

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformulering.....	1
Metode	1
Empiri	2
Teorivalg.....	3
Afgrænsning.....	3
Redegørende afsnit	4
Historiebevidsthed	4
Historiebrug	5
Positivismen – Konstruktivismen	6
Dannelse.....	10
Karsten Schnacks almen dannelsese teori	11
Klafkis kategoriale dannelsese teori	11
Vilkårene i samfundet.....	13
Empiriafsnit	14
Redegørelse af spørgeskemaundersøgelsen Historie som skolefag.....	14
Analyse af elevernes opfattelse.....	16
Analyse af lærernes praksis	19
Vurdering af praksis.....	21
Diskussion	23
Konklusion	24
Handleperspektivering	26
Forslag 1, Nazisymboler	27
Forslag 2, den franske revolutio:	28
Bibliografi	32

Indledning

Vores egne observationer og erfaringer fra praktikerne i folkeskole peger på, at historieformidlingen udelukkende er et kundskabs- og kulturbevarende fag. En undersøgelse foretaget af studerende fra UC Syd Haderslev i efteråret 2013 og foråret 2014 på 13 forskellige skoler peger på, at en klassisk skolepraksis er herskende for historiefaget (Grevy, 2014, s. 55). Den klassiske skoles optik er et positivistisk udgangspunkt, som er et forankret og velargumenteret udtryk for en særlig tænkning og særlig måde at praktisere historieundervisningen på. Undersøgelsen konkluderer, at der i praksis er problemer med at praktisere en funktionel historieundervisning, og at historielærernes egne forståelser og fortolkninger af mål og formål for faget ikke lever op til historiefagets fagmål. Det udtrykkes, at lærerne ikke har et historiefagligt fokus, hvilket indebærer didaktiske mål for undervisningen og forudsætter, at historielærerne har en grundlæggende faglighed, så de kan udlægge fagmålene for historiefaget. Lærerne tolker bekendtgørelserne bogstaveligt, hvilket betyder, at kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed ikke bliver realiseret (Grevy, 2014, s. 110-112). Konklusionen er, at historie bliver til noget fast, abstrakt og faktuel, som eleverne skal have med sig, fortrinsvist noget førsteordensviden, som de kan bruge i eget liv, når de er voksne (Grevy, 2014, s. 115-116). Praksis rejser stridsspørgsmålet; hvorvidt skal historie udlægges som et kundskabsfag, der videregiver vores kultur, eller et dannelsesfag, der ikke længere forbereder eleverne til et bestemt samfund og en bestemt kultur. Dette har fået os til at stille spørgsmålstejn ved, hvilken nytte og betydning kildekritikken har for eleverne i senmoderniteten, når formålet er elevernes dannelse.

Problemformulering

Hvilken betydning og nytte har kildekritikken for undervisningen i historie i folkeskolen i dag?

Metode

Problemformuleringen tager afsæt i vores erfaringer og oplevelser af praksis samt kendskab til forskellige diskurser på historie. Opgaven tager sit udgangspunkt i den hermeneutiske videnskabsteori, idet vi gennem fortolkningen af undersøgelseerne vil forsøge at nå frem til en fælles forståelse af kildekritikkens betydning og nytte i historieundervisningen.

Udgangspunktet for hermeneutikken er, at fortolkningerne bygger på den bagage af viden, fordomme og forståelse, som vi har med os, når vi påbegynder fortolkningen, hvilket dermed vil fremgå af meningsdannelsen. Den hermeneutiske metode forudsætter, at vi belyser vores

forforståelse som afsæt for den videre forståelse, hvilket dermed leder os til vores historiesyn (Brekke, 2014, s. 93-99).

Vores historiesyn udspringer af socialkonstruktivismen, der opfatter viden relationelt og kontekstuel samt sprogligt konstrueret, og hvor genstandsfeltet er meningskonstruktioner og mangfoldighed i fortolkninger. Vi mener, at der altid vil være flere perspektiver på historie, idet forudsætningen er, at der ikke er et universelt og objektivt udgangspunkt, hvorfra vi kan fælde en endelig sandhedsdom. Af denne grund er en objektiv meningsdannelse umulig, idet undersøgelserne, analysen og de normative gennemgange samt til- og fravalg af teori vil være præget af vores egen forforståelse, hvilket dermed vil smitte af på meningsdannelsen. Underforstået vil behandlingen af empirien være præget af forudindtagede holdninger (Fuglsang, 2004, s. 426-429).

Empiri

Empirien består af to kvantitative spørgeskemaundersøgelser og 18 kvalitative semistrukturerede interviews. De semistrukturerede interviews og spørgeskemaundersøgelsen af elevernes opfattelse af historie som skolefag omfatter 366 elevbesvarelser fra 3.-9. klassetrin og to forskellige skoler. Interviewene er foretaget kollektivt i alle klasser lige efter besvarelserne af spørgeskemaet for at opnå en dybere forståelse af de forhold, eleverne udtaler sig om i spørgeskemaet. Herigennem søger vi ikke generaliserbar viden, men forsøger i højere grad at få de specielle og særlige forhold frem ved elevernes opfattelse af faget. Disse to metoder skal benyttes til at udtrykke elevernes opfattelse af faget samt formidlingen i praksis. Dette giver indikation på, hvordan der arbejdes med kilder i undervisningen, samt hvilke dannelsespotentialer der ligger bag.

Spørgeskemaundersøgelsen af lærernes opfattelse af fagformål, og hvad de mener, eleverne på baggrund af fagets formål skal opnå i faget, skulle have fremlagt træk ved lærernes måde at arbejde med kilder og historiebrug. Hensigten har været at konkludere noget generelt om folkeskolen, men da kun fem lærere har besvaret undersøgelsen, fik vi indikationer på, hvordan netop de fem læreres undervisningspraksis er.

Den kvantitative metode bruger data til at påvise sammenhænge i virkeligheden. Fordelen ved denne metode kontra den kvalitative er, at resultaterne kan måles og generaliseres fra et repræsentativt udsnit til hele sin målgruppe. Ulempen er, at det ikke er muligt at få uddybende svar og nye informationer; desuden kan man ikke være sikker på, at besvarelserne er ærlige

ge (Brekke, 2014, s. 156). Det skal dog understreges, at undersøgelserne ikke er tilstrækkeligt omfattende til at kunne tegne et validt og repræsentativt billede for praksis på alle skoler.

Teorivalg

Det redegørende afsnit består af en normativ gennemgang af den anvendte teori og de formelle regelsæt, der er for historiefaget. Her er en normativ sammenligning af funktionel kildearbejde/historiebrug kontra kildekritikken. Herunder benyttes Bernard Erik Jensens tanker om historie til at argumentere for at arbejdet med at kvalificere historiebevidsthed er adækvat i forhold til fagets formål. Hensigten er at belyse dannelsepotentialet, som de formelle krav lægger op til, idet historiefaget – som en kultur- og samfundsorienteret disciplin – finder sin begrundelse heri. Herunder indgår Karsten Schnacks almene dannelsesteori og Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, som stemmer overens med hinanden. Forskellen mellem dem er, at Klafkis dannelsestænkning både omfatter målet for dannelsen såvel som undervisningens konkrete tilrettelæggelse. Med udgangspunkt i Thomas Ziehe vil vi beskrive de ændrede samfundsmæssige vilkår, herunder hvad det betyder for skolen og den enkelte elev. Hensigten er at belyse, hvordan historie bør bidrage til elevernes identitetsdannelse i folkeskolen i postmoderniteten.

Empiri-afsnittet består af tre afsnit; et redegørende, analyserende og vurderende. I redegørelsen vil vi redegøre for empirien. Analysen vil fremlægge formidlingen af faget i praksis.

Vurderingen vil bestå af en sammenligning af praksis, som empirien er udtryk for, og hvad det egentligt er, lærerne skal ifølge lovkravene, dannelsepotentialet samt vilkårene i senmoderniteten.

Diskussionen forholder sig til undersøgelsesmetoden og resultaterne.

Som det sidste vil vi udarbejde to forslag til, hvordan der kan arbejdes med historiebrug i undervisningen, hvilket er et alternativt forslag til praksis, hvor de fleste laver ”emner” og ”fakta” og ”kildekritik” for at finde ”sandheder”.

Afgrænsning

Identitetsdannelse vil ikke blive defineret som et eksplicit begreb, idet vi ikke vil gå i dybden med menneskets individuelle eksistens og udviklingsprocesser, men derimod vægter mennesket i samfundet. Begreberne *betydningsfuldt* og *nyttigt* vil heller ikke blive defineret eksplicit, idet vi har valgt at forholde os pragmatisk til, hvad eleverne får ud af historieundervisningen.

Redegørende afsnit

Historiebevidsthed

I 1980'erne forsøgte man at gøre op med datidens absolutte historiesyn, både som forskningsfelt og undervisningsfag. Historie var et videnskabeligt funderet fagområde, og var underlagt de specielle forhold, som gør sig gældende indenfor videnskaben. Opfattelsen var, at historie er fortid, som skal rekonstrueres, som den virkelig var gennem udvælgelse af sikre og troværdige kilder. Undervisningsfaget handlede om overlevering og gengivelse af absolutte sandheder, idet målet var at bevare fælles erindringer der styrke kærligheden til nationen. Historiebevidsthed gjord op med det positivistiske historiesyn, ved ikke at opfatte historie som noget der kun hører fortiden til. Udgangspunktet var og er at fortiden har formet vores virkelighedsopfattelse og værdiopfattelse, og derfor er vejen til at forstå sig selv i nutiden og i fremtiden, at forstå den fortid som ligger bag. Historie er derved ikke kun fortiden, men lige så meget nutid og fremtid (Poulsen, 2011, s. 30-34).

Historiebevidsthed er samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, hvilket indebærer opfattelsen af, at vi som mennesker er historie, hvilket Jensen definerer som: "historisk natur". Det betyder, at vores måde at tænke og handle på kan forstås ud fra den kultur og historie, som vi er vokset op i (Jensen B. E., 1996, s. 6). Historiebevidsthed demonstrerer dermed en socialkonstruktivistisk tilgang til undervisningen, idet mennesket ses som konstrueret i et socialt samspil. "Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid" (Jensen B. E., 1996, s. 5). Historiebevidsthed er således en kompetence alle besidder, og som dermed kan fremmes gennem historiefaget. Ifølge Jensen er en stor viden om historie derfor ikke ensbetydende med en tilsvarende historiebevidsthed, idet mennesker godt kan fungere uden regulær historieundervisning, men ingen eksisterer uden historiebevidsthed; underforstået, at historiebevidsthed også findes hos individer, som ikke modtager undervisning i faget. Historiebevidsthed kvalificeres således ikke i skolen og ved historiefaglige kundskaber, men i elevernes livsverden, fordi det er her den bliver brugt. "Begrebet 'livsverden' bruges til at beskrive den virkelighed, hvor mennesker føler sig hjemme, og som de er fortrolige med, og det udgør grunden til, at de i deres hverdagsliv kan tage den for givet. Dette sagforhold kan også beskrives på en anden måde: Meget i menneskers livsverden har ka-

rakter af 'tavs viden' (tacit knowledge), dvs. en bevidsthedsform, de ofte ikke har tematiseret og italesat. (Jensen B. E., 2007, s. 9)"

"Historiebevidsthed er noget andet og mere end blot historisk viden, idet det også inddrager den menneskelige identitet, og der indgår således en personlig-eksistentiel dimension i enhver historiebevidsthed." (Jensen B. E., 1994, s. 39). Af fagformål stk. 3 fremgår det, at elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Formålet og kompetenceområdet historiebrug sigter mod at fremme elevernes historiebevidsthed, idet området stiller krav til at undervisningen; skal koble elevernes- og andres viden og forestillinger om fortiden til forståelser af nutiden og forventninger til fremtiden. Dette gør eleverne bevidste om, hvordan man bruger historie i forskellige sammenhænge. Eleverne skal altså både vide, at fx politikere og historikere bruger historie til at underbygge deres egne interesser eller fremme en særlig holdning i samfundet, og de bruger historie, når de forklarer deres egen historicitet til at handle ud fra. Vores fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning har nemlig betydning for, hvordan vi løbende og reflektivt regulerer vores handlinger, hvilket gøres historieskabende (Jensen B. E., 1996, s. 6). Historieundervisningens målsætningen er historiebevidsthed og den enkelte elevs personlige identitetsudvikling, hvilket dermed må betyde, at arbejdet med kilder skal begrundes ud fra dannelsespotentialer, der ligger bag.

