UCC PROFESSIONS-HØJSKOLEN

Læreruddannelsen Zahle

GODKENDELSE AF EMNE TIL BACHELOROPGAVEN 2015

Bruges som forside til bacheloropgaven

Navn: Andreas Kruse

Studienummer: Z1100441

Opgavens linjefag: Historie

Opgavens emne: Narrativ tilgang til historieundervisningen

Antal anslag i opgaven: 78.133

	Initialer	Underskrift	Dato
Linjefagsvejleder:	Maj	Margit E Jensen	8. april 2015
PPD-fagvejleder:		Gunna Gla	8 april 2015

Underskrift: Andreas Kruse (Studerende) — 26/3 - 2015 (Dato)

Indholdsfortegnelse

1 INDLEDNING: 3
2 PROBLEMFORMULERING: 5
3 LÆSEVEJLEDNING: 5
4 TEORI: 7
4.1 SPROGET – VYGOTSKY, FOUCAULT OG BATESON: 8
4.2 TIDEN – RICOEURS OG ARISTOTELES: 9
4.3 IDENTITETSDANNELSE I HISTORIETIMEN: 12
4.4 HISTORISK FORTÆLLING 13
4.5 FORENKLEDE FÆLLES MÅL: 13
4.5.1 Sammenhængsforståelse 13
4.5.2 Historiebevidsthed og historisk bevidsthed 14
4.5.3 Sammenhængsforståelse og historiesyn 17
4.5.4 Sammenhængsforståelse og kronologi og overblik 17
4.5.5 Historiebevidsthed og fortidsbrug/historiebrug 18
5 EMPIRI: 19
5.1 INTERVIEW 19
5.2 STRUKTUR 20
5.3 LOGBOG OG OBSERVATIONER 21
6 ANALYSE: 21
7 DISKUTERENDE KONKLUSION: 33
8 HANDLEPERSPEKTIV/PRAKSISUDVIKLING: 35
9 PERSPEKTIVERING: 36
10 LITTERATURLISTE: 38
10.1 PRIMÆR LITTERATUR: 38
10.2 SEKUNDÆR LITTERATUR: 39
11 BILAG 40
LOGBOGSOBSERVATIONER OG ELEVINTERVIEWS: 40
INTERVIEWGUIDE: 48

1 Indledning:

Inden jeg for første gang stod som historielærer foran en klasse, var min forestilling, at historiefaget ville blive et taknemmeligt fag at undervise i. Jeg mente, at med de mange mærkelige, dramatiske og skæbnesvangre historier, som det vrimler med i alle temaer og perioder, ville det blive "nemt" at fange elevernes interesse.

I sommers var jeg så heldig at få en stilling på en folkeskole. Jeg skulle undervise i dansk i en 4.klasse og i historie på hele årgangen.
I mødet med historiefaget på lærerseminariet og i min situation som historielærer i folkeskolen, oplevede jeg , at det at undervise i historie krævede mange flere didaktiske overvejelser omkring, hvordan undervisningen skulle tilrettelægges, så eleverne oplevede faget som dels relevant og spændende, og dels imødekom de faglige mål for faget.
Som historielærer står man over for mange valg i forhold til, hvad eleverne egentlig skal lære, og hvordan man kombinerer et konkret fagligt emne med fagets dannelsesmæssige dimensioner, så forståelse, indlevelse og styrkelse af elevens historiske bevidsthed og identitet indgår som en naturlig og væsentlig del af undervisningen.

De første undervisningstimer var en stor øjenåbner for mig. Jeg oplevede, at eleverne i højgrad fandt historieundervisningen antikveret og kedelig. Ydermere viste eleverne ikke, hvad de skulle bruge eller opnå med faget historie. Flere elever gav udtryk for, at historie var det fag de synes mindst om. I bedste fald oplevede eleverne faget som et "i øjeblikket" spændende fag, der blev pakket ud to gange om ugen og derefter pakket væk igen. Eleverne gav tydelig udtryk for, at de oplevede det som et stykke fortid, der blev rullet ud, og som noget de bestemt ikke var en del af.

At gøre historiestoffet levende, forståeligt og relevant for eleverne, så de føler, at fortiden har betydning her og nu og for fremtiden, er en udfordring, et væsentligt aspekt og inspirationskilde for denne opgave.

Historie i folkeskolen var tidligere et fag, som vægtede de formale dannelsesorienterede og identitetsskabende dyder højst. Men med indførelsen af kanonpunkter og udsigten til eksamen efter niende klasse, er det tydeligt, at historie er rykket i en mere fagligt orienteret og uddannelsesliberal retning. Det stiller underviseren over for den dobbeltsidde udfordring, som ligger i skolen og som altså også er aktuel i faget historie. Undervisningen skal tilrettelægges så den forener det konkrete faglige indhold og kanonpunkterne med dybere dannelsesmæssige aspekter, så sammenhængsforståelse, kronologisk overblik, styrkelse af elevens historiske bevidsthed og kvalificering af historiebrug bliver koblet sammen i undervisningen.

Desuden står historiefaget, som tidligere nævnt over for en udfordring i forhold til, at eleverne ikke synes særlig godt om faget. En undersøgelse lavet af Jens Aage Poulsen 2010 bekræfter en stor undersøgelse, som er lavet i Tyskland i midten af 90'erne. Eleverne i Poulsens undersøgelse skulle give historiefaget point fra 1-5 ud fra, hvor godt de kunne lide faget i forhold til de øvrige fag. Det viste sig, at historie blev rangeret meget lavt. Eleverne gav udtryk for, at de forbandt historiefaget med en grundbog og nogle spørgeark til det læste kapitel (Pietras og Poulsen 20011, s115).

Jeg tilslutter mig opfattelsen af, at motivation hos eleverne, er afgørende for iværksættelsen af intenderede lærerprocesser (Pietras og Poulsen 20011, s116). Altså er det nødvendigt, at eleverne er motiverede for at lære.

Jeg har valgt at undersøge, hvilken effekt en narrativ tilgang til undervisningen kan påvises at have. Dette har jeg besluttet at gøre af flere grunde. Den første grund er, at jeg har en dynamisk historieforståelse. Historiske gengivelser vil altid være subjektive og baseret på fra- og tilvalg. Med det in mente kan man argumentere for, at historien kun er fortællinger. Den anden grund er fortællingens dramatiske opbygning og virkemidler, som jeg har en forventning om, appellerer særligt til elever på det tidlige mellemtrin.
Ydermere stammer mit valg af emne for denne opgave fra to formodninger. Den første er, at det øgede fokus på målbar faglighed låser underviseren i brugen af arbejdsmetoder, som man forventer, skaber et fagligt resultat. Dette hæmmer historielærerne i at udforske andre tilgange i frygt for, at disse metoder ikke skaber samme målbare resultater. Den anden

formodning, som jeg har, er, at eleverne gennem et forløb med en narrativ ramme og med fortællingen i centrum vil opleve det historiske indhold som nærværende og relevant for deres forståelse af samfundet og sig selv.

Eftersom man i folkeskolen er forpligtet af specifikke formulerede mål, ønsker jeg at undersøge, hvilke potentialer og faldgrupper, der er i forhold til de formulerede mål i et narrativt forløb. Ovenstående har ledt mig frem til følgende problemformulering for opgaven.

2 Problemformulering:

Hvilke muligheder ligger der i den narrative tilgang til historieundervisningen i forhold til opfyldelse af forenklede fælles mål for faget historie 3.-4. klasse, og hvad betyder udgangspunktet i den nære, identitetsskabende undervisningsmetode for elevernes faglige udbytte?

3 Læsevejledning:

Denne opgaves fokus ligger i forlængelse af de didaktiske udfordringer for planlægningen af historieundervisningen, som man som underviser står over for i forhold til indfrielse af Forenklede Fælles Mål for faget historie på det tidlige mellemtrin. Ydermere oplever jeg betydelige potentialer med narrative tilgange til undervisningen. Kombinationen af faglige målsætninger og et mere dannelsesmæssigt orienteret perspektiv fremmer min interesse for at udvikle min praksis som lærer samt rykke min horisont i forhold til metoder og arbejdsformer ud fra en narrativ tilgang. Jeg må som historielærer forholde mig til Forenklede Fælles Mål, derfor tager jeg udgangspunkt i dem og forholder elevernes læringsudbytte til dertil, samtidig med, at jeg vægter det dannelsesmæssige aspekt højt.

Opgaven er inddelt i ti overskrifter. Nedenfor vil jeg gå i dybden med fem af afsnittene, jeg vurderer som bærende for forståelsen af opgaven.

1. Teori:

I dette afsnit defineres teorien bag narrativ tilgang til undervisning. Jeg har udvalgt teorier, der samtænker narrativitets begrebet og historiedidaktikken for hele tiden at holde faget i centrum for opgaven.
Tiden og sproget står som centrale begreber for arbejdet med samtænkning af historiefaget og narrativ teori. Derudover indtænkes teorier med fokus på identitetsdannende processer i undervisningen og fortællingens værdi for eleverne. Endeligt vil jeg i dette afsnit uddybe indholdet af historiedidaktiske mål fra Forenklede Fælles Mål med fokus på kronologisk overblik, historisk bevidsthed, historiebrug og sammenhængsforståelse. Derudover vil jeg knytte disse historiedidaktiske begreber an til værdierne i narrativ teori.

2. Empiri:

I dette afsnit vil jeg redegøre for de metoder, jeg har brugt til at indsamle min empiri; logbog samt dybdegående interviews af 7 elever. Jeg vil derudover vurdere validiteten af den indsamlede empiri, der ligger til grund for mit analyseafsnit. Jeg har valgt at benytte en struktureret logbog, udformet som en kombination af beskrivelses-, fortolknings-, og refleksionslog med tematisk logbogsføring. Elevinterviewene er kvalitative og semistrukturerede.

Jeg oplevede gennem arbejdet med logbogen, at undervisningen med den narrative tilgang skabte et øget fokus på sammenhængsforståelse, historiebrug og historisk bevidsthed. Eleverne havde ellers tidligere fokuseret meget på faktuel viden som for eksempel årstal. Elevinterviewene viste, at eleverne følte, at de arbejde mere i dybden med perioden med den narrative tilgang. Desuden beskrev mange deres store begejstring ved deres forældres fortællinger. Dette vurderer jeg som tegn på identitetsdannende processer. Dette er i tråd med det sidste sammenfald, nemlig at eleverne fandt forløbets metoder og opgaver motiverende og interessante.

3. Analyse:

Min empiri analyseres i forhold til mit teoretiske udgangspunkt fra teoriafsnittet. Jeg sammenholder elevernes adfærd og udsagn med teoretiske begreber, for at blive i stand til at analysere om en narrativ tilgang til historieundervisningen rent faktisk opfylder kravene fra Forenklede Fælles Mål og hvilke identitetsdannende udviklingspotentialer, der ligger i denne tilgang til undervisningen.

Perioden med familie og livsfortællinger styrkede elevernes evne til at se historiske sammenhænge og deres historiebrug. Dog var elevernes kronologiske overblik ikke blevet styrket gennem forløbet.

4. Konklusion:

Opgavens problemformulering besvares.

5. Handleperspektiv/praksisudvikling:

Her peger jeg på hvilke kompetencer og udfordringer jeg, som underviser, står over for og tilbage med efter forløbet "Min familie er historie" og udformningen af denne opgave. Dette gøres for at sætte fokus på, hvilke perspektiver, der er vigtige at have in mente i forhold til narrativt orienteret historieundervisning. Derudover kommer jeg ind på, hvad man i tilknytning til denne opgave vil kunne komme ind på af diskussioner. Her berøres blandt andet dannelsesaspektet i folkeskolen og samfundets indvirken på dette. Hvordan kan historiefaget være med til at løfte disse udfordringer og understøtte elevernes alsidige, demokratiske dannelse?

4 Teori:

Jeg har altid oplevet såvel personlige som historiske fortællinger, som inspirerende oplevelser. Disse fortællinger har altid vækket min interesse og nysgerrighed for historie. Historiefaget har for mig altid været forbundet med utallige beretninger, som venter på, at de skal fortælles.

