

**Professionshøjskolen  
UCC læreruddannelsen  
Blaagaard/KDAS Forside til  
BA**

Eksamenstermin      Maj-juni 2015

Titel skal oplyses med maksimalt 80 anslag.

Titel:	Kontrafaktisk fortælling i undervisningsmaterialer
--------	--

Navn	Studienummer
Vagn Brinckmann	Bk9d210

Linjefag:	Historie
-----------	----------

Linjefagsvejleder:	Oluf Lind
Pædagogisk vejleder:	Ikke tildelt

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Antal anslag <sup>1</sup>	___75690_____ anslag
Antal sider (fysiske)	___39_____ sider

Må opgaven lægges på BA-siden på Portalen? (sæt kryds)	Ja <input type="checkbox"/> Nej X <input checked="" type="checkbox"/>
--	--

Eksamen er individuel.

---

<sup>1</sup>BA-opgaver skal minimum være på 65000 anslag (25 sider) og maksimum være på 91.000 anslag (35 sider) inklusiv mellemrum. Både anslag og sidetal skal angives uden at tælle forside, litteraturliste og bilag med

## Indholdsfortegnelse.

Indledning.....Side 4 .

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Problemstilling.....	Side 6.
Problemformulering.....	Side 7.
Metode.....	Side 7.
Afgrænsning.....	Side 8.
Det kontrafaktiske element.....	Side 9.
<i>Niels Christian Hebsgaard</i> .....	Side 9.
<i>Uffe Østergård</i> .....	Side 11.
<i>Rasmus Dahlberg</i> .....	Side 12.
Den historiske fortælling.....	Side 13.
<i>I folkeskolen</i> .....	Side 13.
<i>Jerome Breuner</i> .....	Side 15.
<i>Thomas Binderup</i> .....	Side 17.
Historiebevidsthed.....	Side 19
<i>Bernard Eric Jensen</i> .....	Side 20.
<i>Thomas Binderup</i> .....	Side 22.
<i>Anders Holm Thomsen</i> .....	Side 25.
Mentalitetshistorie.....	Side 26.
Læring.....	Side 27.
<i>Knud Illeris</i> .....	Side 29.
<i>John Dewey</i> .....	Side 30.
Dannelse.....	Side 31.
<i>Wolfgang Klafki</i> .....	Side 32.

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Empiri og analyse.....	Side 32.
Lærebog systemet Historie.....	Side 32.
Lærebog HISTORIE 8. klasse.....	Side 33.
Lærervejledning til HISTORIE 8. klasse.....	Side 33.
Lærebog HISTORIE 9. klasse.....	Side 34.
Analyse af HISTORIE 8 og 9. klasse.....	Side 34.
Lærebog systemet Klar, parat, historie!.....	Side 34.
Grundbog Klar, parat, historie! 8. klasse.....	Side 35.
Lærervejledning Klar, parat, historie! 8. klasse.....	Side 35.
Grundbog Klar, parat, historie! 9. klasse.....	Side 35.
Lærervejledning Klar, parat, historie 9. klasse.....	Side 35.
Lærebog systemet MELLEMLÆRE 9. KLASSE. FRIHED OG FÆLLESSKAB.....	Side 36.
Lærervejledning FRIHED OG FÆLLESSKAB 9. klasse.....	Side 36.
Analyse af FRIHED OG FÆLLESSKAB 8. klasse.....	Side 36.
Konklusion.....	Side 37.
Perspektivering.....	Side 37.
Litteraturliste.....	Side 38.

## Indledning.

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Historiefaget, i folkeskolen, skal ifølge bestemmelserne rumme meget end blot kundskaber. Der skal gives plads til, at eleverne kan udvikle deres historiebevidsthed, deres historiske bevidsthed og deres identitetsdannelse. Der skal skabes en forståelse af tid, så de kan udvikle deres kronologiske overblik. Undervisningen i historie skal være vedkommende for elevernes livsverden samt give et indblik i andre kulturer. Via historieundervisningen skal eleverne danne redskaber, der kan styrke deres forudsætninger for refleksion over deres fremtidige handlemuligheder samt udvikle deres indsigt og kontinuitet.

Det lyder meget tilsyneladende meget abstrakt, og det er ikke så lidt der kræves af et fag, der kun tildeles ganske få lektioner på det ugentlig skoleskema. Findes der en undervisningsmetode, der kan rumme disse vigtige værdier i folkeskoleelevernes dannelse samt personlige udvikling?

Jeg har valgt at fokusere på to punkter fra historiedidaktikken. Det ene er den kontrafaktiske del af historiedidaktikken. Det andet er den historiske fortælling. Kigger man i de historiedidaktiske lærebøger er den historiske fortælling en god måde at indramme historiefagets mange facetter på og den kontrafaktiske metode, er en god måde at styrke elevernes forudsætninger for fremtidige handlemåder på, med den lille sætning "Hvad nu, hvis? ". Da den kontrafaktiske del af historiedidaktikken hænger, nærmest, uløselig sammen med fortællingen, har jeg valgt skitserer teorien fra begge aspekter.

Motivationen til denne lidt specielle gren af historiefaget har jeg fået, dels fra, Fælles mål Historie 2009, dels fra mit studie af historiefaget, dels min egen nysgerrighed og dels fra de erfaringer jeg har gjort mig gennem mit virke som historielærer i folkeskolen.

Begrundelsen for at arbejde med den kontrafaktiske fortælling er beskrevet i fælles mål for historie, hvori der står. *En særlig for fortællinger er de kontrafaktiske. Det er fortællinger skabt over skabelonen – "Hvad nu, hvis...?", dvs. fortællinger, der omhandler alternative forestillede, men mulige forløb af kendte udviklinger i fortiden og nutiden. De kontrafaktiske fortællinger åbner for at arbejde med handlerum og muligheder i fortiden og nutiden. Kontrafaktiske fortællinger kan vise, at historiske forløb kunne have udviklet sig anderledes, end de gjorde, og at det i nogle sammenhænge var tilfældigheder eller irrationelle handlinger, der førte til bestemte begivenheder eller hændelser. Desuden er brug af kontrafaktiske fortællinger velegnede til at problematisere, afprøve årsagsforklaringer og tænke sig frem til andre muligheder. De kontrafaktiske fortællinger kan*

*inddrages i undervisningen, når eleverne er præsenteret for fremherskende opfattelser af historiske hændelsesforløb....*

*.... Den kontrafaktiske fortælling kan således fungere som øjenåbner for at vise, at det kunne være gået anderledes. Fortællingen lægger op til, at eleverne afprøver årsagsforklaringernes holdbarhed. Eleverne må endvidere sætte sig ind i den valgsituation og de muligheder, som fortidens mennesker var i og havde, da de besluttede at handle som de gjorde. Endelig kan eleverne blive opmærksomme på tilfældighedernes betydning for, at det gik som det gjorde.*

*Eleverne oplever, at historien ikke er forudsigelig, og at det enkelte menneske og grupper af mennesker kan være med til at ændre historiens udvikling. Gennem arbejdet med kontrafaktiske fortællinger kan eleverne erfare, at de selv er historieskabte såvel som historieproducerende. (Fælles mål 2009. Historie. S. 40.) En kontrafaktisk antagelse, fra sidste år, man kunne trække frem, når man vil undervise i den kontrafaktiske fortælling, er historien om HKH Kronprins Frederik, der vælger at passere Storebæltsbroen, på trods af at den var lukket pga. storm. Det kunne angiveligt være gået galt, og medierne spurgte "Hvad nu, hvis?"*

## **Problemstilling.**

Når Fælles mål 2009, lægger op til, at man kan arbejde med den kontrafaktiske fortælling (Fælles Mål 2009 historie s. 40), arbejder de forskellige undervisningssystemer så med denne særlige gren af historieundervisningen? Det vil jeg undersøge nærmere. Begrundelsen for min undersøgelse er beskrevet således i Fælles Mål. " I historieundervisningen anvendes emne- eller temaorganiserede bøger. Det er af betydning, at bøgernes indhold giver mulighed for både indlevelse, analyse og vurdering på en sådan måde, at der appelleres til elevernes fantasi og kreative tænkning, og der ansøres til formulering og undersøgelse af problemstillinger. " (Fælles Mål 2009 historie. S. 42-43). Er der noget der kan appellere til ens fantasi og kreative tænkning, er netop de tre små ord "Hvad nu, hvis. Altså den kontrafaktiske fortælling. Min hypotese er, at de fleste undervisningsmaterialer gør brug af den kontrafaktiske mulighed. Til dette formål har jeg udvalgt 5 grundbøger samt lærervejledninger, fra 3 forskellige undervisningssystemer. Alle 5 bøger er skrevet og udgivet i eller efter 2009, da det er her det kontrafaktiske element første gang bliver nævnt. Det noget snævre udvalg af materiale, er at det er hvad de havde på Center For Undervisningsmaterialer. Hvis det skulle vise sig, at materialerne ikke arbejder med den kontrafaktiske fortælling, vil jeg ikke

undersøge hvorfor det ikke forholder sig sådan, selvom det kunne være interessant, men blot konstatere, at det gør de ikke, da denne BA ellers ville blive for omfattende.

## **Problemformulering.**

Arbejder undervisningsmaterialer i historie med den kontrafaktiske fortælling, og i hvilket omfang gør de det?

## **Metode.**

For at jeg kan besvare min problemformulering, har jeg valgt at opdele min opgave i tre hovedområder. En historiedidaktisk, en almindeligdidaktisk- og empirisk – analytisk del. Som indledning til den historiedidaktiske del, vil jeg gennemgå de ovenfor nævnte anvisninger, Fælles mål Historie 2009, der er gældende for den kontrafaktiske del af fortællingen. Dette vil jeg gøre ved at dele den historiedidaktiske afsnit op i to dele, startende med en kontrafaktisk del og en fortællings del. Til den kontrafaktiske del vil jeg anvende tre danske teoretikere, der tilsammen er med til at danne et overblik over hvad den kontrafaktiske fortælling kan og er. Som begyndelse anvender jeg Niels Christian Hebsgaard, der beskriver hvordan kontrafaktiske fortællinger kan være med til at afvise et alt for deterministisk historiesyn. Dernæst vil Uffe Østergårds teori om hvordan en kontrafaktisk fortælling kan udgøre, hvad han kalder, *en behagelig mellemvej mellem den skræbede empirisme og historiefilosofiske fantastier om historiens logik og altovergribende sammenhæng, der ofte trives i åndshistoriske fag.* (Kritik 127. 1997. Bagside af omslag) Som afrunding anvender jeg Rasmus Dahlberg, der har fødderne solidt plantet i den kontrafaktiske teori, og skaber en ramme for at anvende sin fantasi i fuldt flor som en del af historieundervisningen.

Dernæst følger et afsnit om den historiske fortælling. Som indledning til dette afsnit vil jeg redegøre for hvilke krav der stilles til den historiske fortælling jvf. Fælles mål når man anvender fortællingen i historieundervisningen. Til dette anvender jeg to teoretikere, der tilsammen danner et godt overblik, hvad fortællingen er og kan. Jerome Bruners overvejelser om den narrative dannelse om selvet, jeg vil runde afsnitte af med Thomas Binderup, der med sine rødder i praksis forsøger at gøre rede for arbejdet med fantasien som en del af undervisningen i historie.

