

# **Historieundervisning i lokalområdet og unges identitetsdannelse**

**Christian Thomsen, 281431**

**Læreruddannelsen**

**Bachelor, historie**

**VIA University College, Nørre Nisum**

**Vejledere: Mehran Mardouki og Rasmus H. Rasmussen**

**Tegn: 64.273**

## Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering.....	4
Begrebsafklaring.....	4
Lokalområdet.....	4
Den lille historie.....	5
Den store historie.....	5
Læsevejledning.....	5
Metode.....	7
Metodekritik.....	7
Empiri.....	8
Undervisningsforløb om redningsbådsulykken i Hvide Sande.....	8
Interview med historielærer Henrik Christensen.....	9
Teori.....	9
Analyse.....	11
Identitet og dannelse.....	11
Thomas Ziehe og den kulturelle frisættelse.....	12
Wolfgang Ick og den kategoriale dannelse.....	13
Historiebevidsthed.....	14
Historieskabt og historieskabende.....	14
Identitetsskabende historiebrug.....	15
To forskellige fagsyn: Den klassiske og den undersøgende tilgang til undervisningen.....	15
Brug af lokalområdet.....	17
Den lille historie.....	19
Mit undervisningsforløb -redidaktiseret.....	20
FUER-modellen.....	20
SMTTE-modellen.....	24
Sammenfatning af analysen.....	24
Kritiske forbehold.....	25
Konklusionen.....	26
Litteratur.....	27
Bilag.....	28
Bilag 1: Interview.....	28
Bilag 2: Undervisningsforløb.....	35

## Indledning

*"Jeg har aldrig forstået hvorfor, historie er så vigtig. Det handler jo bare om ting, der skete for mange år siden! Jeg vil hellere koncentrere mig om at leve i nuet."* Citatet stammer ikke fra en elev, jeg har mødt i skolen, men derimod fra min fysioterapeut, som snart fylder 60. Da hun sagde det til mig, satte det nogle tanker i gang. Det var tydeligvis ikke lykket for den underviser, hun havde haft i skolen at gøre historieundervisningen spændende, nærværende eller aktuel. Og som historielærer aspirant får det mig til at tænke på, hvordan *jeg* kan gøre historieundervisningen spændende og relevant.

Hvis man udelukkende betragter historiefaget som et fag, hvor begivenheder og årstal skal memoreres, har man misforstået meningen med historieundervisning. I en landsdækkende undersøgelse foretaget af HistorieLabs (*Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf*, u.å.) ses det, at det netop er sådan, mange elever opfatter faget: Det handler primært om etablering af historisk viden hos eleverne. Dette står i skarp kontrast til de fælles mål for historie, som undervisningsministeriet har udarbejdet. Her hedder det bl.a. at: *"Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund."* (GSK\_FællesMål\_Historie.pdf, u.å.) Hensigten med historieundervisningen er altså mere end blot at lære vigtige årstal udenad og at granske fortiden. Vi skal også spejle os i denne fortid, når vi forsøger at forstå nutiden og skabe vores fremtid. Historie er et dannelsesfag, hvor elementer fra verdenshistorien, danmarkshistorien eller elevens egen historie er med til at forme og danne det enkelte individ.

Hvilken indsats skal gøres for at undgå, at eleverne ikke ender med samme forhold til historie som min fysioterapeut, men i stedet oplever faget som spændende og brugbart? Min første tanke er, at undervisningen skal gøres nærværende og relevant. I samme tankestrøm dukker de lokale historiske begivenheder op, som jeg selv blev præsenteret for, da jeg gik i skole. Jeg kan huske, at de små, lokale historier var med til at gøre de store historier interessante. Men udover at få de *historie-uinteresseredes* opmærksomhed i undervisningen kan de små, lokale historier så bidrage til den føromtalte identitetsdannelse hos eleverne?

Fokus i min undersøgelse er på samspillet mellem brugen af lokale begivenheder i undervisningen og elevernes identitetsdannelse. Jeg har valgt at lægge vægt på det fagdidaktiske, men flere observationer kan også gøre sig gældende på et mere alment didaktisk plan. Når Folkeskolens formålsparagraf bl.a. siger at

skolen skal: "...gøre dem (eleverne) fortrolige med dansk kultur og historie" og "fremme den enkelte elevs alsidige udvikling." (Folkeskolens formål, u.å.), så sker dette i praksis ved at disse store tanker forenes med de specifikke fag. Folkeskolen har nogle overordnede mål, og disse skal bl.a. nås gennem en fagfaglig undervisning, og her er der meget at hente i historieundervisningen.

Både national og international forskning har de seneste år peget på, at små justeringer i historieundervisningen kan være med til at inkorporere et anderledes syn på og større engagement i historieundervisningen hos eleverne. De to undervisere ved *University of Greenwich* i England, Lynne Dixon og Allison Hales er gået i dybden med at undersøge fordelene ved *brug af lokalområdet* i undervisningen. Én af pointerne i deres forskning er, at brugen af små, lokale begivenheder, kan udvikle elevernes historiebevidsthed. Historiker Henning Brinckmann siger, at "*lokalhistorien vil give eleverne mulighed for at erkende omverdenen ud fra både en kognitiv og emotionel synsvinkel.*" og at "*arbejdet med og undervisningen i lokalhistorie på grundlæggende områder vil kunne understøtte individet i dets identitetsudvikling.*" (Brinckmann, 1990, s. 36) Her trækkes altså tråde fra brugen af lokalområdet i undervisningen til Fælles Mål for historie men også til Folkeskolens formål, som omhandler dannelse og identitetsudvikling.

De tanker og overvejelser, jeg har gjort mig på dette område, har ledt frem til følgende problemformulering for mit bachelorprojekt:

## Problemformulering

Hvordan kan brugen af lokale begivenheder og omgivelser i historieundervisningen bidrage til elevernes identitetsdannelse?

## Begrebsafklaring

### Lokalområdet

Lokalområdet betegnes ofte som et afgrænset geografisk område, f.eks. en by eller en bydel. I denne opgave er der hentet teori fra forskellige historikere, som bruger betegnelser som *nærområdet*, *lokalområdet*, *'the local'* eller *'lokal tilhørighet'*. "Lokalområdet" bruges her som fælles betegnelse for 1: Det område eleverne kommer fra og 2: Det sted de går i skole og undervises i historie. Den første betegnelse gør sig gældende i situationer, hvor et undervisningsforløb er tilrettelagt, så eleverne skal udforske det område, hvor de selv er født og opvokset, eller hvor de skal undersøge familiære forhold. Den

anden betegnelse gælder, når et forløb drejer sig om konkrete begivenheder i skolens by eller område, som eleverne skal lære om. Begge slags forløb vil blive nævnt i opgaven.

### Den lille historie

Den lille historie kan siges at have sit udspring i den historiefaglige metodiske tilgang *mikrohistorie*, hvor enkeltindivider eller grupper studeres for at opnå ny indsigt i fortiden. Denne tilgang associeres især med den italienske historiker Carlo Ginzburg (Ginzburg, 2006). Betegnelsen 'den lille historie' bruges i opgaven om den personlige, nære historie, som kan være med til at forbinde og kaste lys over *den store historie*. I den lille historie fokuseres der ofte på en person og dennes fortælling for at kunne skabe et overblik over en større historisk begivenhed eller fortælling. Brugen af den lille historie i undervisningen vil blive uddybet og analyseret i et senere afsnit.

### Den store historie

Med den store historie menes der her i opgaven den historie eller det emne, som ligger til grund for et givent undervisningsforløb. Eksempelvis vil et emne som 'oplysningstiden i Danmark' kunne betegnes som 'den store historie', hvorimod fortællingen om Caroline Mathilde i samme forløb vil kunne udfoldes som 'den lille historie'. Der er altså sammenhæng mellem den lille og den store historie. Også dette begreb vil blive udfoldet ift. det konkrete undervisningsforløb i opgaven.

## Læsevejledning

I dette afsnit vil jeg klargøre, hvordan min opgave er opbygget og struktureret. Den røde tråd i opgaven, som er spundet af 'lokalområdet' og 'identitetsdannelse', synliggøres her, så det giver læseren et overblik gennem resten af opgaven.

Udgangspunktet for min opgave har været at belyse, hvordan brugen af lokalområdet i historieundervisningen kan bidrage til elevernes identitetsdannelse. Dette finder jeg interessant at undersøge, da elevernes dannelse og identitetsudvikling er en essentiel del af Folkeskolens formål. Historiefaget er et oplagt sted at integrere dette mål, hvilket jeg vil uddybe i denne opgave.

I opgavens første del beskrives metoden og begrundelsen heraf, som jeg løbende har forholdt mig kritisk til. Undersøgelsesfeltet bygger på kvalitative observationer foretaget gennem et undervisningsforløb i og om lokalområdet. Desuden anvendes et semistruktureret interview af en historielærer til at eksemplificere brugen af historiefaget som dannelsesfag. Disse tanker holdes op mod udvalgte videnskabsteorier i de relevante afsnit.

Herefter beskrives de teoretiske positioner, hvormed jeg anvender; Thomas Ziehe, Eric H. Ericson, Bernard Eric Jensen, Jens Pietras m.fl. til at definere forståelse af identitetsbegreber, samfundssyn og historiebevidsthed. Derudover anvendes Lise Kvande, Nils Naarsted, Lynne Dixon, Alison Hales, Henning Brinckmann og Jens Aage Poulsen til at udlægge teorier om brug af lokalområdet.

I opgavens anden del defineres først identitetsbegreber, som er relevante for opgavens problemstilling. Identitet er som begreb komplekst, og efter en kort præsentation af de overordnede begreber, redegøres der bl.a. for, hvad Thomas Ziehe tænker om samfundet og identitetsdannelse. Begrebet indsnævres og gives et historiefagligt perspektiv ved hjælp af teorier af Bernard Eric Jensen og Erik H. Erikson.

Herefter introduceres Klafkis teori om kategorial dannelse. Dette er relevant, da han her forener det udefrakommende (i dette tilfælde kultur og historie) med individets indre drivkraft, og dermed synliggøres koblingen mellem historiebrug og identitetsdannelse.

To forskellige historie-fagsyn udlægges herefter ud fra Jens Pietras tanker om dette for at give et eksempel på hvordan historiedidaktikken kan bidrage til elevens identitetsdannelse.

Dette leder over i den del af analysen, som omhandler brug af lokalområdet i historieundervisning. Her vil især Lynne Dixon, Alison Hales, Lise Kvande og Nils Naastads teori om emnet være gennemgående, men også Jens Aage Poulsen og Henning Brinckmann bliver inddraget og giver deres bud på, hvorfor brug af de lokale historier i nærområdet er givende i historieundervisning. De nævnte teoretikere sammenholder alle brugen af lokalområdet med elevens identitetsdannelse. Derudover argumenterer de for, at det tilmed kan skabe større engagement og deltagelse hos eleverne, at de bliver undervist i og om det lokale.

I forlængelse heraf vil jeg udlægge og analysere mit eget undervisningsforløb, som jeg gennemførte for en 6. klasse på Hvide Sande skole tilbage i 2020. Jeg vil forholde mig kritisk til forløbet, og derefter redigere det ift. det 'undersøgende og problemorienterede undervisningssyn', som er blevet belyst tidligere i opgaven. Her vil de forskellige handleperspektiver blive synliggjort ift. at optimere forløbet. Historiedidaktiker Andreas Körbers FUER-model vil blive brugt som grundlag for det redigerede forløb, da denne model netop har afsæt i det omtalte undervisningssyn. Jeg vil derefter kort nævne SMTTE-modellen og dennes brugbarhed ift. undervisningsforløbet.