Det er ikke bare ureflekterede brug af fortællinger i undervisningen, der interesserer mig. Den narrative tilgangs fokusering på individet og individuelle fortællinger, som bringer den enkeltes identitet i spil, finder jeg utrolig inspirerende. Man kan betragte historie som fortalte konstruktioner i spændingsfeltet mellem sproget og tiden. Det er her min interesse for indgående forståelse for mekanismerne i fortællingerne ligger.

Begreberne "sprog" og "tid" vægter jeg højt i denne historiedidaktiserede opfattelse af den narrative tilgang. Sproget er centralt i tolkningen og videreformidlingen af historien og tiden er et fælles holdepunkt. I følgende definerer jeg begreberne og begrunder, hvordan de er afgørende for opgavens analyse del.

4.1 Sproget – Vygotsky, Foucault og Bateson:

Sproget spiller en helt central rolle i læreprocessen ifølge det socialkonstruktivistiske læringssyn. I dette syn på læring opfattes den enkeltes ideelle kognitive og følelsesmæssige læreproces som afhængig af en meningsskabende dialog (Larsen, 2005, s197). Samtidig er det socialkonstruktivistiske læringssyn mit standpunkt i undervisningen og jeg vil i denne opgave tage udgangspunkt i dette læringssyn.

Vygotsky er fortsat meget benyttet i læringsteoridebatten. Hans teori om læring bygger på, at individet internaliserer den sociale virkelighed, som det er omgivet af. Herefter opstår, ifølge Vygotsky, et privat sprog, som er et spejlbillede af det ydre sociale sprog, som individet har været omgivet af. Det er altafgørende for denne spejling, at det der forsøges internaliseres ligger i individets "zone for nærmeste udvikling"(Larsen, 2005, s183).

I narrativ teori forholder man sig til sproget som et magtskabende begreb. Michel Foucault var interesseret i individets historie. Han mente, at individets oplevelser og historie blev marginaliseret og styret af bestemte talemåder og diskurser fra samfundet, som efterhånden tiltvang sig mere og mere magt over historien (White, 2006, s12). Ifølge denne forståelse kan sproget og historien ikke formidle en sandhed, da sproget er påvirket af en epokes magtinteresser. Foucault mener, at man i højere grad skaber historien end man formidler den (White, 2006, s13). I forlængelse af dette mener Gregory Bateson, at der altid skal fortælles en anden historie, end den som er "herskende". En enkelt fortælling giver ifølge Bateson ingen dybde, intet perspektiv i beretningen og i beskrivelsen. Han mener, at man uundgåeligt vil blive snydt, hvis man kun forholder sig til én historie (White, 2006, s11). Sprogets og fortællingens magt er ikke et problem så længe der fortælles forskellige historier og gives bud på forskellige perspektiver. "Ingen magt er total, eftersom ingen beskrivelse er total" - Batesons pointe (White, 2006, s14).

Jeg mener, at ovenstående er yderst relevant for tilgangen til historieundervisning og dermed også denne opgave. Igennem ovenstående teoretiske perspektiver fremgår det tydeligt, at fortællingerne i undervisningen ikke er objektive sandheder, men subjektivt udvalgte fortællinger, som givetvis er præget af en epokes interesser. Dette metaperspektiv på de historiske strømninger er yderst væsentlig at indtænke i undervisningen, da man herigennem kan sikre netop de pluralistiske fortolkninger af historien og et ekspliciteret fokus på magtdiskurserne.

Det er i den forbindelse vigtigt, at eleverne opnår historisk bevidsthed, så de er klar over, at der altid er en modhistorie. Særligt den erkendelse, at de selv er både historieskabte og historieskabende. Dette kan give eleverne en forståelse af historie som dynamisk og ikke statisk.

4.2 Tiden – Ricoeurs og Aristoteles:

Ligeledes forbinder jeg tiden som noget helt centralt for fortællingen. Det er tiden, som skal skabe forståelse og en fælles ramme for fortællingen. I faget historie er tidsopfattelsen et yderst centralt begreb, da det blandet andet skaber mulighed for sammenhængsforståelse. Nedenfor vil jeg definere min opfattelse af fortællingen i forhold til tidsopfattelse.

Paul Ricoeurs forsøger at gøre op med tidsforståelsen som noget, der deler sig i to lejre. I den ene lejer sås kunstnere og humanister, som interesserer sig for den indre verdens tidsopfattelse af tid. Her koncentrerede man sig om den tid, mennesker oplever i deres indre. I den anden lejer sås naturvidenskabsmænd og teknikere, som primært interesserede sig for den ydre verdens tidsopfattelser. Her var fokus på den tid man kan måle og bevægelsers hastighed (Eriksen, 2007, s153). Ricoeurs søger at vise de to lejre, at deres opfattelser af tid ikke nødvendigvis behøver at være modstridende. Han mener, at de kan forenes i en helt tredje tidsforståelse, som han kalder "Den historiske tid". Denne tid er en fortalt tid, og den bliver kun levende ved at blive fortalt. Dialektikken mellem de to kulturer og forståelser af tid, mener Ricoeurs, er den historiske tid. Han fastholder, at den historiske tid er skrøbelig og etableres og opretholdes ved hjælp af narrative koblinger. Ricoeurs benytter tre narrative koblinger; kalenderen, generationsfølgen og sporet (Eriksen, 2007, s153-158).

Disse koblinger og især sporet er vigtige, når man skal konkretisere historiske temaer i en

narrativ fortælling. Historiefagligt vil man kalde sporet et levn, altså en historisk rest, relikvier fra en helgen eller ruiner af et monument. Vigtigt ved sporet er den dobbelthed, som ligger i sporet. Det er på den ene side en fysisk realitet, det er et mærke efter noget. Det er som fysisk genstand noget nutidigt. På den anden side findes sporets/levnets fortidige kontekst – folk, institutioner, handlinger eller lidenskaber- der er ikke-nutidige, men fortid. Sporet er "stumt" for den, som ikke kan behandle det som et nærværende udtryk for noget allerede passeret (Eriksen, 2007, s158).

Gennem arbejde med spor bliver det tydeligt, at historievidenskaben arbejder med noget som ikke findes længere. Virkeligheden bag sporet må derved formidles gennem narrativ fantasi, der omvendt må følge sporet. Det er i denne historievidenskab med arbejdet omkring det konkrete spor i søgen efter "Den historiske tid", at Ricoeur mener, at sporet er centralt for at tematisere relationerne mellem det "indre" og det "ydre", mellem "nærvær" og "fravær", og mellem "forståelse" og "forklaring".

Jeg vil i denne opgave undersøge, hvad den narrative metode kan i historiefaget. Det er derfor vigtigt at indtænke Ricoeurs spørgsmål; "*Hvordan omformes den almindelige tidserfaring båret af den daglige handlen og liden af dens passage igennem fortællingens gitter?"*, som han selv besvarer gennem Aristoteles Mimesis (Eriksen, 2007, s153). Jeg vil altså i denne opgave undersøge, om de gentagelser og efterligninger som man kan bruge i den narrative fantasi, hjælper til forståelsen af konkrete temaer og en holistisk historieforståelse.

I nedenstående vil jeg uddybe Ricoeurs fortolkning af Aristoteles Mimesis, da jeg ser det som væsentlig for den narrative tilgang til historieundervisningen at arbejde med iscenesættelse og fantasi. Meningsindholdet af Mimesis gennem Ricoeurs teori sammensmelter, efter min mening, det narrative og det historiske. Her får det historiske perspektiv altså en mere fundamental rolle end i andre narrativt teoretisk orienterede perspektiver.

Ricoeur benytter Aristoteles "trefoldige mimesis" til inspiration i søgen efter svaret på, hvordan den almindelige tidserfaring bliver omformet gennem fortællingens "gitter" (Eriksen, 2007, s153).

For Aristoteles er det netop begrebet "mimesis", som er afgørende for iscenesættelsen af en fortælling. Mimesis betyder gentagelse eller efterligning. I fortællingen er det ikke tingene

eller naturen, som skal efterlignes, men menneskets handlen og liden. Fortællingen skal være en skabende proces for lytteren og den skal understøttes af fantasien (Eriksen, 2007, s153). Eriksen benytter sig af eksemplet "Den grimme ælling", som bestemt ikke er en tro kopi af H.C. Andersens liv, men som netop er en iscenesættelse af en handlen og en liden, der med stor sandsynlighed refererer til H.C. Andersens liv. Man sammenligner altså ikke tingene fra H.C. Andersens tid med nutidige, men bruger selve fortællingen som det fantasiskabende værktøj (Eriksen, 2007, s153). Man benytter sig af følelser og handlinger, som en tilhører kan forholde sig til. I "Den grimme ælling" er det blandt andet følelsen af ikke at passe ind.

Jeg vil kort redegøre for den opfattelse af fortællingens gitters indflydelse på modtagerens forståelse, som kommer til udtryk i den trefoldige mimetiske proces ifølge Ricoeur.

I første trin i den trefoldige mimesis benævnes "prefiguration". Dette begreb betyder, at mennesket har en forforståelse for virkemidler i fortællingen. I prefigurationen ligger en forståelse af at individet er omgivet af en masse små fortællinger hele livet, som danner "skitse" til den endelige fortælling, der skabes og korrigeres i en dynamisk proces (Eriksen, 2007, s154). Den "dom", som bliver herskende over den enkelte persons narrative identitet, korrigeres af den efterfølgende fortælling. Det er i den forbindelse, at man ifølge Ricoeur kan tale om fortællingen som værende identitetsskabende både for et menneske og et samfund.

Mimesis 2 er anden fase i den mimetiske proces. I anden fase omformes de enkelte hverdagsoplevelser, det enkelte menneske har til forklaringsgrundlag. Dette kalder Ricoeur for "Konfigurering". Det at individet samler de små hverdagsoplevelser til en større fortælling, gør at individet når til nye erkendelser af sig selv.

Det sidste trin er "Læseren". Her læser individet den samlede fortælling, som i en hermeneutisk proces bliver en hverdagsoplevelse og altså kun en lille del af den næste "samlede" fortælling om individet (Eriksen, 2007, s154).

Gennem de tre mimesiser; Prefiguration, Konfigurering og Læseren, er vi i stand til at skabe mening og helhed for hverdagsoplevelser ved hjælp af fortællinger. Når fortællingerne når et vist omfang lægges de sammen for at danne en mere generel eller større fortælling . Denne kan have mere eller mindre afgørende betydning for individets identitetsdannelse. Den større og mere generelle fortælling vil efter den er fortalt, kun være en lille del i en ny skabelse af

større fortællinger. Dette kan betragtes som en hermeneutisk spiral af opfattelser og forståelser, som er identitetsskabende og selve fundamentet i min opfattelse af den narrative tilgang.

4.3 Identitetsdannelse i historietimen:

Mennesket kan fortage mentale tidsrejser både tilbage i tiden til tidligere hændelser og til fremtiden mod forestillede mulige hændelser. Gennem narrativer bliver mennesket i stand til at fortælle om sig selv. Det er disse rejser, som er afgørende for identitetsdannelsen (Butters og Bøndergård, 2010, s50). Forestillingen om, at identiteter langsomt forandres er for længst glemt. Man opfatter nu identitetsskabelsen som en konstant proces, hvor det enkelte menneske identificerer sig med dem, de er sammen med her og nu. I den forbindelse forgår der en afgrænsning mellem dem man forbinder sig "sammen" med og dem man ikke gør; "de andre" (Butters og Bøndergård, 2010, s55).

Historietimen er et vigtigt sted at forholde sig til identitetsdannelse. I historiefaget er der mulighed for at arbejde med det komplekse sammenspil mellem det samfundshistoriske og det individualhistoriske i den enkeltes identitetsdannelse. Dette kan ske gennem livs-og familiefortællinger (Butters og Bøndergård, 2010, s54). Disse narrativer er aktuelle, fordi de spiller en afgørende rolle i forhold til, hvordan vi opfatter os selv. En livsfortælling kan ikke opfattes som en empirisk sandhed, men den kan fortælle om, hvad individet oplever som sandt og væsentligt. Disse fortællinger er identitetsskabende, men bliver hele tiden påvirket af andre fortællinger og er derved i konstant forandring. Denne opfattelse af identitetsskabende processer stemmer godt overens med Riceours dynamiske opfattelse af processen.

