

## GODKENDELSE AF EMNE TIL BACHELOROPGAVEN 2014

Bruges som forside til bacheloropgaven

Navn: Lea Lemke Overland

Studienummer: z100392

Opgavens linjefag: Historie

Opgavens emne: Kvalificering af elevers historiske bevidsthed og handlekompetence,  
gennem historiske fortællinger

Antal anslag i opgaven:

Linjefagsvejleder: ANIKO [Signature] 1/3-14  
Initialer Underskrift Dato

PPD-fagvejleder: BEIVL [Signature] 1/2-14  
Initialer Underskrift Dato

Underskrift: [Signature] 22/4-14  
Studerende Dato

***The past is not past, it's not even dead yet.***

- William Faulkner, *Requiem for a Nun*

***Livet er ikke, som man har levet det,  
men som man erindrer det, og hvordan man erindrer det for at fortælle om det.***

- Gabriel Garcia Márquez

***Det er ganske sandt, hvad Philosophien siger, at Livet maa forstaas  
baglænds. Men derover glemmer man den anden Sætning, at det maa  
leves forlænds.***

- Søren Kierkegaard

## Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse .....	3
1. Indledning .....	5
2. Problemformulering .....	7
3. Metode - metodeafgrænsning/læsevejledning .....	7
4. Empiri – undersøgelsesmetode og casebeskrivelse .....	9
4.1. Observation som metode.....	9
4.2. Interview som metode.....	10
4.3. Casebeskrivelse.....	11
5. Teori.....	12
5.1. Historiebevidsthed .....	12
5.1.1. Historiebevidsthed i folkeskolen.....	12
5.1.2. Historiebevidsthed og scenariekompetence .....	14
5.2. Den historiske fortælling.....	15
5.2.1. Den historiske fortællings kendetegn og konstruktion.....	16
5.2.2. Den historiske fortællings potentialer, ift. kvalificering af historiebevidsthed.....	17
5.3. Handlekompetence som dannelsesideal.....	18
5.3.1. De syv kompetencemål og strukturmodellen .....	19
6. Analyse.....	20
6.1. Handlekompetence og strukturmodel i praksis .....	21
6.2. Vurdering .....	30
6.3. Handleperspektiv .....	31
7. Konklusion .....	33
8. Diskussion og metodekritik .....	34
9. Perspektivering.....	36
10. Litteraturliste.....	37
11. Bilag.....	39
11.1. Bilag 1) Interviewguide – overordnede temaer og forslag til spørgsmål.....	39

11.2. Bilag 2) Historiebevidsthedens forskellige produktionssteder .....	41
11.3. Bilag 3) Strukturmodel.....	42
11.4. Bilag 4) Vagn Oluf Nielsen – elevernes forståelse af skolefaget .....	43
11.5. Bilag 5) Uddrag af interview med elev A .....	44
11.6. Bilag 6) Uddrag af interview med elever .....	45
11.7. Bilag 7) Uddrag af interview med elever .....	47

## 1. Indledning

I 1993 fik begrebet *historiebevidsthed* sin entre i den danske folkeskole og har siden da, fyldt meget i historiedidaktikkens verden. I Formålet for historie stod der: ”*Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet...*”<sup>1</sup> (Binderup og Troelsen, 2012:30). Det blev hermed bestemt, at der igennem historieundervisningen skulle være fokus på elevernes historiebevidsthed og dermed øget fokus på elevernes forståelse af historiens dimensioner, deres samspil og sammenhæng. At historie indeholder flere dimensioner er nemlig essentiel i tanken bag historiebevidsthed: ”*At have historiebevidsthed vedrører det forhold, at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig, og begrebet vedrører, hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i nutiden*” (Gads historieleksikon, 2009:240).

Historiebevidsthed har stadig en central rolle i fagets formål i dag. I Fælles Mål under ’Formålet for historie’, står der skrevet, at ”*Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder*” (Fælles Mål, 2009:3). At skulle give eleverne indsigt i, at de selv og deres verden omkring er historieskabte og give dem forudsætninger for at reflektere over deres handlemuligheder, hænger sammen med tanken bag historiebevidsthed - mennesket lever i nutiden, hvor fortiden fortolkes, og hvor man stiller forventninger op for fremtiden – historiebevidsthed er et menneskeligt grundvilkår (Wiben, 2009:27). Når man anskuer historien på denne måde, gør man op med tanken om, at historie kun er noget, der hører fortiden til. Ifølge Pietras og Poulsen er mange elever præget af denne forestilling – det, eleverne hører om, er overstået, historien har ingen nytteværdi (Pietras og Poulsen, 2011:41). Denne opfattelse af historie peger stik modsat tanken bag historiebevidsthed – fortid, nutid og fremtid fungerer i et samspil med hinanden; ”*(...)det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i det nutidige*”.

I det fjerde og sidste praktikforløb, blev undervisningsforløbet tilrettelagt således, at elevernes historiebevidsthed og dennes dimensioner, var i fokus. Dette blev gjort pga. egen interesse i begrebet, men også da det er omdrejningspunktet for skolens historieundervisning. Undervisningen foregik i 7.V på en skole i Københavns Kommune, og undervisningsforløbet handlede om sundhed og sygdomme i et historisk perspektiv, med fokus på historiebevidsthedens dimensioner; *fortiden, nutiden og fremtiden*. For at berette om de store sygdomme og deres påvirkning på det omkringliggende samfund, blev den historiske fortælling brugt som undervisningsmetode.

---

<sup>1</sup> Læreplanen for historie blev omtalt som *Historie 95* (Pietras og Poulsen, 2011:62).

Fortællingernes indhold var genstand for de efterfølgende diskussioner, en arbejdsform undersøgelser peger på, at eleverne foretrækker (Poulsen, 2013:155). Den historiske fortælling er en del af historiefagets formål og må derfor implementeres i undervisningen. I undervisningsvejledningen er den tilmed beskrevet som en erkendelsesform, der kan anvendes på forskellig vis (Fælles Mål, 2009:39+40). Set i lyset af både Fælles mål og undervisningsvejledningen tyder det på, at den historiske fortælling indeholder faglige såvel som dannelsesmæssige potentialer: ”*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, 2009:21).

I praktikkens efterbehandlingsarbejde blev det gennem interview med eleverne tydeligt, at eleverne var begejstrede for den historiske fortælling, som undervisningsmetode. Men samtidig stod det også klart, at målet om at styrke elevernes historiebevidsthed, med fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning i centrum, ikke var blevet opfyldt, som ønsket. Observationer der blev indsamlet i praktikken samt interviewene tydeliggjorde, at det var svært for eleverne at forholde sig til fremtidsdimension, mens de havde en god forståelse for fortids- og nutidsdimensionen. Eleverne fandt det yderligere svært at handle, når undervisningen bød på spørgsmål, der var rettet mod fremtiden og elevernes forventninger dertil.

Eleverne i praktikken havde altså vanskeligheder ved følgende: at forholde sig til fremtidsdimensionen, og ved at være aktivt handlende særligt ift. spørgsmål rettet mod fremtiden. At elever i den danske folkeskole må lære at kunne handle og deltage aktivt afspejles i Folkeskolens formål: ”*Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*” (Fælles Mål – Elevernes alsidige udvikling, 2009:3) og i Fælles Mål for historie: ”*(...)reflektere over deres handlemuligheder*” (2009:3).

På baggrund af dette findes det interessant og relevant at undersøge, hvorfor undervisningen i praktikken ikke levede op til målene, og hvordan undervisningen ellers kan tilrettelægges for at opfylde målet om at styrke elevernes historiebevidsthed og få dem til at reflektere over deres handlemuligheder.

Overstående overvejelser og tanker, har ført frem til følgende problemformulering;

## 2. Problemformulering

- *Hvordan kan man i arbejdet med historiske fortællinger, styrke elevernes historiebevidsthed, med handlekompetence som dannelsesideal? Og hvilke udfordringer kan der opstå heri?*

## 3. Metode - metodeafgrænsning/læsevejledning

Denne opgave vil beskæftige sig med de tre nøglebegreber, der er synlige i overstående indledning og problemformulering; *den historiske fortælling, historiebevidsthed og handlekompetence*<sup>2</sup>. Disse nøgleord vil være i centrum, da de er tydelige i opgavens empiri, men også da de vurderes for værende relevante og uundgåelige at arbejde med og forholde sig til, som historielærer.

I overstående indledning er der præsenteret to forskellige versioner af historiebevidsthedsbegrebet. Dette skyldes, at Fælles Mål fra 2009 skriver historiebevidsthed i to ord; *historisk bevidsthed*. Visse steder skrives det, at disse to begreber indeholder forskellige elementer. Dette er dog en dybere didaktisk diskussion, der ikke findes relevant at inddrage i denne opgave.

Da opgaven yderligere tager udgangspunkt i Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed og han i Gads Historieleksikon henviser til *historiebevidsthed*, når man slår *historisk bevidsthed* op (Gads Historieleksikon, 2009:248), vil begrebet i denne opgave blive præsenteret som *historiebevidsthed*.

Opgaven er struktureret på følgende måde:

Empiri – redegørelse og undersøgelsesmetode: I dette afsnit vil den empiri, der ligger til grund for opgaves undersøgelse præsenteres. Da empirien består af observation og interview, vil der først blive redegjort for observation som metode. Til dette anvendes Cato Bjørndals bog *Det vurderende øje*. Dernæst vil der blive redegjort for interview som metode, ud fra Steinar Kvale. Som en del af praktikkens efterbehandlingsarbejde, hvor problemstilling var blevet tydelig, blev der udført interview med elever. Uddrag af interviewene anvendes også i analysen, men vil fungere som sekundær empiri. Til sidst vil den konkrete praksiserfaring, der udgør denne opgaves primære empiri, blive præsenteret – denne kaldes for 'casebeskrivelse'.

Teori: Dette afsnit indrammer opgavens nøglebegreber, som defineres og beskrives. Dertil vil teorierne, der knytter sig til nøglebegreberne, blive udfoldet, da de anvendes i analysen.

---

<sup>2</sup> Uddybende begrebsafklaring findes i opgavens teoretiske afsnit.

*Historiebevidsthed* - behandles ud fra Bernard Eric Jensens (forkortes BEJ) forståelse, tanker og definition. Da historiebevidsthed indgår i Formålet for historie, vil der også blive redegjort for dets centrale plads i faget historie. Historiebevidsthed som begreb er blevet diskuteret og defineret af mange, så når der i denne sammenhæng er fokus på BEJ, handler det om, at han ofte er blevet gjort til talsmand for begrebet. Samtidig arbejder BEJ med begrebet *scenariekompetence* som et præmis for historiebevidsthed, hvilket ligeledes vil indgå som et element i analysen.

*Historisk fortælling* – her vil den historiske fortællings konstruktion og kendetegn blive defineret. Dette gøres, da fortællingen kan have forskellige fremstillingsformer, og der i denne sammenhæng er fokus på den mundtlige historiske fortælling. Her anvendes Jens Pietras og Jens Aage Poulsens kapitel ”*Fortællingen i historieundervisningen*” fra bogen *Historiedidaktik*, og Jan Bjarne Bøes fire kriterier for en historisk fortælling. Dernæst vil fortællingen blive behandlet som undervisningsmetode med fokus på, hvilket potentiale den kan have ift. at styrke elevernes historiebevidsthed. Hertil anvendes pointer fra Thomas Binderups kapitel *Historiebevidsthed og fortælling* (fra bogen *Historiebevidsthed i det moderne*), som netop behandler spørgsmålet om, hvordan den historiske fortælling kan bidrage til styrkelsen af elevernes historiebevidsthed.

*Handlekompetence* - vil blive defineret på baggrund af Hans Jørgen Kristensens tanker og udgør denne opgaves overordnede dannelsesideal. At det bruges som dannelsesideal bunder i to faktorer: Opgavens problemstilling handler overordnet om, at eleverne fandt det svært at være aktivt handlende, og samtidig tydeliggøre folkeskolens overordnede formål, at skolens skal forberede eleverne på at kunne deltage i et samfund med frihed og folkestyre.

I arbejdet med Kristensens tanker om handlekompetence, vil der være fokus på de syv kompetencemål, samt strukturmodellen som beskriver handlekompetence som et sammenhængende hele.

Analyse: I analysen vil empirien blive analyseret ud fra Kristensens kompetencemål. Disse vurderes som et væsentligt redskab til at belyse undervisningen ud fra lærerens perspektiv, når handlekompetence udgør dannelsesidealet. I denne sammenhæng er hensigten at undersøge, hvordan arbejdet med de historiske fortællinger kan kvalificere elevernes historiebevidsthed, og hvilke tegn på handlekompetence (samt mangel på samme) der blev tydelige i dette arbejde. I dette vil resultater af undersøgelsen ’*Ungdom og historie i Danmark*<sup>3</sup>’ foretaget af Vagn Oluf Nielsen blive inddraget, med henblik på at definere de problemstillinger, der bliver tydelige gennem analysen. ’*Ungdom og historie i Danmark*’ er den danske del af den omfattende europæiske

---

<sup>3</sup> ”...’*Ungdom og historie i Danmark*’, som involverede 851 elever og 43 lærere...” (Binderup, 2007:46).



undersøgelse 'Youth and history', der har undersøgt skoleelevers historiebevidsthed<sup>4</sup>. I Vurdering af analysen, vil der forekomme en sammenfatning af analysens væsentligste pointer.

I analysen vil der dog kun være fokus på kompetencemål 1, 2, 5, 6 og 7 samt strukturmodellen, der indgår under kompetencemål 6. Denne afgrænsning kan forklares ved, at de udvalgte kompetencemål vurderes som mest relevante ift. denne opgaves problemstilling. Dog er alle kompetencemål beskrevet i teorien, da disse vil indgå i handleperspektivet. I handleperspektivet vil det fremgå, hvordan arbejdet med de historiske fortællinger også kunne have været tilrettelagt således, at undervisningen nemmere kunne arbejde med fremtidsdimensionen og, hvordan eleverne selv kunne have været mere handlende.

Konklusion: Her vil der på baggrund af hele opgaven blive svaret på problemformuleringen. De væsentligste pointer og konklusioner, der har været gennem opgave, vil blive fremhævet.

Diskussion og metodekritik: I dette afsnit vil opgavens empiriske grundlag blive sat i et kritisk lys, både mht. undersøgelsesmetoden og empiriens resultat. Der vil blive sat spørgsmål ved, om elevernes historiebevidsthed overhovedet er noget der kan måles, og hvilke undersøgelsesmetoder der i så fald er hensigtsmæssige at anvende.

