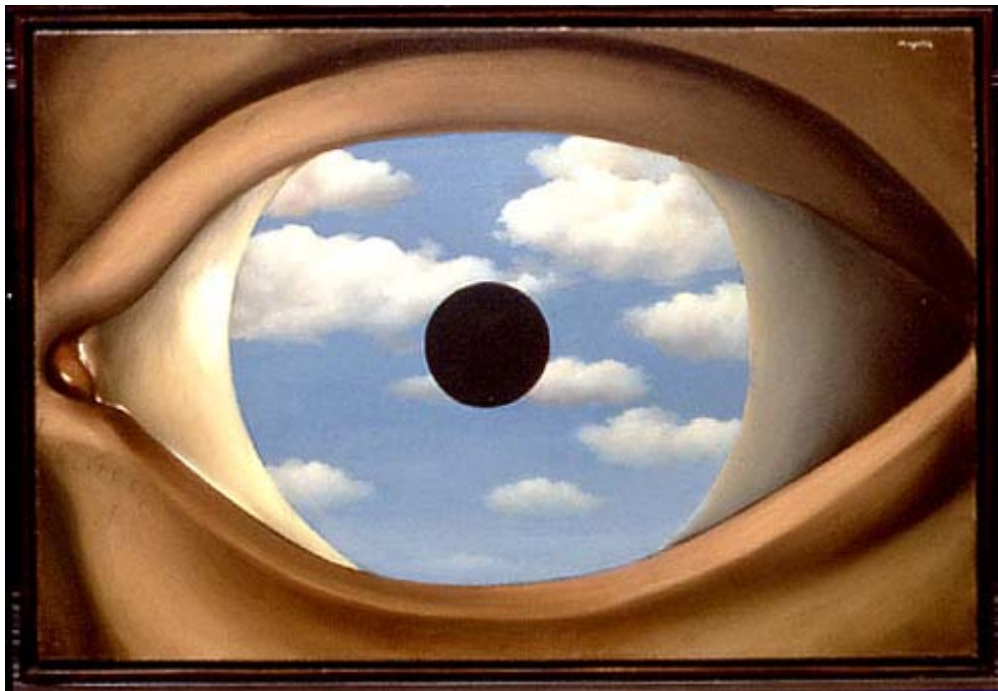


At fortælle tid

Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer
set i et didaktisk perspektiv

Aase H. Bitsch Ebbensgaard



René Magritte: Le Faux Miroir

DIG
Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier
Syddansk Universitet Odense
2005
Vejleder: Lektor dr.phil. Harry Haue

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	1
Forord: Kighuller til fortidsfortællinger	5
I Problemformulering og relevans	6
Inspiration og andres arbejder.....	6
Uddybning af forskningsspørgsmålene og relevans	8
Empiriske, teoretiske og didaktiske mål.....	10
II Afhandlingens opbygning	14
Oversigt over afhandlingen	14
III Begrebsafklaring, forskningsoversigt og deficit.....	17
Skolens, videnskabens og hverdagens historie.....	21
Forskningens status: Historiedidaktik og historiebevidsthed.....	21
Forskningsmæssige problemer og deficit.....	23
IV Teorianalyser og epistemologisk grundlag.....	27
Teoribloomsten	27
Kultursociologi.....	28
Biografi, ‘society’ og ‘community’.....	29
Historisk antropologi.....	31
Den narrative dimension og læring	31
Kulturen er konstitutiv	32
Fortællingens tid og fortidens tid.....	35
Æstetisk kommunikation	35
Mikrohistorie	38
Disciplineret historie og “Praxisleben”	41
Historiebevidsthed og æstetikken – en løsning?	44
Teorikomposition	47
V Empiri og data	48
Empiriens sammensætning – syv principper.....	48
Oversigt over empiriindsamlingen.....	53
Display over den empiriske undersøgelse.....	55
VI Teoretisk og praktisk empiritolkning	56
Analyse – fortolkning – tydning.....	56
Typologisering og idealtper.....	59
To grupper af søgeord: De definitive og de sensitiviserende begreber	63
To tolkningsstrategier: Mønsteret og det narrative	68
Tolkningsmanual som arbejdsredskab	69
Display over tolkningsmanual.....	71
VII Empiritolkning 1. Mønster og sammenhænge.....	72
VII A. Skolebesøg 1: Diskussion af to spørgeark.....	72
Første skema: Dagligdagens genstande og begreber	72
Didaktiske perspektiver.....	75
Andet skema: Vigtige begivenheder og historiske personer.....	76
Betydning for det personlige og kollektive.....	78
De valgte historiske emner	81

De valgte historiske personer	82
Sammenfatning med didaktisk perspektiv	83
VII B. Skolebesøg 2: Din og fællesskabernes historie	84
Baggrunden for besøget	84
Hovedemner	84
Københavnerskolen d. 6. marts 2003	85
Odenseskolen d. 25. februar 2003	95
Den vestjyske skole d. 28. april 2003	98
Sammenfatning skolebesøg 2 og didaktiske perspektiver	103
VII C. Skolebesøg 3: Erindringsgenstande, -steder og -miljøer	106
Display over samtalerne	110
Københavnerskolen d. 3. april 2003	110
Odenseskolen d. 18. marts 2003	113
Den vestjyske skole d. 15. maj 2003	117
Sammenfatning med didaktisk perspektiv angående skolebesøg 3	123
VII D. Skolebesøg 4: Historisk ugedagbog	125
Tolkning af elevernes dagbogsskemaer	125
Hans' dagbog	128
Lises dagbog	130
Sammenfatning om dagbogsnotaterne	133
Didaktiske perspektiver	134
Samtaleinterview om dagbogsnotater	135
Display over samtaleinterview om historiedagbogen på den vestjyske skole	136
Københavnerskolen d. 3. og 4. november 2003	136
Sammenfatning	141
Odenseskolen d. 28. oktober og d. 11. november 2003	142
Sammenfatning	148
Den vestjyske skole d. 23. april 2004	149
Sammenfatning	157
Sammenfattende om samtalerne om historiedagbøgerne	158
Fire former for historiebevidsthed	159
Betydningen af liv med fortidsrepræsentationer	160
Didaktiske perspektiver	160
II X Empiritolkning 2: Tolv elevfortællinger om historiebrug	162
Den narrative tolkningsstrategi	162
Marens fortælling: At ændre fortiden gennem fremtiden	166
Yiangs fortælling: En story-teller i aktion	169
Christians fortælling: Den 'lille historie' som stor historieskabelse	173
Irenes fortælling: Fortidens visdom i nutids kontingens	177
Mortens fortælling: Internaliseret historiekultur	182
Drudes fortælling: Kulturens grundfortællinger	187
Camillas fortælling: Fortidens spor og historiens nytte	194
Amalies fortælling: Æstetisk kommunikation som historietydning	199
Lykkes fortælling: Privat og global ansvarlighed i det gode liv	203
Janniks fortælling: Historisk kontinuitet i det lærende samfund	209
Berits fortælling: Erindringskultur i det nære liv	214
Yasmins og Leilas fortællinger: Kvinders fremtid er tolket fortid	218
IX Kategorier i elevfortællingerne – en oversigt	224
Kategori I: Det almene, det transcendent og det mytiske	224
Kategori II: Fortællinger om erindringsgenstande og -steder	227
Kategori III – Nutiden det (over-)fyldte rum?	229

X Konkluderende sammenfatning 1:	231
Mønstre, det narrative og typologier	231
A. Mønster 1: Historiekulturer	231
Historiebrug og historiebevidsthed	235
'Rigtig historie' og andre historier.....	235
Kobling mellem mikro- og makrohistorie	239
Elevernes brug af 'tider'	240
De 'taletålsomme' og de 'hemmelige' historier	241
Skema over de tale-tålsomme og de hemmelige historier	242
Felt 8: Den 'farlige' historiebevidsthed	244
A. Mønster 2: Elevers historiske kompetencer	245
Tænkning, samtale, viden og 'ikke-viden'	245
Historisk videnskabelse gennem kommunikation	245
Det konkrete som besværgelse mod det flygtige	246
B. Narrativer og fortællingers rolle i liv med fortidsrepræsentationer	247
Fortællinger som mening og identitet for individ og fællesskab.....	247
Narrative kompetencer.....	248
C. Historiebevidsthedernes typologisering	250
Skema over historiebevidsthedernes typologisering.....	251
XI Konkluderende sammenfatning 2: Forskningsresultaterne omsat til teoretisk og praktisk historiedidaktik	254
1. Forholdet mellem forskningsresultater og historiedidaktik	254
2. Historiedidaktik som teori og praksis	256
3. Æstetisk læring – Skabelse i mellemrummet	257
Hovedpunkter i den æstetiske læring	258
Æstetisk læring opstillet grafisk.....	259
Forstyrrelse, irritation og provokationen.....	262
Hæmværker.....	263
Æstetisk læring i praksis	264
4. Historiedidaktik og læring	266
Historiedidaktik.....	266
Historiedidaktik er del af historiefagets identitet	267
5. Historiedidaktikdefinitioner	268
Et forslag til didaktikdefinition	269
Hovedpunkter i historiedidaktikken – oversigt.....	270
6. Historiedidaktik i praksis	271
Perspektivforflytning 1. Den uendelige spiralbevægelse i læring.....	271
Perspektivforflytning 2. Det synkrone og det diakrone princip	273
7. Kommunikationsformer	274
A. Den kognitive/refleksive kommunikationsform	274
B. Den narrative kommunikation	275
C. Den empatiske kommunikation.....	276
D. Den kontrafaktiske kommunikation.....	277
8. Konklusioner og historiedidaktikkens mål	278
Det dialoge univers	279
Et perspektiv	280
XII Resumé over afhandlingen	282
Konklusion 1: Resultatet af de empiriske undersøgelser	283
Historiebrug og historieskabelse	284
Konklusion 2: Den didaktiske konklusion	286
Resultatet.....	288

Videre forskning.....	288
XIII English Summary.....	290
Introduction	290
Empirics, Key Words, and Analyses	291
Conclusion 1: The result of the empirical investigations	291
Conclusion 2: Educational didactic conclusion.....	295
XIV Litteratur.....	298
Personindeks	305

Bilagene ligger i særskilt afdeling

Forord: Kighuller til fortidsfortællinger

*"Han fik Brillerne og Høre-Røret, blev så stillet midt i Kartoffelmarken; hun gav ham i Haanden en stor Kartoffel; det klang i den; der kom en Sang med Ord, Kartofflernes Historie, interessant – en Hverdagshistorie i ti Dele, ti Linier var nok". (H.C. Andersen: *Hvad man kan bitte på*. 1869)*

Da min datter Ida var lille, opfandt vi en fortælleleg. Hvert stykke i smykkeæskens brugte vi som kighul ind til en anden verden. Morfars urkæde, et kors fra Damaskus, Thors hammer og beduinens sadelknap kunne bringe os hundredvis af år tilbage i tiden, bringes os ud i verden og blive til historier.

Fortællingen begyndte med min 'virkelige' fortælling om tingen og snoede sig så gennem fælles undren og spørgsmål ind i fantasiens historie. Vi forestillede os de mennesker, der havde haft den lille genstand med i livet, og vi forestillede os deres liv og fortællinger. Af sig selv foldede historien sig ud og ind i sin egen logik – i hoppende og springende tid. Genstandene fortalte, og vi erindrede, vi fantaserede og vi digtede.

Historie er historier – historie er at fortælle tiden, som titlen er på afhandlingen. På samme måde som Svend Aage Madsen 'fortæller menneskene', og Paul Ricoeur binder 'tid og fortælling' sammen. Deri er ingen tilfældighed. For min inspiration til dette arbejde ligger også i fiktionens verden og filosofiens verden.

Der kan fortælles mange historier ud fra både Damaskus-kors og beduinens sadelknap, hvis vi som H.C. Andersens digter får det rette hørerør og briller. Den 'sande historie' om smykkerne kendte vi ikke, som ingen nogensinde vil kende den sande fortælling om fortiden. Vi gik på 'spor' og tydede tegn. Vi måtte ud i en skabelsesproces (poiesis), hvor opmærksomheden og fantasien forflyttede sig og bevægede sig ind i nye sindbilleder og historier blev skabt. Fortællingen fik mening for os gennem vores tydning af tegnet. Den lille genstand indeholdt som et tegn et overskud af mening. Meningen blev et nyt sprogbillede. Det fremstod som en fordobling eller flerfoldig dobling af verden gennem den fortalte tid.

Den postmoderne verdenstilgang har man symboliseret ved labyrinten. Det senpostmoderne samfund vil jeg symbolisere ved kalejdoskopet. Ved hver drejning skabes i paprørets spejle en refleksion med nye mønstre. Vi ved, at det er de samme små ligegyldige glasstykker, vi ser, men vi fortrylles på trods af den viden af mønsterets skønhed. Hver drejning giver nye billeder – hvert billede og hvert mønster er betinget af vores iagttagelsesvinkel og tilfældighedens arrangement. Kalejdoskopets mønster er skønhed, der fryder og glæder – har 'patos' for at bruge Aristoteles begreb, eller 'æstetisk kommunikation' for at sige det med afhandlingens sprog.

Nogle vil hævde, at vi konstruerer vor verden og os selv. Jeg foretrækker at sige, at vi skaber billeder i verden. Som filosofen har sagt, bliver den, der skaber sig selv, let skabagtig. Vi skaber hele tiden fortællinger og 'fore-stillinger', og vi er skabt af billeder og fortællinger. Historie er ét af de billeder, vi kan skabe og som vi er skabt af.

Min afhandling – eller historie om elevernes liv med fortidsspor og tegn – er et ud af mange billeder, der kan skabes, men jeg vil forsøge at redegøre for de iagttagelsesvinkler (teorier), jeg lægger på de glasstumper i det kalejdoskopiske mønster, som min empiri kan give. Jeg fortæller en mulig historie om, hvordan unge gymnasieelever fortæller tiden og reflekterer fortidstolkninger i nutidens kalejdoskopiske iagttagelsesformer. Og skønt man ikke altid bør have licentiaten hos Poul Martin Møller som ideal, så er der dog den sandhed i karikaturen, at detaljen er nødvendig for syntesen.

I Problemformulering og relevans

Inspiration og andres arbejder

EN TILFÆLDIGHED gjorde, at jeg i 1997 var en af de historielærere, som Marianne Poulsen kontaktede for at spørge, om jeg og en af mine gymnasieklasser i historie var villig til at deltage som informanter og interviewpersoner i forbindelse med hendes Ph.D.-projekt om elevens historiebevidstheder, der var led i et stort projekt om historieformidling på Danmarks Lærerhøjskole.¹ Målet for projektet om humanistisk historieformidling var at fremlægge ny og nyeste forskning om historieformidling, historiebrug og historiedidaktik i Danmark. Som hovedmand bag projektet stod historikeren Bernard Eric Jensen, som længe havde arbejdet med historieformidling og historiedidaktik inspireret af samme type forskning specielt i Tyskland, men også her i landet. Bernard Eric Jensen talte om, at historiefaget såvel i folkeskole og som i gymnasium befandt sig i et paradigmeskift. Begrebet historiebevidsthed er, mener Bernard Eric Jensen det centrale og på mange punkter omkalfatrende begreb for undervisningen i folkeskole og gymnasium.²

Historiebevidsthed eller med det tyske ord 'Geschichtsbewusstsein' indebærer overordnet betragtet, at historie altid er en nutids brug af fortidens spor med henblik på fremtid. Elevernes livsverden og dermed førstepersonsperspektivet er afgørende for menneskers interesse for fortidstolkninger.³ Historiebevidsthedsbegrebet er opstået tæt forbundet med historiedidaktik. Den tyske didaktiske forskning var i udgangssituationen optaget af, hvordan det historiske videnskabsfag kunne knyttes til skolens undervisningsfag. I Danmark blev historiebevidsthedsbegrebet også i høj grad knyttet til interessen for elevernes 'hverdagshistoriebevidsthed' og deres identitetsskabelse.⁴ Sven Sødring Jensen fra Danmarks Lærerhøjskole havde i slutningen af 1970'erne fremsat nye og provokerende tanker om historieundervisningen i folkeskolen.⁵ Den forskningstradition har forbindelse med det felt, der i den angelsaksiske verden går under betegnelsen Public History.⁶

Da Marianne Poulsen indledte sine undersøgelser hos mig og i min klasse, havde jeg en tid forud ganske uteoretisk forsøgt at indarbejde nogle af det nye paradigmes tanker i min undervisning i gymnasiet.⁷ Gennem kontakten med Marianne Poulsen blev jeg opmærksom på det store og nyere teorikompleks, som var forbundet med historiebevidsthedstanker. Den daværende fagkonsulent i historie for gymnasiet Henrik Skovgaard Nielsen var inspireret af Bernard Eric Jensens og Marianne Poulsens tanker og skrev i *Noter*, gymnasiehistorielærernes fagblad, en artikel, der førte det nye historiebevidsthedsbegreb helt frem på scenen i den gymnasiale historiedebat.⁸ I fagbilaget for

¹ Humanistisk historieformidling i komparativ belysning blev sat i gang i 1995 og afsluttet i 1999. Projektet bestod af 12 bind, hvoraf Poulsen (1999) er bind 10

² B.E. Jensen (2001)

³ B.E. Jensen (2004a) s.89

⁴ Lund (2004) s.101f

⁵ Poulsen (1999) s.39 f.

⁶ B.E. Jensen (2000) s.212ff

⁷ Bitsch (1997)

⁸ H.S. Nielsen (1995) s.15

historie fra 1999 blev begrebet historisk bevidsthed efterfølgende indsat som overordnet begreb for historieundervisningen i gymnasiet.⁹

Historiedidaktik og historiebevidsthed var/er et forskningsområde præget af stor opmærksomhed og tyngde i Tyskland, hvilket blandt andet gav sig konkret udtryk i værket: ”Handbuch der Geschichtsdidaktik” (første udgave fra 1979)¹⁰. Begrundelse lå blandt andet i den historiske selvransagelse, der var nødvendigt efter nazistirets fald. I Danmark foregik processen med at få ikke mindst gymnasielærerne med på de nye tanker noget langsomt.¹¹ Men Marianne Poulsens afhandling fra 1999 blev i 2000 af Henrik Skovgaard Nielsen omtalt som en pionerindsats,¹² og så sent som i 2003 af Bernard Eric Jensen set som (den første?) dybdeundersøgelse af elevers historiebevidsthed.¹³ Marianne Poulsen blev ikke mindst anerkendt for sin brug af kvalitative interviewmetoder, der stod i modsætning til den store europæiske survey-undersøgelse af unge mennesker historiske viden, som Bodo von Borries og Magne Angvik afsluttede i 1997.¹⁴

I årene efter Marianne Poulsens arbejde kunne man notere, at flere efterspurgt undersøgelser, der fulgte Marianne Poulsens pionerværk op. Således skrev Skovgaard Nielsen i 2000: ”Marianne Poulsens arbejde [er] kun(er) en begyndelse, og (at) der er et meget stort behov for, at hun selv og andre går videre ad den vej”.¹⁵ Dette vil blive uddybet nærmere i afsnittet om forskningsmæssige deficit i kapitel III. Som personlig inspirationskilde for nærværende projekt er Marianne Poulsen, Bernard Eric Jensen og Henrik Skovgaard Nielsen således af afgørende betydning. Det var også gennem de personer, at jeg blev opmærksom på, at den historiedidaktiske forskning i Norden havde et levende netværk og en udbygget didaktisk tradition, som det er nødvendigt at trække på, da historiedidaktik trods alt nationalt set er et lille fagområde.¹⁶ Siden 1982 har der hvert tredje år været holdt nordiske historiedidaktikkonferencer.

En tredje afgørende baggrund for min forskning var det forhold, at der på Syddansk Universitet i 1999 var oprettet et nyt institut: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG), hvor instituttets leder, professor Finn Hauberg Mortensen og lektor, dr. phil. Harry Haue indså betydningen af en videre forskning på det historiedidaktiske felt på empirisk grundlag og derfor foranledigede mit stipendiat i august 2002.

Emnet for mit arbejde havde oprindeligt titlen: Danske gymnasieelevers historiebevidstheder som baggrund for gymnasieskolens historieundervisning. Dette blev ændret til: *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv*. Forskellen mellem de to titler markerer ændring i fokus og dermed i den centrale problemformulering. Det didaktiske perspektiv er knyttet tættere på selve undersøgelsen, og tid og fortælling er vigtige omdrejningspunkter.

⁹ Fagbilaget: Historie med samfundskundskab Paragraf 1 om fagets identitet og formål: “[...]tolker omverden i en stadig vekselvirkning mellem nutidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsorientering”.

¹⁰ Bermann m.fl. 5. Auflage(1997)

¹¹ Lund (2004) s.103

¹² H.S. Nielsen (2000) s.65

¹³ B.E. Jensen (2003a) s.86

¹⁴ *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. M.Angvik og V.O. Nielsen (1999): *Ungdom og historie i Danmark*

¹⁵ H.S. Nielsen (2000) s.66

¹⁶ Konferenceskiftserien er: *Historiedidaktik i Norden*. Den seneste udgivelse er Ahonen m.fl.(red.) (2004): *Hvor går historiedidaktikken?*

Uddybning af forskningsspørgsmålene og relevans

Forskningsspørgsmålene lyder:

Hvad karakteriserer danske gymnasieelevers brug af og refleksion over fortidsrepræsentationer?

- Hvilken betydning har individuel og kollektiv erindring for elevers personlige liv og orienteringer?
- Hvilken betydning har historie og fortidsopfattelser for elevers liv i fællesskaber?
- Hvordan kan elevernes historiebevidstheder udnyttes didaktisk i gymnasiets historieundervisning?

Det er ofte hørt, ikke mindst i den ældre generation, at nutidens unge er historieløse. En lektor ved Aarhus Universitet søgte at vise dette gennem en historisk paratvidensundersøgelse af nye førsteårsstuderende på statskundskab i efteråret 2004.¹⁷ Amerikanerne Roy Rosenzweig og David Thelen har omvendt vist, at næsten alle amerikanere i det mindste er interesserede i deres families historie.¹⁸ Som den finske historiker Sirkka Ahonen fremfører: ”Allmänheten är av naturen historisk inställd”.¹⁹ Ifølge Rosenzweig og Thelen viser diskrepansen sig deri, at ‘den store historie’ ofte i skolen opleves som kedsommelig og uden incitament til nøjere fordybelse.²⁰ Mit spørgsmål er, om det samme billede kan ses hos danske gymnasieelever. Det er det overordnede spørgsmål i min afhandling og er formuleret således: Hvad karakteriserer danske gymnasieelevers brug af og refleksion over fortidsrepræsentationer?

Min undersøgelse er karakteriseret ved en dobbeltbevægelse. Dels er det en nutidsundersøgelse af historiekultur, historiebrug, historieskabelse og historiebevidstheder hos unge, og dels er det en teoribaseret operationalisering af de fundne resultater i forhold til gymnasiets historieundervisning. Et argument for den sammenstilling har jeg blandt andet hentet hos den norske historiedidaktiker Ola Svein Stugu, der skriver:

”Spørsmålet om historieundervisninga i skolen kan ikkje sjåast isolert frå spørsmålet om den rolla historisk kunnskap og tenkemåte spelar i kulturen som heilskap, og eit av dei viktigaste utviklingstrekkka i den nyare historiedidaktikken er at nettopp dette spørsmålet har fått ein stadig meir sental plass i forskinga.”²¹

Det første underspørgsmål understreger vigtigheden af at undersøge sammenhængen mellem fortidstolkninger og den identitet og de orienteringspotentialer, man har som enkeltindivid. Erindring og hukommelse medbringer man som tavs og erkendt viden, som virker ind på livsforståelse, orienteringer og handlingspotentialer. Værdier og livsforståelser er historisk betingede, men ikke nødvendigvis og kun skabt af skolens historieundervisning.

Men hvordan ser billedet ud hos unge gymnasieelever? Hvordan og hvorfra kommer deres værdier og orienteringer som historiske unge mennesker?

Det andet underspørgsmål lægger vægt på historiebevidsthed som baggrund for den kollektive ansvarlighed og handlingskompetencer i alle former for fællesskaber. De to

¹⁷ Gorm Harstes undersøgelse omtalt i Politiken d. 18. august 2004: ”Unge dumper i historisk viden”. 1. sektion s.1.

¹⁸ Rosenzweig og Thelen (1998) s.12, s.30 o.a.s

¹⁹ Rosenzweig og Thelen (1998) s.12-13 o.a.s

²⁰ M. Poulsen (1999) s.23

²¹ Stugu (2000) s.5

underspørgsmål medtænker tidsbegrebet. Historiekompetencer er fortidstolkninger set i en eller anden form for tidstænkning. For igen at citere Stugu:

”Eit historiemedvit inneber ei meir eller mindre klart utforma forestilling om korleis individ og kulturar inngår i historiske forløp som ikkje er avslutta, og som ein sjølv er ein del av. I eit historiemedvit inngår såleis både bestemte forestillar om fortida, forståingar af samtida og forventningar om framtida”.²²

Ved skoleårets start i august 2005 træder den nye gymnasiereform i kraft. De overordnede mål, den overordnede struktur og de enkelte fag ændres gennemgribende. Almendannelse og almen studieforbereelse bliver vægtige elementer i uddannelsen. I det senpostmoderne informations- og videnssamfund er det en tilgrundliggende antagelse, at viden og kvalifikationer skal være anvendelig i nutidens samfund og for den enkelte, nu og i fremtiden. Historiefaget skal kunne indskrives i denne formel og seriøst kunne vise sine videns- og kompetencekvaliteter i forhold til disse forestillinger. Hvilken betydning den individuelle og kollektive hukommelse og erindring har for den proces, ligger i forskningsspørgsmålets andet underspørgsmål.

Den tidligere fagkonsulent i historie Henrik Skovgaard Nielsen udtrykker det således, at historiefagets indhold, emner og metoder skal forekomme relevante.²³ Men relevanser ændrer sig. Historikeren Peter Lee har vist, at det kan ske selv inden for ganske få årtier. Lee påpeger, hvordan synet på atomkraft kan skifte således, at en historisk beskrivelse af denne fra 1950'erne ville forekomme næsten usand bare nogle årtier senere.²⁴ 'Relevans' vil ganske sikkert også være forskellig for centrale myndigheder, fagkonsulenten, historielærerne og eleverne. Karakteriseres et forhold omvendt som irrelevant, udelukkes det af meningsfulde diskurser.

Spørgsmålet er derfor, hvem der har ejendomsretten til historiefagets relevanskriterier.

Hvordan kan dialogen mellem historiefagets fortidsrepræsentationer og almindelige mennesker brug af fortidsrepræsentationer foregå? Som debatter i medierne (2002-2005) har vist, har dette problemfelt ført til megen uenighed både blandt historielærere og i offentligheden.

Det sidste underspørgsmål lyder: 'Hvordan kan elevernes historiebevidstheder udnyttes didaktisk i gymnasiets historieundervisning?' Det drejer sig om, hvordan man kan operationalisere de fundne empiriske resultater, og hvordan kvalificering af de unges historiebevidsthed kan foregå i skolen. Empirisk viden om elevernes medbragte historie eller 'elevkompetencerne' er nødvendig for teoretisk at kunne mene noget om den problemstilling.

Det er min tese, at elever ikke kan undvære gymnasiets historieundervisning, hvis deres historiebevidsthed skal kvalificeres. Mange pædagogiske teorier understreger, hvordan elevens kulturelle og sociale bagage påvirker deres læringspotentialer. Men som Stugu skriver, ligger det store problem i, hvordan den indsigt teoretisk og praktisk lader sig omsætte i undervisningen.²⁵

De to første underspørgsmål i min problemstilling er metamål for historieundervisningen i gymnasiet, men metamålet må forholdes til den konkrete undervisningssituation. Det er i skolehverdagen, at didaktikken skal fungere.

²² Stugu (2000) s.5

²³ H.S. Nielsen (2000) s.56 ff. Nielsen 2005 s.35

²⁴ Lee (2002) s.10

²⁵ Stugu (2000) s.9

At finde de bevidste eller ubevidste historiekulturelle baggrunde i elevernes historiebevidsthed og historiebrug, kan således åbne for en refleksivitet både hos de unge og hos fagets udøvere, men samtidig også bidrage til, at man vover at stille forskellige historiebrug op mod hinanden i dialoge forhold. I det dialoge eller dialektiske spil, kan der skabes nye indsigter for alle parter. Fortidsopfattelser i alle former og facetter må medtænkes i det gymnasiale historiefag, for så vidt at historiekulturer i alle former er identitetsdannende og dermed handlingsbaggrund for fællesskabets individer. Men hvordan og i hvilken grad er et spørgsmål, der bliver et væsentligt omdrejningspunkt i afhandlingen.

Empiriske, teoretiske og didaktiske mål

Projektets empiriske mål er gennem kvalitative empiriske undersøgelser at fremlægge et mønster for, hvordan unge i 1. og 2. g lever med fortidens repræsentationer i deres almindelige liv som enkeltpersoner og del af fællesskaber. Fortiden repræsenteres altid gennem medium og form.²⁶ Det kan være historievitenskaber, historieskrivning, erindringer, myter, symboler, artefakter, tale og historiefortællinger. Mønsteret skal vise noget om, hvordan erindring og hukommelse om det fortidige indgår og bruges som tankefigurer og handlemønstre, der kan give mening og værdier. Denne viden opfattes ofte som indiskutable næsten naturlige grundlæggende antagelser. Fællesskaberne kan være det store officielle eller lokale og private fællesskaber. Det er forbindelsen mellem den kollektive hukommelse og den personlige biografisk betingede tolkninger af det fortidige, der vil komme til at stå centralt i undersøgelsen. Udgangspunkter er det, som Bernard Eric Jensen har dokumenteret, at menneskers – også tavse – historiebevidsthed er dannet mange steder i tilværelsen – ikke mindst uden for skolen.²⁷ Hensigten er altså at afdække det, som man med inspiration fra Bourdieu kan man kalde for elevernes kulturelle historiehæbning og kapital.

Undersøgelsen lægger sig således i forlængelse af Marianne Poulsens omtalte afhandling, men i modsætning til Poulsen er kun gymnasieunge forskningsemne i mit projekt.

For forskerens blik er der både tale om at undersøge relation og mening mellem eleven og noget foreliggende, konkret eller udtalt, men også at undersøge repræsentationen i sig selv for få indblik i, hvilke repræsentationer, der overhovedet betyder noget. Eleven opfatter ikke nødvendigvis repræsentationen som repræsentation, men som en del af virkelighed. Dermed bliver repræsentationen til tider sat uden for refleksion.

Nogle af de begreber, som historiedidaktikere anvender, er: Kulturary, erindringspolitik, erindringsfællesskaber, forventningshorisont, historieformidling, historiebrug, historieskabelse, fortidsrepræsentationer, historiekultur og flere andre. Jeg har aldrig som historielærer hørt elever bruge de ord. Heller ikke ordet historiebevidsthed vil en elev normalt finde på at bruge. Elevernes historiebevidsthed defineres altså 'kun' af teoretikerne som historiebevidsthed. Forskeren vil og må forsøge at gennemskue elevernes subjektivisering af de abstrakte begreber. Det vil også være et empirisk mål med undersøgelse.

Der er tre begreber, jeg må omtale kort her i indledningen, da de er vigtige for forståelsen af forskningsspørgsmålet. De vil senere blive mere grundigt behandlet. Det er begreberne historiebevidsthed, historiekultur og fortidsrepræsentationer. Historiebevidsthed defineres ultrakort som "at fortolke fortiden, forstå nutiden og gøre sig forestillinger om fremtiden, og at forstå sig selv som et historieskabt og historieskabende individ".²⁸

²⁶ Se senere for afklaring af disse begreber.

²⁷ B.E. Jensen (2003a) s.88. Stugu (2000) s.9

²⁸ B.E. Jensen (2003a) s.58-59: "(...) fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidstolkning, og fremtiden er til stede som et sæt forventninger". I Jensen (2004c) s.48 med henvisning til Reinhardt Koselleck.

Der er tale om at bruge fortidstolkninger som orientering og handlebaggrund i tid. Historiekultur vil jeg foreløbig definere som den kollektive og private viden, hukommelse, fortællinger og de artefakter, som giver relationer, refleksioner og handlebaggrund i både tid og rum.²⁹ Historiebevidsthed og historiekultur kan nok analytisk adskilles, men for mennesker er de ofte selvfølgelighedsbetingelser og den meningshorisont, som sætter spilleregler for handlingsmønstre, kommunikation og muligheder i livet.

Begrebet 'fortidsrepræsentationer' har jeg valgt, fordi de kan rumme både begrebet historiebevidsthed og historiekultur. En 'repræsentation' af fortiden markerer, at det er fortidens spor eller fortællingerne om denne fortid, man forholder sig til og som tillægges en betydning og mening, og den betydning har ikke nødvendigvis noget med den forsvundne fortids mening at gøre.³⁰ En repræsentation står i stedet for noget og er ikke dette 'noget' i sig selv, men det er omvendt repræsentationen, der virker i en nutid mod en fremtid. En fortidsrepræsentation er således andet og mere end et historisk fænomen, et historisk spor, kilder eller artefakter. Liv med fortidsrepræsentationer er en subjektivisering af noget, der set ud fra forskningen må genstandsgøres.

Indledningsvis har jeg hermed lagt op til problemstillinger, begrebsafklaringer, teoripositioner og metodiske tilgange, der efterspørger en grundigere omtale. Dette vil ske i de efterfølgende afsnit.

Det didaktisk teoretiske mål er at demonstrere, hvorvidt det kan lade sig gøre at forbinde 'hverdagslivets' historier med undervisning på det gymnasiale plan, men også om det overhovedet skal finde sted og i så fald i hvilken grad. Megen historiedidaktik er ganske teoretisk, hvad der skyldes, at didaktik i udgangspunktet adskiller sig fra undervisningsmetodik netop gennem sin metateoretiske og videnskabsteoretiske angrebsvinkel.

Min hypotese er her, at undersøgelser af elevernes omgang og liv med fortidsrepræsentationer – det vil også sige deres kommunikation om disse forhold – kan bruges til at fremanalysere elementer, der knytter an til en del eksisterende historisk didaktisk teoridannelse, eller som kan lægge grundsten til nye didaktiske teoridannelser.

Didaktik er afhængig af læringsteorier, der formulerer basisbetingelserne for læring i historie. Afhandlingen vil komme ind på det forhold. Spørgsmålet er, om det er muligt gennem en metodisk bearbejdning at omsætte elevernes fortælling om deres liv med fortidsrepræsentationer, ikke blot til en afhandlings videnskabelige sprog, men også til udgangspunkter for teoretisk funderede og praktisk didaktiske tilgange til gymnasiets historieundervisning.

Jeg vil betjene mig af nogle overordnede søgeord, der som en slags rummeligt grundstillads kan opfange både undersøgelsens og det didaktiske perspektivs teorikompleks. Det drejer sig om begreberne: Relation, refleksion og reaktion (orientering). Begreberne vil senere blive begrebsafklaret og behandlet analytisk. Relation, refleksion og reaktion er mønstre både i historiebevidsthed og i historiekulturer. De tre begreber har tid med som både bevidsthedsform og som materialiseret tid. Bernard Eric Jensen bruger udtrykket "at leve med tid".³¹ Min afhandling kalder jeg 'At fortælle tid'.

Min tese er, at det kun er gennem kommunikation og elevernes fortælling om deres liv og artefakter, at jeg kan iagttage den tid, som de unge lever med både i deres bevidsthed og i deres kultur.

²⁹ Ahonen (2004) s.63: "Historiekultur består af kollektivt antagna representationer av det forgångna".

³⁰ Simonsen (2003) s.186. Ahonen (2004) s.63

³¹ Jensen (2004c) s.48

Det afgørende spørgsmål bliver, hvorledes man som forsker kan iagttage og fremskaffe empiri og data, der kan belyse forskningsemnet. Elevernes bevidsthed er i princippet utilgængelig for forskning. Min tese er imidlertid, at elevernes materielle kultur afspejler sig i bevidsthed, tanker, tale og refleksion på den ene side, og på den anden side materialiseres fortællinger, sproglige udsagn og kommunikation i det konkrete så som genstande, steder og handlinger. Sproglige udtryk og artefakter ses som gensidigt afhængige tegn og koder, der ved hjælp af mine søgeord kan tolkes og tydes. Dette udgangspunkt kan opstille som en form for almen tese.

Almen tese

Mennesker iagttager i perspektiver:

- De ser ud fra sig selv som centrum. (synoptisk og synkront perspektiv)
- De ser mod andre og omverden i perspektivets vinkel (antaoptisk og synkront perspektiv)
- De ser frem og tilbage i tid (metaoptisk og diakront)
- Mennesker ser indad mod et hemmeligt rum i det indre – som diffus eller meningsfyldt erindring

Mennesker re-agerer – svarer ‘an’ på det, de iagttager

- An-svaret kommer fra noget – viden, indsigt, forforståelser (refleksion)
- An-svaret er indfoldet i noget – i tid, kultur og værdier som omverden (orientering)
- An-svaret skaber noget – ny sammenhæng – nyt mønster – ny tolkning og mening (reaktion)
- An-svaret er for noget og nogen – for én selv, for fællesskab og omgivelser (mening)

Mennesker kommunikerer iagttagelse og reaktion udfoldet og indfoldet i tid

- Gennem tanker
- Gennem sprog og tekster
- Gennem symboler og artefakter
- Gennem fortællinger
- Gennem handlinger

Teoretisk og metodisk vil projektet benytte teorier hentet fra forskellige videnskabsdiscipliner. Overordnet er der tale om et historisk vinklet kulturstudium, der knytter an til kultursociologi, erkendelsesteorier, kommunikationsteorier, kulturforskning og det historiedidaktiske felt. Den kulturhistoriske, sproglige og narrative vending er medtænkt både i undersøgelse, fremstilling, konklusion og didaktiskperspektiv. Didaktikeren er en polyhistor, og det støtter mit argument for, at det er nødvendigt med flere fagdiscipliner som hjælpere i forskningsarbejdet.

Den historieopfattelse, som ligger bag mit projekt, er inspireret af historisk antropologi og mikrohistoriske tilgange. Det drejer sig om at ”forstå, hvorfor folk ikke kun handler på baggrund af rationelle økonomiske overvejelser, men i nok så høj grad ud fra de kulturelle rammer, som de lever i.”³² Det er væsentligt for afhandlingens tilgang til tolkningerne. Menneskers relationer, refleksioner og orienteringer kan ikke adskilles fra den nutid og det sted, mennesker befinder sig. Derfor må også nyere teoridannelse angående samfundets genbeskrivelser indgå i teorigrundlaget. Det polycentriske samfund har ikke

længere et magtcentrum, hvorfra værdier sættes, handlinger defineres og fortiden tolkes.³³

Verden har forandret sig fundamentalt inden for de sidste 10 år. Den er blevet ontologisk usikker og multikulturel på tværs af traditionelle kulturgrænser. Den ændrede videns- og kommunikationskultur har på afgørende vis påvirket mange delkulturers værdisætninger, sprogspil og virkelighedsopfattelser. Disse forhold har afgørende indflydelse på historiebevidsthed og historiekulturerne og må derfor også have det på forskning og didaktiske tanker.

Fagbilaget for historieundervisningen i gymnasiet fra 1999 pointerede i sin formålsparagraf vigtigheden af, at historiefaget kvalificerede elevernes historiebevidsthed. Læreplanforslaget til gymnasieformen 2005 skriver blandt andet under fagets identitet:

”Centralt i faget er tolkningen af de spor, den historiske proces har efterladt sig, og hvorledes tolkninger af historien bliver brugt”.

Og senere under Formål:

”Faget udvikler elevernes historiske viden, bevidsthed og identitet, samt stimulerer deres interesse for og evnen til at stille spørgsmål til fortiden for at nå forståelse af den komplekse verden de lever i. Faget giver redskaber til at vurdere forskelligartet historisk materiale og sætter eleverne i stand til at bearbejde og strukturere de mange former for historieformidling og historiebrug, som de stifter bekendtskab med i og uden for skolen”. Gennem arbejdet med det historiske stof opøves elevernes kritisk-analytiske og kreative evner.³⁴

Historiefaget befinder sig midt i det polykulturelle, hyperkomplekse og kontingente senpostmoderne samfund. Det er del af nutiden og må tage det vilkår på sig.

Historiefaget i gymnasiet har en række konkrete faglige mål. Overordnet kan man anskue disse som historiske kompetencemål. Men hvordan undervisningen metodisk, teoretisk og praktisk kan medtænke viden om elevernes historiske forforståelser og kompetencer, er det historiedidaktikken, der skal give et svar på.

Det er allerede nu fremgået, at der i min afhandling er mange begreber og teorier i spil. I kapital III og IV vil jeg foretage begrebsafklaringer og gøre nøjere rede for nødvendigheden af de forskellige teoridannelser i forhold til forskningstemaet.

Bernard Eric Jensen efterlyser en fagdidaktik med baggrund i historiebevidsthedsbegrebet. Han understreger, at det indtil dato ikke er sket (2004). Han skriver, at det blandt andet skyldes at:

”ingen af de etablerede fagvidenskaber har haft historiebevidsthedens dannelse og omdannelse, dens former og brugsfunktioner som deres forskningsfelt. Videnskabsfaget ‘historie’ kommer ikke på tale, da faghistorikere aldrig har søgt på at udvikle teorier om, hvordan historiebevidsthed dannes og omdannes, og de har heller ikke lavet empiriske undersøgelser af, hvordan og til hvad historiebevidsthed bruges”.³⁵

Dette lægger op til indholdet i afhandlingens perspektiverende didaktiske konklusion 2.

33 Qvortrup (2001) flere steder.

34 Læreplan for historie Stx. December 2004.

35 Jensen (2004b) s.65

II Afhandlingens opbygning

Argumentation for opbygningen

Den systematik, som min afhandling er bygget op omkring, er tilsyneladende ganske klassisk og traditionel – problem, teser, begrebsafklaring, teori, metode, empiri og perspektiv. Men afhandlingens systematiske opbygning kan anskues som en form for efterrationalisering – i realiteten har forskningsprocessen været langt mere heuristisk – en lang opdagelsesrejse, hvor et spørgsmål har givet svar, der igen har betydet, at metode og kurs konstant måtte korrigeres i arbejdsprocessen.

Kvalitativ forskning, der er rettet mod en anvendelighedsfunktion (didaktikken) og som har et komplekst forskningsområde og en kompleks teoridannelse må hente argumentation for sin kvalitet i redegørelsen for forskningsprocessens gennemskuelighed. Videnskabeligheden ligger, siger Dahler-Larsen, i undersøgelsens måde at skride frem på.³⁶ Det er den håndværksmæssige validitet, der er det centrale. Afhandlingen skal ekspliciterer noget, som er implicit hos de undersøgte.³⁷ Mit arbejde har langt hen ad vejen lagt sig i forlængelse af den kontinentale - tyske videnskabstradition, hvor erkendelsen er sket undervejs, og hvor den ikke-lineære tænkemåde i løbet af processen har krævet et stort arbejde med systematik i skriveprocessen.³⁸ På den anden side har undersøgelsen fra begyndelsen haft problemet som udgangspunkt. På den vis lægger jeg mig i forlængelse af den angelsaksiske videnskabstradition. Forskningsspørgsmålet er, som det er fremgået, komplekst og sammensat. Jeg må derfor i afhandlingen argumentere for det epistemologiske og erkendelsesteoretiske ståsted, det videnskabelige paradigme og forholdet mellem de teorier og de empiriformer, jeg benytter, men samtidig gøre opmærksom på, at forskerens bevidsthed, som Dahler-Larsen skriver det, er aktiv medvirkende i vidensproduktion.³⁹ Disse forforståelser er nødvendige for at se bagved afhandlingens tilsyneladende enkelthed.

Oversigt over afhandlingen

Kapitel I. Uddybning af problemformulering og relevans. Her blev forskningsspørgsmålet og afhandlingens teoretiske og didaktiske mål behandlet set i forhold til forskellige inspirationskilder og relevanskriterier. Forbindelsen til eksisterende teoridannelser og forskningstradition blev kort antydnet. Den aktuelle situation for historiefaget i forhold til gymnasireformen blev berørt. Jeg gjorde opmærksom på, hvordan afhandlingens problemstilling var et efterlyst forskningsemne og fremlagde nogle faglige og almene teser, der var udgangspunkt for min søgen.

Kapitel III. Begrebsafklaring, forskningsoversigt og deficit. I dette kapitel vil forholdet mellem fortidsrepræsentationer, historiebevidsthed og historiekultur blive diskuteret og stillet over for skolens, videnskabens og hverdagens historie. Endelig vil kapitlet se på forskningens status på området og give flere eksempler på, at mit arbejde har været efterspurgt.

Kapitel IV. Teorianalyser og epistemologisk grundlag. Kapitlet omhandler afhandlingens epistemologiske og teoretiske grundlag. Afhandlingens teoribaggrund er baseret på

³⁶ Dahler-Larsen (2003) s.79

³⁷ Dahler-Larsen (2003) s.77

³⁸ Rienecker og Jørgensen (2002) s.68

³⁹ Dahler-Larsen (2003) s.28, s.84 o.a.s

kultursociologiske teorier, herunder hverdagssociologi, narrative teorier, kulturteorier, kommunikationsteorier, nyere samfundsteorier, mikrohistoriske teorier og ikke mindst det erkendelsesteoretiske grundlag for selve det afgørende begreb, nemlig historiebevidsthed. Centralt for det teoretiske grundlag ligger begreber hentet fra æstetisk kommunikationsteori og den narrative, kulturelle og sproglige vending. Begrebet 'poiesis' eller skabelse er vigtigt omdrejningspunkt for afhandlingen.

Kapitel V. Empiri og data. Empiriens sammensætning og empirisamlingsmetoderne bliver gennemgået. Der er tale om at argumentere for at benytte et komplementaritetsprincip. Primærempirien består af kvalitative interviews i fire besøgsrunder på tre skoler, hvor 2-3 elevgrupper bliver interviewet hvert sted. Hvert besøg/interviewrunde har sit tema, som søger at afdække specifikke aspekter af elevernes historiebevidsthed og historiekultur. Der er tale om løst strukturerede samtaleinterview. I et af interviewene indgår et spørgeskema som baggrund for samtalen, og i to andre interviews indgår genstande og elevernes historiske ugedagbøger. Baggrundsempirien er interview med lærere, en rektor og spørgeskemaer til hele klassen.

Kapitel VI. Teoretisk og praktisk empiritolkning. Dette kapitel fremlægger det teoretiske grundlag for empiritolkning. Denne er en mediering af teoribaseret og 'grounded' tolkning. Der er tale om historisk og hermeneutisk tydning og fortolkning mere end om afkodning. Historiedidaktikeren Jörn Rüsens typologier bliver inddraget som referencebaggrund i empiritolkningen.

Tolkningen tager udgangspunkt i to grupper af søgeord. De definitive er: Relation, refleksion og reaktion (orientering), og de sensitiviserende: synoptik, antaoptik og meta/polyoptik. De definitive er hjælpemiddel til at lede i det komplekse empiriske materiale efter mønstre og 'strukturer'. De sensitiviserende begreber er informantrelaterede og hjælper med at finde elevernes meningsrelationer i forhold til deres liv med fortidsrepræsentationer. Begge søgeordsgrupper forholder sig til tidsbegrebet som det allestedsnærværende perspektiviske pejlepunkt for opmærksomheden både hos mig og eleverne.

Tydning og tolkning af det empiriske materiale foregår ud fra to 'analysestrategier': Den første resulterer i mønstre og typologier som svar på forskningsspørgsmålet. Den anden analysestrategi behandler det empiriske materiale som en række 'cases': 12 elevs fortællinger bliver tolket som narrativer.

I afsnittet redegør jeg for den 'grundtolkningsmanual', som jeg lavede som arbejdsredskab for empiritolkningen, og som var et støtteredskab i mine empiritolkninger.

Kapitel VII. Empiritolkning 1. Dette afsnit er det første af de to store empiritolkningsafsnit. Empirien behandles ud fra analysestrategi 1. De fire besøgsrunder på skolerne tolkes hver for sig og komparativt. Første besøg var elevsamtaler om hverdagens historiske begreber og vigtige historiske begivenheder og personer med udgangspunkt i et udleveret skema. Andet besøg var interviewsamtaler om elevernes egne og fællesskabernes historie. Tredje besøg var interviewsamtaler om erindringsgenstande, erindringssteder og erindringsmiljøer. Fjerde besøg var interviewsamtaler om elevernes historiske ugedagbøger. Der laves delkonklusion for hvert af de fire besøg med didaktiske perspektiver.

Kapitel IIX. Empiritolkning 2. Heri fremlægges tolv elevfortællinger som 'cases', og de bliver tydet ud fra afhandlingens teorier med de to grupper af søgeord som hjælpeværktøjer.

Hver tolkning forholder sig til forskningsspørgsmålet og munder ud i de didaktiske problemstillinger, som den enkelte fortælling lægger op til.

Kapitel IX. Kategorier i elevfortællingerne. En oversigt. I kapitlet konkluderes angående elevfortællingerne i forhold til forskningsspørgsmålet og dets to første underspørgsmål. Analyseresultater angående narrativer betydning for kvalificering af historiebevidstheden bliver overført til den endelige konklusion.

Kapitel X. Konkluderende sammenfatning 1: Mønstre, det narrative og typologier. Heri sammenfatter jeg resultaterne af tolkningerne i de to store empirikapitler. Kapitlet er opdelt i tre hovedafsnit. Afsnit A er mønstre med baggrund i analysestrategi 1, afsnit B er konklusion på analysestrategi 2 om narrativer, og afsnit C er konklusion som typologisering af elevernes historiebevidstheder opstillet i skemaform. Resultaterne vil blive holdt op mod de faglige og almene teser.

Kapitel XI. Konkluderende sammenfatning 2: Forskningsresultaterne omsat til teoretisk og praktisk historiedidaktik. I dette kapitel operationaliserer jeg de empiriske resultater fra konklusion 1. Der er tale om forsøg på teorigenerering af en æstetisk læringstilgang og et bud på historiedidaktisk definition med baggrund i empiriens resultater. Det drejer sig om vidensproduktion som modus 2. Afhandlingens teorigrundlag er også det didaktiskes teorigrundlag. En væsentlig pointe er, hvordan faglighed og didaktik forholder sig til hinanden teoretisk og i den praktiske undervisning.

III Begrebsafklaring, forskningsoversigt og deficit

I de indledende kapitler har jeg anvendt begreber og termer, som kræver en nøjere afklaring. I dette afsnit vil jeg primært afklare de begreber, som indgår implicit eller eksplicit i forskningsspørgsmålet. Det drejer sig først og fremmest om begreberne historierepræsentation, historie, historiekultur og historiebevidsthed.⁴⁰ Derefter diskuterer jeg min afhandlings placering i forhold til forskningens status for at ende med nogle af de deficit, jeg er stødt på. Der er tæt sammenhæng mellem dette kapitel og det efterfølgende kapitel, der omhandler teorigrundlaget.

Begrebsafklaring

En repræsentation står for noget andet end sig selv, men som historikeren Dorthe G. Simonsen siger:

”[...]repræsentationer afhænger af et brud, en forskel eller en afstand mellem repræsentation og de repræsenterede – samtidig med, at en repræsentation ikke fungerer uden en henvisning til de repræsenterede”.⁴¹

Simonsen redegør videre for, hvorledes en historisk repræsentation er både referentiell, performativ, stedfortrædende og eksemplarisk.⁴² En historisk repræsentation fungerer som tegnkommunikation, og dets betydning kan kun erkendes gennem dets brug. I denne brug sker der både hos afsender og modtager en kodning og afkodning, der gør, at tegnet – altså fortidsrepræsentationen – bliver forstået og tydet. Skønt Simonsen primært koncentrerer sig om skriftlige historiske tekster, har jeg fundet det muligt at overføre hendes tanker til alle former for diskurser om og brug af det fortidige i en nutid. Fortidsrepræsentationer er i denne afhandling både opfattet som det konkrete spor og den måde, sporet omformes til kommunikation om erindringssporet. Dermed indfanger begrebet det afgørende ved min empiriske undersøgelse, at det er via sam-talen, at jeg får indsigt i elevernes historierefleksion og fortidsbrug. Fortidsrepræsentation bliver dermed for mig et overbegreb, som sammenkobler historiekultur, historiebevidsthed og i-tale-sættelsen af livet i historiekultur og med historiebevidsthed.

Historikeren Sirkka Ahonen definerer historiekultur som: “olika former av historiens bruk i allmänheten (...) Historiekultur består af kollektivt antagna representationer av det förgångna”.⁴³

‘Allmänheten’ kan betyde det kollektive (institutionaliserede) fællesskab og de lokale ikke-institutionaliserede hverdagsfællesskaber. Hermed understreges en pointe ved begrebet ‘historiekultur’: Historiekulturer holdes sammen gennem vekselvirkninger mellem spor/udtryk for det forgangne (genstande, tekster og vaner) og brug af eller diskurser om relevansen af disse udtryk.

Da det forgangne kun eksisterer gennem spor og tydninger af disse spor, bliver fællesskabers og individers valg af iagttagelsesvinkel, blinde pletter, hukommelse, erindringsforskydning og glemsel afgørende for den tekstlighed og den materialisering gennem sprog, myter, symboler og billeddannelse, som kan karakteriseres som fortidstolkning og

⁴⁰ En del andre begreber vil blive defineret hen ad vejen i afhandlingen.

⁴¹ Simonsen (2003) s.186

⁴² Simonsen (2003) s.187

⁴³ Ahonen (2004) s.63

historiekultur. Kultur er en position, vi taler fra.⁴⁴ Adskillelsen mellem historiekultur og historiebevidsthedsbegrebet er analytisk praktisk, men ikke en absolut adskillelse.

Historiekultur er afgørende faktor for identiteten og væsentlig som handlingsbaggrund. Historiekulturernes antal er legio i det senpostmoderne samfund. De forskellige enklavers eller subkulturers historiekultur er ikke ensartede i de ydre manifestationer eller indre værdiopfattelser. Det gælder for skolens historiekultur og andre af de hverdags-historiekulturer, eleverne befinder sig i. Enhver form for historiekultur påvirker både det enkelte menneske og fællesskabernes måde at reflektere liv og tid, relationer og nutid og fremtidsorienteringer.

Kulturforskeren Palle Ove Christiansen viser i sine studier af midtsjællandske godser, at "fortidige handlinger på forskellige planer satte sig resultater i det sociale liv flere generationer senere".⁴⁵ Christiansen mener ikke, at fænomenet kan forklares gennem inert, men derimod ved, "at der aktuelt (også) gives dem mulighed for at eksistere".⁴⁶

Etnografen Kirsten Hastrup udtrykker det på den måde: "For at begivenheder skal huskes og blive en del af historien, må de erfares som betydningsfuld".⁴⁷ Enhver form for historiekultur opstiller sit relevanskriterium og i overensstemmelse hermed glemmer og erindrer den passende dele af fortiden.⁴⁸

At være opmærksom på dette er væsentligt, når man skal vurdere, hvilke historier, der er legitimeret i skolen og i de private fællesskaber som fortidsfortællinger. Gymnasieskolens historiefag har været legitimeret ud fra tanker om, at det på afgørende vis kunne bidrage til at opbygge den enkeltes og samfundets kollektive erindring og identitet. I det polycentriske og hyperkomplekse samfund, hvor individerne befinder sig i mange kulturelle fællesskaber, skabes identiteter og værdisætninger ofte temporært i de mange subkulturer. Skolens historiefag er således i konkurrence med flere værdisætninger, når det gælder om at etablere individuel og kollektiv identitet.

Historiebevidsthed som erkendelsesteoretisk position vil blive omtalt i kapitel IV. Her er det tanken at begrebsdefinere det. Historiebevidsthedsbegrebet er et sammensat begreb, og opfattes ikke ens i den tyske og danske tradition. Overordnet betragtet er historiebevidsthed både en teori, en praksisform, en erkendelseform, en social teori, didaktiske teorier, kommunikationsformer og historieopfattelse. Historiebevidsthedsbegrebet omhandler teorier om, hvordan mennesket oplever og skaber fællesskab og samfund ved at forholde sig til historicitet og liv i tid. Historiebevidsthed er meningsskabende, identitetsskabende og handlingsskabende i det individuelle såvel som i det kollektive. Helt centralt står begreberne historie og tid. Begge begreber er 'flydende betegnere'. Historie, historien, fortid og fortiden er ikke på nogen måde entydige begreber. I Bernhard Eric Jensens opfattelse er historie ikke *historien*, og historie er altid en værdsættelse af den erindrede fortid.⁴⁹

Begrebet hedder historiebevidsthed og ikke historisk bevidsthed. I den almindelige debat og også i selv gymnasiets fagbilag og læreplan skelnes der sjældent. Men teoretikerne – også i Danmark – fastholder begrebet historiebevidsthed, direkte oversat fra tysk "Geschichtsbewusstsein". Tales der om historisk bevidsthed, bliver historisk en adjektivisk beskrivelse af, hvilke opfattelser eller synspunkter angående historie et bevidst menneske har

44 K. Hastrup (1992) s.50

45 Christiansen (1995) s.112

46 Christiansen (1995) s.113

47 Hastrup (1990) s.89. "(...)viden er de forestillinger, der har klaret sig i kamp mod andre forestillinger. Hastrup (1992a)

48 Hastrup (1990) s.90

49 B.E. Jensen (2003 a) s.54 ff. og (2004a) s.85- 86l

og kan reflektere over, hvorimod betegnelsen historiebevidsthed tenderer mod at beskrive en bevidsthedstilstand eller mentale akter. Hvor historisk bevidsthed almindeligvis vil signalere noget om hvad, der er historisk bevidst, vil historiebevidsthed i højere grad signalere noget om, hvordan bevidstheden forholder sig til og behandler tiden. Hovedfokuseringen ligger således på handlingens hvordan.⁵⁰

I historiebevidsthedsteoriens levetid har dette problem medvirket til, at man fra visse sider har kritiseret historiebevidsthed for at være et tomt begreb – altså mere form end indhold – hvad der syntes at blive understreget af, at begrebet i så lang tid tog udgangspunkt i historiedidaktik. Det ligger dog teoretikerne på sinde at påpege, at historiebevidsthed er samspil mellem hvad, hvorfor og hvordan. Historiebevidsthedsbegrebet indeholder både en reflekteret videns - dimension og en forpligtende handlingsmotivering med baggrund i denne reflekterede videns dimension. Samtidig kan historiebevidsthed indeholde flere erkendelseslag, der kan kvalificeres og udvides ved at udvide den metateoretiske erkendelse af, hvad tolkning og skabelse af historie er og gør ved mennesker på vej i tid. Den tyske historiker Jocelyn Létourneau karakteriserer historiebevidsthed således:

“Unter Geschichtsbewusstsein versteht man die Kompetenz des menschlichen Individuums seinen Platz in einer sich entwickelnden und fortschreitenden Umwelt relativ zu einem Vorher, einem Hier und Jetzt und einem Nachher zu definieren. Diese Kompetenz und dieser Willen veranlassen es, sich als ein erinnerbares und erzählbares Wesen zu definieren”.⁵¹

Kompetencebegrebet signalerer hos Létourneau sammentænkning af historisk viden og handlingspotentialer, og det sker gennem det at fortælle. Ordet ‘relativt’ markerer, at historiebevidsthed aldrig kan være et statisk begreb. Historiebevidsthed er bevægelighed i tid. Det bliver ændret, udvidet og formindsket i personen gennem konstant omtolkning af fortidsrepræsentationerne efter, som livet leves.

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidstolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger ifølge Bernard Eric Jensen⁵². Man kan anføre, at hvis fortid og fremtid altid er del af nutid, så er det et spørgsmål, hvad der egentlig kan kaldes nutid. Nutid får ingen udstrækning, men bliver et skæringspunkt.⁵³ Historiebevidsthedsbegrebet er stadig forbundet med den traditionelle lineære tidsopfattelse. Som en form for tidstese, vil jeg mene, at det er fastholden i den tredelte tidsopfattelse, der giver problem for historiebevidsthedsbegrebets forståelighed og operationalisering i undervisningen. Hvis man opretholder den klassiske tredeling af tid, er det samtidig svært at lægge nye forståelser ind i den accepterede kode.

Den lineære tidsforståelse er tilmed lige ved at blive forstået som indbegrebet af ‘rigtig’ historie i ‘common sense’- opfattelsen af historie. Som jeg vil komme ind på det i empirien, er det kun en del af menneskers historiebevidsthed, der er knyttet til lineær sekvensialitet. Historiebevidsthedsbegrebet kunne med fordel måske tænke andre tidsformer ind. Vi omgås det, vi har lært og erfaret ved at huske og erindre via mange tidsopfattelser. Historie bliver at registrere og huske. Hverdagslivets erfaringer lever af glemslen og det, at

50 B.E. Jensen (2003a) s.87. o.a.s. Jensen betegner historiebevidsthed som et skalabegreb.

51 Létourneau (2002) s.177

52 B.E. Jensen (2003a) s.58-59. Det er inspireret af Reinhart Kosellecks betegnelse: *Vergangene Zukunft* (1979).

53 Se modsat hos Bryld m.fl. (1999) s.38-39: ”Da fortiden synes stadig vanskeligere at forstå og forklare og fremtiden virker uoverskuelig og skræmmende, breder nutiden sig stadig mere, alt bliver – med et begreb som Gumbrecht har over fra Luhmann – simultant”.

mening og betydning afgør, hvad der skal erindres. Disse tanker om forholdet mellem erindring, hukommelse, historieopfattelser og tid vil fungere som led i mine analytiske tilgange til empirien.⁵⁴

Historiebevidsthed er i den tyske tradition et begreb, der på den ene side er forbundet med en klassisk historisk videnskabelighed, samtidig med at det medtænker historiens irrationelle oprindelse og betingethed. Historie læres i skolen med henblik på forståelse af nutiden og er tæt knyttet til individets selvforståelse og rolle i en fællesskabsbaseret fremtid. Historiebevidsthed er i Jensens forståelse også et eksistentielt projekt i menneskers hverdagsliv og livsverden. Der synes dog at være en vis uafklarethed i forhold til, hvordan den faglige og almene historie indgår i førstepersonsperspektivet.

Historiebevidsthedsbegrebet er interessant, fordi det kobler tanker om det polycentrede og refleksive samfund på fortidsbrug, så det senpostmoderne samfunds karakter af at være lærende og udvidende overføres til også at gælde enhver form for historierepræsentation, der forsøges tolket. Paradigmet, der opererer ud fra et kulturelt betinget grundvilkår, nemlig at vi forstår os som betingede af fortiden (historieskabte), bliver imidlertid ophøjet til en næsten 'kantisk' forstandskategori, idet det forudsætter, at alle tænker historisk (alle har en historiebevidsthed).⁵⁵

Bevidsthed forstået som mentale akter er i den vestlige kultur blevet anset som almen og grundlæggende konstituerende for det at være menneske. Den menneskelige bevidsthed er desuden afgørende betingelse for, at kulturer kan opstå og udvikles. Historie(n) er omvendt blevet anset for at være kulturers materielle og skriftlige konkretiseringer af personers og samfundets hukommelse i forhold til tidens perlerække af hændelser eller begivenheder. Flere af de fremmeste teoretikere viser imidlertid, hvor vanskeligt det er at få indholdsdefineret den nærmest flydende betegnelse, som historiebevidsthed er, samtidig med at behovet for at lave den øvelse viser sig mere og mere presserende. Historiebevidsthed må være koblet til en erkendelsesteoretisk problemstilling, og den vil jeg i det teoretiske afsnit forholde mig mere indgående til.

Historiebevidsthed handler altså om, hvordan vi tænker om og bruger fortidsrepræsentationer som led i identitetsskabelsen, men hvorledes dette 'hvordan' hægtes på et 'hvad' i undervisning, er spørgsmålet. Det drejer sig om, hvordan teorierne operationaliseres. Det er vigtigheden af denne sag, der gør, at jeg vover at knytte mine empiriske undersøgelser til en historiedidaktik.

Sammenfattende kan man sige: Føler mange i moderniteten sig 'løst fra historie', er de dog ikke derfor historieløse set med udgangspunkt i historiebevidsthedsbegrebet. Samtidig er den moderne myte om fremskridt og fremtid stadig uløseligt forbundet med tidsliniens fremadskriden. For så vidt er det moderne projekt fra oplysningstiden lykkedes. Selv senpostmoderniteten og det eftertraditionelle samfund tænker inden for sin traditions ramme, men dermed ikke sagt, at det er erkendt og bevidst. Som empirien vil vise, så er der mange konkurrerende historie- og tidsforståelser i denne modernitet. Med Enzensbergers ord:

“Den 'krænkelse af tidsfølgen', som modernitetens diskurs fornægter, er med andre ord ikke undtagelsen, men reglen. Det til enhver tid nye flyder kun som et tyndt overfladelag på et uigennemsigtigt dybhav af latente muligheder. Anakronismen er ikke en fejl, man kan undgå, men et grundvilkår for den menneskelige eksistens.”⁵⁶

54 Mordshorst efterspørger bl.a. en større afklaring af erindringsbegrebet. Mordshorst (2000) s.17

55 Grunden ligger muligvis i teoriens kobling til den fænomenologiske tænkning.

56 Enzensberger (1988) s.13

Skolens, videnskabens og hverdagens historie

Historie – livsverden og fag er titlen på Bernard Eric Jensens seneste statusværk om historie fra 2003.

På cirka 400 sider gør Jensen nøje rede for, hvor mange - facetteret historie udfolder sit væsen i hverdag, skole, videnskab, forskning og kunst og i hvilke utallige repræsentationer mennesker omgås fortidstolkninger som genstande, billeder, fællesskaber, sprog og skrifter.

Jensen understreger, hvor vanskeligt det er at typologisere og systematisere forskellige former for historiebrug specielt inden for hverdagslivets historiebrug. Han giver dog selv et bud, idet han skelner mellem en pragmatisk historieinteresse og en antikvarisk historieinteresse. Desuden systematiserer Jensen historiebrug og historiebevidsthed i en række kategorier. Historiebevidsthed opdeler han i personlig og kollektiv identitet, et møde med andre, en sociokulturel læreproces og værtdiafklaring, en intellektuel og lærd beskæftigelse og historie som adspredende beskæftigelse. Hertil svarer så former for historiebrug.⁵⁷ For Jensen er historie 'making history', og afgørende er adskillelsen mellem fortid og historie.⁵⁸

Skønt historieundervisningen i det almene gymnasium traditionelt været knyttet til videnskabsfaget, både hvad angår metoder og konkret indhold, har enhver underviser været nødt til at medtænke de øvrige af Bernard Eric Jensens kategorier. Institutionshistorien og samfundsfaglige emner har ganske vist været centrale vidensområder, og metodisk har mange lærere i deres undervisning lagt speciel vægt på det kognitive, den logiske argumentation og historiske metoder, men hvis ikke det fornøjelige, det identitetsgivende og det antikvariske også var til stede i undervisningen, ville den dø for eleverne. Den lineære historie- og tidsforståelse er nok stadig den gængse i gymnasieundervisningen. At fortælle om tidens fremadskriden i samfundshistorie fra de ældste tider mod enhver nutid indeholder, mener nogle, i sig selv en meningsfuld fortælling for den enkelte elev. Med læreplanen for historie i den nye gymnasiereform har man forsøgt at balancere disse problemstillinger, idet man har opdelt læreplanen i afsnit, som hver for sig forholder sig til et aspekt af historiefagligheden. Fagets identitet er reflektive, synkrone og diakrone tilgange til udviklingslinier, materialetolkning og menneskers liv i fællesskaber. Fagets formål og mål er at opnå personlig og kollektiv dannelse gennem historisk viden og kompetencer, og endelig er fagets kernestof en række centrale emner og perioder afgrænset i tid inden for specielt den europæiske kultur. Væsentlige elementer fra de sidste 10 års historiefaglige debat inklusive historiebevidsthedsbegrebet er således medtænkt.

Forskningens status: Historiedidaktik og historiebevidsthed

Forskning angående historiebrug, historiebevidsthed og historiedidaktik er relativ ny, men samtidig kolossal.⁵⁹ Historiebevidsthedsbegrebet opstod som central kategori i forbindelse med historiedidaktik i Tyskland. Problemerne med kollektiv hukommelse og ansvar efter nazitiden afstedkom, at visse historiedidaktikere begyndte at tale om historiebevidsthed. Ola Svein Stugu skriver, at den øgede politisering inden for den akademiske verden efter 1968, der knyttede an til kritisk teori og krav om teoretisering og opposition mod positivismens værdifri videnskab, satte yderligere skub til tendenserne. Det blev dog efterhånden tilknytningen til formidling af den klassiske historiefaglighed, der karakteriserede udviklingen af historiedidaktikken, selvom

57 B. E. Jensen (2003a) s.67 ff.

58 B.E. Jensen (2003a) s.54-55

59 Det efterfølgende giver sig ikke ud for at være en udtømmende beskrivelse, men angiver nogle hovedpunkter i forskningen, som er relevant for min afhandling. Der henvises til B.E. Jensen (2003a) for en grundigere indføring. Kölbl og Straub (2001) og Stugu (2000) har ligeledes oversigter.

centrale fløje inden for historiedidaktik var fortalere for, at historiedidaktik kunne bruges til at gøre eleverne dygtigere til kommunikation, ideologikritisk tænkning, samfundsanalyse og personlig stillingtagen.⁶⁰

Et af de tidligste navne, der knyttede didaktik og historiebevidsthed sammen var tyskeren Karl-Ernst Jeissman, der sammen med en række andre ledende historiedidaktikere i 1979 stod bag første udgaven af ”Handbuch der Geschichtsdidaktik”, der lagde vægt på, at historiedidaktikken var teori- og empirifunderet. Det var på det tidspunkt, at tankerne om sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid som historiebevidsthedens grundlag blev normsat.⁶¹ Flere steder i Tyskland blev der oprettet lærestole i historiedidaktik ved universiteterne, og samtidig begyndte der i nabo-discipliner at opstå en debat om begreberne erindring og minder – ”Gedächtnis und Erinnerung”.⁶² I løbet af 1980’erne begyndte teoretikerne med baggrund i historiebevidsthedsbegrebet at interessere sig for historiebrug og historieproduktion også uden for skolen, og sammenknytning af skolefag og hverdagshistoriebevidsthed kom på dagordenen for teoretikerne.

Også omkring 1980’erne begyndte en egentlig teoridannelse at gøre historiebevidsthedsbegrebet til et selvstændigt felt. Selvom en af de ledende teoretikere Jörn Rüsen stadig i sit teoretiske arbejde blev skubbet fremad af disse tanker, var og er han fortsat fokuseret på at undersøge bl.a. den narrative forbindelse mellem faghistorie og undervisning.⁶³ Rüsen vil blive behandlet særskilt nedenfor, da hans betydning for afhandlingen er vigtig.⁶⁴ Det stod klart, at historiebevidsthedsbegrebet både erkendelsesteoretisk og i forhold til traditionelle fagdiscipliner var omfattende og også fagoverskridende.

Uden for Tyskland var det specielt i Norden og ikke mindst i Danmark at historiedidaktikken fandt genlyd. Først sent er den angelsaksiske verden blevet opmærksom på begrebet. Begrundelsen kan muligvis ligge i de to læringstraditioner. Den tyske Bildungstradition med den formelle dannelse som afgørende omdrejningspunkt, kunne man mene, var tættere knyttet til de didaktiske tanker end den angelsaksiske curriculumtradition med hovedvægt på den materielle dannelse og tanken om uddannelse til ’citizenship’.⁶⁵ Rüsens værker er dog blev oversat og kendt i de engelsksprogede lande,⁶⁶ og som det vil fremgå, er historiedidaktik velegnet til at mediere curriculum- og Bildungstraditionen.

Den norske historiker Erik Lund redegør for, hvorledes der også i England skete en radikal nytænkning af historieundervisningen med vægt på at gøre faget interessant og udfordrende for eleverne. Målet var, at eleverne skulle forstå fortidens mennesker på egne præmisser. Denne ’New History’ udvikledes parallelt med de tyske didaktiske tanker. Selvom den engelske reformbevægelse var tæt knyttet til videnskabsfaget, var der elementer, der lagde sig op ad den tyske tænkning. Ikke mindst drejede det sig om forestillingen om, at vort eget ’indre arkiv’ – de historiske forforståelser? – er afgørende for at ’do history’ ud fra historiske spor og kilder.⁶⁷

I Norden specielt i Danmark har historiebevidsthed være studieområde i forbindelse med projektet på den tidligere Danmarks Lærerhøjskole. Også i de øvrige lande var og er det mest i forbindelse med læreruddannelsen, at historiebevidsthedsbegrebet og

60 Stuge (2000) s.6-7

61 B.E. Jensen (2003 a) s.58

62 Assmann/Hölscher/Harth 1988-1992. Borries (2001) s.239

63 Jensen (2004c) s.53 ff

64 Kölbl og Straub (2001) s.10.

65 Klafkis kategoriale dannelse og skelen mellem formel og materiel dannelse. Stugu (2000) s.14 f.

66 Jvf. Rüsen (1993)

67 Lund (2004) s.106-108

historiedidaktikken har vakt opmærksomhed. Eric Bernard Jensen fra det nuværende DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet, omtales alle steder som banebrydende og hovedmand for, at den tyske didaktikdebat blev overført til Danmark og hele Norden. Den første pioner i Danmark var dog Sødring Jensen, der vakte opmærksomhed blandt andet ved at mene, at fiktion kunne være en del af historieundervisningen. Men hele den lange række af forskere, der indgik i det omtalte store projekt om historieformidling fra Danmarks Lærerhøjskole må henregnes til førende historikere i forhold til disse teorier.⁶⁸

I Norge var Jan Bjarne Bøe en af de første til at give historiebevidsthedsbegrebet og historiedidaktikken opmærksomhed.⁶⁹ Men også andre markante forskere har der bidraget til at bringe forskningen videre. Det drejer sig som nævnt om Erik Lund, men også Ola Svein Stugu og May-Brith Ohman Nielsen har været med til at sætte den didaktiske dagorden i landet.⁷⁰ Svenskeren K.G. Jan Gustafson har undersøgt børns historiebevidstheder over en årrække og konkluderer angående ”hjemmemiljøets afgørende betydning for udviklingen af historiebevidsthed”.⁷¹

De omtalte nordiske didaktikkonferencer fra 1982 og videre frem afspejler tillige mange initiativer og nytænkning i arbejdet med historiebevidsthed i forhold til skolen. Publikationerne fra konferencerne viser den forskningsmæssige udvikling på området.⁷² Skønt denne forskning ikke mindst inden for de sidste ti år er blevet ganske omfattende og målrettet, bliver det også mere og mere klart, at historiebevidsthed er et overordentligt kompliceret historie-filosofisk område både indholdsmæssigt, metodisk, teoretiske, didaktisk og empirisk.

Et af de nyeste arbejder angående historiebevidsthed fra Rösen er: Jörn Rösen(HG): *”Geschichtsbewusstsein”* (2001). I dette værk opsummerer nogle af de fremmeste forskere status på forskningsområdet specielt i forhold til det narrative. Det drejer sig blandt andet om Jürgen Straub, Bodo von Borries og Jocelyn Létourneau – foruden Rösen selv.

Erkendelsesteoretisk ses det tydeligt, at historiebevidsthedsbegrebet har rødder i den europæiske filosofis grundtraditioner. Begrebet problematiserer nogle af de erkendelsesteoretiske kategorier, så som bevidsthed, tid og virkelighed/tolkning/gyldighed, og ikke mindst i forbindelse med de nyere socialkonstruktivistiske teoridannelser er disse filosofiske begreber igen er sat på den videnskabelige dagsorden efter en periode i skyggen af de mere kognitive teoridannelser. Desuden er forbindelsen til kulturstudier og antropologi ganske tydelig. I det teoretiske kapitel vil jeg gå nærmere ind på disse forhold.

Rösens og historikeren Peter Lees tanker om, hvordan historiebevidsthedens lære- og udvidelsesproces kan finde sted, lægger vægt på regler, metoder og det dialektiske i undervisningen.⁷³ Rösen og Lee har inspireret til mange af mine vinkler i forhold til projektets empiri. Det fører over i forskningen deficit:

Forskningsmæssige problemer og deficit

Det er karakteristisk, at mange forskningsartikler om historiebrug, historiekultur, historiebevidsthed, historiefaglighed og didaktik gør opmærksom på forskningsmæssige deficit. Jeg vil koncentrere mig om nogle af de deficit, der knytter an til mit arbejde.

68 B.E. Jensen (2003 b) giver s.107 en oversigt.

69 J.B. Bøe (1995). Marianne Poulsen (1999) s.41-42

70 Ohman Nielsen (2003 og 2004)

71 M. Poulsen (1999) s.42-44

72 Stugu (2004) giver s.12-13 en oversigt over conferenceemnerne

73 Lee (2002) s.33 ff.

Bodo von Borries skelner mellem forskellige lag eller emner i forskningen. Således: Biografiske erfaringer, sociale minder, kulturelle overleveringer, metoder, tanke- eller sindbilleder, sammenstilling af tidsopfattelser (fortid-nutid-fremtid), tydning-tolkning og “Modi der Verarbeitung”, dvs. moralske afgørelser, følelsesmæssige og æstetiske anskuelser.⁷⁴ Forskning i emnet må tillige inddrage lingvistik, historieteorier, kulturteorier, psykologi, socialteorier, litteraturvidenskab, filosofi, antropologi, etik, æstetik osv.

Således har psykologien og kulturvidenskab både bidraget til at kaste lys over visse sider af historiebevidsthedsbegrebet og tillige selv anvendt begrebet i deres respektive forskning. Men helt afgørende er naturligvis begrebets forhold til den klassiske historievitenskaber og forskellige historietilgange – bl.a. nyere såsom hverdagshistorie, mikrohistorie, antropologisk historie og “public-history”.

Specielt har den narrative vending og fokuseringen på erindringsarbejdet betydet, at historiefaget gennem historiebevidsthedsbegrebet mere helhjertet er gået ind i diskurser om tydning, tolkning, handlingsorienteringen angående det fortidige både i forhold til den enkelte og i forhold til det kollektive – eller de større fællesskaber. Relevansen af disse diskurser er som nævnt blevet tydelig i den foranderlige og kontingente senpostmoderne verden. Med den større indsigt i begrebet voksede, siger Rüsen, samtidig erkendelse af deficit eller mangler i forskningen. Lee og Rüsen fremhæver manglen på indsigt i, hvordan unge mennesker omgås historien.⁷⁵ Forskerne påpeger gang på gang i deres artikler mangler og huller, ikke mindst i forholdet mellem formidlings og empiriområdet og mellem videnskab og praksis.

“So gibt es bislang weder eine theoretisch und empirisch hinreichend abgestützte Methodik des Geschichtsunterrichts noch eine vergleichbare historische Museologi, geschweige denn eine der Eigenart des Geschichtsbewusstseins geschuldete Rhetorik des Historischen in der Öffentlichkeit und in den Medien”⁷⁶

Årsagen til deficit og mangler skyldes muligvis, at man ved lanceringen af historiebevidsthedsbegrebet i den didaktiske kontekst ikke ganske havde forudset, at begrebet åbnede så mange ‘uvidenhedsporte’ ind til problemstillinger om erkendelsens karakter og om det nødvendige transfaglige samarbejde mellem fag og discipliner som tidligere – og måske stadig – anses for velafgrænsede øer i den akademiske verden. Samtidigt forekom begrebet at være flydende i konturerne og derfor svært at begribe i enkle formler for undervisere. Igen var den kulturelle og narrative vending det, der blandt andet gjorde psykologien interesseret i at bruge historiebevidsthedsbegrebet og omvendt.⁷⁷

Rüsen fremhæver, at på trods af mange studier, er “unser Wissen über die Ontogenese des Geschichtsbewusstseins sehr gering”, og samtidig påpeger Rüsen, at en videreudvikling af den teoretiske og empiriske forskning omkring de narrative kompetencer er påkrævet primært i forhold til børn og unges udviklingsprocesser.⁷⁸ Men som det også siges: “das Forschungsmanko ist nicht zufällig” på grund af historiebevidsthedsbegrebet komplekse karakter. Rüsen efterspørger eksplicit mikrokologiske detail- og aldersspecifikke undersøgelser af børns omgang med tid og historie. Det er altså denne udfordring, jeg tager op i mit projekt – og ikke med børn, men med unge.

74 Rüsen (2001) s.2

75 Rüsen (2001) s.2, Lee (2002) s.1, s.10z

76 Rüsen (2002) s.4

77 Dette vender jeg tilbage til i forbindelse med Jerome Bruners og J.K. Gergens tanker om bevidsthed og meningsskabelse.

78 Rüsen (2001) s.11

Historikeren Peter Lee forholder sig i en artikel til Rüsens teorier og demonstrerer i en undersøgelse af unge (noget yngre end mine elever), hvordan han kortlægger deres historiebevidsthed, historiebrug og historiske viden i en kvalitativ undersøgelse. Han foretager ti interviews med 30 unge.⁷⁹ En del af Lees iagttagelser er i samsvar med mine. Peter Lee fremhæver betydningen af Bodo von Borries og Magne Angviks store kvantitative undersøgelse om europæiske unges forhold til historie fra 1997, men understreger:

“We need to understand more about the degree to which young people relate their view of the present and their expectations for the future to any coherent picture of the past, and indeed how far they consciously refer to the past. This will require some very provisional ‘trawling’, using small-scale exploratory research to begin to get a sense of what questions are worth asking about the issue, and what approaches are likely to be most successful in probing them.”⁸⁰ (...)

“We need many more smaller scale qualitative studies, so that we can understand better what questions are worth pursuing.”⁸¹

Ola Svein Stugu skriver om de norske forhold, at der endnu ikke findes en norsk historiedidaktik (2000), siden må Jan Bjarne Bøes nyeste bog dog siges at have udfyldt det tomrum. Videre skriver Stuge: ”Udfordringa synes ut fra dette å ligge meir i hvorleis dei ukontrollerbare faktorane [i elevenes hverdagshistoriebevidsthed] skal kunne analyserast og takst omsyn til i praktisk undervisningsplanlegging”.⁸² Hermed efterlyses igen forhold, som jeg forsøger at forholde mig til i denne afhandling. Desuden er netop operationalisering af historiebevidsthedsteoriene et deficit, som både Bernard Eric Jensen og andre efterspørger.⁸³ ”Ein vesentleg kritikk mot nye nyare historiedidaktikk har nettopp gått ut på at dette sambandet mellom teori og praksis har mangla”.⁸⁴

Carlos Kölbl og Jürgen Straub opregner en række af de områder, som efterhånden blev behandlet ud fra en historiebevidsthedsvinkel. Samtidig understreger de, at en del undersøgelser stadig er lidt skæve i forhold til det egentlige behov for undersøgelser. Som tidligere nævnt efterspørger Henrik Skovgaard Nielsen og B.E. Jensen flere undersøgelser i forlængelse af Marianne Poulsens arbejder, og Mordhorst efterlyser større begrebsafklaringer, ikke mindst i forbindelse med erindringsbegrebet.⁸⁵

Jeg vil opdele de forskningsmæssige ‘huller’ i følgende områder:

- Epistemologisk afklaring af centrale elementer i historiebevidsthedsbegrebet.
- Typologier over historiebrug
- Viden om forholdet mellem brug af hverdagshistorie og historiefaget
- Historie som videnskabelsesproces og identitetsskabelse
- Omsætning af didaktiske teorier til praksis. Forholdet mellem teori og praksis
- Historiefunktion i de senpostmoderne vidensamfund

79 Lee (2002) s.17

80 Lee (2002) s.17

81 Lee (2002) s.18

82 Stuge (2000) s.9

83 Stuge (2000) s.13. H.S. Nielsen (2000) s.68-69.

84 Stugu (2000) s.15

85 Mordhorst (2000) s.17

- ‘Kampen om mindet’ – tolkningsretten til fortiden. Histories politiske funktion.
- Re-traditionalisering
- Betydningen af den narrative, den sproglige og den kulturhistoriske vending
- Forskningsmetoder
- Forholdet mellem moderne samfundsbeskrivelser og historie

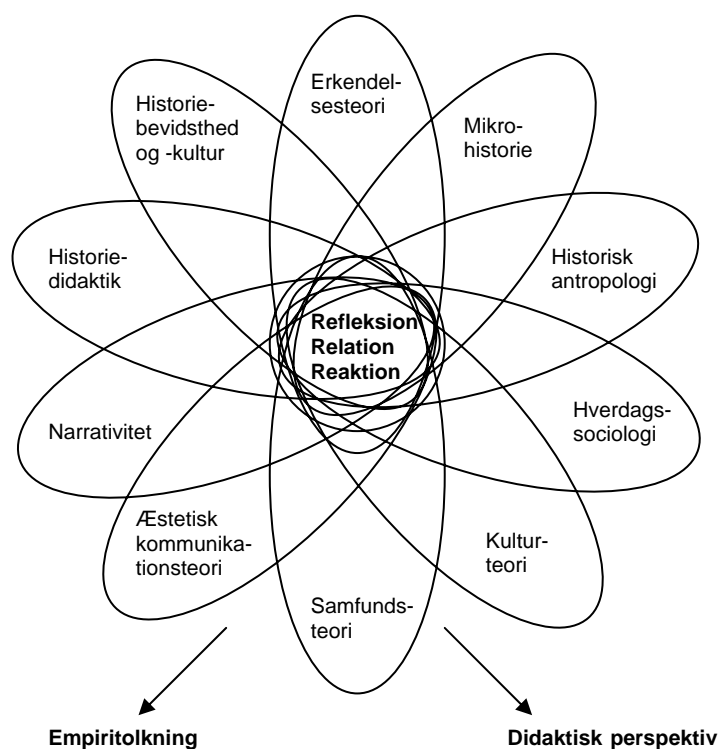
Min afhandling vil berøre en del af punkterne, men hver for sig lægger de op til store forskningsprojekter.

IV Teorianalyser og epistemologisk grundlag

Forskningsspørgsmålet må have fangarme ind i mange videnskabsteoretiske positioner. Nødvendigheden af dette kan beskrives ved at benytte det diakrone og synkrone som billede.

I det synkrone centrum befinder elevernes private og personlige liv med fortidstolkninger, deres fortællinger, tanker og forestillinger. Det vil sige elevernes synoptiske refleksion af identitet, erfaringer og forventninger. Det efterspørger teoridannelser om historiebevidsthed, erkendelsesteorier og om kulturforståelser. I næste cirkel om eleverne er deres nære miljøer, både forstået som mennesker og steder. Det vil sige elevernes relationer. Det undersøgelsesfelt kalder på teorier fra historisk antropologi, kultursociologi og hverdagssociologi. Endnu en koncentrisk cirkel længere ude ligger det og de store fællesskaber. Her må samfundsteorier på banen. Endelig skal undersøgelsen sættes i forhold til kommunikation i relationer både i familie, skole og andre sammenhænge. Kommunikationsteorier, historieteorier og didaktiske teorier skal ind i billedet. Herunder også teorier om det narrative og tegntolkning. Hvert sted på de synkrone cirkler kan forbindes diakront bagud og frem i tid. I dette teorikapitel vil de enkelte teoretiske positioners anvendelighed blive set i forhold til forskningsspørgsmålet. De definitive søgeord (relation, refleksion og reaktion) kan opfattes som en kommenkobling af teorierne. Dette kan gengives ved følgende tegning:

Teoribloomsten⁸⁶



⁸⁶ Figuren er inspireret af en tilsvarende om historiebevidsthed i Jensen (2000) s.27

Kultursociologi

De unge mennesker, jeg har valgt at arbejde med, befinder sig i ret forskellige miljøer. Disse miljøer eller hverdagssammenhænge er sociale sammenhænge, der kommunikerer gennem forskellige sprogspil, symbolske genstande, traditioner og fortællemonstre. Det vil sige gennem 'menings-sætninger' og relevanser, der udfoldes gennem fælles aktioner og artefakter, som gør den givne sammenhæng forståelig for deltagerne i fællesskabet.

Miljøer kan anskues som delkulturer. Hver delkultur har en eller anden (synlig eller svag) forbindelse eller håndtag til et større fællesskab – eller overordnet kultur, som igen har sammenhæng med endnu større kulturkredse.

Kulturforskningen kan inddeles i tre hovedgrupper af positioner: Den universalistiske, hvor kultur er 'the whole way of life', den symbolsk repressive, hvor kulturen afslører sine grundlæggende sociale strukturer og kulturelle mønstre i bestemte værdiladede ritualer og tegn, og endelig den traditionsbundne, hvor kulturens usynlige undergrund af meninger og tilværelsesforståelser, kan betragtes som 'spillereglerne' bag kulturens mangfoldigheder af handlinger og genstande. I min undersøgelse forstås kultur som både som hverdagens og det store kollektivs kulturudtryk. Symboler og traditioner er vigtige opmærksomhedspunkter i min empiritydning.

Antropologen Clifford Geertz påpeger, at sociale strukturer og kulturelle mønstre er uafhængige variabler, som imidlertid er gensidigt forbundne. For Geertz er kultur "et ordnet system af meninger og symboler, igennem hvilke sociale interaktioner finder sted, mens de sociale strukturer forstås som mønsteret i den sociale interaktion selv".⁸⁷ Geertz mener altså, at en hvilken som helst kultur søger at fremstille eller udtrykke sine tilgrundliggende tydinge og værdier for den enkelte og for kollektivet gennem særegne og tilsyneladende meningsløse ritualer/genstande/myter. Det vil sige gennem forskellige former for konkrete og symbolske udtryk. Mening opleves i ritualer for den enkelte som en form for anderledes fornuft eller som sammenhængens logik i disse handlinger, fortællinger eller genstande. Den sociale sammenhæng udledes af disse ritualer og opfattes derfor som nødvendige og 'naturlige'.

Gennem et berømt eksempel med hanekampe på Bali viser Geertz, hvordan kampenes karakter af underholdning og spil dækker over underliggende kulturelle og sociale mønstre og værdier (magt, køn, mandighed, hierarki). Dermed bliver tilsyneladende meningsløse lege til signaler om dybereliggende virkelighedsforståelser. Hanekampen konstituerer på samme tid et fællesskab og ophæver/udløser underliggende konflikter i fællesskabet gennem den rituelle kamp-handling. Geertz opererer med begreberne det æstetiske, spor, sociale erfaringer, symboler, mening, kunst og 'thick description' i sin kulturtilgang. Alle begreber, der indgår i mine empiritolkninger.⁸⁸ Magasin havde på et tidspunkt en række annoncer med overskriften: "Magasin – alt det, du kan undvære". Et nutidigt eksempel på, at det tilsyneladende overflødige eller meningsløse definerer kulturens grundlæggende værdiforestillinger!

Fjord Jensen påpeger, at den symbolsk ekspressive kulturopfattelse ikke kan stå alene. Traditionsbegrebet må også indgå. Tradition kan opfattes som det usynlige bindemiddel mellem kulturens delelementer.⁸⁹

87 Fjord Jensen (1988) s.167

88 Christiansen (2000) s.141-143 og Fjord Jensen (1988) s.168 ff.

89 Fjord Jensen (1988) s.171

Alt kan imidlertid betegnes som tradition, hvis der er en vis gentagende tilbagevenden af handlingsforløbet. Hvor den symbolsk ekspressive kulturopfattelse lægger vægten på det synlige og det, der umiddelbar kan konstateres i kulturen, er andre forskere opmærksomme på, at visse dele af kulturen er usynlig og alligevel båret af fællesskabets underliggende enighed. De tilgrundliggende antagelser, som overføres fra 'generation til generation', ligger som en udtalt meningsramme – eller understrøm af værdier bag handlinger og sociale mønstre. Den enkelte i kulturen står i forhold til denne bagvedliggende 'mening', som det kan være vanskeligt for ikke-medlemmer af kulturen at fange eller begribe.⁹⁰ Man kunne vove at kalde det for historiekultur og historiebevidsthed.⁹¹ Undertiden kommer traditionen synligt til udtryk gennem taler, sange og symboler, men i modsætning til den symbolsk ekspressive forståelse, er disse symboler meningsmæssigt forbundet med en tilgrundliggende antagelse. At synge fødselsdagssangen virker ikke uforståeligt, hvis kulturens bagvedliggende værdi er, at fødselsdage bør fejres. Men at forstå, hvorfor fødselsdage skal fejres er en ganske anden sag! Skal man undersøge en kultur, må både den symbolsk ekspressive og den tavse og konsensuelle tradition indgå, og såvel genstande, fortællinger som sproget er genstand for opmærksomheden.

Det polycentriske og hyperkomplekse samfund kan ikke længere fastholde forestillingen om samfundets enhedskultur. Samtidig ser det ud som om, at de forskellige kulturkredse og enkelte delkulturer indeholder en sammenhængskraft, der gør, at de oplever sig som afgrænsede. Det er ikke altid tydeligt, hvad der egentlig udgør det fælles i fællesskaberne. De ovennævnte tanker bliver anvendt i empiritolkningen i forbindelse med elevernes hverdagshistoriebevidsthed og specielt ved deres brug af erindringsgenstande.

Biografi, 'society' og 'community'

Alfred Schutz, som var en utraditionel sociolog i USA fra slutningen af 1950'erne og fremefter, havde hovedopmærksomhed på hverdagslivets sociologi, og han arbejdede metodisk og analytisk med at opstille teorier for arbejdet med dette felt. Hans forbindelse med hermeneutikere og humanvidenskabelige tilgange og dermed til det antropologiske stod i modsætning til den tendens til kvantificering og lovopstilling, som i 1970'erne prægede dele af sociologien.

Schutz' fortjeneste er, at han tillader den personlige biografi at få plads som handlingsbaggrund i 'communities' (ægte fællesskaber) og dermed også i 'societies' (samfund).⁹² En persons unikke og subjektive biografi bliver den ultimative meningsskabende handlingsbaggrund for personen.⁹³ Denne personlige biografi eller erfaring kalder Schutz for 'den forhåndenværende kundskab', og på trods af at den er knyttet til enkeltindividet, er den opstået og skabt intersubjektivt – altså i de hverdagsfællesskaber, som personen er vokset i. Det karakteristiske for de 'forhåndenværende kundskaber' er altså, at de for individet på samme tid opleves som personens ejendom og en kollektiv ejendom. Den individuelle biografi toner og bliver tonet af den fælles kulturelle forståelsesramme og erfaring.

Intersubjektivitet er baggrund for det lille hverdagsfællesskabs koder. Men i denne intersubjektivitet og fællesskabets kulturkoder ligger imidlertid også, at virkelighedsforståelserne er præget af, at det, 'der er her', er selvfølgelig og i modsætning til

90 Fjord Jensen (1988) s.172-73

91 B. E. Jensen er inde på den debat. (2004c) s.59

92 En tilsvarende skelnen findes i tysk sociologi mellem Gesellschaft og Gemeinschaft.

93 A. Schutz 1975 s.10

det, 'der er der'. Kulturens koder er som et modersmål. Her behøver man ikke kende til subtile grammatiske regler.

Elevernes færdes i en relevansverden – eller med Schutz' betegnelse: En 'meningsprovins', der ikke svarer til videnskabens 'meningsprovins'. Hverdagslivets meninger og handlingsbaggrund – dvs. hverdagens 'fordi' og hverdagens 'for-at' er ikke af sammen kategorial karakter som forskerens begrundelser og forklaringer (fordi) og forskerens forskningsresultat og vurderinger (for at). Forskerens kan kun tilsyneladende og momentant blive del af elevernes eller observanternes fællesskab eller 'community' – Allerhøjest kan forskeren på ganske få tidspunkter blive del af de observeredes 'society'. Community betegner her et selvvalgt og eksistentielt fællesskab, og society et operationelt, funktionel og udefrakommende rationelt samfundsfællesskab. Det medfører, at fortrolighed, tillid, og talens åbenhed (Løgstrup) kan være svær at etablere. Men netop talens åbenhed og tillid er forudsætningen for, at det, som forskeren hører og derfor tolker på, er ærligt billede på elevernes forestillinger.

Alfred Schutz forsøger at "afklare forholdet mellem dagligverdens virkelighed og den teoretiske, videnskabelige kontemplation",⁹⁴ men i opposition til andre forskeres teoridannelser og modeller, som han kalder "abstrakte begrebsskemaer (og) intellektuel stenografi", medtænker han dagliglivets irrationalitet – drømme, fantasier, kunstopfattelser, leg, religion og forestillinger.⁹⁵ Desuden prøver Schutz gennem systematisk analyser at påvise de problemer, der er ved forskning i hverdagslivet og hverdagslivets meningssætninger/værdier. Et af problemerne er netop forholdet mellem forskerens og den iagttagedes forskellige meningsprovinser. Relevans, værdier og den måde visse forhold sættes i parentes (epoché) er underliggende forståelsesrammer i det eksistentielle fællesskab. Forskerens og den forskedes 'eksistensstil' og 'attention à la vie' har således svært ved at tale sammen, med mindre forskeren evner afkodningen af det iagttagede.⁹⁶ Nødvendigheden af søgeord er derfor oplagt.⁹⁷

For Schutz er det ikke det reelle – eller nogen form for objektiv eller ontologisk struktur, der skaber handling og mening for mennesker i hverdagslivet, men erfaringer – eller rettere den biografiske givethed, der bliver handlingsmotiverende. Mening/relevans er altså både bevidst og ubevidst (refleksivt eller ureflekteret for de observerede personer). Analyse af symbolske former, ord og forestillinger repræsenterer således sig selv, men også noget mere.

Bevidstheder og erkendelse – her hos eleverne – er i princippet utilgængelige for forskning. Som forsker er man derfor henvist til at undersøge eller iagttage aftryk eller spor af de bagvedliggende mentale forestillinger i kulturen. Det konkrete må fungere som søgekanaler til forestillinger og tanker.

Kulturens spor bliver således koder, der skal afkodes gennem forskerens metoder og teorifiltre. Men nogen absolut verificerbar eller falsificerbar overensstemmelse mellem det mentale og ydre udtryk kan ikke gives. Forskeren må medtænke problemerne ved egne 'kulturelle læsninger', som Christiansen udtrykker det, og de problemer med nærhed og distance som George Simmel gør opmærksom på.⁹⁸ Der er tale om en eksplorativ metodetilgang.

Søgningen starter i elevernes fortællinger om hverdagens kultur. De ydre dagligdags spor opfattes altså ikke kun som ydre, men som tegn eller signaler, der gennem

⁹⁴ Schutz (1975) s.60

⁹⁵ Schutz (1975) s.105

⁹⁶ Schutz (1975) s.77ff o.a.s

⁹⁷ Se tidligere og efterfølgende om mine sensitiverende og definitive søgeord. (Kapitel VI)

⁹⁸ Christiansen (1995) s.31 t samt Kristiansen og Krogstrup (1999) om George Simmel s.72

tolkning og tydning leder på sporet af dybereliggende relevanser. Desuden er det biografiske et afgørende element i min empiri. Schutzs tanker vil være nyttige i min søgen bag om elevernes kulturkoder frem mod konklusioner om deres liv med fortidsrepræsentationer.

Historisk antropologi

Mit projekt drejer sig både om socio-kulturelle og om historiske forhold. Jeg må derfor hente teoribaggrund i såvel antropologien som historie. Begrebet historiske antropologi er en sammentænkning af antropologi og historie. Historie og antropologi ligner hinanden deri, at begge videnskaber omhandler samfund, kulturer og dermed relationer mellem mennesker. "Om anderledesheden er begrundet i en afstand i tid eller i rum er underordnet den principielle lighed i anderledeshedens perspektiv", citerer Kirsten Hastrup nestoren Claude Lévi-Strauss for at sige.⁹⁹ Lévi-Strauss påpeger, at anderledesheden forener historie og antropologi – mens tidens og rummets dimensioner adskiller de to.

Som Hastrup fremhæver det, ser det ud til, at de to videnskabsfelter adskilles på det analytiske plan, men i virkeligheden ligger forskellen ifølge Hastrup måske snarere i, at historievidenskaben søger efter kontinuitet og brud i tiden, mens antropologien søger diskontinuitet i "distinkte systemer". Historien er interesseret i det serielle eller diakrone, mens antropologien søger det mere statiske og synkrone.

I antropologien er samfund ifølge Hastrup en empirisk betinget kategori, mens kultur er en analytisk implikation.¹⁰⁰ En samfundsbeskrivelse må tage udgangspunkt i det, som det empiriske materiale selv opfatter som samfund, mens en kultur i højere grad er betinget af forskerens analytiske afgrænsning. Derfor må "kulturer skrives for at findes", men samfund må fortælles ud fra kilderne.¹⁰¹

Den antropologiske historie bliver dermed den disciplin, der optager begge videnskabstraditioner i sig. Den rummer både tidens og stedets dimensioner, den indeholder både struktur og begivenhed, og såvel samfund som kultur. Som det forstås kan mit projekt anskues som en form for antropologisk historieskrivning, da det jo netop indeholder en kulturbeskrivelse (de unges hverdagshistoriekultur, hvor kulturen er defineret af mig) og forholdet til historieformidlingen i skolen (en del af samfunds-strukturen, som definerer sig selv).

Den narrative dimension og læring

"Vi drømmer i narrativet, dagdrømmer i narrativet, husker, forventer, håber, fortvivler, tror, tvivler, planlægger, reviderer, kritiserer, konstruerer, sladrer, lærer, hader og elsker ved hjælp af narrativet" (B. Hardy: *Towards a Poetics of Fiction*. 1968 s. 5).¹⁰²

Den narrative vending inden for de sidste 5 – 10 år har forbindelser til forskellige former for konstruktivisme. Men den narrative vending kan tillige ses som en ændring i den videnskabelige orientering inden for en række humanvidenskabelige discipliner. Den amerikanske psykolog og konstruktivist Jerome Bruners fremlægger i sit værk *Mening i handling*¹⁰³ det synspunkt, at den såkaldte 'kognitive revolution' inden for psykologien og læring

99 Hastrup (1990) s.82

100 Hastrup (1990) s.84

101 Hastrup (1990) s.84

102 Gengivet efter K.J. Gergen (2000) s.190

103 Bruner (dansk udg. 1999)

endte i sin egen modsætning repræsenteret ved behaviorisme og informationsbehandling¹⁰⁴. Bruner skriver, at den kognitive arkitektur, der var karakteriseret af hierarkisk ordnede regelstrukturer for input og output, mest interesserede sig for, hvordan forholdet mellem stimuli og adfærd hang sammen i den individuelle psyke. Som Bruner fremhæver det, blev den bevidste handling undervurderet. Tro, ønsker og håb blev opfattet som noget, "der bør undgås af rettænkende kognitivist".¹⁰⁵

Inden for psykologien blev forbindelsen mellem bevidstheden/erkendelsen og kulturen opfattes således, at menneskers psykiske konstitution var det primære, og kulturen en slags stimuli eller input, der fik folk til at agere på bestemte måder og have en bestemt adfærd.

Kulturen er konstitutiv

Jerome Bruner hævder, at kulturen er konstitutiv samtidig med den konstitueres. Det er menneskers delagtighed i kulturen, der former deres mentale tilstande, ønsker, behov og meninger.¹⁰⁶ Denne mening er offentlig og fælles i kulturen.

Den mening, som det enkelte menneske har – altså udtaler om liv og mening – er således en kulturel betinget fortolkning eller tydning, og det viser sig netop i, at det sagte bliver forstået af alle andre i kulturen. Der er tæt forbindelse mellem handling og tale. Det afgørende er for Bruner er at vise, at det fortalte skaber mening og er skabt af mening – og det er det fortalte, der giver 'mening i handling', som Bruners bog hedder på dansk.

Bruner vedkender sig sin afhængighed af de konstruktivistiske tanker, som hævder, at det er perspektivet, der bestemmer værdien af det sagte, det udtalte og det mente. Dermed sættes tolkningen på dagsordenen som den egentligt meningsskabende tankefigur. Det er ikke interessant, hvorvidt en udtalelse eller en sætning er i overensstemmelse med en virkelighed, med mindre vi befinder os på det meget konkrete plan. Det, der giver meningen er, hvordan det foreliggende tolkes og tillægges betydning af den fælles og perspektivbetingede mening.

Bruners tanker fører ind i afgørende forhold ved menneskers liv med fortidsrepræsentationer. For det første viser Bruners tanker, at historiebevidsthed er og må opfattes som en perspektivtænkning. For det andet, at historiebevidsthed skabes i og med kulturens meningssætninger, og for det tredje, at historiebevidsthed er tæt forbundet med fortællingen eller det narrative. Bruners tanker viser endvidere sammenhængen mellem mening og bevidst refleksion. Det er nødvendigt, at vi er "bevidste om, hvordan vi kommer frem til vor viden og så bevidste som muligt om de værdier, der fører os til at danne vore perspektiver".¹⁰⁷

Jerome Bruner genindsætter det narrative som fællesskabsetablerende, identitetsskabende og betydningsbærende element i kulturen. Det narrative skal ikke forstås som underholdning, men som en kommunikationsform, der både er konstitutiv og konstituerende. Det narrative bliver således udtryk for grundlæggende tolkninger og tydning af verden, og samtidig også som skaber af nye bud på tolkninger og virkeligheder i kulturen. Tolkningen i det narrative er grundforudsætningen for en meningsgivende orientering i nutiden mod fremtiden på baggrund af en fortid.

104 Bruner (1999) s.21 o.a.s

105 Bruner (1999) s.25-26

106 Bruner (1999) s.28

107 Bruner (1999) s.42

Forbindelsen mellem fortælling og kultur er velkendt for etnografer, men inden for den moderne vestlige verdens kognitivt dominerede tilgange til erkendelsen, har dette først i de seneste år været på den hermeneutiske eller de tolkende videnskabers dagsorden. En undtagelse inden for det sociologiske område har som beskrevet været Alfred Schutz. Både den virkelige og opdigtede historie lever på mange måder af, at fortællingens sekvens forholder det anomale eller det 'mærkelige' til konventionen og kulturens normer (kanon). Fortællingen reflekterer således via tilhørernes kulturbestemte afkodningsprocedure kulturens værdisætninger. Det sker ganske vist ofte i et kodesprog, en "interpretant" – der henviser til et symbolsk underliggende skema, der formidler mellem egen og omverden. Med Bruners ord:

"Historiens funktion er at finde bevidsthedstilstande, der undskylder en afvigelse fra et kanonisk kulturelt mønster, eller i det mindste gør den forståelig".¹⁰⁸

Men det er ikke kun kulturens mening i en nutid, der formuleres narrativt: "Det, som *ikke* bliver struktureret narrativt, lider tab i erindringen".¹⁰⁹ I mindet eller 'remembering' er den narrative og affekt-mæssig dimension afgørende. Men lige så afgørende er det, at denne affekt, følelse eller værditilskrivning indgår i det spil, der gør fortællingen til et dialogt forhold. Det interpersonelle er baggrund for, at historien overhovedet kan fortælles og er værd at høre på.

Fortællingen som kulturbærer er betinget af, at den på den ene side udstiller en kulturel grundviden i forskellige former for spændinger, konflikter eller problemer samtidig med, at der igennem fortællingen ligger en opfordring til konsensus angående disse konflikter. Denne konsensus har rødder i kulturens normative forestillinger. Denne tætte forbindelse mellem det etiske og det æstetiske er afgørende element i min analyse af empirien.

I Vestjylland fortæller den gamle Valdemar 'skrøner' med slagkraftige pointer fra området omkring Husby Klit. En københavner har ikke kun svært ved at forstå den vestjyske dialekt og den bundne form, men også med at forstå historiens humor. De lokale ler også selvom det er tyvende gang, at de hører Valdemar fortælle samme historie.

Bruner vil sige, at fortællingerne har underliggende meningsstruktur, som genspejler de værdisætninger, som vestjyderne har med sig i kraft af den kulturelle konsensus. Får man knækket koden på Valdemars historier, blandt andet gennem kendskab til netop den lokale kultur, ler københavneren som 'de indfødte' på de samme steder.

Den personlige livsfortælling er på én måde sand, men i fortællingen indlægger mennesker dog kulørte detaljer og sproglige effekter, og man glemmer og husker i forhold til den virkning, historien skal gøre på tilhøreren og i forhold til én selv som historiefortæller. Tilhøreren og fortælleren ved, at erindring er knyttet til glemslen. Identiteten forbindes med den erindrede og huskede fortid, men også med det, som er fortrængt eller skjult i den fortid.

"Jo mere poetisk man husker, jo lettere glemmer man, thi det at huske poetisk er egentlig blot et Udtryk for at glemme (...). Når man således har perfektioneret sig i den Kunst at glemme og den Kunst at erindre, så er man i stand til at spille Fjæderbold med hele Tilværelsen".¹¹⁰

Fortællingens eller det narratives funktion er altså ikke at spejle en virkelighed 'derude', men at reflektere på ny kulturens mening. Dermed giver fortællingen baggrund for orientering i nutid

108 Bruner (1999) s.57

109 Jean Mandler i Bruner (1999) s.62

110 Søren Kierkegaards skrifter. Bind 2: Enten - Eller. Første del. Udgivet af Søren Kierkegaard Forskningscentret. København, Gads Forlag, 1977. s.282.- 283

og fremtid. Fremstillingens form er sproglig, men sproget og indholdet er tilsammen den formmæssige syntese, der skaber handlingspotentiale. Fortællingens 'om' hentes fra det hændte eller fra det, der kunne tænkes at være hændt – i virkeligheden eller fantasien. På den vis er fortællingens underliggende og anderledes logik at ligne med billedkunstens underliggende og anderledes logik. Men hvor billedet har synet som medium, har fortællingen tiden. Både billedet og fortællingen repræsenterer ikke nødvendigvis noget uden for sig selv, samtidig med at de begge evner gennem mentale processer at få iagttageren eller tilhøreren til at forholde sig til det, der ligger uden for fortællingens ramme i livsverdenen.¹¹¹

Kontingensen og identiteten

Fortællingens sociale og terapeutiske funktion behandles hos Kenneth Gergen.¹¹² Det narrative eller livsfortællingen blev derfor ikke mindst inden for psykologien anvendt som identitetsskabende og konfliktløsende metode. Jürgen Straub skriver i sin artikel "*Temporale Orientierung und narrative Kompetenz*", at som identitetsdanner er fortællingen i den kontingensprægede moderne virkelighed både mulig og nødvendig, idet den medvirker til og frembringer refleksion over og reduktion af kontingenserfaringen. Fortælling og historier om eget liv og andres liv muliggør, at kontingenserfaringen knyttes sammen med en kontingensforventning. Dermed bliver kontingensens farlighed så at sige elimineret, og modernitetens kontingens kommer til at fremstå som frigørende tilbud og chancer.¹¹³

Den menneskelige identitet, fortsætter Straub, er i en bevægende og kontingent verden afhængig af beherskelsen af erfaringen om og forventningen til, at det kontingente er et grundvilkår. Fortællingen, historien og ikke mindst historie er udtryk for en form for momentvis kontinuitet, der tolker disse eksistensvilkår for det moderne menneske. Fortællingens forskel rummer dermed en tolkning af forskelle, der gør livsduelighed mulig i de kontingente vilkår.

”Nur in Differenzen ist Kontinuität fassbar – eben das konstituierte Zeitlichkeit (...)¹¹⁴

„Historische und selbstverständlich auch biografische Sinnbildungsleistungen besitzen da Potential, Identität sowohl stiften und zu stabilisieren als auch gefährden und destruieren“.¹¹⁵

Straubs hovedanliggende er ikke at beskrive fortælling eller historie som absolut stabile eller uforanderlige komponenter i omverdenen. Men inden for sit eget logiske univers fremtræder fortællingen som en enhed bundet af regler. Indholdet i fortællingen kan fortælles på et utal af måder, som hver for sig er karakteriseret ved egne logiske strukturer og sammenvævninger eller relationer inden for fortællingens rammer. Denne ramme vil gennem sin anderledeshed perspektivere eller sætte virkeligheden i relation til det fortalte. Det er i denne modstillingsproces, at fortællingen virker reflekterende for identiteten.

Straub følger Luhmann i, at det udvidende (emergente) psykiske system (personen) får reduceret sin kompleksitet ved at blive forstyrret af og iagttage kompleksitet. Hos Straub er det fortælling om erfaring og forventning i det kontingente, der gør det muligt at

111 Bukdahl (1994)

112 J.K. Gergen (2000) s.237 ff.

113 Straub (2001) s.24, s.27 ff.

114 Straub (2000) citerer Hartmann Leitner (1987) s.40

115 Straub (2001) s.40

fastholde identiteten selv i det flydende og kontingente. Dermed har Straub knyttet det narrative til historiebevidstheden. Vore trosforestillinger og fortællinger om det, vi tror på, angår både fortid, nutid og fremtid.¹¹⁶ De ovennævnte teoridannelser vil blive anvendt ikke mindst i analyseafsnittet 'Empiritolkning 2' om det narrative og i forhold til analysen af elevernes liv med de senpostmoderne konditioner.

Fortællingens tid og fortidens tid

Fortællingens tid lever af andre erfaringskategorier end 'normaltid'. Hvor fortællingens univers bevæger sig helt ud over det normalt tænkelige angående tid og sted bliver eventyret eller myten skabt. I eventyret eller myten bliver ikke-tid til samtid, mens fortællingen fortælles. Tilhøreren tillader, at tiden bliver reversibel og at nutid, fortid og fremtid smelter sammen i det øjeblik, der fortælles.

Skønt den moderne biografi eller oplevede fortælling udspilles inden for normal tid og sted, tillader fortællingens indre logik dog spring og afvigelser fra den lineære tid. Fænomener, der ikke nødvendigvis i virkeligheden hører sammen tidsmæssigt, kan i fortællingen placeres sammen, og denne uforudsigelighed eller umulighedens logik accepteres som fortællingens specielle konstituerende kontingens i øjeblikket.

Historie har været karakteriseret ved, at den ordner fortiden eller alt fra 'før nu' på en bestemt måde i fremadskridende tid, der er signal om sandfærdighed. Når unge mennesker ofte mener, at historie er eller bør være absolut sand, så skyldes det måske, at det i deres barndom og ungdom er blevet påpeget, at skal de fortælle om noget, der er sket, så skal det være sandt. Historiebøgernes fremstilling må derfor være sandhed! – i modsætning netop til historier eller fiktion, der lever af en sandhed, der er betinget af fortællingens egen logik.

Selvom unge mennesker i skolen, som empirien vil vise, har svært ved at forstå, at livsfortællinger hører med til faget, foreslår Lee, at man netop via livsfortællinger kan finde ind til grundliggende fortidsforståelser hos interviewede unge.¹¹⁷

Både biografien, myten, skrønerne og den mundtlige hverdagshistorie lever ikke af den rene hukommelse, men netop og ikke mindst tillige af glemslen, erindringsforskydningerne, selektionerne og af sammentrækning og udvidelse af øjeblikkets tid. Den virkelighed, som fremstår i fortællingen, er en virkelighed af anden orden – men gennem bestemte markører afsløres mening, oplevelser, handlingsmuligheder og historiebevidsthed i bred forstand.¹¹⁸ På den måde bliver narrativer til bidrag til opbygningen den kollektive og individuelle erindring – og et dannelsesprojekt – eller bidrag til 'smagens dannelse', som Lars-Henrik Schmidt ville sige det.

Set i forhold til afhandlingens hovedspørgsmål, synes de biografiske narrativer at have et potentiale som forbindelse mellem faghistorie og livshistorie. Historisk stilladsbygning, eller 'scaffolding' kan tilføres en narrativ dimension, idet historiens store mønstre kan gives en indre logik i lighed med fortællingen.¹¹⁹ Det narrative vil blive benyttet såvel i analysestrategi 1 som 2 og i det didaktiske afsnit.

Æstetisk kommunikation

Visse sociologer i dag har formået at give deres samfundsteorier karakter af almenyldig virkelighedsbeskrivelse og næsten erkendelsesteorier. Det drejer sig om forskellige udgaver af

116 Bruner (1999) s.39

117 Lee (2002) s.19

118 Straub (2001) s.20 ff. Sml. F. Nietzsche i *Historiens nytte*.

119 Lee (2002) s.12

socialkonstruktivismen, hvor personer som Ernst von Glasersfeld, Anthony Giddens og Niklas Luhmann kobler teorier om sprog, kultur, sociologi, psykologi, humanvidenskab, erkendelsesteori og kunstteorier sammen til større totalbeskrivelser af det senpostmoderne samfund.¹²⁰

Den akademiske verden relaterer sig i øjeblikket konstant til Niklas Luhmann. Kulturforskeren Lars Qvortrup og filosofen Ole Thyssen står således på skuldrene af denne samfundsteoretiker i deres videregående teoridannelse. Tankerne om det polycentriske, hyperkomplekse, lærende videnssamfund hos Lars Qvortrup og iagttagelse og æstetisk kommunikation hos Ole Thyssen er eksempler på dette.¹²¹

Man kan ikke undgå at tage stilling til, om disse nye teoretikere kan bruges i forhold til nærværende projekt. Svaret er, at teorierne kan åbne ens øjne for, hvordan de moderne 'systemer' og unge etablerer iagttagelse af sig selv og omverdenen.¹²² Blandt andet Ole Thyssen gør opmærksom på, hvordan æstetik, fravalg og tilvalg af forstyrrelse og kommunikation bliver afgørende lærende og handlingsmotiverende faktorer.

De moderne systemteorier benytter jeg i Qvortrups og Thyssens udgaver på en række områder. Dels er det perspektiviske udgangspunkt afgørende for både min analyse af elevernes kommunikation, og dels er kommunikation afgørende for den videnskabelsesproces som jeg vil benytte i den æstetiske læringsteori. Endelig er tankerne om de autopoietiske systemer afgørende for spørgsmålet om kvalificering og udvidelse af elevernes historiebevidsthed. Begreberne 'forstyrrelse' og 'irritation' er her centrale begreber.

Ole Thyssen bruger Niklas Luhmanns teorier i forbindelse med begrebet 'æstetisk kommunikation'¹²³. Det begreb kommer til at stå centralt i undersøgelsen af elevernes liv med fortidsrepræsentationer og i den didaktiske perspektivering.

Æstetisk kommunikation er blevet brugt i forbindelse med reklamer og virksomhedsledelse. Teorierne fokuserer på virkningen af de umiddelbart tiltrækkende eller frastødende signaler, som kunsten og reklamen kommunikerer. Æstetisk kommunikation drejer sig ikke blot om det skønne, men snarere om, hvordan samspillet og modspillet mellem orden og uorden skaber en særlig lystfølelse og intentionalt for at åbne mod iagttagelse og udvidelse/læring. Kaotiske og mønsterdannende mentale er ifølge teorierne tilstande, der både stabiliserer og de-stabiliserer systemer, og dermed afføder trang til 'udordne' eller 'indordne'. Dette foregår som omtalt på to forbundne planer, det sansemæssige og det meningsmæssige. Som Ole Thyssen formulerer det: (...) "mening formidles sanseligt, og al sansning tilskrives mening".¹²⁴

Æstetisk kommunikation opprioriterer kommunikationens form, men ser formen som en del af kommunikationens meningsgivende indhold. Virkningen af kommunikationen kan konstateres ved at anskue den kommende adfærd.

Ole Thyssen analyser det senpostmoderne samfund ud fra Luhmanns begreb om iagttagelse. For Luhmann og dermed også for Thyssen består det moderne videnssamfund af en række selvskabende funktionssystemer eller organisationer, som kun eksisterer i kraft af systemets kommunikation og evne til at træffe beslutninger. Systemerne, det vil sige samfundets enkeltdele, iagttager omverdenen ud fra bestemte opmærksomheds vinkler, og omverdenen evner at forstyrre organisationen eller det psykiske system således, at dette

120 Hansen og Hermansen (1999) s.67 ff og 89 ff.

121 Thyssen (2000a) og (2000b). Qvortrup (2001) og (2004)

122 Luhmann skelner mellem sociale og psykiske systemer (personer).

123 Thyssen (2000a) s.175

124 Thyssen (2000a) s.188

udvikler sig og bliver lærende, dvs. udvider erkendelse, forståelse, viden og ideer gennem valg af kommunikation.¹²⁵

Iagttagelsen er betinget af, at systemet altid har etableret grænser mellem sig og omverdenen, og dermed opstår forskellene mellem de enkelte systemer. Det er denne forskel, der er udgangspunkt for muligheden for at iagttage det 'anderledes' eller det, der ligger på den anden side af systemets grænser. Men enhver iagttagelse eller valg af synsvinkel indebærer imidlertid, at man bliver blind for det, som opmærksomheden ikke rettes mod og også er blind for sin egen iagttagelsessituation.

Ole Thyssen mener, at tankerne om 'iagttagelse og blindhed' kan kaste et nyt lys over den måde, som vi handler, beslutter og oplever virkelighed i det moderne samfund. Europas tænknings historie fra Platon over den kristne middelalder til rationalitetens og empirismens århundreder og videre frem over Kant, Marx, Freud, eksistentialister og fænomenologer har konstant viklet sig ind i erkendelsens paradoksproblemer, når de skulle forsøge at redegøre for, hvad virkeligheden i virkeligheden er, og om virkeligheden er upåvirket af menneskets iagttagelse eller eksisterer uafhængigt af, om nogen iagttager verden eller ej.¹²⁶

Thyssen giver således et bud på en forståelse af den verden, vi lever i, og når han anvender den Luhmannske tankegang, skyldes det, at netop den evner at indfange den moderne kontingente virkelighed – og lave en tydning, hvor det flygtige eller bevægelige i den moderne tilværelse, både markedet, tankerne, organisationerne eller privatlivet godt kan lade sig iagttage og dermed beskrive og analysere uden, at man derfor postulerer systemernes evige eller blot delvist evige konstanthed. Ole Thyssen er inde på, at sproget, der både er konstant og bevægeligt, kan tydeliggøre omverdenens flygtige karakter og trods alt bruges til at udvide erkendelsen af, at det eneste konstante er det ikke-konstante i det lærende videnssamfund.

Enhver form for kommunikation i det moderne samfund er afhængig af form.¹²⁷ Det gælder medier, ledelse, reklamer og markedet, kunst og arkitekturen. Indhold eller meddelelse formår ikke at kommunikere æstetisk dvs. 'forstyrre' modtageren og skabe lyst til beslutning og valg kun gennem information. Den æstetiske form er forudsætning for at forstyrrelsen opfattes som mening og sansning. Kun gennem opmærksomhedens skiftevis åbning og lukning mod omverdenen muliggøres det lukkede psykiske og sociale systems valg af egen kommunikation og dermed udvidelse af et autopoietisk system.

Æstetikken og i sproglig sammenhæng ledsageren retorikken har i akademisk sammenhæng været anset for mindre fin og måske oven i købet som akademisk irrelevant. Æstetikken stod i skyggen af etikken, når det gjaldt betydning. I USA har man i langt højere grad dyrket retorikken, også på universiteterne. Men ordene mening og sansning er i dybest set et forsøg på ikke at adskille, men sammenkoble etik og æstetik. Derom mere i afsnittet om Kant og erkendelsen som teoretisk baggrund for afhandlingen.

Ole Thyssen, Frederik Stjernfelt med flere påviser i "Æstetisk kommunikation", hvorledes æstetik, formsprog og retorik er afgørende for, at der overhovedet skabes resonans for budskaber og meddelelser i et samfund, hvor informationerne er så mange og så uoverskuelige.¹²⁸ Overinformation bliver til ikke-information. Det æstetisk kommunikerede

125 Thyssen (2002b) s.51

126 Thyssen (2000b) s.10

127 Thyssen (2000b) s.83. Thyssen redegør for 'form' hos Luhmann. Form smelter hos Luhmann sammen med begrebet 'forskel' og 'iagttagelse'. At iagttage hos Luhmann er med Thyssens ord "at håndtere en forskel med henblik på at betegne den ene, og "ikke den anden" side af forskellen. Form er knyttet til 'medium'. Begrebet 'medium' skifter hos Luhmann fra at betegne 'symbolsk generaliserede medier' i *Soziale Systeme* (1984) til "den usynlige baggrund for den form, som viser både sig selv og sit medium. Mediet viser sig aldrig selv". Thyssen (2000b) s.84

128 Thyssen og Stjernfelt (red.) (2000a).

bliver til et sorteringssystem i forhold til det hyperkomplekse samfunds mange mulige inputs. Den, der evner at kommunikere æstetisk og ramme sanser og mening, bliver valgt til i sortering af informationsmængden. Æstetisk kommunikation kan bruges både i det gode og i det ondes tjeneste. Retorik kan ende med at blive åndelig forførelse. Æstetisk kommunikation har derfor den konsekvens, at det etiske og det værdiladede sammensmeltes med det sanselige både det frydefulde og det frastødende.

I *Mening i handling* lægger Jerome Bruner vægt på, at læring altid er en fortalt eller narrativ konstruktion, der positivt eller negativt forholder sig til den værdisætning eller mening, som foreskrives i den kulturelle kontekst. Mening er selvets og kulturens livsnerve, og den lader sig ikke verificere eller objektivisere. Mening kan således anskues som kulturens værditolkning.¹²⁹ På den måde bliver æstetisk kommunikation også et kulturudtryk i Bruners forstand. Det raffinerede ved begrebet æstetisk kommunikation er, at det afslører kulturens grundlagstænkning samtidig med, at den i forlængelse af Bruners narrative tanker er med til konstant at forme den.

Æstetisk kommunikationsteori er et afgørende grundlag for afhandlingen. Teoriens tanker om 'forstyrrelse' som baggrund for udvidelse, tankerne om skabelse og læring og endelig tankerne om 'mening og sansning' er centrale fokuspunkter både for opbygningen, empirien, afkodningen og det didaktiske perspektiv. Mine definitive og sensitiviserende søgeord har rødder i tankerne om æstetisk kommunikation. Samtidig er det fremgået, at tankerne om det narrative og det symbolske udtryksformer lægger sig smukt i forlængelse af tankerne om æstetisk kommunikation.

Næste teoriblok drejer sig om de mere historiske elementer i afhandlingens spørgsmål.

Det drejer sig om den inspiration, afhandlingen henter fra 'mikrohistorikere' og historiedidaktikere og om det erkendelsesteoretiske grundlag for historiebevidsthedsbegrebet.

Mikrohistorie

Omkring 1970 kom der i visse historikerkredse på videnskabeligt niveau et opgør eller reaktion mod institutionshistorien. Mikrohistorie er i slægt med den historiske antropologi og er svær at adskille fra denne.¹³⁰

Oprøret fandt sted flere steder – i Storbritannien, Italien, Tyskland, Frankrig og USA – men fik ret forskellige udtryk. Hensigten var at få almindelige menneskers historie eller mikro-historien genetableret som værdigt forskningsområde.¹³¹ Bernard Eric Jensen har gjort opmærksom på den nyeste udvikling på området i USA.¹³²

Nogle forskere ønskede gennem komplekse kulturanalyser at få den politiske handling tilbage i kulturhistorien¹³³. Foucault blev således kendt for sine analyser af usynlige magtstrukturer i oversete minoritetskulturer eller oversete kulturenklaver. Den mikrohistoriske tilgang pointerede, at alternative metoder og nye teorier om kultur, kildebrug og formidling var nødvendige i denne form for kulturhistorie.¹³⁴

129 Bruner (1999) s.92-94

130 Christiansen (2000) s.121 ff. og s.72 ff. Ginzburg taler om, at "teksten (som) efterhånden blev rensat for enhver form for sanselig reference. (1999) s.90. Mikrohistorie har mange navne: Kleingeschichte, menigmands historie, hverdagshistorie, popular history, bindstregshistorie og andre. Ikke alle har haft en positiv klang.

131 Et par af de markante forskere var Michel Foucault, David Sabeau, Hans Medick, Natalie Zemon Davis, Emmanuel Le Roy Ladurie og Carlo Ginzburg, der dog på afgørende punkter ikke var enige. Christiansen (2000)

132 B.E. Jensen (2000) s.197 ff.

133 Christiansen (2000) s.198

134 Carlo Ginzburg, Le Roy Ladurie, Natalie Zemon Davis og andre lagde i deres fremstillinger vægt på det narrative.

Antropologisk historie og mikrohistorie formåede til en vis grad at skubbe kulturanalysen og hverdagshistorie ud af sin andenrangs placering i forhold til histories officielle institutionsfokusering, ikke kun i den videnskabelige verden, men også i skolen med kravet om at medtænke 'den lille historie i den store'. Naturligvis var kritikken til tider højlydt og flerstemmig, idet mange historikere anså dette nye tiltag som a-teoretisk og direkte krænkende for fagets identitet, videnskabelighed og saglighed.

Michael Harbsmeiers artikel *Mikrohistorie – et plaidoyer* og Carlo Ginzburgs artikel *Mikrohistorie – to eller tre ting, jeg ved om den*¹³⁵ redegør for væsentlige karakteristiske træk ved mikrohistorie. Harbsmeier præciserer specielt de socialhistoriske mikrohistorikers ærinde således:

“... hypotesen [er] faktisk den, at vi kun ved sociale kategoriers generering på individniveau kan nå frem til de mekanismer og processer, der i virkeligheden frembringer de sammenhænge, som funktionalistiske og strukturalistiske makrofortællinger blot har taget som givne”.¹³⁶

Mikrohistorie har blik for, at de 'menneskelige elementarerfaringer' såsom barndom, køn, ungdom, familie, seksualitet, arbejde, fritid, vold, magt osv. hører med til, at vi kender fortiden.¹³⁷ Den lille historie forbindes i almindelig opfattelse mere med ordet 'historier' end med 'historie', men det afgørende er det iagttagelsesperspektiv, man anlægger i forhold til begivenheder i verden. Det er nærhedens, luppens og mikroskopets verden. Den lille historie forekommer således at være i familie med fiktionen, hvad angår hvem og hvordan historien skrives, og hvorfra historikeren fortæller.

Historikeren Carlo Ginzburg skabte med sit værk "Il formaggio e i vermi" fra 1976 en ny historieskrivning. Byggende på nøje kildestudier af inkquisitionens dokumenter beskrev han livet i og om en dødsdømt møller i Friuli.

“Ved at mindske observationsskalaen bliver det, der for en anden forsker vil have været en simpel fodnote i en hypotetisk monografi om de reformatoriske bevægelser i Friule, til en bog”.¹³⁸

Ginzburg benytter en fortællende eller narrativ form, hvorved begivenhedsforløbet ikke blot rekonstrueres, men gengives i den klassiske fortællings forløb, hvor diskontinuerte begivenheder holdes sammen af fortælleres kontinuum. Ginzburg forklarer sin arbejdsform således, at en fremstilling af en møllers forestillingsverden og opfattelser ud fra inkquisitionens materialer naturligvis gav problemer, idet huller i kildematerialet ikke blot lod sig udfylde eller overse. For Ginzburg betød det, at tvivlen, usikkerheden og hans egne hypoteser måtte indgå i fortællingen.

“Udforskningen af sandheden blev en del af selve fremstillingen af den opnåede (og nødvendigvis ufuldstændige) sandhed”.¹³⁹

135 I Ginzburg (dansk udgave 1999) M. Harbsmeier (1999) s.7-19

136 M. Harbsmeier (1999) s.9

137 M. Harbsmeier (1999) s.9-10

138 Ginzburg (2000) s.203

139 Ginzburg (2000) s.204

Ginzburg påpeger, at hvor en romanforfatter udfylder hullerne i den bagvedliggende viden og giver læseren en total illusion om, hvad personerne tænkte og følte og udvisker uvidenheden om kendsgerninger gennem sin fremstilling i "opfindsomhedens territorium", så må historikeren erkende de grænser, som et ufuldstændigt kildemateriale giver, og "omforme dem til et fortællende element".¹⁴⁰ Fortidens efterladte spor tolker Ginzburg ikke kun ved hjælp af logisk deducerende metode (kildekritik), men "indicielt, divinatorisk og semiotisk". Med disse udtryk forstår Ginzburg, at fortidens efterladte spor som tegn kan afgive information, hvis historikeren låner tolkningsmetoder fra opklaringen af kriminalsager, lægekunsten (symptomtolkning), hos jægerens sportolkning, i spådomskunsten (divinatorisk) og kunsttolkning.¹⁴¹

Mikrohistorikerne problematiserer altså de traditionelle former for forbindelseslinier mellem den kollektive historiekultur og den lille historiekultur. Den lille historie og den store historie er blevet set som to sider af det, man kalder den kollektive erindring, historiebevidsthedsbegrebet, historiekultur, forestillede fællesskaber og historiebrug. Baggrunden for interessen for mikrohistorie er, at den selvfølgelig, hvormed historien indlærtes og fungerede i den klassiske nationalstats periode ikke længere opleves som selvfølgelig. Men som mikrohistorikeren Giovanni Levi redegør for det, var det medvirkende til, at de forklaringer og modeller, som havde taget udgangspunkt i relativt faste opfattelser af institutioner, stater og sociale strukturer, ikke længere svarede til den kaotiske og differentierede virkelighed, som de moderne samfund fremviser.¹⁴²

Enhver historiebeskrivelse tager stilling til det 'level of simplification', som fremstilles gennem historieskrivningen. De moderne samfunds karakter af at være opsplittede og have mangeartede aktører har sat spørgsmålstejn ved makrohistoriske overordnede beskrivelser som eneste mulig historieskrivning.