Man kan sige at identitet både er individuel og kollektiv, og både statisk og dynamisk (Butters og Bøndergård, 2010, s53). Dette fremgår også af historiefagets undervisningsvejledning. Her står:

"Et menneske har forskellige identiteter, for eksempel køns-, alders-, erhvervsbestemte. De udvikles og ændres gennem hele livet i et samspil med de fællesskaber og kulturer, mennesket tilhører og indgår i. Historiefaget kan styrke elevernes identitetsdannelse ved at give dem viden om deres tilhørsforhold – uden at påtvinge dem bestemte identiteter. Forståelse for disse

tilhørsforhold er en væsentlig side af ens historiske bevidsthed" (Fælles Mål 2009:21).

4.4 Historisk fortælling

At fortælle er en urgammel måde at undervise på. Fortællingen blev brugt i antikkens skoler, og fortællingen i form af lignelser var Jesus' mest benyttede metode til at undervise sine disciple på. Den levede historie er forsvundet og for at kunne beskæftige sig med den må den konstrueres som en fortælling. Spørgsmålet er så, hvad en historisk fortælling er? For det første må den historiske fortælling være funderet i troværdige kilder. Den tyske historiker Reinhart Koselleck beskrev sammenhængen mellem kilderne og den historiske fortælling, sådan: (Pietras og Poulsen 2011, s126)

"Strengt taget kan kilder ikke bestemme, hvad vi fortæller. Men de forhindrer os i at fremsætte udsagn, der ikke kan begrundes i kilderne. Kilderne har vetoret" (Pandel, 2010, 161)

Ifølge Pietras og Poulsen er den korteste denfination af historie, at det er tolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsperspektiv. Derfor må den have en narrative struktur, som beretter meningsfyldt og sammenhængende om begivenhedsforløb, hvor mennesker agerer i en samfundsmæssig kontekst med det resultat, at noget over tid ændrer sig. (Pietras og Poulsen 20011, s127)

4.5 Forenklede Fælles Mål:

I forhold til hvilke faglige mål jeg vil analysere den narrative fortællings kvaliteter ud fra, finder jeg det naturligt at vælge Forenklede Fælles Mål 3-4 klasse.
Jeg vil i følgende forklare og uddybe begreberne fra Forenklede Fælles Mål, og jeg vil løbende knytte narrative, didaktiske vinkler på de faglige mål. Denne løbende sammenknytning vil jeg lave for at danne sammenhæng og relevans i teorien i forhold til opgavens problemformulering og analyse del.

4.5.1 Sammenhængsforståelse

Det modsatte af sammenhængsforståelse er en forståelse af tilværelsesformer som enkeltstående, isolerede størrelser. En sådan forståelse hæmmer naturligvis den dannelse, som skal gøre eleverne klar til at tage aktivt del i samfundet, fordi denne isolerede forståelse af hændelser og fænomener vil opleves som tilfældige og upåvirkelige af individet.

Det er nødvendigt, at individet indsigtsfuldt, kritisk kreativt og ansvarligt kan tage del i samfundslivet. Derfor kræves det, at individet har en sammenhængsforståelse (Nielsen, 2000, s103). Dette udtrykkes yderligere i Forenklede Fælles Mål, hvor der lægges vægt på elevernes udvikling af holistiske historieforståelser; *"Eleverne udvikler forståelse af samspil mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser gennem arbejdet med konstruktion af historiske scenarier og fortællinger."* (Forenklede Fælles Mål, ffm.emu.dk).

Det er ikke Vagn Oluf Nielsens opfattelse, at vi skal forstå hændelser og fænomener i den fortidige, nutidige og fremtidige virkelighed, som hændelser og fænomener som i sig selv hænger sammen. Det er hans opfattelse, at eleverne skal være bevidste om, at vi forstår dem i sammenhæng forskelligt ud fra menneskesyn, samfundssyn, historiesyn osv. (Nielsen, 2000, s103).

4.5.2 Historiebevidsthed og historisk bevidsthed

I over 40 år har historiebevidsthed været et begreb, som man har benyttet i historiedidaktikken. Der har dog aldrig været konsensus om, hvordan denne term skulle defineres. I de nye forenklede mål for historie bruges termen "historisk bevidsthed". Jeg vil i det følgende give definitioner af termerne og et bud på ligheder og forskelle mellem disse. Først vil jeg, for at indkredse opfattelserne af begrebet historiebevidsthed, komme med to yderpositioner af opfattelser. Dette eksempel brugte Bernard Eric Jensen i sit oplæg "Jelling som Historiebevidsthed" som han holdte den 22. Oktober 2014[1].

• Konkurrerende opfattelser af 'historiebevidsthed'.

1. Den britiske historiedidaktiker Peter Lee: "Whatever else our understanding of historical consciousness may encompass, it must include some account of people's ideas about the discipline of history." (2004).
2. Den tyske historiedidaktiker Karl-Ernst Jeismann: "Historiebevidsthed indbefatter sammenhængen mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsperspektiv. " (1979).

Det er tydeligt, at den måde som Jeismann definerer begrebet på, har tre vigtige elementer.

[1] http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/02/Jelling-som-historiebevidsthed.pdf

For det første rettes opmærksomheden på sammenspillet mellem fortid, nutid og fremtid i menneskers liv. For det andet forstås termen "bevidsthed" som et inklusivt skalabegreb; fra fornemmelse/oplevelse/følelse til regelret og begrebsliggjort tænkning. Det tredje vigtige element er, at opmærksomheden rettes mod, at historiebevidsthed har mangfoldige dannelses- og brugssteder. Brugerne har mulighed for både at vælge og fravælge et brugssted[2].

Jeismanns definition har også tilsvarende tre svagheder ifølge Bernard Eric Jensen. Den første er, at hvis man kun fokuserer på menneskers bevidsthed, kan denne definition påvirke folk til at glemme, at mennesker er 'kroppe med bevidstheder'. Den anden er, at Jeismann og andre historiedidaktikere har en tendens til at bruge termerne 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' som synonymer. Den tredje udfordring bliver derfor at få afklaret forholdet mellem begreber som fx 'historiebevidsthed', 'historisk bevidsthed' og 'historiesyn'. [3]

Bernard Eric Jensen definerer de tre begreber som følger[4]:

Historiebevidsthed: "*bevidsthed om procesforholdet mellem fortid, nutid og fremtid. Dvs. fortidsfortolkning – nutidsforståelse og fremtidsforventning*".

Historisk bevidsthed: "*enhver historiebevidsthed, hvor bevidstheden om forandringens uundgåelighed er det dominerende moment, dvs. historicitet*".

Historiesyn: "*en gennemarbejdet og struktureret historiebevidsthed, dvs. historieopfattelse*".[5]

Ifølge Marianne Poulsen drejer historiebevidsthed sig om sammenspillet mellem nutidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventninger. Dette er i øvrigt den gængse

[2] http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/02/Jelling-som-historiebevidsthed.pdf (s3)
[3] http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/02/Jelling-som-historiebevidsthed.pdf (s5)
[4] http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/02/Jelling-som-historiebevidsthed.pdf (s6)
[5] http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/02/Jelling-som-historiebevidsthed.pdf (s5)

nordiske definition på historiebevidsthed. Denne definition er i tråd med Jeismanns beskrivelse af begrebet (Poulsen, 1999, s10).

En anden definition er, at historiebevidsthed udvikler sig i spændingsfeltet mellem erfaringsrum og forventningshorisont. Uanset hvilken definition man anvender, så er der tale om en opfattelse af, at historiebevidsthed dannes i den enkelte og løbende er identitetsdannende med alle dens individuelle og kollektive træk. Denne opfattelse lægger sig op af et konstruktivistisk læringssyn (Poulsen, 1999, s10).

Med sådan videns- og læringssyn konstrueres ny viden af den enkelte, idet ny viden væves sammen med den viden, som individet allerede besidder. I den forbindelse bliver forståelsen af individet som værende både historieskabt såvel som historieskabende tydelig. Dette afspejles i de nye Forenklede Fælles Mål, hvor elevernes viden om deres egen rolle i historien og historieformidlingen ekspliciteres: "*Undervisningen tager udgangspunkt i elevernes forståelse for, hvorledes historie bruges, samt hvordan eleverne oplever sig som historieskabte og historieskabende".* (ffm.emu.dk)

Det er vigtig at forholde sig til, at skolen kun er en del af børnenes livsverden. Resten af deres livsverden, udenfor skolen, er i høj grad med til at skabe deres bevidsthed. Denne bevidsthed bringer eleverne med ind i undervisningen og i konstruktionen af den nye viden. Det er derfor vigtigt, at man som lærer er bevidst om den udfordring (Poulsen, 1999, s15). Her vil jeg mene, at livsfortællingerne kan bringe elevernes bevidsthed og forståelse ind i undervisningen, og man kan derigennem arbejde videre med individets bevidsthed eller tilbyde en ny forståelse af denne. Det kunne være en modfortælling om samfundet, som rykker elevens nutidsforståelse i sammenspillet med fortidsfortolkningen.

Vagn Oluf Nielsen har et dynamisk historiesyn, hvilket jeg, i denne opgave, lægger mig op ad. For Nielsen er begrebet "samspil" afgørende. Historien er dynamisk og den fortolkes af det menneske- og samfundssyn som den enkelte har. Vores fortidsfortolkning er altså påvirket af vores nutidsforståelse, men vores nutidsforståelse ændres løbende gennem arbejdet med fortidsfortolkningen. Her bliver essensen af begrebet *samspil* tydelig. Med denne opfattelse handler det i lige så høj grad om at arbejde med sammenhængsforståelse, som med de enkelte dele fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Nielsen, 2000, s106).

4.5.3 Sammenhængsforståelse og historiesyn

Til at tolke fortiden og den historiske forandringsproces, kan der anvendes forskellige vinkler til tolkningen. Vi kan altså se historien fra forskellige perspektiver og under forskellige synsvinkler. Dette kan koges ned til, at tolkningen af fortiden sker med forskellige historiesyn af såvel individet som samfundet (Nielsen, 2000, s106). Det er min opfattelse, at termen historiesyn først om fremmes dækker over helhedsopfattelser og sammenhængsforståelse ud fra et samfunds- eller individs perspektiv altså en "historieopfattelse".

Derfor er det også meget vigtigt, at man som underviser er opmærksom på det historiesyn man vælger at arbejde ud fra i et tema. Dette skal være bredt og indeholde flere perspektiver. Der kan være politiske årsagsforklaringer eller materielle forklaringer til temaet. Elevernes perspektiv til at fortolke fortiden og til at forstå nutiden præger naturligvis deres perspektiv på forestillingen om fremtiden. Det er ud fra dette perspektiv, at eleverne vil danne en opfattelse af, hvad der er vigtigt for fremtidens samfund og livet. Med denne opfattelse vil individet afgøre, hvad der er det mest hensigtsmæssige for fremtiden. Med dette in mente er det altså i høj grad elevernes demokratiske dannelse, som skabes gennem udviklingen af deres historiebevidsthed og historiesyn fordi sammenhængsforståelse er en meget vigtig del af denne dannelse (Nielsen, 2000, s108).

4.5.4 Sammenhængsforståelse og kronologi og overblik

At beskæftige sig med forandring over tid, udvikling, kontinuitet og brud, m.v. regnes traditionelt for at være nogle af de mest centrale domæner og undersøgelsesfelter inden for historiefaget (Vollmond, 2009, s176).