Perspektivering: Her vil der blive præsenteret to tanker, der i løbet af denne proces har gjort sig bemærket. Her drejer det sig om en anden didaktisk indgang til undervisningen og en anden måde at analysere opgavens empiri på.

## **4. Empiri – undersøgelsesmetode og casebeskrivelse**

Empirien der præsenteres i denne opgave, består af en observation af en undervisningssituation og uddrag af interview med elever. Observationen er lavet under praktikken december 2013/januar 2014 og udgør denne opgaves primære empiri. Observationen vil primært være i centrum i analysen, men der inddrages også uddrag fra interviewene, udformet i praktikkens efterbehandlingsarbejde.

### **4.1. Observation som metode**

At observere kan defineres som en kvalitativ metode til at indsamle empiri på, og kan ydermere defineres som;

---

<sup>4</sup> "En omfattende europæisk undersøgelse 'Youth and history' fra 1995, hvor 14-15-årige skoleelevers historiebevidsthed undersøgte i 25 lande giver en god viden (men desværre også noget nær den eneste viden) om elevernes historiebevidsthed og om deres forståelse af faget" (ibid.).

... ”en opmærksom iagttagelse – det vil sige, at man på koncentreret måde forsøger at observere noget, der har pædagogisk betydning. For læreren er observation altså en professionel færdighed, tilknyttet vedkommende arbejdsopgaver – man observerer for at kunne lægge forholdene bedst muligt til rette for læring” (Bjørndal, 2013:34).

Når der observeres, kan der være tale om *observation af første og anden orden* (ibid.). En observation af første orden foregår ved, at den der observerer den pædagogiske situation, har observationen som primær opgave. En observation af anden orden beskrives som ”*Læreren eller vejleders kontinuerlige observation af den pædagogiske situation, han eller hun selv indgår i*” (ibid.). I denne sammenhæng er der både tale om observation ved første og anden orden. Observationerne var tilrettelagt således, at én praktikant varetog undervisningen (undertegnede), mens de to resterende observerede og noterede. Dette har været en fordel, da observationer af anden orden har den konsekvens, at observatøren har begrænsede muligheder for, at registrere informationer undervejs (Bjørndal, 2013:52). Ved at inddrage andre observatører, har det været muligt at sammenligne observationerne og derved komme frem til en fælles forståelse af, hvad der skete i undervisningen. Derved blev der registeret både *undervejs i* og *efter* den pædagogiske situation (Bjørndal, 2013:54).

Når man observerer, må det også på forhånd fastlægges, hvilken grad af struktur observationen skal have. Bjørndal skriver, at man enten kan have et *bredt* eller *afgrænset* fokus. Ved at have et bredt fokus vil observatøren(e) være åbent indstillet overfor de forhold, der dukker op i løbet af observationen. Ulempen ved dette er, at observatøren risikerer at drukne i informationssøgning (Bjørndal, 2013:56). Observationer med et mere afgrænset fokus fremstår mere strukturerede. Her vil observatøren kun fokusere på ét/nogle få områder.

Som udgangspunkt har observationen, der udgør denne opgaves empiri, både haft et bredt og afgrænset fokus. At den fremstår som afgrænset kan forklares ved, at der på forhånd var sat mål for undervisningen, som observatørerne automatisk havde fokus på. Dog fremstår de også som brede, da der inden observationen ikke var fastlagt en problemstilling, og derved var observatørerne netop åbne for andre forhold end kun målene for undervisningen.

#### **4.2. Interview som metode**

Efter praktikforløbet blev den problemstilling, der udgør denne opgaves udgangspunkt, fastlagt på baggrund af observationerne. For at få en dybere forståelse af problemstillingen, blev der i praktikkens efterbehandlingsarbejde udført interviews med elever. Her var intentionen at få et

nærmere indblik i elevernes tanker om den historiske fortælling, elevernes historiebevidsthed og det at handle aktivt i historieundervisning.

Når interview anvendes som undersøgelsesmetode, er der tale om en måde til at opnå indsigt i interviewpersonens meninger, holdninger, synspunkter og livsverden igennem en samtale, der har en struktur og et fast formål (Kvale, 2009:19). I denne sammenhæng er *forskningsinterviewet*, som har til formål at producere viden, blevet anvendt (Kvale, 2009:18). Forskningsinterviewet kan karakteriseres ved, at det er bygget på dagliglivets samtale samtidig med, at det er en professionel samtale, og defineres ved at være en ”(...)opmærksomt udspørgende og lyttende metode, der har til formål at tilvejebringe en grundigt efterprøvet viden” (Kvale, 2009:19). Derfor bliver forskningsinterviewet ikke en samtale, hvor parterne er ligestillede – forskeren definerer og kontrollerer den konkrete situation, særligt ved at være den, der på forhånd har fastlagt et emne og ved at følge op på de svar, den interviewede giver (ibid.).

Ift. forskningsinterviewet findes der yderligere forskellige måder at strukturere et interview på. I denne forbindelse blev *det semistrukturerede livsverdensinterview* anvendt. Dette defineres som et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener (Kvale, 2009:19). I forbindelse med det semistrukturerede interview kan der udarbejdes en *interviewguide*, der indeholder en skitse over emner, samt forslag til spørgsmål (Kvale, 2002:133). I *Bilag 1. Interviewguide* fremgår de temaer, som var udgangspunktet for interviewet. Da interviewene foregik efter praktikforløbet, var problemstilling defineret, og temaerne var således bestemt ud fra denne. Interviewguiden blev brugt som en overordnet guideline for interviewenes indhold og dagsorden, men samtidig blev interviewene holdt så åbne og fleksible, at der var plads til at forfølge elevernes umiddelbare og spontane tanker og refleksioner.

### 4.3. Casebeskrivelse

Det overordnede undervisningsforløb, hvor empirien er hentet fra, handlede om *Sundhed og Sygdomme* i et historisk perspektiv. Undervisningen blev didaktisk tilrettelagt således, at elevernes historiebevidsthed var en central del af undervisningen. Derfor skulle fortiden, nutiden og fremtiden inddrages i undervisningsplanlægningen. Disse forskellige dimensioner var en aktiv del af hver lektion og kom særligt til udtryk gennem historiske fortællinger og det efterfølgende arbejde, der behandlede de emner, der kom til udtryk gennem fortællingerne.

Den konkrete undervisningssituation, der udgør denne opgaves primære empiri, begrænser sig til en observation af én lektion, foretaget under den sidste uge af praktikforløbet. De foregående lektioner

og de historiske fortællinger, der blev fortalt beskrev, hvordan forskellige sygdomme som syfilis, pest og kolera kom til Danmark, hvilke konsekvenser de havde, og hvordan man mente, at de kunne helbredes. For også at inddrage nutidsdimensionen blev hver sygdom også sat i en nutidig kontekst – her berørte undervisningen spørgsmål som f.eks. ”*Bryder kolera stadig ud i dag, og hvordan helbreder man denne nu, ift. hvordan man førhen gjorde?*”.

I denne undervisning skulle der være øget fokus på nutiden, hvilket skulle lede frem til samtale og diskussion om fremtiden. I undervisningen blev der først fortalt en fortælling, om penicillinens opdagelse, og om hvilket gennembrud dette var. Eleverne blev bedt om at tænke over, om denne opdagelse havde nogen indflydelse på deres liv og verden i dag. Efterfølgende blev eleverne bedt om at tænke over, hvordan det kunne være, at der var sket en udvikling indenfor medicin og metoder at helbrede sygdomme på. Dette blev der fulgt op på ved at spørge eleverne om, hvilke forskellige måder man i dag kurerer sygdomme på, og hvordan disse adskilte sig fra de fortidige; her nævnte eleverne bl.a. kemoterapi, stråleterapi, insulin og kirurgi som metoder man anvender i dag. Næste spørgsmål var rettet mod fremtiden ved at spørge, hvordan eleverne forestillede sig, man kurerer sygdomme om 100 år. Dertil var der ingen svar fra eleverne. Klassen blev derefter spurgt, om de troede mennesket ville fortsætte med at udvikle nye metoder. To elever svarede, at det ikke var muligt at forudsige det. Det sidste spørgsmål rettede sig mod eleverne selv. Eleverne blev spurgt, hvordan de kunne handle her og nu og være med til at forme fremtiden. Til dette var der igen manglende respons fra eleverne, på nær en der sagde, at de som elever ikke rigtig kunne gøre noget.

## **5. Teori**

### **5.1. Historiebevidsthed**

#### **5.1.1. Historiebevidsthed i folkeskolen**

Som nævnt indledningsvist, blev begrebet historiebevidsthed for første gang nævnt i 1993. Dette skete på baggrund af en ny Folkeskolelov og begrebet blev bl.a. en del af fagets formål, for at gøre op med den traditionelle klasse- og fortidsfikserede kronologiske organisering af det faglige indhold: ”*Begrebet historiebevidsthed er blevet indført for at bryde med den kronologiske og videnskabscentrerede til historieundervisningen, der udelukkende drejede sig om ren og skær fortidsfortolkning*” (Pietras og Poulsen, 2011:78). I stedet skulle elevernes nutidsforståelse være afsættet for historie. Denne skulle kvalificeres og reflekteres i samspil med elevernes fortidsfortolkning og perspektiveres til forventninger til fremtiden (ibid.).

Historiebevidsthed har været et omdiskuteret begreb og som beskrevet i metodeafsnittet, findes der også overvejelser over, hvad begrebet egentligt indeholder. I Gads historieleksikon definerer BEJ begrebet således: ”*At have historiebevidsthed vedrører det forhold, at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig, og begrebet vedrører, hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i nutiden*” (Gads Historieleksikon, 2009:240). Menneskets lever i nutiden, hvor fortiden fortolkes, og hvor der stilles forventninger til fremtiden – fortiden og fremtiden, er med til at præge nutiden. Der kan altså tales om samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen, 1996:6).

Når Fælles Mål foreskriver, at undervisningen skal *styrke* elevernes historiebevidsthed hænger det sammen med, at historiebevidsthed altid er til stede hos mennesket, bevidst eller ubevidst (Binderup, 2007:18). Derfor bliver det ikke skolens opgave at *skabe* elevernes historiebevidsthed, men at videreudvikle den historiebevidsthed, eleverne i forvejen bærer med sig, hvilket bryder med tanken om, at menneskets kan være historieløst<sup>5</sup>. Samtidig kaster det også lys over, at mennesket udvikler deres historiebevidsthed hele tiden og i mange forskellige kontekster. Historiebevidsthed er ikke et begreb, der - i en skolemæssig sammenhæng - er forbeholdt historiefaget eller skolen, den dannes også uafhængigt af deraf. I BEJs model over historiebevidsthedens forskellige produktionssteder nævnes også elementer som teater, rejser, museer, livshistorie/familiehistorie (se bilag 2). etc. som steder, hvor eleverne får styrket deres historiebevidsthed. Ift. dette nævner BEJ, at læreren må medtænke, at eleverne netop udvikler deres historiebevidsthed i andre sammenhænge. Hvis læreren ikke tænker dette med, er der farer for, at eleverne kan opleve undervisningen som ’kedelig og perspektivløs’ (Pietras og Poulsen, 2011:67). Selvom eleverne som udgangspunkt altid har en vis historiebevidsthed med sig, vil denne udvikle sig, og det må være skolens rolle at forsøge at bearbejde og videreudvikle deres historiebevidsthed, på kvalificeret vis (Jensen, 1996:9).

Som sagt påvirkes og udvikles elevernes historiebevidsthed sig i de forskellige kontekster, som eleverne interagerer i. Skolens rolle bliver bl.a. at tydeliggøre, at mennesket er historieskabte, såvel historieskabende (Fælles Mål, 2009:21), hvilket er en vigtig erkendelse ift.

historiebevidsthedsbegrebet: ”*Man kan udvikle sin historiebevidsthed – siges det – ved at komme til en bedre forståelse af det forhold, at mennesker på samme tid er historieskabte og historieskabende*” (Jensen, 1996:5). At være historieskabte vedrører det forhold at være bevidst om,

---

<sup>5</sup> Definition skrevet af BEJ: ”*Det er da et negativt ladet udtryk, der bruges til at angive, at nogle mennesker ikke kender de allervæsentligste dele af kulturarven... Begrebet dukker bl.a. op i forbindelse med den debat, der kører om den manglende effekt af skolens historieundervisning & Ingen socialt fungerende mennesker er imidlertid historieløse i betydningen af at være helt uden historiebevidsthed*” (Gads historieleksikon, 2009:244).

at mennesket er et produkt af og er påvirket af historiske og samfundsmæssige omstændigheder – mennesket bruger fortiden, i en nutidig sammenhæng. Når man taler om at være historieskabende handler det om, at man som menneske er medspiller og påvirker udviklingen gennem vores liv og handlinger (Pietras og Poulsen, 2011:65). Dette tydeliggør også det forhold, at eleverne igennem historiefaget ikke kun skal lære noget *om* historie, men at de også skal lære, at de selv *er* historie. Lignende indstilling er også en del af historiebevidsthedsbegrebet: ”*Historiebevidsthed er imidlertid ikke kun et spørgsmål om at vide noget om historie, men i høj grad også et spørgsmål om at forstå, at vi er historie*” (Jensen, 1996:6).

For at eleverne kan opnå en erkendelse af, at de selv *er* historie, må de få sat sig selv og deres tid i perspektiv ved at sammenligne den med noget andet. Dette kan læreren gøre ved at arbejde med begreberne *aktualisering* og *distancering*. Når man arbejder med at aktualisere ift. til et givent emne, prøver man at belyse, hvordan emnet er af eller kan få betydning for elevernes livsverden: ”*En aktualisering er et forsøg på at give et emne eller tema en klar nutidsrelatering*” (Jensen, 1996:13). For at undgå at forskellen mellem fortid og nutid bliver udvisket, er det vigtigt, at der også løbende arbejdes med distancering af emnet: ”*(...)altså en undervisning, hvor man har sat sig for at få indkredset og præciseret, hvori forskellen mellem den behandlede tid og vor egen tid består*” (ibid.). Når undervisningen strukturelt anvender disse begreber, vil eleverne skulle bruge dem selv som reference- og sammenligningspunkt (ibid.). Her vil eleverne bruge dem selv aktivt, og igennem dette vil eleverne kunne få indsigt i deres *historicitet*, som netop sammenholder det at være historiebevidst og historieskabte såvel som historieskabende (Gads historieleksikon, 2009:238).

### **5.1.2. Historiebevidsthed og scenariekompetence**

I forbindelse med historiebevidsthed nævner BEJ begrebet *scenariekompetence*.