I opgavens sidste del vil jeg inden konklusionen komme med kritiske forbehold. Efter litteraturlisten er der vedhæftet to bilag. Det første er mit interview med historielærer Henrik Christensen, og det andet er en oversigt over mit undervisningsforløb.

## Metode

I dette afsnit vil de udvalgte metoder blive beskrevet, der er blevet gjort brug af i indsamlingen af empiri.

Der er tale om observation og interview.

Observationsmetoden er en åben eller kvalitativ observation (Postholm & Jacobsen, 2011) Denne metode er særlig anvendelig her, da et undervisningsforløb i en klasse på mellemtrinnet, som tilmed foregår både i klasseværelset og på besøg i lokalområdet, i sig selv kan blive lidt 'løst' og uforudsigeligt. Med den induktive tilgang til observationen foregår en naturlig dataindsamling, og konklusionerne bliver kontekstspecifikke. Min rolle som observatør er ifølge Gold (1958) "fuldstændig deltager" (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52). Ifølge Gold er rollen som observatør "*en aktivitet som bevæger sig langs et kontinuum fra fuldstændig deltager til fuldstændig observatør*". Rollen som fuldstændig deltager er en følge af, at jeg selv har ansvaret for at gennemføre mit undervisningsforløb. I rollen som både underviser og observatør og med den induktive tilgang, vil fortolkningen altid blive subjektiv. Dette er jeg opmærksom på i min analyse.

Med tanke på at 'tage pulsen' på historieundervisningens dagligdag i folkeskolen, har jeg udarbejdet en interviewguide til et semistruktureret interview. Jeg taler med historielærer Henrik Christensen, som gennem 15 år har undervist i historie på mellemtrin og i udskoling. Han har gjort, og gør stadig brug af lokalområdet i undervisningen. Jeg har valgt en semistruktureret interviewform, hvor der både er planlagte spørgsmål men også rum til, at den interviewede kan komme med tanker og input, som kan føre samtalen i en ny retning. Også her er der tale om en induktiv tilgang til dataindsamling (Postholm & Jacobsen, 2011)

## Metodekritik

Med valg af observationsrolle (fuldstændig deltager jf. ovenstående) er der automatisk sat nogle begrænsninger ift. at danne sig et komplet overblik over forløbet. Der vil utvivlsomt være øjeblikke, hvor rollen som underviser vil overskygge observationsrollen, og dermed kan der opstå 'huller' i iagttagelsen af elevernes arbejde -både individuelt og som gruppe. En anden tilgang kunne have været at indtage rollen som 'absolut observatør', hvor man har frie hænder til at holde øje med eleverne under forløbet. Med denne rolle kan der også observeres på underviseren, og dermed drages nyttige erfaringer ift. fremtidig planlægning. Denne rolle kræver dog selvsagt, at der er to undervisere til stede under forløbet.

Baggrunden for mit interview med en historielærer var bl.a. at undersøge, om der er forskel mellem den teori, som udfoldes i opgaven her, og som vi som lærerstuderende er så optagede af, og så hverdagen i folkeskolen efter mange år i felten. Denne undersøgelsesmetode vil altid være 'én mands syn på sagen' og

dermed svær at bruge i en generaliserende diskussion. Konklusionerne er subjektive og vil være præget af forskellige forhold hos adspurgte.

## Empiri

### Undervisningsforløb om redningsbådsulykken i Hvide Sande

Herunder udlægges det undervisningsforløb, som ligger til grund for analysen. Det beskrives så detaljeret som det er fundet hensigtsmæssigt og nødvendigt. Som nævnt vil det i analyseafsnittet blive redidaktiseret i forhold til de belyste videnskabsteorier.

Jeg fik mulighed for at lave et undervisningsforløb i historiefaget for en 6. klasse på Hvide Sande skole tilbage i 2020. Jeg valgte at tage eleverne med tilbage til 1951, hvor den lille fiskerby på vestkysten var vidne til en forfærdelig redningsbådsulykke. Kort fortalt sejlede otte redningsmænd ud om aftenen d. 9. december for at hjælpe en hollandsk sandpumper, som var kommet i problemer. På vejen hjem blev den lille redningsbåd ramt af en hård bølge, og båden kæntrede. Fem af de otte redningsmænd omkom, og 18 børn mistede derved en far denne nat. Det var selvfølgelig en hændelse, som rystede det lille lokalsamfund, og som prægede byen i årtier herefter. Jeg fandt det oplagt at tage udgangspunkt i denne hændelse, da de fleste børn på Hvide Sande skole har rødder i byen mange år tilbage, men på trods af det ikke nødvendigvis kender til fortællingen om ulykken.

Planen med forløbet var at give eleverne kendskab til og viden om den historie, som har haft så stor betydning for byen. Fokus var altså på at give eleverne historisk faktuel viden, det som Pietras kalder 'første-ordensviden' (Poulsen & Pietras, 2016). Vi skulle selvfølgelig på en lille tur rundt i byen, da lokalområdet stadig har spor af hændelsen.

Jeg indledte forløbet med en kort introduktion i klassen. Allerede her kunne jeg observere, at eleverne forholdt sig positiv til, at dette forløb tilsyneladende ville blive anderledes end den sædvanlige historieundervisning. Der blev fortalt lidt om redningsvæsenet i samtiden, og om hvordan lokalsamfundet så ud i 1951. Derefter gik vi ud i byen, hvor første stop var lokalmuseet 'Fiskeriets Hus', hvor redningsbåden som forulykkede, er udstillet. Derudover findes også mange billeder og genstande, som har haft betydning for redningsvæsenet gennem tiden. Selvom det ikke var første gang, at eleverne var på museet, var der nu et konkret mål med besøget, og dette så ud til at motivere dem. Vi stoppede ved redningsbåden, og jeg fortalte historien om ulykken. Jeg forsøgte at bringe indlevelse og entusiasme til fortællingen, og eleverne lyttede og stillede spørgsmål. Derefter gik turen til den mindesten, som er



opstillet for de omkomne. Her blev der fortalt videre på historien, og forløbet sluttede efterfølgende i klassen, hvor jeg viste billeder, som var taget i forbindelse med ulykken.

Det var min oplevelse, at eleverne var optagede af fortællingen og syntes, det var spændende at høre om. Pludselig vidste de, hvad den store båd der lå ved museet egentlig var for én, og den store, flotte sten med en mærkelig tekst, som de cykler forbi hver dag, havde fået betydning. Det var også oplagt at trække relationerne frem i lyset. Et par af eleverne i klassen var børne- eller oldebørn til nogle af dem, som havde været involveret i ulykken, og derfor var der grobund for, at der kunne etableres noget genkendelighed/identifikation i forhold til det, som var sket mange år tidligere.

### Interview med historielærer Henrik Christensen

Henrik Christensen (HC) har gennem 15 år undervist i historie på Skjern Kristne Friskole. Han skrev selv i sin tid bacheloropgave om brug af 'den lille og lokale historie' i undervisningen. Han har derfor været meget optaget af denne tilgang til undervisningen, og har brugt det flittigt gennem årene. Hans erfaring om emnet er derfor relevant at tage med i denne opgave for at undersøge, om der er sammenhæng mellem den teori, der udfoldes her, og den måde undervisningen foregår på i praksis i dagligdagen. Den semistrukturerede interviewform bragte samtalen i forskellige retninger, og derfor har jeg valgt, at udvalgte dele af interviewet bliver 'drysset ud over opgaven', så HC's pointer tages med i de relevante afsnit.

## Teori

I det følgende afsnit vil jeg udfolde teorien, som bliver brugt i analysen. For bedst at kunne besvare og undersøge problemstillingen har jeg valgt at tage udgangspunkt i teori om lokalhistorie som didaktisk fokus, historiebevidsthed og den 'undersøgende og problemorienterede' tilgang til historieundervisningen. Inden disse begreber udfoldes i analysen, vil jeg redegøre for teori omkring identitet og dannelse.

Til at belyse identitet og dannelse vil jeg tage udgangspunkt i Thomas Ziehes samfundsbeskrivelser og herunder tanker om identitetsudviklingen og dennes udfordringer. Hertil er brugt to bøger: Thomas Ziehes "Adieu til halvfjerdserne!" (Ziehe, 2013) og Lars Ulriksens "Den sociologiske dimension i pædagogik" (Ulriksen, 2008) Der kunne også have været redegjort for Anthony Giddens teori om identitet i det senmoderne samfund, men fokuspunktet ville have været det samme, og derfor er han fravalgt. Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannelse udfoldes også med henblik på at koble elevens identitetsdannelse med

elementer, der kan findes i historiefaget og -undervisningen. Hertil er brugt bogen "Dannelsesteori og didaktik: nye studier". (Klafki, 2011)

Winnie Færk og Jan Horn Petersens bog "Historie i brug -fra historieskabt til historieskabende" (*Historie i brug : fra historieskabt til historieskabende*, 2017) tages i brug for at belyse begrebet 'historiebevidsthed', da forholdet mellem fortid, nutid og fremtid heri forklares i forhold til den identitetsskabende historiebrug, som er en essentiel del af den teori, som kan hjælpe med at besvare opgavens problemstilling.

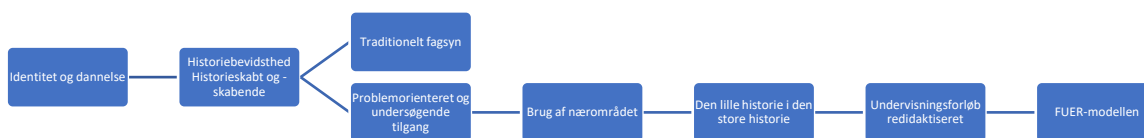
Professor i historie, Jens Pietras har i en artikel til HistorieLabs (*En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*, 2018) redegjort for to forskellige fagsyn, hvor han med den 'undersøgende og problemorienterede tilgang' redegør for historieundervisning 'i dybden i stedet for i bredden'. Denne tilgang er en essentiel del af analysen og vil blive brugt til at redigere mit undervisningsforløb for at vise samspillet mellem denne 'nye tilgang' og brug af lokalområdet. Det er også fra denne artikel, Andreas Körbers FUER-model er hentet, som bliver brugt til at systematisere undervisningsforløbet. Denne model fokuserer på, at eleverne skal tilegne sig forskellige kompetencer som en del af 'den alsidige udvikling', og er derfor meget anvendelig ift. at besvare opgavens problemstilling.

Angående teori om lokalområdet i undervisningen vil jeg bl.a. gøre brug af bogen "Hva skal vi med historie?" (Kvande & Naastad, 2020), hvor Lise Kvande og Nils Naastad bl.a. i kapitlet 'Historie som sted på kartet' kaster lys over de muligheder lokalområdet indeholder. Jeg har også hentet viden i bogen "Bringing History Alive through Local People and Places" (*Bringing History Alive through Local People and Places : A Guide for Primary School Teachers*, 2014), hvor Lynne Dixon og Alison Hales redegør for, hvordan denne form for undervisning kan skabe bro mellem den lille og den store historie. Heri bliver også elementer, som stemmer overens med den undersøgende historieundervisning berørt. Jens Aage Poulsens artikel "Nærområdet i historieundervisningen -hvorfor og hvordan" (*Nærområdet i historieundervisningen – hvorfor og hvordan?*, 2018) bruges også, da han her samler nogle af hovedpointerne i teorien og kommer med forslag til, hvordan det konkret kan bruges i undervisningen. Henning Brinckmanns "Lokalhistorie, formidling og identitetsdannelse" (Brinckmann, 1990) bliver brugt bl.a. med henblik på at belyse forholdet mellem kognitiv og emotionel erkendelse i forhold til identitetsudviklingen. I denne bog redegør han også for fordele og ulemper ved brug af 'den lille historie' i undervisningen.