Derefter følger et afsnit om historiebevidsthed hvor jeg vil redegøre for krav og mål. Her vil jeg endnu benytte tre danske teoretikere. Jeg starter med Bernard Eric Jensens tanker om hvordan den

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

sammenhæng der er mellem fortid, nutid og fremtid er afgørende for menneskers historiebevidsthed. Dernæst præsenterer jeg en modstander af begrebet historiebevidsthed, Anders Holm Thomas, der via sin bog "*Hvem ejer skolefaget historie?*" hvori han kritiserer begrebets betydning for kronologien i skolefaget historie. Jeg afrunder det hele med Thomas Binderup, hvis tanker læner sig op ad Bernard Eric Jensens. Jeg bruger ham igen, fordi han med sin praksisorienterede rødder, lænker dette meget abstrakte begreb sammen, så man som lærer kan omdanne begrebet til et brugbart redskab i historieundervisningen.

For at give et indblik i hvilke motivationsfaktorer, der kan sættes i spil gennem den kontrafaktiske fortælling, vil jeg afrunde den historiedidaktiske del med et kort afsnit om mentalitetshistorie, herefter bevæger jeg mig over i det almenidaktiske. Til den almenidaktiske del vil jeg anvende den danske teoretiker Knud Illeris hvis læringstrekant, der har fokus på det spændingsfelt, der mellem indhold, drivkraft og samfundsmæssighed, som, ifølge Illeris, er drivkraft for al læring. Dette bindes så sammen med de historiedidaktiske elementer som er beskrevet tidligere. Det almenidaktiske afsnit afsluttes med en kort redegørelse om John Deweys teori om *learning by doing*. Denne teori giver god mening, da den kontrafaktiske fortælling tager udgangspunkt i elevernes egenproduktion af kontrafaktiske fortællinger.

Inden jeg afslutter den teoretiske del, skitserer jeg Wolfgang Klafkis dannelses, der skal bringe teorien retur til fagets målsætning, hvor dannelsesaspektet er meget tungtvejende.

Min empiri tager udgangspunkt i tre lærebog systemer, hvorfra jeg har udvalgt fem bøger, der alle henvender sig til udskolingen. De tre systemer består alle af en grundbog og en lærervejledning. Jeg vil kigge på bøgernes opbygning og indhold. Er de tematisk, kronologisk eller kanon opbygget? Indeholder de en fortælling, det kontrafaktiske aspekt eller er de "kun" kundskabsgivende? Jeg vil, med empirien som grundlag, lave en analyse af om systemerne indeholder den kontrafaktiske fortælling, der følges op af en diskuterende konklusion, der som afslutning fører til en perspektivering som afslutning på denne BA. Jeg vil gennem analysen fremstille delkonklusioner, derfor vil der fremgå et samspil mellem den overordnede konklusion på problemstillingen og analyse- og konklusionsdelen.

## **Afgrænsning.**



## KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Arbejdet med kontrafaktiske fortællinger kan foregå i et utal af variationer. I denne BA vil jeg tage udgangspunkt i de metoder, jeg evt. måtte finde i lærebog systemerne. Jeg vil derfor ikke komme ind på andre tilgange til den kontrafaktiske fortælling.

Historiebevidsthedsbegrebet er så omfangsrigt, at der sagtens kan skrives en selvstændig opgave omkring det emne. Jeg er meget bevidst om det besvær der med afklaringen af begreberne historiebevidsthed og historisk bevidsthed der er i historiedidaktikken, samt begge begreber er repræsenteret i denne BA. Min afgrænsning skal påvise denne bevidsthed samt fremhæve at denne BA tager afsæt i den historiske bevidsthed, der er sat som mål i Fælles Mål. (Fælles Mål historie 2009. S. 21.)

De udvalgte teorier er blevet afgrænset til den relevans de har for denne BA. Teoriafsnittet indeholder derfor ikke en længere redegørelse over de forskellige teoretikere og deres tanker, men kun de dele af deres teorier, der kan hjælpe med at besvare min problemformulering.

### **Det kontrafaktiske element.**

*Niels Christian Hebsgaard.*

Niels Christian Hebsgaard tager i sin artikel om det kontrafaktiske, i Historie & samfundsfag Nr.2 – Juni 2005, afsæt i en udtalelse af daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen, der i foråret 2005 sagde, at mange danskere under besættelsen *"blev stillet over for valget mellem at gøre det rigtige, at tage klart stilling og dermed udsætte sig selv for stor risiko. Eller bøje nakken, følge med strømmen og prioritere sin egen velstand og sikkerhed."* (Historie & samfundsfag Nr. 2 – Juni 2005 s. 28.) Han redegør, med afsæt i nævnte udtalelse, for de regler, der er gældende for at kunne skrive en kontrafaktisk fortælling. Han leger med tanken om, hvad der kunne være sket, hvis Anders Fogh Rasmussen havde statsminister d. 9. april 1940, og havde valgt den moralsk rigtige vej, kampens vej, frem for den samarbejdspolitik, der blev ført dengang.

Den kontrafaktiske tilgang tvinger os til at reflektere over hvor åben den historiske situation var. Men for at en kontrafaktisk fortælling giver mening skal man have et solidt og stort kendskab til, hvad der faktisk skete. Ud over dette skal man kende til andre historiske forløb, der har til formål at tænke over og diskutere alternativer. Det vil sige, at for at en kontrafaktisk fortælling skal blive god, skal der være et eller flere historiske forløb, man kan sammenligne sin egen kontrafaktiske historie

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

med. Der skal dog være nogle forskellige forudsætninger, der må være tilstede, og nogle spillerregler, der bør følges, hvis man vil give sig i kast med den kontrafaktiske fortælling.

Allerførst må man erkende, at der allerede findes en faktisk historie. Det vil sige, at der er en vis konsensus om fortolkningen af det faktiske historiske begivenhedsforløb, da det ellers ikke vil give mening at konstruere de kontrafaktiske fortællinger. Et andet aspekt, der er afgørende for, at en kontrafaktisk fortælling lykkes, er at man både afviser et deterministisk historiesyn, hvor de historisk – sociale processer skal forstås som lovbundne processer, men også det idealistiske historiesyn, der fordrer at et hvilket som helst historieforløb, kunne være endt anderledes, hvis blot de implicerede aktører havde ønsket det, det vil sige, at den kontrafaktiske fortælling interessere sig for at lokalisere de steder og tidspunkter, hvor historien kunne have fået et muligt alternativt udfald. Denne interesse tvinger en til at forholde sig delvist empatisk over for de aktører, der findes i historien. Der skal i den kontrafaktiske må der være klarhed over, hvilken årsag og hvilket punkt, der manipuleres med. I Hebsgaards eksempel manipuleres med det forhold, at den danske regering, den 9. april 1940 ikke valgte at samarbejde med besættelsesmagten, men valgte den konfrontatoriske linje, som foreslået af Anders Fogh Rasmussen. Det valg man træffer udgår så årsagen til de følgende hændelser der forekommer i den kontrafaktiske fortælling.

Det punkt man vælger at manipulere med kaldes et deviationspunkt. Det er ifølge Hebsgaard meget vigtigt kun at have et deviationspunkt. Har man flere deviationspunkter i en kontrafaktiske fortælling bliver den rent tankespind og giver ingen mening. Ud over de faktorer, der allerede er nævnt, skal den kontrafaktiske fortælling have en logisk konsistens. Det vil sige, at den manipulerede årsag skal medføre hændelser der virker troværdige i forhold til det faktiske hændelsesforløb. Her kommer det sammenlignende aspekt ind i billedet. I tilfældet med besættelsen valgte Holland den konfrontatoriske linje, men kapitulerede fem dagen efter den tyske invasion af landet. Det samme var med stor sandsynlighed set, hvis Danmark havde valgt samme linje som Holland og beordret militæret til at bekæmpe den tyske invasion. En anden vigtig ting Hebsgaard nævner, er at man ikke må begynde at ændre andre forhold f.eks. aktørernes personlighed. Igen, den kontrafaktiske fortælling skal have historisk konsistens. Hvor lang en kontrafaktisk fortælling skal være, eller hvor langt den skal udvikle sig, giver Hebsgaard ikke noget bud på, han siger dog, at der ikke kan siges noget generelt om hvor lang den skal være. Han mener endvidere, at den gerne må have en åben slutning, eller ingen slutning overhovedet. Han mener, at man ud fra den ændrede

årsag kan forsøge at udlede nogle fortidige fremtidsperspektiver. Denne antagelse ligger i tråd med den antagelse i historiebevidsthedsbegrebet, at der er en sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid i et givent historisk forløb. Når man er færdig med sin fortælling, kan man gå tilbage til sit udgangspunkt for at se om der skulle være et andet deviationspunkt, for så igen at se om det nye deviationspunkt, giver et andet resultat end det første. Der skal dog gøres opmærksom på, at det ikke er sikkert der er andre deviationspunkter ved udgangspunktet.

Hebsgaard giver her sit bud på, hvordan en kontrafaktisk fortælling skal konstrueres. Det ligger fint i tråd med historiebevidsthedsbegrebet, der bl.a. lægger afstand til det deterministiske historiesyn. Endvidere læner det sig op ad Fælles Mål, der netop fordre, at eleverne skal udvikle deres kreativitet og fantasi. (Se tidligere citat)

#### *Uffe Østergård.*

Uffe Østergård læner sig meget op ad Hebsgaard. Han afviser også at se historie deterministisk, dog tager hans kontrafaktiske analyser udgangspunkt i økonomihistorie i artiklen i KRITIK 127 fra 1997. Det interessante er, at han nævner, at det kontrafaktiske altid har eksisteret i økonomernes verden, når de beregner og laver økonomiske modeller, er de hele tiden nødt til at spørge sig selv, hvad nu, hvis? De sammen gør sig gældende når man planlægger militære aktioner. Planlæggerne er nødt til at opstille forskellige mulige scenarier forud for et givent slag. Som sammenligningsgrundlag forud for et slag, bringer de lignende slag fra historien i spil, skeler til hvordan det gik, og hvordan det kunne være gået, hvis et givent parameter bliver ændret, derefter sammenligner man det med sine nuværende planer, og vurderer om den aktuelle angrebsplan er holdbar. Han kommer med et bastant forsvar af den kontrafaktiske metode. Han tager sit udgangspunkt i Spanske armadas forsøg på at erobre England 1588, hvori han undersøger Spaniens mulighed for at sejre. Han udtrykker den kontrafaktiske metodes fordele således *"Opstillingen af en sådan kontrafaktisk hypotese om spansk sejr muliggør således en sandere bedømmelse af handlinger og motiver i den bestemte politisk – militære situation..... Vigtigere er dog, at den kontrafaktiske analyse oplyser os om, hvad der faktisk skete. Vi får den faktisk skete historie sat i relief."* (KRITIK 127 1997. s 11) Det lægger sig også op ad Hebsgaards teori om, at historien ikke består af bundne lovmæssigheder, men at den kontrafaktiske metode kan give os et mere nuancerede billede af hvorfor det gik som det gik. Altså bliver de årsager, der ligger til grund for vores historiesyn sat på prøve. For hvad nu hvis ikke det var blevet

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

dårligt vejr, den dag i 1588. Østergård mener, at så var der en overvejende sandsynlighed for, at Spanien havde indtaget det dårligt befæstede London, pga., Spaniens ressourcemæssige overlegenhed. Man kan derfor sige, at nogle historiske årsager beror på rene tilfældigheder. Man endvidere påstå, at kontrafaktisk ræsonneren indebærer en mulighed for at overveje en udviklingsmuligheder fra historiske kaospunkter hvor ganske små afvigelser kunne sende udviklingen ad helt andre baner.

