

Indholdsfortegnelse	
1.0 Indledning.....	3
2.0 Problemformulering.....	4
3.0 Metode .....	4
3.1 Hvor skal vi hen – dannelsens mål.....	4
3.2: Hvordan ser virkelighed ud – historiefagets tilstand .....	5
3.3: Living history – en vurdering .....	5
4.0: Historie som dannelsesfag.....	6
4.1: Folkeskolens opgave .....	6
4.2: Hvad skal historie? .....	8
4.3: Fagets underkategorier .....	10
4.4: Introduktion til faget .....	10
4.5: Fagets identitet .....	10
4.6: En opbremsning .....	11
5.0: Empiri og analyse.....	12
5.1: Del 1: Ungdom og historie – Skoleelevers historiebevidsthed.....	12
Begrebsafklaring – historiebevidsthed .....	13
Elevernes historiebevidsthed .....	13
Delkonklusion 1.....	13
Hvad skal historie bruges til? .....	14
Delkonklusion 2.....	14
Elevernes interesse for historie.....	14
De traditionelle formidlingsformer .....	15
Fortælling – lærer vs. familie.....	15
Autenticitet.....	16

Delkonklusion 3.....	16
5.2: Del 2: The Presence of the Past – popular uses of history in American life.....	16
5.3: En opsamling.....	18
6.0: The past is not dead, it’s not even past.....	19
6.1: Hvilke muligheder ligger der i living history? .....	20
At komme tættere på fortiden.....	20
Indlevelse via kroppen .....	20
Living history som fortidsbrug.....	21
Krop og følelse som tidsløse elementer .....	21
6.2: Luhmann og operativ konstruktivisme .....	21
Systemteori.....	22
At referere til sig selv .....	22
At forstå sig selv som historie .....	23
6.3: At kvalificere elevenes historiebevidsthed .....	23
At tage udgangspunkt i elevens livsverden .....	23
At skifte perspektiv .....	24
7.0: Konklusion .....	25
8.0: Perspektivering og handleperspektiv.....	26
Ingen patent på viden .....	27
Litteraturliste.....	28

# Living history – Historiebrug i en oplevende og sansende form

## 1.0 Indledning

Skolens formål er en form for trosbekendelse til de værdier, som samfundet ønsker at hvile på. Heri ligger forestillingerne om individualitet og fællesskab. Samtidigt implicerer det en hel række af forhold, såsom hvad der ønskes af opdragelsen, hvad eleverne skal have ud af at gå i skole og deltage i uddannelse, hvad skal de lære, og hvorfor skal de lære det? Mange af disse spørgsmål fodrer det, at aktualisere det menneskelige potentiale. Men disse spørgsmåls kan der ikke svares entydigt på. Alt i alt handler det om spørgsmålet – hvorfor holder man skole? Dannelse er karakteriseret ved ønsket om at udvikle og udvide barnets selv- og verdensforhold. Dannelse handler derfor både om at åbne verden for den enkelte elev, således at eleven bliver mere selvstændig og om at danne eleven til fællesskabet, dvs. samfundet. Dannelsen er genstand for paradokser og derfor indhyllet i en dobbelthed. Kant har formuleret paradokset og den dobbelthed, dvs. at ville udvikle mennesker, da tvangen må gå forud for friheden:

*”Hvordan kultiverer jeg friheden ved tvangen? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig selv lede ham i at bruge sin frihed godt” (Ottingen, 2005, s. 38)*

Skolen er en meget vigtig del af et menneskes dannelsesproces, da den viderebringer barnets viden, oplærer barnet i bestemte færdigheder og hjælper barnet med at agere i et fællesskab (Korsgaard, 2007). Det er alt sammen noget, der giver barnet selvindsigt, og som det har brug for, for at kunne agere i verdenen. I den forbindelse er vores evne til at have et billede af eller en forestilling om, hvem man er, central. For dannelse er altid en proces og ikke et færdigt produkt, da man i løbet af livet ændrer sin opfattelse af, hvem man er.

Netop opfattelsen af, hvem vi er som individer og en konkretisering af, hvilket fællesskab, vi tilhører, kan historiefaget have en aktiv rolle i at klarlægge og problematisere for eleven. Dog kan historiefaget have problemer med at tydeliggøre, hvordan elevens selvindsigt realiseres, og hvorledes historie reelt har en betydning for eleven. Hvis man tror, at man får indsigt i, hvordan lægfolk tænker, bruger historie eller tænker om og bruger fortiden ved, at anvende faghistoriske målestok og anskuelser, så kommer man ikke langt. Man får ikke indsigt i den betydning, fortiden faktisk har for almindelige mennesker, og det kan være problematisk af mange grunde. For hvis vi har en ambition om at gøre folkeskolens elever til mere oplyste, handlingsduelige, fantasifulde, solidariske og samtidig udvikle deres selvindsigt, så har man et problem, hvis man ikke har indsigt i den måde almindelige mennesker tænker, bruger og interesserer sig for historie. Hvis eleverne i folkeskolen skal forstå, hvad historie er, nytter det ikke at tillægge skolefaget historie et ensidigt fagsyn, hvor de historievitenskabelige anvendelsesmetoder udelukkende er i fokus. Hvis historie skal være et dannelsesfag i

folkeskolen, må historielæreren også medtænke, hvorledes lægfolk forstår, tænker og bruger fortiden. Fortidsbrug implicerer noget mere end bare fortiden og det faktuelle; det implicerer en vision for en samtidsforståelse og en fremtidsforventning. Elevernes refleksion i forhold til fortid, nutid og fremtid er afgørende for at strukturere deres erfaringer, dvs. hvordan de oplever, sanser og tænker om verden. Disse refleksioner og erfaringer skal sættes i relation til eleverne selv, da den personlige erfaring kun er interessant, hvis den kan bruges til at danne grundlag for deres egen livsførelse. Alligevel er der en afgørende forskel. Man kan argumentere for, at den vigtigste omstændighed for eleven, netop er eleven, men denne omstændighed er kun vigtig, hvis den kan hjælpe eleven med at finde ind i til det der berører alle, nemlig hvordan historie bliver en ressource. Historie bliver først og fremmest historie for os, når den sættes i forbindelse med vores nutid, altså det vi umiddelbart kan se og sanse. Det kan udtrykkes historiedidaktisk, som at historien skal være perspektiverende og relevant. For historien eksisterer kun, når den kan iagttages. Her må man spørge, hvordan historien kan få aktualitet i forhold til elevernes position i samtiden? Samtidigt må man også spørge, hvordan elevens position kan udfolde sig via historien? For det er ikke bare historielærerens opgave at gøre fortiden relevant for eleven, det er også historielærerens opgave at gøre eleven relevant i forhold til og igennem elevens egen historie. Læreren skal bidrage til, at eleven udfolder sin individualitet og udfolder den igennem historien. Herigennem kan historieundervisningen blive en del af elevens overordnede dannelsesprojekt (Qvortrup, 2009, s. 9). Overstående betragtninger leder mig frem til følgende problemformulering.

## 2.0 Problemformulering

*Hvilke dannelsesmæssige mål står historiefaget i Folkeskolen overfor, og hvordan kan Living History være et element til at opnå dette?*

## 3.0 Metode

Opgaven er opdelt i tre dele.

- Del 1: Hvilke dannelsesmæssige opgaver har historiefaget i folkeskolen?
- Del 2: Hvilke problemstillinger står historiefaget overfor?
- Del 3: Living history som metode til at imødekomme problemstillingerne

### 3.1 Hvor skal vi hen – dannelsens mål

For at behandle min problemformulering har jeg valgt at strukturere opgaven begyndende med en analyse af, hvilke dannelsesmæssige mål, historiefaget står overfor. Folkeskolens formålsparagraf danner rammen om denne analyse, mens en komparativ analyse af historiefagets fagformål og underliggende kategorier skal præcisere, hvilke dannelsesmæssige mål historiefaget står overfor. Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki og hans kritisk, konstruktive dannelsesteori er her central, hvor han ser udviklingen af almindelsen gennem

de tre grundbegreber: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Brugen af Klafkis dannelsesteori har til hensigt at klarlægge historiefagets dannelsesmål.

### 3.2: Hvordan ser virkelighed ud – historiefagets tilstand

Den fremgangsmåde, jeg har valgt at anvende i forsøget på skærpe min tilgang til genstandsfeltet, altså den lærerfaglige problemstilling og den danske Folkeskole, herunder historiefaget og dets rolle i skolen, er at tage udgangspunkt i to meget store undersøgelser inden for det historiske forskningsfelt. Disse to undersøgelser havde til formål at tydeliggøre, hvilken tilstand, først og fremmest, historiefaget i Danmark er i, og dernæst hvorledes lægfolk anvender og tænker historie. Den første undersøgelse (Ungdom og historie) er foretaget med baggrund i den kvantitative metode, hvor en stor gruppe af danske skoleelever deltog, for at klarlægge generelle træk ved deres syn og forståelse af historiefaget. Ved anvendelse af den kvantitative metode kan man sige noget generelt om danske elevers forhold til historie, da man er interesseret i at identificere en sammenlignelighed ud fra et bredt spektrum af respondenter. En udgrænsning af respondenternes individualitet fremkommer ved en standardisering af indsamlingsmetoden, og i denne sammenhæng er der anvendt spørgeskemaer med faste svarkategorier. Dette gøres for, at analysen af den indsamlede data kun kan sige noget, der er belæg for at sige og derfor skal være meget forsigtig med at med opstille kausale sammenhænge, dvs. metoden kan sandsynliggøre bestemte sammenhænge, men ikke bevise dem (Vallgård & Koch, 2012, s. 48-49). Den anden undersøgelse jeg har valgt at inddrage (The Presence of the Past), er også en stor repræsentativ undersøgelse, dog er genstanden for denne undersøgelse, modsat den første, informanternes subjektivt oplevede livsverden (Vallgård & Koch, 2012, s. 55). Det vil sige den har et kvalitativt metodisk udgangspunkt. Undersøgelsen blev foretaget ved hjælp af telefoninterviews med en semistruktureret interviewguide bestående såvel af lukkede som åbne spørgsmål, men hovedvægten var på de åbne. Hermed var det muligt at forfølge bestemte temaer eller diskussioner, i tilfælde af, at det var givtigt for dataindsamlingen. Undersøgelsens sigte var ikke at sige noget definitivt om amerikaneres historiebrug, men i stedet få viden om og forståelse af menneskers oplevelser med og forståelse af historie og fortiden, samt deres anvendelse i informanternes liv generelt.