Historiebrug

De forskellige former for historiebrug beskrives af Kayser Nielsen og Bernard Eric Jensen. Eksempelvis opererer Kayser Nielsen med begrebet "historiemisbrug", hvilket Bernard Eric Jensen ikke gør. Fordi vi er interesserede i den bevidste historiebrug, har vi fulgt Kayser Nielsen og ser på forskellige former for historiebrug. Hvis et "stykke historiebrug" får betegnelsen misbrug, betyder det ikke, at det skal kasseres. Tværtimod. Der kan stilles spørgsmål til denne form for brug som til alle andre former, helt i overensstemmelse med det funktionelle kildebegreb. Nogle vil mene, at klassifikationen "misbrug" ikke harmonerer med opfattelsen af, at historie er et fortolkende fag, som har erkendt, at det er umuligt at nå frem til en endegyldig sandhed om fortiden, som den var (Petersen, 2015, s. 24-27). Til det vil man kunne indvende, at selv om man erkender det subjektive element som et grundvilkår i al forskning, herunder historieforskningen, så betyder det ikke, at man samtidig har tilsluttet sig så radikalt et synspunkt, som at dokumenterede og udokumenterede fortolkninger af fortid er lige gode. Hvis man helt opgiver tanken om at kunne nærme sig en slags historisk "sandhed", bliver det

vanskeligt at dæmme op for ekstreme fortidsfortolkninger, som vi kender dem fra fortolkningsfællesskaber bestående af fx Holocaust-benægttere.

- Identitetsskabende historiebrug. Når vi – individuelt, som gruppe eller nation – danner en jeg og vi-følelse ved at fortolke fortiden på en måde, der knytter bånd og er i overensstemmelse med de identitetsmæssige interesser, der, mere eller mindre bevidst, er på spil.
- Legitimerende historiebrug. Når fortid fortolkes med henblik på at legitimere eller at de legitimere bestemte handlinger før eller nu. Fx ved at man aktualiserer fortiden ved at slutte fra fortid til nutid og ved at bruge fortiden som argument i nutiden.
- Misbrug af historie: Når en fortidsfortolkning ikke længere bruges for at fremme og legitimere bestemte synspunkter, men er baseret på forfalskede kilder og/eller bruges mod bedre vidende og er i modstrid med de mængder af kilder, der ellers er til rådighed. (Petersen, 2015, s. 26)

Positivismen – Konstruktivismen

Når undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes forforståelse og udvikling af deres historiebevidsthed, har læreren også indirekte videnskabsteoretisk positioneret sig til fordel for et konstruktivistisk historiesyn. Hvor positivistisk orienterede lærere ser forholdet mellem fortiden, nutiden og fremtiden i et lineært perspektiv og i et begivenhedsforhold, ser den nyorienterede lærer forholdet i en bevidsthedsmodel, hvor der i enhver nutidsforståelse indgår en fortidsfortolkning og en fremtidsforventning.

Positivismen knytter sig til naturvidenskaben, og repræsenterer den grundholdning, at viden er det, vi kan se, høre, måle og veje. Opfattelsen er, at forskeren på en objektiv og uproblematisk måde kan afdække pålidelig og værdineutral viden ved at foretage nøjagtige målinger og observationer (Grevy, 2017, s. 136). Dette forsøg på at finde sikker viden opnås gennem en metodisk, videnskabelig observation af virkeligheden. Data, som samles ind, generaliseres fra enkelttilfælde til det generelle, hvor de induktive generaliseringer er videnskabelig viden og hævdes for værende objektiv, værdineutral og pålidelig. Fakta og konklusioner baserer sig på objektive sanseindtryk, ved at forskeren forsøger at arbejde uden forudfattede meninger eller teoretiske antagelser (Brekke, 2014, s. 91-98). I forsøget på at rekonstruere fortiden gennem videnskabeligt arbejde med objektive, troværdige kilder (materialistisk kildesyn) og derved afdække den sande historie skal forskningen være værdifri, dvs. renses for subjektive vurderinger (Jensen B. E., Hvad er historie, 2010, s. 7). Dette syn på historie har store svagheder,

idet man ved alle observationer tager formodninger, forventninger og hypoteser med sig, hvorved det er umuligt at være objektiv. Tilsvarende er induktive slutninger ganske enkelt ikke gyldige, eftersom der ikke findes nogen logisk gyldig vej fra enkelttilfælde til generelt gyldige lovmæssigheder.

Alle historikerne har de samme kilder til rådighed, men alligevel kan de være uenige om forskellige forhold i fortiden, hvilket netop skyldes valget af kilder, som bruges til fortolkningen af fortiden (Grevy, 2017, s. 137). Historikerne vælger altså de kilder ud, som netop de mener kan belyse og støtte den fremstilling, de ønsker. Herigennem bliver der lagt mindre, eller slet ingen, vægt på andre kilder. Kendsgerningen er, at der foregår en udvælgelse og fravælgelse af kilder, som ikke passer ind i den konstruktion, som belyses (Jensen B. E., Hvad er historie, 2010, s. 38). Det materielle kildebegreb har rødder i positivismen, der hævder, at det er muligt at finde objektive sandheder i historien for at nå frem til, ”hvordan det egentlig var” (Ranke, 1824, s. 2). Opfattelsen er, at kilderne har en værdi i sig selv, og at nogle kilder er bedre end andre. Der tages ikke højde for, at der i selve udvælgelsen af kilder opstilles kriterier, der udelukker andre kilder og spørgsmål til fortidens sammenhænge, hvilket baner vejen for det funktionelle kildebegreb. Professor i historie ved Københavns universitet, Kristian Erslev (1852-1930), opfattes af mange som faderen til netop det materielle kildebegreb (Kristensen, 2007, s. 24-25). Erslev opfattede kildekritisk analyse som en form for forundersøgelse i en forskningsproces, der kunne opdeles i en kildeprøvelse og slutning til virkelighed, herunder kildekritik over for realkritik. Det materielle kildebegreb giver kilden sandhedsværdi gennem forsøg på at besvare følgende spørgsmål:

- 1) Hvad står der i teksten, som bruges til at belyse emnet?
- 2) Hvor stor vægt/værdi kan oplysningerne i teksten tillægges? (Knudsen, 2015, s. 14-16)

I netop denne optik er der tale om historien og fortiden i en uforanderlig bestemt form, hvilket er at naturalisere historie. Historie kan derimod aldrig naturaliseres, da tolkninger af fortiden altid er konstruktioner af fortiden, dvs. menneskers forståelser, tolkninger, rationaliseringer eller sågar naturaliseringer af det skete (Jensen B. E., 2003, s. 61). ”Fortiden” er vel næppe Dybbøl Banke, eller 1864, for det er den ”naturaliserede” eller ”autoriserede” historie, der formidles (Jensen B. E., 2003, s. 105).

Positivismen forsøger at fastholde og udvikle en erindring ved at være herre over, hvilke historier der er sande og vigtige for fællesskabet (Jensen B. E., 2003, s. 80-82). Dette er samtidig et bevidst forsøg på at føre erindringspolitik, hvor opbygningen af en national samhørighedsfølelse er central, og hvor omdrejningspunktet er konstruktionen af et bestemt erindrings-

fællesskab, altså forestillingen om 'et dansk folk' (Poulsen, 2011, s. 88). Hensigten med erindringspolitik er at overlevere det nationale fællesskabs erindringer fra generation til generation gennem bl.a. medier, mindesmærker og kanonlister. Det nationale fællesskabs erindringer overleveres for at fremme en dansk national identitet og selvforståelse gennem emner som krigen i 1864, besættelsestiden, den danske modstandsbevægelse og europamesterskabet i 1992 (Jensen B. E., 2003, s. 32). Bernard Erik Jensen kalder det: "(...) en identitetspolitik, der søges ikklædt faglighedens ærværdige klædedragt" (Jensen B. E., 2006, s. 30). Ved historieformidling med et positivistiske historiesyn vil der i undervisningen være vægt på, at noget viden er vigtigere end andet, og derfor er det også et forsøg på at føre erindringspolitik. Et klasseværelse består af en gruppe børn, som udgør et erindringsfællesskab, og når der i klassen tales om en bestemt fortid for at fremme en særlig danskhed eller dansk national identitet, vil den afgørende sammenhængskraft derfor være fælles erfaringer, fortællinger, værdier og symboler, hvilket således skaber forestillede fællesskaber, idet børnene vil opleve at have noget tilfælles med en gruppe mennesker i skolen, men også i samfundet og nationen generelt. Den fastlagte kanon for historiefaget, som nu ikke er obligatorisk, men dog i en vis grad skal indgå i undervisningen, findes for at styrke en national og samfundsmæssig sammenhæng, der har til formål at udvikle og styrke et nationalt erindringsfællesskab. Dette spiller en væsentlig rolle for det enkelte barns oplevelse og forståelse af sig selv samt oplevelse og forståelse af gruppens og nationens identitetsdannelse (Poulsen, 2011, s. 86-89).

Historiebrug til skabelsen og udbredelsen af et bestemt nationalt "forestillet fællesskab" i national kontekst mener vi er farligt, da dette eksempelvis kan medvirke til, at højreradikale grupperinger vinder frem. Historieformidlingen i folkeskolen skaber en transformeringsproces, hvor børnene, der oplæres i historie, vil have en aktiv, medlevende og interaktiv relation til historien, hvilket netop er medvirkende til en udvikling i identitetspolitikken. Identitetspolitikken indgår i de internationale, nationale samt lokale historiske lag, som derved skaber udfordringer mellem traditionsforvaltning og kulturel transformation med henblik på personlig tilegnelse (Jensen B. E., 2000, s. 179-181). ¹Ved sidste valg fik Dansk Folkeparti 21,1 procent af stemmerne i modsætning til valget i 2011, hvor partiet fik 12,3 procent af stemmerne. Vi kan på baggrund af valget og visse politikeres udtalelser af holdninger og opfattelser af virkeligheden samt "fremmede", som har været betragtet som fuldstændigt horrible og marginale for et par år siden, konstatere, at det snart er en udbredt og accepteret holdning, at

¹ <http://www.valg-2015.dk/valgresultat-valg-2015/>

man som ledende politikere og medier mere eller mindre identificerer sig med fascistiske, højreautoritære, højreradikale og højrepopulistiske bevægelser (Sørensen, 2016). Medierne tegner i denne sammenhæng et billede af en tendens, som udbredes over hele Europa, mener vi.