*Rasmus Dahlberg.*

Ifølge Rasmus Dahlberg har ordene "Hvad nu, hvis..?" ofte en nærmest magisk virkning på journalister, bogkøbere og ikke mindst skoleelever, der pludselig indser, at historie kan vær meget mere og andet end blot begivenheder, udviklingsforløb og økonomiske strukturer. Hvis man begynder at overveje andre og mere alternative udlægninger af de historiske forløb, åbner der sig et væld af nye muligheder for at få indsigt i årsagssammenhænge, muligheder og begrænsninger, der især taler til vore dages unge mennesker i et ikke lineært sprog, de er vant til fra computerspil og interaktivitet på internettet. Den kontrafaktiske skrivning hænger uløseligt sammen med fortællingen og kausalitet, årsag og virkninger. Hvis det skal give mening at arbejde med det kontrafaktiske, er man nødt til at forudsætte, at årsager har virkninger og virkninger har årsager. Hvis et eller andet førte til noget i historien, må det nødvendigvis betyde, at alt styres af en udenforstående magt, eksempelvis gud. At alting sker automatisk som følge af ubrydelige love, hvilket er i tråd Hebsgaards tanker om et deterministisk historiesyn, eller at ingen mening er med det hele og alt bare flyder afsted. De kontrafaktiske hypoteser ville i det første tilfælde være blasfemisk, i det andet en logisk umulighed og i det tredje uden mening- som alt andet i øvrigt.

Hævder man, at et eller andet skete som følge af noget, ligger der altid implicit et kontrafaktisk argument bag. Fordi, man samtidig hævder, at var dette noget ikke sket, var, som konsekvens heraf, et eller andet ikke indtruffet. Det kan indsættes ifølge formel "*Hvis A ikke var indtruffet, så ville B være forløbet på en anden måde.*" (Historiedidaktik 2009 s. 187)

For at man som historiker kan påstå, at en begivenhed er vigtig, må man være i stand til at forestille sig historien ville være forløbet, hvis ikke begivenheden var indtruffet. Derfor ses indirekte og måske ubevidste kontrafaktiske argumenter i de faghistoriske tekster. De kontrafaktiske antagelser, forklaringer og kausalitet er for Dahlberg tre sider af den samme sag, idet han mener, at man ikke

## KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

kan have den ene uden de to andre. Hvis noget er en væsentlig årsag til noget andet, så er det givet, at var begivenheden ikke indtruffet, så ville historiens have været anderledes.

Kausale ræsonnementer begynder ifølge forfatterne altid med, at der udpeges et resultat. F.eks. *"Vi kom for sent til biografen"* Herefter sammenlignes dette med det kontrafaktiske resultat *"Vi kom i rette tid til filmen"* efter dette vælger man en grund, der udgør grundlaget for resultatet *"vi punkterede på vejen"* Denne forudsætning betragtes herefter som værende den primære årsag. En anden måde man kan tænke årsag og virkninger på, (kausale forudsætninger) er at begynde med forudsætningen *"Vi punkterede"*, som man derefter vil finde ud af hvilke konsekvenser det havde. I så fald sammenlignes den kendte konsekvens *"kom for sent til filmen"* med et kontrafaktiske resultat *"Vi nåede filmen"* hvor forudsætningen er fjernet. Afvigelsen er så lig med det kausale potentiale, man tilskriver den pågældende forudsætning, f.eks. graden af irritation over ikke at have nået filmen. Eksperimenter inden for kognitionspsykologien har vist, at kontrafaktiske formuleringer huskes bedre end semantisk ligeværdige årsagssætninger. Det er en interessant observation, specielt når man som lærer skal undervise elever. Hvis en kausal forudsætning skal have potentiale, må den være mutèrbar. Det betyder, at den skal kunne ændres på en sådan måde, at der følger noget andet af forudsætningen.

### **Den historiske fortælling.**

Det jeg overordnet vil med dette afsnit er redegøre for den historiske fortællings rolle i formålene for faget historie i folkeskolen. Bagefter vil jeg præsentere den amerikanske psykolog inden for uddannelse og videnskabsteoretiker Jerome Bruners tanker omkring fortællingen. Fordelene ved at fremhæve Bruner i denne sammenhæng er, at han både er fortæller for narratologi og konstruktivisme. Lærer og historiker Thomas Binderup beskæftiger sig meget med den historiske fortælling, og tilføjer dette afsnit en redegørelse for metoden i samspil med vores måde at tænke skole på. Hermed menes, at arbejdet med den historiske fortælling kan benyttes som redskab til dannelsen af elevernes historiske refleksivitet, fantasi for gennem at styrke den historiske bevidsthed.

*I folkeskolen.*

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

I fælles Mål 2009 – Historie, Formål for faget historie, stk. 3. beskrives formålet med den historiske fortælling. Der står, at undervisningen gennem styrkelse af den historiske bevidsthed og identitet, skal give eleverne indsigt i, hvordan de selv og samfundet er historieskabende og historieskabe. Denne indsigt skal give eleverne forudsætninger for, at kunne forstå og reflektere over deres samtid samt på baggrund af disse forudsætninger stimulere elevernes indlevelse, analysetilgang og vurderingsevne og fremme deres lyst, til at formulere historiske fortællinger ud fra tilegnede historisk viden.

I fælles Mål tillægges den historiske fortælling en vigtig plads i historieundervisningen. I dette uddrag af målene ses den historiske bevidsthed, identitetsdannelsen, indlevelsen samt vurderingsevnen som en sammenhængende symbiose, der tilsammen udgør basen for tilvejebringelsen af den historiske fortælling. Slår man op under historiefagets særlige aktiviteter i Fælles Mål 2009 – Historie, uddybes tankerne bag den historiske fortællings historiedidaktiske rolle i undervisningen. Her står;

*"Historisk fortælling er en vigtig måde at opnå erkendelse på. Både professionelles, lærerens og elevens fortællinger er synteser, som skabes på baggrund af faglig indsigt samt analyse og vurdering af historisk viden i form af fx kildemateriale. Indlevelse og kreativ tænkning bærer den historiske fortælling frem. Fortællingen er i sin grundform beskrivelser af to eller flere begivenheder, som knyttes sammen af fortællerens forklaringer. Valget af begivenheder, og den måde de sammenkædes på, er udtryk for en tolkning af historien. Fortællingen baserer sig på indsigt i det historiske indhold, indlevelsessevne, fantasi og en interesse i at give fortællingen mening"*

Af dette afsnit må man drage den konklusion, at man ved hjælp af en solid faglig viden kan analysere og vurdere de historiske fakta gennem en historisk fortælling, som forbedre indlevelsessevnen på et niveau, der kan hjælpe eleverne til en erkendelse af den eller de historiske begivenheder de arbejder med. Ved indlevelse får eleverne gennem analyse en forståelse af, hvordan og hvorfor givne historiske begivenheder opstod og forløb som de gjorde. Der er således tale om en mentalitetshistorisk tilgang til undervisningen i historie, da man går ned og analyserer og søger forklaringer nedefra i form af indlevelse i samfundsstrukturer og kulturhistorie, frem for at se historien fra oven.

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Dette fører mig videre til fælles Mål 2009 – Historie, Formål for faget historie, stk. 2. Hvor der beskrives, hvordan historieundervisningen gennem arbejde med udvikling og sammenhænge, skal udbygge elevernes indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne. Der udover skrives der, at eleverne skal have mulighed for fordybelse i historiske kundskabsområder, og for der at styrke deres indsigt i kontinuitet og forandring.

*Jerome Bruner*

Bruner arbejder med den narrative dannelse af selvet. Han påstår, at vi uafbrudt konstruerer og rekonstruerer vores selv, for at opfylde de behov der søges opfyldt i givne situationer. Dette er styret af vores erindring om fortiden og vores håb og angst for fremtiden. Han arbejder her med spørgsmålet om, hvorfor vi har et behov for at berette historier for at klarlægge selvet.

Når man beretter om sig selv, fortæller man historier. Disse historier ændrer sig over tid, fordi de er præget af, at man bliver ældre og dermed får andre syn på tidligere begivenheder i livet. De ændres samtidig med, at vi tilegner os ny viden eller i et forsøg på at tilpasse dem til nye omstændigheder eller nye venner. Vi danner selvskabte historier og selvskabelse er en narrativ kunst. Disse fortællinger er i høj grad styret af vores omgivelser, men også af vores indre. Indefra er der fokus på hvad man husker, de følelser vi har, tanker vi gør os, vores overbevisninger og subjektivitet, hvorimod den ydre påvirkning er betinget af den kultur vi lever i, de normer vi har og andres forventninger. Vores selvskabte fortællinger, både over for os selv og over for andre, er ifølge Bruner tit udtryk for, hvordan vi mener, vi mener at have en forventning om hvordan andre mennesker regner vi er.

Bruner stiller spørgsmålet "Hvorfor fortælling?" til en række af førende videnskabsfolks forskning indenfor psykologien. I søgen på svar kom han frem til følgende, om selvet:

- 1. Det er teleologisk og handlingsorienteret, fyldt med ønsker, intentioner og aspirationer, og uophørligt i færd med at opfylde målsætninger.*
- 2. Som følge heraf er det følsomt over for hindringer, virkelige eller indbildte: følsomt over for succes eller fiasko, usikker på håndteringen af usikre udfald.*

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

3. *Det reagerer på sine egne formodede succeser og fiaskoer ved at ændre sine aspirationer og ambitioner og ved at udskifte sine referencegrupper.*
4. *Det forlader sig på selektive erindringer for at tilpasse fortiden til nutidens og den forventede fremtids krav.*
5. *Det er orienteret mod 'referencegrupper' og 'signifikante andre', som opstiller d kulturelle standarder, det vurderer sig selv i forhold til.*
6. *Det er besiddende og tilegner sig overbevisninger, værdier, loyalitetsforhold og endda objekter som aspekt af dets egen identitet.*
7. *Alligevel synes det at være i stand til at bortkaste disse værdier og ejendele, når omstændighederne kræver det, uden at miste sin kontinuitet.*
8. *Det er erfaringsmæssigt sammenhængende over tid og omstændigheder på trods af bemærkelsesværdigt store transformationer i dets indhold og aktiviteter.*
9. *Det er følsomt over for, hvor og med hvem det befinder sig i verden.*
10. *Det kan stilles til ansvar, bliver undertiden ansvarligt for at udtrykke sig selv i ord og bliver bekymret, når ordene ikke kan findes.*
11. *Det er lunefuldt, affektivt, labilt og situationsfølsomt.*
12. *Det søger og forsvare sammenhæng, skyr dissonans og modsigelser gennem højtudviklede psykiske procedurer (Bruner, 2004. s. 84-85).*