"Microanalysis, on the contrary, scrutinizes the development of events through a framework of constantly changing forms, without however, dispensing with the efforts to formalize and generalise"¹⁴³

Den mikrohistoriske synsvinkel, opprioritering af hverdagshistorien og folkekulturen indgår eksplicit i det nye historieparadigme. I undersøgelsen angående unge menneskers liv med fortidsrepræsentationer, befinder mit emne sig ikke i fortiden, alligevel kan den mikrohistoriske teoridannelse være en nyttig baggrundsteori for forståelse af mit empiriske materiale. Min undersøgelse næres også af små og oversete spor, der tolkes. Jeg benytter Carlo Ginzburgs tanker på flere niveauer i afhandlingen. Dels benytter jeg dem i de sammenskrivninger af elevernes historier, som danner udgangspunkt for de 12 fortællinger i analysestrategi II, og dels benytter jeg dem i forbindelse med min æstetiske læringsteori. Her spiller Ginzburgs spor-tanker en meget afgørende rolle som det, der bliver betegnet som 'æstetiske géner'. Endelig benytter jeg hans tanker i forbindelse med sportolkning i empirien.

140 Ginzburg (2000) s.208

141 Ginzburg (2000) s.102. Rüsen (1993) s.163

142 Levi (1998) s.55 o.a.s

143 Levi (1998) s.56

Disciplineret historie og “Praxisleben”

I kapitel III blev historiebevidsthed foreløbigt begrebsafklaret. I dette afsnit vil jeg behandle nogle problemstillinger af teoretisk art, der knytter sig til brugen af begrebet i forhold til afhandlingens problemstilling.

Historiedidaktikeren Jörn Rüsen har opstillet det, som han kalder en ’disciplinary matrix’. Derved mener Rüsen en model, der beskriver forholdet mellem det akademiske historiefag og hverdagslivets historietolkninger (Lebenspraxis).¹⁴⁴

Mennesker bruger begge former for historie. Spørgsmålet er, hvordan forholdet mellem de to områder udvikler sig og spiller sammen. Hovedproblemet er, at den videnskabelige historie har et overskud af metode og teori set i forhold til hverdagens historieopfattelse, historiebrug og dermed ’common sense’- indhold og meningssætning i forhold til fortiden. Lebenspraxis er, som Rüsens gengiver det på sin model, bestemt af interesser, orienteringer mod mål og fremtid og en form for subjektiv mening med anvendelsen af det fortidige. Subjektiv skal her forstås som noget, der er knyttet til individets selvforståelse. Den videnskabelige historie må modsat bygges på eksplicite metodiske regler, vurderinger og krav om videnskabelig redelighed i forholdet mellem kilder og den historiske fremstilling.

For Rüsen er det nødvendig, at den værdifri forsknings resultater internaliseres i mennesker (elever og studenter) historiebevidsthed. Den faglige historie må så at sige gøres subjektiv – altså blive del af elevens virkelighedsforståelse – om end den dermed omformes i forhold til Lebenspraxis’ funktioner og orienteringer. At få historisk bevidsthed er karakteriseret ved at være en dynamisk læringsproces.¹⁴⁵

Historie både inden for videnskabsfaget og praksisverdenen er indholdsmæssigt og fortolket et bevægeligt begreb. Historie er som følge heraf konstant udsat for diskurser, værdisætninger og korrektioner i forhold til nye resultater (videnskaben) og ændrede livsforhold hos den enkelte.

Peter Lee forsøger i sin artikel at give et bud på de didaktiske konsekvenser af Rüsens modeller og typologiseringer, samtidig med at han modificerer og videreudvikler tankegangene hos Rüsen.¹⁴⁶ Lee understreger, at det er nødvendigt i undervisningen at etablere et slags metodisk og videnskabeligt stillads (’scaffolding’) eller ’framework’, som kan give elever og studenter den nødvendige referenceramme i forhold til en hvilken som helst historie, de bliver stillet overfor.¹⁴⁷ Kunststykket består i flere sammenkoblede operationer i historiedidaktikken.¹⁴⁸

Dels drejer det sig om at lære om historiens grundmønstre (ikke blot hovedlinier), dels at opøve klassiske historiefaglige kompetencer og også metahistoriske tænkemåder. Endelig skal de forhold overvindes, at faghistorien ikke umiddelbart synes at være forbundet med det almindelige menneskes liv på grund af det omtalte teoretiske overskud.

Rüsen opstiller fire aspekter af historiebevidsthed disse typer: Traditionel, eks-emplarisk, kritisk og genetik historiebevidsthed. Jeg vil senere under empiritolkningen i kapitel VI behandle typologien nøjere. Her giver jeg kun en kort oversigt.

144 Lee (2002) s.3. Rüsen (1993) s.163

145 Lee (2002) s.4

146 Lee (2002) s.14ff

147 Lee (2002) s.12ff

148 Lee (2002) s.14. S.12 nævner Lee de centrale kriterier for ’framework’: Forandring, vidnesbyrd, forklaring og fortælling/redegørelse.

Den traditionelle historiebevidsthed er karakteriseret ved de fortællinger, der i forvejen er etableret i kulturen. Eksemplarisk historiebevidsthed forstås som den tilgang til historien, der bygger på, at historie indeholder almene regler for udvikling og menneskers livsmoral. Indsigt i historie giver forståelse for nutidens problemer og farer. Den kritiske historiebevidsthed afviser en forud given sandhed og forsøger at levere modhistorier. Alle kulturudtryk er relative. Alt kan sættes til debat i en samtid, også moral og fælles accepterede sandheder uden hensyn til fortiden. Den genetiske historiebevidsthed betyder, at forandring i tid giver historie nye meninger. Fornyelse og tradition indgår i historieopfattelsen.¹⁴⁹

Rüsen opstiller foruden sin typologi også tre dimensioner af historisk læring, som han mener, er afgørende for, at der overhovedet opstår historiebevidsthed. Det drejer sig om: 1. udvidelse af erfaringen om menneskeheden og fortid. 2. vækst i meningskompetencer, der leder til større indsigt i fortolkningsmønstre. 3. større orienteringskompetencer. Både typologier og disse operationer fungerer sammen med erkendelsen af tidens betydning. Rüsen opererer med universelle principper for historisk tænkning, og kalder principperne under ét for historisk antropologi. Lee citerer F. Ankersmith, der lidt spidst i stedet foreslår 'transhistorisk antropologi', idet han mener, at Rüsen giver begreberne en almengyldighed, der modsiger, at de kan være kulturelt betingede. Lee antyder dermed et grundlæggende problem. Hans artikel bliver således et forsøg på at diskutere, nuancere og konkretisere Rüsens begreber og teoridannelse i forhold til den praktiske omgang med unge mennesker og deres fortidsforståelser.¹⁵⁰

For Rüsen er det den orientering, som mennesker har i deres liv, både mod nutid, fortid og fremtid, der bestemmer historiebevidsthedens karakter. Men skal historiebevidstheden kvalificeres, må den modstilles de 'disciplinerede historiefagligheder', og dette må blandt andet ske gennem begrebsliggørelse eller erkendelse af historiens og historiebevidsthedens strukturer og kategorier. Lee viser med henvisning til blandt andet Michael Oakshott, at kvalificering af historiebevidstheden kun "vindes ved hårdt arbejde"¹⁵¹, men lige meget hvor hårdt, der arbejdes synes fortiden og historie at være præget af tilfældighed og kontingens, og et hvert forsøg på at fastlægge nødvendighed, kausalitet, ideer og stabile mønstre vil paradoksalt nok have en tendens til at demonstrere historiens kontingens og mangel på de samme elementer.

Spørgsmålet er, om Lebenspraxis og den disciplinerede historie altså i virkeligheden er så forskellige. Lee påpeger, at også videnskabens historie er påvirket af historiebevidstheder uden for den videnskabelige verden. Man kan helt aktuelt referere til, at historikernes emner i allerhøjeste grad er influeret af trender og tendenser som debatten om besættelse og Anden verdenskrig i foråret 2005 var et eksempel på.

Tilsyneladende flyder alle former for historiebevidstheder mere eller mindre ind og ud af forskellige individers og også historikeres orienteringer. Spørgsmålet er tillige, om forskellen mellem de to typer af historie er betinget mere af tidsopfattelsen, end man har været opmærksom på. Det vil være et emne, jeg vil forholde mig til i empirianalyserne. Men Rüsens historie- og undervisningstilgang vil være reference for dele af mit nærværende arbejde specielt i forhold til at debattere forholdet mellem mikro- og makrohistorie i gymnasieundervisningen. I kapitlet med teorierne bag empirianalysen vil jeg gøre nøjere rede for Rüsens typologier.

149 Lee (2002) s.4-5

150 Lee (2002) s.8, s.11 o.a.s.

151 Lee (2002) s.7

Endelig vil jeg inspireret af Rüsens typologier opstille en typologi til slut i det konkluderende afsnit.

Historiebevidsthed som det almene og det særlige

Historiebevidsthedsbegrebet synes erkendelsesteoretisk at indeholde et problem i forholdet mellem begreberne bevidsthed og historie. Det vil sige mellem, hvad der konstituerer mennesket (bevidsthed som noget menneskeligt universelt), og hvad der er unikt – altså hvad der er defineret ud fra en given tid og et givent rum (den historiske begivenhed). Hvis historiebevidsthed er kulturelt bestemt, hvad siger man så egentlig, når man hæver, at alle har historiebevidsthed?¹⁵²

Problemet kan formuleres således: Hvis vægten lægges på bevidsthed bliver konsekvensen, at historiebevidsthed tilsyneladende er et universelt og alment begreb. (Alle siges at have historiebevidsthed!) Men når man siger, at historiebevidsthed kan udvides og kvalificeres, så er en kvalificeret historiebevidsthed altså *ikke* universel – men hvad så? Kun den blotte tænkning angående tid? Historiebevidsthedsbegrebets opfattelse af tid er (trods forbindelsen mellem fortid-nutid-fremtid) en lineær tidsopfattelse, og den er som vist ikke almen.

Endvidere kan man sige, at hvis historiebevidsthed virkeligt er et universelt begreb, så er det samtidig problematisk at opfatte det som etisk, praktisk og konkret handlingsbestemmende i den unikke situation. For det er jo ikke historiebevidstheden som sådan, men alene en kvalificeret eller i det mindste en historiebevidsthed med et indhold, der bliver bestemmende.

Hvis vægten i begrebet omvendt lægges på, at bevidstheden er koblet på historie, må bevidstheden altså konstitueres af historie. Men al historie er unik og som sådan placeret i en tid og rum og altså kategorialt anderledes en det alment menneskelige.

Men historiebevidsthed defineres nu engang handlingsbestemmende (fortolke fortiden, forstå nutiden og gøre sig forestillinger om fremtiden). Historiebevidstheden skal netop udvikles og kvalificeres med det formål, at handlinger sker reflekteret og bevidst. Men disse handlingskompetencer er samtidig resultat af værddidomme, og alle domme kan ikke være lige kvalificerede. Men hvilken etik skal så afgøre, hvad der er den rette historiebevidsthed?

Historikere og historieteoretikere vurderer ofte historietolkninger i andre kulturer rundt om i verden, i vor verdens delkulturer og til andre tider. Alle historiebevidstheder har altså ikke samme ret. Nogle steder er der endog for meget historiebevidsthed.¹⁵³ Historiebevidsthedsbegreber har ikke fjernet det afgørende problem med at afgøre, hvem der har retten til historietolkningerne. Debatter i medierne (2002-2005) har med tydelighed vist, at selv fagfolk med stor og kvalificeret historisk viden og historiebevidsthed ikke kan blive enige om denne sag.

Den filosofiske baggrund for historiebevidsthed

I det efterfølgende skal historiebevidsthedsbegrebets erkendelsesteoretiske og skabende potentialer undersøges ud fra Ole Fogh Kirkebys tanker om æstetisk kommunikation.¹⁵⁴

152 Kölbl og Straub (2001) behandler problemet s.2-10. Jeg følger op på nogle af deres problemstillinger.

153 H.S. Nielsen (2000) s.70 og Nielsen (2005) s.28

154 Kirkeby (2000)

Historiebevidsthed har forbindelse med Kant. Det gælder forholdet mellem fænomener og sanser, tolkningen og forståelse, etik, subjektets rolle, forholdet mellem den teoretiske og praktiske fornuft, tidsbegrebet, kausalitet, og sidst men ikke mindst selve brugen af ordet 'Bewusstsein' og ordet 'Sinn'. Forstandens karakter og indhold foreskriver hos Kant a priori erkendelsens love. Anskuelsesformerne tid og rum, forstandskategorierne og kausaliteten er hos Kant almene (universelle), teoretiske og konstitutive. Det vil sige de er grundlag for den menneskelige væren, og som sådan altså ikke kulturskabte fænomener. Forstandens anskuelsesformer og kategorier virker sammen med fænomenerne som sanseevnen (Sinnlichkeit) og fører til erfaringen, og denne erfaring vedrører såvel 'jeg'et' som omverdenen. Kant taler om 'bevidstheden syntese', der er et udtryk for bevidsthedens enhed eller med Kants udtryk den transcendentale apperception. Altså det 'jeg', som erkendes af det 'praktiske jeg' gennem refleksionen. Kant bestemmer hermed det 'transcendentale jeg' – som både forudsætning for og resultat af den praktiske handling og refleksive erkendelse af sammenhængen mellem individet, fænomenerne og omverdenen. Identitet skabes i handlingen og refleksionen, men ligger samtidig transcendent forud for handlingen og refleksionen.¹⁵⁵

Fornuften er for Kant a priori etisk og praktisk formålsbestemt. Fornuften er det regulerende og etiske princip eller tænkning og vilje bag den gode handling. Fornuften tillader således både det almene (den gode handling) og det ikke-almene (viljen eller individets handling) en plads i bevidstheden. Kant tillader både etikken, det normative og det transcendentale 'jeg' plads i bevidstheden som handlebaggrund og en afgørende plads bag menneskers ageren sammen og alene.

Ole Fogh Kirkeby diskuterer, hvordan Kants æstetik forholder sig til såvel forstand, fornuft og etikken. Kant benævner den æstetiske dimension 'dømmekraft'. Som ide er den grundet i fornuften, men i modsætning til denne er den hverken konstitutiv eller praktisk/moralsk i sin handlingsorientering. Den reflekterende dømmekraft er tilsyneladende ikke erkendelse i absolut forstand, idet den hverken udspringer direkte af etikken (den praktiske fornuft) eller naturen (forstanden).¹⁵⁶ Ifølge Ole Fogh Kirkeby er det specielle ved de æstetiske domme, at de hos Kant er uden interesse, uden begreb, uden formål og uden nødvendighed.¹⁵⁷ Alligevel er dømmekraften på en vis måde almen, idet den påberåber sig retten til at udsige noget om det skønne på samme vis, som fornuften om det gode. Det er på dette punkt, at Kant kan forbindes med historiebevidsthedsbegrebet.

Historiebevidsthed og æstetikken – en løsning?

Kants æstetik og dømmekraft hører med til erkendelsen lige som forstand og fornuft, men har intet a priori for sin virksomhed.¹⁵⁸ Den er underkastet sig selv.

Dømmekraftens opgave er på et andet plan end fornuften at forbinde det almene med det særlige eller det konkrete foreliggende.

“Går vi ud fra det almene for at subsumere det særlige under det, er dømmekraften bestemmende. Går vi ud fra det særlige for at finde det almene, er dømmekraften reflekterende”.¹⁵⁹

155 Kirkeby (2000) s.108-109

156 Løgstrup (2.udg.1996) s.31

157 Kirkeby (2000) s 108

158 Løgstrup (1996) s.28-29

159 Løgstrup (1996): 28

Ole Fogh Kirkeby redegør for, hvorledes dømmekraften eller det æstetiske forholder sig til det almene (forstanden) og den praktiske fornuft (etikken) hos Kant.¹⁶⁰ Kirkeby hævder, at der i "hans [Kants] æstetiske hovedværk er tale om en i historisk målestok hidtil ukendt radikalitet".¹⁶¹ Ifølge Kirkeby er det storslåede i dette værk dets radikale budskab om, at tænkning – altså både fornuft og forstand – beror på følelse.¹⁶² Ikke på den individuelle følelse, men på en kollektiv følelse – *sensus communis* – eller med Aristoteles på græsk 'koine aisthesis', det vil sige den fælles erfaring/sansning. Det karakteristiske ved denne 'sans' er, at den viser sig gennem ageren, handlen og aktivitet og dermed som skabende. Den indeholder 'poiesis' – en skabende sansning. Kant taler om, at den stemte 'Gemeinsinn' gør den æstetiske dom 'sand'. Kirkebys pointe er at påpege, hvordan den æstetiske dom hos Kant medierer modsætningerne mellem det almene og de særlige, og da denne pointe kan kaste lys over historiebevidsthedsbegrebets paradokser, vil jeg gengive Kirkebys argumentation.¹⁶³

Kirkeby mener, at både Kants teoretiske og praktiske fornuft i sidste ende er afhængig af en historisk-socialt formidlet sandhed – og rigtighedsfølelse. Han siger:

"bevarelsen af den teoretiske filosofi ved hjælp af den praktiske, kan kun ske som æstetik ... Måske er Kant i virkeligheden endnu mere avanceret end sine kritikere".¹⁶⁴

Centralt bliver for Kirkeby det græske 'hexis' (latin: habitus-begrebet – bemærk forbindelsen til Bourdieu). Hexis-begrebet er et handlingsbegreb. Det er de færdigheder og refleksioner, der betyder, at mennesket både handler, reflekterer og skaber med en rigtighedsfølelse. Det normative forholder sig altid til det kognitive, og det sansende – æstetiske både til det normative og det kognitive.¹⁶⁵

Det æstetiske (*sensus communis*) ophæver ifølge Kirkeby den klassiske afgrænsning af det sande, det gode og det smukke ved at være den egentlige bevæger for menneskers handlinger og tanker. Det er den menneskelige 'stemhed', der er grundlaget for den menneskelige kommunikation og hermeneutiske og tolkende vinkel på det foreliggende. Er historiebevidsthed i virkeligheden en æstetisk dimension forstået som Kants "Urteilkraft", der forbinder det almene med det særlige?

Historiebevidsthed indeholder begreberne fornuft, viden, refleksion og handling i forhold til tid. Ser man på diskussioner om historie, historiefaget og historiens værdi synes det som om, at mange forestillinger om disse henter deres begrundelser i æstetiske domme eller dømmekraften (*sensus communis*) i Kants forståelse. Tydeligst ses dommene, når det drejer sig om historiefagets betydning for samfundets sammenhængskraft – den fælles identitet osv. Teorierne om historiebevidsthed går både ud fra det særlige og det konkrete for at finde vurderinger af det almene og omvendt. Rüsen siger:

"Mit ihm [historiebevidsthed] wird de besondere Art des menschlichen Umgangs mit seiner Welt und mit sich selber greifbar, in der es um *Sinn und Bedeutung* geht. Damit ist gemeint, dass sich der Mensch seine Lebensumstände und – Verhältnisse

160 Kirkeby (2000) s 109ff

161 Kirkeby (2000) s.108

162 Kirkeby (2000) s.110

163 Kirkeby (2000) s.111

164 Kirkeby (2000) s.112

¹⁶⁵ I afhandlingen bruges ofte 'habitus og kapital' (Bourdieu's betegnelser) for 'hexis-begrebet'. Ang. Bourdieus begrebsverden: H.Dahl 1996

und sich selbst so erschliessen muss, dass er in ihnen und mit sich sinnvoll handeln kann”.¹⁶⁶ (Rüsens fremhævelse)

Nu er 'Sinn' et besværligt ord på tysk, idet både kan betyde bevidsthed, forstand, hensigt, mening og betydning. Men Rüsen synes at mene, at historiebevidsthed – på kantiansk vis – indeholder opbygningen af dømmekraften – altså den æstetisk dimension samtidig med, at historiebevidsthed er handlingsbestemmende og skabende (igen i overensstemmelse med det ovenfor fremførte angående Kant). Denne 'Sinn' og betydningsgivende handlingsorientering tillægges mening ud fra det menneskelige samfund eller kulturen (altså *sensus communis*). Måske det, som Rüsen andre steder kalder 'Lebenspraxis'. Som nævnt er Kants dømmekraft som fornuften handlingsorienteret for så vidt, at æstetiske domme netop gives enten for at påvirke andre til handling eller for selv at begrunde sine handlinger. Det afgørende er, at æstetiske domme er forbundet med den gode handling. Det vil sige etikken. Ole Fogh Kirkebys analyse af Kants æstetik synes at kunne opklare nogle af historiebevidsthedens teoretiske paradokser. Historiebevidsthed er måske en æstetisk (kommunikations-) tilgang, hvor det det æstetiske indeholder det etiske og 'sensus kommunis' som 'hexis' – det vil sige som handlingens rigtighedsfølelse.¹⁶⁷

Hvis historiebevidsthed er en æstetisk dimension, kommer man forbi problemet med, at begrebet både kan siges at være en bevidsthedsform – og dermed underlagt en vis form for universalitet – og tillige tillader en disciplineret form for subjektivitet. Den æstetiske dom indeholder netop den ejendommelige dialektik, at den samtidig med, at den udtrykkes individuelt, gør krav på at gælde for alle, også selvom den ikke kan være bestemmende eller har absolut sandhedsværdi. Man kan sige, at kulturel dannelse er smagens evne til at sætte dømmekraften i handlingsfunktion både i eget og fællesskabets liv.

Smagens dannelse

Filosoffen Lars-Henrik Schmidt har arbejdet med dømmekraften i pædagogisk lys. Lars-Henrik Schmidt har gjort sig til talsmand for, at dannelse er det, han kalder 'smagens dannelse'.¹⁶⁸ Hos Schmidt bliver smagens dannelse til "kunsten at sige fra" eller rettere at lære at sige fra over for det uacceptable: "At udøve sin afsmag er at være anstændig".¹⁶⁹ Hvis kvalificering af historiebevidsthed skal følge Schmidts tankegang, må konsekvensen være, at eleverne gennem erkendelse af, hvordan historien kan bruges, misbruges, skabes og påvirker, lærer at 'udøve afsmag'. Historie kan lære eleverne, hvordan den reflekterende dømmekraft kan sættes ind over for det personlige, det kollektive, det særlige og almene. Herved sammenbringes det normative, det etiske og det æstetiske i det historiske arbejde. Det vil sige, at jeg er tilbage ved den æstetiske kommunikation som teoretisk grundlag for afhandlingen.

Jan Bjarne Bø fremhæver i sin seneste bog,¹⁷⁰ at den moderne historieinteresse i høj grad er opstået på grund af mediernes anvendelse af historiske temaer både i film, video, bøger osv. Ole Thyssen vil sige, at det netop er æstetisk kommunikation og mediernes billeddannende muligheder, der har gjort, at historien er flyttet fra historiebogens formidling over til andre former for sansning. Historie er gjort bevægelig og dermed bevægende. Det moderne menneskes historiebevidsthed udvides gennem nye kommunikationsformer, gennem

¹⁶⁶ Rüsen (2001) s.6

¹⁶⁷ Kirkeby (2000) s.112-113

¹⁶⁸ Schmidt (1999) s.264.

¹⁶⁹ Schmidt (1999) s.265

¹⁷⁰ Bø (2002)

det tolkende (hermeneutiske) element og gennem mening og sansning. Ellers sagt med andre ord, gennem smagens dannelse via en historisk skabelsesproces og refleksion.¹⁷¹

At finde mening og sansning i elevernes liv med fortidsrepræsentationer er krumtap for den empiriske undersøgelse og udgangspunkt for den æstetiske læringsteori om udvidelse af elevernes erkendelse. Hexis bliver til poiesis. Men som den teoretiske gennemgang demonstrerer, så synes det umuligt, at eleverne kan gå ind i en historisk kvalifikationsproces uden at få indsigt i historiebevidsthedsbegrebets metateori. I modsætning hertil kan de godt indlære traditionel historisk viden uden brug af nogen reflekterende dømmekraft. Dermed har jeg imidlertid foregrebet min didaktiske tanker, som vil ligge udfoldet i kapitel XI.

Teorikomposition

Afhandlingen må, som det er fremgået, involvere mange videnskabsfelter. Hver forskningstradition har sine teoretiske og kulturelle filtre at iagttage empiri og data på. Valg af teori og metode afspejler tilsyneladende en rationel angrebsvinkel, men er tillige bestemt af den videnskabelige og også de personlige relationer og traditioner, man har med sig som forskningshabitus og kapital. Valg af forskningsteorier og metode er knyttet til de måder, man i sit liv oplever, erkender og får fantasi og inspiration på. Med få ord, hvordan man 'lærer om og fortæller' verden. Christiansen kalder det det kulturelle filter.¹⁷²

Videnskab er af partiel karakter i forhold til virkeligheden. Videnskaben er tolkende og spejlende, og afspejlingerne af virkeligheden er og forbliver spejlinger. Af den grund skal man dog ikke forlade tanken om, at der er en form for realiteter bag en tekst, men karakteren af realia er betinget af de observationsvinkler, den iagttagende anlægger.

Analyseresultaterne af elevernes udsagn skal gerne give konklusioner, som kan operationaliseres i tanker om historieundervisning. Derfor er teorigrundlaget for den empiriske undersøgelse og det didaktiske perspektiverende afsnit det samme. Konkret sker det ved, at mine søgeord – såvel de definitive som de sensitiviserende – bliver destillater af tankerne i teorikomplekset. Jævnfør min 'teoribloomst'.

171 Det er habitus (hexis), der knyttes til poiesis. Hexis er igen afhængig af sensus communis.

172 Christiansen (2000) s.186

V Empiri og data

Empiriens sammensætning – syv principper

Forskningsspørgsmålet er teoretisk set komplekst, som det er fremgået. Som følge heraf måtte jeg gennemtænke, hvordan empiriens sammensætning mest hensigtsmæssigt kunne bidrage til at besvare spørgsmålet. Jeg opstillede syv punkter, som kom til at danne udgangspunkt for empiriens sammensætning.

Mit første princip var erkendelsen af, at jeg ikke blot kunne gå ud og spørge eleverne direkte om deres liv med fortidsrepræsentationer og brug af historie og så anføre deres bemærkninger som svar på forskningsspørgsmålene. Jeg måtte en omvej over en mere indirekte søgeproces. Empirien måtte bestå af en flerhed af former. Der måtte indgå både samtaler og noget konkret. Mit udgangspunkt var, at genstande afspejler og indeholder forestillinger, værdier og tanker, og omvendt at ideer, tanker, værdier, mening og bevidsthedsformer udfoldes i det konkrete og materielle. Kulturforskeren og antropologen vil søge efter fortællingerne, erindringerne, sociale erfaringer, symboler og genstande i den undersøgte kultur. Den antropologiske historie argumenterer for dette ved at understrege, at virkeligheden ikke består af adskilte sfærer af materielt og immaterielt. De to områder væver sig ind og ud af hinanden og henviser til hinanden. Dette måtte jeg altså tænke ind i empiriformerne.

Mit andet princip var, at for at få et dækkende billede af elevernes liv med fortidsrepræsentationer måtte jeg møde dem flere gange, og hvert møde skulle anlægge sin særegne iagttagelsesvinkel på forskningsspørgsmålet og være knyttet til det teoretiske grundlag. Ved at lægge resultaterne fra de forskellige besøg med eleverne 'oven på hinanden', kun der muligvis ses et mønster. Hvert møde med eleverne havde sine blinde pletter, som kunne elimineres ved at bruge forskellige empiritilgange.

Mit tredje princip var, at jeg ville lave en kvalitativ undersøgelse byggende på gruppesamtaler. Det forekom mig umuligt at lave traditionelle spørgeskemaer, der kunne give dækkende svar. Svaret på mit forskningsspørgsmål kunne kun fremanalyses ikke besvares af eleverne direkte, da disse ikke ville forstå de teoretiske spørgsmål, jeg ledte efter, og omskrivning til enkle spørgsmål ville forvrænge og utydelig gøre de centrale problemstillinger. Tiden tillod heller ikke en stor mængde respondenter.

Mit fjerde princip var, jeg måtte betjene mig af en indirekte spørgeteknik. Jeg måtte udvikle en metode til at få eleverne til at oplyse mig om det, jeg søgte efter. Metoden skulle indbygges i formen på interviewene. Samtidig måtte jeg overveje, hvordan det kunne lade sig gøre at tyde og tolke på sådanne indirekte ytringer fra eleverne. Derom i næste kapitel. I opbygningen af de enkelte samtaler måtte jeg altså finde ideer til at få eleverne til at åbne sig. Det blev til, at jeg i tre af de fire møder med eleverne lod samtalerne tage udgangspunkt i noget konkret foreliggende. Den ene af samtalerne indeholdt ikke et sådan konkret udgangspunkt, hvad der gjorde samtalen tungere.

Mit femte princip var der måtte være både primærempiri og baggrundsempiri. Primærempirien skulle bestå af samtaler med eleverne og besøg i nogle elevers hjem. Baggrundsempirien var interview med deres historielærere, en rektor og interview lavet med historielærere på andre skoler. Det var historielærere, som havde lavet forsøg med deres historieundervisning.¹⁷³ Desuden indgik svar på spørgeskemaer i besøgsklasserne ved første

173 Augustesen, Bitsch og Seeberg (2003)

Besøg. Baggrundsempirien kom til at fungere som inspiration end som egentlig anvendt empirisk materiale.

Mit sjette princip var, at jeg måtte finde enkle søgeord, der lå som overordnet og underliggende søge- og afkodningsnet for både samtaler og afkodning. Disse søgeord skulle være koncentreret af teorigrundlaget, og de skulle også kunne anvendes i det didaktiske perspektiv. Det blev til de omtalte definitive og sensitiviserende begreber. Derom mere i næste kapitel.

Mit syvende princip var, at jeg skulle have en formodning om, at den måde, jeg samtalede med eleverne kunne indeholde kvaliteter, der på en eller anden måde kunne udnyttes i forhold til den didaktiske perspektivering. Der var tale om en form for intuition, for jeg kunne ikke på forhånd have viden om, hvorvidt det kunne lade sig gøre. Det viste sig imidlertid, at min fornemmelse angående dette var nogenlunde god, hvad det perspektiverende afsnit vil komme ind på.

Jeg vil give en overblik over, hvordan principperne blev udmøntet i de konkrete empiriformer.

Primærempirien

Som det er fremgået af forskningsoversigten har få videnskabelige arbejder haft helt samme forskningsspørgsmål som nærværende arbejde. Jeg fandt dog god inspiration i Marianne Poulsens, May-Brith Ohman Nielsens, Peter Lees, Carlos Kölbls og Jürgen Straubs arbejder.¹⁷⁴ Jeg har benyttet de ovennævnte forskeres empirimetoder og udbygget dem med egne ideer og tilgange. Også Rüsens typologisering var et udgangspunkt for empiriens opstilling.¹⁷⁵ Ligesom i Kölbls og Straubs undersøgelse har mine informanter delvist frivilligt tilmeldt sig undersøgelsen (10-12 elever pr. skole). Skolerne og klassetrinnet 1.-2. g fastlagde jeg selv. Kontaktlærerne, der i alle tilfælde var elevernes historielærere, var med i udvælgelsesprocessen af eleverne.

Samtalerne var semistrukturerede gruppeinterview, hvor der var et udpræget element af den ligestillede samtale. Jeg kalder interviewformen for den tematiserede samtaleinterview. Ad-verbatim-udskrivningen af samtalerne var tolkningens grundlag og på den måde undersøgelsens egentlige kildemateriale.

Bortset fra enkelte timeombytninger fandt interviewene sted i de skemalagte historietimer, og alle interviewrunder varede en time pr. gruppe. Jeg forsøgte ikke at gribe alt for forstyrrende ind i undervisningen. Møderne med eleverne foregik ad fire omgange.

Undersøgelsen giver sig ikke ud for at være repræsentativ for en ungdomsgruppen, men skal ses som et forsøg på at udvide viden og indsigt i karakteristiske og afgørende træk ved de unge gymnasielever liv med fortidsrepræsentationer i 1. og 2.g anno 2003-2004.

Udvælgelsen af skoler og lærere

Ved udvælgelsen af skoler forsøgte jeg at finde så forskelligartede skoler som muligt. Jeg opstillede derfor en række kriterier for disse forskelle. Disse var følgende:

- skolerne skulle geografisk være spredt i landet
- skolerne skulle variere med hensyn til elevtal og størrelse
- skolerne skulle være beliggende i forskellige bytyper
- skolerne skulle ligge i miljøer, der ud fra en foreløbig antagelse, var socialt og kulturelt forskellige

¹⁷⁴ Kölbl og Straub (2001) har beskrevet deres undersøgelse af 14-17-årige tyske elevers historiebevidstheder.

¹⁷⁵ Rösen (1993) s.6 og s.81

Det var muligt, at disse krav til skolernes forskellighed i virkeligheden ikke betød noget for undersøgelsens resultat, men det forekom mig nødvendigt i hvert tilfælde at tage højde for muligheden for, at de kunne gøre det.

Et skolebesøg med henblik på forskning vil altid gribe ind i skolehverdagens rytme og arbejde. Det indgik derfor i mine overvejelser over, hvilke skoler jeg ville henvende mig til, at jeg vidste, at der var lærere og rektorer på skolerne, som var positivt indstillet over for undersøgelser i almindelighed, og at de også ville finde et projekt af min art interessant og relevant.

Jeg valgte tre skoler i henholdsvis København, Odense og Vestjylland. Skolen i Odense ligger tæt på et belastet kvarter i byen med mange andengenerationsunge. Skolen i Københavnsområdet har til huse i et gammelt villakvarter, og endelig hører den vestjyske skole til i en egn uden lange og gamle traditioner for boglige og gymnasiale uddannelser. På alle tre skoler indvilligede man straks i at deltage i undersøgelsen.

De tre lærere var alle folk, der har været mange år i gymnasieskolen, men da projektet ikke har lærerne i centrum, faldt jeg ikke dette punkt afgørende, og valgte at se bort fra at sørge for en aldersmæssig spredning i lærergruppen. Endelig blev en rektor interviewet.¹⁷⁶

Udvælgelse af elever

På baggrund af de begrænsede tidsmæssige rammer for projektet, vurderede jeg, at 10-12 elever pr. klasse var det maksimale, jeg kunne håndtere. Det ville give en gruppe på ca. 35 unge, der skulle besøges fire gange.

Oprindeligt havde jeg planlagt, at alle besøg skulle foregå uden for skoletiden, men det viste sig i mit pilotprojekt, at det var meget vanskeligt at finde mødetidspunkter, som kunne passe både de unge og mig. Jeg ændrede derfor min plan og valgte – og lærerne accepterede dette – at låne eleverne fra historietimerne. Jeg interviewede dem, mens den øvrige klasse fortsatte deres undervisning. Dette er selvfølgelig problematisk set fra skolens synsvinkel, og det rejser principielle spørgsmål i forbindelse med skole- og ungdomsforskningens belastning af fag og timer.

Når interviews finder sted i skoletiden, vil noget af skolens kultur have afsmittende virkning på det, der sker i interviewsituationen. Den 'situertethed', som eleverne udtaler sig i, er ikke en neutral situertethed. Dette problem mente jeg imidlertid ikke var afgørende, da min undersøgelse havde nedtonet det faghistoriske.

Udvælgelse af elever kan i princippet foregå efter tilfældighed (lodtrækning), tilmelding eller udpegning. Alle tre principper har metodiske problemer.

Vælges efter lodtrækning, kan man risikere at sidde med en gruppe elever, der er modvillige og tavse. Desuden er lodtrækning ikke nogen garanti for spredning i elevgrupperne med hensyn til alder, køn, dygtighed, historisk interesse og sociale baggrunde.

Vælges efter tilmelding, kan man risikere kun at få de mest historisk interesserede elever. Modsat er tilmelding jo også et tilsagn om positiv indstilling, velvilje og accept af at bruge nogen tid på mit arbejde. Det er aldeles nødvendigt i et projekt.

Vælges efter udpegning alene kunne lærerens præferencer spille ind. Valgte han de dygtigste eller dumme unge mennesker og/eller ud fra hvilke kriterier?

176 De berørte lærere og rektoren ønskede ikke anonymitet. Interviewene ligger i bilag 14-17.

Problemet løste jeg på følgende måde: Den første gang, jeg besøgte en klasse, blev hele klassen bedt om at sætte sig i grupper på fire-fem – helt tilfældigt. Eleverne orienterede sig først ca. 10 minutter i det udleverede spørgemateriale, hvorefter grupperne diskuterede svarerne. Én af gruppernes samtale blev optaget på bånd. Læreren blev bedt om at udvælge én af grupperne til optagelse. Ved dobbelttimens slutning bliver den optagede gruppe derefter spurgt, om de fortsat vil deltage i projektet – og resten af eleverne bliver derefter spurgt om, hvorvidt der er flere, der også gerne ville være med.

Den gruppe, som læreren udvalgte vil sjældent være homogen – elever er ikke venner på grund af historisk interesse eller faglig dygtighed. Det viste sig også i interviewene, at grupperne var ret forskellige socialt, interessenæssigt og i henseende til evner. Det viste sig, at der i alle tre klasser var 10-12 elever, der ville deltage, og det endte med at være ganske forskellige elevtyper. Fordelingen på køn var med en lille overvægt af piger.

Interviewformer

Der var tale om flere forskellige synsvinkler på interviewene med eleverne. Samtalernes karakter var forskellige og temaerne skiftede. Flere tilgangsvinkler og temaer virker som eliminering af blinde pletter. Der var tale om tre hovedformer for samtale: 1. samtaler med ingen eller meget lidt indblanding fra min side, men med spørgeark. 2. samtaleinterview i grupper, hvor jeg er dog i samtalen og var en blid ordstyrer. 3. Hjemmebesøg med interviews af elever og familiemedlemmer. Nedenfor karakteriserer jeg de enkelte besøg.

Et hovedpunkt i min metode er, at forskningsresultaterne ikke kan spørges frem, men må analyseres frem. Det afgørende princip for min samtale var altså, at der ikke var tale om traditionelt interview, hvor man spørger ind til konkrete forhold. Der var således ikke tale om et normalt kvalitativt interview, men snarere en fortællende samtale, hvor jeg kun opstiller meget overordnede emner for samtalen og ellers lader gruppen bestemme vejen – dog således, at jeg korrigerede kursen ind i mellem. Fordelen ved den metode er, at det rent faktisk er informanterne, der afgør væsentlighedskriterier. Ulempen og faren er, at man ikke får brugbare og anvendelige data med hjem.

Når jeg vovede at anvende metoden skyldtes det, at spørgeformen ligger i forlængelse af den spørgeteknik, som jeg har opøvet en vis professionalisme i gennem mange års undervisning. Det eksplorative i samtalen set fra min side bliver samtidig til en form for eksplorativ bevægelse hos de unge. Undren, gentagelsen og modspørgsmålet var afgørende i min spørgeteknik. Afkodningen kræver i forlængelse heraf, at man bruger en indirekte afkodning.

Konkret betyder det, at eleverne ikke altid kan gennemskue, hvad jeg skal og kan bruge deres svar til. Dette kan opfattes som en form for snyderi over for informanterne – som altså ikke bliver informanter, men samtalepartnere. Omvendt er det også et værn mod, at eleverne af venlighed og imødekommenhed svarer, som de tror, at jeg gerne vil have det.

Før samtalen fik læreren sendt en interviewguide ud, men skulle ikke vise den til eleverne. Derimod blev eleverne kun kort orienteret om, hvad jeg ville, og hvad hensigten var med undersøgelsen. De vidste altså ikke på forhånd rigtig, hvad der skulle foregå, selvom de til et par af samtalerne havde fået nogle små opgaver, som det vil fremgå. Jeg ville gerne høre deres umiddelbare reaktioner. Interviewguiden fik eleverne at se, da de kom ind til samtalen, men det blev understreget, at jeg ikke ville gå slavisk frem. Der var tale om meget brede og overordnede spørgsmål, og det var mit mål at lade elevernes indslag være meget afgørende.

Selvom jeg havde lavet pilotprojekt med en gruppe elever, og dér fået erfaring i at undgå de værste faldgruber, måtte jeg erkende, at samtaleinterview kræver en del øvelse. Ikke mindst kræver det, at man i bevidstheden magter at lade flere 'drev' fungere samtidig.

Samtalerne foregik i separate rum og blev optaget på diktafon. Båndene blev derefter udskrevet ordret. Pauser, gentagelser og dårligt sprog blev medtaget i udskriften, da også disse forhold kunne benyttes som signaler og spor i afkodningsarbejdet.

Hver spørgerunde havde sit tema, men eleverne kunne ikke vide, hvordan det, de svarede, kunne tolkes på et mere overordnet plan i forhold til min problemstilling. Det spørgsmål, som indleder samtalen, afstedkom svar, som både jeg og de øvrige i gruppen forholdt sig til. Det, eleverne sagde, forsøgte jeg at bruge til at bringe samtalen videre og over i det, jeg mente kunne være centrale emner. Jeg forsøgte at vise ægte menneskelig interesse i det, eleverne fortalte. Jeg foregav ikke blot at være uvidende, men var det rent faktisk også! Samtalerne oplevedes forhåbentlig ikke for eleverne, som noget, hvor de udleverede sig selv, men snarere som en situation, som havde oplevelsesværdi. De beholdt den historie, de delte med os andre!

Jeg vekslede mellem overordnede brede spørgsmål og mere specifikke spørgsmål, hvor jeg forsøgte at få uddybet det sagte. Vigtigt var det, at de øvrige gruppemedlemmer blev inspireret til at forholde sig til det, der kommer frem. De blev inspireret af fortælleren til selv at fortælle. "Det minder mig om..." er det, der får samtalen i gruppen til at udvikle sig. Naturligvis måtte jeg holde øje med tiden og styre kursen til en vis grad. Jeg måtte nogle gange bestemme, at vi gik over til et andet emne eller anden elev. Dette i modsætning til den ægte samtale, hvor den slags afbrydelser kan være udtryk for uhøflighed. Afgørende var vekselvirkningen mellem det direkte og de indirekte spørgsmål. Jo mere samtalen bevægede sig op i abstraktionsniveau, og jo mere, jeg forsøgte at få oplysninger om bestemte forhold eller elementer, jo mere direkte blev spørgsmålene ofte.

Det normale interview vil lægge op til, at man kan stille samme spørgsmål til alle elever. Men elevernes bevidsthed om det fortidige er jo forskellig og kan derfor ikke findes med samme redskaber. Jeg måtte have tillid til, at den tangent, som de unge ind imellem kørte ud af i samtaleinterviewet, kunne bringe noget værdifuldt frem i analysen. Det tilsyneladende meningsløse viste sig også at kunne afgive ganske interessante oplysninger om elevernes historierefleksion. Det er her nødvendigt at stole på ens formåen som samtalepartner.

Metodisk stiller en sådan samtaleform krav til analysestrategien. Det er emnet for næste kapitel. Første gang man hører et bånd fra en samtale igennem kan man få fornemmelsen af, at man er gået fejl eller har spildt sin tid. At man ikke har formået at få brugbare data ind. I udskrivningsfasen, hvor man sidder med analysens mikroskop for øjet, viser perlerne sig – måske. Søgeprocessen er, som Carlo Ginzburg siger det, inspireret af detektivens, lægens, jægerens og kunstdolkerens sportolkning.

Vigtigt er det ligeledes, at man under hele samtalen har sin egen målsætning kørende som et bånd i underbevidstheden. Den indirekte spørgeform er både farlig og vanskelig, og som sådan tilsyneladende en usikker vej i modsætning til det konkrete spørgsmål og spørgeskemaer af traditionel art.

Møder med eleverne og samtaleinterview

Forholdet mellem de fire besøg på skolerne og forskningsspørgsmålet vil blive fremlagt under de enkelte analyseafsnit angående besøgene. Men karakteren af besøgene er i oversigtform:

Ved 1. besøg diskuterede eleverne i to runder ud fra et udleveret spørgeskema. Jeg blandede mig kun lidt i gruppens samtale, der blev optaget på bånd.

Ved 2. besøg så eleverne først interviewguiden og hovedpunkterne for samtalen, da jeg mødte dem. Det var et samtaleinterview, hvor jeg til en vis grad styrede ud fra eleverne indslag.

Ved 3. besøg var eleverne blev bedt om at tage en 'erindringsgenstand' med. Det var deres fortællinger om disse genstande, der angav samtalsens omdrejningspunkt. Det var et samtaleinterview, hvor jeg lyttede meget og først og fremmest kom med opklarende spørgsmål.

Ved 4. besøg skulle eleverne medbringe et dagbogsnotat om, hvor de mente, at de havde mødt noget historisk i en uge. Deres notater var udgangspunkt for samtalen. Som ved 3. besøg lyttede jeg og kom med opklarende spørgsmål.

Ved hjemmebesøgene havde jeg i forvejen udsendt et papir med de spørgsmål, jeg gerne ville diskutere med dem og fortalt om målet med mit projekt i ganske kort form. Formen på interviewet var mere klassisk som et kvalitativt semistruktureret interview.

Lærerinterviewene og interviewet med rektoren var også et klassisk kvalitativt semistruktureret interview på baggrund af udsendt interviewguide.

Oversigt over empiriindsamlingen

Besøg på to forsøgsskoler: Risskov og Hødsten d. 18. november 2002

Interview i forbindelse med erfaringsopsamling angående historieforsøg i gymnasiet.

Lærerinterview i grupper. Resultaterne i rapport fra Undervisningsministeriet januar 2003.¹⁷⁷

Pilotoptagelse på Odense Katedralskole. November 2002

Samtaleinterview: Historie – fortid – samfund – fællesskab – den lille og den store historie – historiens betydning. En elevgruppe

Primær empiri:

Eleverne gik ved 1-3. besøg i 1.g og ved 4. besøg i 2.g

Skolebesøg 1: Skemaer og gruppediskussioner på baggrund af skemaer

Odenseskolen d. 11. februar 2003

Københavnerskolen d. 20. februar 2003

Den vestjyske skole 7. april 2003

Første klasseundersøgelse i grupper: Historiske begreber fra hverdagen – optagelse af én gruppe

Anden klasseundersøgelse i grupper: Vigtige begivenheder i din, verdens og Danmarks historie. Vigtige historiske navne. Optagelse af én gruppe. Skemaer fra alle i klassen

To sæt skemaer og gruppeoptagelse

Samtale om begreber i to runder om deres besvarelser

Samtale om begivenheder og personer

Skolebesøg 2: Første samtaleinterview. Forår 2003

Odenseskolen d. 25. februar 2003 – Samtaleinterview med tre elevgrupper

Københavnerskolen d. 6. marts 2003 – Samtaleinterview med tre elevgrupper

¹⁷⁷ Augustesen, Bitsch og Seeberg 2003

Det vestjyske gymnasium d. 28. april 2003 – Samtaleinterview med to grupper

3-5 elever pr. gruppe

Emner: Historie og Fortid. De store og de små historier.

De personlige livs – og familiehistorier. Historie i skolen og udenfor. Eleverne ikke i forvejen bekendt med interviewguiden

Skolebesøg 3. Andet samtaleinterview i grupper. Forår 2003

Odenseskolen d. 18. marts 2003. Samtaleinterview med tre elevgrupper

Københavnerskolen d. 3. april 2003. Samtaleinterview med tre elevgrupper

Den vestjyske skole d. 15. maj 2003. Samtaleinterview med to elevgrupper

Andet samtaleinterview om medbragte erindringsgenstande, om erindringssteder og erindringsmiljøer.

Eleverne var i forvejen blevet bedt om at medtage en erindringsgenstand (et 'minde')

Skolebesøg 4. Tredje samtaleinterview med elevgrupper

Odenseskolen d. 24. oktober 2003 og 11. november 2003 – Tre elevgrupper

Københavnerskolen d. 3. og 4. november 2003 – Tre elevgrupper

Den vestjyske skole d. 23. april 2004 – To elevgrupper

Eleverne skrev og afleverede historisk ugedagbog, og interviewsamtalerne tog udgangspunkt i, hvad eleverne fremhævede og diskuterede ud fra disse.

Hjemmebesøg – observation og samtale.

Besøg hos Lise i Munkebo 11. marts 2004

Besøg hos Lykke i Odense 15. marts 2004

Besøg hos Irene i Kgs. Lyngby 24. marts 2004

Besøg hos Morten på Østerbro 1. april 2004

Besøg hos Drude i Nr. Lem 25. april 2004

Besøg hos Christian Gudum 26. april 2004

Besøg hos Sandra i Lemvig d. 26. april 2004

Baggrundsempiri

Første interview med lektor Bjørn Matsen d. 20. februar 2003

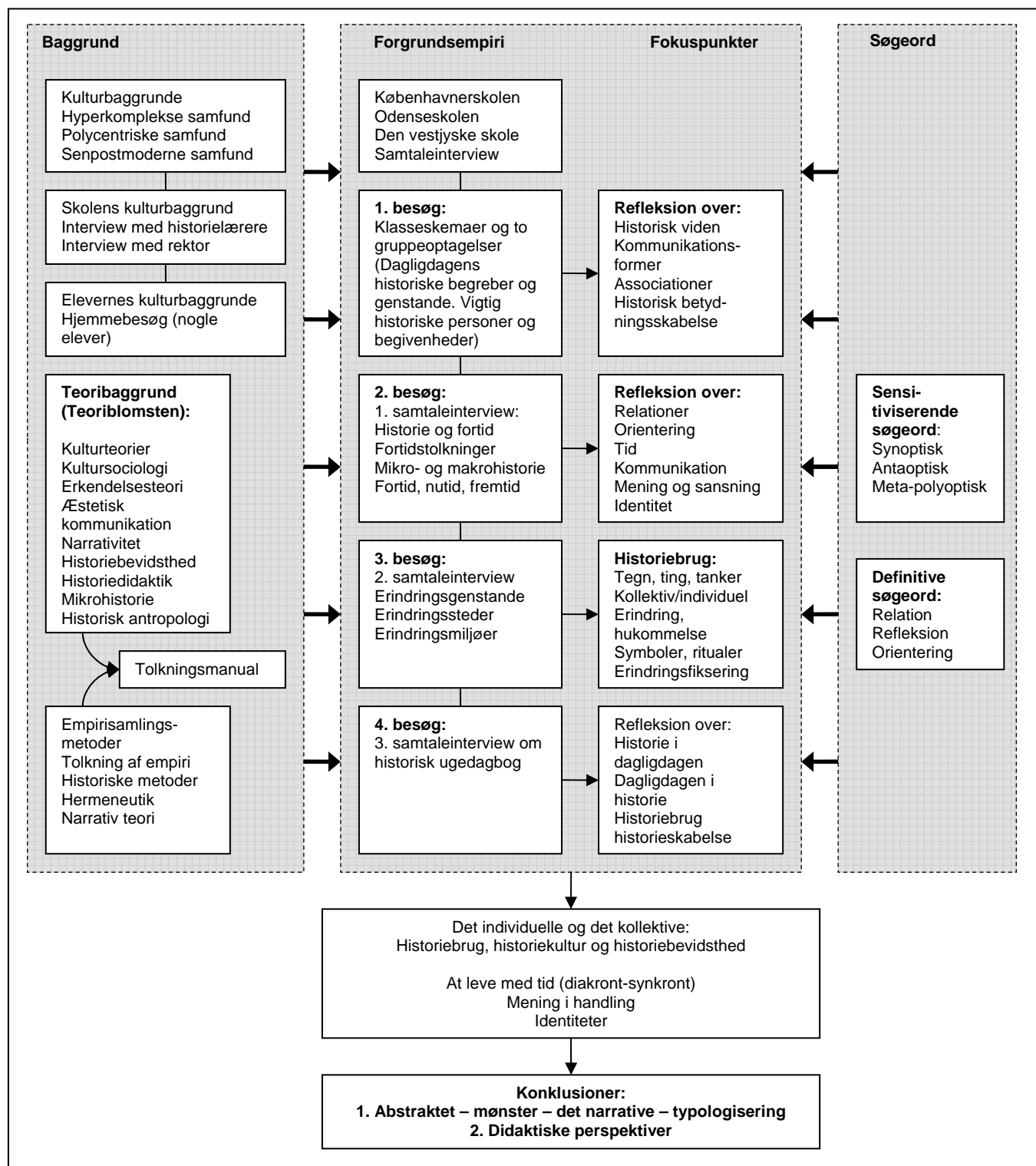
Andet interview med lektor Bjørn Matsen d. 6. marts 2003

Interview med lektor Jørgen Steen Albertsen d. 18. marts 2003

Interview med lektor Elly Jespersen d. 15. maj 2003

Interview med rektor Lars Ebbensgaard d. 1. juli 2004

Display over den empiriske undersøgelse



VI Teoretisk og praktisk empiritolkning

Analyse – fortolkning – tydning

Empiritolkning er en form for ‘disciplineret fantasi’.¹⁷⁸ I mit arbejde kan den karakteriseres som kildetolkning, historieskrivning og historiedidaktik. Analysestrategi og formen på analyseresultater er betinget af projektets grundlæggende teori, men også af visse specielle afkodningsmæssige teoridannelser.

I afhandlingen er analysen todelt, idet jeg arbejder med to komplementære analysetilgange eller empiritolkninger. Dette er i overensstemmelse med baggrundsteorien om at minimere forskningens ‘blinde pletter’. Empiritolkning 1 vil benytte en indirekte og direkte tekstlæsning. Det vil sige betjene sig af en hermeneutisk og historisk kildekritisk tilgang. Resultatet vil her have karakter af mønstre og syntetiserende abstrakter. Empiritolkning 2 vil bearbejde det empiriske materiale udsagn som en variant af den historiske kildekritiks ‘beretning’ koblet til hermeneutiske tilgange. Den analysestrategi vil formmæssigt tage udgangspunkt i narrative tekstkompositioner. Disse tekstkompositioner resulterer i 12 elevfortællinger som cases, som behandles dels ud fra det grundlæggende teorigrundlag, men analysen vil ind imellem efterspørge hjælp fra teoretikere, som ikke direkte er nævnt i teorigrundlaget, men som alle vil have forbindelse med de overordnede teorifelter.

De to analysestrategier vil benytte sig af samme teorigrundlag, samme søgeord og har samme afkodningsmanual som hjælpeværktøj.¹⁷⁹

Afhandlingens resultater vil bestå af to konklusioner. Konklusion 1 vil sammenfatte angående de empiriske analyser, og konklusion 2 vil operationalisere de fundne empiriske resultater i en historisk didaktisk perspektivering.¹⁸⁰ Den didaktiske perspektivering trækker ligeledes på samme teorigrundlag som den øvrige afhandling.

I det efterfølgende vil jeg diskutere og opstille den teoretiske model for afhandlingens analysestrategier.

Marianne Poulsen har sin Ph.D.-afhandling arbejdet med at typologisere elevernes historiebevidstheder. Som hun bemærker, har ingen gruppering af hendes materiale ligget ”snublende nær”.¹⁸¹ Lige som hos Marianne Poulsen var indtrykket af mit empiriske materiale i udgangspunktet kaotisk. En del af forklaringen ligger i, at løst strukturerede interviewsamtaler er afhængig af det, som eleverne inspireres til at fortælle. Undersøgelsesspørgsmålene er så abstrakte, at jeg ikke – som tidligere nævnt – direkte kunne spørge efter disse, men måtte benytte mig af en indirekte spørgeteknik. Indirekte spørgsmål medfører ofte svar, der også må igennem en indirekte tolkning. Mine empiriresultater fremkommer derfor først på baggrund af analyser som pendulerer mellem de opstillede søgeord, baggrundsteorier og en historisk/hermeneutiske tekstlæsning.

May-Brith Ohman Nielsen har undersøgt elevers historiebevidsthed via sin lærerstuderende. Ohman Nielsen opstiller i sin artikel en række systematiske tilgange dette arbejde.¹⁸² Disse tilgange har inspireret mig til dele af min analyse, som det vil fremgå nedenfor.

178 C.W. Mills (2002)

179 Hele manualen ligger i bilag 3

180 De to konklusioner hedder her i afhandlingen: Konkluderende sammenfatning 1 (Kap.X) og Konkluderende sammenfatning 2 (Kap. XI).

181 Poulsen (1999) s.114

182 Ohman Nielsen (2004) s.217-221

Ikke mindst har Niensens opdeling i historie som den 'videnskabelige analyserbare' og den 'gådefulde poetiske' været inspirationsgivende.¹⁸³

Forskning er altid placeret inden for en mere eller mindre veldefineret forskningskulturs faglige og akademiske diskurser.¹⁸⁴ Men forskningsstrategiens gyldighed, relevans og værditilskrivning må også forholde sig til omverdenens og andre modtagerkulturer.¹⁸⁵ Min ambition er, at analyserne ikke kun vil give mening i det videnskabelige miljø, men også i den praktiske skoleverden.

Det givne, det erfarede og tidsfaktoren

Min overordnede teoretiske teori for empiriafkodningen har hermeneutik og teksttolkning som grundlag, da projektets empiri består af samtaler mellem mennesker, der bliver udskrevet til tekster.

Analyseresultaternes validitet er afhængig af problematiske begreber som virkelighed og gyldighed. Da 'væren' også lever af sin modsætning, er 'ikke-væren' vigtig i tolkningen. Således er forskningsresultaterne (de unge menneskers historierefleksion og min forskertilgang) også fremkommet ved at tolke på det u-udtalte i interviewene.

Afgørende for arbejdet med empiri og data er tidsfaktoren. Interviewet med elevgruppen foregår en bestemt dag og i et begrænset tidsrum – typisk en time. I samtalen henviser eleverne konstant til fortidsoplevelser i interviewets nutid. Disse erindringer og tolkninger (subjektivt tolket fortid) indfoldes i konkret nutid. Det bandede interview udskrives af mig. Den oprindelige time bliver nu gennemhørt, og den ene time bliver udstrakt til seks timer og omformet til skriftlig tekst. Tidens omformning gennem udskrivningen påvirker mig og min opmærksomhed på anden måde, end det oprindelige interview gjorde det. Jeg iagttager på anden vis samtalen. Således begynder jeg allerede nu at se nuancer, detaljer og mønstre, som jeg ikke bemærkede i interviewsituationen. I princippet hører jeg det samme, som jeg hørte i optagesituationen, men formændringen udvirker forskel i erkendelsen. Elevernes fortællinger om fortiden tiltaler mig på anden vis. Elevernes fortællinger vinder et element af stabiliseret tid og rumlig udstrækning ved at blive fæstet til skrift, der kan læses gentagende gange. Den tolkning, jeg nu begynder, er ikke længere en tolkning af den oprindelige virkelighed, men af den transformerede virkelighed.

Ved læsning af de udskrevne tekster er jeg tidsmæssigt placeret langt fra mit interview. Men interviewteksterne bearbejdes dog som nutid i min nutid. Samtidig og usamtidighed erkendes ikke som problem for analysen, men må dog alligevel medtænkes som en vigtig formatering af en historisk virkelighed – altså mine oprindelige interview. Det afgørende er her at påpege, at både forskertilgang, forskerfantasi, elevernes fortællinger og selve forskningsprocessen er afhængig af tidens påvirkning.

Der er altså tale om ud fra empirien at tekstliggøre en 'anden orden af tid' i undersøgelsen af elevernes historiske onto- og fylogeneser.¹⁸⁶ Der er ingen absolut automatik i empiritolkningen, hvor systematisk, man end forsøger at gøre den. Som kunstreception er betinget af både kunstværket og forholdet mellem kunstværk og iagttagelse, men kan ikke indfanges alene gennem deduktive eller induktive metoder. Resultaterne af empiritolkningen

183 Ohman Nielsen (2004) s.215

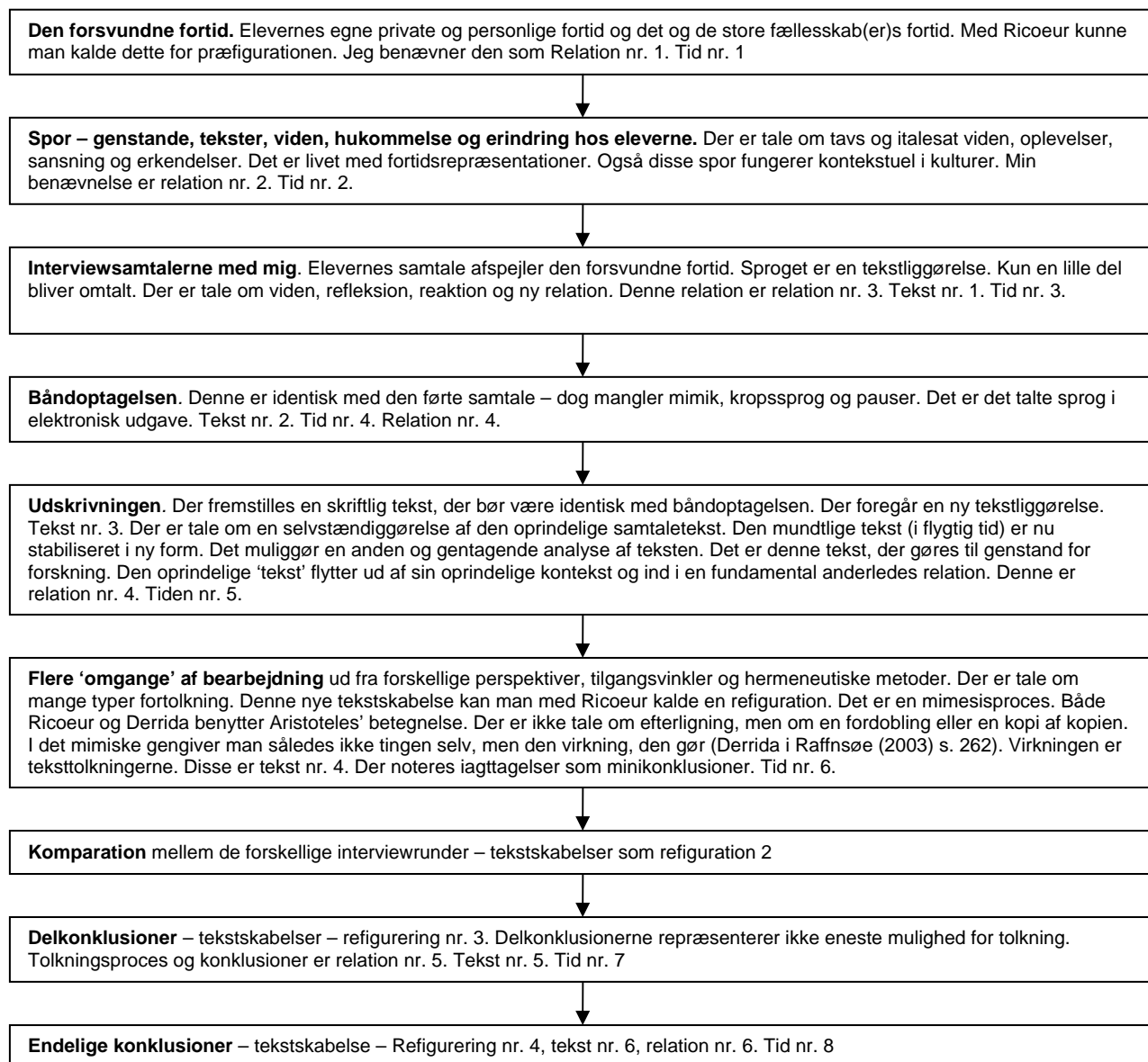
184 Akademiske kulturer kanonsætter visse teorier af hensyn til grænsesætning og cementering af kulturens selvforståelse og magt

185 Barlebo Wenneberg (1999) s.36 og s.43: Ethos som gruppenormalitet

186 Ved humanontogenese forstås Lenzen (1997) s.246 det forhold, at menneskelig udvikling mere er betinget af Lebenslauf (vita) end af 'bios'. Det er den oplevede tid og 'Bildung', der præger individet mere end den 'objektive' tid.

kan netop af den grund ikke være reduktion, men må fremstå som nye kompositioner ved hjælp af sprog, mønstre, typeopstillinger, narrativer og symbolik.

Proceduren kan skematisk vises som følgende proces:



Processen er en aktivitet, der i princippet er uafsluttet. På den måde finder undersøgelsen ikke en absolut sandhed, men tilskriver arbejdet tolket sandhed. Der er tale om en 'flydende ontologi.' "Ontologi kan kun etableres og fastholdes som en aktualitet igennem en bevægelse, hvori den tidligere betydning udslettes og genfremstilles for blot igen at udslette og genfremstille sig selv."¹⁸⁷ Det afgørende er her, at forskningen sker på baggrund af tekster, som både er refiguration og spor. Det er skriften og ikke det talte ord, som er tekstgrundlag.

Som beskrivelsen viser, er det ikke entydigt at tale om undersøgelsens genstandsområde, fordi et sådan kun i en meget overordnet forstand eksisterer. Dertil kommer, at eleverne går ind i en historiebevidsthedsmæssig udvidelsesproces, mens der

187 Raffnsøe (2003) s.263-264: J. Derrida mener, at det, der viser sig for os, er ikke fænomenerne, men vores meningstilskrivning af fænomenerne. Denne meningstilskrivning er bundet til tiden.

interviewes. Samtalen med mig påvirker de unges historiebevidsthed i samme øjeblik, den går i gang. Det, jeg får med af empiri – elevernes udsagn – kan ikke være identisk med den historiebevidsthed, der hos eleverne lå forud for mine spørgsmål. Det vil jeg aldrig kunne se. Jeg spørger for eksempel i interviewet til, hvor de unge mener, at de har deres viden om historie fra. Et tilsyneladende problemløst spørgsmål. Først da spørgsmålet stilles, er eleverne opmærksomme på, at de måske har viden om det fortidige flere steder fra. På en vis måde ved de noget på forhånd, da de ellers ikke ville kunne svare noget som helst. De har tilmed sandsynligvis også brugt denne viden som handlingsbaggrund. Denne tilsyneladende tavse viden har kun været sproglig tavs viden – ikke reelt fraværende i deres liv.

Mit spørgsmål udvider i sig selv elevernes historiebevidsthed. De iagttager deres egen liv med fortidsrepræsentationer anderledes end før spørgsmålet. Jeg vil med ovenanførte pointere begrænsningerne i mine analyseresultatets virkelighedspejling.

Typologisering og idealtyper

Jörn Rüsens typologier

Jörn Rüsen opererer med typologier af historisk narrativitet og historiebevidsthed inspireret af Max Webers idealtyper. For Rüsen er en kvalificeret typologi forudsætning for, at vi kan trænge ned i forståelsen af fortidstolkningernes betydning for mennesker. Rüsen mener, at den grundlæggende historiske kompetence er narrativitet. Igennem denne kompetence sker der en ”making sense of the past”.¹⁸⁸

Underkompetencerne deler Rüsen i ‘form, content and function’. Til disse tre begreber svarer: ‘experience’, ‘interpretation’ og ‘orientation’.¹⁸⁹ Min søgning i empirien er samsvarende med Rüsens begreber rent indholdsmæssigt om end udtrykt i andre ord som refleksion, relation og reaktion (orientering). Rüsens projekt er metodisk og teoretisk at påpege, at historisk indsigt og historiebevidsthed er af afgørende betydning for det praktiske liv (‘Praxisleben’). Han påpeger den i historieundervisningen problemfyldte forbindelse mellem historie som en form for kognition (forståelse og faghistorie) og historie som en bevidstgjort fortidsforståelse, som fungerer som måde at etablere identitet på. Rüsen påpeger fem fundamentale sider ved den historiske indsigt. Den må indeholde:

1. en universel menneskelig interesse i fortiden
2. erkendelse af den rolle, som historiebevidstheden spiller for det at orientere sig i tid
3. forestillinger om fortiden – generelt og konkret
4. empiriske metoder i forskningen
5. den form, som de empiriske undersøgelsesresultater præsenteres i

De tre første punkter henviser først og fremmest til ‘Lebenspraxis’ – de to sidste primært til historikernes tilgang til det fortidige.¹⁹⁰ Rüsen påpeger, at der er tæt sammenhæng mellem det, forskeren får som resultat af sin historiske undersøgelse og den måde, han fremstiller sine resultater på. I Rüsens sprogbrug: Den narrative form er afgørende for, at forskerens arbejde bliver hørt og får virkning ud over forskerverdenen. Det narratives egentlige styrke i

188 Rüsen (1993) s.9-13. s.68. Rüsens *Metahistory* er godkendt i sin engelsksprogede udgave af Rüsen selv i et Acknowledgement.

189 Rüsen (1993) s.68

190 Indledning af Pieter Duvenage i Rüsen (1993) s.ii.

forbindelse med historie er således, at den fremstillingsform evner at bygge bro mellem faglig historie og det almindelige livs historiebevidstheder.

Den historisk-narrative form adskiller sig altså fra andre narrative typer derved, at den historiske fortælling er orienteret mod det praktiske liv. Denne praktiske brug af historie inddeler Rösen i fire kategorier: Bekræftelse, regelmæssighed, negation og transformation. Svarende til disse fire betingelser opstiller Rösen så fire typer af historiske narrativer: Den traditionelle, den eksemplariske, den kritiske og den genetiske. Tid er den afgørende overskrift for alle fire typer. Mange historikere bliver noget trætte, når de hører spørgsmålet om den historiske narrativitet i forbindelse med faghistorie. Disse forskere synes at mene, at bliver historie for meget poiesis bliver det let poesi! Faget forekommer disse forskere at miste noget af sin anseelse og videnskabelighed, når den narrative form benyttes.

Rösens narrativitetsskema gives her i min oversættelse:

Rösens skema over historisk narrativitet¹⁹¹

	Erindring om oprindelse	Kontinuitet som bestandighed	Identitet gennem bekræftelse	Fornemmelse for tid
Traditionel narrativitet	Konstituering af nutidige livsformer	Grundlæggende konstituerede livsformer	På forhånd givne kulturelle mønstre for selvforståelse	Tiden vinder et element af evighed
Eksemplarisk narrativitet	Enkelttilfælde viser noget om almene regler for opførelse	Reglernes gyldighed i enkelt tilfældet dækker over tidens forskellige livs-systemer	Generaliseringer ud fra oplevelse af, at tiden hersker over opførelse	Tiden vinder et element af rumlig udstrækning.
Kritisk narrativitet	Afvigelse problematiserer den nutidige livsmåde	Ændring af de givne ideer om kontinuitet	Fornægtelse af givne mønstre for identitet	Tiden vinder et element af at blive et objekt for vurderinger
Genetisk narrativitet	Transformationer af fremmede livsformer til acceptable former	Udvikling i hvilken former for liv skifter med den hensigt at etablere disse livsformer på dynamisk vis	Mediering af det vedblivende og forandringen i en selvdefinerende proces	Tiden vinder et element af nødvendighed (som grundlag for livet)

Rösens kommentarer:¹⁹²

1. Den traditionelle narrativitet. Rösen fremhæver at al form for menneskeligt liv er betinget af en form for overførelse eller tradition. Traditionen kan anskues som de kulturelle forudsætninger og dermed forforståelser, vi får med os i fødsel og opvækst. Jubilæer, fødselsdage, mindedage og mindesteder er konkrete tegn på, at vi insisterer på at huske noget fortidigt. Traditionen er forbundet med kulturens regler og koder.¹⁹³

2. Den eksemplariske historie gør traditionen konkret. Gennem eksemplet forstås de abstrakte regler. Godt og dårligt vurderes gennem casen. Denne kategori har tæt forbindelse til historie som magister vitae.

3. Den kritiske narrativitet siger nej til traditionen eller forholder sig kritisk til dens ideer, socialformer og kulturelle værdisætninger. Den kritiske fortælling kan kun etableres i forhold til noget eksisterende. Det afgørende er ifølge Rösen, at den kritiske narrativitet åbner for, at det vi står i her og nu, og det, der er, kan blive genstand for nye vurderinger. Den kritiske

¹⁹¹ Rösen (1993) s.6. Bemærk: Jörn Rösen godkender selv denne engelsksprogede udgave af hans artikler i 'Acknowledgement' først i bogen.

¹⁹² Rösen (1993) s.7 ff

¹⁹³ 8-10 muslimske elever var fraværende i klassen på Odenseskolen d. 11/2 2003. Dagen var festdag for Ismaels ofring (eller ikke-ofring)! Denne kulturelle mindetdag havde læreren ikke tænkt på.

narrativitet forsøger at erstatte én fortælling eller ét kulturmønster med dets modsætning. Det mønster, som skaber ægte mening, er ifølge Rüsen den

4. Den genetiske narrativitet. I den form er tid altid er udviklingens forudsætning. “Stories of this type give direction to the temporal change of humans and the world, to which the listeners must accordingly adjust their lives in order to cope with the challenging alterations of time”.¹⁹⁴ Den genetiske narrativitet gør det muligt, at værdiers og kulturers stabile elementer kan fungere sammen med det omskiftelige i en meningsfuld symbiose. Dette er afgørende for menneskers selv-definition og identitet.

Alle historiske tekster og tale om fortiden indeholder med forskellig vægt de fire kategorier af narrativitet, men opretholdelsen af en nuanceret analysemodel kan, siger Rüsen, virke som et spejl, der kan vise “how the challenge of temporal change is met by a structural change of historical narration”.¹⁹⁵ Således fremhæver Rüsen, at typologien kan opfattes som en begrebslig ramme (conceptual framework) for empiriske undersøgelser og fortolkninger.

Det udnytter jeg i min empiriindsamling og empiriafkodning, men vel at mærke ikke primært i forhold til faghistoriske tekster, men i forhold til elevernes selvfortællinger og historieopfattelser. Jeg gør det med sindsro, da Rüsen selv påpeger, at vi stadig ikke ved særligt meget om den strukturelle udvikling af historiebevidsthed i individualiserings- og socialiseringsprocessen, men at typologiseringen vel nok kan give mulighed for at foretage sådanne undersøgelser.¹⁹⁶

Rüsen går ikke så vidt som Hayden White, der stiller spørgsmålstejn ved, om der overhovedet er en kategorial forskel på historie og fiktion, men fastholder, at den historiske narrativitet altid er et ‘medium’ for erindring (memory). Den mobiliserer oplevelsen af nærvær i det fortidige. Det betyder, at nutiden bliver forståelig og forventningen til fremtiden mulig. Det narratives styrke er, at det organiserer fortid, nutid og fremtid i et ‘concept of continuity’. Derved bliver fortidens fortællinger af tydelig relevans for det personlige nutidige og fremtidige liv og dermed identitetsskabende.

Rüsen fremlægger tillige en typologisering af historiebevidsthed.¹⁹⁷ Også den typologisering kan anvendes til at tolke elevudsagn. Rüsen giver en opskrift på et sådant arbejde:

“There is one very basic, elicitation-orientation approach: Let persons relate narratives which are relevant for the temporal orientation of their own personal lives, and then analyze the narrative structure of such stories”.¹⁹⁸

Jeg har videreført Rüsens tanker om historievitenskabelighed til det konkrete, nemlig til historiedidaktikken. Mit argument for at vove dette er til dels baseret på, at Rüsen selv efterspørger dette og konstaterer en mangel på sådan forskning:

“There have been only a few isolated empirical studies to date of historical consciousness and historical learning, and I am unfamiliar with any focusing specifically on the relationship between historical and moral consciousness and learning”.¹⁹⁹

194 Rüsen (1993) s.9

195 Rüsen (1993) s.11

196 Rüsen (1993) s.12

197 Se bilag 2

198 Rüsen (1993) s.80.

199 Rüsen (1993) s.79. Som tidligere anført er der sket meget siden 1990'erne

May-Brith Ohman Nielsens analysemodeller

Den norske historiker May-Brith Ohman Nielsen har udviklet en række analyseskemaer til brug for de lærerstuderendes undersøgelser af elevens historiebevidsthed. Opdelingen i den videnskabeligt analyserbare og den gådefulde og poetiske historie er nævnt tidligere. Denne opdeling, vil jeg vende tilbage til flere gange i empiritolkningen.²⁰⁰ Som operative opdelinger arbejder Nielsen med tre hovedbegreber i historiebevidstheden: Erindringsmasse, strukturer/mønstre og erindringsspor. I erindringsmassen kan man lede efter: faktaforhold, følelser/vurderinger, indlevelse og samtidselementer. Erindringsmønstrene inddeler Nielsen i: Enheder, klasser, relationer, systemer, implikationer og temporalitet. Erindringsspor kan kategoriseres i: Kognition, erindring, divergens – og konvergenstænkning og endelig vurderinger.²⁰¹ Jeg var beklageligvis ikke bekendt med Nielsens modeller, da jeg begyndte min empiritolkning og opstillede min tolkningsmanual. Men som det vil fremgå, er min søgning – om end struktureret anderledes – i samklang med May-Brith Ohmans Nielsens tanker.

‘Compulsion to theorise’ og ‘grounded theory’

Jörn Rüsen diskuterer det, han kalder ‘the compulsion to theorise’. Teorier kan både åbne og lukke for historievidenskabens og historiefagets udvikling. Rüsen er inde på, at ‘thick description’ uden teori eller med induktivt etableret teoridannelse som i ‘grounded theory’ kunne være en vej frem. Da den hermeneutiske tolkning er afgørende i min empiribearbejdning, arbejder jeg på den vis ‘grounded’. Men Jörn Rüsen påpeger samtidig, at ‘the claim of historical studies to be scientific stands or fall on the proof that historical criteria for meaning can be theoretical and that historical description can be methodical’.²⁰²

Mit teoretiske ståsted for empiribehandling er at betragte som afdæmpet ‘grounded’ med forankring i de overordnede teoridannelser. Min argumentation for dette standpunkt henter jeg blandt andet hos Sharon A. Bong (hendes parenteser):

“As one eschews a ‘theoretical vacuum’ or an improbable blank (apolitical) slate, the ‘impetus to theorise’ is neither first (deductive) nor last (inductive) but iterative or dialectical. Or more succinctly, ‘an open mind is not an empty head’.”²⁰³

Bong skriver videre, at hendes kategorier ikke er opstillet for at blive empirisk testede, men at de er heuristiske planer (devices) eller analytiske redskaber, der letter dataanalysen og fortolkningen og skaber noget, der kan minde om ‘thick description’: “[...] as much my sampling strategy serves the combined ends of hypothesis testing and/thought grounded theorising”.²⁰⁴

Peter Dahler-Larsen karakteriserer kvalitativ metode som et mellemniveau mellem det håndværksmæssige og et videnskabsteoretisk niveau. Et sted, hvor bestemte undersøgelseslogikker hersker, men hvor teorien ikke fungerer som et deduktionsudgangspunkt.

”Kvalitative undersøgelser opererer med et fleksibelt design, fordi de vigtigste kategorier i undersøgelsen ikke er fastlagt af undersøgeren på forhånd. Tværtimod udvikler kategorierne sig som funktion af selve undersøgelsesarbejdet”.²⁰⁵

200 Ohman Nielsen (2004) s.215

201 Ohman Nielsen (2004) s.216-221

202 Rüsen (1993) s.36

203 Bong (2002) [15] Med henvisning til Jennifer Mason (1996) og Ian Dey (1993).

204 Bong (2002) [17]

205 Dahler-Larsen (2002) s.25

Det synes som om, at Rüsens understregning af netop det narrative element kan mediere mellem teoridannelse, den historiske forklaring og mere teoriløst empirisk arbejde. 'Grounded theory' har netop også arbejdet med narrativiteten. Rüsén skriver således: "An explanation is specifically historical when a why-question, narratively stated, can be answered with a story".²⁰⁶

Det afgørende angående typologierne er for Rüsén, at hans kategorier ikke udelukker hinanden, men i virkelighedens verden er forbundne, selvom de er adskilt fra hinanden som idealtyper. Der er overgange mellem kategorierne. Endelig er det Rüséns pointe, at den kritiske narrativitet tjener som "the necessary catalyst in this transformation".²⁰⁷ Narrativiteten er således det formende element, der griber ind i alle kategorierne i historiebevidstheden. Rüsén signalerer, at der måske burde være en femte kategori i skemaet. Jeg kunne foreslå May-Brith Ohman Nielsens gådefulde og poetiske historie som del af narrativitet.

Max Webers siger om idealtyper, at de er analytiske redskaber og ikke billeder på en eksisterende virkelighed. Men tænkte kategorier eller typer er ikke nødvendigvis utænelige typer. Opstilling af idealtyper er ifølge Weber en systematisk, abstrakt og strikt begrebsliggjort teori, der er nyttige i den empiriske analyse og tolkning.²⁰⁸ På sammen måde skal Rüséns typer opfattes. Rüsén bemærker, at typologierne specielt kan bruges på et ikke særligt opdyrket felt – altså i studier af narrative historiebevidstheder:

"We scarcely know anything about the structural development of historical consciousness in the process of individualization and socialization. But the temporal interpretation of the logical order of the four types would lead to an hypothesis about this development. It seems worthwhile for further differentiation and empirical investigation to conceptualize the ontogenetical development of historical consciousness as a structural process which brings about narrative competence in a sequence of the four types, along with the stages of development in other fields we know much more about – as for instance the stages of moral development according to Piaget and Kohlberg".²⁰⁹

To grupper af søgeord: De definitive og de sensitiviserende begreber

Rüséns typologiseringer bruger jeg i arbejdet med empirien som en slags referenceramme eller inspirationsmodeller i begge tolkningsstrategier, dog mest i tolkningsstrategi nr. 2 om elevfortællingerne, da disse indeholder et element af at være idealtyper.

Jeg koblet typologiseringerne og baggrundsteoriene op på to grupper af tolkningsmæssige søgeord: De 'sensitiviserende begreber' og de 'definitive begreber'. De to begrebsgrupper kan defineres som henholdsvis en aktøridentificeret og en observatøridentificeret typologi.

De definitive begreber eller de observatøridentificerede begreber konstrueres af undersøgeren i et samspil mellem dennes personlige erfaring og den teoretiske og empiriske tilgang.²¹⁰ De kan altså anskues som søgeord, der kan medvirke til at kategorisere det, der findes/iagttages. De definitive begreber giver retningslinier for, hvad man kan lede efter i det

206 Rüsén (1993) s.40

207 Rüsén (1993) s.9

208 Kristiansen og Krogstrup (1999) s.93 ff og s.183 ff

209 Rüsén (1993) s.12

210 Kristiansen og Krogstrup (1999) s.188. og s.199 med henvisning til Herbert Blum (1986): „What is Wrong with Social Theory?“

empiriske materiale med udgangspunkt i den tilgrundliggende teoriopstilling. De definitive begreber er på forhånd definerede.

De sensitiviserende begreber er i udgangspunktet mere søgende i forhold til det empiriske materiale. De er ikke absolut definerede på forhånd, men må gøres mere og mere definitive, efterhånden som afkodningen og tolkningen skrider frem. De sensitiviserende begreber er tolkningsperspektiver, der angiver informanternes iagttagelsesvinkel på det, der tales om i interviewene. For forskeren har de sensitiviserende begreber karakter af at være vejledninger i tilnærmelsen til og forståelsen af det empiriske felt.

De sensitiviserende begreber betegner jeg som den synoptiske, den antaoptiske og den meta/polyoptiske iagttagelsesvinkel inspireret af Lars Qvortrups iagttagelsesvinkler som selviagttagelse, fremmediagttagelse og iagttagelsen af iagttagelsen som grundlag for en læringsproces. Qvortrups tre iagttagelsesvinkler er perspektiviske vinkler på omverdenen. Men mine begreber har nogle nuanceforskelle i forhold til Qvortrups begreber, hvad der hænger sammen med, hvordan jeg ønsker at bruge begreberne som søgeværktøjer i empirien.²¹¹

Det synoptiske perspektiv drejer sig om, at elevernes kan opleve og forholde sig til fortidsrepræsentationer som 'noget', der er i overensstemmelse med eller har ligheder med deres forforståelse. På den måde ligner det selviagttagelse.

Det antaoptiske perspektiv angiver, at der er et element af modsætning. Der er altså ikke kun tale om, at eleverne iagttager noget som fremmed, men også at 'dette fremmede' i Ole Thyssens æstetiske kommunikationsteori virker anstødeligt eller forstyrrende.

Det metaoptiske og polyoptiske perspektiv betyder, at elevernes iagttagelse sammensættes af flere perspektiviske iagttagelser og/eller befinder sig i et højre abstraktionsplan i forhold til 'det foreliggende', der tales om. Der vil indgå et element af refleksion i dette perspektiv.

Mine tre sensitiviserende begreber er opstillet som en konsekvens af det teorigrundlag, der ligger for afhandlingen. Der er den nuance i mine søgeord, at de ikke nødvendigvis som hos Qvortrup er knyttet til kompetencer. Hos Qvortrup er selviagttagelse knyttet til refleksionskompetencen som en nødvendighed i det hyperkomplekse samfund. Fremmediagttagelsen er knyttet til relationskompetencen i det polycentriske samfund, og iagttagelsesiagttagelse til meningskompetence i 'bounded reality'. Det vil sige kendskab til og brug af det sociale systems kollektive selektionsgrundlag. For Qvortrup er de tre former for iagttagelse i kombination det hyperkomplekse samfunds kompetenceprofil.²¹² Kompetencer indgår i Qvortrups videnskema som 2. ordens læring. 1. ordens læring er kvalifikationer og 3. orden er kreativitet.²¹³

Når jeg ikke overtager Qvortrups begreber direkte, så ligger begrundelsen altså i, at jeg benytter det synoptiske, det antaoptiske og meta/polyoptiske i forhold til elevernes tale om liv med fortidsrepræsentationer. At tale om dem er en noget anden kompetencebrug end Qvortrups.

Det medfører derfor, at mine definitive begreber (som kunne ligne Qvortrups kompetencer) udskilles fra de sensitiviserende begreber. De får således deres egen analytiske og tolkende status i forhold til tolkningen af elevudsagnene. Både de definitive begreber og de sensitiviserende begreber medtænker tidsbegrebet.

211 Qvortrup (2001) s.106- 115, s.133-141

212 Qvortrup (2001) s.114

213 Qvortrup (2002) s.135

De definitive begreber

Disse er: Relation, refleksion og reaktion/orientering.

Jeg vil give en lidt nærmere begrebsafklaring af disse definitive begreber. De sensitiviserende bliver gradvist mere afklarede gennem empiritolkningen. Men først om forbindelseslinierne mellem begreberne:

Refleksion er virksom i den øjeblikkelige situation, da den er knyttet til individets iagttagelsescentrum. Refleksionen har det fortidige, det fremtidige og det nære og det fjerne som spejlingsbaggrund.

Relation er betinget af det fortidige og fremtidige, men folder sig ud i det nutidige.

Reaktionen har opmærksomhedsvinklen mod fremtidsorienteringen, som igen er betinget af det nutidige og fortidige.

Refleksion

Hovedbetydningen er dobbelt: a. genspejling b. overvejelse/forståelse.

a. Refleksion forstås her som selvets (personens) spejling af sig selv i forhold til den umiddelbare omverden. Omverdenens relevans forbindes med en personlig relevansbetragtning. Denne selvrefleksion kan danne udgangspunkt for introspektion, mens selvrefleksion hos Edmund Husserl er udgangspunkt for intentionalitet eller 'bevidsthedens rettedhed'. Der er således en vis lighed med Qvortrups begreb iagttagelsesvinkel som selviagttagelse og omverdensiagttagelse – i min sprogbrug: synoptikken og antaoptikken.

Hvis refleksion ikke kobles på meta-iagttagelse og bevæger sig ud over personspejlingen, kan den nærme sig en form for narcissisme. Refleksion mister da sit eget kendemærke, nemlig den bevidste tankevirksomhed, eller den har måske aldrig haft den! Refleksion i den forståelse bliver da ren subjektivisme. Individet kræver sin uafhængighed af omverdenen, men forudsætter samtidig, at denne omverden står umiddelbart og instrumentelt til rådighed for individets spejlede behov.

b. Refleksion kan også forstås som bevidsthedsmæssig og erkendelsesmæssig tankevirksomhed (mentale akter) i forhold til omverdenen. Symbolsk kan det udtrykkes ved forbindelsen mellem 'tegn, ting og tanker'.²¹⁴ For Brandt er refleksionen altid via tegn eller symbolsystemer indfoldet i en relation. Det foreliggende og omverdenen kan af karakter være både flygtigt og stabilt og både fakticitet og tanker. Det afgørende er, at personen tillader, at en tankevirksomhed kommer i gang på grund af en forstyrrelse, et valg af orientering eller som reaktion. Refleksion resulterer dermed i valg af kommunikation og/eller handling.

Refleksion er således en tankemæssig og sproglig kommunikation, hvor både egeniagttagelsen, omverdensiagttagelsen og iagttagelsen af iagttagelsen interagerer, hvis man taler ind i Qvortrups teori. Refleksionen er i mit sprogbrug indeholdt i begreberne synoptik og antaoptik. Den bliver imidlertid først rigtig refleksion ved den mentale forflytning til metaperspektivet. Det vil sige iagttagelsen af iagttagelsen. Refleksionsbegrebet bliver set på denne måde i mit projekt både et søgeredskab i det empiriske materiale og et element i analysestrategierne, men tillige omdrejningspunkt i de didaktiske perspektiver. Refleksion er afgørende for, at den hermeneutiske teksttolkning kan kaste noget frugtbart af sig. Refleksionsbegrebet er et bevægende og bevægeligt begreb, som afhandlingen forsøger både at bruge og at indfange gennem forskellige former for resultatfremstillinger.²¹⁵

214 Brandt (1998)

215 M. Poulsen (1999) s.20 påpeger Anthony Giddens brug af refleksionsbegrebet

Hvis der ikke sker en oscillation mellem de forskellige iagttagelsesvinkler, opstår der næppe refleksion. Refleksion er således knyttet til opmærksomhed, nysgerrighed, erkendelse og associationer. Refleksion kan anskues som en proces, der resulterer i videnskabelse (poiesis). Refleksionen er individets egen, men fungerer i relationer.²¹⁶ Refleksion giver lyst til reaktion alene og i fællesskaber. Det er gennem denne reaktion i relationerne, at refleksionen kan iagttages.

Relation

Relation vil sige sociale, regionale og tidsmæssige forhold. Inspirationen henter jeg fra Jerome Bruner og Kenneth Gergen.²¹⁷ Hovedbetydning er den enkeltes og forskellige former for fællesskabers/sociale systemers interaktion, meningssætning og gyldighedskrav. Relation kan være systemafgrænsninger eller systemdeltagelse, hvis man bruger Luhmanns sprog. Relationen afgør, hvad der indenfor og udenfor i et system – både personligt og i det sociale. Relation medtænker virkelighedsrum, kommunikationsformer, mening og sansning. De to sidste som etik og æstetik. Relation er således både et personforhold, et forhold i sociale systemer OG forholdet mellem psykiske og sociale systemers forhold til tanker, værdier, genstande, steder, kulturer, symboler og meninger. En relation kan opfattes som det at være ‘sat i noget’. Denne situerthed er altså i tidens og stedets koordinatsystem.

Der kan skelnes mellem ekstern og intern relation. Ved eksterne relationer forbliver personen den samme, når relationen ophæves – ved interne relationer er der sket der væsentlige ændringer for personen ved relationens ophør. I forlængelse af min begrebsafklaring af historiebevidsthed, kan historiebevidsthed ses som resultat af interne relationer. Det, ‘man kommer ud for i tid’ kan nok reduceres i bevidstheden gennem fortrængning eller glemslen, men dette overfører ‘blot’ hukommelse til erindring. Hukommelsen er aktiv proces. Man skal foretage sig noget for at huske. Erindringen kan komme som drømme. Der ligger det paradoksale i historiebevidsthed, at den kan have betydning og eksistere i personen uden, at denne er eller vil være sig den bevidst. Erindring må være internaliseret i individet. Som helt afgørende for relationens betydning er det, om erindringen er hemmelig og uden for kommunikationens rækkevidde eller ej. Det bliver et væsentligt punkt i min konklusion.

Den relation, man temporært befinder sig i, efterspørger forskellige meninger og sansninger. Relationen skaber relevansen. Tankegangen er – her i forlængelse af Kenneth Gergen og Ole Thyssen – at menneskets placering i sociale relationer efterspørger divergerende meningsgivende og sansemæssige kategorier.²¹⁸ Jeg har opstillet et skema, der i oversigt kan antyde, hvad relation betyder for karakteren af den mening og sansning, man søger og drives mod.

Relationsskema

	Jeg	Du	Fællesskaber	Omverden/kosmos/ideer
Relationer	Egocentricitet Individualitet Ensomhed Enlighed	Venskab Forelskelse Familie Mødet Ansvaret Ægteskab	Gruppen Fællesskaber Organisationer Hierarki Ansvar Magt, styring Solidaritet	Underkastelse Afhængighed Skæbne Forsyn 'Das ganz Andere'
Tvungne og frie				

216 Thyssen (2000) s.21ff. Iagttagelse som relation

217 Bruner (1999) og Gergen (2000)

218 Thyssen (2000a) s.185. Gergen (2000) s.253-255

Virkelighedsrum Virkeligt og virtuelt	Kroppen Sanser Erkendelser 'Sinn' Bevidsthed	Stuen Hjemmet Mødeplads Medier	Samfund Arbejdsplads Foreninger Midlertidige fællesskaber Sted – egn	Univers Rummet
Kommunikationsform	Monolog Tænkning, tanker Forståelse Refleksion Drømme Vilje Kunstudtryk Tegn	Dialog Sprog Koder Forståelse Tegn Reaktion Fornemmelser	'Multilog' Koder, sprog, forståelse Evaluering Styringsmetoder Reaktion Medier	Tolkning Stumt tegn Bøn Skæbenedslag Ritualer
Oplevelse, affekt, sansning	Fantasi Refleksion Lyst, modvilje, Magt/afmagt Sansning	Fortælling Byttehandel, Empati Sympati Antipati Kærlighed – had	Fælles mål Holdfølelse Pionerånd Team spirit	Mystik Religion Visioner
Mening	Eksistentielt Individualitet	Kærlighed Solidaritet Eros og agape	Almenvellet Utopier	Livstydning Handlingsbaggrund
Gyldighed	Mening, tolkning Ærlighed Selverkendelse	Sandfærdighed	Enighed/uenig Sandhed, mål, fremtidsmål	Tillid/tro Sandhed

Skemaet skulle vise, at den æstetiske kommunikation – det vil sige mening, sansning og forstyrrelse – må være forskellig alt efter, hvor i skemaet man befinder sig. Man rammes forskelligt afhængig af den kulturelle situering, som Bruner vil sige, eller af den personlige relation, som Gergen vil sige. Skemaet demonstrerer kort sagt, at menneskets sansning og mening (relevansen) veksler med relationerne mellem krop, rum, møde og sprog. Den æstetiske kommunikation er betinget af disse relationer, og historiekulturens relevans i forlængelse heraf.²¹⁹ Skemaet indeholder også irrationelle relationer. Dette i forlængelse af det, jeg tidligere har skrevet om disse elementers væsentlighed i historiebevidsthed. Men kunne spørge om, hvor tiden er henne i skemaet. Dette med henvisning til min tidligere bemærkning og forholdet mellem sociologi og historie. Problemet er, at tidens relation er langt sværere at billedliggøre. Men som Emil Durkheim udtrykker det:

“in each of us, in varying proportions, there is a part of yesterday’s man; it is yesterday’s man who inevitably predominates in us, since the present amounts too little compared with the long past in the course of which we were formed and from which we result”.²²⁰

Bourdieu bemærker, at vi ikke altid er dette bevidst. I nutidslivet erkendes tidens relevans ikke nødvendigvis. “Fordi Subjektet ikke selv i nuet eller i sit liv er i stand til at se, at den regularitet, det repræsenterer, for en stor del er levet historie, må subjektet nærmest fornægte den”.²²¹ Det betyder for mit arbejde, at søgen efter elevernes oplevelse af en historisk betinget relation kan være både fortrængt og uerkendt for dem selv.

Relationens betydning bestemmer gennem orienteringen (fornuft, relevans, tanker og værdisætninger) og handlinger det fremtidige. På den vis er relationen forudsætning

219 Luhmann i Hermansen (1998) s.176 ff., og Bateson i samme s.59 ff. Muligheden for at skabe nye vaner eller handlingsmønstre vil være betinget af relationen.

220 Gengivet efter Bourdieu (udg.1998 (1977)) s.79

221 Christiansen (1995) s.114. Med henvisning til Bourdieu

for den 'habitus og kapital' (Bourdieu) eller 'hexis' (Aristoteles), der kan omsættes til 'poiesis'. Relationen koblet med refleksion bliver til reaktionen.

Psykologerne og konstruktivisterne Kenneth J. Gergen og Jerome Bruner forfægter den grundtanke, at det altid er i relationerne, at der skabes virkelighed og mening. Identiteter – også en historisk identitet – kan således ifølge de to tænkere aldrig være helt individuel. Tilsyneladende kan vi mene eller tro det, men som Gergen og Bruner overbevisende argumenterer for det i deres arbejder, så kan ingen meningsfuldt befinde sig i en kontekstløs verden. Derfor både påvirker vi, og bliver vi som personer konstant påvirket af forskellige kontekster eller delkulturer. Heller ikke fortællinger kan være til uden fællesskabets accept af historien. I modsat fald overhøres den simpelthen. Men relationens betydning kan være 'hemmelig' for andre og for én selv.

At finde elevernes liv med fortidsrepræsentationer bunder altså i en fortolkningsproces, der også ser på selv-beretninger om relationernes betydning for identitetsskabelsen.²²² Men det er stadig iagttagelsesvinklen og den situering, som historieskabelsen foregår i, der bestemmer mening og relevans.

Reaktion

Dette begreb har tilknytning til historiebevidsthedsteoriens tanker om, at fortidstolkninger er medvirkende til at orientere sig i nutid, fremtid og kultur. Reaktionen kan således være både vertikal/diakron – altså dreje sig om en orientering i tid, og den kan være horisontal/synkron – altså bevæge sig over i retning af identitetsarbejde i fællesskaber og kultur.

Reaktion sættes her i afhandlingen ofte lig med orientering. Med reaktion forstås svar på det reflekterede eller givne i form af handlinger, orienteringer, vilje, målsætninger og planlægning.²²³ Reaktionen er valg af forstyrrelse, kommunikation og beslutning. Den er resultat af iagttagelsens operationelle åbenhed, der modsvarer systemers lukkethed.²²⁴ Reaktion indebærer: Kommunikation, narrativitet, bevægelse og brug af tegn, ting og tanker.²²⁵ Kommunikation om livet med fortidsrepræsentation vil udtrykke en form for reaktion. Materielle og mentale udtryk i nutid og fra fortid kan provokere til reaktion og betyder noget for orienteringen. Reaktionen er en beslutning om at eliminere eller ændre en situation gennem beslutning om handling.²²⁶

To tolkningsstrategier: Mønsteret og det narrative

Empiritolkningen består af to komplementære tilgange. Det komplementære princip er en konsekvens af teorierne om at minimere de blinde pletter ved at anlægge forskellige iagttagelsesvinkler. Lige som empiriindsamlingen er analysestrategien altså også sammensat af flere tilgange, der supplerer hinanden (minimerer de blinde pletter). De to tilgange er:

Tolkingsstrategi I: Her tolkes interviewteksterne som levn og beretning. Der er tale om en analytisk heuristiske og hermeneutisk teksttolkning og traditionel kildebearbejdning. Det er materialet selv, der kalder på anvendelse af teoretiske positioner som afkodningsnøgler. Tolkingsstrategi I vil munde ud i mønstre og typologier tænkt som en form for topografi.

222 Gergen (2000) s.206

223 Se de almene teser kapitel I

224 Thyssen (2000 b) s.21

225 Se de almene teser s.14

226 Thyssen (2000 b) s.23-24.

Tolkingsstrategi II: Her komponeres elevfortællinger ud fra interview. Disse narrativer ses som idealtyper på historiebevidstheder. De 12 elevfortællinger tolkes gennem en mediering af grounded og teoribaseret tydning. Elevfortællinger er udtryk for 12 karakteristiske livsformer med fortidsrepræsentationer. Rüsens og May-Brith Ohman Nielsen typologier benyttes i tydningen. Tolkingsstrategi II vil munde ud tre kategorier af historisk narrativitet.

Begge analysestrategier betjener sig af søgeordene: relation, refleksion og reaktion som de definitive begreber og de sensitiviserende begreber: synoptik, antaoptik meta/polyoptik. Både min søgen i empirien og mit forskningsresultatet må konkretiseres gennem de nævnte søgeord, der altså må ses som overordnede iagttagelsesoptikker, der indeholder teorigrundlaget forstået som hele forskningsprocessens teorigrundlag, forskningsempiriens grundlag og forskningsresultatets grundlag i koncentreret form.

Mine resultater er at betragte som bud på billeder af virkeligheder. Såvel mønsteret som den narrative form kan sammenlignes med tekstkomposition. Der er ikke tale om en reduktion af virkelighedselementer. Der er snarere i Ricouers forstand tale om en 'refiguration' og 'konfiguration'.²²⁷ Mønsteret er refiguration og konfiguration ved hjælp af sprog og målestoksforandringer. De sprogligt narrative fremstillinger er refiguration og konfiguration forstået som nykomponering af elevernes erindringsmasse. Det vil sige deres liv med fortidsrepræsentationer, som den kommer til udtryk i interview.

Afhandlingens perspektiverende del – det vil sige de didaktiske konsekvenser af undersøgelsen – er bygget op efter samme teoretiske principper som afhandlingens hoveddel. Tanken eller tesen er den tidligere nævnte, at metoderne til at finde elevernes liv med fortidstolkninger er kategorialt i overensstemmelse med den måde, fagets kan arbejde på for at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Dette bliver udfoldet i det didaktiske kapital til slut.

Tolkingsmanual som arbejdsredskab

Min fremstilling af en tolkningsmanual var affødt af en frustrationsfase i empirianalysen. Det gik på et tidspunkt op for mig, at mit forskningsspørgsmål krævede sin egen specielle metode mht. den praktiske og håndværksmæssige tilgang til båndudskriverne.

Tanken bag manualen var, at jeg fik system over min tilgang til empirien, og at jeg altid kunne finde en relevant analysevinkel, når jeg gik i stå i tolkningen. Perspektiv og ideer i min søgen udsprang nu primært af selve forskningsspørgsmålets bestanddele.

Tolkingsmanualen skal ikke ses som et rigtigt instrument, men som en hjælp til at styre og inspirere fantasien. Ved bearbejdning af de forskellige interview gennemgik jeg ikke hele modellen på én gang ved samme interview. Det kunne jeg gøre, men jeg behandler også mange interviews kun ud fra et par af tilgangene. I den situation arbejdede jeg komparativt fra først af. Tolkingsmanualen gjorde, at jeg ikke mistede overblikket, og jeg ikke blev forført af detaljerne. Tværtimod fik jeg detaljer og helhed koblet sammen på hermeneutisk vis i en spiralformet frem- og tilbage-bevægelse mellem det overordnede og detaljerne. Jeg fik på den måde skabt mig en form for tænkerutine i forhold til analysearbejdet. Manualen blev således en disciplinering af visse dele af tænkningen, så der åbnes for fantasi i en anden del af tænkningen.

Manualen består af en række perspektiver og iagttagelsesvinkler på den udskrevne tekst. I de to tolkningsstrategier anvendte jeg også perspektivniveauerne forskelligt. Bearbejdningen af empirien efter manualen skal anskues som den første værkstedsdel i

227 I selve tolkningsmanualen i bilagsmappen er begrebet tydeliggjort. (Bilag 3)

tolkningsprocessen. Det er ikke de resultater, der kan indskrives råt i afhandlingen. Den første tolkning fremviser ikke mønstre, men klargør brikkerne til mønstre, der kan svare på forskningsspørgsmålet. Det sker først gennem sortering i de tolkede udsagn og brug af søgeord i forhold til forskningsspørgsmålene. Afgørende er, at udsagnene fra eleverne ikke tages for pålydende, men at interviewene må forstås som tekster, der har et overskud af skjult information, der skal fremanalyses.²²⁸ Dette skal ikke forstås som 'et noget', der er skjult i teksten, men som det, der med Ricoeurs ord "ligger udstillet foran den".²²⁹ Tolkningsmanualen kan således anskues som en systematisk huskeliste over mulige angrebsvinkler på de elevernes udsagn.

Manualen består i princippet af tre tilgange:

- a. Konkrete opstillinger af indholdselementer og karakteristiske træk ved samtalen (struktur)
- b. Indholdsorienterede/sproglige/historisk metodiske teksttolkninger
- c. Sammenfatninger

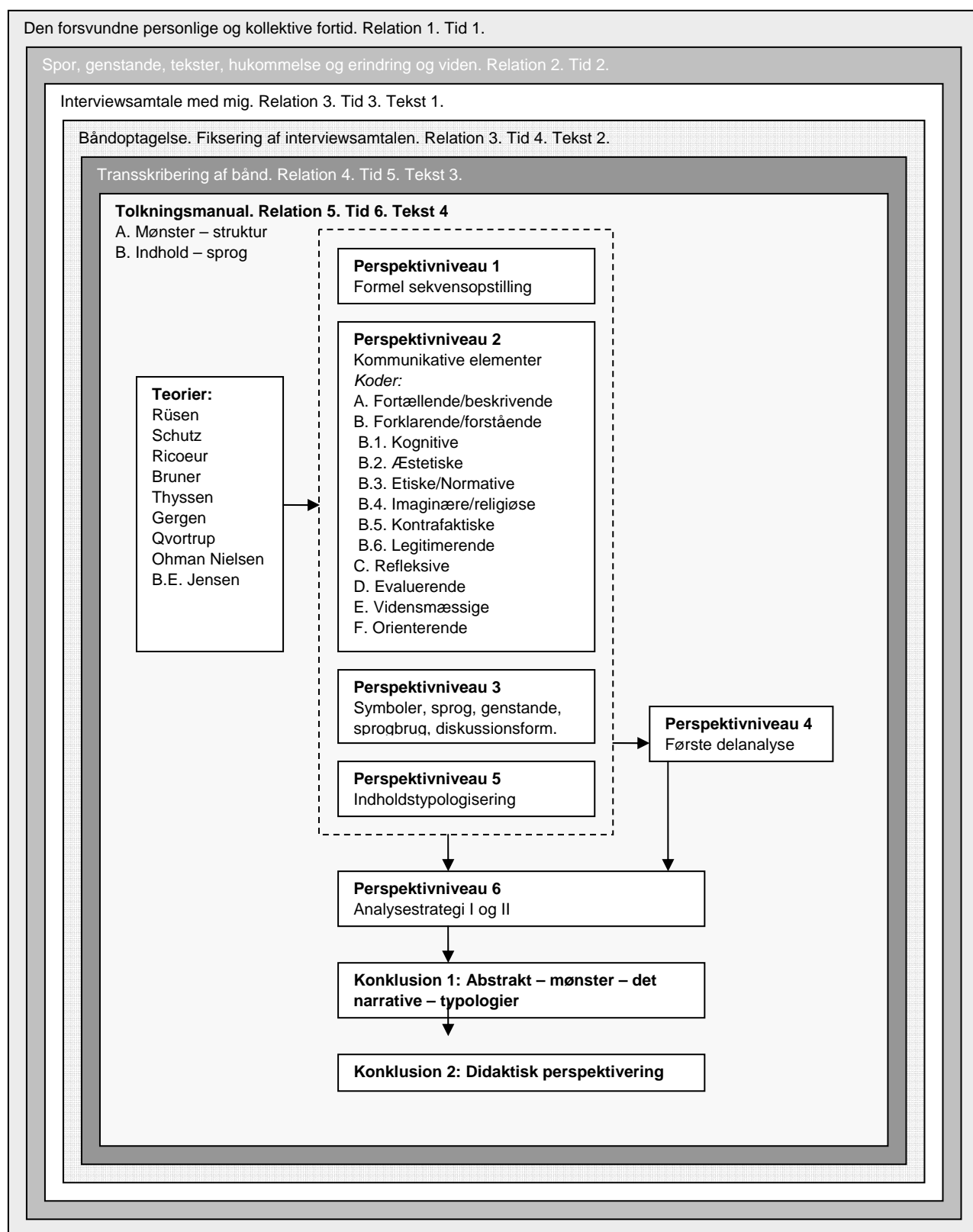
Mellem de analytiske perspektivniveauer blev lavet foreløbige mønstre. Der blev foretaget en sammenlignende analyse mellem de forskellige interviewrunder og mellem interviewgrupperne inden for det enkelte besøg. Endelig blev resultaterne sammenskrevet til sidst i processen i de to tolkende, udlæggende og konkluderende fremstillinger: Mønstret/typologierne og de narrative kategorier.

Jeg vil igen understrege, at de tolkninger, som fremlægges i de følgende afsnit her i afhandlingen, altså er sammenskrivninger **efter** første bearbejdning af interviewene ved hjælp af tolkningsmanualen. Tolkningsmanualen ligger i sin helhed i bilag 3. Herunder gengives den grafisk.

228 Siig Andersen og Larsen (2001) s.54

229 Ricoeur i Hermansen og Rendtorff (2002) s.71

Display over tolkningsmanual²³⁰



²³⁰ Se tillige skemaet over empiritolkningens proceduren tidligere i dette afsnit.

VII Empiritolkning 1. Mønster og sammenhænge

VII A. Skolebesøg 1: Diskussion af to spørgeark

To gruppesamtaler var led i det første besøg på de tre skoler. Hvert sted fik alle elever i klasserne udleveret to spørgeskemaer. På det første skema var opstillet en række dagligdags begreber og konkrete genstande, som eleverne skulle placere i tid og sted samt forholde sig til på forskellig vis. Skemaer var med få forskelle de samme på de tre skoler.²³¹ På det andet skema skulle eleverne notere, hvad de mente var vigtige historiske begivenheder og personer. De skulle tillige notere, hvilke begivenheder de fandt mest afgørende i deres eget liv. Eleverne arbejdede først alene og diskuterede derefter deres svar i grupper. En gruppes samtale blev optaget på bånd uden, at jeg blandede mig ret meget i samtalen.

Ideen bag designet af alle mine besøg var at finde undersøgelsesmetoder, der havde et indbygget skjold mod elevernes tilfældige svar. Mine spørgeskemaer i det første besøg på skolerne var eksempler på dette. Det første spørgeskema var i realiteten ikke nemt at besvare selv for historielærere.

Første skema: Dagligdagens genstande og begreber

Klasserne var på besøgstidspunktet i anden halvdel af 1.g – godt på vej ind i den gymnasiale skolekultur, men stadig novicer i kulturen. Det betød, mente jeg, at de stadig var opsatte på at være så gode som muligt i forhold til skolens og lærerens forventninger til dem. Det var oplagt, at de opfattede mit første skema som en historisk prøve. De arbejdede og var ivrige – men også til en vis grad kunne jeg se, en smule frustrerede over, at spørgsmålene var så umulige 'lige' at besvare. Eleverne kender spørgeskemaer fra folkeskolen. De tænkte sandsynligvis, at det var det samme, de nu skulle prøves i her i gymnasiet. Det var bare ikke det, der var den afgørende hensigt med undersøgelsen.

I begyndelsen af 1960'erne foretog sociologen Stanley Milgram sine berømte – og berygtede laboratorieforsøg. Pointen var, at forsøgspersonerne troede, at det var et indlæringsforsøg, mens det i virkeligheden drejede sig om grænser for autoritært betinget lydighed.²³² Mit første skema gav sig ud for at være en undersøgelse af klassens historiske viden, men var primært en undersøgelse af diskussionsformer i den lille gruppe, der blev optaget. Det drejede sig om at afdække elevernes historierefleksion, evner for historiske videnskabelse, samtalekultur og relationernes betydning.

Opgaveformen var tænkt som en form for antaoptik i forlængelse af tankerne i æstetisk kommunikation. Den irritation kunne betyde, mente jeg, at eleverne var tvunget til at angribe opgaven med kreative metoder. Spørgeskemaer indbød ikke til at reproducere viden.

Det viste sig også, at eleverne kom ud i en mild 'videns-frustration'. De erkendte alle, at der var noget, de ikke bare kunne svare på. De tacklede denne uvidenhed forskelligt, men ganske konstruktivt. Deres associationskompetencer, transferkompetencer og samtalekompetencer betød, at de omstillede sig i forhold til opgavens tvetydighed. De gik af sig

²³¹ Skema i bilag 5

²³² Kristiansen og Krogstrup (1999) skriver s.61ff om Stanley Milgram (Dansk udg. 1977): *Lydighedens dilemma*.

selv ind i en 'omlæringsproces' og endte med at blive historisk videnskabende i deres eget 'melletrum' i gruppen.

Grupperne kan opfattes som lærende systemer, der forstod valgets betydning for den beslutning og det resultat, kommunikationen kan føre frem til. Det var læring af 1., 2. og 3. orden.²³³ Samtalerne viste, at eleverne kompetent kunne benytte en række samtale – og videnskabelsesstrategier. Disse kan kort sammenfattes i følgende punkter:

Begrebsafklaring og logik: Eleverne udnyttede næsten som det første værktøj i diskussionerne begrebsafklaring for at komme frem mod et svar. Således indså eleverne i københavnergruppen, at der er forskel på at diskutere, om 'kronen som mønt' opfattes som den konkrete genstand eller som begreb.

Et andet eksempel fra Odenseskolen er angående 'skriftsprog':

1. dreng: (...) Det handler om, hvad man mener med skriftsprog (latter). Jeg mener tegnsprog - sådan noget, man kan skrive i sand - sådan noget simpelt noget (...)
2. dreng: Hør her. Tegnsprog og skriftsprog - der er forskel. Tegnsprog er symboliksprog. Altså, man kan ikke vide, hvad der står. Hieroglyffer eller sådan noget. Det er tegnsprog. (...)

Eleverne kan ikke finde svaret i deres paratviden. Derfor går de omvejen over en begrebsafklaring af, hvad skriftsprog egentlig er. Er det tegnsprog, tegninger eller symbolsprog? For at komme videre i deres begrebsafklaring bliver de nødt til at inddrage viden, som de så henter fra forskellige områder. At finde frem til viden, man er uvidende om, går vejen i gruppen over anden viden. Bevidst eller ubevidst bruger de deres erfaringsmasse og logiske slutninger. Jo sværere de har ved at komme frem til 'det rigtige', jo mere speciel bliver den viden, eleverne finder frem. Den ene dreng må ned omkring ægyptisk hieratisk for at begrunde sin opfattelse af, at skriftsproget stammer fra Ægypten. Når det overhovedet kan bruges som argument, så skyldtes det, at klassen åbenbart lige havde haft om det i matematik. Det nytter ikke at bruge en viden, som andre ikke forstår, som argumentation i en samtale.

Når eleverne er i tvivl om betydningen af et ord, forholder de sig systematisk tænkende til problemet. Alle grupperne pendlede ganske raffineret mellem fornuft, logik, begrebsafklaringer og transfer fra det kendte til det ukendte.

Transfer af viden og associationer: På spørgsmålet om at tidsfæste kronen, laver en elev fra København et 'transfer' fra sin medbragte viden om, at der var et skift fra rigsdaler til krone og derfra til sin hverdagsviden om romanen 'Gøngehøvdingen', hvor han er stødt på 'rigsdaler'. Men det var imidlertid svært fra den association at komme videre til konsensus, og det bliver andre argumenter, der blev udslagsgivende.

I Vestjylland er man i færd med at datere internettet:

Hans: 1998 - Det er rimeligt sent.

Marie: Det er i hvert fald i slutningen af '90'erne.

Tanja: Vi har stadigvæk ikke internet - nu føler jeg mig en smule udenfor, det gjorde jeg ikke da jeg gik i 7. klasse. (...) Jeg kan huske, at jeg skulle over til min veninde, når vi skulle på internettet.

Hans: '98 - det var alligevel før, vi blev konfirmeret.

Marie: Jeg tror det var tidligere.

²³³ Det vil sige viden, brug af viden og viden om viden. Jeg vil senere komme nærmere ind på dette i forbindelse med Lars Qvortrups læringssyn.

Per: Jeg kan i hvert tilfælde huske, at jeg var oppe hos Christina. (...)
Hans: Det var ikke udpræget almindelig, det var sådan lidt luksus, hvis man havde det.
Marie: Hvad klasses gik vi da i?
Hans: Jeg blev konfirmeret i 2000 - Så det har været i femte klasse - da havde vi ikke internet
Marie: Da vi gik i sjette klasse (...)
Hans: Det var ikke almindeligt dengang - det var sådan luksus...
Marie: Men det var alligevel noget, nogle kunne bruge...
Hans: Men ligefrem almindeligt var det ikke...
Per: Det kom sådan lige pludseligt - og så gik det bare hurtigt.
Marie: Jeg tror, det startede i '98
Per: Det var det, vi lige snakkede over
Hans: Det har det jo nok været - men herovre vestpå!

Eleverne beregnede internettets fremkomst gennem relation til begivenheder i deres egen livshistorie. Det var konfirmationen og klassetrin, der bliver det afgørende beregningsfikspunkt. Deres associationer og transfer tager tid. Videnskabelse gennem dialog tager tid – også i skolen.

Enighed og uenighed: Debatterne om et emne blev afsluttet på det tidspunkt, hvor en eller anden gennem det gode argument havde overbevist de andre. Enighed blev nået gennem konsensus ("du har overbevist os"). De unge var mentalt elever af Habermas. Enighed blev også opnået ved, at én i gruppen signalerede sikker viden. Det var ikke altid, at det var korrekt historisk viden.

Uenighed blev normalt brugt konstruktiv til at komme videre i debatten, men hvis uenigheden gik på noget faktuel, var det svært at udnytte uenigheden konstruktivt. Påstand kom til at stå mod påstand på Odenseskolen, hvor en dreng med pakistansk baggrund bestemt 'vidste', at Saudi-Arabien var det første land, der gav kvinder stemmeret. De øvrige i gruppen bragte deres almindelige viden ind som modargument, men der kunne ikke etableres enighed, som en dreng i gruppen konstaterer og lukker punktet.

Uenighed kan også være 'falsk' uenighed. Gruppen i Odense diskuterer, hvornår øllet og alkoholen blev opfundet:

1. dreng: Men det var middelalder.
- Pige: Sådan lige omkring 1200
2. dreng: Jeg tror, at det var lidt før middelalderen, at det blev opfundet.
1. dreng: 300 år før middelalderen (...)
2. dreng: Middelalderen starter i 500.
1. dreng: Middelalderen starter i 1050! (...) Middelalderen starter i 900 efter vikingetiden!

Uenigheden begynder angående den konkrete datering af middelalderen. Men begge drenge har i virkeligheden ret. Middelalderens begyndelse sættes i Europa til ca. 500 og i Norden til 1050. Men da den første dreng 'sidder på diskursen', slår han fast, at middelalderen begynder efter vikingetiden i 900. Den, der kan overbevise et sted om, at han ved noget, får også lov til at sætte diskursen andre steder.

Uvidenbed og viden om uvidenbed: Gruppen i København måtte en lang omvej ad forskellige synspunkter på sprog og dialekter for at nærme sig en forståelse af begrebet 'rigsdansk'. Deres diskussion førte dem meget tæt på noget rigtigt, men da de manglede indsigt i historiske forhold som centralstat, nationalisme og nationalitet, måtte de blive stående et stykke fra større

forståelse. De vidste ikke, hvad de ikke vidste, og de måtte lukke deres debat med et kvalificeret gæt. Afslutning på et emne kommer hurtigt, når de ved, at de ingen ting ved, men ikke har ideer til at angribe denne ikke viden. Det mest overraskende for mig var Nationalstaten. Samtalen om det begreb var ultrakort på Odenseskolen:

Dreng: Nationalstaten. Det vidste vi ikke. Vi aner det ikke. Vi er ikke engang sikre på, hvad det er.

Lise: Vi ved det ikke. Overhovedet ikke. Det har vi ikke noget forhold til.

Jeg undrede mig, for jeg havde hørt, at klassen lige havde gennemgået noget med 1864 i Danmark, og begrebet er dog tit oppe i den almindelige debat.

Både uvidenhed om uvidenhed og viden om uvidenhed kan være læringsbremsende og læringsudvidende.²³⁴ Spørgsmålet er, hvad de udslagsgivende parametre er. Det lod sig ikke se i disse samtaler, men i forbindelse med den øvrige empiri og i det didaktiske kapitel XI, vil jeg komme tilbage til problemstillingen.

På grund af småirritationer gik Odensegruppens refleksioner ind i mellem i stå. Den fantasi, som gruppen havde, blev bremset. Læring og skabelse gennem dialog så man tydeligt var betinget af tillid. Spørgsmålet er altså, hvornår modstand bliver frugtbar, og hvornår den virker negativt. Også dette punkt vil blive taget op efterfølgende.

Ironisk afslutning: Eleverne har på alle skoler sans for at bibringe debatten humor. Således angående betydningen af 'kronen': "At man ikke behøvs (sic!) at tage en sæk kartofler med, hver gang man skal købe en liter mælk.". De ironiske kommentarer afsluttede flere gange debatten.

Historisk videnskabelse

En anderledes opgaveform provokerer (antaoptik) og ægger til nye former for videnskabelse. Eleverne benyttede synoptikken som erfaringspuljer, hvorfra uvidenhed blev omskabt til viden. Erfaringerne kom fra hjem, skole og eget liv. Grupperne gjorde deres samlede erfaringsmasse aktivt skabende gennem det foreliggendes krav om associationer og transfer. Eleverne syntes at magte disse kompetencer allerede i 1.g. Den umulige opgave blev ikke afvist, men gjort til noget, der krævede reaktion. Det umulige blev gjort til ny mulighed. Grupperne følte sig provokerede og udnyttede derfor det, de magtede, nemlig deres kommunikative kompetencer.

Didaktiske perspektiver

De karakteristiske træk ved gruppesamtalen fører ind i didaktiske problemstillinger. Det drejer sig om kommunikationens og relationernes betydning, refleksionernes form, vidensfrustration, forholdet mellem uvidenhed og viden, transferkompetencer og associationskompetencer. I det følgende, vil det være tilbagevendende problemstillinger, som vil blive uddybet og nuanceret.

Opgaven lignede opgaver, eleverne var bekendt med. Tilsyneladende kan tidligere læringsformer både virke bremsende for nytænkning og være baggrund for en 'omlæringsproces.' Men det kan være svært at se ny læring som rigtig læring. Vidensfrustration kan virke både befordrende og hæmmende på lyst til videre læring. Men eleverne har åbenbart behov for hjælp til denne proces. Kompetence til at lave transfer betød også, at de mere private eller

personlige erfaringer kunne udnyttes. Jo mere alment analytiske og opmærksomme, eleverne var, jo mere kunne der foregå transfer ske mellem fjernere liggende emner. Det var opmærksomhedstræningen, der her var afgørende. Det jeg kalder 'sportræning'. Samtalerne viste betydningen af forholdet mellem synoptik, antaoptik og metaoptik. Det er i vekselvirkning mellem disse iagttagelsesformer, at læring af 1. 2. og 3. grad fandt sted. Det er relationen, der igangsætter refleksionen og dermed også reaktionen eller orienteringspotentialet både for eleverne som enkelt personer og som elever.

Elevernes historieskabelse gik i stå, når de ikke havde redskaber til at komme fra uvidenhed til viden. Når påstand stod mod påstand, eller når de var uvidende om deres uvidenhed. Eleverne kunne nå vidt i den lille fælles dialog, og de var langt hen ad vejen klar over deres egne vidensgrænser. Den egentlige skabelseskompetence bestod således i at finde metoder til at tackle uvidenhed og omsætte den fra undren, fantasi, mening og sansning til erkendelse.

Debatten lukkede, når gruppens relationer var præget af modvilje, mistillid, afstandtagen og irritation. Debatten døde også, når faktuelle påstande stod over for hinanden. Det var ikke altid uenigheden, men de relationelle forhold, der blev afgørende for, at der skete en læring og refleksion i gruppen. Den dialoge form gør historieskabelsen tydelig. Dog syntes eleverne ikke at være sig denne historiske videnskabelse bevidst. I gruppen på københavnerskolen var der ikke tale om større effektivitet. Det lå som en selvfølge under det, de lavede, at det måtte tage den tid, det skulle. En pige har en kommentar om, at de "kommer langsomt frem". Langsomheden og refleksion synes at hænge sammen.

Mine spørgeskemaer *kunne* være del af undervisning, men i så fald skulle der følges op med en debat om det, der skete i grupperne. Denne debat kunne tage udgangspunkt i systematisk at bruge de definitive og sensitiviserende søgeord.

Andet skema: Vigtige begivenheder og historiske personer

Ved samme besøg fik grupperne nogle spørgsmål om, hvad de fandt, var vigtige historiske begivenheder i egen og den store verdens historie. Også her sad klasserne først og besvarede enkeltvis, hvorefter de gik i grupper. Den ene gruppes samtale blev optaget hvert sted.²³⁵

Hensigten med spørgsmålene var at afdække, hvad der lå øverst i deres bevidsthed af historiske begivenheder og navne. Jeg vil se på følgende forhold:

- Elevernes forklaring på valg af historiske begivenheder
- Oversigt over de valgte historiske emner
- Oversigt over de valgte historiske personer
- Sammenfatning om de didaktiske perspektiver

Karakteristik af samtalerne og bearbejdningen

De tre samtaler fra de tre skoler om skemaet om begivenheder og navne behandles samlet og komparativt. Der var en del forskelle på karakteren af de tre samtaler. På skolen i Odense kappedes eleverne nærmest om at komme til orde. De talte meget hurtigt, og fik en meget lang række af historiske begivenheder og navne frem både på papiret og i samtalen. Der blev leet

²³⁵ Spørgeskemaerne ligger i deres oprindelige form i bilag 5. Hovedindholdet var: 1. De vigtigste begivenheder i dit og din families liv. 2. Det, du mener, er de vigtigste verdenshistoriske og /eller Danmarks historiske begivenheder. 3. Det, du mener, er de vigtigste personer i verdenshistorien/Danmarks historie. Diskuter jeres svar i gruppen.

meget og talt i munden på hinanden. Specielt to elever var meget talende og ville gerne vise viden og forståelse. Gruppen i Vestjylland havde også mange begivenheder og navne med. På københavnerskolen havde gruppen færre begivenheder og navne med. Til gengæld brugte den gruppe megen tid på refleksion over, hvorfor de nævnte de enkelte punkter.

Valgte begivenheder

Irene på københavnerskolen argumenterer for, at det, der er vigtigt i storpolitik, er også vigtigt for hende:

”De ting, jeg har valgt, har jeg valgt, fordi de har (...) startet en form for dominoeffekt. Det er noget, som har indflydelse på hele verdenshistorien. Og man kan stadig mærke, at de engang er sket. Det er noget, der også har indflydelse på samfundet i dag (...) Jeg synes, at oplysningen var temmelig vigtig også for mig. Fordi hvis den ikke havde eksisteret, så havde jeg stadig været en romersk borger, og så havde samfundet været HELT anderledes opbygget. Måske. Eller hvis anden verdenskrig ikke havde været der, så var EU og FN aldrig blevet stiftet”

Irene giver tre typer af forklaring på sine valg: a. At noget har indledt en meget lang række af begivenheder, hvor der hele tiden er en eller anden påvirkning mellem hændelser (dominoeffekt). b. At det har haft helt overordnet og altså ikke kun lokal betydning (hele verdenshistorien). c. at det er begivenheder som er med os i dag. Hendes første valg bliver derfor oplysningstiden og anden verdenskrig. Som en form for kontrafaktisk forklaring siger hun, at ”hvis ikke det havde eksisteret”, så var hun måske ”forsat være romersk borger”. Irenes forståelses- og forklaringsformer vil mange historielærere finde gode.

Irene drejer sit indlæg over i det personlige (”så havde jeg stadig været”) og viser, at hun helt selvfølgelig opfatter begivenheder i fortiden som baggrund for sin tilværelse i dag. Irenes fortælling er en af de tolv elevfortællinger i det narrative afsnit i denne afhandling. Der vil Irenes historiebevidsthed blive nærmere diskuteret.

Jannik fra Odenseskolen er inde på samme overvejelser, idet han hele tiden prøver at spørge til betydningen af valg af begivenhed og give svar på spørgsmålet. Herunder nogle af hans begrundelser:

”Jeg har skrevet skriftens oprindelse (...) en verden uden skriftsprog er svær at forestille sig”

”Hjulet (...) at kunne transportere varer rundt. Meget af det er inspireret af den undervisning, vi har haft i et halvt år”

”Muhammed (...) jeg kunne ikke huske, hvad han hed. Men generelt religionerne har alle samme været vigtige”

”Platon – han grundlagde skolen i Athen.

”Marx – han er symbol på en helt retning – socialisme”

”Marco Polo – Man kan sige, at han opdagede Kina, men fik det nogen betydning? Han gjorde jo en stor opdagelse ved at tage over til Kina og opdage, at der var et rige derovre. Ja det var vigtigt.

”Enevælden er vigtig, fordi vi går fra flere forskellige landområder, der styrede sig selv til, at kongen styrede det hele. Jeg tror, det har ret stor betydning rent indenrigspolitisk (...)”

”1864 er vigtig, fordi vi lige har lært om det! Vi havde det i går! Derfor virker det enormt vigtigt!”

”Kristendommen – jeg skal ikke kunne sige, hvad der var sket, hvis den ikke var kommet, men (...) hele vores grundlov, og retssystem og lovsystem bygger på de værdier, der ligger i kristendommen. Derfor tror jeg, at det ville have været anderledes, hvis vi ikke havde haft kristendommen.”

Jannik begrundet ud fra tre elementer i det her citerede. Den kontrafaktiske model ("det ville have været anderledes, hvis..."). Det umiddelbare historiske resultat, og endelig, at klassen lige har haft om det. ("Vi havde det i går! Derfor virker det enormt vigtigt!"). Jeg lægger i mine spørgsmål op til, at eleverne tænker kontrafaktisk, og det er nogle elever ganske dygtige til. Jannik vil gerne have det 'rigtigt historiske' med. Det er de umiddelbare følger af en bestemt historisk begivenhed, Jannik fortrinsvis angiver. Det er den tænke måde, man som historielærer ofte efterlyser, når man forsøger at få eleverne til at begrunde deres svar.

Der er her tale om en historisk årsagsangivelse, der til en vis grad er kausal. Den sidste forklaringsmodel hos Jannik er, at de lige har haft om det, og at emnerne er meget inspireret af den undervisning, de har haft i det første halve år. Det er psykologisk velkendt, at tidsfaktoren betyder noget for relevansbetragtninger. Det, der er tæt på forekommer mere relevant. Det, der er længere væk bliver bearbejdet af glemslen. Det bliver flyttet rundt i bevidstheden og får ændret tids – og meningsrelationer. Hvis man havde stillet det samme spørgsmål om vigtighed til Jannik i 3.g' s slutning ville han nok ikke nævne 1864. Måske dog, hvis han havde husket vor samtale her, eller emnet blev opgivet til eksamen!

Betydning for det personlige og kollektive

Per (den vestjyske skole) giver forklaringer på det, han vælger ud fra nogle af de samme synspunkter som Jannik og Irene. I det efterfølgende gengives replikker om 11. september. Gruppen vender flere gange tilbage til emnerne, og replikskiftet er spredt over en længere sekvens i optagelsen.

Per: "Jeg synes helt klart, at den 11. september var en kæmpe stor begivenhed." (...)

Hans: "Jeg synes ikke, at det er noget personligt²³⁶. Det er noget, der foregår derovre ... Selvfølgelig har det da påvirket mig, men ikke så meget som mange andre ting har gjort."

Per: "Jeg synes, at det er den begivenhed, der har påvirket mig mest." (...)

Hans: "Det kan godt være, at de lyder koldt og kynisk, men jeg har virkelig ikke vildt meget tilknytning til det. Selvom – jeg ved godt, at der er krig i Irak lige i øjeblikket, men ..."

Eleverne på den vestjyske skole har adskilt tydeligt, om noget var vigtigt for deres eget liv og vigtigt i historie i almindelighed. Her drejer det sig om betydning for deres eget liv. Uenigheden mellem Per og Hans er overraskende. Hans gentager flere gange, at han ikke mener, at 11. september betyder noget for ham som person. Derimod har han noteret 11. september under vigtige historiske begivenheder i almindelighed. Han bøjer sig: "(...) alligevel det har betydet noget. Man tænker (...) at der er stor forskel på mennesker". Per står fast på, at store politiske begivenheder som for eksempel 11. september og 2. verdenskrig influerer på almindelige menneskers liv.

Per og Hans har gået på samme efterskole.²³⁷ De befinder sig samme sted i det gymnasiale forløb. De tænker meget over det, som de kommer ud for. Forskellen i opfattelsen af historiens betydning må ligge andre steder. Hans fremlægger senere, hvad han i øvrigt har med af vigtige historiske begivenheder: Den franske revolution, Lenin, grundloven, almendannelse, Grundtvig og industrialisering, den russiske revolution, og her begrundet han det med, at det er noget, han interesserer sig for, og "jeg havde sådan en energisk historielærer i folkeskolen, som snakkede en del om den russiske revolution". Og om den franske revolution

236 Skemaet bad i første spørgsmål eleverne finde noget historisk, der var vigtigt for deres eget liv. (bilag 5)

237 Det fortæller de i et senere interview.

siger han: ”Jeg kunne godt lide det der med klassekampe. At folk stod sammen. Det med at de var brødre alle sammen. Det er nok en mere personlig interesse end det.”

Den afgørende forskel på de to drenge er, hvordan de opfatter, at deres livssituation er en relation til forskellige fortidstolkninger. For Hans er relationen båret af personlig interesse – for Per af en forestilling om som person at være i forbindelse med verdensbegivenhederne.

Jeg var først overrasket over, at Hans overhovedet kunne afvise, at 11. september betød noget for ham som person. Men måske lægger Hans bemærkning op til en refleksion angående ægtheden i følelser over for store katastrofer. Betød 11. september i realiteten noget for mennesker i Danmark? Var det pressedækning og billeder, der gav mening og sansning? Katastrofen i Bam i 2003 blev nærmest overset i pressen, mens modsat oversvømmelsen i Sydøstasien 2004 resulterede i millioner i indsamling, aflyst nytårskur og officiel mindegudstjeneste. Per argumenterer for sit synspunkt: ”Man kan ikke bare sige, at nu er vi Danmark og nu hygger vi os for os selv. Vi bliver nødt til at være, hvad skal man sige åbne...” Per slår til lyd for den internationale orientering, mens Hans demonstrerer måske en mere refleksiv og kritisk tilgang til historiebevidsthed hos individ og fællesskab.