For at leve op til Folkeskolens formålsparagraf og fagets mål er udgangspunktet, at man i arbejdet med kilder opererer med det funktionelle kildebegreb, som udspringer af den hermeneutiske erkendelsesteori, hvor der er fokus på fortolkninger (Petersen, 2015, s. 26). Ikke én, men flere mulige tolkninger af historien. En tekst bliver først en kilde i det øjeblik, der stilles spørgsmål til den. Således afhænger kildens værdi af de spørgsmål, man stiller, og af den tid og det sted, der spørges og undersøges fra, da denne position er præget af bestemte antagelser og motiver. Sagt på en anden måde har fremstillinger om fortiden en central rolle i udarbejdelsen af historiebøger el. historieportaler og i enhver historieundervisning. Uden arbejdet med kilder kommer man ingen vegne med fremstillinger, da kilderne ikke bare taler af sig selv. De historiske fremstillinger er således subjektive, og derfor bliver det vigtigt at tage stilling til, hvem forfatteren og modtagerne er, hvilken erindring forsøges styrket, og hvornår kilden er udkommet samt udarbejdet. Derfor er det en nødvendighed, at man i arbejdet med historiske fremstillinger er klar over, at det er en historikers tolkning af kilderne og andre fremstillinger, der arbejdes med. Med denne baggrund kan man samtidig i folkeskolen ikke nøjes med at bruge en historisk fremstilling, men man må holde forskellige fremstillinger op mod hinanden og supplere med læsning af kilder (Grevy, 2017, s. 138).

Det funktionelle kildebegreb står altså i modsætning til det materielle kildebegreb, hvor enhver kilde har absolutte iboende kvaliteter, som uden skelen til konteksten enten betegnes som god eller dårlig. Det funktionelle kildebegreb erkender, at det er konteksten, som kilden anvendes i, der afgør, hvorvidt den er god eller dårlig. Kvaliteten af kilden afhænger altså af, hvad kilden skal belyse, og /eller hvilke spørgsmål den skal bruges til at besvare. Antagelsen er, at en informationskilde ikke er en given størrelse, som ved det materielle kildebegreb, men afhænger af det, som forsøges belyst, og de spørgsmål der søges besvaret (Nevers, 2004, s. 249-250). Det er altså den, som undersøgeren/historikeren vælger ud fra sine spørgsmål om, hvad der er relevant kildemateriale for netop denne undersøgelse. Undersøgeren/historikeren uddrager de informationer, der kan besvare netop de stillede spørgsmål. Kildens værdi afhænger altså af, hvilke spørgsmål man stiller til kilden. Kilder er her ikke vigtige, fordi de siger noget om en objektiv ”virkelighed”. Derimod kan vi kan aldrig gøre andet end at tolke, for verden vil altid fremstå som nogle fænomener, som vi tillægger værdi, og

således er intet noget i sig selv. Men vi kan godt få viden om omverdenen og fortiden alligevel, men det vigtigste bliver så ikke kun fortiden, men også en bevidsthed om, hvordan vi fortolker, og hvilke kriterier vi stiller op (Jensen B. E., 2003, s. 139-141). Har vi brug for unge mennesker, som er i stand til at tænke nyt, stille spørgsmål til traditionelle måder at løse praktiske, eksistentielle og etiske udfordringer på, så har vi overvejende en konstruktivistisk tilgang til verden. Arbejde med kilder er at arbejde med vores egen fortolkning af kilder, og tættere kommer vi ikke på ”virkelighed” (Grevy, 2017, s. 138).

Dannelse

Der skelnes mellem uddannelse og dannelse, hvor uddannelse handler om, at eleverne erhverver sig viden og færdigheder, som de kan benytte i deres videre uddannelses- og erhvervsliv (Johannes Andersen E. H.-E., 2017). Dannelse derimod omhandler ikke viden og evner i sig selv, men er en livslang socialiseringsproces, hvor individet indføres og udvikles i et samfund og en kultur, der er under konstant forandring (Pædagogisk Opslagsbog 5. udgave, 2002, s. 37). Dannelsesprocessen er kollektiv, og er menneskets evige bestræbelse på at forstå sig selv og sin verden samt at handle i overensstemmelse med denne forståelse (Pædagogisk Opslagsbog 5. udgave, 2002, s. 43). I folkeskolen er der mål for dannelse og uddannelse, som er styret ud fra formålsparagraffen og fagformålene for undervisningen. Folkeskolens formålsparagraf og de forenklede fælles mål for de enkelte fag er den overordnede dannelses- og uddannelsesplan for hele skolen og udgør hele lovgrundlaget for lærerprofessionen. Lovgrundlaget er et udtryk for tidens idealværdier og aktuelle holdning til folkeskolens virke, som samfundet gerne vil videregive til eleverne.

Folkeskolens formålsparagraf og Forenklede Fælles Mål for faget historie har paralleller til Karsten Schnacks almene dannelsese teori og Klafkis kategoriale dannelsese teori, hvilket vil fremgå af de kommende afsnit. For at knytte historiebevidsthed til demokratisk dannelse har vi valgt at tage udgangspunkt i Schnacks almene dannelsese teori og Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive dannelsese teori, som stemmer overens med hinanden. Forskellen mellem dem er, at Klafkis dannelsesestænkning både omfatter målet for dannelsen såvel som undervisningens konkrete tilrettelæggelse. Hensigten er at belyse, hvorledes dannelsen bør udmønte sig i historieundervisningen, idet historiefaget – som en kultur- og samfundsorienteret disciplin – finder sin begrundelse heri. Med udgangspunkt i Thomas Ziehe vil vi beskrive de ændrede samfundsmæssige vilkår, herunder hvad det betyder for skolen og den enkelte elev. Hensigten er at belyse, hvordan historie bør bidrage til elevernes identitetsdannelse i folkeskolen i senmoderniteten.

Karsten Schnacks almen dannelsesteori

Karsten Schnack lægger an til en hermeneutisk tradition, hvor normer og værdier, overvejelser og beslutninger bliver en del af skolens dannelsesopgave (Schnack, Dannelses, Pædagogisk Opslagsbog, 2001, s. 36-48). Schnack knytter almindelig dannelsen til demokratisk dannelses ved at opstille fem aspekter for almindelig dannelsen, der tilsammen betegner demokratisk dannelses: 1: Dannelses for alle indebærer en dannelses, der ønskes for hele den samlede befolkning, og i skolesammenhæng betyder det alle eleverne i den danske folkeskole. 2: Alsidig dannelses indebærer udviklingen af alle elevens personlige sider (selvet): kognitive, spirituelle, følelsesmæssige, sociale, fysiske, kommunikationsmæssige. I folkeskolens formålsparagraf kaldes det ”elevens alsidige udvikling”, altså ”alsidig dannelses”, og kan samtidig genfindes i formålsparagraf 1. stk. 2.

3: Almindelig dannelses vedrører forhold af almindelig interesse, der vedkommer alle. 4: Kulturel dannelses vedrører evnen til at forstå sig selv som født ind i en kultur med bestemte traditioner, værdier, normer forventninger, verdens- og livsanskuelser, som udmønter sig i bestemte syn på verden, livet og samfundet. Livsanskuelser er historisk, kulturelt og religiøst bestemt og derfor ikke fastlagte, absolutte og uforanderlige, men kan både diskuteres og forandre sig. Dette fører til en ”kritisk kultur- historisk dannelses”. I Folkeskolens Formålsparagraf genfindes beskrivelsen i § 1. 5: Politisk dannelses vedrører evnen og viljen til at være aktiv deltager i samfundets fællesskaber. Ifølge Schnack er demokrati og dannelses gensidigt afhængige størrelser, da demokrati forudsætter handlekompetente deltagere og omvendt. Udviklingen af handlekompetence er således central for demokratisk dannelses (Bisgaard, 2005, s. 4-16). Handlekompetence skal betragtes som et dannelsesideal, hvor målet med almindelig dannelses er at kvalificere handlekompetence, den sunde dømmekraft, ved at ” tilegne sig noget af dén faglighed, som af den ene eller anden grund kan have dannende betydning (...)” (Bisgaard, 2005, s. 5). Dannelsesbegrebet genfindes i Folkeskolens Formålsparagraf stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.

Klafkis kategoriale dannelsesteori

I overensstemmelse med Karsten Schnack har Wolfgang Klafki det krav til skolens almene dannelsesarbejde, at det er fælles for og vedkommer alle. Alle skal således have mulighed for at udvikle sig (Klafki, Dannelsesteori og didaktik – nye studier, 2011, s. 69). Wolfgang Klafki beskriver to forskellige dannelsesstilgange; en materiel dannelses med rødder fra Descartes og Kant, og en formal dannelses med rødder fra Locke og Rousseau. Begge dannelses-

tilgange rummer vigtige elementer, men de kan ikke stå alene. Klafki konstruerer i stedet en kritisk og konstruktiv dannelsese teori, kaldt kategorial dannelse, som trækker på elementer fra såvel formale som materiale dannelseteorier. Den kategoriale dannelse binder således det objektive og det subjektive i den formale og materiale dannelse sammen i en helhed. Dannelses tænkning indeholder de materielle teorier med respekt for de kulturelle, videnskabelige og samfundsmæssige krav, og de formale teorier med respekt for individets individuelle skabelsesproces (Johannes Andersen E. H.-E., 2017). Kategorial dannelse er således både en indholds baseret dannelse, men det er også en processuel dannelse, som er kendetegnet ved erfaring, dialog og forhandling. Målet med den kategoriale dannelsesproces må i et demokratisk samfund lede frem mod udviklingen af tre grundevner; den enkeltes evne til selvbestemmelse og medbestemmelse samt solidaritet med dem, der ikke besidder selv- og medbestemmelse, og peger på, at undervisningen bør sigte mod et handlingsperspektiv (Klafki, Dannelsese teori og didaktik – nye studier, 2011, s. 69-70). Med solidaritetsevne menes, at eleverne skal have forståelse for, at det ikke kun er dem selv, der har ret til friheden og mulighederne, som demokratiet tilbyder, og at de arbejder for, at alle mennesker kan tage lige del i demokratiet.

I Klafkis optik er undervisningen kategorialt dannende, hvis der sker en dobbelt åbning mellem eleven og stoffet. En kategori opfattes som det undervisningsindhold, der kan formidle den dobbeltsidige åbning, det vil sige både åbne faget for eleven og eleven for faget. Den dobbeltsidige åbning opnås gennem erhvervelse af forskellige hensigtsmæssige kategorier, der principielt kan være alt, der via forskellige repræsentationsformer kan inddrages i undervisningen og gøre et fagligt indhold tilgængeligt for eleverne (Klafki, 1983, s. 63). Hvilken viden og hvor meget den enkelte skal introduceres for at kunne opnå den dobbeltsidige åbning, skal overvejes didaktisk og metodisk. Undervisningsindholdet har således kun dannende betydning, når det særlige indhold kan give eleven en fundamental forståelse af noget elementært, som dermed kan åbne verden for eleven og eleven for omverdenen. Klafki arbejder her med det eksemplariske stofudvalgsprincip, der er opbygget af det elementære, det fundamentale og det eksemplariske, som skal spille sammen for at undervisning kan karakteriseres som ægte, kategorialt dannende (Graf, 2004, s. 72-73). Mål og indhold er knyttet sammen, da det konkrete indholdsvalg skal kunne begrundes ud fra, hvordan det i sidste kan bidrage til elevernes udvikling af evnen til selv- og medbestemmelse samt solidaritet. Dannelsen skal ske via arbejdet med de epokale nøgleproblemer, som indebærer indhold, der vedrører alle i samfundet og hvert enkelt individ på afgørende vis (Graf, 2004, s. 62-65). Dette betyder, at indholdet og undervisningen skal beskæftige sig med de epokale nøgleproblemer,

der er i samfundet og verden, for at give eleverne en historisk og samtidig bevidsthed (Klafki, 2011, s. 73-74).

