

Bacheloropgaven



Den historiske fortællings potentiale i historie- undervisningen

Esben Lodberg Hedegaard Mouritzen

Studienr. 21108057

Historie

Læreruddannelsen på Fyn - University College Lillebælt

11. april 2012

Vejledere

Linjefagsvejleder: Loa Ingeborg Bjerre

Pædagogisk vejleder: Maja Damkier

Tegn

90975



Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	4
1.1 Problemstilling.....	4
1.2 Problemformulering	5
1.3 Metodeafsnit	5
1.4 Hvad man skal lære i historieundervisningen	7
1.5 Begrebsafklaring - den historiske fortælling, identitet og historiebevidsthed.....	8
2. Hvad kan fortællingen?	11
2.1 Potentialet ved mundtlig fortælling - Jens Pietras og Jens Aage Poulsen	11
2.2 Jerome S. Bruner om fortællingens forbindelse til selvet og identiteten	11
2.3 Paul Ricoeur.....	13
2.4 N.F.S. Grundtvig, Christen Kold og "det levende ord"	15
2.5 Delkonklusion for teorigennemgangen	17
3. Brugen af den historiske fortællingen i folkeskolen.....	18
3.1. Udviklingen af fortællemetoden i faghæfterne	18
3.2 Nutidig anbefaling til brugen af fortælling i historieundervisningen	19
3.3 Empiri - undersøgelse af historiske fortællinger på friskoler	20
3.3.1 Undersøgellesdesignet.....	20
3.3.2. Ethiske overvejelser.....	21
3.3.3. Beskrivelse af de fundne data	21
3.3.4 Vurdering af data.....	23
4. Analysen	24
4.1 Delkonklusion for analysen	30
5. Handleperspektivet	32
5.1 Rammerne	32
5.2 Forslag til udvikling af arbejdet med fortællingen	32
5.3 Identitetsudviklingen - et uforløst område	34
5.4 Storyline-metoden.....	36
5.5 Evaluering	40
5.5.1 Evaluering ved SMTTE-modellen.....	40
5.5.2 Forslag til planlægning og evaluering af fortælleforløb ud fra SMTTE.....	41

6. Konklusion	44
7. Perspektivering	45
8. Litteraturliste	47
9. Bilagsfortegnelse	50

1. Indledning

Den historiske fortælling kan fascinere og tryllebinde - fra de store maleriske beskrivelser af voldsomme slag til de spidsfindige uddybelser af historiske personers handlingsbegrundelser, men hvordan bliver den historiske fortælling mere end 45 minutters underholdning med en sidegevinst i faktaviden? Min interesse for emnefeltet udspringer af praktikken på tredje år på en grundvigg-koldsk friskole, hvor jeg havde en ugentlig historie fortællertime i 5. og 6. klasse (begge klasser samtidigt). Fortællingen spiller en central rolle i den grundvig-koldske tradition, hvor "det levende ord" er en af hovedhjørnestenene i forståelsen af folkeoplysningen.¹ Her benyttede jeg samme teknik som lærerens, hvor eleverne blev introduceret for en betydningsfuld person i Danmarks historie og hørte om hans liv og gøren. I forbindelse med den historiske fortælling skulle eleverne notere overskrifter ned til et referat. Alle fulgte med og kunne huske fortællingen i overskrifter ved brug af noterne næste gang, men der var ingen personlig forbindelse eller gryende udvikling af identitet, historiebevidsthed eller historiske kundskaber at spore. Dette irriterede mig, da jeg ønskede, at det skulle sætte sig i eleverne og skubbe en udvikling i gang.

I denne opgave vil jeg derfor beskæftige mig med hvilken rolle, den historiske fortælling kan spille i historieundervisningen og i hvilken form. Jeg mener, at problemfeltet er yderst relevant i forhold til såvel linjefagsundervisningens som mit virke i folkeskolen, da den historiske fortælling spiller en central rolle i Fælles Mål for historie i formålet², i trin- og slutmål³, samt i forhold til udvikling af identitet og historiebevidsthed.⁴

1.1 Problemstilling

I ovenstående oplevelse af den historiske fortælling i praksis var undervisningen envejs kommunikation, hvor eneste elevdeltagelse var overhøring af noter. Man formåede at eleverne udviklede sig

¹ Carlsen (2001): s80

² Undervisningsministeriet (2009): s3

³ Ibid.: s4-s7

⁴ Ibid.: s21 og s39-s40

faglig og personligt. De lærte punktopstillet faktaviden, men dybere spor satte den historiske fortælling ikke.

1.2 Problemformulering

På baggrund af ovenstående vil denne opgave undersøge følgende problemformulering:

Hvilke potentialer er der med den historiske fortælling i historiefaget, og hvordan kan fortællingen videreudvikles og effektiviseres?

1.3 Metodeafsnit

Min opgave vil besvare problemformuleringen via en fremadskridende proces.

Indledningsvist vil jeg redegøre for, hvad eleverne skal lære i historiefaget, hvilket er nødvendigt for i opgaven at kunne diskutere fortællemetodens muligheder for at leve op til disse mål. Læringsmålene vil jeg præsentere ud fra faghæftet, *Fælles Mål* (2009), samt historiedidaktikeren Erik Lunds model for, hvilke historiske kundskaber eleven bør tilegne sig.

Derefter følger begrebsafklaringen, hvor jeg forklarer, hvordan jeg bruger den historiske fortælling, identitet og historiebevidsthed - som er essentielle begreber for opgaven. Dette gør jeg for at sikre, at læseren forstår hvordan og hvorfor, jeg anvender begreberne, som jeg gør.

Herpå følger afsnittet *Hvad kan fortællingen*, som er opgavens teoriafsnit. Heri analyserer jeg det teoretiske potentiale, som jeg mener, ligger bag en brug af den historiske fortælling i historieundervisningen. De anvendte teoretikere er valgt, da jeg mener, de belyser potentialet ud fra forskellige vinkler og dermed præsenterer en varieret begrundelse for at bruge fortællingen.

Den første teoridel består af historiedidaktikerne Jens Pietras og Jens Aage Poulsens argumenter for at anvende fortællingen i historie. De er anvendt, da de henviser til et alsidigt potentiale i metoden, som både kan udvikle eleven personlighedsmæssigt, men også hvordan eleverne gennem fortællingen kan udvikle sig fagligt både med viden og undersøgelseskompetencer.

Den anden teoretiker Jerome S. Bruner sætter lighedstegn mellem det at fortælle og at udvikle sin identitet, og hvordan referencer til fortalte personer kan bruges til ny indsigt i sig selv. På denne

måde kan hans teori hjælpe til at analysere måder, hvorpå fortællingen kan være middel til identitetsudvikling.

Den næste teoretiker Paul Ricoeur udvider elementerne i Bruners teori om identitetsudvikling, da han redegør for, hvordan individet konkret udvikler sig via fortællingen. Hans teori sætter fokus på kravene til indholdet i en historisk fortælling i forhold til koblinger til elevens livsverden, hvilket, jeg mener, er vigtigt for at besvare problemformuleringen.

Den fjerde del af teoriafsnittet består af to teoretikere, Grundtvig og Kold, som er anvendt for at belyse, hvordan undervisningsmiljøet og lærer-elev-samspillet bør være for at skabe det bedste grundlag for læring og udvikling i eleven.

Derpå vil jeg undersøge, hvordan brugen af den historiske fortælling ser ud i praksis. Dette vil jeg gøre ved at analysere udviklingen i faghæfterne, præsenterer en nutidig didaktisk anbefaling til brugen af metoden samt foretage min egen empiriske undersøgelse.

Min empiriske data er indsamlet ved skolebesøg på tre friskoler. Grunden herfor er, at jeg leder efter gode eksempler på brugen af metoden samt udviklingsmuligheder. Da fortællingen har en særlig prioritering hos friskolerne, mener jeg, at det er et godt sted at hente erfaringer og diskutere disse, da fortællingen her bruges gennemgående i undervisningen. I empiriafsnittet redegør jeg endvidere for, hvordan erfaringerne kan overføres til den almindelige folkeskole.

Disse data bliver i analysen diskuteret ud fra det teoretiske potentiale med henblik på at udvikle og effektivisere metoden.

Analysen munder ud i et handleperspektiv, hvor jeg fremlægger idéer til, hvordan den historiske fortælling på baggrund af min teori og empiri kan anvendes mere effektivt i fremtidig praksis i forhold til at sikre den ønskede personlige og faglige udvikling.

1.4 Hvad man skal lære i historieundervisningen

Historiefaget rummer utallige læringsmuligheder, og der er fra undervisningsministeriet opsat en række mål. Ifølge *Fælles Mål 2009* skal eleverne udvikle kronologisk overblik, styrke deres viden om og forståelse for historiske sammenhænge og øve sig i at bruge denne forståelse i deres hverdagsliv.⁵ Endvidere skal de få indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og ud fra dette udvikle deres viden om, forståelse af og holdninger til egen og andres kulturer.⁶ Desuden skal faget styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de og samfundet omkring dem er historieskabte og give dem mulighed for at reflektere over egne handlemuligheder.⁷ Slutteligt skal elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering stimuleres og lysten til at formulere historiske fortællinger fremmes⁸. Faget sigter altså mod en alsidig udvikling af eleven.

At bruge den historiske fortælling i retningen af bedre at kunne udvikle elevernes identitet og historiebevidsthed er fagets personlige udviklingsaspekt, men de faglige kompetencer skal også udvikles. Derfor vil jeg diskutere, hvilke historiske kundskaber eleverne skal og kan tilegne sig igennem den historiske fortælling.

Den norske historiedidaktiker Erik Lund argumenterer for, at der er to hovedkundskaber, som eleven skal tilegne sig i historieundervisningen.⁹ Det ene er udsagnskundskab. Her skal eleven vide, hvad der skete, og hvordan det skete. Det andet er metodekundskab, også kaldet "vide hvordan". Her skal eleven kunne finde ud af, hvordan det historiske skete ved at undersøge kilder og selv konstruere fortiden. Til hver af disse kundskaber hører et tredje aspekt, kaldet begrebskundskab. Her skal eleverne, i forhold til et givent emne som fx den kolde krig, lære nøglebegreber (fx tid, årsag, kilde) og indholdsbegreber (fx terrorbalance, jerntæppe, kapitalisme, planøkonomi).

⁵ Undervisningsministeriet (2009): s3

⁶ Ibid.

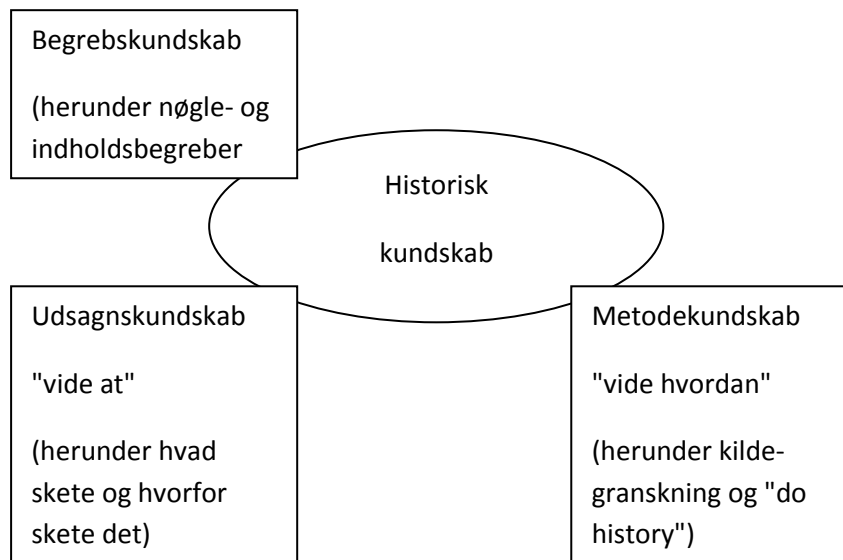
⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Lund (2009): s27-s30

Figur 1: Erik Lunds skema for historisk kundskab

Kilde: Erik Lund (2009): *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*, 3. udgave, Universitetsforlaget (s.29)



Undervisningen skal ifølge *Fælles Mål 2009* give eleverne mulighed for at udvikle sine kompetencer indenfor de ovennævnte historiske kundskabsområder, og derfor bør den historiske fortælling også sigte mod dette.¹⁰ Fokuset i opgaven vil derfor være, hvordan den historiske fortælling kan være et værktøj i udviklingen af elevens identitet og historiebevidsthed, men også hvilke historiske kundskaber metoden kan styrke.