Samtalesekvensen viste, at de to drenge faktisk lyttede til hinanden, og i løbet af samtalen kom hinandens synspunkt nærmere end i starten. Gennem den dialoge modstilling sker der en historisk kvalifikationsproces.

Morten (københavnerskolen) fremhæver Berlin-murens fald som specielt betydningsfuld for ham som person, da han kan huske, han stod ved muren som lille. Det samme mener han om det folkedrab, der var i Rwanda. Mortens historie beskrives nøjere i hans fortælling. Det er et eksempel på, hvordan den personlige oplevelse af historiske begivenheder kan gøre historisk fortid til oplevet nutid. Fortidstolkninger kan blive del af den personlige erindring og internaliseres i personen.

Nannas og Laurits (københavnerskolen) begrundelse for at fremhæve 2. verdenskrig ligner Mortens tilgang:

Nanna: ”Men alligevel tror jeg, der var mange danske indblandet i anden verdenskrig. Min mormors liv har sådan set bare været, at hun var frihedskæmper for Danmark”.

Laurits: ”Det var min bedstefar også.”

Nanna: ”Hvor hun bragte jøder til Sverige fra Danmark, og hele hendes liv har faktisk været at trykke aviser og dele dem ud til folk. På den måde påvirkede det også min mors barndom.” (...)

Laurits: ”Min bedstefar var også frihedskæmper”

Morten: ”Det er også derfor jeg tror, at det påvirker os så meget, for vi har alle sammen har nogle historier om den krig, og den ikke ligger længere tilbage end de der nogle og halvtreds år. Så vi kender mange, der kan huske den.”

Morten ved af egen erfaring, hvor meget de personlige historier betyder, og derfor kommenterer han Laurits' og Nannas indlæg med, at historien betyder noget for os, når vi kender mennesker, der stadig kan fortælle om den. Morten udtrykker en narrativ forståelse af historie, der også kommer frem, da han fortæller, at han er blevet interesseret i Desmond Tuto ved at læse hans erindringer. At have et familiemedlem, der har været frihedskæmper sammenkobler den store hukommelse med den private erindring og fortælling, men også litteratur kan gøre dette.

På skolen i Odense mødte jeg et pudsigt eksempel på det samme. På det tidspunkt i samtalen er gruppen i gang med at finde vigtige historiske navne i Danmarks historie:

Merete: "Stauning."

Jannik: "Det var kun dig, der havde ham."

Jeg: "Hvorfor valgte du Stauning?"

Merete: "Han var statsminister. Jeg har ikke hørt så meget godt om ham ... Det ved jeg ikke sådan rigtigt. Det faldt mig bare sådan ind."

Jeg: "Har du hørt det et eller andet sted? Er det derhjemme?"

Pause

Merete: "Jeg er i familie med ham." (høj latter fra de andre) "Det er ikke spor løgn." (igen latter)

Jannik: "Du bliver rød!"

Merete: "(latter) jo, jeg har hørt lidt om ham."

Jannik: "Hvorfor bliver du så rød i hovedet??"

Merete vil åbenbart ikke gerne røbe sine familiære forbindelser med en 'stor' dansker. Jeg spekulerede over grunden, for jeg var ikke sikker på, at særligt mange i klassen vidste, hvem Stauning var. Alligevel blev hun flov, og Jannik gik til hende. Måske finder Merete det ikke rigtigt i en historietime at nævne et navn, fordi man har private forbindelser til personen. Historiefaget i gymnasiet har ikke haft tradition for at inddrage private oplevelser. En anden grund er måske, at hun gerne vil bevare sin hemmelighed, fordi hun tror, at mange kender Stauning for det dårlige, lige som hun selv. Det er ikke heldigt at være i familie med et negativt minde. Merete har en 'hemmelig historie'. Havde dette været en almindelig historietime, ville Meretes afsløring have været en god lejlighed til at diskutere forholdet mellem den lille, store og 'den hemmelige private' historie.

Nannas, Mortens og Laurits' indslag kan ligeledes være en lejlighed til at kvalificere den historiske refleksion angående relationer og narrativer som historiebrug.

Selvoplevelse i en eller anden form synes at binde konkret historisk viden til personen. På den vestjyske skole kom et indslag, der kan vise dette fænomen fra en anden side. Gruppen diskuterer vigtige verdenshistoriske begivenheder:

Marie: "Jeg har skrevet rumfart. Den første mand på månen. (...)"

Tanja: "Det der med den første mand på månen. Jeg er bange for, at jeg ikke tror på det."

Per: "Jeg tror bare ikke på det tidspunkt."

Tanja: "Jeg tror, at det har været sådan et eller andet propaganda noget."

Per: "Fordi på det tidspunkt kæmpede vi med Rusland om at komme derop."

Hans: "John F. Kennedy sagde jo også, at før årtiet var omme, så skulle de op på månen. (...)"

Tanja: "Der er så mange beregninger, som har vist, at det slet ikke kunne lade sig gøre."

Personligt husker jeg selv, hvor jeg var den dag, da billederne gik over skærmen. Jeg kender også debatten, om hvorvidt det var rigtigt. Når de unge tvivler mere end jeg, så skyldes det måske, at de ikke har oplevet det på tv som samtidigt. Den manglende personlige kontakt med en historisk begivenhed kan gøre historier om fortidsbegivenheden til tvivlsomme sandheder. Man kan sammenligne med debatten om eksistensen af udryddelseslejrene. Når ingen levende mere husker, og fortiden på den måde er forsvundet ud af mands minde, bliver 'kampen om historie' tydelig. Emnet påpeger, hvor centralt det er, at arbejdet med historie er en kvalificeret

metodisk og refleksiv proces. 'Kampen om mindet', kan gå over til at blive kampen om udslettelsen af mindet!

Historierefleksioner

Nogle elever reflekterede på metaplanet over historietolkninger og fortidsbrug. Her et eksempel fra københavnerskolen:

Nanna: "Jeg har skrevet anden verdenskrig. Jeg synes, at den berørte Danmark meget."

Morten: "Det er også rigtig."

Irene: "I hvert fald mentalt."

Morten: "Men vi var ikke direkte indblandet, så det er sjovt, at vi er påvirket af det."

Irene: "Det er da også fordi, at hvis man læser noget fra anden verdenskrig, så oplever man en helt ny side af de fredelige danskere. Vi elsker fred – juhu. I virkeligheden var vi jo sådan nogle rigtige terrorister. Og vi snakker om åhh i Mellemøsten – åhh selvmordsbomber – nej, hvor er de dumme alle sammen. Men i virkeligheden var vi selv sådan nogle virkelige svin. Der var vildt mange danske nazister. Da tyskerne gik ud af Danmark, så tænkte vi, at nu gik vi ud og banker nazister – nu gi'r de bare op ..."

Irene lægger op til, at gruppen skal forholde sig refleksivt og metaoptisk til begrebet terrorisme. Men det er ikke let at komme til den debat, for både Nannas og Laurits' slægtninge har været frihedskæmpere og nævner 2. verdenskrig af den grund! Irene begynder med bemærkninger, der kunne problematisere frihedskæmpere som helte, men da hun er høflig, så drejer hun over i kommentarer om, at der var mange nazister. Det hun nok ville, var at debattere vort syn på fremmede og på os selv. Hun lægger op til diskussion af, hvordan historietolkningen skaber vore meninger og sym- og antipartier. Hun rammer lige ned i tankerne om, at historiebrugen er afgørende for den nutidsforståelse, vi finder 'naturlig'.

Irene forsøger sig et andet sted med en metarefleksiv debat om, at religionen er et politisk redskab. Her går hun ind i rollen som provokatør i gruppen for at lave den antaoptik, som kan få dem alle til at bevæge sig mentalt. Irene viser, at når en debat er for jævn, så kan man faktisk godt som deltager lægge emner ud i spillet, der flytter dagsordenen. Hun forsøger inde i den diskurs, som spørgemarket er, at sætte en ny diskurs, så hendes engagement kan blive større. Det er nok ikke almindeligt i 1.g, men er medtaget her, da det kan gøre opmærksom på, at den slags elever faktisk også findes.

De valgte historiske emner

Nu var hensigten med skemaet og samtalen ikke, at eleverne meget velovervejet skulle komme med noget. Det var netop meningen, at jeg ville søge efter det, som lige faldt dem ind, fordi det lå øverst i deres bevidsthed. Så skemaer kan ikke grundlæggende sige noget om elevernes historiske viden.

Alligevel et par kommentarer. Mønsteret i eleverne valg forsøgte jeg at finde ved at notere de nævnte begivenheder og navne i de tre samtaler op. Skolen i Odense havde op mod dobbelt så mange begivenheder end de to andre skoler (ca. 37 mod knapt 20 de to andre steder). Dette skyldtes ikke mindst en meget talende elev. Antallet af personnavne var nogenlunde ens de tre steder.

Emnerne fordelte sig således, at på skolen i Vestjylland var 8 af de 16 historiske begivenheder fra det 20. århundrede: Af de øvrige emner var kun nævnt vikingerne fra ældre tid. Fra nyere tid blev den franske revolution, den danske grundlov, almindennelse og industrialiseringen nævnt (En elev nævner disse emner). På skolen i København var billedet

tilsvarende. 13 ud af ca. 18 begivenheder var fra 20.århundrede. Kristendommen og det klassiske Grækenland med fra ældre tid. Fra nyere tid nævnte gruppen: Den franske revolution og oplysningstiden. Odensegruppen adskilte sig fra de to andre skolen ved dels at have mange flere begivenheder med og dels ved, at disse spredte sig over næsten hele den historiske tid. Dette skyldes specielt én elev. Selvom Jannik siger, at ”meget af det er inspireret af den undervisning, vi har haft et halvt år,” så tyder hans emnevalg på, at han allerede før starten i gymnasiet, havde en ganske stor historisk kapital. Som det fremgår af senere interview, er denne viden betinget af hans familiemæssige forhold og hans personlige engagement og læsning. Amirs viden kan ligeledes begrundes i familien. Han taler en del med sine ældre søskende, der er i gang med videregående uddannelser. Amir nævnte også en ”dansk udenrigsminister, der skulle lave en aftale om Nordsøen (...) så drak de ham fuld, og så fik VI en dårlig aftale ud af det.”

For de fleste var det meget lidt ældre historie, der kommer på tale. Måske ved eleverne noget, men den ældre historie ligger ikke øverst i deres bevidsthed, med mindre det er elever, der i forvejen er historisk interesserede.

Emnerne på københavnerskolen og den vestjyske skole var mest lig hinanden. De små forskelle var betinget af personlige interesser. Skolen i Vestjylland var det eneste sted, hvor man nævnte ‘almendannelse’. Almendannelse er noget, der tales meget om på den vestjyske skole. Elevernes historiske opmærksomhed syntes at være betinget af individuelle forskelle og interesse. En undtagelse er måske netop almindelse.

De valgte historiske personer

De tre optagede gruppers valgte historiske navne er indskrevet i skemaet herunder.

Navne, der nævnes mindst to gange er i kursiv. Personer, jeg ikke forventede, er understreget.

Den vestjyske skole	Københavnerskolen	Odenseskolen	Sammenligning
<u>Ludvig 8. – solkongen</u> (sic!) <u>Shakespeare</u> Christian 4. Tycho Brahe H.C. Andersen Ørsted <u>Grundtvig</u> Darwin	Sokrates Platon Jesus <u>Svend Tveskæg</u> Columbus H.C. Andersen Kierkegaard Darwin	Platon <u>Archimedes</u> Cæsar Jesus Muhammed <u>Harald Blåtand</u> <u>Marco Polo</u> Columbus Descartes <u>James Watt</u> <u>Cook</u> Tycho Brahe Lincoln Ørsted H.C. Andersen Kierkegaard Marx	Før 20. århundrede: Odensegruppen har næsten dobbelt så mange navne i den ældre tid. Navnene: Muhammed, ‘Solkongen’, Sokrates, Shakespeare, Marx angives at være noget eleven specielt kendte til.
Lenin Hitler Kennedy Nelson Mandela Dronningen <u>Per Kirkeby</u>	Lenin Stalin Hitler Niels Bohr Nelson Mandela Martin Luther King Gorbatjov Putin Saddam Hussein	Karen Blixen <u>Emma Gad</u> <u>Stauning</u> Hitler Gandhi Niels Bohr <u>Fuld dansk udenrigsminister</u> (Hækkerup)	20. århundrede til nu Hitler, Stalin, Nelson Mandela nævnes to steder.

Bortset igen fra gruppen fra Odense er det ret begrænset antal navne. Det er mange af de samme navne, der går igen. Det tyder på, at der eksisterer en – ganske vist begrænset - kollektiv historisk hukommelse angående enkelte personer hos gymnasieeleverne. Der er altså noget, som mange elever kan siges at have som fælles referencegrundlag.

Det er bortset fra et par konger, Hitler, Lenin, Stalin og Nelson Mandela personer, som er forfattere, videnskabsfolk, kunstnere, kulturpersonligheder, opdagelsesrejsende osv. Det er folk, hvis historie er farverig og dramatisk eller som har skabt noget farverigt og dramatisk. Det er sandsynligvis mennesker, som eleverne også, men måske ikke udelukkende har hørt om i anden sammenhæng end den historiske.

I bilag 6 ligger oversigten over de historiske begivenheder og personer, som alle eleverne nævnte på deres svarark. Her fordeler emner og personer sig mere ligeligt mellem før og efter 1900. Der er enkelte topscorer indenfor begivenheder: Verdenskrigene, 11. september og Berlin-murens fald og indenfor navne: Columbus, Luther, Hitler, Nelson Mandela, H.C. Andersen, Ørsted og Tycho Brahe. På skemaerne kan man konstatere, at der er meget få danske navne efter 1900. Niels Bohr nævnes flest gange.²³⁸

Sammenfatning med didaktisk perspektiv

Den lille gruppesamtale med eleverne var led i min første empirifremskaffelse, men den blev samtidig en øjenåbner for elever selv angående historisk refleksion og en mulighed for at tænke anderledes om den historie, de havde med sig. Grupperne inspirerede hinanden til historisk videnskabelig og historisk vidensdeling. Der etableredes en fælles 'vidensbank' gennem udveksling af tanker. Det bedste argument for, at det faktisk skete var, at næste gang jeg mødte eleverne, havde Maren fra københavnerskolen medbragt familiens stamtræ til vores samtale. Hun havde af sig selv og "inspireret af spørgeskemaerne" opsoget sin farmor for at se stamtræet og høre hendes historier om de mange personer.

Et sted så man, at personlige familiemedlemmer (Stauning) ikke straks opfattedes som noget, der bør inddrages i skolens 'alvorlige' historieundervisning. Det var en 'hemmelig personlig historie'.

De mest kendte navne hørte til det 20. århundrede, og den 'store historie' om Hitler, Stalin, Lenin og 2. verdenskrig er åbenbart den helt overskyggende fælles historiehukommelse. De navne, eleverne ellers kommer på, er kulturhistoriske navne. Fra Danmark H.C. Andersen, Ørsted, Kierkegaard og Bohr.

Enkelte af eleverne kan systematisere deres tanker om, hvorfor noget er historisk vigtigt. Det er elever, der i udgangssituationen har en stor historiehæbitus og kapital med sig. Der er tre hovedkategorier af forklaringer:

1. at man selv som person har været tæt på en historisk genstand eller personer, der har fortalt om begivenheder.
2. at begivenheden har haft betydning for den 'store verdens' bevægelse i tid.
3. at begivenhederne er 'med os' i dag.

Det, der har været helt nær på eleverne for eksempel i undervisning eller medier, ligger også højt oppe i bevidstheden. Spørgsmålet er blot hvor længe? Som tidligere debatteret er relevans et flygtigt begreb. Skolens værdigrundlag er slået hurtigt igennem for eleverne på den vestjyske

²³⁸ Svaretskemaernes resultater er i øvrigt ikke dybdeanalyserede. 5-10 notater angående vigtigste begivenheder før 1900: Grundloven, Industrialiseringen, Opdagelsen af Amerika, Kristendommen, Jesu fødsel og død, elektricitet, Demokrati, Musikkens opfindelse, andre opfindelser: ur, skrivekunst m.v. Over 10 notater efter 1900: Verdenskrigene (specielt 2. verdenskrig), 11. september, Berlin-murens fald. Se bilag 6.

skole (almendannelse). Spørgsmålet er, om det er som resultat af en klar og tidlig 'opdragelse' på skolen.

Gruppesamtalen viste, at kampen om mindet ikke er en uvæsentlig problemstilling. Elevernes tvivl om rigtigheden af for eksempel månelandingen viste noget om denne problemstilling og lægger op til betydningen af kvalificering af elevernes historiske forståelse.

Samtalens form var didaktisk tænkt, og brug af de definitive og sensitiviserende begreber er ikke kun søgeredskaber, men kan også ses som værktøjer i en proces med at kvalificere historiebevidsthed og skabe historiekultur. Den historiske kommunikation i gruppen fungerede ikke mindst, for der forelå noget konkret, der provokerede fantasien.

VII B. Skolebesøg 2: Din og fællesskabernes historie

Baggrunden for besøget

Det andet besøg på skolerne drejede sig om hovedspørgsmålet i min afhandling: Elevernes brug, og skabelse af og refleksion over fortidsrepræsentationer. Det vil sig forholdet mellem deres kollektive og individuelle hukommelse og erindring og deres værdier og orienteringer både som enkeltindivider og som medlemmer af fællesskaber. Det var det første egentlige samtaleinterview. Interviewguiden fik eleverne først at se, da vi mødtes. Jeg ønskede ikke, at de skulle være 'forberedte', men fortælle som det, der umiddelbart faldt dem ind. Interviewguiden var dog en nødvendig støtte for mig selv i de løst strukturerede interviewsamtaler.²³⁹

Denne samtale forbinder sig med de to efterfølgende på den måde, at dette interview drejer sig om historiebevidsthedens grundproblemer. I næste samtale knyttes elevernes liv med fortidsrepræsentationer til erindringsgenstande, steder og miljøer og i sidste samtale om elevernes historiske ugedagbog knyttes deres fortidsforståelser til det helt konkrete hverdagsliv med historiespor. De to sidste samtaler tager således udgangspunkt i noget konkret, hvad den første samtale altså ikke gjorde.

Man kunne synes, at et interview, der direkte går på de centrale spørgsmål burde have ligget som det sidste. Jeg mente oprindeligt, at det ville være en fordel, at eleverne ikke havde mødt mig så mange gange, at de i deres indslag tilpassede sig mine forventninger.

Analysen og tolkningen var vanskelig, fordi spørgsmålene var svære, og der var ikke noget konkret for eleverne at forholde sig til, undtagen et sted, hvor en pige på eget initiativ medbragte en genstand.

Tolkningen

Efter udskrivning af samtalerne blev hver gruppesamtale bearbejdet ved hjælp af de relevante perspektivniveauer i tolkningsmanualen og resultatet sammenskrevet med udvalgte citater til afhandlingens afsnit.

Samtalerne bliver behandlet samlet for hver skole. Ganske vist har hver gruppesamtale sin egen autopoietiske dynamik (relation), men den komparative fremstilling er bedre egnet til at understrege de afgørende elementer.

Hovedemner

Hovedemner, som indgår i alle interviewsamtaler. (Rækkefølgen og overskrifter kan variere)

²³⁹ Interviewguiden ses i bilag 7.

- Forholdet mellem begreberne historie og fortid
- Histories og fortidstolkninger betydning for den enkelte og det kollektive
- Historieforståelser i hverdagsliv og samfundsliv
- 'Kampen om mindet'. Tolkningsretten til fortiden i skole, hjem og samfund
- Forholdet relation, refleksion og orientering
- Forholdet synoptik, antaoptik og meta/polyoptik
- Didaktiske perspektiver

På de tre skoler var der hvert sted nogle specielle emner. De var:

Københavnerskolen:

- En stamtavle
- Fortid som menings-løst
- Kollektiv skyld og ansvar

Odenseskolen:

- Fortid og fremtid
- 'En uendelig eksistens'

Den vestjyske skole:

- Familiehistorier
- Det lokale

Københavnerskolen d. 6. marts 2003

"Vi lever vel i nuet. Hvad enten vi er nærværende eller ej, så foregår nu lige nu. Hvad enten vi anerkender det eller ej, så foregår et sekunds varighed i et sekund" (Laurits) *"I dag er født af i går"* (Irene)

Der var tre grupper med i alt 12 elever. To elever (Irene og Morten) blev besøgt hjemme. Marens, Mortens, Irenes og Camillas historier er fire af de tolv elevfortællinger i empiritolkning 2.

En stamtavle som personlig og kollektiv hukommelse

Da jeg mødte en af grupperne, viste det sig, at Maren uopfordret havde taget sin families stamtræ med. Samtalen om stamtræet var et specielt element fra Københavnerskolen.

Maren fortalte, at hun var blevet inspireret af arbejdet i det første besøg, hvor eleverne sad med de 'umulige' spørgeskemaer, til at besøge sin farmor, der vidste meget om familiens fortid. Farmoderen havde givet hende stamtræet og fortalt om de forskellige personer, der optrådte på det. Maren havde før samtalen fortalt sine kammerater om sit fund. "Da jeg fandt ud af det, kunne jeg ikke lade være med at fortælle dem om det. Jeg har det her – jeg ved ikke, om du vil se det?" Det ville jeg selvfølgelig umådeligt gerne. Og så kom der mellem os i gruppen til at forgå en særegen historieskabelse og vidensdeling, der tog afsæt i det inciterende i at blive inspireret af noget – 'forstyrret' af det autentiske og konkrete historiske spor. Vi kom alle ud på en historisk opdagelsesrejse sammen med Maren. Hendes egen opdagelsesrejse blev delt med de andre i gruppen og med mig – og nu med en langt større forsamling, nemlig læserne af denne afhandling!

Maren begyndte systematisk at fortælle om nogle af de optegnede personer. Mange af dem havde betydet noget afgørende i Danmarks historie. Skal familiehistorierne altså deles med andre og ikke kun have individuel betydning, skal personerne kobles til den kollektive hukommelse, syntes hun at mene.

Maren var ikke helt bekendt med 'den store historie', som navnene skulle flettes ind i. Der kom fejl ind, hvad der imidlertid ikke betød noget for tilhørernes engagement i historien, og sandsynligvis kun blev opdaget af mig. Nogle navne blev knyttet til ukendte arkitekter og doktorer. Da jeg her ikke vidste, om det var korrekt, så forstod jeg, hvorfor fejl ikke betød noget for oplevelsen af fremstillingen. Det afgørende var ikke, om det var historisk korrekt, men at der gemte sig et virkeligt menneske bag navnet, der kunne forbindes med makrohistorie. Det, at en person blev fremhævet som én, der havde gjort noget særligt, gav fortællingen dramatisk effekt. Maren koblede sin families historie på den kollektiv historie i fortællingen som genre, og det havde virkning.

Der var opmærksom stilhed i gruppen, da Maren fortalte. Ikke desto mindre siger Maren på et tidspunkt: "Det er ikke fordi det er voldsom spændende for andre mennesker.(...) der er så mange navne og man kender dem jo ikke. (...) men det er mig herude! (...) og Asta og Anker Madsen²⁴⁰, det er min farmor og farfar". Den lille historie kan godt være forbundet med den store, men den skal sættes i relation for at blive til mening og sansning for andre end den konkrete familie. Maren siger således: "Når man har så mange mennesker bag sig, så tror jeg, at man mere vil koncentrere sig om sin nærmeste familie. Der er ikke det store formål med at holde styr på alle de navne. (...) ", men Sune kommenterer: "Jeg tror, at man vil føle sig ret så blottet, hvis man ikke havde nogen familie, hvis der ikke var nogen baggrund".

Den lille episode med stamtræet kan vise en række elementer i et ungt menneskes liv med fortidsrepræsentationer og ses som et eksempel på kvalificering af historiebevidstheden:

- Fordi Maren blev 'ramt' af mit spørgeskema i første besøg, blev hun inspireret til at søge efter egen historie. Antaoptikken gjorde Maren opmærksom på egen uvidenhed (synoptik) og gav anledning til, at hun opsøgte viden som en form for selv kvalificering af historiebevidstheden (reaktion).
- Den konkrete historiske genstand havde fascinationskraft både for Maren og for gruppen. Noget konkret foreliggende skabte baggrund for historisk kommunikation. Der var mening og sansning i Maren's fremlæggelse.
- Maren benyttede sig af den narrative form i sin fremlæggelse. Spændingsmomentet var knyttet til, at hendes forfædre havde betydet noget i Danmarks historie. Historiefortællingens fascination hang sammen med, at noget, der engang var virkeligt – for eksempel personer – fandt vej ind i den store historie gennem en narrativ form. Men Maren siger samtidig, det ikke har det store formål at tale om den slags ting.
- Maren var interesseret i stamtræet, fordi det knyttede sig til hendes eget liv. Hun viste, hvordan den personlige og den kollektive historie meningsfuldt kan knyttes sammen, men problematiserede tillige, om det *altid* forholder sig sådan. Hun skelnede mellem sin egen interesse og andres.
- Maren demonstrerede lyst til at bruge fortidens spor i nutiden. Hun viste, at hun havde behov for at få identitet gennem et forhold til sin egen historie. Hun demonstrerede i

²⁴⁰ Navnene er ændret

praksis, at 'fortider' popper op i en nutid. Men en sammenkobling af lille og stor historie giver ikke automatisk mening. Der skal noget mere til.

- Når Maren fortæller, deler hun sin historie med andre, selv om hun stadig beholder det, hun har. Historiefortælling er en emergent proces.
- Der sker en vidensspredning på flere niveauer. Marens historie bliver del af hele gruppens historiebevidsthed. Der foregår en historieskabelse og en kollektiv historisk kvalifikationsproces. I Marens fortælling knyttes relation, refleksion og handlingsorientering sammen i denne proces.

Samtalen var ikke en undervisningssituation, men mulighederne for at udnytte Marens historie havde været oplagte. Marens stamtræ og fortælling indeholdt historiske spor eller det, som jeg kalder 'historiske opmærksomhedsgéner', der kan udnyttes didaktisk i en historisk læreproces som detektivens og jægerens spor (Ginzburg). Det er historiens sportræning, der kan føre diakront og synkront gennem tid og sted.²⁴¹ Eleverne fik forbilledligt demonstreret, at mennesker bruger fortidstolkninger.

Den lille historie kan forbindes meningsfuldt med den store, men kan også blive meningsløs. Det afgørende kan være kommunikationsformerne. Her i Marens tilfælde var den narrative form afgørende for meningsskabelse.

Tid, historie og fortid

Begge grupper bliver bedt om at sige noget om, hvad de forstod ved begreberne fortid og historie.

Citaterne er taget fra forskellige steder i interview'et.

Laurits: "Vi lever vel i nuet (...) historie er fortid, og hvor meget man ønsker at ændre på det, så kan man jo ikke ændre på det. Sket er sket". (...)

Irene: "I dag er født af i går (...) Fortid kan være alt mulig. Det kan også være, at jeg spiste en spegepølse i går. Men det er ikke specielt interessant fra et historisk synspunkt. (...) Det her, det er jo også historie om ti år eller i morgen. Hvis der er sket noget vigtigt, selvfølgelig. Vi lever altid i historie (...) Historie er noget, der har betydning i det store hele (...) men det kan også være noget, som kun har betydning for min slægt (...) [Historier er at] videreudvikle sin tankegang og hele sit verdenssyn. "

Nanna: "Det er historie (...) hvis det ændrer nogle ting, hvis der er en begivenhed eller en person. Det kan være i verdenshistorien (...) og det kan være ens egen historie – livshistorie (...) Det er meget forskelligt".

Morten: "Umiddelbar ville det være let at sige, at historie og fortid er det samme, men det tror jeg ikke, at det er. (...) Det er sådan noget, man skal tænke lidt over for at svare på. (...) Der er nok forskel på privat og rigtig historie."

Laurits tænker i objektiv, absolut tid, kalendertid, mens Irene reflekterer over, om historisk tid og 'fortids' tid kan være kategorialt forskelligt. I historisk tid er menneske (vi) og historie koblet sammen. Det udtrykkes gennem udtrykket "lever altid i historie".

Irene har en fornemmelse af, at historie er en tolkning, og 'tid' som begreb er uden for tolkningens arena, skønt vi er indfoldet i tidsoplevelsen. (Be-)tydning kan ikke foregå uden, at 'nogen' mener eller tyder noget foreliggende. Irene føjer fremtidsperspektivet til, idet hun siger: "Det her er jo også historie om ti år eller i morgen." Laurits og Irene giver således to

241 Diakron og synkront kan forstås som henholdsvis den vertikale og horisontale mentale bevægelse

forskellige bud på tidsopfattelser.²⁴² Irene forholder sig til, at menneskers handlinger og tanker betyder noget for, at der ER en historie samtidig med, at hun forsøger at udtrykke, at det, der hændte i tid er kategorialt forskelligt fra det, der *fortalles* om det, der hænder i tid.

Historisk udvikling er for Irene ikke kun noget, der sker uden for det subjektive, men er også inden i subjektet. Irene synes at mene, at den menneskelige bevidsthed også er historisk, og at det enkelte menneskets bevidsthedsudvidelse måske kan videregives i tid. Spørgsmålet er, om kvalificering af erkendelsen alene forbliver individets egen læring, eller om det også er historisk kollektiv læring. Debatten er i forlængelse af min tidligere diskussion om historiebevidsthed som alment eller unikt begreb.²⁴³

Nanna ser en sammenhæng mellem tid og kausalitet. Historie er en beretning om udviklingslinier i tid. Nannas og Irenes forestilling om verdenshistorier, livshistorier og tidens gang er, at det er noget forskelligt. Morten oplever verdenshistorie som adskilt fra almindelige menneskers historie og problematiserer for sig selv, om fortid og historie er det samme, men finder ikke svaret.

Elevernes viser antydningssvis, at de har potentialer og ansatser til at videreudvikle historisk metarefleksion blandt andet gennem deres refleksion over tidsbegrebets forskellighed. Det ville have været spændende at have mødt de samme elever efter 3.g.

Historiebrug og fortidstolkningers betydning

Morten mener, at den vestlige kultur er historisk. Morten skelner mellem de mennesker, der hovedsageligt interesserer sig for gamle dage på grund af nostalgi og så hans egen position, hvor man skal have historisk viden for at ”forstå den verden, vi er del af nu”. På den måde ser Morten historie som et ’noget’, der nok er omverden for individet, men som kan blive til viden i individet, og som kan have betydning for individet og fællesskabet. I kraft af denne viden får mennesker ifølge Morten samfundsorienteringskompetencer. (Rüsen).

Laurits kommer ind på, at historie skal huskes for, at man kan lære af fejlene og bruge den viden i livet mod fremtid (Historia magister vitæ). Amalie har et andet bud:

”Når man læser en artikel, så står der altid noget historie, for at man kan begrunde det, man siger. Man kan ikke bare slynge nogle ting ud, man skal vide, hvor de har det fra.

[Historie] det er noget virkeligheds-noget. Det er noget at holde fast i.”

Jeg: ”(...) hvordan kan noget være virkeligt, som er forbi?”

Amalie: ”Det kan også godt være, at det aldrig har været der.”

Jeg: ”Hvad mener du med det?”

Amalie: ”Det er jo ikke alt, man læser om i historiebøgerne, der måske har været der (...)

Der er også myter og sådan noget (...) [Sjælland] det blev gravet op af Gefion. Det behøver man jo ikke vide for så YES, hvor man lever vild lækkert [med det].”

Jørgen: ”Eller om man kan score på det!”

Maren: ”Det er meget godt at vide, men man bliver ikke lykkeligere af den grund.”

Amalies skolefortid på en grundtvig-koldsk friskole har givet hende historiske kompetencer med i bagagen, men resulterer samtidig i, at hun ikke i sin historiebrug skelner mellem myter og anden historie. Men i næsten samme åndedrag siger hun, at historie er noget ’virkelighedsnoget’, man kan holde fast i, og at historie kan bruges som begrundelse i det, der skrives. Endelig slutter hun med at konstatere, at man ikke behøver historisk viden for at ’leve vildt lækkert’. Et andet sted i interviewet siger hun, at man ikke skal lære historie for at blive klog,

242 Det er den skelnen, som Ricoeur fremstiller som forskellen på Aristoteles tidsopfattelse og Augustins tidsopfattelse

243 Se tidligere kapitel IV

men for at vide, hvordan det hele har udviklet sig og for at fornemme, hvad mennesker følte engang. Amalies liv med fortidsrepræsentationer er en flerhed. Myter, historie, at leve vildt lækkert og begrunde indgår som en form for mening med historie. Amalies historiebevidsthed kan forstås som et eksempel på, hvordan æstetisk kommunikation er afgørende for historieformidling. Amalie er storbruger af mange slags historie.

Sune associerer til de bibelske fortællinger og siger: ”Det er et spørgsmål om biblen er en historiebog eller science fiction. (...) Jeg bruger dem [lignelserne] ikke som [udtryk for] det, der [virkeligt] skete – at Gud skabte verden på syv dage. Det tror jeg ikke på, men jeg tror på de der lignelser, at man kan lære af dem.” Sune er også historiebruger, når det gælder myter og religion. Ligesom hos Amalie er historie, historier og myter noget nær det samme, når det drejer sig om at bruge dem som orienteringspunkter.

Den forbløffende konklusion er, at historier og myter, der ikke er forbundet med ’noget, der engang virkelig var’, kan bruges og tolkes som mening i en nutid, mens den ’almindelig historie’ i kraft af, at den opfattes som spejlingsbillede af den virkelige fortid, ikke altid kan bruges på samme empatiske og eksistentielle måde. Der skal noget særligt til.

Morten kommer ind på, at det ikke kun er i historiefaget, der er historie. ”Jeg synes, at man har historie i utroligt mange fag (...). Fagbekendtgørelse som disse elever levede under i 2003, er det historiske perspektiv fremhævet i sprogfag, dansk, fysik, matematik, o.a. fag.

Men et er, hvad eleverne siger, når de taler alment om historie, noget andet er, når de forbinder det almene med deres konkrete liv. Irene har i samtalen lige fortalt om sin svenske afstamning og onklens interesse for stamtræer.

Jeg: ”Hvordan kan det være, at I fortæller sådanne historier hjemme?”

Irene: ”Det er skægt – for sjov. Det er da også meget rart at vide, NÅ NÅ, så er det altså derfor, at vi tager i den svenske kirke (...) [til] julebasar”

Lidt senere i interviewet:

Nanna: ”Jeg har ikke sådan tænkt på, hvor vi stammer fra. Jeg tror, at jeg er dansk hele vejen igennem. Der var noget med, at min mormor var frihedskæmper under krigen. (...) Det påvirkede hende ekstremt meget i den måde, hun levede på. Det var sådan noget med at spare, og de går meget ind for det, som de har (...) Hvis der er noget, der en krone billigere i et eller andet supermarked, så kører de derhen.”

Og et klip fra Morten’ historie, som også gengives under elevfortællingerne:

Morten: ”Min fars familie og min farmor – de kom fra Jylland. De var fiskere (...) først ude ved Vesterhavet, og så flyttede de ind i landet, da de mistede nogle børn (...)

Irene: ”Det tror jeg, at jeg har læst noget om. Jeg tror, der er et lille skur, hvor der står en masse om det”.

Morten: ”’Fiskerne’ – bogen ’fiskerne’, og filmen er lavet over det. (...) Det har i hvert tilfælde præget deres liv senere. Hele den familie. (...) De var meget meget fattige, og så har de altid skullet bevise, at de kunne klare sig (...) De var 13 søskende, og de har klaret sig godt i forhold til, at de er vokset op under trange kår. Hver gang vi er til familiefest, så snakker de om den tid som børn og viser billeder af det hus, de boede i. De er blevet præster og lærere og sygeplejersker (...) Min farmor har altid skullet bevise, at hun kunne klare sig. Det tror jeg også, at min far har.

Endelig en stump af Laurits’ historie:

Laurits: ”Jeg ved, at der noget norsk kriminelt blod, for min bedstemor hed ’Norsk’ til efternavn. Hun tog min bedstefars navn ’Dyrby’. Norsk kom fra en eller anden straffefange fra Norge. Dyrby ligger nord for Randers. Den eksisterer stadig væk. Jeg tror, at der er otte huse.”

De fire elever herover 'forklarer' noget nutidigt i deres familiers liv gennem det fortidige. Irene tager i den svenske kirke til julebasar, Mortens familie er selvhjulpne og stolte, Nannas bedsteforældre er sparsommelige og Laurits' navn har en historisk baggrund. Når det altså kommer til den personlige historie er fortids tolkninger ikke omverden. Fortidstolkningerne er med i individerne, benyttes i dagligdagen som forståelse og forklaring og præger identitet, selvforståelse, handlemønstre og værdier. Nutidige individernes historie opleves som del af den livsform, man har her og nu.

En af grupperne kommer nærmere ind på dette spørgsmål. Gruppen er stort set enige om, at historie betyder noget for den måde, de tænker, og at historie har haft indflydelse på deres liv. Så siger Camilla: ["Det er] de ting, der lige præcist rammer os, der lige præcist er vigtige for os. (...) her i den alder, hvor vi lægger allermest mærke til ting". På spørgsmålet om, hvordan hun, der bor i Gentofte kan bliver påvirket af noget, der sker i Irak, svarer hun, at "det bliver konstant omtalt (...) vi kan ikke se bort fra det. Det handler om os hele tiden". Synoptik og antaoptik kombineres hos Camilla. De historiske begivenheder har forskellig indflydelse på mennesker alt efter, hvor man står i forhold til begivenhederne – altså hvordan relationerne er mellem hændelser og menneske.

Lone mener ikke, at man tænker så meget over det historiske, "men selvfølgelig, når man har historie, så (...) bliver man presset til at tænke over det(...) men det at skulle forstå sine egne handling (...) og lede dem tilbage til en historisk begivenhed (...) det er svært, og det tror jeg virkelig ikke, der er særligt mange, der benytter sig af." Allan følger op: "Hvis man ser nærmere på det, som man gør det i skolen, så er det ret tydeligt, at det er hele fortiden, der har gjort os til dem, vi er nu."

Kommentarerne viser igen, at de relationelle forhold er afgørende for den umiddelbare refleksion. Samtidig er det presset til at skulle beskæftige sig med historie, der åbner for refleksion over fortidstolkningers ikke mindst i skolen. Lea går et skridt videre og fører diskussionen hen på historie som værdisætter i menneskers almindelige liv: "Jeg tror, at det præger den måde du tænker på. Hvis man siger tysker, så er det første man tænker jo ikke positivt. For Danmark og Tyskland har altid haft et spændt forhold."

For både Camilla, Lone og Allan er makrohistorie noget (ukendt?), som styrer både den nutidige orientering og orienteringen mod fremtiden som medlemmer af det store samfund, i hvert tilfælde når de skal give eksempler. Lone siger: "Hvis der sker dette i denne her krig, så kan det være, at det vil blive på den måde. Hvis det ikke sker, så kan det være, at [der vil komme] (...) en anden effekt." Historie som 'magister vitæ' indebærer for nogle, at de også tænker kontrafaktisk og med henblik på fremtiden. Allan eksemplificerer ved at tale om forholdet mellem europæere og fremmede kontinenter. Det er gennem arbejdet med at skaffe sig indsigt i fortidens hændelser, at man forstår et alment begreb som for eksempel menneskerettighedernes globale betydning, mener han.

Fortiden som mening eller som meningsløs

Nogle elever udtrykker en næsten nihilistisk indstilling over for det fortidige og historie, som det følgende viser:

Mattias: "Det, der er sket i fortiden, kan man bare være taknemmelig for og så lade gå. Sige hej hej. Godt nok skal man ikke være total egoistisk og lige glad med fortiden, men for eksempel kampen for kvinder – man kan være taknemmelig for det, de har gjort [og så] 'End of story'."

Jeg: ”Du bruger udtrykket ‘end of story’. Hvad mener du?”

Mattias: ”Kapitel slut!”

Jeg: ”Er det sådan, at du opfatter fortiden?”

Mattias: ”Det tror jeg.”

Amalie: ”Det er vigtigere at se på sin dagligdag lige nu og sige, hvad kan jeg gøre for at mit eget liv bliver bedre, og hvordan går det i omverden lige nu. Der er grænser for, hvor meget man kan ændre ved at tænke og tænke over fortiden. Jeg synes, at det er mere vigtigt at bekymre sig om de ting, der sker i dag. Det er da godt at vide nogle ting om sin fortid, men jeg synes, at det er i dag, der tæller”.

Lidt senere:

Maren: ”Det er vigtigt, at hvis man holder et valg, om det skal være demokrati eller kommunisme, så er det vigtig at vide noget om, hvad de indebærer, når man træffer store beslutninger.”

Mattias ser ‘historie’ som afsluttet fortid. Amalie synes nutiden er det centrale. For både Mattias og Amalie gælder, at nutiden er det, der har virkelig eksistens, mens fortid er afsluttet og fremtid ikke kommet til endnu. De er børn af en postmoderne tanke om ‘de store historiers afslutning’. De er børn af en tidsforståelse, som har ontologiseret begrebet nutid som noget udskilt, særskilt og virkeligt værende. Det at være, er at være i en nutid. Dette ‘nu’ har fået en fylde og indeholder en totalitet af mening og sansning. Anskuet ud fra moderne samfundsbeskrivelser er udtalelserne udtryk for, at nogen har haft held af at cementere en bestemt tidstydning, hvor begrebet ‘nutid’ kun indeholder sig selv. Den moderne ungdomskultur har et stort element af øjeblikkelig oplevelse – næsten som en mental tidsdoping, der magter at gøre nutid til altid. Historie, mener Mattias, har netop adskilt fortid, nutid og fremtid, og det, der ikke er (mere), kan kun være meningsfuldt som rariteter for visse særlige mennesker. Som almen meningsdannelse kan den ikke figurere.

Spørgsmålet er, hvad der i det senpostmoderne samfund betinger sådanne livstydninger og tidstydninger. Er den tidsopfattelse udtryk for en mere almindelig holdning hos de unge i gymnasiet, end mine interviews demonstrerer? Måske ser man her en påmindelse om, at man bør supplere min afhandlings resultater med mere kvantitative undersøgelser.

Måske afviser Mattias skolekulturen, da samtalen finder sted, og hvor han er løsrevet fra den almindelige undervisning. Hans kommentar kan til en vis grad anskues som en mod-norm til skolens kultur. Er der mange elever, der oplever skolen som modkultur til deres egen virkelighed? Jeg besøgte ikke Mattias privat. Måske ville jeg dér have fundet en forklaring.

Marens bemærkning om, at historisk viden er nødvendig for at træffe beslutninger i det store samfund viser, at hendes liv som borger er koblet til en historicitet. Historisk viden betyder noget for, hvilket valg et almindeligt menneske træffer i de store fællesskaber. Man ser, at de unge har mange tids- og historiekulturer med sig. De unge gymnasieelever er langt fra er en ensartet gruppe.

Tolkningsretten til fortid og historieformidling

Grupperne diskuterer, hvem der bestemmer, hvad der står i historiebøgerne, og hvad der skal læres i skolen. Sune hævder, at det er dem, der besidder magten, der bestemmer over historie og mindet. Det kan være en hersker som for eksempel Christian 4. og hans embedsmænd. Maren er straks inde på, at forfatterne skærer historiske fremstillinger til alt efter, hvad de synes er vigtigt. Forfatterne er ganske vist forpligtet på de konkrete fakta, men ”der kommer små sidegrene på (...) og så kan det jo blive vinklet på en bestemt måde”. Lea afviser, at det, der står i historiebogen er Sandheden om fortiden. Hun understreger, at undervisningen i gymnasiet lægger op til, at man diskuterer forskellige synsvinkler. Historiebøgerne, som de har været

udsat for i gymnasiet allerede, ser de ikke kun som sandhed. Dette opfatter eleverne er i modsætning til folkeskolens bøger.

Uden at kunne sætte ord på det, diskuterer eleverne i virkeligheden her den historiske fagterm 'tendens' og dermed, at historie er tolkninger. Deres historielærer siger i interviewet, at han gør meget ud af at debattere flere synspunkter på det historiske forløb. Det tyder på, at netop den side af undervisningen meget hurtigt havde været en øjeåbner for eleverne, selvom de stadig havde problemer med at adskille kategorierne 'historisk mening' og 'historiers mening'.

Alle mennesker, forekommer det Irene, bestemmer, hvad der skal være historie, hvorimod Laurits siger, at "... det er dem, der har indflydelse, og den som kalder sig eksperter, der bestemmer. Folk, der har position nok til at formidle stoffet videre til os andre. (...) Folk, der skriver bøgerne. Det er også dem, der har magten". Og Nanna supplerer: "Dem, der bestemmer, hvilket synspunkt, man skal se historien fra. Det er jo forskelligt om det er os fra vesten eller det er folk fra Mellemøsten". Men samtidig siger hun også, at der er fakta, som er uden for diskussion, og som står fast.

Historieskrivning er nok på én måde ekspertviden, siger Laurits, men er samtidig inde på den tanke, at magten om diskursen er afgørende for, hvordan historie skrives. Laurits nærmer sig en ganske stor og kompliceret problemstilling, idet han både forbinder sig med Erslevs diskussion om forskellen mellem historieskrivning og historievidenskab og med Foucaults tanker om forholdet mellem sprog og magt. Analyserer man altså elevudtalelser, får man øje på skitser til store tanker. Men samtidig nærmest råber den slags opdagelser på kvalificering af professionelle fagfolk.

Nannas synspunkt er i forlængelse af Laurits', idet hun mener, at den fortolkende mening er et vigtigt element i historiebøgerne. Historieskrivning er perspektivbetinget og iagttagelsesbetinget. Nanna har således blik for, at historieformidling ikke er en objektiv proces. Nanna udvider dette perspektiv ved at tale om, at "det, der sker nu, også er meget påvirket af det, der skete for lang tids siden". Historien er noget uden for individet, der påvirker. Det vil sige en form for omgivelser, men historieskrivning er også fortolkning. Det er interessant at eleverne kan formulere sig om disse problemstillinger så tidligt i deres gymnasieforløb. Men kun Irene gør sig forestillinger om, at almindelige mennesker er historieskabende.

Formidling, magt over mindet og kollektiv ansvarlighed

Der er stor forskel på, hvor meget gruppernes elever har haft af historie i folkeskolen. Nogle har haft historie i næsten alle fag, mens Camilla siger, at hun ikke har haft noget overhovedet. Camilla giver udtryk for markant sult efter at få historisk viden. Der er sket en tydelig læring i forhold til historiefagligheden for hende efter folkeskolen. En pige siger: "Det er blevet meget bedre i gymnasiet". Hun magter nu at forholde sig antaoptisk og kritisk til sin tidligere undervisning. Senere i interviewet siger Camilla, at gymnasiets undervisning er kommet frem til tidsperioder, der ligger tættere på hendes egen tid, og det oplever hun er lettere at engagere sig i. Rigtig gammel historie "det ER ligesom overstået. Det kan jeg ikke have på mig mere". Men anden verdenskrig, den tror hun på den anden side aldrig nogen sinde bliver et overstået kapitel. Når der sker vigtige ting i verden, så skal dette aktuelle ind i historieundervisningen.

I det efterfølgende noget lange klip vil jeg vise, hvorledes eleverne diskuterer skolens formidling, 'magten over mindet' og kollektiv ansvarlighed.

Lone: ”Den der historiebog, som (...) man havde i folkeskolen. Det var sådan noget: Bondestenalderen var det og det. Det foregik fra det tidspunkt til det tidspunkt. Og folk var sådan og de levede af det og det, og så kom bronzealderen, og så kom der bronze til, og det havde den og den betydning. Det var MEGET overfladisk på en måde, for man skulle nå ALLE de her år. Og vi lavede tidslinier for at kunne overskue det (...) For vi sprang jo sådan 1000 år eller mere hele tiden. Det er jo sindssygt svært at holde styr på – og jeg har altid haft virkeligt svært ved at holde styr på de der historiske begivenheder. Og især sådan årstal og sådan noget – det er bare sådan u håndterlige størrelser (...) for mit liv er bare så lille i forhold til den her kæmpe kæmpe store fortid, der er”.

Lea: ”Men den historiebog, vi har nu – altså det med de opdagelsesrejserne – det der står det – det er da historie for mig. Det er historie og det må jeg forholde mig til. For jeg ved ikke andet om det, og så det må jeg gå ud fra er rigtigt. (...) Man kan så vende og dreje synspunkterne (...) Men det, der står – det går jeg ud fra er rigtigt”.

Jeg: ”[Men hvem] bestemmer, hvad der står i de bøger og (...) hvad historie er?”

Lea: ”Historiebøgerne er altid skrevet fra vinderens side (...) Altså der var jo ikke nogen, der gik ud og skrev om anden verdenskrigs afslutning fra tyskernes side lige efter krigen”.

Jeg: ”Har I så nogen fornemmelse af, hvordan det er gået med tyskernes forhold til anden verdenskrig?” (...)

Camilla: ”Jeg tror, de har været enormt flove lige efter”.

Lea: ”De har virkeligt holdt lav profil”

Lone: ”De har virkeligt haft det dårligt i samfundet, og de har ikke gjort særligt meget opmærksom på sig selv på den måde”.

Allan: ”Det er også sådan stadig. Hvis man siger noget dårligt om en jøde i Tyskland (...) bliver man straffet lige med det samme. (...) der var en eller anden politiker, der for år siden sagde noget, der kunne tolkes antisemitisk, og han blev fyret og lynchet i alle aviserne lige med det samme. De fokuserer jo virkeligt meget på det (...) Det hænger jo sammen med, at de dræbte så mange mennesker”.

Jeg: ”Men det var da ikke dem, der er nu, der dræbte?”

Allan: ”Nej, men man føler alligevel noget for, hvad ens landsmænd gjorde”.

Lone: ”På en eller anden måde er verden så stor (...) Et land er et land – og det er så svært at tage stilling til hver enkelt person i det land, så det bliver bare at tage stilling til landet – så bliver det jo meget – det var TYSKLAND, der gjorde det her under anden verdenskrig, så er det jo lige meget om det var Hansen eller Nielsen, der skød tyve personer, for i vores øjne så bliver det [Tyskland]”.

(...)

Camilla: ”(...) så bliver det til, at det var tyskerne. Og så er det jo klart, at så har de lidt forfærdeligt meget under det rygte, som de så har fået. (...) De føler jo en skyld –”

Lea: ”Der er mange, der tager ned til de der massegrave – bruger deres ferie på (...) at arbejde dernede frivilligt. De tager skylden på sig. Selvom man ikke må generalisere, og selvom de ikke havde noget med det at gøre, så føler de stadig en vis ansvarsfølelse over for det, fordi de er vokset op i det land, hvor de her ting skete.”

Senere:

Lone: ”Men jeg synes ikke, at vi [danskere!] har noget at være flove over at kigge tilbage på.

(...) Danskerne har ikke noget at skamme sig over. (...) Jeg føler ikke, at der er noget, (...) [der var] virkeligt slemt. Ikke hvad jeg opfatter”.

Lea: ”Det er måske også noget at gøre med, hvordan det er blevet fremstillet [tidligere] for os. Hvis vi ser på den gang, vi var i krig med England og Sverige, og vi havde Norge under os. Det havde vi da ikke noget problem med. De der englændere, de skulle da bare skride! Vi skulle da bare have England. Sådan har vi bare læst det. Hver gang vi sad i sjette klasser, og vi vandt over England i historiebogen, så var det bare helt fedt. (...) jeg tror, det har meget at gøre med, hvordan det bliver fremstillet på. Man skal også passe meget på, når man underviser i historie i de mindre klasser”.

Lone viser en tydelig frustration ikke blot over historiebogen i folkeskolen, men også over for den måde, som undervisningen blev praktiseret på. Det drejede sig åbenbart om at få et

historisk skelet til at stå tydeligt for eleverne. Det gav ikke det ønskede resultat for Lone, og det virkede uhåndterligt og svært. Begivenhedshistorie var det vigtigste og forblev noget ydre, der skulle indlæres, men mening og betydning med det arbejde var der åbenbart ikke for Lone. Historiebogen i gymnasiet medtager derimod synspunkter. Lea accepterer, at der er noget faktuel, der ikke står til diskussion, men forstår allerede her i 1.g, at historie også er tolkninger. Lea mener tillige, at i de mindre klasser er eleverne – i hvert tilfælde som hun har oplevet det – totalt engagerede i de historiske fortællinger, som om det var en landskamp. At hun nævner det, tyder på, at der er sket en ændring i indstilling hos hende. At historie som fortolkning har en afgørende betydning understreges af hendes sidste bemærkning: ”man skal passe meget på, når man underviser i historie i de mindre klasser”. Hun tror på, at historie er meningsgivende og identitetsgivende. Lea har fat i to forhold: Dels at formidling – altså historieskrivningen og undervisningsformen – er afgørende, og dels at historie ligefremt kan være et ’farligt’ fag. Lea kan forholde sig til den tidligere undervisning på et metarefleksorisk plan.

Pigerne mener, at historie skrives af en eller anden form for sejrende eller konkret ’magt’ og eksemplificerer med hensyn til tysk historieskrivning efter krigen. Lone udtrykker det sådan: ”Selvom man ikke må generalisere, og selvom de [tyskerne i dag] ikke har noget med det at gøre, så føler de stadig en vis ansvarsfølelse (...), fordi de er vokset op i det land, hvor de her ting skete.”

Dette inspirerer Allan til at føre samtalen over på, hvordan brug af fortidens tolkninger er levende i dag. Han kommer han ind på, hvordan enhver dårlig omtale af en jøde bliver tolket som antisemitisk i Tysklands nutid. Allan giver et konkret eksempel som understregning af sit synspunkt.

Den sidste del af samtalen flyttede debatten op i spørgsmålet om kollektiv ansvarlighed. En problemstilling, som har været og er yderst aktuel ikke blot i forhold til den tyske historie, men også her i landet for eksempel i forbindelse med vurderingen af samarbejdspolitikken under besættelsen i foråret 2005 og også i forbindelse med de venstreorienterede under den kolde krig.²⁴⁴ Det lidt overraskende er, at en gruppe tilfældige elever på en københavnsk skole i 1.g evner at reflektere over historiens betydning, brug og formidling på et niveau, der har fangarme ud til endog meget aktuelle og komplicerede historiske problemstillinger. De gør det endvidere med velvalgte citater og eksempler. Eleverne har latente historiekompetencer.

I klasseundervisning vil det være ganske svært for læreren at opfange og give tilbagemelding på den enkelte elevs refleksioner på stedet. I undervisningssituationen vil en elevs mere dybsindige tanker ikke kunne få plads og rum til at blive udfoldet. Klasseundervisningens store fællesskab kan langt fra altid være den optimale ramme for en sådan dialog. I interviewsituationen havde jeg heller ikke tid til at gå ind i en ægte dialog med elevernes forestillinger. Alligevel viser samtaleinterviewene, at netop den lille gruppe med en ’lærer’ som samværsform har potentialer til at få dybdeforståelser i spil. Læreren rolle er imidlertid en anden end normal.

Leas, Lones, Camillas og Allans sociale baggrund er familier med gode uddannelser. Gruppen består således af det, man kunne kalde privilegerede unge med stor social og kulturel kapital. Camillas specielle jødiske baggrund og dermed forhold til anden verdenskrig vil blive uddybet i hendes fortælling. De store refleksionspotentialer, den bevidste tidsmæssige, sociale og individuelle orienteringskompetence hænger måske sammen med den familiemæssige baggrund.

244 Bryld (2001) s.93 ff. o.a.s.

Odenseskolen d. 25. februar 2003

"Den eneste grund til, at vi skal have historie er, at vi har en fremtid" (Jannik)

Der deltog otte elever i to grupper. To elever blev besøgt hjemme. Janniks og Lykkes historier er to af de 12 elevfortællinger.

Tid, historie og fortid

Som på skolen i København bad jeg eleverne diskutere, hvad der kunne være forskellen mellem historie og fortid.

- "Historie er de store begivenheder, der har haft betydning" (Amir).
- "Historie har noget med store slag, konger og begivenheder at gøre. Fortiden er det kedelig og historie er det vigtige (...) så lærer man også mere af historien" (Jannik).
- "Fortid er alt, der ligger før nutiden, eller dagligdagen for 1000 år siden. Noget kan måske blive historisk, fordi det har betydning den dag i dag, og som man kan lære af, således at man handler mere fornuftigt i nutiden, end man gjorde i fortiden" (Amir).
- "Fortid det er, når man ikke går så langt tilbage" (Arne).
- "Fortid, det er bare alt før nu fra jorden blev skabt (...) historie er ikke sådan lige en dag, hvor der ikke skete noget specielt" (Lykke).
- "Fortid, det kunne være begivenheder i ens eget liv (...) historie mere er noget, der har betydet noget for hele verden (...) hverdagsliv kan også være historie" (Lise).
- "Historie noget, der er foregået før os (...) fortid er noget, man selv har været med til" (Jens).

Alle eleverne synes, at historie er kobling mellem hændelse, tid og (be-)tydning, mens der er mindre enighed om begrebet 'fortid'. Det kan være en ren tidsbetegnelse, nemlig alt før nutid, det er det "kedelige", det, der ikke ligger så langt tilbage, ens eget liv og det, man selv har været med til.

Historie har betydning for en eftertid, og dermed er eleverne inde på, at uden tydning i eftertid, bliver der ingen historie. Historiebevidsthedsbegrebets tanker om, at historie er fortolkede og dermed tydede hændelser ligger lige under elevernes tanker. At noget har haft konsekvenser, kan kun en eftertid vurdere.

Jannik sammenfatter sine tanker således: "Noget er historie, når man hiver nogle frem, som har haft betydning for et eller andet. At der har været en revolution i Frankrig (...) Historie er et slags fag (...) Historie er noget, man bruger i dag, hvorimod fortiden det er bare det før i tiden. [Der er man] mere ukritisk i forhold til, hvordan man bruger det i dag. (...) Den eneste grund til, at fortiden er vigtig, er, fordi vi har en fremtid." Jannik debatterer med sig selv. I den relativ korte sekvens får han samlet en række historieopfattelser:

- "Historie er et fag, det vil sige et praktisk afgrænset skole – undervisningsområde".
- "Det er begivenheder med konsekvenser".
- "Det er hændelser, man kan bruge som erfaringsgrund".
- "Det er et felt, hvor man arbejder reflekterende og bevidst, og dermed forholder sig til det, der siges".
- "Det er noget, der bruges i dag med henblik på fremtiden".
- "Fortællinger om fortiden er primært vigtig, fordi vi er på vej mod fremtiden".

Janniks tanker indeholder såvel en traditionel, klassisk historieopfattelse og den genetiske historieopfattelse, som er i forlængelse af historiebevidsthedsbegrebet og dets understregning af sammenhængen mellem fortidstolkning, nutidsbrugen og fremtidsforventningen (Rüsen).

Janniks refleksion, der ganske avanceret sammenkobler en del centrale elementer i historiebevidsthedsteorien, kan næppe tages som udtryk for et almindeligt elevsynspunkt. Som han senere fortæller, er hans kulturelle habitus og kapital meget stor. Jannik har gået i en almindelig folkeskole. Der synes ikke at være en ligefrem forbindelse mellem tidligere skoleformer og niveauet på den kvalificerede historiebevidsthed. Derimod synes der at være tæt sammenhæng mellem de familiemæssige kulturelle kapitaler og historiebevidstheden karakter.

Med bemærkningen ”den eneste grund til, at vi skal have historie er, at vi har en fremtid”, signalerer Jannik med ordet ‘vi’, at han omfatter sig selv som en del af et større fællesskab. Han fortsætter sætningen: ”Hvis der ikke var nogen fortid, ville vi hverken kunne snakke om en fremtid eller få en ide om, hvordan fremtiden kunne se ud”. Arne siger: ”Man skal kende sin fortid for at kunne forudsige sin fremtid (...) Det er vigtigt at vide, hvordan verden hænger sammen og hvorfor”.

Grupperne diskuterer, *hvorfor* historie og fortid har betydning for dem selv og for fællesskaberne, men det er ikke overvejelser, der her tidligt i gymnasiekarrieren ligger øverst i bevidstheden. Deres bud er:

- ”Viden om historie kan forhindre fejltagelser og hvis man ser på udviklingen før i tiden og frem til i dag, så kan man muligvis forudse udviklingen i fremtiden.” (Jannik)
- ”Befolkningerne i verden er påvirket af det, der sker et eller andet sted” (Lise).
- ”Den personlige udvikling og fremtid er afhængig af, hvad man er blevet udsat for” (Amir).
- ”Der er en logisk sammenhæng mellem [en aktuel situation] og at Frankrig og Tyskland er i mod Irakkrigen, og så at de to lande i de sidste 300 år har været mest berørt af krige i Europa. (Jannik)
- ”For os betyder fortiden [deres egen fortid] mest – det er sådan, hvis man tænker over det en selv (...) Historien kommer egentlig ikke os ved. For vi bruger den egentlig ikke i vores hverdag. Vi tænker ikke over, hvordan de forskellige ting er blevet opdaget eller opfundet, men vores fortid betyder noget for os, idet det er ligesom det, som vil bygge det på, som vi er lige nu” (Jens).
- ”Det har vel også noget med vores identitet at gøre. Det at kende ens fortid, det er vel også en del af en selv. (...) Det er meget vigtig at vide noget om ens forfædre og ens slægt ... de mennesker, der har betydning for én” (Yiang).

Histories betydning er således for disse elever:

- At forudse fremtiden
- At påvirke verden
- At være årsag bag det, der er nu
- At give kommunikative kompetencer
- At give forståelse for nutidens forhold
- At give mennesker identitet
- Og endelig: Historie og fortidstolkninger betyder ikke noget!

Elevernes tidsopfattelse kan sammenfattes således:

- Den personlige tid: Livshistoriens tid og familiernes tid, der har stor mening og fylde i rum, men relativ lille fylde i tid.
- Samfundenes tid: Historisk tid, der er lineær og udstrækker sig som en fortsat udvikling frem mod nutidens og fremtidens samfund.
- Fortid, det kan være alt fra før nuet. Måske opfattet således, at fortid er pulje af hændelser arrangeret kaotisk og ustruktureret fra før nutiden.
- Fremtiden ses som kronologisk og lineær fremskrivning af dagen i dag til i morgen.

Livshistorie og den store historie

Eleverne inspirerer hinanden til åbent at fortælle deres livshistorie, også de historier, som måske ikke er så dramatiske, og også dem, der er triste. Relationerne er som hovedregel snævre i tid og rum. Det er den nære familie, venner og skolekammerater. De unge på Odenseskolen kender ikke meget til den personlige historie før bedsteforældregenerationen. Tre har indvandrerbaggrund – den ene havde en ældre slægtning, der er indvandret fra Tyskland under krigen, Amir kommer fra Pakistan og en Yiang er bådflugtning.

Yiang, Amir og Jannik fortæller en del. Gruppen lytter fascineret til Yiangs dramatiske fortælling om faderen som bådflugtning,²⁴⁵ mens de øvrige hævder, at de ikke har nogen særligt spændende historier.

De fleste af eleverne sætter en tydelig skillelinie mellem den store historie, som almindelige mennesker ikke har så stor indflydelse på, og så den personlige 'historie', som betyder noget for dem som individer på vej i livet. Eleverne ønsker nok at være aktører i eget liv, men flere af dem oplever ikke, at almindelige mennesker virkeligt er aktører i den store historie eller er historieskabende. Mennesker er påvirkede af det historiske forløb, men påvirker det ikke. Jannik og Amir skiller sig ud på dette punkt. Jannik med kravet om, at alle skal tage stilling og Amir med overvejelser over, at mennesker, der kommer fra andre kulturkredse til det danske samfund, må forholde sig til og anerkende en form for kulturchock, som skal overvindes og bearbejdes også gennem viden og forhold til fortidsrepræsentationer.

En uendelig eksistens

Den personlige tid er afgrænset af død og fødsel – men for Jannik indlejret i en større eksistensramme.

Jeg: "[...]Kan [kendskab til] historie betyde noget for[den viden], at man er født og skal dø?"

Jannik: "Det kan give en bevidsthed ... selvom man siger, at ens egen verden går under med ens egen død, og [selvom] der for mig ikke er mere verden, efter at jeg er død, og der ikke er nogen verden for mig, før jeg blev født, så giver det en bevidsthed om, at der er en form for uendelig eksistens, som muligvis ikke ligger i mig, men som ligger i det fællesskab, der er i verden. Det fællesskab består i den menneskelige historie. Ja, det kan give en bevidsthed om, at der er noget ud over en selv. Noget der ikke forgår, noget der ikke dør, selvom man selv dør".

245 Yiangs, Janniks og Lykkes fortællinger er del af de 12 fortællinger i anden del af den empiriske analyse

Det var et svært spørgsmål. Det indeholdt det allerstørste eksistentielle problem, filosofien og teologien har beskæftiget sig med til alle tider. Det er da også kun Jannik, der svarer. 'At være sat i tid' bliver for ham til en eksistentiel betingelse for det, at være menneske. Den uendelige eksistens ligger for ham i det menneskelige fællesskab. At være del af et menneskeligt fællesskab er en form for evighed. Man kan forholde Janniks udtalelser til Lars Qvortrups tanker om det moderne samfund. Det deo-centriske og antropocentriske verdensbillede er ikke forladt hos Jannik. Selvom skole, fag og samfund må forholde sig til nybeskrivelserne af samfundet som det polycentriske, er det andre tanker, der er Janniks liv med fortidsrepræsentationer.

Tolkningsretten til fortiden i skole, hjem og samfund

Grupperne blev bedt om at tage stilling til, hvem de syntes havde tolkningsretten til historie. Nogle mener, at det er læreren og læreplanen, og at det er noget, politikerne bestemmer. Historien er for dem en konstant videnssamling, som andre end de selv vælger noget ud fra.

De forventer og har allerede i 1.g set, at gymnasiet vil give dem et 'spark' ind i historien. Der er historie i mange af gymnasiets fag, siger de. Lise mener "at det er lidt dumt, at man har så lidt historie i folkeskolen. For det er ret spændende. (...)". Mens en anden piger kommenterer: "Man kunne også sige, at man kunne være ligeglad. Det er vel bare almindelig interesse og nysgerrighed".

Et par kommentarer om, hvordan historielæring bør foregå gives her:

Jeg: "Hvem skal bestemme, hvad der er vigtigt [at lære] i historie?"

Jens: "Det er nok vores historielærer, der bestemmer. Faktisk er det jo ham, der skal lære os det (...) Han skal lære mig de ting, som han selv har lært er vigtige. (...) Ellers var jeg her jo ikke, hvis han ikke kunne lære mig noget".

Jeg: "Men kan han putte det ind i dit hoved?"

Jens: "Jo, han kan fortælle mig det, og så kan jeg lære det. Ved for eksempel at fortælle om et slag eller en kamp, og så skal vi sidde og opsuge den viden" (...)

Lykke: "Det er noget fra en bog, som nogen har skrevet ned en gang, fordi nogen syntes, at det var interessant (...) Men han [læreren] har jo lært meget udenad (...) fra en bog".

Jeg: "Men hvem bestemmer dybest set?"

Dette kommer der ikke rigtig noget svar på med det samme, men lidt senere:

Anker: "Det er noget politikerne har bestemt (...) Det er noget med, hvilket pensum, vi har (...) Det er der skrevet en bekendtgørelse om. Det er udelukkende dem, der har bestemt det."

Historie opfattes her i citatet som noget stabilt og uforanderligt, der ligger som en pulje af leksikalsk viden indlejret i en skolebog eller i lærerens videnslager. Fra dette videnslager skulle eleverne lære noget – opsuge viden (dreng) – og hvad der skulle læres og vides var bestemt af læreren, af politikerne og af andre forhold, der var en adskilt omverden for eleverne. Amir mener, at historie er et fag i gymnasiet både for samfundets skyld og for den enkeltes skyld. Mennesker, der har historiske viden kan perspektivere og argumentere bedre på grund af den almene viden, som historiefaget har givet dem.

Den vestjyske skole d. 28. april 2003

Der deltog elleve elever. Drude, Sandra og Christian blev besøgt hjemme. Drude og Christians historier er to af de tolv elevfortællinger. Sandras hjemmebesøg bliver anvendt i forbindelse

med dagbogsskriverier. Samtalen på den vestjyske skole fik en lidt anden drejning end samtalerne på de to foregående skoler. Det lokale kom mere ind.

Histories og fortidstolknings betydning for den enkelte og det kollektive

Som de andre steder, begyndte jeg samtalen med at diskutere, hvordan de forstod ordene historie og fortid og tid.

- Hans: ”Historie, det er noget alle ved (...) Fortid er mere privat (...) Fortid er det, som er glemt”
- Per: ”Historie er det, der relevant at huske (...) men det er jo ikke alt, der er skrevet ned!”
- Drude: ”Historie er mere begivenheder og fortid (...) noget materielt – ligesom fortidsfund”.
- Christian: ”Historie er det, alle husker, men fortid er det hele”.

Per påpeger, at historie er til for, at man kan lære af de fejl, der er begået, og Christian supplerer:

”Man ved forbavsende lidt, man burde vide meget mere. Man kan ikke vide, hvor man skal hen, hvis man ikke ved, hvor man kommer fra.”

Da jeg spurgte eleverne, om deres familiehistorier havde forbindelse til den store historie, måtte de i første omgang lede. Der var tilsyneladende ikke noget, de rigtig havde overvejet. En dreng siger: ”Det tror jeg ikke (...) det hele har fortsat, lige som det hele tiden har været”.

Elever kan fortælle nogle anekdoteagtige episoder, men netop det anekdotiske var udtryk for, at spørgsmålet med få undtagelser i begyndelsen blev afvist som irrelevant. De unge syntes ikke, at deres og familiens liv hang sammen med den store historie. Dette førte over i en diskussion om, hvorvidt store nutidige begivenheder påvirker dem. For eksempel 11. september 2001 og Irakkrigen, som netop var begyndt, da jeg besøgte eleverne.

Christian: ”Forbavsende lidt. Det er utroligt, at det ikke gør indtryk, men altså, det ændrer ikke noget. 11. september – der var forhøjet sikkerhedsberedskab, men jeg har ingenting mærket”.

Og videre om Irakkrigen:

Per: ”Jamen, vi mærker det jo ikke helt vildt. De soldater, der blev sendt derned, som oplever det – jo. Vi er godt nok med i den krig, men ...”

Christian: ”Det er underligt at tænke på, at vi er med i en krig, men vi mærker det overhovedet ikke. Irak kan bombe os, men vi tænker overhovedet ikke på det”.

Samtalen får de unges til at undres og reflektere over, hvorfor og hvorfor ikke verdens begivenheder rammer dem. Der kommer en længere sekvens, hvor de kontrafaktisk diskuterer, hvad der ville være sket, hvis Saddam ikke ”havde fået” krigen, og hvad der ville være sket, hvis Saddam ikke var blevet fjernet. Eleverne diskuterer således meget ivrigt en hel moderne problemstilling om forholdet mellem den store og den lille verden. Selvom de lige har ment, at verdenshistoriske begivenheder har meget lidt med deres liv at gøre, så skal der kun en kort samtale til, før de nuancerer deres forforståelse. Den kontrafaktiske tænkning hjælper refleksionen på vej.

En samtale om et abstrakt emne uden noget fælles foreliggende er svær for eleverne. De direkte spørgsmål om fortid og historie sætter ikke fantasien i gang. Så snart

samtalen drejer over på noget, som de kender for eksempel Irakkriegen, kommer de reflekserive kommentarer. Direkte spørgsmål om emnet gav meget tynde resultater og demonstrerede, hvor afgørende det var, at jeg brugte en indirekte spørgeteknik. I den konkrete samtale valgte jeg derfor at føre samtalen over på deres private livshistorier.

Livshistorier

Mange af eleverne kender ikke deres familie langt tilbage. Oldeforældre har de fleste hørt om. Men tre elever har en tydelig plejet tradition angående familiehistorierne. Christians familiehistorie er en af elevhistorier, og vil blive behandlet nøjere i det afsnit og i forbindelse med næste interview, hvor Christian har erindringsgenstande med. Men han fortæller allerede her i første interview om sin mormors far, der grundlagde havnen på Jegindø. Måske har dette interviews emne inspireret ham til at tage sine erindringsgenstande med ved næste besøg.

Flere af de unge har haft landmænd eller fiskere i familien en eller to generationer tilbage. Hans siger om sin farfar: ”Han har så været ude at sejle i mange år. Handelsskib. Så han har set en stor del af verden”. Hans mener, at det har ligget i luften, at de alle skulle være noget med landbrug eller fiskeri. ”Jeg tror ikke, at der var nogen, der pludselig gik over og blev fabriksarbejdere”. Sandras bedsteforældre har haft minkfarm. Morfaderen har også bygget en fabrik på havnen. Sandra mener, at farfaderen har været arbejder. Det synes at være den eneste arbejder i de to grupper, og det er altså i bedsteforældrenes generation.

Sandra blev besøgt hjemme. Hendes far fortalte om en lang og spændende entreprenørkarriere med vekslende job, som han altid mestrede og kun forlod, fordi han ville videre og finde nye udfordringer. Moderen har både været hjemmegående og selverhvervende. Familien siger, at de har videregivet tankerne om ‘det entreprenende selv’ til børnene.

Enkelte af forældre har boet en overgang andre steder, men er flyttet tilbage. Det er samme mønster, som eleverne synes at ville følge: ”Jeg vil i hvert fald gerne væk fra den (byen) en periode for at prøve noget andet” (Hans). En pige siger om sin familie: ”Min familie på den anden side, de har hele tiden boet her ... Min farfar var fisker her fra byen. Så det er traditionelle x-boere, som har boet her hele livet.”

Den sociale mobilitet ser ved første øjekast ud til at være foregået inden for et relativt snævert område. De fleste af de interviewede elever stammer fra den samme vestjyske by eller områderne deromkring. Nogle kvinder er kommet langvejsfra.

I dette første interview får jeg en fornemmelse af, at nogle af eleverne har hørt deres familiehistorie flere gange hjemme som en form for plejet tradition. Således fortæller Tanja, hvordan hendes far og mor mødte hinanden i Østtyskland: Tanjas mor er fra Tjekkiet og flygtede i ’68 fra russerne. Morfaderen var sandsynligvis jødisk og var nær blevet skudt af nazisterne, fortæller hun. Historien om, hvordan faderen og moderen mødte hinanden har præg af en plejet familiehistorie.

Min mor er tjekke. Hele hendes familie flygtede til Schweiz, da [Tjekkioslovakiet] blev invaderet af russerne. Dem brød de sig ikke om. (...) De havde håbet på, at englænderne ville (komme), men det var russerne der kom.²⁴⁶ Min mor mødte min far i et tog. (...) Det var i Østtyskland de mødte hinanden. Min far (...) var til en eller anden tandlægekongres. (...) Og så havde de [moderen og hendes bror] ikke nogen plads i toget, og min far tilbød så, at de måtte sidde (på hans plads) (...) Så faldt han for hendes øjne og så begyndte de at skrive sammen, og hun besøgte ham. (...)

246 Det ser ud til, at Tanja blander to-tre verdenshistoriske begivenheder sammen i familiehistorien.

Der skal noget særligt spektakulært til før familiehistorien opdyrkes. I Tanjas historie med, at faderen faldt for moderens øjne, og Christians historie med de slægtninge, der blev store personer på Jegindø. Bønders og fiskeres liv har i generationer ellers ikke ændres sig så meget, at man har haft historiefortællinger om det, hvis ikke det var noget helt specielt.

Familiefortællingerne hænger faktisk godt sammen med den store historie. Eleverne har blot ikke set det. Den iagttagelsesvinkel, de forventede, at man skulle lægge på den store historie og den iagttagelsesvinkel, man må lægge på familiehistorierne, er for dem ikke den samme. De har ikke tænkt over, at den store historie kunne være andet end begivenhedshistorie. At den store historie kunne være økonomisk, erhvervsmæssig og social har det endnu ikke lært i 1.g.

Historier med minkfarme, havneanlæg, Sandras fars driftige vej gennem mange gøremål og erhverv, farfaderen, der sejlede på de store have, er alle del af den store historie set i et diakront og synkront perspektiv. Det er ganske mange forbindelser ikke kun til tilbage i tiden (diakront), men også synkront. Helt tydeligt er det med Tanjas lille fortælling om forældrenes møde og Drudes fortælling om mormoderen, der kom fra Rusland under revolutionen. Det er den indirekte samtale og tilgang til problemstillingen, der afgiver resultater. Set udefra er elevernes livshistorier tæt knyttet til den store, men der skal refleksion og samtale til før, de erkender det.

Tolkningsretten til fortiden. Historieundervisning

Historiefaget i folkeskolen var ikke spændende, mener nogle. Christian har dog haft en særdeles engageret historielærer. En elev siger, at de har haft en del historie, men læreren sad bare og læste op af en bog.

”Det var et ligegyldigt fag – det var bare ikke sjovt” (pige).

”Vi blev bare sat til at besvare spørgsmål – jeg ved ikke i hvor mange timer i træk. Det var noget af det allermest dræbende ... hvis det blev fortalt på en spændende måde, så det sætter sig som billeder” (tredje pige)

”Da jeg fik skemaet, historie i tre år – helt ærligt. Hvad er der galt ... men når man kommer ud i samfundet, så wauw –” (dreng).

Historie i gymnasiet er altså anderledes og har vendt op og ned på deres fordomme. En pige siger: ”Også fordi vi ikke kun har om dansk historie, men også om Ægypten og Romerriget. Det er interessant (...) Og der er nye svar på det!”

Elevernes er bortset fra en enkelt enige om, at de ikke har fået stor historisk bagage med fra folkeskolen, og flere giver udtryk for, at de har savnet den indsigt, som de nu allerede i slutningen af 1.g fornemmer, at faget har givet dem i gymnasiet. Det ser ud til, at de lægger stor vægt på lærerens faglige professionalisme, som de registrerer. Det overraskende er, at de på samme tid afviser, at de store verdensbegivenheder direkte har betydning for dem og så samtidig viser lyst og interesse for at lære om Ægypten, mumier og andet, der må forekomme slet ikke at have noget at gøre med deres livssituation.

De unges historieinteresse ikke nødvendigvis bundet sammen med, at de skal have et eksistentielt forhold til det, de lærer om. Det er i lige så høj grad det anderledes og mærkelige, der fascinerer dem. Familiehistorierne er en anden form for historie. De kan godt knyttes til en ramme af makrohistorie, men den har netop karakter af ramme, der i tid og sted placerer den private historie, så den får en snert af autencitet. Det er ikke den store historie som sandhed, der påvirker den lille, men den store historie som legitimering af sandhedsværdien i den lille historie. Derfor er det heller ikke så vigtigt, at den store historie er sammensat af usammenhængende stykker, eller at der er ‘forkerte ting’. Der er en dobbelthed i

elevernes historieopfattelse. Den store historie har sin mening og univers og den lille har en anden mening og univers. Til sammen giver de autencitet til hinanden.

Da vi kommer ind på, hvem der bestemmer, hvad de skal have i historie, svarer Hans: ”Det kommer lidt an på, hvad vi har af bøger i kælderen, hvad vi kan vælge imellem. Efter hvad der interesserer os”.

Med hensyn til, hvem der bestemmer, hvad vi skal huske siger Christian: ”Det er nok, hvilken konsekvens, det får (...) Man skal ikke lære det hele. (...) Så må man vælge det ud, der har givet de største konsekvenser”. Nogle er inde på, at det er forskerne, der bestemmer, når der skrives historiebøger, men også medierne er med til at sætte dagordenen for, hvad der er historisk vigtigt.

Det er nedsivningsmodeller og altså tanken om, at gymnasiets indhold er universitetets fag i en eller anden udgave, som kommer til udtryk her. Men samfundsrelevansen er også afgørende.

En gruppe kommer af sig selv ind på, hvad der bestemmer, at noget overhovedet ’finder sted’ – altså om mennesker er historieskabende. Selv hvis fortiden betyder noget for nutiden og fremtiden, så kan det jo godt være skæbnen alligevel, mener Christian. Det er overraskende, at et ungt moderne menneske kan komme på den tanke, at vi måske ikke lever i et menneskeskabt samfund, men at der er en styrende transcendens.

Det lokale liv med fortidsrepræsentationer

Den stærke tilknytning til egnen mærkes i sproget. Eleverne taler ganske vist rigssprog, når de taler med mig, men specielt præpositioner og adverbier viser den sproglige afhængighed af det lokale sprog: omme ved, dernede (om derovre i Rusland), hun kommer fra Rusland *af*. Da jeg på et tidspunkt spurgte læreren om problemet med tosprogethed var svaret, at ”flere var tosprogede, men at de var i stand til at svinge hurtigt over”. Læreren mente mellem den lokale dialekt og rigsdansk. Der er kun ganske få elever med fremmed herkomst på skolen overhovedet.

Af de elever, jeg interviewede, var der kun enkelte fra akademikerfamilier. Der er et forældrepar, der er teologer, og en enkelt læge og tandlæge. De resterende er inden for handel og håndværk, og så en enkelt landmand. En far har været fisker. Der er ingen arbejderbørn i gruppen. De fleste af mødrene har været hjemmegående, da børnene var små.

En pige udtrykker familiens holdning til erhverv og kønsroller således: ”I min mors familie har det altid været, at det var manden, der arbejdede og skaffede pengene ... og sådan tror jeg altid det har været, og det blev der ikke lavet om på noget tidspunkt af nogen grund”. Sandra supplerer, at sådan var det også i hendes familie, selvom moderen nu har fået et arbejde. Det samme gælder flere af de andre.

Det miljø, man er vokset op i, former ens værdier, mener flere. ”Som barn af to teologer hænger ens identitet meget sammen med religion”, siger en pige. Christian fortæller, at han ikke kan lide at bede om penge hjemme. Han er opdraget til, at hvis han har lidt fritid, så kan han selv arbejde for at skaffe sig lomme penge. De unge accepterer forældrenes værdier, selv om Per siger, at der er en grænse.

Vi diskuterer i gruppen, hvorfor man har været så stedfast i byen. Jeg spørger Hans om, hvorfor han tror, at familien blev boende i byen. Han svarer: ”Jeg tror bare, at de var godt tilfredse. Det var sådan almindelige mennesker, der ikke havde brug for de helt store ting”. Vi taler så om, hvorvidt de unge selv kunne tænke sig at flytte væk.

Berit: ”Det kunne jeg ikke tænke mig. (...) Jeg har lige været i København i en fire dages tid. Jeg kunne bare ikke forestille mig at bo derovre (...) Det er simpelthen så snusket og ulækkert. Nej det ville jeg simpelthen ikke kunne leve i”.

Jeg: ”Du ved godt, at for en masse unge mennesker står der kun ét i hovedet – at komme til København?”

Berit: ”Jeg kan bare helt vildt godt lide lille xxx. Lille trygge xxx”.

Hans: ”Synes du ikke, at den måske kan blive lidt for lille og lidt for tryg?”

Berit: ”Nej (...) der er hvad man har brug for. Hvis man mangler lidt storbyliv, så kan man køre til (...)”

Hans og Sandra tænker på at tage væk fra byen en overgang. Samtalen fortsætter angående København og københavnere. Jeg spørger dem, hvad de siger til de begreber. Hans siger, at TV har en tendens til at vise noget dårligt derovre fra.

Hans: ”Unge, der sidder og drikker.”

Monica: ”Vestjylland for dem, så tænker de bare bondekolde, træsko og halm i håret ...”

Hans: ”... det med, at de ikke går højt op i deres skole og har høj fraværsprocent. Det er det indtryk vi får at københavnere ... jeg synes bare ikke, at vi ser det i vores klasse ... jeg synes ikke, at det står så skidt til.”

Jeg spørger, om de føler sig mest som dansker, X-bo, vestjyde eller europæer.

Berit: ”Hvis vi taler om hele verden, så er vi europæere, men hvis det er med nogen fra København, så er jeg vestjyde – jeg kommer fra (byen), og det er jeg stolt af!”

Sandra fortsætter: ”Der er mange fra København, der ikke ved, at der noget, der hedder...”

Monica supplerer: ”ja, hvor ligger ..., det ligger ved ..., hvor ligger det så? Det er bare Vestjylland”.

Monica føler sig som dansk vestjyde, selvom hun ”har nydt at være dernede [i Moskva]”.

Der er udpræget tendens til at adskille sig fra københavnerkulturen. I det ene interview svarer alle eleverne, at de føler sig som europæere, verdensborgere og danskere. Hvorimod Drude og Tina (med russisk og tjekkisk baggrund) ikke vil skrive under på, at de føler sig som ‘...-boere’.

Sammenfatning skolebesøg 2 og didaktiske perspektiver

Historiebrug, refleksion og historieskabelse

Eleverne lever i høj grad med fortidsrepræsentationer, men ser det ikke umiddelbart selv. Eleverne mener ikke, at de bruger historie i hverdagen, men at de har brug for almindelig historiske viden for at begå sig i samfundet. De ser ikke umiddelbart forbindelsen mellem forskellige historieformer med undtagelse af nogle få elever med stor historisk-kulturel kapital. Men også for disse elever er der ikke blot er stor kvalitativ forskel på almindelige menneskers livshistorie, verdens - og samfundenes historie, men den betydning, de to former for historie kan afstedkomme, er meget forskellig. Samfundenes historie er en form for ‘omgivelser’ – noget uden om individet, der dog kan læres, og som det er nyttig og spændende at lære. Den privat personlige historie kan legitimeres ved at blive knyttet til den store samfundshistorie. Det afgørende er ikke, om sammenkoblingen er faktisk rigtig, blot det opleves som historisk korrekt. Den lille historie kan kobles meningsfuldt til den store, men kan også forblive meningsløs. I livshistorierne ser eleverne en tæt sammenhæng mellem identitet, holdning og værdier og det, man har været udsat for. Kommunikationsformerne er afgørende. Analytisk set er der faktisk stor forbindelse mellem elevernes private historier og makrohistorie.

Viden og indsigt i den store historie er for eleverne nødvendig for, at man som borger kan fungere i og forstå samfundet nu og i fremtiden. Historie er noget 'virkeligheds-noget', der hjælper som argumentation for det, man siger og skriver. Historiens værdi er magister vitæ, og kontrafaktisk tænkning hjælper med refleksion. Historieformidling viser, hvem der har magten over diskursen, synes eleverne at mene. Flere elever har allerede i 1.g forstået, at historieformidling ikke en objektiv proces, men historie er fortrinsvis begivenhedshistorie for eleverne. Alligevel siger en pige, at historiefaget har så stor virkning på børn, at det ligefremt kan være et farligt fag.

Rigtig historie finder eleverne i alle fag i gymnasiet. Den lille historie er mening, den store historie er æstetisk sansning af det fremmede og fascinerende, og så er den nyttig. Eleverne vil gerne have indsigt i den store historie, og de viser grundlæggende almene og historiske kompetencer, der gør dem i stand til at forstå indviklede metaoptikker. Således debatterer de kollektivt ansvar og skyld i Tyskland. Udefra set efterspørger de indirekte professionel hjælp til dette.

Folkeskolens undervisning har været svær og uinteressant. En enkelt mener slet ikke, at hun har haft historie før. De unge oplever gymnasiets historieundervisning som noget andet end i folkeskolen. En enkelt har haft en meget engageret historielærer i det tidligere skoleforløb, og en pige har på sin friskole haft rigtig meget historie på skemaet. For hende og en dreng er myter, almen historie og bibelske fortællinger ikke så forskellige. Myter og bibelske fortællinger fungerer for de to som orienterings- og værdigrundlag, måske også mere end den konkrete historie, der har en tendens til at blive upersonlig.

Det ser ikke ud til, at der er sammenhæng mellem lille og stor historisk viden og tidligere undervisning. De dygtige elever har hentet deres viden mange andre steder end i skolen. Disse elever formår at udvikle en selvqualificerende læringsproces. Dette svare således til Bernard Eric Jensens teorier.

Den store historie er kausal og styret ikke mindst af den lineære tidsbevægelse. Et par drenge er inde på, at der kunne ligge en stor transcendent mening eller skæbne uden om menneskelivet. Eleverne mener ikke, at de er historieskabende. For dem er det at være historieskabende at lave noget ekstraordinært, der kommer til at stå i bøgerne. At koden 'historieskabende' kan være tænkt anderledes, har de endnu ikke helt erkendt på det tidspunkt.

Tolkningsretten til historie ligger hos eksperter, videnskabsfolk eller andre, 'der har magten'. Nogle elever antyder en forståelse af, at historieskrivning er en 'kamp om mindet' gennem diskursen. Tiden betegnes som lineær, men fortiden popper op i nutiden gennem spor, genstande og tegn. Tid og kausalitet hænger sammen. Nutiden har hos nogle en ontologiseret status.

Didaktisk perspektiv

Relationer

Størstedelen af elevernes viden er hidtil kommet fra familiesamtaler og egen læsning. Det var de nære relationer, der havde været den primære kilde, som havde givet historiske viden og bevidsthed. (Som B.E.Jensen mener). Flere af elever giver udtryk for, at man taler meget hjemme om alt muligt. Men enkelte siger dog direkte, at de ikke diskuterer historie.

Eleverne var i begyndelsen af den gymnasiale karriere, og skønt de åbenlyst var blevet glædeligt overraskede over, hvad historie kunne være i gymnasiet, var deres liv med fortidsrepræsentationer præget af det, jeg kalder 'common sense-opfattelsen' af historie.²⁴⁷

En diskussion om tid, fortid, historie og histories betydning er en temmelig teoretisk problemstilling. Det var et problem for eleverne at tage stilling til begreber, som ikke var knyttet til noget konkret og håndgribeligt. Det vil sige til en genstand, et billede eller et sprogligt udspil (antaoptik). Så snart deres egen historie blev koblet på samtalen ændredes deres refleksion sig. Deres indlæg blev mere kvalificerede.

De magtede at overføre den for dem vigtige relation fra familie og venner til den lille fortrolige interviewsituation, hvorved der tilsyneladende blev frigivet skabelsesressourcer.

Qvortrup skriver om læring, at det drejer sig om at opbygge en indre kompleksitet, der magter at matche den ydre kompleksitet og derigennem virke stabiliserende. Verden og samfund forekom ikke eleverne her i 1.g at være ikke særligt kompleks, og deres omverdens forståelse derfor heller ikke speciel kompleks. Tanker om det hyperkomplekse og polycentriske samfund prægede dem ikke. Hvordan ville eleverne se på den sag efter de tre år i gymnasiet?

Elevernes relationer syntes at være lukkede delkulturer. Måske er eleverne netop så vant til lukkede delkulturer, at samtaleinterviewets form drog fordel af en vis genkendelighed. Der var lighedspunkter mellem middagsbordet, familierne hjemme og kammeratskabsgrupperne.

Jeg kunne som deltager i gruppen se en vis læring gennem samtaleforløbet forstået som en kompleksitetsforøgelse inspireret af det, som blev 'skabt', mens samtalen foregik. Denne skabelse var af flygtig karakter i og med, at den kun var sproglig. Alligevel blev denne nye fælles skabelse tillige til ny viden og til ny habitus og kapital for dem, der deltog i samtalen. Samtalerelationen havde nogle potentialer i forhold til læring af historie og historisk erkendelse. At den læring faktisk foregik, kunne iagttages ved at se på, hvad der foregik med elevernes refleksion.

Den lille gruppesamtale fungerede som god ramme for vidensdeling, historieskabelse, udvidelse af erkendelse, refleksion og inspiration. Det hæmmede som nævnt samtalen, at der ikke var noget konkret foreliggende at tale om. Marens stamtavle gav derfor den ene gruppesamtale et engagerende løft gennem Marens fascinerende narrative form. Abstrakt samtale bliver hurtig blodløs og inspirerer ikke til refleksion. Fortællingen som genre virker engagerende. Antaoptik fremmer skabelse og refleksion. De relationelle forhold sås som afgørende refleksionsskabelse.

Eleverne mener, at lærerens professionalisme, personlighed og engagement er afgørende for, om man interesserer sig for faget. Men klasseundervisning vil have svært ved at opfange den enkelte elevs mere dybsindige refleksioner.

Refleksionerne

Hvis der er sammenhæng mellem refleksionernes kvalitet og karakter og den læring, der finder sted, må den findes i, at refleksion, det vil sige erkendelsesmæssig bearbejdning af erfaringer, oplevelser og viden kan klargøre det uforståelige og mærkelige (det antaoptiske, undren og uvidenhed).²⁴⁸ Problemet for de unge var, da samtalen begyndte, at deres historiebevidsthed før gymnasiet var skabt af en traditionel historie og tidsforståelse, og at 'historie' og

247 Historie er sand viden i historiebøger om årstal, begivenheder og navne

248 Siig Andersen (2001) s.53

fortidstolkninger derfor blev opfattet som konstante størrelser, som lå uden for deres personlige liv. Specielt de dygtige elever evnede dog en refleksion, der kom til at virke som en kvalificering af deres historiebevidsthed.

Problemerne med at forstå tid, historie og fortid syntes for eleverne at være et mærkeligt spørgsmål, måske helt uden relevans for dem her i 1.g. Men det betød ikke, at de ikke gik ind i opgaven og demonstrerede evnen til at bruge forskellige metodiske tænkeredskaber. Deres kommunikations – og refleksionskompetencer var ganske gode, men også tænkekompetencer skal have noget konkret at arbejde med. I det næste interview, da de havde genstande med, kunne man iagttage en større refleksionsudvidelse. Det afgørende var ikke, om der lå meget eller lidt konkret foran dem i samtalen, men om der overhovedet lå noget.

Det didaktiske perspektiv i dette er, at skal man hente alt fra sig selv, så mister refleksionen hurtigt intensitet. Det er den æstetiske kommunikations tanker om, at der skal være noget der 'irriterer'. Synoptikken – altså det kun at iagttage egen verden og virkelighed – kan kun blive frugtbar i sammenspil med antaoptikken. Kun derved kan bevægelsen mod metaoptikken måske finde sted. Det stiller spørgsmålstejn ved, hvem der skal forelægge noget. Det stiller spørgsmålstejn ved forbindelsen mellem forberedelse, forforståelse og medbragte elevkompetencer og det, der kan ske i timerne. Det, der skal medbringes behøver måske ikke blot være en forberedt tekst. Måske kan forberedelse bestå af at medbringe utraditionelle ting eller tanker til undervisningen. Dette spørgsmål vil blive tænkt ind i de næste interviews og det afsluttende didaktiske afsnit.

Samtidig viste dette interview igen betydningen af forskellige kommunikationsformer, hvis der skal foregå en historisk videnskabelse og kvalificering af historiebevidstheden. Ikke mindst er den narrative kommunikation eller fantasi vigtig. Den narrative kompetence eller historiske fantasi *er* historieskabelse og historisk videnskabelse. Historie lever ikke kun af forklaringer, forståelser eller kognition. Historie er også at skabe historiske kompetencer gennem mening og sansning.

VII C. Skolebesøg 3: Erindringsgenstande, -steder og -miljøer

Interviewet var det tredje besøg på skolerne og det andet egentlige samtaleinterview. Eleverne blev forud for dette interview bedt om at medtage en genstand, som betød noget for dem som minde, eller som blot var værdifuld for dem. Kunne eller ville de ikke medtage noget, kunne de også bare fortælle om genstande, der betød noget for dem. I det følgende kort en teoretisk baggrund.

Tegn som kommunikation

Moderne mennesker omgiver sig med artefakter som signaler og kommunikative tegn – en slags genstands-tekster. Snabelsko, havenisser, og nyeste mobiltelefon signalerer livsstil og er kommunikationskoder til omverdenen, men virker samtidig tilbage til personen selv som bekræftelse på selvforståelse og identitet.²⁴⁹ Det er ordløse tegn, der kan være såvel uden for personen som med personen som identifikations symboler, der fungerer som informationer, meddelelser, spejlinger og hukommelsesfiksering. Det er en forudsætning for, at tegnet kan kommunikere, at der indeholdt i tekst-tegnet er en mening. Denne mening må kunne tydes af

249 Dahl (1996) s.5-19

personen selv og/eller omverdenen. Kommunikationens deltagere skal befinde sig i samme mentale rum.²⁵⁰

Som den sproglige kommunikation består også genstandes kommunikation af information, meddelelse, formidlingsmedium og form. Kommunikationen må nødvendigvis kodes i et medium og have en form.²⁵¹ For at kommunikationen skal fungere må tegnet eller kommunikationen iagttages, påvirke, kodes og afkodes.²⁵² Som sproget består af tegn, der både kan henvise til noget uden for sig selv og give mening i indbyrdes relation, er genstandes kommunikation ikke blot tegn for tegn. De er på samme tid henvisende og i sig selv meningsløse. En genstand indeholder som form ikke en i sig selv kommunikation, lige så lidt som ordet *cheval* for en fransk-ukyndig giver forestilling om en hest.²⁵³ En genstand får, hvis den skal fungere kommunikativt, tillagt en mening, og den fungerer i en relation. Relationen er både kulturens og tidens relation. Det springende punkt er, hvordan og hvorfor denne mening 'kommer til' genstanden.

Det poetiske sprog og det kompakte symbol

Sprogsystemers tegn, det vil sige sprogenes ord/stavelser, fungerer først som kommunikation gennem syntaksens menings-skabelse i teksten. Det er selskabet, der gør forskellen til forskel. Ferdinand de Saussures skelnen mellem 'parole' (sprogbrug) og 'langue' (sprogsystem) er en understregning af forskellen mellem sprogs betydningssystem og betydningsrelation. Semiotikere og semantikere kan ende med at bevæge sig på tegnenes yderside, siger Ole Thyssen. Strukturalisterne efterspørger de dybereliggende strukturer bag fænomener, sprog og genstande i kulturer. En tolkning af 'nogets mening' kan såvel være en bagvedliggende overordnet måske transcendent mening som mening forstået som tydning.²⁵⁴ Mening kan således både være et ontologisk begreb og et eksistentielt personligt orienteringsbegreb.²⁵⁵ Tegn kan få tillagt begge former for mening i koncentreret form på samme måde som et poetisk sprogudtryk.

Der kan ske en forskydning mellem de to meningstilskrivninger. I mine interview var det tydeligt i forbindelse med religiøse symboler. Genstanden skal som tegn-kommunikationen virke. Dels som reaktion fra omgivelser og dels som be-tydning for personer. Dette er kommunikationens skabende virkning eller forskelssættelse.

Erindringsgenstande og erindringssteder som fortidens spor

Erindringsgenstande (minder) og erindringssteder er som menneskelige artefakter konkrete spor af den flygtige (for-)tid og del af historieforskningens konkrete kildemateriale. Erindringsgenstande kan ses som fiksering af tid i erindringsmiljøer. Erindringsgenstande er tekster af ikke-verbal karakter.

Man kan skelne mellem 'bevidst skabte' mindesmærker og konstruerede historiske spor på den ene side og ufrivillige spor, der ikke er frembragt for eftertiden, men er tilfældige rester af fortidens liv. Begge former kræver normalt historisk specialviden for at

250 Brandt (1998) s.15 om Gilles Fauconniers tanker om imaginære semantiske rum.

251 Kommunikationens 'medium' betyder hos Luhmann i (1984) symbolsk generaliserede medier. Politikens medium er magt, videnskabens medium kan være 'sandhed'.

252 Thyssen (2003a) s.18. Tankegangen har oprindelse hos J. Derrida, som opererer med sit eget kunstbegreb 'différance'. Kunstordet bringer handlingen ind i begrebet. Rendtorff (2003) s.260

253 Derrida skelner mellem signifiante (det betegnende) og signifié (det betegnede). Sproget er primært et forhold mellem signifianter.

254 Det transcendentalt betegnede kan for eksempel være fornuften, fænomenet eller Gud. Rendtorff (2003) s.256-257

255 Meningsbegrebet som transcendentale ontologi i Rendtorff (2003) s.258 f

afgive information. Historikeren Carlo Ginzburg viser, hvorledes ganske små og ofte oversete detaljer kan være de spor, der fører på sporet af afgørende historisk indsigt.²⁵⁶

Producerede mindesmærker kan være frembragt samtidigt med en historisk situation som for eksempel fotos, video- og lydoptagelser i moderne tid. Som hovedregel er skabte mindesmærker og mindesteder dog senere end begivenheden.²⁵⁷ Både den samtidigt producerede og den senere historiske genstand kan være redigerede. Dermed forstås, at mindesmærket eller sporet kan ændres og omformes i en fortids nutid og en fortids eftertid for at lægge anden eller mere mening ind i tegnet. Private minder kan være souvenirs og amuletter. Man kan gå til religionsvidenskaben for at hente forklaringsmodeller. Vigtig er forestillingen om, at ejer man en del af noget, ejer man det hele. Delen er lig helheden og lighed er lig virkelighed.

Mindesmærker kan også være minde-steder eller erindringssteder. Stedet for Estonias forlis, gravsteder, slægtsgårde og mål for pilgrimsrejser er eksempler. De sidste er repræsenteret i elevmaterialet, som det vil fremgå. Det er den franske historiker Pierre Nora, der bragte betegnelsen 'les lieux de mémoire' ind i historievidenskaben.²⁵⁸

Minder kan være personlige eller kollektive eller blandingsformer. Som man vil se nedenfor, har eleverne genstande med af forskellig kategori. Analysen går ud på at læse og tyde erindringsgenstande, erindringssteder og erindringsmiljøerne som udtryk for liv med fortidsrepræsentationer.

Den konkrete fortolkning

Hver af de tre skolars interviewsamtaler vil blive behandlet samlet og komparativt. Der var på københavnerskolen 3 interviewsamtaler i grupper, på odenseskolen ligeledes 3 interviewsamtaler i grupper og på den vestjyske skole 2 interviewsamtaler i grupper. Som overordnet plan ligger tolkningsmanualen.

Eleverne og deres minder

Ideen med at bede elever om at medbringe en genstand eller fortælle om en genstand var båret af den tanke, at elevernes tale om erindringsgenstande og minder kan føre ind i det centrale for afhandlingen, nemlig elevernes tidsforståelse set i forhold til relationer, refleksioner og reaktioner. De personlige genstande og de personlige erindringssteder og erindringsmiljøer er både betinget af og betinger forholdet (relationen) til det kulturelle fællesskab. Det er tesen, som lægger sig i forlængelse af Jerome Bruner, at de samtidig er del af identiteter og kulturelle normer.²⁵⁹

Interviewene tog udgangspunkt i de konkrete genstande eller minder, som eleverne enten havde med eller kunne fortælle om. Det vil sige i 'det hverdagsagtige'. I løbet af interviewet forsøgte jeg at drejede samtalerne fra det individuelle håndgribelige personlige minde og erindringssted til de kollektive konkrete minder og erindringssteder og derfra til højere og højere abstraktionsniveauer. Jeg forsøgte således i samtaleinterviewene at skabe både en refleksionssamtale og en narrativt rum, hvor elevernes fortællinger og overvejelser blev den sproglige ramme, der i første omgang kastede lys over baggrunden for elevernes liv med genstande i hverdagen og i næste omgang kastede lys over deres liv med tid. Det vil sige deres

256 Carlo Ginzburg (1999)s.85 ff.

257 jf. statuer, mindesten, mindeparker, museer, malerier osv. Der kan være stor afstand mellem 'begivenheden' og mindesmærket/mindestedet.

258 Pierre Nora (1984-1992): Les lieux de mémoire. Claus Bryld m.fl (1999) s.44 ff.

259 Bruner (1999) s.41

historiebevidsthed, historiekultur, værdier og orientering i tid. Elevernes fortællinger var den ramme, som forbandt det almindelige med det usædvanlige og det konkrete med det abstrakte.²⁶⁰ Som i alle interviewformer er den didaktiske dimension medtænkt. I tilfældet med erindringsgenstande var det en foreløbig tese, at det konkrete fortidsspor indeholder *æstetiske opmærksomhedsgener*.²⁶¹

Dagligsprogets sanses umiddelbart – og vi forventer samme mening hos iagttageren, som vi selv har. Tegnet forstås som et væv eller en tekst, og den sansede yderside kobles mentalt og ureflekteret til tegnets inderside, meningen. Der sker en anden mental kobling i forbindelse med erindringsgenstande, eller mellem tegn-ting-tanker. Denne kobling ser jeg som betinget af nærværets relation.²⁶² Da sproglig syntaks ikke kan eksistere i genstande, må tolkningen være af anden kategorial karakter. Analytiske og hermeneutiske metoder må hente inspiration og inddrage den fysiske og psykiske indramning og den affektregulering, som genstandene findes i. I den pågældende interviewrunde blev eleverne bedt om at fortælle om deres genstand. På den vis pålagde jeg dem et krav om indramning og kunne håbe på en form for affekt gennem fortælling og refleksion. Det lykkedes ikke altid, men også de negative resultater er imidlertid brugbare i forhold til mine forskningsspørgsmål.

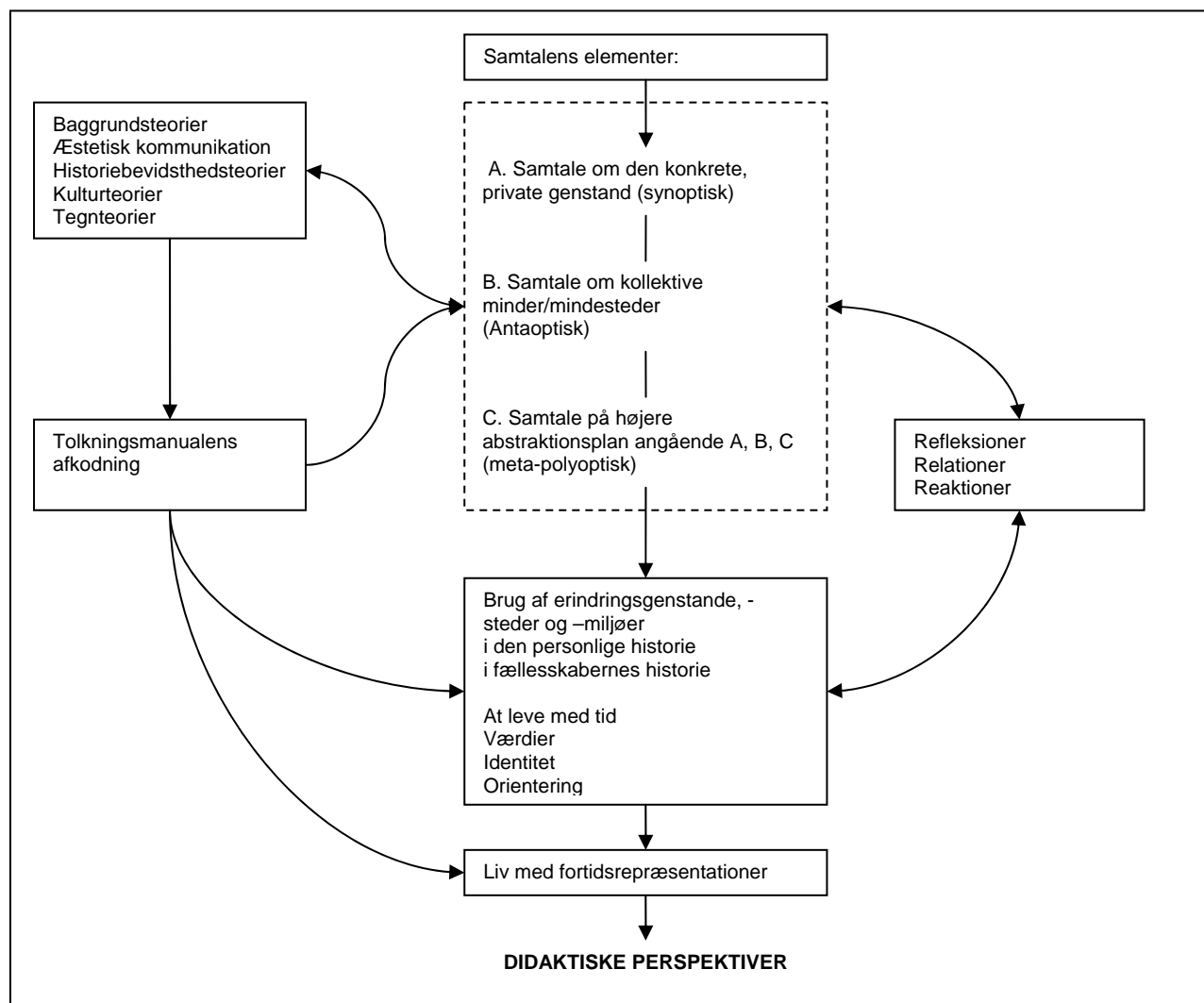
Min afkodningsmetode og ideen bag samtaleinterview med elevernes erindringsgenstande, er igen inspireret af æstetisk kommunikation og kommunikation som skabelses- og udvidelsesproces.

260 Jerome Bruner (1999) s.55

261 Se kapitel XI om de didaktiske perspektiver

262 Det er Derridas tanke. Rendtorff (2003) s.256

Display over samtalerne



Københavnerskolen d. 3. april 2003

Interview foregik d. 3. april 2003. Eleverne gik på det tidspunkt i 1.g. Der deltog ni elever i tre grupper. Morten og Irene blev senere besøgt privat.

Emnerne i diskussionen

Som vist på displayet forsøgte jeg gennem interviewet at bevæge mig fra det personligt konkrete til det kollektivt konkrete og videre til de mere metakognitive vinkler på erindringsgenstande, erindringssteder og erindringsmiljøer. Af den samlede mængde af tid, blev størstedelen anvendt til en reflekteret samtale om, hvad genstande og steder kan betyde for ens liv og fortidstolkning. Eleverne var engagerede i samtalen. De supplerede hinanden og inspirerede også hinanden til videre tænkning. En undtagelse var gruppe tre, der ikke havde genstande med, og som heller ikke rigtig mente, at de havde så meget at sige. De fik dog en reflekteret samtale til at fungere.

Genstande og erindringssteder – forbindelse med personlig og kollektiv erindring

Morten fortæller, at han som noget af det første i sit liv kan huske, at han som fireårig i Berlin fik en sten fra muren. Morten sætter umiddelbart sin genstand ind i en større historisk sammenhæng.

”Jeg kan ikke huske, hvor vi havde boet eller noget som helst, men jeg kan huske, da vi står ude i ingenmandsland og får det der stykke. Det er en af de første ting fra mit liv, jeg overhovedet husker. [Faderen] han fortæller – i hvert fald, da jeg var lille – så jeg havde utrolig megen lyst til at høre på ham... han var interesseret i, at jeg også skulle have den samme fascination, som han havde (...) Den rummer noget historisk om en forfærdelig tid, og også om min egen tid og nogle oplevelser, jeg har haft. Jeg holder meget af at kigge på den sten og tænke på, hvilke historier, der ligger i et stykke dumt beton, som det er.”

Da samtalen senere drejer sig om kollektive mindesmærker, vender han igen tilbage til Berlin og Potsdamer Platz:

”Det er ikke lavet diskret – det er lavet i vejene. Sådan at når man kører hen over det, så mærker man, at man bevæger sig ... Hvis man kørte om aftenen, ville man ikke kunne se det. (...) at når du kører over det, så skal du nok blive gjort opmærksom på, at her ... var en mur, der ødelagde forfærdeligt mange menneskers skæbne.”

Familien og faderen har været ivrige fortællere og fortalt Morten om hændelsen, og om hvordan han var optaget af den bagefter. Faderen har gjort meget ud af at fortælle Morten både om de historiske begivenheder før murens fald og om den politiske situation efter 1989. Familien har tit været i Berlin, og Mortens fortælling er så åbenlyst narrativt fængende for de andre i gruppen, at han har fået lov til at komme med længere passager om Berlins udseende i dag. Han vender flere gange i interviewet tilbage til stenen. Nanna kommenterer og siger, at det var fordi, han fyldte fire år, at han kan huske det. Der sker således en historiebrug, der forbindes associerende på følgende vis:

Erindring om personlig vigtigt begivenhed (erindring om fødselsdagen) → verdenspolitisk vigtig begivenhed → placering på et historisk sted → modtagelse af en historisk genstand → Morten hukommelse hængtes på det historiske minde.

Den personlige tilknytning til et historisk sted og en historiske begivenhed forbinder den lille og den store historie. Stenen bliver medium og form, der kommunikerer empatisk og æstetisk gennem tid og skaber orientering og mening i en form for affektregulering for Morten.

Den familiemæssige interesse for gentagende gange at fortælle om episoden forstærkede ikke kun erindring og hukommelse angående den specielle begivenhed, men bliver også ansats til at øge Mortens historieengagement i almindelighed. Viden om noget skaber viden om uvidenhed og større nysgerrighed over for at søge ind i fortidstolkningerne. Hjemmebesøget hos Morten underbyggede disse iagttagelser. Læs Mortens fortælling i kapitel X.

Mortens interesse får de øvrige i gruppen til at lytte og engagere sig i samtalen både med spørgsmål og kommentarer. Irene fortæller, at hun også kender til forholdene i Berlin. Da gruppen bliver spurgt, hvordan historien ‘kommer ind’ i tingene, svarer Laurits, at ”det er en eller anden måde med, hvordan vi er kodet i vore hjerner”. Irene mener, at genstande kan være en slags nøgle til historien, ”man har en masse ting gemt i hovedet, og når man så ser en ting, så tænker man Wauu – så farer det frem”. Nanna mener lidt modsat: ”Jeg synes ikke, at historien er kommet ind i stenen. Stenen er taget ud af historien. Det er ikke historien, der kommer ind i stenen”.

Irene og Laurits giver en kognitiv psykologisk forklaring. Nanna forstår i forlængelse af en historisk organismetanke. De er tale om to forskellige historietolkninger. Selv om man altså ikke personligt har minder med sig om den store historie, forstår man genstandes og historiske spors mulighed for at fungere som tegn, fortælling og kommunikation. Anderledes er elevernes syn på betydningen i forbindelse med konstruerede mindesmærker. Det drejer sig igen om Berlin-muren:

Jeg: ”Hvordan kan det være, at man laver mindesmærke over noget, der var så væmmeligt?”

Irene: ”Det er vel også en påmindelse om, at sådan skal det aldrig nogensinde blive igen. Nu har vi prøvet det – og så aldrig nogensinde mere.”

Laurits: ”Det er også for at ære mindet.”

Jeg: ”Kan I komme i tanke om andre mindesmærker, der ikke er for noget godt?”

Nanna: ”Folk, der er døde – frihedskæmpere (...) når man ser sådan et mindesmærke, så tænker man, at det var forfærdeligt (...) men vi kan ikke bruge det til noget (...) jeg forstår ikke, hvorfor det skal være der.”

Efter Morten' tale om sporene af muren i Potsdamer Platz:

Nanna: ”Jeg var i Prag sidste år. (...) hele kirken var – på væggene var der skrevet alle navnene på de jøder, der døde. Det er forfærdeligt at se det. (...) som de fremstiller det, var det bare sådan et turistmål, hvor folk stod og kiggede og tog billeder (...) det var ikke rart.”

Nanna tager afstand fra, at mindesmærker alene forbinder sig med oplevelser og ikke med reflekteret stillingtagen. Den egentlige empati forsvinder, når mindet omformes til skræk-underholdning.

Genstande, der skaber personlig identitet og personlig erindring

To elever nævnte deres egne dagbøger:

Lea: ”Engang hver tredje måned, så skriver jeg kort, hvad der er sket, for sådan at kunne vende tilbage og sige, nå ja det var det, jeg oplevede (...) Det er mere for at gå tilbage og mindes. Det er meget vigtigt, at man ikke glemmer de gode steder.”

Camilla: ”Det er for, at jeg selv kan huske (...) folk vil aldrig kunne forstå (...) de vil ikke kunne sætte sig ind i lige præcis de tanker, jeg skriver ned. De tanker kan kun give mening i mit hoved (...).”

Camilla mener, at erindringen kan være individets alene. Der er grænser for, hvor meget erindring, der kan deles med andre og skabe kollektive hukommelse. Dagbogen viser, at fortiden hænger sammen med nutiden på det personlige plan. Igennem fortidsporet i dagbogen får nutiden fylde og forklaring fra fortidshændelsen. Dagbogen fungerer som Camillas samtalepartner. Den bliver en relation og dermed en terapikommunikation, der lægger op til refleksion og orientering. Dagbogen fastfryser vigtige øjeblikke i fortiden og bringer dem ind i nutiden som tegn. Camilla ønsker at huske for at give sit liv en ramme. Men andre vil ikke kunne forstå det, hun skriver. Det er to piger, der skriver dagbog.

Allan mener omvendt: ”De ting, som betyder noget, og som har været vigtige, dem kan jeg godt huske uden at have skrevet det ned. Jeg kan i hvert tilfælde ikke beskrive, hvordan jeg har det, med ord (...) engang skrev jeg to dage, så gad jeg ikke mere”. Allan husker ikke på det skrevne ord. Det er Allan, der spontant havde taget farmoderens slikskål, da de

ryddede op efter hendes død. Om genstanden siger han: ”Det er godt nok en stor del af mit liv.” For nogle er genstande bedre at huske på end ord.

Emner og genstandene i øvrigt

Erindringsgenstande, der er knyttet til familien som erindringsmiljø, var dominerede. Laurits havde et sølvarmbånd med og kommenterede sit valg: ”For mig er det et symbol på mig og min families kærlighed (...) Det er del af mig”. Nanna har et billede af sig selv og sine søskende. På spørgsmålet om, hvorfor hun tog det med, svarer hun: ”Jeg tror, at min familie er meget vigtig for mig i forhold til [at tage en] ting [med] ... jeg tror bare, at det betyder mere for mig med min søskende og min familie.” For Nanna er billedet mere værd end ord og genstande. Irene har ikke taget noget med, men hun havde tænkt på noget. Tidligere har hun forklaret, at minder godt kan være smertefulde og fylde for meget:

”Jeg synes, at jeg har alt for mange minder (...)Jeg bryder mig bare ikke om de minder jeg har. Dem vil jeg helst ikke tænke på”.

Alligevel kommer hun i tanke om en speciel genstand, som hun holder af:

”Jeg har sådan en lille bamse (...) Jeg fik den lige efter at jeg var blevet rask (...) jeg havde haft en slags hjernebetændelse (...) jeg var stadig lam i venstre side, da jeg fik den”.

Camilla tænker på en diamantring, som hun fik af sin farmor og et billede af farfaderen. ”Det er den eneste måde, jeg kan huske ham på.” Hun kommer som den eneste i denne interviewrunde ind på noget med en kæreste, da hun fortæller, hvad hun sætter ind i sin scrapbog: ”Jeg har sat mit liftkort fra (...)skiferien ind. For der fik jeg min første kæreste. (...) Så kan man huske det på den ting”. Tidens gøres konkret gennem genstande.

Sune og René fra den sidste gruppe har ikke noget med, og har heller ikke noget forhold til genstande, minder, når det angår dem selv. Det er forældrenes område. De forbinder koden ‘minder’ med den ældre generation. I starten af samtalen signalerede de en vis distance i forhold til emnet og samtalen overhovedet. For Sune og René er tiden et nu, og der ingen grund er til at fastholde ‘nu’er’ fra før dette nu.

Odenseskolen d. 18. marts 2003

Der deltog 14 elever fordelt i tre grupper. Den tredje gruppe bestod udelukkende af elever med anden etnisk baggrund end dansk. Lykke og Lise blev besøgt hjemme.

Janniks erindringsgenstand (farfaderens lighter) har en speciel symbolværdi for ham, siger han. Han kan ikke bruge lighteren og vil heller ikke bruge den, men den indeholder for Jannik en afgørende personlig information, nemlig vigtigheden af, at han lige som bedstefaderen har en socialistisk tilgang til verden. ”Det er noget politisk, der binder mig sammen på min fars side”. Han forbinder lighteren med personlige følelser for bedstefaderen som person, men lighteren bliver tillige en forpligtelse til at følge bedstefaderens politiske idealer. Genstandens mening er symbolet på et politisk ansvar i en nutid og fremtid. Det er et meningssymbol, der forbinder et enkeltindivid med et etisk krav til den personlige fremtid og til Janniks forhåbentlig kommende søn. ”Det [at være socialist] håber jeg så også, at jeg får en søn, der er”. Der er tale om en kollektiv identitet, der er i tæt tilknytning til den og de personlige livshistorie(r).

En almindelig genstand bliver således et betydningssystem, der ikke alene kobler tiden som fortid, nutid og fremtid sammen, men også den mening, der ligger i tiden. Genstanden kobler samtidig den private livshistorie på den store kollektive historie og gør den

personlige forpligtelse til samfundsforpligtelse. Erindringsgenstand er udsprunget af en relation, der skaber en reaktion som fremtidsorientering.

Amir tænkte på at medtage en sten, han har fundet i den hule, hvor profeten Muhammed sad og mediterede for 1400 år siden. Han tog stenen, da han var på pilgrimsrejse til Mekka. Han måtte ikke tage stenen med til samtalen for sin mor. Den var for værdifuld for hele familien. Amir havde i Pakistan fået stenen sat ind i glasramme. Det er ikke Amir selv, der har tillagt stenen værdi. Værdien kommer fra det hellige sted. Stenens værdi bliver dermed en familieværdi og en religiøs-kulturel værdi. Det hellige – en del af profeten – er flyttet med ind i den livløse sten. Religionshistorikerne ville sige, at stene har fået 'mana', fordi den i sin tid har været i fysisk kontakt med Muhammed selv. Indramning i glas, placeringen i stuen og det forhold, at Amir ikke må tage den med viser, at tegnet både bliver kendetegn på tilhørsforhold til den islamiske religion og et krafttegn, der velsigner hele familien. Stenen kan opfattes som kommunikation med den transcendent verden og kommunikation i de religiøse fællesskaber, som familien lever i. Tegnet er meddelelse om, at familien har været på valfart. Stenen overgiver en del af sin hellige kraft til familiens medlemmer som status og prestige i fællesskabet (umma). Amir knytter således det at have en konkret religiøs genstand som fortidsrepræsentation sammen med sin og fællesskabets liv, kollektive værdier, identitet og orientering. Amir bevæger sig mentalt via erindringsgenstanden til erindringsstedet og erindringsfællesskab. Der er for ham en stor reflekteret mening i den konkrete genstand.

Personlige genstande og identitet

Amir har også en halskæde med: ”Jeg kan bare mærke, når jeg ikke har den på.(...) jeg mangler et eller andet (...) Den er blevet en del af mig nu (...) jeg kan kende mig selv på den”. Hvor stenen fra Mekka bringer ham ud i den store historie og i flere former for relationer, kan smykker give anden identitet. Andre af eleverne har dette forhold til smykker. Det gælder både de unge piger og de unge mænd. Et smykke kan markere en personlig identitet, men også et tilhørsforhold til et meningsfællesskab, altså en kollektiv identitet.

Genstandsminder som smykker er ikke nødvendigvis et udtryk for æstetiske smagsdomme. Løgstrup påpeger, at der hos Kant i ses to slags skønhed: en fri og en vedføjet. Den frie æstetik er knyttet til det meningsløse kunstværk, hvorimod den vedføjede æstetik er nøje i samhørighed med genstandens formål.²⁶³ Dermed bliver genstanden ikke meningsløs, men forbundet med mening. Genstanden forbinder det værdifulde og det meningsfulde ved at være det, den er. Det æstetiske og det etiske knyttes sammen. Denne tegnkommunikation kræver beslutninger og valg og ansporer dermed til orientering og handling i tid.

Merete har sit Dagmarkors med, som hun fik som lille. Hun siger: ”Jeg ved, at der ligger noget historie i det.(...) Vi havde et billede [af det] i vores historiebog”. Hun går med det, fordi det er pænt, siger hun. Men givnerne har nok i sin tid vidst, at Dagmarkorset er blevet betragtet som et lykkesymbol, der overgav Dagsmars mildhed og trofasthed til modtageren.

Merete kunne godt gå med en fremmed religions symbol, hvis det var pænt. Den samme diskussion finder sted i interviewet med de vestjyske elever. Smykkerne skal signalere noget om ejeren til omgivelserne. Gennem det særegne smykke bliver den personlige identitet skabt indadtil i personen og udadtil over for andre. De personlige smykker kan være et destillat af personlig erindring og flygtig tid omsat til det konkrete. Personlige smykker kommunikerer, at personen forbliver den samme fra fortid til nutid og fremtid.

²⁶³ Løgstrup (1996) s.60-61

Det samme er tilfældet med andre genstande, som ikke umiddelbart giver den udenforstående signaler om noget specielt. Lykke har sin saks med og Lise en sten fra Thailand. Den indlagte mening er helt privat og personlig, men er samtidig en identitetserindring. Lykke klipper collager, og Lise er tæt forbundet med familiernes rejser til Thailand. Der er ikke nogen kommunikation fra det private identitetsgivende tegn til et større fællesskab, således som hos Jannik og Amir.

I en af grupperne skete der det bemærkelsesværdigt, at flere fortæller om minder, der er forbundet med erindringsgenstandene, der er minder om ulykker eller smerte. Det kunne være minder om, da familien gik i stykker, om døde kammerater og personlige kriser.

Fra symbol til historisk bevidsthed

I gruppe tre, der udelukkende bestod af elever med indvandrerbaggrund, havde pigerne også smykker med som erindringsgenstande. De tre palæstinensiske piger bar alle symboler på Palæstina og den muslimske verden. Så snart de havde vist deres smykker, kom deres indslag til at handle om Palæstinas historie og Mellemøsten. Jeg konstaterede i denne gruppe, at en samtale, der tager udgangspunkt i en konkret genstand, hurtigt kan bevæge sig over den syn – og antaoptiske iagttagelse til det reflekterende metaoptiske niveau.

De tre piger supplerede hinanden, og deres indslag bestod af en række kommentarer til den politiske situation i Palæstina, der fremviste en form for kvalificeret historiebevidsthed.

Der er udsagn, som kan karakteriseres som *faktuel historisk viden*: "(...) efter de [israelerne] havde besat en stor del af Palæstina, (...) så har de erklæret det for Israel i 1948" (Leila).

Der er *årsagsforklaringer*: "(...) men det er fordi, da jøderne kom til Palæstina, så begyndte der er komme krig, og så lavede det det om til Israel, selvom det stadig hedder Palæstina". (Yasmin).

Der er *tolkende udsagn*, der er evaluerende og empatiske elementer: "Når min søster spørger min mor, hvorfor gør de sådan med børnene, så siger min mor: Det er fordi, de har besat os. Jeg vil ikke kalde dem for mennesker. De har ikke noget hjerte sådan som de behandler mennesker dernede" (Leila).

Der er *mening og sansning*, og der er *orienteringselementer*: "Vi bor i Danmark, og det er glade for, men vi ville gerne bo i vores eget land. Vi har slet ikke nogen jord" (Yasmin).

Endelig har pigerne eksempler på *kontrafaktisk* tænkning: "Men jeg vil fortælle dig noget, hvis I ikke gør noget, så vil det palæstinensiske folk ikke eksistere mere" (Leila). Oven i købet er de i stand til at give et bud på sammenhæng mellem erindringsgenstand, empatien, mening og sansning: "Ligesom med en genstand, når man får den fra sin oldefar, og man har ikke set sin oldefar, (...) så fortæller denne her [smykket med Palæstinakortet] noget om mit land" (Leila).

Pigerne gik, som om de kendte min model for samtalen (displayet), uopfordret fra den konkrete genstand over i en samtale om kollektive erindringssteder og derfra op i et højere abstraktions plan. De gav dermed deres bud på, hvad det vil sige at leve i tid med fortidsrepræsentationer og at have personlige og kollektive værdier og identitet. Pigerne er store historiebrugere og bevidste om, at de er foldet ind i historiekulturer. De viste næsten modelagtigt, hvordan den personlige historie og fællesskabers orienteringer henter mening ud fra fortidstolkninger, refleksioner om disse fortidstolkninger og ud fra relationer til familie og større fællesskaber.

Pigerne associerede hurtigt fra det foreliggende – altså samtalen om smykkerne – til det, som de brændte for. De fire piger med ikke-dansk baggrund fremstod som unge

mennesker med stor historisk bevidsthed. De havde en erkendelse af, at fortidstolkningerne sætter dagsordener og giver handlingspotentialer for den enkeltes og fællesskabernes fremtid.

De skabte i samtalsituationen et socialt subsystem, der inddrog den 'fremmede' – det vil sige mig – i gruppeidentitet ('nu skal jeg fortælle dig noget') samtidig med, at forbindelsen til egen religiøse kultur og min som dansk forsker og historielærer blev anerkendt. Jeg kom for dem til at fungere som et antaoptiske element i samtalen. Vores samtales sociale system havde, mens samtalen foregik sin egen momentane afgrænsning og forskelssættelse.

Indramning og affektregulering kan typisk være sproglig og narrativ, skriver Bruner.²⁶⁴ Den umiddelbare sansning af form, den analytiske sansning og den reflektive sansning kan føre til forskellige tydinge af meningskommunikation. Tegnets inderside har ikke selvfølgelighed for iagttageren. Samtalen indeholdt således en række didaktiske perspektiver.

Associationseksempler

Ved denne interviewsamtale på Odenseskolen viste jeg grupperne to billeder.²⁶⁵ Det ene var fra forsiden af en historiebog med billede af en korstogskæmper og en muslimsk ridder i kamp. Det andet var en annonce for at stemme nej til euroen ved afstemningen i september 2000.²⁶⁶ Billedet med korstogskampen havde bogens titel: "Korstog eller Jihad". Billedet fra euroafstemningen havde teksten: "Ikke alle ægteskaber ender lykkeligt". Billederne var valgt ud fra problemstillingen 'vi – de'. Desuden var billederne valgt, fordi de begge indeholdt mange symboler.²⁶⁷ Billedet fra euroafstemningen ville en historiker kunne analysere ud fra både nationale/internationale symboler (Danmark som ung kvinde, flaget, EU-stjerner) og ud fra dagligdagens symboler (mand og kvinde, ægteskab, skønheden og udyret osv.)

Associationsøvelsen var tænkt som måde til at fremprovokere en antaoptisk reaktion, og var et forsøg på at afprøve den tese, at en konkret genstand kan virke som *forstyrrelse* og fremme kommunikation.

Amir fra Pakistan, henter straks sin viden om muslimer, arabere og tyrkere frem, da han ser billedet med korstog og Jihad. Han viser sin kulturelt betingede historiebevidsthed. Amir vurderer ikke. Billedet fremprovokerer derimod hans historiske paratviden. Som det er fremgået tidligere, synes det som om, at muslimske fællesskaber har bestræbt sig på, at børn og unge skal være vidende og engagerede i de historiske forudsætninger for religion og kultur. I de muslimske kulturer er man ikke i tvivl om, hvad historiebevidsthed betyder for den enkelte og fællesskab.

Ved billedet om Euroafstemningen mener Yiang, at det viser, at unge kvinder gifter sig med ældre mænd for at få opholdstilladelse. Jens tænker på alle de skilsmisser, der er i Danmark. Begge associerer de til privatsfæren. Det er et eksempel på, at den medbragte forforståelse spiller ind i den historiske association og tolkning. Lykke fanger omvendt, at den tykke brudgom er EU og den lille kvinde er Danmark.

Eleverne har svært ved at associere, hvis de symboler, der præsenteres, ikke forbindes med noget velkendt. Men den lille associationsseance viste noget om, hvordan artefakta – her et billede – der lægges foran eleverne, kan fungere som antaoptik, som fremmer ikke blot en udvidelse af hele gruppens viden, men også af den enkeltes læring. Gennem

264 Bruner (1999). s.62

265 Samme associationsøvelse blev også brugt i den vestjyske skole, men ikke i københavnerskolen.

266 Billederne ligger i bilag 9

267 Billedet med de to riddere er forsidebillede på Henrik Skovgaard Nielsens (1998): *Korstog og Jihad*. Billedet fra Euroafstemningen var reklame.

genstanden opstår en skabende kommunikation i gruppen. Der er tale om en historisk skabelsesproces. Alle deltog i den fælles historieskabelsesproces, og selv de små bemærkninger, som de ikke så talende kom med, fungerede som inspiration for hele gruppen. De, der i forvejen besad den største paratviden, formåede at få flere associationer end de andre.

Den vestjyske skole d. 15. maj 2003.

Der deltog 10 elever i to grupper. Drude og Christian blev besøgt hjemme.

Familieforbundne genstande og emner

De fleste genstande havde eleverne fundet hjemme, og forældrene havde hjulpet med at finde tingene. Familien opbevarede erindringsgenstandene. Men nogle havde også helt personlige erindringsgenstande med.

Det tydede på, at eleverne mest opfattede erindringsgenstande som minder om noget virkeligt stort. Nogle var knyttet til det sted, hvor en eller flere i familien kom fra. Monica og hendes mor er russere, og hun medbragte de kendte russiske dukker. Tanjas mor kom fra Tjekkiet og altså Østeuropa. Tanja havde en sten fra Berlin-muren med.

Kun få har minder eller fortæller om deres familie langt tilbage. En undtagelse er her Christian, der har medtaget nogle genstande og minder, der fører tilbage til tip-oldeforældrene. Da disse erindringsgenstande demonstrerer et eksempel på privat historieskabelse og forbindelse mellem genstande og historiebevidsthed, vil Christians genstande blive nøjere behandlet i afsnittet om hans historiefortælling.

Berits erindringsgenstand

Samtalen om Berits genstand indeholdt nogle specielle træk angående forholdet mellem identitet og erindringsartefakter. Berit havde taget sin bamse med. Umiddelbart virkede det lidt besynderlig, syntes jeg, men som det fremgik af indledningen til disse interviews, begyndte jeg samtalen i det personligt konkrete, for derefter at gå til det kollektivt konkrete, for endeligt at prøve at få eleverne til at reflektere på det mere overordnede og metareflekterende plan. Det forsøgte jeg derfor også her med Berit. De øvrige elever i samtalegruppen skal først gætte på, hvorfor Berit har taget den erindringsgenstand med.

