

Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering.....	4
Læsevejledning.....	4
Teori	6
Narrativ teori som tilgang til historieundervisningen	6
Indledning.....	6
Sprogets magt	6
Tid.....	7
Identiteten og narrativen i historieundervisningen	9
Udfordringen fra Fælles Mål for Historie	10
Den historiske fortælling.....	10
Sammenhængsforståelse, kronologi og overblik og historiebevidsthed	10
Historiebrug.....	13
Empiri og metode.....	14
Undesøgelsesdesign.....	14
Interview	15
Logbog og observationer.....	16
Beskrivelse af indhentet data.....	17
Logbog.....	17
Interview	19
Analyse	20
Forløb 1	20
Forløb 2	23
Diskuterende konklusion.....	28
Handleperspektiv/praksisudvikling.....	30

Perspektivering.....	31
Litteraturliste.....	34
Bilagsliste.....	36

Indledning

Jeg husker historiefaget i folkeskolen som en uudtømmelig kilde til fængslende fortællinger. Før jeg stiftede bekendtskab med historiefaget med en lærerfaglig tilgang, har jeg således altid haft en forestilling om, at det måtte være et taknemmeligt fag at undervise i. Det historiske univers er fyldt med spændende beretninger, der fremkalder uendeligt mange spørgsmål, og endnu flere svarmuligheder, og det er de store traditionelle temaer som krig og kærlighed, der gennemsyrrer de historiske beretninger. I mødet med historiefaget som lærerstuderende fandt jeg dog hurtigt ud af, at virkeligheden bag katederet var en noget anden.

For det første har historiefaget altid været et fag, der har vægtet de dannelsesorienterede og identitetsskabende elementer i undervisningen højt. Med indførelsen af en kanon og med en prøve som ekstra dimension, blev historiefaget imidlertid skubbet i en mere fagligt orienteret retning. Den dobbeltsidede opgave, som skolen skal løse, er altså på alle måder present i historiefaget, og dette stiller læreren overfor nogle anseelige udfordringer, når det skal besluttes, hvad eleverne skal lære, og hvordan det skal ske. En udfordring, der tydeliggøres, når man skal forene det specifikke historiske indhold med historiefagets dybere dannelsesmæssige dimension, så kronologisk overblik, sammenhængsforståelse, kvalificering af den enkelte elevs historiebrug og styrkelse af den historiske bevidsthed går hånd i hånd.

For det andet er det min helt klare holdning, at skolen skal være et sted, man har lyst til at komme, og derfor er det essentielt, at det indhold, og de fag, eleverne bliver præsenteret for, kan appellere til eleverne, samtidig med at de repræsenterer en mere objektiv indholdsmæssig værdi. Netop ud fra dette synspunkt har historiefaget det svært. Hvor de fleste voksne er enige i, at historie har stor indholdsmæssig værdi, så er det mit indtryk, og også noget flere historielærere i folkeskolen har bakket mig op i, at eleverne betragter historie som et halvkedeligt og antikveret fag. Eleverne har en "læs og forstå" tilgang til faget, og derfor har de både svært ved at se, hvordan de selv spiller en rolle i historien, og hvad de skal gøre med deres historiske viden (Pietras, 2011:114ff).

Da jeg fandt ud af, at jeg i min 4. års praktik skulle undervise i indskolingen, besluttede jeg at undersøge, hvilken effekt en narrativ tilgang til historieundervisningen kunne påvises at have. Jeg valgte at gøre dette af flere grunde. For det første har jeg en dynamisk historieforståelse. En historisk gengivelse vil ud fra den forståelse altid være subjektiv og dermed et resultat af individuelle valg og fravalg. Med dette udgangspunkt er historien altså principielt ikke andet end

fortællinger. For det andet benytter fortællingen med sin dramatiske opbygning mange af de virkemidler, som appellerer til børn i den yngre del af mellemtrinnet.

Min interesse for denne opgaves emne bunder i to formodninger. For det første har jeg en formodning om, at det øgede fokus på faglighed låser historielærerne fast i nogle bestemte arbejdsmetoder, som de føler, vil sikre et fagligt udbytte. Samtidig udforskes andre tilgang ikke af frygt for, at der ved brug af disse ikke kan skabes de samme faglige resultater. Samtidig har jeg en antagelse om, at eleverne i en narrativ ramme og med fortællingen som omdrejningspunkt vil kunne mærke et specifikt historisk indhold komme til live og få en følelse af, at historien har relevans for deres forståelse af dem selv og samfundet. Da man som historielærer og folkeskolelærer er bundet af nogle ministerielt formulerede mål, synes jeg det er interessant at undersøge, hvilke potentialer og faldgruber, der ligger i en narrativ tilgang i forhold til netop disse. Derfor lyder min problemformulering som følger:

Problemformulering

Hvilke muligheder ligger der i den narrative tilgang til historiefaget, og i hvilken udstrækning kan denne tilgang favne Fælles Mål for Histories formålsformulering.

Læsevejledning

Udgangspunktet for min opgave er min oplevelse af hvilke massive metodiske udfordringer, der ligger i at tilrettelægge en undervisning, der kan favne historiefaghæftets målsætninger allerede i de tidlige år med historie. Samtidig ser jeg store perspektiver ved en narrativ tilgang til historieundervisningen. Disse to ting i kombination medfører et ønske om at kvalificere min praksis og udvide min viden om de muligheder og redskaber, der åbnes op for gennem den narrative tilgang. Da jeg som kommende historielærer må forholde mig til de krav, der formuleres i Fælles Mål for Historie, vil jeg tage udgangspunkt i disse.

Opgaven er bygget op i seks afsnit.

1. Teoriafsnit. Her definerer jeg mit udgangspunkt for arbejdet med den narrative tilgang.

Jeg vil i denne forbindelse inddrage tiden og sproget som to centrale begreber. I forlængelse af den narrative teori inddrager jeg et skoleudviklingsperspektiv og en definition på identiteten i en narrativ sammenhæng. Jeg vil desuden definere de centrale historiedidaktiske begreber kronologisk overblik, sammenhængsforståelse,

historiebrug og historisk bevidsthed med en kobling til det narrative.

- 2. Empiri og metodeafsnit.** Her beskrives dataindsamlingsmetoderne (logbog og interview), hvorefter den konkrete empiri indsamlet via logbog med fokus på særlige episoder i praktikperioden og interviewene med 4 elever præsenteres. Jeg vil afsluttende vurdere validiteten og pålideligheden af indhentede data.

Undervisningen har været delt i to perioder. I undervisningens første periode har mine logbogsobservationer været fokuseret omkring kategorien kronologi og overblik, mens jeg i anden periode har indekseret næsten alle mine observationer under kategorierne sammenhængsforståelse, historiebrug og historisk bevidsthed. Ud fra mine elevinterviews kan jeg læse, at mange af eleverne betragter undervisningen i anden periode, som den mest dybdegående, og flere fremhæver ligeledes de historiske begivenheder fra denne periode som de mest interessante, der blev arbejdet med under hele praktikperioden.

- 3. Analyseafsnit.** Her vil jeg analysere mine indsamlede data med de begreber, jeg definerede i teoriafsnittet. Fra min analyse vil jeg fremhæve, at den narrative tilgang har gavn timerne forståelse for historiske sammenhænge og kvalificeret deres personlige historiebrug, men undervisningen i første periode har fremmet elevernes absolutte kronologiske overblik.
- 4. Konklusionsafsnit.** Her vil jeg besvare min problemformulering
- 5. Handleperspektiv/praksisudviklingsafsnit.** Her vil jeg vurdere hvilken effekt opgavens resultat vil få for min fremtidige praksis. Dette vil jeg både vurdere i forhold til undersøgelsens konkrete forløb og i forhold til andre lignende forløb.
- 6. Perspektivering.** Da denne undersøgelse er meget specifikt orienteret omkring de historiefaglige gevinster, vil jeg i dette afsnit overveje, hvilke dannelsesorienterede potentialer den narrative tilgang kunne tænkes at indeholde.

Bilag er vedlagt bagest i opgaven.

Teori

For begrebsligt at kunne dække min problemformulering vil jeg i mit teoriafsnit definere min forståelse af den narrative tilgang og mit syn på de for problemformuleringen relevante dele af historiefaghæftets formålsformulering med et narrativt perspektiv. Herudover vil jeg definere et narrativt identitetsperspektiv.

Narrativ teori som tilgang til historieundervisningen

Indledning

For mig har både den personlige og den historiske fortælling altid været kilde til både inspirerende oplevelser og faglige kvantespring, og min interesse for historiefaget har i høj grad altid hængt sammen med den uendelige mængde beretninger, der bare venter på at blive fortalt. Det er dog ikke kun den ureflekterede brug af fortællinger, der fascinerer mig. En narrativ tilgang indeholder et fokus på den individuelle fortælling og bringer i den forstand det enkelte individs identitet i spil. Jeg betragter historie som en fortalt konstruktion i spændfeltet mellem sprog og tid, og derfor er jeg interesseret i en dybere forståelse af fortællingens mekanismer. I min forståelse af den narrative tilgang lægger jeg derfor vægt på netop det begrebspar: sproget og tiden. Sproget er det redskab vi bruger, når vi skal tolke verden, og tiden er vores fælles referenceramme. Herunder vil jeg definere begreberne samt begrunde, på hvilken måde disse er centrale i besvarelsen af min problemformulering.

Sprogets magt

Sproget er for mig helt centralt, når man taler læring. Jeg tilslutter mig det socialkonstruktivistiske læringssyn, og fra dette synspunkt betragtes individets ideelle kognitive og følelsesmæssige læreproces som en meningsskabende dialog (Larsen, 2005:197). Vygotsky, som betragtes som socialkonstruktivismens fader, sætter sproget helt centralt. Han mener, at læring sker, når barnet internaliserer en ekstern social interaktion, og derved skaber et privat sprog som en refleksion af det eksterne sociale sprog. (Larsen, 2005:183).

Når man arbejder med det narrative, arbejder man med et sprogligt udtryk. Jeg læner mig op ad Michel Foucault i min forståelse af sprogets betydning for de herskende holdninger. Foucault mener, at sproget og de diskurser, det udvikler, er udtryk for en magtinteresse. Af denne grund kan sproget aldrig formulere en sandhed. Dette betyder, at sproget ikke blot beskriver, men skaber verden, og i den forstand er sproget en kilde til magt. At magten bliver knyttet til

diskursen gør, at det enkelte menneske gennem kritisk selvevaluering tvinges til at underordne sig de herskende normer (White, 2006:14).

