



Professionshøjskolen Absalon

Bachelorprojekt historie - upload af opgave. Bachelor History - upload project

lv19p6Ba hi

Prædefineret information

Startdato:	10-04-2019 09:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
Slutdato:	27-05-2019 10:00		
SIS-kode:	208910		
Intern bedømmer:	Thomas Thomsen		

Deltager

Navn:	Louise Ladefoged-Olsen
Kandidatnr.:	66258 184173 jun 2019 15273 5024
PHA-id:	lv15s033@edu.pha.dk

Information fra deltager

Anslag - besvarelse *:	90237	Tro og love erklæring *:	Ja
Dansk titel *:	Elevers tidsforståelse		
Engelsk titel *:	Pupil's understanding of time		

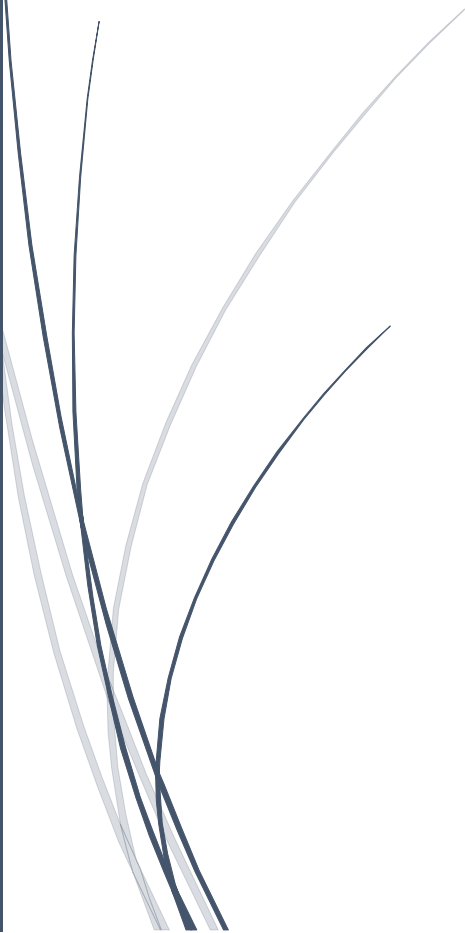
Gruppe

Gruppenavn:	Ida Leidecker Stenshøj & Louise Ladefoged-Olsen
Gruppenummer:	4
Øvrige medlemmer:	Ida Leidecker Stenshøj



Elevers tidsforståelse i relation til udvikling af historiebevidsthed

Bachelorprojekt 2019



Ida Leidecker Stenshøj & Louise Ladefoged-Olsen
PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

Indhold

Indledning	3
Undersøgellesdesign	5
Arbejdsspørgsmål	5
Videnskabsteoretisk tilgang	6
Metodologi og afgrænsning	6
Beskrivelse af undersøgelsesdesign	7
Kritisk blik på undersøgelsesdesign	9
Analysebegreber og deres teoretiske kontekst	10
Elevs historieforståelse: udviklingspsykologisk ramme	10
Nøglebegreber og kilder	11
Historisk tænkning	12
Forsøg på en definition af tid i historie	13
Historiebevidsthed	14
Analyse	15
Forenklede Fælles Mål	15
Informanterne	16
Historieforståelse	17
Tidsforståelse	18
Historisk tænkning	23
Historiebevidsthed	28
Sammenfatning af analyse	32
Historiefaget i fokus	32
Diskussion	33
Konklusion	37
Perspektivering	38

Bibliografi	41
Bilag	43
Bilag 1: Interviewguides - eleverne.....	43
Bilag 2: Interviewguide - lærer	44
Bilag 3 - Guidepost.....	45
Bilag 4 - Kildegransking	47
Bilag 5 - Eksempel på et synoptisk rammeværk	48
Bilag 6 - Historiefaget i fokus	51

Indledning

“Børnene [er] først kun lige for et par år siden blevet store nok til at kunne færdes alene ude i trafikken, fordi det er først der, de kan overskue trafikken. Ja undskyld mig, men hvad fanden får os så egentlig også til at tro, at de kan overskue, hvad der skete for over 500 år siden?”

(Lone, historielærer for 5. klasse)

Tid er i sig selv et abstrakt begreb, som der endnu ikke foreligger en endegyldig definition af.

I Martin Heideggers hovedværk, “Sein und Zeit”, berøres tid og tidslighed ud fra et eksistensfænomenologisk perspektiv, som en del af menneskets *dasein* (tilstedeværen) eller eksistens. Menneskets eksistensbevidsthed og historicitet muliggør vor forståelse af fortid, erkendelse af nutid og forventning til fremtid, som ofte baserer sig på erfaringer fra fortiden. (Heidegger, 2007).

I denne opgave beskæftiger vi os ikke med elevernes fornemmelse for varigheden af minutter og timer, men snarere for hvordan tid tilgås i en historiefaglig kontekst. I fagformål for historiefaget oplyses det, at eleverne skal opnå en sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og blive fortrolige med dansk kultur og historie, samt at:

“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.” (UVM, 2019)

Endvidere står der, at elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på at skabe forståelse for, hvorledes de selv og deres samfund er historieskabte.

Denne opgave er inspireret af vores seneste praktikperiode, hvor vi bl.a. underviste i historie i en 5.- og 6. klasse. I vores refleksioner over egen praksis fandt vi det udfordrende at understøtte og måle udviklingen af elevernes historiebevidsthed.

Vi observerede elevernes tilgang til tekster og andet materiale omkring emnet Vikingetiden, og konstaterede en gennemgående udfordring blandt eleverne i forhold til at begribe det historiske tidsaspekt.

Ovenstående leder os hen til følgende problemformulering:

Hvordan forstår elever på mellemtrinnet historiske begreber relateret til tid i arbejdet mod en historisk bevidsthed, og hvilke udfordringer afstedkommer arbejdet med tid i historiefaget for mellemtrinselever?

For at kunne undersøge elevernes forståelse af tid i historiefaget, må vi først definere de parametre, på hvilke vi kan søge at måle elevernes historiske tidsforståelse og bevidsthed. Vi har ladet os inspirere af Seixas og Mortons ”The Big Six - Historical Thinking Concepts.”

Ifølge Seixas og Morton er The Big Six, seks koncepter for historisk tænkning, som, hvis opfyldt, udgør en historisk bevidsthed. Til hvert koncept er formuleret *guideposts*, som kan anvendes som pejlemærke for lærere og undervisere til at se dybden af elevernes historiebevidsthed (Seixas og Morton, 2013).

Vi har taget udgangspunkt i to af koncepterne, som vi mener er særligt relaterede til arbejdet med tid i historiefaget: *Kontinuitet og forandring* og *Historisk perspektiv*. Vi har udvalgt disse koncepter, da disse fordre en forståelse af menneskeskabte periodiseringer og tidsmæssige rammer, samt evnen til at søge forståelse for begivenheder og historiske aktører ud fra den givne samtid. Vi vil skitsere vores bud på en egentlig definition af tid i historie under begrebsafklaringer.

Vi har udformet vores forståelse af tid i historie ud fra The Big Six, da denne non-lineære model både skitsere de udfordringer, som flere elever står med, og beskriver hvorledes eleverne kan demonstrere at være kompetente historiebrugere.

I det følgende forsøger vi ikke at rette kritik af historiefaget styringsdokumenter, idet vi ud fra styringsdokumenterne anser faget som skolens uddannelsesmæssige opgave, i kraft af politiske bestemmelser, og som derfor ikke står til at diskutere. Det er derfor vores sigte at beskrive en optimal praksis indenfor disse rammer.

Undersøgelsesdesign

Vi vil i det følgende afsnit redegøre for de undersøgelsesspørgsmål, som vi har udledt af vores overordnede problemformulering. Dernæst vil vi med udgangspunkt i disse gøre rede for det videnskabsteoretiske fundament for vores undersøgelser, samt beskrive hvorledes vi har forsøgt at omsætte denne teori til praksis. Endvidere vil vi se på undersøgelsens begrænsninger og validitet.

Arbejdsspørgsmål

Vi har valgt ovenstående problemformulering, som består af to delspørgsmål, hvoraf det første kan ses som overvejende redegørende eller beskrivende, mens andet delspørgsmål er af vurderende karakter. Spørgsmålet om udfordringer i arbejdet med tid i historiefaget, fordrer en undersøgelse af elevernes forståelse af tid i historiefaget. En sådan undersøgelse er nødvendig for at opnå en nuanceret viden om elevernes mulige begrænsninger og udfordringer i forhold til tidsaspektet, uden hvilken understøttende didaktiske tiltag ikke kan valideres eller evalueres effektivt.

Vi vil foruden at beskrive elevernes tidsforståelse søge at skabe bindeled fra undersøgelsens mikroperspektiv til et makroperspektiv ved at sætte fokus på de udfordringer, som opstår i arbejdet med et abstrakt begreb som tid. Dette gør vi ved at undersøge en eventuel sammenhæng mellem disse udfordringer og elevernes klassetrin, ud fra en hypotese om en aldersbetinget, kognitiv begrænsning for de yngste elever på mellemtrinnet.

I udvidelsen af vores undersøgelse har vi arbejdet ud fra følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvor væsentlig er elevernes forståelse af tid i historiefaget, i forhold til at opnå historisk bevidsthed?
- Hvorledes oplever eleverne det abstrakte tidsaspekt i historiefaget som en udfordring, og kan der påvises en sammenhæng mellem disse og elevernes alder?
- Hvordan påvirker lærerens fagdidaktiske perspektiv og tilvalg elevernes muligheder for at opnå historisk tidsforståelse?
- Er der overensstemmelse mellem kravene til elevers kompetencer fra Forenklede Fælles Mål og den egentlige mulige praksis i undervisningen?
- Hvordan imødekommer vi, som kommende historielærere, udfordringer relateret til elevernes forståelse af tid?

Undersøgelsen fokuserer således ikke på elevernes tidsforståelse alene eller implementeringen af understøttende didaktikker i undervisningen, men på samspillet mellem elevernes tidsforståelse, lærerens stilladserende praksisser og undervisningsministeriets vejledende mål frem mod udviklingen af elevernes historiebevidsthed.

Videnskabsteoretisk tilgang

Som det fremgår af vores problemformulering, vil vi undersøge elevernes forståelse af tid som anvendeligt begreb i historieundervisningen. Elevernes tidsforståelse og historiebevidsthed, som begreb, befinder sig ikke nødvendigvis på et direkte epistemologisk forhold, idet elevernes arbejde med historiske tidsbegreber i undervisningen er situeret, konstruktivistisk og dynamisk. Vores undersøgelser baserer sig på elevernes aktuelle, individuelle oplevelser af arbejdet med tid i historieundervisning forud for vores interviews.

Vores ontologiske ståsted og videnskabsteoretiske tilgang kombinerer hermeneutisk socialkonstruktivisme og fænomenologi, idet elevernes tidsforståelse, set ud fra præmissen om den konstruktivistiske ontologi, må befinde sig mellem den fænomenologiske og konstruktivistiske videnskabsteori (Petersen og Christoffersen, 2017).

Vores epistemologiske tilgang bygger på en rationalistisk tilgang til vores hypotese om, at de yngste elever på mellemtrinnet har en aldersbetinget, neurologisk begrænsning for arbejdet med abstrakte tidsbegreber.

Den fænomenologiske og kvalitative tilgang, som vores empiriske undersøgelser baserer sig på, udfordrer reliabiliteten, idet subjektive skøn og holdninger tillægges validitet, men ikke kan efterprøves med nøjagtigt samme resultat. Vores måde at stille en givent spørgsmål, den præsentation af atmosfære og informanternes oplevelse af stemningen kan ikke genskabes og vil dermed medføre variationer i lignende interviews.

Metodologi og afgrænsning

Vi har valgt en kvalitativ undersøgelsesform for at opnå en mere dybdegående forståelse af de processer, som gør sig gældende i forhold til arbejdet med elevernes historiebevidsthed og tidsforståelse. Vi vil undersøge mellemtrinselevs forståelse af tidsbegreber i historieundervisningen, herunder deres komprehension af fortiden, og hvordan de opfatter historien i et nutidsperspektiv, samt hvorledes de kan omsætte deres refleksioner til hypoteser om fremtiden.

Vi ønsker, gennem vores undersøgelser, at få et mere nuanceret billede af de problematikker, som henholdsvis elever og lærere, oplever i forbindelse med abstrakte begreber i historiefaget. Et kvantitativt undersøgelsesdesign kunne med fordel anvendes til at se på udbredelsen af de problematikker, som bliver berørt i vores interviews, og dermed til at validere vores valgte problemformulering. Vi har imidlertid undladt at udbygge vores undersøgelser med en kvantitativ tilgang, idet vores undersøgelser primært fokuserer på elevernes individuelle oplevelser af deres læringsprocesser i arbejdet med historiske nøglebegreber. Endvidere vil vi søge indsigt i lærernes didaktiske og professionelle overvejelser i henhold til arbejdet med udvikling af elevernes historiebevidst, samt hvorledes de oplever udfordringer relateret til elevernes tidsforståelse i historiefaget.

Beskrivelse af undersøgelsesdesign

Vi har valgt at udføre observationsbaserede interviews, idet vi med denne type interview kan kombinere konkrete observationer fra en undervisningssituation med semistrukturerede interview. Med et observationsbaseret interview, kan vi observere lærernes og elevernes handlinger i en konkret undervisningssituation, og samtidig opnå indsigt i deres tankevirksomhed, hvorfor denne metode kan bidrage til en mere fyldestgørende besvarelse af vores problemformulering. Forud for observationerne af klassernes undervisning har vi udformet en interviewguide, som skal sikre, at der indhentes information om de samme emner fra de forskellige informanter. Endvidere vil vi udforme relevante spørgsmål med udgangspunkt i vores observationer.

For at opnå en vis bredde og reliabilitet i vores empiriske undersøgelser har vi udvalgt fire mellemtrinsskoler fra henholdsvis to folkeskoler og en privatskole, til undersøgelse af vores hypotese. Ved at gennemføre vores undersøgelse på flere skoler får vi et mere nuanceret datamateriale, om end det tilføjer flere variabler, der ligeledes kan påvirke undersøgelsens reliabilitet. Vi har udvalgt klasser fra henholdsvis 4., 5. og 6. klassetrin, samt en klasse bestående af både 6. og 7. klasses elever, som vi benævner *niveauklassen*, ud fra ønsket om at undersøge, hvordan elever på mellemtrinnet udvikler abstrakt tankegang og forståelse af tid i historie. Efter aftale med de fire skoler, har vi observeret undervisningen i de fire klasser og udformet relevante spørgsmål til de efterfølgende interviews. Vi udvalgte to elever som informanter fra hver klasse, ud fra et kriterium om en god faglig forståelse og nogenlunde lige kønsfordeling. Kriteriet om god faglig forståelse er valgt, fordi vi i undersøger, hvorvidt elevernes tidsforståelse er genstand for udfordringer i undervisning, og dette ”for let” kunne påvises hvis elevinformanterne var blandt

klassens fagligt udfordrede . De fire interviewede lærere er en blanding af uddannede og ikke uddannede linjefagslærere i historie, som har mellem 3 og 35 års undervisningserfaring.