Scenariekompetence er en af historiebevidsthedens brugsfunktioner, og begrebet defineres således: ”*Når mennesker sammenkobler fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, opbygges og udvikles en scenariekompetence – altså en evne til at opstille, gennemspille og vurdere sociokulturelle scenarier*” (Jensen, 1996:12). Historiebevidsthed kan altså anskues som en sociokulturel læreproces, da mennesket sammenkobler forståelsen af nutiden med forventninger til fremtiden, når de forsøger at blive klogere på, hvordan livet kan og skal leves, særligt i et fremadrettet perspektiv (Jensen, 1996:8).

BEJ tillægger denne scenariekompetence stor betydning ift. at kunne leve og fungere sammen med andre mennesker i et samfund, da mennesket må kunne udarbejde begrundende forventninger til

fremtiden. Dette sker netop ved at udnytte sin fortidsfortolkning og nutidsforståelse (ibid.). At kunne udnytte sin fortidsfortolkning og nutidsforståelse på denne vis, kan være med til at skabe det handlingsduelige individ, som må evne at kunne indleve sig i kulturer og menneskers liv på tværs af tid og rum. Det er nemlig også i mødet med det anderledes, der giver os et indblik i, hvordan vi selv er, hvilket også bidrager til menneskets identitetsdannelse (Jensen, 1996:7).

At inddrage et sådan perspektiv vil kunne få positive konsekvenser for historiefaget. Det vil være medvirkende til at give faget et mere fremadrettet sigte, noget som der ellers har været meldt savnet (Jensen, 1996:12).

Opsummerende kan det siges, at historiebevidsthedsbegrebets sigte er at skabe og se en sammenhæng mellem fortiden, nutiden og fremtiden eller sagt med andre ord: at se samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Historiebevidsthed er en del af mennesket – det er et almenmenneskeligt vilkår, som vi anvender bevidst og ubevidst.

I skolen bliver det derfor lærerens opgave at kvalificere den historiebevidsthed, eleverne på forhånd har med sig og samtidig give dem indsigt i, at mennesket er historieskabte såvel som historieskabende. Og i forlængelse af kvalificeringen af historiebevidstheden, må skolen også danne rammer for at udvikle den scenariekompetence, der er en del af historiebevidsthedsbegrebet og nødvendig ift. at kunne se sig selv som historieskabende.

## 5.2. Den historiske fortælling

Som der redegøres for i det forrige afsnit, er en af historielærerens primære opgaver at kvalificere elevernes historiebevidsthed. I forbindelse med dette tillægger BEJ og Binderup det narrative (dermed fortællingen) en væsentlig betydning. Samtidig er det et formelt krav at medtænke den historiske fortælling i undervisningen. Den historiske fortælling har nemlig en central plads - både i Formålet for historie og i undervisningsvejledningen for historie. Derfor vil der i det følgende blive redegjort for den historiske fortællings potentialer ift. at styrke elevernes historiebevidsthed, samt dens fremstillingsform. Dette synes væsentligt, da fortællingen som udgangspunkt kan have mange forskellige fremstillingsformer<sup>6</sup>, og der i denne sammenhæng er fokus på den mundtlige historiske fortælling.

Når den historiske fortælling kædes sammen med begrebet *det narrative*, kan det forklares ved, at det narrative er et fagudtryk, der bruges som betegnelse for historie i betydningen af, at noget

---

<sup>6</sup> ”Fortællinger er mange ting: Historiske romaner, taler, højtideligheder, musikstykker og oldtidsfund” (Binderup, 2007:28).

fortælles – altså en fortælling (Gads Historieleksikon, 2009:438)<sup>7</sup>. Det narrative defineres af Jerome Bruner således; ”*Mennesker skaber mening i verden ved at fortælle historie om den – ved at anvende den narrative tænke måde til at konstruere virkeligheden*” (Bruner, 1998:205). If. Bruner er den narrative tænkning en ud af to måder<sup>8</sup> at bringe orden og mening i virkeligheden på. Det er en meningskabende og betydningsbærende kommunikationsform, da den giver indsigt og forståelse ved, at etablere forbindelser og sammenhænge (Pietras og Poulsen, 2011:125).

Det narrative (fortællingen) kan altså bruges til at skabe mening om vores forståelse af os selv, samt omverdenen: ”*Fortællingen er i dyb forstand en folkekunst, der udveksler almindelige opfattelser af hvordan mennesker er, og hvordan deres verden er*” (Bruner, 2012:103). Denne mening skabes især, når mennesket netop udveksler opfattelser. I forbindelse med dette tillægger Bruner samtalen og dialog stor betydning. Det er igennem den dialogiske proces, vi når til erkendelse af ’den andens’ perspektiv og historie. Det er gennem samtalen med andre, vi lærer en masse om os selv og om verden (Bruner, 1998:160).

### **5.2.1. Den historiske fortællings kendetegn og konstruktion**

Som sagt kan fortællingen have mange forskellige fremstillingsformer, og det findes derfor væsentligt at redegøre for, hvordan den historiske fortælling kan defineres, og hvilke kriterier fortællingen skal indeholde for, at kunne kategoriseres som en historisk fortælling.

Binderup skriver, at fortællingen overordnet set kan karakteriseres som et sammenhængende forløb, der indeholder en indledning/begyndelse, en sammenhængende handling og en afslutning (Binderup, 2007:29). Fortællingen kan også karakteriseres ved at være en undren over, hvordan fortiden kunne have set ud. Dog har den historiske fortælling en fremstillingsform, der gør, at man kan adskille den fra de andre fremstillingsformer, som fortællingen kan have. Jan Bjarne Bøe<sup>9</sup> nævner fire elementer, der skal være tilstede, før man kan tale om en historisk fortælling;

- ”*Den historiske fortælling foregår i en forgangen tid, det vil sige, at den udspiller sig i en af tidsepokernes rum.*
- *Den indeholder en stedafgrænsning, og handlingen udspiller sig altså et bestemt og nærmere defineret sted i realverdenen.*

---

<sup>7</sup> Af Bernard Eric Jensen.

<sup>8</sup> Den ’anden måde’ kaldes for logisk-videnskabelig og foregår gennem analyser, synteser og kategoriseringer (Pietras og Poulsen, 2011:125).

<sup>9</sup> Jan Bjarne Bøe - professor i historiedidaktik ved Universitetet i Stavanger.



- *Den historiske fortælling handler om mennesker, som gør noget, agerer, enten almindelige hverdagsmennesker eller 'de store mænd'. Naturskildringer falder således uden for gruppen.*
- *Sluttelig skal den historiske fortælling gøre krav på at være sandfærdig. Fortællingen skal bygge på viden og indsigt og fremstå som saglig og pålidelig" (ibid.).*

At den historiske fortælling skal gøre krav på at være sandfærdig, beskrives også af Pietras og Poulsen - for dem er det, det afgørende element for, om man kan tale om en historisk fortælling. De henviser til den tyske historiker Reinhardt Koselleck<sup>10</sup>, der har beskrevet sammenhængen mellem den historiske fortælling og kilder således: *"Strengt taget kan kilder ikke bestemme, hvad vi fortæller. Men de kan forhindre os i at fremsætte udsagn, der ikke kan begrundes i kilderne. Kilderne har vetoret"* (Pietras og Poulsen, 2011:126).

Til sidst kan det nævnes, at fortællingen må rumme elementer, der er genkendelige for eleverne. Der skal skabes mulighed for, at elevernes kan perspektivere til forskellige forhold, som de kender fra deres egen hverdag og samfund: *"Endelig må undervisningens indhold have relevans og betydning for eleverne. Deres livsverden skal være en del af undervisningen og undervisningen skal have noget at sigte og en betydning for deres livsverden"* (Binderup, 2007:47)<sup>11</sup>. Dette kan forklares ved, at eleverne har nemmere ved at forholde sig til historien, når formidlingen og indholdet skaber muligheder for identifikation. Den historiske fortællings potentiale består bl.a. i, at den kan skabe spænding, indlevelse, den kan tale til det emotionelle og kan skabe identifikationsmuligheder. Disse nøgleord er ifølge Pietras og Poulsen netop forudsætningen for, at eleverne kan opleve historien som vedkommende, hvilket kan være medvirkende til at vække elevernes nysgerrighed (Pietras og Poulsen, 2011:128).

### **5.2.2. Den historiske fortællings potentialer, ift. kvalificering af historiebevidsthed**

Når fortællingen anses for at have potentiale ift. at kunne kvalificere elevernes historiebevidsthed, hænger det sammen med, at den er en meningsskabende og betydningsbærende kommunikationsform, som anvendes af mennesket til alle tider (Pietras og Poulsen, 2011:125). Det er særligt fortællingens struktur, der kan bidrage til, at eleverne kan få skabt en sammenhæng mellem fortiden, nutiden og fremtiden, samtidig med at den kan iscenesætte en af historiebevidsthedsbegrebets opgaver – at se sig selv som historieskabende: *"Den historiske fortælling er imidlertid ikke kun af betydning, når der bliver arbejdet med fortidens mennesker. Den*

---

<sup>10</sup> Reinhardt Koselleck (1923-2006) – tysk historiker.

<sup>11</sup> Livsverden defineres således: (...) *"den enkelte persons samfundsskabte men individuelt tilegnede livsverden"* (Binderup, 2007:20).

*er tillige relevant, når børn og unge skal udbygge deres forståelse af, at de selv er historie”*  
(Jensen, 1996:15).

At eleverne må opnå en forståelse af, at de selv er historie kan afspejles også i BEJs definition af historiebevidsthed: *”At have historiebevidsthed vedrører det forhold at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig”* (Gads Historieleksikon, 2009:240). Når man bruger den historiske fortælling til at opnå denne indsigt, belyser det også det dannelsesmæssige potentiale, der findes i faget historie samt den historiske fortælling. Fortællingen har nemlig også den fordel, at den faciliterer fællesskaber og kan skabe individuel og kollektiv identitet (Pietras og Poulsen, 2011:126).

Udover at kunne faciliterer fællesskaber og kollektiv identitet, kan fortællingen også være med til at skabe mening om os selv. Det at skabe fortællinger om sig selv og sin omverden, bliver en central del af eleverne identitetsdannelse, hvilket også er en vigtig dannelsesmæssig funktion knyttet til historiebevidsthedsbegrebet (Pietras og Poulsen, 2011:72). At fortællinger indeholder dette dannelsesmæssige potentiale, bliver også tydeligt i formålet for historie: *”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, 2009:21).

Den narrative tilgang og fortællingens struktur, kan altså være med til at skabe en sammenhæng og mening for eleverne, hvilket kan være medvirkende til at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Den historiske fortælling er nemlig ideel ift. at italesætte det samspil af dimensioner som historien (jf. historiebevidsthedsbegrebet) består af: *”Historiebevidstheden giver mennesket en forståelse af det samspil, der er mellem fortid – nutid – fremtid (fortolkning, oplevelse og forventning), og ved at lave en fortælling om det opnår vi en menings dels for os selv, men også til at kunne kommunikere denne mening videre til andre”* (Binderup, 2007:37).

### **5.3. Handlekompetence som dannelsesideal**

Handlekompetence er ligeledes et nyere begreb, som har vundet indpas i den pædagogiske verden (Kristensen, 2007:52). Særligt har Hans-Jørgen Kristensen og Karsten Schnack repræsenteret og behandlet dette begreb. I denne opgave vil der tages udgangspunkt i Kristensens udlægning af handlekompetence, der også udgør buddet på et dannelsesideal. If. Kristensen er handlekompetence forbundet med tanken om politisk dannelse, samt aktiv deltagelse i et demokratisk samfund - *demokratisk dannelse* betegner derfor den politiske dannelse. Handlekompetence bliver dermed en del af Folkeskolens formålsparagraf, da den indgår centralt i tanken om den demokratiske dannelse

(Kristensen, 2007:38).

Selvom der tages udgangspunkt i Kristensen behandling af begrebet, findes det relevant at inddrage en af Schnacks pointer: handlekompetence er et dannelsesideal og derfor er det vanskeligt at *måle* udviklingen af den (Bisgaard og Rasmussen, 2010:15). Derved kan Kristensens syv kompetencemål bruges som vejledende og som pejlemærke, til at evaluere undervisningen.

Kristensen sammentænker folkeskolens overordnede formål med handlekompetence, hvor handlekompetence bliver et redskab til at kunne opnå de disse. Særligt fremhæver han stk. 2: *"(...)får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"* og stk. 3: *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati"* (Fælles Mål – Elevernes alsidige udvikling, 2009:3). Disse formål fremhæver, at eleverne må lære at handle ud fra en forståelse af, at samfundet er demokratisk, og til dette bliver elevernes handlekompetence et nødvendigt redskab. Hertil nævner Kristensen elevernes *fremtidsberedskab* som en præmis for handlekompetencen. Fremtidsberedskabet skal ses i sammenhæng med en fremtid, som er ukendt og usikker, og som endnu ikke er skrevet: *"(...)hvor flere fremtider er mulige som resultat af forskellige menneskelige valg"* (Kristensen, 2007:39). Fremtidsberedskabet indgår i en sammenhæng med ønsket om, at eleverne får lyst til og mod på at være med til at forme deres egen, samt fællesskabets, fremtid i det senmoderne samfund, som beskrives som et ufuldendt projekt (ibid.). For at dette kan lade sig gøre, må elevernes handlekompetence udvikles således, at de kan undersøge, analysere, vurdere og handle på baggrund af egne holdninger. Derudover må eleverne også udvikle mod, overskud, selvstændighed og tillid til sig selv og fællesskabets muligheder (Kristensen, 2007:30).

En del af fremtidsberedskabet indebærer også, at eleverne lærer at skaffe sig informationer om de problemstillinger fremtiden evt. kunne byde på, samt at lære at forholde sig til disse. Dette må ske på en måde, der modvirker handlingslammelse og giver mulighed for at kunne se, at alle har muligheden for at gøre noget konstruktivt (Kristensen, 2007:39).

### **5.3.1. De syv kompetencemål og strukturmodellen**

I forbindelse med begrebet handlekompetence har Kristensen opstillet syv kompetencemål, som beskriver handlekompetence. Disse kompetencemål og den tilhørende struktur skal forstås som et sammenhængende hele (Kristensen, 2007:41).