1.5 Begrebsafklaring - den historiske fortælling, identitet og historiebevidsthed

Den historiske fortælling:

Den historiske fortælling kan defineres på forskellige måder i forhold til længden og indholdet, som kan variere alt efter formålet. Den skal være lodig og plausibel med hensyn til tid, sted, personer og deres handle- og tænkemåder.¹¹ Ifølge Jens Pietras og Jens Aage Poulsen er historie tolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsperspektiv, og derfor må den historiske fortælling have en narrativ struktur, som beretter meningsfyldt og sammenhængende om begivenhedsforløb,

¹⁰ Undervisningsministeriet (2009): s3

¹¹ Pietras og Poulsen (2011): s126-s128

hvor mennesker agerer i en samfundsmæssig kontekst med det resultat, at noget ændrer sig.¹² Handlingsgangen bør være fremadskridende, drevet af et problem, have et begrænset og tydeligt persongalleri, have et element af genkendelighed og give tilhøreren væsentlig historisk kundskab.¹³

Identitet:

Identitetsbegrebet er, hvordan vi kan forstå og beskrive menneskets oplevelse af, hvem det selv er, hvorfor man er her og hvor man gerne vil hen.¹⁴ Min forståelse og brug af begrebet i opgaven udspringer dels fra den klassiske identitetsteori repræsenteret af Erik H. Erikson (1902 - 1994), Thomas Ziehes (f. 1947) teori om den hypermoderne kompleksitet samt socialkonstruktivisten John Shotter. Ifølge Erik H. Erikson er identitetsudvikling en livslang proces, og individets identitet er aldrig noget etableret, statisk eller uforanderligt.¹⁵ Identitet som et livslangt, refleksivt projekt findes hos Thomas Ziehe. Han mener, at der i det hypermoderne samfund er sket en kulturel frisættelse, at de traditionelle fælles normer er nedbrudt, og at mennesket som følge heraf er blevet kulturelt frisat til selv at skabe mening gennem kulturelle søgeprocesser.¹⁶ Der er som følge heraf ikke knyttet en fast identitet til fx det danske samfund og den danske kultur, men den enkelte må selv skabe sin identitet gennem selvstændige valg. Hos John Shotter ses identitetsdannelse som en flydende proces af konstruktion og dekonstruktion, uden fast kerne, hvor mening hele tiden opstår og opløses som følge af social interaktion. Identiteten bliver heraf den forståelse, der skabes i de dialogiske relationer, vi indgår i.¹⁷ Når jeg bruger begrebet identitet i denne opgave, refererer jeg ikke til en fastlåst kerne, men til personens individuelle oplevelse af, hvem det selv er, hvorfor han er her, og hvor han gerne vil hen - noget som i min optik er omskifteligt igennem hele livet.

¹² Ibid.: s126-s127

¹³ Lund (2009): s132-s133

¹⁴ Kragh (2001): s82

¹⁵ Ibid.: s83

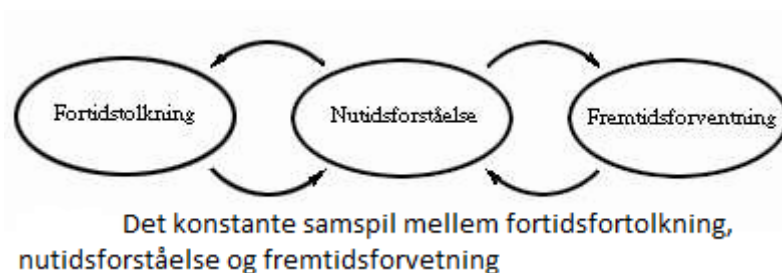
¹⁶ Ibid.: s85

¹⁷ Ibid.: s88-s89

Historiebevidsthed:

Begrebet tager afsæt i, at fortiden er til stede i nutiden som erindring samt fortidsfortolkning, og at fremtiden samtidigt er til stede som et sæt forventninger.¹⁸ Samtidigt refererer det til samspillet mellem individets fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.¹⁹

Figur 2 - Model af historiebevidstheden



Historiebevidsthed kan ikke fravælges, men er til stede i vores liv og samliv i form af reflektiv handlingsregulering. Vi styrer og regulerer vores handlen i bestemte situationer ud fra vores fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Historiebevidstheden bliver en aktiv del af identiteten ved, at man spejler sig i fortiden og bruger den erfaring og viden til at forstå ens nuværende standpunkt og skabe forventninger til fremtidens muligheder.

Det bør noteres, at den nyeste udgave af Fælles mål 2009 bruger begrebet historisk bevidsthed frem for historiebevidsthed.²⁰ Dette er en ændring fra Fælles Mål i 2004, hvor man benyttede sig af begrebet historiebevidsthed.²¹ De to begreber indeholder dog samme elementer, da historisk bevidsthed er at anvende erfaringer og viden om fortiden til at orientere os i og forstå nutiden samt tage bestik af fremtiden.²² Jeg anvender historiebevidsthed frem for historisk bevidsthed, da det er denne form, jeg har brugt igennem studiet, samt at den anvendes i den til opgaven anvendte litteratur.

¹⁸Jensen (1996): s5

¹⁹ Ibid.: s5-s6

²⁰ Undervisningsministeriet (2009):: s3

²¹ Undervisningsministeriet (2004): s11

²² Undervisningsministeriet (2009): s21

2. Hvad kan fortællingen?

2.1 *Potentialet ved mundtlig fortælling - Jens Pietras og Jens Aage Poulsen*

De to danske historiedidaktikere Jens Pietras og Jens Aage Poulsen fremsætter i bogen *Historiedidaktik* (2011) en række potentialer ved en didaktisk og fagligt reflekteret mundtlig historiefortælling. De mener, at den kan støtte eleverne i at opbygge sammenhængende forestillinger eller billeder af historiske forløb.²³ På denne måde øges elevernes kronologiske overblik og historiebevidsthed. Endvidere kan man udvikle elevernes metodekundskab, jf. Erik Lunds skema over historisk kundskab, da arbejdet med kilder, som ofte fokuserer på noget specifikt i tid og rum, kan sættes i en historisk kontekst. Et tredje potentiale er, at fortællingen taler til det følelsesladede og skaber spænding og indlevelse. Som resultat heraf opstår der, ifølge Pietras og Poulsen, identifikationsmuligheder samtidig med, at nysgerrigheden vækkes, således at interessen for at undersøge historiske forhold yderligere fremmes²⁴, hvilket også fremhæves som fortællingens styrke i Fælles Mål.²⁵

Gennem den lille historie, som den historiske fortælling ofte er, kan man få indblik i periodes hverdags-, kultur- og mentalitetshistorie.²⁶ Eleverne kan altså gennem mundtlige fortælling i historie udvikle både historiske kundskaber, historisk viden, historiebevidsthed og identitet. De påpeger dog, at eleverne skal arbejde videre med fortællingen i undervisningen.²⁷ Den kan bl.a. fremstå som en kilde, som eleverne skal behandle kildekritisk. På denne måde bliver den historiske fortælling et middel til at øve metodekundskab og dermed bredes metodens potentiale yderligere ud.

2.2 *Jerome S. Bruner om fortællingens forbindelse til selvet og identiteten*

Den amerikanske psykolog Jerome S. Bruner (f. 1915) argumenterer for, at der er en stærk forbindelse mellem fortællingen og udviklingen af individets selv og identitet. Bruner bruger ikke begre-

²³ Pietras og Poulsen (2011): s128

²⁴ Ibid.

²⁵ Undervisningsministeriet (2009): s21

²⁶ Pietras og Poulsen (2011): s128

²⁷ Ibid.

bet identitet, men refererer til selvet. Han mener, at det nærmeste, man kommer en definition af selvet, er at pege på vores pande eller bryst.²⁸ Selvet er noget dybtliggende i krop og sjæl og kan ikke fastholdes i en bestemt definition. Hans definition af selvet er lig måden, hvorpå identitet er beskrevet i begrebsafklaringen. Min definition af identitet og selvet hos Bruner er meget ens. Derfor sætter jeg lighedstegn mellem elevens identitet og selvet, når Bruner bruger selvet i dette afsnit.

Ifølge Bruner hænger fortællingen og udviklingen af selvet så stærkt sammen, at "*der ville ikke findes et fænomen som selvet, hvis vi manglede evnen til at lave historier om os selv*".²⁹ Han ser den narrative kunst som måden at bruge sproget på, når vi skal karakterisere de afvigelser fra den forventede tings tilstand, der karakteriserer livet.³⁰ Vi bruger fortællingen som en måde at få menneskelig interaktion til at give mening på og bringe orden i det kaos, som livet kan være. Men selvet er ikke en del af individet, som bare eksisterer og venter på at blive opdaget. I stedet konstruerer og rekonstruerer vi uafbrudt os selv for at opfylde behovene i de situationer, vi befinder os i, og at vi gør det styret af vores erindring om fortiden og vores håb og frygt for fremtiden.³¹ At fortælle sig selv om sig selv er som "*at opdigte en historie om, hvem og hvad vi er, hvad der er sket, og hvorfor vi gør, som vi gør*".³² Bruners narrative dannelse af selvet minder altså om elementerne i historiebevidstheden (fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning). En narrativ selvfortælling kan derfor være med til at bringe individet frem til en bedre forståelse af, hvor han kommer fra, hvor han er, og hvilke fremtidsmuligheder han kan skabe sig. Selvet dannes, ifølge Bruner, gennem mange selvskabende fortællinger.³³ Opgaven består i at samle og rette dem ind på linje, således at de tilsammen skaber et samlet selv.

²⁸ Bruner (2004): s76

²⁹ Ibid.: s101

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.: s77

³² Ibid.

³³ Ibid.: s20-s21

Teorien kan relateres til problemformuleringen ved, at Bruner argumenterer for, at referencer til personer i fortællinger kan føre os til at se mennesker i det virkelige liv på en ny måde.³⁴ Det kan overføres til historiske fortællinger, hvor fortællinger om historiske personer ikke blot kan give faktaviden, men skabe en ny indsigt og forståelse af sig selv gennem relation til aktørerne i fortællingen. Det er en af Bruners hovedpointer, at:

"stor fortælling er en invitation til at finde problemer, ikke undervisning i problemløsning. Den handler dybest set om menneskelige vilkår og problemer, om vejen snarere end om den kro, hvortil den fører".³⁵

Jeg mener, at fortællinger kan få eleven til at reflektere og undre sig. En historisk fortælling bliver stor og virkningsfuld, når den sætter skub i elevens evne til at sætte menneskelige samt egne vilkår og problemer før, nu og i fremtiden i relation til hinanden og reflektere over dette.

Bruner konkluderer om fortællingens potentiale, at det er kun med fortællingens metode, man kan konstruere en identitet og finde sig en plads i sin kultur.³⁶

2.3 Paul Ricoeur

Den franske filosof Paul Ricoeur (1913-2005) argumenterede for, at vi må fortælle om tiden for at forstå den som virkelighed.³⁷

Han beskriver fortællingen som tidens vogter, da tiden kun kan tænkes som fortalt tid.³⁸ Den fortalte tid er en bro mellem humanisternes eksistentielle tid, der kun kan opleves indefra, og videnskabens målelige tid, der kun kan erkendes udefra i sammenhæng med de processer, vi måler på et ur.³⁹ Fortællingens mål er, ifølge Ricoeur, at påvirke den menneskelige livsverden, så individet bedre

³⁴ Ibid.: s14

³⁵ Ibid.: s28

³⁶ Bruner (1999): s.98

³⁷ Eriksen (2001): s149

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

bliver i stand til at orientere sig og handle i den.⁴⁰ For at nå hertil må individet igennem en mimetisk proces, som indeholder tre trin: mimesis 1, 2 og 3. Begrebet mimesis stammer fra græsk og betyder efterligning eller gengivelse.⁴¹ Det, der skal efterlignes i fortællingen, er dog ikke tings udseende eller naturen, men menneskets handlen og liden.⁴²

Det første trin, mimesis 1, kaldes prefigurationen.⁴³ Her henter fortællingen sit materiale i det praktiske hverdagslivs handlen og liden, hvilket ifølge Ricoeur er vigtigt, da livets erfaringsstruktur trygler om at blive formuleret i en fortælling.⁴⁴ Ambitionen er, at man ud fra de mere eller mindre kaotiske kapitler kan konstruere og udvikle en sammenhængende livshistorie og starte en helbre-dende proces for individets identitet.⁴⁵ Mimesis 1 indeholder de kapitler af individets liv, der indtil nu er skrevet om hans handlen og liden, og målet er, at kapitlerne skrives om i mimesis 2 og tolkes samt formuleres til nye fortællinger i mimesis 3.⁴⁶

I mimesis 2 sker der en organisering af hidtil usammenhængende handlinger til et sammenhængende forløb. Vejen hertil er en konfiguration, hvor fortællingen skal sætte menneskenes erfaringer i scene, så de bliver forklarlige.⁴⁷ På denne måde bliver konfigureringen et værktøj, man kan udfor-ske virkeligheden og opdage nye eksistensmuligheder med.⁴⁸ Ved at forholde sin livsfortælling til verden udenom ens eksistens kan mennesket altså bliver klogere på sig selv. Det er i vekselvirknin-gen mellem fortællingen derude og ens eksistentielle oplevelser indeni, at man bliver klogere på sig selv, mener Ricoeur.⁴⁹ Overført til den historiske fortællings potentiale betyder det, at det er i vek-

⁴⁰ Ibid.: s156

⁴¹ Dehs (2009)

⁴² Eriksen (2001): s153

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.: s154-s155

⁴⁵ Ibid.: s154

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.: s155

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

selvirkningen mellem de eksistentielle fortællinger i det historiske og vores fortælling om ens identitet, at vi bliver klogere på os selv.

Effekten sker for alvor i mimesis 3, hvor fortællingen giver anledning til en nyordning af personens liv. Det sker ved, at den formidler den praktiske erfaring af det, der gik forud for dens skabelse med den praktiske erfaring af det, der følger efter en ny tolkning af personens liv.⁵⁰ I den historiske fortælling kan fortællingen og læserens verdener skære hinanden og undfange nye indsigter.⁵¹ Denne nyordning af personens liv bliver så en del af en ny ufærdig livsfortælling, som en ny mimetisk proces henter stof i og "ordner" i en aldrig ophørende mimesisproces.

Ifølge Ricoeur har vi altså et eksistentiellistisk behov for at fortælle om os selv for at forstå vores identitet og liv. Han argumenterer for, at det er i en udviklende vekselvirkning mellem en udenforstående fortælling og personens eksistentielle oplevelser indeni, at muligheden for at blive klogere på sig selv ligger.⁵² Den historiske fortælling må som resultat heraf sørge for have en kobling til elevens livsverden. Udgangspunktet for et historisk indhold bør derfor være, at det i sin overlevering gennem fortællingen har rod i elevernes livsverden og det praktiske livs handlen og liden, således at eleven kan genkende følelser og situationer. Der kan så opstå en genkendelighed, som eleven kan bruge til en nyordning og forståelse af sit liv og identitet.