Indførelsen af en kanon kan opleves som et argument for at arbejde med punkterne i kanonen i en kronologisk rækkefølge (Lund, 2009 s74). Jeg vil henvise til Forenklede Fælles Mål, som under overskriften Kronologi og sammenhæng beskriver læringsmålene således:
"Kronologi handler om, at eleverne opnår en forståelse for sammenhænge mellem tid og rum. Familie og fællesskaber handler om, at eleverne sammenligner familiemønstre og fællesskaber før og nu." (ffm.emu.dk)

Ydermere lægges der op til at man inddrager punkterne fra kanonen, når det naturligt giver

mening i undervisningen. Hvis eleverne skal styrkes i at se kendetegn og orientere sig i perioder, viser undersøgelser, at undervisning, som slavisk følger perioderne i en tidslig rækkefølge, ikke styrker elevernes evne til at orientere sig i tid (Lund, 2009, s49).
Jeg vil derfor argumentere for at orienteringen omkring eksempelvis familiemønstre og tid skal ske via fokus på sammenhængsforståelse. Derved sikrer underviseren, at der ikke kun fokuseres på årstal (Vollmond, 2009 s78).

I forlængelse af ovenstående, vil jeg fremhæve Vagn Oluf Nielsen, når han beskriver vigtigheden i, at eleverne har et dynamisk, kronologisk overblik på samfundslivet (Nielsen, 2000, s111). Det er en vigtig del af den demokratiske dannelse, at eleverne oplever at forskellige samfundsformer er opstået, har udviklet sig og sidenhen gået til grunde. Herefter er de så blevet afløst af andre måder at indrette livet og samfundet på. Det er gennem denne forståelse og refleksion af deres politiske, demokratiske dannelse styrkes, så de selv får mulighed for at overveje om deres egne livsforhold i deres egen tid nødvendigvis er de bedst mulige.

For at styrke en sådan dynamisk, kronologisk sammenhængsforståelse mener Vagn Oluf Nielsen, at undervisningen skal tilrettelægges med problemstillinger og indhold, som omhandler forhold, situationer, begivenheder og personer, som er placeret i perioder, hvor forandringerne i menneskenes liv og livsvilkår er af afgørende betydning, hvor der altså i højere grad er tale om brud end om kontinuitet (Nielsen, 2000, s111).

4.5.5 Historiebevidsthed og fortidsbrug/historiebrug

Historien har altid været brugt med et eller andet sigte, der ligger ud over historien i sig selv. Historie er et eksistentielt grundvilkår i menneskers liv. Vi bruger historie til at orientere os og til at forstå og forklare forandringer. Vi bruger historie til at finde svar på, hvorfor det er blevet som det er, og dermed opnå et kendskab til egne og omgivelsernes forudsætninger (Pietras og Poulsen, 2011, s16). I historiebrug har man altså fokus på, hvordan vi bruger historie til at skabe mening og sammenhæng i tilværelsen. Man støder på historiebrug alle steder i form af mindesmærker, bygninger, infrastruktur, byrummet, udstillinger, radio- og fjernsynsudsendelser, romaner, spillefilm, aviser, reklamer, udstillinger osv. Brugen af

historie har formet den adfærd og mentalitet, der kendetegner det samfund og kultur, vi tilhører.

Når man skaber sammenhæng og mening i tilværelsen, sker det ved, at man forstår sin samtid ud fra en tolkning af fortiden og en forventning til fremtiden (Pietras og Poulsen, 2011, s16). For eksempel er det ikke udsædvandligt at ældre gruer for, hvordan fremtiden skal gå, når de uhøflige og egoistiske unge får ansvaret for samfundet. Bekymring for den yngre generation finder man også i skriftlige kilder fra det antikke Grækenland og virker som en bekymring, der altid har eksisteret. Dette eksempel mener jeg, tydeliggør den fortolkning af fortiden, som man forklarer nutiden med, og som ligger til grund for forventningerne til fremtiden. Tolkning af fortiden bygger på erindring, dvs. hvad man kan eller vil huske og også på glemsel. Erindring og glemsel konstruerer meningsskabende og sammenhængende fortællinger. Disse fortællinger kan adskille sig meget fra, hvordan det levede liv faktisk var, men kan alligevel bruges til at skabe en forestilling om helhed i tilværelsen (Pietras og Poulsen, 2011, s17).

I historiefagets didaktik er der en balancegang mellem historie som videnskab og historie som gåde og oplevelse. Her mener jeg, at historiebrug er afgørende for at balancegangen kan lykkes. Det er selve bevidstheden om erindringsbrugen og erindringspolitikken, som kvalificerer forståelsen af beretningen. Det er altså en forståelse af historiebrug, som gør eleverne i stand til "at læse fortiden". Man kan sige, at man læser historien på et metaplan.

Med et narrativt perspektiv vil forståelsen af historiebrug give eleverne mulighed for at skabe en modfortælling til den ellers gængse fortælling. Eleverne vil herigemmen opnå en dynamisk opfattelse af historie og opnå en forståelse af, at de selv er historieskabende såvel som historieskabte.

5 Empiri:

5.1 Interview

Jeg valgte at lave kvalitative interviews af eleverne for at undersøge om det undervisningsforløb, jeg udførte i praktikken, kunne indfri kravene fra Forenklede Fælles Mål omkring kronologi og sammenhæng samt historiebrug med fokus på historisk bevidsthed.

Samtidig har interviewene fokus på betydningen af det narrative aspekt i undervisningen og arbejdet med personlige familiefortællinger samt brugen af egne fortællinger i undervisningen. Jeg synes, at det er relevant at undersøge om historieundervisningen rent faktisk kan leve op til de krav, der ligger i Forenklede Fælles Mål og om undervisningen sætter eleverne i stand til at opnå de kompetencer som de nye mål opstiller. Derfor har jeg interviewet et repræsentativt udsnit af klassen omkring disse områder inden for historiefaget med fokus på det forløb, de har været igennem; "Min familie er historie". Derudover kan spørgsmål og svar fra interviewene, relateret til det narrative aspekt, give mig et indtryk af, hvad det betyder for eleverne at arbejde på denne måde, og om der er kvaliteter at fremhæve ved den narrative arbejdsmetode.

Jeg har herefter analyseret disse interviews for at kunne give et bud på om forløbet har kunne indfri mine mål om øget historisk bevidsthed samt givet eleverne kompetencer til at opnå et større kronologisk overblik og en sammenhængsforståelse mellem deres forældres opvækstvilkår og deres egne. Jeg har ydermere, i analyseafsnittet, vurderet, hvilken indvirken den narrative tilgang til historieundervisningen har haft for eleverne i 4.c.

5.2 Struktur

Det kvalitative forskningsinterviews formål er at forstå temaer i den oplevede dagligverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver. Dette gør denne interviewform relevant for mig, da jeg netop ønsker forståelse af, hvordan eleverne oplever historieundervisningen og hvordan de bruger den nye viden fra undervisningen i andre sammenhænge (Kvale, 2009 s42). For at strukturen nærmede sig en samtale, men stadig bevarede fokus, valgte jeg at benytte et semistruktureret forskningsinterview.

Interviewene foregik mens klassen havde lektiecafé. Jeg havde på forhånd informeret eleverne om, at jeg ville interviewe nogle af dem til min bacheloropgave. Jeg forklarede ved samme lejlighed omkring anonymitet og hvem, som kom til at læse interviewene. Dette forklarede jeg igen til de elever, som jeg valgte ud til interviewene.

Eleverne kendte ikke til spørgsmålene på forhånd, før interviewet, da jeg ønskede, at eleverne var så naturlige og umiddelbare i situationen som muligt. Jeg havde gjort mig umage for ikke

at stille ledende spørgsmål i min interviewguide. Denne guide findes i opgavens bilagsafsnit side 47 Ydermere var jeg opmærksom på ikke at benytte mig af positivt eller negativt ladede ord i spørgsmålene. Sidst tænkte jeg over, hvilken grad af åbenhed mine spørgsmål skulle have. Jeg ønskede indsigt i elevernes overvejelser, men spørgsmålene måtte ikke være så åbne at, interviewet kunne køre af sporet (Bjørndal 2003, s100-107).

Interviewguidens spørgsmål var inddelt i temaer, så jeg sikrede mig, at elevernes svar var relevante i forhold til problemformuleringen.

5.3 Logbog og observationer

Jeg valgte gennem perioden at føre logbog for at være i stand til at vurdere værdien af undervisningen samt elevernes udsagn og adfærd i undervisningen. Hensigten med logbogsobservationerne er at ligge til grund for en dybtgående forståelse af hændelser gennem skriftlig refleksion (Bjørndal, 2003 s73).

Cato Bjørndal stiller det retoriske spørgsmål "I hvilken grad skal jeg strukturere loggen?" (Bjørndal, 2003 s73). For at opnå det bedste udbytte af loggen valgte jeg at skrive en struktureret log. Jeg valgte at kombinere en *beskrivelses-, fortolknings-, og refleksionslog* med *tematisk logbog* (Bjørndal, 2003 s 74). Jeg valgte denne strukturerede log fordi, jeg ønskede fokus på bestemte temaer til undersøgelsen af problemformuleringen, og fordi jeg fandt det relevant at fortolke/reflektere over hændelserne mens de var klare i hukommelsen. Derudover mener jeg, at denne kombination bedst ville kunne understøtte de elevinterviews, jeg udførte, så jeg blev i stand til at samstemme elevernes oplevelser af undervisningen med mine egne observationer i kombination med mine refleksioner.

6 Analyse:

I min analyse vil jeg sammenholde min indsamlede empiri med de teoretiske perspektiver fra mit teoriafsnit. Jeg vil analysere om der, gennem mit praktikforløb; "Min familie er historie", er sket en udvikling af elevernes historiske bevidsthed, deres sammenhængsforståelse samt kronologiske overblik. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i elevinterviews, jf. Empiriafsnitet,

og analyserer herigennem citater fra eleverne, der skal illustrere deres kompetencer/udvikling i forhold til ovennævnte historiedidaktiske begreber ud fra forløbet.

Jeg valgte at udføre undervisningsforløbet gennem en narrativ tilgang til historiefaget og vil derfor også analysere og diskutere, hvad det narrative aspekt kan bibringe historieundervisningen samt indfrielsen af Forenklede Fælles Mål.

Som illustreret i empirien skulle eleverne interviewe deres forældre og bedsteforældre, og derigennem opnå kendskab til fortællinger, der kunne sige noget om den samtid de pågældende fortællinger opstod i. Denne måde at arbejde på, følte jeg lå tæt op ad den narrative tilgang som jeg ønskede at udføre min undervisning ud fra. Nedenstående citat fra de nye Forenklede Fælles Mål udtrykker elevernes behov for det vedkommende og inddragende i undervisningen: *"Emneområderne tager udgangspunkt i det nære og skal appellere til elevernes egen hverdag og liv. Eleverne skal præsenteres for forskellige kilder og udtryksformer med henblik på at opnå viden om fortiden. Eleverne opnår viden om fortiden gennem opsøgende arbejde med historiske spor i nærområdet, der bearbejdes og sprogliggøres."* (ffm.emu.dk).

Jævnfør Butters forståelse af identitetsskabende processer, herunder livsfortællinger, søgte jeg netop at skabe et samspil mellem det samfundshistoriske og det individualhistoriske ved at benytte varierede kilder, der havde forskellige perspektiver på den periode i dansk historie, som vi arbejde med. Disse kilder, vil jeg argumentere for både sikrede brug af lødigt kildemateriale samtidig med brug af individualhistorisk materiale. Det er mit indtryk, at dette skabte en mere dynamisk og levende forståelse af den pågældende periode hos eleverne. Igennem brugen af livsfortællinger fra både forældre og bedsteforældre, håbede jeg ydermere at gøre de historiske forståelser relevante og nære for eleverne samtidig med at de fik udvidet deres egen identitetsopfattelse ved at gå på opdagelse i deres families generationsfølge (Eriksen, 2007, s155).