### 3.3: Living history – en vurdering

Undersøgelsernes resultater vil skabe grundlag for påstanden om, at historiefaget på nogle områder har behov for en gentænkning af bestemte formidlingsformer. Begrebet living history og dets eventuelle anvendelsesmuligheder i folkeskolen skal ses i relation til begrebets historiebevidsthed og hvordan mennesker bruger historie og deres forhold til fortiden. Der vil komme en præsentation af, hvad living history er for en formidlingsform, hvorefter Niklas Luhmann's teori om operativ konstruktivisme anvendes for at anskueliggøre living history som metode og samtidigt diskutere, om hvorvidt det kan være med til at kvalificere elevernes historiebevidsthed.

#### 4.0: Historie som dannelsesfag

I forsøget på at klarlægge, hvilke dannelsesmæssige mål historiefaget står overfor, kan man med rette starte med at se på, hvad historie er for et fag. Historien er over alt og historiefagets fokus er rettet mod menneskelige samfund og menneskers virksomhed i fortiden i bred forstand. Historiefaget arbejder med menneskelige handlinger, der kan spores i tekster, ytringer, ideer og produkter. Historiefaget arbejder desuden med samfund og forskellige grupper af mennesker – lige fra familier til hele samfund, dvs. historie gennemsyrrer vores liv, bevidsthed og samfund (Pietras & Poulsen, 2011, s. 16). Historiebrug er også en del af fagets genstandsfelt, hvorved menes, hvordan vi bruger historien for at opnå en forståelse af os selv som mennesker og vores handlemuligheder, både som enkeltindivider og som samfund, nu og i fremtiden (Petersen, 2013, s. 18-19). Når der arbejdes med faget historie, implicerer det et bestemt syn på historie, og netop debatten om, hvad historie skal være for et fag i folkeskolen er omstridt og har sit udgangspunkt i netop nogle bestemte måder at anskue historie på. I dag er den centrale konflikt- og brudflade mellem en moderne og en postmoderne historieforståelse. Det repræsenterer en kompleks og vanskelig håndterbar faglig konflikt, som historielæreren må forholde sig til for at kunne levere en engagerende og perspektiverende historieundervisning. I denne opgave er mit fokus på den postmoderne historieforståelse, som bl.a. Bernard Eric Jensen er garant for i Danmark. I det lys ser jeg først og fremmest på folkeskolens formålsparagraf, da den fortæller, hvor vi skal hen, mens historiefagets fagformål klarlægger, hvilken opgave historie som fag har i den danske folkeskole.

#### 4.1: Folkeskolens opgave

Al undervisning forudsætter en forestilling om meningen med undervisningen, dvs. man skal være bevidst om og tage udgangspunkt i undervisningens almene mål og grundstruktur (Klafki, 2011, s. 19). Folkeskolens formålsparagraf bærer vejen for, hvor vi skal hen med disse almene mål, og i første omgang skal skolen:

*" [...] i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere" (Undervisningsministeriet, u.d.)*

Hermed et argument for, at opbyggelsen af kundskaber og færdigheder er med til at kvalificere eleverne i deres fremtidige uddannelsesbestræbelser og ikke mindst, at elevernes nutidige og fremtidige krav tilgodeses samtidigt. Desuden skal disse forudsætninger samtidigt gøre eleverne:

*" [...] fortrolige med dansk kultur og historie, give dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling" (Undervisningsministeriet, u.d.)*

Opgaverne omkring den enkelte elevs alsidige udvikling nødvendiggør, at skolen kan " [...] udvikle arbejds-metoder 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. " (Undervisningsministeriet, u.d.)

Overstående fordrer en bred forståelse af alsidighed, som i praksis kan være vanskelig at efterleve. Det har også et klart dannelsesmæssigt sigte, da elevernes evne til erkendelse skaber forudsætningerne for, at eleven kan agere, dvs. at barnets selvforhold skal udvikles på baggrund af tillid til egne evner, hvorved barnet løbende forstår mere og bedre.

Desuden skal eleverne forberedes til et liv i et demokratisk samfund: "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" (Undervisningsministeriet, u.d.)

Her er spørgsmålet om at kunne identificere sig med andre og deres problemstillinger i centrum, da der plæderes for den enkeltes medindflydelse og medansvar for udformningen af fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold (Klafki, 2011, s. 70).

I systematiseringen af de overstående almene målbestemmelser må der reflekteres over begreberne selv-, medbestemmelse og solidaritet. Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki ser udviklingen af almen dannelse gennem disse tre grundbegreber. Det overordnede formål for undervisning kan derfor beskrives således:

"[...] at yde eleverne hjælp til at udvikle deres selvbestemmelsesevne og solidaritetsevne, hvis ene moment er medbestemmelsesevnen. " (Klafki, 2011, s. 19)

Ifølge Klafki skal dannelse ses som en individuel uafsluttet proces, som er selvstyret og ikke nødvendigvis afhængig af uddannelsesinstitutionen. Den individuelle dannelsesproces placerer sig nemlig i et spændingsfelt mellem mange andre instanser, som også påvirker processen. I kraft af, at demokrati ideelt set er baseret på oplyste og engagerede samfundsborgeres helhedsvurderinger, er det bl.a. undervisningens indhold og den interaktionsproces, der forligger i forholdet mellem undervisning og læring, der er med til at kvalificere eleverne som oplyste og engagerede samfundsborgere. Spørgsmålet er, hvori kvalificeringen består? Den består af oparbejdede relevante og nødvendige begreber, forståelsesmuligheder og erfaringer. Undervisningens indhold må således tage udgangspunkt "i det almene medium" (Graf, 2004, s. 34), det vil sige gennem tilegnelse af og konfrontationen med det, som angår alle mennesker i fællesskab ud fra et lægmandsperspektiv. Dannelsen skal derfor være for alle, fordi dannelsen vedrører vores fællesskab (Graf, 2004, s. 33-38).

Fundamentet i det Klafki kalder den kategoriale dannelse er, at eleverne skal være i stand til at danne kategorier, en form for kritiske refleksionsværktøjer, så de kan tyde den verden, vi er en del af. Metaforisk taler

han om at barnet med disse værktøjer åbner sig for verden, hvorpå verden kan åbne sig for barnet (Klafki, 2011, s. 17).

*"Al forståelse indebærer tydning. At tyde er at kategorisere, og det, man ikke kan kategorisere, er utydeligt, uforståeligt. Forståelsen er kategorial, og da dannelse er forståelse, er dannelse kategorial." (Klafki, 2011, s. 17)*

Dannelse består i det dialektiske forhold mellem det, Klafki kalder den materiale dannelse og den formale dannelse. Den materiale dannelses formål er, at hvis kulturen skal videreudvikles eller opnå en vis form for kontinuitet, er det vigtigt, at eleverne er bevidste om den eksisterende kultur, så den ikke ignoreres og henfalder. I forhold til den formale dannelse mener Klafki, at der ikke findes universelle metoder, der kan anvendes i alle fag og på alt indhold, men enhver fremgangsmåde har sin effekt på indholdet, og et givent indhold aftvinger omvendt bestemte fremgangsmåder, dvs. ethvert fag har dets metoder og fremgangsmåder, som der må tages udgangspunkt i. Samtidigt besidder alle elever ikke de samme evner, da danske skoleelever i folkeskolen eksempelvis kommer fra vidt forskellige baggrunde, kulturelle ophav og kår, og derfor må elevernes "åndelige muskler" udvikles gennem undervisningen, f.eks. via kreativitet eller styrkelsen af logisk sans. Klafki afviser en simpel sammenføring af den materiale og den formale dannelse – da dannelse er en helhed og ikke en sammenføring af del-dannelser. Overordnet er det en dannelsesestænkning, der via de materiale teorier har respekt for de kulturelle, videnskabelige og samfundsmæssige krav fra verden, mens de formale teorier har respekt for personens individuelle udvikling (Graf, 2004, s. 42-49).

#### 4.2: Hvad skal historie?

Historiefaget skal naturligvis videregive kundskaber og oparbejde færdigheder, men det er klart, at det skal mere end det. Det skal virke udfordrende, engagerende og perspektiverende, og der igennem skal det lægge op til såvel refleksion som diskussion af livssyn, holdninger og værdier. Nuværende fagformål for historie overlader ikke meget til fantasien, men når man undersøger bestemmelserne omkring fagets identitets, samt andre underliggende områder, er det muligt at komme dannelsesproblematikken nærmere:

*"Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie." (Undervisningsministeriet, u.d.)*

I den kategoriale dannelsesforstand er der i fagformålets første sætning et anvendelsesperspektiv, hvor det at tyde verden, for eleven står centralt. Forståelsens anvendelse er samtidigt todelt, da det har et individuelt niveau (hverdagslivet) og fællesskabsorientering (samfundslivet), det at tyde verden indebærer at i denne sammenhæng at elever via af deres forståelse af sig og kan agere i det samfund de er en del af. Den anden



sætning kan tillægges en material dannelsesbetydning. Det at være fortrolig med dansk kultur og historie har at gøre med en videreførelse af den eksisterende kultur, dvs. faget også har til hensigt at opretholde og forvalte den nationale kulturarv, altså et kulturelt dannelsessigte.

*”Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.”* (Undervisningsministeriet, u.d.)

Den første sætning i stk. 2 omhandler Klafki's teori om den metodiske dannelse, hvor undervisningen skal vægte, at eleverne mestrer historiefagets værktøjer, dvs. dets metoder og fremgangsmåder. Der er altså en klar færdighedsmæssig orientering. Dog kan man argumentere for, at det at arbejde analytisk og vurderende i en bred forstand ikke nødvendigvis bør tage udgangspunkt i historiefagets metoder og fremgangsmåder, da metode og indehold påvirker hinanden.

*”Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”* (Undervisningsministeriet, u.d.)

