

Via University College

Familiehistorie og
fortællinger i
historieundervisning
Tegn: 87129 Bilag: 27540
Vejleder: Rasmus H.
Rasmussen og Mehran
Mardoukhi

Frederik Nygaard Daugbjerg 217638
Tobias Kvist Vestergaard 277821

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	1
Indledning:	2
Problemformulering:.....	4
Læsevejledning:.....	4
Metode:.....	4
Empiri:	5
Teori:	10
Analyse	21
Konklusion:	31
Handleperspektiv:	32
Kritik:.....	34
Litteraturliste:	36
Bilag.....	37

Indledning:

Vi kender nok alle følelsen af at da man gik i folkeskolen var der det ene fag, som man virkelig håbede ikke var på skemaet den dag. Hvad det ene fag var, kan variere fra person til person. Personligt plejede det fag at være historie i mange år, dette skyldes at vores undervisning bestod af at vi skulle sidde stille og høre på vores lærer monotont læse højt fra en bog. Fra personlig erfaring kunne undervisningens indhold kun være en ud af tre ting: dette kunne være anden verdenskrig, stenalderen eller fortællinger om en pige, der blev mishandlet på et børnehjem i 1700-tallet.

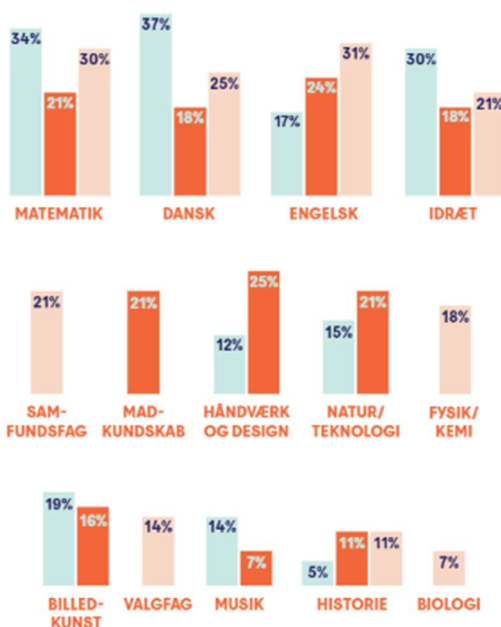
Hvis man kigger forbi hos nogle læreres historieundervisning, vil man også ofte finde at historielærere kan have en tendens til at bruge de få timer de har om ugen på at sætte en film på og kalde det undervisning.

Dette er desværre ikke et unikt tilfælde, selv i dag er der mange elever, der enten ikke bliver fanget af historiefaget eller ser det som et decideret hadefag.

HVILKE FAG I SKOLEN SYNES DU ER MEST SPÆNDENDE? VÆLG 2 FAG.

Indskoling (n = 274)
Mellemttrin (n = 341)
Udskoling (n = 360)

Note: Tomme felt er skyldes, at fagene ikke optræder på det pågældende klassetrin, hvorfor eleverne på disse trin ikke har fået vist disse fag.
N = 1.075.



(Brund, 2023)

Dette vækker naturligvis spørgsmålet om hvorfor. Er det historiefagets indhold, der er noget i vejen med? Eller er det tilgangen til historiefaget, der er problemet?

Så skal vi, som historielærere, gå væk fra at undervise om kanonpunkter som for eksempel kongerækken? Eller er det nærmere et spørgsmål om at vi, som historielærere, bliver nødt til at tænke lidt mere over hvordan vi formidler historiefagets vigtige punkter?

Der har været undersøgelser, der peger på at problemet stammer fra elevernes mulighed for at kunne relatere sig til historiefagets indhold, og af denne grund har vi spurgt os selv om hvordan man relaterer sig til historien? Derfra sprang ideen om at benytte elevernes egne relationer til historieundervisningen frem. Med det menes det at vi vil hjælpe eleverne med at

relatere til historien ved at instruere dem i at dykke ned i deres personlige historie. Det vil sige at vi inddrager elevernes families historie ind i historieundervisningens indhold.

I historiefaget fælles mål står der, at eleverne skal have en viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt. og hvilken bedre måde at danne en viden om lokalsamfundet end at inddrage fortællinger fra de borgere, der har igennem deres liv oplevet hvordan samfundet har forandret sig. (Emu, 2019)

Historiefaget som en videnskab kan spores tilbage til det tidlige 1800-tal, hvor historien blev set som et felt med et facit. Leopold von Ranke, en af de tidligste moderne historikere, beskrev fagets mål på daværende tidspunkt som værende at finde ud af "wie es eigentlich gewesen", altså hvordan det egentlig var. Ranke var selv fortaler for kildekritik, og for at stille spørgsmål til historien. Men han, og de fleste historikere siden, har haft et fokus på historien fra et makroperspektiv, hvor konger og stormænd var historiens helte, mens resten var ligegyldigt. I 1970'erne bliver fokuset langsomt flyttet over på bonden og købmanden, samt på kvindernes historie, og i 1980'erne bringer vi da også de fysisk og psykisk syge ind i billedet, sammen med de fattige og de homoseksuelle, og historiefaget påtager sig generelt set et mere mikroperspektiv, med det mål for øje at den almindelige elev skal kunne relatere sig til emnet, da det nu er folk der på sin vis har samme kår som dem selv. Men alligevel er der stadigvæk en del elever der ingen interesse har, for selvom Svend-Oluf måske er landmandssøn, jamen så er det ikke sikkert at landbrug interesserer ham, eller at det landbrug vi snakker om i det hele taget, er noget han kender. Selvom det på papiret må være utroligt relevant og interessant for ham, er det ikke sikkert det er sådan i virkeligheden, da han ikke nødvendigvis har nogen relation til dette. (Kvande og Naastad, 2020)

Relation er en utrolig vigtig del af interessen. For at noget skal være interessant, skal man kunne relatere til dette. Man bliver ikke mekaniker fordi man er vild med offentlig transport, man bliver mekaniker fordi man er vild med biler. Det er også derfor at du kan spørge de fleste historieinteresserede, hvorfor de finder historie interessant, at svaret sjældent har noget at gøre med deres folkeskoletid, men nok nærmere en serie, en film eller en historie en bedsteforælder har fortalt. Historiefaget har, som før nævnt, altid haft et videnskabeligt spin, mens det der skal til for at vække interesse, er noget mere æstetisk og eksistentielt, noget eleverne bedre kan relatere til. Det er derfor, at vi i denne opgave har valgt at fokusere på familiehistorie og fortællinger, som et forslag til noget mere håndgribeligt og relationsdannende end blot kildekritik.

Problemformulering:

Som beskrevet i indledningen vurderer vi at størstedelen af folkeskoleelever ikke ser historie som et vigtigt, relevant eller motiverende fag at deltage i. Vi vil derfor gerne undersøge om man ved inddragelse af elevernes livsverden og egne fortællinger kan bringe motivationen frem, samtidig med at vi vil se, om et forhøjet ansvar kan forøge elevernes deltagelse i undervisningen, og om forøget motivation og deltagelse overhovedet har en effekt på læringsudbytte.

Formålet er at forhindre eleverne i at føle at historien er alt for fjern og urelaterbart, dette er grunden til inddragelse elevernes "egen historie" ind i undervisningens gang.

Vi vil derfor ultimativt undersøge hvorvidt:

"Hvordan kan familiehistorie og fortællinger anvendes til at øge elevernes motivation for historieundervisningen?"

Læsevejledning:

Vi vil i denne opgave starte med at introducere såvel almen som historiedidaktisk teori der relaterer sig til at engagere eleverne i undervisningen, herunder Historiebrug og Livsverden, samt Historiebevidsthed med mere. Vi vil herefter tage et blik på mere almen didaktiske teorier, især relateret til motivation og den sociale verden i folkeskolen

Vi vil herefter introducere egen indsamlede empiri, primært i form af halvstrukturerede interviews med individer med en forbindelse til historiefaget og et udført undervisningsforløb, inden vi vil gå i gang med at analysere disse.

(Postholm og Jacobsen, 2018)

Efter dette vil vi analysere det førnævnte undervisningsforløb og se hvad der er fordele og ulemper ved dette, hvorefter vil herefter se hvordan vores udførte interviews stemmer overens med de teorier vi har udvalgt, samtidig med at vi undervejs vil opstille Handleforslag som bør kunne indgå i folkeskolens hverdag som den ser ud i dag. Vi vil derefter opsummere hvad vi har fundet ud af, inden vi vil folde vores handleforslag lidt mere ud og endeligt vil vi kritisere nogle af de valg vi har taget i opgaven.

Metode:

Vores plan er, at vi vil inddrage empiriske data i form af halvstrukturerede interviews med historielærere, museumsformidlere og historikere for at undersøge, om ideen om at

inkludere elevernes families historie overhovedet passer ind i historiefaget. Samtidigt vil vi ved hjælp af historie-didaktiske teorier undersøge om vores ide holder vand fra den teoretiske side.

(Postholm og Jacobsen, 2018)

Derudover har vi også hensigt om at inkludere eksterne data, det vil sige at vi vil i opgaven inddrage forskning og undersøgelser, som vi hverken har haft tid eller ressourcer til at kunne gennemføre på egen hånd. Disse undersøgelser skal supplere vores egne undersøgelser og dermed hjælpe os med at svare på vores problemformulering.

Som tidligere nævnt er et undervisningsforløb, som var tilrettelagt med disse principper i mente, blevet gennemført, men sådan et tiltag ville ikke have meget gavn hvis det kun kunne indføres i et enkelt undervisningsforløb. Vi vil derfor i opgaven forsøge at postulere om tiltagets mulige inkludering i andre undervisningsforløb. Vores formål med alt dette er ikke kun at gøre historiefaget mere spændende for eleverne i folkeskolen, det er også vores hensigt at undersøge om vores tiltag kan være med til at udføre folkeskolens formål, med det menes der at eleverne dannes til gode medborgere.

Empiri:

Interview:

En af vores valgte datakilder er tre interview. Da det kom til at gennemføre disse interviews valgte vi at lave dem halvstruktureret interview, det vil sige at vi havde planlagt omkring seks relevante spørgsmål på forhånd, men vi var åben for at samtalen kunne føre i retning af relevante spørgsmål, som vi ikke havde tænkt over at spørge fra starten af.

Vi valgte denne dataindsamlingsteknik for at undgå den mere aflukkede natur af det fuldt strukturerede interview. Da det kom til hvem vi skulle spørge, så udvalgte vi tre individer med en forbindelse til historiefaget, men fra tre forskellige baggrunde.

(Postholm og Jacobsen, 2018)

Den første er en folkeskolelærer, der underviser i historie på en mellemstor folkeskole i en lille kommune. Når vi siger mellemstor folkeskole, mener vi en folkeskole med et elevtal, der gør at folkeskolen kan have to klasser i hver årgang. Vi vil herefter referere til dem som: Historielæreren.

Den anden er en museumsformidler, med en baggrund som folkeskolelærer, fra et lille museum, der udstiller og formidler lokalhistorien, i en lille kommune. Vi vil herefter referere til dem som: Museumsformidleren.

Og den tredje er pensioneret historiker, der både har læst historie på universitet og har brugt flere år på at undervise elever i komplicerede læringssituationer, der havde svært ved at kunne fungere i den almene folkeskole. Vi vil herefter referere til dem som: Historikeren. (Postholm og Jacobsen, 2018)

Det følgende er en række uddrag fra de forskellige interviews. Med det menes det at vi vil udvælge nogle af de mest interessante spørgsmål og dermed formulere historielærerens, museumsformidlerens og historikerens besvarelser.

Hvorfor mener du at historie kan være svært tilgængeligt for elever i folkeskolen?

Historielæreren fortæller, at hvis man selv tænker på noget, man ikke ved noget om. Så skal man sætte det i en kontekst til et eller andet for at kunne bedre forstå det. Så tror han også de fleste altid (og det gælder endnu mere for børn) har et behov for at sætte ting i kasser og rammer for at få styr på det. Og derfor så kan det være en abstrakt verden, hvis man lige pludselig begynder at fortælle dem om noget uden kontekst. Alt lige fra vikingetiden, stenalderen og så op til noget, der er ganske få årtier gamle. Det kan eleverne have svært ved at tilgå, uden at det bliver sat ind i en rigtig kontekst, der passer ind i deres egen hverdag.

Til samme spørgsmål fortalte museumsformidleren, at ens nære historie kan være noget af det letteste at forstå. Og det at tingene er helt anderledes eller har været anderledes end noget, som de kan genkende i deres egen dagligdag, kan godt være det kan gøre det svært at forstå. Så det kræver jo at man får involveret deres følelser for at hjælpe deres forståelse.

Historikeren mener at historien kan være svært tilgængelig for eleverne i folkeskolen, fordi de beskæftiger sig med noget som for dem ligger langt væk fra deres verden. Det vil sige at du kunne fortælle om hvad som helst og så ville de enten sige at det lød spændende, eller så sidder de og siger at det er kedeligt, hvis de ikke kan relatere det til noget overhovedet. (Se Bilag 2)

I din holdning, hvilken rolle mener du, at fortællinger har i historiefaget?

Historielæreren besvarer ved at sige at han synes simpelthen at det er enormt vigtigt at man får sat den rigtige ramme, fordi hvis ikke man får sat den rigtige ramme så oplever man ofte

at der i hvert fald er mange der simpelthen falder fra. De kan have svært ved at forstå hvad man mener og hvorfor? Historielæreren prøver selv altid at trække nogle paralleller til noget de ved at de ved, det gælder i historie, det gælder i samfundsfag og det gælder i religion, som han også underviser i. Det vil sige at det at prøve at lave nogle billeder indtil eleverne siger: Nå ja, det forstår jeg godt. Historielæreren forklarer videre at hans interesse for historiefaget i store dele kommer fra en historielærer han selv havde haft i hans skoletid, som altid var god til at fange sine elever med en masse spændende fortællinger. Han mener derfor at fortællinger spiller en stor rolle i at elevernes interesse og danne billeder hos eleverne, så de har en bedre mulighed for at forstå hvordan historien har foregået.

Museumsformidleren forklarede at han mente at fortællinger har i hvert fald for ham selv en meget, meget vigtig rolle, fordi at en fortælling kan gribe på en anden måde end fakta kan og dermed involvere lytterens egen historie på en anden måde. Altså man kan spejle sig i den her fortælling, som har en kronologi og en afslutning, som man kan forholde sig til. Museumsformidleren forklarer, at hans interesse for historiefaget også kom fra en historielærer, som han selv havde haft i hans skoletid, som altid var god til at fortælle.