2.4 N.F.S. Grundtvig, Christen Kold og "det levende ord"

Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) og Christen Mikkelsen Kold (1816-1870) har sat deres præg på det danske skolesystem med grundlægningen af friskoletankegangen og er blevet kaldt folkeoplysningens "teoretiker" og "praktiker".⁵³ Den mundtlige sprogkultur spiller en stor rolle hos dem i form af "det levende ord", som har til formål at gøre emnet nærværende og vedkommende for eleven via fortælling.⁵⁴ Kold formulerede sin teori klart med, at eleverne først skal "opli-

⁵⁰ Ibid.: s156

⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.: s155

⁵³ Carlsen (2001): s77

⁵⁴ Ibid.: s80

ves", før de kan "oplyses".⁵⁵ Livet og begejstringen i eleven skal altså vækkes, før man kan tage imod oplysning. Eleverne skal gøres glade for livet og skolen og dermed få lyst til at udforske livet omkring dem og livet i skolen. Undervisningen skal rette sig mod en udvikling af elevens iboende livsmuligheder og være "beåndende" ved at forbinde sig med og hjælpe det liv videre, eleven bærer i sig.⁵⁶ Midlet til at kalde det dvalende liv frem og udvikle det er først og fremmest lærerens evne til at gøre indholdet levende i fortællingens form.⁵⁷ Dette dvalende liv forstår jeg som værende elevens identitet. Livet inde i eleven kan altså tage en levende og voksende form gennem fortællingen.

I denne proces bliver vekselvirkningen mellem lærer-elev og elev-elev vigtig. Vekselvirkningen skal forstås som det dynamiske samspil mellem lærer-elev og eleverne indbyrdes, idet den skal være fri, levende og naturlig.⁵⁸ Fri mht. at det ikke kun er læreren, der fører ordet og har ret til mening. Levende ved at både lærere og elever er deltagende i samtaler. Naturlig ved respekten for at det er to tankegange, der mødes, og at undervisningen skal udvikle den eksisterende "natur", men også respektere en "naturens orden".⁵⁹ Sagt på en anden måde skal læreren med sin viden og erfaring møde eleverne med respekt for deres naturlige udgangspunkt og måder at lære på. Læreren har fordel af sin viden, men vekselvirkningen bliver først virkningsfuld, når han ved, at han ikke kan skabe livet i eleven, men kun vække, nære og oplyse det, der findes hos eleven gennem fortællinger og samtale.⁶⁰ Læreren bør fungere som en vidende igangsætter, der deltager i den frie samtale på lige fod med eleverne og leder dem i den rigtige retning.⁶¹

Ud fra deres teori mener jeg, at den historiske fortælling har et anseligt potentiale ved udvikling af identitet hos eleverne. Vekselvirkningen skal netop foregå med tilknytning til elevens liv i fortid og

⁵⁵ Ibid.: s79

⁵⁶ Ibid.: s78

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Bugge (1983): s216-s219

⁵⁹ Ibid.: s219

⁶⁰ Thaning (1983): s69

⁶¹ Overgaard (2008): s154

nutid.⁶² Fortællinger fungerer hos Grundtvig og Kold som analogier til grundvilkår i livet, hvor eleverne får sat deres eget liv i sammenhæng og perspektiv.⁶³ I forlængelse her af vil den historiske fortælling være velegnet, da den med det rette indhold formår at binde an til elevens liv i fortid og nutid samtidigt med, at den med erfaringer fra disse kan skabe fremtidsforventninger. Eleven skal møde det historiske og udvikle sig personligt og fagligt gennem samtale.

2.5 Delkonklusion for teori afsnittet

Ovenstående teoretikere argumenterer for, at der i fortællingen ligger en række potentialer i forhold til at udvikle både historiefaglige kundskaber samt identitet og historiebevidsthed.

Fælles er, at de fremhæver forbindelsen til elevens livsverden som essentiel. Som tidligere nævnt mener både Bruner og Ricoeur, at fortællingen er et hjælpemiddel i menneskets søgen på at forstå livets kaos, afvigelser og liden. Ved at fortælle kommer vi til at forstå os selv og skabe vores identitet, og det er i skæringspunktet mellem den historiske fortællings verden og individets, nye indsigter undfanges, ved at eleven spejler sig. Dette princip fremlagde Grundtvig og Kold også. De mente, at undervisningen skulle vække det dvælende liv, identiteten, i eleverne og at måden at gøre det på var ved at fortælle. Fortællingen gør indholdet levende og vedkommende for eleven, og ved at koble sig til elevens liv i fortid og nutid hjælper den historiske fortælling eleven til at bruge sin historiebevidsthed som en aktiv del af sin identitet. De fremhæver desuden vigtigheden af høj elevdeltagelse.

Pietras og Poulsen udvidede potentialet til at fokusere faglige kundskaber, da de mener, at også elevens historiske kundskab udvikles. Det gælder både udsagns-, metode- og begrebskundskaberne.

Den historiske fortælling rummer altså et stort potentiale i forhold til at udvikle elevens personlighed og historiske kundskaber.

⁶² Bugge (1983): s218

⁶³ Overgaard (2008): s151

3. Brugen af den historiske fortællingen i folkeskolen

I dette afsnit vil jeg redegøre for udviklingen i brugen af fortællemetoden i historie, vise en nutidig anbefaling til brug af metoden samt give en empirisk undersøgelse af eksempler på skolars brug af fortællingen. Herefter vil jeg analysere min empiri ud fra det teoretiske potentiale.

3.1. Udviklingen af fortællemetoden i faghæfterne

Siden de første retningslinjer for historieundervisningen har fortællingen været en central metode. Det har været læreren, der skulle fortælle og overlevere viden til en passiv elev og præge dennes identitet i en opdragende national retning.⁶⁴

Historie 1995 gav fortællingen nyt liv ved at sætte fokus på udvikling af elevens individuelle identitet og historiebevidsthed samtidigt med, at der arbejdes med den historiefaglige udvikling. Øget elevdeltagelse i forbindelsen med metoden er også blevet centralt, da undervisningen skal stimulere elevernes evne og lyst til både at videregive historiske fortællinger, men også skabe dem selv på baggrund af tilegnet viden.⁶⁵ Endvidere blev den historiske fortælling fremhævet som en afgørende faktor for identitetsdannelsen, da den handlede om mennesker, der er historieskabte såvel som historieskabende og derved gav muligheder for indlevelse og identifikation.⁶⁶ Identitetsudvikling skulle være individuel, og eleven skulle ikke påtvinges en bestemt identitet. Udviklingen er også gået i retning af øget elevdeltagelse omkring fortællingen. Det afspejles af det nyeste faghæfte, hvor der fra fagets indførelse til de afsluttende klassetrin er højt fokus på fortællingen og elevdeltagelse i dem⁶⁷, hvor det identitetsmæssige potentiale også går igen.⁶⁸

Brugen af den historiske fortælling er i faghæftet gået fra lærermonolog til fokus på individets udvikling af viden, historiebevidsthed og identitet. Endvidere ønskes der en høj grad af elevdeltagelse.

⁶⁴ Nielsen (1995): s65-s74

⁶⁵ Undervisningsministeriet (1995): s9

⁶⁶ Ibid.: s17

⁶⁷ Undervisningsministeriet (2009): s11-s14

⁶⁸ Ibid.: s21

Alt dette stiller didaktiske krav til læreren. Hvordan det udleveres i skolen i dag, vil jeg analysere i de kommende afsnit og diskutere en udvikling af i handleperspektivet.

3.2 Nutidig anbefaling til brugen af fortælling i historieundervisningen

Historiedidaktikkerne Jens Pietras og Jens Aage Poulsen fremsætter i deres bog *Historiedidaktik* (2011) en række forslag til, hvordan der kan arbejdes med fortællinger fra fagets indførelse på mellemtrinnet til udskolingen. De er tiltænkt til brug i undervisning, hvor eleverne skaber fortællinger med udgangspunkt i lærerens fortælling. Der fremsættes i alt ni forslag til, hvordan det kan gøres:⁶⁹

1. Tegning - eleverne inddeler ark i felter og skitserer fortællingens scener, som bruges til drøftelser på klassen.
2. Billedkronologi - eleverne lægger billeder fra fortællingen i korrekte rækkefølge.
3. Genfortælling - en eller flere elever gengiver lærerens fortælling, og klassen drøfter eventuelle ændringer.

De første tre eksempler er til mellemtrinnet. I de resterende arbejdsformer stiger niveauet, og eleverne skal så småt undersøge historien.

4. Afsæt for diskussion - Fortællingens indhold gøres til genstand for klassesdrøftelse om fx årsag/virkninger eller samfundsgrupper.
5. Omfortælling - Gruppevis planlægger eleverne, hvordan fortællingen havde været, hvis en anden havde været hovedperson.
6. Du er hovedperson - Eleverne forestiller sig, at de er hovedpersonen i fortællingen. Ville de have handlet anderledes?
7. Spørg hovedpersonen/"den varme stol" - Læreren er hovedpersonen, og eleverne stiller uddybende spørgsmål til fx hovedpersonens motiver.
8. Afbryd fortællingen - Fortællingen stoppes et afgørende sted. Eleverne digter i grupper videre. Læreren sikrer det sker på en lodig måde.

⁶⁹ Pietras og Poulsen (2011): s131-s133

9. Anden kilde - Efter endt fortælling præsenteres en kilde, som kan give en anden forklaring. Det diskuteres, om fortællingen bør ændres.

Desuden foreslås det, at eleverne fra 5. - 6. klasse selv skal starte på at formulere historiske fortællinger fra bunden af gennem en todelt arbejdsproces i form af analyse og tolkning af kilderne samt formulering af fortællingen.⁷⁰

3.3 Empiri - undersøgelse af historiske fortællinger på friskoler

Som grundlag for min empiriske undersøgelse valgte jeg at foretage skolebesøg på tre friskoler: Friskole A, Friskole B og Friskole C, som alle karakteriserer sig selv som værende grundviggoldske.⁷¹ Baggrunden for at anvende disse skoler er, at fortællingen som metode er meget anvendt, og at der er flest eksempler og erfaringer at indhente her.

Selvom empirien er fra friskoler, kan erfaringerne overføres til folkeskolerne, da skolerne på forskellig vis har tilsluttet sig Fælles Mål for historie. Derfor kan deres undervisning analyseres og evalueres ud fra samme præmisser som folkeskolens. Undersøgelsen er ikke kvantitativ eller repræsentativ for brugen af fortælling på landsplan, men det er heller ikke målet, da min empiri er en kvalitativ undersøgelse. Jeg søger efter gode eksempler samt udviklingsmuligheder, som kan videreudvikles og effektiviseres.

De fundne data fra skolebesøgene har jeg valgt at validere med resultater fra en ph.d.-afhandling om den grundviggoldske pædagogik, hvor også den historiske fortælling bliver analyseret. Dette gør jeg også for at brede billedet fra min undersøgelse ud.

3.3.1 Undersøgelsesdesignet

Jeg har anvendt kvalitative interview til indsamling af data vedrørende lærernes overvejelser samt erfaringer af brugen af den historiske fortælling. Metoden er valgt, da den kan give indblik i den enkelte lærers erfaringer, forståelse, intentioner og overvejelser vedrørende brugen af fortælling. Interviewene har jeg suppleret med observation af undervisning, da det kan give et mere nuanceret billede af virkeligheden. Min observationsmetode var den systematisk ikke-deltagende, hvor jeg på

⁷⁰ Pietras og Poulsen (2011): s132-s133

⁷¹ Friskolernes hjemmeside

forhånd havde bestemt, hvad jeg kiggede efter, men ikke selv var en aktiv deltager i undervisningen.

Målet med undersøgelsen er to delt. Der skal både søges efter faldgrupper, hvor den fortællende metode kan effektiviseres og udvikles samt en søgen efter gode eksempler. Måden at finde disse på er en analyse af empiriundersøgelserne ud fra opgavens teoriafsnit.

Spørgeguiden indeholdt ti spørgsmål. Der var fire hovedgrupper, hvis indhold er relevant for analysen i opgaven. Jeg ville spørge om baggrunden for brugen af den historiske fortælling, hvilke færdigheder de sigtede efter samt fagets formål, graden af opmærksomhed på elevens livsverden, og slutteligt på hvilken måde de sigtede mod elevens identitet og historiebevidsthed. Fokuspunkterne til observationerne indeholdt bl.a. fortællertid til lærer/elev, emnet og dets relation til elevens livsverden, samspillet mellem lærer-elev og elev-elev samt arbejdet med identitet og historiebevidsthed.

Den anvendte spørgeguide er vedlagt som bilag 1, lydfilerne fra interviewene som bilag 2 (cd-rom) og observationerne er vedlagt som bilag 3.

3.3.2. Etiske overvejelser

Lærerne har alle givet tilladelse til, at jeg måtte anvende de optagne interviews samt nævne deres og skolens navn i opgaven.

3.3.3. Beskrivelse af de fundne data

I alt fem lærere blev interviewet: to fra Friskole A, to fra Friskole B og en fra Friskole C.

Jeg vil i dette afsnit gennemgå min empiri eksemplarisk og præsentere de overordnede tendenser i overvejelserne bag, brugen af og erfaringen med den historiske fortælling.

Indenfor "baggrunden for brugen af den historiske fortælling" spurgte jeg bl.a. til lærernes første indskydelse omkring den historiske fortælling, hvorfor de fortalte, og hvilken betydningen metoden har for skolen. Her viste der sig en blandet holdning til metoden, da lærerne på Friskole A var modstandere pga. af de ydre rammer med bl.a. 40 elever. Overfor dette stod den mere begejstrede Lærer C, Friskole C, som refererede til de grundtvig-koldske traditioner om det levende ord:

"hvis du ikke får skabt liv i sjælen [...], så kan du ikke fylde på. [...] Ellers bliver det noget død viden, som man glemmer om en halv time".⁷²

Faget skal, som beskrevet i afsnittet om hvad man skal lære i historie, sikre en alsidig udvikling af eleven både fagligt og personlighedsmæssigt. Empirien viste to fokus.