For at sikre en grundig beskrivelse og analyse af vores empiri har vi valgt kun at interviewe 2 elever fra hver klasse, idet den kvalitative metode har ambitioner om at se på, hvordan den interviewedes oplevelser kan tage sig ud fra forskellige positioner og perspektiver. Ifølge Kit Stender Petersen og Ditte Dalum Christoffersen kan det være en fordel at begrænse antallet af informanter, således at det bliver lettere at lave en uddybende og nuanceret analyse af empirien (Petersen og Christoffersen, 2017).

Vi er bevidste om, at vores informanter udgør et lille datamateriale, hvorfor vi ikke kan drage generelle konklusioner. Ydermere er vi bevidste om, at vi ikke kan konkludere at vores empiriske undersøgelser er repræsentative ud fra dette datamateriale.

Vores undersøgelse blev udført i de fire klasser på følgende måde:

- Observation af historieundervisningen
- Interview med udvalgte elever vha. en interviewguide (Bilag 1)
- Interview af læreren vha. en interviewguide (Bilag 2)

Observationerne blev gennemført som direkte, ustrukturerede observationer med fokus på lærernes undervisningsmetode og elevernes deltagelse i undervisningen. Vi valgte denne metode, da observationerne ikke skulle bruges som selvstændig empiri, men som grundlag og referenceramme for de efterfølgende interviews. Endvidere kunne denne metode bruges til at vurdere, om lærerne udtrykte sig om deres reelle eller ideelle praksis i forbindelse med interviewet (Aarhus universitet, 2019).

I forlængelse af vores observationerne i de fire klasser gennemførte vi separate interviews med de udvalgte elever og lærere. Interviewene blev gennemført som semistrukturerede interviews med udgangspunkt i interviewguiden og observationer fra undervisningen, med fokus på informanternes egne oplevelser og forståelser. Spørgsmålene i vores interviewguide blev udarbejdet ud fra Seixas og Mortons guideposts og vores udvalgte koncepter til historisk tænkning (Bilag 3).

Hensigten med observationsbaserede interviews har været at udbygge og kvalificere interviewene, da vi med interviewet alene ikke ville have mulighed for at fokusere på konkrete situationer fra undervisningen.

Kritisk blik på undersøgelsesdesign

Kvalitative undersøgelser har ofte en høj indre validitet, i kraft af et subjektivt ”objekt”, som er informanten og dennes oplevelser, intentioner og forståelser. Samtidig har kvalitative undersøgelser en lav reliabilitet grundet resultaternes svære generaliserbarhed, som er karakteristisk for den fænomenologiske tilgang. Informantgruppe er lille og kan dermed ikke give et bredt funderet datamateriale, og der kan derfor ikke udledes evidens af undersøgelserne, da de indsamlede data ikke kan generaliseres, og der ej heller kan føres bevis for at informanternes livsverdener er repræsentative for populationen (Aarhus universitet, 2019).

Vores empiriske undersøgelser er ligeledes udfordret på reliabiliteten, da det sparsomme datamateriale ikke muliggøre almen gyldige konklusioner, trods vores forsøg på at udvælge og undersøge et informantfelt, som kan vise tendenser for en bredere population. Vi formoder, at vores undersøgelser kan give et billede af, hvorledes der, selv i et lille udvalg af populationen, kan ses tendenser for entydige eller forskelligartede holdninger, eksempelvis til hvornår noget bliver historie, eller hvorledes de opstillede krav for FFM er opnåelige på mellemtrinnet.

Vi vil i denne kvalitative undersøgelse ikke få kendskab til alle elevernes tanker og holdninger til undervisningen, samt hvorvidt alle elever føler sig inkluderet. Ligeledes kan lærernes svar være styret af forskellige faktorer, såsom et ønske om at portrættere sig selv og sin undervisning på en given måde eller et ydre pres, eksempelvis fra ledelsen, om ikke at udstille skolen eller dens elever på problematisk vis. Endvidere kunne informanterne påvirkes af vores betoning og måde at stille spørgsmål, dersom spørgsmålene kan være blevet opfattet som ledende. Ydermere kunne vores tilstedeværelse i klasserummet også have indflydelse på elevernes koncentration og handlinger.

Analysebegreber og deres teoretiske kontekst

I det følgende afsnit vil vi redegøre for historiefaglige begreber, som står centralt i vores analyse. I henhold til vores problemformulering, som fokuserer på forholdet mellem elevernes evne til at forstå tid i en historiefaglig kontekst, samt historiske begreber relateret til tid, og udviklingen af deres historiebevidsthed, finder vi det naturligt at fokusere det teoretiske begrebsapparat på netop disse to begreber: tid (i historie) og historiebevidsthed.

Vi foretager den bevidste afgrænsning af tidsbegrebet til en historiefaglig kontekst med det formål at bevæge os i et begrebsfelt relateret til den historiedidaktiske praksis. Begrebet historiebevidsthed har floreret, som en mere eller mindre central del af historiedidaktikken siden 1980'erne, hvor blandt andre den tyske historiker, Jörn Rüsen, var fortaler for en ny historiedidaktik med fokus på elevers kognitive forståelse af fortiden.

Vores undersøgelser af elevers tidsforståelse leder os ligeledes til en undersøgelse af elevers kognitive formåen ud fra alders og udviklingsbetingede faktorer.

Eksempelvis anvender vi Christian Noacks formuleringer om aldersbetingede niveauer af kognition. Hans forskning baserer sig i højere grad på biologiske faktorer, og mens vi er bevidste om risikoen for at fremtvinge tværfaglige, teoretiske overensstemmelser mellem udviklingsteorier og vores historiedidaktiske undersøgelser, tillader vi os at fastholde vores afgrænsning af tidsforståelser til de relevante for det historiefaglige felt.

Elevers historieforståelse: udviklingspsykologisk ramme

Starten af det 20'ende århundredes reformpædagogiske strømninger, som betonedede vigtigheden af at tage afsæt i barnets kognitive udvikling, affødte en didaktisk interesse for elevernes historieforståelse. Den schweiziske psykolog, Jean Piaget, formulerede 4 faser for udviklingen af barnets kognitive operationer. Piaget viste en progressiv kognitiv udvikling, hvor barnet går fra et egocentreret verdensperspektiv, uden evne til at operere med tid separat fra rum (sted), til i *den formelt operationelle fase* - fra ca. 12. leveår - at begynde udviklingen af evnen til abstrakt tænkning. Derefter skulle barnet kunne operere med abstrakte forhold, såsom tid og se samspil mellem fortid, nutid og fremtid, såvel som reflektere over og diskutere normer, værdier og udsagn. Med Piagets faser som belæg, var det frem til 1970'erne en almindelig opfattelse, at eleverne først var i stand til at reflektere på et formelt-operationelt plan fra 15-16-års-alderen. Derved herskede der blandt fagdidaktikere en udbredt opfattelse af at grundskoleelever ikke var i stand til at analysere kilder og arbejde problemorienteret (Pietras og Poulsen, 2016).

Piagets teori er sidenhen blevet kritiseret for at negligere de kulturelle, sociale og historiske omstændigheders betydning for individets kognitive udvikling.

Med afsæt i Piagets udviklingsfaser har den tyske pædagogiske forsker, Christian Noack, forsøgt at inddele barnets udvikling af historisk bevidsthed i fem trin. Trin 4, *Kritisk-reflekterende*, opnås først omkring 17-års-alderen, og defineres som det trin, hvor den unge bliver i stand til at forholde sig kritisk til egen forståelse og se historiske begivenheder ud fra periodens præmisser.

Noacks model kan problematiseres for at vægte biologisk modning, samt for at være aldersspecifik. Selv antyder Noack enkelte undervisningsmæssige konsekvenser af sin teori. Der er endnu ikke fundet empirisk belæg for modellens gyldighed, og såfremt Noacks model skulle findes handlingsanvisende for praksis, kan der stilles spørgsmål ved, hvorvidt der er muligt at undervise lødigt i historiefaget i grundskolen (Pietras og Poulsen, 2016).

Nøglebegreber og kilder

Historiefaget indeholder to begrebsformer: Indholds- og Metabegreber. Indholdsbegreber dækker over ord som konge, demokrati og bonde og betegnes som elevernes førsteordensviden. Disse historiske begreber kan ændre betydning, idet de er afhængig af hvilken kontekst og tidsperiode de anvendes i. Historiefagets metabegreber betegnes som kilder, historisk beretning, årsag og empati - også kaldet nøglebegreber eller andenordensviden. Lund beskriver, med afsæt i Seixas og Mortons *The Big Six*, hvorledes der opnås størst mulig progression i historiefaget. Elevernes muligheder for at tænke i sammenhænge er afhængig af, at eleverne øger deres kundskab og forståelse af nøglebegreber, for at udvikle en historiebevidsthed. Der skelnes mellem to former for kundskab: "vite at"- og "vite hvordan". Lund benævner, at sidstnævnte burde have en mere central plads i historiefaget. "Vite at"-kundskab kan f.eks. styrkes ved den historiske fortælling, som er et narrativ, der skal give sammenhængskraft og mening til fortidens isolerede hændelser, både i den store og lille historie (Lund, 2017).

Lund mener, at eleverne skal væk fra en forståelse af historien som færdig, nedskrevet viden og i stedet skal "do history". Eleverne skal lære hvordan historisk viden bliver til, ved selv at praktisere og bruge kilder i historieundervisningen. Lund beskriver, med henvisning til Sam Wineburg, at elevers manglende viden om at anvende primærkilder i en større historisk sammenhæng kan tilskrives, at historisk tænkning går mod den menneskeligt naturlige tænkning. Wineburg har konkluderet, at den naturlige måde at tænke på er uhistorisk, idet vi altid forstår fortiden ud fra vores egen samtid. Lund kalder denne uhistoriske forståelse for «nåtids-isme» (presentisme) (Ibid.).

Ifølge Lund skal den historiske tænkning styrkes ved at give eleverne indsigt i fagets metoder på alle klassetrin og niveauer. Kildebegrebet er funktionelt, og det er derfor vigtigt, at eleverne får en forståelse af, at alt materiale, som kan besvare spørgsmål om fortiden, er mulige kilder.

I FFM er kildearbejde et ud af tre kompetenceområder, med *kronologi og overblik* og *Historiebrug* som de øvrige.

Ifølge Lund vil et kronologisk overblik være for abstrakt og højst resultere i lidt spredt viden om forskellige begivenheder. Hvis eleverne skal opnå en forståelse af historiefaget gennem arbejdet med kilder, skal det trænes gennem hele elevens skolegang (Lund, 2017).

Lund er inspireret af Denis Shemilts vejledning til elevers kildeforståelse. Vejledningen skal give læreren redskaber til at vurdere elevernes evner i arbejdet med kilder, således at arbejdet med disse kan tilpasses elevens niveau (Bilag 4).

Historisk tænkning

Peter Seixas og Tom Morton har udformet 6 koncepter for historisk tænkning (The Big Six), heriblandt *Kontinuitet og Forandring* og *Historisk Perspektiv*.

“Understanding and communicating what happened in the huge, infinite past - across regions, across population, and across centuries - requires vast simplification. The chronicle, a simple list of events in the chronological order in which they happened, is a starting point in making sense of the past.” (Seixas og Morton, 2013)

Periodebaseret emnearbejde er ofte en central del af historieundervisningen i grundskolen, hvilket kan give eleverne et billede af, at historiske perioder er universelle og absolutte, samt at én historiske begivenhed opstår som direkte følge af en anden begivenhed, eller på baggrund af enkelte aktørers intentionelle handlinger (Pietras og Poulsen, 2016)

Denne fremstilling kan give et fejlagtigt billede af, at der ikke er hændt noget betydningsfuldt uden for de perioder, som berøres i historiebøgerne. Historieundervisningen må tilrettelægges således, at eleverne bevidstgøres om, at periodiseringer af fortiden er skabt i eftertiden, samt en forståelse for forandringer ikke er gjort med en enkelt begivenhed, men foregår som længere processer. (Ibid.).

“Not fully understanding, however, is not bad history. Inferences need not been thrown out because we are not quite sure if they are true. After all, it is impossible to know for absolute certain what other people are thinking, even in the present.” (Seixas og Morton, 2013)

Nutidens øjne kan anskue fortidens samfundsstrukturer, problemstillinger og aktører og ud fra nutidige værdier, normer og overbevisninger konkludere, at fortidens mennesker var af ringere begavelse og nær foruden moral. Den form for presentisme vil imidlertid ikke føre til at en retvisende forståelse af fortidens aktører og samfund.

Ifølge Seixas og Morton må man forsøge at sætte sig selv i aktørernes sted for at kunne se på deres handlinger og udtalelser ud fra datidens præmisser. Det er dog ikke ensbetydende med, at man skal søge at sympatisere med de historiske aktører, ej heller hævde at kunne redegøre for deres tanker og bevæggrunde, såfremt disse ikke dokumenteres af primærkilder. Nogle følelser er universelle, og det kan derfor med rimelighed antages at personer i fortiden også har følt disse, men bør gøres med varsomhed. Desuagtet er der grund til at forsøge at sætte sig ind i aktørernes tankegang, for at forstå historien.

“The act of acknowledgement the limitations to what we can know about the past is a sign of healthy historical thinking. The acknowledgement allows historians to make inferences, without which we would be unable to understand history.” (Ibid.)

Forsøg på en definition af tid i historie

Som tidligere nævnt, er tid et særdeles abstrakt begreb, som der endnu ikke foreligger en endegyldig, eksplicit definition på. Betydningen af tid og tidsforståelse i historiefaget kan ikke underkendes, da fortid, nutid og fremtid står som centrale begreber. Vi har tidligere nævnt at vores definition af tid i historie er inspireret af koncepter fra The Big Six for tilegnelse af historisk tænkning. Med udgangspunkt i koncepterne, *Kontinuitet og forandring* og *Historisk perspektiv*, samt de tilhørende guideposts, kan tid i historie defineres som en foranderlig proces, som, alt efter perspektiv, konstant rummer frem- og tilbagegang. Forandringer sker med varierende hastigheder og mønstre, og begrebet *brud* kan anvendes, når disse hastigheder og mønstre ændres.

Essentielt for arbejdet med tid i historie er også forståelsen af, at periodiseringen af historien sker i eftertiden. Ligeledes må man have kendskab til forskellige verdenssyn og opfattelser af værdi, tro og normer i nutiden, såvel som i de af tidligere perioder.