Marie: "Det er sikkert én, der er en masse historier om, hvor man har glemt den og sådan ... små børn glemmer deres ting rundt omkring, og så bliver man helt vild, og så skal forældrene fare rundt og lede efter dem".

Jeg: "Er det korrekt, Berit?"

Berit: "Ja, det er sådan, at jeg har fået den til en fødselsdag, hvor hele min familie har været der. Vi har sådan en tradition i vores familie med, at når en har fødselsdag, så skal hele familien om. Fætre, kusiner, mormor og morfar og tanter og onkler. 28 mennesker – så det er et godt minde fra sådan en fødselsdag, hvor vi var samlet".

Berits bamse er forbundet med en familietradition og til de mennesker, der var til stede ved en bestemt familiesammenkomst. Hun forklarer: "Det kan være om fem-ti år, at så har jeg ikke længere min farfar og farmor, og så vil jeg gerne have noget til at huske, at de var sammen – hele familien". Derefter spørger jeg, om hun kan huske, hvem der var med, og hun remser op:²⁶⁸

²⁶⁸ Jeg tager hele sekvensen med, da den viser detaljernes betydning for erindring

”Det var min mors søster, May-Brith og hendes to børn, Birthe og Mona, mine kusiner og hendes mand Børge. Så min mors bror – han var single på det tidspunkt – og så min far, min storebror Bjarne, min lillesøster Nina, min faster Lone, onkel Poul og min kusine Mary og fætter Frede og faster Linda, onkel Anders og mine fætre Claus og Rasmus, og min farfar Carl og min farmor Gudrun og min mormor Signe – jeg tror ikke, at mine niecer var med på det tidspunkt ... Og jeg har dem stadigvæk alle sammen, dem der var med ... ja, min morfar er der ikke længere”.

Berit tænker sig grundigt om og vil gerne have dem alle sammen med. Derfor er det nødvendigt at sætte navnene på for at huske dem. Berit foretager et stykke hukommelses- og erindringsarbejde. Jo flere gange man remser op på den måde, jo mere bliver personerne flettet ind i familiesammenholdet og får tillagt evighed og erindring.

Hun bruger vendingen ”jeg har dem stadigvæk alle sammen”. En sproglig vending, man normalt bruger i forbindelse med gamle forældre og ægtefæller. I Berits øjne *har* familiemedlemmer altså hinanden, også når det er længere ude i familien.

Berits familieforhold er således i sig selv et historisk fænomen, der viser hverdagens liv med fortidsrepræsentationer. Muligvis er det netop Vestjyllands karakter af periferi, der har muliggjort overlevelsen af denne familief orm. Den ligner ikke den moderne forhandlingsfamilie.

Familief orholdet fremmer således en særegen måske lokalbestemt historiebevidsthed. I den videre samtale fortæller Berit yderligere om familietraditionerne:

”Siden min morfar døde, så plejer vi at mødes oppe hos min mormor den dag, han har fødselsdag, og så spiser hele familien sammen – altså den del af familien – min mors side.”

Og videre om juleaften:

”Da jeg var mindre, da skiftedes vi sådan – fars og mors familie – farmor og farfar og mormor og morfar (...) men nu er min storebror blevet stor nok til at holde for sig selv (...) så i år holdt vi jul hjemme med sådan 10 mennesker – det plejer jo at være meget større...”

Berits lokale sproglige formuleringer: at være ‘omme hos’, ‘holde for sig selv’, ‘have et familiemedlem’ er yderligere et tegn om tæt lokal forankring. Ikke alene ved de store almindelige familief ester skal alle være med, men man skaber også erindringstradition ved at holde en afdøds fødselsdag. I traditionelle kulturer lever et menneske, så længe det huskes.

Forbindelsen bagud fastholdes i fødselsdagsritualet og ritualsættes gennem denne festmarkering. I traditionelle samfund var det af betydning for ritualets kraft, at alle i fællesskabet var med. Den, der ikke vil deltage helhjertet, skaber en farlig lækage i fællesskabets kulturelle sammenhold. Det risikerer at bryde sammen. Traditioner med at holde fester for afdøde kender man ligeledes fra traditionelle kulturer. Langt op i dette århundrede tog man visse steder i Europa til den afdødes grav med madkurv på særlige mindedage.

Berits historie om familien er således et eksempel på, hvordan erindringsmiljøer knyttes til erindringssteder og til erindringsgenstande. For Berit er bamsen et erindringstegn på familiefællesskabet, men samtidig en erindringsgenstand, der har fået indkodet værdier om familie-fællesskabets evige liv.²⁶⁹

²⁶⁹ I Berits fortælling vil der komme yderligere detaljer

Genstande og erindringssteder med kollektiv erindring

Tanjas sten fra Berlin-muren er eksempel på genstand, der knytter den store og den lille historie sammen. Det samme gælder Drudes stenøkse og Monicas russiske dukker. Tanja fortæller:

Tanja: ”Jeg var ikke ret gammel den gang, men kan huske lidt af det. Det var første gang, at min mor skulle se sin familie efter, at den var flygtet. Så overnattede vi i Berlin, hvor vi gik hen til Kurfürstendam, hvor vi tog et stykke ... jeg kan huske østsiden. Den var bare grå og trist og kedelig. Vejene var helt ødelagte og husene – det var virkelig trist. Når man så kom over på vestsiden, så var der bare gang i det, og der var lys ... jeg husker det bare sådan.”

Jeg: ”Hvorfor hun tog den, den er jo ikke er så pæn?”

Tanja: ”Det var bare sådan et stykke historie.”

Jeg: ”Tænkte du sådan?”

Tanja: ”Det ved jeg ikke”.

En konkret genstand gør fortid til konkret nutid. Men for Tanja er det væsentlige også den personlige oplevelse og moderens forbindelse med Østeuropa. Først i anden omgang kommer den store samfundshistorie ind som relevant. Det samme ses ved Drudes stenøkse. Det er forbindelsen til faderens gård, der kommer først, dernæst det, at man har lavet historiske udgravninger på gårdens jorde.

Monicas russiske dukker kommer fra moderens og Monicas hjemby, Moskva: ” (...) det minder mig sådan om, hvor jeg kommer fra. Det har vi ikke særligt meget af derhjemme (...) Vi har pakket mange ting væk. For de passer ikke ind i vores tilværelse nu. Men vi har et lille russisk hjørne, hvor vi har forskellige ting”.

Monica er åbenbart mere interesseret i at have ting, der knytter sig til hendes oprindelsessted, end moderen er. Monica opfatter de russiske ting som naturlige minder om, hvor hun stammer fra. Monica har behov for sin livshistorie. Familien taler russisk hver dag og opretholder på den måde en kulturel historisk livline til Rusland gennem sproget. Men som Monica siger: ”Bortset fra, at vi taler russisk hver dag, så kunne vi lige så godt være almindelige danskere”.

De russiske souvenirdukker kan også fås med alle de russiske præsidenter. Det fører samtalen over på, hvad sådan en souvenir kan betyde, og om man kunne tænke sig det samme i Danmark med de danske konger. Det drejer sig her overordnet og på metarefleksionsplanet at diskutere forholdet mellem historiske spor, menneskeskabte historiske minder og skabelse af værdiforestillinger.

Berit bemærker: ”Når man har været ude og rejse i Rusland, og når man kommer hjem, så kan man sige: Dette er Ruslands præsidenter. Vi har været dernede – og vi har virkelig været kulturelle og fået et stykke af Rusland med hjem”. Hans er inde på en anden tanke. At man laver præsidenter til dukker er for ham en latterliggørelse og systemkritik. Han reflekterer således over, at symboler som tegn kan være både negative og positive, ligesom minder kan være det.

Symbolbrug

Denne del af samtalen førte frem til en diskussion om, hvordan man behandler symboler. På det tidspunkt havde Kvickly lanceret nogle sandaler med billeder af Jesus. Efter forskellige protester blev sandalerne fjernet fra hylderne, men gruppen diskuterede foranlediget heraf symbolbrug og om symboler er urørlige. Her gengives samtalen:

Jeg: ”Hvorfor ophidser det folk [sandalerne?]”

Berit: Jeg tror kun, det var én præst ... han var fornærmet over, at man trådte på Gud ... jeg synes bare det er hysteri.”

Jeg: ”Hvordan kan man sige, at et billede eller genstand har man for at mindes [din bamse], og så betyder det noget, og på den anden side sige, at det ikke betyder noget, at man træder på et billede af Jesus?”

Berit: ”Der er jo et stort skridt fra, at du tager min bamse og træder på den, og så at man tager et par sandaler, der er trykt i millionvis (...) jeg synes ikke, at man kan sammenligne. Jeg har min specielle bamse, (...), som jeg har haft gennem hele livet. Der er jo ingen, der har haft de sandaler, og så er der bare nogen, der træder på dem (...) Så det synes jeg ikke, at man kan sammenligne med sådan en speciel ting, der har fulgt én hele livet.”

Hans: ”Sådan er der også nogen, der har det med Jesus. At han har fulgt dem hele livet, og de har et forhold til ham lige som du til din bamse ... måske nærmere!”

Berit, som tidligere har vist en næsten folkereligøus indstilling til fællesskab, tager her afstand fra en kristen værdiforestilling. Hans fanger denne pointe ved at sammenligne hendes bamse og andre menneskers forhold til Jesus. Berits familie kunnet tænkes at have gjort op med den indremissionske holdning, som har præget egnen. Imidlertid viser Berits indlæg, at genstande bliver til tegnsymboler ved at blive fyldt op med liv gennem at være del af et liv.

Hans har taget nogle medaljer med, han har vundet. Hans' fortælling om medaljer og overrækkelsesceremonien affødte debat om, hvordan en speciel situation bliver gjort til erindring gennem ritualer. Den ekstra dans, at komme op på en skamme, at få medaljerne om halsen, at der bliver givet hånd osv. Eleverne supplerer hinanden og reflekterer over de enkelte elementer i ritualer som historiske spor. Genstande knyttet til bestemt ceremoni og situation angiver en forskel i identitet mellem før og nu.

Under samtalen har Monica siddet og pillet ved sit halssmykke – et kors. Det fører ind i en samtale om religiøse symboler:

Jeg: ”(...) Jeg kan se, at du sidder og rører ved dit kors hele tiden. Jeg spurgte for lidt siden, om der var nogle af jer, der var religiøse...”

Monica: ”Men det er jeg ikke”.

Jeg: ”Hvorfor går du så med et kristent symbol?”

Monica: ”Det ved jeg ikke.. jeg købte det i England, og så har jeg det bare”

Berit: ”Det er jo bare mode. Fordi man ser dem i moderbutikkerne (...)”

Jeg: ”Kunne du tænke dig at gå med et muslimsk symbol?”

Berit: ”Hvis det blev moderne, så tror jeg, at folk gør det.”

Hans: ”Og hvad så med et hagekors?”

Berit: ”Det tror jeg ikke her i Danmark med et hagekors.”

Marie: ”I Danmark – et kors, det kan alle gå med (...) Hvis man går med et muslimsk symbol eller et hagekors, så ... lægger folk mærke til det. Så betyder det noget.”

For eleverne ser det ud til, at symboler, der er almindelig kan miste betydning. Symboler der er anderledes og bemærkelsesværdige – de betyder noget. De personlige og kollektive erindringsgenstandes mening kan man udtrykke som kommunikation om værdier, etik, norm og forpligtelse.²⁷⁰ Tilsyneladende er disse værdier meget subjektive og individuelle, specielt når der er tale om personlige genstandsminder og personlige erindringssteder, men trods alt er de koblet på en kollektiv tolkning. Den tolkende refleksion kan blive en erkendelsesvej, der

²⁷⁰ Begrebet 'kulturarv' er en sådan forpligtelse. Der kan være tale om så forskellige artefakter som herregårde, flintøkser og gadeforløb. Kulturarv modsvarer den personlige affektionsværdi i forhold til genstande. Kulturarv er ikke en stabil størrelse, og hvornår der foregår et skred fra værdifuldt til kassabelt er både tidsbestemt, relevansbestemt og kulturbestemt.

magter at gøre så bevidste som muligt om de værdier, der fører os til at danne vore perspektiver. Den meningstilskrivning, som eleverne foretager i forhold til erindringsgenstande og erindringssteder er måske i første omgang ureflekteret til stede hos dem. Man *har* bare tingen, kan lide tingen, kommer de og de steder som noget naturligt, men gennem antaoptik, samtaler og indsigt i tydningens procedure, kan der ske en refleksion, der gør, at man kan erkende handlinger og tolkninger som 'kulturelle'.

Kollektive erindringssteder

De unge kommer nogle gange på kirkegårde og andre familiære mindesteder med forældrene og nogle gange til jul. Monica kommer hver gang hun er i Moskva på Den røde Plads. "Den har sin aura", siger hun. På mit spørgsmål, om et sted kan have aura, svarer hun: "Ja, det er ligesom med fortiden, om man har gode minder derfra eller man har dårlige. Det kommer an på, hvad der er sket før". Monica personificerer erindringssteder, og de tillægges minder gennem fortidshændelser.

Per og Christian, der har været på efterskole i Vedersø, har besøgt kirken og hørt både om Kaj Munk og abortstenen. "Det hører med til at være i Vedersø"(Christian). De har også med efterskolen være ved Hvidsten. Men det synes ikke, som om det har gjort SÅ meget indtryk som abortstenen.

Mest interessant er Christian' historie om et jubilæum på Jegindø, hvor hans oldefar blev mindet som en tidlig iværksætter.²⁷¹ Christian havde medtaget en jubilæumsbog, der fortalte om Jegindø og om de fiskere, der kom dertil fra Harboøre. Deriblandt hans tipoldeforældre. Han havde også kopien af en tale, som blev holdt til jubilæet for hans oldefar og to billeder: Et fotografi af oldeforældrene og et billede af mormoderen ved ceremonien ved mindestenen i forbindelse med jubilæet²⁷². Christian indleder med at sige at "det ikke er en historisk ting – der er om en historie." Han skelner således mellem det historiske, der er knyttet til den store samfundsfortælling og familiens historie, som mere er en historie. Den er et eksempel fra de interviewede elever på, hvordan hverdagslivets historieskabelse kan finde sted, hvordan forbindelsen mellem genstand og historiefortællinger knyttes sammen, og hvordan stedet og kollektiv og individuel erindring knyttet til identitet og opstår gennem bevidst brug af fortidens genstande og fremstilling af nye minder.

Som tegnkommunikation, æstetisk kommunikation og historieskabelse i det lokale er Christians genstande og fortælling næsten modelagtig. Fortiden bæres med ind i nutiden gennem ritualer, genstande og taler. Det giver en form tro på magt over mindet i al evighed. Christians historie er lokalt og familiemæssigt forankret. Der er ingen forbindelser til den store historie eller noget, der rækker ud over egnen. Men det er omvendt en markering af egnen som noget enestående værdifuld.

Eleverne synes at mene, at der er kvalitativ forskel på verdenshistorie og egen historie. Det er egen historie, der er identitetsdannende. Familierne har alle – ser det ud til – haft stærk tilknytning til egnen. Egnen indgår i flere af samtaleemnerne.

Offentlige mindesmærker

Hans har med sin familie været rundt og set historiske steder og slotte i Danmark. Men ellers tyder det som ovenfor nævnt ikke på, at den store historie med sine mindesmærker siger disse elever ret meget.

²⁷¹ Christians fortælling uddyber emnet.

²⁷² Se bilag 8

Det efterfølgende viser noget om dette:

Jeg: ”Jeg har spurgt de andre grupper om nogle bestemte mindesmærker, så nu vil jeg gerne se, om det følgende siger jer noget: Frihedsstøtten”
Tanja: ”Friheds – hvad siger du?”
Jeg: ”Frihedsstøtten!”
Tanja: ”Det siger mig ikke noget!”
Per: ”Wahh???”
Jeg: ”Kan I regne ud, hvad den er frihed for?”
(tavshed)
Dinna: ”Er det en 5. maj-sten?”²⁷³
Jeg: ”Nej, det er det nu ikke.”
(pause)
Christian: ”Er det noget med stavnsbåndet og bønderne, der fik deres frihed?”
Jeg: ”Bingo! kan du regne ud, hvor den står?”
Christian: ”Om jeg kan regne det ud??? Nej det kan jeg da ikke” (latter)
Jeg: ”Den står ved hovedbanegården i København. Jeg ville bare se, om den sagde unge mennesker noget.”
Kor: ”Overhovedet ikke!”
Jeg: ”Hvad så med Strandingsmuseet i Thorsminde?”
Christian: ”Det synes jeg faktisk er utroligt interessant.”
Drude: ”Det synes jeg også er interessant.”
Jeg: ”Hvordan kan det være, at der for jer er forskel på Frihedsstøtten og strandingsmuseet?”
Christian: ”På Strandingsmuseet får du fortalt en historie om mange mennesker, der var i en tragedie (...) hvorimod Frihedsstøtten (...) det er sådan noget man kører forbi på en klassesur, og så tænker man, nå ja det var en sten.”
Jeg: ”Hvad så med en rytterstatue af Christian 10.?”
(Dybt fælles suk)

Der følger i gruppen en diskussion om kendte mennesker om minder. ”Dengang betød en konge nok mere” (Christian). Det, som var betydningsfulde mindesmærker for en eller flere generationer siden, kan fuldstændigt have mistet appellen i en senere tid og anden egn. Eleverne på den vestjyske skole kunne ikke forbinde noget med kong Christian 10. På Københavner var der indtil flere, der kendte denne konge og som forbandt ham både med en personlig familiehistorie og den større historie. Ikke mindst en jødisk pige. Det er spørgsmålet, om eleverne på københavnerskolen ville have kendt Strandingsmuseet. Erindringssteder kan være meget lokale. Det der er en selvfølge i én del af landet, kan være totalt ukendt i en anden.

Det historiske minde kan være både kollektivt og personligt og kan have en relativ kort levetid set i historisk perspektiv. Når det historiske mindesmærke overgår fra at virke i tid til kun at være til stede i tid, er dets oprindelige eksistensberettigelse ved at være slut. Mindet eller mindesmærket er ikke noget i sig selv. Kun brugen gør det til noget. Eleverne kan ikke finde mening med ‘Frihedsstøtten’ eller kong Christian 10. til hest. For bare 50 år siden i hvert tilfælde ville sidstnævnte give kollektiv mening hos mange mennesker.

En gruppe yngre mennesker var på besøg i Skibelund Krat.²⁷⁴ Ved skulpturgruppen ‘Modersmålet’ var de spontane reaktioner en blanding af humor og distance. ‘Modersmålet’ som ‘højbåren jomfru og ædel kongebrud’ flankeret af Edv. Lembcke og A. D. Jørgensen med store hoveder i små gevandter som to marionetdukker kunne ikke vække ægte

²⁷³ Skolen har en 5. maj-sten

²⁷⁴ Fra en tidligere oplevet episode

empati. Meningen og etikken forsvandt fra kunstværket, da det blev læst i en anden tid og anden kultursituation. Skulpturens frie æstetik var alene tilbage, og den afvisende smagsdom faldt fra de unge.

En æstetisk kommunikation er således afhængig af sin kulturelle, historiske og tidsmæssige situering for at blive forstået og have forstyrrende virkning. Fortolkningen af og meningstilskrivelsen i personlige og kollektive mindegenstande og mindesteder understreger, at iagttagelsen ikke er udtryk for nogen form for essentiel og absolut gyldighed. Vi kan heller ikke blot 'gå til tingene selv' for at finde, hvad virkeligheden er.²⁷⁵ "Det sande er det, der er godt at tro på".²⁷⁶ Som Bruner bemærker, er dette langt fra de filosoffer, der søger efter "principper, som etablerer essens ved viden, repræsentation eller fornuft".²⁷⁷

Sammenfatning med didaktisk perspektiv angående skolebesøg 3

Eleverne medbragte eller fortalte om forskellige kategorier af erindringsgenstande. Konkrete ting, tekster og billeder. Eleverne viste, at genstande, der er knyttet til relationer og begivenheder, bliver tidens fastholder og erindringsbinder. Den tid, som genstandene forsøgte at fastholde kunne være et helt individuelt og personligt minde, som ingen udenforstående ville forbinde noget med, og det kunne være alment tegn eller symbol.

Æstetisk kommunikation er ikke kun knyttet til det, vi normalt vil forbinde med det skønne. Den er også knyttet til dagligdagens genstande, til grimme og almindelige genstande og til det tilsyneladende værdiløse. Meningen indeholdt i genstandene var skabt af *nærvær* eller genstandens relation til eleven. Derfor havde nogle elever også minder om ulykker med.

På sammen måde som det kompakte poetiske ord, kunne elevernes mærkelige genstande blive en meningskompakthed for dem. Der var en lang og stor historie knyttet til Berits bamse og Mortens sten fra Berlin-muren.

Med Jacques Lacan kan man sige, at der er tre grundlæggende ordener i subjektet: det symbolske, det imaginære og det reelle. Et hvert tegn spiller på denne treenighed.²⁷⁸ Det symbolske i det kollektive vil eksistere så længe kulturen eksisterer. Den ene piges kors havde mistet sin symbolværdi, måske fordi den kristne kultur for hende ikke længere eksisterede. De palæstinensiske pigers smykke med Palæstina var absolut kollektiv og havde sin symbolværdi intakt.

Det reelle så man i Amirs sten fra profetens hule. Der var ikke kun tale om symbol, men om en religiøs kraft, der betød noget for ham selv, familien og det religiøse fællesskab. Stenen virkede i hverdagen. En lignende betydning havde Mortens sten fra Berlin-muren. Også den afgav konkret mening, virkning og betydning, når Morten iagttog den.

Det imaginære kunne måske findes i Berits bamse, men tillige i afvisningen af, at Jesus-sandalerne kunne være et problem.

Når eleverne skal diskutere offentlige mindemærker, er det påfaldende, at det store fællesskabs erindringssteder kun afgiver mening, når eleverne selv som personer har haft en relation til det. De vestjyske elever forbinder noget med Strandingsmuseet, men ikke med Frihedsstøtten eller Christian 10. Tegnet har både en inderside og en yderside. Tegnets yderside er det, som iagttages eller sanses, og det må have tilstrækkelig stabilitet til, at det kan

275 Om den fænomenologiske tilgang hos Collin m.fl. (red) (2003) s.121- 138

276 Bruner (1999) s.38. Richard Rorty hævder ved henvisning til William James.

277 Bruner (1999) s.38

278 Brandt (1998) s.21.

genkendes og bruges af mange i en kultur eller et funktionssystem.²⁷⁹ Tegnets inderside er mening forstået som be-tydning i kommunikation. Både forstand og indbildningskraft må tages i brug for at blive forstyrret af tegnet.²⁸⁰ Tegnet er et billede og skaber tillige et billede (image). Tegnet er på den måde koblet til *imagination*, forestillingsevnen. Selv er det ikke billede af et noget. Der er derfor ingen mulighed for, at forstanden alene gennem tegnet kan erkende en virkelighed. Dette kom også tydeligt frem, da eleverne skulle associere til billederne på de to skoler. Det var elevernes medbragte forforståelse, der gav tolkningen karakter.

Christians families erindringssted og erindringsgenstande fra Jegindø viste, hvordan et kollektivt minde fortsat havde betydning. Kulturens normer meningsgiver ofte af sig selv tegnet, så dets inderside eller mening opleves med selvfølgelighed. For den, der er uden for kulturen er tegnet kun tomt tegn.

Elevernes oplevede, at deres erindringsgenstande fastholdt den flygtige tid. Den forsvundne fortid popper op gennem genstanden. Fortiden og fremtiden samles gennem genstanden i enhver nutid. Elevernes smykker var erindringsgenstande, der stabiliserede identiteten på trods af tidens gang. Eleverne havde behov for livshistorie og fyldte deres erindringsgenstand op med levet liv. For enkelte kunne der godt være for mange minder i livet. Minder kunne blive for smertefulde.

Gennem genstande kunne fortidens etik og krav konkretiseres. Således blev Janniks morfars lighter både til et minde om bedstefaderen og et krav om at føre en socialistisk tradition videre. Genstandene blev et destillat og komprimering af tid og mening både for den enkelte og for den enkelte i det fælles.

Amir og Jannik, der i forvejen havde stor kulturel, politisk og historisk habitus og kapital, magtede via genstandene at reflektere ud over sig selv og forbinde sig selv med den store historie. En stærk sammenkobling mellem kollektiv og personlig hukommelse og erindring magter at overføre handlingshabitus og kapital fra det personlige liv til det store fællesskab.

Bortset fra enkelte tilfælde, så ser det ud til, at almindelige danske elever skelner meget mellem personlig erindring og minder og samfundets erindringsgenstande og minder. De palæstinensiske elever har en anden historiebevidsthed. De er dybt involveret i eget, fællesskaberne, deres folks og deres religions situation og fremtid. De benytter samtalen om genstanden til hurtigt at flytte diskursen hen på disse emner efter næsten en mønsteragtig model. Dette åbner for en principiel debat om *magten over mindet* og i gymnasieskolens historieundervisning.

Det didaktiske perspektiv

Det didaktiske perspektiv ligger i selve samtaleinterviewets form. Elevernes genstande er som tekst forbundet med deres eget mentale rum og tid. Men den private genstand kunne i samtalerne fungere som (æstetisk) kommunikation og fremme en bevægelse fra den konkrete synoptik til metaoptikken gennem antaoptikken. Der blev på flere måder sat forskel mellem noget før og noget efter gennem kommunikationens medium og form. Derved magtede den at forstyrre iagttagelsen. Dette er en *vorden* eller tilblivelsesproces, altså en historisk skabelse (poiesis).²⁸¹ Men forstyrrelsen er samtidig afhængig af de relationer og de grundmønstre, som fandtes i elevernes 'meningskulturer'. Samtaler om erindringsgenstande og erindringssteder

279 Thyssen (2000 b) s.29f

280 Kant gengivet i Thyssen (2003) s.24.

281 Der er afgørende forskel på, om kommunikationen 'er' eller bliver til noget.

knytter tanker og det konkrete sammen. Det konkrete fremmer 'poiesis'. "Jean-Paul Sartre skelner mellem prosaiske ord, som er gennemsigtige, så vi spontant orienterer os efter deres mening, og poetiske ord, som er kompakte, så vi også er opmærksomme på deres fysik", skriver Thyssen.²⁸²

VII D. Skolebesøg 4: Historisk ugedagbog

Samtalerne om elevernes ugedagbog var det fjerde og sidste besøg på skolerne. I forvejen var eleverne blevet bedt om at udfylde et skema som gengivet i bilag 10. De kunne også skrive sammenhængende til mig.

Inspirationen til denne form for empiri fandt jeg via M. Poulsen hos Diana F. Britton.²⁸³ Som ved besøg 2 og 3 var der tale om en indirekte metode til at finde elevernes syn på historiebrug, historierefleksion og liv med fortidsrepræsentationer. Som i alle interviewrunderne havde også denne form for empiri medtænkt et muligt didaktisk perspektiv. Hovedtanken var, at eleverne skulle træne deres opmærksomhed på historiebrug i deres hverdagsliv i en uge. Denne opmærksomhed kunne jeg direkte aflæse af deres notater, men samtidig mente jeg, at den efterfølgende samtale kunne kaste et reflekterende lys over det skrevne.

Analysen og tolkningen af denne empiriafdeling bliver foretaget i to afsnit. Skemaerne bliver behandlet samlet og komparativt og samtalerne sammenfattende for hver skole for sig. Ikke alle eleverne afleverede skemaerne – og skønt det var ærgerligt, kan man ikke tvinge informanter til at gøre noget. Eleverne blev bedt om i samtalen at fremhæve det fra deres notater, som de mente, var mest interessant.

Empiritolkningen foregik, hvad samtalerne angik, med udgangspunkt i tolkningmanualens systematik og typologiske opstilling og med udblik til de tilgrundliggende teorier. Således at det, som fremlægges her i afhandlingen, er fremkommet *efter*, at jeg har bearbejdet materialet første gang ud fra manualen.

Tolkning af elevernes dagbogsskemaer

Der blev i alt afleveret 16 skemaer fra undersøgelsesskolerne. To fra den københavnske skole afleverede, fem fra Odenseskolen, og ni fra den vestjyske skole. Nogle dagbogsnotater ligger i bilag 11. Enkelte er inddraget i teksten.

Analysen benyttes til at få indblik i nogle af de områder, hvor gymnasieeleverne i 1. og 2.g overhovedet mener, at de kommer i kontakt med noget historisk i hverdagen. Endvidere kan dagbøgerne give et fingerpeg om, hvor de unge har deres indsigt fra, hvordan deres viden er formidlet og ikke mindst, hvor deres 'ikke-viden' ligger.

Dagbøgerne – synoptik, antaoptik, metaoptik og refleksion

Dagbøgerne er det andet sted i mit empiriske materiale, hvor eleverne *uden* min indblanding kommunikerer synoptisk om deres brug og omgang med fortidsrepræsentationer.²⁸⁴ Det første sted var, da eleverne arbejdede med skemaerne over begreber og vigtige historiske begivenheder ved første besøg.

282 Thyssen (2000 b) s.29 med henvisning til Sartre.

283 D.F Britton (1997) s.14. Marianne Poulsen (1999) henviser til Britton s.51-52

284 Men det var det tredje sted, hvor samtalen tog udgangspunkt i noget konkret.

I ugedagbøgerne lægges der op til, at elevernes historieopmærksomhed ligger forud for samtalen med mig. Hvad de anser for historisk, er resultat af deres egen søgeproces. Dog var jeg klar over, at i og med, at jeg bad dem om at lægge mærke til noget historiske i deres hverdag, havde jeg allerede ændret deres opmærksomhedsvinkel på det historiske. På den vis kan man anskue arbejdet med at skrive historiedagbog som en selv-lærings-proces. Eleverne fra besøgsskolerne placerede jeg ind i fem grupper.

Den første gruppe var dem, der overhovedet ikke afleverede noget. Dette 'tavse flertal' er dog også oplysende, idet de åbenbart måtte finde opgaven svær, mærkelig eller irrelevant. Dette svarer i de kvalitative spørgeskemaernes til 'ved ikke svar'.

Den anden gruppe var dem, der svarede ganske kort og ikke så oplysende. I denne gruppe lå tre notater.

Den tredje gruppe skrev kort, men ganske oplysende, når de tolkes. I den gruppe lå fem notater.

Den fjerde gruppe skrev grundigt og meget, men uden mange kommentarer. I den gruppe lå seks besvarelser.

Den femte gruppe skrev grundigt, meget og med reflekterende kommentarer. I den gruppe lå to besvarelser.

Sammenfattende om grupperne 2-5

Gruppe 2. De korte, ikke så oplysende notater. I denne gruppe lå tre dagbøger. Umiddelbart kan det tolkes derhen, at eleverne havde problemer med at få øje på noget historisk i deres hverdag, men de vil alligevel gerne gøre det, som de blevet bedt om. Et eksempel er en dreng fra den vestjyske skole, hvis svar kan sammenfattes i, at han så film, var sammen med venner og de polske udvekslingsstudenter og var på bar. Det viste sig imidlertid efterfølgende, at nogle i denne gruppe havde ganske mange reflekterede overvejelser, da de endelig sad i gruppen og blev inspireret af de andre. Faktisk var en af de mest reflekterede drenge fra den vestjyske skole i denne gruppe. Det ser således ud til, at frivillige skriftlige besvarelser, hvis de står alene, kan give meget skæve indsigter i undersøgelser, der i karakter ligner min.

Gruppe 3. De korte, men oplysende notater. Det, som eleverne i denne gruppe noterer, kan rubriceres ifølgende områder: Lektier, film, musikvideoer, musik, tv, samvær med familien, arbejde og samvær med venner på spisesteder og barer. Et par enkelte notater lidt anderledes. Blandt dem Amirs fra Odenseskolen:

Amir fra Odenseskolen 2003

dato 6/10: Historie i skolen om 1. verdenskrig

dato 7/10: Dansk i skolen: Guldhornene. Hørte gamle amerikanske sange.(...)

dato 8/10: Historie i skolen om 1. verdenskrig

dato 9/10

dato 10/10: Engelsk i skolen: læste Tony Blairs tale

var i biografen: så 'Bad Boys 2'

Fredagsbøn i moskeen. Skolefodbold

dato 11/10: Hjem til storebror: Snakkede om politik (Pakistan)

dato 12/10: Spillede cricket: Engelsk sportsgren

Amirs dagbog viser, hvordan dansk, europæisk og islamisk kultur er integreret i hans hverdag. Amir omtaler Guldhornene, Tony Blair, fredagsbøn og cricket.²⁸⁵ Amir fortalte i interviewet, at han ikke i første omgang havde tænkt over, hvorfor han mente, at cricketspil var noget historisk. Men den efterfølgende samtale viste, at han var kommet gennem en tankerække, der kan karakteriseres som en historisk kvalifikationsproces.

Lykke fra Odenseskolen (en af de tolv elevfortællinger) falder også i denne gruppe. Lykkes dagbog viser, at hun betragter skolens fag som meget historiske. Lykkes bruger meget tid uden for skolen på skolerelaterede aktiviteter f. eks. at gå på biblioteket, diskutere historieopgave og søge viden på nettet til historieopgaven. Men desuden har Lykke gavegivning og mad med som historisk: ”spiste levninger gammeldags oksesteg med brun sovs og kartofler.” At skrive historisk dagbog blev tydeligt en form for opmærksomhedstræning for Lykke.

Mange af de vestjyske elever nævner, at de var på samme café i den uge. I interviewsamtalerne fremgik det, at det var mødestedet for gymnasieeleverne i den lille by. Eleverne mener, at caféen er historisk, for den er indrettet i 50’er- stil.

Gruppe 4. Her placerede jeg dem, som skriver meget, grundigt og nøjternt uden mange kommentarer. I gruppen var der seks elever. Jeg vil se nærmere på et par af besvarelserne. *Sandras* besvarelse gengives i bilag 11 i den form, den blev afleveret til mig.

Sandra nævnte i samtalen, at hun havde skrevet alt op, hvad hun har foretaget sig i ugen, og ikke kun taget det historiske med.²⁸⁶ Der i Sandras dagbogsnotat en speciel detalje: Fire steder bruger hun udråbtegn. Nogle eleverne har det åbenbart i sig som en ‘naturlig’ ting at kommentere det, de er i gang med. Når opgaven ikke lægger op til, at man gør det sprogligt, må man gøre det ved tegn!

En lille tredjedel af Sandras notater drejer sig om, at hun var sammen med eller i personlig kontakt med andre mennesker. Det er fællesskaber og relationer, der giver mening i hverdagen. I modsætning til de første to grupper, har Sandra ladet sig inspirerende ‘forstyrre’ af opgaven. Svaret på hvorfor, fik jeg ved besøget hos familien.

Forældrene er ikke selv studenter, men mener, at gymnasiet giver de bedste chancer og udvikler selvstændighed. Sandras far har selv måtte klare sig og skabe noget for sig selv, og den grundopfattelse har de videregivet til børnene, men de skal have så megen uddannelse som muligt. Faderen er tydeligvis stolt af Sandras begavelse og energi. Moderen har interesseret sig for historie, men ikke i skolen, ”det var meget kedeligt”. Familien har besøgt mange historiske steder i Danmark. De har slægtsbøger og interesserer sig for de sager. Moderen kan følge sin familie tilbage til 1600-tallet.

Koderne i hjemmet har været fællesskab og selvhjulpethed, energi, flid og fremdrift og social ansvarlighed. ”Du kan, hvis du vil”. Sandras dagbogsnotater og hjemmebesøget viser sammenhængen mellem et ungt menneskes arbejdsform (den grundige og flot opstillede dagbog), opmærksomhed, refleksionsevne og hjemmets og gymnasieskolens værdisætninger. De kompetencer, som er forudsætninger for kvalificering af historiebevidsthed, er i denne familie del af den grundlæggende opdragelse.

Maries, Irenes, Yasmins, Drudes og Janniks dagbøger falder i samme gruppe. Alle steder fylder familierelationerne meget, men de fem har også deres særinteresser.

²⁸⁵ Det er i skolen Amir møder den danske kultur.

²⁸⁶ Hun sagde i samtalen, at det forholdt sig sådan.

Maries særinteresse er klassisk musik.²⁸⁷ Hun ser historie i Schuberts Lieder, Jesus Christ Superstar, klaverspil og kirkemusik. Maries har en kommentar om et fællesarrangement på skolen: ” (...)Var til mit første live stand-up show; fik mig til at tænke på hvordan underholdningskulturen har udviklet sig gennem tiderne”. Maries bemærkning viser, at historierefleksion kan foregå med baggrund i specielle kulturinteresser.

Yasmins særinteresse er hendes islamiske kultur.²⁸⁸ Hun deltager i islamiske konferencer, ser udsendelser fra den arabiske verden, hører islamisk musik, er til muslimsk bryllup, diskuterer Irak-krigen og læser om profetens tid. Men også mere alment historisk kommer ind: 2. verdenskrig, nyhederne og søgen bøger på biblioteket.

Tre ting kan hæfte sig ved i Yasmins dagbog: for det første, at almindelig dansk ungdomsliv ikke ses i dagbogen. For det andet, at hun forsøger at udvide sin historiske kulturelle kapital, og det sker uden for skolens rammer og med opmærksomheden på den muslimske kultur. For det tredje: Det er ikke skoleundervisningen før gymnasiet, der har givet hende den kulturelle historiske kapital, men netop frivilligt valgte andre sammenhænge (relationer) og hjemmet.

Irenes særinteresse er alle former for kulturhistorie: Musik, litteratur på flere sprog, religion, filosofi, madkultur og tv-film. Hver dag i dagbogsugen nævner Irene tre-fire emner, som for hende er liv med fortidsrepræsentationer. Hun finder det historiske inden for alle sine interesseområder. Irene finder også det historiske i genstande og artefakter: familiefotos, ‘Mortens and’, gamle plader, fødselsdagskort, backgammon, moderens jakke fra gymnasiet, og ‘en lilla ble’ fra Frederik (kæresten?). Irene vil demonstrere, at hun er storbruger af historie i hverdagen, og at hun er bevidst om, at fortidsrepræsentationerne er afgørende del af hendes liv.

Jannik noterer omhyggeligt, hvor han møder det historiske i fagene, og hvornår han *ikke* finder noget historisk i skolen. Jannik opsøger af sig selv historie uden for skolen i foreninger, gennem læsning og diskussioner. Anders And bliver anført som historisk!²⁸⁹ Musik – både ældre og nyere bliver nævnt som historisk og de fleste dage hører Jannik musik. Også Jannik er storforbruger af historie. Forholdet mellem historiebrug uden for skolen og i skolen er nogenlunde i ligevægt.

Drude har som de andre litteraturlæsning fra skolens sprogundervisning og skolens historieundervisning med på sit notat. Specielt for hendes dagbog er bibeltekster i kirken, bordvers og salmer, og påskeritualer. Drude er opmærksom på historiske genstande: Kirkebygninger, møbler og faderens konfirmationsskjorte. Forældrene er teologer. Igen indgår musik. I Drudes tilfælde som guitar-spil.

Den femte gruppe af dagbogsnoter stammer fra elever, der skriver meget og med en del refleksioner og kommentarer. Der er i denne gruppe to elever, og de viser allerede i 1.g store historiekompetencer. Hans fra Vestjylland og Lise fra Odense hører til i denne gruppe.

Hans’ dagbog

Jeg har valgt at bringe Hans fra den vestjyske skoles dagbog i næsten dens fulde ordlyd, da også sammenhængen viser Hans’ historiske refleksionsniveau, og da den er et fornemt eksempel på, hvordan sådanne dagbøger kan laves.

²⁸⁷ Maries dagbog er i bilag 11

²⁸⁸ Yasmins dagbog er i bilag 11

²⁸⁹ Marianne Poulsen viser det samme s.174

Tirsdag d. 13. april 2004

I skolen arbejde vi i historie med Europa Parlamentet, som forberedelse til fællesarrangement i morgen, hvor vi får besøg af fem unge kandidater til parlamentsvalget. I den forbindelse skulle vi teste os selv i en online-quiz inde på dr.dk. Det gik OK.

Da jeg kom hjem fra skole lavede jeg lektier. Skrev samfundsfagsaflevering til på torsdag omhandlende politik og hvorledes de forskellige partier markerer sig i forhold til hinanden i dag. Inddrog lidt partihistorie. Hovedsagligt noget om de nyliberalisme dele af partiet Venstre praktiserede i starten af 90'erne (specielt med henblik på Anders Foghs bog fra 1993) og hvordan partiet siden hen har ofret disse liberale tanker til fordel for en mere midtersøgende politik (endda med Anders Fogh i spidsen!). Snakkede med min far om vores tur til Berlin i weekenden, og hvad vi gerne vil se. Det ser ud til at weekenden kommer til at stå i DDR's tegn. Løb en tur ud af Strandvejen til aften. Løb forbi museet for religiøs kunst, og helt ud til Vinkelhage hvor mindestenen for Thøger Larsen står.

Onsdag d. 14. april 2004

I geografi udarbejde jeg nogle spørgsmål omhandlende Ringkøbing Amt, som skal bruges til den quiz vi skal lave, når polakkerne kommer på besøg i næste uge. Måtte erkende at jeg ved skræmmende lidt om Ringkøbing Amt.

Læste et digt kaldet "Die kleine Fliege" skrevet af B. H. Brockes i 1736 som forberedelse til tysk i morgen. Har forberedt at sige lidt om oplysningstiden. I engelsk læste jeg videre i bogen "The Quiet American" der er en skildring af livet som korrespondent under Vietnamkrigen. Da jeg fik fri fra skole gik jeg ned af trapperne ved 5. maj stenen.

Fik brunkål til aftensmad. Jeg kaldte det for krigsføde, hvilket endte med, at jeg snakkede om Matador med min mor.

Fredag d. 16. 2004

Jeg rejste til Berlin tidligt om morgnen. På busturen hørte jeg om Tysklands historie.

Læste lektier i bussen. Noget om de forskellige traktater i forbindelse med EU. Om aftenen besøgte jeg Brandenburger Tor og gik op og ned af Kurfürstendam.

Så noget af Berlin-muren.

Lørdag d. 17. april

Er stadig i Berlin med min far. Vi besøgte Cecilienhof, hvor Stalin, Truman og Churchill holdt møde angående Tysklands fremtid efter 2. verdenskrig. Det var cool at se de rum, hvor de førnævnte personer rent faktisk havde siddet og diskuteret.

Besøgte Stasi's gamle hovedkvarter. Fik taget et foto sammen med en bronzefigur af Lenin. Hørte et foredrag om, hvordan Stasi fungerede under DDR-styret. Så den tyske rigsdagsbygning og var inde i selve debatsalen. Hørte et foredrag om rigsdagens arbejde i Tyskland. Så de skandinaviske ambassader. Besøgte en eksklusiv cocktailbar kaldet Billy Wilder's. Der var billeder af gamle skuespillere på væggene.

Søndag d. 18. april

Stadig i Berlin. Besøgte et gammelt slot. Har glemt navnet, men der var en masse figenplanter og et kinesisk tehus.

Så check point Charlie og et utal af mindesmærker til ære for lidt af hvert.

Mandag d. 19. april

Fik besøg af en polsk pige i forbindelse med vores polske venskabsgymnasiums besøg. Hun havde været i KBH og vi snakkede om Tivoli, den lille havfrue og Christiania.

Besøgte en lokal café indrettet i 50'er stil. Gik forbi kirken på torvet.

Var til en fest i Harboøre om aftenen. Vi kørte forbi havet og snakkede lidt om fiskeriet herovre vest på, og hvordan store dele af min mors familie engang var beskæftiget med fiskeriet.

Tirsdag d. 20. april

I historie så vi en film om de danske jøder under 2. verdenskrig. I engelsk læste og snakkede vi om The Quiet American, der handler om vietnamkrigen. Vi fik flæskesteg med kartofler, brun sovs, rødkål og sukkerbrunede kartofler til aftensmad til ære for min polske udvekslingsstudent. Fortalte hende, at vi ofte får sådan et måltid om julen, hvilket førte til en diskussion af den traditionelle polske mad, jeg havde fået, da jeg var i Polen i efteråret 2003.

Hovedoplevelsen i Hans' dagbogsuge er turen med faderen til Berlin. En sådan historisk oplevelse kan ses som antaoptiske opmærksomhedstræning via historiske spor. De historiske steder indeholder på grund af deres forbindelse til den fortidige virkelig en fascinationskraft. Jf. "Det var cool at se de rum, hvor Stalin, Truman og Churchill holdt møde angående Tysklands fremtid efter 2. verdenskrig". Hans forbereder sig til turen for at vide noget om det, han skal se. Hans erkender, at uden viden afgiver det historiske minde og det historiske sted ingen meddelelse og oplevelse.

De ting, som Hans og faderen har besluttet sig til at se i Berlin, hører næsten alle til kategorien 'den store verdenshistorie'. Det er spor fra storpolitikken i efterkrigstiden. Det er historie, der er langt væk fra hverdagslivet hos en ung gymnasieelev i Vestjylland 2004. Men tilsyneladende ligger det fascinerende og engagerende ved historie for Hans (også) i den store verdenshistorie.

Det fascinerende ved fortidsrepræsentationer er ikke kun for Hans at være på stedet og iagttage, men også at skaffe sig og reflektere egen viden. Hans erkender mangel på viden som incitament til at søge mere viden ("Måtte erkende, at jeg ved skræmmende lidt om Ringkøbing Amt").

Samtidig er Hans også opmærksom på, at også helt hverdagsagtige ting som madvaner er historiske spor, der ikke alene kan bringe tilbage i tid, men også associeres med andre historiske emner (Fra brunkål til 'Matador'). Endelig ser Hans det historiske i de nærmeste omgivelser (5. maj-stenen og mindemærket for Thøger Larsen).

I Hans' dagbog er skolefagene ligesom hos de andre et centralt sted for at søge historiske spor i hverdagen, men det mest fascinerende ved historie er for ham, når tid, sted og gode relationer (samvær med faderen) knyttes sammen. Personlige relationer kan være incitament til at opsøge det historiske.

Lises dagbog

Nedenfor har jeg udvalgt de konkrete emner, som Lise har noteret. Hendes kommentarer er taget ud og bearbejdes efterfølgende. Også Lises dagbog er et fornemt eksempel.

Dato: 9-10-03

I dag har vi læst om Goethe i tysk. I historie hørte vi en del om Bolsjevismen.

Dato: 10-10-03

I engelsk læste vi forholdsvis ny tale af Tony Blair. 12.10. 2003

Det er efterårsferie. Jeg er begyndt at læse en bog ved navn "Sofies Verden". Jeg har tillige været på biblioteket for at låne nogle bøger. Jeg faldt tilfældigvis over en bog om romantikken. Jeg måtte straks kigge i den (...) Dels fordi jeg skal skrive stil om den romantiske periode i tysk, og dels fordi vi i dansk arbejder med romantikken.

13.10.2003

Jeg læste kemi om Niels Bjerrum. Jeg læser stadigvæk om romantikken i den bog, jeg lånte dagen i forvejen.

14. oktober 2002

På biblioteket havde jeg ligeledes lånt nogle bøger om renæssancen og den Europæiske civilisation fra 1500-1900. Det blev ikke til så forfærdelig meget læsning, da jeg også var til begravelse. Vi hejste selvfølgelig flaget på halv, og var i kirke.

Dato: 19-10-03

Det er den sidste dag i efterårsferien og jeg læser stadig i Sofies Verden. Jeg har lånt bogen af min veninde, som desværre skal bruge den en af de nærmeste dage, derfor bliver jeg vist nødt til at låne den på biblioteket.

Dato: 20-10-03

Ved aftensbordet snakkede jeg med min far om denne røde og hvide hær i forbindelse med den russiske revolution. I skolen hørte vi om den russiske revolution, og hjemme læste jeg om Ruslands borgerkrig og intervention.

Lise noterer en bred vifte af historiske emner inden for samfund, naturvidenskab, politik, filosofi. Hvordan hun tænker over sine historiske 'møder' i hverdagen, vil jeg se lidt nærmere på.

Lises relationer og refleksioner

Lise skriver under d. 10. oktober 2003 angående læsning af en tale af Tony Blair:

Det er egentligt mærkeligt, at jeg vælger at nævne dette, da det i sig selv tydeligvis ikke er historisk – i hvert fald ikke på nuværende tidspunkt. Men alligevel er jeg tilbøjelig til at tænke på det som noget, der sandsynligvis kan gå hen at blive historisk. Det afhænger selvfølgelig af, hvorvidt den placerer sig i en sammenhæng, hvor den får en effekt, som man vil huske den på. Dvs. om noget bliver historisk, kan man i nutiden udelukkende vurdere på baggrund af den sammenhæng, den placerer sig på lige præcis dette tidspunkt. Det er jo ikke til at vide, om der kommer andre ting, inden for den samme tidsperiode, der er langt mere epokegørende for verden end lige denne tale. Endvidere er det også svært at forudse, om der i fremtiden skulle gå hen og ske andre ting, der lige præcis gør at netop denne tale bliver signifikant.

Lise undrer sig selv over, at hun har talen af Tony Blair med som historisk. Talen er jo nutidig. Hun ser nutiden som fremtids fortid og samtidig vurderer hun over, at også fremtidens fortidstolkninger er resultat af valg betinget af relevansbetragtninger. Hun noterer, at det er sammenhængen, der skaber den iagttagelsesvinkel, der angiver grænserne mellem det, der huskes og det, der glemmes. At noget bliver historisk kan man ikke gennemskue den dag, det sker. Historie er også samtid og fremtids fortid for Lise. Hun bevæger sig af sig selv fra det synoptiske plan til det antaoptiske og metaoptiske plan. Hun demonstrerer en historisk refleksionsproces, som man ikke ville forvente i 2.g.

Angående en udsendelse om Niels Bohr skriver hun d. 12. oktober:

Om aftenen så jeg en udsendelse om Niels Bohr. Efter udsendelse kom jeg til at tænke på, hvornår begrebet atom overhovedet blev til, og undersøgte det lidt nærmere. Atomer (græsk, atomos (udelelig)) er de mindste byggesten i molekyler. (...) I dag ved man, at atomet består af endnu mindre byggestene – elektroner og de partikler, der danner den meget lille atomkerne.

Ved aftensmaden snakkede jeg med min familie om historieopgaven. Jeg overvejer at skrive om overgangen mellem det middelalderlige samfund og renæssancen med hovedvægten på de nye tanker, der opstod.

Lise demonstrerer her en anden historiekompetence. Hun kan 'gå på spor' og stille spørgsmål. En udsendelse om Bohr får hende til at stille det helt afgørende spørgsmål – hvordan blev begrebet 'atom' til? Lise bliver 'ramt' af det, som hun finder mærkeligt. Udsendelsen skaber mening og sansning, og denne relation får hende til at reagere og reflektere. Hun undersøger og vælger de fagområder, som hun mener, kan give hende svaret – fysikken, sproget og historien. Hun bevæger sig historisk fra grækerne til 1800-tallet og op til i dag. For at hun overhovedet magter disse kompetencer må hun besidde en viden. Hun må *vide* eller i det mindste formode, at en udsendelse om Niels Bohr vil fange hende ind. Hun må have viden om fysik, historie og sprog for at stille sine uvidenhedsspørgsmål. Det er hendes viden, der gør, at hun kender sin ikke-viden.

I sidste del af citatet, hvor hun fortæller om, hvad hun vil skrive i sin historieopgave, er de samme mentale processer i gang i Lise. Hun ved, at renæssancen er noget nyt, men hvordan ved hun ikke. Derfor kan hun stille spørgsmålet.

D. 19. oktober 2003 skriver Lise: ”Om aftenen snakkede jeg tilfældigvis med min far om Manhattan-projektet, da jeg efter at have set udsendelsen om Niels Bohr ønskede at høre min fars version og kendskab til dette.”

Og d. 20. oktober 2003: ”I fysik læste vi om Niels Bohrs postulater, hvilket må siges at være historisk, idet Niels Bohrs opdagelse var særdeles banebrydende, dels for den videre forståelse af fysikken, men i højeste grad også for vores forståelse af verden. Han vil sandsynligvis altid være en person man vil se tilbage på og erindre for sine opdagelser. Med andre ord var han på daværende tidspunkt ualmindelig epokegørende og blev på denne baggrund en velkendt person i fysikkens historie.”

Det første citat viser, at Lise har sit ’leksikon’ lige i nærheden. Hendes far kan give hende oplysninger. Hun ”ønskede at høre hans version og kendskab til dette” (Manhattan-projektet). Lise giver udtryk for, at faderen giver en tolkning. Viden er ikke modsigelsesfri for hende. Hun vender i det andet citat tilbage til Bohr, og her kobler hun fysikkens viden sammen med verdensforståelse. Hvor hun i det første citat om Bohr går i detaljen og søger spor, går hun nu til det syntetiserende niveau og kobler viden sammen til helheder, og det sker igen gennem tiden som iagttagelsesperspektiv. Lise har studiekompetencer og historiekompetencer! Lise var en af de elever, jeg besøgte hjemme, og besøget kan kaste lys over baggrunden for Lises kompetencer.

Lises familiemæssige baggrund

Det følgende er en parafrasering af interviewet med familien. Mine vurderinger og kommentarer er angivet ved skarpe parenteser [].

[Lises familie er socialt, økonomisk og mentalt velfungerende]. Man var fokuseret på det gode liv i fællesskab med hinanden. Kvalitet, sundhed, sund mad, sport og rejseoplevelser er kerneværdier. Men også skønhed og æstetik i boligen stod centralt i familiens værdiorientering lige som samtaler og opmærksomhed over for verden. De tre børn i familien kunne godt gå til fester, men ingen af dem brød sig ikke om drikkeri, og ville faktisk meget gerne være hjemme fredag og lørdag aften. Venskaberne var for Lise tætte og nære. Specielt henviste hun til en veninde, som hun havde haft i mange år, og som hun sammenlignede sig med i forhold til holdninger, værdier og livskvalitet. Veninden havde haft ”et forvirret og usammenhængende familieliv” og var, sagde moderen, og Lise supplerede, derfor ”hele tiden fokuseret på det, der skulle komme(...), så blev alt nok bedre.”

Hjemmet havde tradition for at åbne sig for venner og bekendte af de unge. Der var altid mad, hygge og varme samtaler i hjemmet. [Under interviewet ringede den yngste og spurgte, om en veninde måtte komme med hjem og sove, og der var ikke betænkningsspause.] Line udtrykte [helt klart] en glæde ved hjemmet og familien – der var, sagde hun, ingen problemer med, at jeg kunne komme til dem. De åbnede altid deres døre og var indstillet på den slags ting. Lises far understregede, at han selv havde haft en stor frihed, og det havde han også givet sine børn, derfor var de blevet så ivrige, nysgerrige, harmoniske, dygtige og glade. Kønsrolleproblematikken var overstået problematik – på moderne vis stod Lises far for maden. Forældrene understregede, at det var vigtigt i livet, at man var tilfreds med det, man gjorde, men intet kom at intet, og man måtte anstrenge sig for, at tingene foregik på bedste måde.

Man opfattede den nuværende familieform og familieværdier som noget, børnene ville og burde bringe videre i deres liv. [Deres kernefamilie skulle fungere som traditionsskabelse. Familierelationerne må have været baggrund for Lises kompetencer på mange områder. Det er samtalerne og det relationelle stærke forhold, der betinger nysgerrigheden, ivrigheden og evnen til at kunne iagttage, lære og lade sig forstyrre på en positiv måde.]

To dagbøger fra andre elever skal kort nævnes.²⁹⁰ Det er Gerdas og Ninas dagbøger, der begge ligger i bilag 11. Pigerne finder næsten alt, hvad de kommer ud for, historisk. De giver bud på, hvornår det stammer fra, men stiller samtidig spørgsmålstegn ved det, de ikke ved.

”Min vens briller gik i stykker. Briller, hvornår blev de til??”(Nina).

”Jeg strikkede sokker – en kunst der vist nok stammer fra 16-1700-tallet. I Danmark eller Europa, tror jeg”(Gerda).

”Kiggede på stjerner. De gamle indianere troede, det var deres døde forfædres bål, der skinnede. (Gerda).

Lige som Lise prøver Gerda og Nina at finde forklaringer på det historiske. Selve det forsøg er en selv kvalificerende historiebevidsthedsproces og som sådan en form for didaktisk øvelse.

Sammenfatning om dagbogsnotaterne

Historie i gymnasiet fag

Eleverne leder først og fremmest i gymnasiets fagrække efter noget historisk. Flere fag (udover historie) bidrager med historiske elementer. Det gælder dansk, filosofi, sprogfagene tysk, fransk og engelsk, men også musik har for eleverne historiske perspektiveringer lige som samfundsfag, biologi og fysik. Skolens fællesaktiviteter nævnes som historie. Der er en del henvisninger til litterære tekster. De fleste er lektier i fagene, men enkelte er det ikke. Eleverne mener således, at litterære tekster tilbyder møder med fortidsrepræsentationer. Elever oplever den historiske dimension som vigtig i gymnasiet.²⁹¹

Liv med fortidsrepræsentationer

Elever med stor almen forhåndsviden havde også lettere ved at se deres ’ikke-viden’ og omsætte den til undrende spørgsmål. Disse elever syntes også at erkende, at viden er nødvendig for at det historiske, man møder kan give indsigt. De elever, der har stor kulturel habitus og kapital, synes at kunne flerdoble deres historiske kompetencer både i forhold til skolens arbejde og i fritiden. Der er tale om den udemokratiske ’historiske Mattæus-effekt’.

Særinteresser af kulturel art er giver gode potentialer for at blive historieopmærksom. Personlige relationer betyder en del noget for interessen for at søge viden, undre sig og være spørgende i forhold til fortidsrepræsentationer.

Den store historie (verdenshistorie) indeholder for enkelte en betydelig fascinationskraft, og nogle kan sætte den store historie i forbindelse med deres egen. De palæstinensiske piger opsøgte viden om deres folks historie hjemme og i kredse uden for skolen.

290 Elever fra Odense Katedralskole, der havde været udsat for samme opgave tidligere

291 Bekendtgørelsen af 1999

En del af elevernes historiske aktiviteter er opgaver, lektier og fællesarrangement på skolen. Af andre historiske aktiviteter kan nævnes: Kirkegang, gå til kor, musik og at se TV, video, film og være på ture i naturen og byen.

Mødet med det fremmede kommer frem i Berlin-tur og ikke mindst mødet med de polske udvekslingsstudenter på den vestjyske skole. Besøgt på den lokale café 'Tante' i 50'er stil og samvær med familie og venner under forskellige former fylder meget. Endelig betyder foreningsliv som spejdermøde, islamiske konferencer og sport en del. En enkelt nævner kunstudstilling og ballet.

Musik som erindringsmedium

Af de 16 elever nævner de 14 musik som et område, hvor de mener, at de mødte det historiske i dagbogsugen. Eleverne nævner ofte den præcise titel på musikstykket. Enkelte spiller og synger selv. Den palæstinensiske pige nævner udelukkende islamisk musik. En pige, der har deltaget i et palæstinensisk bryllup, nævner også de islamiske sange.

De unge opfatter musikken som historierepræsentation. Musik tilbyder en særegen erindringsform med indbygget mening og sansning. Spørgsmålet er, om det er udtryk for den æstetisering af det aktuelle 'moderne' samfund, som jeg har redegjort for tidligere. En pige siger, at hun godt nok lytter til musikken, men indholdet spiller også en rolle. Musik kan ses som en kommunikationsform, hvor sansningen sker gennem form knyttet til mening i indhold og ord. Men det er ikke skriftens ord eller det talte ord, men ord formet i et 'medium' i Luhmanns opfattelse af begrebet – noget, hvorom det drejer sig.²⁹² Musikstykker huskes lige som poesi i kraft af den bundne form. Musikstykket repræsenterer sit egen tilblivelsestidspunkt, men overflyttet til andre tider og får det tillagt en symbolsk tegnværdi, så det både rummer sig selv og erindringen om den situation, det blev spillet i. Som mening og sansning bliver musik transformeret og transformerende.

Man kan undres over, at moderne unge elsker det flygtige og næsten drømmeagtige, som musik, musikvideoer og lignende repræsenterer. Men musik har også evnen til at fremme erindring og hukommelse om 'noget, der skete et sted'. På den vis er musik lige som lugtesansen en vigtig erindringssans. Musik kan opfattes som en slags hørelsens souvenir.

Men musik er dermed også en læringssans. Den understøtter ikke kun hukommelsen, men også erindringen. Musik kan kobles på relationer. De unge går til fester – flere af dagbøgerne nævner det – pudsigt nok specielt i det vestjyske områder, og den gode fest – måske forelskelsen – huskes ved at blive genhørt. Musik bliver på den måde også narrativitet. I et musikstykke kan en hel fortælling samles. De unges store forbrug af musik peger på, at den æstetiske kommunikation er ganske afgørende. Musik er en form for orden i det kaotiske og en måde at 'leve med kontingens vilkår på.'

Didaktiske perspektiver

Opgaven

Det var svært for eleverne i almindelighed at se det historiske i deres hverdag, da de skrev skemaerne hjemme. De to elever fra pilotforsøgene så dog næsten alt i omgivelserne som historie. Opgaven med at skrive dagbog havde betydning som synoptisk opmærksomhedstræning. Elever med en i forvejen stor viden og nysgerrighed som almene

²⁹² Se afsnittet om Æstetisk Kommunikation i kapitel IV

kompetencer var de bedste til at omsætte deres almindelige nysgerrighed til historisk opmærksomhed. Selvkvalificering af historiebevidsthed er afhængige almene kompetencer. Skriftlige besvarelsen som denne kan, hvis de står alene, give et skævt billede af det, man vil undersøge, da nogle elever viger tilbage for den slags opgave. Et stort antal afleverede ikke eller skrev meget kort.

Relationer og refleksioner

Dagbogsnotaterne er et rent synoptisk perspektiv indfoldet i relationer. Kun de kulturelt stærke elever magter selv og alene at skabe antaoptik og metaoptik. De nære forenings-, familie- og venskabsrelationer er afgørende for det sker. Dagbogsnotaterne demonstrerer den mentale og konkrete bevægelsen eller erkendelsesproces mellem:

Iagttagelse (opmærksomhed som *sansning*) › tanke › *mening* › tekst (skrift) › tekst (tale) › erkendelse.
Iagttagelse (opmærksomhed som *mening*) › tale › tanke › tekst (skrift) › tekst (tale) › *sansning* › erkendelse

Det didaktiske perspektiv i dagbogsnotaterne drejer sig således ikke mindst om, hvordan iagttagelse bliver til erkendt mening og sansning gennem tale, skrift og tanke. Man kunne også sige, hvordan læring kan udspringe af den opmærksomme iagttagelse. I notaterne ser man, hvordan æstetisk kommunikation for eksempel i musik, besøg på historiske steder, genstande og tøj gør iagttagelsen til sansning. Men uden forhåndsviden kunne for eksempel et besøg i Berlin ikke give oplevelse. Det 'varme' menneskelige relationelle forhold var medvirkende til at sætte søgeprocesser i gang.

Samtaleinterview om dagbogsnotater

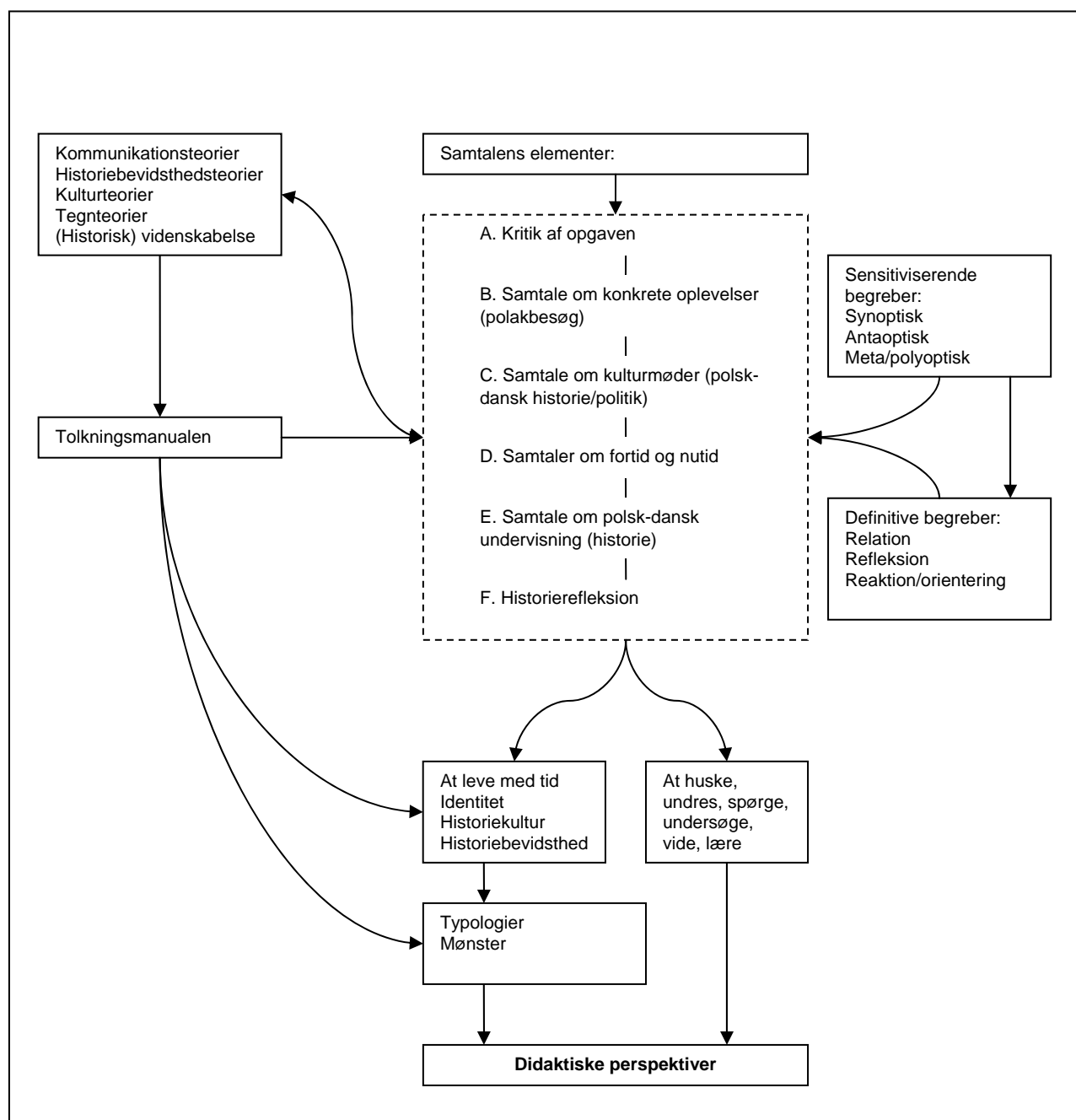
Elevernes dagbogsnotater var 'det foreliggende' konkrete, der var baggrund for den efterfølgende interviewsamtale. Målet var at interviewsamtalen skulle flytte deres umiddelbare iagttagelser af det historiske op på et reflekterende plan og ud i historiediskussioner og dermed op i det metaoptiske perspektiv.

Som i interviewsamtalerne om genstande er det ideen om, at det konkret foreliggende som et symbol indeholder flere lag af erkendelse og viden, der kan foldes ud i en samtale. Dels gennem elevernes egne kommentarer og dels gennem min funktion som mødeleder kunne det måske tydeliggøres. Med de sensitiviserende begreber – synoptikken, antaoptikken og meta-polyoptikken – var det altså tanken, at elevernes relationer, refleksioner og reaktioner kunne blive mere nuancerede, end deres egne notater var.

Samtalerne kom ikke til at fungere ens i alle de otte interviews. Hver samtale var en unik relation mellem nogle personer, der hver kommer med deres bud på, hvad de mødte af historiske spor i dagbogsugen. Der er tale om kontingente situationer, hvor jeg som interviewer måtte acceptere, at alt kunne ske. Som det vil fremgå, blev det ind imellem til historiske skabelsesprocesser udfoldet i sprog.

Jeg forsøgte at lade samtalerne tage udgangspunkt i elevernes konkrete oplevelser for derefter at få talen til at blive mere og mere abstrakt og metareflekteret.

Display over samtaleinterview om historiedagbogen på den vestjyske skole



Den første bearbejdning af interviewudskrifterne fulgte tolkningsmanualen perspektivniveauer som overordnet tilgangsvinkel. Analysen af det enkelte interviews måtte vægte disse perspektivniveauer forskelligt. Det var i sidste ende empiriens tale, der kaldte på teorier og perspektiver og ikke omvendt.

Københavnerskolen d. 3. og 4. november 2003

I de tre interviews deltog til sammen ti elever. Amalies og Marens historier er to af de tolv elevfortællinger. Nogle af eleverne afleverede ikke deres notater, men havde dem med til samtalen.

De interviewede elever gav som helhed hinanden lydhørhed og rum for at udtale sig. Enkelte elever dominerede i kraft af originalitet, andre ved indslagernes længde, og andre igen på grund af det fascinerende i deres fortællinger.

Liv med fortidsrepræsentationer og historiebrug

Historie i hverdagen har eleverne først svært ved at få øje på. ”Det var meget svært at grave noget historisk frem af min hverdag i sidste uge, for den blev meget triviel” (pige). Historie er skolens fag, mener de fleste. Historie er for Morten også det enkelte menneskes historie og fiktion. Morten har læst to historiske bøger i dagbogsugen.

Irene mener, at det nødvendigt at koble den lille og den store historie sammen. Identiteten strammer fra hjemmet, og ”så går man ud og skaber historie”, siger hun. Irene giver forklaringer ud fra en bred vifte af fagområder, når hun skal redegøre for, hvorfor hun har medtaget noget som historisk i sine dagbogsnotater. Hun benytter sig af historiske udviklingslinier, biologiske, kognitive og refleksive forklaringer. Hendes forklaringer er koblet til det æstetiske og etiske, normative, imaginære – religiøse og kontrafaktiske – og legitimerende. Mentalt bevæger hun sig bagud og fremad i tid (diakront), men også horisontalt fra sig selv og ud i omverdenen.

For Nanna er minder og identitet knyttet sammen. Man bliver formet af, hvor man bor, og hvem man bor sammen med. ”Det er der, hvor man har alle sine minder, det er fra hjemmet”. Men det er i skolen, den rigtige historie læres, mener eleverne. De fleste ser kun en tynd forbindelse mellem faget historie og den historiebrug, som er knyttet til deres egen personlige historie.

Man bruger dog historie i forbindelse med skolekomedien – en kontrafaktisk forestilling, hvor den nutidige skoles fortællinger er lagt ind i 1700-tals rammer. Man ikke ved meget om 1700-tallet, men forbinder det med store kjoler, parykker og et gammeldags sprog. Det er ikke den faktiske historie, men den forestillede fortid, der giver den historiske fascination, og som bruges.

Elevernes svar viser flere historiebevidstheder i samme person. Den traditionelle historie kobles til faget. Den narrative og kontrafaktiske i skolekomedien. Deres egen historie findes også i andre kategorier af fortidstænkning.

Historieskabelse

Et par eleverne fortæller, at de gemmer aviser som minder. For eksempel gemmer to elever avisen fra 12. september 2001. Lea har en avis fra den dag, hun blev født. Camilla udtrykker det sådan: ”Aviser er ikke kun fortidens historie, men nutidig historisk og fremtidens, men også fortiden. Lea siger videre: ”Det, der blev skrevet om 11. september – det er historie. Der blev skrevet historie den dag.” Avisen forstår man som historieskabelse, men eleverne skaber også selv sin egen historie ved at gemme avisen fra den dag, man blev født. Historie er ikke blot faget historie, når vi begynder at samtale om det.

To piger fortæller en del fra tidligere skoletid, friskole og efterskole. Den ene pige fortæller med fantasifulde pointer om, hvordan hun sammen med gamle skolekammerater mindes sin friskole. Den skole havde historie med i alle fag. Pigen identificerer sig med sin fortid og familie. Den er moderne, uhøjtidelig, kreativ og festlige, samtidig med, at alle er moralsk ansvarlige. Hun lever selv i overensstemmelse med den virkelighed, og hun oplever, at hun er medskaber af denne virkelighed.

Den anden pige opfatter sit fortidige liv stresset og kedeligt og går derfor over til mere vurderende indslag, når hun fortæller. En dreng synes nok ikke, at han har noget særligt

'historisk' at fortælle i sin hverdag. Muligvis forstår han koden historie som noget umoderne, som er irrelevant for et moderne ungt menneskes tanker og livsstil. Da han får tænkt sig om, kom han på, hvordan en japansk film, han har set, har historie med i indhold og musik. Drengen leder først i skolefagene for at finde noget historisk.

En anden dreng har oplevet en musikers livshistorie, og senere i interviewet vender han tilbage til episoden og bemærker: "Det var det med manden. Jeg fik respekt for ham. Jeg tror, at han har påvirket mig på en eller anden måde. Sådan påvirket med, hvordan man selv måtte være". Dette inspirerer en pige til at fortælle en anden livshistorie, hun har hørt, da hun blaffede: "man får lov til at komme ind i folks liv sådan en halv time eller sådan noget i bilen". Samtalerne inspirerer til historieforståelse. Da en pige siger, at musikundervisningen indeholdt historie, svarer en anden pige: "Det har jeg aldrig tænkt over, men det jo også historie [fortidsbrug]". Eleverne viser sig som historieskabende, men provokeret refleksion over dette forhold er nødvendig.

Fællesskaber og identiteter

Eleverne oplever sig selv som meget travle. Skolearbejdet synes for nogle ikke at give mening i sig selv. "Man skal hive sig selv op med hårene" (pige). Skolegang adskilles i to sfærer. Det at være på skolen anser en del for at være fedt, men at 'gå i skole' er hårdt og egentlig ikke rigtig liv.

Skolens elevfællesskab er en valgt kultur. Man vælger det gymnasium, der er i overensstemmelse med ens grundholdninger, værdier, livssyn og mål. Skolen er identitetsdannende, mener nogle piger. Skolens 'rodede' æstetik, de gamle bøger, de slidte møbler og de overmalede vægge knyttes for eleverne til en flippet holdning, man identificerer sig med. Men samtidig er det en grundholdning på skolen, siger den ene gruppe, at man må gøre sig umage med det, man deltager i. Det kunne være Operation Dagsværk og skolekomedie. Man vil også gerne vise en moralsk adfærd. For eksempel ikke at reagere på naboskolens happening med at køre ind i skolegården i de fædrene sportsvogne og kaste 25-øre ud til 'fattigrøvene' dér på stedet. Man skulle vise, at man var større mennesker!

Man modstiller sig andre gymnasiers stil og holdninger. Tanken om 'Vi – De' er knyttet til tilhørsforholdet til egen skolekultur. Skolen har identitet: "Det er en del af skolens identitet, at der er skrevet på borde og vægge" (Lone). Væsentligt for traditionen er, at "rammerne ikke har ændret sig i mange år. Den er utrolig slidt, men den er også hyggelig" (pige). De gamle skolebøger fra 1950'erne og 60'erne med navnesedler bliver små kighuller ned i fortiden for gruppens deltagere. "Det er mærkeligt at sidde med en sådan bog, for der er så megen historie i den. Den har fulgt så mange forskellige mennesker" (Camilla).

Skolen er et erindringssted (*lieux de mémoire*), men bliver også et personificeret erindringsfællesskab. Den lever ikke kun i deres nutids tid, men har sin egen næsten evige tid. Skolekulturen oplever de både som overført tradition og som noget, de selv skaber videre på. "Den langsomme udskiftning – en tredjedel hver år – betyder, at der altid vil være noget der går igen... man kan godt fylde på, men man holder sig til skabelonen" (Lea). Som elev tilvælger man skolens kultur, udbygger den og bevarer den. Man kunne have forventet, at eleverne ville kritisere det forældede udstyr, men det bliver til skolens elskede særpræg.

Identifikationen med egen skole betyder dog ikke, at andre unge fra andre skoler er fjender. De unge giver udtryk for en skelnen mellem at holde med sin skole og holde af enkeltpersoner fra andre skoler. Identifikationen er knyttet til stedets kultur. Denne kultur har tydelige grænser mod andre skoler og er grundet på æstetik, historie og holdninger. Man kunne tale om en form for kulturkamp gennem æstetisk værdisættelse. Der skabes tilsyneladende på

skolen en ungdoms-kultur, der bundet i skolens historieidentitet. Skolen er ramme for en subkultur, der er betinget af stedets historiske sjæl.

I forgrund hos elever står skolen som socialt fællesskab mere end skolen som uddannelsesinstitution. Skolen giver en form for mening blandt andet, fordi man her får sine venner. Som Lone siger: ”Jeg ville ikke vide, hvad jeg skulle gøre, hvis jeg ikke gik i skole”. Men som en anden pige siger:” At gå i skole er hårdt, at være på skolen er rart”.

Historisk viden og erkendelse

Man vil gerne have historisk viden, men opfatter det som et næsten håbløst projekt.

Skolen opfattes generelt som ’historisk formidlende’ i alle fag (geografi, naturfag, dansk, engelsk). Alex siger: ”næsten alle fag i skolen bruger historie på en eller anden måde”.

Lone: ”Det er vigtigt at have den der baggrundsviden [historisk viden] ellers kunne man stille spørgsmålstejne til alt, hvis man ikke havde den (...)”

Alex: ”Man er ikke så bevidst om, hvor meget historie egentlig går ind i ens liv. Man tænker ikke rigtig over det. (...). Det er først, når man begynder at tænke over alle tingene... Så har jeg fundet ud af et eller andet, der går tilbage i al ting faktisk”.

Jeg: ”Hvis vi nu lod en film rulle om dagen i går og så slettede alt, hvad der var historisk, altså mere end 25 år gammelt?”

Camilla: ”Det gør alt jo!”

Jeg: ”Ikke din bluse da?”

Camilla: ”Jo, men begrebet bluse er mere en 25 år gammelt. Ordene.”

Lone: ”Det er umuligt at gøre, for hele vores samfund er jo bygget op klods på klods fra fortiden, og det vil jo kun fungere, hvis vi har alle klodser. Vi ville jo ikke kunne fjerne fundamentet fra noget, så krammer det hele jo sammen ... ikke at vi bruger historien på den måde, men alt er jo udviklet i en eller anden udvikling”.

Jeg: ”Man har sagt, at unge mennesker er historieløse?”

Camilla: ”Det er fordi, vi ikke [bruger den?] i vores hverdag (...) Jeg har vildt mange ting at lave i min hverdag, så det gider jeg ikke bruge tid på (...) Jeg synes, det er spændende at læse historie, men jeg ville ikke bruge en hel dag på det. Det har jeg ikke tid til.. Det er ikke specielt relevant for mit liv (...) For mig er det vigtigt at vide, hvad der sker lige nu (...)”

Jeg: ”Men Lone har lige sagt, at hvis vi ikke havde historie med, ville alt falde sammen (...)”

Alex: ”Det er to forskellige ting. Paratviden – kongerækken – om man kan den eller ikke kan, det betyder ikke den store forskel i hverdagen (...) men man læser da nogle gamle ting, klassikere, det gør jeg da ...”

Camilla: ”Jeg er i hvert tilfælde meget historieforvirret. Det er meget svært at ordne hele historien inde i hovedet (...)”

Jeg: ”Men du sagde, at ordet bluse var gammelt. Er sproget det, der bliver vores historie?”

Lea: (...) ”på en måde er sproget historisk, men vores forældre har det sprog, de har. Det udvikler de selvfølgelig, men ikke så meget som vi gør. Vi får hele tiden flere ord. ... Men det med at have historie i sin hverdag, ... der ligger nogle krav til os. Vi skal helst vide, hvad der sker i verden lige nu. Det er mere relevant for min hverdag ...”

Derefter fortsætter samtalen med, at gruppen diskuterer angående den personlige historie og den store historie. Lea: ”Man kan bedre sin egen historie – det, der sker i ens egen levetid ... har haft konsekvenser for en selv. Det der er sket i fortiden har ikke haft konsekvenser på samme måde... men hele ens liv er en kædereaktion ... hvis jeg ikke havde snakket med (et menneske) i denne uge ... ville jeg ikke snakke med dem i dag.”

Sekvensen samler et koncentrat af en elevgruppes historiebevidsthed og historiebrug. Det kan stilles op i en række punkter, der ikke nødvendigvis er samstemmende:

- (Makro-)historisk viden er vigtig for at kunne orientere sig med en vis sikkerhed i samfundet (samfundsorientering).
- Historisk viden om samfundene er et krav til unge. (kompetence)
- Historisk paratviden er ikke så vigtigt, men klassisk litteratur (kultur) læser man da! (Kulturhistorie vælges frivillig.)
- Historie er spændende, men nutiden kræver nutidsorientering. (Antikvarisk historiebrug)
- 'Vi bruger ikke historie i vores hverdag'. (Historie er fortid)
- Fortiden indgår i alt, men man skal tænke over det for at bemærke det (Tanke og samtale skaber historisk refleksion).
- Alt, hvad der er i dag, er kommet af noget tidligere – selv sproget og de ord, vi bruger. (Historie er nutidsbetingelse)
- Nutiden er så vigtig og relevant, at man ikke kan have overskud til at beskæftige sig med fortiden. (Fortid og nutid er adskilte)
- Man er historieforvirret. Det er svært at ordne historie i hovedet. (Historie er et faktisk indlæringsfag)
- Man kender sin egen historie og det, der er sket i ens tid. Det har haft konsekvenser for én. Det personlige liv er en kædereaktion.
- Relationer til et menneske i dag er resultat af tidligere relationer. (Fortid virker kausalt)
- Sproget er kulturel afgrænsning. Sprog skaber en 'vi – de' – markering.
- Skolen, unge og ældre har hver deres sprog. (Sprog udvikler kulturgrænser)

Elevernes udtalelser er nok modsætningsfyldte, men indeholder et historisk erkendelsespotentiale. Elevernes historiebevidsthed er uforarbejdet, men hungrer nærmest efter at blive disciplineret.

Det refleksive

De fleste af de interviewede elever begynder i løbet af samtalen at reflektere. Det, der lægges frem af én i gruppen, bliver taget op til tankebearbejdning hos de andre gennem associationer. De kognitive og erkendelsesmæssige bearbejdningsformer falder i to grupper: Refleksioner, der bevæger sig i forhold til de store historisk-kulturelle problemstillinger og refleksioner, der går på det personlige og individuelle. Analytisk kan man se, at de to refleksionsformer hænger sammen.

Gruppe 1 diskuterer fødselsdage. En dreng giver udtryk for, at fødselsdage og mindedage har grebet alt for meget om sig. Han mener, at fødselsdag er kulturbestemt: ”i andre lande fejrer man ikke fødselsdag!” Det er for ham en form for meningsløs historiebrug. En pige reflekterer videre og tænker over, at f.eks. Jehovas vidner ikke fejrer fødselsdage ”er det fordi de ikke synes, at mennesket er noget særligt at fejre.” Hun forsøger at overvinde det uforståelige i debat med sig selv. En anden pige tager lige som drengen afstand fra fødselsdage, som noget, der er væsentligt at fejre, men vurderer samtidig, ”så bringer man familien sammen og så kan man lige som snakke om gamle minder(...)Jeg tror ikke så meget, det er det, at man blev født på et bestemt tidspunkt, jeg tror mere, at det er noget med at blive sammenbragt.”

De tre elevers indslag viser, at et ganske almindeligt hverdagsbegreb som fødselsdag kan åbne for kulturdiskussion, menneskesyn, identitetsrefleksioner og historiebrug.

De skaber historie og får disciplineret deres historiske forforståelse gennem den reflekterede samtale om et hverdagsbegreb.

Den personlige historierefleksion kommer også frem i to pigers diskussion af deres egen fortid. En piges refleksion retter sig mod det håbløse skolesystem, hun har været igennem. En anden piges refleksion er rettet mod at fortælle om sit gode liv. Begge piger er relationsopmærksomme, og udtrykker, at deres personlige fortid er afgørende for deres nutid og fremtid. De tillægger deres forskellige sociale opvækstbetingelser betydning for, at de nu er forskellige. Fortidstolkninger bliver til forståelse af den nutidige personlige identitet. Forklaringen og forståelse indeholder ændringspotentialer. Den ene pige vil rejse så langt væk som muligt. Der ligger i refleksionen en forandringsvilje udsprunget af hendes egen livshistorie. Der ligger en almengørelse af opdragelsens og uddannelsens betydning som historie tolkning i pigens tanker.

En dreng har svært ved at finde sig til rette i samtalens diskurs. Han forsøger med flere indslag at problematisere fortidstolkninger som meningsfulde for et ungt menneske, men bliver til dels overhørt. Måske er en samtalekultur som i mine interviews fremmed for nogle unge mænd. Det rejser en principiel problemstilling, om gymnasiekulturen er kvindelig og dermed svigter en del unge mænd og drenge.

Forklaringen på, at man engagerer sig i noget, er knyttet til ordene 'sjovt', 'spændende' eller lyder 'fedt'. Det vil sige til noget, der umiddelbart lige rammer én. (Æstetisk kommunikation)

Sammenfatning

Eleverne skelnede i udgangssituationen mellem *rigtig historie* og personlig historie. Skolens fag indeholdt for alle meget 'stor historie'. Koden historie var knyttet til traditionel faghistorie. Det var et samfundskrav og en pligt at kende den store historie, men projektet var uoverskueligt og egentlig ikke altid meningsfuldt i nutiden. For en enkelt var koden historie forbundet med noget umoderne, der ikke passede sig for et ungt menneske. Selvom alt er kommet af noget, og selvom fortiden opfattes som byggesten for nutiden, var der for disse grupper ikke den store personlige mening med at kende den store historie.

Man skulle tænke for at finde, at man brugte fortidstolkninger hverdagen. Enkelte følte sig historieforvirrede. Nogle elever syntes at mene, at tid og historie har noget med en lang kausal årsagssammenhæng at gøre. Tid er i den store historie den lineære tid.

Eleverne kom imidlertid gennem samtalen om deres ugedagbog frem til erkendelser af, at de brugte og skabte historie i deres hverdag. For eksempel ved at lave anakronistisk historie og ved at gemme aviser fra vigtige datoer. Der skal ikke megen samtale til, for at de ser, at de er historiebrugere og historieskabere. Da det ikke blot var tilladt, men også ønskeligt, at de kom frem med alt, hvad de mente, var liv med fortidsrepræsentationer, kom der også mere skæve vinkler frem. Samtalesituationen i den lille gruppe åbnede for, at den historiske fantasi og dermed skabelsesproces kunne komme i gang.

Flere elever fremhævede, at den måde, som de lever nu, er resultat af den fortid, de har haft blandt andet i dårlige skoleforløb eller i gode familier. Det, man var kommet ud for, og det, man er i nutiden, medførte tanker om, hvordan man ville leve i fremtiden.

Eleverne anvendte den *forestillede* historie. Også i forhold til værdier og moral benyttede de fortiden. Det skete ikke mindst i forhold til skolens historiekultur, der opfattedes som valgt tradition, man byggede videre på. Skolens æstetiske kommunikation skabte mening og sansning, orienteringspotentialer, værdier og afgrænsninger mod andre skoler. Man afgrænsede sig mod andre skoler, næsten som kulturkamp. Man brød sig ikke meget om det at

gå i skole, men det at være i skolen var så godt, at en enkelt anførte, at hun ikke vidste, hvad hun skulle, hvis hun ikke gik i skole.

Eleverne var ivrige efter at deltage i samtalen. En undtagelse var en dreng, som havde svært ved at blive hørt. Samtalekulturen passer visse elevtyper bedre end andre. Mange formåede at reflektere over det selvfølgelig i deres hverdag og koble det på tanker om, hvordan deres bevidsthed var tids- og kulturbestemt. Det så ud til, at der var flere historiebevidstheder i samme person.

Eleverne orienterede sig mest på den nære og personlige fremtid. Nogle havde brugt for megen tid på at øve skolekomedie og regnede med, at det ville vise sig i karakteren næste gang, og ”det er ikke særlig godt timet fra min side” (pige). Men omvendt betragtede de handling og konsekvens som karakteristisk træk ved det moderne samfund: ”I skolen og også på arbejdsmarkedet bliver vi bedømt hele tiden. ... hvis du begår fejl, bliver du straffet for det i fremtiden... Dine handlinger vil altid have konsekvenser for dig i fremtiden” (pige).

Det konkrete, altså dagbogsnotaterne, fungerede i første omgang synoptisk, men kunne hurtigt udnyttes som antaoptik og resulterede i metaoptik. Således kunne selv ganske dagligdags fænomener som en fødselsdag blive anledning en metaoptik, der kunne indeholde store problemstillinger som menneskesyn, religion, historiebrug, historiebevidsthed og kulturforståelser.

Musik var en æstetisk erindringsform. Musik er genstandsløs, men skaber værdier, holdninger, erindring, orientering og værdier.

Odenseskolen d. 28. oktober og d. 11. november 2003

Der deltog i samtalerne 13 elever i tre grupper. Gruppe tre bestod udelukkende af elever med fremmed baggrund. To af pigerne Lise og Lykke blev besøgt hjemme. Amir, Lise og Jannik havde afleveret skriftlige dagbøger.

Kritik af opgaven og historielæring

På vej ned til samtalerummet, begyndte Jannik at kommentere opgaven med at skrive dagbog. Han var tydeligvis irriteret over opgaven. Da vi begyndte optagelsen, bad jeg ham gentage det, han havde sagt til mig på vejen.

”Jeg synes, at det var lidt besværligt, at vi skulle skrive om samtaler, vi havde haft om historiske emner. Hjemme hos mig, der plejer vi ikke at bruge (...) lang tid til at diskutere [historiske emner]. Men der falder lige nogle korte bemærkninger om, at så har man lige læst noget og vidste du at (...) [de korte bemærkninger] dem kan jeg ikke huske, når jeg sidder og skriver.(...) Hvis jeg skal huske en samtale, så skal den gerne dreje sig om det samme i 10 minutter eller et kvarter. (...)noget af det, der er ved opgaven, det er, at et ur (...) det er kun historisk, hvis du tænker over, at det er historisk. (...). Så det jeg har skrevet afspejler, hvad jeg har tænkt på, og alle de historiske ting, som jeg ikke har tænkt på, og som omgiver os hele tiden [er ikke med]...”. (Jannik)

Også den pakistanske dreng syntes, at der var noget kunstigt over det, at skulle skrive, hvor han havde mødt noget historisk:

”Jeg prøver at være helt normal. Og bare fordi jeg skulle skrive denne her dagbog, så sagde jeg ikke, at så skulle jeg lægge mærke til alle mulige ting.(...) Men så – jeg var ude og spille Cricket i søndags (...) en normal dansker – der er ikke så mange der spiller cricket – så kommer jeg tanker om, hvorfor spiller jeg cricket – det er på grund af, at jeg er pakistaner. Og hvorfor spiller pakistanere så cricket? Det var på grund af englænderne

havde Indien som koloni, og inderne og pakistanerne blev så påvirket af det – af sportsgrenen cricket. Jeg tænkte lige over det.”

Jeg vil indlede med at se på disse citater, fordi de viser noget om opgavens antaoptiske karakter.

Jannik reflekterer både opgaven, løsningen af opgaven og relevansen af opgaven. Han flytter straks sine tanker op på et meta-reflekterende plan. For Jannik er tid en afgørende faktor for hukommelsen. Korte bemærkninger registreres ikke, siger han. Kun længere samtaler på mindst 10 minutter huskes. Et kort glimt – et enkelt ord eller løs bemærkning behøver ikke at sætte spor i bevidstheden, men kan gøre det. ”Det er kun historisk, hvis du tænker over, at det er historisk”. Hukommelse og erkendelsen af historiebrug er en bevidst refleksionsproces.

Jannik mener, at det, han har skrevet, ikke er afspejling af alt det historiske, som omgiver ham. Det, han har skrevet ned og det, han har tænkt på som historisk, er kun en del af den mangfoldighed af fortidsspor og historiebrug, der er i hans tilværelse. Jannik formulerer sprogligt, at historie som hukommelse og registrering er et valg af relevanser og opmærksomhedsvinkel. Både iagttagelsen, registreringen og hukommelsen er selektiv og perspektivisk. Spørgsmålet er i forlængelse heraf, om en historiebevidsthed, der ikke er bevidst, er historiebevidsthed. Der vil altid være noget, der ligger uden for iagttagelsesvinklen, mener han. Men den erkendelse irriterer ham. Hvis Jannik havde lært at skelne mellem den registrerende hukommelse og den formende erindring, ville han have erkendt, at han ønskede at løse opgaven ved at huske, men sagen var, at opgaven måske bedst kunne løses ved at erindre. Janniks ‘double-bind’ situation opstår, fordi han har lært, at historie er noget med at huske så meget som muligt. Hans forforståelse var, at noget kan og skal besvares korrekt. Men opgaven bliver for ham så netop umulig. Jannik må begynde at af-lære og det giver frustration. Han erkender ikke lige i øjeblikket, at modstanden – antaoptikken - kan være et læringsfremmende perspektiv.

Amir befinder sig i en noget lignende situation. Han kan ikke forbinde det ‘at være normal’ og så det, at ‘lægge mærke til ting’. Da han skriver ‘cricket’, vidste han ikke, hvorfor han mente, at det var historisk, men senere kom hans tanker i gang. Han forstod, at de var koblingen pakistanner og engelsk koloni. Det tidsinterval, der har været mellem han skrev sin dagbog og til han fandt løsningen betød noget for refleksionen.

Amirs og Janniks dagbøger kan rent principielt vise, hvad der kan ske af læring om historieerkendelsen gennem modstanden eller antaoptikken, hvis den kobles på opmærksomhedstræning. Det irriterende kan fremme læring. Desuden ser det ud til, at et tidsinterval mellem frustration og samtale, kan fremme et hop i erkendelsen.

Konkret liv med fortidsrepræsentationer og historiebrug

I samtalerne om dagbøgerne havde eleverne initiativet med hensyn til det, der skulle diskuteres. Deres dagbøger var det konkrete udgangspunkt, men størstedelen af tankerne fremkom som reaktion på de forskellige indslag.

I udgangssituationen opfatter eleverne lige som på københavnerskolen ‘historie’ som et fag eller som dele af andre fag. Det er i skolen, man skal lede, hvis man skal finde noget ‘rigtigt’ historisk. Men en pige siger dog: ”Der er historie i alt. Det er det, der har været med til at præge vores nutid”. Eleverne med fremmed baggrund er derimod opdraget med, at de også skal opsøge historie uden for skolen.

Eleverne brugte små episoder fra dagligdagen til at perspektivere. Nogle kan koble den helt konkrete dagligdag sammen med mere overordnede betragtninger om liv med

fortidstolkninger. Så snart samtalen er gået i gang, vrimler elevernes indslag med eksempler på, at de ser fortidens 'poppen op og ind i deres liv.'²⁹³ En mener, at historie det er *alt og intet*. Det er tolkningen og valget, der gør det til historie.

Der er stor spændvidde i emnerne. To piger vælger først og fremmest emner med tilknytning til skolens fag og opgaver. Pigerne er alsidigt orienteret og her i 2.g godt på vej til at gennemføre et personligt projekt om at være almindeligt. En tredje pige nævner kongehus, begravelse på muslimsk gravplads og en maleriudstilling. Yiang, som er fra Vietnam, har mange 'klassiske' historieelementer med. Både Christian 4., Frederiksborgs slot, barokhaven, gamle huse, antikviteter og tv-udsendelser om Vietnam under krigen. Hun kan straks give et bud på, hvor gammel Berlingske Tidende er.

Gruppe 3 bestod udelukkende af 2. generationsindvandrere. Deres emner var næsten alle med relation til deres specielle situation. Det drejede sig om familieforhold, historie om det land, de kom fra, deres egen situation i Danmark og deres mål og forventninger som borgere her i landet. Også forholdet mellem den danske og islamiske kultur, mellem religion og kultur, Ramadan, tøjkrav, koranen, religiøs litteratur, fritidsinteresser med tilknytning til islam, islamiske fester, islamiske sange og kønsroller kom ind i samtalen.

Allan måtte bruge historiske viden, da hans muslimske kioskmænd havde lukket på grund af Ramadanen. Elevernes emner viser, at deres opmærksomhed meget hurtigt kan skærpes. Film, gamle bygninger, musik, tøj, etik, ritualer og den gamle Storebæltsfærgen i København kan de ses som historiske spor i nutiden. Selv gavegivning ser én som historisk. En anden elev kommenterer: "Gaven er ny, men ikke selve traditionen" (pige).

En dreng har ikke noget historisk at fortælle, og hans dagbogsnotater er præget af mange streger, men han deltager med kommentarer til det, de andre siger, og først og fremmest tænker han over musiks mulighed for at erindre. Når han ikke har mødt noget historisk i dagbogsugen, så er det, fordi han har arbejdet i efterårsferien for en bager, men så siger han: "Det kan godt være, at det er historisk at arbejde meget"(!) Drengen har været hos bedsteforældrene og spise deres traditionelle ål. Samtalen inspirerer ham til at spekulere på, om fortidsbrug kan være et traditionsbundet måltid! Gruppesamtalen gør tavs viden til erkendt viden og tavs mening til meningsdannelse.

En somalisk pige fortæller om sit land og sin familiebaggrund ved at vise billeder og fortælle om politiske forhold, som hun naturligt kobler med sammen med historien om faderes fængselsophold og deres hus, der var blevet jævnet med jorden. Har man mistet noget værdifuldt – land, mennesker, identitet og lignende – er man måske tilbøjeligt til at fastholde erindringen i materielle sprog, genstande og billeder. Den somaliske pige har sine billeder med i pungen.

Selvom elevernes altså siger, at der ikke er noget historisk uden for skolen, så viser det, de fortæller, at de lever med historietolkninger mange steder, og at de er afhængige af deres fortidsfortællinger i deres almindelige liv.

Fortiden bliver hos nogle nærværende gennem dokumentarhistorier eller indslag af det dokumentariske i det fiktive. Således påpeger både Yiang og Allan på, at historier med 'noget virkeligt' i er mere interessante end ren fiktion. Når Allan fortæller om en film med genmanipulation, kobler han viden om gener i nutid sammen med en vurdering af nutidens og fremtidens menneskesyn. Hans historiebevidsthed er blevet italesat gennem interviewet. Den tavse etik er blevet tydeliggjort etik.

²⁹³ Denne 'poppen op' kalder jeg 'tidens definspring'

Historieskabelse

”Hvis man ikke skulle skrive dagbog, så tror jeg altså ikke, at man ville tænke så meget over, at det har noget med historie at gøre”. Historiedagbogen åbnede Eriks øjne for, at historie ikke er en entydig størrelse. Nogle elever fik indsigt i egen historielærings- og historieskabelsesproces. Da Lise fortæller, at hun bor i Munkebo, spørger Amir: ”Hvorfor hedder det Munkebo? Der må være noget historisk ved navnet. Det er derfor jeg spørger”. Et andet sted spørger jeg, hvorfor det betyder noget for muslimer med egen gravplads. Amir siger: ”Hvorfor? Må jeg få lidt tid til at tænke mig lidt om?” Efter et par ordvekslinger kommer han frem til et svar, som han dog tydeligvis ikke selv er helt tilfreds med. På den ene side forklarer han, at man gerne vil begraves hjemme for ikke at gå i glemmebogen, men på den anden side mener han ikke, at der står noget nogen steder, at man ikke må blive begravet på en kristen begravelsesplads. Amirs refleksionsform er båret af undren, spørgsmål, sammenkobling af viden og bevidsthed om, at refleksion kan tage tid. De dygtige drenge knytter det refleksive og det forklarende/forstående sammen med det fortællende og videnselementer. På trods af deres første kritik af opgaven udnytter de rent faktisk samtalen om dagbøgerne til at aflære og omlære. De overgiver sig til situationen i løbet af samtalen til ideen med det, der foregår. Jannik viser rent konkret, hvordan han opsøger historie i daglige liv helt forskellige steder så som i spejderkorps og ved foredrag.

Endelig siger han, at historie skabes i nutiden. ”Der er jo ingen, der husker, hvad der skete d. 10. september 2001. Alle husker, hvad der skete den 11. september (...) Der en vis usikkerhed [med hvad der bliver historie], for hvis der sker noget tilstrækkeligt stort, så glemmer man den mindre begivenhed.”

Merete lærer også at skabe historie gennem samtalen. Hun siger om en tale af Tony Blair: ”På en måde var det jo ikke historisk, men det var et historisk vendepunkt for dem (...)som nok vil gå over i historien. (...)det var sådan en meget vigtig historisk tale, som man nok vil tænke tilbage på om ti år og sige, nå det sagde han jo den gang, og hvad har det så haft af betydning.”

Fællesskaber og identiteter

De muslimske piger søger aktivt kulturel, religiøs og historisk viden om deres egen og det islamiske fællesskabs fortid. De mener, at deres identitet ikke kan løsrives fra deres kulturelle baggrund, og de finder det vigtigt at få historiske videnskompetencer. Historiske kompetencer er for piger nødvendig for at erhverve sig det ændringspotentiale eller den ændringskapital, som deres dobbelte kulturplacering efterspørger. Det tre piger taler klart om deres ønsker om at ændre deres liv, så det ikke kommer til at ligne forældrenes. Kvindekultur og mandskultur har en stor del af deres opmærksomhed.

Mening med og værdier i livet er religiøst bestemt hos de to muslimske piger. Der er tydeligt tale om almengørelse af det religiøse og af deres liv her i Danmark. De argumenterer for, at islam forkynder de samme grundrettigheder for mennesker som findes i det danske samfund. Man løser et tilsyneladende uløseligt kulturelt problem ved at dele sin egen kulturelle baggrund op i det religiøse og det kulturelle. Pigerne accepterer deres påklædning (tørklæde og frakke) ud fra at det er islam – altså religionen, og islam er universel på tværs af alle kulturer. Man kan godt gå ind i den danske kultur med islam og med islamiske symboler. Den danske og vesteuropæiske kultur svarer til islam i forbindelse med ligestilling mellem kønnene. Andet, som man i vesten opfatter som islam og som værende i modstrid med menneskerettigheder, er kulturbestemte træk, som man god må ændre som god muslim.

De interesserer sig også for 'vor' kultur. Leila vil gerne vide noget om Mother Theresa og spørger, hvad en helgen er. Efter min forklaring siger hun: "det er ikke noget vi går ind for, men det så jeg bare". Hun spejler antaoptisk det, hun har mødt af den danske kultur i sin egen. Den selvfølgelighed, hun gør det med, viser, at det er normalt for hende at reflektere over kulturmøder.

Samtalesekvenserne er også præget af de muslimske elevers interesse for storpolitik. De kommer selv ind på den storpolitiske situation i slutningen af 2003: Irakkrigen, Saddam Hussein, Tony Blair, USA og Bush, Mellemøstenkonflikten og forholdene i Somalia. De understreger, at de holder med befolkningerne. Dette er et politisk korrekt svar overalt i det danske samfund uanset, hvordan man ellers forholdt til krigen. De giver udtryk for tolerance. Deres argumentationer for, hvad der er rigtigt og forkert i politik, tager udgangspunkt i menneskerettighederne og borgerrettigheder.

Den ene muslimske dreng siger, at han gør det, som alle unge danske drenge gør. Han interesserer sig for politik og bringer både Irak-krigen og Mellemøsten ind i debatten. Han fortæller dog ikke ret meget om sin familie og deltager ikke i debatten om forholdet mellem islam, kultur og Danmark. Hans tilgang både til interviewsituationen og til omverdenen adskiller sig på den vis fra de muslimske pigers. Den pakistanske dreng, Amir, værdsætter den vestlige kultur, men bringer eksempler fra sin historie og kultur ind i samtalen som en yderligere form for refleksionsramme, som virker inspirerende på de andre i gruppen.

Således bemærker Lykke, at der hvor man ikke kender til indvandrere, er man mere nervøse for dem. Lykke er selv opdraget i et etnisk tolerant miljø (jf. familiebesøget), og har derfor en tydeligt mening om folks xenofobi. "Det er gamle koner i Vestjylland, som der sker mindst for, der er mest bange for de fremmede", siger Lykke. Hverdagsviden, historiebrug, historierefleksion og værdier knyttes sammen i Lykkes bemærkning.

En dreng har en del indslag, der er præget af, at han lever i et indvandrerkravter og går skole med mange indvandrere. Der er for eleven knyttet positive oplevelser til det at leve sammen med de fremmede. Først siger han: "Hvis man vælger det med, at historie er mange hundrede år tilbage, så er det ikke sikkert, at der sker så meget historisk i ens hverdag." Men da hans sædvanlige kiosk pludselig var lukket, tænker han: "Det er i hvert fald meget historisk, at man skal være bevidst om det (...) det er mærkeligt, at selvom jeg ikke er muslim, så dukkede det op i hovedet på mig, at det var nok Ramadan." Historie forstået som noget, der angår den enkelte person, er ikke noget, man normalt tænker over, mener han. Historie ligger ubevidst i og omkring personen. "Vore normer er forbundet med det, som vi er vokset om med, men," siger han, "traditioner kan ændres. Mange unge indvandrere er blevet mere moderne."

Merete er på tilsvarende vis engageret i kulturmøder. Hun oplever fordomsfrit og engageret et islamisk bryllup. Hun anerkender, at hun ikke har forstand på islamiske traditioner, men demonstrerer, at det, at hun ikke ved, er igangsættende for at iagttage og lære om det ukendte og det nye. På anden vis er hun forbundet med mere traditionelle værdier. Hun kommenterer den kongelige forlovelse: "Fordi vi har verdens ældste monarki, så synes jeg også, at det er vigtigt, at det ikke ophører. (...) Det er hele Danmarks stolthed." Der er tale om flere historiebevidstheder i samme person.

Erik er også påvirket af, at han er i et skolemiljø med mange unge med anden etnisk baggrund end dansk. Han distancerer sig fra sin hjemby – en lille landsby på Sydfyn -, hvor man er meget negativ over for 'de fremmede'.

Den vietnamesiske pige har megen død, smerte og lidelse i sine empatiske indslag. Skeletfund i Seden fra middelalderen, tortur under krigen, mord i Familiejournalen, vietnamesisk begravelse, og en film om en kræftsyg professor. Hun befinder sig med sine indslag mest i den kategori, som May-Brith Ohman Nielsen karakteriserer som den gådefulde og poetiske del af historie.

Historisk viden og refleksion

Allan vurderer, at 'julebryg' er meget historisk! Allan ser ud til at være en 'normal' gymnasiedreng med gå-i-byen interesser. Allan reflekterer over et helt hverdagsagtigt (!) træk ved sin ungdomskultur. Ølkultur er *erindringsfastholder*. Det at gå i byen ser han som en social næsten kultisk samværsform, der minder i karakter om andre klassiske erindringskulturer. Denne fortælling bliver så at sige til en meta-fortælling: "(...)jeg synes, at det får mennesker til at mødes, når der er julebryg (...) Øllet har nok altid været et socialt samlingspunkt lige meget, om man synes, at det er i orden eller ej. Det er det, historie består af." Allan fremhæver som pointe, at historie altid har noget med det sociale og fællesskabet at gøre.

Allan reflekterer historiske elementer i hverdagen både utraditionelt og kritisk. Allan er et eksempel på en hverdagshistoriebevidsthed, hvor relationer, reaktioner og refleksioner kobles organisk sammen. Allans historisk kulturelle kapital er sammensat af det, han tilfældigvis kommer ud for. Han sammenstiller sine oplevelser og erfaringer i et utraditionelt mønster og omformer dermed hverdagsbegivenheder til refleksion over historiebrug i almindelighed. Allan evner at oparbejde historisk-kulturel kapital ud fra opmærksomheden på det selvfølgelig. I flere af de andre elevers refleksioner ser man, at den medbragte kulturelle historiske kapital er nødvendig for at skabe endnu mere kapital. Allan kan selv oparbejde eller blive historisk skabende.

Erindring og hukommelse

Allan er inde på, at musik som set andre steder er erindringsfastholder: "musik (...) får os til at huske tilbage til noget eller bare bringe nogle følelser op": Allans synspunkt om musikkens betydning inspirerer de øvrige i gruppen til lang snak om det at huske og erindre via sanser, altså æstetisk kommunikation. Allan siger: "Der var en jul, hvor jeg fik en bog, og samtidig fik jeg en cd, og så hørte jeg den, da jeg læste bogen. Hver gang jeg hører den musik, så husker jeg (...).bogen". Også lugtesans og smagssans mener eleverne, at de husker på. "Hvis der er flere ting, der koblet sammen, hvis man har været i en situation og så samtidig hører noget musik, så er det både synssans, følesans og høresans, der er påvirket sammen" (anden dreng). Allan siger om dufte som bærere af erindringsspor, at han husker sin kæreste på den parfume, hun brugte. "Nu er problemet bare det, at der er så mange, der bruger Cool Water, og det brugte min ekskæreste også, så bliver man mindet om det hele tiden. Det er lidt træls!"

Eleverne er inde på, at personlige minder kan være for negative og derfor smertefulde. Andre har også nævnt det. Eleverne mener ét om historie, når det drejer sig om faget historie, men demonstrerer en anden historieforståelse eller historiebevidsthed, når opmærksomheden flyttes bort fra den traditionelle tale om historie og over til den personlige erindring. Der er i deres øjne tale om to forskellige historiebevidstheder. Sanserne bærer erindringen. Viden og fornuft bærer den kanoniserede faghistorie.

Sammenfatning

Jo mere kulturelt historisk orientering, der er i elevernes oplevelser uden for skolen, jo flere bevidste historiske læringspotentialer etablerer de. Den tavse historiebevidsthed kan gøres bevidst gennem samtale, der begynder i det konkrete og synoptikken og føres over i antaoptikken.

Eleverne siger, at historie er fag, men viser med deres eksempler og refleksioner over eget liv, at de både bruger og skaber fortidstolkninger. Det tyder på, at Ohmans Niensens opdeling i to historier ikke blot er et forhold mellem det rationelle og det empatiske i historien, men også er den afgørende forskel mellem to eksisterende historieopfattelser eller historiebevidstheder hos eleverne. Samtalerne viser, at såvel den analytiske og som den gådefulde historie kan blive baggrund for samtale. Begge dele lader sig også – skønt på forskellig vis – udbygge og reflektere. Det er relationen mellem fortidstolkningen og personen/fællesskabet, der betinger refleksionen og relevansen.

Fortidstolkninger kan faktisk godt blive for eksistentielle. Historiefaget i skolen har måske en styrke i det forhold, at det indeholder det fremmede, der ikke direkte er forbundet med ens eget liv. Historiefaget kan måske have en værdi for nogle ved at være meget antaoptiske.

Den store historie er fjern for den enkelte, men dermed ikke uden fascination. Også det fjerne, fremmede og mærkelige indeholder en æstetisk kommunikation, måske ikke som eksistentiel oplevelse, men netop som det, der karakteriserer en opdagelsesrejse. Det er ukendt land, man gerne vil gå igennem for netop at mærke det, der forstyrrer og rammer – det antaoptiske. Også det, der ikke ligner en selv, er fascinerende.

Interessen for den personlige hverdagshistorie udspringer af den synoptiske fortidstolkning. Det er her minder knyttet til sansninger som lugt, smag, musik kommer ind. Disse sansebaseerede erindringsspor forbinder drømme, minder og oplevelser direkte med hjernes hukommelsescentre, men omformer samtidig hukommelsen til erindring.²⁹⁴ Denne form for historie kan både være glædelig og smertefuld at bære. Den er svær at blive fri for, for den finder sine egne påtrængende måder at blive nærværende på. Jævnfør drengens bemærkning om kærestens parfume. Den store historie og den lille historie kan kobles sammen eller være totalt adskilte. Det må være historiedidaktikkens opgave at give anvisninger på, hvordan eller *om* symbiosen kan frugtbar gøre hinanden, som jeg vil komme ind på det i det didaktiske afsnit til sidst.

Elever med fremmed baggrund kan være meget bevidste om fortidstolkningernes betydning for nutid og fremtid og gør sig anstrengelser for uden for skolen at få viden om deres religion og kultur.

Historiebevidsthed og liv med fortidsrepræsentationer kan bruges for disse unge til at skabe nyorienteringer for den enkelte og fællesskaberne. Orienteringspotentialer er forandringspotentialer, hvad angår den personlige ansvarlighed og fremtidstænkning. Mening, værdier og orientering er tredelt: Den islamiske forestilling, den vestlige verdens idealer og målsætning og den private-kvindebestemte. Den første kan karakteriseres som religiøs traditionel, den næste som modernitetens historiebevidsthed og den tredje som kritisk-ændringsorienteret (Rüsen). Der opleves ingen modsætning, da den islamiske fortids og nutidstolkning for eleverne kan mediere modsætningerne mellem de tre historieopfattelser. De ikke religiøse og sekulariserede værdier har tilknytning til de vestlige humanistiske værdier, som man anser for at være i overensstemmelse med sand islam.

²⁹⁴ H.S. Nielsen (2005) s.35

Et problem er, at elever er nødt til at aflære for at komme videre i en kvalificering af deres historiebevidsthed. En anderledes kommunikations – og irritationsform som dagbøger og samtalerne kan fremme aflæring. Tiden ser ud til at betyde noget for erkendelsen. Tidsintervallet mellem selve dagbogen og interviewet lod til at modne refleksion. Den modstand eller irritation som opgaven havde afstedkommet hjemme blev vendt til frugtbar tankevirksomhed i selv samtalsituationen. Korte samtaler sætter ikke spor, siger nogle. Dialogens udstrækning i tid betyder noget for erindringen.

Den vestjyske skole d. 23. april 2004

Der var i alt 10 elever. På grund af samtalerne karakter bliver de to grupper visse steder behandlet hver for sig.

En svær opgave som analytisk idealform

Som på Odenseskolen forholdt eleverne sig i begge grupper indledningsvis kritisk til min opgave.

Drude: ”Hvordan jeg sådan bruger det [historie] i hverdagen. Det ved jeg ikke rigtig om jeg synes, at jeg gør.”

Hans: ”Jeg synes, at jeg skulle fremprovokere noget historisk... det var sådan en kunstig situation ... det er ikke noget, jeg sådan tænker over til hverdag.”

Sandra: ”Det eneste historiske, det tror jeg er det, som jeg har læst.”

Berit: ”Det var lidt svært at pille ting ud, fordi det ikke sådan historiske ting, man lige ser. Man skulle sådan lige tænke lidt.”

Christian: ”Det var svært (...) for man kommer til at tænke over, hvad var egentlig historie og hvad var ikke.”

Gruppe 1: Eleverne mener ikke i udgangssituationen, at de rigtig bruger noget historisk i hverdagen.

Historie er, som det tidligere er set flere andre steder, forstået som det fag, de møder i skolen og i det hele taget fagene i skolen. En dreng bliver dog opmærksom på, at han havde set en gammel tv-avis ved et tilfælde, og det er historisk. Drengen bliver opmærksom på noget, han ikke har tænkt over før, og herefter begynder i den ene gruppe en fælles refleksion over opgaven. Drude, Per og Sandra prøver at forstå, hvad begrebet historie også kan være, og flytter dermed diskussionen op på et højere niveau.

Drude: ”Det kommer an på, om man definerer historie som noget, der er datid...”

Sandra: ”Jeg føler bare ikke, at dagen i går var noget historisk. Men det gør jeg måske om to år.”

Per: ”Men det er det jo alligevel.”

Sandra: ”Det er det jo, men det er bare ikke det, man føler.”

Alle fire elever inspireres til en tankeproces, der fører frem til en mere nuanceret forståelse af fortidsbrug. Forståelsen udspringer af deres første afvisning af sagen. Der skal bruges mentale kræfter for at ændre deres forforståelse.

Tanja bringer samtalen ind på, at de har haft polske udvekslings elever på besøg, som de viser det historiske på egnen. Tanja mener, at netop sådan en udveksling kan indeholde mange former for historiebrug. Oplevelserne med polakkerne får den efterfølgende samtale til at indeholde en række kommunikative elementer – både de forklarende, de forstående, de beskrivende, fortællende, refleksive, evaluerende og empatiske samt videns- og

orienteringskommunikation. Eleverne udnytter i deres samtale helt mønsteragtigt mine sensitiviserende søgebegreber.²⁹⁵

På den måde bliver samtalen med gruppen en næsten en analytisk idealform. Udgangspunktet er fremmediagttagelsen forbundet til synoptikken. De danske elevers iagttagelse og undrede sig over den polske kultur, den polske undervisningsform og den polske selvforståelse. Men gruppen foretog også en refleksion over iagttagelse af iagttagelsen og bevægede sig dermed op på det metaoptiske plan. Eleverne begyndte at tænke over, hvordan de iagttag de polske elever og omvendt. Indirekte stillede de spørgsmålet: Hvordan forholder *vi* os til deres iagttagelse, og hvordan er og bliver vores egen selviagttagelse (synoptik) påvirket af disse forhold. De vestjyske elever provokeredes gennem det anderledes i kulturmødet og samtalen om det.

Den indsigt, som spørgsmålene og denne iagttagelse medførte i gruppesamtalen, fremmede en udvidet historieerkendelse. En refleksiv læringsproces gik i gang. Gruppen kom næsten forbilledligt til at fungere som et autopoietisk system. Gennem valg af iagttagelsesvinkler og forskelsættelse kommunikerede gruppen og kvalificerede dermed deres egen historiebevidsthed. De forøgede den samlede viden inden for det midlertidige fællesskab, som samtalegruppen var. Processen relaterede til og brugte de symbolske former, som lå i fortidsrepræsentationerne, og som kan ses som liv med bestemte værdier, identitet, refleksioner og handlinger og historiebrug. Gruppesamtalen blev et næsten modelagtigt billede på andre og større fællesskabers historiebrug og historieskabelse. Hele samtaleinterviewet er at anskue som en didaktisk model.

Jeg havde en særstilling i gruppen. Nok var jeg tilstede og fungerer som ligestillet – måske den mest uvidende af alle, da jeg jo ikke kendte detaljerne ved de polske elevers besøg. Men jeg kunne også træde ud af gruppen og provokere ved bemærkninger og spørgsmål.

Samtalen i gruppe 2 fik ikke samme modelagtige karakter. Gruppen begyndte som gruppe 1 med at fortælle om deres forvirring over opgaven, og senere i interviewet sagde Marie, at hun også havde svært ved at finde noget historisk i hverdagen.

”Det jeg umiddelbart kom til at tænke på, da jeg skulle lave denne her opgave, det var, at jeg kører faktisk forbi kirken hver dag til skole, men jeg har aldrig sådan tænkt på den som historisk.”

På trods af, at opgaven var svær og forundrede dem, begyndte eleverne også i denne gruppe at reflektere på baggrund af optegnelser og indslag. De gik til opgaven ganske frimodigt. De havde svært ved at finde deres liv med fortidstolkninger, da historie stadig opfattedes som ‘common sense-historie’.²⁹⁶

I det efterfølgende går jeg ind på enkeltelementer i samtalerne i forholdet til de definitive og sensitiviserende søgeord.

Liv med fortidsrepræsentationer og historiebrug – antaoptik og synoptik

Berit er i tvivl om, hvorvidt det er i skolen eller udenfor, at hun møder mest historie. Først siger hun: ”Altså direkte historie, det er mest skolen”, men senere viser hun noget andet. Berit tager udgangspunkt i sit helt private liv og fortæller, at de i familien skal holde mindefest for

²⁹⁵ For at erindre om disse: Det synoptiske – det der modsvarer én selv og selviagttagelsen. Det anti-optiske – det modsatte og fremmede – fremmediagttagelsen. Det poly- eller metaoptiske eller det meatareflekterende og abstrakte.

²⁹⁶ Altså som skolefaget historie opfattes. Det vil sige begivenheder, årstal og navne.

oldmoderen, der ”kunne være fyldt 100 år.” Hun fortæller videre, at forældrene gemmer gamle sager ”for at kunne fortælle os [noget om deres liv]”. Selvom hun siger: ”Jeg er overhovedet ikke interesseret i historie (...) jeg kan nogle ting, [men] det er ikke noget, der interesserer mig overhovedet”, så kan hun godt finde historie og fortidstolkninger i sin hverdag. Anders And-historier er fyldt med historiske elementer.²⁹⁷ ”Måske er det lidt langt ude”, mener hun, ”men når man nu skulle finde noget, så kunne man lige så godt!” Berits erkendelse af, at hun lever med fortidstolkninger og har dem med i sit liv, er bremset af, at ’historie’ bliver opfattet på en bestemt måde i hendes forståelse. Det, hun siger om sin historiebrug, svarer ikke til, hvordan hun faktisk lever med fortidstolkninger. Hendes historiebevidsthed er narrativ og bundet til det nære, som det senere vil blive uddybet i hendes fortælling.

Monica fortæller, at hun fandt en bibel forleden dag. En sådan bog kan føre én tilbage til konfirmationen, mener hun. Genstanden kan koble forskellige erindringer sammen. Monica bringer også besøget af de polske elever ind i diskussionen. Både Berit og Monica har en udpræget tavs viden om historiebrug i deres hverdag måske på grund af den forforståelse, at historie foregår i historietimerne. Enkelte elever har ikke fået skrevet noget op, og én forklarer det med, at han mest er sammen med vennerne på pub eller til fest.

Historieskabelse

Christian viser, hvordan historieskabelse kan foregå. Han fortæller:

”Nu har vi haft de der polakker, og så har vi siddet meget på den der restaurant, [der hedder] Tante. Det er en gammel bar her i byen, som har været sangeren Johnny Madsens (...). og han har boet i Gudum, hvor vi bor nu. Og så har mine forældre lige købt en ejendom i Gudum (...) Og den har han boet i engang, og så fandt de [forældrene] nogle gamle plader derovre, som var lavet på restaurant Tante, og der var et nummer på, der hed Toftevej. Det var lavet på Toftevej, og det var lige netop det hus, som vi havde købt.”

Christian kombinerer restauranten, forældres huskøb, en sanger, et musikstykke og forældres pladefund. Han komponerer ny historisk viden gennem forskellige transfer-erfaringer. Han demonstrerer, hvor tiden foretager sine ’delfinspring’ gennem fortidens spor. Christian har opdaget historiens ’list’. Christian udnytter sin relation, refleksion og reaktion. Eleverne mener ikke, at de historieskabende, men analytisk set, kan man flere steder iagttagelse, at det faktisk er det.

Fællesskab og identiteter

Christian har endnu et eksempel på, hvordan hverdagshistoriebevidstheden som fællesskabsidentitet fungerer. I et håndboldfællesskab bliver historiefortællinger om klubbens bedrifter i fortiden bliver dyrket helt ned til den mindste detalje. Christian fortæller:

”Han [en bekendt] har set alle kampene (...) Folk er simpelthen så glade og siger: Åh, det var lige som dengang, vi havde Limfjordshallerne (...) Dengang var der både et dame- og herrehold i de bedste rækker. (...) Folk kan huske og siger: Det er ham, der har spillet for Roskilde engang, og hans træner var bare helt vildt god i 80’erne. De har været med så længe og fulgt spillet. De har ikke selv spillet, men (...) de kan huske alle personerne (...) Han [den bekendte] dyrker overhovedet ikke sport, men han går mere op i det, end jeg gør, og jeg spiller håndbold. Jeg tror bare, at de har været sammen om det hele deres liv.

297 M. Poulsen (1999) viser det samme. s.174

Vi er sådan nogle, der har set håndbold og de har de altid gjort, og det er dejlig nemt. Der er ingen komplikationer, når de snakker om håndbold, og det kan de gøre i flere timer.”

Christian har iagttaget et fænomen, der ikke mindst forbløffer ham selv: Folk, der ikke selv dyrker sport, går op i både den aktuelle kamp og hele den historie, der ligger bag klubberne og personerne. Christian bemærker, at håndboldens historiefortællinger skaber identitet og sammenhold. Historiefortællingerne om håndbold er blevet en livsstil og kommunikationsstil, der i sig selv har mening. Håndbold-supporterne laver både et kommunikativt rum, et meningsrum og et identitetsgivende erindringsfællesskab, hvor *vi-identiteten* momentant i samværet bliver grænsen mod omverdenen. Det er historiefortællinger, der binder det narrative og erindringsmiljøet sammen.

Jeg fører samtalen hen på, om det kan overføres til polakkernes identitet og deres opfattelse af deres land. Christian har talt med polakkerne og ved, at de er stolte af deres fortid også den ældre historie. Gruppen begynder derefter at reflektere over, om det, at man er interesseret i en ting, betyder, at man gerne vil kende dens fortid.

Synoptikken fungerer tillige, da de vestjyske elever skulle vise polakkerne rundt på egnene. Det kunne være landskabet, byen, de tyske bunkere eller museerne. Tilsyneladende interesserede det ikke de fremmede, siger eleverne.

Sandra: ”(...) ‘Min’ ville ikke se noget historisk (...) de har de lige som os, at man går ikke rundt og tænker på det [historiske]”.

Hans: ”Min har været lige som Sandras. Det var sjovt at drikke sig fuld hver aften”.

Tanja: ”Vi var ude og se museet for religiøs kunst. Jeg ved ikke, om hun syntes, det var så interessant”.

Jeg sporede vis skuffelse hos Hans og Tanja. De vestjyske elever finder seværdigheder, som de gerne vil vise frem. Selvom de måske ikke selv interesserer sig for disse sager, så forventede de dog, at de fremmede gjorde det af høflighed. Sandra undskylder dog polakkerne ved at sige, at de har det, som de selv har det!

Drudes mor var med til at vise kirken frem for den polske pige. Moderen havde fortalt den historie, der var tilknyttet kirken og de folk, der lå i kisterne: ”Det tror jeg egentlig, at hun syntes var meget interessant (...) Når de får knyttet en historie til tingene, så lever de ligesom op igen”.

Historisk viden og refleksion

Samtalen drejer sig på et tidspunkt i gruppe 1 om, hvordan polakkerne bliver undervist i historie. Det polske undervisningssystemets krav om udenadslære og polakkernes ivrighed for at vinde i en videns-quiz, finder de danske elever absurd. At mødes med andre unge fra andre kulturer sætter blikket på egen kultur. Det antaoptiske irriterer og sætter tankeprocesser i gang.

Denne fremmediagttagelse giver anledning til metarefleksioner og til både forklaringer, forståelser og vurderinger af den danske undervisning og de danske elevers holdning til viden og kompetencer. Disse kommunikationselementer dukker op som ‘loops’ gennem hele samtalen, og hele interviewet ender med metarefleksioner angående dette. De danske elever vurderer deres egen skolekultur som bedre, mere udviklende og brugbar.

Per: ”Deres undervisning er fuldstændig som den sorte skole (...)Det betyder meget for dem at kunne tingene udenad, hvor vi går ind og stiller spørgsmålstegen ved for eksempel historie og kilderne.”

Drude: ”Det er meget paratviden (...) De havde utroligt mange prøver uden hjælpemidler – meget modsat vores.”

Senere i interviewet:

Tanja: ”De er bare lidt mere stræbere. De har mere disciplin.”

Og i forbindelse med en quiz som de to udvekslingshold havde deltaget i:

Per: ”Denne her quiz, som vi havde, der tror jeg virkelig, at de havde øvet sig på at kunne spørgsmålene udenad, så de ikke tabte ansigt. Det betyder ikke noget for os. Vi er nærmest ligeglade.”

Jeg: ”Kunne I give eksempel på, at I var dårligere eller bedre?”

Per: ”Vi tabte for eksempel i dag – stort!” (latter)

Efter en længere debat om polakkernes vilje til at være de bedste ikke blot i videnskabskonkurrencen, men også i volleyball:

Hans: ”Jeg tror, at vi er bedre til at se sammenhænge og forklare og afveje (...) De er sådan mere entydige, at der skal være det svar på det, og der skal være det svar på det.”

Jeg: ”Hvad er den bedste kompetence af de to ting, hvis man skal ud og være borger i et demokrati og et samfund?”

Hans: ”Det vil jeg så sige er afvejningen, at man kan se tingene fra forskellige sider”

Jeg: ”Skal man ikke også kunne noget?”

Per: ”Selvfølgelig (...) men sådan noget med årstal, det er noget, man kan slå op og finde ud af.”

Drude: ”... jeg synes det virker åndssvagt, at de skal lære så meget udenad. For når du kommer ud i arbejdslivet, så vil du jo altid slå de oplysninger op, som du skal bruge (...)

Det er ikke rigtig til nogen gavn for dem.”

Per: ”Jeg tror virkelig, at vi er gode til, hvis vi endelig skal, at sætte os ind i et stof...”

Jeg: ”I fået nogle kompetencer, mener du?”

Per: ”Ja, og så samtidig sætte lidt spørgsmålstejn ved det faglige.”

Forbindelsen med polakker åbner også op for, at eleverne kan give eksempler på, hvordan de bruger historie. Selvom eleverne altså i udgangssituationen ikke mente, at de overhovedet havde anvendt eller brugt fortidstolkninger særligt meget i den forløbne uge, så kom samtalen til at demonstrere, at de faktisk havde gjort det.

Eleverne fortæller, at polakkerne gik meget op i deres kommende EU-medlemskab. Dette åbnede for debat om Polens miljøpolitik, Polens historiske fortid mellem stormagterne, Polens kommunistiske fortid, landets nuværende problemer, nationalisme og fremtidsorienteringer og historiebrug i andre lande. Nogle af elever demonstrerede konkret historisk viden og kunne give kvalificerede bud på Polens politiske og aktuelle problemer.

Per havde selv i Polen diskuteret forskellen på den kommunistiske tid og nu.

Hans kommenterer: ”Det er måske derfor, de er så nationalistiske. De har behov for at klamre sig til deres fortid for ikke at miste rodfæstet helt.” Det inspirerer Per til at sammenligne med Slovakiet, som han havde besøgt i 8. klasse: ”Det var sjovt, at de stadigvæk havde de der Stalinstatuer til at stå. Der spurgte vi så, hvorfor har I stadigvæk dem? Jamen, det var en del af deres historie. De havde ikke så meget andet. (latter) Det var en del af deres historie. Derfor lod de dem stå. Selvom man godt kan undre sig over det”.

Begge drenge ser, hvordan kollektiv hukommelse kan være identitetsdannende og forbinder sig med fortidstolkninger. Jeg forsøgte at ’forstyrre’ Per endnu mere, idet jeg førte samtalen ind på Irakkrigen.

Per: ”Det er lidt svært at gennemskue”

Jeg: ”Hvorfor er det svært at gennemskue for dig? Du er et begavet ungt menneske og du har indsigt i en masse ting. Du har adgang til alle mulige medier.”

Per: ”Fordi jeg selv lever i et demokrati. Jeg forstår ikke rigtig, hvad de kæmper imod. Det er svært at sætte sig ind i deres situation, tror jeg”.

Hans: ”Jeg synes også, at man kan se det fra så mange vinkler, at man let bliver forvirret ... Det er lidt modstridende. Det er svært at skabe en ensrettet holdning (...) der er sådan værdier, som vi måske tager for givet. Lige som demokratiet. Det er ikke noget, man tænker over til dagligt.”

Per erkendte sin uvidenhed og sin mulighed for at tage stilling, mens Hans mener, at det selvfølgelig ikke ses. ”Der er sådanne værdier, som vi måske tager for givet”

Eleverne brugte uvidenhed til at stille spørgsmål. De fornemmede selv grænserne for deres kunnen, også skønt de netop fremhævede deres egen diskuterende skoleform som mest personligt udviklende, erkendte de også, at viden var nødvendig. Drengene nærmede sig store historiske problemstillinger angående oprørsteori, mediebrug og deres egen forforståelse som en form for blind vinkel. Gennem inspiration, undren og association og en anledning (antaoptik) – nemlig mødet med den anderledes polske kultur – blev de reflekterede. Det, de endnu ikke magtede, var at være bevidste om, hvordan de faktisk brugte og skabte historie.

Stig prøver at forklare de polske elevers interesse for EU: ”Det er ikke sådan særligt aktuelt for os. EU er bare noget, der har været der hele tiden.(...) For dem er det jo nyt (...) om 10 år, når de er født ind i det i Polen, så tror jeg, at det er det samme som i Danmark”. Stig reflekterer og bruger fremtidsforestillinger til forklaringsmodel. Det anderledes og det nye stimulerer interessen. Marie siger: ”For polakkerne er det vel noget med, at der sker en masse ændringer for dem – ikke med deres liv, men med deres land og deres nationalitet”. Hun formulerer faktisk en ’historisk teori’: Dels at ændringer skærper opmærksomhed over for nutid og fremtid, dels at der ikke nødvendigvis er sammenhæng mellem politiske ændringer og almindelige menneskers liv.

Da hun senere fortæller om, at moderen har fortalt udvekslingspolakken om byens historie, siger hun: ”Hun [moderen] kommer fra Sjælland. Det er egentlig, fordi hun er flyttet hertil og har lært om det [byens historie](...). De folk, der bor her, har jo ligesom inde i baghovedet det med deres forfædre. Så kan hun vel se en forskel fra det, hun kommer fra”. Marie viser, at forskelssættelse, perspektiv og iagttagelsesvinkel gør opmærksomheden intentionel og dermed til en aktiv mental læringsproces.

Christian er i stand til at reagere på de andres indlæg og i stand til at foretage refleksioner ud fra en kobling mellem det synoptiske og antaoptiske. Således angående de danske elevers og polakkernes forståelse af EU: ”De regnede med, at vi vidste mest om EU, for vi var med i det. Det viste sig, at de vidste mest”. Ingen af de danske elever er særligt beklemte over det forhold. Nogen har haft held af at cementere den opfattelse hos eleverne, at paratviden er af sekundær betydning.