De syv kompetencemål beskrives således:

1. *"Eleverne må lære at undersøge, analysere og forstå den nutidige verden og virkelighed.*

2. *Eleverne må lære at undersøge og forstå væsentlige aktuelle udviklingstendenser.*
3. *Eleverne må lære at klargøre, diskutere og tage stilling til værdier.*
4. *Eleverne må lære at forholde sig til udviklingen og alternativer til udviklingen i forhold til værdier og rådende magtforhold.*
5. *Eleverne må lære at undersøge og forstå, hvilke muligheder der er for at gribe ind i forhold til de dominerende udviklingstendenser og i den forbindelse lære at samtale, forhandle og deltage i beslutninger.*
6. *Den viden og de færdigheder eleverne må tilegne sig må først og fremmest bestemmes ud fra, hvad der er nødvendigt for at kunne klare de opgaver, der er skitseret i punkterne 1-5 ovenfor.*
7. *Eleverne må udvikle nødvendig tillid til sig selv og til fællesskabets (samfundets) muligheder og lære at reflektere over egne valg og mulige konsekvenser af valg under de vilkår, der eksisterer i det senmoderne” (ibid.).*

Som en del af kompetencemål 6 har Kristensen udviklet *strukturmodellen* (se bilag 3).

Strukturmodellen beskriver, hvilke kundskaber og færdigheder der skal til for at opnå kompetencemål 1-5 (Kristensen, 2007:45). Disse er opdelt i forskellige delkompetencer, som må ses i et sammenhængende hele. I midten af modellen ligger delkompetencen *Indsigt*, som også kunne været forklaret ved *viden* eller *kundskabsområder*: ”Ordet *viden* kan imidlertid dække over flere forståelser og flere kundskabsområder og er derfor her præciseret som ”*indsigt*” (Kristensen, 2007:46). *Indsigten* kan bevæge sig mellem at være *personlig*, *strukturel*, *problemorienteret*, *værdiorienteret* og *handlingsorienteret*. Kristensen forklarer, at man godt kan have fokus på enkelte delkompetencer ad gangen, men de spiller stadig sammen og må ses ift. de overordnede kompetencemål. Resultatet af at have fokus på enkelte delkompetencer kan blive en praksis, hvor læring og undervisningen bliver reduceret til færdigheder og teknik (Kristensen, 2007:51).

## 6. Analyse

Som det også fremgår i metodeafsnittet, vil den konkrete undervisningssituation, der udgør opgavens primære empiri, blive analyseret ud fra valgte kompetencemål og strukturmodellen, der er en del af kompetencemål 6. Uddrag af de interview, der blev lavet i praktikkens efterbehandlingsarbejde, vil også blive inddraget.

I analysen vil det blive undersøgt, hvilke tegn på handlekompetence, der kom til udtryk gennem undervisningen og samtidig belyse hvilke elementer, der var tilstede i undervisningen, der gjorde, at

eleverne fandt det svært at handle, samt at forholde sig til fremtidsdimensionen. Her vil Hans Jørgen Kristensens begreb om fremtidsberedskab blive inddraget, samt BEJs begreb om scenariekompetence. Dette gøres, da der ses en væsentlig sammenhæng mellem disse to begreber, der er værd at inddrage i arbejdet med elevernes manglende forståelse af, at historien indeholder flere dimensioner. Under kompetencemål 6 vil den førnævnte strukturmodel blive inddraget. Delkompetencerne, der udgør strukturmodellen, vil blive brugt til at belyse, hvilken form for indsigt eleverne opnåede og gav udtryk for i undervisningen.

Efter analysen vil der fremgå en vurdering, hvor de væsentligste pointer fremhæves. Dette leder frem til afsnittet *Handleperspektiv*, hvor det vil diskuteres, hvordan undervisningen ellers kunne have været tilrettelagt, således at undervisningen i en højere grad arbejdede med at styrke elevernes historiebevidsthed, med handlekompetence som det overordnede dannelsesideal. Den historiske fortælling vil stadig være den centrale undervisningsmetode.

## 6.1. Handlekompetence og strukturmodel i praksis

### 1. Kompetencemål – undersøge, analysere og forstå den nutidige verden

I det første kompetencemål er det elevernes evner til at kunne undersøge, analysere og forstå den nutidige verden og virkelighed, der er i centrum. I den konkrete undervisningssituation blev der bl.a. fortalt om penicillinens opdagelse og dens positive konsekvenser for udviklingen af måder, man helbreder mennesker på.

I denne situation var der især fokus på at arbejde med elevernes fortidsfortolkning. Deres fortidsfortolkning skulle være behjælpelig ift. at forstå og forklare nutidige tendenser indenfor udviklingen af medicinen. På baggrund af fortællinger om, hvordan mennesket gennem historien mente, de kunne kurere sygdomme som pest og kolera, blev eleverne bedt om at tænke over, hvad der kunne ligge til grund for, at disse metoder havde udviklet sig.

Eleverne blev hurtigt enige om, at mennesket var blevet klogere - vi havde lært af vores 'fejl', datidens medicins var ikke særligt effektiv, og at vi på baggrund af dette var tvunget til at undersøge muligheden for nye/andre måder at helbrede på. Eleverne beskrev fortidens metoder som "umenneskelige", "mærkelige" og "ulækre"<sup>12</sup>, hvor nutidens metoder (her var der bl.a. tale om medicin som antibiotika/penicillin, stråle- og kemoterapi) blev beskrevet som "menneskelige", "effektive" og "seje". Her blev det tydeligt, hvordan eleverne brugte deres fortidsfortolkning i forhold at kunne holde disse to forhold op mod hinanden og på baggrund af dette analysere og forklare nutidige forhold.

---

<sup>12</sup> Fortællinger om hvordan man mente man kunne helbrede syfilis, pest og kolera.

Fortællingerne om fortidens måder at helbrede på lå til grund for, at eleverne kunne sætte de nutidige tendenser op og perspektivere nutiden til fortiden. Set i lyset af historiebevidsthedsbegrebet kan man sige, at eleverne netop formåede at bruge fortidsfortolkningen ift. deres nutidsforståelse og ud fra dette forklare nutidige tendenser bl.a. ved at spørge: ”*Hvordan gjorde man tidligere og kan man lære noget fra dette?*”. Dette blev især tydeligt da de i undervisningen selv kobledede informationer fra tidligere fortællinger (der havde fortiden i centrum), sammen med informationerne de fik fra fortællinger om nutidige forhold. Her blev emnet *aktualiseret* ved, at eleverne fik en erkendelse af, at datidens metoder skulle til før, at mennesket kunne udvikle sig. Derudover blev der også arbejdet med *distancering* – eleverne formåede at indkredse forskellen på fortidens og nutidens metoder.

Overstående belyser, hvordan eleverne i arbejdet med de historiske fortællinger kunne anvende deres fortidsfortolkning i samspil med deres nutidsforståelse til, at forklare nutidige forhold. I forbindelse med den europæiske undersøgelse *Youth and history*, analyserede Vagn Oluf Nielsen 851 danske elevers svar (se bilag 4). Her var der netop fokus på skolefagets betydning for udviklingen af elevernes historiebevidsthed. Et af spørgsmålene rettede sig mod, hvad historie betød for eleverne, og en af svarmulighederne lød således: ”*Viser baggrunden for den nutidige livsform og forklarer nutidens problemer*”. Dette udsagn var 62% af eleverne *enig/helt enig* i. Dette tyder på, at et flertal af eleverne mente, at historien havde betydning for elevens egen livssituation, samt det aktuelle samfund – samme indstilling til og erkendelse af historien, som eleverne i praktikken udviste.

I forbindelse med praktikkens efterbehandlingsarbejde, blev eleverne bl.a. spurgt om, de forholdte sig til nutiden, når der blev fortalt. Til dette svarede elev A, at det gjorde hun, og hun uddybede det således:

”*Jo men altså, det er jo fordi, at vi kan jo, når vi ser et billede eller hører en tekst, så tænker vi ”jamen det ligner jo faktisk lidt det”, og når de gjorde noget, så minder det lidt om, det vi gør bare på en anden måde, for det var ældre, de havde ikke de samme redskaber, som vi har, men det jo i realiteten det samme, så.. der er ikke den store forskel, på en måde. Så ja, jeg kan sagtens se nutiden og fortiden sammen. Også fordi man sammenligner jo, hvordan de havde det og i forhold til, hvordan vi har det*” (se bilag 5).

Dette viser, hvordan eleven anvender sin fortidsfortolkning, mens der fortælles til at skabe mening om den verden, hun lever i, hvilket også er en del af Formål for historie: ”*(...)give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte*” (Fælles Mål, 2009:3). At eleven

nævner, hvordan *vi har det*, frem for at have fokus på sig selv fremhæver, hvordan fortælling kan være med til at skabe fællesskaber: fortællingen har lagt op til identifikation og på baggrund af dette, har eleven haft mulighed for at reflektere over sig selv, samt sin omverden og dennes vilkår. Her bliver det tydeligt, hvordan fortællingen kan bidrage til, at eleverne ser sig selv som historieskabte: ”*At have historiebevidsthed vedrører det forhold at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig*” (Gads Historieleksikon, 2009:240). Det illustrerer yderligere Bruners pointe, om fortællingen som en meningsskabende og betydningsbærende kommunikationsform, der giver indsigt ved at etablere forbindelser og sammenhænge: ”*Mennesket skaber mening i verden ved at fortælle historier om den (...)*” (Bruner, 1998:205).

## **2. Kompetencemål – undersøge og forstå væsentlige udviklingstendenser**

I dette kompetencemål står muligheden for arbejdet med problemstillinger vedr. vilkår for menneskeliv og samfundsforhold i centrum. Her kan man bl.a. arbejde med spørgsmål som ”*Hvad er det der sker nu, og hvordan vil fremtiden se ud, hvis det fortsætter?*”. Her skal der gives plads til samtaler, hvor spørgsmål vedr. fremtid og fremtidsmuligheder er centrale (Kristensen, 2007:42).

I forlængelse af samtalen om, hvordan eleverne kunne bruge deres fortidsfortolkning i sammenhæng med deres nutidsforståelse til at forklare nutidige tendenser, var intentionen at inddrage den sidste dimension ift. historiebevidsthedsbegrebet i undervisningen:

*fremtidsforventning*. Fra at forholde sig til, hvordan nutidige forhold afskilte sig fra fortidige, skulle samtalen tage en drejning, hvor eleverne netop funderede over, hvordan fremtiden kunne se ud. Her var meningen altså, at elevernes *scenariekompetence* skulle sættes i spil, som netop handler om at kunne stille scenarier op for fremtiden: ”*Når mennesker sammenkobler fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, opbygges og udvikles en scenariekompetence (...)*” (Jensen, 1996:12).

Efter samtalen om hvordan man i dag helbreder sygdomme, blev det hurtigt opsummeret, hvordan eleverne havde beskrevet fortidens og nutidens metoder. Dertil blev eleverne spurgt om følgende: ”*Men hvordan tror I så, at vi helbreder sygdomme om 100 år?*”. At spørge på denne måde var et forsøg på at få eleverne til at forholde sig til en ukendt og usikker fremtid (jf. Kristensen). Da undervisningen forinden i høj grad handlede om og inddrog elevernes egne beskrivelser af fortiden og nutiden, var intentionen, at eleverne skulle bruge deres viden om nutidige forhold sammen med deres fantasi til at stille scenarier op for fremtiden. Men responsen fra eleverne var overraskende – der var nemlig ingen. Da eleverne ikke reagerede på spørgsmålet, blev spørgsmålet uddybet ved at tydeliggøre, hvordan de selv havde påpeget, at mennesket på

baggrund af tidligere erfaringer var *”blevet klogere”*, og til dette blev eleverne spurgt om, mennesket ikke ville fortsætte med at udvikle nyere metoder. Til dette var der to elevsvar, der er særlig værd at fremhæve; *”Jeg kan ikke se 100 år ud i fremtiden”* og *”Hvordan skulle vi kunne forudsige det?”*.

Set i bakspejlet er det særligt et forhold vedr. spørgsmålet, der i denne sammenhæng er essentielt: *”Hvordan tror I så, at vi helbreder sygdomme om 100 år?”* At eleverne fandt det svært at handle på et spørgsmål rettet 100 år ud i fremtiden, peger på to forhold: for det første tydeliggør det, hvorfor det er vigtigt, at undervisningen inddrager elementer eller skaber rammer, der er genkendelige for eleverne – undervisningen skal inddrage elementer fra deres livsverden. At spørge 100 år ud i fremtiden har ligget så fjernt fra elevernes livsverden, at de har haft svært ved at konstruere scenarier for fremtiden. Spørgsmålet gav heller ikke mulighed for identifikation, hvilket også kan have haft betydning for responsen på spørgsmålet: *”Mennesker skal kunne spejle sig i de historier, de får tilbudt, for at de kan blive klogere på sig selv og deres omverden”* (Jensen, 2003:359).

For det andet kan det pege på, hvad eleverne egentligt definerer ved historie. At eleverne kunne se en sammenhæng mellem fortiden og nutiden er blevet forklaret ovenfor. Men da fremtidsdimension blev inddraget direkte i undervisningen, forholdte eleverne sig passive. I forbindelse med interviewene som efterbehandlingsarbejde, blev eleverne netop spurgt om de anså fremtiden som en del af historien, og hvordan det var at skulle forholde sig til spørgsmål rettet ud i fremtiden. Til dette svarede elev JA; *”Jeg syntes netop man kan sige at fortid er historie fordi, ja jeg ved ikke helt hvorfor, jeg synes bare fortid er sådan mere historieagtigt. Fremtid, det... jeg ved ikke lige helt hvad for et ord man skulle bruge, men jeg ville netop bruge et andet ord, som fremtid.”*, elev A svarede; *”Ja fordi vi ved ikke hvad der sker, nutiden den lever vi i, så der ved vi, hvad der sker lige nu. Og fortiden, det ved vi, fordi der kan vi finde ting, der har noget med det at gøre. Men fremtiden det er der ikke nogen tegn på”* (se bilag 6).

Dette tyder altså på, at eleven/eleverne har haft svært ved at se fremtiden som en del af historien (jf. historiebevidsthedsbegrebet), hvor fortiden og nutiden har været nemmere at forholde sig til. Lignende vurdering af elevernes forhold til fremtidsdimensionen blev også tydelig i Nielsens undersøgelse - en af svarmulighederne til spørgsmålet om, hvad historie betød for eleverne var: *”Et middel til at mestre mit liv som en del af historiske forandringer”* (se bilag 4). Dertil svarede næsten halvdelen af eleverne (48%), at de ikke var sikre på, om historie kunne bruges til at tage bestik af fremtiden, hvor 26% var *helt uenig/uenig* (Pietras og Poulsen, 2011:68).