Lektien lød som følgende i ugeplanen:

***"Historie**:*

Vi arbejder med historiske fortællinger. Eleverne skal sammenholde deres familiefortælling med

den store danske historie og finde sammenhæng. Jeg uddeler en spørgeguide til eleverne, som de skal bruge til at interviewe jer forældre med og også gerne bedsteforældre, hvis det er muligt. ***Lektie til fredag d. 20/2:*** *Interview af forældre og gerne bedsteforældre ud fra udleveret spørgeguide. Derudover skal eleverne prøve at indsamle fortællinger fra jer. Det kan for eksempel være den ældste fortælling, som er i familien. Det kunne være en oldefar, som så tyskerne gå ind over grænsen den 9. april, barndomsminder eller arbejdsdagen for en bedsteforældre og andre tidsbilledlige og sjove anekdoter. Man må gerne "dramatisere" fortællingerne. Fortællingen må gerne være "levende". Det kan den blive, hvis man beskriver vejret, følelser, stemninger osv. Hjælp jeres børn med at fastholde fortællingerne - noter, optagelser, tegninger osv. INGEN FORTÆLLNGER ER FORKERTE :) !*
Læringsmål:
- Eleverne kan fortælle om familie, slægt og fællesskaber og berette om episoder, der har haft betydning for familiens liv
- Eleverne er i stand til at gengive historiske fortællinger fra "den store historie"" (Ugeplan 4.c, uge 3).

Ud fra interviewene, vil jeg argumentere for, at eleverne, gennem undervisningen, oplevede en klar sammenhæng mellem deres familiers fortællinger og den store historie. Det er tydeligt i interviewene, at forløbet har bygget bro mellem deres individualhistoriske, "lille historie" og det lødige kildemateriales "store historie". Denne sammenhængsforståelse kommer blandt andet til udtryk i følgende citat fra undervisningen: *"Det.. det har været interessant og sjovt… det var ret sjovt, at det er ens forældre, der har lavet ens lektier.. De fortalte meget som passer på de sider vi læste."* (bilag s39, række 3)

Det næste tydelige sammenfald i interviewene er den store interesse for at lære sin egen families fortællinger at kende, som de interviewede giver udtryk for:
"Det var ret sjovt, det var ret spændende. Man fik ting at vide som man ikke viste om sin familie".
(bilag s39, række 4)

Det fremgår i elevinterviewene, at eleverne har nydt at høre nye fortællinger om deres forældre og bedsteforældre. Ud fra Butters forståelser af livsfortællingers identitetsskabende egenskaber, vil jeg argumentere for, at den store interesse skyldes netop den

identitetsdannende proces, hvor eleverne oplever nye narrativer til deres fortælling om dem selv – altså et progressivt narrativ, der udvider med nye sider og forståelser (Butters, 2010, s58): *"Jeg oplevede nye sider. For eksempel min bedstefars havde papsøskende – det vidste jeg ikke, og min farfar var med i krigen mod Frankrig. Man har lært nye sider."* (bilag s39 række 5)

For at evaluere elevernes kronologiske overblik over perioden, blev eleverne bedt om at placere følgende begivenheder i kronologisk rækkefølge:

1. Fagforening
2. Velfærdsstaten
3. 2. Verdenskrig
4. Den kolde krig
5. Kvinder på arbejdsmarkedet

Det var tydeligt, at denne øvelse var svær for eleverne. Jeg oplevede ringe kronologisk overblik som et andet sammenfald hos eleverne. Alle elever i klassen fik til opgave at forsøge at placere begivenhederne i kronologisk rækkefølge. Dette var kun en fjerdedel af eleverne i stand til. Det lader til, at undervisningens fokus på detaljer i det enkeltes menneskes liv, har minsket elevernes fokus på den "faktuelle" historie. Her må jeg konkludere, at ønsket om det narrative aspekt i undervisningen og udgangspunktet i det nære, elevernes hverdag, har fået større opmærksomhed fra eleverne, hvilket har forringet deres kronologiske udbytte. Dog ser jeg mange positive perspektiver i den narrative tilgang, der i høj grad har afstedkommet en mere personforankret historisk bevidsthed hos eleverne.

Eleverne har i dette forløb fået en oplevelse af, at det centrale i forløbet er det enkeltes menneskes oplevelser og livsvilkår. Dette er i tråd med, at eleverne oplevede, at det mest spændende var, når de små historier blev personlige, og når eleverne kunne leve sig ind i dem. Dette blev tydeligt gennem elevernes opmærksomhed på, hvordan forældre og bedsteforældre legede og om der var tid til dette. Et andet område som både forældre og bedsteforældre lagde meget vægt på var forholdet mellem søskende. Disse fortællinger elskede eleverne. Samtidigt oplevede jeg, at eleverne blev i stand til at se sammenhænge mellem tid og forandring. De kunne sætte deres egne livsvilkår i relation til deres forældres og bedsteforældres og derved påpege nogle historiske udviklinger samt ligheder mellem

fortællingerne. Dette oplever jeg som et yderst positivt udbytte jævnfør de nye Forenklede Fælles Mål for 3.-4- klasse. Nedenstående elevcitat illustrerer denne evne til sammenhængende overblik over tidens udvikling: *"Det var rigtig hyggeligt. Det var hyggeligt at sidde i sofaen og bare snakke om det hele. De legede også meget, men jeg kunne se nogle forskelle mellem vi børn og min far og mor og farfar og farmor. Vi har internet i forhold til de legede med en sten eller et hjul eller en bil"*. (Bilag s46, række 2)

Det var også tydeligt på forældrenes fortællinger til eleverne, at de gerne ville fortælle dem om dagligdagen og emner som eleverne nemt kunne relatere til. Jeg tror, at forældrene, i høj grad, har "glemt", at fortællingerne de skulle give var en opgave, som jeg stillede som lektie og i stedet blev det en hyggelig stund, hvor deres børn kunne få et indblik i forældrenes opvækst. En skøn fortælling som alle eleverne var meget begejstrede for, var den fortælling, som S havde med: *"Vi var 7 søskende og der var ca. 7 kilometer til skole. Vi havde dog kun en cykel. Så den ældste, vores storebror, startede med at cykle, han cyklede den første kilometer. Derefter stillede han cyklen op af et træ og så cyklede den næstældste en ny kilometer. Til sidst kunne den yngste af os cykle den sidste kilometer i skole. Så var både vi og cyklen fremme."* (bilag s46, række 3)

Som sagt fandt eleverne undervisningen mest interessant, når den tog udgangspunkt i en personlig fortælling. Dette gjorde, at undervisningen virkede mere dybdegående og identificerbar for eleverne. D:*"… Jeg tror det var mere spændende med familiefortællingerne, (end at læse artikler om velfærdstaten på historiefaget.dk) fordi de passede til det vi havde om i undervisningen. Det var det, der var ret interessant, så får man også lov at komme med noget om en selv som faktisk passer.. jeg kan ellers godt lide at læse"*

D giver udtryk for en udbredt oplevelse af, at undervisningen tog udgangspunkt i "deres" historie. Dette gjorde, at undervisningen både fremstod nærværende og relevant for D. Denne oplevelse af undervisningen er resultatet af flere processer og værktøjer i forløbet omkring undervisningen. D har til at begynde med interviewet sine forældre og bedsteforældre. Forældrene har fortalt om en historisk begivenhed fra deres personlige perspektiv. Efterfølgende har D omformet interviewet til en fortælling og i den forbindelse, oplever jeg, at den historiske begivenhed har ændret sig i hendes bevidsthed. Det virkede som om, at D

havde internaliseret beretningen og den fremstod som hendes egen. Tidligere ville jeg argumentere for, at den havde fremstået som et tidsligt billede for D, da hun ikke havde haft et personligt forholdt til undervisningens indhold.

Ifølge Ricoeurs har D placeret den oplevede tid i sin biologiske tid (Eriksen, 2007, s156). Man kan sige, at D har optaget de tidslige billeder til sin identitet. D har i høj grad identificeret sig med den narrative fortælling, hun skabte i undervisningen og derved haft en stor interesse for de emner og temaer omkring hendes livsfortælling jævnfør Butters (Butters og Bøndergård, 2010, s54).

Eleverne gav udtryk for, at de var glade for at arbejde med nyere historie:

K: "Det er godt, at vi har om noget som er tæt på os. Det er sjovere end at læse om rigtig "gamle dage".

Jeg spurgte alle de interviewede, hvad de forbandt med "gamle dage"?

K: "Øhh….. da der var sort og hvidt. Da bilerne ikke var kommet, men også de gammeldags biler"

Mig: "Du kan næsten se "gamle dage" for dig?"

K: "Ja. Ligesom en slags film i hovedet. En gade med gamle biler og mennesker i gammeldags tøj." (bilag s44, række 5)
Observationen tyder på, at K ikke kan skabe sammenhæng mellem den fjerne fortid og sin nutid. Hendes første relevante referencepunkter er sort/hvid film og bilen. Jeg spurgte om hun kunne se disse film for sig, hvis hun for eksempel lukkede øjnene, og til dette svarede hun ja. Dette vidner om en presentisk historieforståelse og en usammenhængende historiebevidsthed, da det er materielle holdepunkter, der skaber sammenhæng og relevans for K.

Forløb som har omhandlet perioder før bilen og sort/hvid film, har virket fjerne og uvedkommende. K har ikke lavet koblinger fra de historiske emner og til hendes nutid. Der er ikke blevet bygget bro mellem den store historie og elevernes livsverden eller egen livsfortælling i undervisningen om tidligere tider, jævnfør Butters opfattelse af livsfortællingen som værende sandhedsskabende og meningsskabende for den enkelte. Dette vil jeg argumentere for skyldes brugen af en narrativ tilgang til undervisningen og brugen af livshistorier. K føler pludselig at undervisningen bliver relevant og vedkommende for hende, formentlig fordi, hun kan relatere til fortællingerne om perioden, og at de udspringer af hendes egen historie – dette har ikke været tilgangen i tidligere forløb, der således har virket fjerne, når de læses på papir.

Eleven var altså motiveret for at arbejde med perioden. Opgaven var nu at skabe undervisningen så denne, som Nielsen beskriver, ikke kun styrker historisk bevidstheds delelementer; fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, men i samme omfang konstruerer sammenhæng mellem dem. Et eksempel på at dette lykkes, illustreres i følgende beskrivelse og citat:

To elever diskuterer velfærdstatens betydning for syge mennesker. Her trækker T min fortælling om min farfars mor ind. Hun døde i barselsengen, fordi hendes gigtramte krop ikke kunne holde til at føde tvillinger.

"…tidligere havde de ikke så gode redskaber, hvis de skulle føde – nogen overlevede ikke fordi de ikke havde så meget medicin. Du fortalte jo også, at din farfars mor døde da hun fødte tvillinger. Sådan er det ikke nu, og det er i hvert fald mere og mere sjældent." (bilag s40, række 3)

Her viser T en sammenhængende historisk bevidsthed. Hun forklarer velfærdstatens betydning for syge ved at give et eksempel fra før velfærdstaten. For at kunne finde argumenter for, hvorfor velfærdsstaten er vigtig, ser T tilbage på samfundsindretningen inden velfærdssamfundet og sammenligner befolkningens levevilkår – her eksemplificeret gennem dødlighed i barselssengen.

Eleverne har spurgt både deres forældre og deres bedsteforældre om kønsrollerne i deres barndomshjem. Eleverne bruger deres indsigt i tidligere tiders rollefordelinger i hjemmet til

at forudsige, hvordan deres fremtidige rollefordelinger kommer til at være. Dette vidner om en skærpet historisk sammenhængsforståelse og bevidsthed. Her oplever eleverne, i en mere konkretiseret kontekst, hvordan ligestilling og kønsroller er blevet udlignet mere og mere gennem tiden, og bliver derved i stand til at komme med forudsigelser om deres egen fremtid og måske endnu længere frem i tiden. Eleverne kan se sammenhæng mellem det at være hjemmegående og derved tage hånd om de huslige pligter, men efterhånden som kvinderne kommer på arbejdsmarkedet resulterer det i en mere lige fordeling af disse pligter:

C: "Hjemme ved min mormor… hende og hendes tvillingesøster de skulle hjælpe deres mor… Faren tjente penge som mekaniker…"

Mig: "Hvordan er det i dit hjem?"