Det ene gik på fagets mulighed og pligt til at danne eleverne til forstå sig selv og agere i samfundet. Lærer C, Friskole C, ser historie som det fundamentale for at få indsigt i ens eget liv samt livet overordnet set og referer her til Grundtvigs idé om, at man ikke kan kende sig selv uden at have indsigt i den historie man er rodfæstet i.⁷³ Generelt var udviklingen af historiebevidsthed som middel til at forstå, hvem vi er gennem historien, at vi er historieskabte og historieskabende, og som individ besidder evnen til at udvikle vores identitet og liv centralt for faget på de besøgte skoler, som alle brugte den historiske fortælling som et væsentligt middel til at nå dette mål. Tendensen i, hvad eleverne skal lære i historiefaget, drejede i retning af den "bløde" side med at forstå sig selv med støtte fra historien.

Det andet fokus de historiske kundskaber, metode-, udsagns- og begrebskundskab kom først til at komme ind i udskolingen. Her arbejdede man på skolerne meget med temaer, og det var først her, at historiebøger, kilder og elevfremlæggelser blev introduceret. Fortællingen stod altså meget alene og blev ikke anvendt til andre faglige aktiviteter. Den eneste historiske kundskab, der blev sigtet mod, var udsagnskundskab i form af kronologisk overblik, hvor både Friskole B og Friskole A havde en fast kanon af personer/begivenheder, som skulle være indholdet i deres fortællinger.

I forhold til at arbejde med udvikling af identitet og historiebevidsthed anvendte lærerne genkendelig og følelser som kobling til historien. At genkende konflikter, situationer, følelser og problemer eller opleve disse om diametralt modsatte var kendetegnende for, hvordan lærerne søgte at ramme en personlig udvikling i eleverne. Ved at forsøge at få eleverne til at sætte sig i den historiske aktørs sted håbede lærerne, at eleverne fik et indblik i, hvorfor vedkommende gjorde, som han gjorde samt, at eleverne kunne se elementer af sig selv og sit eget liv i det fortalte. På denne måde mente lærerne, at historiebevidstheden blev udviklet og på sigt kunne indgå aktivt i elevens identitet som

⁷² Bilag 2: Lærer C - del 1 (8.33 -9.02)

⁷³ Ibid.: (9.40-10.50)

en slags "terapi", hvor eleven i en kritisk situation skal foretage et eksistentielt valg. I denne forbindelse håbede Lærer C, Friskole C, at eleven kunne trække på sin historiebevidsthed og den følelse af sammenhæng mellem ens identitet og historiens identitet, som eleven gerne skulle have etableret igennem den historiske fortælling.⁷⁴ Netop den historiske fortælling som metode havde, ifølge lærerne, her et stort potentiale. Lærer B1, Friskole B, så den som uundværlig, da historien gennemsyrrer alt i livet, og at eleverne gennem de kronologiske fortællinger får så meget klarhed på sig selv, at deres rygrad bliver en bred egestamme.⁷⁵ Eleverne skal altså dannes til livet via fortællingen. Måden, hvorpå faget åbnede verden for eleverne, var gennem historiebevidsthed, udvikling af identitet og en forståelse af samfundet

Et princip, som jeg fandt problematisk, var manglende direkte involvering af eleverne. Dette vil jeg diskutere nærmere i analysen, men gennemgående for alle tre besøgte skoler var, at eleven var tilhørerne og læreren fortælleren. Baggrunden var på Friskole A, at eleverne ikke havde færdighederne⁷⁶, på Friskole C, at det tager for langt tid, selvom eleverne nok kunne⁷⁷, og på Friskole B anvendte den ene lærer genfortælling⁷⁸, mens den anden mente, at tingene kommer bedst ind ved, at læreren fortæller.⁷⁹ Der blev ikke arbejdet videre med lærerens fortælling udover genfortælling, hvilket indikerer, at lærernes anså deres fortælling som tilstrækkelig til at udvikle elevens historiske kundskaber, historiebevidsthed og identitet.

3.3.4 Vurdering af data

Jeg vurderer ovenstående datas validitet som gyldig, selvom der altid vil være fejlkilder i interviews, da lærerne vil prøve at fremstå som gode eksempler. Svarene på interviewspørgsmålene er grundigt redegjort for og dokumenteret (se bilag 2).

⁷⁴ Bilag 2: Lærer C - del 1 (27.05-30.04)

⁷⁵ Bilag 2: Lærer B1 (28.17-31.43)

⁷⁶ Bilag 2: Lærer A1 (11.25-13.10)

⁷⁷ Bilag 2: Lærer C - del 1 (24.20-25.22)

⁷⁸ Bilag 2: Lærer B1 (23.00-24.45)

⁷⁹ Bilag 2: Lærer B2 (16:15-19.10)

I forhold til reliabiliteten er dataene pålidelige. Belægget herfor finder jeg i de dele af Ulrik Overgaards ph.d.-afhandling, *Den grundvig-koldske grundskole pædagogik - historisk, systematisk og empirisk belyst* (2008), som omhandler brugen af fortællingen i friskoler. Hans undersøgelser drejer sig om de samme områder, som jeg har søgt belyst. Han påpeger, at fortællingen opfattes som et effektivt pædagogisk redskab, da lærerne sætter pris på, at fortællingen sætter grundmenneskelige vilkår på spidsen ved at præsentere eleverne for løsningsmuligheder til menneskelige problemer og dermed medvirker til, at de bliver bevidste om, hvem de er, og hvad de står for⁸⁰ - et argument som både Lærer B1 og Lærer C også fremlagde.⁸¹ Det understøttes af Overgaard, som peger på, at hensigten med at fortælle er at støtte børnenes udvikling af en selvstændig identitet med tilhørsforhold til fællesskaber af individuel, lokal, national og universel karakter.⁸² Her har historiebevidstheden en betydningsfuld funktion i afklaringen og dannelsen af individets identitet, idet man kan hente eksistentiel tilskyndelse og oplysning i de historiske fortællinger.⁸³ Det kan sammenstilles med de interviewede lærere, som på forskellige vis argumenterer for historiebevidstheden som kilde til at forstå samfundet og sin identitet. Slutteligt bekræftes tendensen i min data om, at den følelsesmæssige relation til det fortalte er vigtig, og at fortællingen kommer elevernes følelses- og indlevelsorienterede måde at tænke og forholde sig på i møde.⁸⁴

4. Analysen

I følgende afsnit vil jeg med baggrund i min empiri analysere, hvordan det teoretiske potentiale i fortællingen kan blive forløst. Formålet er finde styrker, mangler og udviklingsmuligheder til bearbejdning i handleperspektivet.

Faget skal som tidligere nævnt udvikle eleven alsidigt, således at både identiteten udvikles samtidigt med, at eleven skal lære udsagnskundskab samt, hvordan de selv undersøger historien. Jeg vil derfor analysere i hvilken grad og hvordan, den historiske fortælling kan opfylde disse krav.

⁸⁰ Overgaard (2008): s306-s307

⁸¹ Bilag 2: Lærer B1 (28.38-29.50) + Lærer C - del 2 (2.14-3.32)

⁸² Overgaard (2008): s233

⁸³ Ibid.: s227-s228

⁸⁴ Ibid.: s305

Jeg mener, at fortællingen kan være et middel for eleven til at forstå og udvikle sin identitet, ved at hente erfaringer fra fortiden til at forstå nutiden og herudfra skabe sine fremtidsforventninger. Eleven kan altså bruge fortællingen til at videreudvikle sin historiebevidsthed, som, jf. begrebsafklaringsafsnittet, er en del af følelsen af, hvad man kommer fra, hvem man er og hvor man vil hen. Denne påstand fremsættes også i empirien. Lærer C, Friskole C, som kun underviste ved fortælling, mente, at eleven gennem et tilegnet indblik i historien får fundament til at til at sige, at han har samklang med den historiske udvikling samt, at han kan genkende sig selv og sit liv, både glæder og sorger, i den historiske udvikling.⁸⁵ I forlængelse heraf kan eleven lære erfarings- og følelsesmæssigt ved at indse, at andre har stået i samme lignende svære situation og via denne øjenåbner hente inspiration til at foretage et eksistentielt valg i livet.⁸⁶ Der er altså en udviklende kraft af identitet pga. den analogi, der er mellem ens egen udvikling, og det man fortæller om. Også Lærer B1, Friskole B, argumenterede for, at den personlige dannelse og identitetsudvikling gennem de historiske fortællinger var en livslang proces.⁸⁷ Effekten, hvis man fokuserer på udviklingen af identitet og historiebevidsthed, kan altså umiddelbart være svær at veje her og nu. Netop udviklingen af identitet gennem fortællinger er et hovedpunkt hos Jerome S. Bruner. Han mener, at det narrative er menneskets måde at forholde sig til afvigelser fra den forventede tings tilstand i livet - vi bruger fortællingen til at skabe orden i vores til tider kaotiske tilværelse.⁸⁸ Han peger på, at det kun er med fortællingens metode, man kan konstruere en identitet og finde sig en plads i sin kultur. Det er dog ikke nok at sidde og vente på, at denne identitetsudvikling finder sted. Personen skal have det fortalt videre, have sine tanker og følelser formuleret sprogligt i en selvfortælling. Derfor mener jeg med baggrund i Bruners teori, at man for at forløse det identitetsudviklende potentiale må bruge metoden til andet end lærerfortællinger. Eleverne skal selv fortælle og aktivt bruge det historiske til at udvikle sin egen selvfortælling. Jeg mener, at måden hvorpå skolerne anvendte metoden ikke var tilstrækkelig. De anvendte kun lærerfortællinger med små elevinput. Det sås også i observationerne af

⁸⁵ Bilag 2: Lærer C - del 1 (12:08-12:45)

⁸⁶ Bilag 2: Lærer C - del 2 (2:24-2:59)

⁸⁷ Bilag 2: Lærer B1 (28:38-29:50)

⁸⁸ Bruner (2004): s101

fortællinger i historietimer.⁸⁹ Der blev ikke arbejdet videre med fortællingen. På denne måde bliver potentialet om, at referencer til historiske fortællinger og de fortalte personers problemer kan skabe ny indsigt i og forståelse af livet som helhed og vores identitet ikke forløst.⁹⁰ For bedre at forløse dette potentiale mener jeg, at man konkret kan sætte eleverne til at skabe en selvfortælling om sit eget liv. Her skal det indgå, hvordan indholdet i den tidligere hørte historiske fortælling kan relateres til elevens livsverden og på denne måde være inspiration til at udvikle ens liv i en positiv retning. En anden mulighed kunne være viderefortælling af lærerens eller en anden elevs historiske fortælling. Ved at fortælle hvordan personen og hans liv har udviklet sig fra den oprindelige fortællings slutpunkt, mener jeg, at eleven får mulighed for at udvide sit indblik i personens identitet og grundlag for eksistentielle valg.

Dette fører mig videre til elevdeltagelsen, hvilket er et andet væsentligt område, som jeg ikke mener, der lægges tilstrækkelig vægt på. Baggrunden for ikke at inddrage eleverne aktivt i var bl.a. en cost/benefit-analyse, hvor Lærer A1, Friskole A, mente, at det ville være for tidskrævende i forhold til, hvad der kom ud af det, og at eleverne ikke har de nødvendige kompetencer til at skabe fortællingen selv.⁹¹ Dette mener jeg, at man som lærer må sørge for, de får. Tidselementet blev understøttet af Lærer C, Friskole C, men han argumenterede for, at eleverne nok kunne opnå den nødvendige viden og evne til at skabe fortællingen, hvis de fik stillet det rigtige materiale til rådighed.⁹² Elevdeltagelsen var begrænset til få spørgsmål, og den højeste grad af deltagelse var hos Lærer B1 Friskole B, hvor eleverne ved timens start genfortalte fra gangen før.⁹³ For at vække den dvælende identitet samt lysten for skolens faglige indhold skal der foregå en fri, levende og naturlig vekselvirkningen mellem både lærer-elev og elev-elev.⁹⁴ Jeg mener ikke, at vekselvirkningen er fri, når kun læreren fører ordet. Baseret på empirien står det klart, at lærerne ikke mener, eleverne kan føre ordet i en fortælling eller besidder tilstrækkelig viden til at have en kvalificeret mening. Samspillet

⁸⁹ Bilag 3: s1 (s52-s55 i denne anonymiserede udgave)

⁹⁰ Bruner (2004): s14

⁹¹ Bilag 2: Lærer A1(13:32-14:10 + 21:52-22:56 + 11:25-13.20)

⁹² Bilag 2: Lærer C - del 1 (24:20-25:52)

⁹³ Bilag 2: Lærer B1(22:42-24:52)

⁹⁴ Bugge (1983): s216-s219

var også meget lidt levende, da den eneste samtale var spørgsmål-svar sekvenser og ikke åben dialog.⁹⁵ Samspillet blev ikke naturligt, da elevernes udgangspunkt blev negligeret og ikke anvendt som input. Lærerne virkede til at tro, de kunne skabe livet i eleven via deres foredragsfortællinger fortællinger, hvilket jeg baserer på udsagnene om, at eleverne ikke var kvalificerede til at deltage i udfærdigelsen af den historiske fortælling. Hvis eleverne i højere grad var blevet betragtet som en bidragende del af undervisningen og på forskellig vis havde bidraget til fortællingen, mener jeg, at udbyttet hos den enkelte elev havde været højere. Jeg mener, at når eleverne er grebet af begejstringen for en sag, er der skabt grobund for en frugtbar tilegnelse af sagen, som Kold også argumenterede for.⁹⁶ Om denne sag eller mål er udvikling af identitet og historiebevidsthed, udsagnskundskab om et historisk emne eller metodekundskab til selv at finde viden er underordnet. Jeg mener, med baggrund i de grundtvig-koldske teorier, at det væsentlige er at skabe en fri, levende og naturlig vekselvirkning, da denne skaber muligheder for at udvikle eleverne alsidigt. Når de er oplivet, kan de oplyses, og læreren kan bygge videre på eleven. Dette mener jeg, at lærerne i empirien ikke var nok opmærksomme på. Det er min opfattelse, at brugen af historiske fortællinger kan blive mere frugtbar, hvis dette område udnyttes bedre.