Historiske aktører bør ses ud fra deres tidsmæssige og historiske kontekst for at undgå presentisme, og disse aktører bør undersøges og beskrives ud fra evidens, med bevidstheden om at tro portrættering ikke er mulig. Ydermere må aktørernes forholdemåde til i en given historisk begivenhed, i hvilken de optræder, undersøges i det omfang det er muligt, for at opnå en forståelse for den aktuelle begivenhed (Seixas og Morton, 2013).

Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er grundlæggende et eksistentielt begreb, som omhandler, hvordan historieundervisningen skal tilrettelægges. Den tyske historiedidaktiker professor Karl-Ernst Jeismann definerer historiebevidsthed som *“mere end blot viden om eller interesse for historie. Det er bevidstheden om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventninger”* (Pietras & Poulsen, 2016).

Samspillet mellem de tre tidsdimensioner påvirkes af hinanden. Tolkningen af fortiden påvirkes af vores forståelse af nutiden og giver en forventning om fremtiden. Disse defineres som fortids(for)tolkninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger. Da tolkninger, forståelse og forventninger bygger på mere varierende kognitive processer, kan det imidlertid være mere rimeligt at tale om ‘opfattelser af samspil’ mellem de tre tidsdimensioner (Ibid.).

Historiebevidsthed kan, som direkte handlingsanvisende for tilrettelæggelse og eksekvering af undervisningen, forekomme diffust og komplekst. Undertiden har flere historiedidaktikere søgt at præcisere begrebet historiebevidsthed, heriblandt Jörn Rüsen som definere historiebevidsthed som en mental proces, hvorigennem individet skaber en sammenhæng i tid på baggrund af dennes situerede historiske erfaringer og forventninger til den videre historie, samt individets etiske perspektiv på historien (Ibid.).

Rüsen har udviklet et typologi, med fire tilgange til at bruge og forstå historien: *Traditionel, Eksemplarisk, Kritisk og Genetisk type*. Vi beskriver de to første typer:

I den traditionelle type ses fortid, nutid og fremtid som sammenhængende, og der er ingen forskel mellem de tre tider. Fortællinger om fortiden anses som fundamentet for nutidens samfund, idet disse, helt ukritisk, findes at være sande gengivelser af fortiden. *“Historia vitae magistra”* betyder *”Historie er livets læremester.”* Dette kan ses som et eksempel på den eksemplariske type, der ligesom i den traditionelle type, antager, at fortiden kan klarlægges positivistisk. Fortidsfortællinger anses som kilde til destillering af transhistorie og dermed evigtgyldige eksempler til brug som rettesnor i nutiden (Ibid.).

Elevernes historiebevidsthed bliver, ifølge Erik Lund, mere kvalificeret, desto større kendskab eleverne har til fortiden. Dette kendskab skal bruges til at skabe samhørighed, et fælles referencepunkt mellem generationer og en fælles national identitet, samt til at forstå disses betydning for handlinger og holdninger i nutiden. Historiedidaktikeren, Bernard Eric Jensen, mener at historiebevidsthed er noget alle mennesker er i besiddelse af, og at det derfor ikke kan isoleres til kun at omhandle fortiden. Jensen fremhæver, at vores tolkning af fortiden og vores forståelse af nutiden former vores forventninger til fremtiden. Ydermere tillægger Jensen samspillet mellem tidsdimensionerne stor betydning for historiebevidsthedsbegrebet, og påpeger at vores kendskab til fortiden påvirkes af, hvad vi er optaget af i nutiden (Lund, 2017).

Historiebevidsthed og historisk bevidsthed er undertiden blevet anvendt synonymt, men Jensen skelner mellem begreberne og betegner historisk bevidsthed som en delmængde af historiebevidsthed.

Jensen definere historisk bevidsthed som *"En bevidsthed om, at mennesker er historiefrembragte og historiefrembringende, og at forandringer vil være uundgåelige. I dette tilfælde vil der være tale om indsigt i ens egen historicitet"* (Poulsen, 2015).

I denne opgave betegner vi historiebevidst som en menneskeligt iboende evne (Pietras & Poulsen, 2016). Historisk bevidsthed anskuer vi som et kompetenceområde, som set ud fra FFM.

Historieundervisningen har til formål at understøtte en progressiv udvikling af elevernes historiske bevidsthed frem mod historiebevidsthed.

Analyse

Vi vil i nedenstående afsnit se på færdigheds- og vidensmål for historiefaget på mellemtrinnet, med henblik på at belyse kompleksiteten i de pågældende mål og inddrage disse til videre analyse af vores indsamlede empiri.

Forenklete Fælles Mål

I det følgende afsnit vil vi gennemgå elementer af de, af undervisningsministeriets fremsatte, FFM for historieundervisningen. Vi har valgt at fokusere på det obligatoriske område, historiebevidsthed og progressionen fra 4. klasse til 7. klasse, da dette særligt har været vores sigte at undersøge i forbindelse med afdækning af elevernes tidsforståelse.

“Eleven kan forklare, hvorledes de og andre er historieskabte og skaber historie” (UVM, 2019).

Eleverne skal ved udgangen af 4. klasse kunne forklare, hvorledes de er historieskabte og er med til at skabe historien. Dette er, efter vores optik, en proces som kræver en forholdsvis dybdegående forståelse af, den verden vi lever i og samfundets generelle udvikling, foruden hvilken eleverne vil være i stand til at forholde sig deres egen indvirkning på historien (Pietras og Poulsen, 2016).

“Eleven har viden om personer og hændelser, der tillægges betydning i historien” (UVM, 2019).

Ligeledes opsætter FFM ovenstående vidensmål, som umiddelbart fremstår som et mindre kompliceret mål, som blot fordre at eleverne har kendskab til historiske personer og begivenheder fra UVMS fastsatte historiekanon. Imidlertid rummer målet formuleringen *“der tillægges betydning”*, hvilket tydeliggør, hvorfor dette vidensmål naturligvis hører under området, historisk bevidsthed. Ud fra konceptet *Historisk betydningsfuldt* fra The Big Six- betyder dette en bevidsthed om, at de historiske begivenheder og personer, som historiebøgerne berører, er udvalgt af historikere i nutiden ud fra nutidige danske værdisætninger (Seixas og Morton, 2013)

Videns- og færdighedsmålene for elever i 5.-6. klasse lyder således: *“Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie”* og *“Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie”* (UVM, 2019).

Vi hæfter os ved begrebet fortalt historie. For at kunne forstå formålet med fortalt historie, er det en forudsætning, at eleverne bevidstgøres om, at den levede historie ikke kan genskabes, hvorfor fortalt historie ikke er en rekonstruktion men en konstruktion, hvis indhold bruges i samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Lund, 2017)

Informanterne

I det ovenstående afsnit har vi gennemgået færdigheds- og vidensmål for området historiebevidsthed. Disse fagformål er med til at konstruere historiefaget, og sætte rammer for undervisningens formål. I det følgende afsnit vil vi se på elevernes forståelse af historie og tid i arbejdet med historien. Vi vil analysere vores gennemførte elevinterviews med henblik på at kategorisere elevernes tilkendegivne forståelser i forhold til vores definerede parametre af tidsforståelse og historiebevidsthed. Som nævnt tidligere består vores empiri af et begrænset datasæt ud fra en fænomenologisk funderet undersøgelse, som ikke kan bevises repræsentativ for en bredere elevgruppe, og vores analyse heraf vil dermed ikke tilvejebringe konklusioner af generel gyldighed.

På baggrund af vores empiriindsamling kan vi se visse tendenser hos de adspurgte elever, og vi har foretaget en bevidst selektering af vores empiri, og gennemgår ikke hver enkelt elevs svar under hvert analysepunkt, men ser på udvalgte passager fra vores elevinterviews, for at skabe overskuelighed og undgå gentagelser. Med denne selektering er vi atter bevidste om, at vores undersøgelse ikke er statistisk pålidelig.

Vi forstår, at andre faktorer end tidsforståelse har en indvirkning på elevens faglige udbytte, eksempelvis undervisningens struktur, indhold og rammer, samt lærer-elev-relation og elevens egen motivation og interesse for faget.

Historieforståelse

Vi har tidligt i opgaven konkluderet, at tidsforståelse er abstrakt og svært at definere, og finder at det samtidig spiller en væsentlig rolle i historiefaget, der fordre arbejde med såvel fortid, nutid og fremtid og disses indbyrdes relation. Dette leder os frem til et behov for at undersøge elevernes opfattelse af historie og historiefaget, med henblik på at kunne afklare deres forståelser af tid som en faktor for historiefagets relevans og tilgængelighed.

I en analyse af mellemtrinselevs opfattelse af historie som begreb finder vi, at eleverne i starten af mellemtrinnet giver udtryk for en opfattelse af, at historie knytter sig til fortiden, og anvender begreber som tider og tidsaldre, hvilket indikerer, at de ser arbejdet med tid som en eksplicit faktor i historie. Eksempelvis fortæller Martin fra 4. klasse:

”[Historie er] noget om tiderne, de forskellige tidsaldre og sådan noget”

Ligeledes udtaler klassekammeraten Claire:

“Det er en fortælling, og man ligesom får noget at vide, om det der er sket før i tiden”

Foruden at beskrive tiden som et aspekt anvender Claire begrebet fortælling, som kan give en indikation af måden, hvorpå historie præsenteres og omtales i den undervisning klassen har modtaget. Endvidere kunne det være tegn på en begyndende historisk bevidsthed; En forståelse af skellet mellem levet og fortalt historie. Hvorledes eleven er bevidst herom kan imidlertid ikke konkluderes ud fra ovenstående citat.

Ud fra vores observationen i klassen og interview med klassens historielærer, Lasse, ved vi, at den narrative fortælling er et centralt element i undervisning, men snarere som struktur end som fagbegreb.

Lasse fortæller om strukturen for undervisningen:

“Jeg kan godt lide den der fortælling. Altså jeg synes, at det med at alt skal stå på skrift og alt skal være videoer, det er alt sammen meget godt, men der skal også være (...) den der fortælling, at man bare lytter...”

Lund beskriver hvorledes den narrative historie formes ud fra en tanke om at skabe en national selvforståelse og identitet. Fortællingerne skal, ifølge Lund, være med til at stimulere og udvikle elevernes evne til at formulere sig, både mundtlige og skriftligt (Lund, 2017).

Som nævnt har vi valgt at indsamle empiri i på årgangene 4.-6. med henblik på at afdække den progressive udvikling af elevernes historiebevidsthed og, til sammenligning, udviklingen af deres tidsforståelse.

Linea fra niveauklassen fortæller:

“Det er viden om noget, der er sket engang eller noget som måske kommer til at ske, man forudser, eller mest om dengang man ikke levede eller eksisterede eller måske bare for sådan fem år siden, og så er det noget historisk folk husker, noget der er betydningsfuldt, ikke bare sådan et eller andet ligegyldigt info.”

Eleven viser, at hun har opnået en større forståelse for samspillet mellem fortid, nutid og fremtid. Endvidere taler hun om, hvad der er historisk betydningsfuldt, som er et af koncepterne under historisk tænkning fra The Big Six. Det er forventeligt elever på dette klassetrin har en større viden end eleverne fra 4. klasse, da de er ældre og er to års historieundervisning rigere. Vi bemærker, at elevens udsagn stemmer overens med Noacks teori ud fra hvilken elever på 6.-7. klassetrin befinder sig i overgangen mellem trin 2 og 3, hvor eleven har udviklet en narrativ historiebevidsthed og formår at skelne mellem fortid, nutid og fremtid. (Pietras og Poulsen, 2016)

Tidsforståelse

“Jeg tror stadigvæk at tid for børn, fordi de har levet så kort tid og oplevet så lidt, så tror jeg faktisk, at det er ekstremt abstrakt. Det er fandeme lige så abstrakt som at gå ind i en 5. klasse og sige, nu skal I lære Pythagoras.” (Lone, historielærer for 5. klasse)

Eleverne giver udtryk for, at det er lettere at forholde sig til tidsperioder tæt på deres egen levetid, og det fremgår, at de er udfordrede, når de skal forholde sig til muligheder, samfund og levevis, som ingen nulevende mennesker kan berette om. Endvidere ses det, at tidssætninger mellem

historiske perioder volder besvær, ligesom emnernes historiske rækkefølge ikke altid er overskuelig.

I 4. klasse arbejdes der med Romerriget, og Martin fortæller om emner, de tidligere har gennemgået, heriblandt renæssancen og 2. verdenskrig. Vi spørger hvilken periode, der kom først, renæssancen eller 2. verdenskrig, og om Martin ved, hvor lang tid der gik mellem disse perioder:

“Det var renæssancen. (...) hmm, narrh, 200 år”

Martin udviser et umiddelbart fint historisk overblik og en tidssætning, der, relativt set, ikke er helt af vejen. Mere kompliceret bliver det dog med det nuværende emne om Romerriget, da vi spørger ind til om Romerriget stadig eksistere og efterfølgende beder ham datere Romerrigets opløsning:

“Øhm, Rom eksisterer jo stadig væk, men Romerriget, ikke så meget mere. [Det fandtes for] en 2-300 år siden”

Martin angiver omtrent samme tidsmæssige adskillelse mellem renæssancen og 2. verdenskrig, og Romerriget og nutiden, hvilket kan være et tegn på, at denne tidsangivelse er et gæt uden nogen videre forståelse for, hvor lang tid 200 år er, i forhold til den civiliserede verdens udvikling.

Ligeledes svarer han til spørgsmålet, om han kender til perioder før Romerriget:

“Der var renæssancen. Det var i hvert fald det, vi arbejdede før det der”

Med forbehold for forskellige dateringer af Romerrigets fald og renæssancens begyndelse, kan vi udlede af citatet, at eleven ikke har et sikkert kronologisk overblik, og eleven tilskriver da også selv begrundelsen for sit svar til rækkefølgen, hvori emnerne er gennemgået, i hans modtagne historieundervisning.

Lasse underviser 4. klasse og fortæller om kronologi:

“Jeg kan vældig godt lide kronologi, så det vil sige sådan hovedemnerne, de ligger kronologisk (...) [Spørgsmålet er], om de forstår den historiske tidslinje, og det gør de ikke. Det er edderhyleme svært.”

Lasse fortæller, at han tidligere har gennemført undervisning uden en kronologisk opbygning:

“Så opfattede de jo bare tingene som emner og at sætte tid på og sådan noget der, det havde de ikke begreb om. I en 4.klasse er der ikke ret mange der kan sætte årstal på. Altså det kan lige så godt være for 3 år siden, som det kan være for 2000 år siden.”

Lund nævner tid som et nøglebegreb og er af den overbevisning, at elever ikke udvikler et kronologisk overblik eller en tidsforståelse ud fra en kronologisk gennemgang af historien, da et sådant overblik er for abstrakt for elever i grundskolen (Lund, 2017).