### **5. Kompetencemål – samtale, forhandle og deltage i beslutninger**

I dette kompetencemål er der fokus på, at eleverne i løbet af deres skoletid må præsenteres for og være med til at undersøge, hvordan noget i deres nære omgivelser kan ændres og påvirkes. Igennem sådanne forløb, skal eleverne gøre sig erfaringer med selv- og medbestemmelse. Dette kan være med til at skabe mulighed for, at eleverne erfarer konsekvenser af valg og beslutninger, både på det individuelle plan samt i fællesskabet (Kristensen, 2007:43).

Her åbnes muligheden for elevernes direkte deltagelse i undervisningen op. Målet om elevernes deltagelse, selv- og medbestemmelse beskrives også direkte i Folkeskolens formålsparagraf, hvor det foreskrives, at eleverne skal forberedes til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre (Fælles Mål – elevens alsidige udvikling, 2009:3). I sammenhæng med undervisning kan disse nøgleord udformes i praksis ved, at eleverne netop får lov til at deltage, tage medansvar og opnå en følelse af at være forpligtet til at handle i fællesskabet. Her kan fællesskabet være samfundet, men det kan også være mere specifikt som f.eks. klassen.

I den konkrete undervisningssituation blev det netop forsøgt at få eleverne til at tænke over, hvordan de selv, men også fællesskabet, kunne bidrage til en positiv udvikling. Dette skulle have ledt frem til en samtale om, hvordan dette ville gøre eleverne historieskabende. Set i lyset af handlekompetence, var det elevernes fremtidsberedskab, der skulle have været i spil, som netop karakteriseres ved at eleverne får lyst til og mod på at være med til at forme både deres egen, samt fællesskabets fremtid (Kristensen, 2007:39). Derved fik undervisningen et fremtidsperspektiv (ligesom beskrevet i kompetencemål 2), men med et mere personligt perspektiv end førhen. Intentionen bag spørgsmålet var at belyse, hvordan små indsatser som f.eks. at melde sig som indsamler, kan være med til at give udviklingen et skub fremad. Dette skulle have ledt frem til en diskussion om, hvad eleverne selv kunne gøre nu og her. Elevernes svar pegede dog mere i en retning af, hvad man kunne uddanne sig som for at kunne bidrage til udvikling. Her blev det f.eks. nævnt, at man kunne studere medicin og derigennem tage del i fremtidsforskning. Disse svar blev tolket som, at spørgsmålet ikke var blevet formuleret konkret nok. Derfor blev klassen spurgt om, hvordan DE som elever kunne bidrage til udviklingen nu og her. Til dette var der ikke stor respons – igen blev det nævnt, at man kunne kortlægge sin fremtidige uddannelse således, at man på et punkt i sit liv kunne have direkte indflydelse. Dog var der ét svar fra en elev, der i denne sammenhæng er særlig bemærkelsesværdigt: ”Vi kan ikke gøre så meget, vi er kun elever”. Umiddelbart repræsenterede dette dog kun en enkelt elevs synspunkt. Så for at komme nærmere på, om dette var en generel opfattelse, blev hele klassen spurgt, om der var nogen, der var uenig i denne udtalelse – dertil var der ingen indvendinger.

Dette tegner et billede af, at eleverne ikke så sig selv som historieskabende. Eleverne havde altså ikke en opfattelse af eller erkendelse af, at de som mennesker er med til at påvirke udviklingen igennem deres liv og handlinger, hvilket er en del af at se sig selv som historieskabende (Pietras og Poulsen, 2011:65).

### **6. Kompetencemål – viden og færdigheder som eleverne må tilegne sig**

Som tidligere nævnt, beskriver dette kompetencemål den viden og de færdigheder, eleverne må tilegne for at kunne klare de opgaver, der er beskrevet i kompetencemål 1-5. Disse færdigheder er forklaret i strukturmodellen, hvor de er opdelt som delkompetencer. I midten af strukturmodellen finder man *Indsigt*, som er forbundet med de resterende delkompetencer. *Indsigt* kan dække over flere kundskabsniveauer og i denne sammenhæng, hvor handlekompetence udgør det overordnede dannelsesideal, er der særligt fokus på *Indsigt som handlingsorienteret*. Kristensen uddyber denne indsigt således:

*”At forholde sig til samfundsspørgsmål og livsvilkår indebærer ikke alene overvejelser, men også handlingsberedskab og handling. Derfor må indsigten i handlingskompetencen også forklares som handlingsorienteret: hvordan kan jeg med mine muligheder forholde mig til mit liv og mit samfund? Er der noget jeg kan gøre? Hvad kan jeg gøre? Og hvad bør jeg måske gøre?”* (Kristensen, 2007:47).

At denne form for indsigt er værd at sigte imod, hænger særligt sammen med elevernes manglende opfattelse af dem selv som værende *historieskabende*. Under kompetencemål 5 blev det klart, at eleverne havde svært ved at se, hvordan de her og nu kunne være til at påvirke udviklingen: *”Vi kan ikke gøre så meget, vi er kun elever”*. Elevernes handlingsberedskab og overvejelser over, hvordan de kunne være med til at forme fremtiden kom igennem diskussionen og samtalen, ikke til udtryk. Derfor findes det netop relevant at undersøge, hvordan de enkelte delkompetencer kom til udtryk, og hvordan de ikke gjorde, i arbejdet med de historiske fortællinger.

Sproglige kompetencer dækker ikke kun over det talte sprog, men mange forskellige slags sprog og kan også beskrives som udtryksmæssige kompetencer. Det indebærer at kunne udtrykke sig og forstå andres udtryk for iagttagelser, erfaringer, vurderinger, opfattelser, begrundelser, hensigter mv. i samtalen og samværet med andre (Kristensen 2007:48).

I forbindelse med et undervisningsforløb, der anvender den historiske fortælling som primært undervisningsmiddel, må eleverne konstant anvende deres sproglige kompetence i form af at lytte og anvende den viden, de får gennem fortællinger. I denne sammenhæng brugte eleverne især deres sproglige kompetencer i det efterfølgende arbejde, der især tog form som diskussion. Pietras og

Poulsen fremhæver fortællingens historiske indhold som afsæt for diskussion, som en af de mange måder man kan arbejde med fortællingerne på (Pietras og Poulsen, 2011:132).

I den konkrete undervisningssituation blev elevernes sproglige kompetencer især anvendt i arbejdet med elevernes fortidsfortolkning og nutidsforståelse, der tog sit udgangspunkt i fortællingernes temaer. I samtalen, der satte fortidens kirurgiske/medicinske metoder i perspektiv med nutidens, var udgangspunktet elevernes egne opfattelser, hvilket kom til udtryk igennem deres måde at beskrive metoderne på. Deres opfattelser af, hvor umenneskelige datidens metoder var, var baggrunden for, at de kunne vurdere de nyere metoder som effektive og menneskelige.

Undersøgelses- og problembehandlingskompetence er beskrevet som en nødvendighed. Dette kan forklares ved, at eleverne lever i et videnssamfund, hvor der hurtigt produceres ny viden, og derfor må eleverne kunne skaffe sig den viden, der er nødvendig i forbindelse med aktuelle opgaver og behov. Eleverne må yderligere opnå kendskab til indholdsområder, der ikke foreligger systematiseret viden om (Kristensen, 2007:48).

I undervisningen var der ikke noget foreliggende ønske om, at eleverne skulle opstille direkte løsningsforslag på de problemstillinger, der var centrale i arbejdet med fortællingen, men mere reflektere over dem og hvilken indflydelse de selv kunne have. Da arbejdet med fortællingerne rettede sig mod fremtiden, og elevernes egne refleksioner var i centrum, var den viden som eleverne skulle anvende, den som de havde fået gennem arbejdet med deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse. Intentionen var, at eleverne gennem samtale og refleksioner overvejede, hvordan scenarier for fremtiden kunne udforme sig, og hvordan de selv kunne være med til, at forme denne: *"(...)give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder"* (Fælles Mål, 2009:3).

Kulturteknikker og Praktisk og manuelle kompetencer – da mange af de træk, der indgår i de praktiske og manuelle kompetencer kan betegnes som kulturteknikker (Kristensen, 2007:49), er disse to i denne sammenhæng lagt sammen. Disse beskriver menneskets fysiske ressourcer til at kunne gribe ind i sin omverden, forme noget i den, forandre den og erfare, at man i en proces som denne både kan forme et produkt og sig selv (ibid.). Ift. dette kan den praktiske kompetence f.eks. komme til syne ved at arbejde frem mod et ønsket resultat, bl.a. når man arbejder på løsningen af en bestemt opgave. Når den også henvender sig til selvet, handler det om, at det praktiske arbejde kan have stor betydning for udviklingen af selvværd og selvtillid.

At eleverne kan udvikle selvværd og selvtillid i forbindelse med løsningen af forskellige opgaver, tydeliggøres også i Folkeskolens formål. I stk. 2 står der skrevet, at *"Folkeskolen skal udvikle*

*arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* (Fælles Mål – Elevernes alsidige udvikling, 2009:3).

Ift. den konkrete undervisningssituation kan der stilles spørgsmål ved, om undervisningen opstillede rammerne til, at eleverne kunne anvende deres praktiske og manuelle kompetencer. Igen refereres der til situationen, hvor eleverne skulle forholde sig kreativt til fremtiden. Havde opgaven henvendt sig mere til elevernes egen livsverden, og hvis den havde været formuleret mere som en problemorienteret opgave, havde eleverne muligvis haft større muligheder for, at *udvikle erkendelse og fantasi*. I interviewene blev der også givet udtryk for, at det havde været nemmere at forholde sig til en nærmere fremtid - elev J kom med følgende forklaring: ”*Det er det nok, fordi jo kortere tid man spørger ind i fremtiden, jo nemmere bliver der ligesom at forudse, om man så må sige.. Hvad man ville gøre f.eks. om et år ud i fremtiden, ift. hvad man kunne have opdaget og så har gjort om 100 år”* (se bilag 6). Et nærmere fremtidsperspektiv ville muligvis have øget deres muligheder for, at *tage stilling og handle*, hvilket netop var hensigten med diskussionen.

Sociale kompetencer indebærer at kunne være sammen med andre og at kunne arbejde sammen i forskellige kontekster. Ift. skolen kan dette ofte udforme sig ved, at eleverne skal kunne indgå i et konstruktivt samarbejde om at løse givne opgaver (Kristensen, 2007:50).

I sammenhæng med klasseværelset som kontekst må eleverne konstant kunne forholde sig til andre. Mange arbejdsopgaver, som eleverne møder i løbet af en dag, indebærer, at eleverne formår at forholde sig til hinanden, kunne lytte til og forstå den andens perspektiv – det er særligt her elevernes sproglige kompetencer bliver et centralt redskab.

I den konkrete undervisning måtte eleverne gøre brug af deres sociale kompetencer i form af at forholde sig til fortælleren. Yderligere måtte de forholde sig til hinanden i den efterfølgende diskussion, og bruge hinandens ytringer i den videre samtale. Jf. Bruner er det netop igennem samtalen, at vi bliver klogere på os selv og vores omverden, og igennem samtaler som denne undervisning bød på, måtte eleverne forholde sig til og anvende hinandens udsagn.

Ift. at sigte efter at eleverne opnår en indsigt som handlingsorienteret, kunne det dog have været aktuelt, at eleverne i højere grad skulle have anvendt deres sociale kompetence. Her kunne det have været en mulighed at inddrage opgaver, der ikke kun bad eleverne om at reflektere individuelt over givne spørgsmål og problemstillinger. Havde de skulle arbejde mere sammen havde de, igennem deres sociale kompetencer, brugt både deres sproglige kompetencer, problemløsnings- og praktisk manuelle kompetencer til at diskutere givne problemstillinger sammen.

*Kreative kompetencer* beskrives ved at kunne være kreativ og skabende - på en personlig og original måde. Umiddelbart kan en sådan kompetence forstås på mange/konkrete måder, men ift. handlekompetence kan den kreative kompetence defineres relativt bredt: ”*Det væsentlige træk ved de kreative kompetencer er, at man udvikler evnen til at bruge sin forestillingsevne til at kunne anlægge forskellige perspektiver på et emne, en opgave eller en person*” (Kristensen, 2007:50).

I denne sammenhæng bliver den kreative kompetence særlig interessant at fremhæve, da forestillingsevnen netop kunne have været brugt til at stille scenarier op for fremtiden – den kreative kompetence kan nemlig ses i sammenhæng med scenariekompetencen. At inddrage den kreative kompetence bliver derfor aktuel, da eleverne netop havde svært ved at opstille scenarier op for fremtiden – en opgave, der blev stillet i undervisningen, som blev tydeliggjort under kompetencemål 2. At eleverne havde svært ved at bruge deres forestillingsevne/scenariekompetence kan til dels forklares ved de rammer, der blev sat for eleverne. Set i lyset Folkeskolens formål stk. 2 skabte undervisningen altså ikke rammerne for, at eleverne udviklede og anvendte erkendelse og fantasi (Fælles Mål – Elevernes alsidige udvikling, 2009:3). Særligt havde fantasien været brugbar i denne henseende, men som beskrevet ovenfor var det at spørge til en fjern fremtid ikke hensigtsmæssigt, hvilket kan have været en stopklods for udviklingen af elevernes fantasi, samt brugen af deres kreative kompetencer.

### **7. Kompetencemål – have tillid til sig selv og fællesskabet**

I det 7. og sidste kompetencemål er elevernes udvikling af nødvendig selvtillid og grundlæggende tillid til fællesskabets muligheder<sup>13</sup> i centrum (Kristensen, 2007:44). Han nævner, at elevernes selvtillid f.eks. kan styrkes ved, at skolen stiller opgaver, som passer den enkelte elev mht. støtte og udfordring – eleverne skal både opleve, at de kan klare udfordrende opgaver samtidig med at få den nødvendige støtte, der skulle til ift. at komme videre med f.eks. en opgave: ”*En del af grundlaget for udviklingen af selvtillid har at gøre med, om eleven oplever og erfarer, at han eller hun lærer det, som han eller hun kan, vil og skal*” (ibid.).

Når fællesskabet tillægges en rolle ift. udviklingen af elevernes selvtillid, hænger det sammen med de relationer, der opstår heri. Når det er klassen og skolen, der defineres som fællesskab, bliver det særligt relationen mellem lærer-elev og elev-elev, der er i centrum. Igennem disse relationer må eleverne opnå tiltro til sig selv samtidig med at opleve, at de kan bidrage med noget positivt til fællesskabet. Dette kan bl.a. ske gennem tilrettelæggelsen af undervisningen: ”*Undervisnings- og arbejdsforløb må grundlæggende opfattes som noget, elever og lærer er sammen om, hvor alle*

---

<sup>13</sup> ”*Fællesskabet er her i første omgang tænkt som klassens og skolens fællesskab, men det rækker videre*” (Kristensen, 2007:45).