Et dynamisk samspil giver, mener jeg, mulighed for at arbejde videre med elevens udvikling. I forhold til hvad det er målet eleverne skal lære i gennem de historiske fortællinger, pegede målsætningerne hos de interviewede lærere i forskellige retninger. Lærer B1, Friskole B, mente, at det næsten eneste mål var, at eleverne skal blive dannet ved at se sig selv i en historisk sammenhæng og forstå betydningen af at være historieskabte og historieskabende.⁹⁷ Hun fremhævede også et kronologisk overblik, hvilket udbredte hendes mål til at omfatte udsagnskundskab.⁹⁸ På Friskole A var udsagnskundskab også centralt i form af en kanonliste med historiske personer og begivenheder hos læreren Lærer A1⁹⁹ samt kronologi hos Lærer A2 i form af kongerækken som baggrund for sam-

⁹⁵ Ibid.: s2

⁹⁶ Carlsen (2001): s79

⁹⁷ Bilag 2: Lærer B1 (6:45-8:38)

⁹⁸ Ibid.: (9:29-10:12)

⁹⁹ Bilag 2: Lærer A1 (7:18-8:25)

fundsorientering.¹⁰⁰ På Friskole C var det som før nævnt målet at udvikle elevernes identitet og historiebevidsthed, men også her var et kronologisk overblik vigtigt.¹⁰¹ Tendensen lader til at være, at lærerne forlader sig på, at eleverne får udviklet sine historiske kundskaber alene ved at være tilhørere. Jeg mener, at lærerne forsømmer metodekundskaben, som negligeres ved, at eleverne ikke arbejder aktivt. Jeg mener ikke, at eleverne lærer nok ved at være passive lyttere. De skal arbejde aktivt for at udvikle deres historiske kundskaber tilstrækkeligt. Dette understøttes af historiedidaktikerne Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, som ikke mener, at det er tilstrækkeligt at eleverne hører, fascineres af og lever sig ind i fortællingen.¹⁰² Samtidigt mener jeg, at det er problematisk med så passive elever i forhold til at sikre sig, at udviklingen udsagns- og begrebskundskaben sikres, når der ikke arbejdes videre efter fortællingen. Desuden evaluerede lærerne ikke, hvad eleverne har lært.

Ved at eleverne beskæftiger sig med at udarbejde historiske fortællinger, mener jeg, at både Erik Lunds krav til en alsidig udvikling af elevens historiske kundskaber samt historiefagets slutmål bedre opfyldes, end de blev i empirien. Ved at rykke ved synet på hvordan fortællingen bør bruges, mener jeg, at metoden får muligheden for at have et endnu potentiale til at udvikle eleven - både personlighedsmæssigt og fagligt. Ved at anvende den historiske fortælling til mere end overlevering af fakta viden er det min opfattelse, at historiefagets slutmål om at udvikle elevernes udviklings- og sammenhængsforståelse, kronologisk overblik og kompetence til fortolkning og formidling kan rammes.¹⁰³

Indholdet og måden, hvorpå det relateres til elevernes livsverden, er også væsentlig at analysere for at nå frem til, hvordan fortællemetoden kan videreudvikles og effektiviseres. Indholdet i de historiske fortællinger hos lærerne var baseret på en kronologi. Som tidligere nævnt var baggrunden herfor at skabe en større sammenhængsforståelse. Friskole B skilte sig ud ved at fokusere på Danmarks historie. Årsagen her til var, at det er herfra elevernes verden går, og at skolen derfor mener, at

¹⁰⁰ Bilag 2: Lærer A2 (11:16-13:15)

¹⁰¹ Bilag 2: Lærer C - del 1 (15:18-17:24)

¹⁰² Pietras og Poulsen (2011): s128

¹⁰³ Undervisningsministeriet (2009): s4

kendskabet til Danmarks historie er central.¹⁰⁴ Endvidere var det kendetegnende, at skolerne hængte den historiske fortælling op på en person, ofte en konge, hvilket er i overensstemmelse med den definition af den historiske fortælling, som oftest har et aktørfokus. Den historiske fortælling må have en kobling til elevens livsverden, da det, ifølge Ricoeur, er i samspillet mellem en udenforstående fortælling og personens eksistentielle oplevelser indeni, at potentialet i at blive klogere på sig selv og livet ligger.¹⁰⁵ Som resultat heraf er det essentielt at skabe en kobling mellem elevens livsverden og indholdet i den historiske fortælling, hvis fortællingen skal blive virkningsfuld i forhold til udvikling af elevens identitet. Lærerne anvendte genkendelighed og fremmedgørelse ved bl.a. at sigte mod menneskelige følelser som had, kærlighed og magt, som ifølge Lærer C, Friskole C, er noget, eleverne sagtens kan sætte sig ind i.¹⁰⁶ Også hverdagslivet blev sat i relation, hvor Lærer B2, Friskole B, brugte børnearbejde i 1800tallet og prinsessers giftemål som 15årig til at sætte det historiske indhold op mod nutiden og på denne måde sætte elevernes livsverden i et nyt lys.¹⁰⁷ Endvidere blev elevernes hverdag tænkt ind i måden, hvorpå den historiske fortælling blev leveret i form af YouTube klip som oplæg til fortællingen hos Lærer A1 og billeder på storskærm hos Lærer A2, begge Friskole A. Observationerne af lærernes fortællinger understøtter dog ikke deres udsagn om at skabe en relation til det historiske via genkendelse af følelser og situationer. Forbindelsen mellem elevernes nutid og den historiske fortid blev skabt ved fx rejsetider før og nu, helbredelse af sygdomme, styringen af landet.¹⁰⁸ Kun Lærer B1, Friskole B, havde en direkte anknytning til elevernes følelser i form af Svend Estridsens menneskelighed og nåde ved at spørge, hvordan eleverne selv ville forholde sig overfor folk i nød og krigsfanger.¹⁰⁹ Måden, hvorpå indholdet i fortællingerne gøres vedkommende for elevernes nutid, er i empirien ved at pege på samfundsudviklingen, mens den personlige og følelsesmæssige relation ikke rammes i større grad. Jeg mener, at det gør det svært for eleven at hente inspiration og erfaring fra de historiske fortællinger til ens egen selv-

¹⁰⁴ Bilag 2: Lærer B1 (16:37-18:40)

¹⁰⁵ Eriksen (2001): s155

¹⁰⁶ Bilag 2: Lærer C - del 1 (23:18-23:55)

¹⁰⁷ Bilag 2: Lærer B2 (14:27-15:45)

¹⁰⁸ Bilag 3: s1 + s3-s4 (s52-s55 i denne anonymiserede opgave)

¹⁰⁹ Ibid.: s1

og livsfortælling, når den historiske verden og elevens liv ikke har noget relationsmæssigt skæringspunkt. Eleven vil kunne forstå de samfundsmæssige fremskridt, da forbindelsen mellem fortid og nutid her er hyppigt anvendt, men det er vanskeligt for eleven at holde sin egen livsfortælling op mod historiens verden, hvis ikke der eksisterer et klart samspil mellem elevens nutidige identitet og aktørens identitet i den historiske fortælling. Den hos Ricoeur vigtige vekselvirkning mellem fortællingen derude og ens eksistentielle oplevelser indeni opstår derfor ikke, og som resultat her mener jeg, at selvudviklingen er svær at realisere, når der i fortællingen ikke skabes en eksistential forbindelse mellem det fortalte og eleven. Ideelt set skal indholdet i en fortælling hos Ricoeur gøre det muligt for eleven at nyordne sit liv og sin identitet i den mimetiske proces' tredje trin.¹¹⁰ Men hvis ikke der etableres dette eksistentielle skæringspunkt, kan eleven ikke anvende den historiske fortælling til at få nye indsigter og udvikle sig.

Jeg mener, på baggrund af analysen af indholdet og dets relation til elevens livsverden, at såfremt et mål med den historiske fortælling er at gøre det muligt for eleven at hente erfaringer til udviklingen af sin identitet, så skal læreren være mere bevidst om at skabe et skæringspunkt mellem fortællingen og elevens verden. Selv hvis det ikke er et bevidst mål for eleven, mener jeg, at læreren bør have det i mente i sin planlægning. En sådan relation mellem eleven og det historiske giver mulighed for indlevelse og identifikation, som jeg mener, kan være med til at skabe grundlag for en alsidig udvikling af eleven, da eleven bliver oplevet og dermed bliver "åbnet" for at blive oplyst.

4.1 Delkonklusion for analysen

Konkluderende for analysen mener jeg, at der findes et stort potentiale i den historiske fortælling som metode i historieundervisningen. I den praktiske erfaring med og brug af metoden ligger der desuden en række udviklingsmuligheder.

For det første mener jeg, at den historiske fortælling med den rette tilrettelæggelse kan være et middel for eleven til at udvikle sin identitet og historiebevidsthed, som argumenteret med baggrund i Jerome Bruners og Paul Ricoeurs teori. Dette mener jeg, at lærerne stræbte mod, når de prøvede at få eleverne til at se dem selv som historieskabte og historieskabte. For at forløse dette potentiale

¹¹⁰ Eriksen (2001): s155-s156

bedre skal indholdet have et direkte skæringspunkt mellem fortællingens og elevens verden. Det skal gøres så klart som muligt, hvordan og hvor eleven kan gå ind at hente eksistentiel erfaring til brug ved valg, bestemte situationer og lignende. Jeg mener, at specielt genkendelighed eller det fremmede i form af noget diametralt modsat kan åbne elevernes øjne for deres sammenhæng med det historiske i form af fx hverdagssituationer, følelser og oplevelser.

For det andet bør den historiske fortælling bruges ikke bare som den traditionelle, formidlende lærerfortælling, men som et aktivt element i undervisningen, hvor eleverne er bidragende. Eleverne skal have fortalt deres indre billeder, oplevelser, følelser og tanker videre. De skal have tankerne ud over læberne så at sige, for at disse for alvor skal blive virkningsfulde. Dette kan ske via viderefortælling, udfærdigelse af egne selv- eller historiske fortælling, brug af fortælling som kilde eller oplæg til arbejdet med et historisk emne.

Dette leder mig videre til min tredje konklusion for analysen, som er, at en høj grad af elevdeltagelse i arbejdet med den historiske fortælling er nøglen til en positiv videreudvikling og effektivisering af metoden. Eleverne skal være aktive, og deres bidrag, hvor umiddelbare de end måtte være, skal bruges som et værdifuldt input. Man må som lærer være opmærksom på ikke at trække tingene ned over hovedet på eleverne. Man kan ikke skabe livet i eleven som lærer - kun vække, nære og oplyse det. Læreren bør fungere som en vidende igangsætter af den frie samtale. Når eleverne er engagerede medskabere af fortællingen, mener jeg, at eleverne er åbnet op for tilegnelse af historiske kundskaber samt udvikling af historiebevidsthed og identitet. Endvidere kan elevfortælling øge elevens historiske kundskaber, da man for at lave en historisk fortælling skal kunne undersøge historien gennem sin metodekundskab, have kendskab til vigtige begreber i sin begrebskundskab samt have en faktuel viden om det skete i sin udsagnskundskab.

Slutteligt mener jeg, at ved at fortællingen i min empiri var holdt til at være læreroplæg, så er det svært at evaluere elevernes udvikling i forhold til identitet, historiebevidsthed og historiske kundskaber. Derfor skal evalueringsaspektet tænkes ind i udviklingen af metoden.

5. Handleperspektivet

Brugen af den historiske fortælling som undervisningsmetode kan kvalificeres ud fra de punkter, jeg opstillede i analysens konklusion. Jeg vil derfor i dette afsnit fremsætte forslag til hvilke muligheder, der er for praksisudvikling af metoden og hvilke tiltag, der kan forbedre brugen.

5.1 Rammerne

Rammerne har stor betydning når læringen skal ske gennem fortælling.

Stemningen i klassen er vigtig. Når der fortælles, tales der til indlevelse og det emotionelle samtidig med, at der skabes identifikationsmuligheder. Eleverne skal sidde godt og være placeret på en måde, så det er let at få øjenkontakt. Sidstnævnte er vigtigt, da øjne er kraftfulde bærere af mening, og en måde vi kommunikerer følelser på.¹¹¹ Andre enkle tiltag kan også fremme en god fortællerstemning som fx at dæmpe lyset, trække gardinerne for, bruge en rekvisit som relaterer til indholdet eller lignende, som kan gøre det lettere for eleverne at tilegne sig fortællingen.

Timeantallet kan også være et problematisk. Såfremt arbejdet med at bruge fortællingen til mere end blot en fortælling, vil det kræve en vis mængde tid for at nå hele vejen rundt. Når man fx på 4.-6. klassetrin i snit har 1,5 klokke time til rådighed om ugen¹¹² vil det kræve en grundig tilrettelæggelse af, hvordan man vil bruge fortællingen, og hvilke elementer af de videre arbejds muligheder man udvælger. Man kunne overveje at samle timerne i historiedage eller lignende eller etablere et tværfagligt samarbejde med danskfaget, hvis fokus på det mundtlige kan forenes med historiske fortællinger.