Tristan fra niveauklassen begrundet, hvorfor han synes, at 2. verdenskrig og Den kolde krig er de mest spændende emner:

“[Det er] nok det vi mest kan relatere til, du ved, det er meget svært at lære noget om dem, der er meget lang tid siden. Det er ikke særlig fedt, men man kan se på sin verden nu, og se hvad der er sket efter de krige, som man har haft i 2. verdenskrig”

Eleven forklarer, at det er lettere at tilgå arbejdet med nyere historie og denne oplevelse deles og uddybes af Katrine fra 5. klasse, da vi spørger ind til klassens nuværende emne om 1990-2010:

“Jeg synes, det var meget spændende, fordi man begynder på en måde sådan, lidt med at kunne sådan, måske sætte sig, lidt mere man har hørt før, så man måske kan, tænke lidt over det, eller også hvis for eksempel det er musik, så synes jeg, det er meget fedt, hvis man måske... Altså jeg går til dans, at man så kan høre, det er nogle sange derfra og sådan.”

Hun beretter om en øget interesse i kraft af genkendelige elementer fra hendes egen hverdag. I Katrines klasse arbejder de med selvvalgte delemler. Katrines gruppe har arbejdet med musik og vi fik mulighed for at observere gruppens oplæg for klassen om Eminems sang, “Lose yourself” fra 2002. Om emnerne, vi så - såsom musik og fodbold, fortæller Lone:

“Jeg kører meget med, at de får lov at bestemme lidt selv, hvad er det der giver mening for dem, altså i det omfang det giver mening, ikke? Sådan historisk set.”

Ud fra vores observationer i klassen og Katrine og Lones citater, undrer vi os over, hvorledes udviklingen af elevernes historiebevidst understøttes. Musik kan naturligvis også være med til at sige noget om den tid, hvori den lavet, men delemnet blev ikke udfoldet yderligere end til sangteksten og en visning af den tilhørende musikvideo. Såvel Lund som Jensen beskriver, hvorledes historiebevidsthed ikke kan isoleres til arbejdet med fortiden, men skal omhandle samspillet mellem tolkninger af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventninger.

Medbestemmelse kan være en motiverende faktor, men uden tilstrækkelig andenordensviden, såsom arbejdet med nøglebegreber, er eleverne ikke stand til at forholde sig til, hvad der er historisk signifikant (Lund, 2017).

I interviewet med Katrine spurgte vi ind til, om der overhovedet var musik i middelalderen, for at undersøge hendes forståelse af en periode, som klassen tidligere havde arbejdet med, i relation til hendes nye selvvalgte emne:

“Det ved jeg ikke helt, men altså man ved jo ikke, om de lavede en slags musik dengang på nogle andre instrumenter eller sådan noget.”

Citatet kan indikere, at eleven ikke har en forståelse for, hvor lang tid siden middelalderen er, i forhold til hvor langt menneskets udvikling var nået. Uden en forståelse for de muligheder og ”opfindelser”, der var tilgængelige i en given fortid, kan eleven have svært ved at anvende fra koncepter som *Historisk bevidsthed*, hvor fortiden skal ses ud fra fortidens præmisser. At arbejde med kilder fra middelalderen kunne være et didaktisk tiltag til at styrke elevens tids- og historieforståelse (Lund, 2017)

Sigtet med vores projekt har som bekendt været at undersøge elevernes forståelse af tid, og hvilke udfordringer de møder i arbejdet med tid i historieundervisningen. For at validere denne problemstilling, er det vigtigt at finde ud af om arbejdet med tid og tidsbegreber i det hele taget er en udfordring i historiefaget. Ud fra de ovenstående elevcitater kan vi udlede, at eleverne på mellemtrinnet ikke har en stærk forståelse for tidslinjen, kronologien i historien eller fortidens præmisser, omend de, grundet deres metakognitive niveau, ikke nødvendigvis er bevidste herom. Vi har adspurgt lærerne, til vores respektive elev-informanter, om hvorvidt de mener, at deres elever har en forståelse af tid i historie. Jonathan som underviser niveauklassen, formulerer det således:

“Man kan ikke jo ikke forvente, at en elev i 4. klasse ved noget som helst om tidssammenhæng. Man kan heller ikke forvente, at de ved det [i niveauklassen], men jeg kan bygge på, så når de en dag begynder at få øjnene op for, at der reelt er noget der hedder en tidslinje, så kan de godt sætte brikkerne ind selv, ikke? Det er det, jeg skal lære dem, men de fleste af os kan vist ikke genkende til, at man først får rigtig historieforståelse langt op i gymnasiet jo.”

Han uddyber:

“Hvis de ikke kan manøvrere rundt i tider, så stikker det helt af. [En pige i 6. klasse:] findes Romerriget endnu, spørger hun så helt uskyldigt, og det er jo en mangel på tidsforståelse der er så grel, at (...) så kan jeg ikke bygge videre på det.”

Jonathans observationer er i tråd med 5-trins-teorien som Noack fremsætter. Ifølge Noack befinder børn i 4. klasse sig på trin 2, mens eleverne i Jonathans niveauklasse kun netop er nået til overgangen mellem trin 2 og trin 3. Jonathan hævder at en egentlig forståelse for historien først opnås i gymnasiet, et synspunkt der tilsyneladende også deles af Noack, som i sin teori definere trin 4, som det trin hvor eleverne udvikler en metakognitiv kompetence og kan forholde sig kritisk til deres egen historieforståelse, samt anskue fortiden ud fra den givne tids præmisser (Pietras og Poulsen, 2016).

Karina som underviser i 6. klasse fortæller:

“Hvis ikke de har en tidsforståelse. Hvis de hele tiden sidder og tænker på, altså hvad gjorde de for hundrede år siden når de skulle ned og købe make-up? Ja, det gjorde man så ikke for det havde man ikke dengang, (...) men så er det jo min (...) opgave at prøve at fortælle dem, at det var slet ikke sådan, (...) ellers så hopper de jo nærmest bare med deres viden eller deres nutid ned hundrede år tilbage, så de er jo nødt til at kunne forestille sig det.”

Karina beskriver at eleverne, uden en tidsforståelse, vil se på fortiden med nutidige øjne, hvilket er, hvad Lund beskriver som presentisme, som er den naturlige, men uhistoriske, tankegang, uden historiefaglig skoling. (Lund, 2017)

Vi kan udlede af ovenstående, at Karina har en opmærksomhed på denne tendens, idet hun forklarer, at hendes opgave er, at fortælle eleverne om fortidens præmisser, således at eleverne ikke fejlagtigt antager, at alle nutidens muligheder var tilgængelige i fortiden.

Lasse har, modsat de øvrige lærere, som vi har fået lov at interviewe, undervist i historie i grundskolen i en længere årrække. Han beskriver elevernes vej til tidsforståelse således:

“De lærer jo om det, og så kan man jo så håbe på, at de på et eller andet tidspunkt, ligesom i læsning bryder en læsekode, så ryger der også en kode på tidsfornemmelser og historisk overblik.”

Med Lasses udtalelse om tidsforståelse og historisk overblik som en kode, der skal brydes, forstår vi, at der skal foregå en indre selvmentaliserende proces hos eleverne, som i samspil med den undervisning de modtager vil føre til dannelsen af tidsfornemmelse og historisk overblik. Denne anskuelse stemmer overens med Piagets formulering om børns kognitive udvikling som en selvkonstruktiv proces i samspil med det omkringliggende miljø, samt med Piagets og Noacks tese om, at elevers evne til at arbejde abstrakt udvikles som kognitive processer i takt med alderen (Pietras og Poulsen, 2016). Set ud fra Lunds teori er eleverne imidlertid ikke i stand til at danne sig en kronologisk overblik, og derfor bør undervisningen fokusere på arbejdet med metabegreber og metode til differentiere historien (Lund, 2017).

Ifølge Lund vil eleverne med tiden ikke ”automatisk” udvikle historisk tænkning og en evne til “do history”, idet en sådan tænkning ikke falder eleverne naturligt.

Historisk tænkning

“Det der ligger alle længst tilbage, det fylder meget lidt, det giver jo sig selv, ikke også? Og så jo tættere vi kommer på nutiden, jo mere visualisere det sig ud, men at der så ligesom er nogle ting, der sker noget samtidig og som godt kan have den samme baggrund.” (Lasse, historielærer for 4. klasse)

I det ovenstående afsnit har vi set på elevernes tidsforståelse og kan se en tendens til, at eleverne har svært ved at forholde sig til tidsperioder, særligt perioder langt fra deres egen levetid, og begreber som levet og fortalt historie nævnes hverken af elever eller lærere. Historiebevidsthed er et komplekst begreb, som fordrer historisk tænkning (Seixas og Morton). Som nævnt beskriver Lund hvorledes, eleverne intuitivt tænker uhistorisk, idet de henfalder til presentisme. I det følgende afsnit vi se på elevernes måde at tænke historie, særligt set ud fra vores udvalgte koncepter til historisk tænkning fra *The Big Six: Kontinuitet og forandring*, samt *Historisk perspektiv*, med tilhørende guideposts (Bilag 3).

Vi spørger eleverne om, hvilket af de historiske emner, som de har arbejdet med, der har været mest spændende, og Claire fra 4. klasse siger:

“Det er nok sådan stenalderen, fordi det sådan er meget lang tid siden, og at det er sådan helt anderledes, og man virkelig kan se, at verden har forandret sig siden den tid”

Claires udtalelse viser, at hun, i modsætning til størstedelen af elevinformanterne, foretrækker at arbejde med en tidsperiode langt fra nutiden, fordi hun derved for alvor kan se en forandring mellem fortiden og nutiden. Dette perspektiv taler ind i Lunds teori om udvikling af historisk tænkning. Om arbejdet med *“synoptiske rammeværker”* beskriver Lund, inspireret af Shemilt’s “Big History 11-19” (Bilag 5), hvorledes elever fra omkring 11-års-alderen, med fordel kan arbejde med rammeværker, hvis indhold dækker store tidsforløb, som i enkel form bør gennemgås over kort tid (Lund, 2017). Dette kan være en af grundene til Claaires udtalelse, da forandring kan være for svært at definere på hendes nuværende niveau, når der arbejdes med nyere fortid. Seixas og Morton beskriver i guidepost 2 under “Continuity and Change” (Bilag 3), at eleverne har opnået en stærk forståelse for forandring og periodiseringer, når de kan beskrive at forandring er en proces som bevæger sig med varierende hastigheder og i forskellige retninger, og kan bruge relevante kriterier til at definere en periode, og forklare hvorfor alternative periodiseringer er plausible (Seixas og Morton, 2013).

Efterfølgende spurgte vi Claire hvad hun ville sætte på pensum, hvis hun stod for at udvælge emner:

“Jeg ville nok vælge sådan vikingetiden og Romerriget og stenalderen, for det er sådan, det er nogle ret store tider synes jeg.”

Hun begrundet sine valg således:

“Fordi det er det der har været længst tid så det ligesom er det der har gjort mest indflydelse på det hele.”

Ud fra første del af citatet er vi særligt optagede af hendes ordvalg “store tider”. Ser man den efterfølgende uddybning kunne “store” være i betydningen af mest signifikante tider, idet hun omtaler tidernes efterfølgende indflydelse. Store tider kunne imidlertid også referere til længden af de pågældende perioder. Den tyske historiedidaktiker, Hans-Jürgen Pandel, skriver at vægtningen af specifikke perioder kan give eleverne en opfattelse af, at visse tider er større, uafhængigt af absolut eller mekanisk opmålt tid, hvilket kan være en årsag til elevens formulering (Pietras og Poulsen, 2016).

Maria fra 6. klasse beskriver en lignende opfattelse, dog at hun finder at 2. verdenskrig er et mere spændende emne end stenalderen:

“Ja det tror jeg, men også bare sådan nogle af aldrende sker der mere end de andre, hvor det så har gjort det lidt mere spændende, men ja nok også det”

Seixas og Morton beskriver, hvorledes elever med en utilstrækkelig forståelse af kontinuitet og forandring kan have en forestilling om, at der ikke sker noget i de mellemliggende perioder, der ikke berøres i deres undervisning, og at de derfor oplever at tider, der bruges særlig tid på i undervisningen, “fylder mere” end andre tider. (Ibid.). Endvidere skriver Lund, at uden at have tillært evnen til historisk tænkning, ser eleverne ofte de betegnede perioder som uanfægtelige og universelle tidsinddelinger (Lund, 2017)

Eleverne giver udtryk for en generel opfattelse af, at historie er lig med forandring og lader ikke til at have en forståelse for det kontinuerlige aspekt af historien.

Isabella fra 6. klasse svarer på, hvornår hun mener, at noget bliver til historie:

“Når der sker [noget], som sådan ændrer noget, og ikke bare for eksempel nu har jeg fået et kæledyr eller sådan noget, men sådan for eksempel, ligesom der da man opfandt bilen og sådan noget, det var sådan noget der påvirkede sådan mange mennesker”

Set ud fra Seixas og Mortons guidepost 1 (Bilag 3) til “Continuity and Change” har eleven en begrænset forståelse af, at kontinuitet og forandring kan eksistere simultant. I The Big Six beskriver de, hvordan en forståelse herfor kan opnås gennem arbejdet med kronologi-begreber og visuelle tidslinjer, der både viser forandring og kontinuitet med overlap (Seixas og Morton, 2013).

Foruden *kontinuitet og forandring* har vi valgt at se på *historisk perspektiv*. Eleverne må være bevidste om den store forskel, der kan være på nutidige overbevisninger og værdier og de fra tidligere perioder af historien for at undgå presentisme.

4. klasse var i gang med et emne om Romerriget, og i den lektion vi observerede, var læreren fortæller, og berettede om gladiatorkampe. I vores elevinterviews har vi forsøgt at få indsigt i elevernes holdning til gladiatorkampene:

Martin udtaler:

“Altså de rige valgte det jo selv, så er det jo ikke synd agtigt (...) De fattige de valgte det jo ikke selv, så det var sådan lidt synd for dem. (...) De vælger jo ikke selv om de vil [være] gladiatorer.”

Hvorvidt det var synd for gladiatorerne, er ikke op til os at afgøre. Det interessante i citatet er, at eleven evner at forholde sig til, at der kan være forskellige synspunkter hos de historiske aktører afhængigt af deres samfundsmæssige position, hvilket, i henhold til “Historical Perspectives”, er en demonstration af en stærk forståelse af guidepost 5 (Bilag 3). Eleven har imidlertid ikke gjort brug af andre kilder end lærerens fortælling og baserer sit svar på sit eget værdisæt. Eleven beretter ikke om andre perspektiver og motiver inden for kategorierne rig og fattig, eksempelvis om nogle rige var presset til en karriere som gladiator af andre årsager end økonomiske, eller at dygtige tvungne gladiatorer kunne trives i deres hverv i betragtning af deres alternative skæbner. I den observerede undervisning blev eleverne ikke præsenteret for alternative perspektiver.