Historikeren lagde meget vægt på en god ressource, når det kommer til brugen af fortællinger i historieundervisningen, ville være, hvis man kunne tage brug af levende kilder. Det vil sige, at man inviterer nogen til at komme og fortælle omkring hvad de har oplevet, for eksempel under anden verdenskrig. Historikeren understreger dog at hvis man får lavet et foredrag, så er det vigtigt at eleverne skal på en eller anden måde arbejde med det. Med det menes det at eleverne skal sammenligne foredraget med tidsperioden i makrohistorien eller lave en kildekritik af det. Fordi ellers så kan eleverne godt falde fra.

Historikeren forklarede ligesom de andre to, at hans interesse for historiefaget også kom fra en historielærer, som han selv havde haft i hans skoletid, som altid var god til at fortælle og god til at inddrage elevernes historie ind i historieundervisningen.

(Se Bilag 2)

Hvornår mener du noget er historisk?

Historielærerens svar på hvad er historisk var meget nuanceret. Efter hans holdning så er alt historisk, eller har i hvert fald potentialet til at være det, selv dette interview vil altid være en del af vores historie, fordi vi kan huske og referere tilbage til den. Selv den normale daglige samtale er historisk, men i mindre grad, da der er en stor sandsynlighed for at den er glemt et kort stykke tid senere. Men der er jo historier på mange planer. Nu brændte børsen, det er jo noget man vil huske og noget han vil huske og de her billeder.

Der er jo nogle historiske markante begivenheder som vi aldrig glemmer. Han tænker også, at den tid vi lever i lige nu, er meget historisk. Men er det mere historisk end andre tidspunkter? Nej, ikke nødvendigvis. Hvad med de mennesker der lever i historien, de er på en eller anden måde også historiske. Men vi må jo erkende, at når vi kigger på historien, så er der jo nogle tider som er blevet mere vigtige for historien. Men det er jo kun fordi der er kommet større fokus på dem. Det kan have været katastrofer og ulykker, krig og sådan noget. Men altså hvis man får den beskrevet noget nøjagtigt nok, så er det din bedstemor eller din oldemors hverdag, hvis den for eksempel dukker op i dagbogsform. Det er jo også historier, og det kan da være en super god historie for dig og din familie. Så hvornår er noget historisk? Det er det, vi skriver ned og gemmer til fælles historie. Man kan jo altid spørge, hvorfor det altid er konger og dronninger, vi hører om, hvorfor hører man ikke om det almindelige menneske? Det er fordi det oftest er dem, der er blevet valgt at skrive om.

Men ifølge Museumsformidleren så er noget historisk jo i det øjeblik det bliver gjort. Så vi skriver hele tiden på historien og bygger videre på den. Og i virkeligheden kan man måske også sige, at det, der ligger forud for eller i fremtiden, at det også er på en måde en del af den historie, vi hele tiden bygger på.

Historikeren forklare at selvom vi skaber historie hele tiden og det er vigtigt at huske på den historie, så mener han at når det nogle gange kan tage op til ti, tyve eller tredive år, før vi kan kigge tilbage på hvad der er sket og hvordan det passer ind en makro historisk sammenhæng. Han beskriver hvordan han i halvfemserne var med i et projekt, hvor almindelige danskere skulle fortælle om deres liv, og hvordan der var folk, som var kritiske og spurgte om det ikke skulle bruges til noget, men svaret var nej ikke lige nu.

(Se Bilag 2)

Undervisningsforløb:

Som nævnt tidligere i opgaven, så startede vores proces med at gennemføre et undervisningsforløb, der havde et fokus på inddragelsen af elevernes familiehistorie og fortællinger i historiefaget. Undervisningsforløbet blev udført på en mellemstor skole i en lille kommune. Undervisningsforløbet blev udført i en række af dobbeltlektioner, det vil sige at undervisningsforløbet er opdelt i segmenter af to gange 45 minutter. Vi vil her give en kort beskrivelse af undervisningsforløbet, den fulde forløbsplan kan findes i bilag 1.

Dette er en plan for et undervisningsforløb i emnet "Familiehistorie og fortælling" opdelt i forskellige lektioner:

Lektion 1-2:

1. Introduktion af læreren og forløbet: Læreren præsenterer sig selv og en grov plan for forløbet. Derefter går læreren mere detaljeret igennem planen for dagen.
2. Lynkursus i/overblik over den kolde krig: Eleverne lytter, mens læreren giver en kort gennemgang af Den Kolde Krig for at etablere et fælles udgangspunkt for undervisningen.
3. Forberedelse af interview: Eleverne lærer, hvordan de forbereder interviewspørgsmål til deres kommende opgaver.
4. Feedback på skoletube (book creator): Eleverne lytter og giver feedback på hinandens arbejde på Skoletube (Book Creator).

Lektion 3-4:

1. Introduktion af planen for dagen: Læreren præsenterer planen for dagen.
2. Bearbejdning af interview: Eleverne lytter og lærer om bearbejdning af interviews.
3. Hjælp og bearbejdning af interviews: Eleverne arbejder med at bearbejde deres interviews med hjælp fra læreren efter behov.
4. Forberedelse af fremlæggelser: Eleverne forbereder deres fremlæggelser til næste lektion.
5. Feedback på skoletube (book creator): Eleverne lytter og giver feedback på hinandens arbejde på Skoletube (Book Creator).

Lektion 5-6:

1. Introduktion af planen for dagen: Læreren præsenterer planen for dagen.
2. Hjælp og genopfriskning: Læreren går rundt og hjælper eleverne med at genopfriske og færdiggøre deres fortællinger og fremlæggelser.
3. Fremlæggelse af familiefortællinger: Eleverne lytter og giver feedback på hinandens familiefortællinger.
4. Feedback på skoletube (book creator): Eleverne lytter og giver feedback på hinandens arbejde på Skoletube (Book Creator).

Lektion 7-8:

1. Introduktion af planen for dagen: Læreren præsenterer planen for dagen.
2. Opsamling af tidligere emner: Eleverne deltager i en samtale om, hvad de har arbejdet med hidtil.
3. Introduktion til kildekritik: Læreren giver en kort introduktion til kildekritik.
4. Sammenligning af fortællinger: Eleverne sammenligner deres egne fortællinger med fagtekster for at forstå forskellen.

5. Diskussion og deling: Eleverne deltager i en samtale om deres fund og overvejelser.
6. Feedback på skoletube (book creator): Eleverne lytter og giver feedback på hinandens arbejde på Skoletube (Book Creator).

Hver lektion har klare mål og aktiviteter, der støtter elevernes forståelse og færdigheder inden for familiehistorie og fortælling emnet.

(Se bilag 1)

Teori:

Hvem bestemmer hvad der er historisk?

"Jeg faldt over et stykke af et kranium, jeg gik hen på det lokale museum for at spørge om hvad der skulle gøres med det, og pludselig var jeg uden for skolen med til at udgrave den kirke, der havde været der." (Duedahl, 2024)

Sådan startede ph.d. og professor i historie Poul Duedahls arbejde med historien. Poul Duedahl har skrevet mange bøger, men det er hans optræden på Adam Holms radioprogram "Kampen om historien", vi dykker ned i her. Afsnittet, hvor Poul Duedahl deltager, handler primært om spørgsmålet: Hvem bestemmer hvad der er historisk? Hvis man så tv-avisen eller læste nyheder i 2024's første par uger, så ville man have stødt på journalistikkens hyppigste anvendte ord i den periode, nemlig historisk.

Men hvem bestemmer hvad der er historisk? Mange ville naturligvis sige at det er historikerne, men som Poul Duedahl siger i afsnittet, så er historikere bare et lille hjørne af det brede felt, der er historie. Han forklarer videre at alle fortæller historie, med det menes der din familie, dine lærere, lokalpolitikere, tv-værter og så videre. De fortæller alle en del af historien, den er måske fyldt med myter, men den bliver fortalt, i den sammenhæng er historikerne bare dem, der sidder og retter den historie, så den passer med de fakta vi har. Men hvad betyder det at noget er historisk? Poul Duedahl beskriver det, som er historisk, er de begivenheder, der har betydning for os, og det er forskelligt for os alle sammen. Det at man tager en hurtig toiletpause er jo ikke historisk, fordi det er glemt fem minutter efter, men første gang du mødte din kæreste er historisk for dig, men det var bare en normal dag for resten af jordens befolkning. Der er utallige begivenheder, og det er op til dem, der fortolker dem at bestemme, hvad der er historisk.

(Holm, 2024)

Paul Ricoeur

Ricoeur prøver at skabe en "Historisk Tid", en tid der danner bro mellem den Heideggerske "Endelige Tid" (Væren-til-døden) og en rent videnskabelig, kosmologisk tid, to tidsopfattelser der længe har været anset for at være uforlignelige. Samtidig vil han påvise at denne "Historiske Tid" kun kan komme til udtryk i fortællingen, der er formet ved krydset mellem den faktiske historie og fiktionen.

Ricoeur starter ud med at studere dannelsen af en historisk tids-bevidsthed samt at analysere ideen om at menneskelig tid dannes gennem fortællingen, ikke bare for at forstå oplevelsen af tiden med alle dens aporier (vanskeligheder) som Augustin definerede, men for at spørge om forholdet mellem fortælling og tid, for at få svar på et spørgsmål som Augustin ikke stillede, "Hvad er en fortælling?"

Augustins aporier med tiden kan opsummeres som følger, "Hvis fortiden ikke er mere, hvis fremtiden ikke er endnu og nutiden ikke stadig er, men hele tiden forsvinder, hvordan kan tiden så tænkes at være noget som helst? Kan man tænke det som ikke er?" Selv drog Augustin konklusionen: "Hvis ingen spørger mig om det, ved jeg det; men hvis nogen stiller mig spørgsmålet og jeg vil svare på det, ved jeg det ikke mere." (Kemp, 1995, s. 24)

Til at forklare hvad en fortælling er, gør Ricoeur brug af Aristoteles "Poetikken", hvori Aristoteles beskriver den poetiske aktivitet som en "ordning af hændelser" der ændrer virkelighedsforståelsen ved en skabende efterligning, eller Mimesis. Aristoteles selv analyserer fortællingen uden at inddrage hans teori om tiden. Han erklærer dog at der er en begyndelse, midte og slutning i alle handlinger, men han anser dem som logiske stadier mere end tidslige øjeblikke.

For at komme nærmere ind på tidens rolle i oprettelsen af fortællingens handling, undersøger Ricoeur forholdet mellem de tre trin mimesis-processen består af. Mimesis 1 er fortællingens forud-forståelse af den virkelighed som fortællingen efterligner. Mimesis 2 er konstruktionen af selve handlingen i historien ved kombination af tegn og sætninger til en fortælling, og mimesis 3 er anvendelsen af handlingen i fortællingen, åbningen og forvandlingen af virkeligheden til den verden hvor tilhøreren kan leve, efter at have oplevet Katharsis (åndelig renselse), som Aristoteles mener er hele målet med den poetiske proces. Ricoeur præciserer Mimesis 1 som forud-forståelse af fortællingen, Mimesis 2 som fortællingens indhold og Mimesis 3 er den ny figurering vi oplever i vores livsverden efter at have tilegnet sig fortællingen. Opgaven med forståelsen af fortællingen er altså at følge tidens skæbne fra før-figureringen til ny-figureringen.

Ricoeur ser herefter på fortællingens to hovedtyper, "Historieskrivningen" og den "Litterære Fortælling". Ricoeur forsøger at påvise at de begge mister deres egenart, hvis man forsøger at rense dem for det fortællende sprog.

Han starter ud med at undersøge for ham moderne historieteori, hvor han vil bevise at ingen moderne historieskrivning kan undvære en forudforståelse af tiden, altså er den afhængig af mimesis 1, og må derfor forudsætte en narrativ kompetence. Da den derfor er mimetisk, kan den heller ikke undgå at være forbundet til de to andre faser af mimesis. Han mener ikke at man skal vende tilbage til det han kalder "den naive historiefortælling", eller at fortællingen i sin fulde form er en nødvendighed for at skrive virkelig historie om fortiden, men hvis enhver forbindelse mellem historien og fortællingen bliver brudt, så vil den ophøre med at være historisk.

(Eriksen, 1999)

Han vil altså bevise at selv den mindst fortællende historieforskning ikke kan forhindre en indirekte forbindelse mellem den empiriske forklaring den giver, og den narrative forståelse vi har. Der er altså visse træk ved den narrative kompetence som historikeren ikke kan undvære. Disse træk er bestemt af Ricoeur som følger:

De narrative kompetencer går først ud på at kunne formulere narrative sætninger, altså sætninger der refererer til to tidligt adskilte hændelser, men kun taler om en af dem. F.eks. fortæller man at "Den store franske revolution brød ud ved stormen på Bastillen i Paris i 1789". Det er foregrebet af sætningsformen, at det var en stor revolution, der varede flere år med en mængde følgere. Alle sætninger om en begyndelse eller tidligere begivenheder, der går ud fra at læseren kender til noget, der er sket senere end sætningen, adskiller historien fra en sammenhæng, hvor man kan regne ud, hvad der sker senere ud fra sætningen. Det er i stedet følgerne, der bestemmer ens opfattelse af begivenhederne, og slutningen af historien, der giver begyndelsen mening.

Herefter skal man i den anden kompetence kunne indsætte de fortællende sætninger i en tekst, der er mere end blot sætningerne. En tekst er en fremstilling, der skal følges fra start til slut. Når vi fortæller, lytter, læser eller skriver historie, er vi spændte på slutningen, selvom vi ved eller tror vi ved hvad den er, da vi vil vide hvordan fortællingen ender, og om vi bliver overraskede undervejs. Slutningen kan ikke regnes ud på forhånd, men må blot accepteres når man tager det forudgående i betragtning.