C: "De deler det meste, men min mor laver nok mest"

Mig: "Hvad med dig selv"

C: "Jeg kommer til både at arbejde og hjælpe derhjemme – begge dele… Jeg tror han kommer til at lave lige så meget derhjemme… Vi skal jo begge på arbejde". (bilag s40, række 4)

Eleven forventer at den udvikling, som hun ser i rollefordelingen i hjemmet gennem generationerne forsætter. Dette forventer hun ud fra en sammenhængsforståelse om, at både hende og hendes kommende mand skal arbejde. Altså en sammenhæng, hvor mængden af arbejde uden for hjemmet er afgørende for rollefordelingen af de huslige pligter.
I den forbindelse spurgte jeg de interviewede om, hvorfor de troede, at kvinder kom på arbejdsmarkedet i 1960erne. Her havde eleverne forskellige syn på årsagen. Dette fortæller om elevernes historiesyn og sammenhængsforståelse. Samtidig vidner det om, at forløbet har indeholdt mange perspektiver og muligheder for eleverne at trække på. I tråd med mit teoretiske afsnit finder jeg dette som et positivt tegn.

"De blev trætte af at skulle gøre alt det huslige. De ville have ligestilling." (bilag s41, række 2)

Denne årsagsforklaring vidner om et historiesyn, hvor kvinders bevidsthed om ligeværd er det afgørende for deres øgede tilstedeværelse på arbejdsmarkedet. Altså et perspektiv, der tager udgangspunkt i et menneskesyn.

"Så de selv kunne tjene penge, hvis deres mand døde". (bilag s 41, række 2)
Ovenstående citat indtager en mere praksisorienteret tilgang. Hun forklarer kvinders indtog på arbejdsmarkedet ud fra en forståelse af, at det på daværende tidpunkt, var mændenes opgave et tjene penge til familien, men at der på tidspunkter opstår perioder (eksempelvis under krig), hvor kvinder selv må kunne forsørge familien, i tilfælde af mandens dødsfald. Det interessante i denne årsagsforklaring er, at Ts farfar og dennes brødre alle var soldater i Marokkos frihedskamp mod franskmændene. Hun har altså igennem farmorens livsfortælling udledt, at der kan opstå perioder – her krig - hvor mændene enten er i kamp eller døde og derfor må kvinderne overtage forsørgerpligten og bevæge sig ud på arbejdsmarkedet. Ts iagttagelser og kobling mellem årsagssammenhænge må, ud fra dette citat, siges at være veludviklet, men dog men udgangspunkt i udviklingen af Marokkos historie og ikke Danmarks.

Der er en enkelt elev, som pointerer sammenhængen med kvinder på arbejdsmarkedet og den teknologiske udvikling i hjemmet.
" Vi læste jo, at det blev nemmere at lave mad, da de fik strøm i køkkenet, så havde de jo mere tid". (bilag s39, række1)
Denne elev sætter sammenhæng mellem den teknologiske udvikling og kvindernes mulighed for at komme på arbejdsmarkedet. Dette perspektiv udspringer af et udviklingsmæssigt syn på historien, og eleven argumenterer her for, at der vil være mere tid til overs for kvinderne i hjemmet, når de bliver aflastet af den teknologiske udviklings muligheder. Heri ligger også en forståelse af, at mænd og kvinder skal arbejde lige meget og lige hårdt, og derfor må kvinderne altså supplere arbejdsmarkedet, eftersom der frigives tid fra de huslige pligter. Ud fra dette vil jeg samtidig argumentere for, at disse elever er "farvet" af deres opvækst i det danske samfund, hvor ligestilling og rollefordeling er forholdsvis udjævnet. De spekulerer eksempelvis ikke på, om det, at en kvinde må på arbejdsmarkedet, kan være flovt eller nedværdigende for en familie. De ser mænd og kvinders forsørgerpligt som ligeværdige.

"Der kom flere arbejdspladser og der kom børnehaver og vuggestuer". (bilag s 41, række 2)
Denne forklaring vidner om et historiesyn, hvor højkonjunkturen i 60erne er det afgørende for, at et stigende antal kvinder kom på arbejdsmarkedet i den periode. Ovenstående eksempel viser en sammenhængsforståelse, fordi eleven både forholder sig til, hvem der overtager kvindernes opgaver i hjemmet (børnehaver og vuggestuer) og at det er nødvendigt med flere på arbejdsmarkedet, hvis der opstod flere arbejdspladser.

Jeg oplevede, at undervisningen med livshistorier som omdrejningspunkt for undervisningen imødekom den enkelte elev der, hvor vedkommende kognitivt var. Eleverne var "ejere" over deres livshistorier og dette oplevede jeg, skabte lyst og nærvær i undervisningen. Dette understøttes af mange positive tilbagemeldinger om forløbet fra eleverne.

"Det var ret sjovt, det var ret spændende. Man fik ting at vide som man ikke viste om fortiden og sin familie." (bilag s42, række 2)

Ejerskabsfølelsen som eleverne havde for deres livsfortællinger, var med til at skabe grobund for en refleksiv historisk tilgang. Dette var væsentligt for styrkelsen af elevernes historiebrug gennem en varieret historisk sammenhængsforståelse og her igennem en styrket og aktiv historisk bevidsthed, jævnfør Nielsen. Det nærvær og fokuseringen på "den lille mand", som eleverne oplevede, tror jeg har ændret deres forståelse af historiefaget generelt.

En gruppe drenge diskuterede, om en person som Hitler kunne komme til magten i dag.
M udtalte: *"Det kan han måske godt, der kan jo godt komme en, som er lige så god til at snakke som Hitler".* Her svarede D *"Der var meget mere fattigt end nu, så det tror jeg faktisk ikke"*. L svarer "*Man kan jo heller ikke lave propaganda, fordi man har jo internettet nu og det kan man ikke styre".* (bilag s39, række 2)

Ovenstående argumenter viser igen, at eleverne har formået at skabe sammenhængende historiesyn. Ydermere viser det, at forløbet har stykret deres historiebrug, og at elevernes historiske bevidsthed er øget og de enkelte dele hænger sammen. Jf. Nielsen, hvor fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning er indbyrdes afhængige i forhold til en holistisk historieforståelse.

M har i denne observation et idealistisk historiesyn. Han argumenterer for, at Hitler kom til magten, fordi han var en dygtig retoriker. Dette talent kan andre også besidde og derfor er det ikke umuligt, at en mand som Hitler ville kunne komme til magten igen. Her viser M et kongruerende historiesyn og en sammenhængende historisk bevidsthed i og med, at han er i stand til at se på fortiden og bygge bro til nutiden, hvor M vurderer om det er sandsynligt, at de omstændigheder, som gjorde sig gældende i fortiden, ville kunne opstå i nutiden eller fremtiden. Desuden viser M, at han kan skille historien ad og "pille" argumenter ud, som han kan bruge i argumentationen. Ifølge Bøe er det vigtigt, at eleverne er i stand til at skabe mening gennem deres historiebrug. Her bruger M Hitlers talegaver og retoriske evner til at argumentere for én opfattelse frem for en anden.

De to andre historiesyn, mener jeg, er et materialistisk syn og et socialt funderet historiesyn. At eleverne diskuterer med forskellige syn på historien, kan igen bevidne om, at undervisningen ikke har været konstituerende for eleverne, men at undervisningen har skabt grobund for refleksion. Jeg oplevede, at undervisningen i høj grad var præget af uddybende spørgsmål og et langt mindre behov, fra elevernes side, for at synliggøre deres "paratviden" og lod andre kompetencer som refleksion, fantasi og indlevelse komme i spil.
Eleverne blev præsenteret for opgaver, som udfordrede deres scenariekompetencer, og der i gennem blev de rystet i deres opfattelser af faget. Dette er i god tråd med Ziehes begreb om "god anderledeshed", da elevernes forventninger til historiefaget som et fag båret af paratviden og fakta, blev udvidet i forhold til en oplevelse af faget som værende diskuterende, reflekterende og argumenterende. Historieundervisningen repræsenterede pludselig en anden form og dermed vækkedes elevernes interesse gennem anderledesheden.

Jeg spurgte eleven, hvordan det havde været at lave livsfortællinger på baggrund af interviewene; L: "Jeg synes det har været meget sjovt. Man får lidt mere at vide, man får at vide hvordan det var da vi ikke levede". En anden elev, I, sagde: *"Jeg lærte nye sider af dem(forældrene), som jeg ikke havde vist. Jeg synes bare det var hyggeligt at sidde sammen med mine forældre og spørge dem om det . Jeg kunne lære noget nyt om familien."*

Elevernes ovenstående oplevelser med fortællingerne kan forstås i forhold til Ricours beskrivelser af den konfigurerende proces. Her samles hidtil usammenhængende handlinger i et sammenhængende forløb. Dette sker, ifølge Ricours, i forbindelse med at man skaber fortællinger. Det er disse fortællinger, som med Ricours ord, skaber skitse til livsfortællingen. Altså en identitetsskabende proces. I elevsætningen: *"Man får lidt mere at vide, man får at vide hvordan det var da vi ikke levede*", ligger en forståelse af, at forløbet med livsfortællinger havde et fokus på, hvordan det var at leve. Dette fandt eleverne vigtigt, vedkommende og lærerrigt.

Gennem elevernes interview med forældrene oplevede klassens elever et mere nært forhold til de historiske begivenheder. Eksempelvis havde alle elever en fortælling om rollefordelingen i hjemmene. Herigennem oplevede klassen også mange modfortællinger til de artikler, som vi læste fra Historiefaget.dk om kønsroller og rollefordelingen. Disse modfortællinger er ifølge Bateson vigtige, så eleverne ikke oplever en fortælling som værende endegyldig sand, men også oplever modstridende fortællinger til at udfordre den dominerende.

Som tidligere nævnt, indikerer observationerne og interviewene tydelige sammenfald i forhold til elevernes oplevelse og faglige udbytte af undervisningen. Den narrative tilgang til undervisningen lader til at have styrket elevernes historiebrug og deres sammenhængsforståelse, men udbyttet af kronologisk overblik halter hos mange.

Den tydelige accept af modfortællinger i undervisningen kan være med til at forklare, hvorfor elevernes kronologiske overblik ikke i højere grad er blevet styrket i forløbet. Eleverne har været optaget af de mange identifikationsmuligheder, som de narrative fortællinger har tilbudt. At eleverne i forbindelse med skabelse af de narrative fortællinger har arbejde meget selvreflekterende og subjektivt. Dette har formentlig sat deres fokus på placering af historiske begivenheder til side. De har i høj grad været fokuseret på de meningsskabende elementer.

Afrundende kan det siges, at forløbet har ledt hen i mod, at eleverne har styrket deres dynamiske historieforståelse. Ydermere har eleverne, styrket deres sammenhængsforståelse og bruger dette i argumenter til at forstå og forudsige nutidige og fremtidige spørgsmål.

Forløbet har til gengæld ikke formået at styrke deres interesse eller forståelse for det kronologiske overblik.

7 Diskuterende konklusion:

Ud fra analysen er det tydeligt, at den narrative tilgang med sin meningsskabende opbygning og stærke identifikationsmuligheder skaber et "nært" forhold mellem eleverne og emnet. Eleverne oplevede, at undervisningen tog sit udgangspunkt i dem gennem deres livsfortællinger.
I forlængelse af Butters har livsfortællingen en medfødt sandhed samt relevans for eleverne, hvilket har resulteret i refleksiv undervisning og en styrkelse af elevernes dynamiske historieforståelse.

I forløbet lagde den narrative tilgang op til, at eleverne vægtede deres livs- og familiehistorier som noget faktuelt og historiefagligt. Dette betød, at eleverne ikke søgte efter "rigtig viden" ved hverken hinandens eller deres egne fortællinger, men anerkendte historien/fortællingen som flersidig, og de accepterede forskellige fortolkninger ud fra individuelle tidsverdener. Med Poulsen in mente, skaber narrative tilgange mulighed for at arbejde med elementer, som udvikler historiebevidstheden hos elever og skaber sammenhæng mellem delene, hvilket Nielsen pointerer er væsentligt for en sammenhængende forståelse af samfundet og tilværelsen.

Gennem analysen er det tydeligt, at undervisningen med livsfortællingernes mange perspektiver har givet eleverne mulighed for at arbejde med forskellige syn på historien og vælge historiesyn i forhold til, hvad der giver mening for dem i forskellige situationer. Dette peger på, at undervisningen ikke var konstituerende for eleverne, hvilket understøttes af Nielsen, der argumenterer for, at konstituering i historiefaget er hæmmende og skal undgås. Eleverne har fået mulighed for at skabe deres eget historiesyn og derved skabe meningsfyldte forståelser af historien.