Efter at have listet disse tolv punkter op om selvet, fra nogle af historiens mest anerkendte forskere og teoretikere på området, fortsætter han: *Det bliver mere interessant, hvis man oversætter det til et sæt grundregler for, hvordan man skal fortælle eller skrive en god historie. Det bliver noget i retning af:*

1. *En historie har brug for et plot.*
2. *Plot har brug for hindringer for at nå målet.*



KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

3. *Hindringer får mennesker til at tænke sig om.*
4. *Fortæl kun om de dele af fortiden, der er relevante for historien.*
5. *Giv dine figurer allierede og forbindelser.*
6. *Lad dine figurer udvikle sig.*
7. *Men hold deres identiteter intakte.*
8. *Og hold også deres kontinuitet tydelig.*
9. *Placer dine figurer i en menneskelig verden.*
10. *Lad dine figurer forklare sig selv, når det er nødvendigt.*
11. *Lad dine figurer have luner og stemninger.*
12. *Vær bekymret, når dine figurer ikke giver mening – og få også dem til at bekymre sig (Bruner, 2004. s. 85).*

Med denne egen formulering af psykologiens selv konkluderer Bruner, at selvet ikke er meget andet end en hovedperson i en standart fortælling inden for en standart genre. Og fremhæver derpå, at hvis selvet er, må det da forklare menneskets higen efter fortællingen. Det er gennem fortællingen, vi skaber og genskaber selvet. Selvet er et produkt af vores egen fortælling, og hermed begrundes Bruner vores behov for at bruge fortællingen (Bruner, 2004. kap. 3). Fortælling er kunst, hvorigennem vi opfatter, hvordan mennesker og deres verden er. Vi kan aldrig, uanset hvor meget vi sætter os ind i de erindringer vi har om fortiden, rekonstruere vores fortid, men vi kan heller ikke gøre os fri af den. Derfor er vi mennesker indrettet sådan, at vi forsøger at skabe mening gennem en kobling mellem hvad vi husker og fantasi og dermed skabe mulige verdener ud fra den verden vi kender (Bruner, 2004. kap.4).

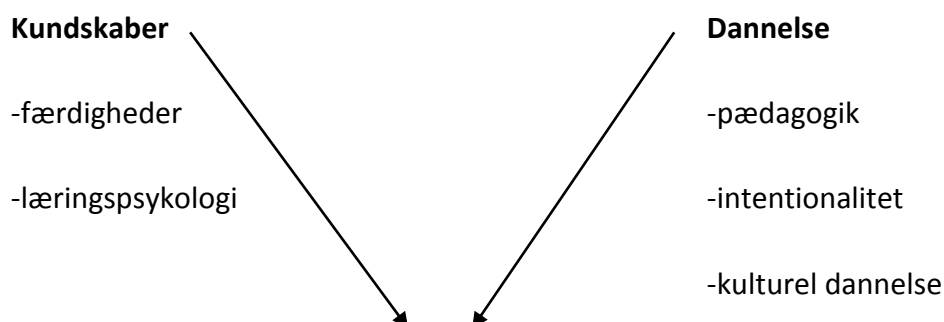
*Thomas Binderup*

Thomas Binderup er uddannet lærer, har en diplomuddannelse inden for historie og samfundsfag og har derudover en cand.pæd. i sociologi. Hvilket gør ham særdeles velegnet for denne BA da han arbejder med fortællingen i praksis. Binderup har skrevet flere bøger om arbejdet med emner som;

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

den historiske fantasi og historiebevidsthed. Han forsøger at redegøre for måder at tænke historiefaget ind i det moderne samfund på, med udgangspunkt i at samtænke både kundskaber og dannelse, hvilket skal gøre eleverne i stand til at blive mere selvstændige. Han er overbevist, at den gode historieundervisning skal arbejde målrettet med at motivere eleverne til fordybelse og undren samt at gøre historien meget mere vedkommende, interessant og spændende, og at dette gøres gennem arbejdet med den historiske fantasi. Han fremhæver, at konsekvenserne ved en sådan tilgang til undervisningen blandt andet munder ud i, at eleverne får en historisk indsigt i samt forståelse af fortiden, med dens konsekvenser og betydning for eftertiden. For dermed ikke kun styrker deres kundskabsviden. Historien bliver således levende og nærværende. Den tilgang gør, at eleverne frigøres fra en formalistisk læring og mekanisk fagforståelse fordi der rettes et fokus mod, hvad den tilegnede historiske viden bør være og hvad den kan bruges til. På den måde omformes de til at fungere som narrativer. Historieundervisningen åbnes til et sted, hvor det er tilladt at forholde sig vurderende og reflektivt til historien, i stedet for en tidligere tilgang, hvor udenadslære var den betydningsbærende del af undervisningen. Han fastholder dog, at den fakta baserede del af undervisningen stadig er betydningsfuld, men arbejdet med den historiske fantasi tilføjer undervisningen den specifikke del, der tilfører eleverne personlig stillingtagen og disse to dele hører sammen, mener Binderup. Man kan ikke reflektere over historien, hvis ikke de nødvendige fakta er til stede. Det fremhæves, at jo mere man ved om det givne historiske emne, så meget bedre kan den historiske fantasi komme til udtryk. At opnå nyttig og læringsrig historisk fantasi kræver hårdt arbejde (Binderup, 2010. s. 9-13).

Som illustration på det ovenstående bruger Binderup Batesons model over videns hierarki som han inddeler således:



## KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Faglighed → ← Vedkommenhed

**Historisk refleksivitet**

(Binderup, 2010. s. 18).

Det skal for en ordens skyld gøres klart arbejdet med den historiske fortælling i historieundervisningen er delvist fiktions skrivning/formidling. Det fortællingen gør er, at den samler en række usammenhængende fakta og giver dem en meningsfuld sammenhæng.

Når der arbejdes med fortællingen i historieundervisningen er der fire faktorer, som altid må være gældende:

- Fortællingen skal foregå i et af tidsepokernes rum.
- Fortællingen skal indeholde stedsafgrænsning.
- Fortællingen skal handle om mennesker.
- Fortællingen skal gøre krav på at være sandfærdig.

Sidste punkt gælder dog ikke for den kontrafaktiske historiske fortælling, der i sagens natur, kun kan indeholde en del eller dele af sandheden.

**Historiebevidsthed.**

Indledningsvis i dette afsnit gøres klart, at jeg og de valgte teoretikere skelner mellem variationen på begreberne historiebevidsthed og historisk bevidsthed. Ifølge Bernard Eric Jensen må der ikke sættes lighedstegn mellem de to begreber. Historisk bevidsthed skal nærmere ses som et underbegreb til historiebevidsthed. Dette skal forstås sådan; at historiebevidsthedsbegrebet bruges som beskrivelsen af det overordnede procesforhold mellem fortid, nutid og fremtid, hvorimod historisk bevidsthed bruges når der dannes en bevidsthed om, at vi som mennesker er historieskabte såvel som historieskabende. Derfor vil der i begrebet historisk bevidsthed lægges en større vægt på bevidsthedens brugbarhed i forhold til fortidsfortolkning og på den baggrund identitetsdannelse (Jensen, 2003). Jeg kalder denne del Historiebevidsthed, men begge begreber vil komme i spil i det følgende. Det sker på baggrund af, at begrebet historisk bevidsthed bruges i Fælles Mål for faget Historie, og begrebet historiebevidsthed bruges som det overordnede term af de

valgte teoretikere. Jeg bruger dem i samspil med hinanden, da begreberne ifølge Bernard Eric Jensens definition begge tager udgangspunkt i fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, og at historisk bevidsthed må ses som et produkt af det overordnede begreb historiebevidsthed. Nærlæsning af Fælles Måls egen definition af det brugte historisk bevidstheds begreb tyder på, at det egentlige mål for arbejdet med bevidstheden tager udgangspunkt i en overordnede sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid, for derigennem at give eleverne en forståelse af deres historieskabte tilhørsforhold, samt for at danne en forståelse for, at de selv og verden er formet gennem historiske udviklingsprocesser (Fælles Mål, 2009. s. 21).

Nu da Fælles Mål er nævnt, vil jeg komme ind på, hvad der står om historisk bevidsthed. Den del er et vigtigt omdrejningspunkt i faghæftet, fordi begrebet allerede er nævnt som en del af de overordnede mål for historiefaget i stk. 3. Der står, at undervisningen skal lede til en styrkelse af elevernes historiske bevidsthed og identitetsdannelse for på den baggrund, at give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og deres samfund er historieskabte. Derfor er det interessant at læse videre i undervisningsvejledningen, hvor den historiske fortælling fremhæves som, at have afgørende betydning for den målsatte identitetsdannelse. Det sker gennem et identificerende og indlevende indblik i *"den lille historie"*, der tager sit udgangspunkt i mennesker.

Til den teoretiske gennemgang af begrebet har jeg valgt at arbejde med to danske teoretikere; Bernard Eric Jensen og Thomas Binderup. Bernard Eric Jensen bruger jeg i denne sammenhæng, til at danne en ramme om bevidsthedsbegrebet og dets betydning. Binderup lægger sig tæt op af B. E. Jensen i sin definition, men er mere praksisorienteret, idet han som tidligere nævnt er uddannet lærer, og har arbejdet meget med den historiske fortælling. Derfor benytter jeg mig, til denne BA, af hans teorier om omdannelsen af begrebet til praksis. Afslutningsvis inddrages en kritisk holdning til begrebet. Anders Holm Thomsen er stærk modstander af den tendens der ses i historieundervisningen idag og mener, at brugen af historiebevidsthedsbegrebet er med til at omdanne historiefaget til samfundsorientering.

*Bernard Eric Jensen*

Arbejder man med begrebet historiebevidsthed, vælger man denne historieopfattelse til og en anden fra. Den der vælges fra er den noget ældre måde at tænke historie på, at man drager en parallel mellem historie og fortiden, så historie bliver lig med gamle dage.

## KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Historiebevidsthedsbegrebet ser historien som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid. Det er ifølge Bernard Eric Jensen den sidst nævnte der udskiller sig markant, når begrebet er i spil. Det skal forstås således, at mennesker lever og virker i en proces i tid. Det betyder, at man med tiden som omdrejningspunkt, altid må have for øje, at der er et før, et nu og et efter og derfor vil man, gennem denne tilgang, samtænke hvordan fortid og fremtid er nærværende i nutiden. Et direkte citat beskriver, hvad essensen af begrebet er: *Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid* (Bryld, 2000. s. 5-8).