Den tredje kompetence er at kunne lave en sammenhæng der sætter forskellige faktorer i forhold til hinanden. Man følger begivenhederne for at forstå sammenhængen, eller

konfigureringen, mellem relationerne. Dette står ifølge O. Mink, fra hvem Ricoeur har begrebet "Konfigurering", i modsætning til Galileis begreb om den historiske begivenhedsrække, som man kun forstår ved at følge den fra start til slut. Ricoeur mener dog ikke at disse to syn som modsætninger. Han er klar over at fortællingen først forstås når man har fulgt den fra start til slut, men hvis man ikke har fulgt fortællingen, kan man heller ikke begynde at danne sig en sammenhæng, ej heller billeder af personfigurer og situationer. Med andre ord, så er man nødt til at følge og forstå begivenhederne, for at kunne forstå slutningen.

Til sidst kan man i den fjerde kompetence forklare et forløb af historiske begivenheder ved at iscenesætte dem i en bestemt stil eller genre. Hayden White, en amerikansk historiker, har i sit værk "Metahistory" (Baltimore & London, The John Hopkins University Press, 1973), ud fra ud fra Burkhardt, Ranke, Michelet og Tocqueville, bestemt de følgende litterære genrer der blev brugt i det 19. århundrede som Satire, Komædie, Romance og Tragedie. For White hænger dette sammen med, at enhver historiker må have en bestemt ideologi, eller etisk-politisk forestilling om samfundet, som udgangspunkt konservatisme, liberalisme, radikalisme, osv. i det 19. århundrede. I det 20. århundrede har andre, tilsvarende stile og ideologier, spillet en tilsvarende stor rolle for historieskrivningen.

(Kemp, 1995)

Men hvordan kan historieskrivningen selv i sin mest ikke-fortællende form have en indirekte forbindelse til den narrative kompetence bestemt ud fra de fire førnævnte træk? Til at starte ud med fastslår Ricoeur at empirisk forskning adskiller historieskrivning fra den litterære fortælling.

For det første må man udvikle passende begreber til at kritisere og ordne kilderne, man må være objektiv når man bringer hændelser der er foregået forskellige steder i forbindelse med hinanden og lade de forskellige (militære, anonyme kulturelle, politiske, økonomiske, osv.) aspekter af historien supplere hinanden, og til sidst må man være klar over ideologien i ens forskning og kunne forsvare denne over for ideologikritik. Derudover taler moderne historieforskning også om anonyme kræfter, altså økonomiske, sociale og kulturelle kræfter, i stedet for om bestemte personer.

Ricoeur er klar over at den historieskrivning som resulterer fra empirisk forskning er fuldkommen legitim selvom det ikke er en fortælling i traditionel forstand, og uden at være "en stor fortælling" om verdenshistorien. I historieforskningen ligger selve forklaringen på,

hvad der er sket, ikke i en narrativ sekvens, men i de faktorer som danner basis for fremstillingen.

Men Ricoeur mener alligevel at den historiske forklaring har sine rødder i den narrative forståelse. Han mener, at dette kan påvises på samme måde som Edmund Husserl påviste, at Galilei og Newtons fysik har rødder i en livsverden, som den aldrig har kunnet løsrive sig fra. For det første er den videnskabelige udforskning af den historisk sammenhæng et forsøg på at finde årsagsforhold der er af en særlig art og som indgår i en enhver historisk forklaring som følger: Hændelse A ses som en engangsårsag til hændelse B: Hvis A ikke var sket, så skete B heller ikke. I stedet for, som digteren, at sige B skete på grund af A, forklarer historikeren også, hvorfor A ledte til B. B kan ikke nødvendigvis deduceres fra A, ej heller kan A have forudset B. Der er ingen lovmæssig kausalitet, men blot "årsager, der hænder engang". Årsagerne kan ligne hinanden, og tilskrives samme type af hændelser, men de danner ikke en lov eller en idé om identiske årsager, der har samme virkning.

Den historiske årsagsforklaring er meget forskellig fra den sociale årsagsforklaring, da den stadig har rod i den narrative kompetence. Historikeren, ligesom digteren, tager en række hændelser, eller en handling og sætter dem i scene, enten kort eller langvarigt.

Derudover kan de anonyme størrelser såsom folk, nationer og civilisationer ikke forstås uden at gøre brug af de konkret handlende mennesker, der indgår i dem: Et levende individ bliver til, udvikler sig og dør fuldstændig ligesom et folk eller en civilisation. Her er der en analogi mellem historien og fortællingen. Det ansvar som historikeren kan give til en kollektiv person, altså et folk, en klasse eller en nation, har kun mening, fordi personen er dannet af enkelte individer, hver med deres livshistorie, der kun forstås narrativt.

Til sidst afslører historikernes tale om personer, slag og traktater, at den lange periode ikke savner begivenheder. Disse er selvfølgelig ikke korte glimt, men snarere variabler af handlingen. Det er tidlige forandringer, der indgår i det store drama, som historikeren beretter om. Dette er endnu en analogi mellem historie og fortælling, da begge beretter om skabelse og død, opblomstring og undergang.

(Kemp, 1987a)

Motivation

Inden for motivationen skelner man mellem to former: indre (direkte) og ydre (indirekte). Den indre motivation er det forhold, der eksisterer mellem eleven og undervisningen, og det er afgørende for læringen. Den kan påvirkes ved ændringer, der får eleven til at blive aktiv.

Ydre motivation er også vigtig for læringen, men den kan kun påvirkes gennem brugen af biologiske (som mad, drikke og smertelindring) og tillærte (kulturelt afhængige, præstation fokuserede og interpersonelle) behov fra elevens side (Pædagogik Håndbogen, s. 362).

Indre motivation

Indre motivation ses, når man forklarer en persons adfærd, der ikke umiddelbart har biologisk relevans. Den forekommer oftest, når de basale biologiske og tillærte behov er opfyldt. Tilfredsstillelsen kommer fra selve adfærden, f.eks. at spille fodbold for at være sammen med venner eller at deltage i undervisning for at blive klogere eller lære mere om sig selv. Den indre motivation opstår, når adfærden tilfredsstiller visse behov, der ikke er biologiske, såsom præstations- og nysgerrighedsbehov (Pædagogik Håndbogen, s. 362).

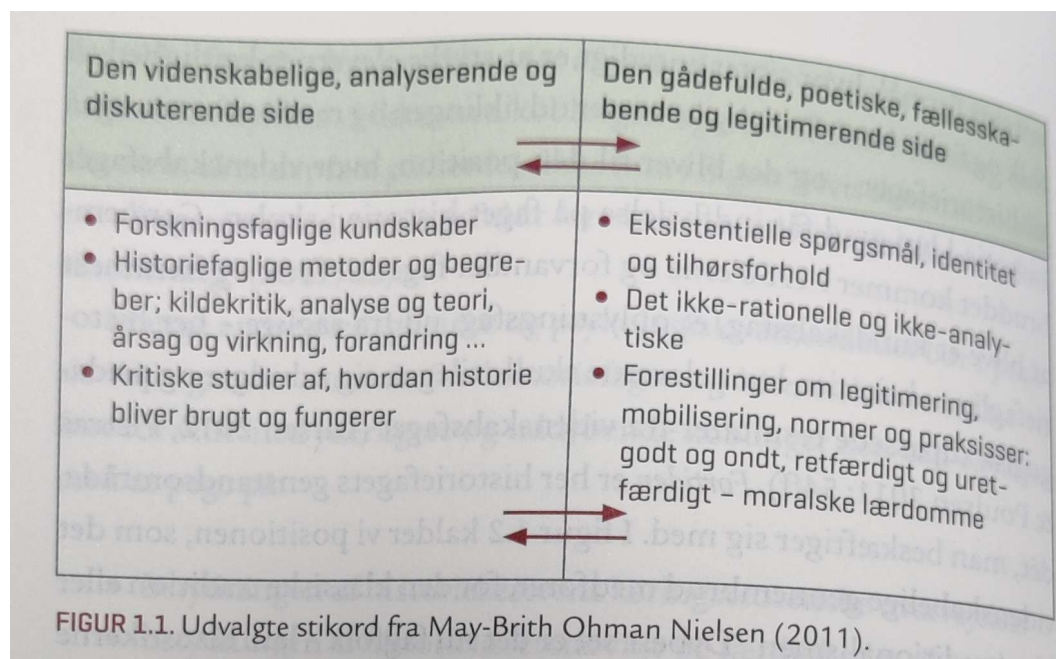
Ydre motivation

Ydre motivation beskriver, hvorfor en person udfører handlinger for at opnå en belønning, selvom denne belønning ikke nødvendigvis har nogen direkte sammenhæng med handlingerne. Ydre motivationsfaktorer skabes uden for individets kontrol og kan omfatte belønninger som høje karakterer, ros, penge eller tidligere frihed. Dette ses ofte i samspil med præstationsbehovet i undervisningen, hvor elever gør en ekstra indsats for at opnå ros eller undgå negativ feedback. Ideen bag ydre motivation er, at når elever søger at opnå belønninger, lærer de automatisk noget i processen (Laursen og Kristensen, 2016).

Interesse for historie

Erik lund beskriver i et citat:

“Interessen for historie starter sjældent på venstre side, heller ikke for dem som ender som professionelle historikere. "Hvordan blev du interesseret i historie?" For rigtig mange, ikke mindst de som senere også studerer historie og bliver historielærere og også historikere, kan svaret placeres på højre side ... Det er fortiden som indlevelse og oplevelse, som er startpunktet, hvad enten det er foregået i mødet med læreren, som kunne fortælle, eller i form af den historiske roman, som fanger gennem blandingen mellem fiktion og fakta. Eller måske var det historiske tv-serier eller spillefilm. Hverdagsbrugen af fortiden tilhører højre-siden... I skolen møder eleverne historiefaget, som forsøger at realisere venstre-siden...” (Lund 2013: 28).”



(Larsen & Poulsen, 2021)

Dette vil sige at interessen for historien sjældent kommer fra den videnskabelige side af historien, med det menes det at ting som det ekstremt grundige kildekritiske arbejde med historiske kilder, analysen, teorien og forskningen er ikke nødvendigvis det der griber folks fantasi. Fantasien bliver oftere grebet af det mere fantastiske, spændende og ukendte. Det er den spændende fortælling fra en morfar, der fortæller omkring noget spændende fra sin ungdom, det er den entusiastiske lærer, der går det ekstra mil for at inddrage eleverne og i nyere tid er det måske TV-serien, computerspillet podcast-episoden. Men betyder det at vi skal lave mindre kildearbejde og se flere film, hvis det er det der gør eleverne interesserede i historien? Ikke nødvendigvis.

Larsen og Poulsen forklarer videre, at Erik Lund peger på, at elever oftest møder den venstre side af Ohmans model, som ses ovenfor, da det er den videnskabelige og analyserende side af historiefaget, der ofte bliver anvendt i folkeskolen. Denne venstre og højre side af historiefaget udmunder i de to begreber: Historie tænkning og historiebevidsthed.

(Larsen & Poulsen, 2021)

Historie tænkning

For at sige det nemt så er det den måde vi tænker på historien, men det er meget vagt, så Erik Lunds definition kan nok hjælpe os med at opspore hvad vi leder efter.

Historie tænkning kan deles op i to aspekter, det første aspekt er ofte beskrevet som "at vide"- kundskaben, det vil sige at det er kundskaben af at klargøre hvad vi ved om en given

tidsperiode eller personlighed og samle alle de fakta vi har om emnet. Dette lægger sig meget op af den mere traditionelle tænkning af hvordan historieundervisning skal udføres, eleverne skal lære vigtige årstal og kongerækken.

Det andet aspekt bygger oven på det tidligere "at-vide" aspekt og forsøger at svare på det gode gamle spørgsmål: "Jamen hvorfor det?". Det vil sige at det andet aspekt fokuserer på det vigtige spørgsmål af hvordan vi ved det vi ved, det er derfor at det har navnet "vide hvordan"- kundskaben. Ifølge Erik Lund, så er det nødvendigt at have denne viden om hvordan vi har vores fakta, for at danne et gyldigt grundlag for de fakta. Erik Lund understøtter denne påstand med et citat:

"Det har ingen synderlig værdi at lære hvad man til enhver tid ved, hvis denne kundskab ikke er kombineret med indsigt i hvordan man ved, hvordan man overhovedet kan vide" (Sivert Langholm. 1970)

Dette citat understreger igen vigtigheden af at vide hvordan vi ved noget, fordi ellers har den før lærte viden ingen værdi, det vil sige at det giver ikke mening at lære vigtige årstal og kongerækken, hvis eleverne ikke lærer noget om hvordan vi ved noget om de vigtige årstal og kongerækken.

(Lund, 2020)

Hvad er historiebevidsthed?

Begrebet historiebevidsthed defineres af Historiedidaktiker Sven Sødning Jensen,

"En nærværende vished om at mennesket, alle samfundsinstitutioner og alle samlivsformer eksisterer i tid, at de altid har et ophav og en fremtid, og at de ikke er udtryk for noget som er stabilt, uforanderligt og uden forudsætning"

Man må dog spørge sig selv om hvor nærværende sådan en vished må være, før man kan tale om historiebevidsthed. Der er en uenighed blandt historiedidaktikere om, hvorvidt og til hvilken grad historiebevidsthed handler om en refleksion, der kan formuleres sprogligt eller ej. Alle er enige om at mennesket er et grundlæggende historisk væsen og at de har en fornemmelse heraf, hvad end de kan formulere det eller ej, men hvor nogen mener at dette er nok til at kunne tale om historiebevidsthed, så mener andre didaktikere at man kan sige at begrebet er meningsløst hvis man ikke er bevidst om sin historiebevidsthed.

At have historiebevidsthed vil på et eller andet niveau altså betyde, at man har evnen til at sætte sig selv ind i en historisk kontekst, hvorfor det er tæt forbundet med historiefagets identitetsskabende funktion.

Bernard Eric Jensen inddeler historiebevidstheden i tre funktioner, alt efter om man vil arbejde med fortiden, hvor den har en erindrende funktion, nutiden hvor den har en

diagnosticerende funktion og fremtiden hvor dens funktion er at hjælpe os med at lave kvalificerede antagelser om hvad der kan ske.

Historiebevidsthed og dens relevans for nutidens samfund udgør en stor del af historiefagets legitimering, også blandt lærerne. Et af fagets formål har altid været, at eleverne skal lære af historien, især fortidens fejl, hvorfor der også ofte er vægt på mellemkrigs- og krigstiden, hvor der især er fokus på forståelsen af etnicitet, forskellige syn herpå og konsekvenserne heraf. Dette er en god ambition, men det er også vigtigt at eleverne bliver givet forudsætninger for at leve sig ind i historien. Man kan ikke lære af historien uden at kunne genkende situationer, hændelser og virkelighedsopfattelser på både et analytisk og følelsesmæssigt plan.