En almen kendt didaktisk model beskrives kort ift. undervisningsforløbet. Her har jeg valgt SMTTE-modellen, og viden herom er hentet i Frode Boye Andersens "SMTTE: model, tænkning eller praksiskonstruktion" (Andersen, 2012), hvor modellen udfoldes. Den findes særligt anvendelig, da den hjælper til at arbejde systematisk og metodebevidst.

## Analyse

Det følgende afsnit vil både være inddelt i overordnede teoretiske tilgange og i mindre afsnit herunder. Først vil man kunne læse om videnskabsteorien bag identitet og dannelse og herefter udfoldes to forskellige tilgange til undervisningen. Det fører over i Hales, Dixon og Poulsens teori om brug af nærområdet i undervisningen efterfulgt af et kort afsnit om 'den lille historie'. Slutteligt i afsnittet beskrives og redidaktiseres et undervisningsforløb med udgangspunkt i, Körbers FUER-model, inden analysen sammenfattes i et kort afsnit. Det kan illustreres således:



## Identitet og dannelse

Hvad er identitet, og hvordan skal det forstås i sammenhæng med dannelse? For at klargøre den fortsatte brug af begrebet i denne opgave, vil det blive belyst herunder og holdt op mod udvalgt videnskabsteori. Derudover vil udfordringerne ved unges identitetsdannelse blive berørt for at se, hvordan identitetsdannelsen kan hænge sammen med historiebrug, og i den forbindelse vil Klafkis 'kategoriale dannelse' blive udlagt.

Alle de påvirkninger, vi dagligt udsættes for, er med til at danne vores identitet. Når vi taler om identitet, mener vi bevidstheden om, hvem vi er som mennesker, og hvordan vi er anderledes i forhold til andre mennesker. Inden for sociologien inddeler man ofte menneskets identitet i fire grundlæggende niveauer, der hænger sammen:

- Jeg-identiteten -ofte kaldet kerneidentiteten. Er delvist sammensat af vores genetiske arv.
- Den personlige identitet -er foranderlig. Handler om hvordan vi selv vælger at præsentere os.
- Den sociale identitet – Handler om hvordan omgivelserne ser på os.
- Den kollektive identitet -Handler om en fælles følelse af tilhørsforhold til en større gruppe mennesker.

Det bliver hurtigt komplekst, når man skal redegøre for identitetsbegrebet. Bernard Eric Jensens beskrivelse af identitet i Gads historieleksikon kan sammenfatte, hvordan begrebet primært bruges i denne opgave. Han siger, at identitet er et samfunds- og historiefagligt begreb, der vedrører de egenskaber og færdigheder, der gør et menneske til et handledeligt individ og gruppe-medlem (Bekker-Nielsen, 2009, s. 279). Set i lyset af denne definition er det relevant at spørge, hvilke egenskaber og færdigheder der kræves af et individ i det senmoderne samfund. I den forbindelse kan Thomas Ziehes samfundsbeskrivelser bruges til at belyse individets problemstillinger i samfundet, som vanskeliggør identitetsdannelsen.

### *Thomas Ziehe og den kulturelle frisættelse*

Ziehe har opstillet tre kulturelle tendenser, som er kendetegnende for et subjekt i samfundet. De tre tendenser er *refleksivitet, formbarhed og individualisering*. (Ziehe, 2013)

*Refleksivitet* forstås som muligheden for at forholde sig til sig selv. Det refleksive individ må hele tiden forholde sig til sig selv i forhold til andre individer og til andre erfaringer, som er tilgængelige i f.eks. medierne.

*Formbarhed* betyder, at intet er givet på forhånd, og dermed kan alt gøres til genstand for diskussion. Derfor kan det enkelte individ selv forme sit liv, fordi de ydre rammer ikke binder en mere.

*Individualisering* betyder, at det nu er op til det enkelte individ, hvad denne vil med sit liv. Man må selv konstruere sit liv gennem sine valg. (Ulriksen, 2008)

Ziehe mener, at mennesket er frigjort i det senmoderne samfund. Han bruger udtrykket kulturel frisættelse, som antyder, at livet ikke længere er styret af normer, der har bund i tidligere tiders traditioner. Dermed er individet sat fri til at vælge, men det skal også selv stå til ansvar for disse valg og dermed også fravalg. På trods af at den kulturelle frisættelse er frigørende i bogstavelig forstand, har den også en bagside. Individet kan få større spillerum for dets egne forventninger, drømme og længsler, men fordi der, trods den reelle frisættelse fra normer og moral, er afgrænsede muligheder for at omsætte drømmene til handling, forøges de indre modsigelser. Netop afstanden mellem drømmene og det opnåelige er i vores verden forøget på grund af den kulturelle frisættelse, der sætter mennesker fri til at drømme. (Brinckmann, 1990)

Ifølge Ziehe rammes især de unge af den kulturelle frisættelse. Det betyder, at de unge får mulighed for at afprøve, ændre og tilbagetrække deres identitet. Selvom det generelt er positivt at afprøve sin identitet, kan det dog blive negativt, hvis al energi bruges på identitetsbekræftelse. Der kan derfor opstå en form for rodløshed, hvis man ikke kan finde en helhed og sammenhæng i tilværelsen. Denne rodløshed kan medføre, at individet vil søge efter et ståsted i sine rødder.

Ifølge Erik H. Erikson er identitet historisk betinget. Espen Jerlang redegør for Eriksons teori: *"Erikson forklarer identitet som individets oplevelse af sig selv, som en bestemt person i en social sammenhæng og i en historisk kontinuitet"* (Udviklingspsykologiske teorier : en introduktion, 2008, s. 72).

Både den individuelle og samfundshistoriske dimension spiller ind på identitetsdannelsen. Der skal være mulighed for at opleve sammenhæng og helhed i livet, og det er det, Erikson definerer som historisk kontinuitet. Henning Brinckmann siger om dette: *"Mennesket søger sin bevidsthed og identitet gennem historien, der søger den sin betydning. Historien rummer en stærk fascination, fordi den i modsætning til ens bevidsthed og identitet har en konkret fremtrædelsesform nemlig fortællingen. Historie, bevidsthed og identitet hænger sammen på samme måde, som fortid, nutid og fremtid er indbyrdes forbundne. Når mennesket gerne vil forstå sin nutid, så hænger det formodentlig sammen med, at man ønsker at gribe ind i den for at skabe en anden fremtid. Men forudsætningerne for at gribe ind i nutiden er en forståelse af dens forudsætninger, altså hvorfor og hvordan nutiden er blevet til det, den er."* (Brinckmann, 1990, s. 17)

### *Wolfgang Klafki og den kategoriale dannelse*

Den tyske dannelsespædagog og didaktiker Wolfgang Klafki inddeler dannelsese teori i to overordnede kategorier:

**Materiale** dannelsese teorier fokuserer på, at materialet former mennesker i overensstemmelse med materialet. Det er altså materialet, der former og ikke mennesket selv, selv om materialet er skabt af mennesker.

**Formale** dannelsese teorier har det modsatte synspunkt. Her er det formen, der danner mennesket. Formen er en bagvedliggende kraft eller evne, der muliggør mange forskellige og individuelle former. Hvert menneske former der sig selv individuelt. (Klafki, 2011)

Klafki mener, at disse er to forskellige tilgange til dannelse ikke kan stå alene, selvom de begge rummer vigtige elementer. Han konstruerede i stedet en kritisk og konstruktiv dannelsese teori: Kategorial dannelse. Denne dannelse skabes ved, at man tilegner sig kategorier, som hjælper en til forståelse af det samfund og den kultur, man er en del af. Der er tale om et dialektisk forhold mellem formal- og material dannelse. På den ene side er det nødvendigt at vide noget om verden (material dannelse) for at forholde sig til den. På den anden side kræver det også en forudsætning at have kvalificeret selve måden, hvorpå man tænker og forholder sig til verden (formal dannelse).

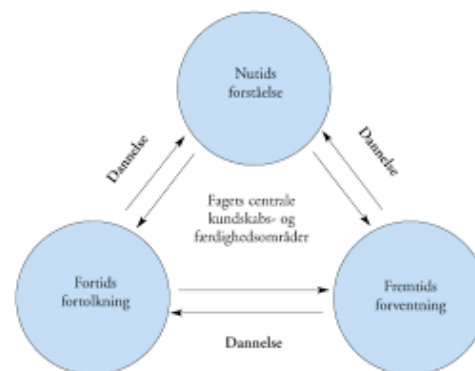
I formålparagraffen hedder det bl.a., at skolen skal: *"bidrage til deres (elevernes) forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling."* (Folkeskolens formål, u.å.) Her

lægges der netop vægt på den kategoriale dannelsesstænkning, når der fokuseres på elevernes tilegnelse af kundskaber, der medvirker til den alsidige udvikling.

## Historiebevidsthed

Som det netop er blevet klarlagt, er identitetsdannelsen udfordret i det senmoderne samfund, men da den, ifølge Erikson, er historisk betinget, og flere samfundshistoriske dimensioner spiller ind i den livslange proces, bliver der herunder sat fokus på begrebet historiebevidsthed, da denne har en rolle at spille i dannelsesprocessen.

Historiebevidsthed som fænomen og begreb har de sidste årtier været centralt inden for historiedidaktiske diskussioner. Den tyske historiedidaktiker, Karl-Ernst Jeismann definerede i 1979 begrebet, som det der handler om sammenhængen mellem *fortidsfortolkning*, *nutidsforståelse* og *fremtidsforventning*. (Kvande & Naastad, 2020) Det betyder, at vores fortolkning af det fortidige, det nutidige og det fremtidige påvirkes af hinanden og dermed løbende forandres. Historiebevidsthed er altså ikke det samme som 'viden om fortiden', men det handler om at bruge fortiden i nutiden med sigte på fremtiden. Gennem denne bevidsthed er der grobund for dannelsesmuligheder.



HC har en fast struktur i sin historieundervisning, når han starter med en ny klasse efter sommerferien. (Bilag 1) De første tre lektioner bliver brugt på *nutiden*, *fremtiden* og *fortiden*. I den første lektion skal eleverne ud fra udarbejdede spørgsmål skrive lidt om sig selv. Lidt om hvem de er, og hvad de kan lide at lave. I anden lektion skal de svare på de samme spørgsmål, men nu ud fra den forestilling at de er 40 år gamle. I løbet af de første to uger har eleverne haft for som hjemmearbejde at udarbejde et familiestamtræ. I klassen får eleverne så mulighed for at fremvise deres stamtræ, og der tales om dem. På den måde skal eleverne forholde sig til både fortid, nutid og fremtid og lære at se sammenhængen mellem disse. Han oplever, at det er en god måde at gøre eleverne bevidste om, at historie ikke bare handler om fortiden, men det skal ses som en del af nutiden og fremtiden.