Historiebevidsthed skal, ifølge Bernard Eric Jensen, ses i lyset af, at historien tager afsæt i det omgivne samfund. Der sker en synkronisering mellem det der læreres i skolen og det eleverne oplever i omkring liggende samfund. For at dette skal ske, er det nødvendigt at have viden om, hvor historiebevidsthed dannes og omdannes. Det er vigtigt at forholde sig til, at skolen og historieundervisningen blot er et ud af utallige steder, hvor eleverne udvikler en historiebevidsthed. Produktion og reproduktion sker eksempelvis via; historisk fiktion, tegneserier, film/tv og radio, fotografier og malerier, politik, museer, rejser, symboler, livshistorie mm. Dette er blot nogle eksempler, mange andre faktorer spiller ind, når der ses på udviklingen af historiebevidsthed. Det essentielle i eksemplet er, at man som historielærer skal være bevidst om, hvor mange faktorer man kan sætte i spil for at styrke elevernes historiebevidsthed (Jensen, 2003. s. 87-90). Dette historiesyn bringer mig videre til det, Bernard Eric Jensen kalder historiebrug. For at kunne sætte fokus på historiebevidstheden, må man bringe eleverne i stand til at bruge historien. Umiddelbart gør vi det alle mere eller mindre ubevidst, men målet er her, at danne eleverne til bevidst at kunne reflektere over fortiden, for så at kunne bruge det i nutiden for så at stille forventninger til fremtiden. Hertil kommer, at historiebevidsthed skal ses som en medskaber af menneskets identitetsdannelse, både den personlige og den kollektive identitetsdannelse. En af forudsætningerne for at danne handlingsgrundlag i livet er, at man kan formå at skabe sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid. Disse tre elementer kan omsættes til hovedkategorier, som danner overskrift for de spørgsmål vi stiller i dannelsen af vores selv. Bernard Eric Jensen illustrerer det således:

<b>Det</b>	<b>fremherskende</b>	<b>Funktion</b>
<b>moment</b>		

## KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Fortidsfortolkning	Erindrende
Samtidsforståelse	Diagnosticerende
Fremtidsforventning	Anticiperende

(Bernard Eric Jensen, 2003. s. 68).

Fortidsfortolkninger hjælper os til at besvare hvem vi er, og hvordan vi er blevet til dem vi er. Gennem samtidsforståelsen kan vi så sætte os ind i, hvad der er kendetegnende den situation vi befinder os i nu, og sidst kan vi via fremtidsforventninger danne et billede af, hvor vi kan bevæge os hen i den tid der kommer.

Gennem hele vores liv møder vi et utal forskellige mennesker og kulturfællesskaber, hvorigennem man vil opleve, at der er tanker, følelser og handlinger, der adskiller sig fra vores egne normer. Dette møde kan ske på flere måder: man kan helt ignorere det og lade være med at forsøge at forstå det som er anderledes. Man kan forsøge at tilpasse sig de nye omgivelser, eller man kan forsøge at begynde en læreproces der har det mål, at forstå hvorfor "de andre" tænker, føler og handler, som de gør. Forholder man sig positivt til sidst nævnte, vil man gennem kulturmødet kunne sætte sig ind i "deres" historie, og dermed ikke kun blive klogere på "dem", men også på sig selv. På den måde bliver man stillet i en situation, der får sat ens eget liv i perspektiv. Der arbejdes her med læreprocesser, der det som mål, at udvikle den en god dømmekraft som er det udgangspunkt, der danner grundlaget for handlingsreguleringer (Jensen, 2003. s. 66-70). Vi vil altså, ifølge Bernard Eric Jensen, gennem en styrkelse af elevernes historiebevidsthed kunne danne eleverne til bedre at kunne forstå og acceptere, at mennesker er forskellige, at det er helt i orden at ting og tanker foregår forskelligt. Forståelsen sker gennem den bevidsthed om, at mennesker, deres livsvilkår og samfund er historieskabte.

*Thomas Binderup*

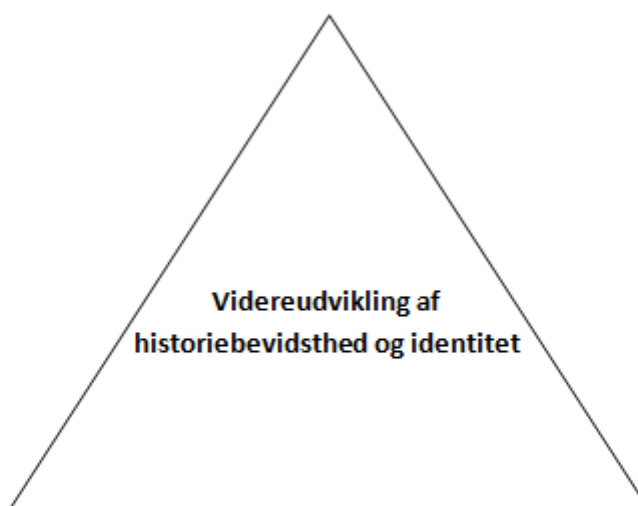
Thomas Binderup ser på historiebevidsthedsbegrebet som et fællesmenneskeligt grundvilkår. Han mener, som mange andre teoretikere inden for området, at historiebevidsthed er et samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Vi lever sammen med andre mennesker gennem historien, og er samtidig selv historieskabende og er på den måde også med til, videre at skabe den historie, som vi og andre mennesker kommer til at leve i. Historiebevidsthed er noget alle mennesker har. Det er på den baggrund, ifølge Thomas Binderup, vigtigt ikke at tale om at skabe elevernes historiebevidsthed, men derimod arbejde med den og styrke den. Hvis denne bevidsthed mangler kan dette skabe forvirring, kaos, uoverskuelighed, og mange ting kan forekomme tilfældige og ligegyldige i livet, hvilket ligger i tråd med Dahlbergs teori. Vi bruger vores historiebevidsthed til at skabe sammenhæng og mening. Historiebevidstheden udvikles gennem hele livet. Til denne udvikling spiller uendeligt mange faktorer ind. Vi bygger på vores historiebevidsthed gennem stort set alt hvad vi oplever, lærer, ser, hører, føler osv. Jo mere vi stifter bekendtskab med historien, des mere lader vi os påvirke af den, og inddrager den i vores daglige liv. Ydermere bruges dette kendskab til at stille forventninger til fremtiden (Binderup, 2007. s. 18-22). Denne tilgang er meget lig Bernard Eric Jensens. Derfor vil jeg i det følgende dreje fokus over på, hvordan begrebet ifølge Binderup kan bruges i praksis.

I sin bog *Den historiske fantasi* fremhæver Binderup begrebet som værende et begreb, der kan forekomme ret abstrakt i en del af den daglige historieundervisning, men beskriver da, hvordan fortællingen kan hjælpe til en konkretisering af begrebet. Når eleverne skal skrive en historisk fortælling, er det nødvendigt at sætte sine tanker ind i en svunden tid, og gennem kilder forsøge at finde årsagssammenhænge samt lave vurderinger af begivenheder og fænomener. En sådan tankeflugt kan kun finde sted, hvis eleverne er hjulpet godt ind i historien, og de træk der kendetegner den givne periode. Det er denne indlevelse, der er med til at styrke historiebevidstheden (Binderup, 2010. s. 57-61). Men hvorfor er en videreudvikling af historiebevidstheden en opgave for historieundervisningen? Og hvordan skal denne videreudvikling gribes an? Disse spørgsmål giver Binderup sit bud på i bogen *Historiebevidsthed i det moderne*, hvor han skriver, at jo mere bevidste eleverne bliver om fortiden, desto mere bevidste bliver de om nutiden og fremtiden. Gennem kendskabet til fortidens fortællinger kan eleverne knytte deres egne levende historier til de kollektive fortællinger. På den måde kvalificeres historiebevidstheden, idet der skabes en meningsfuld sammenhæng for den enkelte elev. Det er derfor vigtigt, at

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

historiedidaktikken gør historiebevidstheden til en bevidst del af bevidstheden. Det skal her gøres klart, at det ærgerligt nok ikke er tilstrækkeligt at studere en historisk begivenhed eller periode, og dermed tro at historiebevidstheden styrkes. For at styrke historiebevidstheden skal eleverne sættes grundigt ind i den lille historie, for dermed at give dem et indblik i samfundsstrukturer, livsvilkår m.fl. På den måde får eleverne mulighed for at forholde sig kritisk og analytisk til andres fortællinger, og derigennem bearbejde givne historiske begivenheder. Historiebevidstheden bliver således bevidstgjort, hvorigennem der skabes overblik samt en mening med situationer eller handlinger, der ellers kan virke besynderlige eller direkte unaturlige for mennesker i vore dage. Alt dette afhænger af, at eleverne er motiverede for at deltage i undervisningen i historie. Undersøgelser viser, at motivationen vokser når historien gøres vedkommende. Historien skal kunne relateres til eleverne selv og deres livsverden. Herigennem argumenterer Binderup for at brugen af den lille historie som motivationsskabende faktor for en bedre forståelse af den store historie. Gennem den lille historie oplever eleverne den enkeltes betydning for den historiske forandringsproces. I nedenstående model illustrerer Binderup hvilke faktorer, man som underviser skal være opmærksom på i videreudviklingen af elevernes historiebevidsthed.

**De mange produktionssteder i og udenfor skolen.**



**Skolens strukturerede historieundervisning  
og de af samfundet bestemte krav om,  
hvad elever skal vide .**

**Elevers opfattelse af vedkommenhed.**

*(Binderup, 2007. s. 48).*



KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Modellen læses således at for at opnå en bedre styrkelse af historiebevidstheden og identitetsdannelsen må der skabes sammenhæng mellem de tre hjørner. Den historiske fortælling danner ifølge Binderup en rigtig god ramme for dette samspil.

*Anders Holm Thomsen*

Jeg inddrager Anders Holm Thomsen i opgaven for at tilføje min opgave synspunkter fra en kritiker. Thomsen er meget stærk modstander af folkeskolens "nye" tilgang til historiefaget, som tager afsæt i historiebevidsthed og emneorienteret undervisning. Han efterlyser kronologi i historieundervisningen (web, 2). I denne fremstilling af hans holdninger tager jeg udgangspunkt i hans bog; *Hvem ejer skolefaget historie?* der udkom i 2008.

Når man har læst Anders Holm Thomsens bog, får man et indgående kendskab til Thomsens holdning til det, i målenes, formulerede demokratiseringsbegreb. Helt konkret mener han, at folkeskolens formål begår et voldsomt overgreb på ordet demokrati fordi det sættes i forbindelse med begrebet historiebevidsthed. Begrebet historiebevidsthed har ifølge Thomsen kun vundet opbakning fordi det i forbindelse med elevomdrejningspunktet, er blevet sat i forbindelse med elevernes demokratiske dannelse. Thomsen mener, at det er en meget stærk illusion at børns historiefortolkninger kan kædes sammen med prognoser om fremtiden, samt at det på langt sigt kan have stor indflydelse på den fremtidige udvikling. Altså at denne tilgang til historiefaget skal kunne hjælpe os i den rigtige retning mod "*det gode samfund for os*" (Thomsen, 2008. s. 71-81).

En overvejende del af Thomsens argumenter taler for en kanon men imod elevcentrering, disse argumenter underbygger han med de debatter der var om historiefaget i 70'erne. Her så vi for alvor et opgør med kronologien, og når Thomsen er fortaler for en historiekanon i folkeskolen, er det fordi han mener, at den kan hjælpe folkeskolen lidt på vej i den rigtige retning mod en historieundervisning, der tager afsæt i de virkelige værdier; *Kronologisk stoforganisation, Overbringning af kulturarv og værdinormer samt Kundskabsindlæring*, som ligeså stod for skud i den lignende debat i 1970'ernes opgør med historiefaget. Han ser ikke en vigtighed i at styrke elevernes motivation, færdigheder og selvstændighed frem for de traditionelle, faglige kundskaber. Historiebevidsthedsbegrebet har med et vingesus udslettet historie som fag, og forvandlet faget til

en afart af samfundsorientering eller værre endnu science fiction. Historieundervisningen er nu åben for manipulation og døgnflue-ideer (Thomsen, 2008. s. 7-10).