Vilkårene i samfundet

Thomas Ziehe analyserer de kulturelle forhold i sensenmoderniteten og konsekvenserne heraf i forhold til unge mennesker. Med udgangspunkt i de kulturelle ændringer beskriver Ziehe den vestlige kultur og dets samfund som aftraditionaliseret og pluraliseret. Pluralismen og aftraditionaliseringen har medført en stigende kritisk stillingtagen til traditionerne, normerne og værdierne, som skal begrundes og opfattes af eleverne som muligheder blandt mange andre. Det betyder, at vi er gået fra et skæbnesamfund og ind i et valgsamfund, ved at identiteten nu skabes gennem valg og ikke ved arv af et bestemt sæt af traditioner, holdninger, normer og værdier. Når elevernes kulturelle og sociale baggrund ikke længere angiver, hvordan de skal handle og forstå sig selv, er det op til dem selv at skabe mening og indhold i tilværelsen. Eleverne er i det moderne samfund derfor kulturelt frisatte, idet de ikke er bundet af forudbestemte og fastlagte normer, værdier og holdninger, der tidligere skabte sammenhæng og mening i tilværelsen. Frigørelsen medfører en ambivalens, da frisættelse på den ene side er positiv grundet den frihed, det giver eleverne til at skabe dem selv og deres egen tilværelse. På den anden side er det en belastning, da trygheden forsvinder, og kravene til den enkelte stiger, hvilket kan føre til et præstationspres, en usikkerhed og splittelse, idet den tryghed og målbestemmelse, der var i forbindelse med det "forudbestemte", ikke længere er gyldig i sig selv.

Skolen og lærerne har mistet autoritet og vidensmonopol, idet eleverne i forbindelse med den lettilgængelig viden på nettet har fået den holdning, at de ved en masse, og det, de ikke ved, kan de altid hurtig og nemt finde. Søgningen giver eleverne en masse viden, men ikke i en større sammenhæng, sådan at de kan bruge den i tilværelsen. Ziehe kalder det for ø'er af viden, hvilket eleverne kan mene er tilstrækkelig. Det er samtidig op til den enkelte elev at søge, vælge eller fravælge kulturelle- og sociale normer og værdier, for det handler om at forholde sig til sig selv og verdens muligheder eller umuligheder (Ziehe, 2004, s. 98-104). Eleverne i dag oplever således at kunne forme sig til den, de gerne vil være, hvilket betyder, at de både kan forme og skifte kroppen, udseendet, handlingsdispositioner, livsstil og den sociale identitet. Det moderne samfunds præmisser indebærer den øgede refleksivitet og selvrefleksivitet hos eleverne, hvilket leder til individualisering. Individualiseringen skal forstås som et resultat af de mange muligheder og det store ansvar, eleverne har, hvilket medfører et behov for at tilhøre et fællesskab for at opnå tryghed og sammenhold. Dette er et forsøg på at

genetablere faste retningslinjer, normer og værdier, hvilket er et udtryk for, at eleverne gennem egne selvstændige beslutningskompetencer søger faste og gennemskuelige rammer. Dette betyder, at individuelle fortolkninger, vurderinger og afprøvninger tillægges større betydning og bliver således det centrale for eleverne under deres udvikling af identiteten. Identiteten påvirkes af valg, handlinger, relationer, tro, holdninger, omgivelserne, medier og interesser. I forbindelse med de selvstændige og reflektive beslutninger er der en fare for at en øget egocentrisme hos eleverne. Frygten er her, at eleverne kan have manglende interesse for andre, det fremmede og anderledes, idet det frisættende kan komme til at dreje sig om bestræbelserne på at finde sig selv. Ifølge Ziehe er skolen med til at øge elevernes tilnærmelse til egocentrisme, idet lærerne forsøger at tilpasse undervisningsindholdet til elevernes interesser og verden. Således bidrager skolen med, at eleverne lukker sig om sig selv og deres egen identitet - og dermed ikke udvikler sig. Identitetslukning indebærer en for tidligt valgt identitet, hvor man derfor lukker af for andre muligheder og indtryk. Som lærer skal man i den sammenhæng provokere og udfordre elevernes forudsætninger og behov, men samtidig også præsentere dem for ukendt indhold "God anderledeshed", hvilket vil resultere i en genvinding af nysgerrigheden ifølge Ziehe. Dette betyder, at eleverne skal præsenteres for det nye, anderledes og fremmede, hvorigennem de kan lære mere om sig selv og deres egen identitetsudvikling. Det produktive element i det fremmede og anderledes er, at identitet kan udfordres vha. anderledeshed, således at man ikke opfatter sig selv som en fastlåst identitet.

Empirifsnit

Redegørelse af spørgeskemaundersøgelsen Historie som skolefag

Undersøgelsen er blevet sendt ud til historielærere fra fem forskellige skoler, 20 lærere i alt, men desværre har kun fem lærere besvaret undersøgelsen. Spørgeskemaet havde punktet "andet" for at give lærerne mulighed for at besvare spørgsmålene med egne formuleringer, hvilket de ikke har benyttet sig af.

Til spørgsmålet: "Bruger du færdigheds- og vidensmålene i Fællesmål for historie til at planlægge din undervisning ud fra?" afkrydser én lærer "sjældent", tre lærere "ofte" og én "altid". Til spørgsmålet: "Når du har undervist en klasse og skal se tilbage på, hvad de har lært, hvad kigger du så mest på" afkrydser fire lærere, at de kigger mest på, om eleverne har et overblik og kan svare på faktuelle ting om begivenheder, personer og perioder. Én lærer mener, at han/hun kigger mest på, om eleverne er aktive og motiverede. Ingen af de fem lærere afkrydser, at de kigger mest på, om eleverne er gode til at diskutere og fremlægge i timerne.

Til spørgsmålet: ”I faget historie er der en række ting, som er vigtige at arbejde med. Hvad mener du er vigtigst i faget?” afkrydser tre lærere, at kanonpunkter er vigtige; og to afkrydser, at arbejdet med kilder og arbejdet med, hvorvidt noget er mere sandt end andet, er vigtigt. Ingen afkrydser ”nogle vigtige emner (som ikke er kanonpunkter)”, ”noget fra elevernes egen tid” og ”at tolke og udlægge historie på forskellige måder.”

Til spørgsmålet: ”I faget historie arbejdes med mål. Hvad er vigtigst?” afkrydser én lærer, at det er vigtigst, at eleverne kan sætte begivenheder op på en tidslinje; fire afkrydser, at det vigtigste er, at eleverne kan perspektivere vigtige begivenheder i forhold til nutiden. Ingen afkrydser feltet: ”Eleverne kan bruge det, de lærer i historie, i deres hverdag.”

Redegørelse af spørgeskemaundersøgelsen ”Elevernes opfattelse af historie som skolefag” og semistrukturerede interviews

Under udførelsen af spørgeskemaundersøgelsen lagde vi mærke til, at eleverne havde svært ved at afkrydse felterne til de to stillede spørgsmål. Til spørgsmålet ”Hvad lærer du mest om i faget historie?” svarede: 266 elever (62,6%) ”Om nogle vigtige emner”; 90 elever (24,6%) ”Om at alt i historien er vigtigt for os i dag”; 56 elever (15,3 %) svarede, at ”Man skal lære af historien og ikke begå de samme fejl”; 168 elever (45,9%) ”Om kilder, og om hvad der virkeligt er sket”; og 20 elever (5,5%) svarede, at ”Historie er lidt ligesom en roman – vi skal altid fortolke, hvad fortælleren vil.” Under interviewene foretaget lige efter undersøgelserne, fortalte samtlige elever, at de fx synes, at de lærer om emner og tidspunkter, men synes derimod ikke, at de er vigtige. Samtlige elever, der har svaret, at ”Historie er lidt ligesom en roman – vi skal altid fortolke, hvad fortælleren vil”, forklarede, at de opfattede historie som fortællinger, lidt ligesom et eventyr. De gav samtidig udtryk for, at historie selvfølgelig ikke er opfundet, som eventyr er det. Til spørgsmålet ”Hvad mener du om faget historie? Hvilket punkt passer bedst på, hvad du mener?” svarede: 143 elever (39,1%) ”Det er spændende – det kan bruges til at forstå mig selv og min tid”; 127 elever (34,7%) ”Det er lidt kedeligt – det er mest noget gammelt noget, som ikke er så interessant for mig”; 117 elever (32%) ”Det er et fag som andre fag, hvor jeg skal lære om nogle emner og tidspunkter”; 17 elever (4,6%); ”Det er et svært fag, hvor vi analyserer meget”; 19 elever (5,2%) ”Historie er noget, jeg næsten altid kan bruge i min hverdag”; 74 elever (20,2%) ”Historie er noget, jeg skal lære nu, men først kan bruge til noget, når jeg bliver ældre.” Samtlige elever gav under interviewet udtryk for, at faget blot var spændende, men ikke at historie kan bruges til noget af dem selv. Mange elever, der afkrydsede feltet: ”Det er lidt kedeligt – det er mest noget gammelt noget, som ikke er så interessant for mig”, gav udtryk for, at faget var kedeligt, fordi de laver for meget kilde-

kritik, men ikke fordi det handler om fortiden. De elever, som har svaret, at faget både er spændende – ”det kan bruges til at forstå mig selv” og ”Det er lidt kedeligt – det er mest noget gammelt noget, som ikke er så interessant for mig”, gav udtryk for, at faget var kedeligt, fordi de ofte skal svare på faktuelle spørgsmål, som de ikke kan bruge til noget. Disse elever gav samtidig udtryk for, at de synes, faget er spændende, fordi de lærer noget om Danmarks-historien og deres egne rødder. Mange elever, der har svaret, at det er spændende – ”det kan bruges til at forstå mig selv” og ”historie er noget, jeg skal lære nu, men først kan bruge til noget, når jeg bliver ældre”, mente, at historie kan bruges, men først når de bliver ældre.