Claire beskriver en lignende sympati for tvungne gladiatorer:

“At det godt kan virke lidt tarveligt, men også sådan det også kan være spændende, fordi det er jo en kamp og sådan. Det er bare ærgerligt, hvis man ikke selv kan vælge, om man vil med.”

Om muligheden for at selv se en lignende kamp i nutiden siger hun:

“Nej, jeg ville ikke betale for at komme ind og se en dø, for det synes jeg bare er tarveligt.”

Det er naturligvis forståeligt, at eleven taler ud fra nutidige værdier, når vi spørger, om hun ville se en kamp i dag. Om publikum i Romerriget siger hun:

“Lidt onde, men så er det også stadig sådan det er for lang tid siden. Man vidste ikke tingene på samme måde som vi gør i dag.”

Dette citat er interessant, da det både rummer tegn på stærk og begrænset forståelse under samme guidepost. Guidepost 3 (Bilag 3) under “Historical Perspectives” omhandler evnen til at anskue historiske aktørers perspektiver ud fra deres historiske kontekst. Eleven viser en refleksion over, at de historiske aktører har haft en anden opfattelsen, end hvad der kan betragtes som alment i dag, hvilket viser tegn på en stærk forståelse, men begrundes sin observation med at mennesker i fortiden ikke havde samme viden. Seixas og Morton beskriver i guidepost 3, at elever med en begrænset forståelse har en tendens til at dømme fortidens aktører som uvidende og underlige, fordi de sociale og samfundsmæssige rammer var anderledes end i nutiden (Seixas og Morton, 2013).

En lignende tendens ser vi også hos eleverne fra niveauklassen. Klassen har arbejdet med et forløb om historisk satirer, et forløb hvor eleverne arbejder med kontrafaktisk historie.

Vi spurgte ind til, hvorvidt eleverne mente, at de kunne opnå samme læringsudbytte, som ved at arbejde med “faktisk” historie. Tristan udtaler om emnet:

“Det viser meget, at folk er blevet klogere ved at lave de her satirer om gamle dage og sådan noget.”

I lektionen vi observerede, arbejdede klassen mere faktuel med stavnsbåndet - med læreren som fortæller. Om bøndernes levevis siger Tristan:

“[at være bonde] har været lort, men man har nok ikke engang vidst hvor lort man har haft det fordi man har været så dum, man har jo ikke fået skole eller noget som helst. Det har været hårdt og kedeligt, kunne jeg forestille mig.”

Tristan viser ligeledes en begrænset forståelse af historisk perspektiv ved at antage, at de historiske aktører havde ringere intelligens. Han forsøger at sætte sig i aktørernes sted ud fra forestillingsevne og ikke evidens, hvilket i forhold til guidepost 4 (Bilag 3) er en demonstration af begrænset forståelse (Seixas og Morton, 2013). Claire og Tristan er på forskellige klassetrin; Set ud fra deres ovenstående udtalelser, finder vi ikke en aldersbetinget progression af evnen til at forstå historiske aktørers perspektiv.

Efterfølgende svarer Tristan på, hvordan han ville have ageret som herremand på et gods med fæstebønder, og siger først at han ville have behandlet bønderne bedre, men underbygger efterfølgende sit svar således:

“Nu ved jeg jo, at man er opvokset og alt det der, alt det man høre sine forældre sige, det ved man kun, så man kan ikke lave sådan nogle tanker ud af ingenting, så det kan man jo næsten ikke sige nej”.

Af ovenstående udleder vi, at eleven er i stand til at reflektere over miljømæssige og kulturelle betingelser for egen værdisætning, hvilket kan være et tegn på begyndende historisk tænkning (Lund, 2017)

Linea fra niveauklassen svarer på, hvorfor bønderne ikke gjorde oprør:

“Jeg tror, der var forskel på nogle af dem. De var meget dumme dengang, men jeg tror alligevel, der var nogle af dem, der tænkte sådan, og andre tænkte, det er bare det jeg skal, sådan er livet, men jeg tror, der var ok mange, der alligevel tænkte, ej hvad nu hvis jeg gjorde sådan her eller måske gjorde sådan her, og det kunne være meget bedre, hvis vi gjorde sådan her. (...) Hvis de sagde det til herremanden, så ville han bare sige, hvad fuck er det for noget sludder, eller så pine ham indtil døden måske.”

Foruden den gennemgående tendens til at se mennesker i fortiden som mindrebemidlede, hæfter vi os ved, at eleven også sætter ord på aktørernes historiske kontekst, ved at forholde sig til bøndernes handlingsmuligheder, eller mangel på samme.

Som nævnt arbejdede niveauklassen med kontrafaktisk historie i form af satiriske kilder.

I lektionen forud for interviewene fortalte deres lærer om, hvilken indvirkning Den franske revolution havde på de danske bønders forhold. I interviewet med Linea, spurgte vi, hvorfor bøndernes forhold ændrede sig:

“Fordi [konger og adelsmændene i Danmark] havde hørt om det, og de ville ikke have samme problemer, fordi det var ret dumt at gøre præcis det som de [franske adelsmænd] havde gjort.”

Ifølge Lund kan arbejdet med kontrafaktiske kilder afhjælpe elevdeterminisme, hvor eleverne antager, at alt hvad der er sket, ville have sket uafhængigt af ændrede omstændigheder, og en tendens til at forstå begivenheder som monokausale (Lund, 2017). Eleven nævner ikke andre mulige årsager end den fortalt af hendes lærer, hvilket kan indikere, at hun ikke har tilstrækkelig

andenordensviden til, at arbejdet med kontrafaktiske kilder er meningsfuldt, eller at undervisningen ikke lægger op til, at eleverne selv arbejder med kilderne og fordyber sig i alternative årsagsforklaringer og udfald. Set ud fra Noacks teori kan arbejdet med kontrafaktisk historie være for abstrakt i forhold til elevens kognitive niveau (Pietras og Poulsen, 2016).

Lone fortæller om strukturen for sin undervisning i 5. klasse

“Når jeg skal præsentere noget, så fortæller jeg som regel historier, og det er jo et eller andet sted opdigtet, men højst sandsynligt kunne det ligge rigtig tæt op ad virkeligheden, ikke? (...) Jeg fortæller meget historier, og jeg elsker at bruge mig selv, og nogle gange kan jeg godt finde på faktisk at fyre en lille løgn af, af noget jeg havde oplevet (...) og så kan man sige, du må ikke fortælle løgnehistorier, men det kan jo godt være en sandhed af, hvordan det er.”

Lotte giver efterfølgende et eksempel på, hvordan hun fortæller:

“Luk øjnene og forestil jer at jeres mor og far er døde, (eller hvad det nu måtte være for en tid.) Du skal klare dig selv, ikke? Du er mega sulten. Du har faktisk ikke fået mad i rigtig lang tid ikke, og hver gang du går forbi nogle hvor ting står uden for (...) Men du ved også godt den hårdeste straf i for eksempel middelalderen, det var fandeme at stjæle, (...) og hvorfor stjal du? (...)”

Ud fra ovenstående eksempel lader Lone ikke til at have en forståelse af, at eleverne skal lære at se historiske aktører ud fra deres kontekst, og at evidensbaserede kilder bør danne grundlag for deres slutninger af aktørernes holdninger, følelser, etc. (Seixas og Morton, 2013)

Historiebevidsthed

“ [Om eleverne har historiebevidsthed?] Altså nu spørger du en voksen ikke? Og nej så synes jeg egentlig ikke, altså og jeg ved ikke, historie er bare en af de der altså samfundsfaglige (...) områder - det rager børn faktisk en høstblomst.” (Lone, historielærer for 5. klasse)

Ud fra de ovenstående analyseafsnit ser vi en tendens til, at eleverne ikke har en stærk historisk tidsforståelse, og ikke anvender fagbegreber, der kunne indikere et eksplicit arbejde med “vite-hvordan”-kundskab. Nogle af eleverne viser tegn på en begyndende historisk tænkning, og vi vil i det følgende afsnit søge at afdække, hvorledes de ovenstående parametre har indvirkning på elevernes historiebevidsthed, og inddrage målsætningerne fra FFM. Endvidere vil vi se på de respektive læreres syn på elevernes historiebevidsthed og udviklingen af denne.

Fælles for eleverne er en oplevelse af at de kun har indflydelse på historien, hvis de laver eller foretager sig noget ekstraordinært. Tobias fra niveauklassen siger:

“Nej det tror jeg sgu ikke, overhoved ikke, måske hvis jeg bliver ældre og laver et eller andet vildt.”

Citatet er blot et af mange eksempler på en sådan udtalelse fra eleverne. Et færdigheds mål under kompetenceområdet, historisk bevidsthed fra FFM fra 3.-4. klasse lyder: *“Eleven kan forklare, hvorledes de og andre er historieskabte og skaber historie.”* Eleverne lader ikke til at have en forståelse for, at de selv er medskabere af historien, ej heller eleverne fra 5. og 6. klassetrin, som “burde” have opnået ovenstående mål. Dog kan den manglende indsigt være et tegn på måden hvorpå nogle af dem definerer historie, som noget betydningsfuldt. Den britiske historiedidaktiker, Christine Counsell, har formuleret “5-r”, som er kriterier for hvornår noget er historisk betydningsfuldt, og set ud fra kriterier som “remarkable” og “resulted in change” kan elevernes betragtninger være tegn på en begyndende historisk tænkning (Pietras og Poulsen, 2016). Dette kan ses som et led i opfyldelse af vidensmålet: *“Eleven har viden om personer og hændelser, der tillægges betydning i historien”*.

Eigil fra 5. klasse har imidlertid en anden opfattelse af, hvordan han kan påvirke historien:

“Hmm, hvis jeg lavede en tidsmaskine”

Udtalelsen kan tyde på, at eleven ikke har opnået en forståelse for, at historie også rummer nutid og fremtid, og derfor kun forholder sig til måder at ændre den levede fortid. Det kan imidlertid også være et tegn på en livlig fantasi.

Videns- og færdighedsmålene for elever i 5.-6. klasse lyder: *“Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie”* og *“Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie”*

Vi har tidligere i analysen set eksempler på, at eleverne oplever fortalt historie som en direkte og uanfægtelig sandhed, hvilket kan være indikation for at målene ikke er opnåelige for mellemtrinselever, eller at undervisningen ikke givet eleverne tilstrækkelig andenordensviden til at opfylde målene. Rüsen betegner denne type historiebevidsthed som den traditionelle type. Endnu en gennemgående tendens for eleverne er at beskrive, hvorledes historien er noget, vi bør lære af.

Linea fra niveauklassen beskriver det således:

“Så vi ikke laver de samme fejl som dengang, for at lære af sine fejl, fordi man laver mange dumme ting, men måske også for at huske, altså sådan, det gik eddermame godt, da vi gjorde sådan her, så kan man tænke tilbage fra dengang, de gjorde det og så måske selv prøve det, og så se om det også går lige så godt eller lige så dårligt, eller hvad det gjorde”

Tendensen som viser sig i citatet er et tegn på, at eleverne ligeledes har, hvad Rüsen beskriver som, en eksemplariske type historiebevidsthed, hvor eleverne ser historien som livets læremester (Pietras og Poulsen, 2016).

Lærernes tanker om undervisningen og spillet mellem elevernes tidsforståelse og historiebevidsthed vil vi søge at afdække ud fra nedenstående udtalelser. Flere lærere beskriver, at eleverne opnår en større historisk bevidsthed, når de taler med ældre slægtninge. Lasse som underviser i 4. klasse forklarer:

“Noget af det kan jo være meget abstrakt, hvis man bare snakker om det, men altså hvis de kan konkret gå hjem og få at vide, hvordan havde min far og mor det, hvordan havde mine bedsteforældre det, hvordan boede de, (...) hvad for noget mad fik de, var der biler og telefoner og computere og sådan noget dengang. (...) det gør det sådan lidt lettere at forstå.”

Katrine beskriver en lignende tanke, men påpeger, at ikke alle elever kan trække på samme ressourcer:

“Man skal jo tænke på de er jo kun børn, der er kun 12-13 år, ikke? Og det er ikke sikkert at det er blevet snakket om derhjemme, så man kan også godt mærke, at nogen har rigtig meget forståelse hjemmefra, og nogen har stort set ingenting, så det er man jo nødt til at inddrage i undervisningen.”

Lund påpeger, at eleverne kan opnå historiebevidsthed gennem arbejdet med primærkilder, hvilket kan være en grund til at lærerne oplever at samtale med bl.a. slægtninge om deres personlige oplevelser kan bidrage til en øget forståelse hos eleverne (Lund, 2017).

Vi tolker af lærernes udsagn, at der er forskellige opfattelser af, hvorvidt elevernes tidsforståelse har indvirkning på deres udvikling af historiebevidsthed. Lasse udtaler:

“Der er nogle, der godt kan forstå, at det er vigtigt at vide, hvad der skete førhen, for at forstå det der sker i dag, også selvom de ikke fatter noget med tidsfornemmelse.”

Lasse udtrykker en oplevelse af, at eleverne kan arbejde med og forstå historien uden en decideret tidsforståelse. Jonathan, som underviser niveaunklassen, udtrykker sig således:

“Jeg kan ikke, på den tid jeg har, men også på det niveau de er på, give dem en forståelse af hvor meget der sker på 200 år (...) Jeg tror ikke, du kan give dem en idé om, hvor lang tid siden Christian d. 4. er, uden at de skal begynde at dykke rigtig dybt ned i det og så bliver det for abstrakt for dem - så bliver det for komplekst. Så jeg tror tidsforståelse bliver altså meget holdt til ren og skær årstalsforklaring.”

Jonathan beskriver at det vil kræve et mere dybdegående arbejde, hvis eleverne skal få en historiefaglig tidsforståelse, og mener at dette vil blive for abstrakt for eleverne på 6.-7. klassetrin. Ligeledes udtaler han om elevernes historiebevidsthed:

“Det er for abstrakt et term, altså historiebevidsthed hvad er det, ikke? Altså et eller andet sted kan jeg godt læse mig til det, men (...) er der så forståelse? Hvordan måler man det? Det kan man jo ikke reelt. Jeg kan godt bede dem om at skrive en opgave, men igen, er de inde og køre faktalink på Wikipedia, eller sidder de reelt og har en følelse af, okay Christian d. 4. har vel lige så meget levet i Danmark, som jeg har, følelsen?”