## **Mentalitetshistorie.**

Som nævnt i mit metodeafsnit vil jeg kort inddrage et afsnit om mentalitetshistorie, idet forståelsen af den historiske fortælling kan forstærkes, ved et indblik i de hovedtræk, som kendetegner dette begreb. I denne forbindelse har jeg valgt at benytte mig af begrebet mentalitetshistorie som den motivationsskabende faktor i arbejdet med den historiske fortælling. Andre muligheder kunne sikkert være brugt, men min praksiserfaring siger mig, at dette begreb vejer tungt, når der undersøges hvilke aspekter der fanger eleverne. Desuden taler teorien for, at det mentalitetshistoriske er det, som er med til at gøre historien vedkommende for eleverne.

Motivation er et begreb, der i høj grad ses som en nødvendighed for, at eleverne kan lære. Det er obligatorisk for at gå i skole, at have historieundervisning og at gennemgå kanonpunkterne for faget. Allerede med de tre faktorer i spil er motivationen for nedadgående hos mange elever, fordi de skal være motiverede for noget, andre på forhånd har bestemt for dem. Derfor er det lærerens opgave, at skabe motivationen både gennem undervisningens vedkommenhed for eleverne, men også gennem en vis form for medbestemmelse i undervisningsmetoder (Kristensen, 2011 s. 227-228). Den historiske fortælling gør historien vedkommende gennem mentalitetshistorie og åbner samtidig op for stor elevaktivitet og differentierede undervisningsmetoder.

Hvad var det, der fik folk til at handle som de gjorde? For at kunne besvare dette spørgsmål, er det en nødvendighed for eleverne at forstå den tid der skal arbejdes med. De skal sættes ind i de tidssvarende livsvilkår og samfundsstrukturer. Det er et overordnet mål med at inddrage begrebet mentalitetshistorie i historieundervisningen. Vigtigheden af at have dette mål for øje er, et ønske om at forstå andre mennesker er påkrævet. Det er en selvfølge, at der ikke kan foregå en nøjagtig genskabelse af fortiden, men gennem kilder kan vi opnå en grad af kvalificeret forståelse af, hvilke tanker, følelser og motiver der muligvis har været hos vores aner. Når der arbejdes med mentalitetshistorie ses der på fortiden eller et brudstykke af den, med henblik på at sammensætte den med nutiden. Denne tilgang sættes også i forbindelse med begrebet den lille historie, som er et brudstykke af en større historisk begivenhed, et emne, et tema eller lignende. Essensen af denne

## KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

tilgang er, at eleverne får en noget anden forståelse for og et andet indblik i, hvorfor og hvordan historien forløb som den gjorde. Denne forståelse er yderst betydningsbærende for at kunne efterleve fagets mål, idet historien bliver mere relevant for nutiden og dermed gør det muligt for eleverne, at kunne perspektivere deres eget liv gennem forståelsen for andres.

Anders Holm Thomsen vil ikke være enig i denne vigtighed, idet kronologi og faktabaseret udenadslære ikke har nogen rolle her. Overvejende er jeg ikke enig med Thomsen, for et årstal eller en mere præcis dato, får lige pludselig en betydning og dermed en plads i individets følelsesbaserede tidslinje. Der gives en god mulighed for at sætte tankeprocessens historiske udvikling ind i en kronologisk rækkefølge. Altså skabes der en tidslinje enten hos den enkelte eller via en fælles tidslinje i klassen, som er baseret på vedkommenhed. Anden verdenskrig er ikke bare Hitler, men også en jødisk familie der splittes i KZ- lejre eller en ung tysk dreng der lader sig indrullere i kampen for et nyt og bedre Tyskland. Luther er ikke længere kun reformationen, men en mand der fik gennemført uopnåelige visioner om en kirke for folket. Det er historie med mening, og det er det som danner grundlag for en styrkelse af den enkelte elevs indsigt, forståelse og identitetsdannelse.

### **Læring.**

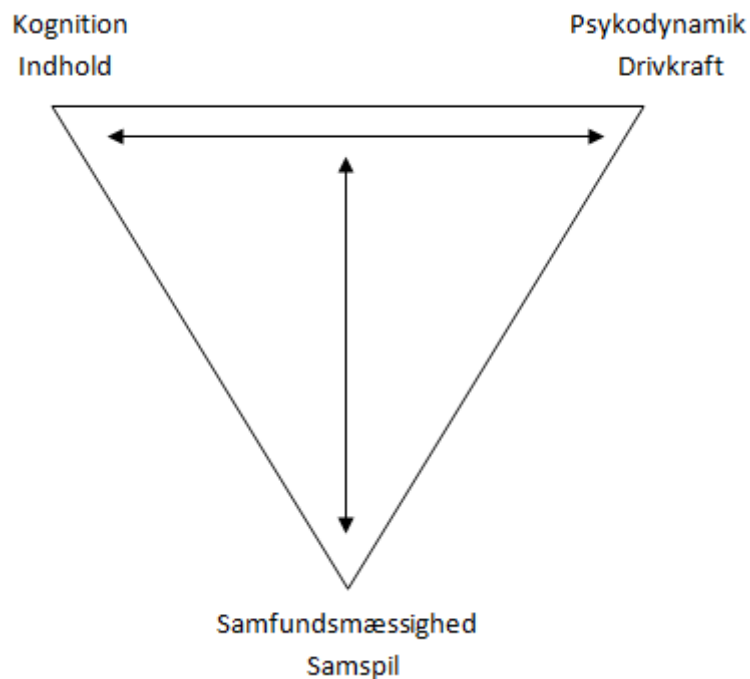
i dette afsnit vil jeg definere begrebet *læring* ved hjælp af Knud Illeris, der gennem sin trekantsmodel illustrerer de helt grundlæggende aspekter indenfor begrebet læring. Historiebevidsthedsbegrebet har sin rod i konstruktivismens opfattelse af viden og læring. Denne opfattelse bygger på forskning af bl.a. Dewey. Hvor man tidligere mente, at læring skulle leveres til eleverne fra læreren, som en færdig pakke, taler man inden for den konstruktivistiske verden om viden som noget der opbygges hos eleven. Eleven er selv med i konstruktionen af den nye videns samspil med den viden som eleven allerede har. Derfor inddrager jeg John Dewey. Følgende vil jeg i denne del af opgaven inddrage Wolfgang Klafki, med overskriften dannelses der med sin dannelses teori arbejder med styrkelsen af eleveres handlekompetencer.

*Knud Illeris*

Der findes utallige måder at definere begrebet læring på. Jeg tager i denne BA udgangspunkt i Illeris og hans læringstrekant. Jeg vælger Illeris, fordi han i sin trekantsmodel danner godt grundlag for en

## KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

detaljeret og rig teoretisk repræsenteret analysemodel, der kan bruges til vurdering af talrige undervisningssituationer. Igennem denne model kan der begrundes for den positive indvirken på elevernes produktion af historiske fortællinger. Illeris arbejder med begrebet læring ud fra ideen om, at læring omfatter tre forskellige dimensioner. Læring skal ses som en trekant der bliver spændt ud mellem tre poler, som hver tilbyder forskellige indfaldsvinkler for betragtning og analyse.



*Læringens spændingsfelt* (Illeris, 1999. s. 19).

Med ordet *læring* i midten illustrerer Illeris hermed, at al læring omfatter tre processer; *kognitiv proces*, *psykodynamisk proces* samt *social og samfundsmæssig proces*. Han begrunder således:

- Kognitiv proces: for denne proces er omdrejningspunktet færdigheds- eller betydningsmæssigt indhold som er noget al læring har.
- Psykodynamisk proces: en læringsproces er ligeså altid en proces der er præget af psykisk energi i form af følelser, holdninger og motivationer som alle kan udvikles og påvirkes gennem læring. En teoretiker der har været optaget af denne proces er Freud og derfor lægger Illeris her vægt på hans teori inden for drivkraften i læringstilegnelsen. I denne opgave tager jeg udgangspunkt i mentalitetshistorien som motivationsmiddel.

- Social og samfundsmæssig proces: denne dimension kan ydermere inddeles i to niveauer; et direkte og et indirekte socialt, medmenneskeligt samspilsniveau. Herigennem trækker Illeris tråd til samfundet og dets struktur og skaber en sammenhæng til de kapitalistiske grundtanker hvorigennem han refererer til Karl Marx. Denne del trækker en rød tråd til dannelsen af sammenhæng mellem den historiske bevidsthed der tilegnes uden for skolen, og den der styrkes i historieundervisningen.

De to psykologiske processer er placeret øverst i spændingsfeltet, hvorimellem tilegnelsesprocessen udspiller sig. Som en underliggende modpol er det samfundsmæssige placeret, og står igennem læringens sociale samspilsproces i relation til tilegnelsesprocessen. Disse tre dimensioner vil altid forekomme inden for læring. De kan ikke adskilles i praksis, men kan derimod udskilles analytisk, og på den baggrund være med til at give et mere differentieret billede af, hvad læring er. Dermed skal modellen tolkes således: læring foregår inden for et tre-polet felt, der giver mulighed for at grundlægge forståelsen for læringens to delprocesser; tilegnelsesprocessen og samspilsprocessen. Tilegnelsesprocessen sker i det samspil, der opstår mellem de to psykiske processer i den øvre del af trekanten. Videre er samspilsprocessen den proces der danner sammenhæng mellem individet og omgivelserne. Illeris påpeger, at jo mere aktivitet eleven involverer i samspillet, jo større bliver læringsmulighederne. Derfor er det vigtigt, at læreren prioriterer elevernes medbestemmelse, og at eleverne er aktivt medvirkende i læringssituationen (Illeris, 1999. kap. 1.).

### *John Dewey*

Det er med et naturvidenskabeligt udgangspunkt Dewey beskæftiger sig med læring. Han kendes for at tænke og arbejde ud fra slagordet "Learning by doing". Med dette udgangspunkt tænker Dewey sine teorier om erfaringspædagogik. Dewey har videreført og omtænkt Rousseaus tanker om, at mennesket lærer optimalt gennem erfaring. Læring kan først rigtig finde sted, når man i eget arbejde støder på problemstillinger, som udfordrer en og læringen sker dermed igennem problemløsningen (Hans Jørgen Kristensen, 2011. s. 555-556).

God læring kendetegnes ifølge Dewey gennem lystfølelse og egenproduktion. Elevens tænkning udvikler sig gennem den skabende proces, hvilket resulterer i tilegnelse af viden.

## KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

Deweys hovedmål er, gennem undervisningen i skolen, at gøre eleverne i stand til at leve sammen i et demokratisk samfund. For at kunne opfylde dette mål, må skolen fremstå som et miniatursamfund med demokratiske værdier. Dette indebærer, at man er nødt til at inddrage moderne arbejdsaktiviteter og give dem en betydelig plads i undervisningen. Produktivitet og kreativ udfoldelse styrker de menneskelige behov og sætter dermed en udfaldsrig læringsproces i gang. Denne læring kan dog kun finde sted, såfremt der ikke er for stort et skel mellem skolens virksomhed og samfundsstrukturen. For at opnå den optimale læring, skal der være en sammenhæng mellem det der læres i skolen, og det eleverne oplever i deres dagligdag, ellers vil der ske en fremmedgørelse af det stof der læres og det eleverne oplever. Eleverne skal møde inspirerende udfordringer og opgaver, som kræver aktivitet og problemløsning. Disse aktiviteter skal være eksperimenterende og målrettede, og heri er det lærerens vigtigste rolle at tilrettelægge situationen og være vejleder i processen.