Analyse af elevernes opfattelse

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, som eleverne har besvaret i sammenhæng med udtalelser af samme, peger på, at formidlingen af faget i praksis ikke giver eleverne mulighed for at bruge historie til at indgå i diskussioner af almenmenneskelige, etiske dilemmaer, som de vil kunne tage stilling til og argumentere samt handle ud fra. 34,7% har nemlig svaret, at faget er kedeligt, og det er mest noget gammelt noget, som ikke er så interessant for dem. Ifølge Klafki forudsætter kategorial dannelse en mening med undervisningsindholdet, hvor målbestemmelser udtænkes ud fra vurderinger af de samfundsmæssige forhold. Klafki indbefatter en forestilling om at yde eleverne hjælp til at udvikle deres selvbestemmelsesevne og solidaritetsevne, hvilket muliggøres gennem social interaktion og hensigtsmæssig tiltagende grad af ”selvstændige erkendelser og erkendelsesformer, vurderings-, bedømmelses- og handlemuligheder med henblik på reflekterende og aktivt at analysere og tage stilling”. Undervisningsindholdet må derfor lægge op til analyse og fortolkning med udgangspunkt i epoketyperiske nøgleproblemer, hvorved indholdet bliver kategorialt dannende. Samtidig med at ”undervisningen selv diskursivt retfærdiggøres over for eleverne” (Klafki, 2005, s. 287). Elever gav udtryk for, at faget var kedeligt, fordi de laver for meget kildekritik, men ikke fordi det handler om fortiden; dermed er fortiden i sig selv interessant for dem. 32% har svaret, at historie er et fag som andre fag, hvor de skal lære om nogle emner og tidspunkter. Netop den positive tilgang tager udgangspunkt i emner, som lægger vægt på, at noget viden er vigtigere end andet ved at udvælge og fremhæve sider af historien. Historieundervisningen ser ud til at være koncentreret om historisk viden, hvilket faget naturligvis må indeholde, men historisk viden alene kan næppe tænkes at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Dermed sigter praksis ikke mod at gøre eleverne til aktive medskabere af historie ved også at inddrage selvrealiserende aspekter. Bernard Eric Jensen betragter historiebevidstheden som en identitetsgivende og sociokulturel læreproces og påpeger, at den er en nødvendighed for at kunne funge-

re i et demokratisk samfund (Jensen B. E., 1996, s. 7). 20,2% har svaret, at de først kan bruge historie til noget, når de bliver voksne, hvilket peger på, at praksis ikke øver eleverne i at bruge historie i egen hverdags- og samfundsliv og dermed ikke sigter imod at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Vurderingen er, at historie opfattes som noget fast, abstrakt og faktisk, som eleverne skal have med sig, fortrinsvist noget førsteordensviden, som de kan bruge i eget liv, når de er voksne (Grevy, 2014, s. 115-116). Hvis kvalificering af historiebevidsthed er fagets mål, må konsekvensen være, at undervisningstilrettelæggelsen i højere grad praktiseres som handlings- og holdningsorienteret. 45,9% svarer, at de i undervisningen lærer om kilder, og om hvad der virkelig er sket, og samtlige elever forklarede, at de opfatter historie som sande fortællinger om fortiden, hvilket peger på, at viden overleveres til eleverne, som dermed ikke forholder sig til historie for at tage stilling til fremstillingerne og betydningerne. Vores opfattelse af praksis er derfor, at eleverne tilegner sig "autoriseret" historisk viden: laver referater/gengivelser af den viden, og sætter den viden i sammenhæng til tidligere emner/historisk viden samt perspektiverer denne viden til nutiden. Årsagen hertil er, at undersøgelserne udtrykker, at der i praksis er en manglende stillingtagen til, hvad afsenderen vil belyse og af hvilke årsager, og årsagen til at særlige områder fremstilles som faglige interessante emner – andet, end fx, at det er kulturbevarende, interessant for målgrupper osv. I praksis er der således tale om en klassisk skoleoptik, der udspringer af positivismen, hvilket indebærer den normative antagelse, at viden er generel og almengyldig og derfor skal overleveres til eleverne (jf. materiel kildebegreb) (Grevy, 2014, s. 41-43). I praksis opfattes eleverne, som om de er i en mangelsituation, og intentionen er at føre dem hen, hvor læringen er bedst for dem (Grevy, 2017, s. 136). "Når læreren spørger, kender eleven godt svaret, og når eleverne svarer, ved de godt, at læreren godt ved (...)" (Grevy, 2014, s. 44). Læreren vurderer eleverne ud fra egne kompetencer, og kritikken er dermed, at læreren ikke fanger, det læreren ikke ved og kan. Vi mener derfor, at det materielle kildebegreb er herskende i praksis, idet eleverne har en oplevelse og forståelse af historien – og fortiden i bestemt form. 39,1% har svaret, at faget er spændende – "det kan bruges til at forstå mig selv" – men samtlige af dem gav under interviewet udtryk for, at de ikke kunne bruge historie i hverdagen. De elever fortalte også, at faget kun var kedeligt pga. faktuelle spørgsmål, men synes at faget er spændende, fordi de lærer noget om Danmarkshistorien og deres egne rødder. Praksis kan derfor betragtes som et forsøg på at føre erindringspolitik, hvor omdrejningspunkt er overlevering og vedligeholdelse af et bestemt erindringsfællesskab, altså forestillingen om 'et dansk folk' (Poulsen, 2011, s. 88). I denne sammenhæng fremmes en dansk national identitet og selvforståelse.

62,6% af alle elever svarer, at de lærer om nogle vigtige emner, og samtlige elever fortalte under interviewet, at emnerne ikke er vigtige, hvilket netop er udtryk for, at praksis ikke har udgangspunkt i elevernes livsverden, så deres horisonter udvides, og nysgerrighed pirres. Livsverdenstilknytning indebærer, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden, sådan at elevernes gøres fortrolige med historie, for at kunne øves i at bruge historisk viden i hverdagen og samfundslivet. “Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle².”

De epokale nøgleproblemer er et kvalificeret bud på livsverdensdimensionen i denne dannelsesforståelse. De epokale nøgleproblemer, som historieundervisningen kunne beskæftige sig med, indebærer, at eleverne får evner til at navigere, tage stilling til og handle i samfund, hvilket formålsparagraffen og Klafkis kategoriale dannelse lægger op til. Nøgleproblemerne bliver således det indhold, undervisningen skal have for at kunne bruges som bidrag til demokratisk dannelse (Klafki, 2011, s. 70). Arbejdet med de epoketypiske nøgleproblemer skal gøre eleverne bevidste om de bagvedliggende værdier og kriterier for nøgleproblemerne, hvilket forudsætter, at der i undervisningen arbejdes med at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Således bliver eleverne bevidste om deres medansvar for samfundet og opnår med- og selvbestemmelse, hvilket er målet for den kategoriale dannelse. Ifølge Klafki handler det om at finde dannelsespotentialer i indholdet, hvilket bevirker, at historieindholdet skal begrundes ud fra dets brugbarhed til at styrke elevernes historiebevidsthed, og ikke fordi det historiske indhold har en værdi i sig selv. Det er således ikke alt historisk viden, der kan bidrage til demokratisk dannelse. Klafki lægger dermed op til en funktionel undervisning, hvor indholdets brugbarhed afgør, hvad der er relevante at inddrage i historieundervisningen. Spændingsfeltet mellem fortiden, nutiden og fremtiden skal hjælpe den enkelte elev til selvstændigt at kunne indgå i fremtidens opgaver og muligheder. Denne dannelsesproces skal ses i lyset af den enkeltes og samfundets ønsker og behov og indebærer derfor et krav om, at den enkelte skal være ansvarlig i sin handling samt være parat til at tage ansvaret for sine handlinger. Dannelsesstilgangen vil bidrage til, at eleverne kan se meningen med undervisningen og derfor vil være engageret og motiveret til at argumentere, kritisere og at angribe problemer fra flere forskellige indfaldsvinkler, idet formidlingen ikke vil være ensidig og uvedkommende, men analytisk og vurderende (jf. Fagmål stk. 2) (Grevy, 2014, s. 43-47). Dette indebærer, at viden ikke overleveres til eleverne, men undervisningen aktivt konstrueres af eleverne, idet

² <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1-C3%A6seplan-og-vejledning>.

dannelsestanken lægger op til samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, uden at eleverne påtvinges bestemte forståelser, tolkninger og forventninger.

Analyse af lærernes praksis

Til spørgsmålet: ”I faget historie er der en række ting, som er vigtige at arbejde med. Hvad mener du er vigtigst i faget?” afkrydser tre lærere, at kanonpunkter er vigtige, og to afkrydser, at arbejdet med kilder og arbejdet med, hvorvidt noget er mere sandt end andet, er vigtigt.

Dette betyder, at praksis drejer sig om kendskabet til fakta og kronologi samt gengivelser af viden. Ingen afkrydser ”nogle vigtige emner (som ikke er kanonpunkter) eller ”noget fra elevernes egen tid og ”at tolke og udlægge historie på forskellige måder.” Til spørgsmålet: “Når du har undervist en klasse og skal se tilbage på, hvad de har lært, hvad kigger du så mest på” afkrydser fire lærere, at de kigger mest på, om eleverne har et overblik og kan svare på faktuelle ting om begivenheder, personer og perioder. En lærer afkrydser, at han/hun kigger mest på, om eleverne er aktive og motiverede. Besvarelsen viser, at undervisningstilrettelæggelsen handler om fordybelse i kundskabsområder og reproducering af viden. Dette peger på, at udgangspunktet er en positivistisk tilgang, der tager udgangspunkt i emner, som lægger vægt på, at der er noget viden, der er vigtigere end andet, ved at udvælge og fremhæve sider af historien og særligt mindeværdige epoker, personer, bygningsværker, begivenheder osv. Besvarelsene viser samtidig, at historie i praksis ikke bliver underlagt en kritik af historiebrug. At tre lærere afkrydser, at kanonpunkterne er vigtigst, er ikke i overensstemmelse med fagets mål, idet undervisningsfagets dannelsesopgave ikke længere er af erindringspolitisk karakter. Af fagformålene fremgår det nemlig, at formålet er historiebevidsthed, demokratisk dannelse og forståelse af egen og andres kultur, men en særlig dansk historie fremstår som omdrejningspunktet via fokus på kanon i undervisningen. Vurderingen er derfor, at historielærernes egne forståelser og fortolkninger af mål og formål for faget ikke lever op til skolens mål. Det udtrykkes samtidig, at lærerne ikke har et historiefagligt fokus, hvilket indebærer didaktiske mål for undervisningen og forudsætter, at historielærerne har en grundlæggende faglighed, så de kan udlægge fagmålene for historiefaget (Grevy, 2014, s. 110-112). Påstanden underbygges af lærernes besvarelse til spørgsmålet: “Bruger du færdigheds- og vidensmålene i Fællesmål for historie, til at planlægge din undervisning ud fra?”. Her afkrydser én lærer ”sjældent”, tre lærere ”ofte” og én ”altid”. En passende tilgang til kanon ville være at arbejde med erindringspolitik. Det kan man gøre ved at planlægge en undervisning, hvor eleverne selv bruger kanonpunkter i deres erindringsarbejde ved at afmontere et kanonpunkt og dermed forholde sig til, hvem der har udformet og bruger den fælles historie, og med hvilke hensigter (Grevy,