I fagformålets tredje afsnit er der ingen tvivl om, at historiefaget har en opgave i at varetage elevernes politiske dannelse, da styrkelsen af elevernes historieske bevidsthed og identitet siges at skabe forudsætningerne for at leve i et demokratisk samfund. I kraft af, at eleverne skal forstå, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, bevirker det, at eleverne ikke kun skal lære ”om” historie (jf. stk. 1), men også ”af” historie, og i den optik er det med rette at tale om historie som identitetsdannende og identitetsfremmende fag (Jensen B. E., 1996, s. 13). Det er i denne sammenhæng, at fagets dannelsesmæssige opgaver er præciseret, dog kan man komme med en indsigelse i forhold til begrebet ”historisk bevidsthed”. Dette begreb er kendetegnet ved en indsigt i menneskelivets socialitet og historicitet (Jensen B. E., 2014, s. 199), dvs. det har udgangspunkt i en historisk viden, der skabes gennem kundskaber og færdigheder. Disse kundskaber og færdigheder har at gøre med tolkninger af kontinuitet og forandring i fortiden (Pietras & Poulsen, 2011, s. 91). I kraft af, at det identitetsfremmende element hører til selvbestemmelsesbegrebet, kan der dog argumenteres for, at en indsigt i menneskelivets historicitet og socialitet også er centralt i den henseende, fordi selvbestemmelsesevne ikke er subjektivistisk og opnås i en tilegnelsesproces fra en objektivering af hidtidig menneskelig kulturaktivitet (Klafki, 2011, s. 34).

### 4.3: Fagets underkategorier

Med bestemmelserne omkring de nye fælles mål for historie er der, som supplement til fagets fagformål, oprettet flere uddybende underkategorier. I forsøget på at klarlægge, hvilke dannelsesmæssige mål, historiefaget står overfor, giver det mening at undersøge, hvilke forhold, der gør sig gældende i disse nyoprettede kategorier. Introduktionen til faget historie kan hjælpe os med at vurdere historiefagets kerneopgaver.

### 4.4: Introduktion til faget

Følgende citat fra introduktionen til historiefaget fremhæver, hvorledes historie som fag må berører menneskers virkelighedsforståelse og livsopfattelse:

*”Mennesker tager stilling og handler på baggrund af egne erfaringer og viden om fortiden, samt forestillinger om nutiden og forventninger til fremtiden [...], en forudsætning for, at man kan forstå sig selv og omverdenen i ét, samt til at reflektere over handlemuligheder. [...] Historie er således integreret i vores liv, og det er et eksistentielt grundvilkår, at vi er historieskabte og medskabere af historien.”* (Undervisningsministeriet, u.d.)

Ud fra denne betragtning ligger der et betydeligt dannelsesmæssigt mål for historiefaget, da dannelse i den mest grundlæggende forstand har til formål at udvikle og udvide barnets selv- og verdensforhold. Dvs. at historiefaget har en opgave i at anskueliggøre vedkommende problemkomplekser for eleverne, der tydeliggør deres position som medbestemmende borgere i det fremtidige samfund, således at de kan formulere ideer og løsningsforslag, der kan bidrage til samfundets udvikling (Klafki, 2011, s. 70-71). Dannelsesidealet er netop i det selvstændige, reflekterende og kritisk tænkende menneske. Det kritiske består ikke i at være kritisk over for noget bestemt, men i at forholde sig personligt analyserende og vurderende til problemstillinger ud fra den viden, som forskellige personers og fags synsvinkler på problemet kan bidrage med. Det at kunne reflektere over sine handlemuligheder grundlægges via erfaringer. Vi trækker på vores erfaringer via fortiden, dermed er der fornuftigt dannelsesmæssigt sigte i erkendelsen af fortidens tilstedeværelse i elevenes liv.

### 4.5: Fagets identitet

Underkategorien fagets identitet og rolle er her særligt interessant, da den medregner flere af de dannelsesmæssige forhold, som fagformålenes beskrivelse undlader. Her påtales et forhold som i Klafkiansk forstand tager højde for dannelse som en individuel uafsluttet proces:

*”Som mennesker orienterer vi os, reflekterer over, tager stilling til og handler på baggrund af viden og forestillinger om fortiden og nutiden samt forventninger til fremtiden. Dvs. vi bruger et tidsperspektiv [...] til at forstå os selv, forklare samfundsmæssige forandringer og finde svar på, hvorfor tingene er, som de er.”* (Undervisningsministeriet, u.d.)

Her pointeres det vigtige i både at kunne overstige samtiden, at kunne forstå fortiden og derpå gøre sig forestillinger om fremtiden. Vi ser netop på fortiden med samtidens briller, hvorfor vi aldrig kan forstå fortidens mentale horisont eller virkelighedsopfattelse fuldt ud (Pietras & Poulsen, 2011, s. 22). Ved sammenføringen af kritiske refleksions-værktøjer, der hjælper os med at tyde verden, giver dannelsen muligheden for en udvidelse af horisonten, der rækker ud over det åbenlyse, hvori fortiden kan repræsentere en handlingsressource:

*”Vi anvender således historie til at tage bestik af vores handlemuligheder og skabe mening og sammenhæng i tilværelsen.”* (Undervisningsministeriet, u.d.)

Selvbestemmelsens udvikling kræver en afstemning af ens egen holdning, så man kan komme det andet, de andre (jf. solidaritetsprincippet) og fremtidens problemstillinger i møde. Det ses samtidigt også i citatet, at det er vigtigt at lære at kunne bearbejde sin egen holdning og dermed ens efterfølgende handlemuligheder:

*”Eleverne skal derfor udbygge og kvalificere deres kompetencer i forhold til at arbejde med et fag, der fokuserer på tolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsperspektiv. De skal tilegne sig viden om, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er resultater af [...] udviklingsprocesser. Derved styrker eleverne deres forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres fremtidsmuligheder.”* (Undervisningsministeriet, u.d.)

Historiefagets dannelsesmæssige nytteværdi ligger således i, at eleverne kan forholde sig kritisk-konstruktivt til nuværende samfundsforhold og forstå, hvorledes det har betydning for dem selv og for den fælles fremtid (Pietras & Poulsen, 2011, s. 45).

#### 4.6: En opbremsning

Dannelsestankegangen er indbefattet af en normativitet, da hensigten er at forandre mennesker. Det samme er det at have undervisning og i sidste ende det at holde skole. Begrebet dannelse kan tillægges mange forskellige betydninger. Ud fra den overstående gennemgang kan dannelsen ses som den sociale og kulturelle opdragelse eller socialisering til samfundet (Binderup, 2010, s. 19). I denne sammenhæng er det ikke mit mål at pege på, hvilke dannelsesbetragtninger, der er bedst, men at det må understreges i en dannelses- og uddannelsesmæssig sammenhæng, at selve meningen med dannelse og uddannelse er udvikling (Poulsen, 1999, s. 20). Så hvor i historiefagets fagformål og underliggende kategorier ligger målene, der søger at udvikle folkeskolens elever? Først og fremmest er der et klart mål i udviklingen af kundskaber og færdigheder, hvori det er dannelsens grundlæggende opgave at give kundskaberne og færdighederne retning, en intention, dvs. hvordan disse kundskaber og færdigheder forvaltes fremadrettet. Dannelsens retning fordrer en opdragelse eller en socialisering, dvs. det grundlag, som samfundet skal hvile på (Binderup, 2010, s. 19). I historiefagets

formål er der et fokus på, at eleverne opnår fortrolighed med kulturen og historien, dette fordrer at elevernes udvikling består i at have en integreret historisk indsigt i, hvorledes de selv er et led i den historiske forandringsproces, altså hvad der skaber mening for os som samfund, og hvorfor det fortsat vil skabe mening. Elevernes opgave er derfor, at blive aktive medskabere af fremtidens samfund, hvor medskabelsen har udgangspunkt i det, som samfundet som helhed ønsker at videreføre, men denne videreførelse kan kun varetages af reflekterende og handlingsduelige borgere. Historiefagets dannelsesmæssige mål ligger i at myndiggøre eleverne ud fra deres egne betingelser. Elevens betingelse er at have en kritisk tilgang til egen livssituation og den fælles samfundsmæssige situation, men med det forbehold at situationerne kan og løbende ændres. Eleven må således blive opmærksom på, at den bærer et ansvar, både for forholdet til deres personlige udvikling og samfundets som helhed. Det handler altså om et indre-styret og eksistentielt engagement, dvs. at historiefagets ypperste dannelsesmæssige mål er, at eleven er i stand til at reflektere over sig selv og hans eller hendes livsforståelse. Hvis faget ikke evner at kvalificere eleverne til at reflektere over, hvem de er, står faget uden mål.

Dette leder mig til at undersøge, om og i hvilken grad historiefaget har problemer med at udvikle eleverne ud fra deres egne betingelser, altså hvorfor og hvornår historie er eller ikke er relevant for eleverne.

## 5.0: Empiri og analyse

I dette afsnit behandles den empiri, jeg har valgt at anvende i denne opgave. Dette afsnit er i to dele.

- Del 1: Ungdom og historie
- Del 2: The presence of the past

I den nedestående analyse vil det fremgå, hvilken tilstand historiefaget er i, og hvori muligheder for at knytte elevernes forståelse af historie til en bredere forståelse af de udfordringer, som historiefaget møder i skolesammenhænge, ligger. Den første del af analysen er opstillet i overskrifter efter de mål, som "*Ungdom og historie*" har ønsket at undersøge. De anvendte figurer og tabeller er at finde i bilagene. Den anden del af analysen er en samling af de betragtninger fra "*The Presence of the Past*", som kaster lys over menigmands historiebrug og dets relevans i forhold til skolefaget historie i Danmark.

### 5.1: Del 1: Ungdom og historie – Skoleelevers historiebevidsthed

Undersøgelsen søgte at belyse skoleelevers historiebevidsthed og deres forståelse af historiefaget for at afdekke forskelle og ligheder blandt de forskellige lande i Europa. Denne viden er brugbar og vigtig for dem, der skal undervise i historie og dem, der skal lovgive om det. Desto mere viden man har om historieundervisningen, og hvordan elever forstår historiefaget, desto mere kvalificeret og bedre kan vi som lærere gøre den. Det forekom, at eleverne mest af alt var optaget af deres egen og deres families historie, dvs. det som

kan relateres til deres personlige udvikling og egen livsverden (Binderup, 2008, s. 52). Jeg vil fokusere på den danske del af undersøgelsen "Ungdom og historie i Danmark", som involverede 851 elever og 43 lærere. Jeg har derfor udledt det fra undersøgelsen, som jeg fandt var relevant for min opgave og ikke historiefaget som helhed. I første omgang så jeg på elevernes historiebevidsthed, derfor foreligger der en simpel begrebsafklaring af dette begreb.