I forløbet brugte eleverne tydeligt deres historiske viden til at diskutere og argumentere for at skabe mening i deres forståelse af tilværelsen. Dette er et vigtigt tegn ifølge Jan Bjarne Bøe, da

dette bevidner om, at eleverne har internaliseret en demokratisk, flerperspektivisk tilgang af historiefaget og er i stand til at benytte den. Jeg tilskriver den narrative tilgang til undervisningen, at eleverne opdagede, at historiefaget er meget andet end fakta, svarark og andre definitiver.

Dette fører naturligt videre til de udfordringer, jeg oplevede ved at benytte den narrative tilgang i undervisningen. Igennem forløbet blev det tydeligt, at eleverne ønskede at identificere sig med livsfortællingerne og derimod ikke undersøge objektive elementer fra undervisningens indhold. Dette bliver tydeligt gennem elevernes ringe udbytte af kronologisk overblik af forløbet. Desuden vil jeg pointere balancegangen mellem Ziehes "god anderledeshed", det at åbne elevernes øjne for nye, anderledes perspektiver og den, til tider, indholdsforvrængende tendens i den narrative tilgang, hvor en elevcentreret, subjektiv tilgang helt udvisker fortællingernes lødige brug. Den meningsskabende livshistorie kan risikere at blive en ulødig fremstilling af historien. Derfor var det væsentligt for mig, som underviser, hele tiden at binde elevernes egenfortællinger op mod artikler, filmklip og andet lødigt materiale i undervisningen. Herigennem oplevede eleverne ydermere, at de ofte var i stand til at bygge bro mellem deres families livsfortællinger og "den store historie".

Afrundende vurderer jeg, at en narrativ tilgang til undervisningen har tydlige fordele i forhold til opfyldelse af forenklede fælles mål. Elevernes prioritering og styrkelse af sammenhængsforståelse, kvalificeret historiebrug og en styrket scenariekompetence på baggrund af refleksion, er det, som står tydeligst frem af analysen. Derfor vil jeg argumentere for, at den narrative tilgang tilbyder store muligheder for opfyldelse af forenklede fælles mål samtidig med, at den narrative tilgang inviterer eleverne ind i historieundervisningen som aktive medskabere af læringsrummet og aktive medspillere i forhold til at forme klassens fortælling og forståelse af en given periode.
Dog var elevernes kronologiske overblik udfordret af, at eleverne skabte sammenhæng gennem andre holdepunkter end tiden. I den forbindelse vil jeg referere til Lunds spørgsmål om, hvorvidt man overhovedet skal arbejde med kronologik overblik, som et mål i sig selv i folkeskolen. Dette taler klart imod at bruge kronologisk overblik som et pejlemærke for og en evaluering af elevernes læringsudbytte.

8 Handleperspektiv/praksisudvikling:

Erfaringerne og oplevelserne fra dette forløb har givet mig mange nye måder og muligheder at arbejde med historieundervisningen på.

Jeg oplever, at elever i folkeskolen forsøger at efterkomme de forventninger, som de tror, er til dem fra underviserens side. Eleverne fokuserede, før det narrative forløb, meget på de elementer, som ligger i tråd med en mere materiel orientering i undervisningen. Dette tror jeg er et naturligt resultat af den diskurs, som generelt har bredt sig om folkeskolen. Elevernes forventning til målet med historieundervisningen er at opnå viden om tidligere tiders isolerede hændelser. Eleverne i fjerde klasse havde ingen forestilling om at trække paralleller til nutiden eller fremsige forventninger om fremtiden.

En udfordring for historieunderviseren må være at ændre elevernes opfattelse af historiefaget som et meget faktuelt fag med rigtige og forkerte svar. Jf. Olga Dysthe, skal klasserummet åbnes op for elevernes forståelser, og spørgsmålene og arbejdsmetoderne skal være åbne og anerkendende. Eleverne skal opfatte historie som et fag, der i høj grad indeholder mange relativer både i forhold til den enkelte kilde, som vi bruger, men også i forhold til, hvad man stiller af spørgsmål til kilden (Lund, 2009, s47).
Denne udfordring, i forhold til ændring af elevernes opfattelse af undervisningens indhold og mål, vil jeg argumentere for, at en narrativ tilgang med livsfortællingen i centrum kan imødekomme. Den narrative tilgang har skabt en forståelse og accept af, at historie er relativt og individuelt i forhold til den enkelte.

Didaktisk set har det haft stor betydning, for mig som underviser, at opnå erfaringer med potentialerne i det narrative i historie. Jeg har oplevet stor interesse, fra elevernes side, i at arbejde med generationsfølgen i dette forløb, men jeg vurderer også, at der er gode muligheder for at arbejde med Ricours andre koblinger; nemlig kalenderen og sporet. Her kunne skabes en forståelse af, at historie er menneskeskabt, men forankret i videnskab. Eleverne vil få mulighed for at se sammenhænge mellem den kosmiske tid og den oplevede tid.

Jeg mener, at det er afgørende allerede i de første år med historieundervisning, at eleverne oplever historie som relativt og vedkommende, og ikke absolut og fjernt. Dette vil jeg, ud fra indeværende opgave, argumentere for kan ske med narrativitet som katalysator.
Jeg vil dog understrege, at jeg finder det nødvendigt at inddrage lødige kilder i narrative forløb, som kan sikre en fastholdelse af en lødig fremstilling af perioden. Hvis forløbet kun tager udgangspunkt i elevernes fortællinger, vil elevernes subjektive meningsskabende beretninger risikere at skabe en ulødig fremstilling – jf. Peter Kemp, der understreger, at livsfortællinger ikke kan orientere om samfundsforhold og tilværelsen generelt.
Det er afgørende at man, som underviser, skaber en balancegang på baggrund af refleksive metoder og indholdsmæssig substans. Jeg vil i fremtiden have stor opmærksomhed på den narrative tilgangs muligheder, men aldrig give den en total opmærksomhed.

9 Perspektivering:

Forløbet med en narrativ tilgang til historieundervisningen har givet mig nye perspektiver på historieundervisningen. Som ovenstående beskrevet vil jeg have fokus på balancen mellem refleksive metoder og indholdsmæssig, lødig substans.

Denne opgaves fokus har haft til hensigt at afklare, i hvilket omfang en narrativ tilgang til undervisningen kan indfri forenklede fælles mål med henblik på at styrke konkrete historiefaglige kompetencer. Dette fokus har jeg valgt, da jeg formoder, at det ofte er i forbindelse med bekymringer omkring officielle faglige mål, at eksempelvis refleksive metoder fravælges eller ikke afprøves. Derfor ønskede jeg at danne erfaringer med den narrative metode i forhold til dens potentialer i forhold til styrkelse af konkrete faglige mål.

Jeg vil understrege, at erfaringerne fra denne opgave langt fra afdækker alle potentialer den narrative tilgang til historieundervisningen må have. Opgavens hensigt, var som nævnt, at skabe erfaringer i forhold til de historiefaglige kvaliteter fra forenklede fælles mål.
Det kunne være yderst interessant at undersøge, hvilke kvaliteter en narrativ tilgang har i forhold til dannelse, hvilket også er aktuelt i forhold til forenklede fælles mål for historie og folkeskolens opgave generelt. Når en historisk fremstilling tager udgangspunkt i en narrativ

struktur, vil den konkrete problemstilling have fokus på individet. Det er min opfattelse, at det netop er i den forbindelse, at dannelsespotentialet ligger i den narrative tilgang.

Ifølge Foucault er samfundets normer og regler præget af en samfundsdiskurs. Denne diskurs er ingen endegyldig sandhed, men udtryk for en magtinteresse. Diskursens "magt" er betinget af, at der er konsensus omkring den. Altså at der kun hersker én fremstilling eller fortælling. Dette er en erkendelse, som jeg vil argumentere for må være selve målet for elevernes demokratiske dannelse. De skal netop være i stand til at udøve en demokratisk, flerperspektivisk modfortælling gennem argumentation og refleksiv diskussion.

Det kunne være interessant at undersøge, hvorledes disse dannelsesmål kan indfries gennem en narrativ tilgang til undervisningen, og hvilke udfordringer, der kommer til syne ud fra undersøgelsen af indfrielse af forenklede fællesmål om styrkelse af elevernes demokratiske dannelse.

10 Litteraturliste:

10.1 Primær litteratur[6]:

10.1.1 Bøger:

Bjørndal, R. P. Cato 2003: "*Det vurderende øje*", 1. Udgave, Forlaget Klim

Butters, Nanna & Bøndergaard, Jette 2010: "*At gøre kultur i skolen – interkulturel praksis i historieundervisningen*", 1. Udgave, Akademisk Forlag

Eriksen, Frits Hedegaard, (Pedersen, H (red.)) 2001: "*Pædagogiske grundfortællinger*", 2. Redigerede udgave, KVAN

Jensen, Bernard Eric, (Brinckman, Henning & Rasmussen, Lene (red.)) 2000: "*Historieskabte såvel som historieskabende*", 1. Udgave, 1.oplag, Dafolo.

Kvale, Steinarr & Brinkmann, Svend, 2008: "InterView", 2. Udgave, Hans Reitzels forlag

Lund, Erik 2009: "Historiedidaktikk", 4. Udgave, Universitetsforlaget

Nielsen, Vagn Oluf 1995: "*Skolefag i 100 år*", 1. Udgave, Danmarks Pædagogiske Bibliotek

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage 2011: "*Historiedidaktik*", Gyldendal

Poulsen, Marianne 1999: "*1990'ernes folkeskole og gymnasium*", 1. Udgave, Roskilde Universitetsforlag

Vollmond, Christian, (Wiben, Peder (red.)) 2009: "*Historiedidaktik*", 1. Udgave, Columbus

White, Michael 2006: "*Narrativ terapi*", 1. Udgave, Hans Reitzels Forlag

[6] Den litteratur, der henvises til i opgaven.

10.1.2 Hjemmesider:

Www.ffm.emu.dk - Forenklede Fælles Mål Historie

http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/02/Jelling-som-historiebevidsthed.pdf

10.2 Sekundær litteratur[7]:

Jensen, Carsten Nejst 2001: "*Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*", 2. Udgave, Billesø & Baltzer

Larsen, Signe Holm 2005: "*Undervisning og læring – almen didaktik og skolen i samfundet*", 2. Udgave, Kroghs Forlag

[7] Litteratur, der er læst i tilknytning til opgaven, men som ikke refereres til.