*bidrager til fællesskabet med noget og hvor det sociale samspil både har sin egenverdi og sin betydning for undervisningen og læring” (Kristensen, 2007:45).*

Ift. undervisningen og den historiske fortælling blev det ovenfor belyst, hvordan den netop var med til at etablere et fællesskab. Igennem fortællingen og arbejdet dermed fik eleverne indsigt i, hvordan de alle var historieskabte – set i lyset af Bruner, var det gennem fællesskabet og dennes samtale, eleverne lærte noget om dem selv, deres tid og verdens vilkår. Et andet vigtigt potentiale ved fortællingen er, at alle elever er med og deltagende, når der fortælles; *”Både du og eleverne er aktive, for fortællingen opstår i mødet mellem fortæller og tilhører/e”* (Pietras og Poulsen, 2011:130). Problematikken ift. dette kompetencemål lå i, at eleverne ikke kunne løse de opgaver, der blev stillet vedrørende fremtiden. Spørgsmålet var tilrettelagt således, at alle elever kunne bidrage, og alles svar ville have haft relevans. Men rammen og den tidsmæssige kontekst spørgsmålet tog udgangspunkt i, var ikke passende ift. elevernes livsverden, hvilket resulterede i, at de ikke tog aktivt stilling og ikke så sig selv som historieskabende – eleverne var ikke handlende i undervisningen. Jf. Bruner *”(…)må en af skolens vigtigste opgaver være at tilrettelægge hjælp og samtalsituationer sådan at eleverne kan oversætte deres erfaring til mere effektive ordnings- og lagringssystemer”* (Imsen, 2011:244). Havde spørgsmålet været formuleret anderledes, havde der muligvis været øget chance for, at eleverne i fællesskab havde brugt deres erhvervede erfaring til at stille scenarier op for fremtiden og derved se sig selv som historieskabende.

## **6.2. Vurdering**

På baggrund af overstående analyse findes det relevant at vurdere den historiske fortællings potentiale til at styrke elevernes historiebevidsthed. Som det også blev tydeligt i analysen, mestrede eleverne tydeligt at se sammenhængen og samspillet mellem fortiden og nutiden. Eleverne formåede at anvende deres fortidsfortolkning i sammenhæng med deres nutidsforståelse til at forklare nutidige tendenser. Dette skete i arbejdet med den historiske fortælling, og den vurderes derfor som et kvalificeret undervisningsmiddel til at lade eleverne få indsigt i, at de er historieskabte.

Dog fandt eleverne det svært at se sig selv som historieskabende, hvilket særligt kom til udtryk gennem det efterfølgende arbejde med fortællingen, hvor elevernes forventninger til fremtiden var i centrum. Her blev det også tydeligt, at eleverne fandt det svært at handle, når spørgsmålene rettede sig mod fremtiden og spørgsmål om, hvordan de kunne være med til at forme den.

Ift. dette er der to vigtige forhold, der har haft betydning: lærerens måde at inddrage fremtiden på, samt elevernes manglende handlingsorienterede indsigt. At elevernes indsigt ikke befandt sig på

et handlingsorienteret plan blev belyst gennem de forskellige delkompetencer. Undervisningen var ikke tilrettelagt således, at alle delkompetencer kom ideelt i spil. Havde de været det, ville det muligvis kunne løfte elevernes indsigt til et handlingsorienteret plan, hvilket i sidste ende kunne have været med til at udvikle elevernes handlekompetence. Derfor findes det relevant og interessant at prøve at belyse, hvordan arbejdet med de historiske fortællinger ellers kunne have været tilrettelagt således, at eleverne kunne forholde til fremtidsdimensionen, se sig selv som historieskabende og dermed, være mere handlende.

### 6.3. Handleperspektiv

Som det også er blevet fremhævet i analysen udformede arbejdet med fortællingerne sig som diskussioner. Omdrejningspunktet i diskussionerne tog afsæt i fortællingernes indhold, og sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid blev forsøgt tydeliggjort.

På trods af at eleverne overordnet syntes godt om fortællingerne og det efterfølgende arbejde udformet som diskussioner (se bilag 7), har analysen gjort to forhold klar, som ift. fremtidig anvendelse og didaktisk tilrettelæggelse af historiske fortælling må overvejes. Det drejer sig først og fremmest om at inddrage fremtidsdimensionen i højere grad end, hvad undervisningen, der er central i denne opgave, gjorde. Fremtidsdimensionen blev inddraget, men i et perspektiv eleverne ikke kunne forholde sig til. Hvis eleverne skal kunne forholde sig til fremtiden, blev det påpeget at det måtte være en ”nærmere” fremtid og muligvis også en mere personlig fremtid. Det andet forhold handler om elevernes begrænsede mulighed for at handle aktivt i undervisningen. Dette blev tydeligt ved, at eleverne ikke formåede at anvende deres scenariekompetence og fremtidsberedskab i de rammer, der blev sat, hvilket havde den konsekvens, at elevernes indsigt ikke formåede at komme op på et handlingsorienteret plan, som undervisningen ellers rettede sig mod.

Set i lyset af BEJs pointe om, den historie fortællings betydning ift. at børn og unge skal opnå en forståelse af, at de selv er historie, og Bruners pointe om, at mennesket skaber mening i verden ved at fortælle historie om den, synes det interessant at fremhæve elevernes eget arbejde med de historiske fortællinger som en måde til at få aktiveret eleverne på. At eleverne selv skal skabe fortællinger fremhæves også i Fælles Mål for historie, stk.3: *”Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden”* (Fælles Mål, 2009:3). Derudover peger Nielsens i undersøgelsen *’Ungdom og historie’* også på, at undervisningen må fremme aktiviteter, hvor eleverne selv skaber historisk indsigt: *”Det bør derfor stiles mod, at elevernes selvstændige,*

*analyserende, arbejde med historiske problemstillinger styrkes, at de får større muligheder for at skabe deres egne historiske fortællinger(...)*” (Poulsen, 2013:168)

Ved at lade eleverne arbejde med fortællinger med fremtidsforventninger i centrum, vil eleverne først og fremmest skulle forholde sig til en personlig fremtidsforventning. I analysen blev det tydeligt, at rammerne for diskussionen om fremtiden ikke lå tæt nok op ad elevernes livsverden. Ved selv at lade eleverne være herre over, hvilken og hvis fremtid fortællingen skulle handle om, ville eleverne muligvis have nemmere ved at opstille scenarier op for en ukendt og usikker fremtid – eleverne ville kunne bruge deres scenariekompetence og fremtidsberedskab i højere grad ved at undervisningen giver plads til selv- og medbestemmelse. Dog må der være nogle overordnede krav til fortællingerne, som skal være til stede, før der kan være tale om en fortælling. Ift. denne kontekst, vil der ikke være tale om, at eleverne skal skabe en *historisk* fortælling, da et af kravene til denne er (jf. Bøe), at den skal foregå i en forgangen tid (Binderup, 2007:29). Der vil derimod være tale om, at eleverne skal bruge deres fantasi, deres indlevelse, deres analytiske evner til at vurdere og reflektere over de informationer og problemstillinger, der bliver tydelige i de læreformidlede historiske fortællinger til at kunne skabe fortællinger om en mulig fremtid.

Set ift. de syv kompetencemål samt strukturmodellen, formodes det, at de kompetencer og delkompetencer, der ikke var en aktiv del af undervisningen, ville kunne inddrages mere aktivt ved at lade eleverne konstruere deres egne fortællinger.

De *praktiske og manuelle kompetencer/kulturteknikker* ville dermed automatisk blive anvendt i og med, at eleverne selv ville skulle skabe en fortælling. Derved ville de *kreative kompetencer* også komme mere i spil ved, at disse ville udgøre de værktøjer og redskaber, eleverne skulle anvende i arbejdet med at skabe en fortælling der i denne sammenhæng, udgør det ”(...)skabende arbejde frem mod et ønsket resultat, fx løsningen af en bestemt opgave” (Kristensen, 2009:49). Eleverne ville automatisk skulle tage stilling og handle, hvilket dermed også inddrager kompetencemål 3 – her må eleverne klargøre, diskutere og tage stilling til værdier, hvilket kunne udfolde sig i elevernes egne fortællinger. I kompetencemål 4 beskrives det, at eleverne må præsenteres for alternativer, visioner og utopier – de skal ikke kun lære noget om, hvordan noget er, men også om hvordan noget kan blive (Kristensen, 2009:42), hvilket netop ville blive omdrejningspunktet i elevernes fortællinger.

Ved at tilrettelægge undervisningen således, ville eleverne for det første skulle bruge deres fremtidsberedskab ved at arbejde aktivt med fremtidsdimensionen – de ville skulle forholde sig til spørgsmål og undren over fremtiden, hvilket ville modvirke handlingslammelse. Delkompetencerne ville også blive en større og mere aktiv del af undervisningen, hvilket er en vigtig pointe ift. ønsket



om, at elevernes indsigt skulle befinde sig på et handlingsorienteret plan.

I arbejdet med at skabe fortællinger ville eleverne også skulle gøre brug af deres scenariekompetence. De ville være nødsaget til at bruge deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse til at stille scenarier og forventninger op for fremtiden. Derved ville elevernes historiebevidsthed ikke kun være i centrum, eleverne ville også selv skulle arbejde aktivt med den. Dertil formodes det også, at det i højere grad ville lykkedes få eleverne til at erkende, at mennesket ikke kun er historieskabte, men også historieskabende – en indsigt der i denne sammenhæng er en essentiel erkendelse at skabe hos eleverne.

## 7. Konklusion

Gennem denne opgave er det forsøgt at få svar på: *Hvordan kan man i arbejdet med historiske fortællinger, styrke elevernes historiebevidsthed, med handlekompetence som dannelsesideal? Og hvilke udfordringer kan der opstå heri?* Empirien er blevet analyseret med afsæt i BEJs tanker om historiebevidsthed og ud fra Kristensens begreb om handlekompetence.

I analysen er det blev fastslået, at den historiske fortælling er særligt velegnet til at give eleverne indsigt i, hvordan de selv og samfundet omkring er historieskabte. Eleverne mestrede i høj grad at anvende deres fortidsfortolkning i sammenhæng med deres nutidsforståelse og ud fra dette forklare og reflektere over nutidige forhold. I arbejdet med de historiske fortællinger formåede eleverne altså at anvende deres historiebevidsthed til at se sig selv og verden omkring som historieskabte, ligesom Formålet for historie forskriver det – eleverne var aktivt handlende og kunne på baggrund af undervisningen tage stilling, handle og reflektere.

I redegørelsen af de historiske fortællinger blev det skrevet (jf. Binderup), at fortællingen indeholder potentiale, ift. at lade eleverne erkende, at de selv er historie. Analysen påviste dog, at dette ikke var tilfældet i praktikken, og derfor har det gennem opgaven været et centralt element at finde frem til de udfordringer, som har forhindret eleverne i at opnå denne erkendelse.

Udfordringerne rettede sig primært mod lærerens tilrettelæggelse og anvendelse af historiebevidsthedsbegrebets fremtidsdimension. Intentionen med at inddrage denne i undervisningen var, at eleverne ikke kun skulle se sig selv som historieskabte, men også som historieskabende. At dette ikke lykkedes skyldes at, den fremtid der blev inddraget, ikke befandt sig indenfor elevernes livsverden – det var en for fjern og omfattende fremtid, som eleverne ikke kunne forholde sig til. Dette resulterede i, at eleverne havde svært ved at handle, når undervisningen bød på spørgsmål rettet mod fremtiden og elevernes forventninger dertil, hvilket blev belyst igennem Kristensens forskellige kompetencemål og delkompetencer. På trods af at dette var en subjektiv

oplevelse, der kom til udtryk i praktikforløbet, peger andre undersøgelser på, at det er en generel udfordring at få eleverne til at erkende, at fremtiden er en aktiv del af historien, og at de selv tager del i denne.

For at skabe en undervisning, med elevernes erkendelse af at være historieskabende i centrum, blev blikket rettet mod andre måder at arbejde med fortællingerne på. Her var der fokus på elevernes eget arbejde med at skabe fortællinger. At arbejde med de historiske fortællinger på denne måde blev vurderet som optimal, da man derved arbejder med og tilgodeser elevernes historiebevidsthed. Derudover ville udgangspunktet være elevernes egen livsverden samtidig med, at den ville styrke og anvende elevernes handlekompetence. Jf. Formålet for historie skal undervisningen netop stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og gennem dette fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger. Igennem arbejdet med selv at skabe fortællinger ville eleverne også få stimuleret deres evner til at analysere, tænke kreativt, vurdere og indlevelse – kompetencer eleverne må rumme, der alle afspejles i opgavens overordnede dannelsesideal, handlekompetence.

Igennem denne opgave belyses det også, hvordan og hvorfor den historiske fortælling både har et fagligt og dannelsesmæssigt potentiale, som beskrevet indledningsvist. At styrke elevernes historiebevidsthed er en proces, der sker i den enkelte elev. Derved vil arbejdet med elevernes historiebevidsthed også kunne styrke elevernes identitetsdannelse, da de har skulle sætte sig selv og deres omverden i perspektiv og på baggrund af dette skulle reflektere over, hvordan de selv er historieskabende. Ved at inddrage og forholde sig til det brede potentiale historiefaget rummer og ved at gøre op med tanken om, at historie blot er noget, der *har været*, vil undervisningen netop kunne bekæmpe den færdigtalte indstilling om, at historie er perspektivløs og blot hører fortiden til. Set i lyset af historiebevidsthed er den nemlig alt andet end perspektivløs – historien kan tilmed bruges som en livets læremester (Jensen, 1996:8).

## **8. Diskussion og metodekritik**

I det følgende vil opgavens primære empiri blive diskuteret, mht. dets validitet. Da empirien blev indsamlet under et praktikforløb, er der flere faktorer, der kan spille ind ift. resultatet af observationen og derved hele denne opgavens grundlag. Yderligere findes det interessant at belyse, om elevernes historiebevidsthed overhovedet er noget, der kan måles.

For det første kan det diskuteres, om observationsmetoden har haft indflydelse på resultatet og undersøgelsen. Som tidligere beskrevet består den primære empiri af en observation af første, såvel som anden orden. Det vil sige, at jeg selv stod for undervisningen, samtidig med jeg observerede,

hvilket har været med til at begrænse min mulighed for at registrere informationer (Bjørndal, 2003:52). Dog observerede og noterede de to andre praktikanter i undervisningen, hvilket har været en fordel – alles observationer blev diskuteret og sammenlignet, og derved blev problemstillingen ikke kun en personlig oplevelse. Dog kan den stadig betragtes som en subjektiv oplevelse, da alle tre praktikanter har haft samme udgangspunkt og interesse ift. de centrale fokuspunkter i undervisningen.