#### Begrebsafklaring – historiebevidsthed

Det siges, at man kan udvikle sin historiebevidsthed, når man anerkender det forhold, at menneske er historieskabte såvel som historieskabende (Jensen B. E., 1996, s. 5). Dette indbefatter to måder at se historie på. Den første, det at vi er historieskabte, ser historie og fortid som det samme, dvs. historie handler om gamle dage. Det andet syn er bredere, da det åbner op for, at mennesker kan skabe historie, hermed ses historie som en proces, noget der omfatter fortid, nutid og fremtid (Jensen B. E., 1996, s. 5). Dette kaldes historiebevidsthed. Netop det syn på historie danner grundlaget for den følgende undersøgelse, da historiebevidsthed udgør en afgørende faktor i menneskers liv og samliv, og derfor er en essentiel del af det, vi tillægger vores identitet, fordi historiebevidsthed handler om menneskers livsforståelse og virkelighedsopfattelse i et historisk perspektiv (Nielsen, 1998, s. 33).

#### Elevernes historiebevidsthed

I forsøget på at klarlægge elevernes historiebevidsthed blev eleverne stillet spørgsmålet: "Hvad betyder historie for dig?" (jf. bilag 1). Når eleverne skal vurdere histories betydning for nutidsforståelsen, er svarene bekræftende, men ved koblingen til, hvordan historie angår deres eget liv direkte, er usikkerheden meget stor. Ud fra de negative svarmuligheder viser det sig, at et stort antal elever afviser, at historie kun er et skolefag, men alligevel er der en relativt stor gruppe af elever, der kun ser historie som et skolefag. Den sidste svarmulighed viser, at eleverne stærkt afviser, at historie er noget, der er dødt og borte og ikke har noget med deres liv at gøre. Det er samtidigt værd at bemærke, at svarmuligheden – "*Kun et skolefag*" ikke afvises så kraftigt som svarmuligheden – "*Dødt og borte*", hvilket kan indikere, at skolefaget historie for eleverne konnoterer noget, de ser som uvedkommende og kedeligt, netop fordi det i undersøgelsen sprogligt angives som skolefag (Nielsen, 1998, s. 36).

#### Delkonklusion 1

Eleverne kan tydeligt se relevansen i historie, da der for mange er en klar kobling til, hvordan det fortidige siger noget om, hvordan vi lever i dag; de kan således se sig selv som historieskabte. Dog er der rigtig mange af eleverne, der har svært ved at se, hvorledes historie er et middel til at mestre livet, dvs. en handlingsresource for det enkelte individ og dermed se, at de selv er historieskabende. Et flertal af eleverne er derfor skeptiske overfor almindelige menneskers indvirkning på historiens gang og hermed der egen personlig indvirkning på fremtidens historie. Hvis man mener, det er vigtigt at eleverne skal have troen på, at det kan nytte

noget at deltage i udformningen af fremtidens samfund, så er der et behov for en mentalitetsændring, som betyder, at der bl.a. i historieundervisningen skal være større fokus på betydningen af almindelige menneskers rolle i den historiske forandringsproces.

Hvad skal historie bruges til?

I forsøget på at supplere undersøgelsens spørgsmål om, hvad historie betyder for de eleverne, søgte de dernæst deres mening om formålet med studiet af historie; ”*Hvilken betydning har de følgende mål for studiet af historie?*”, hvor svarmulighederne var som følger; a. *Kundskaber om fortiden*; b. *Forståelsen af nutiden*; c. *Orientering mod fremtiden* (jf. bilag 2). Ud fra tabellen kan det anslås, at et flertal af eleverne mener, at historie har en betydning i forståelsen af fortiden og nutiden. I distinktionen mellem, hvor høj grad eleverne mener, at de tre tidsdimensioner har betydning, dvs. lidt, nogen og meget, er svarene relativt jævnt fordelt blandt fortiden og nutiden. Det samme kan også siges at være gældende ved betydningen af kundskaber om fortiden. Her skal ordet kundskaber samtidigt angives som faktor i forhold til elevernes svar, da det må antages, at elevernes forståelse af ordet kundskaber påvirker deres svar, da man som adspurgte kan koble ordet kundskaber til færdigheder og viden, og at man i en historiefaglig optik må besidde en vis historisk viden for at kunne forstå nutiden. Den sidste variabel, som afviger en anelse fra de to første, er fremtiden (Nielsen, 1998, s. 38).

Delkonklusion 2

Der kan i elevernes svar anspores en hvis mængde skepsis i forhold til historie og dets eventuelle fremtidsigte. Konsekvensen er, at eleverne ikke tydeligt ser historiefaget som noget, der har en betydning for fremtiden. I denne sammenhæng ville det være interessant at se på, hvordan elever forstår ordet historie, og hvordan de forstår ordet fortid samt om disse to ord betyder det samme for eleverne. Det kan også tænkes, at eleverne i undervisningen ikke er forvænt med at inddrage en fremtidsorientering, og i høj grad ser historie som noget, der primært handler om fortiden, hvorfor de som udgangspunkt derfor er bagudskuende.

Elevernes interesse for historie

Netop dette område kan være svært at præcisere, når man ønsker at undersøge det. Hvor går grænsen mellem elevernes naturlige interesse eller det, de er optaget af og det, som de har haft om i historietimerne. Ved at undersøge, hvilke områder, som eleverne særligt er interesseret eller mindre interesseret i ved historie kan man klarlægges i måden historie formidles både i og uden for skolen (jf. bilag 3). Ved at blotlægge, hvilke formidlingsformer, som elever har glæde af og nærer tillid til, kan det give os en indsigt i, hvilke undervisningsformer, der ifølge eleverne er værdifulde. Samtidig kan vi også se, om eleverne udelukkende betragter historie og dens formidlingsformer som værdifuld i skolesammenhænge, altså når der undervises i historie, eller om der tilmed er formidlingsformer som ”normalt” ikke hører til den almindelige undervisningspraksis, men måske i højere grad burde (Nielsen, 1998, s. 55).

### De traditionelle formidlingsformer

De formidlingsformer, som primært hører til historieundervisningen, er historiebøger og historiske dokumenter/kilder, og disse har eleverne knap så stor glæde af, men de nærer dem dog relativ stor tillid. Andre formidlingsformer, som er en del af den almindelige undervisning, og et flertal af eleverne angiver, de har megen glæde af, er spillefilm og dokumentarer. Her nærer eleverne rigtig stor tillid til dokumentarer, nogen tillid til lærerens fortælling og megen lidt tillid til spillefilm. Det, der er interessant ved at kigge på de formidlingsformer, som eleverne generelt har tillid til, er, at disse præsentationer af historie ligger nært inden for videnskabsfaget histories genstandsfelt, dvs. noget, der på en eller anden måde kan verificeres fagligt. Desuden er de præsentationer af historie, som eleverne finder størst glæde ved visuelt formidlet, dvs. spillefilm og dokumentarer, og forholdet mellem disse to præsentationer af historie er interessant, fordi eleverne, ud fra tallene som er angivet i undersøgelsen, nærmest har lige stor glæde af formerne, men der er stor forskel på, hvor stor tillid de har til de to forskellige præsentationer af historie. Spillefilm er den præsentationsform, som eleverne nærer næstmindst tillid til af alle de præsentationer, som er angivet i undersøgelsen, mens dokumentarudseendelser er den præsentation af historie, som eleverne nærer næstmest tillid, dvs. at eleverne sagtens kan skelne mellem, hvad der formidles som fiktion (spillefilm), og det formidles ud fra noget historisk sagligt (dokumentarer), og derfor må man anslå, at eleverne besidder en relativ god kildekritisk dømmekraft.

### Fortælling – lærer vs. familie

Netop elevernes umiddelbare kildekritiske dømmekraft kan til dels inddrages, når man kaster et blik på formidlingsformen fortælling. I undersøgelsen bliver der set på to former for fortælling, henholdsvis lærerens fortælling og andre voksnes fortælling. I undersøgelsen angiver eleverne, at de generelt har glæde af lærerens fortælling i historieundervisningen, mens de kun har en relativ mængde tillid til denne formidlingsform. Samtidig angiver eleverne, at de faktisk har mere glæde af andre voksnes fortælling end lærerens, og at de desuden også har langt mere tillid til andre voksnes fortællinger end historielærerens. Ved svarmuligheden "*andre voksnes fortælling*" er der angivet en parentes med "*f.eks. forældre, bedsteforældre*". Dette forhold alene har stor betydning for elevernes besvarelse, da man må antage, at de har en stærkere relation til deres forældre/bedsteforældre end til deres historielærer, og derfor må tilliden til deres forældres/bedsteforældres fortælling givetvis være større. Netop fordi fortællingen og præsentationen af historie kommer fra et familiemedlem, implicerer det et helt andet forhold, nemlig en vis grad af autenticitet. Den autenticitetsgrad er for historielæreren meget svært at frembringe i historieundervisningen, da han som udgangspunkt ikke kan tage fat i personlige erindringer og overføre dem direkte til hver enkelt elev og deres livshistorie. Når forældre eller bedsteforældre fortæller om, hvorledes fortiden har haft betydning for dem, kan det sættes i

direkte relation til elevens livshistorie. Historien bliver lige pludselig nærværende og en reel ting man som person kan forholde sig til.

#### Autenticitet

Den autenticitetsdimension, der forekommer at have en betydning i forhold til at vække elevernes tillid, som f.eks. familiemedlemmers præsentation af historie, kan tilmed sættes i relation til præsentationer af historie via museer og historiske steder. Når historie formidles sanseligt, i form ting man kan se med det blotte øje og muligvis røre, altså virkelige historiske objekter, kan historie bl.a. forekomme mere ægte og derfor mere pålidelig, da genstande ikke kan lyve. Museer og historiske steder er netop den formidlingsform, som eleverne har allerstørst tillid til, mens deres glæde kun er angivet som lettere jævn og middelmådig.