2014, s. 105-106). Undervisningen kan tage udgangspunkt i eksemplariske principper, som består af to områder: Det elementære, hvor elevens faglige viden fremmes; og det fundamentale, hvor elevens livserfaringer bringes i spil og det subjektive inddrages ind i undervisningen (Klafki, 2011, s. 176-180). Hertil kan den dannelsesopgave, der ligger i skolen (defineret Klafki som evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet), styrkes. I forbindelse med lærernes besvarelse af, hvilket mål der er vigtigst for faget, svarer én lærer, at ”det er vigtigt, at eleverne kan sætte begivenheder op på en tidslinje”; fire afkrydser, at ”det vigtigste er, at eleverne kan perspektivere vigtige begivenheder i forhold til nutiden”. Perspektivering handler om at finde spor i nutiden på baggrund af viden om fortiden. Men formålet med undervisningen er, at eleverne skal kunne se en mening med det, de lærer, og konkret bruge det i hverdagen og samfundet (jf. fagformål). Dette viser, at praksis ikke arbejder med livsverdenstilknytning, hvilket indebærer, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden, sådan at de øves i at bruge historisk viden i hverdagen og samfundslivet (Grevy, 2014, s. 116-117). Ifølge Ziehe er det ikke længere kulturen, der siger, at vi skal gøre eller være på en bestemt måde, og vi kan ikke længere "arve" værdier, holdninger og normer. Den enkelte skal tillægge sit eget liv værdi ved at sørge for at tyde symbolerne i den omgivende kultur og finde ud af, hvad man selv står for, og hvilke værdier man selv repræsenterer. Dette har ført til, at elever i senmoderniteten kræver, at undervisningen skal tage udgangspunkt i deres verden og begrundes ud fra, hvad det kan bidrage med til deres egen identitetsudvikling, ellers har det ingen mening for eleverne. Eleverne søger meningen i undervisningen med afsæt i eget liv, fordi samfundsvilkårene og præmisserne fører til fremmedgørelse i forhold til samfundets normer og værdisæt. Dette kan opfattes som et samfundskrav om at fremme elevernes evner til at tænke over og tage stilling til, hvem de er, hvem de vil være, og hvorfor de handler som de gør. I denne sammenhæng opstiller fagformålene et krav om at eleverne skal arbejde analytisk og vurderende i historieundervisningen for at opnå sammenhængsforståelse. Denne sammenhængsforståelse er historiebevidsthed, som eleverne skal bruge i deres hverdags- og samfundsliv til at forstå sig selv og deres samtid for så at kunne tage stilling til, hvem og hvordan de vil være, for derigennem at “udvikle deres selvidentitet”. Med udgangspunkt i fagets samfundsmæssige opgave og vilkårene i samfundet fortolker vi ikke fagets opgave som kundskabsformidlende og kulturbevarende, men i langt højere grad som et dannelsesfag, der har en intention om at formgive og styrke historiebevidsthed hos eleverne, hvor den demokratiske dannelse er prioriteret højt.

Vurdering af praksis

Af fagformålet stk. 3 fremgår det, at ³elevernes 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. Det indebærer, at eleverne har mulighederne for at arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger (jf. Fagmål stk. 2), sådan at de udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle (jf. Folkeskolens formål § 1. stk. 2). Dette belyser, at arbejdet med at kvalificere elevernes historiebevidsthed er forudsætningen for handlekompetence samt vilkåret for demokratisk dannelse, da baggrunden for at tage stilling og handle (jf. Folkeskolens formål § 1. stk. 2) forudsætter en kvalificeret historisk og samtidig bevidsthed. Historiefagets opgave er dermed at kvalificere elevernes historiebevidsthed for på denne måde at fremme elevernes alsidige udvikling og danne dem til ansvarlige medborgere i et folkestyre. Dermed er dannelsen både et personligt, et samfunds- og politisk anliggende, hvilket er i tråd med Schnacks definition af dannelse. Historie som dannelsesfag bør bestå af aktuelle, væsentlige og livsverdenstilknyttede problemstillinger, som bør integreres i undervisningen i sammenhæng med den historiske viden, hvis undervisningen skal bidrage til elevernes dannelse samt identitetsudvikling. Udgangspunktet i konstruktivismen er dermed nyttigt og betydningsfuldt, når eleverne gennem faget historie skal have styrket deres historiebevidsthed, dannelse og identitet i postmoderniteten. Konstruktivismen antager nemlig, at der ikke er et universelt og objektivi udgangspunkt, hvorfra man normativt kan sige, om noget er sandt eller falsk og er bedre end noget andet. Beskrivelser af fortiden vil derfor altid bunde i historiske og socialkarakteristiske forståelser og sammenhæng, da 'objektivitet' er et spørgsmål om konsensus, dvs. at det, som antages for værende det sande, falske, rigtige, forkerte, gode og dårlige m.m., er accepteret i samfundet eller i et forestillet fællesskab med udgangspunkt i historiske, kulturelle og socialt specifikke normer og værdier. Et eksempel er, at der i samfundet altid er flere perspektiver på et anliggende, politiske værdier og tilhørsforhold. Det fremgår af empirien og analysen, at lærerne underviser på baggrund af et positivistisk historiesyn, der ikke lever op til fagets formål. Her er fokus på, at individet ligger under for samfundets normer og, at det er under disse forudsætninger, dannelsen skal forstås. Analysen peger samtidig på, at lærerne har svært ved at udlægge læringsmål for faget med baggrund i historiebevidsthed og i begrebets processer. Lærerne arbejder ikke med livsverdenstilknytning, hvilket fører til en praksis, der opfatter ele-

³ <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>.

verne som historieløse frem for historiske, hvilket betyder, at de bærer historien i sig. Udgangspunktet i det positivistiske historiesyn mener vi ikke er adækvat i folkeskolen, idet samfundet stiller krav om en udviklet refleksivitet hos børnene, hvilket understøttes af folkeskolens og fagets formål. Børnene skal nemlig med udgangspunkt i fagets formål blive i stand til at bruge det kronologiske overblik og forståelse af historiske sammenhænge, sådan at de kan demonstrere, at de kan se en mening med det, de lærer, og at det, de lærer, ikke alene er det historiske, men også brugen af det historiske i deres hverdags- og samfundsliv (jf. Fagformål Stk. 1.) for derigennem at styrke deres historiebevidsthed og identitet (jf. Fagformål stk. 3). Historiebevidsthed er således målet med historieundervisningen, hvilket må betyde, at arbejdet med historie skal tilrettelægges ud fra dets historiebevidsthedsudvidende dannelsespotentialer, om man vil. Historieundervisning bør dermed møde eleverne, hvor de er. Her er konstruktivismen som pædagogisk diskurs adækvat, netop fordi tilgangen lægger op til, at børnene i læringsprocessen aktivt fremstiller og afprøver deres fortolkninger af omverdenen. Objektiv viden kan her ikke overleveres til børnene, men må i undervisningen aktivt konstrueres af det erkendende barn. Den konstruktivistiske tilgang til historie ser vi altså som grundlaget for, at folkeskolen kan "(...) udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst (...)", som er grundlaget for, at børnene "(...) udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (jf. Folkeskolens formålsparagraf § 1. stk. 2) samt dannes til selvstændigt tænkende medborgere i et demokratisk samfund. Eleverne skal altså præsenteres for historiebrug; at afsenderen med sin fremstilling har en hensigt og/eller *en* bestemt fortolkning af fortiden; at historie er flere mulige tolkninger af fortiden; og at der kan være flere bud på tolkningen af selv samme begivenhed. Dermed må den kanonfokuserede indholdsudvælgelse og den kronologiske formidling af historien afløses af historiebevidsthedsbegrebets dannelsesmæssige potentialer. Dette indebærer, at undervisningen bør tage udgangspunkt i kollektive samfundsproblematikker, hvor igennem eleverne bliver kvalificerede til det omkringliggende samfund (jf. Klafki). Her lægges der op til, at de danner egne erfaringer, fortolkninger og analyser af fortiden, nutiden og fremtiden ud fra deres egne valg. Her opstår muligheden for at skabe reflekterende og kildekritiske børn, som forstår, at de er subjektive individer, og at de ligesom andre konstruerer deres hverdag og dermed deres egen historiebevidsthed (Jensen B. E., 1996, s. 8). Af fagformålet fremgår det samtidig også, at børnenes "historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte." Det, som formålet lægger op til, forudsætter, at børnene bliver bevidste om, hvordan fremstillinger af fortiden, kulturen, strukturerne- og vilkårene i samfundet påvirker deres valg og

handlinger nu og forventninger til fremtiden. Med historiebevidsthed som mål skal undervisningen tage udgangspunkt i elevernes livsverden, hvilket betyder, at det materielle kildebegreb, gennem formidling af en slags ”autoriseret” historisk viden, ikke er adækvat i nutiden, fordi børnene her får en oplevelse og forståelse af historien og fortiden i bestemt form. Det funktionelle kildebegreb sigter derimod efter nogle selvrealiserende og identitetsdannende individuelle mål for hvert barn. ”Selvet er ikke et passivt væsen determineret af påvirkninger udefra. Ved at individerne skaber deres selvidentitet, bidrager de til eller ligefrem forårsager sociale påvirkninger, som er globale i deres konsekvenser og implikationer – uanset hvor lokal en kontekst, deres handlen udspiller sig i.” (Giddens, 1996, s. 10) Elevernes erkendelse og viden er en fortolkning, der bygger på sanseindtryk, som forarbejdes på grundlag af det allerede erfarede. Dermed skaber de identitet i interaktion med omgivelserne og hinanden. En funktionel historieundervisning kan dermed forme børnenes identitetsdannelse ved kvalificering af historiebevidsthed, men uden at tvinge børnene en bestemt identitet ned over hovedet. Historieundervisningen bør således bestå af elementer af anderledeshed (Ziehe, 2004, s. 65), der udfordrer eleverne og sikrer den dobbelt åbning mod verden, og epokaltypiske problemstillinger, som begrundet indholdsudvælgelsen i historieundervisningen, men som er foranderligt afhængig af elevgruppen og nutidsrelevansen (jf. Klafki). Herigennem vil der arbejdes analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger (jf. Fagmål stk. 2), sådan at børnene udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle (jf. Folkeskolens formålsparagraf § 1 stk. 2). Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund (jf. Fagformål stk. 3).

Tilsammen fordrer det, at lærerne aktivt tager stilling til, hvorvidt udgangspunktet i et positivistisk historiesyn er hensigtsmæssigt i en pluralistisk og aftraditionaliseret verden. Lærerne bør tage stilling til, hvorvidt det materielle kildebegreb er nyttigt for elevernes dannelse og identitet, og dermed hvilken betydning det har i senmoderniteten, når eleverne gennem faget historie skal forme deres identitet og dannes til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre (jf. formålsparagraffen og kategorial dannelse).

Diskussion

Bachelorprojektet er bearbejdet ud fra hermeneutikken, der tager udgangspunkt i at fortolke og forstå verden gennem vores egen forforståelse dvs. vores historiesyn, holdninger og teorivalg. Her er det muligt at lægge en teori ned over projektet fra begyndelsen. Teorien er både

anvendt som udgangspunkt for forskningsarbejdet, og er løbende inddraget i forskningsprocessen. Vor egen forforståelse er dermed et aktivt element i forståelsen af forskningsresultaterne. Denne forståelse betyder at vi kan komme til forskellige konklusioner, som ikke er objektive, idet hermeneutikken har flere erkendelsesmuligheder, selvom grundlaget er det samme (Vallgård, 2007). De kvantitative spørgeskemaundersøgelser har fokuseret på elevernes og lærerens erfaringer samt oplevelser med historiefaget i praksis, for at komme frem til, hvad det betyder for eleverne i dag. Dataindsamlingen af elevernes opfattelse af faget er en kombination af en kvantitativ- og kvalitativ undersøgelse, der omfatter 366 deltager og 18 kvalitative semistrukturerede interviewes (Brinkmann, 2009), hvilket bidrager med mangfoldige og varierede beskrivelser. Undersøgelsesresultaterne kan ikke repræsentere alle danske skoleelevers opfattelse af faget, idet undersøgelsen kun er foretaget på tre skoler i Kolding Kommune. Fortolkningen af data giver således kun indikationer på, hvilken nytte og betydning kildearbejdet har for eleverne i dag. Resultaterne ville være mere repræsentative og valide, hvis vi havde undersøgt elevernes opfattelser af faget på tre skoler i alle regioner i Danmark. Den kvantitative undersøgelse af lærerens praksis omfatter kun fem lærer, hvilket gøre resultaterne relevante og forståelig for netop denne gruppes praksis. I analysen har vi tendens til at generalisere, men mulighederne for at generalisere/overføre fundene til lignende sammenhænge er begrænset. Der kan nemlig rejses tvivl om undersøgelsens gyldighed og troværdighed grundet de få deltager. Det kan betvivles i hvilken grad undersøgelsen, siger noget om undersøgelsens problemstilling, og i hvilket omfang resultaterne siger noget alment gyldigt om det undersøgte. Det ville derfor have været ideelt at tilføje flere deltagere og derved forsætte med at indsamle data og kategoriserer dem, men i praksis har det være et spørgsmål om, hvor mange kan deltage, og hvor meget tid der er til rådighed.