Inspireret af Gregory Bateson mener jeg, at der i historiefaget, og i livet generelt, findes flere måder at anskue tingene på, og at der derfor altid kan og skal fortælles en anden historie end den dominerende. Mennesket har brug for flere perspektiver, for at kunne vurdere fortællingerne (White, 2006:11). At mennesket underordner sig en diskursiv magt, er derfor ikke problematisk, for da ingen fortælling er total, er ingen magt total. Denne ufuldstændighed er produktiv, og kommer til udtryk i Batesons ånd. Gennem etableringen af en alternativ fortælling, etableres der en modmagt til den eksisterende diskurs. Ved at benytte dette alternative narrativ, åbnes således en dør for at afvige fra normen, og mennesket kan opnå en følelse af at være skaber af sit eget liv (White, 2006:15).

Dette er relevant i forhold til opgaven, da jeg med min undervisning søger at give eleverne en forståelse af, at historien ikke er statisk, men tværtimod dynamisk og relativ i forhold til den, der beretter. Herudover mener jeg, at man med dette perspektiv på undervisningen, kan imødekomme en af skolens største udfordringer: at gøre undervisningen interessant og vedkommende for eleverne. Elevernes øgede selvreferentialitet¹ giver dem nemlig mulighed for at definere og forstå skolens sammenhæng og virksomhed på nye måder, der indsnævrer lærerens muligheder (Ziehe, 1999:205ff). I denne forståelse kan skolen drage nytte af det narrative, for herigennem er det muligt at etablere en modfortælling, der kan repræsentere den gode form for anderledeshed (Ziehe, 1999:210) og skabe et nyt og mere inciterende forhold mellem eleven og skolen.

Tid

På samme måde som med sproget, betragter jeg tiden som en del af fortællingens kerne. Tiden er den referenceramme, der skal give mening og skabe sammenhæng i en fortælling. I en historiefaglig sammenhæng forstærkes vigtigheden af det tidsmæssige aspekt blot. Af denne grund vil jeg definere min forståelse af det narrative set med et "tidsperspektiv".

For at tiden skal give mening fra en narrativ synsvinkel er det nødvendigt at gøre op med de klassiske opfattelser af tid. I den sammenhæng er jeg inspireret af Paul Ricoeur. Han gør netop op med de klassiske opfattelser, og forener i stedet den eksistensfilosofiske og den videnskabelige tilgang med begrebet "den historiske tid". Den historiske tid skabes og fastholdes

¹ At forholde sig til sig selv (Ziehe, 1999:205)

gennem narrative koblinger. Ricoeur binder den kosmiske tid og den fortalte tid sammen gennem kalenderen², generationsfølgen³ og sporet⁴ (Eriksen, 2007:153.158). Disse koblinger, og især sporet, er desuden centrale, når man skal konkretisere historiens temaer. Med hjælp fra sporet og narrativ fantasi kan man i al sin tydelighed illustrere det historiefaglige paradoks, det er at gribe historien videnskabeligt an, når fortiden ikke længere findes.

Det, der definerer den historiske tid, er altså, at den er fortalt. Når tiden er fortalt, må den være bundet til sproget og have udgangspunkt i den menneskelige erfaringsverden. Jeg søger i denne opgave at belyse, hvilke muligheder en narrativt inspireret tilgang giver i historiefaget, og derfor er det vigtigt at afklare, hvordan den menneskelige tidserfaring bliver transformeret, når den passerer gennem fortællingens gitter.

Jeg bygger min afklaring af dette spørgsmål på Ricoeurs fortællebegreb. Dette fortællebegreb forklarer han gennem den såkaldte "trefoldige mimesis" (Eriksen, 2007:153). En kort gengivelse af Ricoeurs forklaring kunne være som følger. Mennesket er indrettet med en forforståelse for fortællingen og dens virkemidler, en såkaldt "prefiguration". Mennesket lever samtidig et liv, hvor hverdagen består af en masse små historier, der endnu ikke er kædet sammen i en overordnet fortælling. Det faktum, at mennesket konstant er viklet ind i et net af fortællinger, er selve betingelsen for, at individets og samfundets identitet kan udvikle sig. Fortællingen har altså, fordi den er subjektiv, altid udgangspunkt og rod i det virkelige menneskes hverdag. "Konfigurering" er næste skridt. Ricoeur definerer konfigureringen som et identitetsudviklende værktøj. Når mennesket arbejder med at forene episoder fra hverdagslivet i en større fortælling, må det lade fortællingen skabe sin egen verden. Netop dette, at fortællingen udvikler sig til at være mere end blot en gengivelse af episoder fra hverdagen, gør, at individet får et nyt syn på sig selv, som det er nødt til at forholde sig til. Altså bliver individet klogere på sig selv. Når fortællingen ligger klar, er læseren det sidste skridt. Når man læser fortællingen, vil den indgå som en episode i ens hverdagsliv, og siden som en lille del i en ny fortælling om sig selv eller om samfundet. På den måde er fortællingen en del af en spiralisk proces, der konstant udvikler menneskets forståelse af sig selv og sine omgivelser (Eriksen, 2007:153ff).

² Kalenderen indskriver den fortalte tids myter i den astronomiske videnskabs kronologiske tidsregning (Eriksen, 2007:157).

³ Fortidens historie overleveres og lagres hos de følgende generationer. På den måde bliver den oplevede tid indskrevet i den biologiske tid, og tidligere tiders fortællinger bliver gjort til nutidens egne (Eriksen, 2007:157)

⁴ Sporet er både et fysisk levn fra fortiden og en fiktiv fortælling. Sporet er nemlig til stede i nutiden, mens dens oprindelige kontekst kun kan gisnes om (Eriksen, 2007:158-159).

Med et narrativt fortolkningsskema indlejret i den menneskelige verdensopfattelse er vi altså i stand til at percipere verden og hverdagen gennem fortællinger. Når disse fortællinger hober sig op, flyder de sammen til en større og mere koncis fortælling, der i højere eller lavere grad bliver definerende for individets identitet. Denne fortælling vil, efter den er fortalt, blot være et mindre delelement i en ny og større fortælling. Denne spiral er selve grundlaget for mit undersøgelsesdesign, og hjørnesteinen i min forståelse af den narrative tilgang.

Identiteten og narrativen i historieundervisningen

Ud fra ovenstående forståelse bliver fortællingen selve kernen i identitetsdannelsen. Mennesket kan tage på mentale udflugter til fortiden og til fremtiden, og gennem narrativer bliver det i stand til at forstå sig selv som den samme igennem tiden og på trods af fysiske og psykiske ændringer (Butters, 2010:49f). Identitet udvikles og forstærkes i samspillet med omverdenen, og i den forstand er det altså både et individuelt og kollektivt anliggende. Identiteten er under konstant udvikling og kan ses som en identifikationsproces, som forholder sig til de kontekster, individet befinder sig i i nuet (Butters, 2010:54). Denne proces er derfor også aktiv i historielokalet. Med en narrativ tilgang kan man inddrage livs og familiefortællingen i undervisningen. Livsfortællingen⁵ er den narrative konstruktion, der definerer den enkeltes personlige sandhed og konstruktion af mening. Denne fortælling er dog ikke en monolog, men tværtimod i dialog med andre fortællinger, og kun gennem disse kan den valideres. Denne proces vil være til stede igennem historieundervisningen, og derfor vil eleverne identificere sig med nogle processer, mens andre vil fremstå fremmede. Undervisning kan dermed tage form af en identitetsforhandling, og det er vigtigt, at man som lærer forholder sig reflektivt til dette (Butters, 2010:56).

Dette er relevant for opgaven, da historiefaget i høj grad har et identitetsskabende sigte. Især i forhold til de begreber, jeg i følgende afsnit vil definere, spiller identitet en markant rolle. Dette er da også markeret i Fælles mål for Historie, hvor det udtrykkes, at "*Historiske fortællinger er af afgørende betydning for identitetsdannelsen, fordi de handler om mennesker, der er historieskabte såvel som historieskabende, og derved frembyder oplagte muligheder for indlevelse og identifikation.*" (Fælles Mål for Historie, 2009:21).

⁵ Det narrative sprog er nødvendigt for at oplevelser og handling kan blive hævdet. Livet bliver altså kun meningsfuldt, hvis vi har en livshistorie. Heri består livets paradoks, idet vi er bekendte med, at vi indgår i og skaber mening gennem en livshistorie, som vi aldrig vil kende i sin helhed, idet både begyndelsen og slutningen kun kan erindres af andre end os selv (Kemp, 1996:78).

Udfordringen fra Fælles Mål for Historie

For at kunne analysere det potentielle udbytte af den narrative tilgang til historieundervisningen, er det nødvendigt at udpege nogle områder fra historiefagets kontekst som analysen skal baseres på. Jeg vil i den forbindelse benytte mig af historiefagets formålsformulering. I denne fremgår det, at elevernes kronologiske overblik skal udvikles, deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge skal styrkes, og de skal øves i at bruge denne viden både i samfundets og i hverdagens kontekst (*Fælles Mål for Historie*, 2009:3).

Jeg vil i nedenstående afsnit definere, hvordan jeg forstår de begreber, der konstituerer historiefagets formål i den danske folkeskole. Jeg vil undervejs inddrage et narrativt perspektiv på de historiefaglige begreber med henblik på at skabe en sammenhæng i teorien, der er relevant i forhold til besvarelsen af denne opgaves problemformulering.

Først vil jeg dog kort definere min forståelse af den historiske fortælling, da det er nødvendigt for at kunne vurdere værdien, af elevernes egenproducerede fortællinger.

Den historiske fortælling

Den levede historie er forsvundet. For at forholde sig til historien må den derfor konstrueres som en fortælling, der er funderet på et vedkommende og pålideligt kildemateriale. Historie kan meget kort defineres som en tolkning af det menneskelige samfundsliv i et forandringsperspektiv. Ud fra den forståelse må den historiske fortælling altså bygges op i en narrativ ramme, hvor der meningsfuldt og sammenhængende berettes om mennesker, der optræder i en samfundsmæssig kontekst med det formål, at noget ændrer sig over tid (Pietras, 2011:126f).