Nogle af de hovedtræk som Dewey fremhæver ved arbejdet med den problemløsende metode i undervisningen er:

- *Der må gives mulighed for en ægte erfaringsituation, som kan udvikle et engagerende problem.*
- *Eleverne skal indsamle oplysninger, som gør det muligt at angribe problemet.*
- *Eleverne udarbejder hypoteser og løsningsforslag, som gennemdrøftes grundigt.*
- *Eleverne må få anledning til at afprøve hypoteserne og undersøge, om de holder stik (Hilde Hiim, 2010. s. 64-66).*

## Dannelse.

*Hvad ønsker vi af opdragelsen, og hvad er det, eleverne skal have ud af at gå i skole og deltage i uddannelse? Hvad er det, de skal lære, og hvorfor netop det? Det er nogle af de vigtigste spørgsmål, vi som borgere og som samfund stiller, og som vi prøver at besvare, fordi vi forestiller os, at svarene har betydning for vores praksis, og dermed for livet på vej mod fremtidens samfund (Kristensen, 2011 s. 21).*

Det udbytte som eleverne gerne skulle få ud af deres skolegang, handler om, at man skelner mellem uddannelse og dannelse. Uddannelse handler om dygtighed og om tilegnelse af kundskaber og

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

færdigheder, hvorimod dannelse handler om den personlige udvikling, om overtagelsen og videreførelsen af den kultur, man vokser op i. Dannelse drejer sig med andre ord om, at blive et godt menneske med værdier, der stemmer overens med tidens og stedets opfattelse af, hvad det vil sig at være dannet. Dannelse betyder formning, man bliver formet efter de værdier, der passer til den kultur man lever i, hvilket betyder, at man bliver dannet, uanset hvor man vokser op, og dannelsesprocessen er en konstant proces. Forskellen her er, de dannelsesidealer der opstilles, dermed ment at dannelse er en variabel, der veksler fra sted til sted.

*Wolfgang Klafki*

Klafkis tanker har sine rødder i den åndsvidenskabelige tradition. I denne tradition fremhæves områder som blandt andre kultur, sprog, historie og etik, som redskaber til at forstå og fortolke mennesket og dets verden. Jeg fremhæver Klafki idet hans dannelsese teori er dominerende i nyere dansk dannelses tænkning i folkeskolen.

Ifølge Klafki må dannelses tænkning grundlæggende orientere sig imod et demokratisk, konsekvent frit og socialt samfund. Et menneske som skal opdrages til sådan et samfund må være i stand til, at varetage sine borgerrettigheder. Når man taler om Klafki i undervisningssammenhænge, er det værd at bide mærke i hans dannelsesideal *Handlekompetence*. Idet man gennem arbejdet med dette ideal kvalificerer eleverne til, at træde ind i deltagerrollen. Man gør, så at sige, eleverne til deltagere frem for tilskuere. Måder at arbejde med dette ideal i undervisningen på, kunne være gennem gruppearbejde, arbejde med åbne spørgsmål, diskussioner, at bevæge undervisningen væk fra den traditionelle tavleundervisning, projektorienteret arbejde med læreren som vejleder, mm. Ved at arbejde på disse måder, giver man eleverne en god mulighed for, at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, man undgår parallelismetendensen (Graf, 2004 s. 26-27).

Klafkis dannelsese teori skal ses som en syntese der bygger på tidligere dannelsese teorier om material – og formel dannelse. Førhen favoriserede man enten den ene eller den anden. Det betyder, at hvis man arbejder udfra et materialt dannelsessyn vil indholdet være betonet af verden, og et formelt dannelsessyn tilskriver mennesket som omdrejningspunkt. Ifølge Klafki kan man ikke vælge en fra og en anden til, idet al dannelse altid vil bære præg af begge dele. Klafkis første forsøg på sammentænkning af de to dannelsessyn, den kategoriale dannelse, mødte kritik og i midten af

1980'erne og han udviklede da et nyt dannelseskoncept, der fastholder samspillet mellem mennesket og verden.

Dannelse skal tænkes sammen i tre grundlæggende evner; **selvbestemmelse** – evnen til at bestemme over egne etiske, økonomiske, politiske og religiøse holdninger og meninger, **medbestemmelse** – evnen til at deltage i fælles kultur og politisk offentlighed og **solidaritet** – evnen til at gøre en indsats for de svage og udsatte i samfundet.

Ove rfor disse, kan man da opstille en række almene nøgleproblemer hvorigennem eleverne kan erhverve sig indsigt og handlingskompetencer som skal bruges i deltagelsen af et fælles samfund (Korsgaard, 2008 s. 60-62). Dannelse skal altså, ifølge Klafki, styrke eleverne i deres muligheder for at deltage i fællesskabet som kvalificerede medborgere.

## Empiri og analyse.

Som empiri har jeg, som tidligere nævnt, udvalgt fem lærebøger med tilhørende lærervejledninger, fra tre forskellige lærebog systemer. Jeg vælger ikke at anonymisere lærebøgerne da disse er offentlig tilgængelig og findes på mange danske folkeskoler. De udvalgte lærebøger henvender sig til folkeskolens ældste klasser, det vil, i dette tilfælde, sige 8 og 9. klasse. Jeg vil undersøge om, og hvordan lærebøgerne, benytter den kontrafaktiske historieske fortælling. Jeg begynder med, at kigge på bøgernes opbygning, er de tematisk, emne eller kronologisk opbygget, derefter kigger jeg efter den kontrafaktiske historieske fortælling.

### Lærebog Systemet. HISTORIE.

*Lærebog HISTORIE 8. klasse.*

Systemet hedder Historie og er udgivet af Gyldendal og henvender sig til 8. klasse. Grundbog samt lærervejledning er udgivet i 2009. altså samtidig med at historiefaget får nye Fælles Mål. Bogen er temaopdelte. Der er 4. hovedkapitler, med hver deres tema, med hver deres emner. Hvert kaptiel har sin egen forfatter, hvilket at bogen har fire forfattere. Hvert tema starter med en tidstavle, der viser vigtige årstal, i kronologisk rækkefølge, der er i pågældende tema. Til sidst, under hvert tema,



KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

er der oplysninger om, hvad der videre skete, hvordan man kan arbejde videre, samt hvordan man kan arbejde med historie. Systemet arbejder meget med kilder og kildekritik. Der er meget få egentlige kanonpunkter. De tekster der er i bogen er kundskabsgivende uden nogen historisk, endsige kontrafaktisk fortælling. Men kigger man på de undertemaer, der hedder "**At arbejde med historie**" åbner der sig et væld af muligheder for at arbejde med historie, på forskellig vis. På side 186 – 187. under emnet "**At arbejde med historie**" er der rig mulighed for at arbejde med den kontrafaktiske fortælling. På side 186, er der en beskrivelse af hvad det kontrafaktiske er og kan. Der gives eksempel på, at historien ikke er som på film, hvor den ene hændelse fører til en anden, med en given konsekvens. Som eksempel på dette tager forfatteren udgangspunkt i ens hverdag. Han beskriver hvordan man, når man står op om morgenen, forventer ens dag vil blive, skole, fritidsaktivitet osv. Men når man ligger i sin seng om aftenen tænker på, at dagen ikke helt forløb som man forventede. Måske punkterede cyklen, det fik måske en anden konsekvens end den forventede, hvilket fører til spørgsmålet "Hvad nu, hvis? " På den måde illustrerer bogen, at historien ikke lineær, men at var der sket noget andet, var konsekvensen blevet en anden.

På side 187 præsenteres det kontrafaktiske begreb. Der beskrives hvilke kriterier, der gør sig gældende, hvis man vil arbejde med den kontrafaktiske metode. Forløbet skal være realistisk, man vurderer årsagerne til et historisk forløb, man bliver præsenteret for osv.

*Lærervejledningen til HISTORIE 8. klasse.*

Lærervejledningen er bygget op således, at den arbejder kun med kilderne, efter den kildekritiske metode. Den giver svar på de spørgsmål, der stilles til kilderne. Der er intet spor af den historiske fortælling eller den kontrafaktiske metode.

*Lærebog. HISTORIE 9 klasse.*

Denne del systemet er også udgivet fra forlaget Gyldendal, og er udgivet i 2009. For at dette ikke skal blive en lang gentagelse af det forrige, skal det bare HISTORIE 9. klasse er opbygget på nøjagtig samme måde som HISTORIE 8. (Det samme gælder lærervejledningen) dog med den lille forskel, at den kontrafaktiske metode findes på side 142 – 143. og det forudsættes, at du allerede har stiftet bekendtskab med det kontrafaktiske i HISTORIE 8. klasse. Der er ingen eksempler på hvad den

kontrafaktiske metode kan og er. De regler, der gælder for den kontrafaktiske historiske fortælling uddybes blot. I denne bog har også fire forfattere, en til hvert tema.

*Analyse af HISTORIE 8 og 9.klasse.*

Systemets grundbøger giver et væld af metoder for at arbejde med historie. Systemet levede op til mine forventninger, som beskrevet i min problemstilling. Systemet giver de ældste klasser mulighed for at arbejde med den kontrafaktiske metode, herunder den kontrafaktiske historiske fortælling. Hvilket lever op til Fælles Måls anvisninger til (se indledning), at der bør arbejdes med den kontrafaktiske historiske fortælling. Dette er dog ikke et krav, men blot en anvisning til, hvordan der ellers kan arbejdes med historie. At systemet arbejder med fortælling og kontrafaktik, lever ligeledes op til Fælles Måls bestemmelser om at arbejde med historisk bevidsthed (se tidligere afsnit).

Alt taget i betragtning mener jeg, at systemet er et godt arbejdsredskab både for elever og lærere, idet grundbogen giver mulighed for at arbejde, med et væld af metoder. Systemet arbejder på en måde, der ligger i tråd med Fælles Måls bestemmelser. Lærervejledningen er, efter min mening, lidt kedelig. Men den er udmærket som en slags facitliste til de forskellige kilder, der er i grundbogen. En forfatter, der går igen i begge bøger er Jens Aage Poulsen. Jeg kan i sagens natur ikke sige noget om hvorvidt den kontrafaktiske historiske fortælling, er nævnt i de foregående bind af systemet, da jeg kun har undersøgt 2 af systemets bind.

**Lærebog systemet Klar, parat, historie.**

*Klar, parat, historie! Grundbog 8. klasse.*

Systemet er udgivet af forlaget Alinea Grundbog og lærervejledning er skrevet i 2011. Grundbogen er ikke temaopdelt, men bygget op over 42 forskellige emner, hvor seks af dem er kanonpunkter. I lærervejledningen er det nævnt, at hele systemet er bygget op over kanonpunkterne. Der er ingen tidstavler/linjer. Bogen har 2 forfattere og det er ikke til at se, hvem der har skrevet hvad. Bogen er kundskabsgivende og der er ingen arbejdsopgaver i grundbogen. Bogen er uddybende i sin gennemgang af stoffet. Der er ingen historisk eller kontrafaktisk fortælling. Bogen er baseret på fakta. Fra et fortælling - og kontrafaktisk synspunkt, der ikke noget at komme efter i grundbogen. Sproget i bogen er let læseligt.