## Historieskabt og historieskabende

At være historieskabt vil sige, at vi mennesker er produkter af historiske og samfundsmæssige forhold. De elever vi underviser i skolen er, ligesom vi selv, produkt af en tid, og mange forskellige faktorer har spillet ind og påvirket deres historie. Det kan ses og eksemplificeres, hvis man kaster et blik på de forskellige generationer i sin familie. Bedsteforældrene, som sikkert er vokset op under eller lige efter 2. verdenskrig,

er præget af historien og af, hvordan samfundet så ud på dette tidspunkt. Det kan f.eks. give sig til udtryk i en nøjsomhed, som var en følge af krigsårene. Anderledes er ens forældregeneration sikkert, som gennem opvæksten i 60'erne eller 70'erne var vidne til store forandringer i samfundet, hvilket gav mange et frisind, som har været med til at forme dem.

På samme måde som alle mennesker er historieskabte, er vi også alle historieskabende. Vi har mulighed for gennem handlinger at forandre verden og påvirke hvilken retning, historien skal tage. At være historiskabende handler også om, hvilke historier vi fortæller. Ved hver fortalt historie træffes der, bevidst eller ubevidst, valg om, hvilke ting som er væsentligt og uvæsentligt at have med i fortællingen. Og disse valg påvirker vores måde at forstå vores samtid, og hvilke muligheder vi har for at præge vores fremtid. At skabe historiske fortællinger, som man selv eller andre mennesker handler ud fra, indeholder altså et ikke uvæsentligt magtaspekt. (*Historie i brug : fra historieskabt til historieskabende*, 2017)

### *Identitetsskabende historiebrug*

Dette er en del af den *identitetsskabende historiebrug*, hvor det netop bliver tydeligt, at fortidsfortolkningen, nutidsforståelse og fremtidsforventningen gensidigt påvirker hinanden. Som individ eller gruppe og samfund danner vi en jeg- og vi-følelse ved at fortolke fortiden. "*En variant af den identitetsskabende historiebrug ses, når nogle individer vælger at knytte deres livshistorie sammen med det omgivende samfunds historie, mens andre vælger at forstå sig selv i en snævrere sammenhæng. Denne form for historiebrug hænger sammen med individets mere eller mindre bevidste opfattelse af sammenhængen mellem 'den lille historie' og 'den store historie.'*" (*Historie i brug : fra historieskabt til historieskabende*, 2017, s. 18) På det individuelle plan opstår bevidstheden om fortiden og dens betydning for identiteten bl.a. ved, at vi som børn sidder ved bedstefars fødder, mens han fortæller historier fra sin eller forældrenes barndom. På den måde får vi et kendskab til og identifikation med begivenheder, som er sket i fortiden, men som har haft indflydelse på, hvem eller hvor vi er. Bedstefar kan stort set frit vælge, hvad han vil fortælle og ikke fortælle. På den måde 'skaber' han historien, og vi påvirkes på en særlig måde, afhængig af hvad bedstefar har valgt at fokusere på.

### To forskellige fagsyn: Den klassiske og den undersøgende tilgang til undervisningen

Det er netop udlagt, at hvis vi mennesker bliver bevidste om det, ser vi, at historien både spiller en rolle i fortiden, nutiden og fremtiden. Derfor er det nu interessant at udfolde to forskellige tilgange til historieundervisningen og se, hvordan man med en fokuseret tilgang til undervisningen kan hjælpe eleverne på deres dannelsesrejse. Redegørelsen for 'den undersøgende tilgang' er delt i to, med en kort gennemgang i dette afsnit, og en videre udlægning i afsnittet om redidaktisering.

I en artikel til Historielabs redegør Jens Pietras for de to fagsyn: *"I historieundervisningen konkurrerer to gennemgående fagdidaktiske syn, hvilket bl.a. kan aflæses i de læremidler (analoge og digitale), der tidligere og fortsat udgives til historieundervisningen i grundskolen. Læremidler, der primært er fokuseret på historiske vidensområder, og læremidler der oftest er absolut kronologisk opbyggede. Det ene fagsyn, her kaldet det traditionelle fagsyn, er præget af en absolut kronologisk tænkning, hvor undervisningens emner og perioder tilegnes i en klassetrinsfikseret rækkefølge fra de tidligste tider i begynderundervisningen frem til den nærmeste fortid i udskolingen."* (En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2018, linje 13) Det er en vidensbaseret undervisningsform, hvor eleverne primært tilegner sig paratviden om såkaldte vigtige historiske personer, begivenheder og årstal. Fokus er i mindre grad på elevernes identitetsdannelse og nutidig relevans for det givne emne.

Med det andet fagsyn, som er en mere undersøgende tilgang til historie, arbejdes der mere med dybde end bredde. Der tilegnes selvsagt også viden om historiske begivenheder, men fokus er i højere grad på fortællinger fra fortiden, som skal være med til at danne eleverne og skabe bro mellem fortid og nutid. Udgangspunktet er eleverne og deres nysgerrighed og videbegærlighed, og deres (historiske) spørgsmål er de væsentligste og gennemgående faktorer i læringen. Denne tilgang til undervisningen og udbyttet af det bedømmes ift. brugs- og nytteværdi for eleverne og ikke om, hvor meget faktuel historie de har tilegnet sig. Den gennemgående faktor er her de spørgsmål, som eleverne selv former gennem processen. De skal med andre ord selv tilegne sig redskaber og fremgangsmåder for at kunne arbejde med fortiden. Der er selvsagt stor forskel på kvaliteten af brugbare spørgsmål, som en elev i 5. klasse og en elev i 9. klasse finder frem til. Det er vigtigt, at læreren er opmærksom på elevernes forskellige udviklings- og forståelsesniveauer ift. klassetrin. Dette vil blive berørt i næste afsnit. I en undersøgende og problemorienteret tilgang til historie arbejdes kontinuerligt med at udvikle og kvalificere elevernes kompetencer. Dette vil blive eksemplificeret ift. Andreas Körbers FUER-model i afsnittet, hvor undervisningsforløbet redidaktiseres. Jens Pietras opsummerer vigtigheden af den undersøgende og problemorienterede historieundervisning: *"Den traditionelle og vidensbaserede historieopfattelse har selvfølgelig sin berettigelse men er efter min mening ikke fyldestgørende nok, da nutidens og fremtidens historieundervisning må matche nutidens og fremtidens forventninger og udfordringer."* (En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2018, linje 54)

Den undersøgende og problemorienterede tilgang møder dog også kritik fra en del lærere, som hylder det mere traditionelle fagsyn. F.eks. mener nogen, at denne tilgang til undervisningen er for intellektuel og abstrakt for eleverne. Som det nævnes i næste afsnit, mente eksempelvis den tyske psykolog Heinrich Roth,



at elever på 5.-6. klassetrin ikke er i stand til at tænke så abstrakt og forholde sig til værdispørgsmål ift. historie. Nogle kritiserer også metoden for at ændre lærerrollen fra den vidende til den mere løse vejleder. Dette skyldes, at eleverne her arbejder i mere projektlignende former, og ikke alle historielærere bryder sig om dette kontroltab. Desuden mener nogle også, at tilgangen er for tidskrævende, og at eleverne ikke evner at problematisere og undersøge historiske forhold inden for rammerne.

Jeg vil senere i opgaven, i afsnittet om det reviderede undervisningsforløb, vise hvordan denne undersøgende og problemorienterede undervisningsform kan bruges i praksis, og hvordan den sigter mod individets identitetsdannelse.

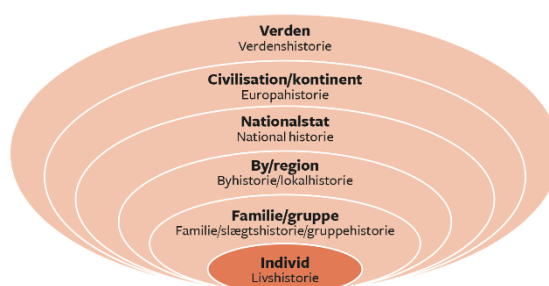
### Brug af lokalområdet

Den 'undersøgende og problemorienterede historieundervisning' rummer altså muligheder ifm. identitetsdannelse, da den fokuserer på at skabe bro mellem fortid og nutid, og som med en mere kompetenceorienteret tilgang sigter efter at aktivere og motivere eleverne med henblik på at styrke og kvalificere deres historiske kompetencer. Med denne undersøgende tilgang i tankerne, vil det nu blive belyst, hvordan lokalområdet rummer muligheder ift. udviklingen af elevernes identitetsdannelse.

I folkeskolens formålsparagraf er der under faget historie opstillet som mål allerede efter fjerde klassetrin at *"Eleven kan bruge historiske spor i lokalområdet til at fortælle om fortiden."* Og *"Eleven har viden om identifikation af historiske spor i lokalområdet"* (GSK\_FællesMål\_Historie.pdf, u.å.). Lektor og Cand. Pæd. i historie Jens Aage Poulsen siger: *"En af de centrale intentioner i folkeskolereformen fra 2013 er, at nærområdet i højere grad bruges som læringsrum. I undervisningsmæssig sammenhæng er nærområdet et semantisk læremiddel, som rummer en række potentialer, der umiddelbart kan vække elevernes interesse, og som kan facilitere en udforskende og historieskabende arbejdsproces."* (Nærområdet i historieundervisningen – hvorfor og hvordan?, 2018, linje 18). Poulsen mener altså, at inddragelsen af lokalområdet og lokalhistorie i undervisningen rummer stort potentiale. Den omtalte undersøgelse fra HistorieLabs viser, at de fleste elevers oplevelse med historiefaget er, at læreren gennemgår et stof, der læses i et læremiddel og der besvares spørgsmål. Mange opfatter det som et kedeligt og ikke særligt vigtigt fag.

Der sker noget, når eleverne kommer ud af klasserummet og ser og oplever lokalområdet.

Universitetslærerne fra Greenwich University i England, Lynne Dixon og Alison Hales siger: *"We argue that without putting the child and the local at the centre of as much historical activity as possible the learning may be irrelevant, piecemeal and potentially superficial. It is essential that depth is sought through purposeful activities in and through the local, which we advocate are at the heart of good historical teaching and learning."* (*Bringing History Alive through Local People and Places : A Guide for Primary School Teachers*, 2014, s. 10) Her nævnes både vigtigheden af lokalområdets brug i historieundervisningen, og den dybde der kan gøre undervisningen spændende og relevant. Jeg tænker, at kombinationen af de to ting kan optimere historieundervisningen. Når en historisk begivenhed bliver levendegjort, som et besøg i lokalområdet kan gøre, føles det pludselig nærværende, og der er mulighed for, at underviseren kan trække tråde fra den lille til den store historie, som det vil blive forklaret i næste afsnit.



Illustrationen viser fint, hvad Jens Aage Poulsen siger:

*"Netop ved at inddrage den nære historie er der større muligheder for, at historie, forstået som fortællinger om fortiden, bliver personlige og vedkommende, netop fordi afsættet er, hvor eleverne er, herunder deres viden om nærområdet og families historien. Det kan øge motivationen for at perspektivere til og se sammenhænge med den store historie."* (*Nærområdet i historieundervisningen – hvorfor og hvordan?*, 2018, linje 77) Når Lise Kvande og Nils Naastad siger: *"Det lokale er gjerne ikke så lokalt som vi tror"* (Kvande & Naastad, 2020, s. 224), understreger det netop, at der er sammenhæng mellem det lokale, det nationale og det globale.