Sammenhængsforståelse, kronologi og overblik og historiebevidsthed

Uden sammenhængsforståelse ville verden fremstå som en række tilfældige og isolerede episoder uden dybere mening. Men der *er* sammenhæng mellem fortiden, nutiden og fremtiden. At vi også forstår fortiden, nutiden og fremtiden sammenhængende, det er en af historieundervisningens opgaver.

Ligesom Vagn Oluf Nielsen, mener jeg, at en hændelse bedst forstås set i lyset af andre hændelser, og når man arbejder med sammenhængsforståelse, åbner man op for muligheden for, at vi i kraft af forskellige historiske perspektiver og synsvinkler ser forskellige sammenhænge. Det væsentlige, når man arbejder med sammenhængsforståelse, er derfor ikke

at finde et "rigtigt" svar. Det væsentlige er, som Vagn Oluf Nielsen pointerer, at skabe refleksion, da det er refleksionen, der skaber indsigt, forståelse og glæde (Nielsen, 2000:104).

Sammenhængsforståelse er et mangesidet begreb og for at overskue dets kompleksitet, lader jeg mig inspirere af Vagn Oluf Nielsen. Meget i sammenhængsforståelsens ånd mener jeg nemlig, at begrebet bedst forklares i kontekst med andre historiedidaktiske kernebegreber.

Historiebevidsthed og sammenhængsforståelse

Som jeg ser det, udgøres en del af historiefagets begrebslige fundament stadig af den historiske bevidsthed. Som Marianne Poulsen udtrykker det, er den historiefaglige lærervirksomhed præget af en forståelse af, at elevernes historiebevidstheder defineres i samspillet mellem deres fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. I den forståelse er historiebevidstheden altså forskellig fra elev til elev og konstant under udvikling og i forandring. Sagt på en anden måde udvikler eleverne deres historiebevidsthed i spændfeltet mellem erfaringsrum og forventningshorisont (Poulsen, 1999:10).

Med henvisning til Poulsen mener jeg derfor, at historiebevidsthed i dens konstruktivistiske ånd noget individuelt og foranderligt. Det enkelte individ har sin egen unikke historiebevidsthed. I denne sammenhæng kan man altså ræsonnere, at eleverne ikke blot er historieskabte, men også historieskabende (Lund, 2009:35). At eleverne selv skaber deres egen historie, og at dette i særdeleshed foregår udenfor klasseværelsesets vægge, stiller dog læreren overfor en vanskelig udfordring. For at gøre undervisningen vedkommende er læreren nemlig nødt til at tage udgangspunkt i de elementer, der former den enkelte elevs historiebevidsthed (Poulsen, 1999:12). En narrativ tilgang kan være et muligt middel i bestræbelserne på at tilgodese denne udfordring. Med udgangspunkt i elevens fortælling om sig selv og verden omkring sig kan læreren forme en undervisning, der bygger ovenpå og tilbyder eleven en ny forståelse af sig selv og samfundet. På denne måde tilbydes eleven en modfortælling, der kan ryste det, som før var en selvfølgelighed (Ziehe, 1999:211).

Inspireret af Nielsen mener jeg, at historien er dynamisk, og den tolkes forskelligt på baggrund af forskellige syn på menneske og samfund. Vores fortidsfortolkning er altså farvet af den måde, hvorpå vi forstår nutiden. Vi vil dog i arbejdet med fortiden gradvist ændre synet på nutiden, og denne ændring vil give en ny forståelse af samfundet og tilværelsen. På den måde har vi en sammenhængsforståelse af tilværelsen og samfundet i både nutiden og fortiden (Nielsen, 2000: 105f). Dette forhold gør sig gældende i forhold til alle aspekter af historiebevidstheden. Nutiden

påvirker vores forventning til fremtiden og fremtiden påvirker vores forståelse af nutiden osv. I den forstand består opgaven ift. historiebevidstheden ikke blot i at styrke historiebevidsthedens enkelte elementer hver for sig, men i ligeså høj grad at udvikle sammenhængsforståelsen mellem de tre dele (Nielsen, 2000:106).

Historiesyn og sammenhængsforståelse

Det er selvsagt vigtigt, at man som lærer er reflekteret, når man skal vælge, hvordan ens historiske fokus lægges. Arbejdet med historie kan anskues med forskellige historiesyn, og der er en tydelig forbindelse mellem elevernes sammenhængende historiesyn og historiebevidsthed (Nielsen, 2000:106).

Som Vagn Oluf Nielsen pointerer, vil udviklingen af den sammenhængende historiske bevidsthed stige i takt med, at det historiesyn, man bruger i forståelsen af nutiden, kongruerer mere og mere med det historiesyn, man bruger, når man fortolker fortiden. Det samme gør sig gældende i forhold til historiebevidsthedens andre dele. Eleverne skal have mulighed for at reflektere over sammenhængen mellem de idealistiske og de materielle værdier. Den måde eleverne ender med at forstå historien, og hvilket fokus, de ender med at vægte i denne sammenhæng, vil blive konstituerende for deres historiesyn (Nielsen, 2000:106ff).

Via en narrativ tilgang kan man i vid udstrækning lade eleverne definere deres egne historiesyn. Eleverne har hver især deres forskellige tilgange til historien, og lader man disse komme til udtryk gennem elevernes egne fortællinger, kan man frembringe en bredt orienteret og mere reflekteret undervisning, hvor elevernes egne fortællinger fungerer som perspektiverende modfortællinger, der i Batesons ånd skaber mulighed for, at forme sit eget syn på historien. I mit undervisningsforløb fungerer generationsfølgen kobling som udgangspunkt for undervisningen. På den måde kan man nemlig aktivere elevernes biologiske tilknytning til de historiske begivenheder, så deres erfaringer kan blive konstituerende for deres historiesyn.

Kronologi og overblik og sammenhængsforståelse

Tiden er på en gang både et af de mest centrale og et af de mest abstrakte begreber i faget historie. Derfor repræsenterer kronologi og overblik i sig selv en fundamental brik i historiefagets formål. Der er da også blevet indført en historiekanon, som lægger op til, at man arbejder med en række specifikke emner i deres naturlige tidslige rækkefølge. Man kan altså anskue faghæftets formål med det kronologiske overblik som historiefagets faktuelle "vide-at" kundskab (Lund, 2009:73). Ifølge Lund peger undersøgelser dog på, at historieundervisningen

ikke skaber forståelse for, hvad det vil sige at orientere sig i tid, på trods af, at undervisningens indhold præsenteres i kronologisk rækkefølge (Lund:48ff). Jeg mener derfor, det er fordelagtigt også at betragte disse begreber i sammenhængsforståelsens lys, da man på den måde undgår man en presentistisk⁶ historieundervisning, der udelukkende fokuserer på den faktuelle fortid (Vollmond:178-179).

Uden nutids og fremtidsperspektivet bliver historieundervisningen hul. Med kronologien i et sammenhængsforståelsesperspektiv kan man dog genoplive dybden. På grund af samfundets hastige udvikling er det nemlig nødvendigt, at eleverne udvikler en dynamisk forståelse af omverdenen. Samfundsformer er gennem tiden skudt op, har udviklet sig, og er gået til grunde, kun for at blive erstattet af noget nyt. Eleverne skal forstå det nuværende samfund i denne kontekst, så de kan forholde sig kritisk, og forstå, at man som borger kan påvirke det samfund, man lever i (Nielsen:111-112).

Som nævnt tidligere er tiden en paradoksal størrelse i historiefaget. Konceptet tid er enormt svært at kapere, og stadig er det grundlæggende for tilværelsen. I forbindelse med tiden som begreb er den potentielle værdi ved den narrative tilgang stor. Indarbejder og italesætter man Ricoeurs generationsfølge som kobling mellem den videnskabelige og den personlige biologiske tidsregning, kan man lægge et inspirerende og konkret fundament, der kan fungere som en slags forforståelse, når eleven skal forsøge at kapere tiden som begreb.

Historiebrug

Historie lægger i sin vanlige betydning stor vægt på indholdet. Med begrebet historiebrug går man skridtet videre, og beskæftiger sig med hvordan historien bliver brugt. Man arbejder altså på et slags metaplan. Det væsentlige, når man arbejder med historiebrug, er nemlig ikke selve det historiske indhold, men den måde historien bruges på. Af denne grund er fokus ikke længere på fortiden, men på nutidens brug af fortiden (Bøe, 2006:16).

Når man taler om historiebrug, er det, som Jan Bjarne Bøe påpeger, også vigtigt at forstå, at alle mennesker i mange forskellige sammenhænge gør brug af historie. Historien bruges ikke bare af historikeren, der arbejder med sin analyse, men i ligeså høj grad af det almindelige menneske, som mindes en personlig oplevelse, eller af eleven, der læser sin lektie. På den måde kan man sige, at historie ikke bare er et fag men i høj grad et livsvilkår (Bøe, 2006:15). Dette bliver endnu

⁶ En presentistisk historieforståelse vil udelukkende tolke fortiden ud fra et nutidsperspektiv (Lund, 2009:99)

mere evident, når man betragter historiebrugens diversitet. Historie bliver nemlig ikke kun anvendt som et middel til at bekræfte eller afkræfte, hvad der skete i fortiden. Historien bruges i ligeså stor udstrækning til at finde mening i tilværelsen og til at argumentere for én ting fremfor en anden.

Når man arbejder med historiebevidsthed som et kernebegreb i faget historie, er det balancegangen mellem historie som videnskab og historie som gåde og oplevelse, der står centralt. I den henseende er historiebrug et helt essentielt begreb, for, som Jan Bjarne Bøe pointerer, er det bevidstheden om erindringsbrug og erindringspolitik, altså at historiebeskrivelsen også afspejler holdninger og værdier fra den samtid, beskrivelsen er lavet i, der kvalificerer forståelsen af beretningen. Viden om historiebrug er altså i høj grad det, der gør eleverne i stand til "at læse fortiden" (Bøe, 2006:25ff).