Vi ser, at lærerne definere relationen mellem tidsforståelse og historiebevidsthed forskelligt. Den tyske historiedidaktiker, Hans-Jürgen Pandel, opdeler begrebet historiebevidsthed i syv samhørende, mentale dimensioner, hvoraf tidsbevidsthed er indbefattet. Om tidsbevidsthed beskriver Pandel, at denne dimension muliggør en skelnen mellem de tre tidsdimensioner, evnen til at sætte begivenheder i kronologisk rækkefølge, samt til at forstå periodiseringer. Pandel fremsætter dermed en teori om, at historiebevidsthed forudsætter tidsforståelse (Pietras og Poulsen, 2016).

Vi er bevidste om, at vi som interviewere har påvirket vores informanter, hvilket mindsker reliabiliteten. I forhold til vores elevinterviews måtte vi stille flere uddybende spørgsmål, idet eleverne ofte var særdeles kortfattede i deres besvarelser. I forhold til vores interviews med lærerne er vi opmærksomme, at der optræder situationer, hvor vores forståelsesrammer krydses, og der opstår en fælles sandhed. Dette var eksempelvis tilfældet i vores interview af Jonathan, som henviste til Seixas og Morton, hvorefter der, i det resterende interview, herskede en fælles sandhed om definitionen på historiebevidsthed.

Sammenfatning af analyse

Vi har ud fra det præsenterede udsnit fra FFM udledt, at målene efter henholdsvis 4. og 6. klasse rummer progressive krav til elevernes niveau af historisk tænkning og historisk bevidsthed.

Elevernes udtalelser indikerer imidlertid ikke, at disse mål er opnået, hvilket til dels også gælder for eleverne i 6. klasse i forhold til målene fra 3.-4. klasse.

De interviewede elevers udtalelser viser tegn på nogen progression mellem 4., 5. og 6. klasse, særligt i forhold til elevernes evne til at forklare historie og fundere over fagets formål. Vi kan se, at eleverne ikke begriber tidsintervaller og tidssætning, og som Lasse beskriver det:

“kan lige så godt være for 3 år siden som det kan være for 2000 år siden.”

Endvidere ser vi, at størstedelen af de interviewede elever finder det lettere at forholde sig til nyere historie, og lærerne beskriver også den tendens blandt eleverne. En sådan overensstemmelse er dog ikke så udtalt mellem lærernes tanker om elevernes udbytte af kronologiske historieforløb og elevernes udtalelser om perioders kronologiske rækkefølge.

Eleverne viser i flere tilfælde tegn på begrænset historisk tænkning og kronologisk overblik, og hverken de eller størstedelen af lærerne nævner et eksplicit arbejde med andenordensbegreber.

I forhold til kontinuitet og brud er særligt overlap en udfordring for eleverne at forstå, samt forståelse af, at periodiseringer er skabt i eftertiden og kan variere alt efter anskueren. Angående historisk perspektiv henfalder de ofte til presentisme, og er uden tilstrækkelig viden om kildearbejde overladt til fantasi som grundlag for fortolkning.

I henhold til kompetenceområdet, historisk bevidsthed fra FFM og diverse guideposts til historisk tænkning, har eleverne ikke opnået en nuanceret og operationaliseret historiebevidsthed. Præg af traditionel og eksemplarisk historiebevidsthed viser sig som en tendens blandt flere af eleverne, og flere af lærerne taler ligeledes ind i denne type bevidsthed.

Historiefaget i fokus

I 2016 udarbejdede HistorieLab en større rapport under navnet “Historiefaget i fokus”. Rapporten viser flere undersøgelser af elever (6.-9. klasse) og læreres syn på, og forståelser af, historiefaget. Vi vil i det følgende afsnit søge at understøtte vores undersøgelse yderligere ved at foretage en komparation af udvalgte fund (Bilag 6).

Rapporten viser, at en stor del af eleverne mener, at der findes en sand beretning om, hvad ”der skete” i fortiden, og dermed en absolut fortælling om fortidige forhold. Vores analyse viser en

lignende tendens blandt eleverne, som udviser en monokausal forståelse uden refleksion over alternativer perspektiver. Som beskrevet i ovenstående afsnit ser vi ud fra vores analyse, at flere eleverne har en eksemplarisk historiebevidsthed, hvorved de ser historien som livets læremester.

I "Historiefaget i fokus" ses samme tilbøjelighed:

"Eleverne udtrykker (...) at man skal have historie i skolen for at lære noget om fortidens fejltagelser, så vi i dag undgår at begå de samme fejl."

Endvidere fremgår det af rapporten, at flere elever er i stand til at formulere sig om begreber som fortid, nutid og fremtid, men har svært ved at konkretisere og eksemplificere samspillet, samt at enkelte elever kan udtrykke sig ret komplekst om samspil mellem tidsdimensionerne.

Af vores analyse finder vi ligeledes eksempler på at eleverne kan nævne fortid, nutid og fremtiden, som et led i historiefaget, men ser at ingen af de interviewede elever kan formulere en mere kompleks forståelse for samspillet. Denne forskel kan tilskrives at undersøgelsen fra HistorieLab har et større omfang og elevgrundlag, samt at deres elevgruppen er fra 6.-9. klasse og dermed kan have opnået en større forståelse og evne til abstrakt tænkning.

Diskussion

Vores sigte med opgaven har som bekendt været at undersøge elevernes tidsforståelse og dennes indvirkning på elevernes udvikling af historiebevidst. Vi har set eksempler på, at dele af elevgruppen tilsyneladende viser tegn på begyndende historisk tænkning, omend de er udfordrede på forståelsen af absolut tid i historien og ikke behersker tilstrækkelig viden om metode til arbejdet med historie. Med udgangspunkt i Piaget og Noacks udviklingspsykologiske perspektiv, kan det diskuteres, hvorvidt det er muligt for mellemtrinseleverne at opnå historie- og tidsforståelse, og i sidste instans, om der lødigt kan undervises i historiefaget i grundskolen. Vi er af den klare opfattelse at historieundervisning er meningsfuldt i grundskolen, og vil nedenfor diskutere, hvorledes en bevidsthedsfremmende historieundervisning kan eksekveres.

Seixas og Morton opstiller med deres guideposts målbare kriterier for elevernes historiske tænkning, og skønt vi af vores analyse kan udlede, at eleverne gennemgående viser en begrænset forståelse, ser vi tegn på en igangværende udvikling.

Som nævnt tidligere skriver Lund, at eleverne skal opnå historiebevidsthed gennem arbejdet med historiske kilder og nøglebegreber, hvilket henleder os til en diskussion af historieundervisningens faglige tilgange, og hvorvidt de understøtter udviklingen af elevernes historiebevidsthed.

Bernard Eric Jensen hævder, at undervisningen ikke er den primære kilde til udviklingen af elevernes historiebevidsthed:

“At den enkelte elevs historiebevidsthed primært bliver produceret, udviklet og forandret i elevernes livsverden - og i mindre grad i skolefaget.” (Pietras og Poulsen, 2016)

I ovenstående udsagn er Lund imidlertid ikke enig, og med inspiration i Wineburgs teori, beskriver han, hvorledes historisk tænkning strider mod den naturlige, intuitive tænkning og derfor må tillæres i skolen gennem arbejdet med nøglebegreber og primærkilder (Lund, 2017)

Vi antager, at skolen og historieundervisningen skal understøtte og udvikle elevernes historiebevidst, som såvel Lund, som Seixas og Morton beskriver. Det interessante er naturligvis, hvorvidt der i den praktiske historieundervisning implementeres dette teoretiske vidensgrundlag? Vores empiriske fund, og de af rapporten fra HistorieLab, fortæller om en undervisningspraksis med læreren i fokus - både som formidler og som udvælger af, hvilke historiske emner der arbejdes med og vægtes. Endvidere arbejder tre af lærerne fra vores undersøgelser med en kronologisk gennemgang, at de historiske emner. Bernard Eric Jensen er af den opfattelse, at eleverne ikke evner at skabe et kronologisk overblik over historien, og her er Lund enig, idet han påpeger, at det vil blive for abstrakt for eleverne.

Vi undrer os over baggrunden for den ringe vægtning af elevcentreret kildearbejde og den kronologiske opbygning, som lærerne, i vores interviews, taler ind i.

Styringsdokumenterne for historiefaget inkluderer bl.a. FFM, der opererer med tre kompetenceområder: *Kronologi og sammenhæng, Kildearbejde og Historiebrug.*

Kildearbejde står således indskrevet i læreplanen, men vægtes tilsyneladende ikke i samme grad som det (uopnåelige?) kronologiske overblik.

Historiekanon fra 2006 blev en integreret del af læreplanen med Fælles Mål 2009. I kommissoriet for udvalget bag udarbejdelsen af denne kanon blev indføjet følgende begrundelse:

“Det er regeringens opfattelse, at elever i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællinger fra Danmarks historie, og at de ikke har tilstrækkeligt kendskab til andre nationers historie. Som noget nyt vil regeringen indføre en historiekanon”.

Dette udmøntede sig til en historiekanon med 29 kanonpunkter, listet i kronologisk rækkefølge. Det var først hensigten, at undervisningen i kanonpunkterne skulle foregå kronologisk, men med indførelsen af FFM i 2013, blev denne bestemmelse afløst, således at det er nu op til lærerne at indtænke kanonpunkterne i undervisningen, hvor de finder dem relevante. Det er imidlertid stadig i et krav at samtlige kanonpunkter berøres i undervisningen inden udgangen af 9. klasse.

Hvilken værdi har den vidt omdiskuterede historiekanon i forhold til arbejde med udviklingen af elevernes historiebevidsthed?

I 2009 udtalte Bernard Eric Jensen i en artikel fra Historieweb:

”Der er intet, der peger i retning af, at det læringsmæssigt skulle være en god ide at gøre udvalgte begivenheder fra Danmarkshistorien til pligtstof.”

Jensen beskriver i artiklen, at eleverne ikke kan danne sig et historisk overblik, som historiekanonen tilsigter, hvis ikke der i undervisningen kan dannes erindringsspor. Han forklarer, at det er nødvendigt at sætte fortiden i relation til nutiden og elevernes egen livsverden, for ellers vil eleverne ikke være i stand til at huske det lærte. Historiedidaktikeren, Jens Pietras skriver i artiklen, “Historiekanonen - Tykke Bertha eller løst krudt?”, at en kanondidaktik, hvor hvert kanonpunkt gøres til et selvstændigt undervisningsemne, primært vil fremme en læring, der knytter sig til historisk paratviden og måske etablere en vis kronologisk forståelse, mens en didaktik, der integrerer kanonpunkterne funktionelt i emner med problemstillinger vil fremme en læring, der understøtter elevernes tilegnelse og udvikling af historisk bevidsthed.

Vores empiriske fund, understøttet af en større undersøgelse fra HistorieLab, viser, at en stor del af historielærerne til stadighed underviser i kanonpunkter efter en lineær kronologi, og ud fra den tidligere klassetrinsfikserede ordning af punkterne

Den norske historiedidaktiker, Jan Bjarne Bø gennemførte i 1980’erne en undersøgelse af elevers tidsforståelse og fandt, i tråd med Piagets faser, at elevernes tidsforståelse øges med alderen, og at deres forståelse af absolut tid er generelt usikker frem til 6. klasse. Den undervisningsmæssige konsekvens af dette er, at arbejdet med lineær kronologi og årstal, som en central del af undervisningen, er uhensigtsmæssig på mellemtrinnet. Absolut, lineær kronologi kan ifølge Bø give eleverne en opfattelse af at begreber som *tid* og *udvikling* er synonyme, mens den klassetrinsfikserede ordning af kanonpunkter kan give elever en forestilling om, at livet i de ældste tider var simpelt og primitivt, og at kompleksiteten vokser i takt med tiden frem mod nutiden (Pietras og Poulsen, 2016).

En stor del af historielærerne anvender digitale læremidler direkte, eller som rettesnor, i undervisningen. Hvordan understøtter læremidlerne arbejdet med historisk tid og udviklingen af elevernes historiebevidsthed?

Vi tager udgangspunkt i to af de digitale, didaktiske læremidler, som vores interviewede lærere nævner. Læremidlerne er henholdsvis Clio og Gyldendals historieportaler.

Begge portaler har indlagt forløb, emner og temaer, herunder samtlige kanonpunkter. Nogle emner indeholder aktiviteter, såsom kontrafaktisk historiekonstruktion, spørgsmål der understøtter brugen af andenordensbegreber, såsom årsag og konsekvens, samt kilder i form af billeder, tekster, etc. Vi finder, at læremidlernes forløb i rimelig grad indeholder aktiviteter, der kan anvendes til understøttelse og udvikling af elevernes historiebevidsthed, om end det ikke fremgår af alle emner, og ikke nødvendigvis er synligt uden grundig orientering i de tilhørende lærervejledninger.

Når styringsdokumenter, forskning og til dels også alment kendte læremidler peger i retning af en historieundervisning, hvor arbejdet med andenordensviden og kildearbejde bør stå centralt, kan det undre, at lærerne i vores interviews ikke udtaler sig mere om dette, samt at eleverne ikke lader til at have opnået en nogenlunde sikker historiebevidsthed. Dette kan være et tegn på at flere af de interviewede lærere ikke er linjefagsuddannede eller har en ældre læreruddannelse, og at de dermed ikke har fået kendskab til historiedidaktikkens nyeste tiltag, og derfor ikke søger denne type aktiviteter i de tilgængelige læremidler.

Jonathan er nyligst uddannet og anvendte som den eneste andenordensbegreber i interviewet. Ud fra antagelsen om, at lærerne ikke er tilstrækkeligt orienteret i historiedidaktikkens nyeste forskning, og derfor ikke strukturer undervisning derefter, kan elevernes begrænsede historiske tænkning og historiebevidst have være en tegn utilstrækkelig understøttelse i faget i samspil med deres kognitive udviklingsniveau.

Konklusion

Som vi kan se i det ovenstående, demonstrerer mellemtrinseleverne en begrænset tidsforståelse og evne til historisk tænkning. Formålet med historieundervisningen er at give en sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og en forståelse af menneskers livsvilkår gennem tiderne, samt at styrke deres historiebevidsthed og historicitet.

Tid er et centralt aspekt i historiefaget, og elevernes udfordringer med begreber relateret til tid i historien, er en udfordring i forhold til elevernes evne til at forholde sig til fortiden og den levede historie. Særligt udfordrende er arbejdet med historiske perioder langt fra elevernes egen tid og livsverden. Uden en relativ tidsforståelse er eleverne ikke i stand til at opnå en sikker historiebevidsthed, og den begrænsede tidsforståelse, ser vi som et resultat af mellemtrinselevernes kognitive niveau.

Dette anser vi imidlertid ikke som en hindring for lødig historieundervisning, idet undervisningens formål er at **udvikle** elevernes historiebevidsthed, hvilket er muligt med en elevcentreret didaktik, der fokuserer på at tillære eleverne andenordensviden og styrke deres historiske tænkning.