#### Delkonklusion 3

Den delvis manglende almindelige interesse for historiefaget må i nogen grad kunne afhjælpes ved i højere grad at inddrage formidlingsformer, som elever mener, de både har glæde af og nærer tillid til, samtidig med undervisningen i historie foregår i en rig variation af arbejds- og undervisningsformer, hvor elevernes egen virksomhed spiller en større rolle. Samtidigt skal eleverne i højere grad opleve, at arbejdet med historie er vedkommende og relevant, dvs. det skal angå deres eget liv, således det kan betragtes som en handlingsresource, der gør eleverne mere kompetente til at mestre deres liv. Ud fra den betragtning får eleven mulighed for at sætte sig selv ind i en større sammenhæng, hvor deres livshistorie sættes i relation til den store historie. Elevernes familiemedlemmers fortællinger kan netop tage udgangspunkt i familiære forhold og konkrete erfaringer, dvs. at eleven får mulighed for at forholde sig til sig selv og sin familie, og det er nu engang mere interessant end kun udelukkende at skulle forholde sig til faghistorien. Hvis man i øvrigt havde medtænkt andre fagfolk end historielæreren, kunne det også have givet en frugtbar indsigt i, hvordan eleverne oplever den historiske fortælling som formidlingsform. Undersøgelsen viser desuden, at eleverne har stor glæde af det, der er visuelt formidlet samt præsentationer, som bærer et vis præg af autenticitet. Det kan præciseres ved at sige, at der er en kognitiv måde at forholde sig til historie på i form af viden, og så er der den emotionelle, som man knytter til sine familierelationer, som kan være oplevelsesorienteret. Disse to måder at forholde sig til historie på kan være hinandens forudsætninger, når det handler om at forstå fortiden.

#### 5.2: Del 2: The Presence of the Past – popular uses of history in American life

The Presence of the Past er en stor empirisk undersøgelse om lægfolks historiebrug. Undersøgelsen er baseret på 1453 telefoninterviews af voksne amerikanere. Overordnet havde undersøgelsen til formål at undersøge:

*"How do Americans understand their pasts?"* (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 1)



Man kan med rette spørge, hvorfor en undersøgelse som denne er interessant? Det er den fordi, at det er den første af sin slags, der ønsker at klarlægge og undersøge menigmands måde at tænke, bruge og interesse sig for historie. Hele argumentet omkring undersøgelsens relevans kan opsummeres i et citat fra bogen:

*"After listening to 1.500 Americans, we understand how a generation has grown up to say that something is 'history' when it is dead and gone, irrelevant, beyond any use in the present."* (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 113)

Dette er i sig selv en meget lødig kritik af, hvad problemnet med historie er og herunder, hvilke konsekvenser en bestemt formidling i skolesammenhænge kan have for elevers forståelse af historie. Undersøgelsens hensigt var ikke at klarlægge, hvad voksne amerikanere vidste om historie, men hvad de brugte deres viden om historie til. Ved at ændre på synsvinklen, bliver det muligt at undersøge, hvordan historie bliver forstået fremfor, hvordan det bliver præsenteret. Det siger sig selv, at man ikke kan overføre denne amerikanske undersøgelse til danske forhold direkte, og slet ikke direkte til den danske folkeskole og dermed dens elever, da man bl.a. i USA har en udpræget curriculum-tænkning, hvor der undervises med den hensigt, at elevernes testes stoffet efterfølgende. Hvis man antager, at menigmands historiebrug er relevant for den brede historiedidaktiske tænkning kan undersøgelsen bruges til at strukturere en differentieret problembewidsthed og en yderst brugbar indsigt hvad historie betyder for almindelige mennesker (Jensen B. E., 2000, s. 197). Desuden kan man tolke på den danske historiekultur ud fra perspektiverne, som den amerikanske undersøgelse tilbyder, ved at lade de danske forhold spejle sig i de amerikanske. Det, der især er interessant omkring undersøgelsen, er konfliktfeltet mellem menigmands historiebrug og så faghistorie – hvilken af de to områder kan så at sige kaldes *"rigtig"* historie (Jensen, 2000, s. 197)? Netop forholdet mellem det, man inden for fagområdet historie kalder rigtig historie, altså den objektive granskning af kilders troværdighed, og den måde almindelige menneske tænker historie, blev meget hurtig synlig for forskerne bag undersøgelsen. Efterhånden som interviewene skred frem, stod det klart, at historie fyldte en stor del i almindelige amerikaneres liv, da de så fortiden som altgennemtrængende, en naturlig del af hverdagen og central for ens bestræbelser for at leve i nuet (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 9). Den overstående betragtning er meget interessant, da den opsummerer hele problemfeltet omkring historie som undervisningsfag. Forholdet mellem, hvordan folk skelner mellem ordene fortid og historie er meget central:

*"If the past was omnipresent in these interviews, "history" as it is usually defined in textbooks was not."* (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 9)

For almindelige mennesker er fortiden altid tilstede, mens historie, eller som mange forstår det, mønstereksemplet på historie, nemlig historieundervisning, stort set aldrig var til stede i de adspurgtes liv. De adspurgte

i undersøgelsen bemærkede, i deres retrospektive blik på deres egen historieundervisning, at pga. det entydige faghistoriske fokus, der var i deres historietimer og pga. det styrende reproducerende element, fik de aldrig mulighed for at bygge bro mellem skolens historiefortællinger og deres egen erfaringsverden og livshistorie, de kunne simpelthen ikke genkende sig selv i skolens historier (Jensen B. E., 2006, s. 83). Respondenterne var meget mere interesserede i, hvorledes fortiden gennem deres egen personlige erfaring kunne blive indgribende, da de i høj grad foretrak at lave deres egen historie, de ønsker altså at blive uafhængige historiebrugere (Jensen B. E., 2000, s. 208). Selv når de blev konfronteret med professionelle historiske præsentationer, i form af udstillinger, bøger og udsendelser, og undersøgte dem kritisk og prøvede at forbinde dem til deres egne oplevelser, havde det ikke nogen dyberegående effekt på dem, dog nære de dem meget stor tillid (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 179). Dette forhold er yderst relevant for folk, som skal undervise i historie, grundet problemstilling i, at hvis det faghistoriske bliver gjort til normen for historie, så er konsekvensen, at historieundervisningen kommer ud af kontakt med, hvordan skolebørn tænker historie, altså hvordan de bruger fortiden. Hvis historieundervisning er fuldstændig ude af trit med de interesser som lægfolk har og de interesser, som af eleverne opfattes som legitime, vil resultatet være, at historie forbliver uinteressant og irrelevant.

Den personlige erfaring er derfor afgørende i menigmands fortidsbrug, fordi det giver individet en retning, et sæt livskoordinater, der gør en i stand til at forholde sig til livets mange fasætter:

*"[...] the most powerful meanings of the past come out of dialogue between the past and the present, out of the ways the past can be used to answer pressing current day questions about relationships, identity, immortality, and agency."* (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 178)

I denne sammenhæng ses fortiden ikke i første omgang som en række begivenheder eller processer, men i højere grad som et erfaringsrum, hvori de adspurgte kan drage paralleller til deres liv og samtidigt bruge den personligt. Her ses erfaringen som den bedste lærermester, da erfaringen er et element, når man forsøger at forstå sig selv og andre. Fortiden indkapsler så at sige de arbejdsredskaber, man kan benytte for at tilskrive noget til sin egen personlige livshistorie (Jensen B. E., 2000, s. 207).

### 5.3: En opsamling

Kardinalpunktet for det, som undersøgelsen *"Ungdom og historie"* problematiserer i forhold til elevernes historiebevidsthed er, at historiefaget ikke tydeligt anskueliggør, hvorledes mennesker anvender historie til at mestre livet, igennem deres fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Dette er et eklatant omdrejningspunkt for elevernes historiefrembringelsesmuligheder, dvs. der er behov for historieske brugssteder, der kan markere disse forskelle via tydelig for eleverne. Et kritikpunkt i forhold til min analyse af disse forhold er, at de anvendte undersøgelser begge er fra slut 90'erne, og at man dermed ikke direkte

kan overføre forholdene til i dag, da der kan sås tvivl om tilstanden er den samme i dag. Dog giver det mig som historielærer en indsigt i danske skoleelevers forhold til historie. Undersøgelserne skaber på den anden side en stor empirisk genklang, da resultaterne er bekræftende i forhold til andre undersøgelser foretaget i samme periode. Især problematikkerne omkring historiefagets formidlingsformer er vigtigt. Historie lektor Marianne Poulsens undersøgelse ved navn "*Historiebevidstheder*" konkluderede desuden, at eleverne mente, at historie nemt kunne blive et kedeligt fag, hvis ikke faget lagde vægt på elevernes selvaktivitet. Her var det vigtigt, at eleverne selv fik lov til at finde ud af noget, enten ved selvstændig tankevirksomhed og anerkendelse heraf i diskussioner, eller ved andre former for aktivitet, som eventuelt kunne foregå uden for skolen eller i anden form for projektarbejde (Poulsen, 1999, s. 187). Dette leder mig videre til de brugbare pointer i analysen af "*The Presence of the Past*". Begreberne "*fortidsbruger*" og en "*personlig og intim fortidsbruger*" er nemlig brugbare, når man forsøger, at forstå hvordan lægfolk tænker historie (Jensen B. E., 2000, s. 212), og netop, hvorledes det kan relateres til begrebet living history. Respondenterne følte den stærkeste forbindelse til fortiden, når de kunne fortolke fortiden på egen hånd, dvs. de kunne se sig fri for en formaliseret og reproducerende tilgang til historie (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 195). Respondenterne konstruerede og brugte fortiden som produkter og biprodukter til at leve deres liv efter. I forsøget på at nå deres livsbestræbelser forestillede de sig, hvordan de bevægede sig fra fortid til fremtid, ved at anvendte deres kritiske og empatiske evner til at få nutiden til at give mening. De brugte fortiden som en form for "*livs-coach*". Formålet med at gøre fortiden indgribende og anvendelig var for at forstå valg i nutiden, der kunne forme fremtiden (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 196). Uden en aktivering af elevernes eksistentielle engagement, kan historiefaget ikke effektuere dets grundlæggende opgave, nemlig udviklingen af reflekterede historiebevidstheder.