Konklusion

Vores vurdering er, at arbejdet med kildekritikken i praksis får svært ved at leve op til lovgivningen, ligesom det også bliver svært at sikre den enkelte elevs dannelse i historiefaget i dag. For at sikre den enkelte elevs dannelse i historiefaget bør undervisningspraksis sikre sammenhængen mellem det, som foregår i praksis, og de kriterier, som målene for faget og historiebevidsthed består af. Klafkis eksemplariske princip kommer her til sin ret, idet den netop tager udgangspunkt i at valg af mål og indhold er hævet over alt andet (Graf, 2004, s. 62). Vores undersøgelse understøttes af undersøgelsen foretaget af studerende fra UC Syd Haderslev i efteråret 2013 og foråret 2014. Begge undersøgelser viser, at den klassiske skole-

optik, som forudsætter det materielle kildebegreb, er den herskende tilgang i arbejdet med kilder, hvilket ikke er en hensigtsmæssig tilgang, idet eleverne ikke længere lever i et moderne samfund (Grevy, 2017, s. 137). Undersøgelserne viser samtidig også, at lærerne enten ikke ved eller ikke forstår, at der med historieformidling altid følger et historiesyn. Dette bevirker, at der opstår en uoverensstemmelse mellem den bestående praksis og en målformuleret læring mod det senmoderne. Derved opstår der et modsætningsforhold mellem, hvad det senmoderne forventer af lærerne og eleverne, kontra hvad der fagligt besluttes at tillære (Grevy, 2017, s. 135). Udfordringen ligger således ikke kun i lærerens praksis og optik, men i hele diskursen, læreren arbejder inden for: den klassiske læringsoptik. Udfordringen er således at få lukket gabet mellem, hvad der gøres i praksis, og hvad der i en opdateret optik kan siges at være hensigtsmæssigt. Med disse aspekter taget i betragtning vil de tilsammen kunne danne en sammenhæng mellem den givne undervisning og det senmoderne.

Arbejdet med kildekritikken betyder, at eleverne udvikler kulturbevarende kompetencer, og derfor ikke dannes til åbne, kreative, refleksive og fleksible individer. At arbejde med kildekritikken er ikke at danne refleksiøst oplyste borger, fordi kildekritikken til ingen nytte er i dag, hvis eleverne ikke er i stand til at deltage i en nuanceret debat om fortiden, samtiden og fremtiden. Vores undersøgelse viser, at historie praktiseres som et kundskabsformidlende fag, og måske med særligt vægt på det danske. Vi mener derfor, at formidlingen lægger op til, at eleverne oplever en identitetslukning, som Ziehe beskriver. Det materielle kildesyn fordrer et beskrivende kulturbegreb og dermed også en traditionel historieformidling, som bygger på, at historie bør videregive vores ensartede kultur og danskheden, men det uundgåelige spørgsmål er bare så: hvilken kultur og hvilken danskhed? Lektor ved Institut for Kommunikation på RUC, Iben Jensen, definerer et beskrivende og et komplekst kulturbegreb som to forskellige måder at beskrive og anskue en kultur på. Udgangspunktet i det komplekse kulturbegreb er, at det er dynamisk, idet kultur defineres som noget, man ikke har, men derimod som noget, man gør. Antagelsen er, at kultur er noget, som skabes med andre mennesker inden for forskellige sociale fællesskaber. Derfor afgrænses kultur ikke til en fast enhed og opfattes derfor som værende i konstant forandring, hvilket betyder, at en kulturs betydning ikke kan forudsiges. Det kræver nemlig, at man undersøger, i hvilket omfang situationen er påvirket af kulturen. Det beskrivende kulturbegreb er i en historisk kontekst anvendt som et magtfuldt begreb til at beskrive fremmede som underordnede og underlegne med udgangspunkt i egne forestillinger om, hvad kultur var. Kultur blev nemlig betragtet som en homogen størrelse, idet man havde den opfattelse, at alle i en nation bar på den samme kulturarv, men blot havde forskellige roller og rettigheder afhængig af deres funktion i samfundet. Det beskrivende kulturbe-

greb anser i dag kulturer som afgrænsede enheder, der følger en nationens grænser, hvor antagelsen her er, at alle i nationalkulturen deler værdier, regler og normer. De kulturelle fællestrek forsøges indkredset for at definere, hvad der gør folk fra Danmark til danskere. Det drejer sig om at overtage værdier, regler og normer fra en tidligere generation og videregive det til den næste – ofte i forandret form, jf. samfundsændringer. I praksis vil den enkelte forsøge at finde fællestrek mellem personer med samme kulturelle baggrund og forudsige kulturens betydning, idet man forsøger at forklare personers handlinger med udgangspunkt i deres kulturelle baggrund (Jensen I. , 2005, s. 21-35). Ulempen ved denne anskuelse på kultur er identitetslukning, som byder på et usagligt grundlag af viden og erfaringer, der fordrer generalisering og lukkethed overfor andre kulturer, eller sagt med Ziehes ord: det fremmede og anderledes, idet man opbygger fordomme, som er svære at nedbryde. Historiebrug er her en betydelig force, idet diskussioner og debat i undervisningen også har en effekt på elevernes indsigt i egen og andres historiebevidsthed, hvilket skaber større forståelse for forskelle imellem f.eks. kulturer i samtiden og på tværs af tid og rum.

Handleperspektivering

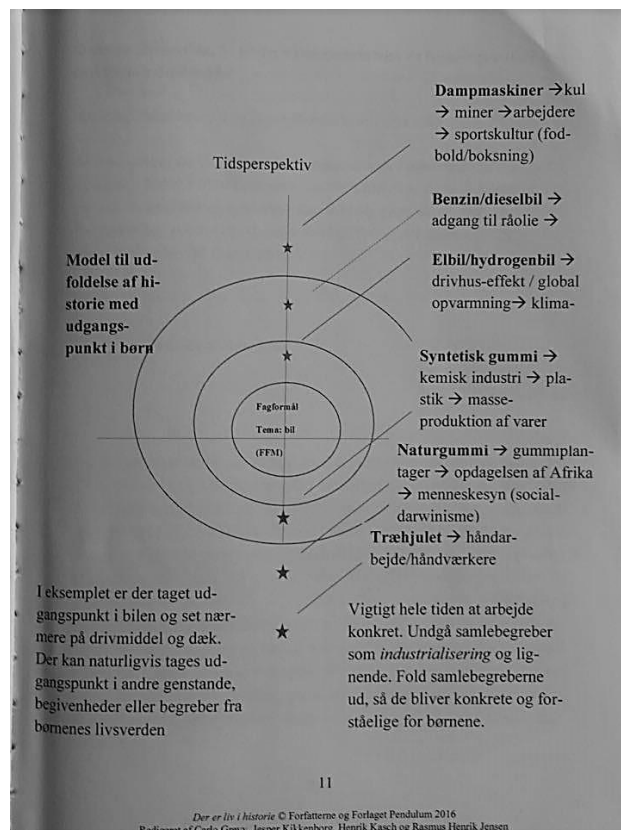
Når undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes livsverden og forforståelse, har læreren også indirekte videnskabsteoretisk positioneret sig til fordel for et konstruktivistisk historiesyn. Hvor positivistisk orienterede lærere ser forholdet mellem fortiden, nutiden og fremtiden som et lineært perspektiv og i et begivenhedsforhold, ser den nyorienterede lærer forholdet i en bevidsthedsmodel, hvor der i enhver nutidsforståelse indgår en fortidsfortolkning og en fremtidsforventning. Hermed også sagt at Historien med stort H og i entalsform ikke findes. Fortiden, som den var, er væk for altid. Den er bogstaveligt talt fortid og findes kun som vores tolkninger. Målene for faget udlægges dermed også med udgangspunkt i en konstruktivistisk tilgang til læring, hvor eleverne skal arbejde med kilder med grobund i historiebrug. Her lægges der op til, at eleverne på baggrund af egne erfaringer og viden om fortiden i læringsprocessen aktivt konstruerer, afprøver og tager stilling til fremstillingerne af fortiden, forestillinger om nutiden og forventninger til fremtiden (Grevy, 2014, s. 60-61). Vi har udarbejdet forslag, der giver eleverne mulighed for at arbejde analytisk og vurderende med symboler og den franske revolution, så de bliver i stand til at analysere og vurdere det eksisterende samfund (jf. Fagmål stk. 2). Formålet er at kvalificere historiebevidsthed, sådan at eleverne kan forklare, hvordan historiebrug af symboler og den franske revolution kan fortolkes i samtiden og fremtiden, samt hvordan det påvirker dem og deres handlinger i hverdagen og

samfundslivet. Forslagene til arbejdet med historiebrug sætter således fokus på fortidens og samtidens fremstillinger af historie i forskellige sammenhænge, her konkret den franske revolution og symboler under 2. Verdenskrig. Eleverne øves i at bruge en historisk viden i deres eget hverdags- og samfundsliv for derigennem at blive bevidste om hensigten med de forskellige fremstillinger, og hvordan de påvirkes af dem.

Forslag 1, Nazisymboler:

Med den digitale revolutions stigende visualisering af samfundet optræder symbolet nu igen overalt i vores hverdag. Fimalogoer bruger symbolik, vareindpakninger og reklamer signalerer værdier vha. symboler, og i debatten – både den politiske, religiøse og den værdibaserede – bruges der symboler til at illustrere og fremme ideer. Samtaler om symbolerne bliver derfor vigtige og betydningsbærende objekter - som kan være en indgang til 2. Verdenskrig og Hitler. Undervisningsforslaget har fokus på symboler under 2. Verdenskrig, herunder gestik, genstande og tegn. F.eks. ”heil” som gestik, hagekorset, jernkorset og solhjulet. Under 2. Verdenskrig gav symbolerne en fællesskabsfølelse, som bandt nationen sammen.

I denne sammenhæng er det hensigtsmæssigt at anvende Kikkenborgs Model (Grevy, 2016, s. 8-10), som består af en række koncentriske cirkler og et par linjer.



Figur 2: Kikkenborgs model

Cirklerne repræsenterer en selvstændig periode eller et brud i forhold til de omgivende cirkler. Linjerne repræsenterer kronologien. Udgangspunktet er den inderste cirkel, hvor temaet for undervisningen er omsluttet af fagformål og Fælles Forenklede Mål, der tilsammen udgør henholdsvis formålet og målet med al historieundervisning. Henvisningen til fagmålene skal tillige fastholde fokus på en undervisning, der har børnenes nytte og livsverden i centrum. Temaet skal således tage udgangspunkt i børnenes livsverden. Det sidste element i bevidsthedsmodellen er en fremtidsforventning, der ikke kan isoleres fra fortidsfortolkningen eller nutidsforståelsen.