Elevernes tanker om Polen og polske forhold demonstrerer, hvordan en pendlen mellem den personlige oplevelse på mikroplan (synoptik) og makroplan kan være incitament til at gå nærmere ind i en mental arbejdsproces om makrohistories betydning for den enkelte. I mødet med den polske kultur og de polske elever (antaoptik) kommer der mennesker ind i den store historiefortælling. Denne mentale bevægelse mellem mikro - og makroperspektivet er imidlertid ikke nødvendigvis båret af en eksistentiel interesse hos de danske elever. Derimod nok af en spejling af egen kultur og situation i forhold til det fremmede. Det selvfølgelig sættes til debat gennem det fremmedes mulighed for at fremme opmærksomhedstræning. Men hverdagshistorien er i disse eksempler underordnet fællesskabernes historiefortolkninger.

De danske elever evaluerer deres gymnasieundervisning og her konkret historieundervisningen positivt.²⁹⁸ De væsentlige kompetencer er at kunne vurdere, se sammenhænge og sætte spørgsmålstejn ved tingene. Paratviden er ikke til gavn. Det kan man bare slå op. Stig tænker over, om historie skulle være mere nutid. Her det efterfølgende ordskifte:

Christian: ”Så skulle det jo hedde samfundsfag i stedet for.”

Berit: ”Så er der ikke så meget historie over det.”

Jeg: ”Du går jo rundt i byen – ved kirken – det er jo nutid samtidig med, at det er fortid.”

Berit: ”Ja, men så lærer man jo om [byens] kirke. Så lærer man jo også om det, der var for lang tid siden.”

Jeg: ”Samtidig med, at man lærer om nutiden?”

Berit: ”Det ved jeg ikke, om man kan.”

Stig forsøger sig med den – for de andre – mærkelige tanke om, at historie handler om nutiden. Men de andre vil ikke rigtig være med, og Stig forfølger ikke sin tankegang. Det var vist for skørt!

Erindring og hukommelse

Elevernes samtale om historie, historiebrug og kulturforskelle ledte mig til at stille nogle metakognitive spørgsmål angående, hvordan og hvad man husker, hvorfor det er svært at lære og læse historie, og hvad den ‘store historieskrivning’ betød for dem.

Eleverne sagde helt tydeligt, at de ikke brød sig om eller kunne finde mening med den form for historieundervisning og udenadslære, som polakkerne er udsat for. Jeg spurgte dem derfor, hvad man husker bedst på, billeder, læsning, fortælling, genstande eller musik eller noget helt andet. En pige mener, at man husker på synet. En dreng, der spiller, mener at man husker gennem musik.

Eleverne diskuterede, hvordan de husker en bestemt begivenhed gennem det at høre det samme stykke musik og så kommer følgende sekvens:

Per: ”Det er en klassiker. Det sker hver gang. Vores klasse har sådan et bestemt nummer, som når vi høre (det), så udgår den en bestemt dans, som bare hører med til den sang.”

Alle – *man har noget sammen – (latter)*

Per: ”Sådan fuldstændigt usagligt – noget vi har fundet på.”

Tanja: ”Noget der bare er opstået under det nummer”.

Jeg: ”Det nummer og de danse hænger altså sammen med 2m fra [byen]?”

Alle: ”Ja!”

Eleverne skaber deres egen musik- og danseritual, der knytter klassen (gruppen) sammen. Gentagelsen finder sted for at gentage den fortidige gode oplevelse i en nutid. Fortiden bliver således til nutid, og der kommer en form for evighed ind via ritualen.

Eleverne husker via billeder, siger de. I realiteten viser det sig – som også vist andre steder - at når eleverne skal fortælle hændelser om, hvordan de husker, er det også i høj grad gennem musik. Er musikken ved at overhale billeder som erindringsfastholder? Skyldes det, at begivenheder, der har musik knyttet til sig, lettere bliver til en erindringsmasse for grupper og enkeltindivider? Musikken i de unges kultur er altid koblet til noget, man *gør*.

²⁹⁸ Disse udtalelser kan selvfølgelig være situationsbestemte. Kun den indirekte tolkning kunne bekræfte disse udtalelser, som jeg viser det flere steder.

Danser, synger eller bevæger sig. Musik er (inter-)aktiv! Skriftlige tekster kræver kun mentale bevægelser.

Det er i hvert fald tydeligt, at læsning af historiske og faglige fremstillinger forekommer eleverne svært:

Drude: ”Jeg synes godt, at det kan være hårdt. (...) At læse en novelle er ti gange lettere.”
(...)

Sandra: ”Jeg tror tit, at det er noget med, at man skal sætte sig ind i noget, der er sket, og (...) man kan ikke selv føle, hvordan de gik rundt og havde det” (...)

Jeg: ”Er det måden, det er skrevet på? Er det, fordi der ingen musik er, fordi ikke er billeder? For emnerne dem sidder vi jo her og diskuterer, og I er jo med på at diskutere dem.”

Tanja: ”Hvis man ser en film i stedet for at læse om det, så er det meget mere interessant...”

Drude: ”Historie kan godt blive spændende, hvis man sætter sig ind i det. Begynder at forstå de der problematikker, som ligesom ligger der (...) Det går for hurtigt med at læse (...). Der bliver gjort for lidt ud af det med at læse lektier. Det er det, der gør, at det bliver lidt overfladisk ... så synes men ikke rigtig, at man har fundet ud af, hvad der egentlig stod på den side, og så har man spildt sin tid.”

De unge forstår ikke selv, hvorfor det ikke interesserer dem at læse og forberede historie, når de nu faktisk har erfaring med, at faget kan være ganske interessant. Men alligevel kommer det som en pointe, som de alle nikker til: Per mener, at det har meget at sige, hvilke lærere man har.

Jeg: ”Men det gør jo ikke teksterne bedre”

Per: ”Men det kan skærpe interessen og få skubbet lidt i gang. (...) jeg synes det [med læreren] er helt vildt vigtigt.”

Drude siger, at hun husker gennem anstrengelsen:

Drude: ”Jeg husker meget på de ting, jeg har gjort en anstrengelse for. Det kan være alt muligt. Når jeg har cyklet en lang tur, så står det meget klart i min erindring (...) hvis jeg har læst en lang bog (...) nogle ting, som man har gjort en indsats for (...)

Senere i interviewet vender Drude tilbage til den tanke og fortæller, at netop i filosofi har hun anstrengt sig for at forstå svære tekster:

”Det er nogle svære tekster. Der er mange af de tekster, som jeg kan huske. Hvis jeg ser på, hvad jeg kan huske, (...) så ved jeg godt, hvor jeg har gjort den største anstrengelse med lektier og hvad jeg kan huske. Det hænger sammen.”

I mange kulturer udnytter man det, at besvær og modstand lægger status ind i en begivenhed, et ritual eller hændelser. Det anstrengende bliver en form for værdi. Jo sværere og jo flere krav, jo mere værdifuld bliver tilegnelsen. Fag, der kræver anstrengelse har større prestige end de lette i gymnasiet.

Læreren og elevernes anstrengelse synes at være afgørende for, at eleverne engagerer sig. Historiefagets succes afhænger af lærerens tilgang til faget, mener de. Læreren må som person træde i karakter i undervisningen. Først derved bliver eleverne ramt af det faglige. Dette lægger op til diskussion om lærerprofessionalisme.²⁹⁹ Det er overraskende med

299. L.S. Shulmann, M.Poulsen, Jensen og flere andre didaktikere er inde på den problemstilling

sådanne synspunkter i tider, hvor elevernes selvarbejde har så megen opmærksomhed. Er det historiefagets identitet, der kræver noget specielt af læreren?

Sammenfatning

Opgaven med at skrive dagbog var svær for eleverne, og de skulle tænke, sagde de. Også i dette interview mener de, at historie er faget i skolen og fortid. Gennem samtalen viste flere gennem det, de fortalte om, at fortidsrepræsentationer var del af deres og andre menneskers nutidige liv, meninger, identitet og orientering. Det, eleverne sagde, at de mente, svarede ikke altid til det, de fortalte om, og det de gjorde. Den første undren eller modstand over for opgaven blev til frugtbar erkendelse.

Besøget af polske elever prægede samtalerne, som det historiske element, der havde domineret dagbogsugen. Polakkernes kultur, historie, politiske forhold, sociale forhold og skoleforhold blev den antaoptik, der fik de vestjyske elevers synoptik til at bevæge sig op til metaoptik. Ind i mellem fik den metaoptik karakter af næsten teoretiske betragtninger over fortidstolkningernes betydning for de store og de små fællesskaber og for enkelt individerne. På den vis blev gruppesamtalen til 'historieskabelse'.

Der var stor forskel på elevernes interesse for historie. Den spænder fra total afvisning til åbenlys interesse og engagement. En pige, der siger, hun er uinteressert i historie, viser imidlertid at hun faktisk er i stand til gennem opmærksomhed at fortælle om, hvordan fortidstolkninger indgår i hendes liv.

Som hovedregel skal der meget lidt samtale til, før de kan bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte og fra det personlige til det almene. Det er den horisontale synkron mentale forflytning, der er mest tydelig i samtalen, men enkelte magter også den diakrone mentale forflytning.

Forholdet mellem eget arbejde og skolens arbejde bliver problematiseret ikke mindst i forbindelsen med historietekster. De opleves som svære at læse, og en pige siger, at når det ikke rigtig giver mening, så er læsning af historietekster næsten spildtid. Omvendt er det det, man har gjort en anstrengelse for det, man husker bedst, siger samme pige. Lærerens rolle for elevernes engagement er vigtig. Imidlertid ligger forberedelsen nu engang hjemme, og det er en hindring for undervisningen, hvis hjemmeforberedelsen ikke kan fange eleverne.

Eleverne sammenligner deres egen undervisning og skole med de polske elevers undervisning. Den danske undervisning giver dem bedre kompetencer i livet og som borgere, mener de. De afviser det polske system med udenadslæren. Fakta kan man slå op. Det hjælper ikke meget med paratviden. Men omvendt søger nogle af eleverne faktisk selv viden gennem samtaler og læsning.

Eleverne havde i klassen et *danseritual* knyttet til en bestemt sang. Klassen havde på den måde opfundet en tradition, som gav identitet til dem som gruppe. Lige som ved Odenseskolen er nogle inde på, at man husker gennem musik og dufte. Erindring og hukommelse lever af det konkrete og det sanselige.

Samtaleinterviewet viste, hvorledes de sensitiviserende begreber og de definitive begreber kan anvendes som analyseredskaber, men de sensitiviserende tillige som læringsmetoder. Den ene samtale gik næsten modelagtig efter formlen fra synoptik til antaoptik til metaoptik. Hvad det var for bagvedliggende faktorer ved dette interview, der gjorde, at det fungerede så godt i den gruppe? Var det de pågældende elever, der var årsag, eller var det emnerne?

Det, der karakteriserede den ene samtale var, at besøget i Polen og de polske elever havde optaget dem meget, og det var denne æstetiske kommunikation, der kvalificerede

samtalen. Det konkret foreliggende var deres oplevelser, herunder deres undren blandt andet over, at de polske elever ikke viste stor interesse for de seværdigheder på egnen, som de danske elever viste dem. En pige er inde på, at når der knyttes menneskelige historier til seværdigheden, så stiger interessen.

Væsentligt ved dette skolebesøg var, som ved de andre, det didaktiske perspektiv. Helt konkret, hvordan det rent faktisk kan lade sig gøre at etablere et *kommunikationsrum*, hvor eleverne fik deres tavse viden gjort erkendt, og hvor der skete en historiebevidsthedsudvidelse for flere.

Det selvfølgelig sætter refleksionskraften ud af spil, siger et par af eleverne. I samtalen blev deres eget selvfølgelig liv til noget 'ikke selvfølgelig' blandt andet gennem polakkernes reaktion på den danske kultur.

Sammenfattende om samtalerne om historiedagbøgerne

Overordnede betragtninger

Den enkelte elev havde flere former for historiebevidsthed. Da samtalerne havde karakter af at være eksplorative for både eleverne og mig, kunne samme elev forskellige steder i interviewet modsige sig selv eller rettere kommer frem til nye erkendelse.

Bortset fra enkelte fandt de, at faget historie i gymnasiet var et vigtigt fag, men mange oplevede det samtidig som et håbløst projekt at skaffe sig historisk viden. Flere giver udtryk for, at de gerne vil have historisk viden, selvom de afviser betydningen af paratviden.

Så godt som alle elever skelnede mellem samfundets historie og hukommelse og deres egen og almindelige menneskers historiebrug. Der er nuancer i, hvordan de ser sammenhængen mellem de to historieformer. Skolens historie er den rigtige historie. Det er i forhold til denne historie, at en elev siger, at hun er historieforvirret. Mange oplever ikke, at de har eller vil få indflydelse på den store historiske udvikling. Den er resultat af nogens andres valg. Den er *omverden*, men for nogle meget fascinerende og tiltrækkende. Den tiltrækker, fordi den er fremmedartet og fascinerende, og fordi man ikke altid behøver at koble egne følelser til den.

Den store historie ses som fastlagt viden. I de små fællesskaber vælger eller fravælger eleverne deres kultur, mening og værdier. I de små afgrænsede kulturer som skolens og familiens kultur er de medskabere af egen virkelighed. De små fællesskabers traditioner værdsætter man og udbygger. Kulturer i de små fællesskaber afgrænser sig mod andre fællesskaber gennem tegn, symboler, værdier, ritualer og sprog. Der kan iagttages små tilløb til kulturkampe.

Den store historie ses som en kausal udvikling og tidsopfattelsen er lineær. Den lille historie kan indeholde andre tidsopfattelser.

Gruppesamtalerne om dagbøgerne viste, at eleverne i det fælles kommunikationsrum turde komme med vilde tanker om historie, og at de inspirerer hinanden gennem associationer, der fik den tavse historiske erkendelse sat i tale. Der var stor forskel på, hvad de skrevne dagbøger viste om elevernes liv med fortidsrepræsentationer og så det, der kom frem gennem samtalens refleksioner. Min rolle som uvidende samtalepartner syntes at give en form lyst til at udtale sig.

Eleverne mente for de flestes vedkommende ikke til at begynde med i samtalerne, at de var historiske væsener. Grunden lå i, at de opfattede historie som fastlagt kode, og her erkendte mange deres uvidenhed. Deres livshistorie og den personlige historie er af anden kategori. Gennem samtalen viste eleverne at have store historie-erkendelsespotentialer.

Eksempler fra deres eget liv viste, at eleverne kunne bruge, skabe og reflektere fortidsrepræsentationer langt mere, end de selv umiddelbart troede. Enkelte erkendte, at tid var afgørende for at kvalificere refleksion og erkendelse.

Det hyperkomplekse og polycentriske samfund var ikke inde i elevernes opmærksomhed. Derimod var de tankemæssigt forankret i såvel det antropocentriske og nogle i et deocentrisk verdensbillede.

Der var markant forskel på den gruppe elever, der bestod af unge med indvandrerbaggrund og de grupper, der bestod af unge med dansk baggrund. Historiebevidsthedens betydning var helt afgjort erkendt af de fremmede elever og deres familier. Specielt de muslimske piger og den pakistanske dreng brugte megen tid på at læse om deres kulturelle baggrund og religion. De gik til islamiske konferencer og gav udtryk for, at historiebevidsthed gav dem muligheder for at orientere sig og skabe et godt liv i fremtiden som kvinder i det danske samfund.

Fire former for historiebevidsthed

Eleverne faldt i fire hovedgrupper:

- A. De, der er meget interesserede, historisk vidende og har en ganske kvalificeret historiebevidsthed. Disse elever kobler naturligt den personlige og den store historie sammen og forstår at historie er tolkninger.
- B. De, der er interesserede og mener, at historie har betydet meget udviklingen, men ikke så meget for deres eget liv. Historie er en fast størrelse.
- C. De, der siger, at de ikke mener fortidstolkninger indgår i deres virkelighedsforståelse, fordi det er nutiden, der tæller. Fortiden er forbi.
- D. De, der afviser historie og fortidstolkninger som gammeldags.

Gruppe A bestod af et lille antal elever, der hjemmefra var blevet inspireret af at tænke over liv med fortidsrepræsentationer. Det var typisk elever med stor kulturel kapital. De fandtes på alle tre skoler. Det var ikke nødvendigvis elever af akademikere. Disse elever fandt stor glæde ved at tænke, tale om og opsøge historiske steder og historisk litteratur. Disse elever havde ikke problemer med at erkende, at den enkeltes liv og samfundets historie var afhængig af hinanden. De var opmærksomme på, at historie er tolkninger af fortiden, der betyder noget for nutiden og fremtidsorientering både på mikro og makroplan. Disse elever var generelt fascineret af faghistorie samtidig med, at de havde store kommunikative, kreative og refleksive kompetencer – også om hverdagens historiebrug. Disse elever tænkte ofte logisk, kausalt og lineært i tid, men viste tillige, at de hurtigt kunne indstille sig på nye læringsformer og selv blive historieskabende. De befandt sig i alle Rüsens kategorier for historiebevidsthed.

Gruppe B var den største gruppe. Eleverne her anerkendte, at fortidstolkninger betyder noget for nutid og fremtid i det store samfunds 'udvikling'. Men historisk viden virker uoverskuelig. Den rigtige historie er faget historie eller 'common sense'-historieopfattelsen. Den bruger man ikke meget i hverdagen, sagde man. Hverdagens historiebrug er en anden.

Gruppen bestod også af de elever, hvor identitet var knyttet tæt til mindre afgrænsede fællesskaber som skolen, familien eller egnen (specielt i Vestjylland). I de små fællesskaber indgik fortiden som kontrafaktisk og anakronistisk tænkning, traditionsskabelse, værdier og mening. Disse elever viste imidlertid i samtalerne, at de faktisk var *storbrugere* og skabere af historie, men erkendte det ofte ikke selv. Deres refleksionspotentialer kan ses som elevkompetencer.

Gruppens problem var, at de fleste havde negative oplevelser af faget fra folkeskolen. Denne gruppe får deres tavse viden omsat til erkendelse gennem den lille lukkede

samtale. Der viste sig således en modsætning mellem det, de først sagde, de mente, og det, de rent faktisk fortalte om deres liv med fortidsrepræsentationer.

De erindrede og huskede gennem musik, dufte, genstande, ritualer og oplevelser (æstetisk kommunikation). Tidsmæssigt tænkte de på den store historie som lineær, men viste, at de i hverdagens historiebrug tænkte tid som både *tidens buttede* (erindringens tid) og *tidens delfinspring*.³⁰⁰ Visse elever i den gruppe viste kompetencer til selv at skabe historisk kulturel kapital gennem refleksion og opmærksomhed.

Gruppe C. Her mente eleverne i udgangssituationen ikke, at de har nogen større glæde af at tænke over og bruge 'noget fra fortiden' eller historie. Det fortidige var afsluttet og nutiden var det, der havde relevans. Der var tætte afgrænsninger mellem fortid, nutid og fremtid. Disse elever kom alligevel gennem samtalerne ind i en læringsproces og erkendelsesproces, og kunne lade sig inspirere til at fortælle. Det største problem var, at historie blev opfattet som et kedeligt og utidssvarende. Når de søgte at komme ind i samtalerne, blev de ind imellem overhørt af de andre.

Gruppe D. Eleverne her benægter, at historie er værd at tale om. De havde svært ved at deltage i samtalerne. Koden historie var koblet på noget gammeldags og irrelevant for unge mennesker. Der er ikke mange af dem i grupperne. Det afgørende for denne gruppe, at nutiden er ontologiseret. Der findes kun nutid. Man lever i nutid – også selvom den i morgen er datid.

Betydningen af liv med fortidsrepræsentationer

Det ovennævnte betyder noget for den enkelte elevs værdier, orientering og handlingspotentialer. Hvor gruppe A ser den enkeltes muligheder i et globalt perspektiv og medtænker fortidstolkningerne i nutids- og fremtidsorienteringen, er gruppe B (godt) på vej i erkendelsesprocessen. Det er gruppe B, der i samtalerne ser ud til at udvide deres erkendelse mest gennem arbejdet med samtalerne pendlende mellem det konkrete og synoptiske og det fremmede og antaoptiske. Opfattelsen af relation, refleksion og orientering kan man se ændre sig i løbet af både den ene samtale og gennem samtlige samtaler. Det kommer blandt andet frem ved, at disse elever siger ét på et sted og noget andet et andet. Endelig kan man se denne ændring ved at sammenligne de skrevne dagbøgers rene synoptik med samtalerne. Nogle skrevne dagbøger viste ingen eller meget lidt erkendt historiebevidsthed, men samtalen lukkede hos de samme elever op for refleksionspotentialer og tanker om historiebrug. Det var det problem, der blev nævnt under sammenfatningen af de skrevne dagbøger som bevægelserne fra og mellem sansning -iagttagelse – tale – tanke – skrift og mening.

Gruppe C og D er det sværere at sige noget om. De kom ikke meget på banen, og de havde svært ved at finde relevansen i det, der blev talt om. Dog mindre for gruppe C end for gruppe D. Det måske det helt afgørende problem for historieundervisningen og kvalificeringen af historiebevidsthederne. Disse grupper historiebevidsthed forblev meget uudtalt.

Eleverne på den ene skole understregede, at den form for undervisning, som de modtog i gymnasiet, gav den bedre muligheder som enkelt individer og medborgere end den gammeldags udenadslære, som de havde mødt i Polen.

Didaktiske perspektiver

Både dagbogsskriverierne og samtalerne om dagbøgerne kan ansues som læringsprocesser.

300 Nærmere i det konkluderende afsnit om disse begreber

Dagbogsskriverierne kom kun i få tilfælde ud over det synoptiske – egen iagttagelsen, altså læring af første grad. Samtalerne om dagbøgerne derimod er historiebevidsthedsudvidende. Kommunikationen om dagbøgerne var en læringsproces, der førte egeniagttagelsen over i fremmediagttagelse, både i forhold til de andre elever i gruppen og i forhold til omverdenen. Gruppe B og til dels gruppe C fik en del ud af den form. Både samtaler og dagbøger kan indlede en reflektiv bevidstgørelsesproces i forhold til udvidelsen af historiekompetencer – historiebrug og historieforståelse – og altså historiebevidstheden.

En afgørende ting er, at arbejdet med dagbøgerne forekom de to af grupperne som en umulig opgave. De skulle ind i en aflæringsproces for at få noget ud af arbejdet. Men eleverne skulle også i de fleste tilfælde aflære den opfattelse, at fortidstolkninger kun er lineær tænkning og den store historie. Specielt erkendelsen af mange tidsopfattelser kan den personlige historie være med til at fremme.

Historiefagets tekster og bøger er svære. Forberedelse forekommer nogle næsten at være spildtid. Det er lærerens personlighed, der er afgørende for, om faget flytter én. En elev er inde på, at det, at man skal anstrenge sig, betyder, at man husker bedre.

Bortset fra enkelte oplever eleverne ikke folkeskolens historieundervisning som interessant og meningsfyldt. Både indhold og form var et problem. En pige er inde på, at historiefaget kan være direkte farligt i de mindre klasser. Man skal – alligevel – passe meget på, hvad der sker i historieundervisningen.

Som også andre interview viser, har nogle unge store samtalekompetencer. De unges mundtlige samtalekompetencer er ikke ubetinget noget positivt. Den mundtlige sproglige form kan ligefrem anspore til en (for) stor reduktion. Tanker kan i den mundtlige form få en så forenklet form, at den lægger op til at fjerne nuancer, forbehold og modificerende kommentarer i forhold til sagen. Når mundtligheden dominerer over skriftligheden som i et fag som historie, kan den elev med den hurtige og kompetente mundtlighed måske score højt på bekostning af den, hvis tanker måske er mere nuancerede, men som ikke har disse mundtlige kompetencer, eller som faktisk ikke mener, at noget kan udtrykkes simpelt. Eleverne var ikke nær så modvillige over for at samtale med mig som at nedskrive noget, for eksempel her i de historiske ugedagbøger. Mange afleverede ikke.

Det centrale er, at både mine samtaler og historiefaget er mundtligt. Gruppe A og B havde ikke nogen problemer med den form. Derimod synes gruppe C og D at have problemer. Samtaleformen kan således forhindre nogle elevers evner i at blive udfoldet.

IIX Empiritolkning 2: Tolv elevfortællinger om historiebrug

Afhandlingens to overordnede analysestrategier

Afhandlingens tolkningsmodel består som nævnt af to komplementære analysetilgange. Den første tolkning ledte efter mønstre i elevernes liv med fortidsrepræsentationer og resulterer i mønstre og typologi. I den anden tolkning, som følger i dette kapitel, er den narrative analysestrategi iagttagelsesvinklen. Tolv elevers indslag³⁰¹ er komponeret til sammenhængende fortællinger. Disse narrationer kan anskues som historikerens historiefremstilling skabt ud fra historisk kildemateriale. Elevudsagnene var de historiske spor eller kilder, som omformes til historieskrivning.

Den narrative tolkningsstrategi

Efter sammenskrivningen foretog jeg analyser af disse fortællinger. Tolkningerne var historisk metodiske og med inspiration fra hermeneutik og baggrundsteoriene. Tolkningen kan karakteriseres som en mediering mellem 'grounded' og teoriinspireret tolkning. Det vil være empiriens indhold, der kalder på og inspirerer til brug af forskellige teoretiske tolkningsværktøjer, således som historisk kildearbejde altid må arbejde med hjælp fra flere forskningsdiscipliner.

Som i tolkningsstrategi 1 har jeg teoretisk set udblik til Rüsens typologier, men andre teoretiske tilgange var også oplagte som analyseredskaber.

"Hence the typology in its present form cannot simply be 'applied to' and 'tested' against the data. This is not a 'fault' in the typology as such, but an indication of the consequences of pursuing different kinds of questions".³⁰²

Historikeren og historiedidaktikeren May-Brith Ohman Nielsens og Rüsens kategorier og analysemodeller vil fungere som inspirationskilde.³⁰³

Min narrative sammenfatning forstået som både en refiguration og konfiguration indeholder muligheder for at anlægge flere perspektivniveauer (Ricoeur).

Forholdet mellem tider og tekster i den narrative tolkningsstrategi

Elevernes fortalte i flere omgange dele af deres historie til mig både i gruppeinterviews og i hjemmebesøgene. Det er vigtigt at understrege, at eleverne som virkelige personer, Berit, Morten og alle de andre, ligger bagved fortællingerne, men i dag, flere år efter, har alle eleverne ganske givet udviklet sig til andre personligheder. Det, der dengang var Morten og hans historie, er lige som den historiske fortid ikke længere til. Elevhistorierne afspejler således ikke den nuværende persons opfattelse. Det er eleven som historikerens tolkning, der ligger i fortællingen. Men som enhver form for historieskrivning lever historiefortællinger af den fascination, at det, der fortælles, engang har været bundet i en virkelighed. Selvom Webers idealtyper ikke findes i virkeligheden, er de ikke derfor uvirkelige.

Hvor forskerblikkets opsplitning (analyse) og syntese var det centrale i tolkningsstrategi 1, har tolkningsstrategi 2 en anden udvælgelse og disponering af stoffet,

301 To muslimske pigers fortælling er samlet i én.

302 Lee (2002) s.20. Også s.33 f. og s.39. Lees citationstegn.

303 Nielsen (2004) s.216-220.

hvilket betyder, at elevfortællingerne i princippet kunne benyttes som udgangspunkter for andre historikers didaktiske konklusioner og perspektiver.³⁰⁴

Elevfortællingerne som stor historie

Eleverne bag de tolv fortællinger var i 2003-04 16-17 år, født lidt over midten af 1980'erne, og de var bortset fra en vietnamesisk pige alle født i Danmark. I forældregenerationen er to forældrepar palæstinensere. En eller to generationer længere tilbage har eleverne forbindelse til Sverige, Rusland, Holland, Frankrig, jødiske familier, Skotland og altså Vietnam.

Bortset fra en elev havde de alle gået i den offentlige danske folkeskole. Flere var tosprogede. Den vietnamesiske pige talte vietnamesisk, de palæstinensiske piger taler og læser arabisk, en elev taler russisk og flere af eleverne taler en vestjysk dialekt. Man kunne man tro, at de var vokset op i en homogen dansk kultur. Men fortællingerne viser, at deres kulturbaggrund er ganske forskellig.

Hvis man lagde deres historier sammen, kunne det blive en bred makrohistorisk fremstilling – både på det synkrone og diakrone plan. Den ville indeholde fortællinger om Vietnam og bådflugtninge, Palæstinensere og Mellemøsten, livet i Vestjylland, Københavnerkultur, kunstnerliv, integrationshistorier, besættelsen og jødeforfølgelser, arbejderbevægelse og partier, kulturmøder mellem russisk overklasse og jyske bondemiljøer, vestjysk historieskabelse, religioner, filosofier og verdensforståelser.

Erindringsbilleder og det senpostmoderne

Vi voksne husker, hvor vi var d. 9. november 1989, da muren faldt. De interviewede unge kunne næppe huske det.³⁰⁵ De var kun et par år. Forældregenerationen oplevede også det gamle sovjetstyres fald. Billedet med Jeltsin på kampvognen blev hængende i bevidstheden, lige som det for generationen tidligere var sket med billedet af Krustjov, der hamrede en (andens!) sko i talerstolen. Endnu en generation tidligere var det måske billeder med feltmarskal Montgomery eller Christian 10., man huskede. Men i 2003-04 havde både de unge, de midaldrende og de ældre et stor fælles billede med sig som erindringsstegn. Det var billedet af en flyvemaskine på vej mod tvillingetårnene, den sorte røg og tårne, der sank sammen. Mellem Murens fald og den 11. september 2001 er der 12 år. Det globale, det europæiske, det danske og det regionale var ikke det samme før 1985, efter 1989, efter 2001 og i 2004.

Francis Fukuyama skrev i 1989 sin berømte og berygtede statusartikel om "The end of History?". Fremtidens store historie ville ikke længere være om de store ideologiers kamp. Den liberalistiske tanke havde sejret.³⁰⁶ Få år senere kom Samuel P. Huntingtons profetiske skrift om fremtidens historie som kulturernes kamp.³⁰⁷ Verdens konflikter ville ikke udspringe i politisk uenighed, men i kulturkampe mellem de store civilisationer.

I 1980'erne var megen af den intellektuelle avantgarde præget af de såkaldte postmoderne tænkere.³⁰⁸ Ikke mindst af Jean-Francois Lyotards bog: "La condition postmoderne. Rapport sur le savoir" fra 1979 og dens kritik af videnssamfundet. Lyotard tanke var, at de store metafortællinger fra oplysningen om frihed, frigørelse og sandhed var kommet til en afslutning. Men også Jean Baudrillards værker om kritik af forbrugersamfundet og om

304 Simonsen (2003) s.199-200

305 To elever er dog undtagelser

306 Bryld og Haue (1997) s.217 ff.

307 Bryld og Harry (1997) s.222

308 Betegnelsen 'postmoderne' er ikke entydig. Netop det flertydige muliggjorde, at man kunne diskutere mange forbundne problematikker på tværs af skoledannelser. Rendtorff (2003) s.287 f.

tegnenes og æstetikens merkantilisering fra 1970'ernes midte forekom at være en skarp analyse af en ny situation for tænkning, gyldighed og ontologi samt forholdet mellem magt, individ, sprog, tegn, fortælling og fornuft. Det forekom at være det nye bud på helhedstænkning.³⁰⁹ For den intellektuelle elite var marxismen på det tidspunkt i færd med at blive omtolket af strukturalister, poststrukturalister og semiotikere. Jürgen Habermas' nykritiske teori plæderede for livsverdenens primat, fornuften og den kommunikative handlen. Det kunne forekomme at være en nye matrice for en filosofi, der skulle redde den store frigørelses ide og det ufuldendte moderne. Midt i dette udkom Niklas Luhmanns første store sociologiske konstruktivistiske værk "Soziale Systeme" i 1984. Luhmanns ambition syntes at være en ny helhedskonception af den vestlige tanke. Fra værk til værk nybeskriver Luhmann således sider af det moderne 'Gesellschaft' i sin socialkonstruktivisme.

Da den kolde krig sluttede, blev megen militærteknologi frigjort til privat brug. De tretten unge var måske den første generation, hvor pc'eren måske allerede var indkøbt i hjemmet inden de begyndte på deres første skoledag. Forældrene var stadig usikre og gik på kurser med sendrægtige maskiner, og det var ikke helt klart selv i begyndelsen af 1990'erne for almindelige mennesker, at den teknik skulle revolutionere sprog, tankemønstre, viden og kommunikation og ikke mindst forholdet mellem tid – samtidighed og usamtidighed. De postmoderne tænkere, konstruktivisterne, og folk som Fukuyama og Huntington havde opfanget nogle signaler, som skulle vise sig at bidrage til en genbeskrivelse af samfundene i begyndelsen af 2000-tallet. Tegn, ting og tanker blev sammenknyttede på nye måder.

Historien døde ganske vist ikke, for d. 11. september fortalte verden, at kulturkampe, religionsstridigheder og det nationale var agenda både inden for og uden for de etablerede og institutionaliserede kulturer. Viden og videns-skabelse, systemudvidelse, læring og bevægelighed kom på den officielle dagsorden. Samtidighed og usamtidighed levede i bemærkelsesværdig symbiose, mens (del-)kulturerne blev mangfoldige og fordoblede sig, afgrænsede sig og bevægede sig uforudsigeligt og som autopoietiske systemer. Verden – eller var det kun vores del af verden? – kom ud af den første postmoderne periode og ind i det senpostmoderne.³¹⁰ Men hvad der var erkendt af forskere og elite, var det også del af livsverdenen for unge i 2003-04?

Da eleverne i 2003-4 blev interviewet, har nye betegnelser for vor nutid vundet frem. 'Det eftertraditionelle samfund' var Anthony Giddens betegnelse. Det hyperkomplekse og polycentriske samfund var Luhmanns og Qvortrups etiketter. Det refleksivt moderne, det kontingente og det lærende samfund, det virtuelle samfund, informationssamfundet – og sidst, men ikke mindst: Videnssamfundet. Alle betegnelserne markerer, at verden ikke længere befinder sig i det ufuldendte moderne projekt i Habermas' forstand. Det signaleres, at noget aldrig set før er ved at blive til. Men ingen har vovet at kalde det det postreligiøse, det postkulturelle eller det postnationale samfund. For det nationale, det kulturelle og det religiøse synes stadig at være store grundfortællinger, som man orienterer sig efter både verbalt og med våben mange steder på kloden også i Danmark.

I år er første år med den nye gymnasireform. Ved siden af den almene studiekompetence står almindelig dannelse som et af målene.³¹¹ Den store individualisme bliver modgået af noget alment og noget dannende, noget fælles for alle.

309 Rendtorff (2003) s.286 ff. Og s.298 ff.

310 Det senpostmoderne kunne man kalde den anden fase af det postmoderne. Mordhorst (2000) diskuterer begreberne s.19f.

311 Haue (2004) s.259 ff.

De tretten elevers forældre må have været et sted omkring de tredive i 1987, da de unge blev født. De af forældrene, der havde fået en uddannelse, måtte have afsluttet den på det tidspunkt, og andre som for eksempel indvandrerforeldrenes forældre nåede ikke at komme med på uddannelsesvognen. Men hvor meget af den verden, som lå uden for familierne nåede ind og blev del af tilværelsens omverdensforståelse?

I 1999 skrev en ung gymnasieelev en kronik i Politiken.³¹² Verden var ifølge Susanne Kemp for hendes generation 'derude' og de unge var et andet afgrænset sted 'herinde'. TV-avisens daglige informationer om katastrofer i Asien og Afrika, bruttonationalproduktet og landbrugets problemer havde svært ved at blive omsat til input. Problemet var ikke mangel på information, men overinformation. Verden udenfor blev ikke internaliseret. Hvordan ser det ud for de unge i gymnasiet i 2003-04? Er nutiden stadig det 'overfyldte rum'³¹³, hvor hverken fortid eller fremtid får plads?

Eleverne og deres fortællinger

De tolv elevfortællinger er på hver deres måde eksempler på unges liv med fortidsrepræsentationer i nutiden. Mit valg af eleverne til disse eksemplariske narrativer foregik efter, at jeg havde analyseret udskrifterne første gang efter tolkningsmanualen. Jeg tog derefter udgangspunkt i elevernes konkrete relationer for at få så forskelligartede relationsformer repræsenterede som muligt – både i forhold til det personlige, det lokale, det familiemæssige, skolerelationen og verdensrelationen.³¹⁴ Derefter foregik valget efter følgende principper:

- Det skulle være elever, hvis kommunikationsformer om fortidsrepræsentationer udviste karakteristiske forskelligheder.
- Det skulle være elever, som havde fortalt en del om sig selv. De elever, jeg besøgte hjemme, kendte jeg bedre end andre, og det var derfor oplagt at tage de fleste af dem med.³¹⁵
- Det skulle være fortællinger, som jeg i udgangspunktet mente indeholdt en didaktisk dimension.
- Der skulle være repræsentanter fra alle tre skoler. Det blev til fem fra Københavnerskolen, fem elever fra Odenseskolen (to elever er slået sammen i en fortælling) og tre elever fra den vestjyske skole.

Fortællingerne blev skrevet i 3. person med parafraserede gengivelser og citater. Sproget vil i citaterne være nænsomt redigeret, så det forekommer naturligt at læse. Udeladelser i citaterne er markeret (...) eller Indskud af forståelsesmæssige grunde er markeret []. Min fremstilling af den enkelte elevfortælling er ikke altid nedskrevet i den 'oprindelige kronologi' fra empirien. Efter den sammenhængende fremstilling af livsfortællingerne følger min analyse og tolkning. I min sammenfatning af elevernes fortællinger vil visse indslag gå igen fra den første analyseafdeling, men bliver her brugt på anden vis. Det didaktiske perspektiv følger til slut i alle fortællingerne. Rækkefølgen af elevfortællingerne er kun bestemt af variationen.

312 S. Kemp (1999)

313 Thyssen (1993)

314 Mit relationskema kapitel VI

315 To af de elever, jeg besøgte hjemme, blev specielt behandlet under 'dagbogsafsnitter' og derfor ikke medtaget i fortællingerne.

Marens fortælling: At ændre fortiden gennem fremtiden

”Jeg vil gerne rejse efter gymnasiet (...) og prøve en anden kultur (...) Så langt væk som muligt og se hvilke muligheder, der er”.

Maren går på københavnerskolen, som ligger i et gammelt prestigefyldt villakvarter i den nordlige del af København. Hun bor med sin far i en af de smukke byer i Nordsjælland. Faderen er universitetsuddannet og har arbejdet med forskellige ting. Ved det første besøg på skolerne optog jeg en gruppe på bånd. Maren var ikke i den gruppe, men er med i en af de tre grupper, jeg interviewede ved andet besøg.

Marens fortælling

”Da vi lavede det der skema sidste gang, og vi skulle skrive om noget [historisk], der betød noget for os, så tænkte jeg over, at jeg vidste noget om en morfar og koncentrationslejr, men jeg var ikke så meget inde i det. (...) Så gik jeg hen til min farmor og spurgte, om jeg ikke måtte se vores stamtræ, og så fandt jeg ud af lidt af hver. For eksempel at jeg er i familie med Eline Boisen Møller. Hende, der er lavet en bog om”. Maren har taget stamtræet med, som hun ruller ud. Det er formet som en cirkel således, at der kan være flere og flere navne jo længere man bevæger sig ud fra centrum. Det er imponerende flot og skrevet med sirlig skrift.

Maren er ivrig for at vise dette pragtstykke frem. Hun har fortalt sine kammerater om det inden interviewet, ”for da jeg fandt ud af det, kunne jeg ikke lade være med at fortælle dem om det”. Selvom hun undskylder, at ”det nok ikke er voldsomt spændende for andre mennesker, fordi der er så mange navne”, begynder hun engageret at fortælle om en kvinde, som fik 12 børn, som alle blev noget særligt. Der var arkitekter, læger og den første kvindelige doktor i medicin. Maren fortæller – man fornemmer tydeligt inspireret af farmoderen – om, at mange af de personer, der optræder i stamtræet har været foregangsmænd på deres felt. En i gruppen udbryder: ”De var de første alle sammen!”

Maren ender med at fortælle, at hele den del af hendes familie stammer fra en biskop: ”Budstikke kaldte man ham, fordi han lavede sådan et tidsskrift (...) men nu må jeg hellere stoppe, fordi det bliver for mange[navne]”. Men Maren fortsætter dog på opfordring lidt endnu med at fortælle om familiefester hver fjerde år og om en af hendes slægtninge, der holder foredrag om familiehistorien. Mette understreger, at Eline Boisen Møller ikke bare ville være underlagt en mand, ”derfor begyndte hun at gøre noget selvstændigt, nemlig at skrive bøger. Der er en sammenhæng mellem den historie og så kvindefrigørelsen i 1800-tallet,” siger hun. ”Men det er ikke noget, man går og tænker over i sin hverdag. Nu kan vi sige, hvad der passer os. Men når man har så mange mennesker bag sig, så tror jeg, at man mere vil koncentrere sig om sin nærmeste familie (...) Så er det bedre at læse [i historiebøger] om kvindefrigørelsen (...) Der er ikke det store formål med at gå og holde styr på alle de navne. Det er meget skægt at kunne sige, at den historiske begivenhed havde min familie måske noget at gøre med, men det er ikke det store samtaleemne rundt om spisebordet.” Maren synes, at sådan noget som Mellemøsten eller andre store historiske begivenheder er mere spændende.

Maren fortæller om sit personlige liv i forbindelse med interviewsamtalen om ugedagbogen. Det var ikke en god oplevelse for Maren at gå i folkeskole. Den var på mange måder upersonlig og stressende. Der var mange lektier, karakterræs og kontrol. Der var ikke noget personligt forhold mellem eleverne og lærerne. Hun fik ikke de gode oplevelser, som kunne bringe hende videre ud i livets herligheder. ”Jeg ville ønske, at jeg havde haft det lige som Amalie. Nu gik jeg på ...skole, og de er meget strenge med, hvad vi skal lære. Vi havde rigtig, rigtig meget – med lektier. Det var ikke særligt personligt, sådan med at har du det skidt. Når man blev taget ud, så var det mest sådan noget med, at du har fået den og den karakter ... Jeg ville ønske, at jeg havde modtaget den mere pædagogiske undervisning ... Der hvor jeg boede ... mange var ‘cremen’ af ... beboere...

det er svært at skille sig ud på den måde eller indrømme over for sig selv, at man har det skidt, og man ville egentligt gerne have en anden form for skole, for man kender ikke mulighederne.”

Oplevelserne på efterskolen var langt bedre, selvom den første del af opholdet var præget af, at nogle belastede unge ødelagde meget for de andre. ”for de stjal og bankede nogen (...), og en af dem var en Hell’s Angels-barn, og så kom de bare og hentede ham. Han skulle ikke føle sig dårlig. De kørte bare med deres kæmpe bil ind på græsplænen, hvor man ikke måtte køre og lavede hjulspind og hentede deres dreng igen”.

Efter gymnasiet har hun planer: ”Jeg ville gerne rejse efter gymnasiet og studere et eller andet og prøve en anden kultur... Så langt væk som muligt...og se hvilke muligheder der er dernede”. Mette deltager interesseret i vores samtale. Hun fortæller og har viden både om steder, hvor hun kommer, om sin læsning af historiske romaner, om film og om samværet med kæresten, som hun følges med rundt til musikoptræden forskellige steder i landet og i forskellige miljøer. Hun vurderer og tager stilling til alt det, hun kommer ud for. Hun forholder sig opmærksomt og aktivt lyttende til de andres fortællinger, og hun lægger ikke skjul på, hvor gerne hun ville leve lidt anderledes.

Fortidsbrug og ændringspotentialer

Marens fortælling viser, hvordan det levede liv benytter fortidsrepræsentationer som referenceramme for orientering i eget liv og i sociale relationer. For at tale ind i May-Brith Ohman Nielsens sprogbrug: Marens erindringsmasse, mønstre, værdisætninger og tidsforståelse er i fortællingen tæt knyttet til erindringsspor.

I sit nutidige liv er Maren præget af fortidsreflekterede værdiforestillinger og vurderinger, der peger fremad i tid med ønsker og håb for det kommende liv. Hun ser sig selv som et menneske, der har værende underlagt omgivelsernes krav, som har stresset hende og blokeret for hendes livsudfoldelser. Hun kunne ikke løsrive sig fra hæmmende krav, normer og regler, og det giver sig udtryk i længslen for at komme ud og væk – rigtig langt væk – efter studentereksamen. Maren vil finde en ny mening.

Der er en ændringsorientering i Marens fortælling, men hun ikke har haft de redskaber med sig og de mennesker omkring sig, der har kunnet hjælpe hende med at ændre sin situation. Det har været mangel på grundlæggende nære relationer og værdier i omgivelserne, der har forhindret hendes gode liv. Maren reflekterer på baggrund af sin etik over sit tidligere skolesystem, og hendes kritik er tydelig. Hendes værdier har været i konflikt med de sociale normer der, hvor hun var placeret. Hendes fortid har været en double-bind-situation. Maren har forsøgt at leve op til de krav, der blev stillet, men erkender, at de har forhindret hendes livsudfoldelse. Hun ved med sig selv, hvad det moralsk rigtige er, men demonstrerer, at det at leve op til forventninger ofte betyder, at man ikke rigtig kommer ud i det spændende på samme måder som de personer, der har mod til at være utraditionelle, lidt mere bohème-agtige og laissez faire i tilgangen til skole og tilværelse. Maren beklager, når hun ikke ved et eller andet. Hun undskylder, hvis hende fremlæggelse tager for lang tid og har for mange navne, eller hvis hun ikke kan svare på noget, som hun selv synes, at hun burde kunne svare på. Marens imaginære narrativitet kommer frem, da hun fortæller om Anders And. Om Anders And siger hun, at ”han er så sød og så klodset og vil gerne gøre det rigtige”, men samtidig viser hendes beundring for Amalies nuværende og tidligere liv, at hun ønsker at gå ud af sin påtvungne rolle. Både Anders And og Amalie indtræder som en slags spejlsidoler for Marens metaoptik.

Hun erkender sine livshistoriske erfaringer og ser dem ud fra synoptiske og antaoptiske vinkler. Fortidstolkningen etablerer forandringskompetencer hos hende. Disse

kommer til udtryk i, at hun forstår at omforme uvante oplevelser til at komme videre i sin videns- og refleksionsproces. Da hun får den mærkelige opgave på mit skema med 'at finde noget historisk, der betyder noget for hende', inspirerer det hende til at opsøge farmoderen for at se stamtræet. Glæden over at have fundet det, fået historierne med sig og vise det frem, smitter på engagerende måde både de øvrige elever i gruppen og mig som den fremmede.

Værdier og relationer

Marens historiebevidsthed kan karakteriseres som traditionel/eksemplarisk og kritisk historiebevidsthed (Rüsen): Mening og handlinger bunder i værdier som pligt, arbejdsomhed og forsøg på at leve op til krav fra omgivelserne. Individet er for hende sat i tid og relation, og flid, engagement og 'det gode liv' er centrale grundforestillinger. Mening og sansning er i konflikt. Der har været for meget udefra givet mening og for lidt personlig eksistentiel sansning/oplevelse.

To historieopfattelser og forholdet til æstetisk kommunikation

Livet med fortidstolkninger tager hos Maren udgangspunkt i hendes families og den personlige fortidshistorie (stamtræet), men ved fremlæggelsen fortæller hun flere gange om de personer, som har haft betydning for det store fællesskab. Stamtræet har en mening, der både er udadrettet mod det danske fællesskabs historie og indadrettet mod Marens eget liv. Hun opbygger en identitet i tid gennem familiefortællinger. Samtidig tager hun afstand fra, at den private historie kan være SÅ interessant. Det er mere interessant at læse om de store verdenshistoriske begivenheder, ikke mindst når man kommer længere tilbage i tiden, mener hun.

Marens fortælling viser, hvordan historieskabelse og historierefleksion kan foregå hos et ungt menneske gennem historiebrug. Den er udtryk for, hvordan æstetisk kommunikation kan fremme læring. Hendes fremlæggelse af stamtavlen går næsten modelagtigt efter formlen: Udefrakommende irritation (mit spørgeskema) påvirker hendes handlingspotentiale, så hun opsøger farmoderen for at få (narrativ!) viden om det, hun følte, at hun manglede, men måske nok kunne skaffe sig. Hun medbringer det håndgribelige historiske spor til samtalen og transformerer den nye viden til egen historiefremstilling, som hun overgiver til kammeraterne og mig. Hendes nyerhvervede viden er blevet meningsfuld for hende, og det viser sig i, at hun før interviewet ikke har kunnet holde sig tilbage for at fortælle om sit *historiske fund*. Hendes historiefortælling bliver således del af kammeraternes udvidede historiebevidsthed og ender med, som det fremgår her, at blive en del af en langt større historie – afhandlingen. Der er altså tale om historieskabelse, som lever af fortidens fascination omsat til kommunikationen med mening og sansning. Det etiske og det æstetiske bliver den bagvedliggende drivkraft. Det er relationen, der meningsgiver og fremprovokerer handlinger og dermed løsgør den latente poiesis-kapital.³¹⁶

Det narrative er tydelig i Marens historieskabelse. Maren anerkender fortidens betydning for det nuværende liv. Det er gennem fortidstolkningen, at hun erkender håbet om i fremtiden at kunne orientere på en ny måde i den ydre verden. Hun ønsker voldsomt at 'blive aktør i sit eget liv', som Alheit skriver,³¹⁷ og den historieskabelse, hun konstruerer, kan – ganske vist momentant – være et redskab i en sådan proces. Marens synoptik bevæges af antaoptikken og ender ind imellem med metaoptiske refleksioner.

316 Angående disse begreber i kapitel IV

317 Hos Poulsen (1999) s.117 -120

Didaktiske perspektiver

Maren siger: ”når man har så mange mennesker bag sig, så tror jeg, at man mere vil koncentrere sig om sin nærmeste familie (...) Så er det bedre at læse [i historiebøger] om kvindefrigørelsen (...)”. Maren synes, at andre og store historiske begivenheder er mere spændende. Samtidig med at hun åbenlyst viser glæde over at fortælle om sin personlige fortid, fastholder hun altså, at samfundenes historie kan være mere fascinerende. Historie har for hende også kvaliteter derved, at den ikke er for lille og for hverdagsagtig. Selvom det eksistentielle, den personlige livshistorie virker æstetiske kommunikativt, så udelukker det ikke, at man som ung og som samfundsindivid efterspørger viden om historie i de store fællesskaber.

Personerne i Marens stamtræ fascinerer hende selv og tilhørerne, fordi personer og navne kunne forbindes med den store historie. Det tyder på, at May-Brith Ohman Niensens opdeling i historievidenskabens kognitive/værdineutrale faglighed og en mere poetisk/eksistentiel/ikke-rationel historiebrug, er hensigtsmæssig for at vise noget om gymnasieunges historiebrug. For nogle unge synes den dobbelthed i livet med fortidsrepræsentationer og fortidsbrug at virke engagerende.

Yiangs fortælling: En story-teller i aktion

”Min fremtid havde set helt anderledes ud, hvis jeg stadig boede i Vietnam”

Yiang er elev på Odenseskolen. Hun er med i alle samtaleinterviewerne, men ikke med i den gruppe, der blev optaget på bånd ved det første besøg. Yiang er vietnameser og flygtning.

Yiangs fortælling

Yiang mener, at det er vigtigt at kende forfædre og slægt, fordi det har betydning for én som menneske. Menneskers identitet bygger på, at de kender fortiden, for den er del af dem selv, siger hun. Da jeg første gang beder hende fortælle om sin families historie, afviser hun det med, at det kan hun ikke. Det er tydeligt for mig, at hun kender sin families historie, men ikke blot på en gang udleverer den til ‘en fremmed’. Senere fortæller hun ligefremt og engageret.

Hun kom til Danmark i 1992 fra Vietnam. De blev familiesammenført. Yiang var 8-9 år, da faderen tog af sted i en fiskekutter fra Vietnam. Han styrede selv båden, og de blev taget op af et containerskib. Faderen blev installeret i en lejr i Korea, men fasteren, der boede i Danmark, hjalp med at få faderen og senere moderen, lillesøsteren og Yiang selv til landet. I dagene og ugerne inden afrejsen talte man i familien hjemme i Vietnam om det store projekt, som faderen havde planlagt. Yiang ville gerne med sin far, men måtte acceptere, at det var for farligt for et barn. Yiang refererer nøgternt og mener ikke, at hendes fars historie er så skrækkelig. I hvert tilfælde ikke sammenlignet med andre historier, hun har hørt om, hvor det kunne ende med, at bådflygtningene spiste hinanden. Interviewgruppen er yderst opmærksom under fortællingen. De har ikke hørt den historie før. Yiang afslutter sin fortælling med pointen: ”Min fremtid ville have set helt anderledes ud, hvis jeg stadig boede der” [i Vietnam].

Ved en af samtalerne har hun et fotografi med, der viser hende selv, lillesøsteren og en ældre dansk kvinde i et typisk dansk miljø. Hun lægger billedet midt på bordet foran de øvrige i gruppen, og da en af dem spørger, hvorfor hun græder på billedet, svarer Yiang: ”Det skal jeg nok fortælle!” Yiang skaber den professionelle fortællers stemning af forventning blandt sine tilhørere, før hun begynder sin beretning.

Efter familiesammenføringen i 1992 boede de en tid sammen med onklen og hans familie, indtil de fik deres egen lejlighed. ”Så en dag!” – Yiang kender fortællingens virkemidler med at profilere peripetien – møder hun en ældre dansk kvinde [Bodil]. De begyndte at snakke sammen, og et varmt tillidsfuldt venskab opstår. ”Efter den dag, så var

jeg meget hos dem. Hun var sådan en bedstemor for mig. Men så...” sker der det, at familien flyttede fra området, hvor Bodil boede. Forældrene blev skilt og kontakten ophørte. Yiang kom på en slags børnehjem. Yiang nedtoner sine følelser. Historien kræver, at hun underlægger sig historiens logik. Men igen vender historien. Yiang kom i forbindelse med en ung pige, der lavede et projekt om steder, som børn holdt af. De tog ud til Bodils område og mødte hende igen! Yiang kom indenfor, og så er vi ved billedet! Så begyndte hun at græde! Historien har samlet sig og vendt tilbage til udgangspunktet, nemlig det billede, som ligger på bordet. Historien er slut, og nu kan Yiang kommentere sit forhold til Bodil. Hun kunne tale med hende om alt, skønt hun var omkring de 70 år.

Ved det tredje møde med Yiang er gruppen blevet bedt om at fortælle noget om, hvor de har mødt noget fra fortiden eller historie i deres dagbogsuge. Yiang fortæller igen i lange sammenhængende sætninger, og uden at de andre afbryder. Hun fortæller, hvordan hun finder historie og historier i Familiejournalen og avisen. Hun læser om virkelige menneskers historie, hun holder af at læse om mord og er optaget af, at man har fundet et middelalderligt barneskelet i Seden. Hun finder artikler om gamle ting og sager. Hun læser om borgerkrige og om gamle bygninger i Odense. Hun ser tv om torturerede mennesker i Vietnam under anden verdenskrig. Hun har været i Hillerød og set Christian 4.’s slot og barokhaven. Da hun kommer til en film, de har set i fransk, fortæller hun som en god historie om filmens indhold. Det samme gør hun, da hun beskriver en Vietnamesisk begravelse, hun har deltaget i. ”Bare sådan en hverdag. Den er blevet meget historisk”, siger hun.

Fortælletradition som kulturel habitus

Yiangs fortælling viser, hvordan historiefortælling og den narrative tilgang til fortidstolkninger kan indvirke på tålsomhed over for risikosamfundets kontingens.

Yiang har lange fortællende indslag, da hun får tillid til mig, de andre og situationen. Det er det eksotiske i det, hun fortæller, der bevirker, at hun kan holde sin taleposition i gruppen. Hun benytter en traditionel aristotelisk opbygning af fortællingen med begyndelse, midte og slutning. Hendes fortælling indeholder dog flere former for peripeti, og kan anskues som eksempel på Ricoeurs mimesisbegreb med præfiguration, konfiguration og refiguration.³¹⁸ Det synes som om, at hun mener, at hun virkelig har vigtige ting at fortælle, og da hun får ordet og selv skal fremlægge sin dagbogsuge, fortæller hun indgående om den film, hun har set i fransk og en buddhistiske begravelse. Vi får præcise oplysninger og detaljer om, hvor mange dage efter begravelsen og på hvilken måde, man skal holde ritualer for den døde.

Yiang oplever fortællingen eller det at fortælle som en ‘genre’, der ikke skal/kan sammenblandes med andre former for samtalegenrer. Den har sit eget autopoietiske rum. At sidde sammen i et fællesskab synes for hende at angive et *fortællefelt*, der indbyder til, at hun udfolder sin fortællekunst. Den, der er story-teller det pågældende øjeblik skal respekteres af de andre, men skal samtidig også selv respektere historiens ret til eget liv – dens mytos og logos. Yiang lytter derfor også interesseret, når de andre fortæller. En ‘story-teller’ respekterer andre ‘story-tellers’.³¹⁹

De evaluerende og vurderende elementer udskilles til en vis grad i hendes fortælling. De kommer primært ind, da historien er slut. Da hun oplever, at man følger hendes fortælling med opmærksomhed, nyder hun tilsyneladende situationen.

318 Ricoeur (1983) hos Hermansen og Rendtorff (2002) s.75 ff.

319 Poulsen (1999) s.124

Virkelighed og fantasi

For Yiang har 'historier' noget med virkeligheden at gøre: "Jeg kan godt lide at se sådan nogle [dokumentarudsendelser], fordi det er noget, der er sket i virkeligheden". Hun demonstrerer i praksis, hvordan historiens hvorfor - spørgsmål kan besvares med en fortælling.³²⁰ Hendes historiebevidsthed og historiebrug er en sammenkobling af den vietnamesiske fortælletradition og en traditionel vestlig opfattelse af, at historie har rod i noget, der er sket. Hendes *fortællekapital* kan ses som del af hendes vietnamesiske kulturelle kapital og habitus (hexis).

Indholdet i Yiangs fortællinger om død, tortur og lidelse kan man se i lyset af hendes fortid og familiens liv. At forholde sit nutidige liv med det, der var værre i fortiden, kan gøre det smertefulde i en nutid mindre smertefuldt. Jürgen Straub er inde på, at historie og narrativer kan medvirke til at bære risikosamfundets kontingens. Historie kan endnu mere. Den kan omforme kontingensfrygt til kontingensforventning.³²¹ Der er således sammenhæng mellem Yiangs fortidsoplevelser som privatperson og de interesser, hun fremviser gennem sine fortællinger.

Yiangs narrativitet er både traditionel, eksemplarisk, kritisk, genetisk OG poetisk/gådefuld.³²² I selve måden at fortælle og erindre og bruger Yiang sin viden om sin egen og den vietnamesiske historiekultur. Den enkelte hændelse, begravelsen eller mødet med den gamle Bodil, bliver for Yiang i fortællingens form til almene regler for menneskelighed, kærlighed, veneration og dermed til et etisk grundlag for menneskeligt samvær. Afgivelser kan hun forholde siger indirekte kritisk til ved at fortælle, hvordan beboerne i hendes gamle landsby forholdt sig til for eksempel skilsmisser.

Tid og identitet som historiebrug

Yiangs fornemmelser for tid og hendes oplevelse af identitet bekræftes gennem livsfortællingen.

Da jeg (den fremmede) sætter en dagsorden, der betyder, at der må fortælles, oplever Yiang en åbenlys glæde ved at gøre det på den måde, som hun mestrer. Som Rüsens skemaer viser, så sker der hos hende en mediering af det vedblivende i en selvdefinerende værdisættende proces. Som følge heraf vinder Yiangs tidsopfattelse et element af evighed (traditionel narrativitet), et element af rumlig udstrækning (forholdet mellem Vietnam og Danmarks historie), et element af objekt for vurdering (hun kan tage afstand og tilslutte sig personligt det, hun oplever) og endelig et element af nødvendighed (det, hun har været ude for, er en vigtig brik i hendes egen selvforståelse.)³²³

Yiangs brug af hverdagens historier viser, hvordan selve fortælleformen kan reflektere og kvalificere en flerkulturel historiebevidsthed, som det kunne være vanskelig for ikke at sige smertefuldt at leve med. Fortællekapital bliver på den måde et didaktisk redskab. Yiangs fortælling demonstrerer, at kulturelle og menneskelige relationer kan medvirke til at fremme de refleksioner, der gør det muligt at tåle og at forholde sig til tiden – både fortiden, nutiden og fremtiden. Det sker ved, at fortællingen fungerer både på det synoptiske, det antaoptiske og de meta/polyoptiske perspektivniveau.

320 Rösen (1993) s.40

321 Straub (2001) s.24 o.a.s.

322 Sidste er May-Brith Ohman Nielsens kategori.

323 Rüsens skema om historiebevidsthed ligger i bilag 2. Original i Rösen (1993) s.81

Vurderinger, værdier og orienteringen

Som man taler om tavs viden, kan man tale om tavs etik. I de fortællende elementer, der er i Yiangs historier ligger en indirekte eller tavs vurdering af livet i forhold til lidelse og død. Dette kan anskues ud fra formlerne: mening, sansning og afvisning og tilpasning i forhold til Rüsens typologi. I Rüsens skema nr. 1 karakteriserer han de fire former for narrativitet³²⁴ ud fra parametrene: erindring om oprindelse, kontinuitet som bestandighed, identitet som bekræftelse og fornemmelse for tid. Yiangs fortælling har elementer af dem alle.

Yiang bliver tæt knyttet til to danskere henholdsvis den gamle dame og den unge pige. Gennem sin fortælling giver hun et bud på, hvordan det er muligt, at to kulturformer kan mødes. Hun går energisk med på min ide om, at de skal finde det historiske i deres hverdag, og hun er ivrig for at demonstrere sin accept af danskhed gennem de mange danske historiske eksempler, hun kan fremvise. En lille pudsighed opstår, da jeg spørge til, om man i gruppen ved en fodboldkamp ville holde med Europa eller Asien. ”Asien naturligvis”, svarer Yiang. Mentalt har hun ikke forladt sin gamle kultur.

Det didaktiske perspektiv

Yiangs fortælling om sit liv med fortidsrepræsentationer har nogle markører, der kan pege mod en udnyttelse i historieundervisningen. I forhold til May-Brith Ohman Niensens tanker befinder Yiangs fortælling sig i det gådefulde og poetiske samtidig med, at hun fastholder, at det fortalte skal have rod i virkeligheden. Både logos og mytos skal være repræsenteret. Det er Yiangs egne kulturelt betingede historiekompetencer, der værdisætter hendes liv i fællesskabernes relationer og samfundets kultur. De elever, der hørte Yiangs historie fik indblik i hendes kulturforståelse. Hendes historie blev overgivet til andre, samtidig med, at hun stadig beholdt den! Der var tale om historiebytning.

I selve det at fortælle og tyde svinger historien således frem og tilbage mellem den, der fortæller, og tilhørerne. Tilhørernes fornemmer en form for empati, der minder om katarsis. Der sker i den form for historiefortælling en udvidelse af gruppens historiebevidsthed. I fortællesituationen og dermed italesættelsen af livshistorien er der også katarsis for Yiang selv.

I hendes fortælling ser man flere steder, at hun intuitivt med egne ord han ansatser til den mere skolede historiske tænke måde. For eksempel tænker hun kontrafaktisk: ”Min fremtid havde set helt anderledes ud, hvis jeg stadig boede i Vietnam”. Hun finder og ser det historiske i hverdagen, hun forbinder det enkelte menneske med den store historie, og hun er bevidst om, at værdiorientering er historisk betinget.

Yiangs historie har umiddelbart fascinationskraft. Der var helt stille, da hun fortalte. Fra fascinationen af historien til et kvalificeret arbejde med fortællingen er der imidlertid ikke langt. Yiangs fortælling kan analyseres på det horisontale eller synkrone plan, således at man bevæger sig fra fortællingens lille personlige centrum ud i større og større koncentriske cirkler, og elementerne i fortællingen kan gennem en form for historisk arkæologisk søgen i tid forbindes på det diakrone plan. Det kræver metodisk skoling, hvis elevernes skal kunne udnytte dette didaktiske element i historiefaget.

Yiangs fortællingen rejser det spørgsmål, om den form for historiebrug som meningsskabelse, orientering og identitetsforståelse, som Yiangs fortælling repræsenterer, er større hos unge, der stammer fra ikke-danske kulturer.

³²⁴ Traditionel, eksemplarisk, kritisk og genetisk. Rüsens skema i min oversættelse i kapitel. VI. Original gengivelse i Rüsens (1993) s.6

Christians fortællinger: Den 'lille historie' som stor historieskabelse

"Min oldemors far var en stor mand på Jegindø. Han grundlagde havnen derovre. Ikke nogen stor ting i Danmarks øjne, men det er den største i vor families historie".

Christian går på det vestjyske gymnasium. Han bor på landet med sine forældre. En ældre storebror er flyttet hjemmefra. Christian var ikke med i den første gruppe, der blev optaget på bånd, men deltog i de tre efterfølgende samtaler. Christians familie en af de familier, som jeg besøgte hjemme.

Christians historiefortælling er delt i to afdelinger: a. familiefortællinger. b. Christians egen livsfortælling.

Christians første fortælling: Familiefortællingerne

Christian ved ganske meget om sin mors familie, der har været store driftige personligheder på Jegindø. Christian har medtaget minder fra familiehistorien til et af interviewene. Han indleder med at sige, at det ikke er en historisk ting, men *om* en historie. Hjemme har moderen samlet avisudklip, billeder og genstande fra sin familie både på den mødrene og fædrene side. Christian viser i samtalerne to fotografier, en mindebog om folk fra Jegindø og en maskinskrevet jubilæumstale. Hans fortælling om familien tager udgangspunkt i disse konkrete kilder.³²⁵

"Min mormors far var en stor mand derovre – på Jegindø. Han grundlagde havnen derovre (...) Det er ikke nogen stor ting i Danmarks øjne, men det altså den største i vores families historie (...) Min fars familie var bønder, men ovre på Jegindø, der var de fiskere (...) (Om fotografiet:) Det er min morfars forældre – altså min oldefarfar og oldefarmor ... Deres forældre var fra Harboøre. De var fiskere og flyttede så til Jegindø og var også fiskere [her]. Det andet billede her er fra et jubilæum på Jegindø. Det er min oldemor [der er på billedet og] som står foran den store mindesten, der blev rejst. Hendes far var købmand, og han var med til at grundlægge havnen og postede en masse penge i det. Denne her tale er så en mindetale for hendes mand, som også var en stor mand på Jegindø. Han var minkfarmer og oprettede fodercentralen i byen, og det var en stor ting dengang. Da han startede minkfarmen, da måtte han købe skidtfisk på havnen for en kasse cigarer, og så fodrede han mink med det, og det var meget besværligt. Men det måtte alle minkfarmere gøre. Man måtte finde en eller anden måde at skaffe foder på. Så lavede han en fodercentral i byen, som så kørte rundt med spande med foder, som de så bare stillede ved døren..."

Angående jubilæet siger Christian: "Talen – det er en hyldest. Den er nok ikke helt objektiv. [Om bogen:] Det er deres historie. Der var én på Jegindø, der åbnede sådan et museum i et gammelt fiskeskur. Det var min oldefars gamle fiskeskur. Og min oldefar og én der hed Hans Christian, de havde sådan et fiskerlav derovre, hvor de blev ved med at lave de der fisketraditioner, hvor de bødede garn i store tjæregryder hver sommer og sejlede med turister. Han blev ved med at fiske, til han var 88, tror jeg ... De ville gerne holde [fisketraditionerne] i hævd".

Hverdagens historieskabelse

Christians historie viser, hvordan hverdagslivets historieskabelse kan finde sted, og hvordan fortidens personer, steder og genstande kan bruges i historiefortællinger og skabe kollektiv og individuel erindring, identitet og nye minder. Det er en stor historieskabelse af en lille og lokal erindring om fortiden. Christians genstande og fortælling er næsten et modelagtigt billede på tegnkommunikation og æstetisk kommunikation og på, hvordan genstande, billeder, tekster og fortælling som historiske spor fastholder den flygtige (for-)tid for en eftertid.

³²⁵ Se billede i bilag 8.

Jubilæet skabes som en nutidsbegivenhed, der henter fortiden ind i en ny samtid. Det konstruerer en historisk erindringshændelse, som forbinder fortid, nutid og fremtid. Den nye mindedag forstærker mindet om fortidens begivenheder og gør dem nærværende og konkrete. Jubilæet som begivenhed og ritual forstyrrer som æstetisk kommunikation, når det forbindes med genstande, ritualer og levende personers tilstedeværelse. Det sker ved, at en betydningsfuld person med tilknytning til historien møder op (her Christians mormor), og ved at det fællesskab, som mindet skal virke i, deltager. Der skabes den stemning af ritual, der sikrer jubilæet dets virkning og betydning ud over øjeblikket. Den rituelle stemning forstærkes af iscenesættelsen af højtiden gennem bestemte handlinger og gennem mindetalen. Denne italesætter fortiden i nutiden. Gennem det talte og bagefter trykte ord forstærkes mindets indvielse i jubilæet. Ordene, som er omhyggeligt valgte, er dels en genoplivelse af det, der ønskes husket, men samtidig et form for kommunikativt tegn. Christian siger, at talen nok ikke er objektiv, men dette er heller ikke meningen. Talen skal udvirke en sansning, der skaber mening i det kollektive. Det sker på et kollektivt sted på et konkret tidspunkt, der så frembringer en anden kollektiv og subjektiv tid. Man kan bruge Paul Ricoeurs mimesisbegreb og sige,, at talen er en konfigurering af præfigureringen med refigureringen som det ønskede resultat.³²⁶ Således er talen en tydning og tolkning af fortidens personligheder og hændelser, der skal videregives til nutid og fremtid. Mindetalen er historieskabelse, men samtidig fortidstolkning. Den giver *magt over mindet*.

Mindestenen signalerer uforgængelighed på samme måde som fotografiet. Mindet mejsles konkret på sten og dermed ind i fremtiden. Nutidens mindesmærke hjælper den forsvundne fortid til at eksistere i fremtidens evighed. Mindestenen tillægges 'aura' gennem festlighederne, talerne og afsløringen. Men mindestenen kan i anden tid og anden kulturel sammenhæng miste kraft. Dens mulighed for at kommunikere æstetisk er ikke så stabil, som stenens materiale udtrykker. En eftertid, der stadig husker en fortidsbegivenhed, sætter nok et mindesmærke for at tvinge al fremtid til at huske, men der er ikke nogen automatik mellem en mindesten og erindringens evige liv. Mister en begivenhed betydning som minde i fremtiden, mister også mindemærkets sin oprindelige betydning. Mindesmærkets betydning kommer fra erindringen. Erindringen kommer ikke kun fra mindesmærket.

Mindebogen om de indvandrede fiskere fra Harboøre giver forbindelsen bagud fra nutids fortid til fortids fortid. Sproget, stenen, bogen og billedet er forsøg på at give fortidens flygtighed stabilitet. Historiens vigtighed forstærkes gennem brug af mange fænomener på samme tid.

Endelig er der lavet et museum, hvor de gamle fisketraditioner holdes i hævd. Begge dele er en form for rekonstruktion af fortiden ved at give fortid nutidsbrug. De gamle fiskere sejler med turister. Det, der før var hverdag, gøres til ferietilbud. Der sker en omformning af den historiske mening som resultat af tidens ændring af kulturen.

Brug af og liv med fortidsrepræsentationer

Christian og hans familie bruger og skaber en række konkrete fortidsrepræsentationer, og man kan samtidig anskue selve den fortælling, som Christian leverer i samtaleinterviewet som en form for historiebrug. En af Christians sætninger afslører dette: "Han [morfaderen] måtte købe skidtfisk på havnen for en kasse cigarer." Da jeg har fået en kopi af talen, kan jeg se, at Christian har sin viden fra talen. Han har således selv sat sig ind i sin familietradition ved at læse det autentiske kildemateriale. Familien har også snakket om det, og ved besøget i hjemmet

var det igen et omdrejningspunkt for samtalen. Når Christian har medtaget familieminderne til samtalen, og når han fortæller sin historie, så sker der flere ting. For det første oplever han dermed selv, at han bidrager til at bevare og fastslå familiens kollektive erindring nok en gang gennem fortællingen og gennem fremvisning af fortidens spor. Dette foregår ikke kun over for mig – den fremmede – men nu også i forhold til de øvrige kammerater.³²⁷ For det andet sker der det, at når historien bliver genfortalt og lyttet til, så forankrer Christian sig selv i en tilknytning til fortællingen. Dermed etableres en bevidst relation til fortidsfortællingen, der påvirker Christians værdier og identitet. For det tredje demonstrerer Christians fortælling indsigt i, hvordan en historie kan skabes og vedligeholdes ikke blot gennem de private minder, men også gennem det, at familien kom (kommer) meget på kirkegården på Jegindø. Christians og familiens historie er også forbundet med det offentlige minde for afdøde personer på et erindringssted.

Den lokale forankring

Christians historie er lokalt og familiemæssigt forankret. Der er kun få forbindelseslinier til den store Danmarkshistorie eller noget, der rækker ud over egnen. Christians historie viser, at den synoptiske iagttagelsesvinkel kan være basis for historieskabelse og historiebrug. Denne synoptiske historieskabelse forekom i første omgang mig at være meget lidt eftertraditionel i Giddens' forståelse.³²⁸ Det er lokalområdets og de traditionelle samfunds tids- og stedfunderede historieskabelse. En del af eleverne på den vestjyske skole giver udtryk for, at der er stor kvalitativ forskel på verdenshistorie og egen og egnens historie. På spørgsmålet om, hvad de ville redde, hvis der var ild i huset, siger Christian, at han nok ville tage de to fotos, men ikke bogen. Den kan genskabes. Christian demonstrerer i realiteten indsigt i forskellen på værdien af autentisk kildemateriale og historikernes fremstillinger!

Som tilhører til Christian fortælling melder det spørgsmåls sig, i hvor høj grad Christian har identificeret sig med sin historie, så den afspejler hans historiebevidsthed og brug af historie. For at få det spørgsmål besvaret må Christians egen fortælling om sig selv med i billedet.

Christians 2. fortælling

Christians far er tømrer, og hans mor er pædagog. Christian gik i folkeskole til 7. klasse i den lille landsbyskole og i 8.-9. klasse i en mindre nærliggende by. Byen har på grund af seminarium, højskole og andre uddannelsesinstitutioner en egenartet kulturel profil. I 10. klasse var Christian på efterskole. Da han var yngre, gik Christian i søndagsskole. Ikke fordi familien er særligt kirkeligt interesseret, men det var her, hans venner kom. Han mener, at nogle af de gamle klassekammerater stadig synger, før de spiser. Selv gik han også en overgang i UA (KFUM) – i missionshuset. Det var det eneste sted, unge kunne samles om noget i landsbyen. Det var selvfølgelig ”altid med andagt indlagt” – og ”lidt Bibel skubbet ind over det – lidt skjult.”

Folkeskolen var ikke noget særligt. ”Det var mest noget med at få tiden til at gå”. Lektierne behøvede han ikke at lave. Dem kunne han lave i timerne. Da Christian gik i folkeskole var han helt sikker på, at han ikke ville i gymnasiet. Det var efterskolen, der viste ham, at skole kunne være noget andet. Det var anderledes med arbejdet, da han kom på gymnasiet. ”Der er fuldt tryk på. Man kan faktisk ikke overkomme at lære mere”. Gymnasiets holdninger passer egentlig også Christian ganske godt. ”Der er ikke noget religiøst over det!” Christian mener, at for en stor dels vedkommende har han hjemme fået sin evne til at tænke og reflektere, men skolen [gymnasiet] har selvfølgelig også

³²⁷ Christians fortælling inspirerede læreren og skolen til at gengive den i skolens årsskrift 2005

³²⁸ Lars Bo Kaspersen (2001) s.117 ff

betydet noget. ”Her klarer man sig bedst, hvis man kan stå frem og sige noget”. De holdninger, man får i gymnasiet, stemmer på visse områder med det, han har fået hjemme, men der er også noget, der ikke stemmer overens. Der er for eksempel nogle elever, der er meget politisk aktive. Da USA gik ind i Irak, så købte de alle sammen en trøje, hvor der stod noget om George Bush. Det kunne Christian ikke forlige sig med. Engang imellem mener Christian også, at ”det hele er for snobbet. Det går bare ud på, at man skal lyde så klog som mulig, men langt hen ad vejen er det da godt nok med gymnasiet. Men jeg synes tit, når vi får en tekst, som læreren er helt vild med, ja, så siger det mig ikke rigtigt noget. Det er pakket ind i ganske flot sprog, men indholdet er ikke en skid anderledes, end en anden tekst, vi læste. Læreren siger så, at den tekst der kan ikke bruges, og den der den kan godt bruges! Det er meget i dansk. Jeg har sådan en fornemmelse af, at det bare er for at lyde klog med de ting, vi læser. Vi har lige haft om noget om anmeldelser i avisen. Vi kan godt høre, at vores dansklærer holder Information!”

Projektarbejde er Christian helt vild med. Der er ”en enorm glæde ved, at når sådan en uge er forbi, kan man godt være stolt af det, man har lavet. En rapport eller et eller andet. (...)Men jeg tror, at der er mange, der føler sig usikre. Så lader de være med at række hånden op for ikke at få at vide, at det er forkert”.

Sammen med familien har han været på mange forskellige ferieture. De har været ude i naturen på cykelferier, kanoture og skiferier. Men har også prøvet storbyferier i Prag, London, Amsterdam, Paris og København.

Når de tager rundt i Danmark, kører de efter kønne og historiske steder. Hele familien finder det interessant med gamle herregårde, slotte og andre historiske seværdigheder. De snakker meget historie, når de er sådan steder, og de læser på forhånd om stederne, de skal se. Specielt Christians mor læser meget og interesserer sig for en bred vifte af musik og kulturelle emner.

Skabelse som livsgrundlag og læring

Den sidste del af Christians fortælling viser ham som en del af en familie, der er præget af en altomfattende kulturel interesse for musik, historie, litteratur og grundlæggende menneskelige humanistiske værdier og glæde ved natur og familiefællesskab. Min fordom var, at en familie, der boede så ’langt fra alting’, ville have ganske andre interesser og værdier. Da jeg hørte Christians fortælling om familiehistorierne og den plejede tradition, forekom det mig, at jeg blev bekræftet i den formodning. Jeg tænkte derfor, at jeg i forbindelse med Christians og hans families fortidsopfattelser og orienteringer i tid, skulle konkludere, at man her kunne observere en historiebrug, der havde overlevet modernitet og postmodernitet.

Men Christians fortælling om sig selv og hjemmebesøget gjorde, at jeg måtte revidere min fordom. Der var en række bemærkninger, der fik mig på et sporet af, hvad det var for en historieopfattelse og historiebrug, jeg her stod overfor, og hvor den hidrørte fra. For det første var det faderens store interesse for at skabe med hænderne, restaurere gamle møbler og huse. Så var det Christians understregning af stoltheden over at lave noget godt ved et projektarbejde og irritation over det at lyde klog og endelig moderens interesse for kunst, musik og litteratur. Familiens sansning og mening var knyttet til at frembringe noget, til at skabe og finde stor mening i, at det sker. Hvad familiens medlemmer *kommer ud for* og står i, omskabes – eller rettere formes – bliver til noget og noget andet gennem et stykke engageret og kreativt arbejde. Det er jo også faktisk også det, som var en afgørende pointe ved den historie- og mindeskabelse, der fandt sted i forbindelse med Christians første fortælling. Christian og hans familie er i Qvortrups forstand læringsorienterede, videnskabsnære og kulturskabere. På den vis fremviser de højaktuelle kompetencer på linie med tankerne om ’den kreative klasse’.³²⁹

³²⁹ Jf. debatten om dette begreb i forår og sommer 2005 pga. Richard Floridas bog: *The Rise of the Creative Class* (da. udg. 2005)

Familien lever i en landsby, hvor de religiøse fløje stadig står mod hinanden. Det er ikke det omgivende miljø eller egnens gamle værdisæt, der synes at slå igennem på den måde, familien og Christian orienterer sig i tilværelsen, fællesskaber og tid. Det er en moderne reflekteret kulturel og historisk orientering på trods af de lokale relationer.

Rüsen påpeger, at den genetiske historiebevidsthed så at sige omfatter de tre andre kategorier og det narrative er udgangspunktet for historiebrug. For så vidt er det her, at man kan indplacere Christian og hans families historiebrug. Der er tale om, at en skabende habitus omsættes til skabende kapital. Poisis og Hexis er det grundlæggende for Christian og familiens historiebrug.

Irenes fortælling: Fortidens visdom i nutids kontingens

"Det, at være vis, er at kunne gennemskue en masse ting (...) Alt hænger sammen. Det er jo det med den sommerfugl, der basker et sted.

Irene går på det københavnske gymnasium i 1. og 2.g. Hun deltager i alle samtaler, jeg har på gymnasiet og desuden jeg besøgte hende hjemme. Hun bor med sin storesøster, der går i 3.g, sin lillebror og sin mor i et mindre rækkehus i den nordlige del af København.

Irenes fortælling

Irenes familie har tæt tilknytning til københavnsområdet, og de ville ikke gerne flytte derfra. Moderens far var direktør og har selv arbejdet sig op. Han var mønsterbryder. Irenes far er ingeniør og moderen har en mellemlang uddannelse.

"Min mors familie, de kommer fra Sverige. Ja, de immigrerede altså til Danmark. Det har vel så været i begyndelsen af 1900-tallet. De har holdt deres svenske traditioner i live. Og min morfar – det er faktisk en lidt sjov historie, hans mor blev besvangret af en svensk barber, som stak af. Hun var de her 18-19 år, og hun boede så sammen med sin mor og sin far, og derfor så bildte de min morfar ind, at hans mor var hans storesøster, indtil han blev 15 år, så han var gammel nok til at vide sandheden. Det, synes jeg, er meget sjovt. Det er da også meget at rart at vide, NÅ – NÅ!! Så er det altså derfor, at vi tager i den svenske kirke til basar ved juletid!"

Og min fars familie, de er alle sammen fra Jylland. Min farmors familie er bryggere. De arvede Usseørd Bryggeri – hvis I kender det. Jeg kunne jeg godt gå længere tilbage, for jeg har fået et langt foredrag om slægtshistorie og set stamtræer og alt muligt pis! Det er min onkel (...) Jeg tror, at han har kigget i kirkebøger. Jo, der er vist faktisk noget med – på et tidspunkt er der kommet noget sigøjnerblod ind i min farfars familie. JAAA. Der kan man bare se!"

Irene er vokset op i et hjem, hvor alt var lidt anderledes end i andre familier, siger hun og moderen. Hun gik i en Rudolf Steiner børnehaven med specielle ideer. Ingen plastiklegetøj, kun træting. Der gik lillebroderen også, og han var fem år, før han satte sine ben i en BR-butik. Han græd over, at han ikke ønskede sig noget fra legetøjskataloget. Det eneste han ønskede sig var en ørnefjer og et billede af en farlig ulv. Der var kun få regler i hjemmet, og hun og hendes søskende havde meget stor frihed til selv at afsøge verden. Da storesøsteren var mindre, så løj hun over for kammeraterne og sagde, at hun ikke måtte det ene eller det andet, for hun syntes, at det var pinligt, at hun måtte det hele. Dog har moderen ind imellem prøvet at bremse Irenes perfektionstrang i forhold til lektier og skolearbejde. I dag, da forældrene er skilt, tager Irene sig en del af lillebroderens opdragelse.

Der er ikke den ting, som man ikke diskuterer i familien, men "mest skændes vi om hverdagstingene (...) for eksempel, hvordan man skal opføre sig." Irene siger, at de er en meget ukristelig familie, men deres mor har dog læst bibelhistorie med dem, så de fik indsigt i deres kulturs 'gode historier'. Man skal jo vide, hvad man siger nej til. Irene er

opdraget venstreorienteret, og står også selv der, men derfor kan familie jo godt holde Berlingske Tidende. Så kan alle forsøge at udvide deres horisont.

Irene har sin egen specielle opfattelse af og forhold til fortid og erindringer: Man kan godt have for mange personlige minder og for megen personlig erindring. Man må sortere og ikke bringe alt med sig. Det forholder for hende sig anderledes med viden og indsigt i den store verdens fortid. Her kan man ikke blive indsigtfuld nok! Det er Irenes erklærede mål at blive klog. Det hænger måske sammen med, at hun lige som moderen og søsteren føler sig noget anderledes end de fleste. Men lige præcis hvordan, kan hun ikke sige. Som hun siger, men man tror jo altid selv, at man er noget unikt. Både hun og moderen føler, at de på nogle punkter er ude af trit med tiden. Det er nogle mærkelige ting, folk interesserer sig for, siger de. For eksempel shopping og en hel masse underlige tv-programmer. Måske, siger de, ser de lidt ned på de andre, og Irene synes nogle gange, at de andre er lidt dumme. Moderen fornemmer, at de nok ikke passer ind det almindelige samfund. Deres holdning har ”noget at gøre med bevidsthed, noget med at gennemskue tingene og spørge: hvorfor er det sådan? Hvordan hænger det sammen. Det er også noget med meget lille autoritetstro. Så kan man godt være lidt irriterende”.

Irene interesserer sig ikke for nyt tøj – hun går helst i gammelt genbrugstøj. Så interesserer hun sig for filosofi og politik. Også for musik. For alt, hvad der er i dag er kommet af noget. Alt hænger sammen. Det er ligesom med en sommerfugl, der basker med vingerne et sted, og så får det betydning et andet, forklarer hun. Selvom hun og familien ikke har megen forbindelse med steder uden for Københavnsområdet, ”så går jeg tit på den kirkegård, hvor min farfar ligger” ved H-kirke i Vestjylland.

Irene og hendes familie siger, at de har en meget høj retfærdighedssans. Det har imidlertid givet dem visse problemer. Det var ikke let i underskolen. De har også været lidt nørdede og ikke rigtig med på noderne. Lidt kiksede. Lillebroderen kommenterer og siger, at det mest er angående tøjet. Irenes tøj det skal helst være slidt. Irene synes selv, at hun vælger det, der er flot. Det er ikke afhængigt af, hvad der lige er moderne. Det er lige som med god kunst. Kunst kan også være noget, der ikke går af mode. For eksempel Mona Lisa – det er ikke særligt moderne at barbære det forreste hår væk, men alligevel er hun smuk. Irene vil gerne være etnolog eller noget med filosofi, men hun har en forestilling om verdens fremtid: ”Hvis hele verden var kommunistisk, så ville alle være lykkeligere (...) men det er jo bare en utopi”. Hun tror heller ikke, at den fortsatte vækst kan lade sig gøre. ”Det kan ikke blive ved (...) At nogle skal have det enormt godt, det plejer også at betyde, at nogle ikke har det godt ... Guleroden kunne være den fælles velfærd, men ikke bare velstand! Man kan ikke tvinge folk til at ændre opfattelse, og demokratiet betyder, at alles synspunkter skal frem”, mener Irene.

Irenes kodesprog

Irene er et ungt menneske, der helt bevidst i samtalerne formulerede sig i et kodesprog med metaforer og eksempler. Hendes narrative form, lettere ironiske sprogtone og hendes emnevalg var redskaber, som hun anvendte for at understrege sin filosofiske og til en vis grad elitære tilgang til verden, livet, historie og sit eget liv.

Jeg fandt nøglen til hendes koder på følgende vis: Det første mønster jeg ledte efter var de emner, som hun med størst interesse udtalte sig om. Listen ser således ud: Mennesket, sproget, samfundet og det politiske, tiden, kunsten, historien, moralen og opdragelsen. Det næste var at finde de former for ‘redskaber’, hun viste kunne hjælpe én til at forholde sig til disse emner. Det var følgende: Samtalen, tænkningen, læsning og viden/indsigt. Endeligt slog det mig, at der ofte var noget dialektisk og dialogisk i hendes indslag.

Jeg kunne ikke undgå at se Irenes fortælling i lyset af visse filosoffer, hvad der stemte med, at Irene gentagende gange nævnte sin interesse for filosofi. Jeg fik en fornemmelse af, at Irene havde visse filosofiske helte.

Fornuften og oplysningen

Når Irene fremhæver, at det er igennem samtalen og diskussionen, man finder frem til en mening, lægger hun sig tæt på Habermas' tanker om den kommunikative handlen og hans konsensusbegreb. I forbindelse med nye ord i ordbogen vurderer hun, at folk er 'dumme', når de bruger ord forkert. Hun har diskuteret de nye ord hjemme, og hun irriteres over den nye forståelse af ord som 'bjørnetjeneste' og 'gyldne middelvej'. "At ordet 'shitte' er kommet i ordbogen, det kan jeg ikke forlige mig med. Det synes jeg er irriterende og dumt". Den forkerte brug af ord og begreber gør den tvangsfrie kommunikation vanskeligere. Det gør forståelsen og konsensus utydelig.

Irene understreger som Habermas fornuft og viden som vigtige for erkendelsen: "det har noget (at gøre) med bevidsthed, noget med at gennemskue tingene og at spørge: hvorfor er det sådan? Hvordan hænger det sammen.(...) Så kan man godt blive lidt irriterende [for andre]"

Irenes grundholdning er humanistisk og i forlængelse af oplysningstidens idealer, som hun henviser til i et af de tidlige interviews. Men heller ikke denne grundlæggende holdning kan undgå at blive udsat for hendes modspørgsmål. Da samtalen på et tidspunkt drejer sig om, at Jehovas vidner ikke fejrer fødselsdage, siger hun, at "måske er det, fordi de ikke synes, at mennesket er noget særligt at fejre". I den refleksion afslører hun sit menneskesyn – at menneskets *er* noget særligt at fejre, men måske kunne det tænkes *ikke* at være det, og hvorfor så det? En tentativ refleksion og debat med sig selv gennem en dialektisk tankebevægelse.

Hendes irritation over kammerater, der ikke kan tænke og beskæftiger sig med fordømmende ting og sager, skyldes hendes opfattelse af, at uvidenhed og mangel på indsigt trækker fællesskabet den forkerte vej for alle. Irenes liv med fortidsrepræsentationer er også et liv med den europæiske kulturs hovedtanker fra fornuft og oplysning til fremtidens moderne projekt. Hvor bevidst det er, kan man ikke sige, men blot at disse tanker er internaliserede i Irenes liv med fortidsrepræsentationer.

For megen erindring

Irene siger på et tidspunkt, at man godt kan have for mange personlige og smertelige minder, for megen personlig hukommelse. Minder kan også være dårlige minder. Irene kunne have læst Friedrich Nietzsches lille værk: "Om historiens nytte". I hver tilfælde er hun på visse punkter i samklang med dette værk, hvad angår sammenkoblingen af kunst, historie, tid, moral og det opdragende, og ikke mindst i forhold til begreberne glemsel, hukommelse og erindring. Nietzsche hævder, at glemslen og ikke opsamling af hukommelse er menneskets adelsmærke i forhold til dyr. Historiens nytte for mennesker er ikke primært at huske, men det, at mennesket via evnen til at glemme kan prioritere og forme erindringen. Først derved bliver fortidstolkninger til en pædagogisk og kulturel erkendelse, der kan fungere som en modvægt mod overhistorisering.³³⁰ Først derved kan mennesket komme overens med sin fortid.

Nietzsche mener, at det er myte og kunst, der skal bidrage til den opdragelse og den kulturelle selvdannelse, der gør det muligt at organisere kaos.³³¹ Irene manøvrerer i nutidens kontingente kaos og prøver både for sig selv og for lillebroderen at finde de erkendelsesmæssige, kunstneriske og indsigtsgivende redskaber, der konkret i hverdagen demonstrerer historikeren Jürgen Straubs tanker om, at historiekompetencer kan hjælpe med

³³⁰ Nietzsche (dansk udgave 1994) s.42-49

³³¹ Nietzsche (1994) s.23

til, at kontingensfrygt kan ændres til kontingensforventning.³³² Irene vil vide meget og ved også en del. Hun vil vide for at få indsigt og kende til den store historie for at få orienteringskapital til at agere i verden som person. Vejen til denne kompetence går over et udtalt behov for indsigt i kunst, filosofi, menneskekundskab og opdragelse af sig selv og andre. Hendes tilgang er at kombinere etik og æstetik og derigennem få *mening i handling*. Jerome Bruners og Ole Thyssens tanker får hos Irene en konkret form.

Irene viser tillige i sine indlæg, hvordan hun i helt forskellige sammenhænge kan knytte tidsforestillinger og kunst sammen. For eksempel, da hun bringer Mona Lisas hårmode på banen. ”Det er ikke særligt moderne at barbere det forreste hår væk, men alligevel er hun smuk”. I det store kunstværk er tid altid iagttagersens samtid.

Det almene og det dialoge

Irene forsøger at problematisere alment gældende principper, samtidig med at hun anvender alment gældende principper som orienteringspunkter for sine handlinger og meninger. Hendes dialogiske og dialektiske tænkning og anta – og metaoptiske refleksion over alt, hvad hun kommer ud for, afviser på samme tid, at *der er* noget, der virkelig *er*, samtidig med, at hun forsøger gennem sin afvisningen at foreslå for sig selv *noget, der er*.³³³ I denne modstilling tænker hun dialektisk. Således betegner hun sig selv som ukristelig samtidig med, at hun rent faktisk genindsætter den kristne paradismyte i sin kommunistiske utopi. Hun afviser at gå op i personlige minder, samtidig med at hun besøger farfaderens grav. Hun bryder sig ikke om erindringsgenstande, men siger om det at give gaver: ”så kunne han (faderen) en dag finde en lille lerorm, som han fik af sin søn for syv år siden, og så kunne han sige: Den har Martin lavet til mig. Han var jo glad for orm den gang!” Hun står for den frie selvudvikling i opdragelse, er antiautoritær og går ind for en valgtilværelse samtidig med, at hun opdrager sin lillebroder til ret faste normer for god opførelse. Hun afviser modens skønhedsideal samtidig med, at hun ser skønheden i dagligdagens oversete skønhed. Hendes værelse er fyldt med mærkelige og helt specielt kønne ting. Hendes tøj er gammelt, men i hendes øjne smukt. Hun er venstreorienteret og læser Berlingske Tidende!

Det er den dialektiske tanke foldet ind i kontingenserkendelse, der præger hendes fortællinger. Men målet for hende, siger hun, er ”at blive klog”. Hendes værdier, ansvarsbevidsthed og kontrolleret indstilling til eget liv og skolearbejde er for hende selv ikke overtagne værdier, men valgte værdier, og hun mener selv, at det er historisk betingede værdier. Det er bevidst og reflekteret liv med filosofi og etik som fortidsrepræsentationer. Hun betjener sig af en medbragt kulturel kapital og habitus, men er samtidig gennem selvarbejde i færd med at oparbejde mere kulturel og historisk kapital. Irene kommunikerer konstant med sig selv og sine nærmeste omgivelser. Som led i arbejdet med at udvide sin erkendelse, skiftevis åbner hun sig og lukker af for omverdenen. Det iagttagede skal igennem den refleksive iagttagelse. Irene vil være subjekt i sit eget liv.

Skal Irene's historiebevidsthed typologiseres ind i Rüsens skemaer, må den befinde sig i den kritisk - genetiske form. Irene's fortælling befinder sig nok i modernitetens univers, men samtidig også i det hyperkomplekse og kontingente. Irene's historiebrug er selvlæring, der gennem bevidst 'pendlen' mellem det synoptiske og det antaoptiske når frem til det meta-polyoptiske perspektiv. Det selvreflekterende er redskaber for udvikling af

³³² Se angående dette tidligere

³³³ Et sted siger hun: ”Der er en sandhed, men vi ved bare ikke, hvad den er”.

erkendelsen. Det er stadier på vej mod ”at blive klog”. Det er en valgt personlig læringsstrategi, der er forbundet med fortidens og nutidens eksistensvilkår.

Didaktiske perspektiver

Der er ingen tvivl om, at Irene lærer noget ligegyldigt, hvordan undervisningen end foregår, sådan som hendes tilgang til skole og fag er. Men problemet er, om det, man som lærer opfatter som bedste arbejdsformer og passende samtale, også er optimale betingelser for den læring, som Irene har behov for. Historiebevidstheder som Irenes leder opmærksom hen på en række afgørende didaktiske problemer:

Hvordan passer Irenes sprog, kommunikationsform, tænkning, viden og erkendelsesbehov til de givne rum, rammer og relationer i skolesituation? Det passer måske ikke altid så godt sammen. Men Irene er selvdisciplineret, selvkontrolleret og høflig, og så går det vel. En anden elev uden disse kvaliteter kunne blive til en af de irriterende dygtige elever, der har et svar, før spørgsmålet er udtalt.

Undervisningen i skolen planlægges i lærerens hoved ofte med tanke på grupper – store eller mindre. Selvom man som lærer mener, at man kender eleverne og tager hensyn til den enkelte, så skrider denne indsigt i situationen, og man relaterer sig til den enkelte som en delfunktion af gruppen, når undervisningen går i gang. Læringsteoriene arbejder nok med, hvordan *et menneske* lærer, men så snart det kommer til den konkrete undervisning bliver det til, hvordan *eleverne* lærer. Som underviser er det svært at holde flere forskellige relationsniveauer i gang, når man står over for grupper. Hvordan kan man som lærer lære at tænke anderledes?

Rent fagligt, historisk og indholdsmæssigt problematiserer Irenes fortælling det at gøre historieundervisningen for eksistentiel. Faktisk er der altså (mange) elever, der oplever deres egne minder som smertefulde, hvorimod samfundenes historie anses for både fascinerende og tiltrækkende.

Hvordan kan man som lærer lære at forstå og blive opmærksom på de unges mange kodesprog i den hurtige undervisning? Sker der i ofte det i skolen, at vi træner eleverne i at bruge *vores* kodesprog, så vi lettere kan formulere os? Dette rejser det principielle spørgsmål om, hvordan vi som lærere forstår at udnytte elevkompetencerne eller rettere, hvorfor vi har glemte, at de er der.

May-Brith Ohman Nielsen mener, at lærerens undervisningskompetence er afhængig af, hvordan læreren selv lærer. Hun udtrykker det således:

”Vi [kunne] allerede tidligt (...) se klare sammenhænger mellem studenternes³³⁴ fagdidaktiske begrebsbeherskelse, deres refleksjon og bevissthed om egen læring og deres tilnærmninger til praksis (...) den enkelte students grunnleggende læringsmodus ser ut til å være en grunnleggende mental struktur eller funksjonsmåte i tenkningen og erfaringsformerne deres”.³³⁵

Irenes fortællinger lægger således didaktisk op til, at det måske ikke er elevernes læring, der i første omgang skal optage underviseren, men hans egen, der skal reflekteres.

334 Studenter betyder lærerstuderende. Disse er i praktik som lærere.

335 Ohman Nielsen (2004) s.223

Mortens fortælling: Internaliseret historiekultur

"Historie er et af mine bedste fag (...) Jeg kan godt lide at læse historiske tekster og forstå den tid, man levede i (...) Jeg kan godt lide, at der er forskellige meninger om, hvad der egentlig skete og forstå, om der overhovedet er nogen, der siger det rigtige".

Morten bor med sin mor i en stor ny lejlighed på Østerbro i København. Han deltager i alle samtaleinterviews og i den første gruppesamtale om skemaerne. Jeg besøgte ham hjemme og han skrev historisk ugedagbog.

Mortens fortælling

Mortens fars bedsteforældre var fiskere fra Harboøre, og bedsteforældre flyttede ind i fjorden, da de mistede et barn. Morten siger, at det var baggrunden for Hans Kirks roman 'Fiskerne'.³³⁶ Faderens forældregeneration var meget stolte selvberørende mennesker og familiemennesker. Alle de 13 søskende blev til noget. En del af kvinderne forblev ugifte. Mange blev sygeplejersker. De var oprindeligt indremissionske, men de forsøgte at gøre op med den baggrund. Mortens far har læst dansk og samfundsfag. Han er et meget belæst og vidende menneske. "Han har syv bøger i gang på én gang", siger Morten.

Mortens mor er selv den første, der brød ud og blev student og danskstuderende på universitetet. Hele den ene væg i stuen er opfyldt af én stor reol spækket med bøger. Familien har konstant forsøgt at vise og tale om, hvordan man bliver et ordentligt menneske, og hvordan man tager hold om hinanden. De materielle goder han man ikke lagt så megen vægt på.

Faderen er inden for politik, og man har i familien talt meget om, hvordan man som enkeltperson kan forandre verden. "Vi har ikke talt om andet", siger Mortens mor. Mortens far har fortalt og forklaret. Morten er blevet god til at diskutere, og diskussionen i familien starter tit med, at en af dem bliver irriteret over et eller andet. Så begynder faderen at forsvare det. Han forsvare også det, han ellers ikke er enig i. "Han kan forstå det hele".

Morten mener, at han lever og vil komme til at leve på den måde, hans forældre lever på. Han mener ikke, at han vil gøre oprør. Han vil som forældrene læse sprog, litteratur, politik eller kunst. Mange unge gør sig forestillinger om, at de vil det modsatte af forældrene, men Morten tror, at de vil ende med at leve på samme måde som forældre. "Jeg tror ikke, at vi [som generation] har så meget at kæmpe for. Vi har muligheden for selv at forme vores liv. Det var vores forældre, 68'erne, der banede vejen for det. Blandt mine klassekammeraters forældre er der rigtigt mange 68'ere".

Skolen er elevernes skole – det foregår på elevernes principper. De er kreative og åbne og vil præge deres undervisning. Mange af hans klassekammerater vil tage en akademisk uddannelse ligesom forældrene.

"Familien – det er bare kernen", siger Mortens mor. Morten mener: "(...) Ens venner bliver også familie (...), men venner har man ikke så mange af – bekendte er alle dem, man kender (...) Venner er noget specielt. Af rigtige venner har jeg 5-7 stykker, og dem tror jeg, at jeg har resten af mit liv".

Familien har rejst meget i Østeuropa, men også mange andre steder i Europa. De har flere gange været i Berlin. Faderen har fulgt med i landets og byens udvikling før og efter murens fald. Faderen har bevidstgjort Morten om histories betydning. "Han er sådan en kloge-Åge (...). Når vi har set et eller andet, så har han altid en historie om det. Han har læst utroligt meget og ved utroligt meget". Han kender historiske steder overalt. Familien tager ofte hen til historiske steder. Morten siger: "Jeg tror, at hans far har gjort det samme. Det er en familieting. Det er faderens opgave at sørge at indprente noget kultur. Da jeg var lille, blev jeg trukket rundt på Statens Museum for Kunst og utallige andre museer, og det kunne jeg godt lide". Familien tager til Nordjylland en gang om året. De tager hen, hvor faderens familie kom fra.

336 Det er et mærkeligt tilfælde, at to elever af dem, jeg talte med, fortæller den samme historie. Jf. Christians fortælling

Morten hører meget musik. Han har musik med i alt. Han har haft musik med til eksamen som baggrund. ”Jeg vil høre noget, hvor de, der har lavet det, altså både musik og tekst, mener noget med det”.

Mortens moder siger, at religion betyder meget for hende. Faderen har været meldt ud af Folkekirken og så meldt sig ind igen. ”Religionen bærer kulturen”, siger Morten.

Skolen er ikke det arbejde, Morten har mest lyst til. Han ville gerne studere det, han interesserer sig for og det er ikke det, skolen altid tilbyder. ”Der går mange timer imellem der sker noget interessant (...). Jeg har nogle fag, jeg virkelig interesserer mig for. Det er filosofi og tysk (...). Og så er historie er et af mine bedste fag (...). Jeg kan godt lide at læse nogle tekster og forstå den tid, de levede i, og forstå hvorfor de sagde, som de sagde. Jeg kan godt lide, at der er forskellige meninger om, hvad der er sket. Og så forstå, om der overhovedet er nogen, der siger det rigtige.”

Erindringssteder og erindringsmiljøer

Familiens livsstil er præget af klassisk akademiske og intellektuelle grundopfattelser så som kulturarv, forpligtelse på traditionen/religion og almindannelser, men også af antiautoritære holdninger ikke mindst til æstetik, etisk og diskurser angående indholdstomme normer. Diskurser, som 68-generationen gjorde synlige i den akademiske kultur. Mortens forældre tilhører denne generation. Koderne i hjemmet er selvstændighed, opmærksomhed og velovervejede holdninger til tilværelsen. Dertil kommer de etiske værdier, der bygger på at være et hæderligt, ansvarlig og ordentligt menneske, der både tager ansvar for eget liv og nære og fjerne fællesskabers fremtid. Familien er følelsesmæssigt tæt forbundet både som familie og bagud i forhold til slægten. Dette dog mest på faderens side.

Relationerne er præget af generationskonsensus. Mortens holdninger til æstetik, kunst, værdier og litteratur er i overensstemmelse med moderen. Angående diskussioner, kulturarv, historie og politik er Morten tæt knyttet til faderen. Morten mener, at han vil følge de samme livsmønstre og interesseområder, som forældre står for. Venner sættes højt, og ”rigtig nære venner” får karakter af familiemedlemmer. Hermed understreges familierelationens betydning indirekte. Venner er noget ganske andet end bekendte – venner er noget forpligtende og langtidsvarende. De menneskelige relationer forbindes med tid. Værdiers dybde udtrykkes i tidens varighed.³³⁷

Kendskab til familiens baggrund er en plejet tradition ved familiesammenkomster, og man tager på ture til Limfjorden, hvor faderens bedsteforældre stammer fra. Bedsteforældrenes flytning fra Vesterhavet til fjorden forbindes med romanen ‘Fiskerne’. Det anses for en kvalitet, at kulturens udtryk forbindes med hinanden som for eksempel litteratur med den virkelige historie.

Internaliseret historie

Mortens fortælling viser en historiebevidsthed, der internaliserer megen disciplineret faghistorisk viden og indsigt på egen livsverden. Mortens liv med fortidsrepræsentationer indeholder historiekompetencer, således som Rüsen ser dem. Det vil sige, at den akademiske historie er internaliseret således i individet, at den kan bruges som orientering i det praktiske liv.³³⁸

Morten har fra sin familie, specielt gennem faderens fortællinger (hans narrative kompetencer) og gennem samtaler lært og i sig optaget en række historisk kulturelle værktøjer

337 Rüsen's skemaer over historisk narrativitet kapitel VI og historiebevidstheder i bilag 1 og 2.

338 Lee (2002) om Rüsen s.4 - 8 Rüsen's tre operationer i historisk læring: historisk erfaring, mening og fortolkning og orienteringsevner. Lee understreger vigtigheden af at der gives et historisk ‘framework’. Nøglebegreber er her for Lee ‘change, evidence, explanation og account’. S.12

og en megen konkret historisk viden. Han søger, finder og bruger fortidstolkninger og faghistorisk viden i sin dagligdag praktisk og mentalt. Han er selv bevidst om, at der er historie og historisk tænkning mange steder. Han finder det historiske i samtaler mellem mennesker, tekster, litteratur, kunst, medier og i konkrete fortidsspør. Hans erindringsgenstand i samtale nr. 3 var et stykke fra Berlin-muren. Morten skaber historie og historier ved at tolke og koble forskellige historiske indtryk sammen med sin egen historie. Endelig forbinder han sin egen orientering i tid og sig selv som samfundsbürger med samfundets fortid og fremtid. Han ser det enkelte menneskes historie tæt knyttet sammen med samfundet historier. Han følger på en særegen måde i det konkrete liv Rüsens teoretiske model for historiske kompetencer. Rügen skriver, at det drejer sig om i Lebenspraxis at etablere, reflektere og metateoretisk forholde sig til erfaring, mening, og orientering. Bodo von Borries gør opmærksom på, at elevernes historieforståelse er præget af: ”antiquarian collectio, empathetic reconstruction, moral judgement and aesthetic projection”.³³⁹

Den disciplinerede historie i hverdagen

Morten har i interviewene ofte korrekte historiske realkommentarer til det, der bliver talt om. Han kender til forskellige tidsperioder og sætter ret præcise tidsangivelser på mange historiske begreber. Gennem kombination af viden, logisk deduktion og associationer når han for eksempel frem til viden om den første trykte bog. På spørgsmålet om den nuværende grundlov, finder han svaret ved at tænke på, at han har set grundlovene i en montre på Christiansborg.

To forhold bør i den forbindelse have opmærksomhed. Det ene er spørgsmålet om, *hvordan* Morten får historisk viden. Det andet er spørgsmålet om, *hvorfor* han som person har historisk interesse.

Bernard Eric Jensen understreger, at viden og indsigt i det historiske hos almindelige mennesker hidrører fra et meget stort antal områder, blandt andet medier, film, kunst, litteratur, musik osv.³⁴⁰ Historie som *nedsivning* fra de akademiske og videnskabelige historiske fagområder, som det traditionelt er sket i gymnasieskolen, er langt fra de vigtigste kanaler for historiepåvirkning for mange mennesker. Morten fortæller også, at han får associationer om noget historisk fra romaner og science fiction, og at han henter historisk viden fra tv, musik og erindringsbøger, rejser og samtaler. Det, han har set ét sted, bruger han et andet sted. Dette underbygger Bernard Eric Jensens opfattelse.

Men Morten fremhæver også gang på gang faderens historieinteresse, læsning og fortællelyst. Faderen havde fået ham til at se tv om folkedrabene i Rwanda. ”Det var første gang, jeg sad og så tv på den måde. I nyhederne”. Morten fortæller videre om sin historieopdragelse: ”Når vi har set et eller andet, så har han [faderen] altid sådan en historie om det. Han har læst utroligt meget og ved utroligt meget. Han kender historiske steder overalt”. Familien tager hen til de historiske steder: ”Jeg tror, at hans far har gjort det samme. Det er sådan en familieting. Det er faderens opgave at sørge at indprente noget kultur.”

Men hvad er det for en historieform, som Mortens far videregiver til sin søn? Flere af Mortens eksempler viser, at det er historisk viden helt parallel med den viden, som faghistorikere eller mange gymnasielærere traditionel ville formidle. Man kunne tale om, at der fra faderen til Morten foregår en *nedsivning* af universitetsviden om historie eller i det mindste viden, der minder om faghistorisk viden. Nedsivningen af akademisk historisk viden behøver

339 Borries (2000) gengivet hos P. Lee (2002) s.33

340 B. E. Jensen: (2003a) s.88 H.S. Nielsen (1995) s.21

altså ikke kun at foregå gennem det institutionelle system, skolen eller anden formel uddannelse. Det kan også ske i familiære relationer og i narrativ form.

Morten blev besøgt hjemme i 2.g. Han udtrykte her sin interesse for historiefaget, men undervisningen gik i alle fag ind i mellem noget langsomt. Naturligvis, er man fristet til at sige for en elev som Morten, der medbringer usædvanlig mange historiekompetencer eller et vældigt 'framework' for at udtrykke det i Peter Lees sprogbrug.

Historierefleksion

Som en uddybning af, at der til en vis grad hos Morten er tale om nedsivet akademisk viden, skal nævnes Mortens metarefleksion over historie som begreb. Vi diskuterede i en af samtalerne, om der er forskel på begreberne fortid og historie. Morten kommenterer: "Jeg tror, det er noget, man skal tænke lidt over, for at svare på. For umiddelbart ville det være let at sige, at historie og fortid er det sammen, men det tror jeg ikke, at det er (...) Der er nok (også) forskel på den private historie og rigtig historie!" Når Morten har svært ved helt at komme til klarhed, så skyldes det måske, at selv de 'rigtige' og store historiske verdenshistoriske begivenheder gennem (faderens) fortælling er blevet internaliseret i hans personlige liv som mening og orienteringskompetencer. Det kan ses på en lidt pudsigt måde gennem følgende ordveksling mellem eleverne: Gruppen sidder med spørgsmålene om, hvad de synes er vigtige historiske begivenheder.

En i gruppen (Laurits) siger: "Jeg har skrevet FN og den kolde krig, der var tæt ved at udløse en atomkrig"

Morten: "Det er jo igen en personlig ting, man kan jo huske det, ikke?"

Irene: "Den kolde krig?"

Morten: "ja, undskyld!"

Irene (ironisk): "Jeg kan huske dengang Pol Pot og de røde Khmerer kom!"

Morten er straks gennem Irenes modspørgsmål klar over, hvilken fortællelse, han har gjort. Eleverne er alle født i midten af 80'erne. Men forklaringen på fortællelsen ligger netop i, at hans personlige historie og den store historie er blevet så tæt sammenbundet, at han ikke fornemmer nogen forskel.

Det viser sig senere, at den kolde krig hos Morten forbindes med Berlin-murens fald. Han har som nævnt en sten fra denne mur. Han glemmer så at sige, at han ikke selv kan huske. Men pointen er, at en historiebevidsthed, som den Morten har, viser noget om Rüsens model, som P. Lee gengiver og også diskuterer. Modellen angiver en skillelinie mellem den disciplinerede historie (historiefagligheden hos historikere og forskere) og 'Praxisleben'. En skillelinie, som Rüsens selv ikke mener, er absolut.³⁴¹ Det ser ud til, at for nogle få unge mennesker kobles den disciplinerede historie og praxisleben sammen i det personlige liv. Historie i Praxisleben indeholder ganske betydelig mængder af disciplineret historie, som ikke er lært gennem institutioner.

Refleksionen kan flytte holdninger – faderens fra udmeldt af folkekirken til indmeldt igen, og refleksionen er tillige tæt knyttet til sproget og det narrative, som Mortens far har dyrket som plejet tradition i forbindelse med erindringsmiljøer og erindringssteder rundt om i landet. Kultur og historiekultur er del af familiens kulturelle koder eller grundlæggende antagelser.

³⁴¹ Lee (2002) s.3 og s.6 og Rüsens (1993) s.162

Reaktion og orientering er udsprunget af historiebrug, historiebevidsthed, refleksion og politisk holdning. Det forandringspotentiale, som Morten og familien besidder, er et forandringspotentiale, der retter sig mod fremtidens indretning for de større fællesskaber og politiske forhold, også globalt.

Historierelationer

Det andet spørgsmål gik på, *hvorfor* en person som Morten bliver historieinteresseret. Også her skal svaret måske findes i det fællesskab, der omgiver en historisk opdragelse.

Morten udtrykker flere steder en stor glæde ved tætte menneskelige forhold – både i familien og blandt venner. ”Da jeg var lille blev jeg trukket rundt på Statens Museum for Kunst og utallige andre museer, og det kunne jeg godt lide. Det var det at være sammen med min familie”. Morten har muligvis internaliseret forældrenes interesser angående kunst og kultur på grund af det stærke følelsesmæssige forhold, der omgav denne forældrelæring. Morten tror også, at han vil komme til at beskæftige sig med de samme ting, som faderen og moderen har gjort. Familierelationer er afgørende for værditraditioner. Spørgsmålet er, i hvor høj grad læringspotentialer bestemmes af et personligt forhold eller af forholdet mellem sag og person. Noget som indeholder vigtige didaktiske perspektiver angående forholdet mellem lærerpersonlighed og faget.

Et eksempel fra Mortens livshistorie kan yderligere kaste lys over de to ovennævnte problemstillinger. Flere gange i interviewene – faktisk tre af de fem gange, hvor Morten bliver optaget på bånd, henviser han til, at han har to sten fra Berlin-muren. Morten sætter umiddelbart sin genstand – et stykke fra Berlin-muren – ind i en større historisk sammenhæng. Han havde fået stenen omkring sin fireårs fødselsdag, og det er en af de første episoder, han husker fra sit liv. Erindringsgenstanden fastholder den første erindring og samler fortiden ind i Morten nuværende liv. Faderen har fortalt Morten om hændelsen, og hvordan han som lille dreng var optaget af den bagefter. Der er foregået en rituel genfortælling, hvor erindringsgenstande bliver del af den store historie. Familien har tit været i Berlin, og Morten får på grund af sine fortælleevner lov til at komme med længere passager om Berlin i interviewsamtalerne. Han vender flere gange i interviewet tilbage til stenen således i forbindelse med talen om symboler: ”Den rummer noget historisk om en forfærdelig tid, og også om min egen tid og nogle oplevelser, jeg har haft. Jeg holder meget af at kigge på den sten og tænke på, hvilke historier, der ligger i et stykke dumt beton, som det er”. Gentagelserne demonstrerer en internaliseret meningstilskrivning. Morten har fået et personligt empatisk forhold til Berlins og Tysklands historie. Det personlige nærvær på det historiske sted og det konkrete historiske spor er blevet æstetiske meningsgivende tegn, der kvalificerer Mortens historiebevidsthed. Da samtalen senere drejer sig om kollektive mindesmærker, vender han igen tilbage til Berlin og hvordan Berlin-muren er afmærket på Potsdamer Platz: ”(...) når man kører hen over det, (...) så skal du nok blive gjort opmærksom på, at her (...) var en mur, der ødelagde forfærdeligt mange menneskers skæbne”. Historiekultur er blevet et medium for tilværelsens mening hos Morten.

Morten tænker først og fremmest i den lineære tidsopfattelse, som er normal i historie. Forestillingen om en fortolket fortid, der gør det muligt at gøre sig forestillinger om fremtiden kommer til udtryk i det, moderen siger om at ændre fremtiden: ”Vi har ikke talt om andet”.

Sammenfatning

Mortens historie viser et ungt menneskes historiebevidsthed, hvor historisk ontogenese og fylogeneser er organisk sammenkoblet. Den faglige historie er internaliseret i hans identitet. I

denne afhandlings sprogbrug, så er Mortens fortælling både synoptisk, anti-optisk og meta/polyoptisk. Morten har velkvalificerede historiekompetencer eller megen historisk-kulturel kapital. Det kan gengives i oversigtform således:

- Kompetencer på det beskrivende plan og konkrete vidensplan.
- Kompetencer på det materielle og konkrete plan – genstande og steders forbindelse med historiefortællinger (Stenen, stederne og hjemmets genstande).
- Kompetencer på det sproglige, begrebsdefinitiviske og begrebsanalytiske plan.
- Kompetencer på det analyserende – og sportolkende plan (sproget, logikken, kombination af viden).
- Kompetencer på det forklarende, forstående og deducerende plan.
- Kompetencer på det narrative plan og syntetiserende plan.
- Kompetencer på det statiske og dynamiske plan (Intet oprør mod forældre, ændring af verden).
- Kompetencer på det orienterende og erkendende plan (refleksioner og metakognition).
- Kompetencer på det undersøgende og opdagende plan.
- Kompetencer på det historieskabende plan.
- Kompetencer på det værdimæssige plan.

Didaktiske perspektiver

Mortens historiefortælling og historiebevidsthed er ikke almindelig i en 1. og 2.g i det danske gymnasium. Men det er vigtigt at vise, AT der faktisk findes historiebevidstheder, som allerede i udgangssituationen er præget af det, man ville kalde faghistorie. Nogle elever kommer således med en viden og en historisk habitus og kapital, som ikke er hverdagshistorie, men som er ganske akademiske former for historie.

Det didaktiske spørgsmål er imidlertid, hvordan gymnasieskolens historieundervisning skal forholde sig til de elever, der kommer med store historiekompetencer. En mulighed er at finde Mortens mangelfulde kompetencer for at kvalificere kompetencerne yderligere. Morten har svært ved at forstå metateoretiske forhold ved begrebet historie og fortid, forskellige former for tid, historiebevidsthed og historietolkninger. Her kan der didaktiske sættes ind.

Morten fortælling viser, at didaktik forstået som metarefleksion over historiebrug, historieskabelse og historieformidling nødvendigvis må være en del af undervisningen i historie.

Ved Sorø-mødet i august 2004 kom undervisningsministeren i anden forbindelse ind på skolens forhold til de meget dygtige elever. Hun sagde i sin tale: ”Spørgsmålet er, om vi (derived) har forsømt at finde, anerkende og opmuntre eliten i undervisningssystemet. For vi skal gøre flest mulige til stjerner inden for deres felt. (...) Jeg tror, der er masser af talent, der er blevet tiet ihjel i den danske folkeskole (...) Behøver det at være sådan? (...) Vi skal udnytte det potentiale, der ligger i eliten. Vi er ganske simpelt nødt til at have høje ambitioner – både på alles og den enkeltes vegne”.³⁴²

Drudes fortælling: Kulturens grundfortællinger

”Jeg husker meget på de ting, jeg har gjort en anstrengelse for (...) Hvis jeg ser på, hvad jeg husker (...) så ved jeg godt, hvor jeg har gjort den største anstrengelse med lektier, og hvad jeg kan buske. Det hænger sammen”.

³⁴² Ministerens (Ulla Tørnæs) åbningstale på Sorø-mødet 2004. www.uvm.dk/cgi/printpage/pf.cgi

Drude bor sammen med sine to små brødre og forældrene i præstegården lige ved siden af landsbykirken nær den vestjyske købstad. Stedet har været en gammel landsby, men er nu præget af parcelhuse. Faderen er sognepræst ved kirken og moderen højskolelærer. Drude deltog i de tre interviewsamtaler og skrev ugedagbog. Familien blev besøgt hjemme. Drudes fortælling er knyttet tæt sammen med familiens fortællinger. Det er de historier, hun har fået med sig fra barn af.

Drudes fortællinger

Drudes historier er også hendes families historie. ”Min tilgang til historie er kommet via mine familiehistorier”, siger Drudes mor. Sønderjyllands genforening og den Russiske revolution husker hun gennem familiehistorien. Morfaderen var fra Rømø og gik i tysk skole. Drudes familie kom meget på Rømø.

Farmoderen døde da hun var 97. Sengen i det ene værelse var farmoderens ægteseng. Farmoderen var født i Georgien af en estisk mor og en kaukasiske far. Da hun var lille flyttede familien til St. Petersborg, hvor hun fik en uddannelse som danselærerinde, og hun nåede som ung at tjene mere end sin egen far. Familien fik et adeligt navn. Under den russiske revolution blev familien nødt til at flygte til Berlin, men oldmoderen endte som jysk præstekone, da hun gennem en bror mødte sin kommende mand, der blev præst i Jylland.

Men hun måtte holde op med at danse, da det var et indremissionsk miljø. Drude viste i interviewgruppen oldmoderens dansevifte. Farmoderen fik et kulturshock i det danske bondemiljø. Drudes mor har gemt flere af farmoderens breve. I brevene fortæller hun om forholdene i præstegården. Hun var rystet over mangelen på ’stil’. Hun var bedre vant. Til bryllupper i St. Petersborg blev menu- og vinkortene skrevet på fransk, og der var teaterstykker og anden underholdning. Ved bondebrylluppet blev hun sat til at varte op, hvad der ikke passede sig for en kvinde af hendes stand. Kødet blev serveret i store uordentlige klumper. I hendes hjem, havde der været tjenestefolk til at varte op. Alt foregik dér som i et velhavende miljø, også selvom familien ikke var velhavende. De havde til og med telefon allerede omkring århundredeskiftet.

Men værst var det, at man i det vestjyske miljø mente, at det kun var i ugudelige hjem, at der blev danset. Præstekonen gemte stadig papirerne om, at hun var uddannet i den russiske ballettradition. Og hun gemte sin dansevifte. Hun havde nok danset til broderens bryllup for sidste gang, skriver hun i brevene. Drudes mor fortæller, at den historie bærer hun med sig under huden.

Drudes morfar var også præst og kulturelt interesseret. Der foregik for Drudes mor en ’omvendelse’ i gymnasietiden. Hendes tidlige barndom foregik i Canada, hvor hendes far var præst i den danske kirke. Hun ville på et tidspunkt gerne have været skuespiller, men det mente faderen ikke, var noget for en pæn pige. Drudes mor kom på grund af moderens sygdom tidligt til at stå for ansvaret for familien. Det var som om, at hende barndom ophørte, da de flyttede fra Canada.

Drudes fars familie var også præster og meget historisk interesseret. Drude viste i interviewgruppen en stenøkse, som var fundet ved faderes barndomshjem. Drudes far var som tolvårig med til at udgrave en boplads fra Ærtebøllekulturen. Oprindeligt ville Drudes far have læst arkæologi. Om søndagen fandt hele familien oldtidsminder på markerne, og hans far havde skrevet en bog om sognets og slægtens historie. Hans familiebaggrund med en lang række af præster betød noget for, at han valgte at blive teolog.

Man taler meget sammen i familien om kultur, filosofi og videnskab. Børnene gik tidligere i søndagsskole i en lille landsby. Familien er tilflyttere til lokalområdet. Kristendommen er et fundament under deres liv. Nordsk mytologi og historiens historier kender Drude mest fra skolen. Som lille skelnede hun ikke mellem forskellige former for historiefortællinger. De var bare alt sammen gode historier.

Drudes mor ser en voksende religiøs interesse overalt i samfundet, og Drudes far mener, at holdningen til religion i dag er, at man selv vælger. Globalisering sætter en proces i gang, der fordrer stillingtagen til holdninger og værdier. Drudes far mener, at

”den vestlige verden er bundet op på den kristne tanke, men vores verden og historiesyn forandrer sig jo. Som familie bærer vi nogle kristne værdier med os, som vi godt vil give vores børn med på vejen (...) I halvfjerdsenerne var det forbundet med idioti at beskæftige sig med religion og kristendom (...) I dag (...) lever [vi] i et samfund, hvor alt kan bevæges. Kristendommen bliver en aktør på anden vis, end den var i den videnskabsfundamentalistiske periode”.

Drude mener, at mange af lærerne på gymnasiet har den samme grundholdning, som de har. ”Når jeg er sammen med mine klassekammerater, så mærker jeg ikke forskel. Men der kommer nogle tidspunkter, hvor jeg er uenig med dem om, hvad der er vigtigt for mig (...) At gå i byen juledag! Der ligger jeg meget langt fra dem. Jeg siger det også til dem. (...) I hverdagen, så mærker de ikke nogen forskel”.

Familiens interesser går i alle mulige retninger: Sport, naturoplevelser og kultur. I dag, synes familien, skiller en præstefamilie sig mindre ud i lokalsamfundet. De mener selv, at de er en moderne forhandlingsfamilie.

Der er ikke mange akademikerbørn i klassen. Faderen siger, at rektoren på gymnasiet god til at forbinde både de humanistiske og de naturvidenskabelige værdier og kulturer. I den egn er gymnasiet en kulturel dynamo, siger han.

Drudes familie – grundfortællinger

Drudes familiefortælling viser, hvordan et ungt menneske og hendes familie bruger historiefortællinger i deres kulturelle orientering. Familiens fortællinger bliver som *plejet tradition* en metode til at forbinde eget liv med andre tider og steder. Den er udtryk for, hvordan en narrativ historiebevidsthed både skaber og er skabt af mening og værdier. Det meste af Drudes familiehistorie blev fortalt til mig ved hjemmebesøget af Drudes forældre, men Drude fortalte også selv ved interviewene elementer af historierne. Hun havde farmoderens dansevisite med til samtale 2.

Som det gælder for alle fortolkninger af elevhistorierne, så er den foreliggende tolkning ikke en endegyldig uimodsigelig sandhed. Min forforståelse spiller ind og baggrunden for den sociologiske fantasi lader sig ikke fuldstændigt afdække.³⁴³

Der var tre sætninger i Drudes og hendes families fortællinger, der satte mig på sporet af en mulig tolkning af deres historier. Den ene var Drudes mors bemærkning: ”Min tilgang til historie er kommet via mine familiehistorier”. Den anden er moderens kommentar til fortællingen om farmoderen: ”Den historie bærer jeg med under huden”, og endelig siger Drude fars: ”Som familie bærer vi nogle kristne værdier med os”.

Der er hos Drudes familie tale om, at nogle familiemedlemmers historier bliver til én grundfortælling, og at den kristne historie er en anden grundfortælling. Peter Kemp skelner mellem livsfortælling, urfortællinger og grundfortællinger.³⁴⁴ Drudes familiefortællinger kan anskues som et eksempel på, at narrativer meningsfuldt kan mediere værdimodsætninger mellem enkeltindivider og kultur og dermed mellem det offentlige og det fælles på den ene side og individets identitet og livsorientering på den anden side. Om forbindelsen mellem biografi, selvet og kulturen siger Jerome Bruner: ”I kraft af deltagelsen i kulturen bliver meningen offentlig og fælles. Vor kulturelt tilpassede livsform afhænger af fælles meninger og fælles begreber og afhænger også af fælles samtaleformer til forhandling om forskelle i mening og fortolkning”.³⁴⁵ Bruner understreger, at mennesker også reagerer på hinandens hensigter og

³⁴³ Mills (1959). (Dansk udg. 2002) s.19f. o.a.s.

³⁴⁴ Kemp (1996) s.75 og s.77-84.

³⁴⁵ Bruner (dansk udgave 1999) s.28

ikke kun på adfærden.³⁴⁶ 'Det, der siges, er udtryk for håb, vilje og holdninger og ifølge Bruner som sådan ofte et bedre grundlag for tolkning af mening end det, "der gøres".'

Den kosmiske fortælling og menneskeverden

En præst må nødvendigvis være forbundet til en transcendent betinget tilværelsesforståelse, men samtidig lever en præstefamilie som alle andre i det polycentriske og hyperkomplekse samfund. Tilsyneladende to værdimæssigt inkommensurable størrelser. Som individ kunne man forestille sig, at en religiøs familie befandt sig i en identitetskonflikt med udgangspunkt i relationelle forhold. Disse modsætningforhold kan opstilles således:

- Den humane verden (det antropocentriske perspektiv) over for den transcendent verden (det deocentriske perspektiv).
- Den humane verdens modsætninger mellem selvet, du'et og vi'et. Selvet over for den anden. Det kollektive over for det individuelle.
- Den absolutte værdi (religionen) over for det kontingente og polykulturelle samfunds mange værdier.

Modsætninger kommer til udtryk i Drudes fars bemærkninger: "Samfundet står i et pres mellem det individuelle og det kollektive. Jo mere samfundet individuelt orienteres, jo mere pres er der mod det fælles, der skal være med til at bære samfundet (...).

For det fuldt sekulariserede menneske er de ovennævnte modsætningsforhold ikke det samme problem. Men for et menneske, hvis profession det er at forkynde et transcendent budskab, kræves der mentale manøvrer for at undgå identitetskonflikter. Det er her, at livs – og grundfortællingernes medierende kraft kommer ind.

Jürgen Straub skriver, at en væsentlig side af begrebet historiebevidsthed er den narrative kompetence. Således i hans definition af Historisches Bewusstsein: "(...)die orientierungsbildende, narrative Konstruktion einer als sinnstrukturierte Verlaufsgestalt konzipierten Einheit zeitlicher Differenzen, wobei grundsätzlich kollektive bedeutsame Erfahrungen und Erwartungen artikuliert werden".³⁴⁷ For Straub er historisk bevidsthed en historisk tænke-kompetence, der artikuleres gennem fortællinger og symboler (tekster, tale, genstande) og som har indflydelse på personer og gruppers handlinger og identitet. Hvor Straub interesserer sig for det kognitive i den historiske narrativitet, interesserer Bruner sig i højere grad for det psykologiske element, sjælelivet. Den offentlige og kollektive meningsdannelse i kulturen er den symbolske orienteringsramme, som vi forholder den individuelle og den private historie til. Meningen udtrykkes gennem det narrative og er for Bruner et forsøg på kulturelt at konstituere vores, tro, håb, drømme, værdier, forventninger og handlinger i en betydningsgivende relation.³⁴⁸ Bruner arbejder med begrebet folkepsykologi, hvorved menes almindelige menneskers tro, håb og forventning som internaliseret kultur og livsformer. I den omgivende kultur ligger den kanon for værdi, som betinger både *er* og *bør* i menneskers meninger og handlinger.³⁴⁹

I Drudes familiehistorier er det både den menneskelige og den kosmiske historie, der giver mening i handling. Den kristne grundfortælling giver retningsorientering og mening i den store eksistentielle historie. Familiehistorierne giver mening og retningsorientering både for det individuelle liv og for det menneskelige fællesskabs liv. Begge historier er nødvendige

³⁴⁶ Bruner (1999) s.11

³⁴⁷ Straub (1998) s.103

³⁴⁸ Bruner (1999) s.28f

³⁴⁹ Bruner (1999) s.49

og mediere mellem modsætninger. Det sker ikke mindst gennem de to typer af fortællingers kategorialt forskellige tidsopfattelser og sprog.

Familiehistorierne og verdenshistorien

Drudes mor fortæller sine elever og børn om oldemoderens historie. Det er familiehistorierne, der har været anledningen til, at hun og familien kender til verdenshistorie. Drudes oldemor flygtede fra den russiske revolution og endte i en jysk præstegård. Fra at befinde sig i den store verdenshistories brændpunkt kommer hun til det anonymiserede liv. Kulturmødet er næsten psykisk uudholdeligt for oldemoderen. Det bondske miljø og forbuddet mod at danse er et krav om identitetsændring. Brevene, der udtrykker hendes syn på omgivelserne og hendes eksistentielle konflikter, er som talehandlinger. De repræsenterer symbolske konflikter i det temporale (tiden), det kausale (hvorfor hun mener, som hun gør) og den kulturelle situation.

Drudes mor gemmer brevene og sin farmors dansevifte, som spor eller tegn fra fortiden ind i nutiden, og hun bruger disse tegn som legitimering af farmoderens historie. Drude mor bygger fortællingen om farmoderen op efter den klassiske model med begyndelse, midte og afslutning og en peripeti. Vendepunktet er farmoderens giftermål med den danske bondepræst. Det meningssammenstød mellem to kulturers 'kanon', der har bevæget farmoderen igennem verdenshistorien til anonymiteten.

Gennem brevene (det konkrete) bliver denne historie bevægende for andre, og de bidrager til at skabe den kulturelle og menneskelige identitet, som Drudes mor har, og som hun videregiver til sine børn og sine elever. Farmoderens fortælling giver et bud på mediering af konflikten mellem det ydre livs uomgængelige betingelser og det indre livs frihed. Drudes mors opvækst er en parallel til denne fortælling, og som farmoderen forstod Drudes mors nødvendigheden (hendes meget unge ansvar), men samtidig muligheden (hendes nuværende rige liv). Fortællingen organiserer således Drudes mors erfaring og mening. Den narrative skildring giver et tolkningsbud på en eksistentiel konflikt.