Som fagformålet for historie foreskrev, skal historiefaget kunne give eleverne mulighed for at reflektere over historiske forhold og udvide deres horisont. Der viser sig et øget behov for, at historieundervisningen mere direkte sigter mod at bevidstgøre eleverne om, at de selv er en del af den historiske forandringsproces, at de er historieskabte såvel som historieskabende, og at indholdet i højere grad skal knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden.

## 6.0: The past is not dead, it's not even past

I det ovenstående afsnit præciserede jeg problematikkerne omkring faghistoriens forrang til lægmands historiebrug i undervisningssammenhæng. Samtidigt blev det illustreret, at lægfolk har en reflekteret opfattelse af fortiden. Derfor må man antage, at elevernes oplevelse af egen historicitet gemmer sig i måden, de

betragter sig selv i relation til fortiden (Poulsen M. , 1999, s. 23-24). I nedestående afsnit diskuteres mulighederne for en lægmandsorienteret undervisning, der tager højde for faktiske virkelighedsforhold omkring elevernes fortidsbrug.

### 6.1: Hvilke muligheder ligger der i living history?

Begrebet living history klassificeres som populærhistorie, dvs. noget som lægfolk primært beskæftiger sig med, og dette har vundet stort indpas især i USA. Samtidigt er det først inden for en kort årrække, at man har forsøgt at undersøge det fra professionel hånd. I professionelle kredse kaldes den type historie også for affektiv historie. Denne klarificering kan tyde på et paradigmeskifte, hvori objektivitet førhen har stået i forrang til subjektivitet, og derfor er det nu muligt og stille spørgsmålet - kan følelser og oplevelser reducere afstanden mellem dengang og nu (McCalman, 2010, s. 7)?

#### At komme tættere på fortiden

Living history eller den levendegjorte historie har utrolig mange variationer, men det, der er fælles for dem alle er, det der skærper interessen for de mennesker der deltager, hovedsageligt er de fysiske rammer, dvs. omgivelserne, aktiviteterne, det at iføre sig tøjet og agere som eksempelvis jernaldermenneske. Her opfatter de, at de kommer tættere på den fortid og de autentiske erfaringer, som de finder brugbare i deres virkelige liv. Meget udtømmende kan man sige, at living history grundlæggende er noget, der etablerer en eller anden form for forbindelse til fortiden (Sagnlandet Lejre, u.d.). Hensigten med living history er ikke at genskabe en eksakt fortidig virkelighed, men nærmere flere forskellige, relaterede versioner, der tilnærmelsesvis kunne afspejle en fortidig virkelighed. Kroppen og sanserne er i fokus i forsøget på at komme tættere på fortiden. Man kan metaforisk tale om det magiske øjeblik, hvor hullet mellem fortid og nutid lukker sig – og samtidig skaber refleksion, således at oplevelsen gøres brugbar i deres rigtige liv, fordi man kan handle intuitivt inden for det, rammerne tillader (Jensen & Warring, 2014).

#### Indlevelse via kroppen

Den levendegjorte historie fordrer en indlevelse via kroppen, dvs. en læringsstrategi, hvor personlighed og krop anvendes i en læreproces. Man har mulighed for at erfare ud fra et første-persons perspektiv, altså en form for senarie-baseret mulighedsrum, hvor deltagere agerer, udforsker og reflekterer via konkrete valg og deres konsekvenser ens valg efterfølgende får. Dette er sagligt set velbegrundet, da det teknisk er meget kompliceret at lave, eksempelvis en stenøkse eller at smede glohedt jern. Hvis man mestrer denne teknik, er man begyndt at nærme sig de erfaringer, som tidligere mennesker har gjort sig, dog er man nødt til at vide, at man ikke har haft samme mentale univers som f.eks. stenaldermennesket eller jernaldermennesket havde (Jensen & Warring, 2014). Når den levendegjorte historie tiltaler mange mennesker, er det ikke kun, fordi de er aktive deltagere i en sådan historiebrug, men også fordi, de skal bruge andre læringsstrategier end de mere intellektuelle og boglige, som man traditionelt set ville bruge i en skolesammenhænge. I den form for

historiebrug indgår former for læring, hvor målet ikke udelukkede er at få oparbejdet kundskaber, men derimod at afprøve færdigheder (Jensen B. E., 2010, s. 145). Elevernes erfaringer med disse oplevelser tager form i en kommunikation med fortiden og forestillingen om fortidige menneskers levede liv.

#### Living history som fortidsbrug

Den levendegjorte historie er ikke alene historiebrug, men i særdeleshed fortidsbrug. Med den betragtning in mente, kan der argumenteres for, at living history museer, som f.eks. Sanglandet Lejre, producerer historie, præcis som historielæreren gør i klasselokalet, når forfattere skriver historiebøger, eller når der produceres historiske film, dvs. fortidsbrugen er en formidlingsform. Derfor kan oplevelser med living history fungere som et alternativ og en kritik til historiebøgernes fortællinger, fordi eleverne for mulighed for at (gen)skabe historie og gøre den personlig, netop fordi det foregår på fortidsbrugerens betingelser, altså eleven, og de bliver herigennem opmærksomme på, at de er med i en historiefrembringende aktivitet i fortidens nærvær (Jensen B. E., 2006, s. 56-57). Når det gælder om at tilskrive det fortidige en betydning i en nutidig sammenhæng, er der stor forskel på, om det foregår ud fra et lægmandsperspektiv eller et faghistorisk perspektiv, som jeg konkluderede i empiriafsnittet. Fortidsbrug er en alsidig og flerstemmig affære, idet den også er afhængig af de værdi- og identitetsvalg, man træffer. En kritisk-analytisk tilgang i arbejdet med det historiske kan tage form i en legende tilgang til det fortidige, og derved bliver fortidsbrugen også fornøjende (Jensen B. E., 2014, s. 218). En af de færdigheder, der er helt afgørende i leg, er menneskers forestillingsevne. Den kan bruges til at overveje interessante, og endnu uprøvede muligheder – dvs. at man kan forestille sig noget, som måske kan virkeliggøres ved hjælp af lidt opfindsomhed (Jensen B. E., 2010, s. 143).

#### Krop og følelse som tidsløse elementer

Alt i alt ses levendegjort historie som erfaringsmæssig og kropslig – man laver ting, man agerer ud fra opstillede omstændigheder og lever historie, bogstavligt talt. Den forbliver ikke blot tænkt historie. I den optik kan man antage, at sprog og tanke er kulturelt og tidsbestemt, mens følelser og kropslige oplevelser i nogen grad er tidsløse, en del af den menneskelige natur. Vores opfattelse af erfaring arbejder også mod denne form for identifikation. Ordet erfaring er ofte blevet brugt til at stå imod netop det, der overstiger begreber og endda sproget selv. Selvom vi forsøger at dele eller betegne, hvad vi kalder en oplevelse eller en erfaring, er det i sidste ende kun subjektet, der virkelig ved, hvad han eller hun har erfaret (McCalman, 2010, s. 79-82).

#### 6.2: Luhmann og operativ konstruktivisme

Hvis man antager, at subjektivitet og elevernes egne erfaringer i højere grad skal være repræsenteret i historieundervisningen, hvormed historiefaget i højere grad kan varetage en opgave som et dannelsesmæssigt fremmede fag, er det nødvendigt at inddrage et nyt perspektiv.

## Systemteori

Ifølge Luhmann handler det om at indse, at forskellige systemer iagttager verden forskelligt fremfor at lede efter et fælles referencepunkt, som alle mennesker til alle tider kan forholde sig værdifuldt til. Denne betragtning stiller spørgsmålstejn ved dannelsesbegrebet. Systemteori afviser konceptet om en almen dannelse, da dette er for normativt. Hvad vi tillægger værdi, er i stedet et spørgsmål om iagttagelsespunkter (Korsgaard, 2007, s. 60). Luhmann's systemteori opererer med systemer. I forholdet mellem lærer og elever, altså systemet, er undervisning det, der opretholder forholdet. God undervisning handler om at udfordre eleverne til at arbejde med hvad, hvorfor og hvordan, der er forskel, dvs. at læring eller en ændring af forventninger opstår ved forstyrrelser udefra, hvorpå eleverne kan se og reflektere over forstyrrelsen. Ved konstruktivistisk erkendelsestilgang arbejder man med hypoteser og formodninger, man holder så at sige tvivlen i live. Overordnet handler det om at få eleverne til at reflektere over sig selv som aktører i systemet (skolen, samfundet, verden etc.), så de på den måde bliver i stand til at skabe den udfordring, parring af tvivlen, som skaber grundlaget for at undersøge betydningerne (Hermansen & Jensen, 2004, s. 40-41).

## At referere til sig selv

Ethvert system har en omverden, som udgøres af alt, hvad der ikke er en del af systemet. Systemer er autopoietiske, hvilket vil sige, at de genskaber sig selv ved at referere til sig selv (Rasmussen, 1996, s. 134-135). I undervisningssituationen skal der skelnes mellem psykiske og sociale systemer. Luhmann kalder personer for psykiske systemer, hvis grundelement er tanker og følelser, dvs. bevidstheden, mens sociale systemer er en samling af flere psykiske systemer.