5.2 Forslag til udvikling af arbejdet med fortællingen

I afsnit 3.2 præsenterede jeg historiedidaktikkerne Jens Pietras og Poulsens ni forslag til at arbejde med den historiske fortælling som eksempel på, hvordan det anbefales at bruge fortællingen i dagens undervisning. Jeg mener, at de bør analyseres og diskuteres med henblik på, om de er tilstræk-

¹¹¹ Pietras og Poulsen (2011): s130-s131

¹¹² Ministeriet for Børn og Undervisning (2011) - Timetal i historie

kelige til at sikre en alsidig faglig og personlig udvikling af eleven i et forløb, som kredser omkring fortællingen som metode.

Arbejdsmåderne er velegnede til fx mellemtrinnet, hvor de historiske kundskaber måske ikke er tilstrækkeligt udviklede til at udarbejde en historisk fortælling på egen hånd. Jeg mener, at forslagene kan anvendes som en gradvis indførelse i at skabe egne fortællinger, således at eleverne presses til at udvikle sig, men uden at blive udfordret uden for zonen for nærmeste udvikling, som er zonen mellem, hvad eleven magter alene og med støtte.¹¹³ Efterhånden som eleverne bliver bekendte med arbejdsmåderne og har fået indøvet spæde historiske kundskaber, bør niveauet løftes, og ved at eleverne skaber fortællinger. I arbejdet med selv at udarbejde en historisk fortælling ligger muligheder for at udvikle elevens historiske kundskaber over en bred kam. Kundskaberne bør læreren være meget opmærksom på at søge direkte i sin brug af både lærer- og elevfortællinger, hvilket jeg ikke mener, lærerne i empirien eller Pietras og Poulsen gør explicit.¹¹⁴ Ved at skulle udarbejde og fremføre en historisk fortælling kræves der et stort forarbejde af eleverne, hvor de gennem deres undersøgelser og deraf brug af metodekundskab vil kunne tilegne sig udsagnskundskaber samt begrebskundskaber. Læreren skal fremhæve metodekundskabens vigtighed ved at diskutere brugen af kildekritik i arbejdet.

En anden mulighed er inden forløbet at udpege, hvilke nøgle- og indholdsbegreber eleverne skal have i mente og evt. direkte inkludere i deres fortælling som fx jerntæppe, satellitstat og planøkonomi i en fortælling indenfor et emne som "Livet bag Berlinmuren". En tredje mulighed er at lave en huskeseddel med ting, der skal med i elevens fortælling som faktuelle hændelser, og hvorfor de skete, således at udsagnskundskaberne kommer i spil.

Den historiske fortælling bør altså ikke stå alene og skal bruges til mere end et foredrag eller en spændende indledning til fx et traditionelt bogsystem med dertilhørende opgaver. Fortællingen kan med fordel være et centralt element i et forløb om en periode, da der gennem den lille historie gives mulighed for, at eleverne erhverver sig indsigt i en periodes hverdags-, kultur- og mentalitetshistorie samtidigt med, at der åbnes op for den store historie. På denne måde virker fortællingen som

¹¹³ Imsen (2008): s224-s225

¹¹⁴ Pietras og Poulsen (2011): s125-s133

oplæg til arbejdet med en periode, hvor man efter fortællingen kan gå dybere ind i det historiske og arbejde videre med udviklingen af historiske kundskaber, historiebevidsthed og identitet. Der kan endvidere skabes flere fortællinger undervejs, som skildrer fx livsvilkårene for en samfundsgruppe, hvor man kan udvikle elevernes metodekundskaber ved at behandle fortællingen som historiske kilde og analysere den gennem kildekritik. Slutteligt mener jeg, at man ved forløbets afslutning igen kan vende tilbage til fortællinger, hvor de for eleverne får en opsummerende funktion og for læreren en evaluerende betydning, da de kan være med til at vise, hvad den pågældende elev har lært. Derfor ville det være anbefalelsesværdigt at tilrettelægge et forløb mod at munde ud i elevfortællinger.

5.3 Identitetsudviklingen - et uforløst område

Identitetsudvikling er også et kernepotentiale, som, jeg ikke mener, bliver søgt tilstrækkeligt i min empiri eller i den tidligere nævnte *Historiedidaktik* (2011) af Pietras og Poulsen. Jeg mener derfor, at det er en god idé at udvikle brugen af historiske fortællinger til at inkludere arbejde med selvfortællinger. Målet er her at give eleverne indsigt i, at de er historieskabte og historieskabende samt at styrke deres identitetsdannelse som det fremgår af *Fælles Mål*.¹¹⁵ Nøglen hertil er, mener jeg, at temaer og emner tager afsæt i elevernes egen livsverden, således at de får skabt en relation til det historiske indhold. Det skal være tydeligt, hvordan eleven kan holde sin egen livsfortælling op mod historien, og derfor må der være et klart samspil mellem elevens identitet og den historiske aktørs i fortælling. Indholdet i fortælling bør ideelt set give viden og kundskaber, men også gøre det muligt for eleven at nyordne sit liv og identitet med inspiration fra det historiske indhold. Læreren må være bevidst om at skabe et skæringspunkt mellem fortællingens og elevens verden, så det klargøres, hvorledes fortællingens indhold kan få nyt liv i elevens verden.

En måde at gøre dette på kan være, at eleven ud fra en historisk fortælling skal udarbejde en selvfortælling, hvori eleven skal tydeliggøre sin egen forbindelse til fortiden. Selvfortællingen kan bygges op efter samme princip som den historiske, hvor den skal have en narrativ struktur, som beretter meningsfyldt og sammenhængende om begivenhedsforløb, hvor mennesker agerer i en samfundsmæssig kontekst med det resultat, at noget ændrer sig.¹¹⁶ For eleverne kan dette naturligvis være mindre ting, men som for dem får stor betydning i forhold til udviklingen af identitet. Endvidere

¹¹⁵ Undervisningsministeriet (2009): s18-s21

¹¹⁶ Pietras og Poulsen (2011): s126-s127

kan der skabes en større forståelse af os selv som historieskabende ved at bruge elevernes selvfortælling som den lille historie, der kan give indsigt i vor tids store historie. Elevens selvfortælling bliver på denne måde en historiske kilde, hvilket åbner op for, at andre elever kan arbejde kildekritisk med den fortællende elevs historie.

En sidste mulighed, jeg her vil kommentere, er brugen af familiefortællinger. Ifølge Fælles Mål skal undervisningen gøre det muligt for eleven at fortælle om familie, slægt og fællesskaber og berette om episoder, der haft betydning for familiens liv.¹¹⁷ Det identitetsskabende ved den historiske fortælling kan accentueres ved at bruge familiefortællinger, hvor der finder særlige begivenheder sted, som måske endda har bragt familien i forbindelse med den store historie.¹¹⁸ Dette understøttes af Vagn Oluf Nielsen som argumenterer for, at historieundervisningen bør beskæftige sig med almindelige menneskers liv og livsvilkår, således at eleverne kan opleve forskelle og ligheder mellem deres egen og andres dagligdag og dermed perspektivere deres menneske- og samfundsforståelse og udvikle deres sociale identitet i form af en følelse af samhørighed med andre mennesker.¹¹⁹ Denne identitet har de ikke mulighed for at udvikle og styrke tilstrækkeligt, hvis indholdet mest beskæftiger sig med konger og andre store personer. Derfor bør man ved brugen af den historiske fortælling som metode være opmærksom på at inddrage fx familiehistorier, elevens selvfortællinger og fortællinger om "den lille mand" samtidigt med, at man også hører om historiens store personligheder.

¹¹⁷ Undervisningsministeriet (2009): s12

¹¹⁸ Poulsen (1999): s122

¹¹⁹ Nielsen (1999): s18

5.4 Storyline-metoden

Den historiske fortælling kan også inkorporeres som en central del af et storyline-forløb. Begrundelsen herfor er, at eleverne i historiefaget skal formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden samtidigt med, at fagets indhold skal organiseres i emner/temaer med problemstillinger.¹²⁰ Problemorienteringen i en storyline lægger op til et fremadskridende forløb - en fortælling, som består af et antal "kapitler". I hvert af disse tackles nogle problemstillinger eller nøglespørgsmål, som eleverne har været med til at formulere.¹²¹

Jeg mener, at storyline-metoden kan hjælpe eleverne væk fra en opfattelse af faget som færdig viden og frem til en forståelse af historie som resultatet af en historikers arbejde. Historiefaget bør ses i et "do history" lys, hvor historikeren væver et netværk af tolkninger mellem faktaens løsrevne punkter. "Do history" er et begreb for en historieundervisning, som lægger vægt på undersøgende og opdagende læring med omfattende brug af primære kilder.¹²² Eleverne skal stille spørgsmål til fortiden og tænke som en historiker - de skal anvende kilder og historiske levn på samme måde, som en historiker gør det. Storyline-metoden etablerer en kontekst, i hvilken der er et formål med at søge viden og at anvende færdigheder og drøfte forskellige holdninger og værdier.¹²³ Nøglen til at anvende storyline som en succesrig metode er, at læreren gør sig klart, hvilke begreber, han ønsker, at eleverne skal få indsigt i.¹²⁴ Læreren skal på forhånd udvælge de faglige mål for at kunne skrive storylinen, så han sikrer, at eleverne kommer til at arbejde med de områder, eleverne skal have indsigt i.

En storyline vil altid indeholde nogle faste elementer, som kan udfoldes og fylde mere eller mindre alt efter lærerens intentioner.¹²⁵ Disse er tid, sted, mennesker/aktører og hændelser.

¹²⁰ Undervisningsministeriet (2009): s3 + s22

¹²¹ Pietras og Poulsen (2011): s260

¹²² Lund (2009): s41

¹²³ Rasmussen (2003): s219

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ Pietras og Poulsen (2011): s260-s261

Designet, strukturen og planlægningen, sættes ofte ind i et skema med bestemte feltet som nedenstående.¹²⁶

Figur 3 - Klassisk design af storyline

Storyline	Nøglespørgsmål	Aktivitet	Organisation	Materialer	Produkt	Faglige mål
De enkelte storyline-punkter - "kapitlerne" i fortællingen	Igangsættende spørgsmål, udfordringer og problemstillinger.	Hvad skal der ske?	Klassearbejde, individuelt eller gruppearbejde.	Hvilke læremidler, genstande, redskaber osv. skal være tilgængelige?	Hvad skal resultatet være?	Hvilke kundskaber skal eleverne lære?

Den historiske fortælling kan på forskellig vis være et bærende element. Fx kan storylinen starte med en lærerfortælling, hvor læreren fører klassen ind i en udvalgt historisk periode og sætter scenen i forhold til sted, aktører og den igangsættende hændelse. Her skal man dog være opmærksom på ikke at udelukke elevernes medbestemmelse. En måde at medtænke dette på kan være at starte med at præsentere perioden og ud fra elevernes forforståelse skabe en historisk lærerfortælling. Den kan også være en hjælp, hvis eleverne ikke har tilstrækkelige kompetencer til at skabe et lødigt handlingsrum og troværdige aktører i forhold til mentalitet og ageren. Lærerfortællingen er desuden god til overraskelsesindslagene, som bringer storylinen i en ny retning. Her kan læreren bruge elevernes beskrivelse af sted og aktører i sin fortælling, så de oplever deres input som værdifulde.

Selvstændige elevfortællinger kan bruges som aktivitet ved hvert storylinepunkt. Uddrag af en storyline med tiden omkring stavnsbåndets ophævelse som emne kunne se ud som på de følgende to sider.

¹²⁶ Falkenberg (2000): s36

Storylinepunkt	Nøglespørgsmål	Aktivitet	Organisation	Materialer	Produkt	Faglige mål
Herremandens foged kommer til landsbyen og indkalder beboerne til hoveriarbejde.	Hvordan reagerer de forskellige i landsbyen? Hvad tænker fogeden om bønderne?	Eleverne skal i grupper udarbejde en historisk fortælling. De deler ud på: a.) Gårdmanden Niels, 35år - far til tre. b.) Husmanden Peder, 27år. c.) Fogeden Christian, 52år. d.) Sine, 13år. Niels' datter.	Gruppearbejde	Kilder til lave fortællingen ud fra: bøger, internet, dagbøger, osv.	En historisk fortælling til mundtlig fremførelse på klassen.	Indsigt i bøndernes levevilkår. Kende betegnelser for tidsepoker. Selv formulere historiske fortællinger ud fra erhvervet viden og anvende kildekritik.
Høsten er i hus.	Hvordan fejres det?	Grupperne vælger selv aktør og udarbejder en fortælling. Hver elev skal lave en selvfortælling om fejring af en særlig begivenhed i deres liv.	Gruppearbejde. Selvstændigt arbejde.	Samme kilder som ovenfor.	Historisk fortælling fra hver gruppe Individuel selvfortælling.	Sammenligning af datidens fester og ritualer med nutidens.

Storylinepunkt	Nøglespørgsmål	Aktivitet	Organisation	Materialer	Produkt	Faglige mål
Stavnsbåndet op- hæves (1788). 4 år senere i 1792 kommer en forord- ning, der tillod jordejere at pålign udgifterne ved udskiftningen på deres fæstere. Alle gårdene i landsbyen ud skif- tes, og fællesskabet går langsomt i opløsning.	Hvad tænker herremanden om at miste sine fæstebønder og lade dem ud- skifte gårdene? Hvilke forvent- nin- ger/bekymringer har Niels om sin udflytning? Hvordan ændrer tilværelsen sig for husmanden Peder?	Grupperne laver fortæl- linger ud fra de tre aktø- rers situati- on.	Gruppear- bejde.	Kilder til lave fortællingen ud fra: bøger, internet, dag- bøger, osv.	Tre fortæl- linger som viser situati- onen fra forskellige vinkler.	Indsigt i udvikling for den enkelte og fælles- skabet.
Niels ligger for døden med lunge- betændelse.	Hvordan tænker han tilbage på sit liv?	Udarbejdelse af opsumme- ren-de fortæl- ling.	Individuelt arbejde.	Samme kilder som ovenfor.	Elev- fortælling.	Opsumme- ring. Evaluering - hvad husker eleverne, hvad lægger de vægt på?