At gøre elever reflekterede om deres og andres historiebrug vil give dem et værdifuldt redskab for resten af livet. I et narrativt perspektiv kan man sige, at viden om historiebrug giver mulighed for selv at etablere deres egen modfortælling, der kan stille spørgsmålstejn ved den hidtil herskende fortælling. I den forstand kan den narrative tilgang i kombination med et reflekteret historiebrug hjælpe eleverne til en forståelse af, at historien ikke er definitiv, og at de selv er med til både at skrive og omskrive den. Det er også en oplagt indgangsvinkel at tage, når man skal lære eleverne om historisk tænkning. Lader man eleverne arbejde kontrafaktisk⁷ med historien, og skabe deres egne "what-if" scenarier gennem fortællingen, styrkes deres evne til at skønne fortidens mennesker på deres egne præmisser (Lund, 2009:98)

Empiri og metode

Undesøgelsesdesign

Den undervisning, jeg til min 4. års praktik havde forberedt, var opdelt i to forløb. Et forløb, uden noget særligt fokus, og et efterfølgende forløb baseret på en narrativ tilgang.

I det første forløb (herefter forløb 1) skulle eleverne gennem 3 uger beskæftige sig med en række historiske begivenheder fra Anden Verdenskrig og frem til i dag. Mellem de to forløb skulle eleverne interviewe et eller flere ældre familiemedlemmer (bilag 1). I et tværfagligt

⁷ Kontrafaktisk historie: en måde at arbejde med historie på. Her forholder man sig til en historisk hypotese, og vurderer i hvilken retning historien ville have udviklet sig. At arbejde kontrafaktisk kan modvirke oplevelsen af historie som en determineret proces (Lund, 2009:135).

samarbejde med dansk skulle eleverne herefter skabe en historisk fortælling med en narrativ struktur⁸. Disse fortællinger skulle fungere som grundlaget for undervisningen i forløb 2. Her tog undervisningen netop udgangspunkt i elevernes fortællinger og de begivenheder, der blev inddraget heri. Hensigten med elevfortællingerne var at skabe en kobling mellem elevens egen livsfortælling og de historiske begivenheder undervisningen behandlede. Undervisningen skulle desuden generelt være præget af en narrativ tilgang med fortællingen i centrum.

Jeg forsøgte at bygge undervisningen op, så den eneste umiddelbare metodiske forskel på de to forskellige forløb var den narrative tilgang. Jeg benyttede i begge forløb Smartboard, lyd og video, og undervisningens elevopgaver havde i begge perioder til formål at fremkalde refleksioner centreret omkring de historiefaglige begreber, der er centrale for denne opgave.

I begge forløb undersøgte jeg, hvordan eleverne tog imod undervisningen, og hvilke historiefaglige aspekter, den stimulerede. Jeg ønskede nemlig at undersøge, om eleverne ikke alene i undervisningens, men også i andre kontekster, formåede at bruge den viden, de opnåede i undervisningen. De empiriske data skulle altså både findes i undervisningssituationen og udenfor den. Af den grund valgte jeg, at empirien skulle stå på to ben. Som det ene ben, førte jeg en logbog med fokus på de centrale historiefaglige begreber kronologisk overblik, sammenhængsforståelse og historiebrug. På den måde var jeg i stand til at observere og behandle episoder fra undervisningens kontekst. Som det andet ben jeg benyttede jeg kvalitative interviews. Disse skulle give et billede af, hvordan eleverne brugte historien i hverdagen, og hvordan de opfattede undervisningen i de to forskellige perioder.

Interview

Jeg valgte i bacheloren at gøre brug af kvalitative interviews til indsamling af data vedrørende elevens måde at bruge historien på samt deres forhold til historiefaget generelt. Formålet med et kvalitativt forskningsinterview er at forstå temaer i den oplevede dagligverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver (Kvale, 2009: 41). Det gør brugen af denne metode yderst relevant, fordi jeg især har brug for indsigt i, hvordan elever oplever og benytter den viden, de har erhvervet sig i historieundervisningen, i en ny sammenhæng for at kunne besvare min problemformulering.

⁸ Narrativ struktur er fokuseret på handlende mennesker i et meningsskabende og sammenhængende begivenhedsforløb (Pietras, 2011:126f).

Jeg ønskede, at interviewet skulle være semistruktureret med spørgeguide (Kvale, 2009:42-43). Dette valgte jeg for at interviewet skulle nærme sig en hverdags samtale så meget som muligt. På den måde kunne den interviewede i højere grad fortælle sin egen historie og bruge sine historiske begreber uden at blive tilskyndet til det. Denne naturlige tilgang er lige netop, hvad jeg i denne opgave skal bruge, for at kunne belyse min problemformulering.

Gennemførelsen af interviewene skete helt konkret ved slutningen af praktikforløbet. Interviewene fungerede altså som et afsluttende element. Eleverne blev ikke orienteret om interviewets spørgsmål på forhånd, så deres svar blev så umiddelbare og naturlige som muligt. I udformningen af min interviewguide havde jeg især tænkt over at formulere mig, så mine spørgsmål ikke blev for ledende, og så jeg ikke ladede ord negativt eller positivt i spørgsmålene. Derudover tænkte jeg over graden af lukkethed/åbenhed, da jeg ønskede, at spørgsmålene skulle være åbne for elevernes tanker men samtidig heller ikke så åbne, at samtalen endte på et sidespor (Bjørndal, 2003:101-108).

Jeg inddelte spørgsmålene i temaer, så jeg indirekte fik de relevante teoretiske begreber i spil, og dermed sikrede mig, at jeg fik vendt de emner, som jeg behøvede for efterfølgende at kunne undersøge min problemformulering. Jeg fortalte inden interviewet den interviewede om samtalsforløbet, om anonymitet, hvad jeg brugte båndoptageren til, og hvem der ville komme til at få kendskab til opgaven, for at den interviewede skulle føle sig så tryk som muligt i situationen.

Jeg valgte, at interviewene skulle optages for selv bedre at kunne koncentrere mig om selve samtalen. Efterfølgende har jeg transskriberet og vedlagt vigtige passager (bilag 3).

Logbog og observationer

For bedst muligt at kunne vurdere undervisningens værdi, besluttede jeg, at føre en logbog gennem praktikforløbet. Logbogens formål er at fremvirke en dybere forståelse for episoder og hændelser gennem skriftlig refleksion (Bjørndal, 2003:72). Jeg valgte selv at skrive loggen. Dog konsulterede jeg med min praktikmakker for at få det bredeste og mest dækkende billede af undervisningen.

Jeg valgte at benytte mig af en struktureret log. Dette gjorde jeg, fordi jeg i min undersøgelse har brug for at være fokuseret på nogle bestemte temaer. Jeg valgte desuden at gøre brug af en blanding af *Beskrivelses-, fortolknings- og refleksionsloggen* og den *tematiske log* (Bjørndal, 2003:74f). Dette valgte jeg, fordi jeg i min log havde behov for at fokusere på nogle bestemte temaer, der har direkte relevans for problemformuleringen. Samtidig var det vigtigt, at de

observationer, jeg gjorde, både blev beskrevet og fortolket, mens situationen stod klart i hukommelsen.

Logbogen er en måde at strukturere sine observationer på. Når jeg selv stod for undervisningen, gjorde jeg brug af observationsformen *total deltagende observation*, og mens min praktikmakker underviste gjorde jeg brug af formen *partiel deltagende observation*. I andet tilfælde kan man sige, at jeg var til stede i klassen og kendt af eleverne, men at jeg kun indgik sporadisk i den pædagogiske situation. Derfor indgik jeg altså selv i alle de pædagogiske situationer, hvilket var en fordel, da jeg dermed ikke påvirkede de pædagogiske situationer med min tilstedeværelse (Krogstrup og Kristiansen, 1999:58). Observationerne blev noteret i stikord både under og efter den pædagogiske situation på et skema udarbejdet særligt til lejligheden (Bjørndal, 2003:54).

Interview og logbog er kvalitativt orienterede metoder (Kvale og Brinkmann, 2009:48). De giver mig et bredt billede af få undersøgelsesenheder. Jeg er på den baggrund bevidst om, at jeg i opgaven som sådan ikke kan generalisere. Derfor må mine konklusioner i denne opgave nødvendigvis tolkes som en erfaring, der er undersøgt i dybden, men som ikke per definition kan overføres til andre undersøgelser.

Beskrivelse af indhentet data

Jeg vil i dette afsnit give en kort beskrivelse af og vurdere de data, jeg har indsamlet.

Logbog

Mine data er målt på en enkelt klasse over et syv ugers forløb. Det er klart, at jeg med fordel kunne have udført mit forløb og mine observationer i flere klasser for at øge logbogens pålidelighed. Det er derfor svært for mig at vurdere, om jeg ville opnå samme resultater i andre klasser. Dette er dog den præmis, jeg i kraft af min praktiks tidslige begrænsning har arbejdet under, og jeg vil i opgaven behandle mine data fra logbogen, med det udgangspunkt, at de er pålidelige. Jeg vurderer umiddelbart min logbogs data til også at være valide. Jeg har med dette for øje bestræbt mig på at gøre undervisningen spændende og vedkommende for eleverne i begge forløb.

Med logbogen håbede jeg at kunne afdække forskelle og ligheder mellem undervisningens to forløb. Logbogens data viser da også et mønster. Det første, der springer i øjnene, at der er helt tydelig forskel på, hvilken del af de historiefaglige mål, der kom i spil i de forskellige forløb.

Forløb 1

Når jeg kigger på mine data fra forløb 1, er der tre ting, jeg særligt bemærker.

1. Elevernes refleksioner over og udbytte af undervisningen er fokuseret omkring kronologien. Vurderet ud fra mine observationer er det i den første periode kronologien, der binder de begivenheder vi har arbejdet med, sammen for eleverne. Langt over halvdelen af mine observationer har jeg indekseret under kategorierne kronologisk overblik og sammenhængsforståelse. Mine observationer viser i den henseende, at eleverne skaber deres historiske sammenhæng gennem et tidligt perspektiv. Eleverne viste da også langt større forståelse for at ordne de begivenheder, vi havde arbejdet med i kronologisk rækkefølge, mens de havde langt større problemer med at årsagsbestemme dem.
2. Eleverne var meget fokuserede på fakta. Det var tydeligt, at eleverne ledte efter "rigtige" svar i de opgaver, jeg stillede. Eleverne var af samme grund ikke så interesserede i opgaver, der udfordrede deres scenariekompetence⁹. De gav udtryk for, at opgaverne var svære, og enkelte gav endda udtryk for, at opgaverne var irrelevante.
3. Eleverne stillede meget få spørgsmål til uddybning. De var i stedet primært aktive, når de besad supplerende viden, de ville dele med klassen. Eleverne virkede altså mere interesserede i at vise, at de havde en viden på området, end i at opnå et dybere og mere indgående kendskab til emnerne.