Princippet om selvreference i relation til elevens livsverden er en interessant anskuelse. På den måde kan living history, som metode, knyttes til elevernes skabelse af livsverdenen:

*"Hvis man vil anvende begrebet om en livsverden, må man gøre sig klart, at hvert system i så fald har sin egen, idet denne fortrolige sfære, som alt andet, viser sig gennem en iagttagelse, og derfor er afhængig af iagttagerposition eller iagttagerens perspektiv: Min livsverden er ikke din livsverden, fordi det, jeg er fortrolig med, er helt forskelligt fra det, du er fortrolig med." (Rasmussen, 1996, s. 148)*

Det subjektive forbliver det subjektive, ifølge Luhmann, og derfor kan der ikke være en fælles livsverden for alle mennesker, da vi oplever ting forskelligt (Binderup, 2008, s. 41). Det er op til hvert enkelt system selv at vælge. Det afhænger af det perspektiv, som systemet vælger at anlægge:

*"[...] læring forstås som et gensidigt forhold mellem eleven og dennes omverden, hvori læreren og andre elever befinder sig. Dette er nødvendigt fordi elevernes læring forudsætter stadig stimulering fra omverdenen for ikke at gå i stå, og fordi eleven hele tiden må have mulighed for at efterprøve sin egen forståelse, henvist som den er til hans eller hendes egne konstruktioner" (Rasmussen, 1996, s. 166)*

Meningsforståelsen hos Luhmann er en aktuel eller potentiel oplevelse eller handling, da det psykiske system forholder sig til sin omverden gennem sig selv, hvorfor oplevelsen må have en saglig eller en social mening for eleven (Binderup, 2008, s. 41). Pointen med living history er, at eleverne som aktører i en historisk skabelsesproces erfarer ting, som de til dagligt tager for givet. Hermed et argument for, at det psykiske system forstyrres, tvivlen og hypotesekonstruktioner kan opstå, hvormed eleverne reflektivt kan forholde sig til dem selv. Eleverne skal have mulighed for at tænke over, hvor gode de er til at forbinde fortid, nutid og fremtid, og i hvor høj grad de er klar over, at de gør det.

#### At forstå sig selv som historie

Når man sætter sig for at ville forstå sig selv som historie, bliver det derfor nødvendigt at få opsporet og klarlagt, hvordan fortiden lever videre i og igennem en selv. Luhmann mener, at vi, da vi grundlæggende ikke har fælles distinktioner, da vi ikke kan overføre tanker direkte videre til hinanden, derfor kun kan hente noget personligt meningsgivende i historien, da vi henter vores begrundelser fra sig selv (Binderup, 2008, s. 41). Folkeskolens opgave er, som nævnt, elevernes dannelse og læring. Disse to begreberne dækker over processer, som sker i det psykiske system. I denne optik kan et undervisningsforløb med living history som metode, ud fra et operativ konstruktivistisk synspunkt, skabe en formidling med et undersøgende, pirrende og tiltænkt bevidsthedsforstyrrende element, dvs. det er en kommunikation, der har til hensigt at tydeliggøre elevernes oplevelse af sig selv og deres plads i verden, hvor eleverne kan spejle sig i historien for at skabe en brugbar selvindsigt, eller som Luhmann ville kalde det, en indre-kompleksitetsforøgelse, eller med et mere rammen udtryk, elevens horisont for mulighed for at udvide sig (Rasmussen, 1996, s. 137). Historie kan således anvendes som kilde til refleksivitet, og her forstås refleksiviteten på den måde, at kendt viden og praksis undersøges og nyfortolkes diskursivt i forhold til den levendegjorte historie (Binderup, 2008, s. 40).

#### 6.3: At kvalificere elevenes historiebevidsthed

Alle mennesker har en historiebevidsthed. Det er ikke noget vi kan fravælge, og således betegnes det også som et almenmenneskeligt erkendelses vilkår. Historiebevidsthed er samtidig et individuelt og kollektivt begreb, dvs. historiebevidsthedens dannes i den enkelte og manifesterer sig som elementer af personligheden med dens forskellige individuelle og kollektive træk (Poulsen, 1999, s. 10). I denne sammenhæng giver det derfor god mening at inddrage de overstående konstruktivistiske betragtninger, da historiebevidsthedens brugs- og dannelsessteder er mange, derfor har eleverne mulighed for at vælge og fravælge brugsted, da elevernes livsverden opererer flere steder (jf. bilag 5).

#### At tage udgangspunkt i elevens livsverden

Livsverden karakteriseres som den verden, vi lever i, men samtidigt indbefatter det også de ting, som vi tager for givet, og som vi sjældent stiller spørgsmålstejn ved (Jensen B. E., 2004, s. 90). Livsverden vil derfor stå i forrang til eksempelvis den historiske fagverden. Livsverden er karakteriseret som en "tavs kundskab", dvs.

noget som den enkelte ikke nødvendigvis kan italesætte eller tematisere. Argumentet for, at living history som metode kan tilskrives en værdi i en dannelsessammenhæng, inkluderer forudsætningen for at få indblik i den tavse kundskab, altså prøve at begribe sin livsverden og forsøge at forstå, hvad den består af og hvordan den fungerer. Hvis man er i stand til at inddrage sig selv i læreprocessen med ens personlige erfaringer og dermed tænke sig selv med, kan det skabe forudsætningen for den levendegjorte historie, nemlig første-persons princippet, hvor eleverne får mulighed for at bearbejde deres egen tavse kundskab (Jensen B. E., 2004, s. 89). En af historiefagets dannelsesmæssige mål foreskriver en øget historisk bevidsthed, dvs. en kvalificeret historisk indsigt. Det er i den sammenhæng, at living history som metode kan komme i spil, da eleverne får mulighed for at bruge sig selv som reference- og sammenligningspunkt, i forhold til de problemstillinger, de stilles overfor således, at de kan tilføje noget til deres egen personlige fortælling. Når man forsøger at forstå sig selv som historie, er det nødvendigt at opspore og klarlægge, hvordan fortiden lever videre i og igennem en selv. Fortiden har formet vores tænke- og handlemåder, vores virkelighedsopfattelse og værdiforestillinger, dvs. alt det, vi opfatter som selvfølgeligt (Jensen B. E., 1996, s. 14).

#### At skifte perspektiv

Begrebet historisk tænkning kan inddrages i, hvorledes living history kan kvalificeres som metode. Historisk tænkning omfatter indføling, dvs. evnen til at forstå historiske aktørers behov, motiver, intentioner og handlinger (Pietras & Poulsen, 2011, s. 27). Living history's opgave er, at tilbyde muligheden for at kunne skifte synsvinkel og perspektiv, da hensigten er, at oplevelsen og den måde man er aktør i den opstillede fortid skal adskille sig væsentligt fra nutiden. Den levendegjorte historie skal både aktualiserer ved at tage udgangspunkt i noget, der har betydning for elevens livsverden, og samtidig skal den distancere sig for at behandle, hvori forskellen på den fortid, der bearbejdes, og vor egen tid, består (Jensen B. E., 1996, s. 13). Hvis vi mener, at historieundervisningen skal bidrage til, at eleverne videreudvikler deres historiebevidsthed og kommer til at forstå sig selv som historieskabte, såvel som historieskabende, må man sætte sig for at belyse de tilgange og traditionsdannelse, som vi har absorberet livet igennem. Når man skifter perspektiv, skabes muligheden for at reflektere over, netop disse tilgange og traditionsdannelse. Da eleverne ser fortiden gennem nutidens briller, vil de automatisk dømme en given fortids handlinger og tanker ud fra deres egne virkelighedsopfattelser. At tænke historisk forudsætter, at man forsøger at sætte sig ind i den fortalte eller levede tids betingelser og præmisser, samfundsmæssigt og mentalt, men målet er ikke at de forstå fortiden fuldt, men at de kan perspektivere den til deres samtid. For at forstå og erhverve sig historisk viden, må man sætte sig ind i tidens samfund, tankemønstre og forestillinger (Pietras & Poulsen, 2011, s. 27). Historisk viden skal også kunne bruges til at orientere sig og tage stilling – ellers er denne viden ikke relevant. Ved at deltage i den levendegjorte historie kan eleven placere sig selv i en større historie for at se sig selv, dermed kan dialektikken mellem historiens storhed og dagligdagens beskedenhed belyses. Det er ikke mulige rekonstruere fortiden,



da den er forgangen, men det er til dels muligt, at rekonstruere en følelse af fortiden, uden at være nødsaget til at bebo den. Pointen med at deltage i en levende gjort fortid er, at fortiden kan gøre deltagerne bedre rustet til at leve i nutiden (McCalman, 2010, s. 87). I kraft af, at dannelse i høj grad drejer sig om det enkelte menneskes tilgang til sig selv, og ikke kun er videreførelse af en eksisterende kultur, er der et lødigt argument i at belyse menneskers kultur, selv- og omverdensforståelse i et historisk perspektiv (Sagnlandet Lejre, u.d.).

## 7.0: Konklusion

Begrundelsen for at undersøge living history som metode, lå i forudsætningen for historie til stadighed kan betragtes og tages alvorligt som et dannelsesfag i folkeskolen. Det har betydet, at jeg i denne opgave har jeg forholdt mig meget teoretisk til min problemstilling, da jeg ikke har haft mulighed for hverken, at opleve en form for levendegjort historie eller undersøge elevers erfaring med sådan en historisk formidlingsform. Derfor kan mit projekt karakteriseret som et tankeeksperiment, da jeg ikke har kunne nærme mig emnet mere præcist. Ikke desto mindre foreligger det mig klart, at levendegørelse giver deltagere lejlighed til selvstændigt og kritisk at tage stilling til det de møder, om det er oplevelsen med det fortidige eller deres måde at forholde til nutiden.

Den opfattelse danner grundlaget for, at i mødekomme nogle af de dannelsesmæssige mål, som der igennem opgaven er forsøgt udledt. Skolens opgave er som sagt, at danne og uddanne eleverne til at blive borgere, der aktivt tager del i udformningen af samfundet. Folkeskolen er underlagt flere lovkrav, her i blandt formålsparagraffen. Faget historie er også underlagt bestemte krav, nemlig fagformålene for historie. I min analyse af historiefagets fagformål fandt jeg frem til, at fagets dannelsesmål kunne eksemplificeres via den kategoriale dannelse, hvori i det dialektiske forhold mellem den materiale dannelse og den formale dannelse var klart. Den kategoriale dannelse bistår barnet med refleksions-værktøjer, således at barnet kan åbne sig for verden, og verden kan åbne sig for barnet. Hvis vi oprigtigt mener at dannelse er og skal være en del af historiefaget, må der tages afsæt i det sagforhold, at hvis ikke eleverne får mulighed for at anvende sig selv og deres egen livshistorie i undervisning, vil faget ikke bibringe noget til elevernes selv- og verdensforhold.