Historie kan, lidt simplificeret, ses som et todelt fag, det *Videnskabeligt Analyserbare*, hvor man arbejder med metoder og færdigheder såsom kildekritik, analyse, teori, historiefilosofi og konstruktion og kritisk analyse af historie fremstillinger, og det *Gådefuldt poetiske*, hvor vi arbejder med eksistentielle spørgsmål, det uforståelige, æstetik, myter, identitet, fællesskab, tilhør, tryghed osv. Med andre ord, handler dette om historien som noget fantastisk og underholdende, der er ikke-rationelt og u-analytisk. Traditionelt set ligger historieundervisning rigtigt meget op til de videnskabelige aspekter, men historiebevidsthed kalder på en blanding af de to, og inviterer altså læreren til at tage andre midler i brug end blot lærebogen for at skabe motivation bag eleverne da det ellers er utroligt svært at opnå mere end minimale færdigheder inden for de videnskabelige aspekter af historiefaget. Man bør dog heller ikke kræve, at eleverne er lige så optagede som læreren og lærebogsforfatteren nødvendigvis ønsker, da kun en lille del vil blive historikere eller historielærere. Til slut er det vigtigt at huske at både historieforståelse og -interesse tager mange ulige former i klasserummet, og dette kan man med fordel tage med i undervisningen hvor man kan belyse, bearbejde og diskutere et emne fra flere mulige perspektiver, for at udvikle historiebevidstheden i klassen.

For at opsummere handler historiebevidsthed altså ultimativt om at kunne se sig selv som et historisk væsen, der er både historieskabt og historieskabende, jf. Fortid-Nutid-Fremtid. Vi er produkter af fortiden, og vi producerer fremtiden. Det handler om identifikation og indlevelse, og at kunne trække linjer fra fortidens hændelser til nutiden, om at kunne leve sig ind i historien og til at kunne tænke og føle sig ind i situationer, vores forfædre stod i. (Kvande og Naastad, 2020)

Historiefaget i fokus:

Historiefaget i fokus er en rapport skrevet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen. I rapporten giver Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen et indblik i, hvad folkeskoleelever finder interessant og relevant i historiefaget. Eleverne interesserer sig meget for spændende og dramatiske fortællinger fra historien. Rapporten fortsætter med at forklare, hvilket syn folkeskoleeleverne på historie som et fag i skolen. Eleverne opfatter generelt historiefaget som værende et ikke særligt relevant fag på skemaet, især når man sammenligner historie med de større skolefag på skoleskemaet, som for eksempel matematik, dansk og engelsk. Flere elever beskriver historiefaget som værende spændende, på trods af denne manglende relevans. Ifølge rapporten skal indholdet have betydning for elevernes hverdag, dette kunne for eksempel være nogle hændelser, der skete for mere end 200 år siden, ofte opleves som værende mindre interessante end hændelser, der skete indenfor de sidste 200 år. Rapporten fortæller videre at en del elever mener at det er vigtigt at forstå fortiden for at kunne forstå nutiden og hvad man bør gøre i fremtiden. De fleste elever mener kun at historiefaget er relevant hvis det er relevant for den uddannelse de vil læse videre på, dette kunne for eksempel være hvis de vil uddannes sig som historiker, arkæolog, historielærer eller noget lignende. I rapporten klargøres det også, at historiefaget ikke længere skal ses som et fag hvor man får en viden om fortidens gang. Faget skal i stedet ved hjælp af fortiden danne en forståelse for nutidens beslutninger og kunne danne forventninger til fremtidens udviklinger. (Knudsen og Poulsen, 2016)

TT-strategier

Erik Lund forklarer, hvordan alle de metakognitive kompetencer, som eleverne lærer i sociale sammenhænge, er nogle kompetencer, som bliver lært meget langsomt. Han fremviser derfor en række strategier, der kan sikre at eleverne får udviklet deres metakognitive kompetencer i en højere rate, dette involverer at eleverne selv skal involveres i processen af at udvikle disse metakognitive kompetencer. Han kalder disse strategier for TT-strategier eller træn tanken strategier og forklarer at tanken bag dem er at fremme elevernes mulighed for at udvikle deres metakognitive kompetencer ved at opfylde elevernes behov for stilladsering. Det vil sige at for at hjælpe eleverne så skal man som lærer give dem konkrete modeller eller opskrifter på hvordan de skal arbejde.

TT-strategierne kan forklares i form af fem trin:

1. At stille spørgsmål: Selvom nøgle spørgsmålet eller opgaven er bestemt på forhånd af læreren, så er præmissen med dette trin at eleverne selv skal komme med spørgsmål under processen af at arbejde med nøgle spørgsmålet.

2. At finde relevant information: Dette trin går ud på at eleverne skal kunne finde relevansen indenfor den afgrænsede informationsmængde som de arbejder med.
3. At omdanne information til kundskab: I dette trin handler det om at det materiale eleverne sidder ikke er entydigt og invitere derfor til diskussion.
4. Trække konklusioner: Efter trin 2 og 3, så har materialet åbnet sig op til at eleverne kan drage flere mulige konklusioner til de før stillede spørgsmål.
5. Organisere og kommunikere kundskab, debriefing og metakognition: Dette trin udspiller sig ofte som en lærerstyret klassesamtale, hvor elevernes faglige resultater og deres læringsprocesser bliver diskuteret.

I TT-strategierne står læreren centralt, da det er læreren der har til opgave at forme og afgrænse opgaven og nøgle spørgsmålet og derefter sætte eleverne i gang ved hjælp af et kort, præcist og motiverende oplæg.

(Lund, 2020)

Folkeskolens sociale hierarki

I hans bog "Skolens sociale verden" beskriver Jørn Bjerre en række fænomener, der finder sted i folkeskolens sociale rum. Han beskriver, at når elever indgår i uformelle relationer til hinanden, så sker der et samspil imellem en masse af mindre processer, der har med elevernes sociale kompetencer, popularitet og social intelligens at gøre.

Når vi siger uformelle relationer hentyder vi til de relationer, der bliver skabt i uformelle situationer, det vil sige i skolegården, i frikvarteret og så videre.

Disse processer er med til at danne mere eller mindre stabile af statusforskelle, som vi ofte genkender som værende det sociale hierarki eller popularitet rangstigen. Disse forskelle i elevernes status i det sociale hierarki kan være ret tydelige under observation, med det menes det at statusforskelle kan udvise sig i, hvem der får plads til hvad i skolens frikvarterer. Jørn Bjerre fortæller at i løbet af nogle interviews med elever fandt han at ofte så får elever, der finder sig i den høje ende af det sociale hierarki, rollen som leder, da mange andre elever vil prøve at imitere dem, som er populære. Dette kan udvise sig i en efterligning af deres tøjstil, den måde de har klippet deres hår eller at de påtager sig de samme holdninger som de populære.

(Bjerre, 2022)

Men hvorfor sker dette fænomen? Man kan postulere, at disse elever, der forsøger at efterligne dem som er øverst i sociale hierarki gør det, som en form for forsvarsmekanisme, for at undgå den sociale eksklusion, som man kan se hos de populære elever i klassen.

Analyse

Interview:

Historiefaget i fokus:

Som nævnt tidligere, så påpeger rapporten "Historiefaget i fokus" at elever kan have svært ved at tilgå historiefagets indhold, hvis eleverne ikke kan se indholdets relevans, indholdet er sket mere end 200 år siden eller hvis indholdets betydning for elevernes hverdag er tydelig.

Dette stemmer meget overens med noget af den empiri, vi indsamlede i vores interviews.

Ifølge museumsformidleren, så kan man undgå elevernes følelse af manglende relevans og betydning for deres hverdag ved at involvere deres egen historie. Dette betyder ikke nødvendigvis at det skal være historie, som eleverne selv har lavet. Det vil sige, at det også kan være deres families historie, skolens historie, lokalområdets historie og så videre.

Museumsformidleren forklarede at dette kunne, ifølge hans egen erfaring, hjælpe eleverne til at tilgå historiefagets indhold, fordi inddragelsen af elevernes egen historie kan være med til at inddrage elevernes følelser i undervisningen.

Historielæreren har en anden tilgang til det samme problem. Selvom han ikke er uenige med Museumsformidleren, så mener Historielæreren at der er en anden måde at fange elevernes opmærksomhed. Historielæreren forklarede, at det, der er vigtigt for eleverne, er at læreren drager nogle paralleler til noget som eleverne kan genkende og at danne nogle billeder inde i elevernes hoved. Dette princip udmunder ofte i at Historielæreren fortæller eleverne om sin egen bedstemor og forklarer hvordan hun oplevede nogle af de ting, som eleverne kan have svært ved at relatere til, som for eksempel rationeringsmærker fra anden verdenskrig. Men hvordan er det anderledes fra at forklare hvordan rationeringsmærker havde en effekt på danskernes hverdag? Man kan nok genkende at for nogle år siden at corona begyndte at være meget mere aktuel, da en ven, et familiemedlem eller en kollega fra arbejdet fik et positivt testresultat. På den måde kan fortællingen om at noget historisk havde en virkning på en af lærerens familiemedlemmer hjælpe med at danne et billede om hvordan livet var under anden verdenskrig eller nogle andre historiske tidspunkter. Dermed kan eleverne være med til at drage nogle paralleler til deres egen hverdag.

I rapporten nævnes det at noget som eleverne finder interessant om historiefaget er de spændende fortællinger, og dette stemmer også overens med både Museumsformidlerens og Historielærerens udtalelser, da de begge beskrev at deres interesse for historiefaget stammede fra historielæreren fra deres egen skoletid, der brugte historiske fortællinger til at fange elevernes interesse. (Knudsen og Poulsen, 2016)

Hvem bestemmer hvad der er historisk?

Jamen, hvorfor spørger vi overhovedet om hvad er historisk? Det er jo fordi vi prøver at undersøge, hvorvidt elevernes familiehistorie kan bruges i historieundervisningen. Og fordi Historiefaget skal sikre sig at eleverne har viden om personer og hændelser, der tillægges betydning i historien. (Fælles Mål, 2019) Så er det vigtigt at afgrænse hvad er historisk og dermed hvad kan inddrages i historieundervisningen.

Hvis vi først kigger på Poul Duedahl definition af hvad er historisk, så beskriver han som nævnt tidligere i opgaven at det kommer i større dele an på hvem der fortolker historien. Det vil sige at det er de begivenheder, som vi dømmes til at være betydningsfulde i sådan en grad hvor vi dømmes det er nødvendigt at skrive ned. Det er ifølge Poul Duedahl ikke historikerne der har noget at sige når det kommer til at bedømme hvad er historisk eller ej, det er tværtimod alt det vi som samfund mener er betydningsfuldt nok til at huske og fortælle videre.

Dette er interessant fordi det lægger sig meget op af hvad vi kan se i den empiri, vi har indsamlet. Med det menes det at selvom Poul Duedahl og de personer vi valgte at interviewe har haft forskellige arbejder inden historie-feltet, så har de i store dele kommet frem til den samme konklusion. Nemlig at historien er et levende væsen, der altid er i processen af at blive skabt, men det er afhængige af dem, der observerer og har en relation til historien, der både bevidst og ubevidst bedømmer hvilke af de utallige begivenheder, der er historiske. Og vi kan dermed konkludere at familiehistorie har potentialet til at være historisk nok til at det ville kunne inddrages i historieundervisningen.

Paul Ricoeur

Historielæreren, Museumsformidleren og Historikeren snakker alle 3 om at noget af det vigtigste for at gøre historien tilgængelig for eleverne er kontekst. Hvis de ikke kan forbinde historien med deres egen virkelighed, så kan det være ekstremt svært for dem at forstå, hvad historien handler om.

Dette læner sig op af Aristoteles' og Ricoeurs mimesis-processer, især Mimesis 1, altså forud-forståelsen. Hvis eleverne, historien, fortællingen ikke har en forudforståelse for den virkelighed som historien eller fortællingen efterligner, så giver resten heller ingen mening. Eleverne har brug for denne forudforståelse for at kunne danne en sammenhæng mellem dem og fortællingen, og de har brug for at denne sammenhæng for at kunne arbejde videre med det. Hvis du, som Historikeren påpeger, gør brug af en fortælling i din historieundervisning, er det lige meget hvor god en fortæller du, og hvor medrivende

fortællingen er, hvis eleverne ikke kan forbinde den med deres egen tid og deres eget liv, får de ikke udbytte af fortællingen.

Som Historielæreren påpeger, så er Mimesis 1 også vigtig for ham, da han har brug for at kunne relatere den til noget han kender, før han kan give den videre til eleverne. Hvis han ikke kan danne denne relation, så kan han ikke gøre fuldt brug af Mimesis 2. Han kan sagtens sætte tegn og sætninger sammen for at danne en fortælling, men han vil ikke kunne gøre fulgt brug af den, da fortællingen så vil stå uden kontekst.

Og uden Mimesis 1 og Mimesis 2, så bliver det ekstremt svært at få Mimesis 3 i effekt, altså fortællingens katharsis. I historieundervisningen er en åndelig renselse, altså katharsis, selvfølgelig ikke nødvendigvis det ønskede resultat, men noget i den retning er foretrækkeligt. Enhver historielærers drøm må være at ens elever på egen hånd danner forbindelser mellem det de lærer om, og deres egen hverdag, og det er der hvor denne mimesis proces bliver så vigtig. Ved korrekt brug af Mimesis 1 og Mimesis 2, og ved at sætte fortællingen i ordentlig kontekst, selv hvis ens elever ikke nødvendigvis er helt sikre på at de forstår konteksten før fortællingen er fortalt, bør denne process lede til at eleverne selv kan trække linjer, muligvis med hjælp fra lærer eller medelever, lede til at eleverne oplever selv at danne denne forbindelse mellem fortællingens tid og deres egen tid, eller fortællingens tid og en tid de selv har hørt om, enten fra tidligere undervisning, eller en tidligere fortælling fra lærer, familie eller noget tredje. Det ultimative mål, er at der bliver dannet en sammenhæng fra fortællingen til noget eleven kender, og hvis eleverne kan gøre dette på egen hånd, eller gennem klassediskussioner, så er det kun en fordel.