Forløb 2

Ligesom i forløb 1, kan man se nogle helt klare tendenser, når man kigger på logbogen som helhed.

1. Observationerne er primært indekseret under temaerne sammenhængsforståelse, historiebrug og historisk bevidsthed. Eleverne viste desuden evne til at anvende deres historiske viden i argumenter og som begrundelser i diskussioner.
2. Elevernes aktivitet var kendetegnet af undren og uddybende spørgsmål, og mange flere elever var aktive. Eleverne ville stadig gerne supplere med deres egen viden.

⁹ Scenariekompetence kan defineres som evnen til at opstille, gennemspille og vurdere sociokulturelle scenarier. I et historiefagligt perspektiv indebærer dette blandt andet evnen til at klarlægge sammenhænge mellem menneskers handlingsmuligheder og handlingsvalg (Jensen:12).

3. Eleverne var meget interesserede i at arbejde på måder, der udfordrede deres evne til at tænke abstrakt. Særligt var de meget optagede af de kontrafaktiske opgaver og opgaver med videredigtning.

Interview

Jeg har efter forløbenes afslutning interviewet syv elever. De tre af interviewene er dog foretaget i omgivelser med så meget støj, at jeg har måttet kassere dem. De fire brugbare interviews er lavet i et tomt faglokale og kun to gange blev interviewene afbrudt. Dette forstyrrede dog ikke eleverne, og jeg vurderer derfor de fire benyttede interviews som gyldige. Jeg kunne med fordel have interviewet flere elever. Nogle elever ønskede ikke at blive interviewet og som nævnt, måtte jeg kassere lidt under halvdelen af de udførte. Baseret på interviewenes indhold og mit kendskab til de interviewede elever mener jeg dog, at de er repræsentative for klassen som helhed, og derfor vurderer jeg dem til at være pålidelige.

Målet med den semistrukturerede interviewguide var at afdække elevernes egen opfattelse af undervisningen, samt at få dem til at italesætte deres historiefaglige udbytte (se bilag 2). Dette lykkedes i vid udstrækning, og der tegner sig et mønster, når jeg sammenligner elevernes svar.

Det kan ud fra interviewene ses, at eleverne oplevede sammenhæng mellem deres egen historie og undervisningens indhold. Herudover udtrykte eleverne også, at der blev gået mere i dybden, med emnerne i denne periode:

M: "ja, det synes jeg, fordi at øh...sådan den ene [red.: Forløb 1], så fortæller man bare noget, men den anden [red.: Forløb 2], der får man fortalt noget om sin historie og måske noget af det som historien handlede om" (Bilag 3:l.6-8).

For det andet fremhæver eleverne Anden Verdenskrig og Den Kolde Krig, som to begivenheder, de syntes, var særligt spændende at arbejde med. Begge disse er emner, der blev arbejdet med i forløb 2.

Det tredje sammenfald i interviewene angår elevernes evne til at ordne begivenhederne kronologisk. Det er gennemgående, at eleverne har sværest ved at placere de begivenheder, de har arbejdet med i perioden med den narrative tilgang. For eksempel placerer elev E Berlinmurens fald umiddelbart før Koreakrigen (bilag 3:4, l.39).

Det fjerde sammenfald angår elevernes opfattelse af deres udbytte af klassekammeraternes fortællinger. Her fortæller tre af de fire elever, at de har fået en ny forståelse af historien

gennem fortællingerne. Eleven "L" siger: "(...)det er utroligt, at der er så mange der har oplevet sådan noget(...)"(bilag 3:3, l.47). Denne nye forståelse er i høj grad fæstnet til de små fortællinger og detaljer, og eleverne giver udtryk for, at de i højere grad har fået en forståelse af, at historien er ligeså meget den lille mands, som det er den stores.

Analyse

I min analyse vil jeg tolke på de resultater, min empiri har frembragt. Denne analyse skal lede frem til en teoretisk begrundet forståelse for det faglige udbytte og de processer undervisningen har frembragt. Jeg vil bygge min analyse op i to dele. I første del vil jeg analysere min empiri med henblik på at afdække hvilke dele af de historiefaglige mål, der blev stimuleret i forløb 1, mens jeg i anden del vil analysere forløb 2 med samme formål. Jeg vil løbende forsøge at forklare elevernes historierelaterede udbytte med de narrative begreber, jeg tidligere har beskrevet.

Forløb 1

Ved forløbets start udviste mange af eleverne glæde ved, at de skulle arbejde med emner, der tidsmæssigt lå tættere på deres verden og forståelseshorisont. Som elev J sagde, da han skulle forklare, hvorfor han glædede sig til at arbejde med forløbet:

"Det er fedt, at vi har noget historie, som endelig er tæt på os, for den anden historie var total gammeldags". Jeg spurgte ham, hvordan den var det, og han svarede: "Vi læste bare og så nogle billeder, og så handlede det om mega gamle dage, fra før der var biler". (Bilag 2:1, l. 3-6)

Dette vidner om, at J har svært ved at skabe sammenhæng mellem den fjerne fortid og sin nutid. Hans første relevante referencepunkt i historien er bilen. Dette vidner om en presentistisk historieforståelse og en usammenhængende historiebevidsthed. Eksemplet illustrerer særdeles fint elevernes udgangspunkt før forløbet. Observationen kan i hvert forstås som et udtryk for, at eleverne ikke i tidligere forløb har oplevet en kobling mellem de historiske emner og deres nutid, der kunne skabe et bånd mellem den store historiske fortælling og elevernes egen livsfortælling, jævnfør Butters forståelse af livsfortællingen som det, der definerer sandhed og konstruerer mening for den enkelte. Eleverne var derfor motiverede for at arbejde med emnet. Udfordringen bestod derfor i at give undervisningen en dimension, der, som Nielsen betoner, ikke bare styrker de enkelte dele af den historiske bevidsthed, men i lige så høj grad skaber sammenhæng mellem dem.

Som nævnt i empiriafsnittet, forekom tre pointer fra forløb 1 særligt interessante. Især springer det i øjnene, at elevernes udbytte i denne periode var fokuseret omkring en styrkelse af deres kronologiske overblik. Ved enden af første undervisningsdel formulerede jeg en opgave, der skulle afdække elevernes relative og absolutte kronologiske overblik. Nogle elever demonstrerede særdeles godt overblik, de fleste viste en god forståelse, og kun meget få havde stort set intet overblik over begivenhederne (bilag 2:2f). Samme opgave viste dog også med al tydelighed, at eleverne ikke i særlig høj grad havde udviklet andre former for sammenhængsforståelse eller havde fået kvalificeret deres historiebrug.

"Elev C og A arbejder sammen. De har lavet en liste over begivenhederne. De spørger min praktikmakker om FN eller EF blev oprettet først. Min makker svarer dem med et spørgsmål, om hvad de tror. De mener, det er FN. Min makker spørger så, hvorfor de tror det, og eleverne svarer blot, at det var vist det, vi sagde i undervisningen. Samme procedure gør sig gældende en gang mere. Eleverne ender med at have alle svar rigtige på nær et." (Bilag 2:4, l. 1-11)

Eleverne har altså tilsyneladende opnået et godt kronologisk overblik. Det lader imidlertid til, at de har taget den nye viden til sig på en overfladisk og ureflekteret måde. Eleverne begrundede i hvert fald ikke de enkelte begivenheders indbyrdes forhold ud fra en viden om deres indhold. Følgelig kan det uddrages, at selvom elevernes tidlige kronologiske forståelse er nok så rigtig, har det som Erik Lund påpeger ikke haft nogen betydning for elevernes forståelse af sammenhænge (Lund, 2009:48). Eleverne er til en vis udstrækning selv bevidste om dette. På spørgsmålet om havde været forskel på de to undervisningsperioder, svarer L:

"Ja, det har der fordi, før fortællingen var det jo meget sådan at der gik I ikke så dybt, der fortalte I bare sådan lidt hvordan det var, hvad for nogle årstal det var og så sådan..." (Bilag 3, l.17-18)

Eleverne har altså følt, at undervisningen har været fokuseret på fakta som konkrete årstal og begivenheders overordnede handlingsforløb. Undervisningen har således givet eleverne en forståelse af historien som noget statisk, og netop denne forståelse har kvalt deres refleksivitet. Dette er sket på trods af mine bestræbelser på at skabe en varieret undervisningsramme, der skulle give eleverne en opfattelse af, at de ikke bare er historieskabte, men også at de ved at italesætte deres forståelse af historien selv er historieskabende (Pietras, 2011:276).

Undervisningen kan derfor enten have skabt en ny eller forstærket en eksisterende diskurs, der har vægtet de rent faktuelle elementer i historieundervisningen højest. Denne diskurs har

tilsyneladende været så magtfuld, at eleverne med Michel Foucaults ord har subjektiveret sig selv i forhold til den. At eleverne har underordnet sig denne diskurs, har betydet, at de ikke har fundet anledning til at bruge deres historiske viden til at forstå deres samtid eller til at forme deres forventning til fremtiden. Undervisningen har altså tilsyneladende fordret en overfokusering på fortidselementet af den historiske bevidsthed, og således ikke kvalificeret elevernes historiebrug, jf. Bøe.

En anden observation, der underbygger ovenstående, har udgangspunkt i en opgave, hvor eleverne skal forhold sig til, hvad der var sket, hvis enten Sovjetunionen eller USA havde smidt en atombombe under Cubakrisen. Elev S gav udtryk for, at det var en svær opgave, og da jeg spurgte på hvilken måde, den var svær, svarede hun:

"Det er jo også lige meget på en eller anden måde, for man kender jo sådan historien." (Bilag 2:2, l. 32-33).

Denne kontrafaktiske opgave havde med Lunds ord til hensigt at modvirke forståelsen af historien som en determineret proces (Lund, 2009:135). Eleverne oplevede formentlig opgaven som modstridende med den undervisning, der havde ledt op til den. Med henvisning til Ziehe repræsenterede opgaven således en form for anderledeshed, der gjorde eleverne utilpasse og vagtsomme (Ziehe, 1999:210). Elevernes modvilje øgede kun deres fokus på det faktuelle, og dermed opnåede de ikke en forståelse af fortiden på fortidens præmisser. De blev i høj grad holdt fast i deres presentistiske syn på historie, i stedet for at opnå en mere nuanceret erkendelse af, at historien, som Jan Bjarne Bøe pointerer, også er et spejl på værdier fra beretningens samtid.