Det er her relevant at se på barnets kognitive udvikling ift. historielæring. Pietras og Poulsen nævner i bogen *"Historiedidaktik"* den tyske psykolog Heinrich Roths aldersbestemte faser, og særligt 'den fantastiske histories alder' er relevant i denne sammenhæng. Det foregår i barnets 5. -6. skoleår, men Roth mente dog ikke, at elever på dette alderstrin er i stand til at reflektere over værdigsspørgsmål og forholde sig til historie. Den schweiziske psykolog Jean Piaget så anderledes på det. Han beskrev også en række faser, som karakteriserede udviklingen af de kognitive operationer: *"Til forskel fra Roth, der alene lagde vægt på en aldersmæssig udvikling, betonedede Piaget, at læring finder sted i interaktionen mellem individet og omgivelserne."* (Poulsen & Pietras, 2016, s. 88) Han beskrev 7-11 årsalderen som 'Den konkret operationelle fase': *"Barnet kan tænke systematisk og logisk -især hvis tænkningen er bundet til konkrete handlinger og genstande. (min understregning) Det bliver også i stand til at skifte perspektiv og se tingene fra andres synsvinkler og sætte egen opfattelse i relation til andres."* (Poulsen & Pietras, 2016, s. 89) Med

baggrund i denne tænkning er det oplagt at kombinere mødet med lokalområdet med den undersøgende historietilgang, som beskrevet tidligere.

Kombinationen af brug af lokalområdet og den undersøgende tilgang til historie kan være udbytterig i historieundervisningen. For Dixon og Hales synes de uadskillelige: *"If we consider this in relation to our children and their being able to orient themselves in society, making informed decisions about the future, then we have to consider a history taught through their history and not just telling them the 'story'. We must give children an historical education that leads them to the realization that history is an indispensable basis for understanding the bigger picture."* (*Bringing History Alive through Local People and Places : A Guide for Primary School Teachers*, 2014, s. 11) Og netop det at kunne se det store billede, kan undervisning i lokalområdet bidrage til. Dixon og Hales fortsætter: *"It is an approach to teaching and learning that moves the child from the local to national and global."* (*Bringing History Alive through Local People and Places : A Guide for Primary School Teachers*, 2014, s. 10)

På den friskole i Skjern, hvor HC underviser i historie, kommer eleverne fra et større opland. Det er derfor ikke alle, som har rødder i Skjern, og dermed kan føle den samme genkendelighed ved undervisning i lokalområdet, som andre i klassen måske kan. Han mener dog ikke, at det skal afholde nogen fra at undervise udenfor klasseværelset: *"Nej, for det betyder noget, bare det at komme ud. Når eleverne kan se på en bygning eller en statue eller gå på museumsbesøg, er de allerede mere investerede i historien, end hvis det var foregået i klassen."* (Bilag 1) På den måde mener han, at der er flere aspekter i det at bruge lokalområdet i undervisningen. Det genkendelige, identificerbare er én ting, men derudover giver det også noget at komme ud og få sig rørt. Tidligere 'Professor of education' ved Keele University Tim Brighouse sagde det sådan: *"One lesson outdoors is worth seven inside"*.

## Den lille historie

Med udgangspunkt i den undersøgende og problemorienterede undervisningstilgang og med brug af lokalområdet har man grobund for en givende og engagerende historieundervisning. Et ekstra værktøj i denne sammenhæng er 'den lille historie'. Herunder bliver det udfoldet, hvilke muligheder der findes i at fortælle den lille historie sammen med den store historie.

Når Henning Brinckmann taler om den kognitive og emotionelle erkendelse ift. identitetsudviklingen, kan sidstnævnte ofte opnås gennem den lille historie. Ved begrebet 'den lille historie' forstås her den personlige fortælling om én eller flere personer i en større historisk sammenhæng. Som eksempel kan nævnes spillefilmen "En kongelig affære", som handler om Danmark i oplysningstiden. Gennem Caroline

Mathildes personlige beretning hører man om Struense og Christian VII og får et indblik i, hvordan samfundet så ud i samtiden. Ved at fokusere på historien om Caroline Mathilde får tilskueren et identifikationspunkt, som kan være afgørende for, om man hæfter sig på historien eller ej.

Den store historie angår begivenheder, fænomener og strømninger i samfundet og verden, mens den lille historie angår det enkelte menneskes liv. Og de to historier hænger sammen: man forstår bedre sin egen historie, når man sætter den i perspektiv til den historiske udvikling i det omgivende samfund - og omvendt: Man får en dybere forståelse af historien, når man ser dens indflydelse for det enkelte menneske.

Brinckmann fortæller om udviklingen i historieformidlingen: *"Den videnskabscentrerede formidling med det analyserende, forklarende og objektiviserende indhold er stadig at finde i mange læremidler, men samtidig er der meget, der tyder på, at den historiske fortælling oplever en renæssance."* (Brinckmann, 1990, s. 39) Et par eksempler på brugen af den lille historie i den store historie er 'Sigurd fortæller Danmarkshistorie' og DR dokumentarserien 'Historien om Danmark', hvor fortæller, Lars Mikkelsen beretter om små, personlige historier for at give overblik over en større sammenhæng. Historielærer HC bruger også den lille historie i undervisningen: *"Jeg oplever, at eleverne har lettere ved at bevare koncentrationen, når der fortælles en lille, personlig historie (...) Den lille historie har meget at bidrage med, fordi der i en personlig fortælling ofte er følelser involveret. Det kan give eleverne noget, de kan forholde sig til i historien."* (Bilag 1) I forhold til den omtalte videnskabscentrerede formidling mener Brinckmann, at den moderne historieformidling skal indeholde begge metoder, da de hver for sig er utilstrækkelige: *"Undervisningen skal bygge på den historiske forsknings resultater, og den skal fremstå som en anskuelig og livlig beretning eller fortælling om menneskets vilkår og liv."* (Brinckmann, 1990, s. 42). Den lille historie skal altså være forankret i den store og i den historiske forskning. Men er den det, kan den være et effektivt værktøj til engagerende og spændende historieundervisning.

### Mit undervisningsforløb -redidaktiseret

Efter at have gennemgået de videnskabsteoretiske argumentationer ift. identitetsdannelse, historiebevidsthed, den undersøgende tilgang til undervisningen, brug af nærområdet samt den lille historie, vil det nu blive forsøgt smeltet sammen i en redidaktisering af undervisningsforløbet om redningsbådsulykken med udgangspunkt i FUER-modellen.

### FUER-modellen

Jeg vil i følgende afsnit forsøge at modellere mit undervisningsforløb over Körbers FUER-model. Som nævnt tidligere er denne model særlig god, da den fordrer den førnævnte undersøgende og problemorienterede

tilgang til undervisningen. Der er både fokus på historisk viden (første-ordensviden) og historisk tænkning (anden-ordensviden) samt samspil mellem disse.

Jens Pietras redegør for den undersøgende og problemorienterede tilgang til historie: *”Der arbejdes kontinuerligt med at udvikle og kvalificere elevernes kompetencer. Kompetencer rummer foruden viden og færdigheder (kvalifikationer) også elementer af holdninger, følelser, værdier, dvs. sociale, emotionelle og motivationsmæssige dimensioner.”* (En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2018, linje 33) Det afprøvede undervisningsforløb rummer muligheder for at dykke dybere ned. Jeg havde som nævnt mest fokus på første-ordensviden, altså primært at eleverne skulle tillære sig historisk viden i mit forløb, men små justeringer kan tage det et spadestik dybere. Körbers model har fokus på at udvikle forskellige kompetencer hos eleverne.

Som det ses i modellen, er der fire sammenhængende kompetenceområder:

- **Undersøgelseskompetencer:** at eleven øver sig i at stille relevante historiske spørgsmål, f.eks. hv-spørgsmål. Dette er en vanskelig proces for eleven, og den må derfor lærerstyres og stilladseres.
- **Metodekompetencer:** at eleven selv kan vælge egnede metoder til at finde, bearbejde og analysere historisk information og viden, og på baggrund af denne formulere historiske fortællinger.
- **Orienteringskompetencer:** at eleven opøver evner og færdigheder til at relatere og perspektivere tolkninger og vurderinger af fortiden til egen livsverden og egen mentalitet.
- **Kompetencer til at håndtere historisk viden, begrebs- og kategoriseringskompetencer:** at eleven styrker og kvalificerer sin viden om fortiden, og hvordan han/hun får adgang til relevante historiske informationer.



Et undervisningsforløb efter Körbers model starter med en **trigger**. En appetitvækker som skal være afsæt for læringen. Meningen er, at det skal vække elevernes interesse og skabe nysgerrighed om emnet. Jeg startede som beskrevet, forløbet i klassen med en lille introduktion, men denne kunne have været udbygget og bearbejdet mere. Jeg kunne f.eks. have vist et billede eller to fra dagene efter ulykken (Se bilag 2), og have ansporet eleverne til at stille spørgsmål: Hvad var der gået forud for billederne? Hvad skete der bagefter? osv. Tanken er, ifølge Körber, at eleverne skal formulere egne spørgsmål, som forudsætning for den videre undersøgelse og læring. Billederne skal altså skabe en nysgerrighed, som giver eleverne lyst til at undersøge fortællingen nærmere.

HC fortæller: *"Ved begyndelsen af et nyt emne i historieundervisningen lader jeg altid eleverne gætte på, hvad vi skal i gang med. Jeg bruger et billede, en overskrift eller et citat til at vække elevernes nysgerrighed. På den måde sættes tankerne i gang hos eleverne, og de er allerede engagerede i forløbet, inden vi er gået i gang."* (Bilag 1)

Det næste led i forløbet er, at eleverne øver sig i at opstille historiske problemstillinger. Her er der behov for, at læreren understøtter og stilladserer eleverne, jf. Vygotskis teori om zonen for nærmeste udvikling. Der vil være stor forskel på, hvordan eleverne klarer denne opgave. Nogle vil sikkert selv give sig i kast med opgaven, mens andre vil have brug for hjælp fra underviseren. Dette kunne f.eks. være hjælpkort, hvor to modstridende elementer stilles op overfor hinanden, så eleven får hjælp til at se et givent dilemma. I dette konkrete tilfælde vil det foregå i klasseværelset, hvor eleverne med fordel kan arbejde i små grupper. De fleste elever vil skulle guides igennem denne spørgende og problemformulerende fase. Jens Pietras understreger vigtigheden i, at historielæreren opstiller en række faglige kvalitetskrav til de problemstillinger, som eleverne formulerer. Spørgsmålene må være rettet mod:

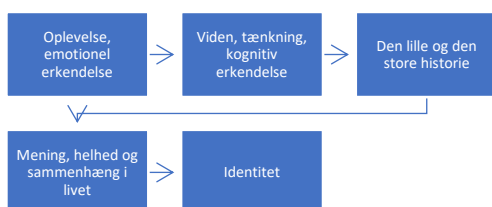
- En historisk kontekst/sammenhæng
- Kontinuitet og forandring
- Årsager og konsekvenser
- Sammenligninger og perspektivering
- Vurdering af fænomenet

Når eleverne i små grupper har stillet 5-10 spørgsmål til billedet, tematiseres de i klassen og bearbejdes til brugbare problemstillinger.