Lærernes forholdemåde til elevernes kognitive niveau er væsentlig for et fag med abstrakte begreber og komplekst indhold.

Vi finder, at de gældende styringsdokumenter for faget er anvendelige, dermed ikke sagt entydigt opnåelige, men stiller krav til lærernes faglighed og opmærksomhed på nye forskningsbaserede fagdidaktikker, som ikke altid indfries. Hvorvidt lærerne er bevidste om, og har mulighed for, kontinuerligt at udvide deres fagdidaktiske viden kunne udgøre en interessant selvstændig undersøgelse.

Læreren måde at tilgå og omtale historie danner grobund for elevernes historicitet, og en undervisning med læreren og førsteordensviden i fokus er ikke effektiv i udviklingen af eleverne historiebevidsthed. Vi betvivler ikke lærernes engagement og indsats, men ser dog en nødvendighed for, som det fremgår af FFM, at kildearbejde og historiebrug står centralt i faget, samt at undervisningen tilsigter en relativ kronologi, fremfor en absolut kronologi. Endvidere anser vi det som en forudsætning, at kanonpunkterne bearbejdes og integreres, gerne flere sammen, i generelle emner og temaer, som kobles til elevernes egen livsverden, for at understøtte elevernes forståelse af samspillet mellem fortid, nutid og fremtid.

Perspektivering

Der er i denne opgave blevet lagt vægt på elevers tidsforståelse, i forhold til historiebevidsthed, og hvilke dilemmaer lærerne står overfor i historiefagets didaktik og undervisningsmuligheder. Det kunne endvidere have været interessant at foretage en mere dybdegående undersøgelse af den kronologiske undervisnings indflydelse på elevernes tidsforståelse, ved at udføre observationer over en længere periode, i klasser hvor emneundervisningen køres kronologisk og sammenligne med klasser, hvor emnernes rækkefølge er vilkårlig. Det kunne i det hele taget være interessant at undersøge, hvordan elevers tidsforståelse dannes og dermed hvordan dennes udvikling bedst understøttes i undervisningen. Ydermere kunne det have været interessant at se nærmere på læringsudbyttet af kildearbejde, i forhold til elevers tidsforståelse og historiebevidsthed, ved f.eks. at foretage interviews med udskolings- eller gymnasieelever, med fokus på Erik Lunds teori om, at kildearbejde og nøglebegreber skal være kernen i arbejdet med elevers historiebevidst. En sådan undersøgelse kunne omhandle, hvilken betydning andenordensbegreberne tillægges i historieundervisningen, og hvordan disse anvendes i arbejdet med elevernes historiebevidsthed. Slutteligt kunne det også have været relevant at undersøge lærernes omstillingsparathed og integration af nyere fagdidaktisk forskning.

Den amerikanske og norske historiedidaktik ligger til grund for vores fagdidaktiske forholdemåde i dette projekt. Som beskrevet, nævner Lund arbejdet med synoptiske rammeværker (Bilag 5), som en måde at understøtte elevers tidsforståelse og historiske overblik.

Lund er inspireret af Shemilts rammeværk "Big History 11-19", som blev udviklet i perioden 2009-2012. "Big History 11-19" bygger på mange års forskningsprojekter, der sigtede at afklare, hvorvidt elever i grundskolen magter at skabe overblik over fortiden ud fra historiske fakta. Undersøgelsen viser at denne form for overblik oftest vil ses som små fragmenter af sammenhæng.

I stedet ansføres der til at undervisningsindholdet må skabe meningsfulde og brugbare sammenhænge ved bl.a. at have fokus på oversigter, som dækker store tidsforløb med fokus på en enkelt form. Disse oversigter skal bruges hele vejen igennem elevernes skolegang og opdateres regelmæssigt i undervisningen. Lund påpeger, at rammeværkerne skal bruges til at træne eleverne i generaliseringer, som kan hjælpe eleven til at skabe sit eget overblik over historien. "Big History 11-19" rummer fire hovedemner til rammeværker: *produksjonmåter, sosial og politisk organisering, folkevekst og folkebevegelse*, samt *kultur og praksis*. Disse fire hovedemner skal

organisere det historiske indhold på sådan en måde, at indholdet er gyldigt og acceptabelt, uafhængig af det regionale, nationale og kontinentale perspektiv (Lund, 2017).

Nedenstående tager udgangspunkt i rammeværket fra Lunds bog "Historiedidaktikk", og med inspiration i hovedemnet "*folkevekst og folkebevægelse*" kunne et praktisk, didaktisk rammeværk for en 3./4. klasse se således ud. Nedenstående er et eksempel på et start-rammeværk, som i takt med elevernes kognitive formåen skal udvikles og tilføjes kategorier (Lund, 2017).

År siden	Hvordan boede de?	Hvordan levede de?	Hvor længe levede de?
60.000	Danmark var dækket af et tykt lag is, som gjorde det umuligt at leve der. Mennesket begynder at udvandre fra Afrika til resten af verden.	De samlede mad, såsom bær, rødder, små dyr, krebsdyr, snegle osv.	De kunne blive dræbt allerede ved fødslen. Hvis de overlevede fødslen, var der stor sandsynlighed for, at de døde inden 5-årsalderen, og det var meget usandsynligt, at de blev mere end 30 år gamle.
15.000	De levede i små stammer på mellem 50 og 100 personer. De boede primært sammen med deres familier og jagede et par gange om året i store flokke.	De levede af at jage dyr. Dyrene var først og fremmest mad, men blev også brugt til at lave tøj, telte, spyd, smykker og reb. Hele dyret blev brugt. De måtte ofte rejse langt for at finde føde, hvilket betød, at de hele tiden rejste rundt og kun boede kort tid det samme sted.	Det var lidt mere sandsynligt, at de blev omkring 30 år. Blev man syg eller skadet kunne stammen ikke vente og man blev sandsynligvis efterladt, når stammen rejste videre.
7000	De boede i langhuse sammen med deres dyr og familie. Langhusene var forskellige og nogle af dem var udsmykkede, det var her de rige og velhavende boede.	De holdt dyr og passede markerne. De bagte brød og lavede grød. Nogle lavede tøj, værktøj, kurve osv. De sørgede for at gemme noget af deres mad til hårdere tider.	Nogle levede til de var 30-40 år gamle, men ikke alle. Blev man syg eller fik skader kunne man godt blive rask, men det var mest sandsynligt, at man døde af sygdom eller i krig.

200	De boede på gårde sammen med hele deres familie. De rige boede på en stor gård eller et gods. I byerne boede man i lejligheder, hvor de rigeste havde mange værelser, og de fattige måtte deles om 2-3 værelser til en familie.	De levede som landmænd eller arbejdede i byen. Som landmand dyrkede man jorden for kongen eller adelen, og fik kun lidt af høsten til sig selv. I byen kunne man fx arbejde som købmand, håndværkere, møller, bager, vaskekone, soldat havnearbejder og fisker. De arbejdede næsten hele dagen og stoppede kun for at spise eller sove.	Flere levede til de var i 50'erne, men der var en del som døde af sygdom, især børnene som var under 5 år. Hvis de blev syge eller skadede og de ikke havde en familie til at tage sig af dem, var det ikke særlig sandsynligt, at de levede længe.
Nu	Man kan bo på landet eller i byen. Nogle bor i en storby og andre en mindre by. Man kan bo i sit eget hus eller leje et. Nogle bor i lejlighed eller rækkehus. Man bor enten alene eller sammen med venner eller familie. Få bor sammen med deres forældre når de selv har fået børn og familie. De fleste har deres eget værelse at sove på, med tilhørende stue, toilet og køkken.	Man kan fx arbejde i en forretning, på et kontor eller restaurant, undervise, blive sygeplejerske, tjener, forfatter, løse vanskelige opgaver eller bruge pc. Nogle får penge for at fortælle vittigheder eller dyrke sport. Der er stadig mange landmænd, som dyrker afgrøder og opdrætter dyr. Nogle arbejder som industriarbejdere, de laver alt fra elektricitet til, papbægre. Når man har fri, kan man gå til sport, tage på restauranter, shoppe, slappe af osv.	De fleste kan regne med at leve til de er over 70 eller 80 år, hvis ikke noget går galt! Vi får næsten al vores mad fra andre lande og verdens befolkning vokser hurtigt. SÅ HVAD KAN GÅ GALT? Vil der være nok rødder, hvis vi får brug for dem igen?

Bibliografi

Aarhus universitet (17-04-2019). *Metodeguiden*. Hentet fra metodeguiden:

<http://metodeguiden.au.dk/>

Andersen, R. S. & Obling, A. R. (2014). Tid og Kraft, Introduktion . Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund, nr. 20, 5-12

APA PsycNET (21-05-2019). *Unraveling the mystery of music: Music as an evolved group process*. Henter fra American Psychological Association:

<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0033691>

Brunbech, P. Y. & Poulsen, J. A. (2016). *Hvad er det sket med kanonen?* Hentet fra RADAR, Historiedidaktisk tidsskrift:<https://historielab.dk/hvad-er-der-sket-med-kanonen/>

Heidiegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oversat af Skovgaard, C. R. KLIM

HistorieLab. (23-05-2019). *Hvad er der sket med kanonen?* Hentet fra HistorieLab:

<https://historielab.dk/hvad-er-der-sket-med-kanonen/>

Historieweb (23-05-2019). *Kampen om historiens vingesus*. Henter fra historieweb:

http://www.historieweb.dk/cms/upload/news_68_7511.pdf

Nielsen, V. O. (1999). *Kvalitet i historieundervisningen*. Danmarks lærerhøjskole

Petersen, K. S. & Christoffersen, D. D. (2017). *God stil i professionsopgaven*. Hans Reitzels forlag

Pietras, J (2009). *Historiekanonen - Tykke Bertha eller løst krudt?* Henter fra Historieweb:

<http://historieweb.dk/2009/05/19/interview-med-bernard-eric-jensen-om-den-kommende-historiekanon/>

Pietras og Poulsen, J. (2017). *Historiedidaktik*. København: Hans Reitzels forlag.

Poulsen, J. A. (2015) *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* Hentet fra Historielab:
<https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six - Historical thinking concepts*. Nelson Education Ltd.

UVM (24-05-2019) *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Henter fra EMU - Danmarks læringsportal: <https://arkiv.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

UVM (16-05-2019). *Historiebrug (obligatorisk)*. Hentet fra EMU - Danmarks læringsportal:
<https://arkiv.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie/3-4-klasse/historiebrug-obligatorisk>

UVM (16-05-2019). *Historiebrug (obligatorisk)*. Hentet fra EMU - Danmarks læringsportal:
<https://arkiv.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie/5-6-klasse/historiebrug-obligatorisk>

Bilag

Bilag 1: Interviewguides - eleverne

Spørgsmål	Notater
Hvad er historie (for dig)?	
Hvad forbinder du med “ordet” historie?	
Hvor møder du historie (i din hverdag)?	
Hvorfor tror du man har historie i skolen?	
Hvilke emner arbejder I med i historie?	
Hvad synes du om det emne I arbejder med nu?	
Hvordan har I arbejdet med forløbet?	
Hvilket af de emner I har arbejdet med i historie synes du var det mest spændende? Og hvorfor?	
Hvilket af de emner I har arbejdet med i historie synes du var det mindre spændende? Og hvorfor?	
Vil du helst arbejde med danmarkshistorien eller verdenshistorien? Og hvorfor?	
Er historie noget som sker hele tiden?	
Hvornår synes du at noget bliver historie?	
Har du indvirkning på historien?	
Har historie indvirkning på dit liv?	
Hvis du kunne vælge, hvilke/hvilket emne ville du så gerne med?	
Hvorfor er det emne vigtigt?	
Hvem har bestemt hvilke emner I arbejder med?	
Er det vigtigt for jer at vide noget om “emne” og hvorfor?	

Bilag 2: Interviewguide - lærer

Åbne spørgsmål	Notater
Arbejder du ud fra kronologi i historie?	
Hvordan har du startet emnet om "emne" op?	
Hvorfor har du valgt dette emne?	
Hvilke tanker har gjort om formen/strukturen forud undervisningen?	
Hvad var dine didaktiske overvejelser? (stilladsering)	
Arbejder du ud fra læringsmål? Hvordan har du fastsat læringsmålene for lektionen?	
Er læringsmålene tilpasset Forenklede Fælles Mål og hvordan?	
Arbejder du med elevernes historiebevidsthed i forhold til FFM?	
Finder du Fælles Mål brugbare og opnåelige i arbejdet med elevernes historiebevidsthed?	
Hvordan arbejder du med elevernes historiebevidsthed i undervisningen?	
Ser du udfordringer forbundet med at arbejde med historiebevidsthed? - hvilke?	
Hvordan ser du tid i historie?	
Hvordan arbejder du med elevernes tidsforståelse i historieundervisningen?	
Ser du en sammenhæng mellem elevernes tidsforståelse og deres evne til at opnå historisk bevidsthed?	
Hvilke tanker har du gjort om elevernes evne til at forholde sig til en tidsperiode tæt på deres egen levetid, kontra at arbejde med fx stenalderen?	

Bilag 3 - Guidepost

Generating Powerful Understandings of Continuity and Change

Use the lessons and activities in the second half of this chapter to enable your students to move from limited to powerful understandings of the ideas embodied in the guideposts.

> **Guidepost 1** Continuity and change are **interwoven**: both can exist together. **Chronologies**—the sequencing of events—can be a good starting point.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student does not grasp that continuity and change can happen simultaneously.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student uses the conventions and vocabulary of **chronology** to demonstrate how continuity and change are **interwoven**.

> **Guidepost 2** Change is a process, with varying paces and patterns. **Turning points** are moments when the process of change shifts in direction or pace.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student sees change in the past as a series of events.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student describes the varying pace and direction of change and identifies turning points.

> **Guidepost 3** Progress and decline are broad evaluations of change over time. Depending on the impacts of change, progress for one people may be decline for another.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student sees change as either progress or decline for all.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student describes **progress** and **decline**, noting that progress for one people may be decline for another.

> **Guidepost 4** Periodization helps us organize our thinking about continuity and change. It is a process of interpretation, by which we decide which events or developments constitute a period of history.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student thinks of historical periods as fixed.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student uses criteria to define a **period of history**, and explains why alternative definitions might be plausible.

Generating Powerful Understandings of Historical Perspectives

Use the lessons and activities in the second half of this chapter to enable your students to move from limited to powerful understandings of the ideas embodied in the guideposts.

- > **Guidepost 1** An ocean of difference can lie between current worldviews (beliefs, values, and motivations) and those of earlier periods of history.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student assumes that the beliefs, values, and motivations of people in the past were the same as those of people today.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student identifies examples of a vast difference between worldviews prevalent today and those prevalent in the past.