(Eriksen, 1999)

Historielæreren er ligesom Ricoeur inde på, at man er nødt til at holde fast i de mimetiske processer, når man fortæller. Hvis man ikke sikrer sig at eleverne forstår hvad man fortæller om i fortællingen og kan relatere det til ens egen livsverden, så fortæller man ikke ordentligt. Og det er her de narrative kompetencer kommer ind. Hvis man ikke mestrer de narrative kompetencer, så kan man ikke gøre fuldt brug af mimesisprocesserne, og man får derfor ikke det fulde ud af fortællingen under historieundervisningen.

Museumsformidleren lægger vægt på, hvad fortællingen kan i forhold til fakta udlevering, nemlig levendegøre den. Ligesom Ricoeur i hans 3. narrative kompetence, snakker han om at en af de ting, der gør fortællingen speciel, er dens evne til at sætte ting i rækkefølge, ligesom O. Mink og Ricoeurs konfiguration. Samtidig læner han sig også op ad Galileis begivenhedsrække, da han gør det tydeligt, at det for ham er vigtigt at der er en kronologi og en rækkefølge, som man tydeligt kan følge. Samtidig læner museumsformidleren sig, i hans syn på fortællingens rolle, mere op at Mimesis 3, hvor det for ham er vigtigt at lytteren kan se

sin egen virkelighed i fortællingen og spejle sig i denne, og til en vis grad leve i fortællingen mens de lytter.

Ricoeur og Historikeren er begge to enige om at det vigtigt at kunne ordne og kritisere de kilder man nødvendigvis gør brug af. Ricoeur snakker ganske vidst om at man bør udvikle begreber og om at kunne forsvare sin fortælling mod ideologikritik, hvilket er i lidt mere end man realistisk set kan forvente af folkeskoleelever, men de er dog enige i det grundlæggende, at man til enhver tid skal kunne forholde sig kritisk. Historikeren snakker om at det er vigtigt for ham, at eleverne er aktiverede under fortællingen, da der ellers er chance for at de falder fra. Hans forslag er at lade dem forholde sig kritisk eller sammenligne fortællingen.

Ud fra det de tre eksperter har sagt kunne et handlingsforslag til undervisningsforløbet her være at sætte eleverne til at sammenligne de andres fortællinger med deres egne. Det kan godt blive for grænseoverskridende for eleverne hvis hele klassen skal forholde sig kritisk over for de fortællinger de har med om deres forældres eller bedsteforældres oplevelser, men hvis eleverne i stedet skal sammenligne deres egne fortællinger med hinandens vil dette for det første føre naturligt lægge ind til den fælles diskussion som TT-strategierne lægger op til, men det vil også virke som en opvarmning til når vi i afslutningen af forløbet skal sammenligne egne fortællinger med fagtekster.

Derudover er denne form for sammenligning også generelt set en god evne at have, da det at kunne sammenligne sit eget liv og sin egen historie med en fremmeds liv og historie, især i den moderne globaliserede verdens forhøjede chance for kulturmøder, også kan hjælpe med til at danne eleverne med at blive bedre medborgere. (Folkeskolens Formålsparagraf) (Kemp, 1995)

Selvom det ikke umiddelbart er tydeligt, er alle tre eksperter sådan set enige med Ricoeur om hvornår noget er historisk. De snakker om at alt har potentialet til at blive historisk, det munder blot ud i hvordan det bliver bevaret, brugt og bearbejdet. For historielæreren og historikeren kommer det an på hvor fremtidens fokus lander og for Museumsformidleren er det så snart det bliver gjort.

Det er præcis det samme Ricoeur siger, når han snakker om den historiske årsagsforklaring. Noget bliver for alvor historisk, når historikeren sætter det i en kontekst og en årsags rækkefølge, altså at uden hændelse A så var hændelse B ikke sket. Samtidig er alt hvad vi foretager os i dagligdagen, nødvendigt for at forstå vores livsverden, altså det samfund vi lever i. Vi er nødt til at kunne pege på det enkelte menneske og sige "Se, sådan levede han, dette er hans livshistorie, derfor må vi gå ud fra at de samfund han levede i var sådan."

Som historikeren sagde til deltagerne i hans projekt tilbage i 90'erne når de spurgte om det de fortalte overhovedet var brugbart, "Nej, ikke lige nu". Det som han siger er at bare fordi det ikke er historisk nu, betyder det ikke at det ikke er det i fremtiden. For at bruge et lidt ekstremt eksempel, kan man argumentere for, at der nok ikke var nogle af de østrigske kunsthøjskoler, der vidste at de ved at smide Adolf Hitler ud potentielt set ændrede verdenshistorien. Folkene i de tyske østhaller kan heller ikke have vidst at den underlige mand der stod og råbte politiske taler mellem i 20'erne, ville blive en af den nyere tids mest berømte diktatorer. Det er alle de her små begivenheder, vi oplever som en del af vores egen livshistorie, vores egen fortælling, der på langt sigt kan blive en del af verdenshistorien.

Det som man skal være opmærksom på når man snakker om det her, er at bare fordi Begivenhed A ledte til Begivenhed B, så er det ikke sikkert at en fremtidig begivenhed der ligner A vil føre til en fremtidig begivenhed der ligner B. Uanset hvor meget begivenhederne ligner hinanden, er der ingen garanti for, at de vil føre til det samme. Man kan ikke danne en lov om hvornår noget er historisk, og det er også noget som både de eksperter vi interviewede, og som Ricoeur gør opmærksom på. Vi ved ikke, om noget er historisk, før det bliver historisk. Hvornår noget bliver historisk er dog nogle gange betydeligt tidligere end andre.

For eksempel brændte børsen for nylig ned, og da det skete, var de fleste folk klar over, at dette var en historisk begivenhed. Men det var en historisk begivenhed, fordi det skete for noget historisk. Børsen er en historisk bygning, den er en del af danmarkshistorien, og det at den brænder ned er nu en del af både Danmarks og Børsens historie. Det betyder ikke at alle bygninger der brænder ned er historiske. Det skal have en betydning før det bliver historisk, og denne betydning kan sagtens dukke op længe efter branden.

(Kemp, 1987a)

Sociale hierarki

Selvom det ser ud til at der er mange positive argumenter for hvordan inddragelsen af elevernes familiehistorie og fortællinger kan have en positiv effekt på elevernes motivation, så er det vigtigt at lave lidt kritik, fordi alle mønter har en bagside. Med det menes det at hvis man laver et undervisningsforløb hvor eleverne skal selv fremlægge en fortælling fra deres familie, så kan det have en effekt på klassens sociale hierarki. Det vil sige, at fremlæggelserne kan risikere at være med til at udstille dem, der er lavest i hierarkiet, og fremstille dem, der ligger højest. Det vil sige, at når den mindst populære elev i klassen skal

fremlægge, så er der en risiko for at andre elever kunne finde på at ignorere dem eller i værste tilfælde gøre grin med dem under og efter fremlæggelsen. Dette kunne have en negativ effekt på elevens motivation og deltagelse i undervisningen og det kan argumenteres at det også kunne have en negativ effekt på store dele af klassen, da de kunne være bange for at blive udstillet på klassen og blive upopulære. Dette kan være sandt for alle undervisningsforløb, der involverer fremlæggelser, men da dette handler om deres personlige historier er der en risiko indblandet.

(Bjerre, 2022)

TT-strategier

I interviewet med Historikeren der påpegede han at hvis man sætter eleverne til at bare sidde og lytte på fortællinger, så får eleverne ikke særligt meget ud af det og man kan risikere at de synes at det er kedeligt. Historikeren forklarer, at man derfor skal sætte eleverne i gang med at arbejde med fortællingerne.

Dette lægger sig meget op af Erik Lunds teorier omkring TT-strategierne, da de også handler om at fremme elevernes viden ved at drage dem ind i arbejdet med historien. Og hvis vi sammenligner undervisningsforløbet med de fem trin i TT-strategierne, så kan vi finde ud af hvordan undervisningsforløbet ville kunne hjælpe eleverne med at udvikle deres metakognitive kompetencer.

1. At stille spørgsmål: Læreren afgrænser i starten af den første lektion opgavens informationsmængde ved at give eleverne et lynkursus i den kolde krig og hvordan det var at leve under frygten af tredje verdenskrig. På grund af lærerens valg af et lynkursus så giver det en bedre mulighed for at komme med spørgsmål, og dette leder ind i elevernes næste opgave.
2. At finde relevant information: Læreren instruerer eleverne i at de skal interviewe et familiemedlem om hvordan deres liv var under den kolde krig og hvad de kan huske fra den tid. Eleverne skal dermed ud og dykke ned i levende kilder og finde frem til noget relevant information inden for opgavens afgrænsede rammer.
3. At omdanne information til kundskab: I lektion 3-4 ser vi at læreren instruerer eleverne i hvordan de skal bearbejde deres indsamlede interview data og dermed lave det til en fortælling der kan fremlægges foran klassen. De elever der ikke har fået lavet et interview får tildelt en kilde om en begivenhed under den kolde krig, som de så skal bearbejde i stedet for.
4. Trække konklusioner: Dette trin lægger sig meget op som det tidligere trin, da dette også foregår imens eleverne forbereder og finpudser deres fortællinger og fremlæggelser, som de skal være færdige med inden lektion 7-8.

5. Organisere og kommunikere kundskab, debriefing og metakognition: Efter eleverne har fremlagt deres fortællinger foran klassen, så lægger læreren op til en klassensamtale, hvor læreren og eleverne kan i plenum diskutere og reflektere over deres fund og arbejdsprocess.

Som man kan se, så kan man godt argumentere for at undervisningsforløbet tager brug af Erik Lunds TT-strategier, men det skal nævnes at der er et aspekt af strategierne, som undervisningsforløbet ikke tager i brug. Erik Lund beskriver nemlig at en af de ting som læreren skal gøre er at udvælge den kilde eller kilder, som eleverne skal dykke ned i, men i undervisningsforløbet bliver det gjort lidt anderledes. Det vil sige at i stedet for at afgrænse opgaven ved at give eleverne den kilde de skal arbejde med, så afgrænser læreren opgaven ved at afgrænse hvilke informationer de skal lede efter, hvor de skal finde dem og hvordan de finder dem. Med det menes det at selvom undervisningsforløbet ikke fuldkommen følger TT-strategierne til punkt og prikke, så kan man stadig argumentere for at metoden anvendt i undervisningsforløbet er meget tæt på Erik Lunds forslag og at den største forskel er at eleverne får tildelt et større ansvar, da de selv finde kilden indenfor opgavens givne rammer. (Lund, 2020)

Motivation

En stor del af vores problemformulering handler om at vi vil prøve at motivere eleverne til at deltage i historieundervisningen. Men hvordan formår vores handlingsforslag at gøre det? For det første så ved vi fra så ved vi fra vores indsamlede empiriske data at, Historielæreren, Museumsformidleren og Historikeren fandt deres interesse inden for historiefaget, efter de havde haft en passioneret historielærer, der kunne motivere dem ved at tage fortællinger i brug. Og eftersom de alle tre efter det var så interesserede i historiefaget, at de besluttede sig for at arbejde med det som en karriere, så må det have været noget meget motiverende undervisning. Dette understøtter vores valg af at lave fortællingen og familiehistorien et centralt punkt i undervisningsforløbet. Så vi ved at fortællinger kan være med til at motivere folkeskoleelever, men hvordan motivere fortællingen?

Jamen hvis vi kigger nærmere på den indre eller direkte motivation, så kan vi se at denne motivationsform fremkommer, hvis eleverne lærer om sig selv og hvis eleverne bliver nysgerrige omkring noget af det de bliver undervist i. Vi kan dermed sige at familiehistorien, som vi også ser i Historikerens interview, er et motiverende element at inddrage i historieundervisningen. På samme måde kan fortællingen være med til at gøre eleverne nysgerrige, fordi som Ricoeur nævner så gør fortællingen at når vi lytter, læser eller skriver historie, så er vi spændte på hvordan den slutter. Dette er fordi fortællinger har en tydelig

start, midte og slutning. Det kan derfor argumenteres at fortællinger er også et motiverende element, især når det kommer til den indre motivation.

Men den ydre eller indirekte motivation kan også findes i vores undervisningsforløb. Dette er på grund af det præsentations element, der findes i slutningen af undervisningsforløbet.

Dette har mulighed for at motivere eleverne til at gøre sig mere umage med deres fremlæggelser, da de gerne vil have ros og undgå negativ feedback. Men det skal dog også nævnes at dette kan også have den modsatte effekt, hvis eleverne bliver decideret bange for at fremlægge.

(Laursen og Kristensen, 2016)

Undervisningsforløb:

Ricoeur

Undervisningsforløbets fokus på familiehistorie og fortællinger understøttes af Ricoeurs teori om fortælling. Dette er fordi Ricoeur påstår at han kan bevise at den mere videnskabelige historieskrivning mangler en forud forståelse af historien som den narrative kompetence kan give. Det vil sige at i stedet for den mere videnskabelige og analyserende side af historiefaget som der, ifølge Larsen og Poulsen, bliver anvendt i folkeskolen, så skal vi, ligesom man kan se i undervisningsforløbet, begynde at anvende flere narrative fortællinger ind i historiefaget. Som det også er nævnt tidligere, er der belæg for at fortællinger kan skabe deltagelse og muligvis interesse for historiefaget. Dette er ikke kun fra forskningen fra historiefaget i fokus, hvor det er beskrevet at eleverne finder fortællinger spændende, men vores egen undersøgelse har fremhævet at historielærerens evne til at fortælle er hvad der har været med til at inspirere flere dem, som arbejder inden for historiefaget, til at vælge den karriere, som de har i dag. Dette undervisningsforløb ligger dog ikke ansvaret for den narrative kompetence brugt i undervisningen fyldt på lærerens skuldre. med det menes det at da eleverne skal, igennem de fire uger, forberede, gennemføre og efterarbejde interviews med deres valgte familiemedlem og derefter fremlægge deres fortællinger på klassen. Dermed formår undervisningsforløbet at lære denne narrative kompetence videre til eleverne og dermed kan man håbe at en elev bliver inspireret til at finde arbejde inden for historiefaget.

Undervisningsforløbet er, som så meget andet i denne opgave, relaterbart til mimesisprocessen.