I den næste fase, hvor der arbejdes med elevernes **metodekompetencer**, skal eleverne ud af klasseværelset. På museet 'Fiskeriets hus' findes forskellige kilder og ressourcer, som skal hjælpe eleverne med at finde svar på de stillede spørgsmål. Der vises videoreportage om ulykken, der er skriftlige beskrivelser af hændelsen samt et hav af billeder. Derudover findes, som sagt, også selve redningsbåden, som var omdrejningspunkt for ulykken. Her får eleverne i første omgang frit spil til at gå rundt på museet og søge information. Jens Aage Poulsen siger: *"Arbejdet med nærområdet kan kvalificere deres undersøgelseskompetencer og evner til at reflektere historisk samt styrke deres opmærksomhed i relation til spor fra fortiden og dermed deres forståelse for og bevidsthed om historiske sammenhænge."* (*Nærområdet i historieundervisningen – hvorfor og hvordan?*, 2018, linje 47) Tanken er, at efterhånden som eleverne stykker historien sammen og finder svar på de stillede spørgsmål, personliggøres fortællingen, og eleverne

kan få øje på sammenhængen og relevansen i at arbejde med historien om redningsbådsulykken. Også her kræves det, at læreren understøtter og guider de elever, som ikke af sig selv ser sammenhæng og relevans.

Efter elevernes individuelle arbejde på museet, samles flokken ved redningsbåden, og læreren fortæller historien, som den er beskrevet, i det der må betragtes som en af hovedkilderne til historien: "Hvide Sande 9. december 1951" (*Hvide Sande 9. december 1951*, 2002) På den måde hjælpes de elever, som ikke selv har kunnet samle hele puslespillet til at få kronologi og sammenhæng i fortællingen. Lige i nærheden af den gamle redningsbåd er der opstillet en mindesten for de omkomne fra ulykken. Dette er næste stop i forløbet, og her tages der hul på arbejdet med elevernes **orienteringskompetencer**. Gennem den lille, nære historie om én af de otte redningsfolk, skal eleverne "*opøve evner og færdigheder til at relatere og perspektivere tolkninger og vurderinger af fortiden til egen livsverden og egen mentalitet.*" (*En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*, 2018, linje 63) Helt specifikt bliver bådføreren, som overlevede ulykken, omdrejningspunkt for denne lille historie, og uddrag af hans erindringer bliver præsenteret for elevflokket. Körbers FUER-model har fin sammenhæng med Henning Brickmanns tanker om individets identitetsdannelse. Han påpeger, at det både skal være fra en kognitiv og emotionel bearbejdning, at individet skal erkende omverdenen, de historiske dimensioner og sammenhængen i livet. Hvor den kognitive erkendelsesform i dette forløb bliver formidlet gennem det kildemateriale, som eleverne har undersøgt, bliver den emotionelle del formidlet gennem den lille historie om bådføreren. Brinckmann siger: "*Den emotionelle erkendelsesform har oplevelsen som det centrale. Gennem oplevelsen, der rummer nærhed og fylde, får individet mulighed for at erkende sammenhæng i livet -her kan tilværelsen tydes og udlægges.*" (Brinckmann, 1990, s. 17) Han nævner ligeledes tre forhold, som kan ligge til grund for individets identitetsudvikling: 1. En historisk dimension, 2. Sammenhæng og helhed og 3. Muligheden for at erkende de to første elementer og omverdenen både emotionelt og kognitivt. Det kan skematiseres således:



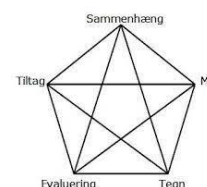
I sidste og afsluttende fase af forløbet samles trådene i klassen, og eleverne undersøger, om de gennem de forskellige processer har fået svar på de spørgsmål, som de formulerede i starten af forløbet. Målet var, at

eleverne skulle tillære sig 'kompetencer til at håndtere historisk indhold', og det forklarer Körber selv med en strikkesmetafor: *"Garnet er det historiske stof (vidensområderne), og strikkepindene er kompetencerne. Når man strikker produceres over tid f.eks. en sweater, dvs. at eleven billedligt begynder at danne sig et overblik over en historisk begivenhed eller periode -en sammenhængende fortælling om fortiden samtidig med, at eleven forstår hvorfor og hvordan, denne fortælling er blevet til."* (En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2018, linje 80)

### SMTTE-modellen

En almen didaktisk model som SMTTE-modellen kan også anvendes. Der arbejdes her med fem fokuspunkter: Sammenhæng, Mål, Tiltag, Tegn og Evaluering (Andersen, 2012). Når man arbejder med SMTTE-modellen skal man konkretisere sine mål og fokusere på, hvad man vil opnå.

SMTTE er en dynamisk model, hvor man springer frem og tilbage mellem de fem elementer. Den hjælper underviseren med at systematisere forløbet og kan give et overblik over, om de konkretiserede mål nås. Modellen er udformet, så man hele tiden har målene for øje, og kan justere forløbet løbende, hvis elementer af



undervisningen synes for svære for eleverne. SMTTE-modellen har også formativ evaluering som et vigtigt punkt, og denne undersøges undervejs i forløbet, så der kan gøres brug af forskellige tiltag, hvis forløbet synes for svært. SMTTE-modellen er nævnt her, for at give et eksempel på en almen-didaktisk model, som også kan bruges som grundlag for et undervisningsforløb.

### Sammenfatning af analysen

I dette afsnit vil hovedpointerne fra analysen blive sammenfattet med det sigte at synliggøre, hvordan den anvendte videnskabsteori og den analyserede empiri bruges til at besvare opgavens problemformulering.

Thomas Ziehes samfundsbeskrivelser kaster lys over udfordringer ift. unges identitetsdannelse. Den rodløshed, mange oplever, får de unge til at søge tilbage til deres rødder og egen historie for at finde ståsted og lære sig selv at kende. Klafkis kategoriale dannelsesteori, som omhandler 'viden om' og 'forståelse af' verden, passer godt til Folkeskolens dannelsesmål, hvor elevens alsidige udvikling er i fokus. Historiefaget har meget at byde ind med ift. denne udvikling. Når eleven gennem en undersøgende og problemorienteret undervisningstilgang i lokalområdet både arbejder med 'viden om' og 'forståelse af', styrkes de personlige kompetencer, og identifikationen danner grundlag for, at identitetsdannelsen kan finde sted. I den perfekte verden vil det foregå sådan:



- Eleven hører den lille og store historie i lokalområdet
- Eleven finder identifikation gennem det kendte og den lille fortælling, som leder over i den store historie.
- Den undersøgende tilgang skaber bro mellem fortiden og nutiden
- Eleven erkender kognitivt og emotionelt
- Elevens dannelsesproces påvirkes

Omgivelserne opleves og fortolkes gennem denne hermeneutiske tilgang til undervisningen. Det er altså gennem analysen forsøgt påvist, at undervisning i lokalområdet rummer potentialer ifm. elevens identitetsudvikling. Den undersøgende tilgang til undervisningen spiller også en væsentlig rolle, da den hjælper eleverne til dybere erkendelser ift. fortid, nutid og fremtid.

I det følgende afsnit vil jeg, inden konklusionen, redegøre for kritiske forbehold ift. analysen.

## Kritiske forbehold

Den undersøgende og problemorienterede tilgang til undervisningen rummer, som beskrevet, nogle udfordringer. For det første er det tidskrævende og nødvendiggør grundig forberedelse. For det andet kræver det ekstra engagement fra eleverne, da udbyttet af læringen i høj grad afhænger af de problemstillinger, de selv opstiller. Hvis denne del af processen ikke lykkes for eleverne, vil den resterende del af forløbet ikke kunne udnyttes til fulde. Og netop delen med elevernes problemstillinger, mener nogle, er for abstrakt for eleverne. Her er det vigtigt, at man som underviser 'sætter barren', så den passer til det klassetrin, der undervises på, så målet med at koble historien til elevernes livsverden opnås.

Når man tager udgangspunkt i en begivenhed eller genstand i lokalområdet, skal man holde øje med, hvad historien *ikke* fortæller. I forsøget på at afdække en 'stor' national eller global historie ved hjælp af en lokal begivenhed, kan der være aspekter af historien, man ikke får med. Den lokale historie vil ofte være præget af forskellige forhold i lokalområdet og kan derfor i nogle tilfælde vise én side af sagen, og dermed ikke være brugbar til at f.eks. at vise et generelt billede af et samfund. Er man opmærksom på dette, kan det udnyttes til at undersøge hjørnestenen inden for historiske metoder, *kildeskritikken* nærmere.

## Konklusionen

Det kan konkluderes at ved at bruge en undersøgende tilgang til undervisningen med lokalområdet som læringsarena, kan eleverne opleve en anderledes og givende historieundervisning, hvor de ser sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Den lille historie er ideel til at bygge bro mellem det, der føles personligt og nærværende, og den store historie som giver eleverne overblik over en tidsperiode eller et givent emne. På den måde vil historieundervisningen synes interessant, og eleverne vil finde den relevant ift. deres livsverden. At arbejde i lokalområdet kan gøre historien konkret og virkelig og ved hjælp af den lille historie, vil eleverne have lettere ved at finde det identifikationspunkt, som kan give historien mening, og som forbinder fortid og nutid i elevernes perspektiv.

Elevens identitetsudvikling er, som ordet antyder, en proces, der er under stadig påvirkning. I ungdomsårene er denne udvikling særligt påvirkelig, og som det er vist i opgaven, kan *historien* have stor indflydelse her. Ved at blive bevidst om at vi selv har skabt og stadig skaber historien, får eleverne en indsigt, som kan have stor indflydelse på identitetsdannelsen. Denne historiebevidsthed kan medvirke til, at eleverne i dagligdagen bliver opmærksomme på valg og fravalg, og undervisningen har dermed haft indflydelse på elevens 'alsidige udvikling'. Min problemformulering lød: "Hvordan kan brugen af lokale begivenheder og omgivelser i historieundervisningen bidrage til elevernes identitetsdannelse?" Det kan de, som vist, ved en nøje overvejet undervisningsplanlægning, hvor den lille historie får lov at tegne billedet af den store historie, og dermed skaber identifikationsmuligheder for eleven.

Jeg startede opgaven med et citat fra min fysioterapeut, Betty, som havde sat nogle tanker i gang hos mig omkring historiebevidsthed. Hun ville hellere 'leve i nuet' end forsøge at huske årstal og gamle begivenheder.

Jeg ville ønske, at jeg havde mod til at tage Betty med en tur rundt i lokalområdet. Betty er tilflytter, så det er ikke givet, at hun ved en masse om, hvordan Hvide Sande blev skabt. Vi ville starte med at gå ned til slusen, hvor jeg ville fortælle om, hvordan byen var blevet født i 1931; som et lille fiskersamfund, hvor nøjsomhed og hårdt slid var nøgleord. Turen ville fortsætte hen til de købmandsbutikker på havnen, som opstod som følge af, at mange familier valgte at flytte få kilometer nord- eller sydpå for at være tæt på havnen, som udgjorde arbejdspladsen for familiens mandlige medlemmer. Efter en tur på "Troldebjerg", som toppes af en tysk observationsbunker fra krigen, hvor fortællingen selvsagt ville handle om den lille bys udfordringer under besættelsestiden, ville vi fortsætte 200 meter nordpå, hvor hun ville høre historien om, hvordan skolen var blevet bygget i 1949 pga. tilstrømningen af mange familier, som ernærede sig ved fiskeriet. Som følge af et spirende lokalsamfund der oplevede et byggeboom i 60'erne og 70'erne, blev der i 1971 taget initiativ til at bygge en idræts- og svømmehal. Jeg forestiller mig, at Betty og jeg ville sætte os

med en kop kaffe på tilskuerpladserne i hallen og snakke om, hvordan foreningslivet har udviklet sig i bybilledet gennem de seneste halvtreds år. Hvis vi sætter os dér en lørdag eftermiddag, vil hallen sprudle af liv fra børn og unge, som elsker håndboldspillet. De samme unge mennesker som Betty af og til har forbi klinikken grundet ømme muskler og skader i baglåret.