- > **Guidepost 2** It is important to avoid **presentism**—the imposition of present ideas on actors in the past. Nonetheless, cautious reference to universal human experience can help us relate to the experiences of historical actors.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student assumes that people in the past had the same ideals, values, and worldviews that we have today, which makes it difficult to understand their actual motivations.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student exercises caution when drawing on universal human experiences (e.g., love, death, hunger) to understand historical actors.

- > **Guidepost 3** The perspectives of historical actors are best understood by considering their historical context.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student judges people in the past as dull-witted or weird, because the student ignores historical context.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student explains or illustrates perspectives of people in their historical context.

- > **Guidepost 4** Taking the perspective of historical actors means inferring how people felt and thought in the past. It does not mean identifying with those actors. Valid inferences are those based on evidence.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student equates perspective taking to flights of imagination, failing to consider evidence.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student makes factually accurate, evidence-based inferences about the beliefs, values, and motivations of an historical actor, while recognizing the limitations of our understanding.

- > **Guidepost 5** Different historical actors have diverse perspectives on the events in which they are involved. Exploring these is key to understanding historical events.

DEMONSTRATION OF LIMITED UNDERSTANDING

Student fails to recognize differences among the perspectives of various peoples in the past.

DEMONSTRATION OF POWERFUL UNDERSTANDING

Student distinguishes a variety of perspectives among historical actors participating in a given event.

Bilag 4 - Kildegransking

222 Del III Tekstarkiv

Kildegransking – begreper og metoder

Elevers kildeforståelse

Veiledning: Oversikten gir læreren en bakgrunn for å vurdere, bruke og lage oppgaver som utnytter levninger som kilder. Den gir også mulighet til å finne ut hvor eleven står, slik at arbeidet kan tilpasses og gi de riktige utfordringene.

Nivå	Tanker om kildebruk	Tanker om historikernes metoder
1	Ingen tanker. Historisk kunnskap er gitt. Hva vi vet = hvordan. Ingen forskjell på kilder og lærebok. Kildene gir direkte adgang til fortiden.	Uproblematisk å få kunnskap om fortiden. Den er fullt ut kjent. Historikeren finner ut ved å tenke hardt eller gjette, eller bruker maskiner.
2	Kildene er troverdige, forteller alt som har hendt. Kan skille mellom kilder og en historisk fremstilling, men skjønner ikke at svarene må krystes ut av kilden.	Fakta blir oppdaget av historikeren som en detektiv. Kildene er sporene han følger.
3	Fortiden taler ikke for seg selv. Vet noe om hvordan kildene kan brukes. Stiller mekaniske spørsmål om kilders opphav: Hvem skrev dette, når, hvorfor, osv.	Historikeren må arbeide frem sine konklusjoner. Metoden er noe mer enn sunn fornuft. Vet noe om hvordan historikeren kan sjekke kildene. Både lytter til og spør kildene.
4	En viss forståelse for hvor viktig sammenheng og bakgrunn er for å kunne bruke en levning. Bruker opphavsopplysninger til å vurdere kilden et stykke på vei.	Skjønner at historikerens oppgave er å rekonstruere fortiden, og at dette aldri kan bli selve fortiden.

Hvor kommer kunnskap om fortiden fra? (14–15 år.) Forenklet etter Shemilt (1987).

Metodebegreper

A Førstehåndsvitne/øyenvitne
Har selv opplevd hendelsen

Bilag 5 - Eksempel på et synoptisk rammeværk

“For politisk og social organisering” (6-7. klasse) fra “historiedidaktikk” (Lund, 2017):

År siden	Hvor stor er gruppen din?	Hvem gjør hva?	Hvor trygg er du?
60 000	SLEKTSKAPSGRUPPE: Du lever og arbeider med 10-25 medlemmer av familien din og andre slektninger.	Alle menn gjør de samme tingene. Alle kvinner gjør de samme tingene.	Kommer du i konflikt med de andre blir du kaster av gruppen. Dette er faglig fordi du ikke vil overleve lenge på egen hånd! Hvis du er gammel, syk eller skadet og ikke kan følge gruppen, vil du bli etterlatt.
15 000	STAMMER: Noe av året bor du sammen med familien. To gange i året slår du deg sammen med andre familier i stammen for å jakte flokker av store dyr. Stamme din har mellom 50 og 100 mennesker.	Menn og kvinner gjør forskjellige ting. Menn er jegere og noen er verktøymakere og kunstnere. Kvinner samler røtter og bær og noen syr dyreskinn.	Stammen din kan hjelpe familien din i vanskelige tider. Andre familier kan ta seg av deg hvis foreldrene dine dør. Stammen er i stand til å jakte dyr som er for store til at familien din kan gjøre det alene, så derfor blir det mere mat til alle. Familier og stammer bytter ting de har laget.
3000	LANDSBYER OG BYER: Det er mer enn 5000 mennesker i byen din og i landbyene som hører til den. Du kjenner ikke alle og ser bare noen ved spesielle anledninger. Du arbeider sammen med naboerne på åkrene og med fremmede for å rense vanningskanalene eller for å lage murstein av leire for å bygge det store templet i byen.	Folk har spesielle jobber: jordbrukere og gjetere; pottemakere og metallsmider; kjøpmenn og soldater. Noen er rikere og mektigere enn andre. Jobben til noen mennesker - konger og prester - er å lede og styre.	Mat kan lagres slik at det er mindre sannsynlig at du vil sulte. Du bor på ett sted slik at det er mer sannsynlig at du kan bli tatt vare på hvis du er syk, gammel eller skadet. Tusener av mennesker bor i byen din og håndverkere lager gode våpen, så det er mindre sannsynlig at du blir drept av små jegergrupper. Prester lager lover for å holde fred i byen din.

800	KONGEDØMMER: Du bor og arbeider med 1-2 millioner mennesker, flesteparten ser du aldri. Alle betaler skatter til den samme konge, lager hestesko og sender mat til de samme hærer og snakker omtrent det samme språket. Du lever og dør sannsynligvis på det samme stedet og ser aldri mesteparten av kongedømmet. Konger og herskere kommer fra en liten og spesiell gruppe av mennesker som ikke har noe med deg å gjøre.	Noen er veldig mye rikere og mektigere enn andre. Noen arbeider for kongen og kirken. De skriver protokoller, dømmer, straffer forbrytere. De underviser flinke elever, gir lover og sørger for at lovene følges.	Du kan reise trygt til fremmede steder langt bort som har den samme kongen og kirken som du har. Kirken vil noen ganger gi deg mat hvis høsten er dårlig og se til deg hvis du er syk. Kongens folk sørger for at broer og veier blir reparert, fanger og straffer bander, og beskytter grensene mot utenlandske armeer.
100	NASJONALSTATER OG IMPERIER: Du kan lever og arbeide med 30-40 millioner andre mennesker som ser ut som deg og snakker det samme språket. Du kan også dra av gårde og arbeide med mange hundre millioner mennesker som snakker forskjellige språk og forskjellige skikker men adlyder mange av de samme loverne. De fleste menn, men ikke kvinner, kan velge dem som gir lover og tar viktige avgjørelser.	Mange mennesker arbeider med å holde ting i gang: noen som er valgt a folket lager lover, offentlig ansatte, eksperter, lærere, vitenskapsfolk, bankfolk, planleggere, advokater, fangevoktere og politi. Andre lager ting og får ting til å gro. Noen handler med og styrer i fremmede land.	Så lenge du kan arbeide vil du alltid ha noe å spise, være varm og ha mange ting som gjør deg trygg og tilfreds. På grunn av vitenskap og utdanning så er et langt mindre sannsynlig at du blir syk og leger kan nå helbrde noen sykdommer. Gater blir holdt rene og trygge. Van, gass og elektrisitet blir ført inn i hjemmet ditt. Du er nokså sikker mot kriminelle selv i mørket. Lover beskytter deg på arbeidet og fagforeningene bidrar til å gjøre lønningene mer rettferdige.

Nå	INTERNASJONALE SAMFUNN: Du lever og bor i en verden med over 6 milliarder mennesker. Kanskje er du med på å designe en datamaskine med deler som lages i fem andre land. Du kan bruke pengene dine i noen andre land. Du velger de som lager lover og styrer i en sammenslutning av stater eller land. Hvis du er soldat eller ekspert kan du arbeide med soldater og eksperter fra andre land for å opprettholde fred og ordne ting etter katastrofer hvor som helst i verden.	Mange mennesker bruker deler av livet til å arbeide i andre land. Selskaper driver fabrikker, gruver, jordbruksdrift og butikker i mange land over hele verden. Mesteparten av olje og gass kommer fra noen få land. Mange mennesker arbeider med transport - skip og fly - og med kommunikasjoner - telefoner, radio og TV. Du kan koble deg på Internett nesten hvor som helst i verden. Kredittkortet ditt kan brukes over hele verden.	Nesten overalt i verden, selv i jungler og ørkener, er det trygt å feriere. Hvis du opplever krig, vil resten av verden forsøke å stoppe den og hjelpe deg. Hvis du blir utsatt for en sultkatastrofe, tsunami eller jordskjelv, vil resten av verden hjelpe til. Internasjonale organisasjoner som Verdensbanen og FN forsøker å sikre at du har arbeid og penger, utdanning og et godt styre. De fleste trusler mot sikkerheten din kommer fra deg selv - dårlig kosthold, alkohol, narkotika og dovenskap - og fra folk rundt deg - forbrytelser og terror. Hvordan er det slik?
----	--	---	--

Bilag 6 - Historiefaget i fokus

Hvordan opfatter historielærere historie som skolefag?

- Historie betragtes som et vidensfag, hvor viden forstås som substans (1. ordens viden).
- Det er opfattelsen blandt flere lærere, at der er rigtig meget viden at holde styr på i faget. Det er kun muligt at lære om dele af fortiden.
- Viden kan iflg. lærere indlæres på forskellige måder. Brug af quizzer ses flere steder.
- Historie er et læse- og teksttungt fag, hvilket iflg. lærere udgør en udfordring for mange elever – både hvad angår læsemængde og teksters sværhedsgrad.
- Enkelte lærere fremhæver fagets metoder – konkret kildekritik, som det centrale i faget. Historie betragtes som et fag, der fungerer godt sammen med andre fag, fx samfundsfag, kristendomskundskab, dansk.
- Tværfagligt samspil er dog ikke udbredt. Undervisningen i de ældste klassetrin beskrives af lærere som mere fagligt end i de mindre klassetrin

Hvad er historie iflg. eleverne – indhold, organisering og fagsyn?

- Eleverne er generelt ikke bevidste om, hvorfor og af hvem ”noget fra fortiden behandles i historieundervisningen”, dvs. kriterier for indholdsvalg/fravalg.
- På forskellige måder giver elever udtryk for, at hændelser eller begivenhedsforløb (automatisk) bliver til historie efter noget tid.
- Historie handler om noget, der skal huskes i form af særligt årstal, navne osv. En del elever finder derfor, at historie er et svært fag.
- Enkelte elever giver udtryk for, at historiekanonen er pensum i faget.
- Generelt opfatter elever historie og ”hvad der er historie” ud fra, hvordan deres lærere enten definerer det på nuværende klassetrin, eller ud fra hvordan faget er blevet præsenteret for dem i indskolingen og på mellemtrinnet.
- En stor del af eleverne mener, at der findes en endelig og sand beretning om, hvad ”der skete” i fortiden. Der eksisterer således en absolut fortælling om fortidige forhold iflg. eleverne.
- Det er en udbredt opfattelse, at perioder og periodiseringer i faget (fx vikingetid) er fastlagte og entydige størrelser.

Hvordan opfatter eleverne historie som et fag i skolen?

- Eleverne udtrykker sig på forskellige måder om, hvad de mener, er formålet med faget i skolen: Nogle siger, at man skal have historie i skolen for at lære noget om fortidens fejltagelser, så vi i dag undgår at begå de samme fejl. Andre mener, at man har historie for at lære om, hvilke faktorer der har været afgørende for hvilke forandringer i samfundet. Endnu andre elever mener bare, at faget er på skemaet, fordi nogle ”myndigheder” har bestemt det.
- En del elever nævner – på et generelt plan – at for at forstå nutiden, må man forstå fortiden.
- Mange elever kan formulere sig om begreber som fortid, nutid og fremtid – og samspillet mellem tiderne, men de udtrykker sig generelt og overordnet og har svært ved at konkretisere og eksemplificere samspillet. Nogle elever kan dog – på baggrund af interviewerens spørgsmål – udtrykke sig mere konkret om disse sammenhænge.
- Enkelte elever kan udtrykke sig ret komplekst om samspil mellem fortid, nutid og fremtid.
- Få elever ser umiddelbart sammenhænge mellem historiefaget og deres hverdagsliv og dagligdag.
- Mange elever anser deres egen lille historie for vigtig primært for dem selv. Elever har svært ved at se den som relevant i skolefagets kontekst.
- Skolefaget vedrører iflg. elever primært en såkaldt stor, vigtig eller rigtig historie. Elever har svært ved at se sig selv som en del heraf. En del elever siger dog samtidig og på et overordnet niveau, at de er en del af historie(n). Udsagnet hænger formentlig sammen med, at læremidler eller deres lærer har fortalt dem, at det forholder sig sådan.
- Faciliteret af interviewerens spørgsmål kan elever på tværs af årgange og fagligt niveau ytre sig reflekterende om relativt abstrakte historiefaglige fænomener.

Hvad oplever eleverne som interessant og relevant?

- Eleverne interesserer sig umiddelbart for spændende og dramatiske fortællinger om fortiden.
- At indholdet har betydning i dag, er et kriterium for flere elever. Ældre historie, dvs. fortidige begivenheder og hændelser for mere end 200 år siden, opleves som mindre interessant end moderne og nyere tid.

Hvad handler historieundervisning iflg. eleverne om?

- Det er gennemgående, at elever opfatter historie som et fag, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra, og hvordan ”tingene” har udviklet sig over tid.
- Undervisningen lægger iflg. eleverne især vægt på Danmarkshistorie.
- Generelt giver eleverne udtryk for, at historie handler om fortid. De er bevidste om, at det ikke er alt vedrørende fortid, der indgår i undervisningen og faget – kun de store og afgørende begivenheder.
- Hvilket indhold, der er valgt og hvorfor, defineres af læreren og læremidlerne.
- Kriterierne for, hvad der vælges og fravælges, er ikke noget, som eleverne er optaget af.
- Hvad der undervises i, opfattes af en del elever som noget faktuel – kundskaber – der kan tilegnes. Udbyttet af undervisningen ses således som en slags akkumulering af ”facts”.
- I forbindelse med interviewsamtalerne giver en del elever dog udtryk for, at der kan være forskellige fortællinger om/fortolkninger af det samme hændelsesforløb.