(Kemp, 1995)

I Lektion 1-2 bliver eleverne introduceret til den kolde krig, på samme måde som man i mimesis 1 handler om at opnå en forudforståelse af den verden fortællingen efterligner, hvilket lægger sig op ad lærerens mål med lektion 1-2 værende at opnå et fælles udgangspunkt for viden om den kolde krig. De går herefter i gang med at forberede deres interviews, som der er forberedelse til at kunne bearbejde opgaven ud fra mimesis 2.

I lektion 3-4 har eleverne indsamlet deres interviews og skal nu til at bearbejde dem, hvilket stemmer overens med mimesis 2, hvor de nu tager den information de har indsamlet i de første lektioner og skal konstruere en handling og en fortælling ud fra dem. Her øver eleverne også de narrative kompetencer, da de først og fremmest skal kunne konstruere meningsfulde sætninger ud fra deres interviews, men også kunne sætte dem ind i en sammenhængende fortælling og sikre sig at de elever også kan leve sig ind i fortællingen.

I Lektion 5-6 arbejder eleverne videre med deres bearbejdelse af fortællingerne, og de vil her forberede sig på mimesis 3 og gøre brug af den 3. narrative kompetence, da de her ville skulle øve sig på at fortælle fortællingerne. At kunne opnå en decideret katharsis som beskrevet i Mimesis 3 er ikke forventeligt, men en form for nyfigurering af deres forståelse af deres egen livshistorie, eller families historie. De vil også komme til at øve sig en smule på kompetence 3, altså det at kunne sætte deres families historie ind i en større sammenhæng.

I Lektion 7-8 vil eleverne få afprøvet det, de har øvet sig på. Som før nævnt er det uretfærdigt at forvente et fuldt katharsis vil blive opnået af deres klassekammerater ud fra deres fortællinger, men deres evne til at fortælle, til at fange deres medelever, og til at kunne sætte deres egen fortælling ind i en større sammenhæng vil her blive afprøvet når de skal fortælle til deres medelever. Den fjerde kompetence vil potentielt set også blive sat på prøve her hvis man har en elev der er ivrig, villig og vælger at prøve at bruge en bestemt fortællestil.

Her vil Ricoeurs ideer om hvordan kildekritik bør gøres også komme på spil, dog i mindre grad når man skal sammenligne sin fortælling med en fagtekst og se hvad der stemmer overens og hvad der ikke gør. Eleverne vil her også potentielt set komme til at øve deres evne til historisk årsagsforklaring på samme tid, når de både under sammenligningen og ved klassediskussionen af deres fortællinger vil komme til at skulle sætte deres egne fortællinger ind i og sammenligne dem med større historiske begivenheder der er foregået under den kolde krig.

(Eriksen, 1999)

Denne brug af familiefortællinger kan også gå hen og have en effekt i stil af Ricoeur og de anonyme størrelser, altså det at man ud fra de bestemte mennesker kan forstå et folk, en nation eller en civilisation. Man vil ganske vist ikke kunne forstå en hel civilisation ud fra disse fortællinger, men de kan give eleverne en bedre indsigt i hvordan den danske befolkning som en helhed har eksisteret under den kolde krig, når de kommer til at sammenligne deres egne familiefortællinger med den kolde krig som en helhed.

De forskellige små fortællinger vil også, som Ricoeur snakker om når han benævner "den lange periode", vise at selv når man i undervisningen har om en lang tidsperiode, så er der en masse mindre, lige så vigtige perioder og begivenheder der er vigtige ikke bare for forståelsen af den lange tidsperiode, men af historien som en helhed.

Hvis vi ud fra dette skulle lave et handlingsforslag ville det være at sætte mere tid af efter fortællingerne og fokusere på at sætte dem ind i den lange periode der er den kolde krig, og se hvordan deres bedsteforældre har eller ikke har oplevet, eller ikke kan huske. Hvis nu en elev har nævnt Thulekrisen i deres fortælling, men en anden ikke har, kan man måske få en samtale på klassen om hvorfor denne begivenhed har betydet mere for en hjemmegående husmor end en fisker på havet, eller betydet mere for en ung end en midaldrende person på det tidspunkt og på denne måde få en snak med eleverne om hvorfor noget der måske ikke virker vigtigt i øjeblikket går hen og bliver historisk.

(Kemp, 1987a)

Historiebevidsthed

Hensigten med undervisningsforløbet er at eleverne skal, ved hjælp af mikrohistorien og fortællingerne, kunne drage nogle paralleller mellem den givne tidsperiode, i dette tilfælde den kolde krig, og elevernes egen hverdag. Det vil sige at hensigten er at eleverne får dannet en vis historiebevidsthed, der skal give eleverne muligheden for at kunne bedre fortolke deres fortid, forstå deres nutid og skabe forventninger om fremtiden.

Dette stemmer også overens med historiefagets fælles mål, som diktere at "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." (Emu, 2019)

Det vil sige, at en større del af historiefaget går ud på, at eleverne skal få bedre forudsætninger for at kunne deltage i samfundet som medborgere. Det er derfor vigtigt at afklare eleverne med, hvor vi kommer fra, hvor langt vi er kommet og hvor vi er på vej hen.

Tidsperioden med den kolde krig var ikke tilfældigt valgt, den blev valgt af to årsager. Den første årsag er, at det er en tidsperiode, hvor der stadig er en masse levende kilder, der er nemt tilgængelige. Den anden grund er at selvom den kolde krig ikke er forfærdelig lang tid siden, så er det stadig et godt eksempel på hvor meget vores samfund har ændret sig og dermed danner en ide om hvor langt vi er kommet og hvor vi er på vej hen.

(Kvande og Naastad, 2020)

Historie tænkning

Hvis vi derefter kigger på hvordan Erik Lunds historie tænkning passer ind i undervisningsforløbet, så ville man se at selvom det kan være en mere videnskabelig tilgang til historien så kan se at undervisningsforløbet indeholder begge af historie tæknings aspekter. Selvfølgelig er at-vide aspektet relativt nemt at opfylde, da det i store dele handler om at forkynde en viden til eleverne. Men man kan også argumentere for at det andet aspekt, altså vide-hvordan aspektet, også indgår i undervisningsforløbet. Dette er fordi hvis man normalt ville man forsøge at finde kilder på den givne viden og derefter undersøge dem, men i undervisningsforløbet der har eleverne allerede kilderne ved hånden. Det vil sige at i stedet for at få formidlet en viden og derefter undersøge hvordan vi har den viden, så ved eleverne allerede hvor de har den formidlede viden fra, nemlig fra deres interviews med deres familie. Det giver også eleverne et billede af, hvordan man ved det man ved om historiens gang, da hele undervisningsforløbet går ud på at eleverne skal lave deres egne historiske undersøgelser.

(Lund, 2020)

Konklusion:

Så hvad kan vi konkludere efter alt det her? Jamen vi kan på baggrund af vores undersøgelse konkludere at inddragelsen af familiehistorie og fortællinger kan i et hvis omfang bruges til at øge elevernes motivation og deltagelse i historieundervisningen. Men vi kan dog konkludere at vores handlingsforslag har nogle ulemper, da vi er godt klar over at det måske ikke er alle elever, der har mulighed for at lave interview med deres bedsteforældre eller hvis de har forældre med en anden etnisk herkomst, så kan deres fortælling måske risikere at de kan blive skældt ud fra fællesskabet hvis den er alt for anderledes i forhold til de andres.

Det gik også op for os under vores undersøgelse at vores handlingsforslag kunne få det til at lyde som om vi er i gang med at tage historiefaget tilbage i tiden til dengang det var et

fortællerfag, da flere af vores empiriske data pegede imod at det dannede interesse hos eleverne. Det vi i stedet vil prøve at gøre er at fravægne vores kollegaer den moderne tendens til at tilgå historiefaget fra et rent videnskabeligt og analytisk standpunkt, og lidt mere over i et mellemsted mellem det rent analytiske og det rent fortællende. På samme måde som Ricoeur prøvede at skabe sin "Historiske Tid", der skulle danne bro mellem det rent videnskabelige objektive og det rent filosofiske subjektive syn på tiden, så har vi her prøvet at vise at den bedste vej frem for historiefaget er at danne en bro mellem det videnskabelige og det æstetiske, som Bernard Eric Jensen og Erik Lund også snakker om.

Vi kan dog konkludere at det faktum at vores handlingsforslag har fokus på at eleverne skal træne tanken og har et medansvar i undervisningen, kan have en effekt på hvor meget eleverne får ud af undervisningen.

I løbet af vores undersøgelse fandt vi også ud af at inddragelsen af familiehistorie behøver ikke nødvendigvis at være i form elevernes familiehistorie ligesom vi har foreslået, Historielæreren fortalte os nemlig at vi som lærere kan også inddrage vores familiehistorie for at opnå en positiv effekt hos eleverne.

Handleperspektiv:

Med dette handlingsforslag, som vi har præsenteret i form af undervisningsforløbet, er det ikke meningen at det skal erstatte hele historieundervisning, da dette ville ikke opfylde alle fælles målene for historiefaget. Med det menes at vores handlingsforslag kan kun opfylde fælles målet for historiebrug, hvor eleverne efter 9. klasse skal kunne udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier, redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger nutidsforståelser og fremtidsforventninger, have viden om historiske fortællingers brug i et samtidsog fremtidsrettet perspektiv og så videre.

Historiebrug udgør en tredjedel fælles målene efter 9. klasse og derfor kan vi kun argumentere for at vores handlingsforslag kan implementeres i historieundervisningen i maks en tredjedel af tiden. (Emu, 2019)

Det vil sige at denne slags undervisning kan anvendes i cirka 130 lektioner ud af de samlede 390 lektioner, som eleverne skal have igennem deres skolegang fra 4. klasse til 9. klasse. (uvm, 2023)

Men da historiebrug er et mål gennem hele den tid, hvor eleverne skal have historie, så åbner det for muligheden for at udføre undervisningsforløbet, der ligner vores handlingsforslag, helt fra 4. klasse og opefter. Eleverne vil dermed være mere vant til at arbejde med fortællinger, og dette kunne vedligeholde elevernes motivation og deltagelse i historiefaget.

Det skal dog nævnes at familiehistorien kan være vanskeligt at udføre flere gange med den samme klasse, da det kan være begrænset hvor mange fortællinger eleverne kan få ud af deres familie, man kan derfor erstatte elevernes familie med lokalhistoriske fortællinger.

Ud fra det de tre eksperter har sagt kunne et handlingsforslag til undervisningsforløbet her være at sætte eleverne til at sammenligne de andres fortællinger med deres egne. Det kan godt blive for grænseoverskridende for eleverne hvis hele klassen skal forholde sig kritisk over for de fortællinger de har med om deres forældres eller bedsteforældres oplevelser, men hvis eleverne i stedet skal sammenligne deres egne fortællinger med hinandens vil dette for det første føre naturligt lægge ind til den fælles diskussion som TT-strategierne lægger op til, men det vil også virke som en opvarmning til når vi i afslutningen af forløbet skal sammenligne egne fortællinger med fagtekster.

Derudover er denne form for sammenligning også generelt set en god evne at have, da det at kunne sammenligne sit eget liv og sin egen historie med en fremmeds liv og historie, især i den moderne globaliserede verdens forhøjede chance for kulturmøder, også kan hjælpe med til at danne eleverne med at blive bedre medborgere. (Folkeskolens Formålsparagraf)

Et andet handlingsforslag sætte mere kunne lyde på, at man skal sætte mere tid af efter fortællingerne og fokusere på at sætte dem ind i den lange periode der er den kolde krig, og se hvordan deres bedsteforældre har eller ikke har oplevet, eller ikke kan huske. Hvis nu en elev har nævnt Thulekrisen i deres fortælling, men en anden ikke har, kan man måske få en samtale på klassen om hvorfor denne begivenhed har betydet mere for en hjemmegående husmor end en fisker på havet, eller betydet mere for en ung end en midaldrende person på det tidspunkt og på denne måde få en snak med eleverne om hvorfor noget der måske ikke virker vigtigt i øjeblikket går hen og bliver historisk.

Fælles for alle vores handlingsforslag ligger grundteorien om historiebevidsthed. I alle vores handleforslag, hvad end det er undervisningsforløbet som en helhed, eller hvordan vi ville bygge videre på det, ligger der et ønske og et mål om at gøre eleverne mere opmærksomme på deres evne til at være historieskabende, og at de allerede er historieskabte. Vi viser dem hvordan deres familie har oplevet verdenshistorie, og hvordan de i øjeblikket har opfattet det.

Målet med dette er forhåbentligt at, i fremtiden, gøre dem mere opmærksomme på deres omgivelser og det de oplever, da de med høj sandsynlighed, vil komme til at opleve historiske begivenheder. Og selv hvis de ikke kommer til at være opmærksomme på de globale historiske begivenheder, kan det være, at de vil blive opmærksomme på et lokalt niveau.

Der er rigtig mange små, lokale museer rundt om de danske landsbyer, hvis mål mere end noget andet er at fortælle lokalhistorien. Og det ville være helt naturligt at stille et samarbejde på benene mellem et lokalt museum og skolen i forlængelse af et undervisningsforløb som det vi har taget udgangspunkt i her.

Man kan enten starte ud med at tage ud på museet, få en rundvisning og så lade museumsformidleren fortælle om den kolde krig i Danmark overordnet, inden man starter på forløbet, eller man kan vente med rundvisningen til eleverne allerede har samlet deres interviews og skrevet dem om til fortællinger. Herefter tager man så ud på museet, lader dem få rundvisningen, og så lader man, hvis museet indvilliger, eleverne fortælle deres fortælling i mere passende omgivelser end et klasselokale. Der er også mere plads til diskussioner om fortællingerne, hvor eleverne også vil have information klart fremstående fra rundvisningen.

Kritik:

En kritik af vores metode kunne være at vi har et problemfelt i at mange elever i folkeskolen finder ikke historiefaget interessant, og vi har derefter prøvet at løse det problem med alternativ undervisning, som vi personligt finder interessant, og derfor er der ingen garanti for at vores løsningsforslag vil have den tiltænkte effekt på eleverne. Samtidigt kan man også stille spørgsmål til vores valgte metode af at lave kvalitative undersøgelser ved at interviewe nogle ekspertvidner, når problemet vi prøver at undersøge ligger hos eleverne.