Ovenstående er ikke et helt forløb, men udvalgte dele til illustration af, hvordan den historiske fortælling kan bruges i en storyline. Den kan anvendes som indledende lærerfortælling, som elevfortællinger gennem aktiviteterne og en afrundende samt evaluerende fortælling.

Den historiske fortælling kan altså med fordele kombineres med storyline-metoden. I mødet mellem de to arbejdsmåder opstår der mange muligheder for at anvende fortællingen. Ved at inddrage fortællingen som gennemgående aktivitet i storylinen udvikler eleverne ikke blot sin udsagnskundskab gennem indsigt i en periode, men skærper sine metodekundskaber ved selv at undersøge historien og udarbejde historiske fortællinger, så den mundtlige dimension inddrages.

5.5 Evaluering

Som tidligere nævnt mener jeg, at faget bør bevæge til at være "do history", hvor undervisningen lægger vægt på opdagende læring. Det stiller krav til læreren om at udvikle evalueringsformer, som giver indblik i elevernes historiske tænkning samt gør denne synlig og målbar. Det lægger i tråd med Erik Lund, som mener, at kundskabskravene er rykket fra faktakundskab til, at eleverne skal højere på hans taksonomimodel, RAV-modellen, med trinnene reproducering, analyse og vurdering.¹²⁷ Udsagns- og begrebskundskab er stadig vigtigt, men læreren må medtænke, hvordan metodekundskaben evalueres. Også i Fælles Mål er kundskabskravene til eleven mangesidige, hvor eleven skal kunne gøre rede for eller gengive begivenheder, men også selv opsøge og analysere viden med det formål at kunne videreformidle det.¹²⁸

I et forløb omkring historiske fortællinger bliver dette særligt aktuelt, når eleverne skal udarbejde egne fortællinger. Læreren må i sin planlægning af sådanne forløb være opmærksom på, hvad han ønsker eleverne lærer, og hvordan det evalueres.

For at imødegå udfordringen om at måle udviklingen af både udsagns- og metodekundskab mener jeg, at det er relevant at diskutere SMTTE-modellens potentiale på dette område.

5.5.1 Evaluering ved SMTTE-modellen

Der er meget at holde styr på i sin evaluering, og jeg mener, at det kan være vanskeligt at måle på en udvikling af fx identitet.

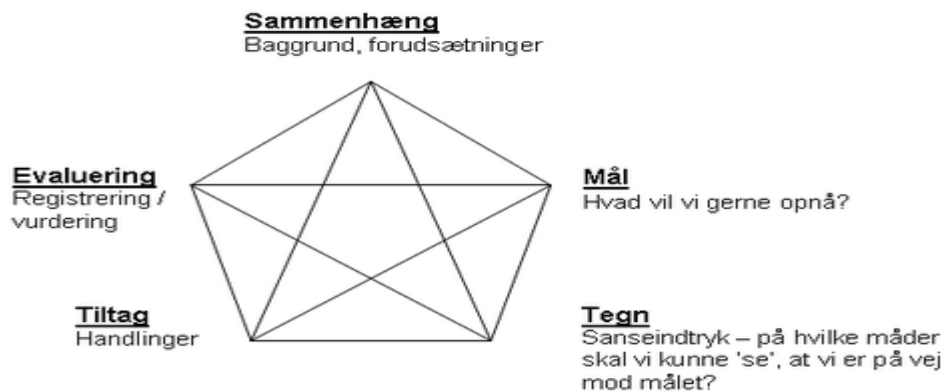
SMTTE-modellen kan være et godt værktøj for læreren. Den medtænker målsætninger, operationalisering af målene samt evaluering i planlægningsfasen. Modellen gør det muligt at konkretisere mål og sørge for, at der på en dynamisk måde bliver skabt sammenhæng mellem det, man ønsker at opnå, og de tiltag man planlægger for at opnå det.¹²⁹ SMTTE består af fem elementer: sammenhæng, mål, tegn, tiltag og evaluering.

¹²⁷ Ibid.: s189-s197

¹²⁸ Undervisningsministeriet (2009): s4-s7

¹²⁹ Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): SMTTE

Figur 5: SMTTE-modellen. Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning -
<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og->



Det særlige ved SMTTE er begrebet "tegn", som er måden, hvorpå man konkretiserer målene ved at holde øje med tegn på, at man er på vej mod målene. De bliver både en hjælp i planlægningsarbejdet og undervejs i forløbet, hvor man kan justere, hvis de ønskede tegn ikke opstår.¹³⁰

Målene vil variere efter klassetrin, men generelt er der inspiration at hente i Fælles Mål. Alt efter målet skal læreren udarbejde tiltag for at nå dertil, tegn der viser man er på rette vej og evalueringsmåder. Jeg vil nu kort diskutere, hvordan et fortælleforløb i historie kan tilrettelægges ud fra SMTTE.

5.5.2 Forslag til planlægning og evaluering af fortælleforløb ud fra SMTTE

Forløbet, jeg her præsenterer, er et forslag til planlægning af, hvad man kan have fokus på i evaluering- og tegndelen, da målet er at diskutere, hvordan læreren kan evaluere udvikling i et forløb centreret omkring fortælling med kravet om alsidig kundskabsudvikling in mente. Tegnene er særligt vigtige i evaluering af fortælleforløb, da der er mange læringsaspekter i spil samtidigt. Derfor skal man sætte tegn for at se, om udviklingen går i den ønskede retning og kunne rette til om nødvendigt.

¹³⁰ Ibid.

Dog vil alle kategorierne i modellen kommenteres, da deres indhold er relevant for evaluering og tegn, da kategorierne er forbundne.

Forløbet foregår i en 6. klasse:

Sammenhængen er, at eleverne i lang tid har været vant til at læreren gav et lang oplæg om et emne, hvorefter eleverne skulle læse om det i en bog og besvare spørgsmål, som overvejende bestod af huske- og gengivespørgsmål.

Målet er udfærdiget med inspiration fra trinmålene for 6. klassetrin.¹³¹ Eleverne skal lære om kanonpunktet "Stavnsbåndets ophævelse", hvor eleverne skal udvikle udsagnskundskab om emnet samt øve sig at sætte det i relation til deres nutidige tilværelse. Eleverne skal lære at formulere historiske fortællinger på baggrund af erhvervet viden. Dette skal de gøre ved gennem deres metodekundskaber begreber og diskutere med hvilken sikkerhed, fortiden kan beskrives.

Tiltagene er, at eleverne skal udarbejde fortællinger om personer, som blev berørt af stavnsbåndets ophævelse - fra godsejerne til de nye selvejerbønderne og husmændene. Der skal være indførsel i og fokus brugen på kildekritisk metoder. Efter hver fortælling diskuteres det, hvordan og hvor sikkert fortiden kan beskrives. Afsluttende skal eleverne udarbejde en kort selvfortælling, hvor de skal koble emnet til deres egen livsverden.

Tegnene i forløbet kan være mange. Eleverne skal udvikle sin faktuelle viden om emnet samt begrebskundskab, men også øge sin metodekundskaber. I forhold til tegn på udvikling af udsagnskundskab kan læreren se på, hvilke historiske begivenheder og personer eleverne kommer ind på samt hvilke indholdsbegreber fra emneområdet, der bruges. Hvad ved eleverne, der skete? Tegnene indenfor metodekunskaben kan være sværere at fastsætte, men kan bl.a. være, at eleven kan skabe en lodig fortælling på baggrund af kilder og kan skabe en sammenhæng mellem dem. Identitetsudviklingen kan også trækkes ind under kategorien tegn ved, at læreren ved elevens selvfortælling noterer sig, i hvilken grad eleven kan sætte det historiske indhold i forbindelse til hans tilværelse og vurdere dets relevans herfor.

¹³¹ Undervisningsministeriet (2009): s6

Evalueringen skal medtænkes fra planlægningsfasen. Man må udtænke en evaluering, der kan fange målsætningen og ses ved tegnene. Ved allerede indledningsvist at danne billeder på hensigtsmæssigt evalueringsarbejde virker det tilbage på både tegn og tiltag. Læreren må beskrive det, han ser for at kunne sætte det i forhold til det, han sætter som værdifuldt. Det værdifulde i dette forløb er, at eleverne får viden om stavnsbåndets ophævelse, kan sætte det i relation til deres nutid og undersøge historien selvstændigt. Elevernes historiske samt selvfortællinger er her en del af evalueringen, da læreren kan bruge førnævnte tegn til at evaluere den faglige og personlighedsmæssige udvikling hos eleven. Fortællingerne kan suppleres med en række afsluttende spørgsmål, hvilket kan give læreren et bredere evalueringsgrundlag. Her bør læreren anvende Erik Lunds RAV-model og stille spørgsmål, hvor eleverne både skal reproducere ved huske- og gengivespørgsmål, analysere ved ræsonnerende spørgsmål og vurdere i vurderingsopgaver.

6. Konklusion

Jeg indledte denne opgave med et mål om at besvare problemformuleringen: hvilke potentialer er der med den historiske fortælling i historiefaget, og hvordan kan fortællingen videreudvikles og effektiviseres?

I forhold til potentialet ved den historiske fortælling som metode i historieundervisningen er det min konklusion, at der findes et bredt teoretisk potentiale for at kunne udvikle eleven fagligt såvel som personlighedsmæssigt. Eleven får mulighed for at hente inspiration i skæringspunktet mellem fortællingens verden og sin egen livsverden ved at spejle sig i historien og skabe ny indsigt til hjælp til at forstå livet og udvikle sin identitet. De faglige kundskaber kan også udvikles, men dette krævede ifølge Poulsen og Pietras at man arbejdede videre med fortællingen,¹³² hvilket jeg også konkluderede i analysen af min empiri, hvor det stod klart at forløsningen af potentialet helt afhænger af, hvordan fortællingen anvendes i undervisningen.

Et essentielt udviklings- og effektiviseringsområde var elevdeltagelsen. Med baggrund i de grundtvig-koldske teorier nåede jeg i analysen frem til, at eleverne bør inddrages aktivt i arbejdet omkring fortællingen for at skabe et dialogisk undervisningsmiljø, hvor der kan skabes en alsidig udvikling af eleven, som der også sigtes mod i fagets¹³³ samt folkeskolens formålsparagraf.¹³⁴ For at udvikle sig mere fagligt og personligt bør eleverne selv udarbejde historiske fortællinger. På denne måde bevæger de sig over i "do history", hvor deres historiske tænkning kommer i spil, og de skal udvikle stærke metodekundskaber for at kunne undersøge historien selvstændigt og skabe lødige fortællinger. I handleperspektivet nåede jeg desuden frem til, at eleverne gennem det et større arbejde med fortællingerne får øget deres udsagnskundskab, da de i arbejdet med at skabe fortællingen skal vide meget om den historiske periode. Endvidere bør eleverne lave selvfortællinger for konkret at kunne sætte det historiske indhold i relation til sig selv og i forlængelse heraf udvikle sin identitet og historiebevidsthed. Her gjorde jeg opmærksom på betydningen af en relationel kobling mellem fortællingens indhold og elevens livsverden, som læreren må være opmærksom på at skabe.

¹³² Pietras og Poulsen (2011): s128

¹³³ Undervisningsministeriet (2009): s3

¹³⁴ Undervisningsministeriet (2010): Folkeskoleloven

Den historiske viden kan også udvikles ved at bruge fortællingen til mere end blot fortælling, men som indgang/udgang i arbejdet med en periode eller som gennemgående aktivitet i et forløb. Dette har jeg fremsat forslag til i handleperspektivet, hvor jeg diskuterede måder at arbejde med fortællingen på og fremsatte et konkret forslag til, hvordan fortællingen kan indgå som en bærende elevaktivitet i et storyline-forløb. Heri åbnede jeg også op for, hvordan fortællingen kan være med til at imødekomme Fælles Måls ønske om at arbejde i emner/temaer med problemstillinger.

Et andet centralt udviklingsområde jeg kom frem til, er planlægning og evaluering af fortælleforløb. Det er vigtigt, at læreren allerede i planlægningen af forløbet medtænker evaluering, og hvordan han kan spotte den faglige og personlige udvikling, hvor specielt sidstnævnte kan være svær at måle. Her diskuterede jeg SMTTE-modellen som et værktøj for læreren til at medtænke evaluering allerede i planlægningsfasen ved at sætte fokus på, hvilke mål han sætter for forløbet, og hvilke tegn han vil være opmærksom på for at måle, for at sikre at udviklingen går i den rigtige retning, så han kan rette ind med fx nye tiltag.

Min endelige konklusion er, at den historiske fortælling kan være en stærk katalysator for en varieret undervisning og en mangesidig udvikling af eleven, såfremt anvendelsen involverer høj elevdeltagelse, forbindelse til elevens livsverden, et videre arbejde med fortællingen og brugen af en evalueringsmetode i forhold til effekten.