Eftersom opgavens empiriske grundlag er baseret på et praktikforløb, der forløb over fire uger i en klasse med 22 elever, kan empirien vurderes som smal og ikke-repræsentativ. På trods af at dette kan de problemstillinger og udfordringer, der blev tydelige i analysen, godt sige noget om en tendens. I analysen blev uddrag af Nielsens undersøgelse *'Ungdom og historie i Danmark'* inddraget, som netop også belyser, at eleverne har nemmere ved at se fortiden og nutiden som en del af historien, hvor de til gengæld har svært ved at forholde sig til fremtiden. Yderligere henviser denne også til, at eleverne har svært ved at se sig selv som historie og ved at se sig selv som historieskabende.

Det sidste spørgsmål, der findes væsentlig at inddrage i denne sammenhæng er, om det overhovedet er muligt at måle elevernes historiebevidsthed. Dannelsen og omdannelsen af elevernes historiebevidsthed kan karakteriseres som en mental og individuel proces (Pietras og Poulsen, 2011:68). Derved er historiebevidsthed ikke noget, man umiddelbart kan måle hos eleverne: *"Der findes ingen multiple choice test, der evaluerer på, hvorvidt eleverne gennem undervisningen har fået kvalificeret deres måder at bruge historie på"* (Binderup og Troelsen, 2012:188). I *Historiebevidsthed i det moderne* skriver Binderup, at måden, hvorpå man kan evaluere en undervisning, der har til formål at udvikle elevernes historiebevidsthed, er ved at spørge eleverne. Han beskriver det strukturerede interview som en velegnet form til at evaluere elevernes historiebevidsthed, livsverden og forståelse af historie (Binderup, 2007:105). I *Historiepædagogik* beskriver Nanna Bøndergaard Butters også klassesamtaler, observationer og ligeledes interview med eleverne som evalueringsgrundlag.

I denne sammenhæng blev der netop anvendt observation og interview som undersøgelsesmetode. På baggrund af overstående vurderes disse som brugbare redskaber til at evaluere en undervisning, der netop har til formål at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Dog må det også nævnes, at den kontekst empirien blev indsamlet i muligvis har haft konsekvenser for observationen. Empirien blev indsamlet i et praktikforløb, hvor eleverne ikke havde noget nært kendskab til praktikanterne. Dette har muligvis spillet ind ift., om eleverne "turde" at komme på banen i undervisningen, og dette kan evt. have påvirket undervisningen og elevernes

aktivitetsniveau. Til trods for dette har analysen, der bunder i observationer af undervisning, interview med elever, er blevet belyst gennem et teoretisk grundlag og har inddraget aktuelle undersøgelser påvist, at der er tale om reelle udfordringer.

## 9. Perspektivering

Gennem denne opgave er blevet analyseret, vurderet og diskuteret, hvordan arbejdet med den læreformidlede fortælling og elevernes egne fortællinger kan kvalificere elevernes historiebevidsthed, og hvordan eleverne i arbejdet med disse vil kunne få styrket deres handlekompetence.

Hertil kunne have været interessant at kaste et blik på, hvilke andre midler der kunne have været brugbare i arbejdet med at skabe fortællinger. Her kunne f.eks. computere have fungeret som formidlingsform og internettet som indsamling til informationer til fortællingerne, frem for den lærerformidlede fortælling. I *Historie – mål og midler* skriver Poulsen, at eleverne sætter pris på inddragelsen af overstående undervisningsmidler (Poulsen, 2013:156). Disse læremidler hersker også ”uden for skolen” og derved ville undervisningen også inddrage aktiviteter og midler til undersøgelse og formidling, som ligger inden for elevernes livsverden.

På baggrund af dette kunne det være interessant at undersøge, hvordan en sådan tilrettelæggelse af undervisningen ville kunne motivere eleverne til deltagelse og aktiv handling i historieundervisningen, samt at undersøge om inddragelsen af disse ville kunne gøre op med indstillingen om, at historie er perspektivløst.

I opgaven bliver empirien analyseret ud fra Kristensen syv kompetencemål, samt strukturmodellen. Dette blev gjort ift. at lede efter tegn på, om undervisningens tilrettelæggelse var med til at styrke elevernes handlekompetence og historiebevidsthed. Derudover var intentionen også at belyse om eleverne brugte deres scenariekompetence, som hænger sammen med historiebevidsthedsbegrebets fremtidsdimension.

Det kunne yderligere have været interessant at analysere og vurdere undervisningen ud fra Hilbert Meyers ti kendetegn for god undervisning. Her er der bl.a. fokus på, at undervisningen skal give eleverne lyst til at deltage, læreren skal aktivere det, eleverne ved i forvejen, at undervisningen skal gøre brug af varierede metoder, tage individuelle hensyn m.m. Disse har nemlig alle relevans ift. at kunne vurdere om den historiske fortælling og undervisningen generelt, levede op til målet om at kvalificere elevernes historiebevidsthed med handlekompetence som dannelsesideal.

## 10. Litteraturliste

### Bøger

- Binderup, Thomas & Troelsen, Børge (red.): *Historiepædagogik*, KvaN, 2012.
- Binderup, Thomas; *Historiebevidsthed i det moderne – fortolkning, oplevelse og forventning*, KvaN, 2007.
- Bisgaard, Niels Jørgen & Rasmussen, Jens (red.): *Pædagogiske teorier – 4. Udgave*, Billesø & Baltzer, 2010.

- Bjørndal, R.P Cato: *Det vurderende øje – observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*, Klim, 2013.
- Imsen, Gunn: *Elevens verden – indføring i pædagogisk psykologi*, Gyldendals lærerbibliotek, 2011.
- Jensen, Bernard Eric: *Historie – livsverden og fag*, Gyldendal, 2003.
- Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk: *Gyldendals pædagogik håndbog – otte tilgange til pædagogik*, Gyldendals lærerbibliotek, 2011.
- Kristensen, Hans Jørgen: *Didaktik og pædagogik – at navigere i skolen, teori i praksis*, Gyldendals lærerbibliotek, 2009.
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage: *Historiedidaktik – fra teori til praksis*, Gyldendal, 2011.
- Poulsen, Jens Aage; *Historie – mål og midler*, Klim, 2013.
- Wiben, Peder: *Historiedidaktik*, Columbus, 2009.

#### Artikler

- Bruner, Jerome: At undervise i nutiden, fortiden og det mulige. I: *Uddannelseskulturen*, 1998. Munksgaards Forlag.
- Bruner, Jerome: Kultur, bevidsthed og uddannelse. I: *49 tekster om læring*, 2012. Samfundslitteratur.
- Jensen, Bernard Eric: Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I: *Historieskabte såvel som historieskabende – 7 historiedidaktiske essays*, 1996. OP-forlag i samarbejde med Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag.
- Kvale, Steinar: Introduktion til interviewforskning. I: *Interview – introduktion til et håndværk*, 2009. Hans Reitzel Forlag
- Kvale, Steinar: Interviewsituation. I: *Interview*, 2002. Hans Reitzels Forlag.

#### Publikationer

- Undervisningsministeriet (2009), Fælles Mål – Historie, Faghæfte 4: Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 6 – 2009
- Undervisningsministeriet (2009), Fælles Mål – Elevernes alsidige udvikling, Faghæfte 47: Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 4 - 2010

#### Hjemmesider

- <http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>

## **11. Bilag**

### **11.1. Bilag 1) Interviewguide – overordnede temaer og forslag til spørgsmål**

#### **Den historiske fortælling**

- Hvordan vil du definere en historisk fortælling?
- Hvad synes du om, at høre en historisk fortælling i undervisningen?

- Hvordan adskiller den historiske fortælling sig fra andre undervisningsmidler, som f.eks. en arbejdsbog, en film, et lydclip etc.
- hvordan adskiller denne sig fra andre undervisningsmidler, som f.eks. en bog, en film, lydclip etc.?

### **At forholde sig til nutiden i historieundervisningen**

- Når du hører en historisk fortælling der handler om fortiden, forholder du dig til nutiden mens den fortælles?
- Hænger nutiden sammen med fortiden – hvordan/hvordan gør den ikke?
- Kan fortiden være med til at forklare nutidige forhold?

### **At forholde sig til fremtiden i historieundervisningen**

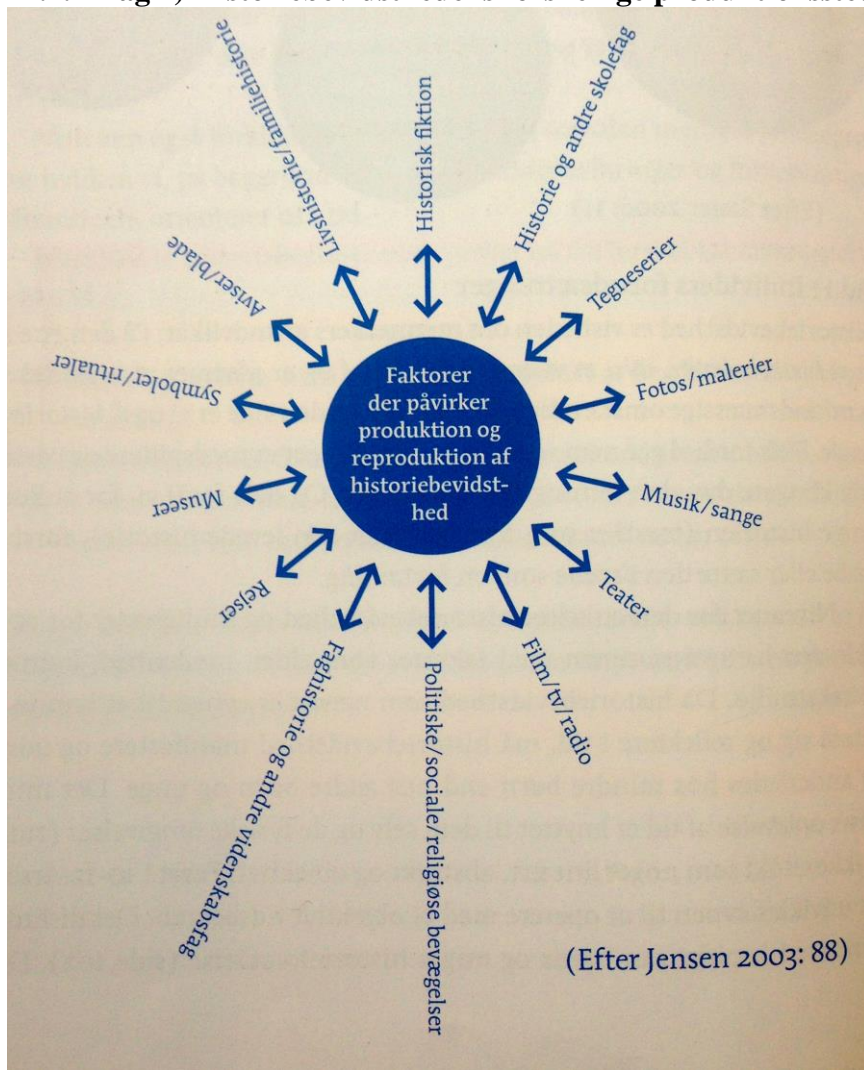
- Forholder du dig til fremtiden, når du hører en historisk fortælling – hvorfor/hvorfor ikke?
- Er fremtiden en del af historien?
- Hvilken fremtid er nemmest at forholde sig til – din egen, verden omkring dig?
- Er fremtid i morgen, om 10 år, om 100 år?
- Hvilken tidshorisont er nemmest at forholde sig til?

### **Historiebevidsthed**

- Hvordan vil du definere, historie?
- Er mennesket og verden omkring, et resultat af historien – hvorfor/hvorfor ikke?
- Er du med til at skabe historie – hvordan/hvordan er du ikke?

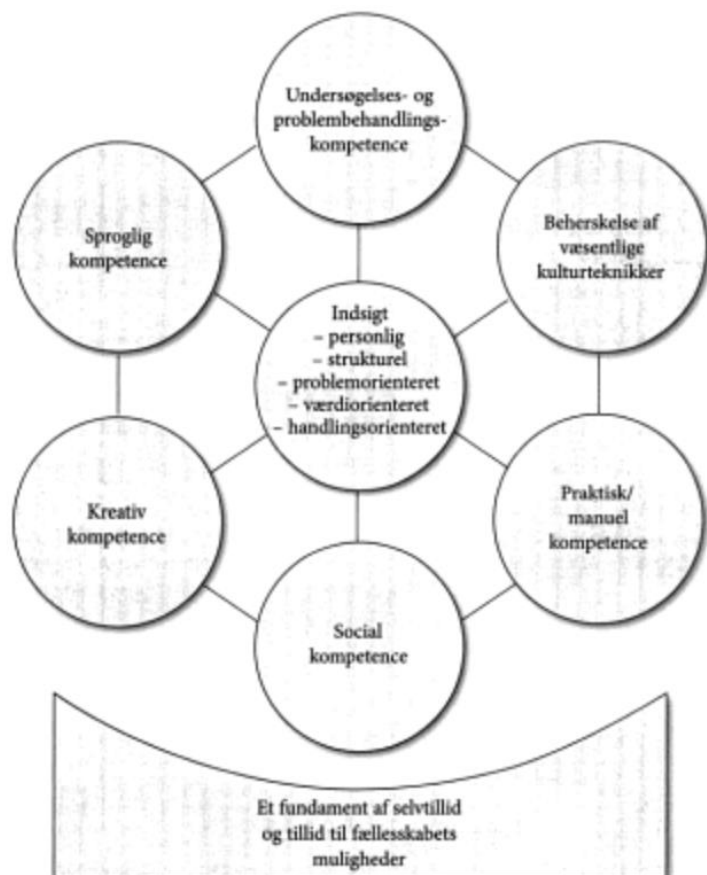


## 11.2. Bilag 2) Historiebevidsthedens forskellige produktionssteder



(Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, *Historiedidaktik*, s. 66)

### 11.3. Bilag 3) Strukturmodel



(Hans Jørgen Kristensen, *Didaktik og pædagogik – at navigere i skolen – teori i praksis*, s. 47)

#### 11.4. Bilag 4) Vagn Oluf Nielsen – elevernes forståelse af skolefaget

Hvad betyder historie for dig?	>>helt uenig<< + >>uenig<<	>>ved ikke<<	>>enig<< + >>helt enig<<
Et skolefag og ikke mere	56	10	34
Noget, der er dødt og borte og ikke har noget at gøre med mit liv nu og her	70	11	19
Viser baggrunden for den nutidige livsform og forklarer nutidens problemer	15	23	62
Et middel til at mestre mit liv som en del af historiske forandringer	26	48	26

(Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, *Historiedidaktik*, s. 68)

## 11.5. Bilag 5) Uddrag af interview med elev A

**- Interviewet tog udgang i de temaer der er ridset op i *interviewguiden*. Uddraget starter ved spørgsmål rettet mod historiske fortælling i historieundervisningen.**

3.08: L: hvorfor syntes du det fungerede?