11 Bilag

Logbogsobservationer og elevinterviews:

Situation	Citat	Faglige mål	Refleksion
Eleverne sidder to og to og diskuterer, hvorfor mange kvinder begyndte at arbejde i 60erne	"Vi læste jo, at det blev nemmere at lave mad, da de fik strøm i køkkenet – så havde de jo mere tid til at arbejde."	Historiesyn	Dette citat vidner om et historiesyn med fokus på materiel og teknologisk udvikling.
En gruppe drenge diskuterer, om en person som Hitler kan komme til magten i dag.	M: "Det kan han måske godt, der kan jo godt komme en, som er lige så god til at snakke som Hitler". D: "Der er jo ikke lige så fattigt nu som dengang, så jeg tror ikke det sker igen". M: "Man kan jo heller ikke lave det der propaganda, fordi man kan jo ikke styre internettet."	Historisk bevidsthed Historiebrug Sammenhængsforståelse	Eleverne bruger forskellige argumenter, som de "piller" ud fra historien til at vurdere, hvor sandsynligt det er, at en diktator som Hitler kunne komme til magten igen. Dette tyder på en styrket historisk bevidsthed og en evne til sammenhængsforståelse.
Under et elevinterview, bliver eleverne spurgt om, hvordan det har været at inddrage deres egen familiefortælling i undervisningen.	"Det.. det har været interessant og sjovt… det var ret sjovt, at det er ens forældre, der har lavet ens lektier.. De fortalte meget som passer på de sider vi læste."	Sammenhængsforståelse	Eleven kan se sammenhæng mellem sin egen historie og "den store historie". Her tager eleven udgangspunkt i sig selv og sin familie og bygger bro til det lødige kildemateriale fra undervisningen.
Under et elevinterview, bliver eleverne spurgt om, hvordan det har været at inddrage deres egen familiefortælling	"Det var ret sjovt, det var ret spændende. Man fik ting at vide som man ikke viste om sin familie". "Jeg oplevede nye sider. For eksempel	Identitetsdannelse	Eleverne har opdaget elementer i deres egen families fortællinger som de ikke kendte til. Dette kan være med til at udvide deres egne identitetsfortællinger og forståelser af dem selv.

i undervisningen.	min bedstefars havde papsøskende – det vidste jeg ikke, og min farfar var med i krigen mod Frankrig. Man har lært nye sider."		
Under et elevinterview, bliver eleverne spurgt om, hvordan det har været at inddrage deres egen familiefortælling i undervisningen.	"… Jeg tror det var mere spændende med familiefortællingern, (end at læse artikler om velfærdstaten på historiefaget.dk) fordi de passede til det vi havde om i undervisningen. Det var det, der var ret interessant, så får man også lov at komme med noget om en selv som faktisk passer.. jeg kan ellers godt lide at læse"	Sammenhængsforståelse	Eleven kan se sammenhæng mellem sin egen historie og "den store historie". Her tager eleven udgangspunkt i sig selv og sin familie og bygger bro til det lødige kildemateriale fra undervisningen.
En lille gruppe elever diskuterer velfærdstatens betydning for fødende.	*"…tidligere havde de ikke så gode redskaber, hvis de skulle føde – nogen overlevede ikke fordi de ikke havde så meget medicin. Du fortalte jo også, at din oldefars mor døde da hun fødte tvillinger. Sådan er det ikke nu, og det er i hvert fald mere og mere sjældent*	Historisk bevidsthed	Hun forklarer velfærdstatens betydning for syge ved at give et eksempel fra før velfærdstaten. For at kunne finde argumenter for, hvorfor velfærdsstaten er vigtig, ser T tilbage på samfundsindretningen inden velfærdssamfundet og sammenligner befolkningens levevilkår – her eksemplificeret gennem dødlighed i barselssengen.
"C" bliver interviewet om rollefordelingerne i hendes families hjem	*C: "Hjemme ved min mormor… hende og hendes tvillingesøster skulle de hjælpe deres mor… Faren*	Historiesyn og sammenhængsforståelse	Sammenhæng mellem mængden af arbejde uden for hjemmet, som er afgørende for rollefordelingen af de

gennem generationerne	*tjente penge som mekaniker…"* *Mig: "Hvordan er det i dit hjem?"* *C: "De deler det det meste, men min mor laver nok mest"* *Mig: "Hvad med dig selv"* *C: "Jeg kommer til både at arbejde og hjælpe derhjemme – begge dele… Jeg tror han kommer til at lave lige så meget derhjemme… Vi skal jo begge på arbejde".*		huslige pligter
Eleverne giver i interviewene flere forskellige syn på, hvorfor mange kvinder kom på arbejdsmarkedet i 60erne	*"De blev trætte af at skulle gøre alt det huslige. De ville have ligestilling."* *T: "Så de selv kunne tjene penge, hvis deres mand døde".* *" Vi læste jo, at det blev nemmere at lave mad, da de fik strøm i køkkenet, så havde de jo mere tid"* *"Der kom flere arbejdspladser og der kom børnehaver og vuggestuer"*	Historiesyn	Kvinders bevidsthed om ligeværd. Ts farfar og dennes brødre alle var soldater i Marokkos frihedskamp mod franskmændene. igennem farmorens livsfortælling udledt, at der kan opstå perioder – her krig - hvor mændene enten er i kamp eller døde og kvinderne må overtage forsørgerpligten og bevæge sig ud på arbejdsmarkedet. højkonjunkturen i 60erne er det afgørende for, at et stigende antal kvinder kom på arbejdsmarkedet i den periode. Ovenstående

			eksempel viser en sammenhængsforståels e, fordi eleven forholder sig både til, hvem der overtager kvindernes opgaver i hjemmet (børnehaver og vuggestuer) og at det er nødvendigt med flere på arbejdsmarkedet, hvis der opstod flere arbejdspladser.
Under et elevinterview, bliver eleverne spurgt om, hvordan det har været at inddrage deres egen familiefortælling i undervisningen.	”Det var ret sjovt, det var ret spændende. Man fik ting at vide som man ikke viste om fortiden og sin familie.”	Identitetsdannelse	Ejerskabsfølelsen som eleverne havde for deres livsfortællinger, var med til at skabe grobund for en refleksiv historisk tilgang. Dette var væsentligt for styrkelsen af elevernes historiebrug
Under et elevinterview, bliver eleverne spurgt om, hvordan det har været at inddrage deres egen familiefortælling i undervisningen.	”Jeg lærte nye sider af dem(forældrene), som jeg ikke havde vist. Jeg synes bare det var hyggeligt at sidde sammen med mine forældre og spørge dem om det . Jeg kunne lære noget nyt om familien.”	Identitetsdannelse	Elevernes ovenstående oplevelser med fortællingerne skal måske forstås i forhold til Ricours beskrivelser af den konfigurerende proces. Her samles hidtil usammenhængende handlinger i et sammenhængende forløb.
Under et elevinterview, bliver eleverne spurgt om, hvordan det har været at inddrage deres egen familiefortælling i undervisningen.	”Man får lidt mere at vide, man får at vide hvordan det var da vi ikke levede”	Identitetsdannelse	Forståelse af, at forløbet med livsfortællinger havde et fokus på, hvordan det var at leve. Dette fandt eleverne vigtigt og lærerrigt.
Eleverne bliver, i klassen, spurgt om, hvornår man	”Efter konfirmationen – som 18 årig nu”.	Sammenhængsforståels e Historiesyn	

blev set som et barn for 50 år siden og nu.	”Man begyndte jo at arbejde som 13 årig”. ”Du er myndig, når man er 15 - det er glidende”. ”Man blev voksen tidligere i gamle dage”.		
Hvordan har det været at arbejde med emnet ”Min familie er historie”?	Det var ret sjovt, det var ret spændende. Man fik ting at vide som man ikke viste om fortiden	Identitetsdannelse	Eleverne oplevede nye fortællinger om deres familie og liv
Eleven blev spurgt: Hvad er forskellen på dine bedsteforældres, forældres og din barndom (opvækst)? – Giv eksempler eller punkter.	Altså man havde flere pligter, end min mor.. hun havde også pligter hun skulle passe min onkel.. mine eneste pligter er at lave lektier og ryde op..	Erindringspolitik og historiebrug	I denne situation bruger den interviewede mor pligter til at skabe forståelse og sammenhæng. Pligter er noget alle kan relatere til. Jeg oplevede ofte, at forældrene var opmærksomme på at eleverne skulle kunne relatere til fortællingerne.
Eleven blev spurgt om, hvad han forbandt med ”gammel dags”	”gammeldags undervisning” - fin skrift – man skal skrive præcist.	Erindringspolitik	Dette er konkret rigtigt, at man tidligere har været mere opmærksom på elevers håndskrift, men det er formentlig også et udtryk for den diskurs og billede, som man forsøger at sætte på ”den gamle skole”
Spørgsmål til interviewede: ”Hvad har det betydet, at du har kunne tale med din familie om	Først tænkte jeg det bliver spændende… det er også sjovere og alderledes.. ret sjovt..	Identitetsdannelse	Bygger på elevens livsfortælling.

historiefaget – hvordan har det været at arbejde i undervisningen med noget om din egen familie"?	Mig: "føler du, at du lære om dig selv?" ja- fordi det er rigtig hyggeligt man kan tale om ting man slet ikke viste…		
Hvorfor tror du, at emnet hedder "Min familie er historie"?	Fordi vi så hvordan barndommen var hos dem som er ældre end os.. Jeg synes det var sjovt at høre om din familie da de var små… Jeg viste ikke så meget om, hvordan det var..	Sammenhængsforståelse	Eleven kan se sammenhæng mellem barndommen og tiden.
Hvad er forskellen på dine bedsteforældres, forældres og din barndom (opvækst)? – Giv eksempler eller punkter	Da.. var ikke lige så moderne og folk var lidt mere fattige derovre… mine forældre er vokset op på Island men jeg er vokset op i Danmark.		Materielle forskelle er ofte den faktorer, som eleverne fremhæver som forskellen mellem deres families forskellige barndom. Ikke antal søskende eller familieroller.
Hvad er ens (ligheder) i dine bedsteforældres, forældres og din barndom (opvækst)? – Giv eksempler eller punkter	Vi synes det var sjovt at lege udenfor.. det sagde min mor til mig		Legen og kærligheden mellem familiemedlemmer er ofte det eleverne forbinder med ligheden mellem de forskellige hjem gennem generationerne.
Hvornår er det "gamle dage"?	Øhh….. da der var sort og hvidt… da bilerne ikke var kommet… men også de gammeldags biler "du kan næsten se gamle dage for dig"		Elevens tidligste indre billeder er af sort/hvid film lige før bilen. At arbejde med perioder, som eleverne kan se for sig er en fordel. Man skal med arbejdet med tidligere tider forsøge at

	ja		beskrive, hvordan der har set ud, lugtet og lydt.
Har det været anderledes at arbejde med forløbet "Min familie er historie" i forhold til forløbet "Vikingetiden" - hvordan?	Ja på en måde… begge er gamle dage… jeg tror det var mere spændende med familiefortællingerne – det vidste jeg ikke så meget om… jeg har haft om vikingerne på Island, så det vidste jeg lidt om… det var mere nydt med familiefortællingerne.	Identitetsdannelse	Det er sjovt, at eleven føler, at hun ved mere om vikingetiden end sin egen families historie.
Hvordan er det, at arbejde med "din egen historie" – noget personligt i undervisningen?	"… Jeg tror det var mere spændende med familiefortællingerne, (end at læse artikler og velfærdstaten på historiefaget.dk) fordi de passede til det vi havde om i undervisningen. Det var det, der var ret interessant, så for man også lov at komme med noget selv.. jeg kan godt lide at læse"		
Opstil disse hændelser kronologisk.	Den kolde krig Kvinder på arbejdsmarkedet Fagforeninger 2. verdenskrig Velfærdsstaten Fagforening 1939 den kolde krig kvinder på arbejde		

	fagforeningen kvinder på arbejde 1939 den kolde krig kvinder på arbejde den kolde krig anden verdens krig fagforeniing kold krig fagforening anden verdenskrig kvinder kom på arbejde		
Interview. Hvad er ens (ligheder) i dine bedsteforældres, forældres og din barndom (opvækst)? – Giv eksempler eller punkter	Jeg kunne se nogle forskelle mellem vi børn og min far og mor og farfar og farmor Vi har internet i forhold til de legede med en sten eller et hjul eller en bil		
"C" havde en fortælling om farfarens søskende og deres tur til skole	*Vi var 7 søskende og der var ca. 7 kilometer til skole. Vi havde dog kun en cykel. Så den ældste, vores storebror, startede med at cykle, han cyklede den første kilometer. Derefter stillede han cyklen op af et træ og så cyklede den næstældste en ny kilometer. Til sidst kunne den yngste af os cykle den sidste kilometer i skole. Så var både vi og cyklen fremme*		

Interviewguide:

1. Hvorfor tror du, at kvinder begyndte at komme på arbejde i 1960?
2. Føler du, at du har lært om dig selv?
3. Kan du se sammenhæng mellem din families historie og den "store"?
4. Hvordan synes du, at undervisningen med fortællinger har været?
5. Vi har arbejdet med kønsroller og arbejdsfordeling i hjemmet for forskellige generationer, hvordan tror du arbejdsfordelingen bliver i de fremtidige hjem?
6. Hvordan var arbjedsfordelingen i dine bedsteforældres hjem?
7. I dit hjem?
8. Hvordan tror du, det bliver når du selv er voksen?