Sammenhængen mellem fortiden og nutiden ville blive synliggjort på turen, og måske det ville ændre Bettys syn på historie -og måske ikke. Men kan vi som historielærere hjælpe eleverne til en større historiebevidsthed, er der mulighed for, at det kan have en indvirkning på deres udvikling -både fagligt og personligt.

## Litteratur

Andersen, F. B. (2012). SMTTE : model, tænkning eller praksiskonstruktion? *Cebra-striben*, 12, 34–41.

Bekker-Nielsen, T. m. fl. (2009). *Gads historieleksikon* (G. Jensen, Red.; 4. udgave). Gad.

Brinckmann, H. (1990). *Lokalhistorie, formidling og identitetsdannelse: Om lokalhistorien i undervisningen*.

Åløkke.

*Bringing history alive through local people and places: A guide for primary school teachers*. (2014).

Routledge, Taylor & Francis Group.

<http://images.tandf.co.uk/common/jackets/websmall/978041553/9780415535854.jpg>

*En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. (2018, marts 21). HistorieLab.

<https://historielab.dk/undersoegende-problemorienteret-historieundervisning/>

*Folkeskolens formål*. (u.å.). Hentet 5. april 2022, fra [https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-](https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal)

[love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal](https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal)

Ginzburg, C. (2006). *Osten og ormene: Kosmos ifølge en 1500-tals møller* (1. udgave). Klim.

*GSK\_FællesMål\_Historie.pdf*. (u.å.). Hentet 9. februar 2022, fra [https://emu.dk/sites/default/files/2020-](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf)

[09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf)

*Historie i brug: Fra historieskabt til historieskabende*. (2017). Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/635552>

*Hvide Sande 9. December 1951.* (2002). Holmsland kommune.

Klafki, W. (2011). *Dannelses teori og didaktik: Nye studier* (B. Christensen, Overs.; 3. udgave). Klim.

Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? : Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. udgave). Universitetsforlaget.

*Nærområdet i historieundervisningen – hvorfor og hvordan?* (2018, januar 25). HistorieLab.

<https://historielab.dk/naeromraadet-historieundervisningen-hvorfor-hvordan/>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblik: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. udgave). Høyskoleforlaget.

Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2016). *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis* (1. [i.e. ny] udgave). Hans Reitzel.

*Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf.* (u.å.). Hentet 9. februar 2022, fra <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>

*Udviklingspsykologiske teorier: En introduktion* (4. udgave). (2008). Hans Reitzel.

Ulriksen, L. (2008). *Den sociologiske dimension i pædagogik* (2. udgave, 1. oplag). Frydenlund.

Ziehe, T. (red. J. B. (2013). *Adieu til halvfjerdserner!* Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/605868>

## Bilag

### Bilag 1: Interview

Interview med historielærer Henrik Christensen fra Skjern Kristne Friskole.

Transkribering:

**CT:** Godt jamen Henrik du er jo historielærer og har været det i hvad 15. år undervist i historie på mellemtrin og udskoling.

Allerførst, så kunne jeg godt tænke mig lige at høre de tanker om historiefaget i forhold til både folkeskolens formålsparagraf og også til fælles mål for historie.

For Det er Sådan, at man er meget bevidst om når man er under uddannelse, men men og tænker at Det er noget man har op, når man Sådan sidder og.

Laver årsplaner og Sådan noget.

Altså i formålsparagraf står det jo det her med at at skolen skal fremme elevens alsidige udvikling og i de der fælles mål for historie står der, at efter niende klasse til hende, der skal eleven kunne diskutere egen og andres historiebevidsthed.

Bruger man det i det daglige, når man underviser eller ligger, ligger på eller anden måde Sådan i baghovedet på hende eller hvad?

**HC:** Det gør jeg det ikke mere.

Altså kan du huske dengang man lige kommer ud fra seminarieret, der jo historiebevidsthed? Jo, Det var jo ordet altså det været key word, men går man lidt væk fra den igen?

Men Jeg synes da bare han com, men det ved jeg, at han var en tanke om, at der måske vil komme mere kronologi ind over historie. Sådan var det ikke mere var der.

**CT:** Nu er en af de bøger har fat i, hvor Der er diskuteret 2 fagsyn, så er det jo netop den der med den kronologiske tankegang som.

Egentlig er den gamle model.

Ja Det er jens h Poulsen. Siger jeg der og så eller så når de ham jens petras der siger det og så siger han at den nye tankegang.

Det er det her med at få mere en undersøgende og problemorienteret tilgang til et som læner sig lidt mere op ad det med identitetsdannelse end den gamle kronologiske, hvor det handler måske mere om at lave.

Identitetsdannelse hvordan tænker du, at selv om Det er noget, du Sådan går og tænker ud i det daglige? Hvordan tænker du historiefaget kan bidrage til det?

**HC:** Man tror jo altså når jeg startede med en historie hånd, så starter jeg altid.

Med at de skal lave det samme.

Vi arbejder med. Nej, det passer ikke helt. Vi starter med nutiden simpelthen for lige at lære elever at kende og skal lige fortælle, hvem de er og hvem Jeg er, hvad interesse de har og familieforhold og by og hvor de kommer fra alle.

De der ting.

Nu bruger vi en lektion på at lige se på lidt mere fremtiden og så prøver jeg Sådan at lave de samme spørgsmål, men skal de forestille sig at de er 40 år i stedet for? Og hvor er de så henne i vandet?

Jeg ønsker drømme og Sådan nogle ting.

Og så har de nemlig haft lektier for til at lave det samme 3 i 14 dage og så den tredje lektion, så tager vi fortiden og vi ligesom tager deres liv i nutiden og i fremtiden.

Og så kigge på fortiden, når vi så arbejder med det, Der er stamtræ er det så Sådan bare rent praktisk. Man skal have nogle navne på eller bliver der arbejder man videre med.

Hvem var de, hvor kom de fra? Hvorfor vi?

Flyttede derhen og blev der.

Arbejdet med det også eller er det mest sådan?

Altså jeg plejer at sige, de skal have deres altså alle de informationer de kan tage med skal de have på, og det vil sige årstal på hvornår de er født, de er døde og hvad de har lavet.

Hvis de kan, og Det kan de til en vis grad.

Og så plejer at sige til dem, at de skal bare hive en enkel historie ud, som er sjov eller spændende, eller et eller andet fra deres familie forældre.

Men tanken er egentlig og så på en eller anden måde at kunne tage udgangspunkt i nogle af de historier eller noget af det, der kommer frem altså.

**CT:** Det ligger jo fuldstændig i tråd med det her. Der er så meget selvom læst om med identitets dannende historiebrug.

Og det her med identitetsdannelse. Det er jo utrolig svært at måle og evaluere på.

At elever har de fået dannet identitet efter det her forløb. Det kan man jo næsten ikke måle på, men har du alligevel en eller anden form for...

Ser du nogle tegn på at at Det er rører noget ved det at de på den?

**HC:** Der fortid og finder lidt ud af hvor de kommer fra og gør det noget ved nogle. Er der nogen der der nogle gange? Hvad skal man sige kommentere på det?

Hvis man lige kan ramme det, som altså som de selv er i, altså Det kan godt skabe noget interesse og noget og det her.

Det er spændende, hvis hvis de selv har nogle historier og og Det er sjovt, hvis det lige pludselig finder ud af ok men.

Vi havde en elev. Hans familie var kommet til Australien som passagerer på et slaveskib.

Altså så der var allerede der interesse for noget med Australien og noget med de der ting for den lever.

Og en anden var i familie med en general.

Så ville allerede være, når jeg helt fra bunden interesse for den elev. Det er også, men Det er måske også at nogle der siger okay det her.

Det er spændende nok fordi Det var altså i familie med ham her. Sådan så tænker Det er at på den måde kan.

Også hvis man skulle have med Anden Verdenskrig nu noget i skærmen. Altså fordi så ville der være nogen, når man gør den der liste igennem med med.

Modstandsfolk ja så ville man jo kunne se den efternavn.

For de godt kan se okay Der er et eller andet her Der er.

Og så håber jeg på, at man på eller anden måde kan skabe den der interesse og den der og Sådan, og de kan se sig selv.

**CT:** Hvor klassetrin er det du laver den med stamtræ?

**HC:** Det er den Jeg har som regel altid sjette eller syvende klasse, så Det er dér har dem først.

**CT:** Nu nu har historiefaget jo noget at byde på og har vi siddet og snakket lidt om i forhold til det her med identitetsdannelse. Hvad så med specifikt lokalområdet eller nær området? Hvordan tænker du Det kan jeg byde ind?

**HC:** Altså, da jeg Sprang ud som historielærer, der troede jeg, jeg skulle være historie hvide sande, og så kommer selv derfra og børn.

Vil komme derfra.

Havde jeg tænkte, så ville nok bruge en hel masse lokal steg simpelthen et udgangspunkt. Det der var lige udenfor døren.

Det er Sådan noget sværere i Skjern, når man så kommer derfra om du kommer herfra og skal derover, men også fordi at når Det er ved om Det er fordi de er specifikke friskole, men der kommer de jo fra lokalområdet Sådan så der kan de både komme fra indgået og de kan.

Når eleverne kommer fra oplandet, Stauning og Rækker Mølle, så bliver det bare sværere at bruge den lokale, fordi det ikke er lokalt for alle.

Men, men Jeg synes, at Der er nogle gode ting i alligevel og kan tage ud til kong hans bro for eksempel når man har med hans der der har Christian den anden og informationen og de der.

**CT:** Selvom de ikke alle kommer fra Skjern, så kan der måske være noget i, at man har noget noget genkendeligt noget man kan se.

Altså det kunne være bygninger. Det kunne være skolens historie. Du ved Sådan nogle ting som de kan gå ud og kigge på eller røre.

Du ved.

Så selvom man kan sige ok min bedstefar han lige herfra. Men men Det er alligevel fed og se det her stå her hvor det her skal i. Du ved Sådan et eller andet på den måde kan jeg vel godt bidrage til.

**HC:** Det kan bidrage til rigtig meget, altså bare det der at de kan flytte på nogle grin jeg se på og røre ved det tror jeg det gør en forskel, så Det er bare når der står ingen.

Men Det er sværere i. Altså så har du min lektion eller så måske 2.

Så det der med Sådan i. Altså man skal lige tage sig sammen og sige, okay det.

Er det her vi gør?

**CT:** Ja fordi det nogle gange er nemmere bare lige at blive i klasse og finde et billede ja.

**HC:** Ja lige præcis.

Så i teorien så er det en rigtig, rigtig god ide. Og praktisk er det også, hvis man gør.

**CT:** Det er måske Sådan et generelt spørgsmål oplever du, at Der er forskel på elevernes interesse for historie fag i sjette klasse og i niende klasse?

Der er altid nogle drenge der.

Ved en masse.

Og så er der også nogle piger, som kan se ved gode i og gå op i historie fordi.

Nogle gange bare ikke vild godt kan lide støj og andre de kan se inde i Der er godt nok er han.

Gået op i det på grund af på grund af eksempel omkring.

Fordi der.

Ja, men Jeg synes egentlig, Det er Sådan rimelig.

Det er altså Det er sjældent at nogen.

Synes Det er træls.

Ja, men Det kan da selvfølgelig godt være.

Ja jo hvis det bliver for mange årstal og for mig væsenet eller.

Og Det er også noget af det, som har haft fat i den der en.