At eleverne forstod historien som en determineret proces, kom desuden til udtryk, da jeg hjalp en elev, med en opgave, han syntes var svær.

"Jeg står og snakker med en elev, som har svært ved en opgave. Pludselig siger han til mig: "Jeg ville ønske jeg levede for 100 år siden". Jeg spørger ham, hvordan det kan være, og han svarer: "For så var der meget mindre historie."" (bilag 2:1, l. 30-32)

Denne elev giver med dette udsagn et tydeligt indblik i hans historiske bevidsthed. Historien virker for ham som en endeløs faktastrøm, hvilken det er historieundervisningens opgave at rekonstruere. Dette bærer vidne om en fragmenteret historisk bevidsthed, idet hverken nutiden eller fremtiden indgår som forståelsesramme for den forgangne tid i elevens historieforståelse.

Det fortæller ligeledes, at eleven ikke oplever, at historien er relativ i forhold til ham selv og andre individer, men at den består af en masse konkrete realiteter, der står som uafhængige af det enkelte menneske. Dermed kan man udlede, at eleven ikke betragter den store historie som noget definerende for sin livsfortælling, jf. Nanna Butters forståelse heraf.

Ud fra ovenstående se, at undervisningen i den første periode primært resulterer i et elevudbytte, der har været fokuseret på det rent faktuelle som årstal og historiske personligheder. Både interviews og logbog viser da også, at eleverne har udviklet et godt kronologisk overblik. Det lader til gengæld ikke til, at hverken elevernes samlede sammenhængsforståelse eller historiebrug er blevet kvalificeret i særlig høj grad.

Undervisningen har tilsyneladende kun i enkelte tilfælde fremkaldt refleksion over og kritisk tilgang til det historiske indhold, og det lader til, at undervisningen har givet eleverne et billede af historien som noget statisk.

Ser man på det elevudbytte, som empirien har påvist, med narrative briller, åbnes der for en forklaringsmulighed. I undervisningens første periode, har undervisningen tilsyneladende givet eleverne en absolut historieforståelse¹⁰. Af den grund har eleverne koncentreret sig om historieundervisningens faktuelle elementer som årstal, geografi og personligheder og oplevet opgaver, der skulle udfordre deres scenariekompetence, som svære og irrelevante. Med et narrativt perspektiv kan dette forstås som et udtryk for, at eleverne ikke har følt behov for et nyt perspektiv på den herskende diskurs for at forstå historien, og af den grund er der hverken blevet lyttet til eksisterende eller skabt nye modfortællinger, der, som Bateson påpeger, er nødvendige for at kunne vurdere en beretning.

Forløb 2

Ligesom i første undervisningsperiode, viser empirien nogle åbenlyse tendenser. Den indikerer først og fremmest et skift vedrørende elevernes udbytte af undervisningen som følge af den narrative tilgang til undervisningen. Udbyttet af undervisningen i forløb 2 ser ud til at være fokuseret omkring en mere kvalificeret historiebrug og en sammenhængsforståelse, der også binder an til andet end tiden. En observation i starten af praktikperiodens anden del af eleven "J", der tidligere gav udtryk for en presentistisk historieforståelse, i samtale med en klassekammerat:

¹⁰ En absolut historieforståelse vil indebære, at historien er uforanderlig og upåvirkelig af dens brugere. Ud fra den forståelse kan man gennem videnskabelig metode genskabe historien, som den faktisk var (Pietras, 2011:30).

"(...)J" reflekterer over, om man havde biler under anden verdenskrig. "A", som er meget interesseret i den kolde krig, og derfor ved en masse om den, siger, at det er han helt sikker på, for der er biler på Cuba, og de har ikke fået nye siden Cubakrisen. Herefter begyndte de at snakke om hvordan bilen har udviklet sig med enkelte betragtninger om, hvad det siger om samfundet. Blandt andet formulerede "J", at biler jo kører meget hurtigere nu, fordi man har flere penge til at tune dem." (bilag 2:5, l. 27-34)

Her viser J altså både en mere aktiv og mere sammenhængende historiebevidsthed. Bilen er stadig hans historiske referencepunkt, og hans betragtninger er i sagens natur diskutabel. At J bruger sin viden om samfundets økonomiske udvikling som argument for bilens udvikling viser, at han formår at orientere sig i nutiden med fortidens hjælp. J's brug af historien er ikke bare mere reflekteret, med henvisning til Nielsen er den også et udtryk for en langt mere sammenhængende historisk bevidsthed, end den han gav udtryk for i forløb 1.

At J forstår at koble den økonomiske udvikling med bilens udvikling, er ligeledes udtryk for en tematisk sammenhængsforståelse, jævnfør Nielsen. Denne form for sammenhængsforståelse har til sigte at give eleverne en mere helhedsorienteret og sammenhængende undervisning, således at de forstår, at de temaer og emner, der arbejdes med har en sammenhæng med den temaets eller emnets problemstilling (Nielsen, 2000:112f).

Samme eksempel illustrerer desuden også en tendens i forhold til elevernes kronologiske overblik. Eleverne var i denne periode mindre fokuserede på årstal og mere på den relative kronologi og på at skabe det personlige overblik, som Lund pointerer (Lund, 2009:50), må være undervisningens mål. I eksemplet fra før pointerer A implicit, at anden verdenskrig tidligt lå før Cubakrisen. Han forstår altså den tidlige sammenhæng mellem anden verdenskrig og Cubakrisen, og bruger denne forståelse til at drage en logisk slutning vedrørende biler under Anden Verdenskrig. A ser ingen grund til at argumentere med årstal, da argumentets relative tidsangivelse er tilstrækkelig. Den absolutte kronologiske forståelse er altså for ham irrelevant.

At A har en god relativt kronologisk forståelse, var dog heller ikke en tendens. Det er nemlig værd at fremhæve, at der i forhold til *både* elevernes absolutte og elevernes relative kronologiske overblik tegnede sig et mere negativt billede. Ligesom i første undervisningsperiode blev eleverne stillet en opgave, der skulle afdække deres kronologiske overblik. Denne opgave viste, at kun cirka en fjerdedel af eleverne kunne placere de begivenheder, vi arbejdede med i denne del, på en tidslinje (bilag 2:7, l. 21-42). På grund af

undervisningens fokus på detaljerne og det almindelige menneskes fortælling lader det altså til, at elevernes interesse for den faktuelle historie er dalet. Eleverne har med dette fokus fået en oplevelse af, at det centrale og spændende ved historien er det, som angår det enkelte menneske og dennes levevilkår og ikke konkrete tidsangivelser. Dette leder mig videre til næste pointe.

En anden tendens var nemlig, at eleverne i langt højere grad var fokuseret på de små historier i historien. De tidspunkter i undervisningen, de fandt mest spændende og vedkommende, var når historien blev gjort personlig. Personliggørelsen gav både eleverne en følelse af, at undervisningen blev mere dybdegående, og at den blev identificerbar. Dette gav eleverne også udtryk for i interviewene. M:

"(...)jeg synes det var meget godt [red.: før de lavede fortællinger], men det var ikke helt så interessant. Så efter vi havde lavet fortællinger, så fik jeg noget mere at vide om den fortælling, jeg faktisk havde lavet. Jeg synes bare det begyndte at blive lidt mere spændende." (Bilag 3, l. 11-

13)

M formulerer her en udbredt opfattelse (bilag 4). M har en forestilling om at undervisningen og den historie, jeg formidlede, ikke alene tog udgangspunkt i hendes fortælling, men også havde til hensigt at uddybe den. Denne forestilling gjorde, at undervisningen fremstod både vedkommende og nærværende for M. Det er dog en lang række processer og mekanismer, der har ledt frem til dette resultat. M interviewede indledningsvis sine bedsteforældre. Disse kunne fortælle om en historisk begivenhed fra et personligt perspektiv. Efterfølgende skulle hun omforme interviewet til en fortælling, og i den proces skete der sandsynligvis et skred i hendes bevidsthed. I overgangen fra interview til fortælling ændrede beretningen karakter. Hvor den før fremstod som en sammenfatning af bedsteforældrenes individuelle oplevelser, havde M nu internaliseret beretningen og erfaringerne fremstod som hendes egne. M har altså, med Ricoeurs ord, oplevet at få indskrevet den oplevede tid i sin egen biologiske tid. Den historiske begivenhed er så at sige blevet en del af M's identitet. Det har betydet, at hun i perioden med narrativ tilgang i langt højere grad end i perioden før, har været i stand til at identificere sig med undervisningens indhold og til at knytte de historiske emner og temaer til hendes livshistorie, jf. Nanna Butters.

Den udvikling M gennemgik, er et godt billede på klassens generelle udvikling (bilag 4). Med enkelte undtagelser har eleverne oplevet, at deres fortælling, og dermed en del af deres

livshistorie, har været centrum for undervisningen. På denne måde har undervisningen også tilgodeset faghæftet, da den naturligt har bygget videre på den enkelte elevs forudsætninger (*Fælles Mål for Historie*, 2009:11). Tilgangen har altså støbt det fundament af lyst og nærvær, der har dannet grobund for en reflektiv historisk tilgang, der har genereret et kvalificeret historiebrug gennem en mere varieret historisk sammenhængsforståelse og en styrket og aktiv historisk bevidsthed. Netop nærværet og fokuseringen på den lille mand i historien har været udslagsgivende for elevernes forståelse af historie generelt.

"Eleverne blev spurgt om en type som Hitler ville kunne komme til magten i dag, var svarene overraskende forskellige. T sagde: "Det kunne ske, fordi der jo sagtens kan komme en til magten, som er dygtig til at tale". C var uenig og sagde: "Der er jo ikke er ligeså fattigt nu, som der var dengang, så jeg tror ikke, det kunne ske igen". Herefter sagde A: "man ikke kunne lave det der propaganda igen, fordi internettet kan man jo ikke sådan styre"" (Bilag 2:6, l. 12-17).