Historielæreren kan kun hjælpe sine elever med at udvikle deres historiebevidstheder, hvis læreren har oparbejdet en indsigt i historiebevidsthedens funktioner og i elevers tænke- og handlemåder i forhold til fortiden. Fortiden får en tydelig relevans, når eleverne kan perspektivere deres egne og andres historiske fortællinger i tid og rum. Eleverne skal lære at tolke og fremfor alt at stille spørgsmål til fortiden og fremstillingen af fortiden. Dette er muligt, hvis eleverne kan komme i situationer, der står i kontrast til den måde de normalt anskuer verden. Derved udvikles elevernes evne til at reflektere både over fortiden og således de-

res egen nutid. Et væsentlig afkast ved anvendelse af living history er, at eleven får mulighed for at evaluere på sin egen personlige fortælling via en indlevelse og en udforskning af det der bliver levendegjort. At opnå det absolut autentiske er ikke nødvendigvis være bestræbelsen, men det skal kunne støtte elevernes saglige indsigt og opbygge de nødvendige kundskaber og færdigheder, der danner rammen om oplevelsen med det fortidige.

Jeg har i opgaven løbende plæderet for, at hvis vores elever skal blive virkesomme og handlingsduelige, kræver det at de har en reflekteret selvindsigt. En måde, hvorpå en sådan form for selvindsigt kan fremdrives, er gennem konkret erfaring, der kan virke som øjenåbner for nutidens muligheder og begrænsninger. De levendegjorte histories oplevelsesprocesser bør sigte mod, at udvikle elevernes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Når førstehåndsoplevelse er i højsædet vækker det en bestandig nysgerrighed og underen. Denne type fortidsbrugere har fantasi og forestillingsevne og kan forholde sig reflekteret til deres virkelighed. De bliver opmærksomme på hvori deres indflydelse består, og hvordan de kan påvirke deres virke som samfundsborger og deres forhold til andre mennesker.

Måden hvorpå historie formidles kan have afgørende indvirkning på hvordan elever forstår og forholder sig til historie. Konsekvensen er klar, som det forelægger i analysen af min empiri. Hvis ikke historiefaget er i stand til at relatere sig til og bearbejde elevernes interesseområder, bliver historie som dannelsesprojekt utydeligt.

Der er således gode argumenter for at begive sig ud på en tidsrejse med sine elever. Hvor man med udgangspunkt i oplevelser og en intim fortidsbrug, samt anvender de fordele der er i en udpræget lægdidaktik, der tager afsæt i reelle og virkelighedsnære læringskontekster med det formål at berøre og udfordre elevernes virkelighedsopfattelse. Jeg har forsøgt at kaste lys over living history som metode, og om det kan gavne fagets fremtidige anvendelses- og formidlings muligheder. Living history som metode kan tilbyde den indsigt, hvori elevens selv- og verdensforhold kan udfoldes. Formålet med en undervisning, der har den levendegjorte historie som metode kan historisk perspektivere nutidens problemstillinger samt anskueliggøre, at vores valg i dag, har konsekvenser for fremtiden. Den kan sætte rammen for elevernes mulighed for at fortage en risikokalkulation, i forsøget på at tydeliggøre over for dem selv, at vi som mennesker har et ansvar for, hvordan fremtiden skal se ud, både for vores eget vedkommende og vores medmennesker.

## 8.0: Perspektivering og handleperspektiv

På grund af opgavens opfang er det ikke muligt af afdække alle områder, der kunne være relevant i arbejdet med historie som dannelsesfag, samt living history's anvendelses muligheder, som modsvar til en udeluk-

kende reproducerede og irrelevant historieundervisning. Hvis den levendegjorte historie skal have en relevans for nutidens folkeskole elever, som jeg mener den har, må man og overveje hvilke problemstillinger lærere og derfor også skolen generelt møder i det daglige. Mit fokus i denne opgave har været at forsøge at klarlægge histories relevans som dannelsesfag i folkeskolen. Den opfattelse kan i nogle henseender stå i direkte modstilling til hvor skolen og dermed også historiefaget er på vej. I de nye forenklede fælles er der oprettet kompetenceområder, disse kompetenceområder skal danne fundamentet for undervisningen og hensigten er at alle tre kompetenceområder fungerer samspil og at der arbejdes på tværs af kompetenceområderne, således at flere mål par bliver inddraget. Nogle vil mene, at det er et symptom på af en mere og mere udpræget præstationskultur, som der i høj grad eksisterer i samfundet, men også i skolen. Dog er min på stand at dannelsen ikke helt er forsvundet ud af skolen. Skolens formålsparagraf er intakt, mens histories fagformål har ændret karakter, men til dels indeholder elementer af hvad dannelse som begreb omfatter. Dannelsen præmis er at eleverne bliver i stand til at opfinde og betragte sig selv på en reflekterende måde. Hvis man kan imødekomme denne præmis skal eleverne i højere grad blive medbestemmende og have indflydelse på undervisningens udfoldelse.

Ingen patent på viden

I et interview fra Politikken, forklarer ungdoms forsker Noemi Katznelson, at udskolingselever generelt er plaget af en engagement- og motivationskrise. Hun siger følgende om nødvendigheden af en undervisning, der er meningsgivende for eleverne:

*”Der skal være oplevelser af, at man flytter sig fagligt. Og at det gør en forskel, at man gør sig umage. Helt basalt. Det lyder absurd, men det er langt fra alle, der oplever det i skolen. Det er også vigtigt, at lærerne kan ramme det, der giver eleverne energi. Det handler ikke om at være ung med de unge, men om at tage højde for elevernes sociale og emotionelle udvikling.”* (Katznelson, 2013)

Noemi Katznelson fortsætter:

*”Oven i det kommer, at læreren ikke længere har patent på viden som i industrisamfundet. Digitale medier har lært nutidens unge at være aktive deltagere i stedet for passive modtagere. Vi er altså nødt til at udvikle undervisning, der vægter deltagerperspektivet.”* (Katznelson, 2013)

Der er altså et behov at anvende og tage udgangspunkt i en undervisning, der prioriterer deltagerperspektivet, det at eleverne bliver aktører og ikke blot observatører. Historieundervisningen er kun et blandt mange steder, hvor historiebevidsthed bliver produceret og taget i brug. Derfor må man som historielærer skrive sig bag øret, at videnslæring ikke må være en altoverskyggende del af faget.

## 9.0: Litteraturliste

- Binderup, T. (2008). *Brug af Fortid og Historie: Intentionel Historisk Refleksivitet* (1 udg.). Odense: Meloni.
- Binderup, T. (2010). *Den Historiske Fantasi - Et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår* (1 udg.). Aarhus: Klim.
- Fugl, M. (Marts-April 2009). Det, jeg sanser, husker jeg. (L. Qvortrup, Red.) *Asterisk*(45), 31.
- Graf, S. T. (2004). *Fylde og form*. Århus: Klim.
- Hermansen, M., & Jensen, E. (2004). *Udfordringer til undervisningen - i didaktisk perspektiv*. København: Alinea.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. Brinckmann, & L. Rasmussen, *Historieskabte såvel som historieskabende*. Stenløse: OP.
- Jensen, B. E. (2000). *At bruge historie - i en sen-/postmoderne tid*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, B. E. (Februar 2004). Med livsverden som afsæt. *FHH*(48). Hentet 15. April 2015
- Jensen, B. E. (2006). *Historie: Livsverden og Fag* (1 udg.). København: Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. København: Akademisk Forlag.
- Jensen, B. E. (2014). *Historie: Fortidsbrug og Erindringsspor*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, B. E., & Warring, A. (20. September 2014). RomerRiget. *RomerRiget*. (K. Romer, Interviewer) Hentet fra <http://www.radio24syv.dk/programmer/romerriget/10304945/romerriget-uge-37-2014/>
- Jensen, B. E., & Warring, A. (27. September 2014). RomerRiget om historiebrug. *RomerRiget*. (K. Romer, Interviewer) Radio 24/7. Hentet 20. Februar 2015 fra <http://www.radio24syv.dk/programmer/romerriget/10304945/romerriget-uge-37-2014/>
- Katznelson, N. (2013). Mange unge kæmper med motivationen. (M. Højbjerg, Interviewer) Hentet 18. April 2015 fra <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2083233/ungdomsforsker-mange-unge-kaemper-med-motivationen/>
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (3 udg.). Århus: Forlaget Klim.
- Korsgaard, O. (2007). *Medborgerskab - et nyt dannelsesideal?* København: Religionspædagogisk Forlag.
- Larsen, C. A. (1997). *Den kategoriale dannelsesteori og det eksemplariske undervisningsprincip*. Århus: Danmarks pædagogiske bibliotek.
- Lejre, S. (u.d.). *Sagnlandet Lejre*. Hentet 18. April 2015 fra Sagnlandet Lejre: <http://www.sagnlandet.dk/om-sagnlandet/vision-og-mission/>
- McCalman, I. (2010). *Historical Reenactment - From Realism to the Affective*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Nielsen, V. O. (1998). *Ungdom og Historie i Danmark*. København: Institut for Humanistiske Fag.
- Ottingen, A. V. (2005). *Det pædagogiske paradoks*. Århus: Klim.
- Petersen, W. F. (2013). *Historie i brug - fra historieskabt til historieskabende*. København: Frydenlund.
- Pietras, J., & Poulsen, J. (2011). *Historiedidaktik - fra teori til praksis*. København: Gyldendal.

- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder - elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Qvortrup, L. (Marts-April 2009). Tiden er meget større end 'mig selv'. (45), 31. Hentet April 2015
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering og Læring i det reflektive moderne* (1 udg.). København: Unge Pædagoger.
- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past - Popular Uses of History in American Life*. New York: Columbia University Press.
- Sagnlandet Lejre. (u.d.). *Sagnlandet Lejre*. Hentet 15. April 2015 fra Sagnlandet Lejre:  
<http://www.sagnlandet.dk/besog-os/oplevelser-og-aktiviteter/#!prettyPhotoPost/8/>
- Undervisningsministeriet. (u.d.). *Fagformål for historie*. Hentet 10. April 2015 fra EMU:  
<http://www.emu.dk/modul/historie-m%C3%A5l-%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Undervisningsministeriet. (u.d.). *Folkeskolens formålsparagraf*. Hentet 10. April 2015 fra UVM:  
<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf?allowCookies=on>
- Vallgård, S., & Koch, L. (2012). *Forskningsmetoder i Folkesundhedsvidenskab* (4 udg.). København: Munksgaard.