*Lærervejledning. Klar, parat, historie. 8. klasse.*

Lærervejledningen beskriver hvordan grundbogen er bygget op. Den lister alle kanonpunkterne op i rækkefølge. Vejledningen uddyber de emner, der i grundbogen. Vejledningen er som grundbogen, kundskabsgivende, da den også er baseret på fakta. Der er heller ikke nævnt noget om den historiske – og kontrafaktiske fortælling. Endvidere består vejledningen af en række kopiark med spørgsmål til de forskellige emner, der behandles samt en tilhørende facitliste. Der nævnes dog til sidst i forordet at arbejdsforslagene ikke er bindende, men skolens faglige formål og de lokale læseplaner skal prioriteres højt. (Lærervejledning Klar, parat, historie 2011. s. 6.) Herefter er det op til den enkelte lærer, at finde de metoder, læreren finder mest velegnede.

*Klar, parat, historie! Grundbog 9. klasse.*

Grundbog og lærervejledning er udgivet fra forlaget Alinea i 2012. Grundbogen er opbygget på samme måde som den forrige. Den indeholder 36 emner, fem af dem er kanonpunkter. Ellers er det samme struktur som den forrige. For ikke at gentage mig selv for meget undlader jeg at sige mere om grundbogen.

*Lærervejledning. Klar, parat, historie 9. Klasse.*

Lærervejledningen er udgivet fra samme forlag og i samme år som grundbogen. Heller ikke i denne vejledning finder man spor af den kontrafaktiske historiske fortælling. Dog kommer vejledningen med samme anbefaling som i vejledningen fra 8. klasse. (Lærervejledning. Klar, parat, historie! 2012 s. 6.)

*Analyse af "Klar, parat, historie 8. og 9. klasse.*

Det er bemærkelsesværdigt, at lærerbog systemets grundbøger for 8. og 9. klasse, der er skrevet efter 2009 ikke beskæftiger sig med fortælling og kontrafaktik. Der er til gengæld lagt stor vægt på kanon, kanonpunkter og kronologi. Ud fra dette arbejdes der med elevernes historiebevidsthed med udgangspunkt i Klafkis kategoriale dannelsessteori. (Lærervejledning. Klar, parat, historie! 9. klasse s. 8)

**Lærebog systemet MELLEMLÆRE FORTID OG FREMTID 9. klasse. FRIHED OG FÆLLESSKAB.**

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER

FRIHED OG FÆLLESSKAB er en del af lærebog systemet MELLEM FORTID OG FREMTID. Er udgivet fra forlaget Alinea i 2010. Bogen og vejledning er henvendt til 9. klasse. Desværre har det ikke været muligt at fremskaffe bogen til 8. klasse. Grundbogen indeholder 4 temaer med hver deres underemner. Hvert tema har sin egen forfatter. Grundbogen er kundskabsgivende, og har i nogen grad lænet op ad kanonpunkterne, men der er ikke brugt meget plads til dem. Der er i grundbogen ingen spor af den kontrafaktiske historiske fortælling. Temaer og emner forekommer ikke kronologisk. Der er ingen tidslinje/tavle. Bogen beskæftiger sig med den nyere historie.

*Lærervejledning FRIHED OG FÆLLESSKAB 9. klasse.*

Lærervejledningen indeholder et forord, som de foregående lærervejledninger, der beskriver hvordan man bør benytte lærebogen. Den indeholder uddybende kommentarer til de enkelte temaer og emner. Derudover indeholder lærervejledningen en række kopiark der indeholder en række forslag til, hvordan der kan arbejdes med historiefaget. Interessant for min problemformulering er kopiarkene 7, 23, 39 og 54. De indeholder nemlig en række forslag til hvordan man kan arbejde med det kontrafaktiske. I hvert tema er der et forslag til hvordan man kan arbejde kontrafaktisk. Det er, efter min mening, temmelig flot. Ud over dette rummer kopiarkene en række forslag til hvordan der kan arbejdes med historisk bevidsthed, herunder elevfortællinger, historiske fortællinger og kontrafaktiske fortællinger.

*Analyse af FRIHED OG FÆLLESSKAB 9. klasse.*

Der er lagt en god portion vægt i arbejdet med det kontrafaktiske i lærervejledningen, til gengæld er det ikke nævnt i grundbogen. De arbejdsmetoder der præsenteres i vejledningen ligger i tråd med Fælles Måls bestemmelse om at arbejde med historie – og historisk bevidsthed. De kopiark, der arbejder med det kontrafaktiske, giver en god beskrivelse af hvad det kontrafaktiske er, og hvordan det skal gribes an. De bekræfter hvilke regler der skal overholdes. Grundbogens kundskaber fungerer fint med lærervejledningens historiebevidsthedsanskuelse. Men lærebogens forslag er ikke ment som bindende det er stadig op til den enkelte lærer at bruge metode, læreren finder bedst egnet til arbejdet med historie.

## **Konklusion.**

Det kan konkluderes, at over 50%, tre ud af fem systemer, arbejder med det kontrafaktiske. Hvilket er overensstemmelse med fælles Måls anvisninger. De systemer, der arbejder med det kontrafaktiske på en let og forståelig måde. Regler for det kontrafaktiske er uddybende beskrevet. Jeg kan ikke sige noget om andre systemer, end tre jeg har udvalgt. Derfor er det umuligt at sige noget om i hvor stort omfang, det kontrafaktiske spiller i det samlede udvalg af systemer. Dette er svagheden, da min undersøgelse ikke er repræsentativt for det samlede lærebog system, der til er min empiri alt for lille. Derfor skal man ikke tage for givet, at over 50% af lærebog systemerne beskæftiger sig med fortælling og kontrafaktik. Det er dog bemærkelsesværdigt, at et system k sig meget med det kontrafaktiske. I hver af grundbogens 4 temaer giver lærervejledningen mulighed for at arbejde med det kontrafaktiske. Det er ganske meget, hvis man ser det i forhold til de to andre systemer, hvor det ene dog også giver god mulighed for det kontrafaktiske spillerum. Jeg nævnte tidligere i denne BA, at jeg ikke ville finde ud af grunden til hvorfor systemerne er som de er. Jeg vil dog gætte, og det bliver et gæt, på hvorfor det ene system arbejder markant mere med det kontrafaktiske, end de andre. Jeg opdagede undervejs, at en af forfatterne til mit teoriafsnit om det kontrafaktiske, også er medforfatter til præcis det lærebog system. Men som sagt er det et rent gæt.

## **Perspektivering.**

Hvilke perspektiver er der så i, at lærebog systemer arbejder med fortælling og det kontrafaktiske. Ser man det i forhold til Fælles Mål, giver det god mening, at arbejde med disse to ting, da det er med til at give et syn på at historien ikke lineær, men en lang række af kausale forudsætninger, man kan afprøve. Man kan pille ved forskellige deviationspunkter, dog kun et af gangen, for at se om historien kunne have fået et andet udfald, end den gjorde. Dette er med til at styrke elevernes fantasi og indlevelsesevne, via den historiske bevidsthed og historiebevidsthed. Eleverne kan på den opdage, de er historieskabte og historieskabende, altså et produkt af historien. Ud over dette får de mulighed for via dette, at koble fortiden til nutiden for derfra at skabe forventninger til fremtiden. Det giver derfor god mening at bringe den kontrafaktiske fortælling og den historiske fortælling i spil i undervisningen. Men god indsigt i historien kræves det, hvis den kontrafaktiske fortælling skal

bringes i spil, derfor må man ikke glemme, at gode kundskaber og en vis historisk paratviden er en nødvendighed, både for den historiske fortælling, men især den kontrafaktiske fortælling, da den fordre en stor historisk viden.

## Litteraturliste.

Binderup, Thomas: **Den historiske fantasi. Et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår.** 1. udgave. Forlaget Klim, 2010.

Binderup, Thomas: **Historiebevidsthed i det moderne. Fortolkning, oplevelse og forventning.** 1.

Poulsen, Jens Aage: **Historieskabte såvel som historieskabende – 7 historiedidaktiske essays.** 1. udgave, 2. oplag. Dafolo Forlag, 2000.

Flensborg, Karin & Thonsgaard, Kirsten: **Tid til fortælling.** 1. udgave. Forlaget Klim, 2003.

Graf, Stefan Ting: **Wolfgang Klafkis dannelsese teori – En indføring.** KLIM, 2004.

Grubb, Ulrik M.fl. **HISTORIE 9.** Grundbog og lærervejledning 1. udgave 1. oplag Gyldendalske boghandel 2009.

Hansen, Ole Steen M.fl. **Historie 8.** Grundbog og lærervejledning. 1. udgave 1. oplag. Gyldendalske Boghandel 2009.

Hebsgaard, Niels Christian: **Hvad nu hvis?** Historie & samfundsfag Nr. 2. Juni 2005.

Hiim, Hilde & Hippe, Else: **Læring gennem oplevelse, forståelse og handling.** 2. udgave, 2. oplag. Gyldendal, 2010.

Hemmingsen, Søren Elmerdahl og Hostrup, Hans. **Klar, parat, historie!** Grundbog og lærervejledning 8. klasse. 1. udgave 1. oplag Alinea 2011.

Hemmingensen, Søren Elemerdahl og Hostrup, Hans. **Klar, parat, historie!** Grundbog og lærervejledning 9. klasse. 1. udgave, 1, oplag. Alinea 2012.

Klafki, Wolfgang: **DANNELSESTEORI OG DIDAKTIK – NYESTUDIER.** 3. udgave, 2 oplag forlaget Klim 2014.

Historielærerforeningen. Redaktion: Peder Wiben: **Historiedidaktik**. 1. udgave, 1. oplag. Forlaget Columbus, 2009.

Illeris, Knud: **Transformativ læring og identitet**. 1. udgave. Samfundslitteratur, 2013.

Imsen, Gunn: **Elevers verden – Indføring i pædagogisk psykologi**. 1. udgave, 2. oplag. Gyldendal, 2008.

Jensen, Bernard Eric: **Historiedidaktiske sonderinger. Bind 1**. Institut for historie og samfundsfag. Danmarks lærerhøjskole, 1994.

Jensen, Bernard Eric: **Historie – livsverden og fag**. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal, 2003.

Knudsen, Birgit M.fl. **MELLEM FORTID OG FREMTID 9. KLASSE**. Grundbog og lærervejledning 1. udgave, 1. oplag. Alinea 2010.

Korsgaard, Ove; Sigurdsson, Lakshmi; Skovmand, Keld: **Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?** 2. udgave. RPF – Religionspædagogisk Forlag, 2008.

Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk: **Gyldendals pædagogiske håndbog – otte tilgange til pædagogik**. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal, 2011.

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage: **Historiedidaktik**. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal, 2011.

Thomsen, Anders Holm: **Hvem ejer skolefaget historie?** Informations Forlag, 2008

Østergård, Uffe: **Hvad nu hvis?** Magasinet KRITIK 1997 Gyldendalske boghandel.

KONTRAFAKTISK FORTÆLLING I UNDERVISNINGSMATERIALER