Der er i farmoderens fortælling et drama mellem 'Pflicht und Neigung'. Bruner refererer Kenneth Burkes klassiske model for dramatisme.³⁵⁰ Dramaets 'trouble' er uligevægten mellem spillets scener på den ene side og aktøren, handling og mål på den anden. Det er afvigelsen fra kulturens normer, der skaber dramaet. Det betyder, at farmoderens historie er en eksemplarisk dramatisk dannelseshistorie med en speciel omvendthed. Drudes farmoder kommer fra det dannede og den æstetisk finkulturelle livsstil til 'faldet' ned i det uordentlige og primitive. Men samtidigt sker der på det etiske område måske en metamorfose, idet farmoderen går fra at være danserinde (syndens repræsentant i forhold til den nye kultur) til at være præstekone. Set fra den religiøse vinkel gør hun det etisk og religiøst rigtige (opgiver dansen), set fra den sociale vinkel, er historien en dekadance-historie. Hun er blevet formet i det perifere af den nye kultur, men ikke eksistentielt overgivet sig. Historien kommenterer det moderne menneskes dilemma. Den er et bud på forståelse af forholdet mellem fællesskabets krav og individualitetens overlevelsesmuligheder, der har overførselsværdi.

Historiefortællinger medierer kulturkonflikter

Men hvorfor holder familien af den historie og hvordan kan den bruges til at oplyse om historiebevidstheden? Ricoeur skriver, at der er slægtskab mellem at være i historien og fortælle

³⁵⁰ Der skal være actor, action, goal, scene, instrument og trouble. Bruner (1999) s.57

om historien.³⁵¹ Historien løser en kulturkonflikt. Den giver et bud på, hvordan mennesker kan tåle at leve i tilsyneladende uforenelige verdener.

Fortællingen om farmoderen indeholder konflikter mellem flere kulturelle konventioner: De øverste sociale klassers æstetiske kunstnerliv i det før-revolutionære Rusland, den russiske revolution, den internationale orientering i de intellektuelle klasser tidligere og det bondske og indremissionske præstemiljø i Jylland. Den giver et bud på mediering af disse modsætninger. Sagt i denne afhandling grundlæggende sprogbrug, så er det historien om, at spændingsfyldte kulturelle relationer gennem det synoptiske, det antaoptiske og det metaoptisk perspektiver kan reflekteres og tåles meningsfuldt gennem fortællinger. Den demonstrerer indramningen og affektreguleringens betydning i kulturen, og samtidig at det polykulturelle samfund har mulighed for via den narrative historiebevidsthed at skabe en meningsfuld orientering i den enkeltes liv i samfund og tid. Som Bruner siger et sted, er familiefortællinger og autobiografier kulturens stedfortræder og tillige et mikrokosmos af den.³⁵²

Bag fortællingernes hverdagsagtige form findes de spor, der viser noget om det liv med fortidsrepræsentationer, som familie står for. Historien bliver dermed en form for symbol på de metateoretiske refleksioner, som bærer familiens og Drudes tro, værdi, håb, holdninger og forventninger.

Sprog og tid

To begreber synes at bære både relationer, refleksioner og orientering i familien. Det er sprog og tid. Børnene skal lære historiske kronologi og familien taler meget sammen. Et sted siger Drudes far angående iagttagelse af religiøse billeder: ”Det kræver en vis langsomhed og en vis fordybelse at se på den slags billeder. Det handler om at komme ind i det sprog. Det tror jeg også at vi har gjort en del ud af (...) også at diskutere filosofiske tekster, så det Drude beskæftiger sig med i gymnasiet ikke er langt fra vores verden lige gyldigt om det er matematik eller filosofi”.

Netop sproget (ordet – logos) og tid er afgørende element i den kristne grundfortælling. Det tyder på, at der er en kultursammenhæng mellem internalisering af kristendommen i hverdagslivet og netop værdisætningen af sprog og tid. Samtidig er sprog og tid helt afgørende elementer i historiebevidsthedsbegrebet. Straub henviser til Rüsens understregning af dette i sit historiebevidsthedsbegreb. Det er: “Inbegriff der mentalen (emotionalen und kognitiven, unbewussten und bewussten) Operationen, durch die die Erfahrung von Zeit im Medium der Erinnerung zu Orientierungen der Lebenspraxis verarbeitet wird [...] Geschichte wird hier sehr elementar als gedeutete Zeit verstanden”.³⁵³

Med baggrund netop i det historiske og det teologiske synes familien at forstå den kristne fortælling om tid og sprog (logos) som en anden og ikke humant betinget meningssætter i tilværelsen, der minder om de historiebevidsthedskompetencer, som findes i den profane historie.

Den transcendent mening behøver ikke nødvendigvis at ses som et overstået kapitel, som Qvortrup antyder det i sin tredelte periodisering, men er måske stadig en nødvendighed for at meningssætte hverdagslivet hos visse mennesker, der er indfoldet i en grundlæggende polycentrisk kultur. Drudes far kommer ind på forklaringer, der i modsætning til moderens psykologiske, kulturelle og religiøst/mytiske forklaringer, i højere grad er

³⁵¹ Bruner (1999) s. 54

³⁵² Bruner (1999) s.113

³⁵³ Straub (1998) s.100

sociologiske, logiske og kognitive/epistemiske. Han forklarer familiens kultur og historiesyn ud fra senmodernitetens bevidsthedsformer.

” (...) Det postmoderne samfund må forholde sig anderledes til værdier end det industrisamfund, vi har forladt (...) Globaliseringen gør, at vi må forholde os til og diskutere holdninger og værdier både hos os og globalt.”

Historierefleksioner

Drude lever i en familie, hvor sprog, tradition, kultur, mangfoldighed af iagttagelser og handlinger tolkes og tydes ud fra epistemologiske, kognitive og psykologisk-narrative tilgange foldet ind og ud af tid og sprog. Den historie og kulturbevidsthed, som fremkom i hjemmebesøget, identificerer Drudes sig med og er en del af. Drudes indslag i interviewene bærer præg af denne påvirkning fra hjemmet. Da samtalen drejer sig om, hvordan man lærer noget om fortiden og historie, siger hun angående historieundervisningen i folkeskolen: ”Jeg har lært noget, men vi blev bare sat til at besvare spørgsmål. (...) Det er noget af det allermest dræbende. Noget af det, hvor man mister historielysten allermest, Men jeg tror, at hvis man i de mindre klasser får den [historien] fortalt på en spændende måde, så det sætter sig som billeder, så [ville det være godt].”

Da hun skal vise en udvekslingselev fra Polen noget spændende, får hun hjælp af sin mor: ”Jeg var ovre og vise min polak kirken. Der står nogle kister derinde, og inden vi var gået derop, så havde min mor fortalt den historie, der var tilknyttet hele kirken og bygningerne og om de mennesker, som lå i de kister, (...) når det får tilknyttet en historie til tingene, så lever det ligesom op igen”

Drude kommer i de følgende citater ind på, hvordan man lærer:

”Jeg husker meget på de ting, som jeg har gjort en anstrengelse for. Det kan være alt muligt forskelligt. (...) En bygning i en by, som jeg [bare] får noget at vide om, tror jeg ikke, at jeg kan genkalde mig. Men for eksempel i Barcelona – Domkirken (...) hvor man går op ad den der vindeltrappe. De der mange hundrede trin. Jeg husker det – jeg husker udsigten deroppe fra (...) Hvis man sætter sig ned og prøver at finde ud af, hvad dette her går ud på (...) I hvert tilfælde i filosofi, der har jeg brugt det meget. Det er nogle meget svære tekster. Der er mange af de tekster, jeg kan huske. Hvis jeg ser på, hvad jeg kan huske (...), så ved jeg godt, hvor jeg har gjort den største anstrengelse med lektier, og hvad jeg kan huske, og det hænger sammen”.

Om historie siger hun:

”Historie det kan godt blive spændende, hvis man sætter sig ind i det. (...) så bliver det også spændende på en egen måde. (...) Jeg mener, at det går for hurtigt med at læse det. (...) Det gør, at det bliver lidt overfladisk. Så er det svært at læse, for man synes ikke rigtig, at man har fundet ud af, hvad der egentlig stod på den side, og så har man bare spildt sin tid (...).”

Drude understreger opmærksomheden som læringens grund, både når man tager udgangspunkt i tekster, og når det er kroppens eller sansernes læring (udsigten fra domkirken). Opmærksomhed er det samme som at sætte luppen for øjet. Eller sagt med andre ord: Det er fokuseret iagttagelse eller sportræning. (Ginzburg).

Drudes forklaring af hendes læringssituation er en erkendende læring. Det er læring af 2. orden: at lære at lære. Drudes far siger et sted, at langsomheden og fordybelsen er nødvendig. Den måde, tiden bruges på, er altså afgørende ikke blot for videnskabelse, men også for, at relationen bliver meningsfuld. For Drude er historie altså ikke kun en kognitiv

disciplin, men også en meningsgivende og narrativ disciplin. Her er hun så i overensstemmelse med Bruner, Rüsen og Ricoeur. Men tillige med sin mor!

For Drude er den lille historie nødvendig i forhold til kvalificering af historiebevidsthed. For Drude og hendes familie er koblingen mellem den lille og private historie og den store historie forudsætning for, at individet forstår, hvad det betyder og er ansvarlig for i det offentlige rum. Det handler om noget grundlæggende for demokratitankens overlevelse. Jeg er tilbage ved Straub og Rüsen, som begge understreger orienteringens eller handlingen som afgørende resultat af det forhold, at historiebevidsthedsbegrebet bliver set på som en refleksiv og kulturel kompetencer, der har relevans i forhold til den sociale og kollektive identitet og for ændringspotentialer. Historiens nytte for livet hænger derfor uløseligt sammen med de forestillinger og forventninger, vi har til fællesskabernes fremtidige skæbner.

Drude taler om, at hun kan huske bedre gennem langsomheden og fordybelsen. Det Drude i virkeligheden siger, er, at hendes hukommelse gennem fortællingen og langsomheden omsættes til en form for erindring.

Didaktiske perspektiver

Der er tre didaktiske perspektiver i Drudes fortællinger.

1. I den nye læreplan understreges det, at alle forløb skal behandles synkront og diakront. Familiehistoriernes direkte forbindelse med den store historie er et muligt udgangspunkt for den didaktiske træning og tænkning. Drudes familiehistorier viser, hvordan synkrone historiefortællinger som bevægelige cirkler rammer hinanden og fjerner sig fra hinanden. Jeget, fællesskaber og de store historie bliver iagttagelses-centrum og perspektiviske udgangspunkter for den horisontale bevægelse, men tillige for en mental bevægelse fra at iagttage i øjenhøjde og til at iagttage i fugleperspektiv. Tiden forbliver ikke lineær, men som fortællingerne skrider frem, fortager tiden spring fra nutid til den nære fortid, til den fjerne fortid og til nutid i fortællingens tid. Den konkrete placering for fortæller og tilhører flytter sig i tid sammen med det, der fortælles. Vi ikke har problemer med at gøre det. Det tyder måske på, at det at opfatte tid på andre og flere måder end den, vi normalt anvender i historieundervisning er mere 'indlært', end vi er vant til at tænke på det. Drudes familiefortælling bliver således didaktisk til en model for, hvordan mine definitive begreber relation, refleksion og orientering går i spil med forskellige tidsopfattelser.
2. Den narrative dimension kan være en afgørende didaktisk læringsdimension. Elevernes egne fortællinger kan ses som elevkompetencer, der kan udnyttes som læringsrefleksion. Desuden ses det i Drudes fortællinger, at narrative kompetencer ikke er en simpel kompetence. Noget skal trænes og læres.
3. Visse elever lærer faktisk bedst gennem langsomhed, anstrengelsen og opmærksomheden. Spænding i undervisning kommer kun gennem modstanden. Hvordan denne modstand kan etableres, er problemet. Det tager jeg op i det didaktiske afsnit til sidst.

Camillas fortælling: Fortidens spor og historiens nytte

"Jeg har aldrig haft historie før jeg kom på gymnasiet.(...)Jeg har glædet mig så meget til at få det. For jeg føler mig virkelig uophyst".

Camilla går i 1. og 2.g på københavnerskolen og deltog i de tre interviewsamtaler.

Camilla bor i Gentofte. Hendes far har et medicinalfirma og moderen arbejder på en sprogskole for flygtninge.

”Jeg kommer fra en jødisk familie (...) Min farfar var jøde (...) Han undgik det [at komme i koncentrationslejr]. Han flygtede til Sverige, og så kom han tilbage igen og mødte min farmor, og hun giftede sig ind i jødedommen (...) Min far er jødisk og så fandt han min mor (...) Hun valgte ikke at blive jøde (...) De har valgt ikke at opdrage mig i den jødiske tro (...) for vi skulle selv vælge, når vi blev store nok (...) Vi spiser ikke svinekød og skaldyr, men min far spiser kosher [Jeg spiser svinekød] enkelte gange, når jeg er ude. (...) Jeg spiser [det som regel] ikke af respekt for min far (...) Vi holder normal kristen jul (...) Vi holder jødisk påske (...) og vi holder også jødisk nytår. Det er kun min far, der gør det [faster] (...) Hos min onkel må hans børn kun spise kosher. Det er ret vanskeligt. [Traditionerne] det binder familien sammen. Jeg kan enormt godt lide det”.

Farmoderen har fortalt, hvordan hun under krigen kunne huske, at Christian 10. red gennem gaderne, mens tyskerne gik rundt. ”[Han gjorde det] for at vise, at det stadig var hans land, og han regerede stadig, og han var sit folk tro. Han var smilende og ikke påvirket af dem [tyskerne]. Jeg har sådan ét derhjemme [kongemærket]. Den tog man på for at vise, at man var med Christian 10. At man syntes det samme som ham, og man stadig var dansk. Den historie fik jeg også af min farmor”. Farfaderen havde gemt sig i et kirketårn, ”mens tyskerne gik nedenunder og trampede”. Camilla fortæller om den diamantring, som hun har fået af sin farmor: ”Når jeg ser på den, så kommer der rigtig mange minder op i mig. Jeg bliver virkelig rørt”. Farfaderen havde fået ringen af sin mor, da han flygtede til Sverige. Moderen havde sagt: ”Denne her skal du gemme til en dag, hvor du er rigtig sulten og træt, og så skal du gå hen og købe et måltid for den (...) Han købte aldrig noget for den, men gav den til min farmor (...) og så er den gået i arv til mig. (...) Det er bare helt vildt, at sådan en lillebitte genstand kan have så stor betydning. Det er en overlevelsesting. Det var det sidste han kunne gøre, inden han skulle dø – at bruge den ring. Det er så frygteligt at tænke på, hvor meget man har, når man får fem måltider om dagen og lever i et stort hus (...) og sådan en lille har betydet så meget for en person (...) Et minde det er noget, der sætter sig i hjertet, der går lige ind til præcis dit inderste”.

Om det at skrive i dagbogen siger hun: ”Jeg har sat mit liftkort fra (...) skiferien ind. For der fik jeg min første kæreste. (...) Så kan man huske det på den ting”. Men Camilla bruger også dagbogen som terapi.

Camilla er meget optaget af både sin egen historie og den store historie. Hun har direkte følt det som en mangel, at hun ikke havde historie i folkeskolen. ”Jeg har aldrig haft historie, før jeg kom på gymnasiet. Aldrig nogen sinde. (...) Det har jeg virkelig været ked af. Jeg glædede mig sådan til at få det. For jeg følte mig virkelig uoplyst. Når man sidder og snakker politik, kan jeg slet ikke være med som de andre”. Camilla mener, at der er mange ting i det samfund, som vi lever i, som man bør have kendskab til. ”Det, der sker i verden, det påvirker min hverdag, fordi det konstant bliver omtalt, og fordi man bliver nødt til at sammenligne (...) det er de ting, der lige præcis rammer os, der er vigtige for os (...) for eksempel lige nu med Irakkrisen (...) Det er vigtigt for os lige i den her alder, hvor vi lægger allermost mærke til ting”. Alligevel synes Camilla, at der er meget forskel på, hvilken form for historie, der betyder noget for hende. ”Sådan noget med en hest med Christian 4. det rører mig overhovedet ikke. (...) Men Karen Blixens hus – det giver lidt mere (...) det kan man forholde sig til – det var hendes hus, og her boede hun og skrev”. Hun vender i et senere interview tilbage til sin fornemmelse for historie. ”Jeg er i hvert tilfælde meget historieforvirret. Det er svært at ordne hele historien i hovedet. (...) jeg tror, at mange af de ting, som vi bruger i vore hverdag, er der bare. Vi tænker ikke over det (...), på den måde er jeg forvirret og har ikke styr på det (...)”. Hun læser aviser og prøver at følge med. Om aviser siger hun: ”Det er ikke kun fortidens historie, men nutidig historisk og fremtidens – også fortidens. Men unge bruger ikke historien i hverdagen. Jeg vil ikke bruge en hel dag på det (at læse historiebøger) (...) Det er ikke relevant for mit liv. For mig er det vigtigt at vide, hvad der sker lige nu”.

Camilla fortæller om, hvordan eleverne på deres gymnasium godt nok tager i Fællesparken for at drikke øl d. 1. maj, men selve den historiske begivenhed, der ligger bag interesserer man sig ikke for, ”selvom folk her har den røde holdning”. Hun mener, at når der ikke er en genstand knyttet til den historiske begivenhed, så har man svært ved at

forhold sig til den. ”Det, at jeg har den ring, gør, at jeg går rundt og tænker på det [historien bag]”.

Camillas egen historie drejer sig meget om skolen og skolelivet. ”Det er fedt at gå i gymnasiet, men jeg vil også gerne have et liv ved siden af (...) Jeg gør det [går i skole], fordi det har konsekvenser for min fremtid”. Hun spiller skolekomedie og det har taget meget af hendes tid. ”Det er en 1700-tals form med xxx-skole humor. Vi øvede hele sidste uge. Det tog enormt på mig. Så på den måde betyder det noget for min fremtid. Jeg har ikke fået lavet lektier (...) Jeg ved ikke, hvor historisk det er, men det har da virkelig konsekvenser for min nære fremtid. Jeg kan godt lide at gå på vores skole, men [jeg kan] ikke specielt [lide at gå i] skole”. Men skolen hun går på, mener hun, har en speciel stemning. ”Den er hyggelig og afslappet. Der er rart at være her, folk er ikke så pæne i tøjet og håret(...) Der er bare en stemning her. (...) Der er mange der synes, at det bare er et skrammelhus, men jeg synes, at den er hyggelig, fordi den er lidt sjusket (...) Det er alt sammen med til at gøre den mere hyggelig. [Vi er sådan] afslappede flippede mennesker”.

Fire historieopfattelser

Camillas historie er en modsætningsfyldt erkendelse af fortidstolkninger. Modsætningerne viser, hvordan historiebevidsthed er mange ting hos et ungt menneske, og hos Camilla ser jeg fire historieopfattelser. Relevansen af fortiden skifter med de narrativer og de fællesskaber, hun befinder sig i. En elevs oplevelse af at have usammenhængende makrohistorisk viden giver sig tillige udtryk i ønsket om hjælp til at få mere almen historisk viden med sig.

Første historieopfattelse: Familiehistorien

Når Camilla fortæller om sin familiehistorie, identificerer hun sig med den historie, som hun åbenlyst har fået fortalt af farmoderen. Sproget, detaljerne og fremhævelserne viser dette. I den historie indgår besættelsestiden, jødernes flugt til Sverige, Christian 10. og farmoderens ring. Hendes egen situation som ikke-jødisk barn af en jødisk far bliver ganske uproblematisk koblet til den lange familiehistorie, jødiske traditioner og jødernes forhold under besættelsen. Hun overtager således en form for *arvet* historisk narrativitet, som knyttes til hendes egen situation som ung gymnasieelev.

I Rüsens typologi er det altså farmoderens traditionelle historiebevidsthed, der kommer til udtryk. Familiens historiebrug er en ‘plejet en fortidstolkning’, der meningsgiver og værdisætter netop denne helt specielle families historie, så et muligt ‘kaos’ ikke indfinder sig, skønt betingelserne for at havne der kunne være til stede.

Valget mellem den jødiske og kristne kultur – (familien ønsker, at hun skal selv vælge sit religiøse tilhørsforhold), og sammenkoblingen af jødiske og kristne festdage bliver således ikke til dikotomier, men fortællingen medierer modsætningerne og gør dem til et specielt og værdifuldt træk ved familiens identitet. Historiebevidstheden bliver derfor uproblematisk videregivet – tilsyneladende specielt af farmoderen – og dermed overtaget og fortalt af Camilla i interviewet.

Farmoderens ring bliver det håndgribelige historiske spor, der fæstner familiehistoriens mening til Camillas nutidige liv. Hun fik ringen OG fortællingen til sin 15-års fødselsdag. Når Camilla fortæller sin familiehistorie, identificerer hun sig med familiens og ikke mindst med farmoderens ‘mening og sansning’ (etos og æstetos) via sin egen fortælling.

Anden og tredje historieopfattelse: Egen historie og faget historie

Farmoderens og familiens fortælling må hun videregive, som hun har hørt den. Men samtidig har hun sin egen livshistorie – næsten hemmeligt – for sig selv. Det sker ved hjælp af de private og ‘personlige’ minder i dagbogen. ”Folk ville aldrig kunne forstå og sætte sig ind i lige præcis

de tanker, jeg skriver ned. De tanker giver kun mening i mit hoved (...) Det er kun mig, det er lige præcist mig, den er tilegnet”.

Jeg interviewede gruppen om både den store og den lille histories betydning, og den nye relation eller kontekst påvirkede Camillas tavse refleksion. Hun så nu sin egen historie i forhold til det, som hun ville opfatte som rigtig historie – altså skolens fag. Hun ændrede iagttagelsesvinkel. Hendes synoptiske perspektiv i forhold til familiehistorierne afløstes af en såvel antaoptisk, metaoptisk og polyoptisk tilgang. Hun blev opmærksom på, at hun ikke havde nogen almen historisk viden, og at hun meget gerne vil have denne viden, fordi hun havde oplevet, at historisk viden var en kvalifikation, som betyder noget i samtaler. Hun giver selv forklaringen på, at hun ikke har historisk viden: Hun har aldrig haft historie i skolen. Jeg undrer måske nok over dette (og Camilla gør det faktisk også selv), men jeg må jeg konstatere, at Camilla ikke oplever det sådan.

I forbindelsen med familiehistorien fortæller Camilla om besættelsen, jødernes flugt og Christian 10. og går dermed næsten selvfølgelig tilbage i fortiden, men hun mener, at historie i skolen ”skal ramme” de unge. Den skal give mening og indsigt i den verden, som hun står i lige nu. ”(...) Jeg synes godt, at man kan blande samfundsfag ind i det [historiefaget]. Men det gør vi også”. Hun vil gerne have en historisk viden, men den skal være relevant for hendes liv. Derfor vil hun ikke sidde og læse historie – der er andet, der er mere relevant for hende. For øvrigt er det svært for hende at ”holde styr” på historien. Men at komme på Karen Blixen-museet – det giver fornemmelse og indsigt. Her forbindes fortiden med en virkelig person.

Camillas historiebevidsthed er en flerhed. Det synes som om, at familiehistorien for hende hører til én kategori af fortidsfortolkning, og faget historie og viden om den store historie til en helt anden, og endelig har hun sin egen historie. Christian 10. er det værd at fortælle om, når man er i den lille familiehistorie. Hun siger oven i købet et sted: ”Men vi kender stadigvæk historien om Christian 10.” Men Christian 4. som mindesmærke siger hende ikke noget. Den befinder sig i den store historie.

Samme type af modsætning kan man observere ved hendes bemærkning om, at eleverne 1. maj tager ind til fælledparken og drikker øl. Selvom de, som hun siger, er et meget venstreorienteret gymnasium, ”(så) rører det måske 10 procent på dette her gymnasium”. Camilla fordømmer ikke den manglende historiske bevidsthed og 1. maj-øllerne, men hun forundres nok over, at det forholder sig sådan.

Fjerde historieopfattelse: Skolens historie

Skolen har sin egen stemning – og ifølge Camilla ville mange mene, at det er ”et gammelt skrammelhus”. Men Camilla mener, at det giver en hyggelig og flippet stemning. Borde og stole er slidte og med graffiti og bøgerne: ”Nogle er så gamle, at forældres og deres venners og bekendtes navne står på de indsatte lånesedler. Det er virkelig mærkeligt at sidde med en sådan bog, der har fulgt så mange mennesker (...) Hvis man er heldig, så står der et kendt navn! Det er også vildt hyggeligt, at der står noget på bordene (...) når man sidder i timen og ikke ved, hvad man skal lave, så kan man læse”.

Skolens tradition og stemning møder man også ved skolekomedien. ”Det er sådan en 1700-tals komedie med megen intern skole humor. Det er typisk 1700-tals stil med kostumer og hår og den måde vi snakker på”. Fortidens signaler er værdifulde for Camilla, selvom hun måske ikke ved så meget om den pågældende fortid og selvom hun ikke er bevidst om, at hun faktisk bruger mange forskellige slags fortidstolkninger.

Modelagtige historiebevidstheder

Det interessante ved Camillas liv med fortidsrepræsentationer og historiebrug er, at hun samtidig med, at hun beklager sin manglende historiske viden og siger, at hun er historieforvirret, i realiteten konstant bruger historie og fortidstolkninger i sit liv, og hun gør det på en ganske avanceret måde.

Camilla bruger historie som led i en familiemæssig identitetsdannelse (familiens traditioner, farmoderens historie), hun bruger den som baggrund for sin skoleidentitet, og som led i sin egen personlige identitetsdannelse (dagbøgerne). Hun bruger fortidstolkninger som psykologisk terapi (dagbogen), hun bruger dem til orientering i en nutid (avislæsning, holdningen til faget) og hun bruger den empatisk (oplevelse af personen Karen Blixen). Hun mener, at historieundervisningen skal være relevant for hendes liv her og nu. Hun er ikke specielt interesseret i historie, men føler samtidig et behov for at kunne noget historie.

Det er karakteristisk for Camillas historiebevidsthed, at den hele tiden kobler fortiden på nutiden og også benyttes i fremtidsforventningen. Hun ser fremad i de ting, hun fortæller om fortid og nutid (prioriteringen af skolekomedien). Et sted siger hun om avisernes indhold: ”Det er ikke kun fortidens historie, men nutidigt historisk og fremtidens – også fortidens”. Camillas problem er, at hun ikke er sig bekendt, at hun bruger fortidsrepræsentationerne. Hun ved ikke, hvilke kategorier, hun i tænker i. Hun modstiller familiehistorie og ’rigtig’ historie’ og adskiller hverdagens historiebrug fra makrohistorie, mens hun i næste øjeblik næsten instinktivt kobler de to former sammen.

Camilla demonstrerer, at hun tænker, som om hun kendte til teorierne om æstetisk kommunikation. For eksempel siger hun: ”Det er de ting, der lige præcist rammer os, der er vigtige for os – for eksempel Irak - krisen”. Hun udtrykker, at bevidstheden kvalificeres og udvider sig ved at blive stillet over for antaoptikken.

Jeg vil vove at sige, at næsten alt, hvad hun fortæller afkræfter hendes påstand om, at hun ikke ”kan noget historie”. Det, hun ikke kan, er at erkende eller forholde sig reflektivt til, på hvilken måde hun stor-bruger historie. Desuden er alt, hvad der kan kaldes konkret historisk viden i den store historie kaotisk for hende. Derfor føler hun sig uoplyst. Men måske skyldes denne oplevelse, AT hun netop fungerer historiebevidst i sit liv.

Camilla føler savnet af konkret historisk indsigt samtidig med, at hun ikke rigtig vil acceptere dens funktion eller relevans i hendes liv. På den vis er Camillas historie et eksempel på nødvendigheden af at der ydes hjælp til at kvalificere historiebevidstheden.

Det konkrete historiske spor

Men hvorfor har Camilla så vanskelig ved selv at erkende, at hun faktisk lever med historie og fortidstolkninger i sit eget liv? Måske ét udsagn fra Camilla kan give en løsning. Vi er i en samtale om, Danmarks sejr i EM. Dette interesserer ikke Camilla og så siger hun: ”Fordi vi ikke har en genstand at knytte det til (...) Jeg tror bare, at det at jeg har den ring, gør at jeg går rundt og tænker på det [familiens historie.]” Nu kan man selvfølgelig ikke udelukke, at det er netop samtalekonteksten om minder og genstande, der gør, at hun udtrykker sig sådan, men trods alt pointerer hun, at det er genstande, der gør, at hun husker. Går man hendes eksempler på historiebrug igennem, så viser det sig også, at Camilla ofte tænker historiebrug i forbindelse konkrete håndgribelige spor. ”Det at huske”, siger hun, ”det skal ske ved nogle monumenter eller genstande, for ellers bliver det svært at forholde sig til, så kan man ikke dokumentere fra den gang”.

Hendes dagbog kan ses som hendes forsøg på at fæstne den uhåndgribelige og flygtige oplevelse og erindring til noget konkret – nemlig papiret og bogen. Dermed bliver

dagbogen en erindringsgenstand lige som farfaderens billede, ringen og kongemærket. Teaterstykket indeholder 1700-tallet. De gamle skolebøger, den slidte skole, graffiti på borde og vægge. Det hele giver hende historier.

Så forstår man også hendes ivrighed efter, at historieundervisningen skal være nutidig. Det er ikke i modsætning til hendes måde at omgås familiehistorie på, som det kunne se ud i udgangssituationen. Det er en næsten logisk følge af, at Camilla bruger konkrete fortidsspor i sin nutidsorientering og fremtidsforventning. Når der tilsyneladende er en modsætning mellem hendes hverdagslivs historiebrug og hendes oplevelse af den almene historie, så skyldes det måske, at hun i al anden historiebrug end i familiefortællingerne og hverdagslivets historie kun kender en historie, der er knyttet til mange (kedelige?) tekster, som hun antyder det. Kun som historiske genstande-spor som for eksempel i dagbøgerne, skolebøgernes lånesedler, graffiti eller som levende personer kan fortiden etablere mening om det fortidige for Camilla.

Men Camillas historiebevidsthed er også narrativ. Det er blot en narrativitet, der vender rundt på, hvor *forstyrrelsen* i det narrative kan stamme fra. Den er ikke primært udsprunget af skrifter og læsning, men af synet, hørelsen og nærværet (Derrida). Det er synet som sansning, der trækker mytos og logos og dermed meningen med sig.

Camillas narrative historiebevidsthed forbinder på linie med Per Aage Brandt tegn, ting og tanker. Camillas historiebrug viser således, at nogle historiebevidstheder lever af at være tæt knyttet til det konkrete. Man kan her ikke lade være med at associere til, at i jødisk kultur er traditioner blevet overført netop gennem fortællinger, genstande, symbolske handlinger og ritualer.

Didaktisk perspektiv

I forbindelse med undervisning i historie er dette værd at notere. Undervisningen i historie giver som regel de sproglige historiske tekster et fortrin. Det didaktiske perspektiv eller den didaktiske udfordring ligger altså i, hvordan de ikke-sproglige materialer kan opprioriteres og på faglig forsvarlig vis knyttes til historiefagligheden. Hvordan kan historieundervisningen udnytte, at erindringsgenstande, personer og erindringsmiljøer kan være udgangspunktet for kvalificering af historiebevidstheden. Hvordan kan man teoretisk og didaktisk formulere denne problemstilling og løsningen af den? Under alle omstændigheder understreger Camillas historie, at hun efterspørger hjælp til at få kvalificeret sin historiebevidsthed. Hun har, hvad man med Bourdieu kunne kalde en ganske stor tavs historisk habitus, der skal omsættes til bevidst og reflektiv historisk kapital. Kunststykker i undervisning er derfor at forbinde den utraditionelle historiebrug med den mere tekstbaserede historie.

Amalies fortælling: Æstetisk kommunikation som historietydning

Man vil mere vide, hvordan andre mennesker føler, hvordan de folte dengang, hvordan de blev rørt, og hvad vi gør for at blive berørt. Det er nogle andre ting, der skal til(...) også fordi der er mange spændende historier i det.

Amalie går på københavnerskolen. Hun deltager i to af samtaleinterviewene. Amalies far er journalist og moderen skuespiller.

Amalies fortælling

”Min folkeskole var en friskole (...) Det var sådan noget med Grundtvig og morgensang. [Skolens ideer] startede med højskolen (...) efter Grundtvigs grundtanker – og så er de

blevet ført videre blandt andet på Bordings friskole. Vi synger morgensang og beder fadervor hver morgen, og hver fredag får vi læst op af Evangeliet.

Vi har musik til 9. klasse. Vi har også billedkunst, bibelhistorie, verdenshistorie og Nordens historie som forskellige fag. [Mine forældre] kunne godt lide ideen med, at pædagogikken ikke var indoktrinerende. Man skulle ikke lave lektier hele tiden. Det var ansvar for egen læring, der var grundtanken. Min mor har også selv gået på højskole en gang (...) Det var den pædagogik med, at (...) når jeg selv havde lyst til at blive voksen, så skulle jeg nok lære [noget]. Det skulle komme af sig selv. Jeg var vildt glad for [skolen]. Jeg savner det, (...) jeg syntes, at det var en fed skole. For den var så lille og med små klasser. Alle kendte hinanden, og der var fællesskab. Man tog hold om hinanden. Vi havde vores egen friskolegård, hvor vi var nede hver sommer. Så havde vi arbejdsweekender, hvor alle på kryds og tværs var med (...) Forældrene var også venner.

”(...) indtil jeg var i femte klasses, da lærte jeg ikke noget (...) Jeg lærte langsommere end andre (og) (...) jeg gad bare ikke rigtig læse. Ikke før at det kom af sig selv, og jeg fik lyst til det og gav det en skalle (...) Jeg er jo i gymnasiet! Vi fik vores første karakter efter julen i 9. klasse (...) Og vi begyndte først i 6. klasse med lektier. Man skrev op i en bog, hvad man havde lavet. Så kunne man jo bare skrive – det gjorde jeg i engelsktimerne, for jeg kunne lidt bedre engelsk, fordi jeg har skotske aner – der skrev jeg, at jeg havde lavet det, og så havde lavet lidt der. To dage efter havde jeg lavet det, og så var nok også godt, for da havde jeg nok lavet et kvarter dér”.

Amalie har skotske ”aner”. Men en anden del af familie har været bogtrykkere i København, og de har en slægtsbog, hvor alle nyfødte bliver skrevet op, og hvor andre familiebegivenheder bliver noteret med billeder. Det er hendes onkel, der står for det. Men Amalie siger, at det er ”vigtigere at se på sin dagligdag lige nu og sige, hvad kan jeg gøre for at mit liv bliver bedre, og hvordan går det i omverdenen lig nu (...) Man lærer (noget historie) (...) så ved vi det, og hvad så? (...) Der er mange ting, man lærer, som man ikke kommer til at bruge (...) For man vil mere vide, hvordan det har udviklet sig, hvordan andre mennesker føler, hvordan de følte dengang, hvordan de blev rørt, og hvad vi gør for at blive rørt. Der er nogle andre ting der skal til (...) fordi der er mange spændende historier i det”.

Amalie fortæller om sit liv og hverdag. Der er meget fest, mange mennesker – og megen kulør ”Så havde vi middagsgæster. Mine forældres venner (...) Og så søndag. Da var jeg til Hubertusjagt. Det var ikke til den rigtige Hubertusjagt – det var til frokost. Så var jeg der til ret sent. Den der obligatoriske danske frokost med hønsesalat og pate og snaps, og hvad det ellers hedder. Min mors venner har en tradition med, at de holder Hubertus-jagt-frokost. Og så bliver der uddelt pokaler. Der blev uddelt seks pokaler i år – årets dyreven og sådan noget, og det hygger vi os med – det er en tradition. Nu har jeg været med i 10 år, og så kørte jeg hjem i en Jaguar! Jeg var til frokost med [skuespiller] i lørdags. Så nu kommer de gode historier. Skal vi sidde og name-droppe nu? Så kan jeg også sige, hvem der var med til den der frokost (...) Jeg blev kørt hjem af [...] Det er en skuespiller. Hvem var der mere?” Amalie nævner flere skuespillere.

Amalie fortæller videre om, hvordan hun går i byen, shopper, får sat ’retro-hår’ og købt tøj. Hun sætter det hele ind i en større farverig sammenhæng. Hun viser, at hendes hverdag er oplevelsesfyldt og spændende.

Usamtidighed bliver samtidighed

Amalies fortælling er et eksempel på et moderne ungt menneskes relation til og reaktion på en omverden og livsstil, der kommunikerer æstetiske.

Amalies indslag i samtalerne er associerende, kommenterende og fabulerende. Hun spørger til det, de andre siger, og har hurtigt en ide om, hvad hun kan tilføje til det, der tales om i øjeblikket. Hun viser i sine indslag, hvordan hendes familie lever uhøjtideligt og næsten bohème-agtig, og hun lever selv op til denne livsstil.

Hun fik lov at lære at læse, når hun selv ville. Hun kender en masse skuespiller, bor ved skoven, er med til Hubertus-jagt-frokost og køres hjem i Jaguar af en berømt

skuespiller. Hun har en afslappet, men meget positiv indstilling over for det, de andre i gruppen siger, samtidig med, at hun fortæller sine egne historier med fængende pointer og med et vist strejf af *laissez faire*. Hun har ingen problemer med at gøre fortiden i friskolen, hvor der blev læst op af evangeliet, sunget morgensang og bedt fadervor til lige så interessant som samværet med familiens skuespillervenner.

Fællesarbejdet på den tidligere friskole vurderes positivt samtidig med, at hun ikke skjuler, at hun prøvede at komme nemt igennem grundskolen: ”Man skrev op i en bog, hvad man havde lavet. Så kunne man bare skrive ... jeg havde lavet det og det, og så havde man lavet lidt der og to dage efter, var det nok, for da havde jeg lavet et kvarter der.” Den antiautoritære tilgang til skolen er del af Amalies selvforståelse, omverdensforståelse og orientering i nutid og fortid og også mod fremtiden. Amalie er et ungt menneske, der har det nutidige samfunds blanding af kritisk refleksion, opmærksom og oplevelsessøgende. Hun får sine input i de øjeblikkelige tilbud: jagt frokost, musik, mode, skuespil, film og spændende mennesker samtidig med, at hun ikke afviser traditioner og har en kritiske holdninger til etik og ansvar. Amalie blander tradition og modernitet. Det usamtidige gøres samtidigt. Hun tør forbinde egen livsudfoldelse med grundtvigske idealer. Hun tør være moralsk og umoralsk på samme tid. Hun tør sætte samvær og ansvar højt samtidig med, at hun opprioriterer sin egen nydelse og livsudfoldelse. Hun fortæller flydende og med sproglige pointer om sine oplevelser af egen fortid, da hun på café taler om den Grundtvig-Koldske friskole, Hubertusjagten, familiens venner, og skolens historie i alle fag.

Hun udtrykker, at hendes identitet og oplevelse af omverdenen er resultat af hendes opvækst og fortid. Fortællingerne om skole, venner, bekendte og familie er fortidstolkninger, der er tæt på hendes nutidige identitet. Amalies har modet til at sige, at hun ikke ved forskellige ting, samtidig med at hun viser indsigt i mange ting. Ofte refererer denne viden til kunstneriske og kulturhistoriske emner. Således siger hun om Tidens Samling i Odense: ”Det er min mors veninde, der er direktrice der (...) Hun har samlet fra sin ungdom af (...) Stort lager med tøj og dippedutter (...) Så åbnede hun et museum for et stykke tid siden (...) en masse ting fra forskellige perioder – kiksekage og gul sodavand”.

‘Turisten’ og ‘nomaden’ i den flydende verden

Amalie demonstrerer, at tilværelsen for hende er et herligt ‘flow’ af muligheder og tilbud. Hun ønsker bevidst at lade sig påvirke. Hun vil føle og sanse det, hun kommer ud for. På den vis nyder hun og flyder hun i en æstetisk livsform i kontingensen. Der er ikke tale om kontingensfrygt eller oplevelse af at befinde sig i risikosamfundet (Giddens). For Amalie er det lille og store fællesskab tilbud. Man kan risikofrit lade sig føre af det, der i øjeblikket rammer én for i næste øjeblik at lade sig fange ind af noget andet, som opleves æstetisk og/eller etisk.

Amalie har identificeret sig med storbylivets, kunstnerlivets og nydelsens livsstil. Der er noget ubekymret og ubesværet over Amalies engagement, ligegyldigt om det er veninder, familiekom sammen, kommentarer til Tidens samling, shopping eller kæresten (“ham jeg sover hos”). Historie eller fortid er en mulighed som alt andet, hvis man kan blive ramt æstetisk, eller hvis frisøren sætter retrohår.

Amalie er flydende og kontingent i sin erkendelse, i sit liv, i sin tale og sit engagement. Det hun kommer ud for, er for hende forskellige spil, der ikke nødvendigvis behøver at blive reflekteret gennem rationalitet. Oplevelsen af det værendes virkelighed er bestemt af midlertidigheden og forbifarten. Det, som det øjeblikkelige spil fastsætter som spillets mål, bliver målet – for i næste øjeblik at være et andet.

Finn Thorbjørn Hansen taler i sin bog 'Om at navigere i Kaos' metaforisk om det postmoderne menneske som 'Turisten' og 'Nomaden'. "Det, Turisten og Nomaden har tilfælles – i modsætning til den Fastboende og den Dannelsesrejsende – er, at de hverken hviler i en overbevisning om deres eget verdensbilledes selvfølgelig eller i en tro på, at der findes en højere sandhed bag det gængse verdensbillede. De forholder sig til denne følelse af kontingens, som synes at være et grundvilkår for vor tid".³⁵⁴ Turisten møder det fremmede som ren kontingens og som observatør. Som G. Simmel skriver, så er det en specifik form for interaktion med verden, der er præget af det tilfældige og af nærhed og distance.³⁵⁵ Det afgørende er, at den fremmedes position ikke afgørende påvirkes af den kendsgerning, at han ikke fra begyndelsen hører til. Thorbjørn Hansen citerer Zygmunt Baumann: "At være rationel i den moderne verden betød at være en pilgrim og leve sit liv som en pilgrimsrejsende. At være rationel i en postmoderne verden betyder at være omstrejfende eller turist, eller at handle som en sådan".³⁵⁶ Turisten er hele tiden i bevægelse og nyder sin egen åbenhed og fleksibilitet. Han er, siger Thorbjørn Hansen med henvisning til den florentinske renaissancefilosof, Pico della Mirandola, sin egen skaber og skulptør.

Det er en æstetisk tilgang, der insisterer på friheden og valget mellem forskellige meninger og værdier. Livet er momentant et mulighedernes spil. Som Vibeke Steffen påpeger, betyder det, at man påtager sig én identitet ikke, at man udelukker andre.³⁵⁷

Amalie er måske også Nomaden. Thorbjørn Hansen beskriver Nomaden som den person, der ligner turisten, men i modsætning til denne bærer Nomaden en identitet med sig. Han ønsker at kende grænserne for sin egen refleksion. Peter Sloterdijk udtrykker det således, at hans nomadeetik er som at "stå i det åbne" i "det præsentive livs kraftfelter".³⁵⁸ For den globale nomade er turisten et overstået kapitel.

På en måde repræsenterer Amalies omverdensforståelse, fortidsforståelse og tidsforståelse den opfattelse, at subjektet betinger omverdenen og ikke omvendt. I modsætning til de klassiske europæiske idealer om stræben, om vækst og om en lineær forbindelse mellem fortid, nutid og fremtid, er nutiden den samlelinse, som samler fortid og fremtid i et brændpunkt.

Den synkrone og diakrone erkendelse forudsætter hinanden. Den synkrone erkendelse indoptager tiden (det diakrone) i alle dens former i sig. Ikke tilblivelse, men væren synes at være centrum for værdien i livet.

Amalie reagerer engageret på det, som de andre i gruppen fortæller med kommentarer. Det refleksive bliver til nysgerrighed, undren og æstetisk sansning. Amalie synes at møde den nutidige æstetiske kommunikation med sin egen æstetiske afkodning af mening og sansning. Derfor skal historien også fortælle én "hvordan andre mennesker føler, hvordan de følte dengang, hvordan de blev rørt, og hvad vi gør for at blive berørt". Det er storbybevidstheden – det bevægende, bevægelige og uforudsigelige i mulighedernes rum.

Stabilitet i kaos?

Som en interessant detalje er hendes opbakning omkring den livsstil, som hendes forældre repræsenterer. Der er ikke antydning af oprør. Faktisk henviser hun næsten stolt flere gange i forbindelse med folkeskolen, i forbindelse med selskabelighed og venner og i forbindelse med

354 F.T. Hansen (1995) s.47

355 George Simmel hos Kristiansen og Krogstrup (1999) s.72ff og F.T. Hansen (1995) s.46

356 F.T. Hansen (1995) s.49 citat efter Z. Bauman (1994)

357 Kristiansen og Krogstrup(1999)s.75

358 Sloterdijk (1991) gengivet i F.T. Hansen (1995) s.50

Tidens Samling til sin familiemæssige baggrund. Hun henter argumenter for, at avisernes historiske elementer skal være funderet på godt journalistisk research – og hendes far er journalist. Spørgsmålet er, om hendes overgivelse til det kontingente dybest er betinget af en sikker forankring i det familiære? Er hun i stand til at navigere i kaos, fordi der trods alt er en stabilitet i det ustabile? Amalies historiebevidsthed er måske i så fald nærmere nomaden end turisten.

Jeg ved ikke, hvordan Amalie fungerer i gymnasiets historieundervisning. Hun siger selv: ”Det er da godt at vide nogle ting om sin fortid, men jeg synes det er i dag, der tæller”, og da jeg senere i samme interview spørger: ”Synes du, at historie er en historie?”, svarer Amalie: ”Ja, på mange punkter, fordi det er spændende (...) man læser jo ikke bøger for at blive åh så klog. Det har også noget at gøre med, at man skal (...) Der er jo man ting, man lærer, som man ikke kommer til at bruge”.

Didaktiske perspektiver

Amalies historiebevidsthed befinder sig et særpræget sted mellem det traditionelle og det kritiske og det genetiske. Amalies historiebevidsthed udvides via koblingen mellem det æstetiske og etiske, og hendes brug af de elementer, der indgår i æstetisk kommunikationsteori kan måske hjælpe med at pege på nødvendigheden af at bruge nogle angrebsvinkler i historiedidaktikken, som ikke har været særligt i fokus.

Den amerikanske sociolog Richard Sennett beskriver, hvad de ændrede værdisætninger inden for produktion og organisation, som fokuserer på afkvalificering, omstillings- og risikovillighed og hurtige udskiftninger af viden og færdigheder, har af betydning for menneskers identitetstab. På længere sigt, hævder Sennett, er det et angreb på den personlige og kollektive livsduelighed. Mennesker bliver ikke længere i stand til at give egne livshistorier form. Muligheden for at etablere en sammenhængende fortælling umuliggøres. Livsfortællingerne ender i tilfældige stumper og collager.³⁵⁹ Sennett beskriver de for ham farlige konsekvenser af det kontingente samfund. Hans løsning på problemet ligger i at insistere på at bruge fortællingens *helende kraft* som det, der kan tage livtag med problemerne.³⁶⁰

Det didaktiske problem er således, hvor det omgivende samfunds kvalifikations- og kompetencekrav gennem fortælletræning i historiefaget kan ændres fra noget, der forårsager personligheden nedsmeltning til noget, der forårsager personligheden opbygning. Amalies fortælling giver signaler om, at hvis visse relationsmæssige og værdimæssige elementer fastholdes, kan den flydende turist – og nomadetilværelse ikke blot tåles, men også bruges positivt. Hvordan det kan ske, er det didaktiske spørgsmål.

Lykkes fortælling: Privat og global ansvarlighed i det gode liv

”Jeg har ikke noget spændende at fortælle. Jeg bor bare i sådan en ganske almindelig familie sammen med min mor og far”.

Lykke går på Odenseskolen. Hun deltog i de tre interviewsamtaler, skrev historisk ugedagbog og blev besøgt i hjemmet. Hun bor i en ældre, smukt moderniseret villa i det centrale Odense.

359 Sennett (1998) s.149 f.

360 Sennett (1998) s.151

Lykkes historie

Lykke siger selv, at hun kommer fra en ganske almindelig familie. Derfor mener hun ikke, at hun har noget spændende at fortælle. Faderen er ingeniør og moderen pædagog. Nogle i faderens familie var fabrikanter, mens en del af hans mors familie var gårdmænd. Moderens familie var tilbage i tiden arbejdere. På moderens side var der indremissionske miljøer.

Lykkes mor flyttede med sin mand fra Jylland til Odense. Hun har altid været tidligt hjemme ved børnene. Lykkes mormor var meget traditionsbevidst, og det påvirkede Lykkes mor i modsat retning. Hun siger, at hun er ”allergisk over for traditioner”. Dog spiser de aftensmad sammen på nogenlunde samme tid hver dag. Familiens skal have et sted at mødes og ikke som i visse familier sidde hver for sig i værelserne og spise. Hver dag ved middagsbordet fortæller man hinanden om, hvad man havde oplevet den dag og diskuterer politiske emner. Det var en skuffelse for mormoderen, at familien ikke ville videreføre traditioner. For eksempel er Lykke og hendes søster ikke døbt. Familien har sunget meget – danske sange og børnesange, da børnene var små. Moderen er vokset op i et hjem, hvor der blev sunget meget – og DEN tradition har hun ført med sig. Lykkes mor siger, at hun er præget af, at hun stammer fra et arbejdsmiljø. Bedsteforældrene var ’gode’ socialdemokrater. Begge forældre er opdraget med solidaritet og det at passe på hinanden. Børn skal føle glæden ved at være selvstændige. Familien prøver at lægge vægt på lighed og broderskab. Ikke kun frihed.

Familien karakteriserer sig selv som meget talende. Lykkes far er godt inde i politiske sager og kan vejlede hende på alle måder. Hun får hjælp til lektierne. Hun kan se på nogle af sine klassekammerater, at de ikke har fået samme støtte og hjælp hjemme og derfor ikke klarer sig så godt.

Livskvalitet ser Lykke og hendes forældre som en godt materielt liv, men der er grænser for, hvor meget materielt man skal have. Hus og have er et stort gode. Lykke vil gerne selv leve, som hendes familie gør det. Lykkes mor forsøger også at give de børn, hun har med at gøre, de samme kvaliteter. ”Det afgørende i livet er, at man skal tage hensyn til andre. Det skulle vi alle tænke lidt mere over. Vi er ved at bevæge os for langt fra det. Mennesket bliver ikke lykkelig ved at have albuer, og det er ikke alt, der koster penge, der er gode oplevelser. Man skal give børn mod og glæde og hverken fratage den frembrusende eller den stille livsmødet. At møde dem positivt og at bygge fællesskab op er meget vigtigt. Tolerance er betydningsfuld”, siger Lykkes mor.

Familien synes, at det er uheldigt, at der kommer skattelettelse, og nedsættelsen på afgiften på spiritus synes de er forfærdelig. Miljøet vil de også gerne have forbedret. Lykkes mor mener, at ”vi ikke må producere så meget, at ulandene ikke kan komme ind på markedet.(...)Vi er jo en del af verden – også med forurening”.

Familien taler meget om fremmede kulturer, fordi de omgås folk fra fremmede kulturer på deres arbejde og i skolen. ”Vi har forsøgt at opdrage dem til, at der findes mange forskellige typer mennesker”. Børnene skulle ikke isoleres. De gik i en folkeskole, hvor der var mange etniske grupper. ”Det er jo tilfældigt, hvor man er født”, siger Lykkes mor. ”Jeg har ansvar for, at Danmark udvikler sig i positiv retning, jeg har ikke noget ansvar for, hvad Danmark var, da jeg blev født (...). Hvis alle havde været usikre på mig, da jeg flyttede hertil fra Ålborg, så ville jeg jo også holde fast i min gamle kultur”. Kammerater med anden etnisk baggrund end dansk virker ikke fremmede for Lykke. Nogle af hendes kammerater fra små steder på Fyn havde svært ved indvandrerne i begyndelsen.

Lykkes storesøster har historie som liniefag på seminariet. Hun blev interesseret i historie, da hun begyndte at læse historiske romaner, der tilfældigvis stod hjemme på reolen. Almindelige historiebøger ville aldrig have fået søsteren tændt på historie. Hun overvejer også at læse religion og historie på universitetet. Det er kulturene i religionerne, hun var interesseret i. Lykke har også læst historiske romaner, men er ikke specielt interesseret i historie eller fortiden.

Familien har et sommerhus, som de har restaureret med respekt for dets gamle historie. En af forfædrene på faderens side var borgmester i Odense på H.C. Andersens tid. Familien anser sig selv for at være meget ordentlig. Lykke undrer sig, når hun kommer til

rodede familier. Det er der ingen i familien, der kunne leve med. Lykke mener, at hvad forældrene laver afspejler sig i den måde, der er rod og orden og skønhed i hjemmet. Men i øvrigt er Lykke ikke interesseret i ting. Hun spiller, hun maler og klipper kollager. Billederne og æstetikken præger hendes hjem og hendes eget værelse. Hun interesserer sig meget for skolen og dens fag. Fremtidens Danmark kan man vise ansvar for ved at overveje, hvilket parti, man stemmer på og ved at købe økologisk.

En almindelig gymnasieelev?

Lykkes historie viser, at historiebevidsthed, historisk viden og historiebrug kan forekomme et menneske selv så selvfølgelig og hverdagsagtig, at det ikke opleves som om, at der er liv med fortidsrepræsentationer i dagligdagen.

Lykkes mener, at hun er 'meget almindelig'. Der er ikke noget specielt at fortælle. Dette svarer til, at enhver internaliseret kultur vil blive opfattet som selvfølgelig. I forhold til Lykkes fortælling og historie har jeg det problem, at ikke blot ligner min egen sociale kultur Lykkes, men hendes fortælling ligner også mange elevers, jeg har mødt i mit skolearbejde. Jeg havde svært ved at skabe distance til Lykkes fortælling. Problemet er velkendt for al antropologiske/sociologisk forskning, der forsker i egen kultur.³⁶¹ Jeg måtte prøve at iagttage og analysere en velkendt kultur, som om den var en fremmed kultur. Jeg havde i første omgang fravalgt Lykkes historie på grund af dens – for mig at se – almindelighed. Imidlertid viste det sig, at der i forhold til forskningsspørgsmålet er nogle interessante elementer i Lykkes fortælling, som det vil fremgå.

Relationerne og hverdagsviden

Lykkes fortælling indeholder meningsdannelser, værdier og historietænkning, der er tæt forbundne med værdisættelse af sociale relationer. Jeg benytter tankerne inden for videnssociologi, som beskæftiger sig med begreberne 'viden og virkelighed'. Traditionen går tilbage til de tidlige sociologer Max Weber og Emile Durkheim. Sociologen Karl Mannheim interesserede sig netop for, hvordan ideologifænomenet påvirker den videnskab(-else) og den tænkning, som foregår i forskellige sociale relationer.³⁶²

Det var sociologerne Peter L. Bergers og Thomas Luckmanns fortjeneste at påpege, at hverdagsviden eller 'common sense'-viden burde have status af værdigt forskningsområde. Deres hovedtese er, at al (social og institutionel) viden konstrueres i sociale kontekster. De to sociologer påviser, at den legitimerede viden spiller en afgørende rolle i dialektikken mellem samfund og individ og dermed for den identitetsskabelse og identitetsvedligeholdelse, som opfattes som den rette 'etos og æstetos'.³⁶³

Vi fødes ind i og reagerer på fællesskabet og relationer ikke ud fra en objektivt eksisterende virkelighed, men ud fra en virkelighed, der objektiviserer det subjektive og subjektiviserer det objektive. Opfattelsen er inspireret af Alfred Schutz' arbejder,³⁶⁴ og samtidig peger Bergers og Luckmanns arbejder videre frem mod socialkonstruktivisme og Thomas Kuhns paradigmatanker.³⁶⁵ Berger og Luckmann spørger, hvordan det er muligt, at subjektive

361 Wadel (1991)

362 Berger og Luckmann (dansk udg. 2003) s.21. Mannheim skelner mellem det partikulære, det totale og det generelle ideologibegreb.

363 Berger og Luckmann (2003) s.215 ff. Forbindelse til George Herbert Mead.

364 Se ang. A. Schultz tidligere i kapitel IV. Wenneberg (1999) s.40.

365 Wenneberg (1999) s.46-47

betydninger bliver til objektive realiteter³⁶⁶ Sagt med henvisning til Lykkes fortælling, hvordan er det muligt, at subjektiv mening og sansning kan opleves som absolut værdi? Som Berger og Luckmann påpeger det, kan hverken fællesskaber eller mennesker undersøges som ahistoriske fænomener eller som strukturer med menneskelige faktorer. Ifølge deres opfattelse må undersøgelserne bygge på opstilling af de dialektiske relationer mellem de strukturelle virkeligheder og den menneskelige indsats for at skabe virkelighed – i historie og dermed tid.³⁶⁷

En tolkning af Lykkes historiebevidsthed og historiekultur kan altså kun opfattes som almindelig, hvis man undlader at fortolke det dialoge forhold, der er mellem Lykkes viden og mening og den sociale kontekst, som den er opstået og virker i.

Forskningen i historiebevidsthed i Danmark må stå i gæld til den sociologiske forskning, der har rødder hos Alfred Schutz og Berger og Luckmann.³⁶⁸ Det gælder ikke mindst understregningen af den private biografis og hverdagsbevidsthedens betydning for fortidstolkninger, nutidsforståelser og fremtidsorienteringen.

Orden som værdigrundlag

Lykkes hverdagsviden, værdisætninger og (historie)bevidsthed synes umiddelbart at kunne placeres ind i Rüsens typologiskema som værende 'eksemplarisk, 'kritisk' og 'genetisk'. Tager man Lykkes og hendes mors udtalelser for pålydende, er familien hverken særligt traditionsfikseret eller narrativ. Der tages direkte afstand fra traditioner, der er ikke noget religiøst værdigrundlag, nutiden ses ikke som resultat af fortiden, hvorimod fremtiden klart fremhæves som resultat af nutiden. Individet er det myndige, reflekterende, almindelige og ansvarlige individ både i forhold til sig selv, familien, det regionale og det globale fællesskab. Men ved brug af mine søgeord og 'mistillidens heuristik' kommer der nuancer i det umiddelbare billede.

For Lykke og hendes familie er synoptikken præget af orden. Der er en tydelig kobling mellem det skønnes æstetik og det godes etik. Sandheden om virkeligheden er direkte en følge af æstetikens og etikens orden. Det gælder hjemmets indretning, holdning til (skole-)arbejde, familiens samvær, ansvar over for miljø og fremmede. Mennesket som den enkelte og i fællesskabet må internalisere orden og æstetik, og omvendt er orden og æstetik forudsætningen for det meningsfulde liv. Lykke er forbløffet, når hun møder familier, der lever i rod. Orden er en grundlæggende næsten 'objektiveret' betydningsstruktur både som relation og som reaktion. Orden bliver et tegn på mening. Æstetikken skaber etikken. Fremmediagttagelsen og antaoptik skaber forundring og værdidomme. Således siger Lykke et sted om folks xenofobi: "Der er lavet en statistik over, hvem der mest frygtede at blive overfaldet af indvandrere. Det er de gamle koner i Vestjylland. Det er altså bare dem, der sker mindst for. Det er fordi, de er uvidende".

Hverdagsviden, refleksion og mening udtrykkes symbolsk i hjemmets genstande og æstetik. Dette er i forlængelse af Max Webers tanker om, at den sociale virkelighed konstitueres gennem subjektive betydninger.³⁶⁹ Berger og Luckmann hævder, at hverdagens virkelighed er en 'ordnet virkelighed'. Hverdagens verden er både rumligt og tidsmæssigt struktureret. Uden grundlæggende mønstre og en vis forventet regelmæssighed i betydninger, tidsforståelser og sprog kan man ikke agere og handle rationelt. De fænomener, der

³⁶⁶ Berger og Luckmann (2003) s.30

³⁶⁷ Berger og Luckmann (2003) s.216

³⁶⁸ Men også til fænomenologiens opfattelse af begrebet 'livsverden'.

³⁶⁹ Berger og Luckmann (2003) s.29. Max Weber: "Både for sociologi i dens nuværende forstand og for historie, er erkendelsens objekt handlingens subjektive betydningskompleks". citat gengivet efter Berger og Luckmann s.30

forekommer i hverdagen, er på forhånd arrangeret i mønstre, der 'synes' at være uafhængige af personens oplevelse af dem.³⁷⁰ Hverdagsbevidstheden har således altid et primat i forhold til teoridannelser, det metafysiske, transcendent og ideologiske ifølge de to sociologer. Dermed ikke sagt, at begrundelsen for hverdagsbevidstheden ikke kan hidrøre fra disse fænomener.

Traditionen

Moderen siger, at hun ikke bryder sig om traditioner. Familien har taget afstand fra de dele af bedsteforældrenes liv, der har forvoldt tvang og indskrænkning af livet. Det kan være det religiøse forhold, det kan være den tvang, der ligger i at overtage ting og sager for at spare, og det kan være dårlige sociale forhold. Moderen siger, at hun selv mener, at hun har været lidt af en oprører. Fortidens 'lig i lasten' er blevet erstattet af et 'her-og-nu-forhold' til tilværelsen, der dog indebærer fremtidsorienteringer. "Jeg har ansvar for, at Danmark udvikler sig i positiv retning, jeg har ikke noget ansvar for, hvad Danmark var, da jeg blev født", siger Lykkes mor.

Ansvarsfølelsen kommer ikke mindst til udtryk i deres forhold til indvandrere, den opvoksende generation, miljøet og arbejdet. Lykke har identificeret sig med skolens arbejde, som betydningsfuldt, hun går på en skole med mange indvandrere, og moderen opdrager de små børn, hun arbejder med, ud fra samme ansvarlighedsopfattelse. Det værdigrundlag, der bærer familiens hverdagsbevidsthed er faktisk i høj grad betinget af historiebevidsthed og en form for 'stor' tradition. Lykkes og familiens grundlæggende værdier har tydelige forbindelser til både historiske ideologier, kristen etik og humanisme.

Den 'her-og-nu-forhold'-opfattelse, som Lykke og familien giver udtryk for, kan i forlængelse af K.E. Løgstrup sammenfattes i, at 'du holder den andens liv i din hånd'. Det er ansigt til ansigt, at meningen og ansvaret får rumlighed og tidsfæste i nu'et og i forhold til fremtiden.³⁷¹ Familiens grundlæggende humanisme er udsprunget af kristne menneskeidealer, den socialdemokratiske solidaritet og menneskerettigheder. Det oprør, som moderen taler om, er således nok gennemført symbolsk på visse områder, men der ikke er tale om brud med grundantagelserne. Der er en tydelig traditionsvidereførelse, men på det overordnede plan. Lykkes mor indrømmer da også et sted, at hun føler, at hun har de klassiske socialdemokratiske dyder med sig.

Historie

Lykke siger et sted i et interview: "Historie er noget, der er lavet for lang tid siden. Historisk er noget, der har været i gang længe... Eller noget der har udviklet sig". Lykke vil skrive om landbruget i middelalderen i sin historieopgave, fordi det er noget, der har udviklet sig.

I interviewene viser Lykke, at hun evner at reflektere over historiske problemstillinger. Hun siger, at hun intet spændende historisk kan fortælle, men da hun fortæller om sin historiedagbog, siger en anden af hendes kammerater til hendes redegørelse, da jeg spørger, hvad de mener: "Der er meget historie i hendes hverdag og omkring os". Lykke viste i sin historiske ugedagbog, at hun kunne finde historie i flere sammenhænge. For eksempel i mange af skolens fag, gennem valg af musik, i tv og i romanlæsning. Hun nævner som historisk: Mad, gavegivning, guitarspil, operation Dagsværk, gamle huse og den tidligere Storebæltsfærge. Specielt interessant er det, at hun finder fænomener, man ikke ville forvente ville blive fremdraget som historisk, nemlig henholdsvis maden, musik og gavegivning. Lykkes

370 Berger og Luckmann (2003) s.35

371 Berger og Luckmann (2003) s.45 o.a.s

historiebevidsthed medtænker således de materielle og symbolske hverdagseffekter, som hos andre ville være oversete.

Det overraskende er således, at Lykke i sin og familiens fortælling udtrykker, at der ikke er noget særligt (historisk) at fortælle, mens fortællingerne, dagbogen og interviewene i sig selv demonstrerer det modsatte. Familien og Lykke lever med mange fortidsrepræsentationer i deres hverdag og deres bevidsthed. Lykke har evnen til i situationen at forholde sig både synoptisk, antaoptisk og metaoptisk til det, hun kommer ud for.

Lykkes fortælling er et eksempel på, hvordan historiebrugen kan være ganske betydningsfuld for den nutidige og fremtidige orientering samtidig med, at den på en vis måde negeres i fortællingens vurderende kommentarer. Relevansen af traditionel historie fornægtes i hverdagen i forståelsen af religion, traditioner og almindelige historiebøger, men historie bruges ikke desto mindre i allerhøjeste grad. Hverdagens værdier, handlinger og orienteringer er udtryk for en kvalificeret historiebevidsthed. Spørgsmålet er, hvorfor der negeres samtidig med, at man kan iagttage denne udtalte historiebrug.

Hverdagsværdier og gymnasiets værdier

Et muligt svar er måske, at familiens og Lykkes livsværdier (og Lykke identificerer sig med familiens værdisætning) stemmer med de normer og værdier, som, som gymnasieskolen har haft tradition for at ville bibringe eleverne. Den bekendtgørelse, der gælder for gymnasiet indtil 2005, siger i formålsparagraffen, at målene er: ”at fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat (stk.1), at fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden, de møder i undervisningen (Stk. 2), at fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne ... (stk. 3) og (...) styrke elevernes internationale forståelse og bidrage til at øge elevernes miljøbevidsthed”. Lykke synes at være en mønsterelev set i forhold til gymnasiets målsætning!

Lykkes refleksive og metaoptiske potentialer kommer tydeligt frem i løbet af interviewsamtalerne. I en af interviewsamtalerne foretager jeg en associationsøvelse. Jeg fremlægger for gruppen en reklame for nej ved folkeafstemningen om Euroen i 2000. Billedet viser et ‘bryllupsbillede’, hvor en ældre tyk mand med EU-stjerne på butterflyen selvtilfreds holder om en ung smuk og modvillig brud med danske farver og det danske flag. To i gruppen associerer til ægteskab og skilsmisse, mens Lykke straks fanger, at det drejer som et billede på det store EU, der tvinger ”det smukke danske”. I et andet interview har hun fortalt, at man ved middagsbordet taler om politik og EU. Lykke sammenkobler viden fra hverdagen med udfordringen på skoleplan. Gymnasieskolens viden og tænkeformer passer til hendes hverdagsverden. Det er fristende med Berger og Luckmann at sige, at opbygningen af [denne] rutinebaggrund gør(...) [at der] skabes plads for fornyelse, der kræver en større opmærksomhed.³⁷²

Lykkes fortælling demonstrerer en historiebevidsthed, der ernæres ved den sociale relation, som kommunikation i skole og familie tilbyder. Tanker om det kontingente samfund synes ikke at præge refleksionerne. Derimod accepteres den multikulturelle og hyperkomplekse virkelighed.

Lykkes ‘almindelige’ fortælling er således ikke kun typologisk forstået genetisk, kritisk og eksemplarisk, men tillige som traditionel, også skønt man ikke vedkender sig det traditionelle.

372 Berger og Luckmann (2003) s.75

Didaktiske perspektiver

Ovenstående har betydning for vurderingen af, hvem der har det let og svært i gymnasiet. Lykkes fortælling viser, at netop visse grupper har det lettere end andre, fordi hjemmets hverdagskultur er i overensstemmelse med skolens meningskultur. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan andre uden samme familiemæssige og kulturelle habitus og kapital kan lettes i deres kulturmøde. Lykkes fortælling viser en række punkter, som er afgørende for kultursammenfaldet mellem gymnasiekulturen og Lykkes kultur:

Relationen:

- Hverdagsvirkeligheden. Opfattelsen af etik, æstetik, mening og relevansbetragtninger i forhold til liv, arbejde, skole, samfund og familie
- Social og samfundsmæssig bevidsthed
- Global orientering og interesse
- Individuel og kollektiv ansvarlighed
- Den tætte forbindelse mellem etik og æstetik
- Kommunikationens betydning

Aktionen:

- Den skabende og kreative tilgang til liv og verden.
- Den bevidste og politiske forbruger
- Nutids - og fremtids orientering
- Refleksionen som nødvendighed
- Det moderne menneskes individuelle og kollektive evne til at erkende og beslutte
- Politisk engagement

Janniks fortælling: Historisk kontinuitet i det lærende samfund

"Den eneste grund til at fortiden er vigtig, det er fordi, vi har en fremtid (...) Hvis der ikke var nogen fortid, ville vi hverken kunne snakke om en fremtid eller få en ide om, hvordan fremtiden kunne se ud"

Jannik deltog i alle de egentlige interviewsamtaler. Han var også med i det første besøg, hvor gruppen alene arbejdede med spørgeskema om historiske begreber og vigtige begivenheder i historien. Han bor med sin familie i en af de sydlige forstæder til Odense.

Janniks fortælling

Jannik farfar og farmor var arbejdere i København. Jannik kender ikke familien længere tilbage, men har kendt sin farfar. "Så jeg er den tredje socialist i træk på drengenes side. Det håber jeg så også, at jeg får en søn, der bliver. Der kan arve den her lighter. Og det – det betyder noget for mig, fordi det minder mig om min farfar". Farfaderen blev født omkring år 1900 og "han var (...) modstandsmand i 2. verdenskrig og kom derefter ind i fagforeningen (...) Så han var (...) et eller andet ledende i fagforeningen og god ven med Anker Jørgensen (...) Jeg kan mærke, at der er noget politisk, der binder mig sammen på min fars side (...) Jeg (bor i) et socialt boligselskab (...) Og mine forældre er folkeskolelærer. De er socialister – og det har de været på min fars side i tre generationer – og på min mors side er de fleste også socialister. Det gør så også, at jeg har en socialistisk livsopfattelse. Og min storesøster har det, og de fleste i min familie har det. Både på min mors og fars side".

Jannik interesserer sig for politik, og det taler man meget om derhjemme "og historie (...) – ja rimeligt meget historie, og nogle gange videnskabelige ting (...) Min far er meget naturvidenskabeligt interesseret og ved meget om kemi, matematik og fysik". De er ikke aktive i politik, da de har været optaget af arbejdet i bofællesskabet og deres

almindelige arbejde som skolelærere. ”Men det betyder ikke, at de ikke er engagerede. Sådan som jeg ser det, så burde alle jo engagere sig i politik, alle burde have en politisk holdning (...) i hvert tilfælde tage stilling”.

Forældrene har begge været, og moderen er endnu, lærere på en af byens ret belastede folkeskole med mange indvandrere. ”Jeg ville ikke gå med noget, der ikke tilhørte kristendommen [et muslimsk symbol] (...) Ikke fordi jeg ikke respekterer andre religioner. Selvfølgelig gør jeg det (...) [Men] kristendommen synes jeg stadig, at jeg er en del af, fordi jeg er opvokset i et kristent land (...) Jeg ville ikke umiddelbart selv [ønske] blive begravet på en muslimsk kirkegård, (...) Men (...) jeg sådan [set] ligeglad. Når jeg engang er død, så kan man transplantere det af mig, man kan bruge, og resten det kan man så lægge et eller andet sted. Det skal nok brændes, for så fylder det ikke, og så dropper vi kisten, og så er det billigste”.

Jannik er spejder, og han går til filosofiske og naturvidenskabelige foredrag. Han læser mange filosofiske og historiske bøger, læser avis og hører radio, lytter til (også ældre musik) og samtaler meget med sin familie. Han sorterer i det, han vil se i fjernsynet og udsendelser om for eksempel de kongelige går han ikke op i. Han har valgt Odenseskolen, fordi skolen har ry for at være socialistisk og være for dem, der har været på efterskole, eller som står på venstrefløjen.

Jannik tager stilling til de aktuelle verdenspolitiske og kulturelle debatter, han støder på i sin hverdag. Han er negativ over for USA's indblanding i Irak.

Hans indstilling kommer frem i følgende svar på mit spørgsmål om, hvorvidt historie kan betyde noget for det, at man er født og skal dø, og at man lever i tid: ”Det kan muligvis give en bevidsthed [om tiden] (...) Selvom man siger, at ens egen verden går under med ens egen død, og der for mig ikke er mere verden efter jeg dør, og der er ikke noget, før jeg blev født, kan det give en bevidsthed om, at der er en form for uendelig eksistens, som muligvis ikke ligger i mig, men som ligger i det fællesskab, som er i verden. Og det fællesskab består i en menneskelig historie. Ja, det kan give en bevidsthed om, at der er noget ud over en selv, noget der ikke forgår, noget, der ikke dør, selv man selv dør”.

Tolkning

Jannik bruger historie, tænker over historie og indser vigtigheden af, at der er forbindelse mellem den private, lille, personlige og hverdagsagtige historieoplevelse og fællesskabernes historier. Hans fortælling og hans interviewindslag demonstrerer, hvordan historisk læring og historisk kulturel habitus og kapital (hexis) kan opstå og fungere. Min erfaring som historielærer i gymnasiet fortæller mig, at han ikke er en normal 1. og 2.g elev i gymnasiet.³⁷³ Men samtidig er det vigtigt at påpege, at skolens historieundervisning har brug for og kan drage fordel af sådanne elevers tilstedeværelse.

Jeg behandler Janniks fortælling som eksempel på, hvordan processen med at koble den personlige hverdagshistorie til den store historie kan ses som historiekvalificering og historieskabelse.

Tid, identitet og ansvarlighed

Janniks fortælling har tre tydelige omdrejningspunkter, nemlig tid, identitet og ansvarlighed. Jannik oplever sit eget liv som historisk både set fra det private og personlige perspektiv og set fra det verdenshistoriske perspektiv (Jannik opfatter sig som del af noget større). I Janniks fortælling ser man en historiebevidsthed, der har internaliseret selv ganske store klassiske historiske problemstillinger på en sådan måde, at de udtrykkes som en 'naturlig' del af den livsforståelse, omverdensforståelse og etiske forståelse, der påvirker hans orientering i tid. Jannik understreger, at fortids-, nutid- og fremtidstænkningen er forbundet som et

373 Hans tilgang mindede dog en del om Mortens og Irenes.

tydningsperspektiv for personer og kollektiver. Det, mennesket foretager sig som enkelt lille individ, er del af en større historisk sammenhæng. Men samtidig udtrykker han indirekte, at ens egen livshistorie set fra én selv indeholder det paradoks, at man hverken kender sin fødsel eller sin død og derfor kun gennem metatænkning og abstraktion kan forstå sin livshistorie. Man kan ikke vide noget om livshistoriens endelige betydning set i et verdenshistorisk perspektiv.³⁷⁴

Som Ricoeur og Kemp knytter Jannik sin indre tidsforståelse på kravet om det etiske engagement: ”alle burde have en politisk holdning”. Gennem politik har man i det demokratiske samfund indflydelse på nutid og fremtid.³⁷⁵ Hos Jannik ses denne kobling i hans politiske identitet: ”Jeg er den tredje socialist i træk på drengenes side (...) det håber jeg også, at jeg får en søn, der bliver (...) jeg kan mærke, at der er noget politisk, der binder mig sammen [med familien]”. Jannik opfatter sig som ansvarlig for en fremtid.

Janniks har til tider en ironisk distance, der antyder en refleksion over værdier. For eksempel sker det i hans bemærkninger om død og begravelse samtidig med, at han et andet sted reflekterer eksistentielt over liv og død. Den amerikanske tænker Richard Rorty opstiller en personlighedstype, som han kalder den liberale ironiker. Som Finn Thorbjørn Hansen skriver, minder denne figur til forveksling (om) ”det multikulturelle menneske”.³⁷⁶ Rortys ironiker opfatter nok kulturen som historisk betinget og en konstruktion, men samtidig som en spilleplade, der har øjeblikkets absolutte mening (etik) og sansning (æstetik). Rorty er kontingensens tænker, men samtidig er han fortalende for, at det postmoderne menneske må være i stand til at iagttage sin egen iagttagelsesvinkel fra flere perspektiver. Den ironiske sproglige distance kan være nødvendig for at afprøve synspunkter uden samtidig at være tvunget til at identificere sig selv med sagen. Jannik forbinder i sin fortælling om verden en religiøs og en politisk historie vel vidende, at den fortælling ikke er absolut, men en valgt kulturel position. Som ironikeren forholder han sig eksperimenterende til sin egen identitet ikke mindst gennem sprogbbruget.

Lars Qvortrup går ind i debatten om Rorty ud fra sin lærings- og kulturteori og modererer Rortys opfattelser, idet Qvortrup mener, at det moderne almindelige menneske ikke uendeligt kan fortsætte med at leve som den rekursive ironiker. Qvortrup anser Rortys begreb om værdsættelse for væsentligt og kombinerer det med sit tredjeordens kulturbegreb. Det, han mener, er en væsentlig kompetence for at kunne håndtere det nutidige samfunds kompleksitet. Qvortrup opererer inspireret af Rorty med begrebet den ’alvorlige ironiker’. Måske kan Janniks historiebevidsthed netop ses som udtryk for den alvorlige ironiker.³⁷⁷

Historieskabelse, læring og didaktiske perspektiver

Janniks historie og hans indslag i samtalerne fortæller ikke kun om hans historiebrug, men er samtidig udtryk for en læringsform. Min definition af læring henter jeg fra Lars Qvortrup: ”Læring betegner den form for systemprocesser, i hvilke systemet på baggrund af inputs fra omverdenen reflekterer over og reviderer sine egne forudsætninger med henblik på at levere

374 ”Verden er noget, vi eksisterer i, før den er noget, som spaltes i subjekt og objekt”. P. Kemp (1999) s.104. Her diskuteres mellem Husserls og Ricoeurs opfattelse af forholdet mellem livsverden og univers.

375 Kemp (1999) s.20. Kemp viser, hvorledes Ricoeur medierer modsætningen mellem Gardamers forståelse og Habermas’ fornuftige forklaring. Traditionstegnelse og ideologikritikken kan befrugte hinanden gensidigt, når de sættes i det rette forhold til hinanden s.57

376 Hansen (1995) s.147 ff

377 Qvortrup (2001) s.123

adækvate feed-backydelser.”³⁷⁸ I forlængelse af Qvortrup kan man se Janniks refleksion over eget liv og den store samfundsfortælling som en historisk læreproces.

Tre forhold er min ansats til at diskutere, hvad der karakteriserer Janniks historiske læring, hvorfor han har historiske interesse, og hvordan Janniks historiebrug fungerer i relationer, med refleksioner og som udtryk for reaktion/orientering. Det drejer sig om hans kritik af mine opgaver, hverdagslivet med fortidsrepræsentationer og hans historiske vidensproduktion.

Janniks irriteres over, at det er vanskeligt at forstå, hvad der menes med spørgeskemaets ord i det første møde med gruppen. Det var hensigten, at skemaet skulle provokere og dermed muligvis skabe forundring, diskussion og eftertanke. For Jannik blev spørgeskemaerne (som jeg ventede) opfattet som et oplæg til at levere et korrekt svar, og han blev derfor irriteret over, at dette ikke kunne lade sig gøre. Han siger et sted: ”Det er upræcist lavet!”

Han retter i første omgang kritikken mod spørgsmålene, hvorefter han – sammen med de andre i gruppen – går i gang med alligevel at forsøge at løse opgaven ved at angribe den på en anden og nytænkende måde. Jannik må mobilisere andre dele af sin tænkning end blot vidensreproduktion for at overvinde sin frustration.

Det, der sætter Janniks kommunikative fantasi i gang, er sporet og det konkret foreliggende. Det kan være de andres fortællinger, de erindringsgenstande, de medbringer eller den lige forudgående bemærkning fra de andre eller mig. Kemp påpeger, at Ricoeur netop fremhæver det konkrete spor, som den historiske fantasi grundlag.³⁷⁹

Jannik kan også koble sin egen private historieoplevelse sammen med et bud på faghistorie. Således angående spørgsmålet om jernbanen: ”Jeg har nogle bøger om, hvordan man kunne køre fra København til Roskilde. Det er nogle gamle bøger med ’kommandantens børn’. De er skrevet omkring 1910, tror jeg (...) De er fuldstændigt lasede og i hvert tilfælde 30 år gamle. Jeg læste dem, da jeg var mindre”. En fjern læseoplevelse fra barndommen benyttes til at finde ud af noget om jernbanernes opståen i Danmark.

Historiekompetencer som kombination af hverdagshistorie og stor historie

Jannik bruger sin hverdagerfaring til at perspektivere og kombinere sin historiske viden i forbindelse med de diskuterede emner. Han har samlet sig en meget bred indsigt i historisk viden. Dette videnslager er fordelt over mange typer af historiens emner, og han kan flytte samtalen fra det konkrete til det perspektiverende og reflekterende. Dermed bliver hukommelsen angående historisk viden det, som Lars Qvortrup kalder iagttagelsens grund.

Jannik udnytter samtalsituationens og den sociale rammes muligheder. Han sætter sine egne erfaringer i forhold til det, han kommer ud for. I denne proces laver han således en form for distinktion mellem sin viden og uvidenhed for i næste omgang at vise, at han evner at udnytte sin uvidenhed til at skabe nye viden. Den oprindelige viden forøges og bliver til andet og mere, end den var i udgangssituationen.

Skønt Jannik mener, at det at skrive, hvad man støder på af historisk i en uge, er et umulig projekt eller ’svært’, har han mange gode eksempler: Spejderkorpserne, musik, skolebygninger, landsbykirken, nationalisme og personer. Han fortæller, at han i tegneserien Asterix har fået noget at vide om romersk kampformationer. Han siger: ”Der var to steder,

378 Qvortrup (2001) s.90. Denne definition svarer til Ricoeurs opfattelse af grundlæggende elementer i erkendelsen. P. Kemp (1999) s.15 ”Tanken vender tilbage til (reflekterer) den konkrete virkelighed, den selv er”

379 P. Kemp (1999) s.131

hvor jeg troede på de ting, som jeg læste”. Hans tænkning er deduktiv. Det er hans medbragte viden, der gør, at han ser tegningerne som korrekte. Han er på sikker kognitiv og logisk grund. Da jeg senere spørger til, om hans skole som bygning er historisk, kan han ikke bruge denne deduktive metode til at finde et svar. Han supplerer da sine kommentarer med viden hentet andetstedsfra. Han inddrager viden om betonbyggeri og arkitektur.

Den komplekse tænkning

I det følgende citat ses det, hvorledes, viden, detaljer, eksempler og dagligliv hos Jannik bliver sat i relation og på samme tid reflekteret. Samtalen drejer sig på det tidspunkt om, hvorfor mange danskere er interesserede i de kongelige:

”Det er et symbol – en slags vartegn sammen med en masse andre ting – frikadeller og wienerbrød. Jeg tror også, at selvom man ikke kan det, så identificerer folk sig med dette her. Jeg hørte – jeg synes, det er ret sjovt – det er også fordi, jeg ikke går så meget op i kongefamilien – jeg hørte i det her Go’ morgen Danmark – mens jeg var ved at børste tænder, at der var en, der sagde til en eller anden sociolog: Hvorfor interesserer vi os så meget for det her – og så sagde han tørt: Det er nok, fordi I ikke har noget liv. Pointen var, at det var fordi... folk et eller andet sted går og ønsker – ih, hvor ville jeg gerne giftes og have en god kæreste”.

Jannik fanger og accepterer sociologens sammenkobling af forbindelse mellem de romantiske begivenheder og menneskers virkelige liv. Han forstår funktionen af den næsten mytiske histories forklaringsmulighed i hverdagslivet. Han påviser sammenhængen mellem den kongelige begivenhed, frikadeller og wienerbrød som symboler på danskhed. Han tolker således indirekte en forbindelse mellem dansk hverdags identitet og danske symboler. Han forholder sig ironisk distancerende til meningen i indholdet – han lytter, mens han børster tænder og ganske tilfældigt – men accepterer altså, at der kan gives en rationel sociologisk tolkning. Det sker gennem det lille sproglige signal, der ligger i ordet: ‘tørt’. Endelig tolker Jannik kritisk hermeneutisk og leverer et eksempel på læring, der har en anden metodisk tilgang end den logiske-kognitive form.

Jannik sorterer i sin historiske viden. Han finder netop DEN historiske viden, der kan bruges i den aktuelle situation til at krydse grænsen mellem den viden, han har med sig og svaret på den ikke-viden, han er stillet overfor. Han omformer sin historiske forforståelse til ny viden. Han omformer kvalifikationer til kompetencer. Der sker således det, som Qvortrup kalder for en adfærdsændring.³⁸⁰

Det didaktiske perspektiv

Hvorfra stammer Janniks læringkompetencer? Jannik siger et sted, at historieundervisningen i folkeskolen er underprioriteret. Hans forældre er folkeskolelærere, og han kan have sin viden fra selvoplevelse og fra de mange samtaler i hjemmet, han har fortalt om. Dog er viden også hentet i den tidligere skoleform. Da jeg viste gruppen et billede med en korsridder og en muslimsk ridder som associationsøvelse, siger Jannik:

”Jeg tænker Urban II – jeg ved ikke, hvorfor jeg kan det navn. Det var paven (...) Jeg har haft noget om det i folkeskolen, og det navn har lige sat sig fast”.

De udtryk og former, vi benytter for at forstå verden og os selv, er sociale kunstprodukter, skabt gennem historisk og kulturelt lokaliserede udvekslinger mennesker imellem, mener K. J. Gergen. Som Alfred Schutz understreger han de sociale processers

380 Qvortrup (2001) s.124

betydning for læring og for det mentale liv og viden. Men samtidig påpeger Gergen, at visse begreber må reserveres til det individuelle område. Det gælder for eksempel opmærksomhed, begrundelser, mål, begrebsdannelse, generalisering, abstraktion, vilje osv.³⁸¹

Spørgsmålet er, om bestemte sociale personlige relationer bedre end andre skaber betingelser for at give den respons og feedback, der træner læringskompetencer og historiekompetencer? Dette lægger op til diskussion af det didaktiske perspektiv angående tætte relationers betydning for opmærksomhed, interesse og læringspotentialer. Det vil også sige diskussion af lærerpersonlighedens betydning.

Med hensyn til typologisering, befinder Janniks fortælling sig i alle søjler og alle kolonner i Rüsens typologier. Måske er Rüsens skemaer for svagt typologiserede til at give mening, eller også er Janniks tilfælde et unikt tilfælde, som må falde udenfor. Nu har det vist sig, at også andre af eleverne ikke let lader sig typologisere, og det leder mig frem til en 'opdatering' af typologierne. Det vil ske i konklusionen.

Berits fortælling: Erindringskultur i det nære liv

"Hvis vi taler om hele verden, så er jeg europæer, men hvis jeg taler med nogen fra København, så er jeg vestjyde. Jeg kommer fra (byens navn) af, og det er jeg stolt af"

Berit går i den vestjyske skole og bor i den lille vestjyske by i et parcelhus i byen med sin mor, far og søskende. Hun deltager i de tre interviewsamtaler og har skrevet historisk ugedagbog.

Berits fortælling

Berits familie både på faderens og moderens side er fra den samme vestjyske egn eller fra steder ude ved havet. Hun siger om familien på sin fars side: "De har hele tiden boet i byen. Min farfar var fisker her i byen det er traditionelle x-boere, som har boet her hele livet". Berits far var tidligere også fisker. En overgang boede hendes mor i Østdanmark, men flyttede tilbage til byen. Berit kunne ikke tænke sig at flytte fra byen. "Jeg har lige været i København i en fire dages tid – jeg kunne bare ikke forestille mig at bo derovre og få et barn derovre – der er jo ingen steder. Her i byen er det bare: Mor må jeg rende ned og lege på vejen – det kan man jo sagtens her – og hoppe i vandet – det kan man jo bare ikke derovre. (...) Jeg synes bare [byen] er en rolig lille by, og en tryk by, hvor man kan skabe sin egen lille familie (...) hvis [jeg taler] med nogen fra København, så er jeg da vestjyde. Jeg kommer fra (...) af, og det er jeg stolt af."

Familien har haft en tradition for kønsopdelt arbejde: "I min mors familie har det altid været, at det var manden, der arbejdede og skaffede pengene – og det var min mormor, der gik hjemme, og sådan tror jeg, det altid har været, og det blev der ikke lavet om på noget tidspunkt af nogen grund". Berits mor har nu lønarbejde.

Berits familie har et stærkt sammenhold. Man mødes til højtider og fødselsdage og har mindedage for de afdøde. Familien betyder meget for Berit. "Vi har sådan en tradition i vores familie med, at når en eller anden i familien, der har fødselsdag, så skal hele familien om. Fætre, kusiner, mormor og morfar og tanker og onkler – 28 mennesker (...) Det kan være om måske fem – ti år, at jeg ikke længere har min farfar eller farmor, og så vil jeg gerne have noget [konkret] til at huske [mig på], at de var sammen hele familien (...) Jeg har dem stadigvæk alle sammen". (...)

"Mortens aften, da plejer [min mormor] at invitere hele familien om, og til julefrokost der plejer vi at være omme hos min fars familie, så er hele familien samlet deromme (...) Da jeg var mindre, da skiftedes vi [til at holde jul], farmor og farfar og mormor og morfar, men (...) nu er min storebror blevet stor nok til at holde for sig selv, (...) så i år har vi holdt jul hjemme med 10 mennesker – det plejer jo at være meget større

(...) Vi skal nu her til en stor familiefest, fordi en oldemor, jeg havde, kunne være blevet 100 år. Det var også meget sjovt. For der er også noget historie i – dér hvor hun kom fra og hendes familie”. Berit kender ikke sin familie længere tilbage, men hun ved, at der ligger nogen begravet på en kirkegård i en nærliggende egn. Der har de været.

Berits synes ikke selv, at hun går så meget op i almindelig historie eller byens historie, selvom hun sætter stor pris på netop dén by. Hun mener, at det som man ser hele tiden eller det, som man bare er placeret i for eksempel EU, ”(...) det tænker man ikke sådan historisk på. EU – det er bare noget, der har været der hele tiden”. Men hun er alligevel meget god til at finde eksempler på noget historisk i hverdagen, som er utraditionelt. Som hun siger: ”Man skal lige tænke lidt. Jeg fandt et Anders And blad med en sørøverhistorie. Måske lidt langt ude, (...) men nu når man skulle lægge mærke til det, så kunne man jo lige så godt”.

Berits historiefortælling er udtryk for en historiebevidsthed, der er tæt knyttet til familie, lokalitet og personlige genstande. Der er tale om en historiebevidsthed, der næres af *milieux des mémoires*, *lieux de mémoires* og erindringsgenstande. Det sociale og stedet skaber hendes mentale værdier. Berits refleksion over historie og tid opstod til en vis grad gennem interviewsamtalerne. Her var Berit meget engageret, og hun fik straks associationer i forbindelse med det, der blev talt om. Hun havde en stor personlig erindringssevne, og koblede egen oplevelse sammen med grundlæggende menneskelige værdier. Erindringerne var knyttet til musik, dufte, genstande og familiebegivenheder.

I tolkningen af Berits historie måtte jeg hente sin inspiration i kulturanalyser. Begrundelsen ligger i, at Berits fortællinger er meget synoptiske og synkrone.³⁸² Ved Lykkes historie nævnte jeg det tolkningsmæssige problem, at hendes kultur lignede min egen. Det kunne være svært at etablere en form for distance. I forbindelse med Berits historie havde jeg det modsatte problem. Kulturen forekommer mig, der er opvokset inden for de københavnske volde og arbejdet mange år i Odense, som meget fremmed.³⁸³

Relationer og delkultur

I interviewsituationen var Berit løsgjort fra sin egen kulturelle kontekst. Skolens subkultur, historietimen og interviewet var en anderledes kontekst end der hjemme. Men interviewsituationen var samtidig også udskilt fra skolens normale liv, og relationen betød givetvis noget for åbenheden og troværdigheden i Berits udsagn. Jeg fik kun indblik i Berits hverdagskultur gennem hendes fortælling og udsagn. Værdier, regler, samværsformer, erfarings- og vidensformer er slutninger på baggrund af det talte ord. Hendes og hendes families adfærd så jeg ikke direkte. Et hjemmebesøg hos Berit ville således have været et nyttigt supplement til indsigt i hendes liv med fortidsrepræsentationer og historiekultur. Kulturen kan, skriver Gullestrup, først empirisk afgrænses under gennemførelsen af en empirisk analyse.³⁸⁴

Berit syntes at være interesseret i at fortælle så nøjagtigt som muligt. Hendes sproglige form og karakteren af de elementer, hun fremdrog, viste, at hun medbragte et *mentalt program* for samtale mellem mennesker.³⁸⁵ Det viste sig ved, at hun fastholdt sine egne iagttagelsesvinkler og opfattelser, også når hun blev sagt imod.

382 Edgar H. Schreins kulturdefinition er: ”Ordet ‘kultur’ kan anvendes om alle størrelser af sociale enheder, som har haft mulighed for at lære og stabilisere deres syn på sig selv og omgivelserne – dvs. deres grundlæggende antagelser”. Geng. i Gullestrup (1998) s.52

383 Min kernekultur er forskellig. Gullestrup (1998) s.56

384 Gullestrup (1998) s.54. Jf. tidligere Hastrup

385 ‘Mentalt program’ er fra Geert Hofstede (i Gullestrup (1998) s.35). Hermed menes, at menneskers adfærd i visse kulturer følger ensartede mønstre.

Berit fortalte om sine nære relationer. Den kulturelle kontekst var et tidligere fisker- og sømandsmiljøer. Det var en traditionel familiestruktur med stærkt slægtssammenhold. Den kollektive erindring gik kun tilbage til generationerne fra før bedsteforældrene. Man husker enkelte personer, som besøget på en kirkegård viste, men Berit selv kendte ikke disse personer.

Den afgørende relation er byen og egnen. Ifølge Finn Collin er der tale om en ortogonal subkultur.³⁸⁶ Berit og familien er horisontalt stærkt sammenknyttet med lokalområdet og geografien som det afgrænsende. Derimod er subkulturen ikke sammenknyttet via en traditionel diakron tænkning – altså historisk tid. Dermed kunne man mene, at historiebevidstheden er noget nær ikke eksisterende i kulturen – på trods af, at alle i teorien skulle have historiebevidsthed. Dette fører frem til det grundlæggende spørgsmål, om man i så fald kan tale om (en kvalificeret?) historiebevidsthed. Sagt tydeligere: Kan et menneske have (en kvalificeret) historiebevidsthed, selvom det, man taler historisk om, er stærkt begrænset i tid og i rum? Det ville mange historikere og historielærere normalt sige nej til, men fortalere for, at alle har historiebevidsthed må nødvendigvis svare bekræftende, selvom de nok vil sige, at der så er tale om en meget lille historiebevidsthed.

Man kan nærme sig problemet ved at fokusere på tidsbegrebet. I Berits kulturtolkning er tidspilen 'krøllet' sammen. Berits fortællinger er et eksempel på, hvordan tidspilen kan komprimeres i det synkrone.³⁸⁷ En lokalitet kan virke som en 'tidens samlelinse', hvor ritualer samler fortid og fremtid ind i den konkrete nutid på stedet. Man kender fænomenet fra kultpladsen i naturreligioner. Den tidsforståelse er dog ikke mindre tid, skønt den er en *anden tid*.

Ser man nøjere efter i Berits fortælling, så indgår der faktisk, hvad man ville kalde klassiske historiske fænomener. Det gælder ikke mindst familieritualerne. Det er blot ikke historiske fænomener, der placerer sig på den lineære og vertikale tidslinie.

Erindringsmiljøer og erindringstegn

I afsnittet om elevernes erindringsgenstande behandlede jeg Berits minde – hendes bamse. Jeg viste der, hvordan Berit gennem opremsning af alle de familiemedlemmer, der var med til fødselsdagen foretog et stykke hukommelses- og erindringsarbejde om sin kultur og sit familiefællesskab. Jo flere gange, man remser op på den måde, jo mere bliver personerne flettet ind i familiesammenholdet, og jo mere bliver man selv fuldt medlem af kulturen. Jeg viste, at Berits bamse var en erindringsgenstand, der kunne tolkes som tegn for selve familien, men den blev også tegn for det værdigrundlag, som dette familiefællesskab repræsenterede. Familieforholdet fremmer bestemte værdisætning af tid, orientering, relationer, viden, og kollektiv og individuel identitet. Disse elementer er afgørende elementer i Rüsens typologiseringer af historiebevidsthed. Berit nævner andre rituelle familiesammenkomster og mindemåltider på de afdødes fødselsdage.

Berits familie kan ses som en lukket, solidarisk subkultur, hvis mening og eksistensværdi, der ikke stilles spørgsmålstejn ved. Familiefællesskabet bliver et symbolsk generaliseret medium. Familien bliver værdisat som det, det hele drejer sig om.³⁸⁸ Berits familie udgør således et socialt system, der er organisatorisk lukket, men operativt åbent. Det åbne ser

386 Ortogonal subkultur betyder, at en subkultur er "forskellig fra, men ikke i modsætning til den overordnede kultur". Gullestrup (1998) s.53

387 Glamann (1998) omtaler den sammenkrøllede tidspil s.37. Richard Sennett er inde på det, han kalder den 'knækkede tidspil'. Sennett (1998) s.149f.

388 Thyssen (2003) s.68 f.

man ved, at Berit faktisk gerne fortæller om sin familie og deltager engageret i interviewsamtalerne. Det er tale om en social solidarisk relation, som man kender fra mange landbosamfund og isolerede eller truede samfund tidligere. Berits faste familieforhold er således udtryk for, at man gennem dens ritualer og minder konstant vedligeholder og skaber stabilitet, værdier og orientering i kulturen.

Familiens afgrænsning såvel horisontalt som vertikalt, betyder ikke kulturen føler sig mindre moderne af den grund. Det er en bevidst afgrænsning, der forholder sig til kritisk til andre delkulturer. For eksempel er der afstandtagen fra København og københavnerkultur. Måske vil Berits liv komme til at betyde, at hun vil bryde med dette fællesskab på et tidspunkt og ændre indholdet af sin historiebevidsthed. Men på det pågældende tidspunkt i 1. og 2. g var det ikke en meningsfuld fremtidsforestilling for hende.

Berits historiebrug og forhold til fortidsrepræsentationer indeholder således mange af de elementer, som er karakteristisk for en kvalificeret historiebevidsthed. Selvom Berits historiebevidsthed er tids- og stedsmæssigt begrænset, så er den ikke derfor en ukvalificeret historiebevidsthed, men nok kvalitativt anderledes, end det, man normalt forstår ved historisk bevidsthed.

Symboler, erindringsgenstande og souvenirs

Berits erindringsgenstand var som nævnt hendes bamse, og den blev anledning til en lang snak om hendes familie. Den fungerede som en slags amulet. Den bliver til en del, der repræsenterer og faktisk sættes lig helheden (familien). Den er tegn og symbol for et bestemt erindringsfællesskab. Bevægelsen går begge veje: Tegnet fastholder fællesskabets betydning i ejerens bevidsthed, men stabiliserer samtidig fællesskabet indadtil.

Gennem samtalerne kommer flere konkrete tegn, genstande, symboler ind i diskussionerne. Berits refleksion og forhold til sådanne fænomener kan vise bemærkelsesværdige sider af et ungt menneskes liv med fortidsrepræsentationer. Således siger hun angående det at tage souvenirs med hjem: ”Når man har været ude og rejse i Rusland, og når man kommer hjem, så kan man sige [når man har en souvenirdukke med]: Dette er Ruslands præsidenter. Vi har været dernede – og vi har virkeligt været kulturelle og fået et stykke af Rusland med hjem”. Berit tænker som om, der var tale om et religiøst fænomen: Lighed skaber/er virkelighed. Genstanden en talehandling: Præsidentdukker er for Berit det samme som at være kulturell!

Jeg viste tidligere, hvordan diskussionen om Jesusandalerne fra Kvickly førte ind i en diskussion om, hvornår symboler og meninger bliver ladet med næsten hellig betydning, og hvornår symboler mister betydning. Jeg gentager en af Berits bemærkninger:

”Jeg har min specielle bamse, min ene bamse, som jeg har haft gennem hele livet (...) Man kan ikke sammenligne [et par sandaler med billede af Jesus] med sådan en speciel ting, der har fulgt én hele livet.”

Berit knytter genstande tæt sammen med erindringsevnen. Hun refererer forældrenes fund af gamle grammofonplader og fortæller om, hvordan forældrenes erindring dukker op ved gensynet med ungdommens musikstykker på pladerne. Desuden har hun eksempel på, hvordan ‘dufte’ er erindringsskabende: ”Sådan er det [også] med dufte. Jeg lavede kagemand forleden dag med glasur og slik. Den duft, der kom, der tænkte jeg – åhh – mine børnefødselsdage, hvor jeg sad midt på stuegulvet og pakkede gaver op. Og der var gavepapir

over det hele, og barbiedukker – og alt muligt, så fik jeg bare sådan en glad følelse. (...) Man kan dufte en parfume – og der kan man tænke, at det var min mormors gamle parfume.”

Berit mener, at erindringen er sanselig, og erindring forbindes med det helt personlige og det relationelle, for eksempel hendes egen fødselsdag. Hendes fortællinger er udtryk for en historiebevidsthed, der er tæt knyttet til nærhed og tæthed i hendes lokale og familiære miljø. Den udtrykker en særegen erindringskompetence og en tidsforståelse, hvor fortid – nutid – fremtid krølles sammen i fællesskabet på et afgrænset sted. Berits kulturelle habitus og kapital (hexis) indeholdt dog samtidig ganske store historiske skabelsespotentialer (poiesis), og samtalerne bevirkede, at Berits refleksioner ind imellem fik metaoptisk karakter. Der er tale om at se Berits historiske habitus og kapital en form for elevkompetencer, som elever normalt ikke får lejlighed til at lægge frem i undervisningen.

Didaktiske perspektiver

Det historiedidaktiske spørgsmål, som Berits fortælling lægger op til, er, hvorvidt en hverdagshistoriebevidsthed som Berits, kan udnyttes i historiefaget i gymnasiet. Det kan muligvis ske ved systematisk at sammentænke det synkrone perspektiv med det diakrone perspektiv, som jeg vil komme ind på det i det didaktiske afsnit.³⁸⁹

Berits form for historiebevidsthed og historiebrug er ikke normalt eksamensstof i gymnasiets historieundervisning, men benyttes dog af lærere ind imellem. Således fortæller læreren på Berits gymnasium, at hun bruger lokall historie og elevernes livshistorier af og til: ”Jeg har også kædet det lokalhistoriske sammen med vikingetid og middelalder, vi har snakket om byens grundlæggelse og om, at man netop har spor af ard-pløjning hernede. Det blev en stor dag på museet den dag, de var ved at grave ud til menighedshuset ved siden af kirken. Der fandt de der gamle spor. (...) Min kollega (...) har lavet byvandring i forbindelse med, (...) at de bliver introduceret til forskellige områder, og (...) vores museumsinspektør er meget positiv overfor, at de kommer på museet (...) Det er nok mere pigerne, som er mest lokalhistoriske interesseret”.³⁹⁰

På Hadsten gymnasium har man en årrække lavet en form for fælles historieintroduktion, hvor netop familiernes livshistorier står i centrum.³⁹¹

Et andet didaktisk perspektiv er spørgsmålet om gymnasieskolens kultur i forhold til udkantsområdernes kultur. Rektoren inde på det problem. Både sprogligt og kulturelt har hans elever måske et handicap i forhold til gymnasieskolens traditionelle kulturelle koder, mens de holdningsmæssigt, begavelsesmæssigt og med hensyn til arbejdsindsats har udtalte kvaliteter. Har gymnasieskolens glemt sin egen kulturelle selvrefleksion og på den vis gjort noget unødigt svært for visse typer af elever?

Yasmins og Leilas fortællinger: Kvinders fremtid er tolket fortid

”Jeg vil gerne have noget at vide. Når du får mere at vide om din religion, så kan du se, hvordan ligestillingen er, og du kan se, hvad dine rettigheder er, og hvordan du skal tackle livet” (Yasmin)

Yasmin og Leila går på Odenseskolen. De deltager i to af interviewsamtalerne og Yasmin har skrevet ugedagbog. Sammen med Yasmin og Leila var i interviewet en palæstinensisk pige, der

389 Bitsch Ebbensgaard (2005). Se bilag nr. 12 og 13. Jf. forholdet mellem B.E. Jensens og Rüsens historiebevidsthedsopfattelser.

390 Lektor Elly Jespersen april 2003 (Bilag 16)

391 Augustesen, Bitsch og Seeberg (2003)

i sommerferien blev gift og flyttede til Libanon. Yasmins og Leilas fortællinger er slået sammen, da der er stor ensartethed i både baggrund og opfattelse hos de to piger. De henviser til hinandens fortællinger som parallelle og siger 'vi' om deres historier.

Yasmins og Leilas fortælling

Begge pigerne fortæller, at de er palæstinensere fra Libanon. Deres forældre flygtede til Libanon fra det israelsk besatte område i 1948. Den ene pige er født i Libanon. Om halsen bærer de Palæstina som et lille guldsmykke. De fortæller om den israelsk-palæstinensiske konflikt siden 1948. De går helt tilbage til Biblen og oldtiden.

Historien om deres land har de fået af deres forældre – og ”det er stadigvæk inde i vore hjerter”. Hjemme diskuterer man palæstinenserne historie – og historie i almindelighed, men forældrene er med tiden holdt lidt op med at sige så meget. Så nu følger de hver dag med i det, der sker i Mellemøsten, på flere tv-kanaler – også den arabiske. ”Hver dag ser man noget nyt om Palæstina (...). Du ser hvordan børn bliver dræbt, hvordan kvinder bliver overfaldet (...) det der er magt”. De ser mange forskellige udsendelser og synspunkter. Selv har de ikke selv været i Palæstina, da staten Israel, som de siger det, har besat deres jord. ”Vi har slet ikke noget jord”. De vil meget gerne tilbage til Palæstina, men krigen gør det umuligt. Pigerne argumenterer for, at man ikke kan erobre et land på den måde, Israel har gjort det, og de mener, at jøderne nu gør det samme ved palæstinenserne, som blev gjort ved dem selv under 2. verdenskrig. Yasmin ved, at familien er danske statsborgere, men Leila ikke er klar over, hvad de er. ”Jeg har ikke tænkt sådan noget ... men jeg er født i Danmark”.

Begge pigerne følger godt med i gymnasiet og finder det vigtigt at være under uddannelse. Hjemmefra har de ikke fået nogen viden om dansk kultur, så en meget stor del af det, der foregår, ikke mindst i de humanistiske fag, er nyt for dem.

Deres forældre har mest fokuseret på at lære dansk og opdrage børnene. Yasmin har seks søskende. Det var en selvfølge for Yasmin, at hun skulle i gymnasiet. Forældre lagde stor vægt på, at de fik en gymnasial uddannelse. Bagefter kan hun så selv vælge, hvad hun vil. Leila fortæller, at forældrene hele tiden har været optaget af, at børnene får en uddannelse og hjælp til lektierne. Hendes forældre havde ikke fået nogen uddannelse på grund af omstændighederne som flygtninge. Yasmins mor er læreruddannet i Libanon. Forældrene er glade for gymnasiet, for det er en ”bred uddannelse og nøglen til mange døre til fremtiden”. Det er bedre end en teknisk skole. Yasmins søster ville have været frisør, men ”lyttede heldigvis” til moderen, der havde sagt, at hun skulle i gymnasiet. Hun er nu på lærerseminaret og sagde til moderen: ”Det er godt, at jeg hørte efter”. Den viden, man får i gymnasiet, kan også bruges i andre sammenhænge: ”Du kan jo altid hjælpe andre, hvis der er nogen, der har brug for hjælp i de forskellige fag”.

Familierne har ikke noget med, at ”kvinden skal undertrykkes og blive gift, og drengen skal have en uddannelse og gøre, hvad han vil. Det er der overhovedet ikke noget af, hjemme hos os (...) for vi kommer til på et eller andet tidspunkt at blive gift, men vi skal have en uddannelse for fremtiden og have indflydelse” (Yasmin).

I fritiden er pigerne også optaget af palæstinensiske og muslimske emner. Leila læser om profetens kvinder – hun kan både læse, skrive og tale arabisk. Det har pigerne lært ved at gå til arabisk uden for skoletiden. Det er nødvendigt at kunne arabisk, da Koranen er skrevet på arabisk. Pigerne går til islamiske konferencer og demonstrationer forskellige steder i Danmark og sætter sig ind i både islamisk kultur og den muslimske religion. ”Jeg vil gerne have noget at vide. Når du får mere at vide om din religion, kan du se, hvordan ligestillingen er, og du kan se, hvad dine rettigheder er, og hvordan du skal tackle livet” (Yasmin).

De fremhæver, at islam går ind for, at alle mennesker er lige – hvis folk i vesten tror noget andet, så er det, fordi vi ikke forstår at skelne mellem det, der er kulturelt, og det der er religiøst, siger de. Det religiøse står over det kulturelle, og som indbyggere i et ikke-muslimsk land kan man godt ændre på det i ens livsførelse, som er kultur, men ikke på det, som er religionen. Kravet til tøj og tørklæde er noget, der er religiøst. Det kan man ikke sådan lave om på.

Pigerne klæder sig efter de islamiske forskrifter og holder sig til de religiøse forskrifter både hvad angår fester, familieliv og ungdomsliv. Om jul og juleudstillinger, siger Yasmin: ”Det kan godt være, at vi ikke acceptere det, men jeg respekterer det”.

Kultur og religionsforståelser

Tidligere omtalte jeg, at tre forhold bør omtales i pigernes fortælling: 1. at de ikke deltager i den almindelige danske ungdomskultur eller i den danske kultur bortset fra skolen. Derimod deltager de i muslimske arrangementer. 2. at deres historiske bevidsthed og viden om egen og familiens fortid klart er sammenknyttet med folkets store historie. Deres historiske viden om egen kultur er omfattende og integreret i deres identitet, og 3. at de har en fremtidsorientering, der har baggrund i det muslimske fællesskab, i forældrenes kulturelle værdisætninger og sociale baggrund, men som også er omstillingsparat i forhold til dansk kultur.

De to pigers synoptik påvirker således deres antaoptik og metaoptik. Deres selvrefleksion er sammenfaldende med fællesskabets refleksion. Fremmediagttagelsen som iagttagelsen af dansk kultur respekteres som sådan, men afvises som identitetsbaggrund for dem selv, hvor den er i modsætning til den islamiske religion. Derimod er der tale om accept, når der er træk i den danske kultur, der stemmer med det, som er ret islamisk tro.

Pigerne færdes mest i islamiske kredse. De svarer med eftertryk på mit spørgsmål, om hvorvidt de ”har fødderne i historien”: ”Ja, det har vi” Men de har interesse for at udvide deres viden om islam også fra andre kanter end familien. Yasmin og Leila har deltaget i konference om islam i Århus og deltaget i en demonstration i Svendborg mod Krystalnatten, som dels hentyder til nazisternes Krystalnat og dels til Israels ’krystalnætter’ mod palæstinenserne. Deres interesse for den muslimske kulturbaggrund er tæt knyttet til interesse for de storpolitiske konsekvenser af kulturmøder og Mellemostkonflikten. De internaliserer de storpolitiske begivenheder i eget liv.

Pigerne opsøger viden om deres egen religion og kultur. Der er et dobbelt sigte med dette: Både selv at blive klogere på egen historie og religion (få udvidet deres historiske bevidsthed og dermed deres historiebevidsthed) og at få kompetencer til at korrigere misforståelser angående muslimer hos danskerne. De har ændringspotentialer i forhold til tradition og kultur. ”Jeg vil gerne have noget mere at vide. Når du får mere at vide om din religion kan du se, hvordan ligestillingen er, og hvad dine rettigheder er, og hvordan du skal tackle livet (... videre): man skal skelne mellem islam og traditionerne. Der er nogle, der blander det sammen. Islam er Koranen, og det har første prioritet (...)(Yasmin).

Islam som religion har ifølge pigerne det samme menneskesyn og syn på mænd og kvinder, som man finder i det danske samfund. Pigernes redegørelser og forklaring på den islamiske kultur og religionstræk synes at være noget, andre har fortalt dem om. I forbindelse med Ramadanen siger Yasmin således: ”Man skal ikke komme frem med sine lyster. Man skal have kontrol over sin krop. Det er ikke kroppen, der har kontrol over dig. Det er ikke bare munden, der faster, men øjnene faste, benene faste. Vi holder Ramadan en måned, men de fattige holder Ramadan hele året (...) det var den måned muslimerne fik deres værdighed”.

Pigernes redegørelser for, hvad islamisk religion og kultur synes at være resultat af skoling. Ordvalget sandsynliggør dette. Brug af ordene ’er’ og ’skal’ konnoterer til en form for absolut status og noget normsættende (du skal). Piger har lært at formulere sig på ret islamisk vis. Pigerne bruger helt bevidst historietolkninger i deres liv og orientering som enkelt individer og som medlemmer af fællesskaber mod det, de mener, er det rigtige og sande. Der er ikke hos pigerne antydning af oprør mod forældres opfattelser.

Omverdensforståelse

Der er ikke tale om, at pigerne oplever at befinde sig i et kontingent moderne risikosamfund. Der er ikke tegn på, at de oplever omverdenen som polycentrisk eller hyperkompleks. Verden er stadig for dem deocentrisk. Kommunikation er ideelt og verbalt set etisk. Mening er overordnet sansning. Som sådan er pigernes kommunikation langt fra det vestlige eftertraditionelle samfunds æstetiske kommunikation. Der er ikke tale om at navigere i kaos, at være nomader eller turister. Det drejer sig om at være nybyggere i et nyt land uden at miste forbindelseslinierne til sit gamle land. De har en bevidsthed om deres egen grundfæstede identitet, der er bygget op om evige transcendent og religiøse værdier, der ikke lader sig ændre i menneskenes samfund. Samtidig er den kulturelle tilpasning, accept og respekt af det danske samfund et udtryk for, at pigerne er i færd med at foretage en mental ændring.

Pigerne er på et plan gået fra at opleve tilværelsen som statisk og uforanderlig til at se den som et bud på nye muligheder. De repræsenterer således en overgangsidentitet mellem det konservative og for én gang givne samfundsmønster i visse muslimske kulturer og de vestlige samfunds dynamik og vækstsamfund. Kun fordi grundidentiteten ligger fast, lader noget andet sig bevæge, synes de at mene. Pigernes historiebevidsthed befinder sig et sted mellem den traditionelle og den eksemplariske.

De to pigers familiemæssige, nationale og kulturelle tilknytning til områder uden for Danmark gør dem fokuserede på og optaget af storpolitik. Deres forhold til stridighederne i verden tager udgangspunkt i menneskerettigheder og borgerrettigheder. Som i Euroislam er pigerne på vej ind i en kultursymbiose. De er eksempler på, hvordan kulturer, der en tid har syntes at stå hinanden fjernt, kan bøje sig mod hinanden. Der kommer ikke et negativt ord om Danmark. Derimod nok indirekte om USA og modstandere af palæstinenserne i Mellemøsten.

Familie og orientering

Familielivet betyder meget. De unge indvandrere gør meget nøje rede for deres familiers holdning til uddannelse og fremtid. Familiens råd om, hvordan man skal få en ordentlig basis i livet, hører de unge efter. ”Mine forældre har altid sagt til mig, du skal bare have en gymnasial uddannelse, og efter det kan du selv vælge, hvilken uddannelse... men jeg skal bare have en gymnasial uddannelse” (gymnasial uddannelse bliver gentaget tre gange) ”Jeg bor jo i Danmark, så jeg kan ikke bare sidde hjemme og blive gift... vi skal blive til noget” (Yasmin)

Der synes at være en forskel på den måde, familien blander sig i børnenes fremtid, om det er en dansk familie eller en indvandrerfamilie. De danske familier lader i højere grad børnene selv tage stilling, men påpeger, at de ønsker at påvirke indirekte.

Det fører frem til to spørgsmål om social arv. Er der en sammenhæng mellem forældrenes baggrund angående ringe sociale muligheder og deres fremtidsvisioner på børnenes vegne? Er der en sammenhæng mellem, at forældre ikke selv er nået så langt og deres indblanding i børnenes uddannelser? Eller er der snarere tale om et traditionelt familiemønster, hvor man ikke er blevet en moderne forhandlingsfamilie? Man ser i de to pigers historie, at en socialt ringe baggrund kan udvikle modige ændringskompetencer både hos forældrene og de unge i forhold til disses fremtidige sociale position. Henrik Dahl viser, hvorledes forskellige klassers sociale ambitioner kan rette sig mod andre socialklassers kulturelle udtryk.³⁹² De to palæstinensiske pigers sociale ambitioner retter sig mod det udtryk for kvalitetsstempling, som en dansk studentereksamen er. I forbindelse med almindelige danske børn og unge mener mange, at den sociale arv er vanskelig at bryde. Pigernes fortællinger viser, at deres familie er

³⁹² Dahl (1996)

bevidst om nødvendigheden af at gøre det. Måske ligger en del af forklaringen i, at hvor den sociale arv i Danmark ikke nødvendigvis er forbundet med økonomi, men oftere med andre sociale forhold, så har den sociale arv hos indvandrerunge måske først og fremmest noget at gøre med økonomi. Når de økonomiske forhold forbedres, viser familiernes kulturelle ændringspotentialer at være ganske store. Den kulturelt/religiøse familiestruktur kan måske i disse sammenhænge være en yderligere kapitalforøgelse som omsættes til uddannelsesambitioner på børnenes vegne. De unge accepterer dette, fordi forældres situation er blevet del af deres synoptiske perspektiv. Derimod pointerer de unge indvandrelever, at der ikke i hjemmene har været forskel på piger og drenge. ”Mine forældre har den tanke, at drengene må det, som piger må. Ifølge islamisk regel. Der er ikke noget med, at kvinden skal undertrykkes og blive gift, og drengen skal have en uddannelse og gøre det, han vil ... Det er der overhovedet ikke noget af hjemme hos os” (Yasmin).

De unge indvandrerpiger ved, at man i Danmark mener, at kvinder og piger bliver undertrykte i islam og vil demonstrere, at sådan er det i hvert tilfælde ikke alle steder.

Eleverne fremviser minder og taler om minder. Har man mistet noget værdifuldt – land, mennesker, identitet, er man tilbøjeligt til at have materielle genstande og billeder som minder.

Endelig har eleverne indslag af meget religiøs karakter: ”Jeg kiggede på et billede af mig, da jeg bare var fire måneder, og jeg sådan bare kiggede(...) det er mærkeligt, hvordan Gud har ... det er mærkeligt... det er noget man næsten ikke kan tænke. Det er rigtig mærkeligt”.

Pigerne viser en stor indsigt i deres egen kultur, men tillige – og det er bemærkelsesværdigt – en stor indsigt i danske forhold og dansk kultur. Det tyder på, at de er opsat på at kende den danske kultur så godt, at de kan deltage i den og få succes med deres fremtidsprojekt, nemlig at uddanne sig og blive frie og ligeværdige kvinder i det danske samfund.

Men orienteringspotentialer er kun et forandringspotentialer i forhold til visse dele af deres medbragte kulturelle kapital. Deres kulturelle habitus er dog stærkt forøget gennem mødet med det danske gymnasium og den kultur, der tilbydes der. Deres identitet er kollektiv i forhold til familie og islamisk religion, men individuel i forhold til fremtidsorienteringen.

Pigernes relationer er tredobbelte. Pigerne relaterer sig mod familie, mod den danske kultur og mod kvindekulturen. Pigerne fra klassen var for eksempel inviterede ud i deres kolonihavehus. De muslimske piger har således en meget høj grad af historisk bevidsthed og tillige en veludviklet historiebevidsthed. Denne synes ikke at være opdyrket alene i det danske undervisningssystem, men i deres egne kulturelle kredse og familierne. Deres fortællekultur, deres forældre dårlige sociale baggrund og det nødvendige i stærk kollektiv identitet i et fremmed land, er medvirkende til dette.

Didaktiske perspektiver

Det didaktiske perspektiv kan tage udgangspunkt i, at visse unge mennesker – specielt unge med ikke-dansk baggrund – har en meget kvalificeret historiebevidsthed i forhold til deres familiehistorie og politisk historie. De bruger deres viden velovervejede, reflektivt og bevidst i deres egen og deres fællesskabers orientering i nutid og fremtid. Denne historiske viden er opnået gennem familie/forældre og de kulturelle grupper, de færdes i, og som ikke har direkte tilknytning til traditionelle danske kredse.

Det er en udfordring for gymnasieundervisningen i historie, at nye danskeres medbragte historiebevidsthed i så høj grad dannes uden for skolens undervisning som en alternativ historie.

Kunststykket for historieundervisningen er derfor at forbinde nye danskeres medbragte historiebevidsthed til andre former for kvalificering af historiebevidstheder. Problemstillingen ligner den, som ses hos almindelige danske elever, der opfatter familiehistorier og lokalhistorier som historiefortællinger, der ikke er knyttede til samfundenes og de store fællesskabers fortidstolkninger. De alternative eller parallelle historiebevidstheder kan historieundervisningen ikke overse. For konsekvensen kunne blive, at gymnasiets historiefag endte som kuriositeternes historiefortælling og ikke som fortidstolkninger, der opleves og forstås som egentlig meningsgivende for liv alene og i fællesskaber.

Det drejer sig ikke nødvendigvis om at lade undervisningen blive til mikrohistorie, men snarere om at finde metoder til at forskellige fortidstolkninger kan komme i kvalificeret dialog. Det didaktiske afsnit kommer ind på problemstillingen. Man kan her perspektivere til Huntingtons tanker om striden mellem de fremtidige kulturkredse. Rektoren fra det vestjyske gymnasium påpeger i sin translokationstale fra juni 2004, at netop sammentænkningen og viden om korset, halvmånen, dragen og Afrikas fattigdom må være grundelementer i den gymnasiale almene dannelse, da det er de mulige konflikter i disse områder, som bliver udfordringen for fremtidens unge voksne.³⁹³

Opgaven er ikke mindst at overvinde det problem, at den vesteuropæiske tilværelsesforståelse er polycentrisk og ikke deocentrisk som i Islam. Det drejer sig derfor om at finde de steder, hvor den fælles værdisætning kommer til udtryk. Det vil sige at finde de områder, hvor fælles samtale er mulig, fordi sprogspillene har samme grundlag. I de to palæstinensiske pigers fortælling ser man det i forbindelse med menneskerettigheder og ligestilling. Pigerne har bevæget sig fra en statisk tilværelsesforståelse til en dynamisk. Tidens gang og kulturmøder kan ændre noget. Det fælles værdimæssige berøringspunkt er således, at også de vesteuropæiske værdier har et stabilt udgangspunkt – nemlig demokrati og menneskerettigheder. Den store forskel er imidlertid, at hvor mange af de fremmede kulturer henter legitimiteten transcendent og uden for mennesket, siger man i de sækulariserede dele af verden, at legitimiteten alene hentes i de humane rettigheder.

Historieundervisningens afgørende betydning for kollektiver og individer er således at træne den refleksion og erkendelse, som kan modvirke konfrontation og absolutisme – hvis det altså er det, som kollektiverne eller samfundene virkeligt vil. De to pigers historie åbner for en historiedebat, som ikke alene kan/skal foregå i gymnasiet, men tillige i hele samfundet – ikke mindst inden for det politiske felt.

³⁹³ Interview med Lars Ebbensgaard, se bilag 17

IX Kategorier i elevfortællingerne – en oversigt

Storbrugere af historie

De unge i fortællingerne er alle, men på forskellige vis, storforbrugere af fortidsrepræsentationer.

Elevernes fortællinger falder i en række kategorier. Kategori 1: Fortællinger om det almene, det transcendent og det mytiske. Kategori 2: Fortællinger om erindringsgenstande, erindringssteder og mindeskabelse. Kategori 3: Fortællinger om nutidens (overfyldte) rum. Fortællingernes didaktiske problemstillinger indføres i kapitel XI om det didaktiske perspektiv.

Kategori I: Det almene, det transcendent og det mytiske

Transcendent og mytisk tid

For en pige i Vestjylland er fortidstolkninger knyttet til familiehistorierne og det religiøse. Den store verdenshistorie er sekundært placeret som noget, man (det vil sige familien) er kommet frem til via familiehistorier og den kristne grundfortælling. Tid er forholdet mellem evighed og endelighed. Den evige tidsdimension fra den kosmiske kristne grundfortælling flytter med over i den næsten evige dimension i oldemoderens livshistorie, der transformeres til en mytisk historie, der bliver meningsreference og spejlingshistorie både for pigens forældre og hende selv. Evighed og endelighed mødes i øjeblikket som hos Kierkegaard. Øjeblikket er til stede i mennesketid og dermed i historisk tid på et defineret sted. Øjeblikket kan ikke tænkes uden menneskerelationer og kultur, men er samtidig forbundet med en anden kategorial tid – evighed? Det er ganske overraskende at møde denne kobling hos en dansk gymnasieelev og hendes familie. Forklaringen må findes i familiens religiøse baggrund. Men anskuet på anden vis, ser man, at fortællinger kan muliggøre at mediere det moderne samfunds konflikter og tidens paradoks. Samtidighed, usamtidighed og 'ikke-tid' kan mødes. Bruner skriver, at fortællinger både afspejler kulturen og skaber kulturen. Tilsyneladende er den mytiske brug af fortællinger – både den kristne grundfortælling og familiehistorierne i samklang med de senpostmoderne konditioner og bliver meningskabende i det, der ellers kunne fremkalde kontingensfrygt.

Den mytiske historiebrug er ikke virkelighedsflugt fra samtiden, men et billede på anvendelig historiebrug i det polycentriske samfund både som ontogenese og fylogenes. Den er overlevelseshistorie, mening og sansning og et afgørende element i identiteten både som enkeltindivid og som samfundsindivid. I den mytiske historiebrug får den traditionelle historiefaglighed fra skolen en underordnet, men ikke betydningsløs placering. Den traditionelle makrohistorie tilskrives værdi ud fra den mytiske tid og livshistorier. (Rüsens traditionelle og eksemplariske narrativitet).

Personlig historie og islams historie

De to muslimske pigers fortællinger tolker fortiden set gennem deres religion islam. Islams 1400 år gamle historie om mennesker, folk og Allah er internaliseret i pigernes moderne kvindeliv. Man ser et eksempel på det, jeg kalder 'tidens delfinspring'.³⁹⁴ Den religiøse historie har eksklusiv sandhedsværdi. Pigernes forhold til det religiøse bliver det relationsperspektiv, der meningsgiver til både deres eget liv, det politiske liv (konflikten i Mellemøsten) og det

394 Forskellige fortider popper op i eftertiden. Se senere i den konkluderende sammenfatning 1

kulturelle/nationale liv (Palæstinenserne krav om eget land). Tid har mange fremtrædelsesformer og er afhængig af det perspektiv, der er iagttagelsesvinkel. Det kan være det enkelte menneskes, folkets, den islamiske kulturs, eller den danske kulturs iagttagelsesvinkel. Set ud fra menneskets og kulturens perspektiv er historiefortolkninger baggrund for pigernes nye personlige orienteringer, og diskussion om ændringer af livsformer tilladt. Set ud fra religionens perspektiv er nye orienteringer ikke mulige. Den én gang fortalte historie (Koranen) er uforanderlig historie og sandhed. Verdenshistorie og det muslimske folks historie er både menneskers og Guds historie. Men store dele af den store og den lille historie bliver en religiøst forklaret og forstået fortælling.

Pigernes viden om makrohistorie og egen kultur er ganske stor. De har internaliseret den kollektive fortælling i den individuelle fortælling. Deres indsigt i den store verden er betinget af, at historiebevidsthed ses som afgørende for at fungere som rettroende muslim i tilværelsen. Visse elever med fremmed baggrund synes klarere end mange andre unge at se historiebevidsthedens betydning for orientering og handlen mod fremtiden. De palæstinensiske piger lever både i egen tid, folkets tid og Allahs uendelige tid gennem deres fortællinger. (Rüsens traditionelle og genetiske narrativitet)

Fortællinger om det almene

De tre piger ovenfor viser tidsforståelser, der både er absolutte (den transcendent tid, mytens tid) og bevægelige og endelige (menneskers tid og samfundenes tid).

Tre andre elevfortællinger har elementer af den samme tænkning som baggrund, men her fortalt uden brug af myter og religiøse historier som grundfortællinger. Alle tre mener, at der ikke blot er almengyldige værdier, men også, at den konkrete verden og dens historie er den eneste verden, vi som mennesker evner at forholde os til, selvom muligheden for en bagvedliggende 'sandhed', som én siger det, må medtænkes, også selvom den ikke kan erkendes. En anden elev er inde på, at der er noget, der er større end os.

Disse tre unges fortællinger om deres liv med fortidsrepræsentationer ligner hinanden deri, at det er bevidst liv med fortidens tanker, ideer, værdier. De tre unge bruger i deres hverdagsliv næsten selvfølgelig de grundværdier og tanker, som ligger i den vesterlandske kultur. Jeg vil se lidt på nuancerne i de tre unges historiebrug.

Kontingensen og sammenhængen

For en pige er tider og steder forbundet i en stor sammenhæng. Alt hænger sammen og har indflydelse på hinanden. Det diakrone og det synkrone er ikke afgrænset fra hinanden, men i forbindelse med hinanden. Hun bruger det kendte billede med en sommerfugl, der slår med vingerne et sted, og så får det betydning et andet. Pigen bruger de store fortidsfortællinger om tænkning og filosofi til at orientere sig i eget liv og som redskaber til at handle velovervejede i de store fællesskabers liv. De fortidige tanker bliver til samtidige tanker for hende, mens omvendt mange nutidige fordømmende tanker forekommer hende at være irrelevante.

Pigen siger åbenlyst, at der er hendes mål at få stor viden og indsigt i verdens historie, kulturer, filosofi og politik. I hendes øjne kan man som moderne individ ikke blive klog nok. Man må hele tiden arbejde på den sag. Derimod kan man godt få for mange personlige minder. Den personlige historie kan være mere smertefuld at bære rundt på end den store verdens historie, selvom man i allerhøjeste grad også er ansvarlig for at handle mod det gode liv for det kollektive i fremtiden.

For pigen er det de store fortællinger om samtalen, ansvarlighed, menneskets værdi og arbejdet for det gode samfund almengyldige og næsten transcendentale absolutter, som gælder på trods af modernitetens kontingens. Verden er nok polykulturel, men visse værdier har evig værdi. Det er kun fortællingen om disse værdier, vi som menneske kan iagttage. Sandheden selv må vi, i pigens opfattelse, forblive tavse om, selvom hun mener, at den nok findes. I pigens fortælling er de store fortidstanker en integreret del af livet og vigtige orienteringskompetencer. Hendes egen fortælling er fortællingen om at leve med disse historier. Hendes egen historie synes underordnet dette projekt. (Den eksemplariske og kritiske narrativitet).

Den menneskelige historie som uendelig eksistens

En dreng lever helt bevidst med fortidstolkninger og historisk viden i sin hverdag. Hos ham er den lille personlige historie og den store historie knyttet til sammen i en enhed. Makro-historiske viden er interessant, ikke som gold eller passiv viden, men som anvendelig erkendelse, der er nødvendig for at være bevidst om samfundsmæssige eller sociale problemstillinger. Viden giver kognitive kompetencer til at forholde sig til det, der sker. Det kognitive lever af videnstransfer og logiske slutninger. Drengen er bruger af fortidstolkninger. Hans fortælling er hægtet på, at der ligger noget større uden om det synlige liv. Han opererer med en form for uendeligt tidsbegreb, som han sagde det: ”Der er en form for uendelig eksistens, som muligvis ikke ligger i mig, men som ligger i det fællesskab, som er i verden. Og det fællesskab består i en menneskelig historie.”

Men hans tidsforståelse er tillige knyttet sammen med en lineær traditionel historieopfattelse. I elevens fortælling er historiebevidsthed nødvendig som baggrund for individuel og kollektiv ansvarlighed. Mennesker kan alene og sammen påvirke fremtiden. Historiens nytte er en fortælling for fremtiden. Den personlige historie er en del af den store. Det politiske engagement ville i modsat fald være meningsløst. Historien skal kendes, fordi vi gerne vil have en fremtid sammen i det globale og det lokale fællesskab. (Traditionel, eksemplarisk og genetisk historiebevidsthed).

Internaliserede almengyldige værdier som nutids- og fremtidsorientering

En pige og hendes familie siger, at de tager afstand fra traditionen, men de viser i deres fortælling ikke desto mindre, at de er brugere af fortidstolkninger. Det er forholdet til tidsforståelsen, der forårsager dette. Opmærksomheden er rettet mod nutid og fremtid. Når det sker, er det vanskeligere at forstå historiebrugen og livet med fortidsrepræsentationer. Pigen og hendes familien arbejder bevidst i deres hverdag ud fra grundlæggende antagelser om det gode og det ordentlige liv. Deres fortælling er fortællingen om individuelt og kollektivt ansvar for verden, mennesker og miljø, solidaritet og det gode liv for alle globalt set. De er medskabere af nye historier om fremtiden. De opfatter de historisk betingede værdier som objektive sandheder om mennesker og samfund. De grundlæggende antagelser er også overordnede antagelser om sandhed, virkelig og gyldighed i menneskelige relationer. (Eksemplarisk og traditionel historiebevidsthed).