Tilsammen udgør de tre elementer i bevidsthedsmodellen individets historiebevidsthed, og den kan udvikles. Modellen kan anvendes som et redskab til at bruge den erhvervede sammenhængsforståelse i et kronologisk perspektiv i sit eget hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal søge efter symboler fra 2. Verdenskrig på nettet. Derefter skal de vælge et, som de ønsker at udforske yderligere. Eleverne skal først undersøge, hvad symbolet har været brugt til og i hvilken sammenhæng, og dernæst hvad vi bruger dem til i dag, og om der er nogen forskel på deres betydning, og i hvilken anledning de bliver benyttet.

Formål:

Eleverne skal opnå viden om symbolernes historiske og nutidige forhold og forløb, sådan at de kan bruge denne viden i argumentation og handlinger i nutiden og fremtiden.

Læringsmål:

Eleverne skal forklare, hvordan andres brug af symboler i fortid og nutid påvirker deres konstruktion af virkeligheden og af dem selv.

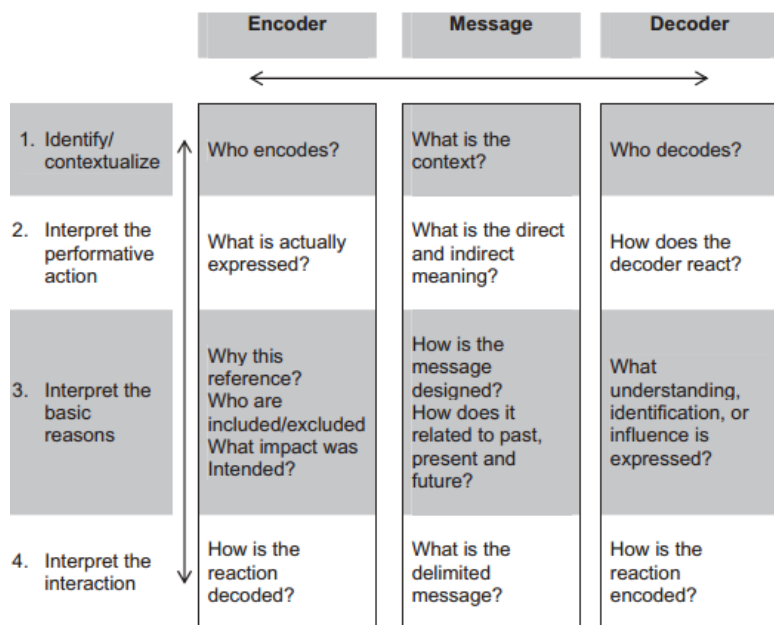
Tegn på læring:

Eleverne forklarer, hvordan deres opfattelse af symboler påvirkes af fortidige og nutidige fremstillinger og brug af symboler.

Forslag 2, den franske revolution:

Eleverne skal på baggrund af deres viden om samtiden fortolke fortiden på ny, da fortolkninger af fortiden har parallelle træk til samtiden, herunder den franske revolution, hvor Frankrig var under radikale sociale og politiske forandringer fra 1789 til 1799. For at bruge historie til at orientere sig i nutiden er det nødvendigt at arbejde med, hvordan historie bruges, og hvilke hensigter eller forståelser der ligger bag. Hertil kan Nordgrens model af kommunikation, med encoder, message og decoder anvendes (Nordgren, 2016). Modellen består af fire analytiske niveauer: (1) identificere og kontekstualisere den kommunikative indstilling, (2) fortolke den

performative handling, (3) fortolke de grundlæggende grunde som udtryk for historisk bevidsthed og historisk kultur og (4) fortolke interaktionen mellem aktørerne. Niveauerne påvirker hinanden og kan være udskiftelige, men de hjælper med at organisere kompleksiteten. Afhængigt af situationen kan det analytiske fokus være på en eller to kategorier i stedet for at dække hele matrixen. I praksis er forskningsprocessen en hermeneutisk bevægelse frem og tilbage mellem fortolkningsniveauerne, som Figur 1 foreslår. De vandrette kategorier skal forstås som en kommunikativ interaktion mellem encoder, message og decoder.



Figur 2: Nordgrens model

Modellen anvendes til at analysere brug af historie som en kommunikativ handling mellem encoder, besked og dekode gennem analytiske spørgsmål på fire niveauer. Den vandrette pil indikerer kommunikativ interaktion. Den lodrette pil viser, at vægten kan anbringes anderledes i processerne inden for interaktionen.

Eleverne kan bruge modellen til at analysere historie ved brug af historiske referencer som kommentarer om nutidige begivenheder og vil dermed sandsynligvis begynde at dekonstruere meddelelsen, der ligger bag. I praksis skal eleverne forholde sig til samtidens glorificering af den franske revolution og den opfattelse, der var i perioden om, at der kun findes én sandhed og ideen om, at den er universel og gælder for alle. Fra brug af historiens perspektiv er målet ikke længere at studere historiske kulturer for, hvad de angiver om fortiden, men hvordan historie er brugt i sin egen tid. Opmærksomheden er dermed rettet mod, hvordan historiske fortællinger og andre referencer er brugt i hverdagen for at tilfredsstille forskellige og modstridende ønsker.

Franskmændene kunne ikke lide den måde, systemet fungerede på, så de valgte gennem vold og terror at gennemtvunge lighed og frihed for alle. Det begyndte med små optøjer og senere dræbte de kongen, væltede regeringen, og slog alle ihjel, der var imod dem. Vi bruger sejr-begrebet 'revolution', fordi de mennesker, der gik imod regeringen, vandt, og revolutionens idé om folkets selvbestemmelsesret har sat sit præg på verdenshistorien helt op til vore dage. Eksempelvis vedtager FNs Generalforsamling i 1948 verdenserklæringen om Menneskerettigheder. Den franske revolution glorificeres ved, at nyere og internationale menneskerettigheder, ifølge eksperter, har et par hundrede år på bagen.⁴ Revolutionen regnes i store dele af verden for vigtig og uomgængelig, netop fordi "Erklæring om menneskets og borgerens rettigheder" blev vedtaget i denne periode. Men skildringen af den franske revolution er mere end en glorificering af vestens demokratiske begyndelse og modstand mod enevældige kongemagter og privilegerede stænder, den er også fortællingen om en virkelighed med frygt og paranoia under det såkaldte 'terrorregime'.⁵ Eleverne skal således arbejde med: Hvorfor denne sammenligning? Hvad gør det symbolske sprog så magtfuldt? Hvem var afsenderen, og hvem var den tilsigtede modtager? Da historiske fortællinger konstruerer mening, er denne meta-refleksivitet en udvikling af en praktisk kompetence hos eleverne, idet de lærer om, hvordan historiske kulturer påvirker måden, folk kommunikerer på og fortolker verden, sig selv og andre. Herigennem lærer eleverne noget om sig selv og om deres faktiske væren i samfundet. Der lægges således op til, at eleverne lærer at bruge de historiske sammenhænge og erfaringer til at reflektere og problematisere nutidens værdigrundlag, adfærd, livsvalg osv. Fortiden bliver derved en reference- og refleksionsramme til de udfordringer og problemstillinger, vi har i nutiden.

Formål:

At eleverne bruger sammenhænge og erfaringer fra fortiden til at reflektere og problematisere nutidens værdigrundlag, adfærd, livsvalg osv.

Læringsmål:

Eleverne skal blive bevidste om historiebrug i forskellige sammenhænge, sådan at de kan forklare, hvordan historiebrug af revolution og terror kan fortolkes i samtiden og fremtiden, og hvordan det påvirker deres opfattelser og handlinger i hverdagen- og samfundslivet.

Tegn på læring:

⁴ <https://menneskeret.dk/om-os/menneskerettigheder>

⁵ <https://faktalink.dk/titelliste/revo>

Eleverne bruger sammenhænge og erfaringer om terror og revolution til at reflektere og problematisere nutidens værdigrundlag, adfærd, livsvalg samt opstille løsningsforslag hertil.

Bibliografi

- Bisgaard, N. J. (2005). *Pædagogiske teorier*. Billesø & Baltzer.
- Brekke, T. T. (2014). *Læreren som forsker - indføring i forskningsarbejde i skolen*. KLIM.
- Brinkmann, S. K. (2009). *Interview : introduktion til et håndværk*. Hans Reitzel.
- Fuglsang, P. B. (2004). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzel.
- Graf, S. T. (2004). *Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis. Klim 2004. 1.udg. 2.oplag. s. 72-73. 1. udg. 2. oplag KLIM*.
- Grevy, C. (2014). *Historie og livsverden: En historiedidaktik*. Vejle: Pendulum.
- Grevy, C. (2016). *Der er liv i historie*. Vejle: Pendulum.
- Grevy, C. (2017). *Skole, livsverden og nye læringslandskaber*. Vejle: Pendulum.
- Jensen, B. E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger*. Danmarks lærerhøjskole.
- Jensen, B. E. (1996). *Historieskabte såvel som historieskabende*. OP i samarbejde med foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag.
- Jensen, B. E. (2000). *At bruge historie - i en sen-/postmoderne tid*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie - livsverden og fag*. Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2006). *En retraditionalisering af historiefaget*. Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2007). *Historie – Livsverden og Fag*. København: 1. e-udgave Nordisk Forlag A/S.
- Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. Akademisk Forlag.
- Jensen, I. (2005). *Grundbog i kulturforståelse*. Roskilde Universitetsforlag.

- Johannes Andersen, E. H.-E. (2017). *E-bog: Pædagogik - introduktion til pædagogisk grundfaglighed. Kapitel 1.8 Kategorial dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Johannes Andersen, E. H.-E. (2017). *Pædagogik - introduktion til pædagogisk grundfaglighed. Kapitel 1.9 "Uddannelse og dannelse"*. (E-bog), Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. KLIM.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. KLIM.
- Knudsen, H. E. (2015). *Noter om historie og undervisningen nr. 205 Historiefaget mellem skole og videnskab*. København: Historielærerforeningen for gymnasiet og HF.
- Kristensen, B. (2007). *Historisk metode*. Hans Reitzels Forlag.
- Nevers, P. H. (2004). *Historiefagets teoretiske udfordring*. Syddansk Universitetsforlag, s. 249-250. Hentet fra Syddansk Universitetsforlag
- Nordgren, K. (1. september 2016). <http://www.tandfonline.com/loi/utrs20>. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>
- Petersen, W. F. (2015). *NOTER OM HISTORIE OG UNDERVISNING nr. 205, Historie i brug*. København: Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF.
- Poulsen, J. P. (2011). *Historiedidaktik - fra teori til praksis*. København: Gyldendal.
- Pædagogisk Opslagsbog 5. udgave*. (2002). Christian Ejlers Forlag.
- Ranke, L. v. (1824). *Vorrede zu Geschichten der romanischen und germanischen Völker*.
- Schnack, K. (2001). *Dannelse, Pædagogisk Opslagsbog*. Chr. Ejlers.
- Schnack, K. (1. maj 2015). *uvm.dk*. Hentet fra <http://udd.uvm.dk/200305/udd200305-03.htm?menuid=4515>
- Sørensen, S. H. (28 Oktober 2016). *www.information.dk*. Hentet fra <https://www.information.dk/debat/2016/10/hoejreradikalismen-blevet-mainstream>

Vallgård, L. K. (2007). *Hermeneutisk analyse – og forståelse og for-forståelse*. Munksgaard.

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Politisk revy.