3.11: A: Fordi at fakta og videoer om emnet kan godt bare blive kedeligt, synes jeg. Så ved at der kom noget man kunne identificere sig med og sætte sig ind i, hvad hedder det... så var det bare sjovere og du man fik nogle helt andre tanker, altså det var bare ikke kun Columbus og pesten, det var. Man fik hele den der tanke om hvordan ens forfædre også har levet og sådan noget. Har haft det og hvordan de har oplevet det.

3.59: L: Var det svært at leve sig ind i historierne?

A: Nej, ikke rigtigt. Fordi jeg syntes, at ved man også fik faktaene og det var nogle historier som du faktisk syntes var gode, så syntes jeg det var nemmere. Og så fordi jeg også godt kan lide historiefaget, jeg syntes det er spændende.. og så de ting fordi der var, altså det er lang tid siden men det stadig mennesker og det er stadig noget vi kan sætte os ind i, i dag. Så, jeg syntes faktisk ikke det var så svært.

4.36: L: Du sagde det er noget vi kan sætte os ind i, i dag – hvordan kan vi det?

A: fordi at selvom det de lavede dengang, altså så ligner det det vi laver i dag – de kørte i hestevogne, vi kører bare i biler. Så det er jo nærmest det samme, det er bare forskellige årstal og forskellige redskaber der er blevet forbedret. Så, det minder om hinanden. Der er ikke noget virkelig forskel på det.

5.25 - L: Du nævnte lige at du også forholder dig til nutiden når der bliver fortalt – kan du prøve og uddybe det?

*A: Jo men altså, det er jo fordi, at vi kan jo, når vi ser et billede eller hører en tekst, så tænker vi "jamen det ligner jo faktisk lidt det", og når de gjorde noget, så minder det lidt om, det vi gør bare på en anden måde, for det var ældre, de havde ikke de samme redskaber, som vi har, men det jo i realiteten det samme, så.. der er ikke den store forskel, på en måde. Så ja, jeg kan sagtens se nutiden og fortiden sammen. Også fordi man sammenligner jo, hvordan de havde det og i forhold til, hvordan vi har det.*

5.59: L: Hvad med fremtiden?

A: Altså, nu ved vi jo ikke hvad der sker men, jo man kan også godt tænke, at i fremtiden der sidder vi også med en computer eller, kører i en bil men...

6.12 - L: Er den svære at forholde sig til, end fortiden og nutiden?

A: Ja fordi vi ved ikke hvad der sker. Nutiden den lever vi i så der ved vi hvad der sker lige nu og fortiden det ved vi, fordi der kan vi finde ting der har noget med det at gøre. Men fremtiden, det er der ikke nogen tegn på.

6.28 - L: Er der forskel på et spørgsmål der retter sig 5 år ud i fremtiden og 100 år ud i fremtiden?

A: Ja fordi om 5 år, der ved vi nok godt at så går vi enten på gymnasier eller uddanner os, vi ved at der nok ikke er blevet opdaget en svævebil endnu, men om 100 år ved vi slet ikke, hvad der sker fordi vi ved ikke om vi stadig lever (det gør vi nok ikke), om vores jord er gået under pga. klimaforandringer. Altså vi ved jo ikke rigtig hvad der sker ift. det, men om 5 år er der ikke sket de store forandringer jo, tror jeg.

7.01 - L: Så, hvad er fremtiden for dig?

A: Fremtid er også i morgen, men når de fleste spørger ud i min fremtid, så ved jeg jo godt hvad jeg vil. Altså jeg ved godt hvad jeg vil være, og jeg ved godt hvad jeg gerne vil udrette. Så for mig kan fremtiden godt være om 50 år som det kan være i morgen.

## 11.6. Bilag 6) Uddrag af interview med elever

– *Er fremtiden en del af historien og hvordan er det at forholde sig til spørgsmål rettet ud i fremtiden?*

<p><b>Elev A</b></p>	<p><u>5.25 - L: Du nævnte lige at du også forholder dig til nutiden når der bliver fortalt – kan du prøve og uddybe det?</u></p> <p>A: Jo men altså, det er jo fordi, at vi kan jo, når vi ser et billede eller hører en tekst, så tænker vi ”jamen det ligner jo faktisk lidt det” og når de gjorde noget så minder det lidt om det vi gør, bare på en anden måde for det var ældre, de havde ikke de samme redskaber som vi har, men det jo i realiteten det samme, så.. der er ikke den store forskel, på en måde. Så ja, jeg kan sagtens se nutiden og fortiden sammen.</p> <p><u>5.59: L: Hvad med fremtiden?</u></p> <p>A: Altså, nu ved vi jo ikke hvad der sker men, jo altså man kan også godt tænke at i fremtiden der sidder vi også med en computer eller, kører i en bil men...</p> <p><u>6.12 - L: Er den svære at forholde sig til, end fortiden og nutiden?</u></p> <p>A: Ja fordi vi ved ikke hvad der sker, nutiden den lever vi i, så der ved vi, hvad der sker lige nu. Og fortiden, det ved vi, fordi der kan vi finde ting, der har noget med det at gøre. Men fremtiden det er der ikke nogen tegn på</p>
<p><b>Elev Al</b></p>	<p><u>5.02 - L: I undervisningen arbejde vi både med fortiden, nutiden og fremtiden. Hvilken af disse mener du er sværest at forholde sig til?</u></p> <p>AL: Sådan nutiden den er ret nem fordi, at der kan du lidt fortælle hvordan du syntes det sker nu. Og fremtiden den er nok den der er sværest syntes jeg fordi, at du ved ikke med sikkerhed hvad der vil ske. Der har jeg også nogle gange tænkt, ikke i forhold til det her, men at, nogle af de ting vi har opdaget nu til dags, havde man ikke engang tænkt over man kunne opdage for bare 10 år siden, computere, bærbare computere, lydoptager og alt muligt. Det vidste du jo slet ikke var muligt dengang. Og det tror jeg heller ikke du vil opdage med fremtiden. Jeg tror det er meget, meget, meget svært at forudsige.</p> <p><u>5.57 – L: Hvad er fremtiden for dig – i morgen, om 5 år, om 100 år?</u></p> <p>AL: Altså jeg syntes godt at man kan se frem af, rimelig meget. Men man skal også passe på med at se for meget fremad, fordi det tror jeg ikke man kan. Det tror jeg simpelthen bare vil gå galt fordi, at du laver så mange fejlregninger og fejl, at det simpelthen ikke kan bruges til så meget.</p> <p><u>6.19 - L: Men er i morgen fremtid?</u></p> <p>AL: Det er det.</p> <p><u>6.24 – L: Er det nemmere at forholde sig til din personlige fremtid, frem for samfundet fremtid?</u></p> <p>AL: Det tror jeg fordi.. altså i hvert fald i vores alder, fordi du kender dine egne problemer som de er nu. Hvorimod samfundets har vi ikke lært så meget endnu. Så der er det nemmere for os i hvert fald, at forholde os til vores egen fremtid. Fordi at vi har sådan rimelig meget styr på hvordan det er nu.</p>
<p><b>Elev D</b></p>	<p><u>3.05 - L: Vi arbejde med fortiden og nutiden, men vi arbejde også med fremtiden. Hvilken af de tre er sværest at forholde sig til?</u></p> <p>D: Det er jo nok fremtiden. Altså man ved jo ikke hvad der sker i fremtiden.</p>

	<p><u>3.15 – L: Er fremtiden om 5 år eller om 100 år?</u></p> <p><b>D:</b> Det er nogenlunde det samme. Men mest om 5 år. Fordi at, ja.. det er sådan at 5 år det kommer snart. Men 100 år det er langt ud i fremtiden.</p> <p><u>3.30 – L: Okay. Så er fremtiden nemmere at forholde sig til, når det er en fremtid du kan se dig selv i?</u></p> <p><b>D:</b> Ja, ja.. helt klart.</p>
<b><u>Elev Ja</u></b>	<p><u>3.16 - L: Er fremtiden en del af historien?</u></p> <p><b>Ja:</b> Jeg syntes netop man kan sige at fortid er historie fordi, ja jeg ved ikke helt hvorfor, jeg synes bare fortid er sådan mere historieagtigt. Fremtid det... jeg ved ikke lige helt hvad for en ord man skulle bruge, men jeg ville netop bruge et andet ord, som fremtid.</p> <p><u>3.45 - L: hvad med nutiden, er det også historie?</u></p> <p><b>Ja:</b> mmm.. nej det ville jeg heller ikke helt sige</p> <p><u>4.19 - L: Er du historie?</u></p> <p><b>Ja:</b> Det ved jeg ikke lige.</p>
<b><u>Elev J</u></b>	<p><u>6.55 – L: Når vi stod og fortalte en fortælling og når vi arbejdede med dem, forholdte du dig så til fortiden, nutid eller fremtiden, eller alle 3?</u></p> <p>7.20 – J: Jeg tror nok jeg tænkte mest på nutid og fortid, også fordi vi hørte ret meget om det man gjorde dengang. Men så tænkte jeg også meget på hvordan man gør nu, hvad for noget slags medicin man bruger, hvilke behandler folk får for det, og ja hvor man tilfælde der er nu, i forhold til det var epidemier dengang, med pest og kolera bl.a. Så jeg tror jeg tænkte mest på fortid og nutid, jeg tænkte ikke så meget på fremtiden.</p> <p><u>7.55 – L: Hvad gør det sværere at forhold sig til fremtidsspørgsmål?</u></p> <p>J: Jeg tror det er, at man ikke rigtig ved hvad for nogle fremskridt forskere gør. Altså man kan selvfølgelig gætte lidt, med hvad man tror de gør. Men man ved det ikke 100%. Så man kan ikke rigtig sige, nå der sker det og det fordi man ved ikke rigtig hvad de opdager og sådan noget. Så jeg tror det er det der gør det sværere ift. nutid og fortid, for der ved man hvad folk har gjort.</p> <p><u>8.27 – L: Er det nemmere at forholde sig til et spørgsmål rettet 1 år ud i fremtid, frem for et spørgsmål rettet 100 år ud i fremtiden?</u></p> <p>J: Det er det nok, fordi jo kortere tid man spørger ind i fremtiden, jo nemmere bliver der ligesom at forudse, om man så må sige, hvad man ville gøre f.eks. om et år ud i fremtiden, ift. hvad man kunne have opdaget og så har gjort om 100 år.</p> <p><u>8.58 – L: Så, spørgsmålene skulle måske have været mere relevante og nutidige?</u></p> <p>J: altså ja det kunne det godt. Det tror jeg ville gøre det lidt nemmere, at forholde sig til.</p>

### 11.7. Bilag 7) Uddrag af interview med elever - *Hvad syntes du om de historiske fortællinger?*

<b><u>Elev A</u></b>	<p>0.19: A: Det gjorde det godt fordi man kunne leve sig mere ind i det, man kunne bedre forestille sig som det var, det var ikke bare fakta, fakta, fakta, men der var noget der gjorde, at det faktisk virkede muligt, på en eller anden måde. Det lød ikke bare urealistisk. Og ved man fik en historie.. Det gjorde det bare levende på en eller anden måde og mere spændende.</p> <p>0.39: L: <u>Du siger levende, hvad mener du med det?</u></p> <p>0.41: A: man kan sætte sig ind i det, man kan identificere sig. Det gør bare at man at man kan tænke lidt som de gjorde, altså, man kan få en ide om hvordan det egentligt var. Altså jeg kunne f.eks. sætte mig ind i hvordan det var at opleve at folk havde kolera, hvordan det kom der til og at det ikke bare var rotten eller, man fik en ide om det, man kunne tænkte videre.</p>
<b><u>Elev Al</u></b>	<p>0.08 - AL: Jamen, det gør at man bedre kan huske det. Hvis du bare sidder og læser det, så har man glemt det to dage efter. Også det der med at man skal blandes ind i det, du bliver nødt til at køre den en ekstra gang gennem hovedet. Den sætter sig lidt bedre fast, fordi du også skal tænke lidt over det, frem for bare at skrive det ned på et papir.</p> <p>0.31 - L: <u>Så du kan huske tingene bedre når du får lov til at arbejde med dem?</u></p> <p>AL: Ja, hvis jeg får det kørt ind i hovedet et par gange, i stedet for bare lige at høre noget en enkel gang, så sætter det sig bedre fast.</p>
<b><u>Elev D</u></b>	<p>0.06 - D: Jeg syntes faktisk det er sådan okay, fordi at jeg syntes det var meget spændende. Fordi jeg syntes også historie er meget spændende. Men nogle gange kan det også være irriterende bare at sidde på en stol og bare kigge. Men jeg syntes selv det er meget spændende at sidde og høre på en historie. Også hvis man godt ved noget om det og hvis man lever sig ind i historien selv.</p>
<b><u>Elev Ja</u></b>	<p>0.20: JA: Jeg syntes det var spændende. Ja, jeg syntes også der er sådan... ja jeg syntes bare det er spændende.</p> <p>0.22: L: <u>Hvad gjorde det spændende?</u></p> <p>0.38: JA: Det var måske ikke lige noget man havde hørt før. Så man lærte også noget.</p>
<b><u>Elev J</u></b>	<p>0.20: J: altså, det gjorde det sådan set lige lettere at forstå. Fordi at når det er historier så lytter man tit, mere end hvis det bare er en eller anden tekst man skal læse. Så man har lettere ved at huske det. Også evt. hvis man laver opgaver vedrørende det man lige har fået fortalt, så klarer man det tit bedre, hvis man har fået fortalt det som historie, for så kan man bedre huske det.</p> <p>0.51: L: <u>Hvad gør at man bedre kan huske det?</u></p> <p>0.53: J: Det kommer selvfølgelig meget an på hvordan læreren fortæller historien, altså gør den lidt spændende måske. Men, jeg tror at det er mere interessant at lytte til ting der bliver fortalt, end bare at læse.</p>
<b><u>Elev V</u></b>	<p>0.02: Jeg syntes det er godt at I fortæller historier, fordi man bliver ligesom levet mere ind i det. Og, ja det er bare godt. Man kommer mere ind i emnerne og forstår dem lidt bedre når der bliver fortalt historier</p>