Denne observation viser, at eleverne har udviklet et sammenhængende historiesyn, at deres historiebrug er blevet kvalificeret, og at de enkelte dele af elevernes historiebevidsthed ikke blot er styrket, men nu også hænger sammen, jf. Nielsen. De forstår på hver deres måde at udvælge elementer fra historien, der kan underbygge deres påstande. Bruger man T fra ovenstående eksempel, er det tydeligt, at der er kongruens mellem den måde, han fortolker fortiden og forstår nutiden på. T har et idealistisk syn på historien. Han ser Hitler og hans personlige egenskaber som den primære grund til, at han kom til magten i Tyskland. At en person med samme retoriske flair og karisma som Hitler skulle komme til magten igen ser T derfor ikke som nogen umulighed. Jf. tanker herom, udviser T altså et kongruerende historiesyn og en sammenhængende historisk bevidsthed. Eksemplet viser desuden, at T formår at skille historien ad, og udvælge de dele, han skal bruge, for at underbygge sin argumentation. I tråd med Bøes forståelse af historiebrug, udviser T altså en veludviklet sans for at benytte historien som et middel til at skabe mening i tilværelsen og til at argumentere for én ting fremfor en anden.

Eksemplet viser desuden, at eleverne har udviklet forskellige historiesyn. T har som nævnt udviklet et idealistisk historiesyn, mens C og A med henholdsvis en økonomisk og en social vinkel udtrykker et materialistisk historiesyn. Denne diversitet i forhold til elevernes historiesyn lader mig tro, at undervisningen ikke har fostret ét specielt syn på historien. På den måde må undervisningen siges at have været tilrettelagt på en måde, der, i tråd med Nielsens tanker om det sammenhængende historiesyn, ikke har været konstituerende for elevernes historiesyn.

Derimod har der været plads til refleksion og overvejelser over sammenhænge mellem de idealistiske og materielle værdier.

Den tredje og sidste pointe, der kan uddrages fra ovenstående eksempel, omhandler elevernes tilgang til undervisningen. For det første var elevernes aktivitet præget af undren og uddybende spørgsmål, og i meget mindre grad af et behov for at hævde sig og demonstrere viden.

Herudover udviste eleverne ikke bare evne, men også lyst til at arbejde kontrafaktisk. De opgaver, der interesserede eleverne mest, var de opgaver, der tvang eleverne til at reflektere. I den forstand var der kongruens mellem undervisningen og de opgaver, der udfordrede elevernes scenariekompetence. Eleverne oplevede, at de gennem historieundervisningen fik rystet deres visheder, og opgaverne var derigennem repræsentant for Ziehes "gode anderledeshed".

Elevernes hverdag i skolen såvel som i hjemmet perciperes, som Ricoeur betoner det, gennem fortællingen. Disse fortællinger har alle potentialet til at blive en definerende del af deres identiteter. Eleven herunder giver et indblik i, hvad han betragter som relevant i forhold til sin fortælling.

"(...)Efter var ret spændende, for der havde vi ligesom om de forskellige ting og fik for eksempel lidt mere at vide om de forskellige krige eller sådan noget der" (bilag 3 l. 2-3)

Gennem konfigureringen passerer hverdagens små fortællinger gennem et filter, og som det fremgår af eksemplet ovenover, ser eleverne ikke den indholdsmæssige dimension i historieundervisningen som noget centralt definerende for forløb 1. Tværtimod lader det til, at eleverne har opfattet forløb 1 som en slags rammesætning, mens forløb 2 fungerer som det indholds bærende og væsentlige af de to. Jf. Ricoeur er det altså primært forløb 2, der fremhæves som det mest spændende og lærerige i den fortælling, der sammenfatter elevernes indtryk fra undervisningen som helhed.

Eleverne var meget engagerede, når de skulle forholde sig kontrafaktisk til eller digte videre på historiske begivenheder (bilag 2:4). I denne henseende har elevernes fortællinger haft en anseelig indvirkning. Både igennem arbejdet med deres egen fortælling, ved at høre de andre elevers fortællinger og gennem undervisningens fokus på fortællingen har eleverne opnået et mere personligt forhold til de historiske begivenheder. Jævnfør Bateson kan det altså uddrages, at undervisningen og elevernes fortællinger ikke bare har konstrueret én historisk fortælling men også mange modfortællinger. Disse mange modfortællinger har således både givet

eleverne mulighed for at vurdere de historiske fortællinger, der blev formidlet i undervisningen, og for at tage stilling til på hvilken måde disse senere skal indgå som en del af den livshistorie, der i følge Kemp skal skabe mening i livet. Den tydelige fokusering på modfortællingerne, tjener samtidig som en forklaring på, hvorfor både elevernes absolutte og relative kronologiske overblik var markant ringere i perioden med narrativ tilgang. På grund af de mange identifikationsmuligheder den narrative tilgang har skabt, lader det med Ziehes ord til, at eleverne ikke bare har oplevet en accept af, men en tilskyndelse til øget selvreferentialitet. Herigennem tilsidesættes den smule objektive viden, der findes i historiefaget til fordel for de delelementer, der indeholder en subjektivt meningskabende værdi.

Opsamlende kan det udledes, at undervisningen i denne periode har udviklet en dynamisk historieforståelse. Historien er ligeledes blevet mere present i elevernes bevidsthed, og derfor har de brugt den mere aktivt i argumentationer. Eleverne har desuden vist god forståelse for de forskellige historiske sammenhængsdimensioner, mens de dog i forhold til det kronologiske overblik, har udvist både manglende interesse og forståelse.

Diskuterende konklusion

Jeg vil i konklusion besvare følgende problemformulering:

Hvilke muligheder ligger der i den narrative tilgang til historiefaget, og i hvilken udstrækning kan denne tilgang favne Fælles Mål for Histories formålsformulering.

Forløbets struktur har givet mig mulighed for at vurdere den narrative tilgangs resultater komparativt. At min undersøgelse herudover også både inddrager empiriske data fra hverdagens og fra undervisningssituationens kontekst virker understøttende for min besvarelse af opgavens problem.

Af analysen kan det udledes at den narrative tilgang, med fortællingen som det primære virkemiddel med sin meningskabende opbygning og sine naturlige identifikationsmuligheder, har været med til at skabe et mere personligt forhold til det historiske stof. Eleverne fik i det narrative forløb en følelse af, at undervisningen havde afsæt i deres personlige livsfortælling. Med henvisning til Butters forståelse af livsfortællingen har undervisningen altså haft en medfødt sandhed og meningsfuldhed for eleverne, der har udmøntet sig i en reflektiv og dynamisk historieforståelse.

Den narrative tilgang både inspirerer til og tillader på en meget mere naturlig måde, at eleverne inddrager sig selv og deres familie som noget historisk faktuel og lødigt. Det virker som om, at eleverne med denne tilgang ikke længere søger "korrekte" svar og konkret viden, men i ligeså høj grad accepterer, at historien er flersidet og noget man tolker individuelt i forhold til sig selv og sin egen tidsverden. Den narrative tilgang har med Poulsens ord givet mulighed for at tage afsæt i de elementer, der former den enkeltes historiebevidsthed, samt at skabe den sammenhængende forståelse mellem enkeltdelene, som Nielsen ser som en nødvendighed for at kunne have en sammenhængende forståelse af samfundet og tilværelsen.

Den narrative undervisning har gennem fortællingernes forskellige vinklinger givet eleverne mulighed for selv at vælge det syn og de vinkler på historien, der giver mening for dem. Som Nielsen tilråder, har undervisningen således ikke været konstituerende for deres historiesyn. I stedet har eleverne fået plads til at konstruere en sammenhængende forståelse af historien med udgangspunkt i deres eget historiesyn.

At eleverne accepterede, at historien handler om andet og mere end årstal og andre definitiver åbnede dem op for opgaver, der krævede, at de forholdt sig til og brugte deres historiske viden. At eleverne fandt disse opgaver spændende og dermed, som Jan Bjarne Bøe påpeger, formåede at bruge deres historiske viden som argument i diskussioner og til at skabe mening i tilværelsen, kan altså jævnfør analysen langt hen ad vejen tilskrives den narrative tilgang til historieundervisningen.

Den narrative tilgang indeholder dog nogle faldgruber, man må være opmærksom på. Det kronologiske overblik som fokusområde negligeres i nogen grad. Denne undersøgelse har tydeligt vist, at både elevernes absolutte og relative kronologiske overblik er dårligst i forløbet med den narrative tilgang. Dette hænger sammen med, at eleverne søgte at identificere sig med det historiske indhold og ikke ledte efter objektive sandheder. Dette leder mig videre til den anden faldgrube.

Med den narrative tilgang balancerer man på grænsen mellem hvornår undervisningen repræsenterer Ziehes gode anderledeshed og hvornår den bliver for elevcentreret og subjektivt orienteret. Med udgangspunkt i elevernes egne fortællinger åbnes der op for en subjektivering og måske endda ligefrem en indholdsforvrængende manipulering af det historiske indhold i forhold til den enkeltes meningskabende livshistorie. Man risikerer altså en ulødig historisk fremstilling.

Afsluttende kan jeg sige, at jeg langt hen af vejen blevet bekræftet i de formodninger, jeg havde forud for dette projekt. Den narrative tilgang *har* nogle klare potentialer, når den benyttes som en gennemtænkt og gennemført del af praksis. Opsamlende kan man sige, at den narrative tilgang i bred udstrækning favner historiefaghæftets formål. Eleverne har vist en styrket sammenhængsforståelse og et kvalificeret historiebrug. Herudover har eleverne i undervisningsforløbet med narrativ tilgang udvist en dynamisk historieforståelse samt en større lyst til at arbejde på måder, der har stillet krav til deres scenariekompetence og krævet refleksion. Kun i forhold til det kronologiske overblik har undervisningen ikke påvist positive resultater. I det narrative forløb skaber eleverne overblik og sammenhæng gennem andet end tiden. Med henvisning til Lund, kan det dog diskuteres, om det kronologiske overblik skal være et mål i sig selv, når undersøgelser viser, at gennemsnittet først er i stand til at skabe kronologisk overblik ved udgangen af teenageårene.

Handleperspektiv/praksisudvikling

Gennem arbejdet med denne opgave og med det narrative som metode ser jeg mange nye perspektiver i forhold til, hvordan jeg i fremtiden vil angribe historieundervisningen. På baggrund af min undersøgelse og tidligere praktikperiode, virker det sandsynligt, at eleverne som udgangspunkt har den opfattelse, at historieundervisningen skal lære dem om en fortid, der er uafhængig af både nutiden og fremtiden på trods af underviserens potentielle modsatrettede intentioner. Det kunne virke som om, at den fagligt orienterede skolediskurs har bredt sig til eleverne i historiefaget, og derfor forsøger de at fokusere på de elementer i undervisningen, hvor de formoder, lærerne forventer at se et udbytte.