Vi har i denne opgave gjort meget brug af Paul Ricoeur, som en kilde til teori om forbindelsen mellem historie og fortælling. Problemet med dette er at Paul Ricoeur ikke er historiedidaktiker, eller almindelig didaktiker for den sags skyld. Paul Ricoeur er en fransk filosof, der kan trække mange af sine tanker tilbage til Heidegger og Husserl, som han ganske vist på nogle punkter sidenhen kritiserer i værket *Tid og Fortælling*. Heidegger var fænomenologisk og Husserl var eksistentielist, og selvom Heidegger skrev meget om historicitet, var dette også gjort fra et filosofisk frem for et didaktisk synspunkt.

Vi har alligevel valgt at bruge Ricoeur, da hans mål med værket *Tid og Fortælling*, som nævnt i teorien, var at forbinde den videnskabelige tid med den eksistentielle eller filosofiske tid. Ricoeur er altså en ekstremt relevant ressource at bruge da hans mål var at gøre historien mere håndgribelig for den enkelte.

Samtidig har Ricoeur også en meget nær forbindelse til undervisningen gennem Peter Kemp, som han var nære venner med, og hvis doktorafhandling han var tilhører ved. Han

var flere gange i København for at besøge Kemp, og Kemp selv blev leder for DPU i 2001. Ricoeur har derfor en nær forbindelse til det danske uddannelsessystem.

Han har derudover i værket *Tid og Fortælling* trukket linjer hele vejen tilbage fra Aristoteles og Augustin til nutidens filosofi og prøver at forbinde dem for at danne denne førnævnte *Historiske Tid*, og som en del af dette er han dykket ned i sammenhængen mellem historieformidling og den narrative fortælling. Som filosof ligger hans tanker naturligvis på et meget højere niveau end hvad man kan forvente i folkeskolen, men de grundlæggende tanker i hans koncepter er dog genkendelige, som vi har vist, både i undervisningsplanen og i interviewene vi har været ude og indsamle.

Vi har derfor vurderet, at Ricoeur er en relevant kilde til vores opgave, da hans mål minder om vores eget, dog på et betydeligt mere filosofisk niveau, samtidig med at han har denne nære forbindelse til Peter Kemp, der var institutleder på DPU.

(Hansen, 2017) (Richter, 2018)(Kemp, 1987b)

Hvis man kigger lidt kritisk på vores indsamlede empiriske data, så kan man stille spørgsmål til hvorfor vi udvalgte de specifikke personer, som vi interviewede. Hvorfor valgte vi ikke bare at interviewe tre forskellige historielærere? Hvorfor overhovedet inddrage

Museumsformidlerens og Historikerens perspektiver i undersøgelsen? Jamen, vores tanker bag vores valg af ekspertvidner var, at vi ville prøve at kaste et bredere net når det kom til at finde ud af fortællingernes rolle i historiefaget. Det vil sige at vi inddrogede Museumsformidleren og Historikerens perspektiver, da de kunne have andre tanker om hvordan historien skal håndteres på grund af deres respektive baggrunde.

Museumsformidleren, som arbejder med fortællinger og lokalhistorie til hverdag, vil nok sige at fortællinger er det største indenfor historien. Historikeren vil måske være mere tilbøjelig til at sige at historien skal analyseres, imens Historielæreren nok lander et sted i midten, da fællesmålene for historiefaget kræver både den narrative og den analytiske side af historiefaget.

Det handlede også om at der er flere forskellige former for interesser inden for historiefaget og, da vi vil undersøge om hvorvidt vi kan øge elevernes interesse for historien, så vi følte at det var ikke nok bare at kigge på en historielærers perspektiv, da historiefaget er meget større og kan have forskellige ideer om hvordan historien skal formidles til folkeskoleelever.

Litteraturliste:

Hansen, Kim Foss (2016). Motivation. I P.F. Laursen og H. J. Kristensen, Pædagogikhåndbogen Otte veje til pædagogik (s. 351-373), Hans Reitzels Forlag

Kemp, Peter (1995) Tid og Fortælling - Introduktion til Paul Ricoeur, Aarhus universitetsforlag

Kemp, P. (1987a). Etik og narrativitet. *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie*, (10), 143–171.

<https://doi.org/10.7146/sl.v0i10.103491>

Kemp, P. (1987b). Tekst og handling. *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie*, (10), 114–123.

<https://doi.org/10.7146/sl.v0i10.103490>

Kvande og Naastad, Lise og Nils (2020) Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis, universitetsforlaget

Lund, Erik (2020) Historiedidaktikk - En håndbok for studenter og lærere, universitetsforlaget

Larsen og Poulsen, Sten Tommy og Jens Aage (2021) Historieundervisning - en fagmetodik, Hans Reitzels Forlag

Postholm og Jacobsen, May Britt og Dag Ingvar (2013) Læreren med forskerblikk - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter, Høyskoleforlaget

Holm, Adam. (Programleder).(2024, 5. marts). Hvem bestemmer hvad der er historisk?. Dr.

Brund, Christian Engel (2023) Forstå viden - En temperaturmåling af grundskoleelevernes drømme og interesser, Forstå Epinion.

Eriksen, F. H. (1999). Paul Ricoeur - tiden og fortællingen. I N. Reinsholm, & H. S.

Pedersen, *Pædagogiske Grundfortællinger* (s. 135-146). KVaN.

Undervisningsministeriet. (2022/2023). Hentet fra UVM.dk: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf20/jan/200116-timetalsoversigt-22-23-ua.pdf>

Undervisningsministeriet. (25. August 2022). Folkeskolens formåls paragraf. Hentet fra UVM.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Undervisningsministeriet. (2019) Historie Fælles Mål. Hentet fra emu.dk:

https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf

Richter, Lise. (2018). Peter Kemp var et ideal for den ægte intellektuelle debattør, Information.dk

<https://www.information.dk/indland/2018/08/peter-kemp-ideal-aegte-intellektuelle-debattoer>

Hansen, Nils Gunder. (2017) Paul Ricoeur: Tænkeren, der aldrig røg ud ad en tangent, Kristeligt dagblad

<https://www.kristeligt-dagblad.dk/kultur/taenkeren-der-aldrig-roeg-ud-ad-en-tangent>

Bilag

bilag 1 undervisningsforløb

Lektion 1-2				
Del	Læreren	Elever	Tid	Mål
1	Introducere sig selv og forløbet groft, planen for dagen lidt mere gennemgående	Lytte	10-15 min	
2	Lynkursus i/overblik over den kolde krig	lytte	30 min	Danne et fælles udgangspunkt for undervisningen
3	Hvordan forbereder man et interview	Forberede interview spørgsmål	30	Have interviewspørgsmål klar når lektionen er ovre
4	Lytte	Give feedback på skoletube (book creator)	5 min	
Lektion 3-4				
1	Introducere planen for dagen	Lytte	5 min	

2	Hvordan bearbejder man et interview Renskrivning? Omskrivning?	Lytte	15 min	tilegne sig teori om bearbejdning af information
3	Hjælpe hvor nødvendigt	Bearbejde interviews	25 min	Bruge den før tilegnede teori i praksis
4	Hjælpe hvor nødvendigt	Forberede fremlæggelser til næste gang	30 min	Blive klar til næste uges lektion
5	Lytte	Give feedback på skoletube (book creator)	5 min	
Lektion 5-6				
1	Introducere planen for dagen	Lytte	5 min	
2	Gå rundt og hjælpe	genopfriske/færdiggør e fortællinger og fremlæggelser	25 min	
3	Lytte og give feedback	Fremlægge deres familiefortællinger	1 time	
4	Lytte	Give feedback på skoletube (book creator)	5 min	

Lektion 7-8				
1	Introducere planen for dagen	Lytte	5 min	
2	Hvad har vi arbejdet med indtil videre	Deltage i samtalen på klassen	15 min	genopfriske forløbet
3	Introducere skema over kildekritik	Lytte	10 min	
4	Gå rundt og hjælpe	Sammenligne deres sidemands fortælling med en fagtekst, overveje hvad de hver især kan	30 min	Få en forståelse af hvad der gør en fagtekst til en fagtekst
5	Styre samtalen på klassen	Snakke om hvad de har fundet ud af.	20 min	Dele overvejelser og indsigter
6	Lytte	Give feedback på skoletube (book creator)	5 min	

Bilag 2 Interview

Historielæreren

Hvorfor mener du, at historie kan være svært tilgængelig for elever i folkeskolen?

Altså Jeg tror Sådan set Det er Sådan. Hvis du tænker på selv noget, du ikke ved noget om. Man skal sætte det i en kontekst til et eller andet. Så tror jeg de fleste altså altid så og det det gælder endnu mere børn de har behov for at sætte ting i kasser og rammer for ligesom at få styr på det og derfor så kan det være en abstrakt verden, hvis man lige pludselig begynder at fortælle den om. Ja alt lige fra vikingetid stenalder og så op til bare noget Der er ganske få årtier gamle. Det kan de have svært ved at se det i en rigtig kontekst i forhold til deres egen hverdag. Og hvordan så de oplever verden så, så Det er noget man skal have. Altså det skal man ind over tid at have lært, fordi ellers så bliver det Sådan mærkeligt. Ude af af ja ude af kontekst for dem og de kan. De kan ikke hænge det op på noget så at sige og og så bliver det vand. Lidt for dem og og og skabe sig det. Rigtige billeder, ikke?

Hvilken rolle mener du, at fortællinger har i historiefaget?

Nu tror jeg rigtig meget du fik at vide nu her ikke også og og. Men Det er jo selvfølgelig fordi så skal vi jo prøve at sætte det konteksten der. Jeg synes simpelthen enormt vigtigt at man får sat den rigtige ramme, og hvis ikke man får sat den rigtige ramme så så så så altså så oplever jeg tit er der i hvert fald mange der der simpelthen mister æret. De kan simpelthen ikke hvad hvad, hvad mener han hvorfor? Så jeg prøver altid på at både at trække nogle paralleller til noget jeg ved. De. Vi kender det gælder historie. Det gælder i samfundsfag. Det gælder i religion, som jeg også underviser ikke altså og prøve at lave nogle nogle billeder ind til at man selv Sådan siger. Nå ja, Det kan jeg godt. Det er det samme og jamen det det ved Jeg har min mormor også fortalt eller Sådan noget ikke nå det, det ligner jo meget det vi også gør i dag, Det er bare lidt anderledes, ikke så så så så på den måde få lavet de rigtige rammer den rigtige kontekst. Det har jeg simpelthen behov for Jeg har. Jeg har så svært ved det der med at man bare har en eller anden forestilling om især på portaler at børn skulle kunne. Sætte sig ned. Klik på en knap læse noget så synes hold kæft hvor er det interessant det her. Det skal jeg da bare lige have noget mere af. Det er ganske få der kan det. Jeg skal få der der formår at at hvad skal man sige have den evne ikke også og og og derfor så så så så så jeg mener som det skal simpelthen understøttes med jamen så må jeg gå ind. Det er. Prøve at gøre det mere spiseligt. Gøre det mere interessant at prøve at formidle det på en måde, og det lykkedes nogle gange og andre gange så lykkes det ikke, for Der er virkelig nogen i dag. Der er tunge at slippe til fadet, og Det kan jo sige på baggrund af, at Jeg har været lærer i 26 år. Ikke også altså at at Det var nemmere tidligere. Altså meget nemmere. I dag er der mange der simpelthen det. Det er sgu da kedeligt, og det gider vi da ikke altså og især fordi at det bliver måske en blanding af det der med at. Når du sidder med den her computer og den her portal. Jamen så kan du lave 1000 andre ting også og det vil jeg egentlig hellere eller? Hvis du så endelig og jeg prøver faktisk på at køre en del af analog, hvor man også skal have læst noget. Ikke også måske endda til en film og Sådan noget, men både både film og og det at læse er næsten umuligt af film er rigtig rigtig svært at få unge mennesker til at koncentrere sig. I 2 timer hvis ikke Det har noget med Sådan en film de gider at se fordi de er vant til alle sammen, at vi tager kun de film. Gider at se Jeg er historisk interesseret, så ser historisk film. Det kunne min kone aldrig drømme om og så videre. Du kender det også fra dig selv, garanterer Frederik altså man man ser det i film man gider at se og og Det har vi ligesom vænnet os til. Hvorfor skal jeg se en film ikke gider at. Se hvorfor skal jeg gøre det? Ikke så Det er svært at få. Hvad skal man sige proppet proppet? Det er rigtigt ned i halsen på dem ikke? Det var lidt nemmere. Tidligere må vi se en

bil bliver så delt op at køre ikke også og vi sagde kan huske selv da vi gik i skole. Jeg tror måske i min. I min altså historie og udvisning. Her er 10 film i sammenlagt ikke altså i hele min skoletid, fordi det havde vi simpelthen ikke. Det var Sådan noget kom han med en film ikke så vi skulle finde på at sidde og råbe. Vi vil se den bagfra ikke også altså Det var Sådan helt, for Det var typisk for en smalfilm Sådan et eller andet ikke også så ja altså ja Det var det svar nok det tænker jeg efter din mening kan elevernes egen familiehistorie inddrages i undervisningen ja og Det er jo så det hænger så meget sammen med det jeg lige har fortalt det ikke også at.

Hvis du skal have sat noget i en kontekst og i forhold til at lave de rigtige billeder. Jeg får jo det det du har selv haft mig som lærer, så du ved godt jeg får tit skudt i skoene. Du ved, jeg fortæller altid om min bedstemor. Eller. Skynde mig at sige, at det tror jeg også du har fundet ud af, at hvis det skulle være min bedstemor, alt det jeg havde fortalt, som hun ***** haft et interessant liv. Men men jeg prøver altid på at lave nogle historier, som børnene tænker nå okay, Det er Michaels egen historie, ikke? Og så eller Det er Michaels bedstemor. Du er også hørt om min bedstemor der havde 18 søskende ikke også og det havde hun så rent faktisk. Det er ikke løgn, men Det kan godt være nogle andre ting som Sådan nogle tilsnigelser ikke men men men fordi det bliver lidt mere interessant når Det er et lille Laura. Der er jo min bedstemor og på samme måde bliver det også meget mere interessant. Når du skal snakke om din morfar. Fordi så har du lige pludselig det billede af din morfar med de tykke brilleglas og og hans helt vanvittige fortælleevne. Ikke også altså din morfar var jo om nogen altså over hans gamle kollega til mig og gammel. Min gamle lærer i øvrigt også, så havde han jo. Altså var han jo guds benådet i at at være så optaget af lokalhistorie, så Det var helt det gjorde helt ondt. Ikke også så så så så så det. Det er altså jeg ja det det det. For mig er det simpelthen et nøglemne. Men for at få skabt interessen at. Ja Det kan jeg se mig i, fordi Det var fuldstændig ligesom ikke ja.

hvornår mener du noget er historisk?