Internaliseret historie som kultur- og identitetsgrundlag

En elevs fortælling er på særegen måde en fortælling om, hvordan den akademiske historie kan internaliseres. Faderen har overgivet ham den historie i form af fortællinger, besøg på historiske steder og indføring i historisk tænkning og metode. Der findes altså elever, der før de begynder på gymnasiet har fået den disciplinære historie ind via hverdagshistoriebrug. For

eleven er mikro- og makrohistorie sammenknyttede. Det kommer til udtryk i, at han tror, at han selv kan huske det, som er blevet ham fortalt. Fortidsfortællingerne er koblet tæt til kulturbegrebet. Fiktion kobles på familiefortællingerne, og oplevelsen af historien er forbundet med familierelationer. Det er den personlige og følelsesmæssige relation mellem forældrene og den unge mand, der har forårsaget kvalificering af historiebevidstheden. Sansning og mening er forbundne. Det er den æstetiske kommunikation i læring, der har udvirket den historiske værdiorientering og mening. Nogle elever magter altså at forholde sig til historiebrug som det at fortolke fortiden, forstå nutiden og gøre sig forestillinger om fremtiden. Forestillingen om fremtiden og det kollektive og individuelle ansvar for tidens gang i verden er helt centralt for denne unge mands brug af historisk viden. At være livsduelig som person og være ansvarlig for fællesskabernes vej ud mod fremtiden forbindes med en kvalificeret historiebevidsthed.

Selvom elevens tidsforståelse er lineær, så viser hans veneration for Berlinmurens sten, at gennem det konkrete kan tiden foretage sine delfinspring fra fortid ind i nærværende nutid. (Traditionel, eksemplarisk, genetisk historiebevidsthed).

Kategori II: Fortællinger om erindringsgenstande og -steder

Det foregående afsnit var en sammenfatning af historiefortællinger, hvor et underliggende eller overliggende alment princip, værditolkning eller noget transcendent betingede livet med fortidsrepræsentationer. Det viste, at tidsforståelsen var afgørende parameter for karakteren af historiebrugen. I dette afsnit vil jeg sammenfatte angående de fortællinger, som gennem det konkrete og mindeskabelse forholder sig til fortidstolkninger.

De fire historier, der henvises til, er alle karakteriserede af, at genstande og det konkrete har en katalyserende virkning på oplevelsen, internalisering og fortællingerne om det fortidige som del af det nutidige liv. Det er det konkrete og det sansede, der medierer forskellige tidsforståelse, idet det håndgribeliges nærvær og æstetiske kommunikation negerer, at nutid kun er nutid, fortid kun fortid og fremtid kun fremtid. Eleven med stenen fra Berlinmuren ovenfor kan ses som et overgangseksempel mellem de to kategorier.

De fire elevers fortællinger ligner hinanden deri, at udgangspunktet for livet med fortidsrepræsentationer er den personlige historie. De adskiller alle fire den personlige historie og den, i deres forståelse, 'rigtige' historie. I udgangssituationen mener de, at makro- og mikrohistorie ikke har ret meget med hinanden at gøre. Der er dog nuancer i, hvor reflekteret eller bevidst de forholder sig til forholdet mellem egen historie og samfundenes historie.

Flere former for historiebrug i den leddelte identitet

En elev siger, at hun er historieforvirret og ikke kan noget historie. Hun har glædet sig til faget i gymnasiet, så hun kan "tale med". Hendes historie viser på trods heraf, at hun er stor-bruger af historie i sit liv. Ikke nok med det, hun har faktisk fire forskellige historietilgange og historiebrug med sig. Fire forskellige relationer – menneskeligt og institutionelt – kalder på fire forskellige former for brug af fortidens spor og historier, og hver form for historiebrug har betydning for at understøtte hendes del-identiteter. De jødiske familiefortællingerne fra krigens tid bliver som tradition overført af farmoderen, og historierne gør kulturforskellene i familien ikke blot tålelige, men til en særlig værdifuld familieidentitet. Gennem dagbogsskriverier fastholder pigen sin egen helt personlige historie og som elev på skolen identificerer hun sig med skoletradition, skolens grundholdning og æstetik. Tidligere elevs graffiti, en anakronistisk skolekomedie om 1700-tallet, og navne i de gamle bøger binder hende synkront og diakront til en slægt af elever på skolen. Endelig er faget historie en fjerde historieforståelse. Den historie skal ramme meningsmæssigt og empatisk det nutidige liv, som hun som ung lever,

siger hun. I de tre første historieforhold er det konkrete genstande, der knytter det fortidige til hendes bevidsthed. Farmoderens ring, dagbogen og skolens graffiti. Den store verdenshistorie er netop svær for hende, fordi der ikke er nogen genstande at knytte den til. Når skolefaget historie får anden status, skyldes det altså, at faget forbindes med skrevne tekster og ikke med det sanselig konkrete.

Det sansede, genstandene og fortællingerne bliver værdifuld meningsgivende og identitetsgivende liv med fortidsrepræsentationer. (Alle Rüsens kategorier er repræsenterede)

Æstetisk kommunikation og historieskabelse gennem det konkrete spor

En anden elev hægter ligeledes historiebevidstheden op på det konkrete. Familiens stamtræ og det, at nogle af hendes slægtninge direkte er aktører i Danmarkshistorien er fascinerende for hende selv, men tillige for tilhørerne, de øvrige elever og 'den fremmede'. Forståelsen af histories mening bliver således befordret af tre forhold: A. At det, der fortælles, engang var virkelighed. B. At personer, der optræder i den lille historie, er trådt ud af anonymiteten og ind i den store historie. C. At der foreligger en konkret sanselig genstand (stamtræet). Fortællingen om disse forhold bliver således en form for historisk vidensdeling og del af kammeraternes udvidede historiebevidsthed.

Pigens fortælling er et eksempel på historieskabelse, og denne historieskabelse har kommunikationen som grundbetingelse. Mening og sansning – det vil sige det etiske og det æstetiske – er drivkraften, og man ser, hvordan æstetisk kommunikation fungerer i praksis. Det er kommunikation i relationen OG det konkrete, der meningsgiver og fremprovokerer handlinger, og dermed løsgør den latente poiesis-kapital gennem fortællingen.

May-Brith Ohman Nielsens opdeling i historievidenskab i en kognitiv faglighed og en mere poetisk eksistentiel, kan overføres til gymnasieunges opfattelse af historiebegrebet. Også for de unge synes den dobbelthed i historietolkninger og fortidsbrugen at være til stedet. Men selvom det æstetiske og den personlige relation stimulerer fortidsinteressen, så udelukker det ikke, at elever som pigens her efterspørger de store samfundshistorier. Den store historie kan gøre det, der er langt tilbage i fortiden, mere spændende og engagerende end de små historier. (Etisk, traditionel og eksemplarisk narrativitet).

Historiebrug som mediering af kulturkonflikter og personlige konflikter

En vietnamesisk pige bruger også det konkrete som udgangspunkt for sin livsfortælling, men det konkrete – et billede – er imidlertid kun anledningen til det, som hos eleven er den egentlige konkrethed, nemlig fortællingen. Den vietnamesiske piges kulturtradition er medvirkende til denne opprioritering af fortællingens virkelighed. Hos eleven udnyttes de narrative kompetencer til komme overens med de kulturforskelle, hun er sat i. Fortællingen er en historiebrug, der giver et bud på hendes egne hvorfor-spørgsmål til livet. I denne form for historie og fortidsbrug bliver det etiske og det empatiske den grundlæggende mening med historie. Den etik virker bedst, når fortællingerne udspringer af det, der engang virkelig var tilfældet. Fortidstolkninger er ikke sekundære i forhold til livet, men nødvendig ingrediens i det at omforme kontingensfrygt til kontingensresistens og måske videre til kontingensforventning.

Mindeskabelse gennem erindringsmiljøer, erindringssteder og erindringsgenstande

En dreng viser i sin fortælling, hvorledes hans og familiens historie dyrker det lokale og personale som mindeskabelse som kommunikative tegn. Jubilæer, mindesmærker og taler henter ikke blot fortiden ind i nutiden gennem tegnkommunikation, men har også som mål, at

fastholde den flygtige tid i konkrethed. Fremtidens hukommelse om mennesker, steder og fortid skal materielt forankres.

Fortællingen udspringer som hos de to foregående af de konkrete genstande og steder, og gennem gentagelse svinger fortællingen tilbage og tillægger disse minder en form for evig eksistens i fremtiden. I det vestjyske lokalmiljø opfattes denne historieskabelse som meget lidt forbundet med makrohistorie. Det synkrone og diakrone i det lokale og den store verdenshistorie forekommer kvalitativt forskellige. Historieskabelse kan ske gennem brug af personer og i det lokale. Det er sværere at være medskaber af den store historie. Men den individuelle orientering i nutid og fremtid er forbundet med enkeltindividets formning af livet.

Fortællingen om den lokale mindeskabelse er kategorialt i tæt overensstemmelse med megen kollektiv mindeskabelse. Ikke mindst den form, som fandt sted i de nationale perioder tidligere, og som finder sted i nutidens nationale og religiøse kulturer. Formningsprocesserne af den kollektive bevidsthed kan virkningsfuldt ske, ved man og vidste man, gennem det sansende, det empatiske og den æstetiske kommunikation. Fortiden bliver en aktiv ingrediens i de nutidige orienteringer og handlinger.

‘Tidens delfinspring’

De fire fortællinger under kategori II viser, at tidspilens vandrette og linære bevægelse langt fra står alene i vort hverdagsliv, selvom vi tror det. Mennesker lever med et langt mere differentieret tidsbegreb. Men den faglige historie har haft held til at sætte lighedstegn mellem det lineære og rigtig tid. Tiden foretager uden for faghistorie mange og til tider mærkelige ‘delfinspring’.

Kategoriens fortællinger viser også, at hukommelse og erindring styrkes af genstande og det konkrete. Andre steder kom det frem, at lyde, lugte, syn og ikke mindst musik er erindringsfastholdere. Synet, hørelsen og lugtesansen³⁹⁵ er ikke de mest anvendte medier i gymnasieskolens historieundervisning. Sansningens erindring er ofte afhængig af andre tidsformer end den lineære tid. Men uden relation, relevans, mening og sansning – altså uden indlejring og brug af etik og æstetik – bliver ingen fortidsfortælling husket.

Kategori III – Nutiden det (over-)fyldte rum?³⁹⁶

De to første kategorier af fortællinger var knyttet til metaoptik, det konkrete og det sansede. De to kategorier indeholdt tid som både fortid, nutid, fremtid og den evige dimension. Den menneskelige relation var grundlaget for historiebevidsthederne. Den sidste kategori viser liv med fortidsrepræsentationer, hvor nutiden er blevet så indholdsfyldt, at den får karakter af rumlighed. Tid og rum bliver næsten sammenfaldende.

Den postmoderne turist – kontingensens nomade

En elevfortælling er fortælling om at flyde i nutidens kontingens og muligheder. Oplevelsen af det værendes virkelighed er bestemt af det øjeblikkelige ‘nu’. Det, som det øjeblikkelige spil fastsætter som spillets mål, bliver målet – for i næste øjeblik at være et andet. Nogle elever er altså som turist, der møder det anderledes som fremmed eller observatør.³⁹⁷ ”At være rationel i en postmoderne verden betyder at være omstrejfende eller turist eller at handle som en sådan.”³⁹⁸ Turisten er hele tiden i bevægelse, iagttager det fremmede og nyder sin egen

395 Nobelprisen i biologi efteråret 2004 gik til forskere i lugtesansens betydning for hukommelse

396 Thyssen (1993)

397 Kristiansen og Krogstrup (1999) s.73 og F.T. Hansen (1995) s.46 ff.

398 T. Hansen (1995) s.49 citat af efter Z. Bauman (1994): Kritik 1994 s.58

åbenhed og fleksibilitet. Han er sin egen skaber og skulptør. Det er en æstetisk tilgang, der insisterer på friheden og valget mellem forskellige meninger og værdier. Livet er momentant et mulighedernes spil.

I modsætning til Turisten bærer Nomaden en identitet med sig i sin omstrejfen. For en elev er den familiemæssige identitet som det stabile det, der gør det muligt at leve i det ustabile. Det var en fortælling om en omverdensforståelse, livsforståelse og tidsforståelse, der binder i, at subjektet betinger omverdenens relevans og ikke omvendt. I modsætning til de klassiske oplysningsidealer om det moderne som stræben og vækst og om en lineær forbindelse mellem fortid, nutid og fremtid, er nutiden den samlelinse, som samler fortid og fremtid i et brændpunkt. Det horisontale og synkrone er ikke modsætninger til den vertikale og diakrone erkendelse. Den synkrone erkendelse indoptager tiden i alle dens former i sig. Ikke tilblivelse, men væren er mening.

Turisten og Nomaden møder den nutidige æstetiske kommunikation med sin egen æstetiske afkodning for mening og sansning. Derfor skal historie for de elever indeholde fortællinger om, hvordan fortidens mennesker følte og blev fanget ind af de livsbetingelser, de befandt sig i. Den postmoderne position er i fortællingen knyttet til storbybevidstheden – det bevægende, bevægelige og uforudsigelige i mulighedernes rum.

Tidens samlelinse

Men nutiden er også det fyldte rum for en elev, der bor i Vestjylland. I det helt nære, i familien og det lokale finder fortællingerne deres udspring. Familieritualer og personlige genstande bærer en historiebevidsthed, hvor det synkrone er overordnet det diakrone. Familien fremmer en bestemt værdisætning af tid, orientering, relationer og kollektiv og individuel identitet, der cementerer sammenholdet og afgrænser det mod omverdenen.

Tidspilen er 'krøllet sammen' og komprimeret på steder. Det vil sige, at tiden er foldet sammen i de nære lokale relationer. Der indgår i dette fænomen klassiske historiske fænomener. Det er blot ikke historiske fænomener, der kan placeres på en lineær og vertikale tidslinie. En lokalitet eller et erindringsmiljø virker således som 'tidens samlelinse'. Den tidsforståelse opleves ikke som mindre tid, fordi den er komprimeret tid. Det er blot en anderledes tid. Det er nutid eller i hvert tilfælde en tid, der medtager meget lidt fortid, og giver det fortidige og fremtidige værdi ud fra nutidens og det lokales værdier. De store samfund vurderes ligeledes ud fra normer i det afgrænsede miljø. Fortællingen er fortællingen om en historiebevidsthed, der er ganske stor, men begrænset i tid og i rum.

Det er nok ikke en kvalificeret historiebevidsthed, men dog en historiebevidsthed, som rummer væsentlige kompetencer angående brug af historiespor, minder og potentialer til kvalificering af andre former for historiebevidsthed. Der er tale om vigtige historiske elevkompetencer.

Elevernes fortællinger viser således store variationer, hvad angår liv med fortidsrepræsentationer. Det relationelle er det afgørende parameter for forskellene. Det tre kategorier viser nuancer i forhold til hvor meget det synoptiske, det antaoptiske og det metaoptiske indgår i deres omgang med tiden og fortidsspor. Dette er så igen af betydning for de orienteringspotentialer, de skabelsespotentialer og de reflektive kompetencer, de indeholder. May-Brith Ohman Nielsen differentiering af historie som den metodiske, videnskabelige og kritiske historie på den ene side og den gådefulde og poetiske på den anden kommer tydeligt frem i elevfortællingerne – altså i elevernes historiebevidsthed. Tidens mange fremtrædelsesformer står centralt i elevernes fortællinger.

X Konkluderende sammenfatning 1: Mønstre, det narrative og typologier

Der er i afhandlingen tale om to konkluderende sammenfatninger. Konklusion 1 er en sammenfatning af resultaterne af de empiriske undersøgelser. Konklusion 2 er de didaktiske perspektiver på afhandlingens resultater. Begge konkluderende sammenfatninger vil forholde sig til forskningsspørgsmålet og dets underspørgsmål. Dog således at konklusion 1 lægger fokus på hovedspørgsmål og de to underspørgsmål og konklusion 2 på hovedspørgsmålet og det tredje underspørgsmål.

Afsnit A er konklusion som mønstre

Afsnit B er konklusioner angående det narrative

Afsnit C er konklusion opstillet i typologi-skemaer

A. Mønster. Mønstrene kan ses som strukturer i det empiriske materiale og som orienterende kort over elevernes liv med fortidsrepræsentationer. De angiver hovedlinier og forbindelseslinier mellem de fundne resultater i empirien.

B. Den narrative konklusion henter primært sine resultater fra elevfortællingerne og sammenfatningen angående disse i kapitel IIX og IX. Den narrative konklusion vil beskæftige sig med fortællingers betydning for historiebevidsthed og mening for individ og fællesskab.

C. Typologierne vil indpasse de fundne empiriske resultater i skemaer. Skemaernes typologi tager ikke hensyn til, om der er fundet mange eller få eksempler i empirien. Hensigten med typologierne er at give et overblik over, hvordan elevernes historiebevidstheder overhovedet kan typologiseres. Mit typologiseringsskema er en videreudbygning af Rüsens typologi. Typologien kan ses som historiebevidsthedernes idealtyper. Den henter sine resultater fra hele det empiriske materiale.

Konklusionen som mønster i det empiriske materiale er opstået sent i arbejdsprocessen. Skønt empirisamlingen planlægges ud fra formodninger om sammenhænge, kan empirien ikke forudses. Når empirien er førstebehandlet, er den stadig som brikker til et uoverskueligt puslespil. Mønstre fremkommer ved at samle i store hovedgrupper, hvorefter der skabes små afdelinger af puslespillets store billede.

A. Mønster 1: Historiekulturer

De almene tesers første blok

Mennesker iagttager i perspektiver.

- De ser ud fra sig selv som centrum (Synoptisk og synkront perspektiv)
- De ser mod andre og omverden i perspektivets vinkel (antaoptisk og synkront perspektiv)
- De ser frem og tilbage i tid (metaoptisk og diakront)
- Mennesker ser indad mod et hemmeligt indre rum som diffus, men meningsfyldt erindring

Empirien viste, at eleverne hver for sig befandt sig i mange historiekulturer, der fungerede som meningsprovinser, relationssystemer og erindringsmiljøer. Erindringsmiljøerne blev tydelige for

eleverne selv gennem den lille, refleksive samtale. Erindringsmiljøerne gav en perspektivisk betinget vi-de-identitet, hvoraf nogle kunne udskiftes, men andre oplevedes som stabile, for eksempel tilknytning til familie og religiøse samfund. Grænserne mellem historiekulturerne var bestemt af lokalitet, institutioner, geografi, menneskelige relationer, værdier, religioner og fælles aktiviteter. Nogle af disse kan henregnes til hverdagslivet (communities), andre til større fællesskaber (societies) og andre igen til religiøse områder. De fleste elever oplevede de små og mindre historiekulturer som mere personligt identitetsgivende, men mindre historiske. De store makrohistoriekulturer var mindre identitetsgivende, men sås som mere historiske. En undtagelse var en gruppe meget historisk interesserede elever, hvor samfundenes historie var internaliserede i deres egen livshistorie som mening, sansning og orienteringsgiver.

Elevernes liv i kulturer kan udefra og analytisk nok anskues som model på det polycentriske og polykulturelle samfund, mens det set indefra og fra elevernes centrum stadig legitimerede sig via det antropocentriske, deocentriske og det almene. Det synoptiske, synkrone og nutidige var de dominerende iagttagelsesvinkler, men fremtidsorienteringen var også flere steder ganske tydelig.

Kulturerne kommunikerede i kulturdefinerede sprog, symboler, tegn, fortællinger og ritualer, der indeholdt værdier, regler for samtale og mening. Deltagelse i flere kulturer gav flere identiteter. Den svageste identitet var den globale og europæiske og bemærkelsesværdigt nok den nationale. For unge med anden etnisk baggrund end dansk var den etniske og religiøse kulturidentitet stærk. I de små og mindre kulturer var eleverne store historiebrugere, traditionsskabere og ritualskabere, men opfattede ofte ikke sig selv som sådan.

Visse historiekulturer levede på grundfortællinger, som det, der legitimerede kulturens værdier. Grundfortællingerne kunne være knyttet til noget personligt, noget lokalt (erindringssteder), erindringsgenstande (minder eller mindesmærker) eller noget transcendent/mytisk. Grundfortællingerne kunne knyttes til ritualer og musik.

Forbindelserne og bevægeligheden mellem kulturerne var betinget af graden af elevernes refleksive kompetencer set i forhold til synoptik, antaoptik og metaoptik. Antaoptikken kunne komme udefra fra 'det fremmede' eller indefra som konflikter, forundring, nysgerrighed og følelser. Den store historie var for en del elever en form for antaoptik. Jo tættere den personlige solidaritet var med kulturen, jo mere handlingspotentiale og personlig relevans leverede denne. Igen var det de små og mindre kulturer, der gav mest personlig handlingspotentiale. Det var svært for de fleste danske elever at opfatte samfundenes historie som personlig relevant handlingsbaggrund. Derimod var den set fra elevernes side nødvendig som handlebaggrund som borger. De elever, der knyttede deres identitet til religiøse og transcendent forestillinger, og de elever, der havde internaliseret den store historie, havde omvendt ikke problemer med at benytte disse historier som orienteringsgrundlag både i det personlige og det kollektive liv.

Historiekulturerne bestemte den relevante viden og måden, der kunne skabes viden. Viden kunne være udtalt eller tavs, åbenlys eller hemmelig, reflekteret eller ubevidst, målrettet eller diffus. Den enkelte kultur bestemte dermed også mangelen på viden, altså ikke-viden, og hvad relevant hukommelse og erindring var. Kulturens viden blev historiebrug, for så vidt at den var betinget af en traditionsoverførsel. Kulturens viden fastlagde dermed også det meningsgivende læringsbehov.

Kulturerne brugte forskellige hukommelses- og erindringsfastholdere. Disse kunne være genstande, musik, æstetiske udtryk, værdier, ritualer og fortællinger. Artefakter, erindringssteder, familiehistorier og andre konkrete genstande stabiliserede mindet. Hver kultur havde sine fortidstolkninger, som dog ikke altid blev oplevet som fortidstolkninger, men som

nutidstolkninger. Erindring, hukommelse, glemsel og tid fungerede forskelligt i kulturerne. Historiekulturerne affødte forskellige historiebevidstheder og grader af historiekompetencer. Graden af internalisering af kulturen som personlig og kollektiv identitet og relationerne betød noget for den mening, som historiekulturen kunne overføre. Modsat var sansning ikke knyttet alene til det forhold. Det fremmedartede kunne give stor lyst til sansning gennem æstetisk kommunikation.

Skolens, familiernes og kammeratskabernes historiekultur

Eleverne mener, at deres personlige identiteter primært er skabt af familien og skolemiljøer, både folkeskoler, efterskoler og den nuværende gymnasieskole. Egn, området og specielle miljøer præger imidlertid ganske stærkt nogle af eleverne. Miljøer med særegen kulturel identitet, der afgrænser sig mod det almindelig, har stor betydning for identitetsskabelsen. Det gælder specielle kulturelle miljøer i København, indvandrer miljøer, Vestjylland og landkommuner. Gymnasiekulturen synes at være en vægtig kultur dynamo specielt i Vestjylland.

Gymnasiets skolekultur, værdier, traditioner, fysiske rammer og identitet er for visse elever en valgt kultur, som man identificerede sig med specielt tydeligt i Odense og København, hvor der var valgmuligheder med hensyn til gymnasium. Man afgrænsede sig fra andre skoler i området. Man følte sig som værende i slægt med tidligere elever på skolen. Skolens æstetik blev udtryk for livsstil, etik og orienteringsbaggrund.

Det var ikke eleverne som personer på de andre skoler, man tog afstand fra, men eleverne som del af de andre skolers identitet, men afgrænsede sig fra. Man vedkendte sig, at man både overtog en kultur og skabte videre på traditionen. Fortidens elever var del af erindringsmassen på skolen. Skolen fik en slags evigt liv gennem elevernes traditionsovertagelse og traditionsudbygning. I København siger eleverne, at ”det er deres skole”. Skolen har sit eget tegnsystem, som bliver symbolske udtryk for fortidsrepræsentationer. Graffiti, møbler, bøgernes navnesedler, arkitektur og kunst opleves som ’tidens delfinspring’. Skolerne har eget sprog og eleverne bruger den store historie som anakronistisk spejlingsgrund for nutidige aktiviteter som skolekomedie. Nutidens helt aktuelle problemstillinger som forholdet til fremmede kobles i Odenseskolen på skolens historiekultur. På den vestjyske skole står en granitskulptur: ’Den evige 1.g-er’. En materialisering af skoleånden som evighed i tid. Skolens værdier ser man tidligt sætte sig igennem på elevernes historiebevidstheder. Almendannelse er i 1.g kendt for eleverne på den vestjyske skole.

For eleverne er der tydelig adskillelse mellem elevernes skolekultur og institutionens skolekultur. Eleverne skelner i København mellem at være i skolen, som er rart, og at gå i skole, som er hårdt. Sprogfag, dansk og musik oplevede de som indeholdende historie, men også matematik, biologi og fysik. Skolefagernes historiekultur er forbundet med skolen som institution og dermed med den historiekultur, som denne repræsenterer.

Elevernes egen skolehistorie lever af samme elementer som den personlige fortidstolkning. Institutionens historiekultur af de samme elementer som den store historie. Det er to adskilte historiekulturer i elevernes forståelse. Men kan dog sammenkobles, som det vil fremgå.

Kammeratskaberne leverer en afgørende mening både i tidligere skoleforløb og i gymnasiet. Elever har tætte og stærke forbindelser til kammeraterne. Forbindelser forstærkes af gaver, billeder, ’blå bøger’ og andre skoleminder. Elevernes private fortidsfortællinger er tit knyttet til

tidligere skoleforløb og tidligere skolekammerater. Historiebrug, historieskabelse og historierefleksion viser sig tydeligt her.

På den vestjyske skole har klassen skabt sin egen rituelle dans til et bestemt stykke musik. Traditioner opfindes i fællesskaber, hvis de ikke eksisterer, for at stabiliserer fællesskabets identitet. Når traditionen som her foregår gennem dans og musik, bliver den en ritualiseret handling, der finder sted i det udskilte rum, altså klassefesten. Musikstykket cementerer festens karakter af at gentage sig som ritual fra fest til fest.

Kammeratskabsgruppen forstærker også sin identitet som gruppe gennem mødet med det antaoptiske for eksempel elevgrupper fra andre lande. Identiteten som dansk gymnasieelev gør, at man forsvaret det danske gymnasium og dets undervisning over for fremmede udvekslings elever. Skolekulturen leverer en vi-de-identitet. Man ser her et eksempel på, at en identitet som del af et elevfællesskab, der til en vis grad står i modsætning til skoleinstitutionen, kan udvides til identifikation med hele det danske skolesystem, når man står over for andre skolesystemer.

Lokalkultur

Disse kan være knyttet til steder, egnen, byer, meningsfællesskaber, foreningskulturer og religiøse fællesskaber. Lokalkultur er som kammeratskabets kultur afhængig af indlagt mening. Denne kan være fortalt, skabt, arrangeret, observeret eller overværet. Alle former findes i elevernes liv som liv med fortidsrepræsentationer, der giver stort orienteringspotentialer.

Lokalkulturene kan ses som lukkede, men åbner sig gennem antaoptikken, provokationen og samtalen. De vestjyske elever mener at kende den københavnske lokale ungdomskultur, fordi den bliver formidlet i medierne. De afgrænser deres ungdomskultur fra det billede af unge, de her får præsenteret. Samtidig åbner mødet med de polske elever for refleksion og metaoptik. Fortællinger om lokalkultur til de fremmede værdisatte denne for fortællerne. Gennem fortælling om egen kultur blev det synoptiske perspektiv til antaoptik og metaoptik. Det kvalificerede historiebevidstheden at videregive egen historiekultur.

Lokalkulturer kan være plejet historietradition, historiebrug og historieskabelse. En stor iværksætter i Vestjylland bliver genstand for mindedyrkelse af familie og lokalbefolkning.

De muslimske elever opdyrker deres folkelige og religiøse kultur gennem læsning, fortællinger og deltagelse i muslimske arrangementer. De fremmede elever erkender, hvad historiebevidstheds betyder for den enkelte og fællesskabet som orienteringsbaggrund. De muslimske elever, jeg talte med, var både forandringsvillige og traditionsbundne. At vælge den gymnasiale vej er i sig selv et signal om, at ville gå ind i en forandringsproces på visse områder.³⁹⁹

I Vestjylland er erindringskulturen i forskellige grader knyttet til området som identitetsskaber. Også her er det for mange unge et brud med traditionen at vælge gymnasiet. I København og Odense er det mindre sted og mere menneskelige relationer, der betinger den lokale historiekultur.

Familiekulturene

Elevernes historiske habitus og kapital (hexis) var næsten overalt stærkt præget af familiekulturene. Det var forældrenes og den nære families viden, fortællinger, engagement og interesser, som eleverne henviste til, som baggrund for deres fortidsinteresser. Der er næppe

399 Interviewet med Jørgen Steen Albertsen ligger i bilag 14

noget nyt eller overraskende i denne konklusion, men skal med for fuldstændighedens skyld. De relationelle forhold syntes at være afgørende baggrundsbetingung for opmærksomhed og læring.

Kun enkelte steder så jeg antydninger af generationsopgør. De elever, jeg talte med, syntes at være meget i overensstemmelse med forældres grundholdninger og værdi både på det personlige og det samfundsmæssige plan. Det var påfaldende, at der var så mange positive meldinger om familieforholdene. Det var det samme billede i traditionelle familiemønstre i Vestjylland, indvandrerfamilier og i København.

Enkelte steder fremhævede man egen families kvaliteter ved at forholde disse til andre familier. Livsduelighed og almene kompetencer havde været en del af de grundværdier, som man flere steder hævdede, man ganske vist ikke havde pålagt de unge, men som trods alt sås meget tydeligt både i elevinterviewene og ved hjemmebesøgene. Familierne havde kun ganske få steder viden om familiernes historie længere tilbage, men omvendt så man, at også familierne forsøgte at være traditionsskabere for fremtiden. Kodeordene var næsten overalt det gode og nære liv, der så kunne udfoldes forskelligt.

Historiebrug og historiebevidsthed

Tesens anden blok:

Mennesker re-agerer – svarer ‘an’ på det, de iagttager

- An-svaret kommer fra noget. Fra viden, indsigt, forforståelser
- An-svaret er indfoldet i noget. I tid, kultur og værdier som omverden
- An-svaret skaber noget. Ny sammenhæng – nyt mønster – ny tolkning og mening
- An-svaret er for noget og nogen. For én selv, for fællesskab og omgivelser

‘Rigtig historie’ og andre historier

‘Rigtig historie’ er det, man lærer i faget historie, mener mange eleverne. Det var eftertidens relevansbetragtning, der udvalgte det, der skulle huskes i historie. De så en form for kausalitet i historiens lineære tid. Historie var for mange elever fortid, afsluttet og irreversibel, men de følte det som en forpligtelse og også spændende at kunne noget historie. Viden om makrohistorie opfattedes som en almindelig kompetence og ikke en afgørende handlingsbaggrund for den enkelte personligt.

Samfundenes historie var ekspertviden og bestemt udefra som staternes, kulturernes, tankernes og videnskabens udvikling og fortidsregistrering. For flertallet af de interviewede elever var denne historie en uoverskuelig pulje af viden i en omverden. Den var samtidig for mange et ukendt og lukket land. Enkelte gav udtryk for, at det næsten var et håbløst projekt at lære historie. Makrohistorie kunne der kommunikeres om i rationelle former. Historie var til stede i nutid som registreret hukommelse. Der var for eleverne spor af den store historie i offentlige mindesmærker og historieskrivning. Historie var fortidspejlinger i historiebøger, og havde ikke ontologisk status i nutiden, men var baggrund for, at nutiden er blevet til det, den er. Dog havde undervisningen i gymnasiet lært dem, at synsvinklerne på historie stod til diskussion.

Skema over, hvad eleverne sagde om samfundshistories betydning for deres liv

e.s. = ét sted, f.s. = få steder, m.s. = mange steder.

	Brug	Historieskabelse	Identitet	Sansning	Mening	Ansvar
Historie set som relation	<p>Solidaritet med globale begivenheder. f.s.</p> <p>Spændings-skabende, dokumentation m.s</p> <p>Legitimerer den anonyme personhistorie f.s.</p>	<p>Ingen større for almindelige mennesker. m.s.</p> <p>Ekspertviden Lærerviden m.s.</p> <p>Nogle går ud og bliver historieskabere f.s.</p> <p>Samfundets valgte hukommelse f.s.</p>	<p>Som dansker, verdensborgere og vesterlænding f.s.</p> <p>Som muslim hos indvandrere</p> <p>Behøver ikke at give identitet e.s.</p> <p>Medborgerbevidsthed m.s.</p>	<p>Fascination af det mærkelige, fremmede og ukendte. Opdagelsesrejse f.s.</p> <p>Spændende, hvis formen er spændende f.s</p> <p>Nærtstående menneskers fortælling. f.s.</p> <p>Internaliseret makrohistorie e.s</p> <p>Fiktion, film, rejser. f.s.</p>	<p>Giver almenviden, indsigt og kendskab til nutidens samfund f.s.</p> <p>Kulturarv</p> <p>Betydning for personlige liv e.s.</p> <p>Ingen mening e.s.</p> <p>Giver vi-de-følelse f.s.</p>	<p>Demokrati-krav til én som borger f.s.</p> <p>Giver global ansvarlighed. e.s.</p> <p>Intet ansvar for fortiden e.s.</p> <p>Kollektivt ansvar for fortiden f.s.</p>
Refleksion over fortids-tolkninger	<p>Lære af fortidens fejl m.s.</p> <p>Kan ske gennem association Logik og dialog f.s.</p> <p>Man skal tænke over, at fortiden betyder noget. m.s.</p> <p>Farlig for børn! E.s.</p>	<p>Refleksion er metode til at lære historie i gymnasiet. m.s.</p> <p>Refleksion er del af fagligt arbejde med historie. f.s.</p> <p>Ingen refleksion i folkeskolen. m.s.</p>	<p>Refleksion kan besvare hvorfor-spørgsmål til samfundet. f.s.</p> <p>Giver forståelse for identitet som borger og som del af kultur f.s.</p>	<p>Kan vække til eftertanke, forklare og give forståelse. m.s.</p> <p>Dom over fortiden. f.s.</p> <p>Sammenligning mellem nutid og det fortidige. F.s</p> <p>Drømme og virkelighedsflugt e.s.</p>	<p>Historie som magister vitæ. f.s</p> <p>Kollektivt skyld og ansvar e.s.</p> <p>Kan bruges i alle gymnasiets fag. m.s.</p>	<p>Stillingtagen f.s</p> <p>Kollektivt ansvar for fortidens synder.</p> <p>f.s</p>
Historie som reaktion, orientering og handlings-potentialer	<p>Afhænger af den Måde, den personlige historie har været /er knyttet til makro-begivenheder f.s.</p> <p>Giver almen-dannelse og almene kompetencer f.s.</p>	<p>Mennesker er resultat af fortid m.s.</p> <p>Verdenshistorie betyder ikke meget som handlings-baggrund for almindelige mennesker. m.s.</p>	<p>Ændrings-potentialer Muslimske piger</p> <p>Meget lille for almindelige mennesker m.s.</p>	<p>Opdagelsesrejse Historiesult Nysgerrighed Fascination, hvis historie gøres levende Det fremmede er fascinerende m.s.</p>	<p>Blive klogere e.s.</p> <p>Historiens mening er skabt af eftertidens vurdering m.s.</p>	<p>Lille eller ingen betydning for almindelige mennesker m.s.</p>

Kommunikation	<p>Sker i skolens fag</p> <p>Som anakronisme i forskellige sammenhænge Nyttigt i samtaler f.s.</p> <p>Giver legitimitet til personhistorier e.s.</p> <p>Historie i skolen er ikke fortællinger f.s.</p> <p>Sket hjemme. e.s.</p>	<p>Almindelige menneskers kommunikation om historie er ikke historieskabelse f.s.</p> <p>Historie skabes af eksperter. m.s.</p>	<p>Lille betydning for almindelige mennesker m.s.</p> <p>Vigtigt for identiteten Fremmede elever</p>	<p>Spænding, men historiebøger, er kedelige. f.s.</p> <p>Medier, fiktion og musik kommunikerer sansende om historie m.s.</p>	<p>Kan bruge i alle skolens fag. Primært i faget historie. m.s.</p> <p>Sker overalt i samfundet i medier Film Fiktion Musik Politik. m.s.</p> <p>Legitimerer det sagte m.s.</p>	<p>Tyskland efter krigen e.s.</p>
Tid	<p>Lineær tid Næsten overalt</p> <p>Ontologiseret nutid. Fortid lig historie. f.s.</p>	<p>Historie er spejl af fortiden og af vigtige begivenheder m.s.</p>	<p>Mennesker lever i nutiden. Fortiden er væk. Tiden er absolut og ligger uden om mennesker m.s.</p>	<p>Jo mere fremmed og fjært, jo større sansning. e.s.</p> <p>Usamtidighed og samtidighed opleves som det samme. e.s.</p>	<p>Jo tættere på, jo større mening f.s.</p>	<p>Intet ansvar for fortiden e.s.</p>

Som skemaet viser, så siger elevernes i 1. og 2.g, at de opfatter det lille og de store fællesskabers historie forskelligt, når det gælder relation, refleksion, reaktion og dermed mening og sansning.

1. Samfundenes historie opfattes primært som begivenhedshistorie, skolefaget historie og skolefagenes historie.
2. 'Rigtig' historie har i elevernes opfattelse også sat sig på diskursen angående 'rigtig tid' som lineær registrering af vigtige fortidshændelser, der har betydning for det store samfund efterfølgende.
3. Fortid – nutid – fremtid er adskilte, og nutid er det, det der 'virkeligt er til'.
4. Samfundenes historie ligger uden for de fleste af elevernes liv som pulje af viden i en omverden. Nogen har bestemt, hvad der skal huskes og læres.
5. Eleverne opfatter begrebet historieskabende som det at blive indskrevet i den store historie.
6. Det er svært at se den almene historiske viden som betydningsfuldt for fremtidsorienteringen.

Bortset fra enkelte undtagelser var det er svært for mange almindelige etnisk danske elever i 1. og 2.g at erkende, at de som individer var historieskabende, men de forstod godt, at de var historieskabte. De mente, at de kun havde ringe indflydelse på samfundenes historie. Nogle muslimske elever knytter folk, religion og egen historie tæt sammen. For dem er den personlige og fælles fortids- nutids- og fremtidsorientering i tæt forbindelse.

Ét var imidlertid, hvad eleverne i første omgang direkte sagde, noget andet var, hvad tolkningen viste om deres personlige brug og forhold til makrohistorie. Her blev billedet mere nuanceret. En stor del af de interviewede elever havde ganske store reflekterende og kommunikative historiekompetencer, som kom frem i samtalens løb, og derigennem kom de til at erkende noget andet end det, de i første omgang fremførte.

Identitet

Flere siger, at den store historie ikke er særligt identitetsgivende for deres personlige liv eller handlingsbaggrund for orienteringen mod fremtiden, men mange viste dog, at private personhistorier fik tillagt værdi, hvis de havde forbindelse med for eksempel Danmarks historie.

Eleverne synes ikke, at de havde indflydelse på historiens gang, men flere mener dog, at mennesker kan gå ud og forme udviklingen i samfundet gennem aktiv handling, som er kvalificeret af de fortidstolkninger, man kender til.

Tid

Flere siger, at de opfatter makrohistorie som statisk og afsluttet i en historiebog, men de reflekterer sig frem til, at fortidstolkninger ændrer sig med eftertidens relevansbetragtninger, og de vurderer, at gymnasiets historieundervisning lærer dem at se historie ud fra flere synsvinkler og nutidige relevansbetragtninger.

De siger, at historie er fortid, men spredt i samtalerne kommer der ansatser til meget store tanker som om fortidstolkningernes betydning i nutiden og for fremtiden. Den nuværende tyske befolknings forhold til nazitiden var et eksempel på, at elever gjorde sig forestilling om begrebet kollektivt ansvar.

Historieskabelse

De oplever ikke, at de skaber historie, men i samtalerne kommunikation skabte de historie ved at kombinere det, de vidste, lave transfer af viden, associere og reflektere over kausalitet og sammenhænge. De kunne finde deres ikke-viden og omforme den til spørgsmål og nysgerrighed. De havde allerede i 1. og 2.g metodiske historiske kompetencer, som både kunne bruges til at lave historiske sammenhænge, opstille problemstillinger og finde ny viden. Det skete gennem aktiv brug af den synoptiske og antaoptiske iagttagelsesvinkel.

Mening og sansning

De siger, at ældre og fjern makrohistorie ikke betyder noget for deres liv her og nu, men flere synes samtidig at være fascineret af den fjerne, mærkelige og eksotiske historie.

De siger, at de ikke kunne finde noget historiske i deres hverdag, men viser i samtalerne, at de gennem opmærksomhedstræning finder og bruger historietolkninger i deres hverdag, deres liv, deres orienteringer, værdier og sprog.

De siger, at historie er faget 'historie', men de finder historietolkninger i mange af gymnasiets fag. Gymnasiet stod for eleverne som en meget historisk uddannelse.

De siger, at det at have paratviden om makrohistorie ikke er særligt vigtigt, man kunne altid slå op, hvis man har brug for at vide noget. Men med få undtagelser udtrykker eleverne direkte historiesult og havde glædet sig til at få faget i gymnasiet. De er igen bortset fra enkelte glade for faget, som opleves anderledes end i folkeskolen. De erkendte deres ikke-viden om historie, og det var et incitament til at finde ny historisk viden gennem undersøgelser, samtaler, rejser, litteratur og medier både i forhold til skolefag og i privatlivet.

Flertallet af de interviewede elever oplevede ikke, at de havde del i en almen kollektiv hukommelse. Men de havde en kollektiv hukommelse angående store kulturpersonligheder og historiske begivenheder. Antallet var ganske vist meget lille.

Nogle få elever opfatter det at beskæftige sig med historie som meningsløst. Disse elever mente, at historie er fortid, og forbi er forbi. At beskæftige sig med historie var for disse uforeneligt med at være et moderne orienteret ungt menneske.

Omvendt betydningsperspektiv

Tolkningen viste, at eleverne lagde et omvendt betydningsperspektiv i historie, når de anskuede den diakront og synkront. Jo længere væk i tid og sted historierne var, jo mindre personlig og eksistentiel mening gav det, men også jo større mulighed for, at det fremmede kunne fungere antaoptisk og indeholde fremmedhedens fascination. Jo tættere på i tid og sted historie var, jo mere mening gav den, men også jo mindre fascination af det anderledes var der også. Makrohistorien kunne netop være spændende for eleverne, fordi den ikke var hverdag, men noget anderledes. Eleverne var ivrige og nysgerrige efter at kende den faglige historie. Når mikro- og makrohistorie blev knyttet sammen, gav det speciel fascination til begge dele.

Kobling mellem mikro- og makrohistorie

De personlige historiekulturer var familiens og den individuelle historie. For nogle var vigtigt, at det, der fortælles, en gang har været virkelighed, eller noget, man tror, har været virkelighed. Da pigen fortæller om sin stamtavlen forventer hun ikke, at tilhørerne kan huske alle de mange navne, men kobles navnene på en passus om, at de gjorde noget i det store samfund, får de hukommelsespotentiale. At koble et navn fra den private historiefortælling på den store historie er en slags markering af uforglemmelighed. Det var den forestillede historie, der var mere afgørende, end om det var rigtig historie.

Historie som stor historie betyder noget, når man kender mennesker, der stadig kan fortælle om, at de har deltaget i den. At have et familiemedlem, der har deltaget i den store historie sammenkobler den kollektive og den private hukommelse og meningsgiver begge dele. Den kan videregives til andre som fascinerende historiefortællinger. Hvis personen måske har haft et dårligt image, så rykker den personlige historie ned som et negativt minde.

En privat person, der er hægtet på makrohistorie bliver transformeret fra anonymitet i det tågede minde til tydelig fælles hukommelse. Den store historie kan virke legitimerende på personhistorierne. Blot troen på, at en person er del af den store historie er nok til at yde denne legitimitet.

En begivenhed som 11. september 2001 blev af en enkelt afvist som ligegyldigt for det personlige liv og af andre som betydningsfuldt. Når den havde betydning for almindelige menneskers liv andre steder, så havde den altså også betydning for en danskers liv, mente de sidstnævnte.

Enkelte elever lever empatisk med den store historie som en del af deres egen. Denne empati er fremkommet gennem nære og personlige relationer. Den gode oplevelse med vidende, fortællende og rejsende familiemedlemmer, der kunne levendegøre verdenshistorie, får unge mennesker til at erkende deres historiske identitet som enkeltindivid og som samfundsindivid. Derimod fortæller kun ganske få elever om gode historieoplevelser i folkeskolen.

Nogle elever er vokset op med en historiekultur, der har tæt forbindelse med den form for faghistorie, som den dyrkes i gymnasiet og universitetet. For disse elever er makrohistorie del af deres eget liv, og vigtige begivenheder i deres liv sættes i forhold til den store verdens begivenheder.

Enkelte elever har fået den disciplinerede historie med sig som kulturel forforståelse. Der er gennem familiemedlemmer foregået en nedsivning af en næsten akademisk historieforståelse. Disse elever havde internaliseret makrohistorien i deres eget liv.

I det personlige liv er begivenheder tolket empatisk og personligt reflektivt. Begivenheder huskes, hvis de har været knyttet til sansning, glæde, forventning og det æstetiske

og etiske. Det afgørende er ikke, om disse private fortidsbegivenheder har været store begivenheder. Små oplevelser kan forme erkendelse, bevidsthed, mening, værdier og livsholdninger. De opgraderes af erindringen gennem deres æstetiske kommunikation. Empiritolkningen viste, at de mest betydningsfulde personlige minder ikke nødvendigvis ligger øverst i bevidstheden. De er ikke italesat, eller man holder dem hemmeligt.

Den lineære tid som historiebevidsthedens problem

Empirien viste, at tidsforståelser var forskellige i elevernes historiebevidstheder. Den lineære tid, hvor store begivenheder sætter gang i en dominoeffekt, ser flere eleverne som den egentlige drivkraft i den store historie. Den lineære tid synes at være mere rigtig tid end andre tider. De dygtigste elever viste, at de kunne forklare og forstå gangen i den rigtige historie som en form for logisk følgevirkning. De magter også den kontrafaktiske tænkning.

Den personlige private historie er knyttet erindringens springende tid, men kan også være lineær som en form for klassisk narrativitet. Men der synes derimod for eleverne at være en modstand mod tanken om at operere med andet end den lineære tidsforståelse i den store historie. Erkendelsen af at også samfundshistorierne betjener sig af andet end den lineære tidsforståelser, ser jeg dog som forudsætning for, at eleverne kan forstå, at rigtig historie er andet og mere end samfundshistorierne.

Elevernes brug af 'tider'

Når eleverne talte om deres liv, kunne man altså iagttage, at den lineære tidsopfattelse havde konkurrence fra andre tidsforståelser. De vigtigste i empirien var:

Ritualets og mytens tid

En pige og en dreng fra Vestjylland taler om familieritualer. I disse ritualer samler den sammenkrøllede tidspil fortid og fremtid i nutid. Tid er reversibel og har ingredienser af opløst tid eller evighed i sig. Kölbl og Straub diskuterer forholdet mellem historie som lineær sekvensialitet og historie og historiebevidsthed. Der har været en tendens til at betragte samfund uden lineær historieopfattelse som værende uden historiebevidsthed.⁴⁰⁰

Ontologiseret nutid

Enkelte elever demonstrerer, at nutid bliver ontologiseret som eneste virkelige tid. Tid er ikke afhængig af afstand, og tidspilen zig-zagger i et mønster eller i kaotiske spring. Sekvensialitet er erstattet af kalejdoskopets billedflade. Det fænomen, at samtidighed og usamtidighed til tider opleves som værende af samme kategorial karakter, uden at der sættes spørgsmålstejn ved dette forhold, kan opfattes som et specielt tilfælde af den ontologiserede nutid.

'Tidens butterdej'

Denne tidsopfattelse ses i mange af elevfortællingerne. Dette er erindringens tid. Med Hans Magnus Enzensberger kan man sige, at erindringen er karakteriseret ved, at den ikke placerer begivenheder i sekvens, men ud fra, hvad bevidstheden finder meningsfuldt og vælger at glemme og huske. I bevidstheden kan to konkrete hændelser i fortiden således optræde side om side, skønt de faktisk rent historisk befinder sig langt fra hinanden på en tidslinie. I elevernes tale om deres personlige erindring er det fortidens meningsdannende betydning i bevidstheden, der knytter fortidstolkningerne sammen.

400 Kölbl og Straub (2001) s.3 f.

‘Tidens delfinspring’

Dette er et billede på, at fortiden ‘popper’ op i nutiden som tegn og spor. I empirien sås det som tanker, ritualer, sprog, artefakter og ideer, som stammede fra et væld af historiske perioder.⁴⁰¹ Historiekulturer har ofte visse uforanderlige træk, som tiden ikke altid ændrer. Et af de tydeligste eksempler fra empirien var drengen, der kobede et pladefund i forældrenes hus sammen med komponistens stamværtshus, hvor han selv tit kom.

Erkendelsen af flere tidsforståelser

I andre former for historiebrug end i forhold til ‘den rigtige historie’ opererer eleverne uden problemer med både ‘tidens delfinspring, ‘tidens butterdej’, mytens tid og den ontologiserede nutid. Enhver, der har arbejdet med historie, ved, at de store samfundsfortællingers tid kun meget overordnet betragtet er lineær. Pointen er altså, at de personlige histories tider og den store histories tid måske kan forbindes og dermed give nye indsigter i livet med fortidsrepræsentationer.

Kvalificering af elevernes bevidsthed er således til dels afhængig af aflæring angående den lineære tidsforståelses almengyldighed. Historiebevidsthedsteorien drejer sig om, at der ikke er skotter mellem fortid, nutid og fremtid. Men empiritolkningen viste, at det er der for eleverne i den faglige historie. Elevernes liv med de personlige fortidsrepræsentationer, der ofte opererede med andre tidsforståelser, kan måske medvirke til at forstå sammenhængen mellem mikro- og makrofortidstolkninger.

De ‘taletålsomme’ og de ‘hemmelige’ historier

Elevernes liv med fortidsrepræsentationer lader sig umiddelbart udtrykke i tegn og kommunikation, som kan afkodes og tolkes af omverdenen, andre liv med fortidstolkninger lever et mere skjult liv. Også de skjulte oplevelser fra fortiden afsætter dog ofte tegn mod omverdenen, men tegnets betydning er krypteret af den private erindring, og vil ikke automatisk bliver forstået af omverdenen, heller ikke selvom tegnet tilsyneladende ligner en fælles kode. Tegnets virkelige betydning i det personlige ligger i affektionsværdien. Tegnet er så tæt knyttet til den dybt personlige mening, at det på trods af, at det er kollektiv kode, dybest set kun har mening for personen som unik kode.⁴⁰²

De personlige og private historier kan opdeles i fire kategorier: De helt anonyme private og personlige livsfortællinger, de personlige historier, herunder familiehistorier, der hægter sig på kulturelle eller lokale forhold, de personlige historier, der hægter sig på makrohistorie og endeligt de personlige historier, der er forbundet med transcendent, ideologiske eller store almene ideer.

Tolkningen af empirien viste, at de personlige historier godt kunne være meget private, men man kunne dog tale om dem i fællesskaber, hvis de indeholdt fascination og spænding, som andre gerne ville lytte til. Den lille personlige historie blev da endnu mere betydningsfuld gennem kommunikationen. Den blev delt med andre og blev virkelig i en nutid og betingede fremtidsorienteringen. Både den lykkelige og ulykkelige personlige fortælling kan fortælles, hvis det giver mening for andre og en selv.

401 P.O. Christiansen (1995) s.112

402 I empirien så man det ved elevernes medbragte private minder. Det kunne være ganske uforståeligt for andre, hvorfor nogle elever gemmer sten, og hvorfor legetøj bliver værdifuldt. Som fælles koder synes det meningsløst, som privat erindringsgenstande er meningen værdisættende.

Men empirien viste endnu en form for personlig historiebevidsthed. Den dukkede op i korte indslag, som kun tæt tolkning tydeliggjorde. Det var den fortidserindring, man kun nødig talte om og videregav til andre. Den lod sig kun antydningvis afsløre i samtalerne. Den kunne være for smertefuld eller for dyrebar at tale om. Den talte ikke godt, at ordene fæstede den i offentlig tid og rum, fordi det smertefulde ved at blive udtrykt i ord gjorde det smertefulde endnu mere virkeligt. Man kunne kalde den form for den personlige 'hemmelige' historie.

De 'hemmelige' personlige historier er ikke 'tale-tålsomme'. Om det hemmelige kan der ikke offentligt kommunikeres. Denne skelnen mellem den åbne og hemmelige personlige historie har afgørende konsekvenser for, hvordan liv med fortidsrepræsentationer kan være agenda for personens liv og orienteringer.

Skema over de tale-tålsomme og de hemmelige historier

Jeg skelner i de vandrette rækker mellem den helt private historie og private historier med forbindelse til det regionale, makrohistorie og det transcendent. Lodret skelnes der mellem de 'taletålsomme' historier og de 'hemmelige' historier.

	Den anonyme private historie	Den private historie med forbindelse til kultur og lokalitet	Den private historie med forbindelse til makrohistorie	Den private historie med forbindelse til transcendent og ideologiske forestillinger
Den tale-tålsomme historie	Felt 1. For andre spændende og 'gode' historier. Ikke nødvendigvis lykkelige historier. Ses flere steder i empirien.	Felt 2. Personer, der huskes i kultur eller lokalt pga. særlig indsats. Mindeværdige personhistorier for den enkelte og et fællesskab. Steder og ritualer indgår i mindet. Ses flere steder i empirien.	Felt 3. Personer, der huskes og indgår som vigtige personer i de store fællesskabers historie. Personhistorier, der har været betinget af den store historie. Ses nogle steder i empirien	Felt 4. Den private historie som er led i en større religiøs eller transcendent eller ideologisk verdensanskuelse, som er alment tolererede og accepterede værdier Ses enkelte steder i empirien
Den hemmelige historie	Felt 5. Pinefulde historier Dårlige minder Traumatiske oplevelser Tabuiserede oplevelser Dyrebare hemmelige historier Antydes enkelte steder i empirien	Felt 6. Personer og grupper, der har handlet vanærende og dårligt i forhold til lokale fællesskaber Ses ingen steder i empirien	Felt 7. Familie – og personhistorier om personer, der har været skandaliserede. Vanærende forhold i forhold til samfundets historie Antydes enkelte steder i empirien	Felt 8. Den personlige historie er ledet af transcendent og ideologier værdier, der ikke er alment tolererede og accepterede. Ses ingen steder i empirien

Felt 1-4

I ruderne 1-4 vil jeg vise, at den 'samtale-tålsomme' personlige historie kan overgives til fællesskabet og bliver del af en gruppes fælles fortidsfortællinger og kollektive fortidsfortolkning. Samtale i undervisningen fungerer i forhold til disse historier som historisk disciplinering i form af refleksion, forklaringer, forståelse, empati og tolkninger. Det vil sige som udvidelse af historiebevidstheden.

Felt 5-7

I ruderne 5-7 viser jeg, at nogle former for personlige erindringer, nemlig de stærkt følelsesmæssige, ikke særlig godt tåler offentlig kommunikation og sprog, som det sås i empirien. Disse erindringer lever i deres eget erindringsvæv. I samme øjeblik, der sættes ord på

det hemmelige, sker der en 'Entzauberung', altså en affortryllelse. At sætte ord på dem overflytter på godt og ondt denne erindring til virkelighed og rationalitet. Ordet skaber, hvad det nævner, og gennem ordet får det substansløse form og konkrethed, men det er ikke nødvendigvis en ønsket konkrethed. Det, hvorm der tales, flyttes ind i menneskelivet. Det vil sige ind i virkelighedens tid og rum.

Empirien viste, at mange personlige private historier lod sig fortælle (Felterne 1-4). Empirien viste også, at der gennem samtaler og fortællinger foregik der en historisk læring i det lille kollektive kommunikative rum og i 'talens åbenhed'. Dog, den hemmelige private historie (felt 5) kan og skal ikke kvalificeres i undervisning. Der ville ligge et element af voldtægt i og med, at det smertefulde og hemmelige udsættes for andres indblanding. En del af den personlige historiebevidsthed tilhører urørlighedszonen.

Men selv personlige historier, der er knyttet til samfundshistorierne kan det være svært at kommunikere om. Da pigen, der ikke ønskede at fortælle, at hun var i familie med Stauning, alligevel blev presset til at fortælle, at hun var det, blev hun tydelig berørt af situationen. En pige ville ikke gerne tale om sine personlige minder. Vi var kommet for nær deres urørlighedszoner.

Nogle elever medbragte værdiforestillinger, der hentede deres legitimering i transcendent forestillinger. Det kunne være fra religion, fra grundfortællinger, fra ideologi eller store almene ideer. I disse tilfælde knyttede disse elever i samtalerne deres livsorienteringer og fremtidsforventninger til en form for overordnet stor historie eller til almengyldige værdier, der fungerede som den afgørende grundtydning af deres liv. Eleverne tillod, at deres fortællinger om disse emner blev diskuteret åbent (felt 4). De forblev ikke hemmelige historier, selvom de blev opfattet som personligt eksistentielle tolkninger af tilværelse og liv. De muslimske elever skelnede mellem kultur og religion, og kun sandheden om Muhammed og Allah kunne ikke diskuteres. Disse elever fortalte gerne om deres kultur og religion. De brugte deres historiske bevidsthed som orienteringsgrundlag for eget personlige liv og som baggrund for at fortolke det vestlige demokratis udfordringer, krav og kønsopfattelse. Personlige historieoplevelser kan på den vis gennem samtalen knyttes til almen historisk viden. Dermed flytter selvoplevelsen ind som del af den almene historie. Den private historie kan gennem historiedeling omdannes til et fællesskabs kollektive historiebevidsthed og erindringsmasse.

Som didaktisk perspektiv er der en pointe her. Når man i den fælles og kollektive samtale arbejder på at kvalificere elevernes historiebevidsthed i undervisningen, sker der noget afgørende. Det, der var internaliseret, problematiseres og flytter i iagttagelsesøjeblikket og undervisningen i afstand fra dem selv. Elevernes hverdagshistoriebevidsthed forsøges genstandsgjort for dem selv (fra synoptik til antaoptik). Men i samme øjeblik den proces er indledt som en reflektiv proces, er der sket noget uigenkaldeligt. Processen er irreversibel. Den oprindelige historiebevidsthed som hverdagslivets historiebevidsthed findes ikke længere, når kvalifikationsprocessen er gået i gang. Hverdagsbevidstheden er flyttet ind i en – i hvert tilfælde metodisk set – form for faghistorie. Subjektet begynder nu at lære at producere diskursivt.⁴⁰³ Når undervisningen arbejder på at kvalificere elevernes historiebevidsthed med udgangspunkt i deres hverdagshistoriebevidsthed, så har eleverne ikke længere denne hverdagshistoriebevidsthed. Uskylden er mistet. Eleverne skal lære at erkende den historiske kvalifikationsproces og transformationsproces som historisk læring.

Samtidig er det nødvendigt, at tænke historiekvalificeringsprocessen til ende som progressionens procedure i undervisningen. Historiedidaktik bygget op om

historiebevidstheders kvalificering, kan være langt mere omkalfatrende for elevernes historieerkendelse end traditionel historiehistorieundervisning.

Den personlige historie kan i og med at den udsættes for kvalifikationsproces – det vil sige for refleksion, metaoptik og erkendelse af historiebrug og historieskabelse flytte fra at være personlig hverdagshistorie til kategorialt set at blive til en form for disciplineret historie – også selvom den i udgangssituationen var en privat historie.

Forskellen mellem hverdagshistorie/personlig historie og faglig historie er ikke nødvendigvis kategorial. Den private tale-tålsomme hverdagshistorie kan gennem kommunikationen og metodisk didaktisk disciplinering blive faglig historie. Den afgørende skillelinie går snarere mellem de historieformer, der lader sig kommunikere offentligt og dem, som ikke gør. Altså mellem de 'tale- tålsomme' og de hemmelige historier. De hemmelige historier kan have stor betydning som handlingsbaggrund.

Felt 8: Den 'farlige' historiebevidsthed

Som jeg har bygget skemaet op, må rude 8 logisk set være de 'hemmelige personlige historier', der er knyttet til det transcendent/religiøse. Når disse historier er 'hemmelig' må det være, fordi de ikke er alment accepterede i det kollektive. Som det fremgår, er der ingen eksempler på dem i empirien. Naturligvis, må man tilføje, men eksempler på sådanne historie er derfor ikke utænkelige. Verden i fortid og nutid har med tydelighed vist, at når transcendent værdier bliver internaliseret som del af den personlige mening med histories gang, kan konsekvenserne blive alvorlige. Måske er historie et farligt våben, men historie knyttet til ophøjede eksklusive sandheder, der ikke har menneskeværd som grundlag, kan være et dobbelt farligt våben. Liv i tid er så ikke mere værdifuldt end liv uden for tid, altså død.

Hvis den private historie og ophøjede Sandheder kobles 'hemmeligt' sammen, bliver den form for historiebevidst uimodtagelig for kvalificering. Den sættes uden for kommunikation, uden for antaoptikken og metaoptikken og kan blive en 'farlig' historiebevidsthed for menneskelige fællesskaber.

Det åbner for en afgørende pointe ved nødvendigheden af kvalificering af historiebevidstheder. Alle former for fortidstolkninger, som er tale-tålsomme, lader sig kvalificere i undervisningen. Kvalifikationsprocessen kan ses som en transformationsproces eller videnskabelsesproces. De personlige historier i felterne 1-4 er en konkret baggrund for refleksion i relationer. Hemmelig historiebevidsthed kan ikke kvalificeres, og det betyder måske kun noget for den enkelte selv, når det drejer sig om historierne i felterne 5-7. Men kan være aldeles betydningsfuld for fællesskaber, når det drejer sig om felt 8.

Et af målene for kvalificering af historiebevidstheden og opøvelsen af at magte historiekompetencer er udsprunget af ønsket om at kvalificere til ansvarlige borgere. Spidsformuleret kunne man sige, at kvalificering af historiebevidsthed er betingelse for, at stor historiebevidsthed ikke har skadevirkning.

Måske kunne man tænke sig et felt nr. 9, der står helt for sig selv. Det er den situation, hvor ideologier og religioner, der tilsidesætter det humane, bliver samfundets uimodsigelige meningsgrundlag. I så fald er det tilladt at tale åbent om det, som anstændigheden i et demokrati normalt forbyder. Den kommunikation må karakteriseres som stor historisk bevidsthed, men ikke en kvalificeret historiebevidsthed.⁴⁰⁴

404 Se i det teoretiske afsnit angående forholdet mellem historiebevidsthed som etik og æstetik og mellem historiebevidsthed som det almene og det specielle

A. Mønster 2: Elevers historiske kompetencer

Tesens tredje blok

Mennesker kommunikerer gennem iagttagelse, reaktion og skabelse indfoldet i tid

- Gennem tanker
- Gennem sprog
- Gennem symboler og artefakter
- Gennem fortællinger
- Gennem handlinger

Tænkning, samtale, viden og 'ikke-viden'

De vigtigste former for historieskabende potentialer demonstrerede eleverne i form af deres kommunikative kompetencer. I samtalerne viste de, at de evnede gennem argumenter, logik og associationer at udvide deres historiebevidsthed og deres historiske viden. Eleverne magtede som helhed at føre en dialog, at lytte til hinanden, at spørge for at udnytte hinandens viden og at konstatere deres manglende viden. De afsluttede debatten, når det gode argument havde overbevist dem og andre. De var børn af det moderne i Habermas' forstand. En del elever skilte sig ud ved at være overordentligt analytiske, begrebsafklarende og vidende. De kunne sætte samtaleens emner i relation til deres kompetencer og viden med en form for ny historiekomposition som resultat. De blev historieskabende, selvom de måske ikke erkendte det selv.

Som helhed havde eleverne dog store evner for at associere og lave transfer. Jo mere viden, jo mere kvalificeret transfer til ikke-viden og til erkendelsen af denne ikke-viden kunne man iagttage. I transfer-situationer kunne de private eller personlige erfaringer også benyttes. Jo mere analytiske og opmærksomme, eleverne er, jo mere kunne transfer af viden og indsigt foregå mellem fjerntliggende emner. Det var opmærksomhedstræningen og sportræningen, der her viste sig som afgørende provokatør.

Samtalerne viste betydningen af forholdet mellem synoptik, antaoptik og metaoptik. Det er i vekselvirkning mellem disse iagttagelsesformer at læring af alle grader kunne finde sted. Det er relationen, der igangsætter refleksionen og dermed også reaktionen eller orienteringspotentialer både for eleverne som enkeltpersoner og i fællesskaber.

Læringspotentialer var i flere tilfælde betinget af, hvilken almen kulturel kapital, eleverne også havde fået uden for skolen. Det kunne være hjemmet (forældre og søskende) og det kunne være foreningsmiljøer (indvandrepigerne).

Stor medbragt almen videnskapital gav:

- store transferkompetencer også i forhold til historie
- store associeringskompetencer også i forhold til historie
- stor indsigt i 'ikke-viden' til at skabe undren og ny viden.

Ikke kun historisk videnskapital, men også almene og almindendannende kompetencer så ud til at være et godt udgangspunkt for at kvalificere og udvide historiebevidstheden.

Historisk videnskabelse gennem kommunikation

Anderledes opgaver og relationer kunne fremprovokere 'poiesis'. Antaoptikken virker som irritation i en æstetisk kommunikation. Eleverne gik til de mærkelige opgaver ud fra nye

angrebsvinkler. De kastede sig ind i en omlæringsproces, men ind imellem først efter, at nogle tydelig havde givet udtryk for, at de fandt opgaven mærkelig.

Synoptikken kan udnyttes som erfaringspuljer, hvorfra uvidenhed bliver omskabt til viden. Afgørende var det, at eleverne oplevede, at der lå noget konkret foran dem, der opfordrede dem til, at reagere tankemæssigt og kommunikativt. Gruppe følte sig forstyrret og gav sig i kast med refleksion af det anderledes.

- Uenighed med hensyn til faktuel viden gav åbenlyse problemer med at nå til enighed i grupperne.
- Uenighed med hensyn til argumentation og dialog blev brugt konstruktivt til at søge ned i årsagen for uenighed og diskutere videre.

Forhandlingskompetencer og den kommunikative smidighed blev bremset af:

At noget skulle nås på kort tid, at påstand stod mod påstand om konkret viden og af personlige irritationsmomenter. Det gjorde tolerancen mindre og forkortede debatterne.

Erkendelsen af uvidenhed er igangsatte for undren og lyst til at finde og skabe viden. Den egentlige skabelseskompetence består i at finde midler til at tackle uvidenhed og omsætte den til opgaveløsning. Uvidenhed om uvidenhed virker mere bremsende end viden om uvidenhed på den proces. En bremsende faktor for videnskabelse var også fastlåste opfattelser af viden og læring. Det er vanskeligt at se ny læring som rigtig læring.

Vidensfrustration kunne således virke både befordrende og hæmmende på lyst til videre læring. De relationelle forhold blev afgørende for, hvordan uenigheden kunne omsættes til refleksion i gruppen. Elevernes historieskabelse gik i stå, hvis de ikke kunne bruge deres kommunikative, refleksive og transferkompetencer til at komme fra uvidenhed til viden.

Den dialogiske form gør historieskabelsen tydelig. Dog synes eleverne ikke at være sig denne historiske videnskabelse bevidst. Refleksionskompetencerne manglede på det tidspunkt i 1. og 2.g skoling og kvalificering. Den lille samtalegruppe fungerede dog som rum for vidensdeling og historiebytning. Interviewerens både viden, ikke-viden og nysgerrighed fremprovokerede ind imellem vilde tanker hos eleverne og gjorde tavs viden til åbenbar viden.

De tre skoler var præget af forskellige grader af effektivitet. Københavner eleverne var fabulerende, diskuterende og meget talende. Den vestjyske skoles elever var mere disciplinerede og selektive i det, der blev sagt. Odenseskolen var specielt i den ene gruppe oppe på et meget højt effektivitetsniveau. Det skyldtes dog ikke mindst én elev.

Det konkrete som besværgelse mod det flygtige

Det konkrete som baggrund for antaoptik kunne være billeder, genstande, steder, fortællinger og musik. Det konkrete værdi er, at det er mærkbart til i nutiden. Det kan høres, føles, duftes og ses både i går, i dag og i morgen. Det konkrete kan ses som materialiseret og komprimeret tid og dermed som negation af tidens flygtighed. Nutiden er for eleverne vigtig at fastholde på trods af dens flygtighed. Nutid er for nogle elever ontologiseret. Det senpostmoderne er karakteriseret af omskiftelighed, forbifart og krav om, at det nutidige skal være et noget, men paradokset er, at tid ikke kan fastholdes, selv ikke nutid. Det konkrete, musikken, dufte, ritualer og erindringsgenstande bliver dermed en slags besværgelse for, at det alligevel sker.

Fortællinger, der gentages, får karakter af noget konkret. Talen er lige så flygtig som tiden, men talen skaber erindringsspor. Som den korte festtale huskes, kan tiden som i myten fastholdes ved at koble genstand, fortælling, deltagere og ritual i rummets relation.

Gennem fortælling om det konkrete fortæller eleverne tiden. De folder tiden ind i en kultur samtidig med, at de skaber kultur. Det konkrete bliver dermed en substans, som samler fortid ind i nutiden og overgiver den til fremtiden.

Den flygtige tid kan også materialiseres i musik. Én form for flygtighed kan få konkrethed gennem et andet flygtigt medium. Musik og genstande er fælles om at være erindringsfastholdere. Når musikken gentages, fremmaner den en fortidig stemning i en nutid. Den gør den flygtige tid reversibel. Musik giver erindringen virkelighedskarakter. Deltagelse i musikkens rum materialiserer tiden. Det er dramaets effekt.

I makrohistorie adskiller eleverne fortid, nutid og fremtid. I andre former for historiebrug er fortiden og fremtiden del af nutiden. Det konkrete medierer denne proces. Det konkretes betydning er betinget af relationen, refleksionen og orienteringen, men også af indlagt mening og sansning. Genstande er affektregulering og indramning. Den personlige erindring kan gøres til kollektiv hukommelse gennem en historieskabelsesproces, der er knyttet til, at der kommunikeres om det konkrete. At fortælle tid på den måde er at skabe kollektiv og personlig identitet. Deltagelsen i den samme oplevelse er et af fællesskabets grundvilkår.

B. Narrativer og fortællingers rolle i liv med fortidsrepræsentationer

Afsnit A var konklusionen som mønstre. Dette afsnit vil dreje sig om, hvordan narrativer fungerer i historiebevidstheder. Afsnittet vil bestå af en række temaer og tage udgangspunkt i analysestrategi 2 og konklusionerne om elevfortællingerne i Kapitel IX.

- Fortællinger som mening og identitet for individ og fællesskab
- Fortællinger som omverdensforståelser og samfundssyn
- Fortællinger som erindrings – og hukommelsesarbejde
- Fortællinger som historiebrug og historieskabelse
- Fortællinger som overlevelseshistorie og forandringslegitimering

Fortællinger som mening og identitet for individ og fællesskab

Mening

Narrativer og egne historiefortællinger skabte mening, orienteringspotentialer og identitetsforståelser. Fortidens hvorfor-spørgsmål lod sig besvare gennem en fortælling, der kan lignede ved den måde, som myten fungerer i oprindelige samfund. Elevernes narrativer indeholdt direkte og indirekte værdisætning af liv, lidelse, glæde, mening og fremtidshåb. Det skete gennem fortællingens evne til at balancere mellem distance og nærvær. Narrativer indeholdt også afvisning eller tilpasning til eksisterende vilkår og muligheder.

Livsfortællinger kan give et bud på løsning af tilsyneladende håbløse personlige eller kulturelle konflikter. At sammenligne sit nutidige liv med det, der var værre i fortiden, kan medvirke til at tåle risikosamfundets kontingens og skabe kontingensforventning.

De unges fortællinger fremviste ganske forskellige kvaliteter. Det afgørende parameter for forskellene syntes at ligge to steder: I de relationsbestemte interaktioner og i evnen til mentalt at bevæge sig mellem det synoptiske og selvreflekterende til det antaoptiske, dialektiske og afprøvende mod det metaoptiske/polyoptiske, abstrakte og polycentriske.

Relationerne i de unges fortællinger havde stor variationsbredde. Der var det traditionelle, religiøse og lokale miljø, og de klassiske, moderne og blandingsformer her i mellem. Der var postmoderne miljøer, de kunstneriske-æstetiske miljøer, de intellektuelle og de

'hyperkomplekse' hjemmemiljøer. De nære menneskelige forhold stod som centrale værdier i fortællingerne.

Narrative kompetencer var meget synlige hos elever fra kulturer med fortælletradition. Der kom et element af professionel 'story-teller' over fortælleformen gennem klassiske fortælleelementer som begyndelse, midte – peripeti og afslutning. Detaljerne i fortællingerne skabte engagement og billeder hos tilhørerne. Fortællegenren blev ikke sammenblandet med andre genrer. Den havde sit eget autopoietiske rum. At kunne skabe et fortællerum om sig var en betingelse for, at historien får tildelt legitimitet.

Mange af de øvrige etnisk danske elever havde sværere ved fortællekunsten. Men gode historier gav taletid og fortælleposition til den, der kunne fortælle om drama, det spændende og det eksotiske. Men samtidig opfattedes det som en afgørende kvalitet ved en historie, AT den havde eller havde haft noget med 'virkeligheden' at gøre.

Fortælleformen har ikke haft store traditioner i det danske gymnasium. Den er blevet anset for at være for lidt intellektuel og for barnlig.⁴⁰⁵ Den vestlige verdens fornufts- og deduktionsdisciplinerede faghistorie ser dog ud til at kunne få visse didaktiske fordele ved at blive forbundet med fortælletraditioner, som de kendes fra andre kulturer. I hvert tilfælde hvis et mål er, at mikro- og makrohistorie skal kunne frugtbar gøre hinanden.

Fortællinger som omverdensforståelser og samfundssyn

Fortælleformen kan reflektere og kvalificere en flerkulturel historiebevidsthed, som det kan være smertefuldt at leve med. Et afgørende træk ved brug af fortællinger er, at værdien af indholdet vokser med gentagelsen. Visse af elevfortællingerne bar tydeligt præg af at være fortalt mange gange.⁴⁰⁶ Den rituelle genfortælling medvirkede til, at fortællingens mytos og logos cementerede meningstilskrivning og den fremmede fortællingens mulighed for at blive internaliseret som del af identiteten.

At fortælle andre om egne oplevelser – både gode og dårlige, interessante og mindre interessante, alment og betydningsfulde i forhold til den store historie og unikke og meget personlige – svingede som en boomerang tilbage på fortællerens identitet og holdninger. I det narrative rum og gennem konfiguration og refiguration skabtes mening og værdier, glæde og (gen)oplevelse for både fortæller og tilhørere.

Familiefortællinger viste, hvordan den lille historie kan være indgang til den store verdenshistorie. Familiehistorier spejledes og blev levende, når de indgik i en stor historisk sammenhæng som Den russiske revolution, Genforeningen, jødeforfølgelser og besættelsen. Fortællinger fik understøttet deres legitimitet af genstande, der i nutid var tegn og konkret bevis på fortidens spring ind i nutiden.

Fortællingerne er hukommelseshjælpere, men også erindringsmening. Dermed menes, at fortællingerne konsoliderer den sammenkobling af viden, mening og værdi, som man vil, der skal huskes. Fortællingen giver den mening i handlingen, som legitimerer nutidsværdier via fortiden. Gennem fortællingens erindrings- og hukommelsesarbejdet opstår kulturens kanon samtidig med, at kulturens kanon er forudsætning (jf. Bruner).

Både grundfortællinger og familiehistorier indgik i elevernes historielager som historiebevidsthed. Urfortællinger og grundfortællinger fra den jødisk/kristne/muslimske

405 M. Poulsen er inde på det samme

406 Det gælder Mortens historie om stenen fra Berlin-muren, det gælder Drudes mors fortællinger om farmoderen, Christians historier om oldeforældrenes indsats på Jegindø, Yiangs historie om faderens strabadser som bådflugtning og Camillas fortælling om jødeforfølgelser og besættelsestiden.

historie og familiefortællinger får næsten samme kategoriale karakter. De tre typer af fortællinger var identitetsdannende på hver sin måde, og de magtede gennem deres komplementaritet at mediere det moderne samfunds paradokser.

”Samfundet står i et pres mellem det individuelle og det kollektive. Jo mere samfundet individuelt orienteres, jo mere pres er der mod det fælles, der skal være med til at bære samfundet”.⁴⁰⁷

Slægtsfortællinger, fortællinger om det lokale og eget liv, om folk og oplevelser på historiske steder er blandingsformer mellem grundfortællinger, urfortællinger og livsfortællinger. Grundfortællinger, urfortællinger og livsfortællinger har elementer af mytens meningsdannelse i sig.

For nogle var den personlige eller private lille historie ikke interessant. For andre var det netop den fortælling om det lokale, familien og eget liv, der var værd at huske. Men de personlige historier kunne også blive for kedsommelige og banale for eleverne. De havde ikke fremmedhedens fascination.

For de mest indsigtfulde af eleverne var det at have historisk viden det samme som personligt at få indsigt i menneskers liv, samfundets tilstand, sproget, tiden, kunsten og værdier – både etiske og æstetiske. De så deres liv som del af store historiske fortællinger om verden, det politiske, det kulturelle og/eller religiøse. Disse elevers fortællinger var allerede i 1. og 2.g prægede af en næsten intellektuel tilgang til eget og samfundets ansvar og liv. Stor historisk videnskompetence giver større mulighed for yderligere udvidelse og kvalificering af historiebevidstheden og af viden gennem det, at fortælle. En historisk Mattæuseffekt.

Fortællinger som erindrings- og hukommelsesarbejde

Fortællingerne viste, at den sammenhængende historie var en velegnet metode til at huske detaljer.⁴⁰⁸ Et plot og en fabel giver den form, der støtter erindringen. Dette kendes fra eventyr, sagn og saga. Eleverne flytter mytos og logos fra det virkelige liv ind i fortællingerne, når de er bedst. Fortællingen som genre fastholder her det flygtige i en æstetisk form, men dens betydning er afhængig af, at den bliver hørt og forstået. Historiegrundbøger til gymnasiet har tit overset dette. Her er det en ganske anden fremstillingsform end den fortællende, der tit benyttes. Almindelige historiebøger er svære at læse, sagde nogle elever.

Eleverne foretog en meningstilskrivelse til deres egen fortidstolkning gennem deres fortællinger til gruppen og til mig. De bidrog gennem fortællingen til at fastholde et bestemt minde for sig selv, for tilhørerne, men tillige over for de personer, som optræder i historierne. At videregive en fortælling og et minde er samtidig at føje et element til egen identitet og vedkende sig en bestemt placering i forhold til kulturen. Man solidariserer sig med fortællingens mytos og logos og forstærker således sin egen relation til mennesker og begivenheder i den fortidige historie. En identitet som indvandrer syntes at anspore til at sætte sig ind i den nye danske kultur. En asiatisk pige demonstrerede en bred, men nok spredt viden om dansk historie samtidig med, at hun også vidste en del om sin oprindelige buddhistiske kultur.

To fortællinger havde helt deres egen stil. Den ene var præget af storbyens hurtighed. Der associeredes hurtigt til historisk viden. Der var noget dekonstrueret og kunstnerisk over denne elevs historiske fortælling. Hun hentede intuitivt fortiden ind som den

407 Jf. Drudes far i hendes fortælling i kapitel IIX

408 Hos Jannik, Drude og Christian

spændende og kulørte ramme for nutiden. Den anden fortælling var præget af det traditionelle samfunds stabilitet. Denne elev sagde direkte, at hun ikke interesserede sig for historie, og hendes fortællinger var i udpræget grad forbundet med lokalområdet og familien.

Fortælling som overlevelseshistorie og forandringslegitimering

Fortællinger som fortidstolkning kunne etablere forandringspotentialer. Når den selvoplevede fortid har været præget af konflikt, fiasko, doublebind-situationer og krydspres, kan fortællingen medvirke til at tåle disse forhold. Den personlige historie tolkes op mod håb, drømme og visioner om et bedre liv. Er mening og sansning i konflikt, kan sammenstillingen mellem den synoptiske og antaoptiske iagttagelsesvinkel mediere konflikten.

Der kan skelnes mellem overlevelseshistorier med lykkelig og med ulykkelig udgang, og der kan skelnes mellem overlevelseshistorier, der fungerer som narkotika (handlingshæmmende) og som handlingsmotivering. Den ulykkelige fortælling kan skabe handlingsmotivering og handlingsvilje mod at ændre fremtiden for sig og andre. De lykkelige familiefortællinger var baggrund for, at eleverne sagde, at de havde mulighed for at vælge frit for fremtiden. Forældrene havde banet vejen. Nogle lykkelige og ulykkelige fortællinger blev stående som gode fortællinger, der betød, at man var opmærksom på de goder, man havde, og de fortællinger var ikke alle specielt ændringsorienterede. Nogle familiehistorier virkede som bekræftelse på, hvad det gode liv helst skulle fortsætte med at være. Det kunne ikke i empirien ses en sammenhæng mellem lykkelig og ulykkelig overlevelseshistorie og handlingshæmmende og handlingsmotiverende historier. Men det er tænkeligt, at den er der alligevel.

Hos nogle elever var forandringspotentialer og fremtidsvisionerne knyttet til deres reflektive tilgang til verdens krige, ulykker og uretfærdige fordeling af goderne. Disse elevers familier diskuterede og forholdt sig til samfundsproblemer både globalt og i det nære samfund. Forandringskompetencer var her tæt forbundet med demokratiske værdier, humanistisk tænkning, politisk engagement og grundlæggende antagelser om visse værdiers almengyldighed.

Hvordan fortællinger virker, synes ikke at være knyttet til historiens indhold, men snarere til den brug, som fællesskaber gør af historierne. Historierne kan tilsyneladende i sit eget fortælleunivers videregive én mening og én tolkning, mens brugen af fortællingerne i nutiden kan være en helt anden. Fortællingernes virkning er betinget af den senere tolkning af fortællingernes symbolske kodesprog. Tolkningen er igen afhængig af den aktuelle livssituation.

C. Historiebevidsthedernes typologisering

Med inspiration fra Rüsens skemaer har jeg opstillet elementerne i elevernes historiebevidstheder ud fra mine empiriresultater. Inddelingen i traditionel, eksemplarisk, kritisk og genetisk er hentet fra Rüsens opstilling.⁴⁰⁹ Emneinddelingen er også til dels inspireret af Rügen. Med * er markeret, at Rügen har noget tilsvarende om end ikke nødvendigvis med samme ord. Skemaerne viser ikke noget om hyppigheden af forekomsten.

409 Rügen (1993) s.70 og 81. Rüsens skemaer ligger i min oversættelse i bilag 1 og 2. Et af skemaerne gengives hos ham s.62

Skema over historiebevidsthedernes typologisering

	Traditionelt*	Eksemplarisk*	Kritisk*	Genetisk kontinuitet/forandring*
Æstetik/etik Værdier *	Pligt* Religion sætter værdier. Her ingen diskussion om moral og værdier.* Evide værdier findes. Etik er vigtigere end æstetik Værdier kan arves*	Den enkeltes værdier afspejler samfundets grundværdier.* Hvert kulturtræk afspejler kulturens etik og æstetik Æstetik og etik betinger gensidigt hinanden	Nutidens værdier er vigtigste Fornægtelse af evige værdier* Værdier er til debat* Værdier er kulturbestemte* Værdirelativisme*	moral/værdier/etik skal ændres med tiden* og nye diskurser og samfundets 'udvikling'*
Forholdet mellem privat historie - skolens historie - verdens historie	Historie er statisk og en gang for alle fortalt.* Min historie er lig mit folks historie Skolens historie er den fælles kulturarv. Vi er resultat af historie og fortid. Historie er fortidsbeskrivelse	Den private Historie afspejler grundliggende træk ved den store og omvendt.* Vi kan lære af historie – specielt fejltagelserne	Den store historie er magthavernes historie og resultat af magthavernes beslutninger kultur. Den store historie er omverden for den enkelte Viden om historie er afgørende for at handle ansvarligt	Dagens begivenhed kan blive fremtidens historie* Verdenshistorie kan blive en del af min historie.
Identitet: Kollektiv og Individuel*	Historie og fortid leverer en identitet, som kobler individuel og kollektiv identitet. National staten giver kollektiv og personlig identitet Fællesskabet skal være stabilt.* Individuel og kollektiv identitet er knyttet til det nære	Enkelte personer og enkelte begivenheder afspejler det almene.* Historiske personer kan bruges i nutiden som identitets roller.*	Afvisning af ydre krav til individet.* Fællesskaber er valgte og midlertidige Man skaber sig selv. Roller skal undgås*	Refleksion og erkendelse af identitet skaber ansvarsfølelse og identitet og selvtillid. Kontingensen og det vedvarende skal finde en modus vivendi* Roller skal debatteres, reflekteres.*
Kommunikation sprog Fortælling	Sproget skaber fællesskab. Kommunikationen har grundliggende urørlige regler. Fortællinger er vigtige tolkninger af det store fællesskab. Historiefortællinger er vigtige i historie	Sproget er symboler på dybere meninger og opfattelser Fortællinger er eksempler på det almene – grundmyter Kommunikation er koder	Sproget er tomme tegn og/eller symbolske medier. Eller modsat: Sproget skaber virkelighed og ikke omvendt	Sproget bærer både kontinuitet og forandring i sig. Sproget og kommunikationen er egentlige skabere af det nye. Fortællingen er både nutid, fortid og fremtid

Minder Genstande Steder Fester	Erindringssteder, genstande og erindringsfællesskaber er bindeled mellem fortidens og nutidens mennesker. Slægt, familie og egn er man trofast mod.	En kulturs minder, fester, historiske genstande og historiske steder er symboler, der samler det almene og historien i koncentrerede udtryk	Personlige erindringsgenstande kan være smertefulde. Erindringsgenstande og steder har kun betydning, når man kender baggrunden eller folk, der har deltaget. Der kan godt være for mange ritualer. Man må tænke kritisk angående erindringssteder, genstande og fællesskaber.	Er der ingen traditioner, vil man opfinde nogle. Erindringssteder har større betydning, når der knyttes fortællinger til dem. Man kan godt have traditioner og være moderne
Livet med tiden	Tiden tolkes religiøst som Guds tid i verdens tid. Deocentrisk og antropocentrisk tidsopfattelse. Tiden er både evig og endelig.* Der er afgørende forskel på fortid – nutid og fremtid. Nutiden resultat af fortiden. Tid er noget fast og absolut	Hver tidsforståelse kan forbinde det almene og det særlige på en speciel måde. Fortællingens tid og histories tid er to måder at opleve tid på. Myter og eventyr genspejler det almene. Fortiden er kaotiske tid.	Fortid, der ikke betyder noget for os i dag, kan glemmes. Nutid og fremtid betyder mest for os Nutid er det vigtigste	Tid og rum er knyttet sammen. Tid/samtid/usamtid er udtryk for er ikke egentligt forskellige. Den kaotiske og mønsterdannelse tid er ren nutids tid. Fortid – nutid – fremtid hænger sammen på forskellig vis. Tid er flere former
Kulturen	Hvis kulturen er religiøs, skal den ikke ændres. Kultur er nationalitet og folk. Kulturer bør ikke blandes. Kultur er det enhvers forpligtelse at erhverve sig gennem skolen.	Kultur er koder inden for specielle afgrænsede rum eller delkulturer. Kulturer er særlige, men alle kulturer har almenlydige moralregler og værdier.* Kulturer kan 'byttes' og udvide sig gennem kulturmøder	Kultur er bestemt af diskurser og konsensus inden for kulturgrænser. Kultur kan være undertrykkende og modvirke det selvstændige menneskes udfoldelse. Kultur skal udsættes for refleksion, kritik og ændring *	Kultur er basis for at fællesskaber kan fungere inden for udtalte alment accepterede regler. Kulturer er både kontinuitet og nybrud. Forandring må tilpasses kulturens koder og være gradvis.*

Ingen af eleverne befandt sig klart i den ene af de fire kategorier. Typologier er orienteringsredskaber.

Skema over relation, refleksion og orientering

Skemaet tager udgangspunkt i afhandlingens definitive søgeord som mønster. Det vil kunne anvendes som analyseredskab andre steder. Referencer til Rösen er markeret * og ved angivelse af Rösens betegnelser.

	Traditionelt*	Eksemplarisk*	Kritisk*	kontinuitet/ Forandring*
Mening/værdier* (Rösen: Moral reasoning – relation to moral values)	Stabilitet* Eksklusive sandheder og værdier* Eviggyldige principper*	Kulturrelaterede. Alle værdier bundet i det samme almene værdibegreb.* Mennesker har alle steder samme behov*	Relative og står til til diskussion Bør ændres ved ændrede samfund*	Er historisk funderede og både almene og tidsbetingede.* Enighed er nødvendigt*

Handlingen (Rüsen: Orientation of external life)	Pligten Krav fra omgivelser* Moral er transcendent givet og eviggyldig*	Det kategoriske imperativ	Situationsbestemt* Fremtidsrettet	Nutiden er fortidsbetinget. Handlinger er kulturbestemte af forforståelsen
Fællesskabet (Rüsen: Orientation of external life)	Familien Slægten Nationalstaten Eggen Venskab Fællesskabets regler efterleves ansvarligt	Medborgerbevidsthed Global ansvarlighed*	Midlertidige, valgte, udskiftelige. Ofte resultat af undertrykkelse.	Både valgte og givne fællesskaber. Forpligtelser til debat i forhold til tidens ændringer.*
Individet (Rüsen: Orientation of internal life)	Sat i tid og sted* Flid Engagement Orden Opofrelse Nyttig	Det myndige, reflekterende, almindannede og ansvarlige individ* Regler – ansvar*	Fornægtelse af en forudgiven identitet.	Identiteten er en skabelses eller læringsproces betinget af mulighed og nødvendighed
Tanker – ideer	Stabilitet, Organismetanken Nutid er resultat af fortiden	Fornuften kan styre verden mod det gode samfund	Den menneskelige fornuft er transcendent størrelse – valg – ikke givet. Fornuften bør tilbage til antropos og communis	De grundlæggende etiske værdier er kulturbestemte og samtidig evige, men formes efter tiden.
Sansning/mening	Mening står over sansning og hænger ikke sammen	Den enkeltes lykke skal ses i sammenhængende med alles lykke. Almenvællet forud for den enkeltes lykke.	Fordeling af de globale goder frem for enkeltes lykke	Mening og sansning er æstetik og etik. Mening og sansning er menneskelige handlingsbaggrunde.

XI Konkluderende sammenfatning 2: Forskningsresultaterne omsat til teoretisk og praktisk historiedidaktik

Afhandlingens tredje underspørgsmål lød: Hvordan kan elevernes historiebevidstheder udnyttes didaktisk i gymnasiets historieundervisning?

Dette kapitel vil argumentere for, hvordan afhandlingens teoretiske og analytiske konklusioner kan danne udgangspunkt for tanker om historiedidaktik i gymnasiet. Der er ikke tale om et appendiks til afhandlingen, men en konkluderende sammenfatning nummer to.

Indledningsvis vil jeg i afsnit 1 debattere de problemer, der er forbundet med at omsætte forskning af 1. orden til anvendt forskning og i afsnit 2 forholdet mellem teori og praksis i historiedidaktik. I afsnit 3 fremlægger jeg mine 'æstetiske læringstanker', som i afsnittene 4 og 5 kobles til historiedidaktik. Mit bud på en historiedidaktikdefinition indgår her. Afsnittene 6-8 vil vise, hvordan hovedpunkter i æstetisk læring og didaktiktanker kan omsættes til praktisk undervisning. Hele kapitlet henter sin substans fra afhandlingens teorier og konklusionerne fra empirien.

Det vil fremgå som en hovedpointe, at historiedidaktik er en væsentlig del af det gymnasiale historiefags videnskabelsespotentialer.

1. Forholdet mellem forskningsresultater og historiedidaktik

Forskning af 1. og 2. orden

Forskningsresultaterne var analytiske, deskriptive og syntetiserende konklusioner angående elevernes liv med fortidsrepræsentationer i tid. Analyserne viste, på hvilke måder eleverne var storbrugere af historie i deres delkulturer. Det blev fremlagt, hvordan livet med fortidsfortolkninger påvirkede elevernes værdier, orientering og tanker, og hvordan kommunikation og fortællinger om fortidsrepræsentationer omsatte den tavse historiebevidsthed til erkendelse og ny historieskabelse.

Skal den slags forskningsresultater omsættes til praktisk anvendelighed, må man forholde sig til de problemstillinger, der drejer sig om, hvordan forskningsresultater af modus 1-viden kan omsættes til videnskabsproduktion i modus 2. Her er anvendelsesproblematikken det centrale spørgsmål. Normalt bruges modus 2-forskning i forbindelse med organisationer, der ønsker at få belyst problemer i institutionen eller få viden om det hensigtsmæssige i ideer og tiltag for at fremme bestemte mål.⁴¹⁰ Som Dahler-Larsen skriver, er vidensproduktion 2 en følge af samfundets kompleksitet og et 'sensitiveringsredskab', som åbner for organisationers opmærksomme lytten i en reflektiv proces i forhold til egen virkelighed. Min didaktiske perspektivering er således også et forslag til, hvordan udøvere af historieundervisning kan rette opmærksomhed mod at indføre didaktiske tanker i det faglige arbejde og dermed pendle mellem mine og egne erfaringer og didaktiske overvejelser.⁴¹¹

At sætte sig for at perspektivere elevernes liv med fortidsrepræsentationer i forhold til den praktiske undervisning betyder, at jeg også selv vover at bruge mine forskningsresultater i stedet for kun at lade andre gøre det. Man kunne mene, at jeg ved at bevæge mig over i anvendelsesfeltet vil gøre min didaktiske perspektivering til et normsættende ideal for al historieundervisning. Det er ikke min hensigt. Da min undersøgelse er begrænset i forhold til den komplekse virkelighed, som skolernes mange former for historieundervisning

410 Dahler-Larsen (2002) s.26-27

411 Dahler-Larsen (2002) s.73

er, er min perspektivering først og fremmest et bud på, hvordan historiedidaktik kan indtage en mere synlig rolle i forhold til det gymnasiale historiefag.

I hovedkapitlerne i afhandlingen er de didaktiske problemstillinger en vigtig del af empirisammenfatningerne. Det er så nogle af disse problemstillinger, jeg forsøger at give didaktiske og læringsmæssige svar på i dette kapitel. Men de didaktiske tilgange til empirien kan selvfølgelig ses ud fra helt andre synsvinkler, end jeg gør det her. Der er ikke tale om en enkel deduktion fra undersøgelsesresultat til praksis. Min didaktik er et forsøg på at finde en måde at forholde mig til det, som Bernard Eric Jensen kalder historiefagsdidaktik og historiebrugsdidaktik.⁴¹²

Der er den afgørende sammenhæng mellem hovedafsnittet af afhandlingen og det didaktisk perspektiverende kapitel, at de har samme teorigrundlag. Hovedafhandlingens sensitiviserende og definitive begreber blev forstået som komprimering af den for hele afhandlingen tilgrundliggende epistemologi, videnskabsteori, historiebevidsthedsteori og kultur-samfundsteori. Mine tanker om æstetisk læring og didaktik er teoretisk og metodisk også knyttet til dette teorigrundlag. De konkrete resultater af empiriundersøgelserne er så det, der forankrer mine historiedidaktiske tanker i en slags virkelighed.

Det vigtigste teoretiske ståsted for afhandlingen såvel som for det didaktiske perspektiv kan sammenfattes i, at brug af og refleksion over fortidsrepræsentationer er en bevægelig og bevægende mental skabelsesproces i forskellige relationer i tid. Afhandlingens hovedafsnit har analytisk og empirisk vist, hvordan det sker og kan ske hos eleverne. Hovedteorien bag dette arbejde var den æstetiske kommunikationsteori. Mening, sansning og opmærksom iagttagelse blev set som afgørende igangsætter for udvidelse af erkendelse og vidensproduktion hos mennesker i det senpostmoderne samfund. Mening og sansning var 'medium'. Iagttagelse, tegnproduktion, kommunikation og narrativer er erkendelsens konkrete (udtryks-)former.

Målet for sammentænkning af teori og praksis

Historieundervisning er relationer, og den relation kan ikke lukke vinduerne til verden udenfor. Den tager det senpostmoderne samfunds vilkår med sig ind i enhver kommunikation om fortidstolkninger i historiefaget.⁴¹³

Det praktiske perspektiv og forskningsresultaterne kan knyttes sammen og vil vise:

- hvordan undervisning kan foregå som sproglig, narrativ og refleksiv historieskabelsesproces
- hvordan iagttagelse, relationer og kommunikation er afgørende for og påvirker form og medium i erkendelsen
- hvordan viden og kompetenceudvikling kan fremmes gennem brug af bestemte didaktiske tilgange
- hvordan kvalificering af historiebevidsthed påvirker enkeltindividets handlingspotentialer og livsduelighed (Bildungstraditionen)
- hvordan kvalificering af historiebevidstheden fremmer individuel og kollektiv ansvarlighed (Curriculumtraditionen)

412 Stugu (2004) s.16. B.E. Jensen (2003b) s.99

413 Dahler-Larsen (2002) s.74: "Perception er ikke længere en adækvat genspejling af den ydre omverden, men tværtimod den systeminterne konstruktion af en systemekstern omverden."

2. Historiedidaktik som teori og praksis

Ingen praksis er teoriløs – heller ikke undervisning, hvis man med teori forstår de tilgrundliggende antagelser om relevans, værdi og mening i den konkrete handling. Praksiserfaring kan imidlertid indimellem sløre erkendelsen af det teoretiske grundlag. Omvendt kan teoretisk indsigt til tider være så løsrevet fra det praktiske, at den kan forekomme kun at have værdi i abstraktionernes verden. Det er min position, at bevidst brug af didaktiske teorier og læringsteorier i undervisning kan hjælpe med til at skabe overskud i tænkningen andre steder i arbejdet.

Historiefaget i gymnasiet har med sin tilknytning til humanistisk videnskab et stort element af metode, videnskabelse, teori, fortælling og regler for den gyldige samtale. Talt ind i min teoretiske ramme: Synoptik, antaoptik og poly/metaoptik folder sig ud i relationen, bearbejdes i refleksionen og resulterer i reaktionen/orienteringen.

De tilgrundliggende teorier for hele afhandlingen benyttes i det didaktiske afsnit således: Kulturteoriene, hverdagssociologi og mikrohistorie udnyttes i forbindelse med mikro/makro-perspektiv og i forbindelse med kobling mellem hverdagslivets historiebrug og faghistorie. Desuden bruges de i forbindelse med det synkrone og diakrone element i historieundervisningen.

Den æstetiske kommunikationsteori omsættes til æstetisk læring og bruges i forbindelse med mening og sansning, skabelse, opmærksom iagttagelse og udvidelse af historiebevidstheden hos den enkelte og i gruppen.

Det narrative og kommunikationsteorier bruges som formskabelse og en eksistentiel betinget baggrund for forståelse af syn- og antaoptik og dermed for orientering i nutid og fremtid.

Jeg vil prøve at opstille nogle grundtanker om æstetisk læring. Denne læringsform indgår i min historiedidaktikdefinition, der også henter substans fra afhandlingens teorier, men tillige fra konklusionerne i empiritolkningen. Både æstetisk læring og didaktikteorien er knyttet til tankerne om genbeskrivelserne af samfundet.

Historiefagets dobbelte karakter

May-Brith Ohman Nielsen har vist, hvordan historie er af dobbelt karakter: Analytisk og poetisk.⁴¹⁴ Jeg formulerer det sådan, at den analytiske del af livet med fortidsrepræsentationer lever af 'sofia' og 'logos'. Det vil sige af viden og fornuft. Den poetiske lever af det narrative, skabelse (poiesis) og mythos.

Begge former for historiebrug har det historiske spor, fortællinger og tekster som provokation af fantasi og tanke, og begge angrebsvinkler forholder sig til etik og æstetik. Både kommunikation og det narrative er genetisk forbundet med fortidens konkrete spor, der signalerer, at der engang var en virkelighed, der nu er tegn i nutid. Begge perspektiver må indgå i historieundervisningen. Hvis kun den ene iagttagelsesvinkel på fortidstolkninger er i spil, vil historieerkendelsen amputeres. Elevernes samtaler viste, at de i høj grad oplevede skolens historieundervisning før gymnasiet på den måde. Hvor meget det forhindrede eleverne i at erkende fortidstolkningernes betydning for nutid og fremtid, er dokumenteret flere steder i det empiriske materiale. Historieundervisningen må derfor have indbygget elementer af incitament til at tale om fortidsrepræsentationer og fortidsspor.⁴¹⁵ Det kan metaforisk udtrykkes således:

414 B.E. Jensen (2003) s.109 skelner mellem antikvarisk og pragmatisk historieinteresse og historiebrug. Ohman Nielsen (2004) s.215

415 Poulsen (1999) s.193 mener tilsvarende

Historie lever af at gøre eleverne bevidste om, at der i dem alle er en Robinson Crusoe, en Odysseus og en Sokrates. Det vil sige tre vigtige elementer indgår i det gymnasiale historiefags arbejde med fortidstolkninger:

- A. Skabelse, opfindsomhed, opmærksomhed og komposition som hos Robinson Crusoe (Poiesis)
- B. Mental bevægelse, rejselyst, forforståelse, lyst til forstyrrelse og nysgerrighed som hos Odysseus (Hexis)⁴¹⁶
- C. Tænkning, erkendelse, samtale, og viden som hos Sokrates (Sofia og logos)

Metaforen skal udtrykke, at det praktiske og det teoretiske står i tæt forhold til hinanden.⁴¹⁷ Livsverden og fag er forbundet, som Bernard Eric Jensen udtrykker det. Poiesis, Hexis, Sofia og Logos kan anskues som elementer i den æstetiske læring, og punkterne A-B-C tilsammen udtrykker dermed, hvad historiebrug og historieskabelse handler om. Vi er henvist til i hverdagsliv og undervisning kun at iagttage den konkrete verden, hvad sindbillederne angående personerne antyder.

Min historiedidaktik og æstetiske læring har hentet argumentation for sin gyldighed i teorierne om æstetisk kommunikation og via de teorier ned til tankerne om delkulturer og autopoietiske systemer, der udvider sig gennem iagttagelse, forstyrrelse og beslutning om kommunikation. Gennem den valgte perspektiviske iagttagelse og gennem systemernes eller kulturernes relationer i tid kan der ske en læring og kvalificeret refleksion og historieskabelse gennem en kommunikativ videnskabelsesproces.

Videnskabelse er en læring, der i æstetisk kommunikation er tæt forbundet med opmærksomhed, forundring og nysgerrighed. Videnskabelse er tillige tæt forbundet med kunstnerens evne til at skabe nye sammensætninger og kompositioner af det foreliggende. Med historikeren Carlo Ginzburg drejer det sig om at lære af jægerens og detektivens sporarbejde, af lægens symptomtolkning og kunstdolkerens studier af detaljen for at komme frem til erkendelse.

3. Æstetisk læring – Skabelse i mellemrummet⁴¹⁸

Lars Qvortrups læringsbegreb som udgangspunkt

Læring og viden er, som Lars Qvortrup understreger det, uløseligt knyttet sammen i nutiden vidensamfund. Læringsformer i historie er ikke kun læring om, men tillige erkendelsesprocesser, der både kan indeholde traditionelt fagligt stof som hverdagslivets erkendelse af, hvad liv med fortidsrepræsentationer vil sige. Desuden er det ikke alene erkendelse af ens egen læring, men overhovedet erkendelsen af, hvordan historie har virket og kan virke som mening og livsorientering. Jeg overtager Lars Qvortrups læringsbegreb forstået som elevernes – men også lærerens – udvidelse/kvalificering af erkendelse, viden, kompetencer og holdninger. Qvortrup opstiller i skemaform sit læringsformel således:

416 Hexisbegreber er tidligere omtalt i kapitel IV. Det svarer til Bourdieus habitus og kapital. Kirkeby (2000) s.106 viser, hvordan det græske ord 'hexis' sammenknytter to former for etos med hver sin stavemåde. Med epsilon (ε) betyder begrebet vane, med eta (η) sindelag.

417 Det er inspireret af de dianoetiske dyder hos Aristoteles: Episteme, techne, phronesis, nous og sofia. Kirkeby (2000) s.113

418 Inspiration til æstetisk lærings teori kommer primært fra Ole Thyssen, der igen er inspireret af Niklas Luhmann.

- 1. ordens læring er også 1. ordens viden. Det vil sige direkte læring og oparbejdning af kvalifikationer.
- 2. ordens læring er også 2. ordens viden. Det vil sige 'anvendt viden' og kompetencer, altså anvendelse af kvalifikationer
- 3. ordens læring er produktion og kreativitet
- 4. ordens læring er erkendelse af kultur, diskursformer og norm og værdier⁴¹⁹

Læring foregår ifølge Qvortrup gennem selviagttagelse – det vil sige refleksionskompetence, gennem fremmediagttagelse, det vil sige relationskompetence, og gennem iagttagelse af iagttagelsen – det vil sige meningskompetence. Qvortrup siger, at det er kombination af refleksionskompetence, relationskompetence og meningskompetence, der udgør det hyperkomplekse samfunds samlede kompetenceprofil.⁴²⁰ Jeg byggede videre på Qvortrups tanker med mine begreber om synoptiske, anta-optiske og poly-optiske/metaoptiske perspektiver. Disse svarer delvist, men også kun delvist til Qvortrups og Luhmanns 'iagttagelsesvinkler'.⁴²¹

'At lære at lære' er del af målkvalifikationerne i gymnasiet og 'at lære at omlære' del af målkompetencerne. At lære at lære og at lære at omlære vil jeg opfatte som det at kende til historiefaglighedens didaktik. Hermed forstå jeg i udgangssituationen at kende til skabelse, brug, formidling og betydning af historisk viden og fortolkninger. Jeg kommer nærmere ind på historiedidaktikbegrebet nedenfor.

Hovedpunkter i den æstetiske læring

Den æstetiske læring er mit bud på, hvordan æstetisk kommunikation kan omsættes til læringstanker. Æstetisk kommunikation er tidligere beskrevet. Æstetisk læringsteori kan også andre steder end i historiefaget give indsigt i, hvordan læring kan tænkes at foregå med udgangspunkt i tankerne om læring af 1., 2., 3. og 4. orden. Det vil sige læring som viden, anvendt viden, læring som kreativitet og læring som kultur- og diskursformer.

Æstetisk læring er som læringsteori ikke knyttet til elever alene, men indgår i lige så høj grad i lærerens læring. Læreren er også lærende i undervisning! Æstetisk læring lægger vægt på kommunikation og fortælling som form. 'Mening og sansning' eller æstetik koblet på etik er skabelsens medium. Det vil sige det, det der giver betydning til processen.

Æstetisk læring skematisk opstillet:

Læring set som mental bevægelse

- Læring er udvidelse og skabelse af noget nyt af noget foreliggende.
- Læring er udvidelse af indsigter og kompleksitetsforståelse.
- Læring er 'ejerskab' og beherskelse af den nye komposition.
- Læring er opmærksomhedstræning og lyst og vilje til at blive 'forstyrret'.
- Læring er nye muligheder for orientering og refleksion.
- Læring er at magte at udordne (splitte, analysere og gå på spor) og indordne (samle, skabe mønstre og syntetisere).

419 Qvortrup (2001) s.105 ff., s.113 f., s.135

420 Qvortrup (2001) s.32, s.114 o.a.s

421 Synoptisk defineredes som sammenfaldende med. Det angiver en identifikationsmulighed med det iagttagede. Antaoptisk defineredes som fremmedhed, modsathed eller omverden for den lærende. Poly- eller metaoptisk er perspektivforflyttelse til et overordnet perspektiv. Det indbefatter kompetencer (viden i brug), refleksion og kreativitet. Holmgaard (1996) s.16 og s.21.

Læring set som skabelse i relationer

- Reaktion på det foreliggende er udgangskrav.
- Iagttagelse forstås som valgt perspektivisk opmærksomhedsvinkel. Denne kan være snæver eller vid, men den er forankret i den øjeblikkelige relation i tid og sted.
- Skabelse er proces i mødet (relationen). Det vil sige i bevidst modstillingen af forforståelse (hexis) og noget foreliggende og anderledes, som iagttages (antaoptik).
- Læringens relation (omverden og sociale systemer) betinger kommunikationens og det narratives form.
- 'Æstetiske opmærksomhedsgéner' defineres som udspaltning af elementer i det foreliggende, der kan irritere, forstyrre og dermed provokere til reaktion.
- Det foreliggende omskabes mentalt og konkret til noget nyt.
- Hæmværker overvindes ved at udnytte tankerne fra æstetisk kommunikation. Det vil sige at få lyst til at ud-ordne og ind-ordne.
- Lyst og vilje til reaktion skaber muligheden for og vilje til at komponere. Motivation er ikke nødvendigvis eksamen, gode karakterer, nødvendig viden osv.

Læringen set som kommunikation

- Kommunikation og narrativer medierer mødet mellem synoptik og antaoptik og skaber nye former.
- Emnet, sagen, teksten, viden skal ikke umiddelbart internaliseres i eleven i sin oprindelige form, men i ny syntetiserende komposition og metaoptik.
- Læresystemer og skolesystemer skal kende de samme kommunikative koder.

Læringens forforståelse medtænker

- Læreren medbringer som forforståelse skolens og fagets kultur samt viden om elevernes liv med fortidsrepræsentationer.
- Elevernes forforståelse er som oftest ikke disciplineret i forhold til fag, men knyttet til den personlige refleksivitet. Den tavse viden om egen historiebrug er stor.
- Elevernes forforståelse kan udnyttes som elevkompetencer.
- Den lærende kan også være læreren.

Læring set som komposition og skabelse (poiesis)

- Omskabelsen er 'skabelse i mellemrummet'. Det vil sige i mødet mellem emnets 'æstetiske opmærksomhedsgéner' og de lærende. Det indeholder forforståelse og det foreliggende, men er samtidig også noget nyt.
- Den nye konstruktion, komposition eller skabelse forholdes til den oprindelige tekst, genstand eller sag og til den lærendes oprindelige forforståelse
- Proceduren skal opfattes som spilleregler for relationens og kommunikationens form
- Spillet kan falde forskelligt ud, selvom reglerne er de samme

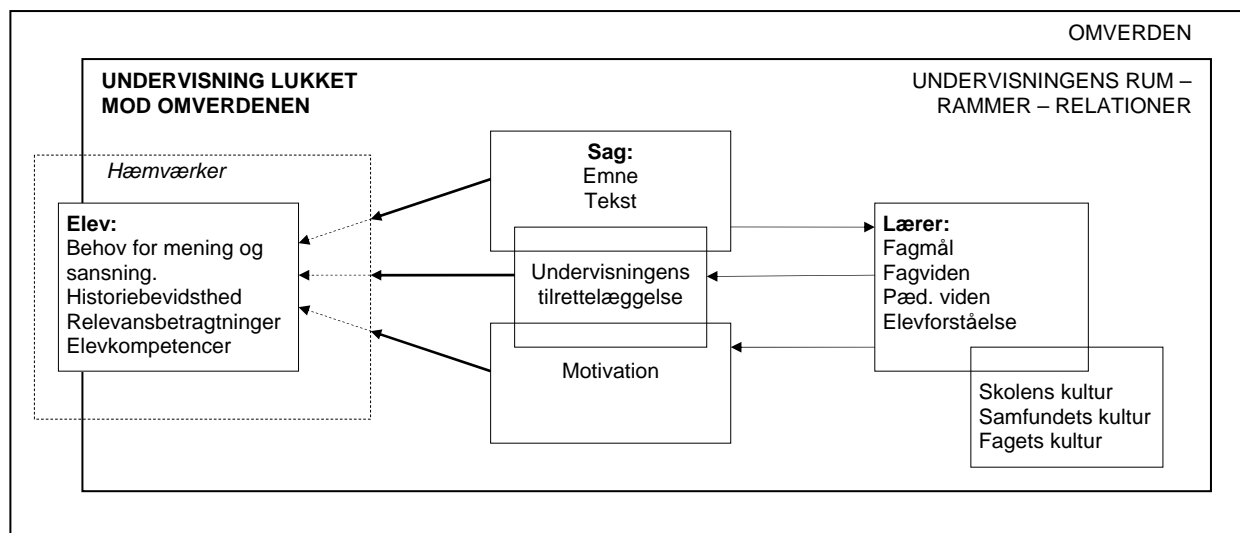
Æstetisk læring opstillet grafisk

Den første situation kan opfattes som traditionel undervisningssituation i gymnasiet.

Emnet har ikke altid mulighed for at nå gennem elevernes hæmmende opmærksomhedsmembran, fordi sansning og mening (relevansen) ikke umiddelbart kan ses i forbindes med emnet. At der alligevel ofte sker god læring, skyldes, at mange elever, som vist i

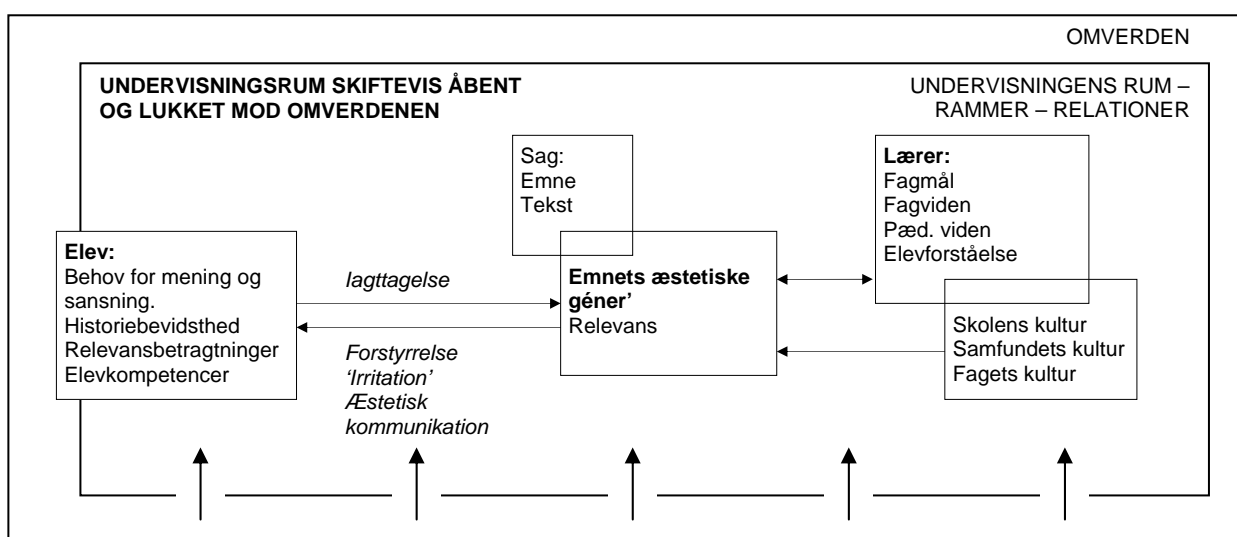
empirien, har sammenfaldende baggrundskultur med skolens kultur og fagligheden via deres medbragte kulturelle habitus og kapital. Det sker selvfølgelig også, fordi nogle lærere har specielle pædagogiske evner! Endelig kan det ske, fordi eleven motiveres af gode karakterer og lignende.

Første situation: Når hævværker dominerer



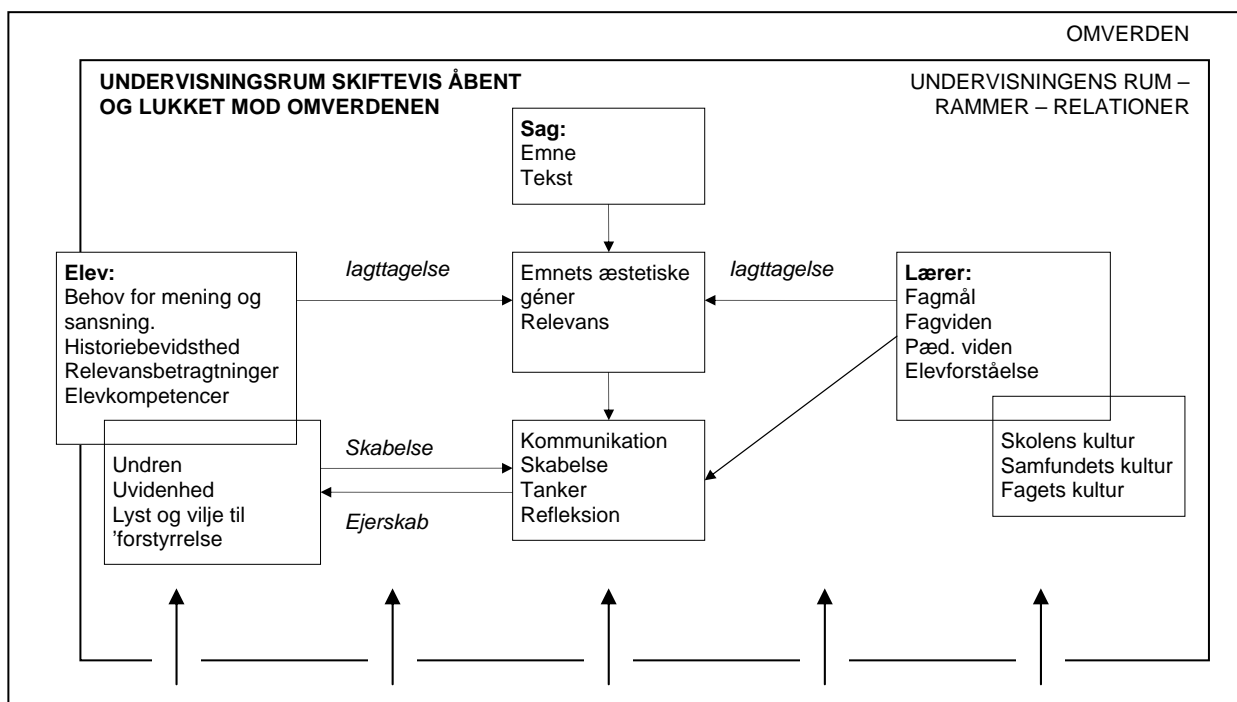
I anden situation undersøges det oprindelige emne for æstetiske géner eller opmærksomheds-géner. Denne situation kan ansues som lærerens forberedelse, og som krav til elevernes forberedelse. Sagt enkelt drejer det sig om at finde det, som giver mening, relevans og dermed nysgerrighed for elever – og for læreren! Talt ind i den æstetiske kommunikation er det 'det irriterende', provokerende eller aktuelt engagerende. Det kan være både en bestemt orden eller uorden i sagen. Empirien viste eksempler.

Anden situation: At finde opmærksomhedsgéner



Tredje situation er hovedmodellen i den æstetiske læringsteori. Nysgerrighed, undren og uvidenhed kan karakteriseres som systemets lyst til åbning mod irritationen fra omverdenen. I den æstetiske kommunikationsteori er valg af beslutning gennem kommunikation udgangspunkt for udvidelse af systemet. I den æstetiske læring er det valg af at ville kommunikere for at skabe nye kompositioner, narrativer og mønstre.

Tredje situation: Skabelse i mellemrummet



Disse mønstre indeholder ny orden eller uorden, der igen går ind i en spiralbevægelse:

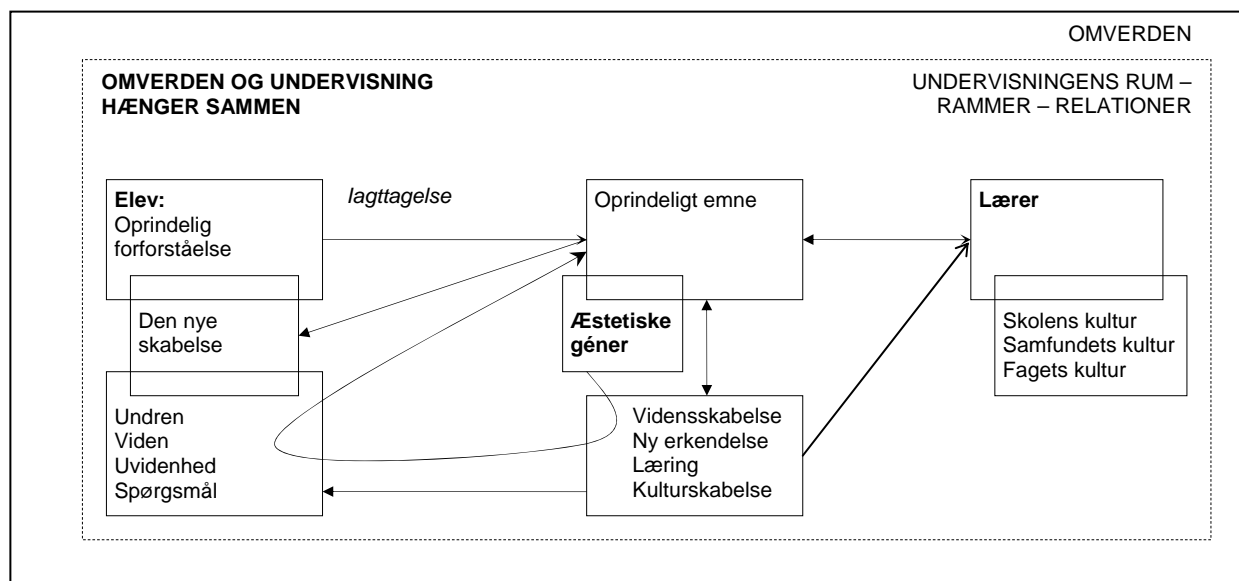
Iagttagelse (opmærksomhed som *sansning*) › tanke › *mening* › tekst (skift) › tekst (tale) › erkendelse.

Iagttagelse (opmærksomhed som *mening*) › tale › tanke › tekst (skrift) › tekst (tale) › *sansning* › erkendelse⁴²²

Fjerde situation. Tankegangen er, at den nye konstruktion igen stilles op mod det oprindelige emne eller udgangspunkt for samtalen. Det vil sige 'det konkret foreliggende' i undervisning, men også uden for i livsverdenen. De mentale bevægelser fortsætter deres spiralbevægelse som viden – spørgsmål – svar – ny uvidenhed – viden – spørgsmål – uvidenheds osv. Erkendelsen af kommunikation og videns og uvidenhedens betydning trænes. Dette er kompetenceudvidelse, kulturel læring og kulturskabelse (2., 3. og 4. ordens læring)

⁴²² Jf. Kapitel VII D

Fjerde situation: Udvidelse af erkendelsen



Opbygningen af de tre samtaleinterviews havde baggrund i tankerne i æstetisk læring. De er således konkrete udtryk for, hvordan æstetisk læring kan udfoldes i praksisverden:

I det første besøg skulle eleverne diskutere 'umulige' spørgsmål på det udleverede papir (se kapitel VII A). De umulige spørgsmål provokerede dem ud i en kommunikativ historisk skabelsesproces og lukkede op for både transfer-, associations- og refleksionskompetencer.

I det tredje besøg begyndte samtalen i det konkrete (erindringsgenstande) og bevægede sig derfra op til det metarefleksionsniveau, som var det historisk skabende i samtalen. (Displayet over samtalen kapitel VII C)

I det fjerde besøg skrev eleverne dagsbogsnotater om, hvor de mente at møde noget historisk i deres hverdag. De blev 'irriterede' over opgaven, men gik trods alt i gang med deres historiske opmærksomhedstræning. Den efterfølgende samtale blev til historisk læring om centrale historiske problemstillinger (Kapitel VII D).

De tre samtaler fungerede gennem syn-, anta- og metaoptik i relationer, der fremmede refleksioner og gav orienteringspotentialer.

Det andet besøg indeholdt ikke disse elementer, og hvad det betød for samtalen er tidligere beskrevet.

Før jeg går over til at koble den æstetiske læringsteori til min didaktikteori, vil jeg opholde mig et øjeblik ved to vigtige begreber, nemlig 'irritation' og hæmværker. De øvrige elementer i teorien vil blive debatteret i forbindelse med historiedidaktikteorien

Forstyrrelse, irritation og provokationen

Disse betyder, at der skal ske en mental forflytning, bevægelse og/eller iagttagelse i forhold til 'noget foreliggende'. Dette starter med opmærksomhedstræning. Dette er inspireret af kunstnerblikket, der reflekterer både det usædvanlige og det selvfølgelige som antaoptik, der spiller ind på synoptikken med reaktion – eller 'noget nyt' som resultat. Det er altså en mental proces som træner i at flytte det iagttagede rundt i bevidstheden og se det foreliggende som mening og sansning. Det, der ligger foran kan være historisk materiale, genstande, tekster, en

mening, et citat, en fortælling. Pointen er at lære at ville lade sig forstyrre. Elementer i denne proces sås i empirien som:

- Intentionalitet: Den opmærksomme rettedhed i bestemt perspektivisk vinkel mod noget.
- Stemthed: At have lyst og vilje til at iagttage opmærksomt.
- Mødet: At se det foreliggende som relation, der bliver et forhold til en selv.
- Chokket: At blive rystet eller ramt af det foreliggende. Det foreliggende irriterer som fremmedhed, anderledeshed og gåder.
- Modstanden: At opfattede det foreliggende som udfordring og krav om reaktion.
- Viden: At kunne fortælle om og forholde sig aktivt til det foreliggende.
- Uvidenheden: At erkende uvidenhed og omforme den til spørgsmål, undren og lyst til søgen.
- Nysgerrigheden: At ville søge viden om det foreliggende.
- Fortællinger og byttehandler: At få lyst til at fortælle og kommunikere om det, man associerer ved det foreliggende.
- Associering: At komme i tanke om, at 'dette minder om ...'
- Inspiration: At få ideer ud fra det foreliggende.

Hæmværker

Men denne proces kan ikke altid blot gå i gang. Oftest er situationen den, at 'den lærende' ikke ønsker at blive forstyrret eller at stille ind på processen.⁴²³ Der er ganske enkelt ikke behov for denne erkendelsesudvidelse. Empirien viste eksempler, som peger hen på, hvorfor lysten til ikke at blive forstyrret kan være til stede. Der er ikke tale om en generalisation, men om tilfælde, som blev set i empirien hos nogle enkelte.

Tid

- Opmærksomheden er nutidsrettet eller rettet på allernærmeste fremtid.
- Fortiden er pulje af tid, fremtiden er amorf tid. Kun nutiden har rumlig fylde.
- Ontologiseret nutid. Det, der ikke er nu, er ikke til.
- Der er ingen refleksion over begreberne usamtidighed og samtidighed.
- Det hurtige og flygtige alene giver sansning og mening.

Relationer

- Forbindelsen mellem egen person og det og de store fællesskaber er svær at etablere.
- Mening er mening "for mig".
- Fællesskaber er de helt nære og lokale.

Liv med fortidsrepræsentationer

- Samfundet påtager sig opgaven som kulturarvens vogter. Så kan andre vel slippe!
- Livet med fortidsrepræsentationer afvises som meningsgivende i en nutid.

⁴²³ Det er igen ikke kun noget, der angår elever. Enhver er lærende, og de nævnte hæmværker kender også læreren til.

- Historie~~n~~ er samfundets og samfundenes hukommelse, og som viden ligger den som omverden for personen.
- Historie er konkret objektiv viden i en historiebog.
- Historieundervisningens absolutte lukkethed eller åbenhed (Folkeskolen).
- Den klassiske lærebog er fabel uden plot eller plot uden fabel. Der er ingen begyndelse og slutning.⁴²⁴
- Det narrative opleves ikke i historieundervisning.
- Fortid er det samme som historie.
- Historie er 'umoderne' og unødvendig i det nutidige samfund for en moderne fremtidsorienteret ung.
- Historiebøgerne er svære at læse hjemme som forberedelse.
- Historie opfattes som tekster og ikke som spor og genstande i nutiden.

Kommunikation

- Der er ingen kategorial forskel på fiktion, fakta og faktion.
- Kommunikation opfattes som information.
- Hukommelse inden i en person synes overflødig, når al information alligevel kan hentes ned fra internettet.
- Historie opfattes som indlæringsfag.

Men i elevernes (negative) refleksivitet ligger imidlertid også læringsmæssige muligheder. Elevernes personligt refleksive spørger og identitetssøgning er karakteriseret af kompleksitet og til tider kaos. I undervisningen eller 'lære-værelset' kan elevernes kaos vise sig at indeholde ønsker om at ind-ordne.

Også hævninger kan overvindes som empirien flere gange viste det.⁴²⁵ Det er en pointe i æstetisk læring, at elevernes søgen efter individuel mening og sansning kan omsættes til drivkraft mod en læring, der har poiesis eller skabelse som nøgleord. Det var som gentagende gange fremhævet vigtigt, at 'noget' konkret lå foran i samtalen. Dette er den anden af den æstetiske lærings pointer. Det, der rammer og virker sanseligt og meningsfyldt, er det, jeg benævner emnets 'æstetiske opmærksomhedsgéner'.

Æstetisk læring i praksis

Æstetisk kommunikation er indlagt i en tydelig procedure i undervisningen som spilleregler for den gyldige samtale og for, hvad spillet går ud på i den konkrete undervisningsrelation. Spillet resultat kan ikke altid forudses, da kontingensen eller dobbeltkontingensen er en grundbetingelse i undervisningen.

Enhver iagttagelse af fortidens spor anskues som anledning til kommunikation. Enhver tolkning kræver reaktion. Det første krav til den lærende er:

Prøv, om du kan reagere. Den fortidstolkning, du ser, kan der siges noget om. Først når du har reageret og kommunikeret, kender du den fortidstolkning rigtigt.

⁴²⁴ Periodeinddelingerne er et forsøg. Krige og personbeskrivelserne har fabel og plot og virker derfor fascinerende.

⁴²⁵ For eksempel ved dagbogsnotaterne og de første samtaler om skemaerne

Dette er opdragelse til en historisk refleksion, og den foregår gennem synoptikken, antaoptikken til metaoptikken. At reagere på og tale om tegn kan foregå på mange måder. Det kan blandt andet være at tillægge historiefaget den glemte narrativitet. Det narrative indeholder det poetiske eller det 'fortryllende', fordi det, der ligger foran, er genetisk forbundet med fortidens konkret spor, og fordi det derfor indeholder 'gåder', som kalder på opdagelsesrejsen.

Historieundervisning kan anskues som et relations-rum for skabelse af fortidstolkninger eller komposition af meningsgivende fortids-, nutids- og fremtidsfortællinger. Historiebevidsthed udvides (kvalificeres) i forholdet (relationen) mellem den lærende og kendte og ukendte tegn, spor og fortidstolkninger.

Resultatet af udvidelsen af historiebevidsthed kan karakteriseres som metaoptisk og poly-optisk. Det er læring på alle fire niveauer og erkendelse af mulighedsmangfoldighed i historietolkningerne. Historisk læring er perspektivforflytning, bevidsthedsudvidelser og æstetisk kommunikation.

Perspektiver er afhængig af den konkrete tid og det konkrete sted som centrum for iagttagelse eller undervisning. Tids- og historieopfattelser er iagttagelsens og refleksionens ene udgangspunkt. Relationerne og værdier den anden forforståelse og perspektiviske udgangspunkt.

I den æstetiske læring er det opgaven for enten lærer eller elever at finde de forstyrrende gener i det, hvorom der skal tales. Omsat til historiefagligheden kan det oversættes til at bringe nutidsrelevansen – både for den enkelte og for fællesskaberne – i forbindelse med det foreliggende historiske spor eller fortidstolkning.

Den didaktiske pointe er, at det, der er uden for personen, ikke kan blive relevant for personen ved kun at være fortidigt, men må igennem en skabende og narrativ kommunikationsproces i en nutid for at blive meningsfuld. Selv den antikvariske historiske mening har kun mening i en nutid. Der er ikke tale om, at historisk fagviden nedprioriteres eller skal erstattes af hverdagshistorie. Der er tværtimod tale om, at alle fortidsrepræsentationer kan lægge op til, at man lever med dem. Måske ikke altid som internaliserede og eksistentielle fortidsforståelser, men i en eller anden grad som meningsfuld erkendelse eller som kulturel bagage. Empirien viste, at eleverne efterspurgte de store og fremmede historier om fortiden, og at de havde historiesult efter almen og faglig historie. Men afgørende er, at der kan etableres et 'ejerskab' til den historiske erkendelse, viden og indsigt i historiebrug.

Empirien viste, at dette ejerskab forstået som kvalificering af historiebevidstheden kunne fremkomme på flere måder, men ens for alle måderne var samtalen i relationer.

Den æstetiske læring bygger på, at både lærer og elever fungerer som historieskabere. Den nye skabelse indeholder det oprindelige 'emne' eller foreliggende, men er også blevet noget andet og nyt, nemlig lige præcis et forhold. For stadig ligger emnet og teksten i sin oprindelige form uændret foran elever og lærere. Bogens fremstilling af modstandsbevægelsen ændres ikke, men bevidstheden om bogens fremstilling er ændret. Dette er en ny relation, mening og historiske skabelse, hvor nutid og fremtid indgår. Ændringen kan iagttagelse gennem fremtidige handlinger og samtaler.