**CT:** Jeg tror Det er den her, der står noget om den her landsdækkende undersøgelse, Der er foretaget, hvor der, hvor mange elever giver udtryk for, at jamen historie er, synes egentlig, Det er forholdsvis kedelig.

Det er masse tavleundervisning, der skal læses i en bog eller også fortæller lærer noget og så skal man sidde.

Og regne på nogle årstal Sådan lidt den gamle dages måde og Det er så mange elever stadigvæk opfatter historien bag. Den har jeg undersøgelser fra 18 men alligevel.

Og og og Det er jo der det her går ud på. Jamen kan vi kan vi kan vi finde noget, der kan give større engagement og og entusiasme omkring historie.

Den lille historie hvordan bruger du den lille historie og er det noget du har fokuseret historieundervisning?

**HC:** Altså den altså når man når man synes Det kan være svær at bruge den lokale historie.

Så tænker jeg, den lille historie er rigtig God fordi at de der små historier der både kan være i.

Den store historie altså, men også elevernes egen lille historie eller familiens lille historie, at at Vi har et eller andet.

De kan Sådan identificerer sig med. Det kan være indgangsvinklen til ligesom at komme ud i den store historie.

Så så den lokale er den lille historie. Den tror jeg meget, meget vigtig i forhold til den store historie.

Og Det kan jeg godt. Det kan jo godt være 2 forskellige ting fordi altså den lille historie behøver jo ikke være have noget med lokalområdet at gøre. Og altså Det kan jo ja også.



Ja og så spørger jeg personlig beretning også for eksempel som fortæller om et eller andet, og så tager udgangspunkt i nummer et større.

**CT:** Ja og det synes jeg jo man faktisk har set at de sidste 5 10 år at Det kan godt være Det er fordi Jeg er blevet bevidst om at jeg kommer i fokus på det med den lille historie. Altså når man ser og hør sigurd fortæller historie, Danmarks historie eller hvad det nu er.

Så har han jo altid fokus på en eller anden.

Bestemt, hvor han fortæller lidt om ham.

Og den dér dk snak historien om Danmark med Lars Mikkelsen, der der fortæller.

Det, Det er jo også opbygget på den måde. Der er noget at Der er fiktion, altså hvor du hjælper.

De har bygget det også så og så siger han og og Jens Poulsen her han, selvom han aldrig har eksisteret. Eller hvad skal man sige? Der er fokus på den her lille historie?

Ja og det tror jeg også er med til at gøre, at bedre kendt end placere sig med Det er historie.

**HC:** Altså Det er bare bliver den ene krig efter den anden eller den ene konge efter den anden, men Det er faktisk godt.

Lille mands historie, som man kan.

Tage den strategi.

Den tror jeg.

Har stor betydning.

Det tror jeg, og så er der det her med at være historie, skabt og historieskabende. Det her med at som Vi har også har været inde og snakke om nu og vil have en bevidsthed om, at man er skabt af en eller anden historie, at historien har været med til at gøre mig til den ejer.

Og så også det her med at være historisk skabende, som vi både kan handle om at.

At, vi kan bruge fortid til at træffe nogle valg der der der ligesom afgør Vores fremtid på eller anden måde og Sådan i det.

Jamen det helt store på den helt store klinge forandrer verden ved at kigge bagud og så bruge det til at kigge.

Fremad, men også det her med, at man selv er historieskabende ved, hvor den historie vi fortæller.

Fordi når der bliver fortalt historie jamen så så udvælges den der fortæller historie udvalget er jo hvad der skal fortælles, hvad der skal lægges vægt på og hvad der skal fokuseres på.

Hey den bestemmer vi også været for indlæg her saxo gjorde det samme.

Og så starter jeg altid op med en øvelse.

Så nej lige lære mit klasser at kende, hvor de varer fortæller den historie, og så laver vi et lille vandrehistorier. Det tager 5 minutter, men den historie er jo fuldstændig ændret. Går fra.

Mund til mund.

Nogen der kommer udenfor der altså 5 udenfor der og så kommer jeg ind og så forene Jeg har læst den står jeg op for den og så er der én af eleverne der sidder tilbage som fortæller videre til den næste og den videre til den næste og den næste som i halvanden safir side.

Det bliver til 3 linjer, og som regel så er det altid noget helt helt.

Andet, men Det er.

Ja så kan man jo se også hvordan historien den bliver ændret efter hvordan den er altså egentlig for lige at sætte det i vejret lige der står i historiebog hvor er det?

**CT:** Hvor hvor gammel skal man være? Tror du får at man fanger den der fordi der kan huske da også start med historieundervisning.

**HC:** Altså Det var det. Det var jo aldrig bevidst om det der ej stol der var blind på det der stod historie på.

Ja altså vi altså.

Altså nu har jeg jo. Jeg har den forkerte dag, så Det er der, at vi finder ud af det, der snakker om.

Kan man sige.

Men Jeg tror da godt, de ville kunne se.

Det der altså.

Og Det er jo faktisk en super god øvelse, fordi det handler jo om kildekritik og det og Det kan jo bruges i andre sammenhænge historier også jo også som Vi skal være opmærksomme på det vi ser her Vi skal. Vi er nødt til at tage en Kritisk tilgang til.

Alt, hvad vi hører og ser og læser og hvad ved jeg?

Ja men altså om tiden nu har haft en vis.

Vi har haft en time, så jeg sagt til dem, at de lige skal prøve at bruges 5 7 linjer på at slå ned.

Hvad Vi har lavet?

Altså hvad er der sket i denne her time? Og så får man jo også 10 forskellige fortællinger om.

Men Der er sket, og så snakker vi om hvad så for en historie. Der er rigtig mange af de her.

Der var en en nogensinde ser vældig vældig sjove. Andre synes Det har været kedelig og hvad end man skruer.

**CT:** Det og har lavet det egentlig lidt den samme, og Det er jo Sådan lidt at Det var jeg faktisk helt Sådan nogle af de store tanker Der er med i det. Men det her med at de skulle skrive et brev til mig om.

Nej de skulle lære som auror en én, der havde været med til det, forløb hun først. Verdenskrig, vi havde, så skulle du lige fortælle om, hvad vi havde lavet.

Og Det har jo været da. Det kunne man jo godt have os trukket frem på samme måde og sige, jamen hvad? Hvad? Hvad?

Hende derovre. Hun har husket det der med skyttegrave ham der hvor han kan huske Det var noget med en mord i sarajevo.

Det hermed, at du kan huske hvem Det er, jo Det er ham, der har brinkmann i den her lokal historie bog.

Han snakkede om det her med kognitiv og emotionel erkendelse som en del af det at komme hen mod en en noget identitetsskabende. Hvad tænker du om det her med den emotionelle?

Del af et hvordan tænker du, at den lille historie har du at byde på der?

**HC:** Jamen Jeg tror altså.

Det der med at at de får nogle.

Følelser i spil.

Verden ja.

Er Sådan altså det tror jeg det gør en.

Det gør en forskel på en eller anden måde at at de kan se sig selv i de kan se deres.

Opvækst i de kan se deres lokalområde i. De kan se et eller andet, de kan genkende ild.

Det tror jeg Det er med til at skabe spænding til.

At man godt kunne.

Brede det ud, eller man starter i et i den lille historie altså eller den lokale historie, hvad det nu er og så ud fra det.

Kan springe videre ud til, hvad nu Det er?

Man gerne vil arbejde med altså.

At at men at man lige forankrer den der i stedet for bare at gå igang med den store historie om altså hvad skete der i Anden Verdenskrig for eksempel?

Hvad nu? Det kunne være. Men men men så starter en en lidt anden sted. Det tror jeg Det er med til ligesom at skabe noget Begejstring eller noget motivation til det her?

Og synes jeg også Film om de her soldater i sønderjyder, hvor der var fokus på de her brev.

Det var jo i den grad Med til at lave en lille Historie og den emotionelle del af det.

## Bilag 2: Undervisningsforløb

### Undervisningsforløb om redningsbåden

Jeg fik mulighed for at lave et undervisningsforløb i historiefaget for en 6. klasse på Hvide Sande skole tilbage i 2020. Jeg valgte at tage eleverne med tilbage til 1951, hvor den lille fiskerby på vestkysten var

vidne til en forfærdelig redningsbådsulykke. Kort fortalt sejlede otte redningsmænd ud om aftenen d. 9. december for at hjælpe en hollandsk sandpumper, som var kommet i problemer. På vejen hjem blev den lille redningsbåd ramt af en hård bølge, og båden kæntrede. Fem af de otte redningsmænd omkom, og 18 børn mistede derved en far denne nat. Det var selvfølgelig en hændelse som rystede det lille lokalsamfund, og som prægede byen i årtier herefter. Jeg fandt det oplagt at tage udgangspunkt i denne hændelse, da de fleste børn på Hvide Sande skole har rødder byen mange år tilbage, men ikke nødvendigvis kender til fortællingen om ulykken.

Planen med forløbet var, at give eleverne kendskab til og viden om den historie, som har haft så stor betydning for byen. Fokus var altså på at give eleverne historisk faktuel viden, det som Pietras kalder 'første-ordensviden' (Poulsen & Pietras, 2016). Vi skulle selvfølgelig på en lille tur rundt i byen, da nærområdet stadig havde spor af hændelsen.

Jeg indledte forløbet med en kort introduktion i klassen. Der blev fortalt lidt om redningsvæsenet i samtiden, og om hvordan lokalsamfundet så ud i 1951. Derefter gik vi ud i byen, hvor første stop var lokalmuseet 'Fiskeriets Hus', hvor redningsbåden som forulykkede, er udstillet. Derudover findes også mange billeder og genstande, som har haft betydning for redningsvæsenet gennem tiden. Vi stoppede ved redningsbåden, og jeg fortalte historien om ulykken. Jeg forsøgte at bringe indlevelse og entusiasme til fortællingen, og eleverne lyttede. Derefter gik turen til den mindesten, som er opstillet for de omkomne. Her blev der fortalt videre på historien, og forløbet sluttede efterfølgende i klassen, hvor jeg viste billeder, som var taget i forbindelse med ulykken.

Det var min oplevelse, at eleverne var optagede af fortællingen, og syntes det var spændende at høre om. Pludselig vidste de, hvad den store båd der lå ved museet egentlig var for én, og den store, flotte sten med en mærkelig tekst, som de cykler forbi hver dag, havde fået betydning. Det var også oplagt at trække relationerne frem i lyset. Et par af eleverne i klassen, var børne- eller oldebørn til nogle af dem, som havde været involveret i ulykken, og derfor var der grobund for, at der kunne etableres noget genkendelighed/identifikation i forhold til det som var sket mange år tidligere.



## Undervisningsplan:

Tid:	Lokation:	Aktivitet:	Læring:	
25 min	Klasseværelset	Lærerfortælling om redningsbåden og samfundet i datiden.	Forhåndsviden om elementer i samtiden.	
45 min	Lokalmuseet 'Fiskeriets Hus'	Rundtur på museet for at se billeder og genstande fra ulykken.	Få overblik over forløbet ifm. ulykken.	

20 min	Den udstillede redningsbåd ved 'Fiskeriets Hus'	Fortælling om båden, der forulykkede. Eleverne kan se og røre ved båden.	Få forståelse for de svære betingelser på ulykkesnatten	
20 min	Den opstillede mindesten.	Den personlige fortælling fra bådføreren som overlevede ulykken. Læreren fortæller.	Historien bliver emotionel og aktuel for eleverne.	
20 min	Klasseværelset	Fælles opsamling om forløbet. Evaluering.	Hvad har vi lært og forstået?	