Jeg synes Sådan det det nu har jeg lige selv fortalt dig, når Jeg synes noget for historisk noget af historisk. Altså man kan jo sige når Vi har talt sammen nu her ikke så så er er den samtale jo i Vores hvad skal man sige? Fælles forhistorie ikke også. Altså Det er 1 1 1 samtale vi kan vi vi kan huske og relatere til når du skal arbejde med det efterfølgende, så kan du huske hvordan var det da vi sad og talte ikke, men Der er jo historier på mange planer. Nu brændte hvad hedder børsen her? Den anden dag var forfærdeligt. Det er jo noget du vil huske og noget Jeg vil huske og de her billeder især det her åndssvage billede. Der var jeg fra i går, hvor ydermuren så lige pludselig vælter hvor man altså man sidder jo bare der, og Det er ligesom jeg jo ikke på det overhovedet ikke på på på linje med neglene, eleven eller noget som helst vel som jeg i øvrigt også sad og så på fjernsynet, fordi Jeg er lige kommet hjem. Der er jo nogle historisk markante meget hvad som Sådan du ved det, det glemmer vi aldrig. Jeg tænker også den tid vi lever i lige nu, er meget historisk. Men er den mere historisk end andre tidspunkter. Nej, selvfølgelig er den ikke det altså til hver tid. Hvad med de mennesker der lever i den, er på en eller anden måde historisk. Men vi må jo erkende, at når vi kigger på historien. I Sådan et II hvad hedder det et retro perspektiv Sådan bagud kiggede ikke, så kan man sige jamen så er det jo nogle. Der er jo nogle tider som er blevet mere vigtige for historisk. Og Det kan vi vel blive enige om. Ikke også men, men Det er jo kun fordi Der er kommet større fokus på dem. Det kan have været katastrofer

og ulykker, krig og Sådan noget ikke men men. Altså hvis man får den beskrevet når nøjagtigt nok, så er din bedstemor eller din oldemors hverdag, hvis den for eksempel dukker op i dagbogsform. Det er jo også historier, og Det kan da være super god historie for dig og din familie. Men Det er ikke sikkert Det er. Hvad skal man sige på lidt større plan så så Det er jo bare ville sige, men Det er men Det er nogle ting som giver god mening i forhold til. Det er godt nok historisk ikke det sagde journalisten også den her Vi er vidner til noget historisk ikke. Det har de sagt flere gange under den her børs brand ikke men men men altså hvornår noget jamen alt er historie for mig. Det er bare, hvad skal man sige? Tyngden af det altså hvornår er noget historie vi skriver ned og gemmer til fælles historie? Det er noget andet ikke, og der skal vi jo. Der er også Sådan du ved tit hvad snakker hvorfor det altid konger og dronninger vil høre om, hvorfor hører man ikke om det almindelige menneske? Jamen det man Det har simpelthen ikke der har der har ikke været nok vidnesbyrd for dem altså skrevet ned eller noget, og Det har man ikke været opmærksom på eller interesseret i. Jeg kan ikke være med at tænke på, at når vi kigger på Vores historie. Den her der udspiller sig lige nu for dig. Mig.

Museumsformidleren

Hvorfor mener du at historien kan være svært tilgængelig for elever i folkeskolen?

Altså det det. Det er jo nok noget med at at det med. Altså ens ens nære historie er kan måske være et det det letteste at forstå, og det der med at tingene er helt anderledes eller har været anderledes end noget, måske i virkeligheden er er Sådan som Det er i dag, men fordi Det er arketyrisk. Det kan godt være Det er svært at forstå. Så det kræver jo også at man. Man får involveret følelserne, tænker jeg det? Ja.

Hvilken rolle mener du, at fortællingen har i historiefaget?

Ja men jeg jeg tænker at Det har eller i hvert fald for mig har det meget, meget vigtig rolle, fordi at en fortælling kan kan ligesom gribe på en anden måde end Sådan fakta kan og dermed involvere ved. Hvad hedder det nu? Lytterens egen historie på en anden måde. Altså man man spejler sig i den her fortælling, som jo har en altså en kronologi og en og en afslutning, som man kan forholde sig til.

Hvornår mener du at noget er historisk?

Jamen Det er det jo i det øjeblik det gjort. Så vi vi skriver hele tiden på historien og bygger videre på den. Og i virkeligheden kan man måske også sige, at det da. Der ligger forud for. Eller i fremtiden at det Det er også. På en måde er en er en del af af den historie, vi hele tiden bygger på. Fordi at ja vi kan vi kan hoppe forholde os til fremtiden i. Forhold til fortiden.

Historikeren

Yes, hvorfor mener du at Det kan være svært for eleverne at tilgå historieundervisning?

Ja hvorfor? Det er der flere grunde til mener jeg. Men et af de bedste grunde er jo at de beskæftiger sig med noget. Som de og det gør de for os i andre fag, men. Men den måde vi underviser på, og det vi underviser. Det ligger så langt. Langt. Væk fra deres verden, så altså. Du kunne fortælle om hvad som helst. Så vil de enten sige det lød samme spændende. Ellers så sidder de og siger, Det er kedeligt, men fordi de kan ikke relatere det til noget overhovedet. Altså at Der er, og det tror Jeg er en af de væsentligste grunde til at at historieundervisningen den. Den den bliver så fjern, og så bliver det ikke bedre den. Måde man underviser. Selvom nogle forsøger at man prøver Sådan noget, så underviser man stadigvæk. Og i det samme som er undervist i da jeg gik i skole. Selvfølgelig det der op efter Det har vi ikke undervist i, men den måde man underviser på opbygning af det. Ikke. Vi har meget fokus på. Samfundet, konger og Vores forhistorie på den måde derned til, fordi man mener, at Det er ***** vigtigt. De har den sammenhæng. Og Det er jeg ikke helt sikker på at. At at Det er. Men Det er Sådan 2 væsentlige grunde at de. At den måde man underviser på. Det man underviser i, men man må undervise på så det de overhovedet ikke forbinder det med noget der ja.

Hvilken rolle mener du, at fortællinger har i historiefaget?

Og tællinger hvad mener i med fortællinger? Altså hvad kan du give mig altså for Det er jo helt andet sted, altså Sådan som jeg tolker det der ser på det. Når du siger, så tænker jeg alting er jo fortællinger, men men er der.

Vi tænker mere på. Fortællinger af for eksempel en bondekone? Eller en af så folk der har oplevet det.

Taler 2

De kan altså give vigtig, især når man snakker folkeskolen er det vigtigt at man hvis man kan få nogen ud til at fortælle og nogle ting om hvordan Det var, og de ligesom kan måske have nogle billeder med kan sætte noget noget til det der landet. Se det i en sammenhæng med et eller andet det. Det synes Jeg er det synes Jeg er en rigtig god ide altså at bruge det der. Problemet er jo bare med det der. Det er jo at hvis Vi skal have levende mennesker, så er der grænser for hvor langt så vi går tilbage. Man kan sige da jeg gik i skole. Der var vi så heldige, at også os for der var, men der var der stadigvæk mange gamle frihedskæmper, som fortalte altså nogle af det, der var tilbage. Det er der kunne fortælle, men Det er jo væk nu alle sammen. Der er nogle meget få stykker tilbage, som fortæller, at der ikke er altså så, så det gør det. Jo begrænser jo selvfølgelig, men det der man kan gøre det, er smadder vigtigt også. Altså altså den her nyere historie. Der er det vigtigt, at man gør noget ud af at fortælle, og Det er så næsten lige meget hvem pokker Det er der fortæller. Det behøves ikke altid være nogen der har været i krig eller flygte. Det kan også være nogen som hvordan man har startet virksomhed, altså hele fordi alt hvad der foregik over historien. Så hvis man på den måde kan gøre det, så synes jeg Det er vigtigt. Det er en af de, Der er gode. Hvad Det er? Og så skal eleverne bruge det. Ved ikke om du kommer ind på men men de skal. De skal ikke bare lytte. De skal være aktiv, lyttende, det vil sige, der skal ligge nogle opgaver,

de skal have et eller andet de kan arbejde med, måske selv ud og opsøge nogle og på den måde få fortællingerne, og Det kan altså så det skal være Sådant en kombination af tingene. Ikke det der med at der bare står en og holder. Foredrag. Det Det kan de få, når de bliver gamle kompleksitet.

Taler 1

Ja, og så har jeg det sidste spørgsmål, som er, hvornår mener du at noget er historisk?

Taler 2

Ja Det har jeg lidt svaret altså. Så vi, da jeg hentede dig for for 20 minutter siden. Det er historie i dag. Det har man så kan sige Det er om om Det er. Det er bare Vores fælles historie. Men om Det er historisk, hvis i mente det der med hvornår er det? Er det noget relevant historie i forhold til hvad der sker omkring os? Så er det et afsindigt svært spørgsmål og trapper. Grunden til jeg mener Det er det. Det er at det der sker lige nu for os og for de elever Vi har Sådant noget er i historien ikke jo den den er selvfølgelig relevant, men i det store i et maks historiske sammenhæng, så er den ikke. Nu og Det er det, Der er vigtigt lige nu. Men om 20. Jo, 10 år, 20 år og 30 år. Så bliver det interessant. Fordi Sådant så tager man den ud og sætter den i sammenhæng med et eller andet. Der er jo en grund til at man Jeg kan huske man lavede i halvfemserne nullerne der lod man danskerne fortælle om deres liv, og Det var der en masse. Jeg gjorde jeg også selv, og så var der en masse mennesker som fortalte om hvordan Det var og deres liv og hvordan Det var fint nok. Det lå der, og så var der nogen der sagde jamen skal de ikke bruge det Sådant noget? Nej, ikke nu. Men lige nu Der er der kommet den 1 Jeg har begyndt at læse en bog Der er kommet, Der er tilbage fra den tid af hvordan deres liv var. Så begynder det interessant, fordi noget af det. Så tænker jeg. Er der en eller anden bondekarl i Jylland eller familie der bor i Vestjylland, der fortæller. Det kan jeg relatere mig lidt til, fordi Vi har jo også gået i en folkeskole, men dem der til at starte med Der er nogen der har oplevet det samme, som jeg oplevede, hvordan de oplevede skolen for eksempel eller andre ting hvordan? Hvordan var det, hvordan var fritiden? Hvad var der fritid for alle Sådant nogle ting? Det er historien og derfor så så er. Så begynder at blive relevant. Så nutidshistorie er. De er spændende nok for os. Men vi, men men historisk set er det ikke Der er det lidt Der er det uinteressant når vi snakker historier med stort håb. Ikke som en historie. Man fortæller sine børn, men historien med stort h så er det uinteressant lige nu her. Vi skal op der skal gå 10 20 år måske. Og så begynder man, at begynder man at fortælle. Et godt eksempel, hvis jeg må give dig Sådant et på, hvordan er Det er lige efter besættelsen allerede i 45. Der er der nogen der begynder at skrive om hvordan Det var der? Kom også nogle romaner om hvordan Det var. Og på det tidspunkt, der der var der, var verden meget sort hvid. Enten, så var du med tyskerne, så var du imod tyskerne og alle dem man der var med tyskerne. Dem havde man jo hånd og halsret over. Det måtte vi slå ihjel. Vi indfører dødsstraf, tilbagevirkende kraft og Sådant nogle ting og alle de gode. Det var alle frihedskæmperne. Og Det var det der var dengang, Det er fordi det havde de alle sammen oplevet. Men hvis vi ikke havde gjort noget for det, hvis vi bare lader den historie stå alene. Og kiggede på den og sagt Det var det og så. Har. Vi ikke gjort mere ved det, så får vi nogle billeder, som ikke er der, når man læser i dag. Hvis man ser i dag nu her tilbage. Det er 45 nu er vi nået over 2000. Det er mange år siden og ikke kun nu, men op igennem til at få halvfemserne der man begyndte at skrive, så kommer der nogle historier. De bliver mere nuanceret. Det bliver mere. Historien fra at være en lille

historie med et lille håb, så begynder det at blive en historie med stort h, hvor vi kan sætte tingene ind i en eller anden. Der er nogle proportioner, vi kan se, men vi får det sat ind i nogle sammenhænge. Der gør, og Det er der, det bliver historien. Det er der, vi kan gøre det. Det er vi bare skal sikres. Der skal være så meget forskelligt, som vi kan lægge ind i historien, som Der er nu i dag, så det ikke kun kommer til at handle om konger og dronninger, og og hvornår vi drog i krig og slog dem ihjel. Men der var nogle mennesker. Hvordan oplevede de det også ikke, og de historier, man fortalte dengang, ikke hvor man i dag. Der er ikke det sidste spændende, hvis man har fået fandt ud af Det var Der er en frihedskæmper eller man troede han var frihedskæmper Bladet på Bornholm. Han blev begravet ude ll mindelunden og som dengang og han lå derude, hvor frihedskæmperne indtil man nu her for 4 år siden 3 år siden finder ud af. Han var. Han var i Danmark, og han var. Han var nazist, men han havde faktisk været s soldat og har været med på østfronten og slået folk og jøder ihjel. Og Det er det jeg mener Det er nu, så begynder det lige, så bliver det en historie, så begynder nogle sammenhænge vi kan tænke. Så kan vi se det store overordnede billede, men det tager tid, og Det er der i historien der ligger, og Det er det, der gør det spændende. Det er. Historien er stor. Det ved jeg ikke om det vurderer altså Det er det bliver for alle de andre store historier er spændende. Det er også spændende. Historierne er spændende for dem de jo altså når du laver det med eleverne, de fortæller deres. Historie. Men meget af det, de fortæller, er historien med et lille håb. Men når du sætter det ind i en sammenhæng, når du snakker om, hvordan er så samfundet snak om hvordan Det er nu? Hvad sker der egentlig i samfund som de? Hvis hvor gammel er jeg bare dengang de startede i skolen? Kan du huske hvordan Det var? Skulle hvordan var det samfund der var dengang, at jeg må sige Sådant var det? Det var derfor, at vi skulle de her ting ikke altså, og så bliver det begyndt at blive historie, når vi begynder at kigge ind fra alle sider, så bliver det for mig det der mere. Det er historien.