Som jeg ser det, ligger udfordringen for historieunderviseren i at bevæge sig væk fra en forestilling om, at man gennem undervisningen kan skabe et bestemt tidsligt overblik, og i stedet fokusere på at lade eleverne arbejde deres eget overblik frem, så de på den måde kan få en forståelse af, at fortiden er relativ i forhold til både de kilder, vi bruger, og de spørgsmål, vi stiller (Lund, 2009:48ff). Den narrative tilgang med fortællingen i centrum repræsenterer en naturlig accept af, at historien netop er relativ i forhold til individet og fungerer således eksemplarisk i forhold til at fremelske denne historieforståelse.

Med min viden om den narrative tilgangs potentialer og faldgruber har jeg helt sikkert udvidet min historiefaglige værktøjskasse. Min intention med at opdele undervisningen i to forløb var udelukkende at kunne vurdere værdien af det narrative forløbs resultater komparativt.

Opdelingen endte dog med at repræsentere en konkret undervisningsudformning, der i sin helhed favnede hele faghæftets formålsformulering, og som viser, hvordan livsfortællingen kan inddrages i historieundervisningen, uden at undervisningen bliver for subjektivt orienteret. Det tidslige overblik og det historisk faktuelle fundament blev lagt i forløb 1, mens det narrative forløb inspirerede til en dynamisk historieforståelse, som blev grobund for elevernes evne til at forstå historiske sammenhænge gennem andet end de konkrete årstal.

Jeg ser derfor mange koblinger fra den narrative teori, som er oplagte at inddrage i undervisningen. Ligesom jeg i undersøgelsen med succes tog udgangspunkt i Ricoeurs generationsfølgekobling, ser jeg store muligheder i at inddrage både sporet og kalenderen. Begge tjener det formål at skabe en sammenhæng mellem den oplevede og den kosmiske tid, og indeholder derfor nogle iboende kvaliteter i forhold til at illustrere, at historien er en menneskeskabt konstruktion forankret i videnskaben.

Ovenstående er et eksempel på, hvordan den narrative tilgang kan bruges. Især i elevernes første skoleår med historiefaget, er det vigtigt at skabe en forståelse af, at historien er relativ og vedkommende, og ikke noget absolut og fjernt. Her kan den narrative tilgang fungere som en katalysator. Jeg vil dog ikke fremover basere min praksis, eller for den sags skyld et forløb, alene på denne tilgang. I et narrativt forløb baseret alene på elevernes fortællinger vil eleverne skabe mening i henhold til deres egen betydningsdannende beretning, og denne subjektivering kan være problematisk i forhold til at skabe en lødig historisk fremstilling. Hertil kommer, at livsfortællingen i sig selv, ifølge Kemp, ikke indebærer nogen særlig frugtbar orientering om samfundet og tilværelsen netop i kraft af sin narrative egenskab (Kemp:77ff).

Det handler derfor om at skabe en afbalanceret praksis, der bygger på refleksive metodiske og indholdsmæssige overvejelser. I den forbindelse er den narrative tilgang en metode, der fortjener stor opmærksomhed, men ikke den hele. Jeg vil fremover benytte den narrative tilgang i videst muligt omfang i min historieundervisning, men den skal ikke blive grundlæggende for min historiefaglige praksis. Hertil bringes den lødige historieformidling i for stor fare.

Perspektivering

I arbejdet med denne opgave, har jeg fået øjnene op for flere nye perspektiver. Jeg nævner i mit praksisudviklingsafsnit, at undersøgelsen har givet mig den forestilling, at den ideelle praksis inddrager og bygger på elementer fra den narrative teori men ikke mere end det. Et spændende

perspektiv kunne i denne forbindelse være at undersøge, hvilken forestilling om den ideelle praksis, jeg ville sidde med, hvis jeg havde designet undersøgelsen, så undervisningen alene byggede på den narrative tilgang.

Herudover har denne opgaves sigte været at afdække, hvordan den narrative tilgang kunne favne historiefaghæftets målsætninger om at udvikle specifikke historiefaglige kompetencer og færdigheder. Jeg valgte denne vinkel, da jeg formoder, at det ofte er på baggrund af faglige og faghæfterelaterede bekymringer, at nye metoder fravælges. Den narrative tilgangs potentialer er dog langt fra afdækket gennem en analyse, der fokuserer på historiefaglige potentialer. Undersøgelsen kan overføres til eksempelvis at sige noget om den narrative tilgangs dannelsesmæssige kvaliteter både i forhold til fagets formål og Folkeskolens Formålsparagraf. Dette repræsenterer for mig et meget interessant perspektiv.

I en dannelsesorienteret analyse af de empiriske data fra denne undersøgelse vil det desuden være relevant at inddrage et kulturelt perspektiv. Dannelsesbegrebet og kulturbegrebet er da også kædet sammen i faghæftet. Her fremgår det, at der med udgangspunkt i historiefagets kulturoverleverende og kulturudviklende dimension skal ske en styrkelse af elevernes demokratiske dannelse (*Fælles Mål for Historie*, 2009:21).

Med en narrativ struktur tager man udgangspunkt i en verdensfremstilling, der har fokus på det enkelte menneskes håndtering af en specifik problemstilling, og fra min personlige synsvinkel er det netop heri den narrative tilgangs dannelsespotentialer består.

Den problemorienterede fokusering på historiens "små personligheder" kan både udvide elevernes historicitet, samt udvikle en handlekompetence i forhold til at løse problemstillinger. Den narrative tilgang kan skabe en erkendelse af, at samfundets normer og regler er udtryk for en diskurs. Denne diskurs er, som Foucault påpeger, ikke udtryk for en sandhed, men for en magtinteresse. Denne magt opretholdes kun så længe, der er konsensus omkring den. At eleverne udvikler denne erkendelse, må være målet i forhold den demokratiske dannelse. En analyse kunne altså tjene til det formål afdække, i hvor høj grad dette mål kan nås, og hvilke andre potentialer og faldgruber den narrative tilgang indeholder i forhold til at favne historiefaghæftets målsætning om, at undervisningen skal styrke elevernes demokratiske dannelse, samt Folkeskolelovens generelle målsætning om at eleverne skal være forberedte til deltagelse, rettigheder og pligter i et folkestyre (*Fælles Mål – Elevernes Alsidige Udvikling*,

2010:3). På denne måde kan undersøgelsen male et bredere og mere sigende billede af den narrative tilgang.

Litteraturliste

- Bjørndal, R. P. Cato, 2003: „**Log som vurderende øje**“, side 71-81 i *Det vurderende øje*, Forlaget Klim
- Butters, Nanna og Bøndergaard, Jette, 2010: „**Identitetsprocesser i historiefaget**“, side 50-63 i *At gøre kultur i skolen – interkulturel praksis i historieundervisningen*, Akademisk forlag
- Bøe, Jan Bjarne, 2006: „**Historiebruk under en historiedidaktisk synsvinkel**“, side 14-31 i *Å lese fortiden – Historiebruk og historiedidaktikk*, HøyskoleForlaget
- Eriksen, Frits Hedegaard, 2001: „**Paul Ricoeur - Tiden og fortællingen**“, side 149-160 i Pedersen, H (red.): *Pædagogiske grundfortællinger*, KVAN
- Larsen, Jesper E.: „**Det lærende menneske – læring idéhistorisk set**“, s. 174-201 i Holmlarsen, Signe, Wiborg, Susanne og Winther-Jensen, Thyge (red.): *Undervisning og læring – almen didaktik og skolen i samfundet*, 2. udgave, Kroghs forlag
- Jensen, Bernard Eric, 2000: „**Historiebevidsthed - hvad er det?**“, side 5-18 i Brinckman, Henning og Rasmussen, Lene (red.): *Historieskabte såvel som historieskabende*, Dafolo Forlag.
- Kemp, Peter, 1996: „**Etik og narrativitetens tre niveauer**“ s. 75-85 i tidsskriftet *Psyko og logos* årg. 17, nr. 1 (1996)
- Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne Kathrine, 1999: „**Observationsmetoden og dens former**“, side 45-69 i *Deltagende observation*, Samfundslitteratur
- Kvale, Steinarr og Brinkmann, Svend, 2008: „**Forskningsinterview, filosofiske dialoger og terapeutiske samtaler**“ s. 41-64 i *InterView*, Hans Reitzels forlag
- Lund, Erik, 2009: „**Historiefaget i endring**“ og „**Historiefaget i Norge**“, s. 33-73 i *Historiedidaktikk*, Universitetsforlaget
- Nielsen, Vagn Oluf, 2000: „**Faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhæng**“, side 103-115 i Brinckmann, Henning og Rasmussen, Lene (red.): *Historieskabte såvel som historieskabende*, Dafolo Forlag
- Nielsen, Vagn Oluf, 2005: „**Historie - mellem kundskaber og dannelse**“, side 64-75 i Nielsen, Vagn Oluf (red.): *Skolefag i 100 år*, DPU
- Pietras, Jens og Poulsen, Jens Aage, 2011: „**Historiedidaktik**“, Gyldendal
- Poulsen, Marianne, 1999: „**Indledning**“ og „**Historiebevidsthed og dets kendetegn**“, s. 9-53 i *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*, Roskilde universitetsforlag

- Undervisningsministeriet 2009: **Fælles Mål 2009 Historie, faghæfte 4**
- Undervisningsministeriet 2010: **Fælles Mål 2009 – Elevens alsidige udvikling, faghæfte 47**
- Vollmond, Christian, 2009: "**Kronologi, overblik og sammenhæng**", side 176-186 i Wiben, Peder (red.): *Historiedidaktik*, forlaget Columbus
- White, Michael, 2006: "**Identitet som historier – eksternaliserende, dekonstruerende og flerkonstruerende sprogbrug**", side 9-25 i *Narrativ terapi*, Hans Reitzels Forlag
- Ziehe, Thomas, 1999: "**God anderledeshed**", side 202-214 i *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Billesø & Baltzer

Bilagliste

Bilag 1 – interviewguide (1 side)

Bilag 2 – Udvalgte passager fra logbog (7 sider)

Bilag 3 – Udvalgte transskriberede passager fra interviews (1 side)

Bilag 4 – Interviewene i deres helhed (vedlagt på CD-ROM)