

> **Guidepost 1** Events, people, or developments have historical significance if they **resulted in change**. That is, they had deep consequences, for many people, over a long period of time.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student shows an unexamined faith in the textbook or other authority as a basis for significance, or relies on simple personal preference as the basis for historical significance.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student explains the historical significance of events, people, or developments by showing that they **resulted in change**.

> **Guidepost 2** Events, people, or developments have historical significance if they are **revealing**. That is, they shed light on enduring or emerging issues in history or contemporary life.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student limits his or her criteria for historical significance to the level of impact of an event, person, or development.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student explains the historical significance of events, people, or developments by showing what they **reveal** about issues in history or contemporary life.

> **Guidepost 3** Historical significance is **constructed**. That is, events, people, and developments meet the criteria for historical significance only when they are shown to occupy a **meaningful place in a narrative**.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student is unable to identify how significance is constructed in textbooks or other historical accounts.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student identifies how historical significance is **constructed through narrative** in textbooks or other historical accounts.

> **Guidepost 4** Historical significance **varies** over time and from group to group.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student assumes that significance is fixed and unchanging (i.e., is inherent in an event, person, or development).

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student shows how historical significance **varies** over time and from group to group.

Kilde: Seixas & Morton, 2013, s. 24