7. Perspektivering

Denne opgave har haft til formål at undersøge brugen af den historiske fortælling og diskutere, hvordan metoden kunne videreudvikles og effektiviseres. Jeg mener, at min metode til at svare på de i problemformuleringen stillede spørgsmål inddrager relevante teorier og udviklingsidéer, som gør opgaven brugbar til fremtidig praksis i historieundervisning. Man skal dog passe på ikke at lade sig forføre af de anvendte teoris blik på verden, da ens analyse af empirien hurtigt kan blive teori-bekræftende. Endvidere kunne den empiriske undersøgelse have været bredere og ikke begrænset til friskolesystemet. Endvidere kunne den empiriske undersøgelse have været bredere og ikke begrænset til friskolesystemet, men da historiefortællingen er specielt vigtig i de grundtvig-koldske friskoler, valgte jeg at lægge mit fokus her, da jeg søgte erfaringer og gode eksempler til videre udvikling. Der er mange metoder til udvikling af fortællemetoden, hvilket understreger, at historiefortællingen

er et område i konstant udvikling. De metoder, jeg har inkluderet i min opgave, er valgte, da jeg mener, at de er særdeles effektive.

Jeg har i denne opgave argumenteret for hvilke potentialer og muligheder, der ligger i at bruge den historiske fortælling. Derfor er det min intention, at denne opgave kan medvirke til at metoden i fremtiden anvendes mere, da jeg mener at det er en metode, som kan bruges til at udvikle eleven på mange måder, og at den har meget at byde ind med i fremtidens historieundervisning.

8. Litteraturliste

Bruner, Jerome (1999): *Uddannelseskulturen*, Nordisk Forlag

Bruner, Jerome (2004): *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet*, Alinea

Bugge, Knud Eyvin (1983): Grundtvigs pædagogiske tanker. I: Thodberg, Christian og Thyssen, Anders Pontoppidan (red.): *Grundtvig og grundtvigianismen i nyt lys: hovedtanker og udviklingslinier fra de senere års Grundtvigforskning*, Anis, s.210-224

Carlsen, Jørgen (2001): Om Grundtvig og Kold - og begejstringens pædagogik. I: Pedersen, Hans Skadkær og Reinsholm, Niels: *Pædagogiske grundfortællinger*, 2. udgave, KvaN, s.70-82

Dehs, Jørgen (2009): Mimesis:

http://www.denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Religion_og_mystik/%c3%86stetik/mimesis (hentet d. 30.3.2012)

Eriksen, Fritz Hedegaard (2001): Paul Riceour - tiden og fortællingen. I: Pedersen, Hans Skadkær og Reinsholm, Niels: *Pædagogiske grundfortællinger*, 2. udgave, KvaN, s.149-160

Falkenberg, Cecilie (2000): Storylinemetoden. I: Falkenberg, Cecilie og Håkonsson, Erik: *Storylinenbogen - en håndbog for undervisere*, Kroghs Forlag, s. 29-48

Friskole As hjemmeside (Hentet 30.3.2012)

Imsen, Gunn (2008): *Elevers verden. Indføring i pædagogisk psykologi*, Gyldendal

Jensen, Bernard Eric (1996): Historiebevidsthed og historie - hvad er det?. I: Brinckmann, Henning og Rasmussen Lene (red.): *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 didaktiske essays*, OP-forlag Aps, s.5-18

Friskole Bs hjemmeside (hentet 30.3.2012)

Kragh, Gitte Westi (2001): Identitetens dimensioner. I: Brunn, Birgit og Knudsen, Anne (red.): *Moderne psykologi - temaer*, Billesø & Baltzer, s.81-106

Lund, Erik (2009): *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*, 3. udgave, Universitetsforlaget

Ministeriet for Børn og Undervisning: SMTTE: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoej/SMTTE> (hentet d. 9.4.2012)

Ministeriet for Børn og Undervisning (2011): Timetal i historie:
<http://194.182.128.52/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen/Sporgsmaal%20og%20svar/Timetal.aspx> (hentet d. 30.3.2012)

Nielsen, Vagn Oluf (1995): Historie - mellem kundskaber og dannelse. I: Nielsen, Vagn Oluf: *Sko-lefag i 100 år*, Danmarks Pædagogiske Bibliotek, s.65-75

Nielsen, Vagn Oluf (1999): *Kvalitet i historieundervisningen*, Danmarks Lærerhøjskole
Friskole Cs hjemmeside (hentet d. 30.3.2012)

Overgaard, Ulrik (2008): *Dengang og nu : den grundtvig-koldske grundskolepædagogik - historisk, systematisk og empirisk belyst : Ph.D.-afhandling*, Det Teologiske Fakultet - Århus Universitet

Pedersen, Ole (2003): *Den levende vekselvirkning: Grundtvig, Kold og undervisningen i dag*, KvaN

Pietras, Jens og Poulsen, Jens Aage (2011): *Historiedidaktik - fra teori til praksis*, Gyldendal

Poulsen, Marianne (1999): *Historiebevidstheder - elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*, Roskilde Universitetsforlag

Rasmussen, Anelise Birkvad (2003): *Storyline-pædagogikken*. I: Held, Finn og Rasmussen, Anelise Birkvad og Olsen, Flemming B. (2003): *Introduktion til undervisning: rammer, metoder, resultater*, Frydenlund, s.183-224

Thaning, Kaj (1983): *Grundtvig*, Dansk Friskoleforening

Undervisningsministeriet (1995): *Historie. Faghæfte 4*, Undervisningsministeriets forlag

Undervisningsministeriet, (2004): *Fælles Mål - Faghæfte 4 - Historie*, Undervisningsministeriets forlag

Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009 - Historie*, Undervisningsministeriets forlag

Undervisningsministeriet (2010): Folkeskoleloven:

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039#K1> (hentet d. 2.4.2012)

9. Bilagsfortegnelse

Bilag 1: Spørgeguide til empiriinterviews - 1 side

Bilag 2: Lydfiler fra interviews (CD)

Bilag 3: Observationer ved empiriindsamling - 4 sider

Bilag 1:

Spørgeguide til empiriinterviews

Baggrunden for brugen af den historiske fortælling:

1. Når jeg siger fortælling og den historiske fortælling, hvad tænker du så?
2. Hvorfor har I valgt at have en decideret fortællertime? Hvilken betydning har fortællingen/den historiske fortælling for jeres skole? Hvorfor fortæller I?

Færdigheder, dannelse og fagets formål:

3. Hvad er det målet at eleverne skal lære?
4. Hvad ser du som fagets opgave?
5. Hvad er emnerne/temaerne i jeres historiske fortællinger? Hvorfor?

Elevernes livsverden:

6. Tænker I over elevens livsverden i forbindelse med fortællertimerne, historieundervisningen generelt? I forhold til metoder, indhold, osv.
7. Bliver eleverne involveret i fortællertimen ved at de selv fortæller? Hvilke overvejelser ligger bag?

Identitet og historiebevidsthed:

8. Hvordan arbejder I med elevernes historiebevidsthed og identitet?
9. Har den historiske fortælling en rolle at spille her?
10. Hvordan bruger I historiefaget til at åbne verden op for eleverne og give dem en bedre forståelse af hvorfor tingene er som de er og hvordan eleven som person skal stille sig i alt det?

Bilag 3				
Oversigt over observationer ved empiriindsamling				
Fokuspunktet	Friskole A Lærer A2	Friskole C Lærer C	Friskole B Lærer B1	Friskole B Lærer B2
Hvor meget fortællertid har læreren	Kun lærerfortælling. "Nu har vi fortællertime og det betyder at jeg fortæller. Det er mig der får penge for det".	Langt størstedelen. Fortæller uden manuskript, kun få noter der kun bruges kort til sidst.	Langt størstedelen.	Det hele.
Hvor meget fortællertid har eleverne	Ingen. De har lidt spørgetid som også besvares, men ellers er de passive lyttere. Deres spørgsmål: om dronningen kan bestemme om vi skal have euro, hvem slog Kong Niels ihjel.	Ingen direkte elevfortælling, men de genfortæller, forklarer begreber.	Ingen selvstændig fortælling. Under repetitionen får de lov at fortælle lidt, men genfortælling - de digter ikke selv og skaber derfor ikke sin egen fortælling.	Ingen.
Emnet og dets forbindelse til eleven og dennes livsverden	Kongerækken (Erik Ejegod og Kong Niels) Fortælles bl.a. om kongen + adelen måtte have elskere og hvordan det er i dag. Rejsetiden dengang og nu. Syg-	Frankeriget. Karolingerne ca. år 732. Muslimernes fremtog nået til Frankrig på 100år. Rigets opbygning i dele over for opbygning af lande i dag.	Svend Estridsens menneskelighed og nåde → Hvad ville I selv gøre og hvordan man så på kongen dengang og hvordan vi ser på det nu. Svend Estridsens opgør med Harald Hardeknud.	Det tredje rige. Den ariske race, Tysklands udmeldelse af Folkeforbundet → Relateres til FN i dag. Hvordan Hitler tryllebandt tyskerne. Hitlers hævntrøst mod bl.a. jøderne kunne være brugt bedre til at relatere til hævn/følelser som

	domme og helbredelse før og nu.			baggrund for ting man gør.
Hvordan er lærerens samspil med eleverne	<p>Ligner meget et foredrag.</p> <p>Der er lidt spørgsmål undervejs, som besvares, men ellers er eleverne pas- sive.</p> <p>Prøver at le- vendegøre tingene med bl.a. træsplin- terne fra Jesus kors.</p>	<p>God direk- te/personlig kontakt.</p> <p>Gestikulerer og dramatiserer.</p> <p>Snakker med eleverne om sidste time → De kan huske en del. De forklarer begreber (fx krumsabel) og fortæller om hvordan munke- ne overbeviste folk til at konver- tere.</p>	<p>Bruger kort til visualisering og snakker med ele- verne om dette. Det omtalte slag ved Lyreskovhede sættes på tidslinje og det vises at middelalderen kommer efter vikingetiden.</p> <p>Spørger dem me- get → Læreren indleder sin for- tælling, spørger eleverne og bru- ger så elevens input videre i fortællingen. Eleverne noterer i deres hæfte tre linjer ned fra tav- len - skal bruges til at tegne til hjemme som lek- tie.</p>	Læreren stiller spørgs- mål undervejs i sin for- tælling, men giver ikke eleverne mulighed for at deltage og svarer selv.
Elevernes rolle under lærerens fortælling	Passive. Får lov at spørge lidt undervejs.	Aktivt lyttende. Læreren er god til at fange dem. De får lov at spørge ind. De fleste følger godt med via kortet, som læreren bruger til at vi- sualisere. En dreng forkla- rer også den smarte bag Karl den Stores krigs- taktik.	Aktive lyttere. De får lov at spørge ind undervejs og læreren spørger dem.	Passive. Læreren begyn- der sin mens eleverne skriver noterne ned fra tavlen. Undervejs be- gynder flere at lave an- dre ting.
Elevernes rolle under andre elevers fortæl-	Der var ingen form for elev-	Ingen elevfortæl- ling. De suppl-	Der var ingen selvstændig elev-	Ingen elevfortælling.

ling	fortælling og brugte Lærer A2 ikke generelt.	rer hinanden en smule når forkla- rer begreber + genfortælling.	fortælling. Kun genfortælling fra sidste gang kort ved timens start.	
Hvordan arbejdes der med elevernes identitet og historiebevidsthed	<p>Rejsetiden før og nu → Søger at skabe bedre forståelse af fortiden og nutiden.</p> <p>Sygdomme → Får eleverne til at forstå, at man ofte døde af i dag lethedbredelige sygdomme.</p> <p>Levevilkår → At pigerne fik børn i en alder som svarer til deres egen (5.-6.klasses elever).</p> <p>Kongernes magt og hvordan man viste det → Hvor meget kongerne bestemte dengang og nu samt hvordan man portrætterede kongen med sværd (her snak om hvordan portrættere Dronning Margrethe).</p>	Forståelse for hvordan den kristne kultur har spillet ind på samfund via fx missionering.	Gøres der ikke direkte. Formålet er hovedsageligt, at eleverne skal lære hvad der skete og hvorfor.	<p>Om kriges afslutning → Når krige afsluttes lægger man linjen til næste krig. Sejrherrene bliver aldrig klogere. Derfor man efter Anden Verdenskrig at man pumper penge i Tyskland + resten af Europa (Marshall-hjælpen). Tolk fortidens fejl til at forstå den "milde" fred + fremtidige måder at slutte krige på (fx Irak/Afghanistan) - forståelse af nutiden. Fremtidsforventningerne udnyttedes ikke helt godt nok? Man kunne snakke om hvordan løse fremtidige krige.</p> <p>Hvorfor de tyskere der vidste den var helt gal fortiede → Fortolkning af fortiden til forståelsen af nutiden og overvejelser om fremtiden. Hitlers hævnthirst mod jøder + andre lande forklares ikke tilstrækkeligt.</p> <p>Manglende tilknytning til historiebevidstheden. Kunne bruges til at forstå andre konflikter, forholde sig til nuværende og tænke over fremtidige konflikter.</p>
Arbejdes der med at få den historiske fortælling til at belyse nutiden	Rejsetid → Hvor langt tid det tog kon-	Udbredelsen af kristendommen til andre lande -	Kommunikationen over lange afstande via fx he-	Kun i forhold til hvordan man afslutter krige.

<p>den/elevernes verden</p> <p>Arbejdes der med at få den historiske fortælling til at belyse nutiden/elevernes verden</p>	<p>gerne at komme til Israel mod bare at flyve i dag. Overleveringen af vigtige beskeder tog tid modsat i dag med mails, SMS, telefonopkald.</p> <p>Kirkerne → Hvorfor man kan se mange kalkmalerier i dag.</p> <p>Levetiden → Det at Kong Niels levede tre generationer var stort, da man som regel fik børn i 5.-6. klasses alderen og døde når på vores forældres alder.</p>	<p>herunder Danmark.</p> <p>Måden hvorpå et land organiseres med baggrund i måden det daværende Frankrig var delt op.</p>	<p>stestafet mod hvordan vi kan kommunikere i dag. Hvordan kongen regerede landet via placerede folk rundt i landet mod hvordan landet styres i dag.</p>	
--	--	---	---	--