Historieundervisning og arbejdet med historie er en epistemisk, opbyggelig og opbyggende proces. Det er en læringsproces, der begynder i forforståelsen og vender tilbage som korrektion og udvidelse af forforståelsen. Den mentale bevægelse, som folder sig ud i fortællinger, forklaring, forståelse og tanker, er et bud på ny orden eller skabelse, og den tager altid udgangspunkt i et noget, hvorom der kommunikeres. Der opstår altså nye meningsfulde fortællinger eller nye tegn, sproglige former eller produkter. Dette er en læringsproces, der

lever af gen-opvækkelse af trang til at undre sig – ikke mindst over det selvfølgelige og det, der ligger lige for i hverdagsliv og faglighed. Det er en søgeproces, der bruger uvidenhed som lærermester.

Det afgørende er, at fortidstolkninger ligegyldigt, om vi befinder os i den videnskabelige verden, skoleverdenen eller i hverdagen, overgår fra at 'kun' at være andres fortolkninger til at blive liv med fortidsrepræsentationer, som syn-, anta- eller metaoptik. Livet med fortidsrepræsentationer kan beskrives som en meningsgivende relation. Det er oplevelsen og erkendelse af at være del af noget, man kender til og ved noget om.

4. Historiedidaktik og læring

Forholdet mellem fag, didaktik og historiedidaktik

Æstetisk læring kan altså indgå i historiefagets undervisning. Fag er primært en praktisk og valgt afgrænsning i skolen. I gymnasiet ofte med en vis tilknytning til et videnskabsfag. 'Fag' er altid knyttet til undervisning. Faggrænser er altså ikke absolutte, men resultat af praktiske og/eller uddannelsespolitiske valg af indhold, mål og metoder.

Historieundervisningen kan dog flytte sig ganske markant inden for samme bekendtgørelse og læreplan, hvis læreren lægger relevanskriterier ind. Desuden vægter den enkelte lærer forskelligt og klasserne er ikke ens. Fagets vidensindhold er derfor kontingent og bevægeligt, når faget spejler sig og udfoldes i den aktuelle samtid og relation og får relevans fra denne. Undervisningen i den kolde krig i historie må således være ret forskellig før og efter murens fald.

Historiedidaktik

Man har traditionelt skelnet mellem at definere didaktik som forskningsområdet (fag-)didaktik og didaktik som en praktisk/teoretisk del af et fag. Fagets vidensområder indgår i fagdidaktik samtidig med, at historiedidaktik også er en selvstændig teoretisk videnskabelig disciplin. I den tyske didaktiktradition inden for historie har en ledende didaktiker denne definition af videnskabsdisciplinen historiedidaktik:

Die Geschichtsdidaktik ist diejenige wissenschaftliche Disziplin, die Lehr- und Lernprozesse, Bildungs- und Selbstbildungsprozesse von Individuen, Gruppen und Gesellschaften an und durch Geschichte systematisch erforscht. Sie befasst sich mit allen denkbaren Arten und Formen von Lehr- und Lernprozessen, Bildungs- und Selbstbildungsprozessen an allen denkbaren Arten von Geschichte. Abgekürzt kann man die Geschichtsdidaktik als eine Disziplin bezeichnen, die sich mit der Verarbeitung (Rezeption) von Geschichte beschäftigt.⁴²⁶

Jörn Rüsen skriver angående historisk 'lernen', at det drejer sig om:

... die Kompetenzen einer sinnhaften Orientierung der menschlichen Lebenspraxis im Zusammenhang der drei Zeitdimensionen durch Vergegenwärtigung der Vergangenheit, einem Wort: um 'narrative Kompetenz'⁴²⁷

⁴²⁶ Bergmann (1997) s.245

⁴²⁷ Rüsen (1997) s.262

Fagdidaktik som praksisform har normalt været forstået som brug af de resultater, som didaktiske teoretikere og forskere er kommet frem til i deres undersøgelser af, hvordan 'læring' og formidling foregår eller burde foregå med tilknytning til det, som man har valgt at give et fag af indhold.⁴²⁸ (Fag-)didaktik som praksis er knyttet til læringsteorier og skolefag, universitetsfag og forskning inden for den samme faglighed.

Den praktisk orienterede didaktikopfattelse har ofte været tæt bundet til metodikken som en fagligt funderet læreproces. Undervisningsmetodik er således blevet set som lærerens planlægning og udførelse af undervisning i forhold til faglige mål. I så fald er didaktik lærerens viden om formidling af stof og tilrettelæggelse af undervisnings socialformer, aktivitetsformer og udvælgelse af det væsentlige. Didaktik er i den optik del af lærerens teoretiske kvalifikationer og baggrundskompetencer for at være underviser.⁴²⁹

Bernard Eric Jensen efterspørger en ny didaktik, hvor historiebevidsthedsbegrebet og historiebrug kommer ind. Han skelner mellem historiefagets didaktik og historiebevidsthedsdidaktik forstået som faglig og folkelig historiebrugsdidaktik.⁴³⁰ Empireresultaterne viste, at den skelnen mellem hverdagshistorie og faghistorie ikke behøver at være kategorial. Gennem disciplinering kan den personlige historie blive til faglig historie. Sigmund Ongstad pointerer, at fag og didaktik alle steder i undervisningssektorerne bliver mere og mere tæt knyttet tæt sammen. "Fagdidaktikk kan altså fungere som et fags selvbevissthet".⁴³¹ Jeg vil skærpe dette synspunkt:

Min teori er, at didaktik ER del af undervisningsfaget histories indhold. Historiedidaktik kan anskues som historiefagets grammatik.⁴³² Det er erkendelsen af, hvordan alle former for historie skabes, bruges, fungerer og komponeres hos den enkelte og i de mange fællesskaber.

Vil man tale om historiefagets 'kernestof' må det således udtrykkes i en kombination af faghistorisk viden, almene læringsformer og kendskab til historiebrug, historieformidling og historiebevidstheders betydning og funktion. Altså hvordan liv med fortidsrepræsentationer skabes og udvikles på alle niveauer og kulturer. De sidste områder er læring om læring og kulturskabelse. Det vil sige læring om historiedidaktik.

Historiedidaktik er del af historiefagets identitet

Historiedidaktik kan for mig ses som en del af viden om, hvordan fortidsrepræsentationer både som fag og i hverdagslivet bruges og virker på den enkelte og fællesskabets orienteringer, værdisætninger, handlinger, og er ikke mindst fortællinger om vores orienteringer og værdier i nutiden på vej mod fremtiden. Historiefagets traditionelle 'genstandsområde' kan således kun analytisk adskilles fra, hvordan der leves med og produceres historisk viden..

Historiedidaktik er altså for mig at se – og jeg bygger det på denne afhandlings resultater om elevernes liv med fortidsrepræsentationer – ikke er blot en metodisk disciplin, som læreren har sat sig ind i, og som kan knyttes mere eller mindre tæt til faget (Ongstad). Historiedidaktik er i sig selv viden om liv med fortidsrepræsentationer og derfor i sig selv historie.

⁴²⁸ Ohman Nielsens m.fl. (2003) definition s.7 Ongstad (2004) s.24ff.

⁴²⁹ Jensen (2003b) s.85.

⁴³⁰ Jensen (2003b) s.104 ff

⁴³¹ Ongstad (2004) s.20. Ongstad benytter betegnelsen 'didaktisering'.

⁴³² Jensen (2003b) s.106 . Men Jensen bruger begrebet på anden vis end jeg. Rüsen taler om, at didaktik er metahistorie. Rüsen (1993) s.22.

Hovedargumentet er ganske enkelt: Fortiden er forsvundet. Al historie ER historiebrug. Al historie fortælles, skrives og skabes for at indvirke på historiebevidstheder. Det gælder både den videnskabelige historie, skolens og hverdagslivets historie. Alle må derfor kende til baggrunden for denne historieskabelse og historiebrug. Ikke mindst fordi "history is the most dangerous weapon ever invented by the human mind".⁴³³

Hvis didaktikken således bliver del af historiefaget i gymnasiet, må den også indgå som læringsområde. Men didaktikken må samtidig leve af konkret viden om det faktuelle – altså de traditionelle indholdsområder i faget. Hvordan skabelse, konstruktion og brug af fortidstolkninger foregår i nutid og fortid må hægtes på kendskab til, hvad der kan fortælles. Historiedidaktik må forbindes med tanker om læringsteori som afgørende faktor for, at historiebrug bliver til historiebevidsthed.⁴³⁴

Man kunne spørge, hvad er så didaktikkens didaktik? Altså hvordan er undervisningslæring i didaktik? Svaret er, at når didaktik både er elevens og lærerens læringsområde, er der ingen kategorial forskel på lærerens indsigt i det didaktiske og det, elevernes skal kende til. Lærerens læring er af samme karakter som elevernes læring. Forskellen ligger alene i, at læreren står et andet sted i kvalifikationsprocessen.

5. Historiedidaktikdefinitioner

May-Brith Ohman Nielsen har omsat sin fagdidaktikdefinition til en historiedidaktikdefinition således:

Historiedidaktikk er refleksjoner over hva historie er i skole samfunn, academia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det kunne eller burde være.

Historiedidaktik er de kunnskapene og ferdighetene som gjør at denne refleksjonen er:

- kvalifisert og faglig profesjonell
- til stede i våre faglige praksiser
- i stand til at utvikle fagene.

Historiedidaktik beskjeftiger seg bredt med forholdet mellom fagets teori og praksis, og søker at utvikle fagets teori om praksis og om dets samfunnsmæssig funksjon.

Historiedidaktik har et markert fagkritisk og samfunnskritisk element og sikter mot å utvikle endringskompetense gjennom forskning og undervisning.⁴³⁵

Ongstads synspunkt er, at fagdidaktik gjennom denne definition bliver noget ganske andet end de traditionelle og mere metodologiske didaktikdefinition.

På baggrund af de empiriske analyser og argumentationen ovenfor, vover jeg at sammenbinde didaktik og fag endnu mere. I Ohman Niensens definition viser ordene 'vore' og 'forskning og undervisning', at fagdidaktik ses som lærerkompetence. Desuden ser man, at fag og didaktik er to ting: "Historiedidaktik er refleksjoner over hva historie er...".

⁴³³ Bjørn Matsens interview i bilag 15.

⁴³⁴ Jensen (2003b) s.97

⁴³⁵ Ohman Nielsen (2004)s.213

Et forslag til didaktikdefinition

Jeg har i det foregående argumenteret for, at kendskab til fagets didaktik er afgørende del af det gymnasiale historiefags identitet og faglighed. Dette kan også være en vigtig pointe set i lyset af den nye gymnasiereforms ”Almene studieforberedelse”, som har videnskabsteori som et vigtigt indholdspunkt. Hvis historiedidaktik er del af historiefagligheden, så bliver historiekompetencer også til en afgørende studiekompetencer, og historiefagets transferpotentialer i forhold til andre fag bliver tydeliggjorte.

Med baggrund i de resultater, som min undersøgelse har fremlagt angående elevernes liv med fortidsrepræsentation og altså stærkt i gæld til May-Brith Ohman Nielsen, giver jeg hermed mit bud på en historiedidaktikdefinition:

Didaktikdefinition

Historiedidaktik er de elementer i historiefagligheden, der teoretisk og systematisk reflekterer over, hvordan fortidsrepræsentationer i samfund, hverdagsliv og uddannelserne dels *faktisk* skabes og bruges, dels hvordan de *kan* skabes og bruges, og dels hvordan de *burde* skabes og bruges.

Historiedidaktik er den indsigt i fortidstolkninger og læringspraksisser, som gør at disse refleksioner er:

- Kvalificerede og fagligt i overensstemmelse med akademisk historisk viden.
- Kvalificerende og historieskabende i forhold til den enkelte og det kollektive.

Historiedidaktik er en del af historiefagligheden, der er tæt knyttet til historiekommunikation, narrativitet og læring i vidensamfundet.

Historiedidaktik forholder sig fagkritisk, samfundskritisk og værdikritisk til enhver kulturs historiske positioner i respekt for og i dialog med alle former for historierepræsentationer.

Gennemgang af historiedidaktikdefinitionen

I første afsnit af definitionen understreges, at historiedidaktik er elementer i historiefagligheden og altså helt integreret og sideordnet andre elementer i historiefaget såsom viden, tekster, kilder, analytiske metoder og synteser. Historiedidaktik ses således som del af fagets identitet og erkendelsespotentialer.

Disse elementer i historiefagligheden reflekterer i definitionen teoretisk over den konkrete brug og skabelse, men også over den mulige brug og skabelse af fortidsrepræsentationer. Deri ligger, at der foregår en disciplinering af refleksionen, og at liv med historie også er historieskabelse. Det vil sige meta-optiske tanker om, hvordan vi alle omgås og bruger fortidsrepræsentationer i samfund, hverdagsliv og uddannelse (Rüsen). Historiedidaktik kan som begreb ikke reflektere, men meningen er, at arbejdet med historiedidaktik er en kvalificeret refleksionsproces både for lærere, elever og andre. Her ligger tankerne om, at historiedidaktik er historiefagets ‘grammatik’.

I næste afsnit påpeges, at didaktik kvalificeres ved at være knyttet til læringsteorier og til den didaktiske og historiske teoretiske videnskabelighed. Kendskab til didaktik er kvalificerende, kvalificeret og skabende.

I sidste afsnit kobles historiedidaktik på kommunikation, narrativitet og det moderne lærende videnssamfund. Samtidig med pointeres det, at kommunikation respekterer andre former for historiebrug og lægger op til dialog med enhver form for historieopfattelse. Det sidste er vigtigt i forhold til, at historiebevidsthed fremmer medborgerbevidsthed og indvirker på samfundet som helhed.

Hovedpunkter i historiedidaktikken – oversigt

Den klassiske, didaktiske trekant opererer med en bevægelse mellem tre instanser: Lærer, elev og emne. Jeg flytter den æstetiske læringsteori ind i didaktikken. Det drejede sig om denne tidligere fremlagte opstilling:

- Skabelse, opfindsomhed, opmærksomhed og konstruktion (Poisis)
- Bevægelse, rejselyst, forforståelse, lyst til forstyrrelse og nysgerrighed (Hexis)
- Tænkning, erkendelse, samtale, og viden (Sofia og Logos)
- Desuden Mythos og Patos

Konkret oversat til historiedidaktiske nøgleord opererer didaktikken med følgende hovedtilgange til det historiske arbejde både for elever og lærere:

- Brug af de sensitiviserende begreber: Synoptik, anta-optik og metaoptik som iagttagelses- og læringsperspektiver.
- Brug af de definitive begreber: relation, refleksion og reaktion som analytisk deskriptive begreber angående læring.
- Brug af relevansbegrebet udtryk i mening og sansning eller omformet sammenkoblingen af etik og æstetik.
- Tidsopfattelser (synkront – diakront – polykront) Primært med opmærksomhed på 'Tidens delfinspring' og 'tidens butterdej'. (Se kap. X).
- Historiebevidsthed og historiekultur som fortidstolkninger af fortidsrepræsentationer.
- Intentionaliteten, mening og sansning som medium.
- Det narrative, kommunikation, komposition og arrangement som form.
- Hexis, poiesis, logos, sofia, mythos og patos.

Målet for arbejdet kan kort opstilles som:

- At træne vigtige historiske arbejdsmetoder og medvirke til at forstå den komplicerede historiske læreproces.
- At fremme historiske refleksionskompetencer og forstå mennesker som historieskabende og historieskabte, som enkeltindivid og som del af fællesskaber.
- At lægge op til samspillet med andre fag.
- At fremme nysgerrighed og interesse for at beskæftige sig med fortidstolkninger som led i identitetsdannelse.
- At forstå, hvad livet med fortidsrepræsentationer betyder for nutid og fremtid

Som historielærer ved man, at man konstant selv må arbejde med de nævnte områder. Som May-Brith Ohman Nielsen understreger, så er lærerens måde at lære på aldeles afgørende for, at man forstår elevernes måde at lære på.⁴³⁶ I det følgende vil prøve at omsætte det teoretiske til mere praksisnære tilgange.

6. Historiedidaktik i praksis

Perspektivforflytning 1. Den uendelige spiralbevægelse i læring

Alle former for historietolkninger (historie i brug i tekster og fortalt) lægger op til, at historieskabelse sker i møder i sociale systemer. Historieskabelse sker i modstillinger af historietolkninger. Det sker gennem iagttagelser og krav om reaktion på det forelagte/sagte/iagttagede. Der sker historieskabelse i 'mellemrummet' mellem personerne og mellem personer og historisk materiale/tolkninger.⁴³⁷

Udgangspunktet er at forstå, at steder, tider og kulturer ikke er en gang for alle givne størrelser, men valgte ståsteder for iagttagelse af omverdenen. Både den omverden, som er nutid, og den omverden, der er tolket fortid og forventning om fremtiden.

Elevsamtalerne viste, at samtidighed og usamtidighed ikke nødvendigvis er modsætninger i moderne menneskers virkelighedsopfattelse. Historieundervisningen kan udnytte dette ved at benytte tidsbegreber som æstetiske opmærksomhedsgener. Fortællingens og den personlige erindrings springende 'delfintid' får således brugt også en fagligt kvalificerende dimension. Det er med til at tydeliggøre, hvordan og hvorfor fortiden manifesterer sig forskelligt i nutiden som del af vores tanker og liv.

At lære om fortidsbrug og fortidstænkning i enhver fortids samtid og nutidens fortid er at erkende, hvordan spor fra fortiden 'popper op' i enhver tid. Kobles tid og forholdet til erindring og hukommelse sammen, problematiseres Enzensbergers tale om 'tidens butterdej' (se Kap.X) og anakronismens liv i fortidstolkningerne.

Vover man at stille forskellige historiekulturer, elevernes forskellige historieforståelser og andre måske fremmede historietolkninger op mod hinanden i et kommunikativt og dialogt spil, viser empirien, at der opstår nye indsigter. Fortidsopfattelser, der stammer uden for skolen, kan stilles over for det gymnasiale historiefag traditionelle fagindhold som modpol til mere autoriserede historieopfattelser. Men som empirien også viste, havde makrohistorien også sin egen fascinationskraft i kraft af, at den var ukendt land. Det, der skal lægges foran som æstetiske opmærksomhedsgener, er altså både fortidstolkninger, der stammer fra hverdagslivet og den faglige historie. Eleverne udtrykte til tiden 'sult' efter af kende 'den rigtig historie', som de udtrykte det.

Historiefagets kernefaglighed er en række konkrete vidensområder eller kompetencer, der giver kendskab til arbejdet med tolkninger af de sprog og tegnsystemer, som delkulturer benytter sig af. Nysgerrighed efter at kende fremmede sprog og tegn i forskellige tider og kulturer indeholder andethedens fascinationskraft. I træning med at etablere forskellige iagttagelsesvinkler og reagere kommunikativt på det foreliggende, lærer man samtidig nogle fælles kommunikationsregler i undervisningen med historie. Det kan medvirke til, at fagets komplekse sammenhænge bedre overskues. Dette er historisk kompetence.

Der er tale om mental træning forstået som reaktion i forhold til konkret historisk og nutidigt materiale. Det vil sige oparbejdelsen af kendskab til og brug af metodiske

⁴³⁶ Ohman Nielsen (2004) s.223

⁴³⁷ Jeg har tidligere vist i en artikel, hvordan man kan opstille modeller for dette arbejde. Bitsch (2000).

spilleregler i den faglige samtale om det historiske. Som al anden metode skal disse spilleregler accepteres. Spillet kan udvikle sig forskelligt, men regler for spillet skal kendes og være fælles. Det er at kende 'historiefagets arbejdsgrammatik'.⁴³⁸ Dette er sagt med andre ord at indlægge didaktik ind i fagligheden som læreres og elevers kompetencemål.

Skabelsen – eller resultatet – kan være stabilt og konkret, både materielt og tekstligt, og skabelsen kan være flygtig, ukonkret og mental. En skabelse er normalt en ny form for komposition eller orden. Det kan være det narratives orden: Fablens orden, plottets orden eller kunstværkets, ritualets, tegnenes/symbolernes orden og bevidsthedens orden. Orden kan forstås som konstruktion eller i mit sprogbrug arrangement og komposition (syntese). Orden og komposition er karakteriseret som bud på mening og dermed som et orienteringspotentiale (handlingsmulighed og fremtidsrettethed). Skabelse kan i princippet også være at udordne. Det vil sige at skabe kaos (analyse).

Hyppigste form for skabelse i den danske gymnasieskole er sproglige eller skriftlige narrationer. Men skabelse kan også være fortællinger, genstande, tankekonstruktioner og bevidsthedsudvidelse. Poiesis kan også forstås som mental erkendelse af at overgå til en anden kategori af historiebevidsthed i Rüsens kategorier. Poiesis er således ikke vækst eller 'elevation', men udvidelse indefra, som dog viser sig i det konkrete.

Kontingensen og dobbeltkontingensen i denne didaktiske model giver mangel på forudsigelighed angående resultat og produkt, men spillereglerne sikrer, hvordan spillet foregår. Pointen er, at historieundervisningen har brug for at beskæftige sig både med det, som svarer til elevens hverdagsverden, synoptikken, men også med det fremmede og ukendte, antaoptikken. Det sidste vil i mange tilfælde være det samme som historisk viden fra lærebøger eller professionelle historikere.

Bevægelsen er altså den omtalte uendelige spiralbevægelse, hvor uvidenhed skaber spørgsmål, spørgsmål skaber svar, svar skaber nye spørgsmål osv. Historisk viden er både mulige svar, ny uvidenhed og nye spørgsmål. Erkendelsen af uvidenhed er en særdeles afgørende pointe. Uvidenhed kan blive bedste læremester. Altså det ukendte og fremmede kan blive den frugtbare uvidenhed, som er nødvendig for den dialoge skabelsesproces kan gå i gang. Men også modstanden er afgørende for bevægelse op på metaniveaet.

De kompetencer, der ligger i at kunne fungere på det metaoptiske og polyoptiske niveau skaber tålmodighed og tolerance over for andres historiebevidstheder, men samtidig også erkendelsen af, at historie faktisk kan misbruges, og ganske ofte bliver det med katastrofale følger.

Resultatet man kunne stræbe efter:

- Kognitiv erkendelse af værdsættelse og tolkningen som historiefaglighedens grunddimension i al historisk viden og historiefortælling (Almendannelse)
- Empatisk oplevelse af historie som mening, sansning og orienteringspotentiale (Personlige og kollektive handlingskompetencer)
- Narrative kompetencer som komposition og orden – skabelse som væsentlig for historiarbejdet og fagligheden (Læringskompetencer)
- Kontrafaktisk/dialoge metode som fremmede for analyse og syntesearbejdet med historie (studiekompetencer og formidlingskompetencer)

Den lærende kan trænes i at sammenkoble Praxisleben og den 'disciplinerede' historie (Rüsen) eller den enkelte og samfundets historiefortællinger. Men træningen kan og skal også i gymnasiet forgå i forhold til makrohistoriske fortidstolkninger. Hver historiebrug og historiekultur har sine kvaliteter og muligheder for at fungere i faget. Forudsætningen er bevidst viden om, hvad enhver form for historiebrug og historieskabelse kan betyde for historiekompetencer.

Perspektivforflytning 2. Det synkrone og det diakrone princip⁴³⁹

I den nye læreplan beskrives det som et hovedsigte, at nogle forløb skal have et diakront og andre et synkront perspektiv, men samtidig understreges det, at begge perspektiver skal medtænkes i alle forløb, og at en kombination af det syn- og diakrone er et progressivt mål i undervisningen. Det kan derfor være nyttigt at overveje, hvordan man historisk didaktisk kan arbejde med disse tilgange i den konkrete gymnasiale historieundervisning.

De to begreber hører oprindeligt hjemme i forskellige fagdiscipliner. Det synkrone perspektiv har rødder i kulturstudier og antropologi og det diakrone i den klassiske historiefremstilling og historieundervisning. Historiefaget i skolen har ofte været optaget af at beskrive de unikke begivenheder og har fremstillet kontinuitet og brud i tidens vertikale (diakrone) perspektiv, mens andre former for kulturfag har været mere horisontale (synkrone) i deres iagttagelsesvinkler på samfundsbeskrivelsen. Historie har tillige været fokuseret på forklaringer og forståelser af udviklinger og dermed i det serielle, mens kulturfagene har været præget af mere statiske beskrivelser.

Mange former for nye historietilgange har de senere år fundet ind i historiefaget. De såkaldte 'bindestregshistorier' er blevet ganske synlige. Dermed er der allerede, hvad angår indhold i historiefaget sket en kobling mellem det synkrone og det diakrone. Hvis kultur drejer sig som menneskers og fællesskabers 'betydningsdannende praksisser' (B.E.Jensen), er den kulturelle vinkel på historiefaget tillige helt i overensstemmelse med historiebevidsthedsbegrebet.

Det synkrone og diakrone perspektiv som spejl på den senpostmoderne bevidsthedsform

Historiefaget må tage udgangspunkt i de nye genbeskrivelser af vor verden og nye tænkemåder, hvis faget skal tage udgangspunkt i vor samtid, og dertil egner sammentænkning af de synkrone og diakrone perspektiver sig godt. De viser nemlig historiarbejde som en mental 'bevægende og bevægelig' tolkning af fortidens spor og fortællinger, der er afhængige af det perspektiviske punkt, man iagttager ud fra. Det, vi beslutter os, for har mening og værdi, er betinget af det ståsted, vi iagttager fra.

Historiefagets synkrone element udtrykker, at centrum for den perspektiviske iagttagelse kan være mange valgte steder i nutidens store og små kulturelle sammenhænge. Både den store historie og i den lille hverdagshistorie. Historiefagets diakrone princip udtrykker, at det, der fokuseres på som historisk emne i undervisningen, bærer fortidens med sig som spor, tegn ind i en nutid, både materielt og sprogligt. Gennem tolkning af disse spor og tegn kan man mentalt bevæge sig ned, op og springende gennem tiden.⁴⁴⁰

Historieundervisningen kan udnytte dette ved at arbejde utraditionelt med tidsbegrebet og tage in mente, at det diakrone princip ikke kun er et lineært tidsprincip. Det

439 Dele af afsnittet er tidligere offentliggjort i Bitsch Ebbensgaard (2005)

440 Se i bilagene eksempler på, hvordan det kan gores gennem 'Historien om bedstefar fra heden', bilag 12.

diakrone er det overhovedet at medtænke forskellige tidsprincipper i arbejdet med historie. Det kan gøres ved, at det horisontale (synkron) og det vertikale (diakron) princip spiller sammen på forskellig vis. Det er med til at tydeliggøre, hvordan og hvorfor fortiden manifesterer sig i nutiden som del af vores tanker og liv.

7. Kommunikationsformer⁴⁴¹

Jeg har inspireret af Finn Thorbjørn Hansen opdelt historiefagets kommunikationsformer i følgende hovedgrupper: A. den kognitivt/reflekterende, B. den narrative, C. den empatiske, og D. den kontrafaktiske.⁴⁴²

A. Den kognitive/refleksive kommunikationsform.

Kommunikationsformen er velegnet til at røkke ved elevernes forestilling om, at historiefaget er genfortælling eller svære logiske deduktioner. Undervisningen ender af den grund tit i reproducerende kognition, hvor eleverne foregiver forståelse, mens de i virkeligheden reproducerer. Skal den refleksive kommunikationsform fremme historieskabelsen, er elevernes dagbogsskriveri en ganske nyttig form.⁴⁴³

Det viste sig, at eleverne i kraft af opgaven pludselig kunne iagttage helt almindelige dagligdagsting med undren, samtidig med at de erkendte deres egen uvidenheden som et uopdaget historisk land, der æggede til opdagelsesrejser og spørgsmål. Andre af de mere indsigtfulde elever kunne direkte sætte deres dagbogsnotater i forbindelse med almen historie, fordi deres medbragt kulturelle historiehæbitus var større.

Dagbogsskriverierne viste, at refleksion og historisk undren kommer gennem bevidst at inddrage både uvidenhed, dagligdagen, spørgsmål, søgen og modtanken. Ginsburg kalder det at gøre det bekendte ukendt eller fremmedgjort. Elevernes viden og ikke-viden, undren og refleksion kunne ikke i interviewsamtalerne forfølges, men som didaktisk tilgang indeholder de elementer af den så vigtige opmærksomhedstræning. I dagbogsnotaterne var det eleverne selv, der fandt de 'æstetiske opmærksomhedsgener' i deres hverdagsliv med fortidsrepræsentationer.

Uvidenhed, spørgsmål og refleksion udviklede sig i samtalerne med eleverne fra deres dagbogsnotater til nye erkendelser, ny uvidenhed og nye spørgsmål. Det sås tydeligt som den mentale spiralbevægelse, som bevæger sig fra spor og aftryk af fortiden i nutiden til et ønske om at finde den bagvedliggende historie. Eleverne foretog teoretisk set i samtalerne om dagbogsnotaterne et stykke metodisk søgende historiarbejde frem mod erkendelse gennem en vilje til viden, som udsprang af, at det blev krævet, at de bevidst skulle undre sig over det selvfølgelig i deres hverdag. De *skulle* lade sig forstyrre af det, der lå lige for. De fandt en slags svar, men svaret blev anledning til mange nye spørgsmål. Den lille historie kunne i de anførte eksempler meningsfuldt blive koblet på den store i den videre undervisning.

Når den refleksive kommunikation skal tydeliggøres i et konkret produkt, er to metoder velegnede i denne kommunikationsform, nemlig korttegning og abstraktet.⁴⁴⁴ Hvis eleverne konkretiserer deres forestillinger og tanker enten grafisk eller i kort, sammentrængt, sproglig form, synliggøres tankerne lettere for de øvrige elever og kan dermed danne baggrund for fortsat kommunikation. Den mundtlige form kan skjule i sprogligt flor, mens kortet og resuméet er en stram bindende sammenhæng, som stilles over for fællesskabets (de andre

441 Dele af afsnittet om kommunikationsformer er tidligere offentliggjort i Bitsch Ebbensgaard 2004

442 Hansen (1995) s.113ff

443 Se kapitel VII 3. skolebesøg. Tillige M. Poulsen (1999) s.51

444 Christiansen (2000) s.163

elevens) dom om tydelighed og forståelse. Eleverne kan trænes i sådanne grafiske oversigter og at sammenfattende abstrakter, som bliver til en slags videnskort eller konkrete historieskabelser. En klasse lavede disse kort- og abstraktopgaver én gang, og elevernes arbejde vrimlede med erkendelse, spørgsmål og forundring.

I den refleksive/kognitive kommunikation er de klassiske spørgsmål: Hvem, hvad, hvorfor og hvornår erstattet med krav om iagttagelse, og denne praksis bygger på erkendelsen af, at eleverne, som empirien viste, som helhed evner at krydse grænsen mellem viden og ikke-viden. Hvis det altså gøres legitimt, at det gøres.

Det refleksive niveau står ikke isoleret, men medtænker både det kontrafaktiske, det narrative og det empatiske, som er de tre følgende kommunikationsformer.

B. Den narrative kommunikation

Empirien viste, at fortidsfortolkninger lever af det narrative på sin særegne måde.

Fortællekunsten er en kunst gemt i menneskesjælen og et karaktertræk ved vort sprog, hævder Bruner.⁴⁴⁵ Både historie og historierne er således et semantisk væv (texture), der formidler mellem tegn og oplevelserne i verden og os selv. I samtaleinterviewets kommunikative form kunne man iagttage, hvordan fortællingerne ikke kun var lineære. Erindringens og associationernes springende tid, grundfortællingernes evige tid og nutidens fyldte tid fungerede sideordnet og ligeværdigt med den klassiske historiefagligheds fremadskridende tid.

Enhver lærer har i undervisningen konstateret, at fagets begrebsprog har svært ved at blive til liv og mening for eleverne. På trods af sin tilsyneladende præcise og neutrale form forekommer det for anonymt og utilstrækkeligt til at vise, at der faktisk fandtes mennesker i fortiden.⁴⁴⁶ Den lille personlige fortælling derimod insisterer på at kommunikere meningsfyldt og skabe forbindelse til andre personer, som det sker ved middagsbordet, og mine samtaler lignede jo middagsbordets! Den narrative fremstilling er traditionelt præget af fortællingens struktur, om end tit med en utraditionel logik. Historiebøger til gymnasiet er generelt præget af det logiske, deducerende og kronologiske princip, hvorimod hverdagslivets fortællinger er karakteriseret af paradokser, overraskelser, håb, modsathed og pointer. Selvberetningen kan kommunikeres i kaotiske og mønsterskabende stumper som det kalejdoskopiske billede.

Historieskrivning og gymnasielærebøger har tidligere sat en ære i at være meget komprimerede og have så meget stof med som muligt. Omvendt er selvberetningen eller fællesskabets historiefortællinger resultat af en fantasikonstruktion eller skabelse samtidig med, at den tydeligt fremlægger, hvad 'kulturen' mener, er betydningsfuldt. Fortællingen, myten og den gode historie afspejler ikke en virkelighed, men tolker og skaber en virkelighed, som det kom frem i flere af elevindslagene. Fortællingerne udfolder sprogligt de helhedsopfattelser eller partielle værdier, som er kulturens grundliggende antagelser. På den måde er det narrative i overensstemmelse med historiebevidsthedsbegrebets tanker om, at samfund og individer er historieskabte og historieskabende.

Den narrative kommunikation giver rigelig mulighed for at koble elevernes historieforståelse sammen med den store samfundshistorie, men behøver ikke nødvendigvis at gøre det. Dog skal elevernes fortællinger helst blive til impuls, der opfordrer til den øvrige klasses reaktion. Således er associationskæder om erindring og plejet tradition den narrative kommunikations grundelement. "Det minder mig om..." er det, der får fortællinger til at blive til fællesskabets store fortællingskæde, der skaber kollektiv erindring.

445 Bruner (1999) s.54

446 Christiansen (2000) s.170.

Som en variant af denne form blev eleverne i to grupper bedt om at associere til billeder, jeg lagde foran dem. Billederne gav straks anledning til fortællinger, og disse fortællinger var i et par af tilfældene åbenlyst forbundet med elevernes egne livshistorier.

I sammenfatningen af den narrative analysestrategis resultater opstillede jeg en liste over narrativers muligheder for at kvalificere historiebevidsthed og dermed metaoptikken. Listen gengives her:

1. Fortællinger som mening og identitet for individ og fællesskab
2. Fortællinger som grundfortælling, omverdensforståelser og samfundssyn
3. Fortællinger som erindrings- og hukommelseshjælpere
4. Fortællinger som historisk viden og kulturel kapital
5. Fortællinger som historiebrug og historieskabelse
6. Fortællinger som overlevelseshistorie og forandringslegitimering
7. Fortællinger som historiske kompetencer. Tolkning af spor og helheder
8. Fortællinger som brug af tider

Det at fortælle er således en kommunikativ læringsform, der udspringer af erindringens fantasi. Egenperspektivet – eller synoptikken – var fantasiens provokatør. Som empirien også viste, var fortællekapitalen meget forskellig hos eleverne og betinget af deres kulturelle relation, men opøvelse af de narrative kompetencer har store historiekvalificerende potentialer, og kan af den grund ikke usynliggøres i undervisningen.

C. Den empatiske kommunikation

Den refleksive kommunikation og narrative kommunikation har begge en vis forbindelse til traditionelle historieundervisning og forskellige klassiske videnskabsområder. Den empatiske kommunikation har mest været at finde i den historiske fiktion eller i historiske biografier.

Den empatiske kommunikation kan defineres som forsøget på at internalisere en historisk person eller begivenhed i egne følelser og liv. Det er altså en slags følelsesmæssig sammenkobling med ikke kendte individer og hændelser. Den empatiske kommunikation henter fra teorierne om æstetisk kommunikation mening og sansning som kommunikationens igangsætter. Traditionelt er empatien blevet set som en individuel oplevelse, men som Kenneth Gergen påpeger, er empatien eller den empatiske kommunikation tydeligt relationsafhængig.

Empatien har forbindelse med behovet for at skabe sig eller få skabt identifikationsmodeller både i historien og i nutidens liv. Sociologer og antropologer har påvist, hvorledes værdiladning af forskellige kulturelementer (bryllup, død, jagt osv.) fremkalder interpsykologiske holdninger og følelser, som så af den enkelte opleves som intrapsykologiske, altså personlige. I en af samtaler kom en stor del af indslagene til at dreje sig om død, selvmord, ulykker og anden lidelse. Det så ud til, at gruppen smittede hinanden med deres empatiske erindringsmønster og dermed følelsesudtryk.

Empatisk kommunikation har ikke været accepteret metode i den gymnasiale verdens historiefag, og det er derfor nødvendigt at gengive denne kommunikationsform seriøsitet gennem studier af dens didaktiske muligheder. Den æstetiske kommunikation kobler sig direkte på den empatiske kommunikation.

I historiefaget kan den empatiske kommunikation benyttes som en form for videns-skabelse. Da eleverne skulle nævne ti vigtige historiske begivenheder i en klasse i januar 2002, nævnte stort set alle 11. september 2001. Begivenheden har også alle de ingredienser, der gør det muligt at kommunikere empatisk om den. Historien indeholdt ikke bare den ultimative skurk, men også staklen, overleveren og helten – alle identifikationsmodeller, som kalder på

empatien på samme måde som i den gode fortælling. Da samtalen på den vestjyske skole drejede sig om samme emne i 2004, var en del af eleverne slet ikke sikker på, at begivenheden berørte dem som personer. Der er således ikke en direkte forbindelse mellem det tilsyneladende empatiske indhold og den empatiske kommunikation. Emnets æstetiske 'gener' er betinget af relationen mellem det foreliggende og de lærendes relevansbetragtning.

Den empatiske kommunikation blev tidligere knyttet til erindringssteder, mindesmærker og kollektive myter. Men den, der ikke selv har været del af fællesskabet bag et erindringssted eller en myte har i første omgang måske svært ved at føle for disse steder eller myter. En dreng fortalte i et interview om en tidligere historielærers tårefyldte øjne, da eleverne var på ekskursion til Dybbøl. Men den oplevelse gav ikke anledning til empatiske kommunikation hos eleven! Det samme viste sig, da eleverne i Vestjylland blev spurgt, hvad de forbandt med Frihedsstøtten. Med "hva?", var svaret. Derimod kunne de med begejstring fortælle om Strandingsmuseet i Thorsminde, som næppe ville sige mange københavnere noget.

Den empatiske kommunikation fremmes af, at et øjenvidne fortæller sin selvoplevelse. De elever med indvandrerbaggrund, der kunne fortælle om familiens forfærdelige fortid, og etnisk danske elever, der kunne fortælle om bedsteforældres deltagelse i modstandsbevægelsen, fremprovokerede i en del af samtaler grundlag for stor empatiske kommunikation. Som didaktisk tilgang kan den empatiske kommunikation ansues som træning i at se historie som liv for og med mennesker, og på den måde kan den empatiske kommunikation knyttes til arbejdet med det synkrone og diakrone princip.

Den empatiske kommunikation kan skabe indføling med og sansning af fortiden. Men som ved alle følelser kan empatisk kommunikation let komme til at indeholde et element af forførelse, som en lærerprofessionalisme må være garant mod.

Det empatiske har, som det forstås, ligheder med den narrative kommunikation, men også med den sidste kommunikationsform, den kontrafaktiske. Den samme historie eller tekst kan således benyttes som udgangspunkt for forskellige kommunikationsformer med forskelligt resultat. Benyttes historien om 11. september empatisk, kan der skabes metaoptisk viden om vestens fjendebilleder og værdier, benyttes 11. september som udgangspunkt for kontrafaktisk kommunikation, vil det måske blive de mere metodiske tilgange til historie, der vil stå centralt.

D. Den kontrafaktiske kommunikation

Den kontrafaktiske historieskrivning prøver at forestille sig, hvad der ville være sket, hvis det historiske forløb havde været lidt anderledes, end det var. Tilsyneladende opererer den kontrafaktiske historie med ren uvirkelighed, men de tankestrukturer, der ligger bag, har lighedspunkter med det kontrollerede eksperiment. Den kontrafaktiske kommunikation i historieundervisningen træner således elevernes evne til at forstå kausalitet og forklaring, altså et afgørende element i den klassiske kognitive historieundervisning, men nu på en måde, som synes at fænge unge mennesker, fordi det er en tilladelse til at være 'homo ludens' i historietimerne.⁴⁴⁷

Skønt historien lever af at beskrive det, der sandsynligvis engang er hændt, så forekommer det eleverne fascinerende, at det er tilladt at fantasere over den fremstilling, der ligger i lærebøgerne. Det tiltrækkende kommer ikke mindst af det kontrafaktiskes balancering mellem det tilsyneladende determinerede i det historiske forløb og tilfældighedens betydning.

447 Dahlberg (2001) s.321 ff.

Eleverne kender legen med kendsgerningerne fra playstations og science fiction, men i modsætning til disse fortællinger, har den kontrafaktiske historie et ufravigeligt krav, nemlig troværdigheden.⁴⁴⁸ De mulige historiske forløb, der altså ikke fandt sted, skal forekomme at være et reelt alternativ i det pågældende historiske forløb. I undervisningen må der derfor opstilles regler for, hvad der kan siges og ikke kan siges. En ide om, hvad der ville være sket, hvis Karl 10. Gustav havde haft moderne teknologi ved belejringen af København må afvises.

I den første samtale med eleverne lagde jeg med mine spørgsmål op til, at de skulle tænke kontrafaktisk. Det viste sig, at det faldt de fleste ganske let at bevæge sig ind på den tankebane. Det kontrafaktiske er en speciel form for antaoptik, der lige som den empatiske kommunikation indeholder æstetiske gener. Som sådan kan kontrafaktisk benyttes i den æstetiske læringsteori inden for situation 2. Men som egentlig historieskabende erkendelse og viden er den en kommunikationsform, der kræver megen metaoptik og stor historisk viden i arbejdet. Den kyndige elev vil have et forspring, for kontrafaktisk kommunikation kræver, at kommunikationen om det kontrafaktiske kan modstilles den konkrete viden om et historisk emne eller forløb. I modsat fald erkendes det kontrafaktiske og i samme forbindelse det anakronistiske ikke som det, det er.

Det kontrafaktiske har ikke været 'fint' eller anset for historisk relevant. Så længe historieundervisningen kun skulle bygge på den disciplinerede historie, måtte det kontrafaktiske og eksperimenterende henvises til tegneserier og andre legepladser. Men enhver historiker har det kontrafaktiske med i sine overvejelser, fordi modtænkningen er baggrund for den sandsynlige forklaring. Kommunikationsformen er nok den mest konstruerende og som sådan tilsyneladende den mest skabende form blandt de fire kommunikationsformer, jeg har fremlagt, men på trods af, hvad man kunne tro, også svær at håndtere for både lærer og elever.

Som historisk skabelsesproces i undervisningen er modtænkningen i slægt med kunstens tænke måde, da der opstår noget nyt af det eksisterende, men samtidig også ex nihilo eller af fantasien. Eksplicit og implicit sammentænkes ikke-viden og viden. På den måde kobles kontrafaktisk tænkning også sammen med det, jeg kaldte erkendelsen uendelige spiral.

8. Konklusioner og historiedidaktikkens mål

Det afgørende spørgsmål for didaktikken er, hvordan elevernes historiekompetencer forstået som læring af 1., 2., 3. og 4. orden fremmes. Spørgsmålene der blev stillet kan sammenfattes således:

- Hvordan udvikles både den analytiske og poetiske historiske dimension i gymnasiets historieundervisning?
- Hvordan kobles æstetisk læring og historiedidaktik sammen?
- Hvordan bruges synoptik, antaoptik og metaoptik i undervisningen?
- Hvordan udnyttes relationer, refleksioner og reaktioner?
- Hvordan bliver historie relevant for den enkelte som individ og som samfundsborger?
- Hvordan skabes historisk viden ud fra uvidenheden som læremester?
- Hvordan skabes viden gennem didaktik?
- Hvordan kobles mikro- og makroniveau didaktisk sammen?
- Hvordan kobles de synkrone og diakrone didaktisk sammen?

448 Dahlberg (2001) s.329

- Hvordan spiller poiesis, hexis, sofia og logos sammen?
- Hvordan skal eller kan hverdagshistoriebevidsthed og historiekultur sammenkobles med faglige mål?

Svaret kan sammenfattes i det, jeg kalder historieundervisningens dialoge univers.

Det dialoge univers

Didaktik arbejder med at anskue historieundervisningen som kommunikativ skabelsesproces, der fremkommer gennem modstillinger – det vil sige kravet om reaktion som en skabelse i mellemrummet:

- ikke kun paratviden, men konkret viden stillet over for ny viden
- ikke kun viden, men viden stillet over for ikke-viden, dvs. undren, spørgen og nysgerrighed
- ikke kun viden fra lærebøger, tekster, hverdagsliv og fortællinger, men disse historietolkninger stillet over for andres bud på, hvordan man lever med fortidstolkninger
- ikke kun nær mikrohistorie, men mikrohistorie overfor makrohistorie (synkrone princip)
- ikke kun sportolkning, men sportolkning over for synteser
- ikke kun fortidige hændelser, men det fortidige over for nutid og fremtid
- ikke kun en lineær tid, men det lineære over for andre tidsopfattelser
- ikke kun økonomiske, politisk og sociale historietolkninger, men disse historie over for bindestregshistorier og kulturhistorie så som tanker, kunst og religion
- ikke kun traditionelle historiske arbejdsmetoder, men de traditionelle arbejdsmetoder over for tankerne i de didaktiske tilgange
- Ikke kun det rationelle og analytiske, men det rationelle over for det poetiske
- Ikke kun logos og sofia, men logos og sofia over for æstetos og mythos
- Ikke kun æstetik, men æstetik over for etik
- Ikke kun videnskabsfaget i discountudgave, men den disciplinerede historie over for hverdagslivets historier
- Ikke kun det konkrete, men det konkrete over for tanken og det flygtige i samtalen
- Nutid stillet over for fortids fortid og fortids fremtid – og nutid stillet over for fremtid og fremtids fortid

Denne modstilling resulterer i en mental forflytning eller bevægelser. Det man kan forstå som læring og historisk videnskabelse.

Det konkrete resultat

Brug af de didaktiske tilgange kan tydeliggøre, at mennesker er historieskabte og historieskabende. Noget nyt bliver til gennem kommunikation og fortællinger om fortidens spor i nutid. Ejerskabet til den nye komposition eller skabelse opleves som mening og sansning, men udspringer samtidig af mening og sansning. Det vil sige et æstetisk og etisk blik på fortidstolkningerne. Udvidelsen af historiebevidstheden bliver skabelse af

historiekompetencer, erkendelse af historiekultur og indsigt i brug af fortidstolkninger. Dette er led i en identitetserkendelse, som indeholder orienteringskompetencer, handlingskompetencer og livsduelighed som enkeltindivid og som samfundsindivid. Her er mine resultater i overensstemmelse med Jörn Rüsens.

Skal det ovennævnte lykkes, må eleverne som nævnt acceptere spillereglerne for dette arbejde. Elever må kunne se ind bag den historieformidling og undervisning, de er udsat for. Dette ikke mindst vigtigt set i lyset af den nye reforms understregning af selvarbejde i forskellige former, som kræver, at gymnasieelever magter disse kompetencer for at arbejdet bliver kvalificeret. Det er derfor min pointe, at indsigt i historiedidaktik ligger latent som nødvendigt element i en stor del af de mål, som er opstillet i den nye læreplan for historiefaget i gymnasiet.

”Hvis man har lidt hukommelse og en smule fantasi, eksisterer fortiden ikke – som fortid. Den er til stede som ganske uforvekslelig nutid. Det er kun et spørgsmål om at lukke øjnene, tage en dyb indånding og give sig hen.” (Klaus Rifbjerg)⁴⁴⁹

Et perspektiv

Mine hovedresultater var, at æstetisk læring og historiedidaktiske kompetencer disciplinerer historiebevidstheder, så de kan blive videnskabende, vidensdelende og reflekteret meningsgivende i store og små relationer og fællesskaber. Den personlige historie bliver faglig og den faglige historie personligt meningsgivende (men ikke nødvendigvis personlig eksistentiel) gennem metodisk brug af syn- og antaoptik. Den komplekse historiske meta- og polyoptik forstået som bevidst ejerskab til fortidstolkninger medvirker til at reducere kompleksitet og bliver således også en almen kompetence i det moderne lærings- og videnssamfund.

Mit empiriske materiale var begrænset, men alligevel af en sådan karakter, at det ville kunne lægge op til yderligere undersøgelser. Baggrundsempirien blev ikke analyseret i fuld udstrækning. Her ligger muligheder for fortsat forskning. De spørgeskemaer, som blev anvendt i første besøg, indeholdt flere bemærkelsesværdige svar om elevernes historiske viden og omgang med fortidstolkninger. En mere omfangsrig undersøgelse med udgangspunkt i tilsvarende spørgeskemaer ville kunne give nyttig indsigt til brug for historiedidaktikken.

Lærer- og rektorinterviewene lægger op til diskussion af, hvordan lærerkompetencer kan udnyttes bedre i undervisningen. De interviewede lærere var yderst vidende og bevidste om deres egen historiekultur og didaktiske tilgang, men samtidig skinnede det igennem, at det kunne være svært at omsætte intentionerne i den daglige undervisning. Det var en pointe i min æstetiske læring, at også lærerne er lærende i undervisningen. En form for aktionsforskning med baggrund i mine og lærernes didaktiske ideer ville kunne sætte forskningsmæssig fokus på denne problemstilling.

Samtaleinterviewene viste, hvor meget opmærksomhed en lærer må benytte for at sætte sig ind i den enkelte elevs lærings- og refleksionsproces. Ikke mindst meget dygtige og tænksomme elever kunne det være svært at tilgodese. Den lille gruppe med en lærer, der både var vidende og uvidende, fremmede elevernes historiske skabelsespotentialer og erkendelser. Igen kunne aktionsforskning med udgangspunkt i den arbejdsform vise mere om, hvad der egentlig kan ske i sådanne små grupper.

⁴⁴⁹ Rifbjerg (1991)

Men hvilken langtidsvirkning har gymnasiets historieundervisning? En undersøgelse af liv med fortidsrepræsentationer 5-10 år efter studentereksamen ville være oplagt. Det er nu engang i voksenlivet, at historiebrugen kan få vidtrækkende konsekvenser for den enkelte og kollektiverne.

XII Resumé over afhandlingen

Afhandlingen er en empirisk baseret undersøgelse af danske gymnasieelevernes forhold til og brug af historie og fortidstolkninger i hverdagsliv, skole og fællesskaber.

Forskningsspørgsmålene er:

Hvad karakteriserer danske gymnasieelevers brug af og refleksion over fortidsrepræsentationer?

- Hvilken betydning har individuel og kollektiv erindring for elevernes personlige liv og orienteringer?
- Hvilken betydning har historie og fortidstolkninger for elevers liv i fællesskaber?
- Hvordan kan elevernes historiebevidstheder udnyttes didaktisk i gymnasiets historieundervisning?

Undersøgelsen er karakteriseret ved en dobbeltbevægelse. Dels er det en nutidsundersøgelse af historiekultur, historiebrug, historieskabelse og historiebevidstheder hos unge, og dels er det en didaktisk operationalisering af de fundne resultater i forhold til gymnasiets historieundervisning. Det første underspørgsmål undersøger fortidstolkningernes betydning for elevernes individuelle identitet og orienteringspotentiale. Det andet underspørgsmål lægger vægt på historiebevidsthed som baggrund for den kollektive ansvarlighed og handlingskompetence. De to spørgsmål medtænker tidsbegrebet. Samspillet mellem den kollektive hukommelse og de personlige, biografisk betingede tolkninger af det fortidige er i fokus i afhandlingen.

Det sidste underspørgsmål drejer sig om, hvordan man kan omsætte de fundne empiriske resultater i en historisk kvalifikationsproces i gymnasieskolen. Arbejdshypotesen var, at empiriske resultater angående elevers liv med fortidsrepræsentationer kan lægge op til nye synsvinkler på historiedidaktik.

Begrebet 'fortidsrepræsentationer' indbefatter både begrebet historiebevidsthed og historiekultur. Det er fortidens repræsentationer i kultur og bevidsthed, der er virksomme i nutiden og fremtidsorienteringen.

Et kompleks forskningsspørgsmål må betjene sig af en kompleksitet af teorisammenstillinger. Afhandlingen benytter derfor et spekter af teorier fra forskellige videnskabsdiscipliner som teoribaggrund. Det drejer sig om kultursociologiske teorier, narrative teorier, kommunikationsteorier, nyere samfundsteorier, mikrohistoriske teorier foruden teorier knyttet til historiebevidsthedsbegrebet og didaktik. Centralt for det teoretiske grundlag ligger de æstetiske kommunikationsteorier. Begrebet videnskabelse er et vigtigt omdrejningspunkt for afhandlingen.

Empiri, søgeord og analyser

Primærempirien bestod af kvalitative interviews i fire besøgsrunder på tre skoler, hvor 2-3 elevgrupper i 1. og 2.g blev interviewet hvert sted. Hver interviewrunde havde sit tema, som søgte at afdække specifikke aspekter af elevernes historiebevidsthed og historiekultur. Baggrundsempirien bestod af interviews med lærere, en rektor og hjemmebesøg hos eleverne. Interviewrunderne havde i designet indtænkt et didaktisk perspektiv.

Tolkningen tog udgangspunkt i to grupper af søgeord, der komprimerede de tilgrundliggende teorier. De definitive søgeord var: Relation, refleksion og reaktion(orientering). De sensitiviserende søgeord var: Synoptik, antaoptik og meta/polyoptik.

De definitive angav de grundlæggende mønstre i det empiriske materiale. De sensitiviserende begreber hjalp med at finde elevernes meningsrelationer i kommunikationen om livet med fortidsrepræsentationer.

Empiritolkningerne var en mediering af teoribaseret og 'grounded' tolkning forstået som en historisk metodisk og hermeneutisk tilgang. Tolkningerne af det empiriske materiale foregik ud fra to 'analysestrategier': Den første resulterede i mønstre og typologier. Den anden analysestrategi behandler det empiriske materiale som en række 'cases'. 12 elevers fortællinger blev tolket som narrativer. De indledende tolkninger blev gennemført ved hjælp af en til denne afhandling specielt opstillet 'tolkningsmanual' som arbejdsredskab.

Konklusion 1: Resultatet af de empiriske undersøgelser

I det følgende angives nogle af de vigtigste resultater emnemæssigt opstillet.

Der er i afhandlingen to hovedkonklusioner. Konklusion 1 er en sammenfatning af resultaterne af de empiriske undersøgelser. Konklusion 2 er de didaktiske perspektiver på afhandlingens resultater.

Historiekulturer og historiebevidsthed

Eleverne viste sig som storbrugere af al anden historie end traditionelt forstået 'makrohistorie'. De kunne i interviewsamtalerne forbinde mening, værdier, det narrative og ritualer i deres eget liv gennem æstetiske kommunikation, brug af erindringssteder, erindringsmiljøer, genstande og musik. De demonstrerede gennem deres historiebrug, at de besad de reflektive og kommunikative kompetencer, der er forudsætning for at blive historisk videnskabskende.

Eleverne befandt sig i mange historiekulturer, der fungerede som 'meningsprovinser' og identitetsgivende systemer. Nogle var midlertidige, mens andre oplevedes som stabile for eksempel religiøse relationer. Historiekulturerne var bestemt af steder, institutioner, menneskelige relationer, religioner og fælles aktiviteter. De fleste måtte henregnes til hverdagslivet (communities), få til større fællesskaber (societies) og for enkeltes vedkommende til det religiøse fællesskab.

Eleverne mente, at deres personlige identiteter primært er skabt af familien, skolemiljøer og kammeratskabsmiljøer. Miljøer med særegen kulturel identitet, der afgrænsede sig mod 'det almindelige', havde stor betydning for identitetsskabelsen. Det gjaldt specielle kulturelle miljøer i København, indvandrer miljøer, og Vestjylland.

De fleste elever oplevede de små og mindre historiekulturer som mere personligt identitetsgivende og orienteringsgivende, men blev opfattet som mindre 'historiske'. De store fællesskabers kulturer var mindre identitetsgivende og orienteringsgivende, men blev opfattet som mere 'historiske.' Den svageste identitet var den nationale, den globale og europæiske. For indvandrerne var den etniske og religiøse kulturidentitet stærk.

I de små og mindre kulturer var eleverne historie-, traditions- og ritualskabere, men opfattede ikke altid sig selv som sådan. Det var svært for de fleste danske elever at opfatte samfundenes historie (societies) som personlig relevant handlingsbaggrund. Derimod var den set fra elevernes side nødvendig som handlebaggrund som borger (citizenship). De elever, der var knyttede deres identitet til religiøse og transcendent forestillinger, og de elever, der havde internaliseret den store historie, havde omvendt ikke problemer med at benytte disse historier som orienteringsgrundlag både i det personlige og det kollektive liv. Det enkelte gymnasiums kultur, værdier, traditioner, fysiske rammer og identitet var for visse elever en valgt kultur, som man identificerer sig med specielt tydeligt i Odense og København, hvor der gives valgmuligheder med hensyn til gymnasium. Elevernes prægede selv deres skolekultur, som til

en vis grad sås som noget andet end institutionens skolekultur. Tydeligst ved københavnerskolen.

De nære historiekulturer blev stabiliseret gennem plejet historietradition, historiebrug, mindeskabelse og fortællinger. Nogle af gymnasieeleverne med anden etnisk baggrund end dansk var meget bevidste om betydningen af en kvalificeret historiebevidsthed som handlingsbaggrund.

Historiebrug og historieskabelse

Eleverne syntes i 1. og 2. g ikke, at de havde indflydelse på den store historie eller var historieskabende. Enkelte mennesker kunne gå ud og skabe historie i samfundet gennem aktiv handling. Flere siger, at de ikke oplever, at de er historieskabende, men nok historieskabte. Samtalerne viste dog, at de skabte historie ved at kombinere det, de vidste, lave transfer af viden, associere og reflektere over kausalitet og sammenhænge. Ikke-viden blev omformet til en aktiv historisk søge- og tolkningsproces. Eleverne havde allerede i 1. og 2. g metodiske kommunikative og historiske kompetencer. Historiekulturerne bestemte den relevante viden og dermed også 'ikke-viden' og kulturens læringsbehov.

Forholdet mellem den lille og store historie

'Rigtig historie' er det, man lærer i faget historie, mener flere eleverne. 'Rigtig' historie opfattes primært som begivenhedshistorie. Samfundenes historie ligger uden for de fleste af elevernes liv som pulje af viden i en omverden. 'Nogen' har bestemt, hvad der skal huskes og læres. Elevernes i 1. og 2.g synes om helhed at opfatte det lille og de store fællesskabers historie som noget forskelligt, når det gælder relation, refleksion, reaktion og dermed mening og sansning. Mange elever udtrykte et stort behov for at kende til den almene og faglige historie. Eleverne med stor medbragt almen kulturel kapital opsøgte af sig selv historie i samtaler, rejser, skønlitteratur og film.

Der kunne observeres en mild modsætning mellem det, eleverne først sagde, og det de reflekterede sig frem til i løbet af samtalerne. Flere siger, at den store historie ikke er særligt identitetsgivende for deres personlige liv eller handlingsbaggrund for orienteringen mod fremtiden, men mange viste dog, at når den private og personlige historier var koblet på den store historie, påvirkede det oplevelse, mening og brugsværdi af 'den store historie'. Den personlige historie fik en markering af uforglemmelighed. Det var den 'forestillede' historie mere end den rigtige historie, der var betydningsgivende.

Enkelte elever har fået 'den disciplinerede' historie med sig som kulturel forforståelse. Der er gennem familiemedlemmer foregået en 'nedsivning' af akademiske historieforståelser. Disse elever havde internaliseret makrohistorien i deres personlige liv.

Enkelte af eleverne levede i historiekulturer, der byggede på grundfortællinger, som legitimerede kulturens værdier. Grundfortællingerne kunne være knyttet til noget personligt, til erindringssteder, erindringsgenstande eller noget transcendent/mytisk.

Eleverne brugte forskellige 'erindringsfastholdere'. Disse kunne være personlige genstande, ritualer, fortællinger og menneskelige fællesskaber. Musik indgik som vigtig erindringsfastholder. Erindringssteder var derimod ikke en tydelig erindringsfastholder.

Graden af internalisering af kulturen som personlig og kollektiv identitet og relationerne betød noget for den 'mening', historiekulturen overførte. Derimod kunne det fjerne og fremmede i tid og sted have stor fascinationskraft som antaoptisk kommunikation.

Elevernes liv i mange historiekulturer kan analytisk anskues som billede på det polycentriske samfund. Set fra elevernes side var deres samfundsforståelser præget af det antropocentriske og det deocentriske. Fortidstolkninger blev ikke altid oplevet som fortidstolkninger, men som nutidstolkninger.

Flere elever så 'historie' som statisk og afsluttet i en historiebog, men mente også, at fortidstolkninger ændrede sig med eftertidens relevansbetragtninger. Gymnasiets historieundervisning vurderedes positivt og lærte dem, sagde de, at se historie ud fra flere synsvinkler.

Spredt i samtalerne kom der ansatser til meget store tanker som fortidstolkningernes betydning i nutiden og for fremtiden. Eleverne oplevede en tydelig adskillelse mellem fortid, nutid og fremtid i den faglige historie. Den faglige historie var lineær. Elevernes brugte i deres hverdagshistoriebevidsthed ritualets tidsforståelse, fortællingens tid og erindringens tid, der ikke altid var lineær. De opererede uden problemer med 'alternative tidsopfattelser', men var sig det ikke altid bevidst.

Omvendt betydningsperspektiv

Eleverne lagde et omvendt betydningsperspektiv i historie, når de anskuede den diakront og synkront. Jo længere væk i tid og sted historierne var, jo mindre personlig og eksistentiel mening og orienteringspotentiale gav det, men også jo større mulighed for, at 'det fremmede' kunne indeholde fremmedhedens fascination. Jo tættere på i tid og sted historie var, jo mere mening gav den, men også jo mindre fascination af det anderledes. Makrohistorien kunne netop være spændende for eleverne, netop fordi den ikke var hverdag, men noget anderledes. Når mikro og makrohistorie blev knyttet sammen, gav det speciel fascination til begge dele.

De 'taletålsomme' og de 'hemmelige' historier

Den personlige historie kan i og med at den udsættes for 'kvalifikationsproces', det vil sige for refleksion, antaoptik og metaoptik i undervisning og i den faglige kommunikation, overgå fra at være personlig 'hverdagshistorie' til kategorialt set at blive til en form for disciplineret og faglig historie.

Men empirien viste også eksempler på personlige 'hemmelige historiebevidstheder', som man nødtigt talte om. Disse historier var det vanskeligt at udsætte for en kvalifikationsproces.

Forskellen mellem hverdagshistorie/personlig historie og faglig historie er således ikke nødvendigvis kategorial. Den afgørende skillelinie går ikke mellem hverdagshistorie og den disciplinerede faghistorie, men snarere mellem de historieformer, der lader sig kommunikere offentligt i undervisningen og dem, som ikke gør. Altså mellem de 'taletålsomme' og de 'hemmelige' historier.

De hemmelige historier kan ikke nås gennem undervisningens kvalificering.

De hemmelige personlige historier kan imidlertid tænkes at have stor betydning for personers værdier og orienteringer i det kollektive. De kan blive 'farlige' historiebevidstheder for demokratiene.

For de fleste af de almindelige danske elever i 1. og 2.g er fortidstolkninger, historiebrug og historiekultur ikke noget, der ligger øverst i bevidstheden. Det skal reflekteres frem. Kvalificerede hjælpere og lærere er nødvendig i den proces. Den lille samtalsituation viste sig også at være anvendelig som historieskabende rum og relation.

Tænkning, samtale, viden og 'ikke-viden'

De vigtigste former for historieskabende potentialer demonstrerede eleverne i form af kommunikative og associerende kompetencer og deres evner til at lave transfer. Jo flere almene kompetencer og mere viden eleverne havde, jo flere historiekompetencer kunne de etablere. I transfer-situationer viste de private eller personlige erfaringer sig at kunne sammenkobles med faghistorie.

Det var kombination af synoptik og antaoptik, der skabte metaoptik. Opmærksomhedstræning viste sig som afgørende provokatør for historieskabelse. Det er relationen og opmærksomheden, der sætter refleksionen og kvalifikationsprocessen i gang. Anderledes historieopgaver, fascinerende fortidsfortællinger og det ukendte kan virke som irritation i en æstetisk kommunikation og fremme omlæring og vidensskabelse gennem kommunikation.

En bremsende faktor for historieskabelse var fastlåste meninger om viden og læring. Vidensfrustration kunne dog virke både befordrende og hæmmende på lyst til videre læring.

Reaktion og kommunikation er betinget af, at der ligger noget konkret, som der kan reageres på. Det konkrete bliver en form for antaoptik. Det kan være billeder, genstande, steder, fortællinger og musik.

Narrativer og fortællingers rolle i liv med fortidsrepræsentationer

Historiefortællinger viste sig at skabe mening, orienteringspotentialer og identitetsforståelser. Elevernes fortællinger indeholdt afvisning eller tilpasning til eksisterende vilkår og muligheder. Er mening og sansning i konflikt i livet, kan sammenstillingen mellem den synoptiske og antaoptiske iagttagelsesvinkel i en fortællende form mediere konflikten. Både de ulykkelige og lykkelige livsfortællinger kan skabe handlingsmotivering og ændringspotentialer.

Hos nogle elever var fremtidsorienteringerne knyttet til deres refleksive tilgang til verdens krige, ulykker og uretfærdige fordeling af goderne. Disse elevers familier diskuterede og forholdt sig til samfundsproblemer både globalt og i det nære samfund. Ikke fortællingens indhold, men fortællingers brug i relationer var afgørende for, hvilken betydning fortællinger har og får. Familiefortællinger kunne være indgang til interesse for den store verdenshistorie. Fortællinger giver den mening i handlingen, som legitimerer nutidsværdier via fortiden.

For nogle elever er den personlige eller private lille historie ikke interessant. For andre er det netop den fortælling om det lokale, familien og eget liv, der er værd at huske. Men de personlige historier kan blive for kedsommelige. De har ikke fremmedhedens fascination.

Historiebøger til gymnasiet er ikke fortællende. Almindelige historiebøger er svære at læse, siger nogle elever. Historiebøger mangler det fortællende element.

Elevernes historiebevidstheder og forholdet til relation og refleksion blev i afhandlingen typologiseret i skemaer.

Konklusion 2: Den didaktiske konklusion

Afhandlingen prøver på baggrund af teorierne om æstetisk kommunikation og empiriresultaterne at give nogle bud på æstetisk læring. Æstetisk læring lægger vægt på kommunikation i relationer. 'Æstetisk kommunikation' bliver foreslået som grundlag for at frembringe historisk vidensskabelse. Den æstetiske læring blev opstillet i fire faser gengivet på modeller.

I designet af samtalerne med eleverne var æstetisk læring tænkt ind ved de tre skolebesøg. Disse besøg kan således ses som modeller for, hvordan æstetisk læring kan udfoldes i undervisningens praksisverden.

Æstetisk læring tager udgangspunkt i, at forstyrrelse, irritation og provokationen betinger opmærksomhedens rettethed. Gennem antaoptikken kan der foregå en mental læring og mental udvidelse. Det første krav til den lærende er kravet om reaktion. Den didaktiske pointe er, at det, der er uden for personen, ikke kan blive relevant for personen ved kun at være fortidigt, men må igennem en skabende og narrativ kommunikationsproces i nutiden for at blive meningsfuld. Alle fortidsrepræsentationer kan gennem den proces udvirke, at man får et – om end forskelligt – forhold til dem. Ligeegyldigt om det er faghistorie, mikro eller makrohistorie kan æstetisk læring være medvirkende til at skabe meningsfulde forhold.

Den æstetiske læring bygger på, at både lærer og elever fungerer som historisk videnskabere. Den nye skabelse indeholder det oprindelige 'emne' eller foreliggende, men er også blevet noget andet og nyt, nemlig lige præcis et forhold/relation. Ændringen kan iagttages gennem fremtidige handlinger og samtaler. Erkendelsesprocessen begynder i forforståelsen og vender tilbage som korrektion og udvidelse af forforståelsen. Det er en søgeproces, der bruger uvidenhed og modstanden som lærermester.

Historiedidaktikdefinition

Afhandlingen argumenterer for, at historiedidaktik er del af historiebegrebet og historiefagligheden. Argumentet er enkelt: Al historie ER historiebrug. Al historie fortælles, skrives, skabes for at indvirke på historiebevidstheder. Det gælder både den videnskabelige historie, skolens og hverdagslivets historie. Alle må derfor kende til baggrunden for denne historiebrug og historiebevidsthed.

Med baggrund i undersøgelsens resultater angående elevernes liv med fortidsrepræsentation, giver jeg et bud på en historiedidaktik. I definitionen understreges, at historiedidaktik er et afgørende element i historiefaget. Historiedidaktik ses således som del af fagets identitet. Arbejdet med historiedidaktik er en kvalificeret meta-refleksionsproces både for lærere, elever og andre. Det påpeges, at didaktiske kompetencer er knyttet til læringsteorier, kommunikation, narrativitet, formidling og det moderne lærende videnssamfund. Det pointeres, at kommunikation respekterer andre kulturers historiebrug og historieopfattelser, men lægger op til dialog med disse.

Konkret oversat til historiedidaktiske nøgleord opererer didaktikken med følgende hovedtilgange til det historiske arbejde både for elever og lærere:

- Brug af de sensitiviserende begreber: Synoptik, anta-optik og metaoptik som iagttagelses og læringsperspektiver.
- Brug af de definitive begreber: relation, refleksion og reaktion som analytisk deskriptive begreber angående læring.
- Brug af relevansbegrebet udtrykt som sammenkoblingen af etik og æstetik.
- Tidsopfattelser (synkront og diakront).
- Historiebevidsthed og historiekultur som fortidstolkninger af fortidsrepræsentationer.
- Narrativitet, kommunikation, komposition og arrangement som form.

I sidste del af den didaktiske konklusion omsættes de mere teoretiske didaktiske tanker til i konkrete kommunikationsideer. Alle former for historietolkninger lægger op til, at

historieskabelse sker i relationer, og historisk videnskabelse sker i modstillinger af fortidstolkninger.

Historieundervisningen har brug for at beskæftige sig både med det, som svarer til elevens livsverden, synoptikken, men også med det fremmede og ukendte – anta-optikken. Det sidste vil i mange tilfælde være det samme som historisk viden fra lærebøger eller professionelle historikere. Det sker tillige ved at sammentænke de synkrone tanker og de diakrone tanker. Med det synkrone menes, at centrum for den perspektiviske iagttagelse kan være mange ‘valgte steder’ i nutidens store og små kulturelle sammenhænge. Både den store historie og i den lille hverdagshistorie. Historiefagets diakrone princip udtrykker, at det, der fokuseres på som historisk emne i undervisningen bærer fortidens med sig som spor, tegn ind i en nutid både materielt og sprogligt. Gennem tolkning af disse spor og tegn kan man mentalt bevæge sig ned, op og springende gennem tiden.

Resultatet man kunne stræbe efter:

- Kognitiv og reflektiv erkendelse af ‘værdsettelse’ og tolkningen som historiebevidsthedens og faglighedens grundlag (Almendannelse)
- Empatisk oplevelse af historie som mening, sansning og orienteringspotentialer (Personlige og kollektive handlingskompetencer)
- Narrative og kommunikative kompetencer som komposition og orden. Videnskabelser er vigtig del for historisk læring (Læringskompetencer)
- Kontrafaktiske og dialoge kompetencer som fremmede for analyse og syntesearbejdet med historie (Studiekompetencer og formidlingskompetencer)

I afhandlingen blev det konkret fremlagt, hvordan den kognitive, reflektive, empatisk, narrative og kontrafaktiske kommunikation kunne udnyttes i den gymnasiale historieundervisning til at fremme kvalificering af historiebevidsthed og historieskabelse.

Det dialoge univers

Didaktik arbejder med at anskue historieundervisningen som kommunikativ skabelsesproces, der fremkommer gennem modstillinger. I afhandlingen stilles forskellige emner og temaer i historieundervisningen op som modsætningspar. Gennem sådanne modstillinger tydeliggøres, hvordan synoptik, antaoptik og metaoptik sammen kan fremme en videnskabelsesproces.

Ejerskabet som relation til den nye komposition står centralt. Ejerskabet fremmer identitetserkendelse, orienteringskompetencer og handlingskompetencer som enkeltindivid og som samfundsindivid.

Der er tale om at blive bevidst om, hvordan historie bruges, formidles og opstår gennem kommunikation og perspektiviske mentale forflytninger. Dette er det afgørende ved at se didaktik som del af historiefagets kompetencemål. Det er derfor en pointe, at indsigt i historiedidaktik er del af historiefagets faglighed. Historiedidaktik er at kende historiebrug og historieskabelse og derfor et afgørende aspekt ved elevernes liv med fortidsrepræsentationer.

Videre forskning

Undersøgelsen lægger op til videre forskning på en række punkter, der har grund i afhandlingens empiridesign: En større spørgeskemaundersøgelse af elevernes umiddelbare viden om og brug af fortidsrepræsentationer på linie med 1. besøg på skolerne. Aktionsforskning med baggrund i undersøgelsens og lærernes historiedidaktiske tanker.

Undersøgelser af gruppesamtalers betydning for historierefleksion og historieskabelse.
Endelig undersøgelse af historiebevidstheden hos unge, der har forladt gymnasiet for 5-10 år siden.

XIII English Summary

Summary of the thesis:

Telling Time

The Life with Representations of the Past of Danish Upper Secondary School Students seen in a Didactic Perspective⁴⁵⁰

Introduction

This thesis is an empirically based investigation of the use of history and the interpretations of the past of Danish upper secondary school ('Danish: Gymnasium') students in their everyday life, in school and in their communities. The research questions are:

What are the characteristics of the use and reflections by Danish upper secondary school students with regards to representations of the past?

- What is the impact of individual and collective memory on the personal values and beliefs of the students?
- What is the impact of history and interpretations of the past on the lives of students in their communities?
- How can the students' historical consciousness be leveraged in an educational/didactic manner the Danish high school?

The research is characterised by a dual movement. First, it is an investigation of the current state of history culture, history usage, history creation, and historical consciousness amongst the students. Second, it is a didactic operationalization of the results for high school history teaching. The first subquestion investigates the importance of the interpretations of the past for the individual identity and as basis for present and future actions. The second subquestion emphasizes historical consciousness as background for collective responsibility and for competencies of acting. Both subquestions draw in the notion of time. The interplay between the collective memory and the personal, biographical interpretations of the past is the focal point of this thesis.

The final subquestion addresses how the empirical findings may be implemented in high school history education. The working hypothesis was that empirical research on the students' lives with representations of the past could open new views on history education in high school.

The concept 'representations of the past' includes both historical consciousness and history culture. Representations of the past in culture and in consciousness have impact on the present and the future.

The changed patterns of knowledge and communication in the late post-modern society have profoundly changed the views on learning, time, culture, and society, and should therefore also be expected to impact the research and knowledge creation process of this thesis.

⁴⁵⁰ Didactic is understood in German use of the word, 'Didaktik'.

A complex research question requires an assembly of different theories. This thesis uses a range of theories from different sciences as theoretic foundation. These scientific fields include culture sociology theories, narrative theories, communication theories, recent social theories, micro-historic theories, as well as theories of history consciousness. The 'aesthetic communication theories' are central in the theoretic foundation, and the concept of knowledge creation is a pivotal point for the thesis.

Empirics, Key Words, and Analyses

The primary empiric base consists of qualitative interviews conducted over four rounds of visits in three schools, where two to three groups of 16-17 year-old students were interviewed at each location. Each interview round had its own theme, and sought to uncover specific aspects of the historical consciousness and history culture of the students. The background empiric base consists of interviews with teachers, a principal, and home visits at students.

The interpretation took two groups of key words as point of departure. The 'defining key words' were: 'Relation', 'Reflection', and 'Reaction (Orientation)'. The 'sensitivising key words' were 'Synoptics', 'Antaoptics', and 'Meta/polyoptics'. The 'defining key words' laid out the primary threads of the empirical material. The sensitivising key words helped clarify the relations in the students' communication about their lives with representations of the past.

The strategies of analysis were a mediation of 'grounded' and theory-based decoding in the sense of historical methodical and hermeneutic interpretation. The interpretation of the empirical material is conducted by two strategies: The first resulting in patterns and typologies, the second treating the empirical material as a series of cases. The life stories of 12 students were interpreted as narratives. The initial interpretations were conducted by using a customised 'manual of interpretation' as a tool.

The thesis presents two main conclusions. Conclusion 1 is a summary of the empirical results. Conclusion 2 is the historical didactic and educational perspectives of the results of the thesis.

Conclusion 1: The result of the empirical investigations

The following lists the principal results, ordered by subject.

History Culture and Historical Consciousness

The students proved to be heavy users of all other forms of history than the traditional "macro history". They were in relation to their own lives able to connect meaning, values, narrations, and rituals with representations of the past through aesthetic communication, use of places of memory, artefacts, and music. Through their use of history, they demonstrated possessing the reflexive and relational competencies, which are prerequisites for creating historical knowledge.

The students were present in many history cultures, serving as 'provinces' of opinion and systems for creating identity for the individual. Some of these cultures were temporary, while others were perceived as stable, e.g. religious relations. The history cultures were defined by places, institutions, interpersonal relations, religions, and common activities. Most of the cultures must be associated with everyday life (communities), a few to larger communities (societies), and some to a religious community.

The students find that their personal identities are primarily formed by their families, their school context, and their friends. However, some students are heavily influenced by their geographical region and by special interest groups.

Communities with a special cultural identity which clearly fall outside the mainstream are of great importance for the forming of identity. This is especially true for certain cultural communities in Copenhagen, amongst immigrants, and in the West of Jutland. The use of history for these subcultures lies in sense making, patterns of action, values, and passing on of traditions through storytelling.

Most students perceived small history cultures as more forming of identity, but also as less 'historical'. The history cultures of the large communities were less forming of identity, but also perceived as more 'historical' by the students. The weakest identities were the national, European, and global ones. However, for immigrants, the ethnic and religious cultural identities were strong.

In the small history cultures, the students were users of past representations as well as creators of traditions and rituals, although they did not always perceive themselves as such. It was difficult for most Danish students to relate the histories of societies to the basis of their personal actions, although history of larger societies for them was considered necessary as a basis for citizenship.

Conversely, the students who tied their identities to religious and ideological visions, and the students who did in fact internalise the history of society, did not have any problems using these as their base for action in their personal and public lives. Some students identified themselves with the high school culture: its values, identity, and traditions. For some students the specific school culture was a chosen culture. This was particularly evident in Odense and Copenhagen, where students could choose among several high schools.

The close history cultures were stabilised through a nurtured tradition of history, use of history, creation of memory, and creation of history. Some of the students with a non-Danish background were very conscious of the importance of having qualified historical consciousness as a basis for action in personal and collective life.

History Use and History Creation

The students in [1.g and 2.g] did not feel they had any influence on 'macrohistory' (history of societies), although they believed that some people could go and change the course of history through their actions. Several say that they do not consider themselves creators of history, although they do consider themselves products of history. However, the interviews showed that they did indeed create history by combining what they knew, transferring knowledge, and by associating and reflecting on causality and linkages. 'Non-knowledge' was transformed through an active search process. The students already possessed communicative and historical competencies by 1. and 2. class in the Danish 'Gymnasium'. The history cultures determined relevant knowledge and thus also non-knowledge and the learning needs of the culture.

The Relation between Individual History and the History of Society

'Real history' is taught in history class, many students thought. 'Real history' was primarily understood as the history of great events. The history of societies was external to the lives of most of the students, residing in a pool of knowledge in the surrounding society. 'Somebody' has defined what needs to be learned and remembered. The students in 1. and 2. class generally reflected differently on the history of their smaller communities and on that of society, with regards to relation, reflection, reaction, and finally perception and meaning. Many students expressed a large need to know the large, literary history. Students that carried with them a large base of common cultural capital sought out history through conversations, travel, literature, and movies.

A slight discrepancy was observed between the students' initial positions and their positions following reflection throughout the interviews. Several said that history of society neither contributed significantly to their identity nor served as basis for action. However, when the individual history was coupled with history of society, the latter achieved an increase in perceived sense and relevance. The individual history achieved a touch of permanent memory.

Perceived and lived history was more significant to the individual than 'real history'.

A few of the interviewed students are endowed with the 'disciplined' history as base for cultural understanding. The academic understanding of history had been passed down through family members. These students had internalised macro history in their personal lives.

Some of the students lived in history cultures based on basic stories, which legitimised the values of the culture. These basic stories could be coupled to something personal, to places, artefacts, or to transcendent or mystical objects.

The students remembered and memorized through a variety of means. These means included objects, rituals, and stories. Music constituted another important means of remembering.

The degree of internalisation of culture as individual and collective identity and their relations meant something for the 'sensemaking' transferred by the history culture. However, history which was distant in time and place also possessed a large fascinating power as 'aesthetic communication'.

The presence of the students in numerous cultures of history can analytically be viewed as a picture of the polycentric society. From the students' viewpoint, their perceptions of society were defined in an anthropocentric and a deocentric manner. Interpretations of the past were thus not perceived as such, but rather as interpretations of the present.

Several students viewed history as a static and finished subject residing in a history book, but at the same time they believed that interpretations of the past changed along with the relevance parameters of the present. The high school teaching of history was rated positively by the students, because they felt it taught them to understand history from several different angles. Fragments of fundamental scientific interpretations of the past surfaced throughout the interviews.

The students perceived a clear separation between past, present and future in the quite linear history. However, in their everyday conception of history, students used rather non-linear perceptions of time from rituals, storytelling and memories. They employed alternative perceptions of time effortlessly, although they were not always conscious of this fact.

Reverse Perspective of Meaning

The students applied a reverse perspective to history when they viewed it in a diachronous or synchronous manner. The greater the distance in time and place of history, the less personal and existential sense and direction was derived. At the same time, this distance also endowed distant stories with the fascination of the unknown and alien. The smaller the distance of stories in time and place, the more sense they made, and the potential for fascination with the unknown was accordingly smaller. Macro history was inspiring to the students exactly because it was very different from everyday life. When micro- and macro history were tied together it brought a unique fascination with both.

‘Secret Stories’

Personal history can be exposed to a process of qualification through reflection, metaoptics in teaching and educational communication, thereby changing its nature from history of everyday life to a sort of ‘disciplined’ history. However, empiric evidence also unearthed examples of secret historical consciousness, of which the individual did not wish to speak. The latter were very difficult to take through the qualification process.

The difference between everyday history/personal history and other forms of history is thus not necessarily categorical. The main divide is rather between the types of history, which can be espoused, disciplined, and discussed publicly in class, and those which cannot. In other words, the divide is between ‘espousable’ and ‘secret’ (hi-)stories. The secret history cannot be reached by the qualification process taking place in classrooms. However, these secret stories may exert great influence on the meaning, acting, and orientation of the individual in society. In that sense, they may represent a dangerous historical consciousness seen from a viewpoint of a democratic society.

To the average high school student, interpretations of the past, use of history and history culture is not top of mind, and can only be brought forth through deeper reflection. Skilled facilitators and teachers are important to succeed in this process.

Competencies Required for History Creation

The most potent tools for history creation among the students were their communication and associative competencies, along with their ability to transfer from one field of knowledge to another. The more general competencies and the more knowledge the students possessed, the more history competencies they were able to establish. In transfer-situations, personal experience of the past was leveraged to a high extent in qualification of historical consciousness.

A combination of synoptics and antaoptics created metaoptics. The development of attention was shown to be a crucial trigger for history creation. It is the relation and the attention, which puts reflection and the process of qualification into play. Different history assignments, fascinating stories from the past, and the unknown became irritants in the aesthetic communication and thus increased learning and creation of knowledge through communication.

Preconceived opinions about knowledge and learning sometimes proved to be inhibiting factors for the process of history creation. Frustrations regarding knowledge proved both a catalyst and an inhibitor with regards to the desire for further learning.

The presence of some concrete object is a prerequisite for reaction and communication. The concrete object in the form of pictures, artefacts, places, stories, and music thus becomes an antaoptic.

The Role of Narratives and Stories in Representations of the Past

Historical narratives proved to create meaning, competencies of acting, and understanding of identity for the individual. The interviews with the students contained dismissal of, or adaptation to existing conditions and possibilities. In the case of discord between sense and perception, the simultaneous use of the synoptic and the antaoptic angles of observations in a narrative form could help mediate the conflict. Both happy and sad life stories may create a base for present and future action and change.

It was observed that some students tied their future orientation to their personal reflections regarding the wars, disasters, and inequalities of the world. Discussions regarding local and global problems of society took place within the families of these students.

It is not the content of a story, but rather its form and use, which determines its significance for the individual. Family stories may create engagement in macro history. These narratives contain the sense, which legitimise present values through representations of the past. To some students, personal history is uninteresting. For others, it is exactly the story about the local community, the family or one's own life, which is worth remembering. However, these personal stories tend to become too boring as they lack the fascination of what is different. (Jörn Rüsens typology)

Conclusion 2: Educational didactic conclusion

Through the use of aesthetic communication theory and the empiric results, this thesis attempts to give a framework of what could be called 'aesthetic learning'. Aesthetic learning emphasizes communication and intentionality, and is here proposed as the basis for historical knowledge creation. This thesis presents aesthetic learning in four phases, each described in its own model.

Aesthetic communication was thought into the design of each of the three interview rounds. As such, the forms of the interviews can serve as models for the practical implementation of aesthetic learning.

Aesthetic learning takes its point of departure in the empirical finding that disturbance, irritation, and provocation were prerequisites for keeping attention focused. Through a dialectic process between synoptics and antaoptics a mental expansion and a learning process can take place. The first requirement for the learning person is that of reaction. The didactic point is that something external to the individual cannot achieve relevance by remaining in the past, but needs to pass through a creative and narrative communication process in the present to achieve relevance. In this way, any representation of the past can achieve some sort of relevance, albeit different ones. Both for literary history and for micro- or macro history, aesthetic learning can help create meaningful relations.

Aesthetic learning is founded on the principle that both teacher and students work as creators of historical knowledge. The new creation contains the original theme, but at the same time becomes something new, namely a relation. The change is observable through future actions. The process of emergence of historical consciousness begins with the pre-possessed knowledge, and returns as a correction and expansion of this knowledge. It is a search process, which uses ignorance and resistance as the teacher.

Definition of History Didactic

This thesis argues that 'history didactic' is a part of history education and part of history as school subject. The argument is a simple one: All history IS use of history. All forms of stories about the past are told, written and created to influence historical consciousness. This is true for scientific history, individual history, and for history as subject in school. Consequently, it is important for everyone deeply to understand the background for this use of history and for historical consciousness. Based on the empiric work on the students' use of representations of the past, the present thesis proposes how history didactics should be defined. The definition emphasises history didactics as an historical competence. History didactic is thus seen as part

of the identity of the subject of history – also by the students. Working with history didactic is a qualifying process of reflection for teachers, students, and all others. It is shown that didactic competencies are bound to theories of learning, communication, narration, and the modern learning and knowledge society. Finally, it is pointed out that history communication respects the history use and history perceptions of other cultures and societies, and at the same time opens up for a dialogue with these.

In operative key words, the proposed definition of history didactics comprises the follow main approaches to the history work for students and teachers:

- Use of the sensitivising concepts of: synoptics, antaoptics, metaoptics as perspectives for observation of representations of the past
- Use of the defining concepts of: relation, reflection and reaction as analytical and descriptive concepts of learning.
- Use of the concept of relevance, defined as the coupling of the ethic and aesthetic approaches.
- Use of time perception concepts like synchronous and diachronous.
- Historical consciousness and history culture as interpretations and representations of the past
- Narration, communication, composition and arrangement as concepts of text forms.

In the final part of the didactic conclusion, the theoretic didactic thoughts are transformed into concrete ideas of communication. All interpretations of history beget that creation of history happens in relations and that new creation of representations of the past happen by a dialectic opposition of different existing interpretations of the past.

History education needs to be concerned both with the world of the students, i.e. synoptics, and also with the foreign and unknown, i.e. anta-optics. In many cases, the latter will be identical with historical knowledge gathered from textbooks and professional historians. History education may also be a creative process by thinking together synchronous and diachronous thoughts. Synchronous in the sense that the centre of the perspectivising observation can be any number of chosen places in large and small cultural communities of the present, and in both the micro- and the macro history. The diachronous principle expresses the fact that the chosen focus topics carry with them traces of different times, which have been brought into the present. Both the synchronous and the diachronous is seen as a mental learning movement that show how different times figurate in history and in the present.

The sought results in history education are:

- Cognitive and reflective recognition of valuation and interpretation as foundation of historical consciousness in history as a school subject. (Common knowledge)
- Emphatic experience of history as sensemaking, experience, and basis for direction in future life. (Personal and collective competencies of action)
- Narrative and communicative competencies to create historical compositions and patterns. Knowledge creation is an important part of the history learning process. (Learning competencies)
- Counter-factual and dialogue competencies as catalysts for analysis and synthesis within the academic field and everyday life with representations of the past. (Research- and communication competencies)

The thesis concretely presents how cognitive, reflective, emphatic, narrative and counter-factual communication can be used in high-school history teaching in order to promote qualification of historical consciousness and the historical creation process.

The Universe of Dialogue

Didactics seek to view history teaching as a communicative process of creation, which emerges by juxtaposing opposing (dialectic) views. The thesis presents opposing views on several themes within the history subject. Through these juxtapositions is clarified how synoptics, antaoptics, and meta-optics together may promote the process of knowledge creation.

‘Ownership’ of the new composition is central. Ownership creates acknowledgement of identity, and competencies of orientation and action – both for the individual life and for life in societies.

The purpose is that the students become conscious about the creation and use of history through communication and changing of mental perspectives. It is crucial to view didactics as a part of the identity of the field of history education, and thus also of the history curriculum. History didactic is knowledge about use and creation of history and is thus one of the most important aspects of working with the representations of the past for students as for everyone.

Further research

The thesis could be basis for further research on subjects connected to the empirical design and results of this thesis. It might be the subjects stated below:

- A larger survey on the students’ spontaneous use of representations of the past and historical consciousness built on the same ideas as shown in the first visit with the students in the thesis.
- Investigations on teachers’ history emerging from their own theoretical and practical thoughts combined with didactical ideas of this thesis.
- Investigations on the impact of smaller group talks on historical consciousness and learning.
- Finally research on historical consciousness of young people having left school 5-10 years ago.

XIV Litteratur

I litteraturlisten indgår de værker, som der er referencer til i afhandlingen samt nogle værker, der i øvrigt har inspireret undersøgelsen og resultaterne. Referencer i afhandlingen, som er hentet via andre værker er ikke medtaget særskilt.

- Ahonen, Sirkka (2004): Historiekultur i förändring – på gatan och i skolan. I Ahonen m.fl.(2004): *Hvor går historiedidaktikken?* NTNU. Trondheim
- Ahonen, Sirkka m. fl (red.)(2004): *Hvor går historiediaktikken?* Historiedidaktik i Norden 8. Skriftserie for historie og klassiske fag Nr.45. Institutt for historie og klassiske fag. Norges Teknisk-Naturvidenskapelige universitet (NTNU). Trondheim.
- Andersen, Ib, Finn Borum, Peer Hull Kristensen, Peter Karnøe (1992): *Kunsten at bedrive feltstudier*. Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Alheit, Peter (1995): Biografisk læring i Illeris, Knud (red.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Andersen, Anders Siig og Kirsten Larsen (2001): Det narrative livshistoriske interview i *Småskrifter nr. 11. Livshistorieprojektet*. Roskilde Universitetscenter. Roskilde.
- Angvik, Magne og Vagn Oluf Nielsen (red.) (1999): *Ungdom og historie i Norden*. Fagbokforlaget. Bergen –Sandviken.
- Augustesen, Kirsten, Aase Bitsch og Peter Seeberg (2003): *Historie med samfundskundskab*. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser hft. 24. Uddannelsesstyrelsen. København.
- Augustesen, Kirsten (2004): Historie er ikke, hvad det var engang i *Uddannelse nr. 1* 2004. København
- Augustesen, Kirsten (2005): Kompetencer og eksamen. I Jacob Ringsing Jensen og Peder Wiben (red.) (2005): *Historiedidaktik*. Forlaget Columbus og Historielærerforeningen for gymnasiet og HF. København.
- Bateson, Gregory (1969): Double Bind. I Hermansen, Mads (red.) (1999): *Fra læringens horisont*. Klim. Århus.
- Beck, Steen og Gottlieb, Birgitte (2002): *Elev/ student*. Gymnasiepædagogik nr. 32. DIG. SDU.
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (dansk udgave 1972): *Den samfundsskabte virkelighed*. Lindhardt og Ringhof. København.
- Bergmann, Klaus, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (red) 1997: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5.überarbeitete Auflage. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung. Seelze-Velber.
- Bergmann, Klaus (1997): Geschichte in der didaktischen Reflexion. I Bergmann m. fl. (1997): *Handbuch der Geschichtsdidaktik* som ovenfor.
- Bitsch, Aase Haubro (1997): Om 'undervisning' i historie. I *Noter*. Medlemsblad for historielærere i gymnasiet og hf nr. 134.
- Bitsch, Aase Haubro (2000): Om at bevæge og bevæges i historieundervisningen. I *Noter*. Medlemsblad for historielærere i gymnasiet og hf.
- Bitsch, Aase Haubro (2004): Historiefaglighed som kommunikativ skabelsesproces. I Sirkka Ahonen m.fl. (red.) (2004): *Hvor går historiedidaktikken*. Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag Nr.45. NTNU. Trondheim.
- Bitsch, Aase Haubro (Aase Bitsch Ebbensgaard) (2005): At undervise i 'Tidens delfinspring'. I Jacob Ringsing Jensen og Peder Wiben (red.) (2005): *Historiedidaktik*. Forlaget Columbus og Historielærerforeningen for gymnasiet og HF. København.
- Bong, Sharon A (2002): Debunking Myths in Qualitative Data Analysis. I *Forum: Qualitative Social Research Vol. 3, no. 2* May 2002.

- Borries, Bodo von (2001): Geschichtsbewusstsein als system von Gleichgewichten und Transformationen. I Rüsen (Hg) 2001: *Geschichtsbewusstsein* som nedenfor.
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Brandt, Per Aage (2000): Æstetik og kommunikation. I Frederik Stjernfelt og Ole Thyssen (red.) (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Brandt, Per Aage (1998): *Tegn, ting og tanker*. Basilisk. Aarhus.
- Britton, Diana F. (1997): Public History and Public Memory. I *The Public Historian*. Vol. 19, no. 3. Berkeley, California..
- Bruner, Jerome (1996): A narrative Model of Self Construction. I Peter Berliner m.fl. (red.) (1996): *Psyke og Logos* årgang 17, nr. 1. 1996. Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Bruner, Jerome: (Dansk udg. 4. oplag 2004): *Uddannelseskulturen*. Socialpædagogisk Bibliotek. Hans Reitzels Forlag. København.
- Bruner, Jerome: (Dansk udg.1999): *Mening i handling*. Oversat af Henrik Stamer Hedin. Klim. Århus.
- Bryld, Claus m.fl. (1999): *At formidle historie*. Roskilde Universitets Forlag. Roskilde.
- Bryld, Claus (2001): *Kampen om historien*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Buhl, Claus (2000): Æstetisk kommunikation i reklamer. I Frederik Stjernfelt og Ole Thyssen (red.) (2000) *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Bukdahl, Else Marie: Billedkunst og erkendelse. I Niels Thomassen & Knud Rendtorff (red.) (1990): *Kulturforståelse*. Systime. Herning.
- Bukdahl, Else Marie: Det sublime i informationsområdet. I Niels Thomassen og Knud Rendtorff (1990) som ovenfor.
- Bøe, Jan Bjarne (1995): *Faget om fortiden*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bøe, Jan Bjarne (2002): *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevidsthed*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Christiansen, Palle Ove (1987):Konstruktion og konsumtion af fortiden. Refleksioner omkring Le Roy Ladurie's Montaignou. *Fortid og nutid. Bd. 34, hft 4*
- Christiansen, Palle Ove (1995): *Kultur og historie*. Studieboer. København.
- Christiansen, Palle Ove (2000): *Kulturb historie som opposition*. Samleren. Viby J.
- Collin, Finn m.fl. (2000): Humanistisk forskning i lyset af nyere udviklingstendenser. I Statens humanistiske forskningsråd 2000: *Forskningsbegrebet til debat*. København.
- Dahl, Henrik (1996): Nogle erfaringer med at operationalisere Bourdieu. I *Mediekultur nr. 24*.
- Dahlberg, Rasmus (red.) (2001): *En anden historie*. Aschehoug. Viborg.
- Dahlberg, Rasmus: Kleopatras næse. I Rasmus Dahlberg (red) (2001): *En anden historie*. Aschehoug.Viborg.
- Dahler-Larsen (2003): *At fremstille kvalitative data*. Syddansk Universitets Forlag. Odense.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2001): *Evalueringsrapport om historie og samfundskundskab i det almene gymnasium*.
- Derrida, Jacques (1972. Dansk udg. 2002): *Differance*. Det lille Forlag. Frederiksberg.
- Duvenage, Pieter (1993): Introduction to: Jörn Rüsen (1993): *Studies in Metahistory*. Human Sciences Research Council. Pretoria.
- Eikeland, Halvdan (2000): *Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin. I Notat 6/2000*. Høgskolen i Vestfold.
- Engstrøm, Anders & Collin, Finn (2000): Metaforers æstetiske og kognitive function. I Frederik Stjernfelt og Ole Thyssen (red) (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Enzensberger, Hans Magnus (1996): Om tidens butterdej. En meditation over anakronisme. I Enzensberger (Dansk udg.1998) *Zigzag*. Samlerens bogklub. Haslev.
- Fastrup, Anne (2000): Kroppen og den æstetiske erkendelse i Frederik Stjernfelt og Ole Thyssen (red.) (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Foucault, Michel. (Dansk udg. 1994): *Viljen til viden*. Bd.1. Det lille Forlag. Frederiksberg.

- Gergen, Kenneth J. (Dansk udgave 2000): *Virkelighed og relationer*. Dansk psykologisk Forlag. København.
- Ginzburg, Carlo (1999): *Spor. Om historie og historisk metode*. Museum Tusulanums Forlag. Københavns Universitet. København. Heri: Ginzburg, Carlo: Mikrohistorien- to eller tre ting, jeg ved om den.
- Glamann, Kristof (1998): *Time-out*. Gyldendal. København.
- Gleerup, Jørgen (2001): *Modernitet og innovation*. Center for kulturstudier. Arbejdsrapport 19. SDU. Odense.
- Gleerup, Jørgen og Wiedemann, Finn (red.) (1999): *Kulturens koder*. Odense Universitetsforlag. Odense.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in everyday Life*. Penguin Books. London.
- Gulddal, Jesper og Martin Møller (red.) (1999, 2002): *Hermeneutik – en antologi om forståelse*. Gyldendal København.
- Gullestrup, Hans (1992 Udg.1998): *Kultur, kulturanalyse og kulturetik*. Akademisk forlag. København.
- Hansen, Bjarne Gorm, Benny Jacobsen, Carsten Nejst Jensen og Annalisa Tams. (red.) (2001): *Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Gyldendals Uddannelse. København.
- Hansen, Finn Thorbjørn (1995): *Kunsten at navigere i Kaos. Om dannelse og identitet i en multikulturel verden*. Kroghs Forlag. Vejle
- Hansen, Jan Tønnes, og Hermansen, Mads (Red.) (1999): *Sociologisk udfordring til psykologien*. Klim. Århus.
- Harbsmeier, Michael(1981): Historisk antropologi eller udvikling og undertrykkelse. *Den jyske historiker, nr. 21*. Historisk Institut. Aarhus.
- Harbsmeier, Michael (1999): Mikrohistorie – et plaidoyer. I *Den jyske historiker nr. 85*. 1999. Historisk Institut. Århus.
- Hastrup, Kirsten (1990): Sandheden i den historiske antropologi I *Den jyske historiker nr. 50*. Historisk Institut. Århus.
- Hastrup, Kirsten (1992): *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. Gyldendal. København
- Hastrup, Kirsten (2000): Humanismens historiske overskud: Mod en videnskab uden undskyldninger. I Rapport fra Statens Humanistiske Forskningsråds temadag d. 14. oktober 1999: *Forskningsbegrebet til debat*.
- Haue, Harry og Carl-Johan Bryld(1997): *Kilder til den nye verden*. Systime. Gylling.
- Haue, Harry (2000): *Gymnasiale almendannelser*. Gymnasiepædagogik nr.4. DIG. SDU. Odense.
- Haue, Harry (2004): *Almendannelse for Tiden*. Syddansk Universitetsforlag. Odense.
- Haue, Harry (2005): Historiedidaktik – kontinuitet og nydannelser. I Jacob Ringsing Jensen og Peder Wiben (red.) (2005): *Historiedidaktik*. Forlaget Columbus og Historielærerforeningen for gymnasiet og HF. København.
- Hermansen, Mads (1998): *Læringens Univers*. 3. udg. Klim -Århus
- Hermansen, Mads og Jacob Dahl Rendtorff (red.) (2002): *En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricoeur*. Klim. Århus.
- Hohr, Hansjörg (1996): Oplevelse som Relasjonskunnskap. I *Billedpædagogisk tidskrift 1996, nr. 3* Hasselager.
- Holmgård, Jørgen (1996): Narrativitet og narratologi. I Peter Berliner m.fl. (red.) (1996) *Psyke og Logos*. Årgang 17, nr.1.
- Horsdal, Marianne (2002): *Livets fortællinger - en bog om livshistorier og identitet*. Borgen. København.
- Jeffrey, Jaclyn and Glenace Edwall (1994): *Memory and History. Essays on Recalling and Interpreting Experience*. Institute for Oral History. Lanham, New York and London.
- Jensen, Bernard Eric og Anne Birgitte Richard (1999) (red.): *Livet fortalt*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Jensen, Bernard Eric (2000): *At bruge historie*. Roskilde Univeristetsforlag. Roskilde.
- Jensen, Bernard Eric: Historie som erindring i Jensen, B. E (red).(2000): *At bruge historie*.

- Roskilde.
Universitetsforlag. Roskilde.
- Jensen, Bernard Eric (2001): Historiebevidsthed, hvordan går det med det historisk didaktiske paradigmeskift? I *Noter*. Medlemsblad for historielærere i gymnasiet og hf nr. 148
- Jensen, Bernard Eric: (2003a): *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal. København.
- Jensen, Bernard Eric (2003 b): En offensiv historiedidaktik. I May-Brith Ohman Nielsen m.fl (2003): *Fagdidaktikk på offensiven*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Jensen, Bernard Eric (2004a): Med livsverdenen som afsæt. I *Foreningen af historielærere ved handelsegymnasiet nr. 48*
- Jensen, Bernard Eric (2004b): Om at skifte (fag)didaktisk paradigme – en eksemplarisk historie? I Karsten Schnack (red): *Didaktik på kryds og tværs*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. København.
- Jensen, Bernard Eric (2004c): Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb. I Ahonen m. fl. (2004): *Hvor går historiediaktikken*. NTNU. Trondheim.
- Jensen, Johan Fjord (1988): Det dobbelte kulturbegreb. Den dobbelte bevidsthed. I Hans Hauge og Henrik Horstbøll (red.): *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus Universitetsforlag. Århus.
- Jensen, Johan Fjord (1999): Den fjerde bølge. I Carsten Nejst Jensen (red.) (1999): *Om voksenundervisning*. Billesø og Baltzer. Værløse.
- Kaspersen, Lars Bo (2001): Modernitetsanalyse. I Bjarne Gorm Hansen m.fl.(2001): *Voksenliv og læreprocesser*. Gyldendal uddannelse. København.
- Kemp, Peter (1996): Etik og narrativitetens tre niveauer. I Peter Berliner m.fl. (red.) (1996): *Psyke og Logos* årgang 17, nr. 1. 1996. Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Kemp, Peter (1999): *Tid og fortælling. Introduktion til Paul Ricoeur*. Aarhus Universitetsforlag. Aarhus.
- Kemp, Peter (2001) *Praktisk visdom. Om Paul Ricoeurs etik*. Forum. Viborg.
- Kemp, Susanne (1999): *Sådan var vi i 90'erne*. Kronik i Politiken. 1/11 1999
- Kirkeby, Ole Fogh (2000): Om indeholdet af begrebet æstetisk ledelse eller strategisk pathos. I Frederik Stjernfelt og Ole Thyssen (red.) (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Kjeldstadli, Knut (2000): *Fortiden er ikke hvad den har været*. Oversat af Claus Bryld. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Kolb, David A (1984): Den erfaringsbaserede læreproces. I Illeris, Knud (red.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Kölbl, Carlos & Straub, Jürgen (2001): Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. I *Forum: Qualitative Sozialforschung. Vol 2, no. 3*
- Kristensen, Jens Erik og Schmith, Lars-Henrik (2003): Da humaniora ville være videnskab – Humanioras historie indtil år 1900. I Finn Collin (red.) (2003): *Humanistisk videnskabsteori*. DR. Multimedie. Viborg.
- Kristiansen, Søren og Hanne Kathrine Krogstrup (1999): *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Kvale, Steinar (1997): Om tolkning af kvalitative forskningsinterview. I Bjarne Gorm Hansen m.fl. (1997): *Voksenliv og læreprocesser* som ovenfor.
- Kvale, Steinar (2003): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Kaspersen, Lars Bo (2001): Modernitetsanalyse: Globalisering og intimitetens forandring. I Bjarne Gorm Hansen m. fl. (2001): *Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Gyldendal uddannelse. København.
- Lee, Peter (2002): 'Walking backwards into tomorrow'. *Historical Consciousness and understanding History*. Paper given at annual Meeting of American Educational Research Association. New Orleans.

- Lenzen, Dieter (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese? I D. Lenzen und Niklas Luhmann (1997): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Létourneau, Jocelyn (2001): Die Selbst-Erzählung. I Jörn Rüsen (2001): *Geschichtsbewusstsein*. som nedenfor.
- Levi, Giovanni (1998): Origins of the modern State. I *Mikrogeschichte Makrogeschichte komplementär oder inkommensurabel?* Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft Band 7. som nedenfor.
- Løgstrup, K.E. (1965. udg. 1996): *Kants æstetik*. Gyldendal. København.
- Lübcke, Poul (red) (2003) *Fransk filosofi*. Politikens håndbøger. København.
- Luhmann, Niklas (da. udg. 1999): Erkendelsen som konstruktion i Hermansen, Mads (1999): *Fra læringens horisont*. Klim. Aarhus.
- Lund, Anker Brink (2000): Strategisk brug af æstetisk kommunikation. I Stjernfelt og Thyssen (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Lund, Erik (2004): Historiebevissthet og historisk tenkning som operative begreber. I Ahonen m.fl. (red.) (2004): *Hvor går historiedidaktikken?* NTNU Trondheim.
- Lyngsø, Niels (2000): Kunst og kommunikation I Frederik Stjernfelt og Ole Thyssen (2000) (red.): *Æstetisk kommunikation* som ovenfor.
- Mills, C. Wright (1959. Dansk udg. 2002): *Den sociologiske fantasi*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Mordhorst, Mads: Historie i et universitetsperspektiv. I Bernard Eric Jensen (2000): *At bruge historie*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde
- Mortensen, Finn Hauberg (2001): Erkendelse og formidling. I *Fag og pædagogik*. Gymnasiepædagogik 22. DIG, SDU. Odense.
- Nielsen, Carsten Tage: (2000) Historiekultur i det 21. århundrede. I Jensen, B.E: (2000): *At bruge historie*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Nielsen, Henrik Skovgaard (1995): Historiebevidsthed som baggrund for historieundervisningen i gymnasiet. I *Noter*. Medlemsblad for historielærere i gymnasiet og hf. Nr. 127
- Nielsen, Henrik Skovgaard(2000): Historie i et gymnasieperspektiv. I B.E. Jensen (red): *At bruge historie*. Roskilde Universitets Forlag. Roskilde.
- Nielsen, Henrik Skovgaard (2005): Historiebevidsthed og viden. I Jacob Ringsing Jensen og Peder Wiben (red.) (2005): *Historiedidaktik*. Forlaget Columbus og Historielærerforeningen for gymnasiet og HF. København.
- Nielsen, May-Brith Ohman (2004): Historiebevissthet og erindringsspor. I Sirikka Ahonen m.fl.(red.) (2004): *Hvor går historiedidaktikken?* NTNU. Trondheim
- Nielsen, May-Brith Ohman, Rolf Tønnessen og Signe Mari Wiland (red) (2003): *Fadidaktikk på offensiven*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Nietzsche, Friedrich (1874. Dansk udg. 1994 ved Helge Hultberg): *Historiens nytte*. Moderne tænkere. Gyldendal. København.
- Nordenbo, Sven Erik (1997): *Fagdidaktik*. Gyldendal filosofi. København.
- Ongstad, Sigmund (2004) *Spåk, kommunikasjon og didaktikk*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Paludan-Müller (2000): Historien omkring os. I *At bruge historie* som ovenfor. Roskilde Universitets forlag. Roskilde.
- Poulsen, Marianne (1998): Mellem kulturarv og faghistorie. I Søren Schou m.fl. (red.) (1998): *Arvestykker*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Poulsen, Marianne (1999): *Historiebevidstheder*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Poulsen, Marianne Vega (2004): Erindringen, det erindrede og de erindrede. I Ahonen m.fl. (red.) (2004): *Hvor går historiedidaktikken?* NTNU. Trondheim.
- Qvortrup, Lars (1998): *Det hyperkomplekse samfund*. Gyldendal. København.
- Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund*. Gyldendal. København.
- Qvortrup, Lars (2004) *Det vidende samfund*. Forlaget Unge Pædagoger. Viborg.

- Raffnsøe, Sverre (2003): Kapitlerne: Poststrukturalismen og om Lyotard i Postmodernismen og dens kritikere. I Poul Lübcke (2003): *Franske filosofi*. Politikens håndbøger. København.
- Rasmussen, Jens (1996): *Socialisering og læring i det refleksive moderne*. Unge Pædagoger.
- Rendtorff, Jacob Dahl m. fl (2003): Fænomenologi og hermeneutik i P. Lübcke (red.) *Franske filosofi*. Politiken. København.
- Rienecker, Lotte og Peter Stray Jørgensen (2002): *Den gode opgave*. Samfundslitteratur. Frederiksberg
- Rifbjerg, Klaus (1991): Lys på yndefulde rædsler. *Det Fri Aktuelt*. 21.09.1991. København.
- Rosenzweig, Roy og David Thelen (1998): *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*. Columbia University Press/New York.
- Rüsen, Jörn (1976): *Ästhetik und Geschichte. Geschichtstheoretische Untersuchungen zum Begründungszusammenhang von Kunst, Gesellschaft und Wissenschaft*. J.B. Metzler. Stuttgart.
- Rüsen, Jörn (1993) ed. by Pieter Duvenage: *Studies in Metahistory*. Human Sciences Research Council. Pretoria 1993.
- Rüsen, Jörn (hg) 2001: *Geschichtsbewusstsein*. Böhlau Verlag. Köln, Weimar, Wien, Böhlau.
- Schlumbohm, Jürgen (1998): Mikrogeschichte – zur Eröffnung einer Debatte. I samme: I *Mikrogeschichte - Makrogeschichte komplementäre oder inkommensurabel. Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft bd.7*. Göttingen..
- Schlumbohm, Jürgen (1998): Mikrogeschichte – Makrogeschichte. I *Mikrogeschichte Makrogeschichte komplementär oden inkommensurabel. Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft bd.7*.Göttingen
- Schmidt, Lars-Henrik (1999): *Diagnosis III. Pædagogiske forhold*. Danmarks Pædagogiske Institut. København.
- Schnack, Karsten (red.) (2004): *Didaktik på kryds og tværs*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. København.
- Schutz, Alfred (Dansk udg.1975): *Hverdagslivets sociologi*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Sennett, Richard(1998): *Det fleksible menneske eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Hovedland. Højbjerg.
- Simonsen, Dorthe Gert (2003): *Tegnets tid. Fortid, historie og historicitet efter den sproglige vending*. Museum Tusulanums Forlag. København.
- Stjernfelt, Frederik (2000): Mødet mellem æstetik og kommunikation. I Frederik Stjernfelt og Ole
- Thyssen (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København
- Straub, Jürgen (red.) (1998): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Straub, Jürgen (hg) 1998: *Die dunkle Spur der Vergangenheit*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Straub, Jürgen & Carlos Kölbl (2001 a): *Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analysis*. Forum: Qualitative Sozialforschung. Vol 2. No.3.
- Straub, Jürgen (2001 b): Temporale Orientierung und narrative Kompetenz. I Jörn Rüsen (Hg) (2001): *Geschichtsbewusstsein*. Böhlau Verlag. Köln, Weimar, Wien.
- Stugu, Ola Svein (2000): *Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken*. Småskrifter fra Historisk Institutt, NTNU nr. 1/2000. Trondheim.
- Stugu, Ola Svein (2004): Historiedidaktikkens dilemmaer i Ahonen m.fl (red.) (2004): *Hvor går historiedidaktikken?* NTNU. Trondheim
- Stugu, Ola Svein:(1999) Historikeren mellom faglighet og indentitetskonstruksjon. I *Historiedidaktik i Norden nr. 7 1999*. NTNU. Trondheim.
- Thyssen, Ole (1993): *Nutiden – det overfylte rum*. Gyldendal. København.
- Thyssen, Ole (1998, 2003): *En mærkelig lyst. Om iagttagelse af kunst*. Gyldendal. København.
- Thyssen, Ole (2000 a) *Æstetik i organisationer*. I Frederik Stjernfelt & Ole Thyssen (red.)

- (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Thyssen, Ole (2000 b): *Iagttagelse og blindhed*. Copenhagen Business School Press. København.
- Thyssen, Ole (2003): *Æstetisk ledelse - om organisationer og brugskunst*. Gyldendal. København.
- Thyssen, Ole og Frederik Stjernfelt (red) (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Seek. Flekkefjord. s. 59-96
- Warring, Anette:(1996): Kollektiv erindring. I Torben Weinreich (red.) (1996): *Erindringen og glemslens politik*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Wenneberg, Søren Barlebo (1999): *Den nye videnskab. Et studie af videnskab under forandring*. Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Wenneberg, Søren Barlebo (2002): *Socialkonstruktivisme*. Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Øhrgaard, Per (1991): *Arv og gæld*. Samleren. Århus.
- Østergaard, Claus Bratt (1996): Dekonstruktionens plot. I Peter Berliner m.fl.(red.) (1996): *Psyke og Logos* årgang 17, nr. 1. 1996. Dansk Psykologisk Forlag. København.

Personindeks

A

Ahonen, Sirkka 8;9;12;18;299;302;303;304
 Andersen, Anders Siig 70
 Angvik, Magne 8;299

B

Berger, Peter L 206;207;208;209;299
 Bergmann, Klaus 267;299
 Bitsch Ebbensgaard, Aase H. 1;7;49;219;274;275;299
 Bong, Sharon 62
 Borries, Bodo von 8;23;24;25;26;184;300
 Bourdieu, Pierre 11;46;67;68;199;222;300
 Brandt, Per Aage 65;107;123;199;300
 Britton, Diana 125;300
 Bruner, Jerome
 32;33;34;36;39;66;67;68;109;116;123;190;191;192;
 194;225;250;276;300
 Bryld, Claus 108;302
 Bøe, Jan Bjarne 24;47;300

C

Christiansen, Palle Ove 19;242

D

Dahlberg, Rasmus 279;300
 Dahler-Larsen, Peter 15;62;63;244;255;256;300
 Derrida, Jacques 58;107;199;300
 Duvenage, Pieter 59;300;304

E

Ebbensgaard, Se
 Bitsch Ebbensgaard, Aase H. 1;223;274;275;299
 Enzensberger, Hans Magnus 22;241;300

G

Gergen, J. Kenneth 32;35;66;67;68;214;277;301
 Giddens, Anthony 36;66;164;175;202
 Ginzburg, Carlo 39;40;41;53;87;108;194;258;301
 Glamann, Kristof 216;301

H

Hansen, Finn Thorbjørn 202;211;230;275
 Harbsmeier, Michael 40;301
 Hastrup, Kirsten 19;32;216;301
 Haue, Harry 1;8;163;165;301

J

Jensen, Bernard Eric
 7;8;11;12;14;19;20;22;23;24;26;30;39;104;184;256;
 258;268;303

K

Kemp, Peter 174;189;211;212
 Kemp, Susanne 165
 Kirkeby, Ole Fogh 44;45;46;47;82;258;302
 Kölbl, Carlos 22;23;26;44;50;241;302;304

L

Lee, Peter 10;24;26;42;50;184;185
 Lenzen, Dieter 57;303
 Létourneau, Jocelyn 20;24;303
 Levi, Giovanni 41
 Luckmann, Thomas 206;207;208;209;299
 Luhmann, Niklas 20;35;37;38;67;107;164;258;303
 Lund, Erik 23;24
 Løgstrup, K.E 31;45;114;207;303

M

Mills, C. Wright 56;189;303
 Mills, C. Wright 56;189;303
 Mordhorst, Mads 21;26;164;303

N

Nielsen, Henrik Skovgaard 7;8;10;26;44;116;148;184
 Nielsen, May-Brith Ohman
 24;50;56;62;63;69;147;162;167;169;171;172;181;22
 9;231;257;268;269;270;272;302

P

Poulsen, Marianne V.
 7;8;9;11;24;26;50;56;66;125;128;151;275

Q

Qvortrup, Lars
 14;37;64;75;105;193;212;213;214;258;259;303

R

Rendtorff, Jacob Dahl 301
 Ricoeur, Paul
 5;70;88;162;170;192;194;211;212;301;302
 Rienecker, Lotte 15;304
 Rosenzweig, Roy 9;304
 Rösen, Jörn
 23;24;25;26;41;42;43;46;47;50;59;60;61;62;63;88;9

6;149;168;171;172;177;183;184;185;194;251;253;254;268;274;299;300;303;304

S

Schmidt, Lars-Henrik 36;47;304
Schutz, Alfred..... 30;31;34;206;214;304
Sennett, Richard 203;204;216;304
Simonsen, Dorte Gert 12;18;163;304
Stjernfelt, Frederik..... 38;300;302;303;304;305

Straub, Jürgen

.22;23;24;26;35;36;44;50;171;190;192;194;241;302;304

Stuge, Ola Svein9;10;11;22;23;24;26;256;304

T

Thelen, David 9;304

Thyssen, Ole

37;38;47;66;68;107;124;125;165;217;230;258;300;302;303;304;305

**Bilagsmappe til
Ph.D. - afhandling**

At fortælle tid

**Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer
set i et didaktisk perspektiv**

Aase H. Bitsch Ebbensgaard

DIG
Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier
Syddansk Universitet Odense
2005
Vejleder: Lektor dr.phil. Harry Haue

Bilagene er ordnet efter kapitel med fortløbende numre.

Indhold:

Kapitel VI	2
Bilag 1: Rüsens skema over historisk narrativitet	2
Bilag 2: Rüsens skema over historiebevidstheden	2
Bilag 3: Tolkingsmanualen	3
Kapitel VII A	6
Bilag 4: Spørgeskema om dagligdagens genstande og begreber	6
Bilag 5: Spørgeark: Vigtigste historiske begivenheder og navne	6
Bilag 6: Resultater af klassernes spørgeskemaer angående vigtigste begivenheder og navne i egen og store historie	7
Kapitel VII B	11
Bilag 7: Interviewguide til skolebesøg 2	11
Kapitel VII C	12
Bilag 8: Christians billede fra familiejubilæet på Jegindø	12
Kapitel VII C	13
Bilag 9: Associeringsbilleder: Politisk annonce (euroafstemningen); Korstog og Jihad	13
Kapitel VII D	14
Bilag 10: Udleveret dagbogsskema	14
Bilag 11: Dagbogsnotater	15
XI Konklusion 2	20
Bilag 12: Det synkrone og diakrone princip: Historien om bedstefar fra heden	20
Bilag 13: Det synkrone og diakrone princip: Model	21
Lærerinterviews	22
Bilag 14: Interview med lektor Jørgen Steen Albertsen d. 18. marts 2003	22
Bilag 15: Interview med lektor Bjørn Matsen d. 6. og d. 20. marts 2003	24
Bilag 16: Interview med lektor Elly Jespersen d. 15. maj 2003	27
Bilag 17: Interview med rektor Lars Ebbensgaard d. 1. juli 2004	30

Kapitel VI

Bilag 1: Rüsens skema over historisk narrativitet

(min oversættelse)¹

	Erindring om oprindelse	Kontinuitet som bestandighed	Identitet gennem bekræftelse	Fornemmelse for tid
Traditionel narrativitet	Konstituering af nutidige livsformer	Grundlæggende konstituerede livsformer	På forhånd givne kulturelle mønstre for selvforståelse	Tiden vinder et element af evighed
Eksemplarisk narrativitet	Enkelttilfælde viser noget om almene regler for opførsel	Reglernes gyldighed i enkelt tilfældet dækker over tidens forskellige livssystemer	Generaliseringer ud fra oplevelse af, at tiden hersker over opførsel	Tiden vinder et element af rumlig udstrækning.
Kritisk narrativitet	Afviigelser problematiserer den nutidige livsmåde	Ændring af de givne ideer om kontinuitet	Fornægtelse af givne mønstre for identitet	Tiden vinder et element af at blive et objekt for vurderinger
Genetisk narrativitet	Transformationer af fremmede livsformer til acceptable former	Udvikling i hvilken former for liv skifter med den hensigt at etablere disse livsformer på dynamisk vis	Mediering af det vedblivende og forandringen i en selvdefinerende proces	Tiden vinder et element af nødvendighed (som grundlag for livet)

Bilag 2: Rüsens skema over historiebevidstheden

(min oversættelse)²

	Traditionel	Eksemplarisk	Kritisk	genetisk
Oplevelse	Oprindelse og gentagelse af noget krævet	Forskellige eksempler på regler og værdier	Spørgsmålstegn ved gældende livsformer og værdier	Omformning af noget fremmed til noget accepteret
Historiske betydningsmønstre	Stabile livsværdier i skiftende tider	Tidløse sociale regler og tidløse værdier	Brud på sammenhænge og fornægtelse af deres værdier	Udvikling for at stabilisere livsformer
Orientering i det ydre liv	Bekræftelse af en given orden gennem accept af værdier	Forbindelse mellem det særlige og det almen	Afstandtagen til det givne krav og betingelser	Accept af andre synspunkter ud fra et udviklingsperspektiv
Orientering i det indre liv	Internalisering af givne betingelser gennem egne begrænsninger. Roller	Forbindelse mellem egen opfattelse og almene principper. Rolle-legitimation	Selvtilid i forhold til afvisning af ydre tvang og roller	Forandring af selvopfattelsen som nødvendig betingelse for stabilitet og selvtilid. Rollebalance
Relation til værdier og moral	Moral og værdier kan ikke diskuteres. De er givne af traditionen	Moral er det almene krav	Brud med værdier ved at fornægte deres gyldighed	Moralens nødvendighed og forandring er betingelse
Forbindelse til moralsk argumentation	Værdier er begrundet med, at de ligger forud for os selv	Argumenter, der bundes i generaliseringer og almene principper	Ideologikritik og værdikritik er vigtige strategier i den moralske diskurs	Tidslige forandringer er afgørende argument for værdiers gyldighed

¹ Rüsén (1993) s.6

² Rüsén (1993) s.81

Bilag 3: Tolkningsmanualen

Manualens indhold

Manualens indhold gengives herunder. Den sproglige form vil en del steder have samme stikordsmæssige form, som oprindeligt i manualen. Det drejer sig jo netop om en form for brugsanvisning.

Perspektivniveau 1. Formel sekvensopstilling af interviewets emneindhold.

Interviewets emner noteredes rent kronologisk og fremadskridende med registrering af de emner, som eleverne kom ind på. Der var tale om en næsten mekanisk strukturanalyse. Strukturalisme ser Paul Ricoeur som stadium i tolkningen.³ Personernes turtagning markeredes, hvis det var påfaldende. Ligeledes kunne jeg eventuelt notere overgangene fra emne til emne og tilbagevendende til en sag. Det vil sige 'loops' i forhold til tidligere omtalte emner. Opstillingen kunne jeg gengive i skemaform, men også give i almindelig sproglig sammenskrivning.

Da der var forskel på, hvor store frihedsgrader eleverne havde i de forskellige interview, blev indholdet og derfor emnerne i visse interviews – for eksempel i interviews om dagbøgerne – mere præget af elevernes egne valg end de interview, hvor interviewguiderne til en vis grad styrede de overordnede emner. Hensigten med sekvensopdelingen var at få en oversigt over:

- De mentale og konkrete emner, som var i forgrunden hos eleverne
- At tolke, hvad der forblev tavst eller fortrængt eller det, der ikke var i deres bevidstheds forgrund.
- At konstatere, hvilke elever, der var mest fremme på banen. Dette blev til tider opgjort i antal indlæg og cirka antal sætninger. Tidsforbruget ville have været mere oplagt, men det var vanskeligt at håndtere i transkriberede papirudgaver.
- At konstatere de enkelte indslags inspiration fra de øvrige i gruppen.
- At vurdere tidsdimensionens betydning

Perspektivniveau nr. 2: Karakteristik af interviewets kommunikative elementer. Der var tale om at systematisere kommunikationsformerne.⁴ De forskellige indlæg i samtalerne kunne kategoriseres som:

Kode A. Fortællende/beskrivende: Det vil sige elementer angående personen selv, oplevelser og gengivelse af andres oplevelser og historie. Altså fortælleelementer, der omhandler biografi, skoleliv, bolig, rejser, arbejder, fritid.

Kode B. Forklarende, forstående elementer: Det vil sige udsagn/indslag, der forsøger at tydeliggøre over for interviewer og de øvrige i gruppen, hvordan man tolker et udsagn/en begivenhed/viden eller en fortælling.⁵ Ved forklarende udsagn menes årsangsangivelse. Ved forstående udsagn menes tolkende udsagn.⁶ Baggrunden for at skelne mellem forståelse og forklaring kan man finde hos flere hermeneutikere, men Ricoeurs argumenterer for deres afhængighed.

Der kan opstilles forskellige forklarings- og forståelsestyper.

- Kognitive logiske
- Æstetiske
- Ethiske
- Normative
- Imaginære – religiøse
- Kontrafaktiske
- Legitimerende

³ Paul Ricoeur i Hermansen og Rendtorff (2002) s.71

⁴ P. Dahler-Larsen (2003) s.97

⁵ Andersen og Larsen (2001) s.27

⁶ Ricoeur som ovenfor s62 f., s.67 f.

Det forklarende og forstående har tilknytning til både de refleksive og de evaluerende kommunikative elementer.

Kode C. Refleksive elementer: Det vil sige udsagn præget af overvejelser, der viser en kognitiv og/eller erkendelsesmæssig bearbejdning af oplevelser, erfaringer og forventninger både i forhold til det enkelte individ, i forhold til fællesskaber og i forhold til viden (historien). Der skelnes mellem mening og hensigt.⁷

Det refleksive kan karakteriseres som en indre samtale, der forsøger at overvinde uforståelighed og modsigelser gennem en sproglig tentativ afklaring.

Det refleksive kan indeholde fortrængning, postulerende og evaluerende elementer. Der kan være tale om et element af abstraktion eller almengørelse eller om refleksivitet i forhold til enkelttilfældet.

Kode D. Evaluerende og empatiske elementer: Det vil sige udsagn, der knytter sig til værdier, vurderinger, meninger og holdninger, sansindtryk såvel egne som andres. Der skelnes mellem grund og årsag.⁸

Mening og sansning er de centrale analyseelementer.⁹ Det evaluerende indeholder forventning, håb, frustration, legitimation, afvisning (distancering) og relevansbetragtninger.¹⁰ Der er tale om selvevaluering og fællesskabsevaluering og vidensevaluering. Det evaluerende element giver både mulighed for reaktion i form af tilpasning og afvisning.¹¹

Kode E. Videns elementer: Det vil sige udsagn, der demonstrerer konkret viden om et forhold, uden at der nødvendigvis er knyttet værdimæssige eller refleksive elementer til udtalelsen. I interviewene blev der specielt søgt efter viden med tilknytning til tid, fortidstolkninger og historien i hverdagslivet. Stadig skal det understreges, at der vil være tale om fremanalyserede resultater og ikke om, at det sagte blev taget for pålydende. Spørgsmålet om ontologi tages op.¹²

Kode F. Orienteringselementer – det vil sige elementer, hvor udsagnet peger horisontalt ud fra en selv (stedet - synkront) eller vertikalt frem eller tilbage i tiden (diakront).¹³ Orienteringselementet tog udgangspunkt i samtale-tiden med peger altså ud over denne tid.¹⁴ Orienteringen omhandler også fremtidsforventninger, fremtidsforestillinger og hensigtserklæringer knyttet både til den enkelte og til fællesskaber.¹⁵

Perspektivniveau nr. 3 – sproget, symboler og genstande

Sprog og kommunikationsformer ses som udtryk for refleksion, relation, orientering og reaktion. Der er her tale om en sproganalyse af ordvalg, sprogbrug, sprogtone og sprogform.

Der vil blive set på:

- Talerens turtagning, dominans/ikke dominans, kommentarer og modsigelser, understregninger, undskyldninger, mm.
- Brug af ironi/humor, slang, fremmedord, gentagelser/afbrydelser, billedsprog, signifikante symboler (symbolsk generaliserede medier), eksempler og markører.
- Brug af tidsreferencer, diskussionsform, inspirationer.
- Brug af referencer til omgivelserne som normsættere og handlingsbaggrund. (At 'gøre' eller 'være' det rigtige). Overensstemmelse med omverdenens forventninger (traditionen) eller kritisk holdning.
- Brug af reference til fortiden og historien som handlingsbaggrund og orienteringsbaggrund

Desuden vil der blive noteret brug af genstande, billeder, film og andet konkret materiale, som der henvises til i sproglig form eller direkte fremvises.

Der var tale om en tillempet historisk hermeneutisk kildeanalyse. Formålet er at få overblik over, hvordan sproget og symbolbrugen afspejler historiebevidsthed, refleksion, reaktion og tilknytning til værdier. Brug af sprog og symboler er ofte ubevidste handlinger, der kun kan aftvinges information gennem fortolkningen.

⁷ Ricoeur som ovenfor s.63

⁸ Ricoeur som ovenfor s.67

⁹ Ricoeur som ovenfor s.64

¹⁰ Andersen og Larsen om Fritz Schütze (2001) s.19

¹¹ Andersen og Larsen (2001) s.15

¹² Ricoeur som ovenfor s.57

¹³ Andersen og Larsen (2001) s.47-48. Der er tale om Ricoeurs illokative handlen. Ricoeur s. 38-39 o.a.s.

¹⁴ Hermansen og Rendtorff (2002) s.57

¹⁵ 'Speech act' hos Ricoeur i Hermansen og Rendtorff (2002) s.58

Perspektivniveau nr. 4 – Første delanalyseresultat

Trin 1, 2 og 3 var grundlæggende for de videre analyseniveauer. Der var tale om at vurdere grader, typer, mængde og kvalitet af relation, refleksion, reaktion i forhold til tidsdimensionen i samtalerne og med udgangspunkt i det synoptiske, det antaoptiske og det metaoptiske. Delanalysen kan karakteriseres som min komponerede fortolkning.

Jeg benyttede mig i processen af Ginzburgs tanker om symptomtolkning og sportolkning. Centralt stod konstateringen af forholdet mellem relation, refleksion, reaktion (handling/vilje) og tidsorienteringen hos de interviewede elever. Der konkluderes desuden tolkende og forklarende angående det udtalte såvel som det udtalte, det modsigelsesfulde og det underforståede.

Der sammenfattedes tillige med hensyn til identitet, fortids – nutids – fremtidstolkning og angående forholdet mellem erindring og hukommelse. Det vil sige historie og erindring i brug. Konklusionen vil indeholde mønsteropstilling for følgende:

- Interaktionens/relationens betydning for refleksion og reaktion
- Forholdet i kommunikationen mellem elementerne: det emotionelle/empatiske, det kognitive/erkendelsesmæssige, det værdimæssige/æstetiske/etiske, det imaginære/ikke konkrete og begrundelserne herfor.
- Handlinger/mål og orientering i tid og sted for sig selv og for fællesskaber af forskellig art. (Vi-de-problematikken)
- Brug/anvendelse af historien/viden i skolen, hjemmet, fritiden og som orientering. Refleksionen og argumentation ses ud fra en æstetisk og etisk vurdering (Mening og sansning – se tidligere for det teoretiske grundlag).
- Elevernes hexis (Kapital og habitus)
- Poiesis eller historieskabelse og historiebrug/fortidstolkninger
- Proces/progression hos de enkelte elever over tid. (De fire interviewsamtaler)
- Sammenhæng mellem erindring/hukommelse og orientering (historien i brug).

Perspektivniveau nr. 5: Indholdstypologisering

Her handler det om at systematisere udsagnetes og kommunikationens indholdsside. Der blev udskrevet direkte citater, forkortede eller komprimerede udsagn. Disse blev sammenholdt med Rüsens skemaer angående historiebevidsthed og narrativitet. Der var ikke i første omgang tale om egentlig indholdsmæssig analyse eller tolkning. Det drejede sig om at konstatere 'hvad' frem for 'hvorfor'. Der blev foretaget en sammenskrivning.

Perspektivniveau nr. 6: Sammenskrivning og sammenfatning

Sammenstilling af den sproglige/symbolske analyse og indholdselementerne.

Perspektivniveau nr. 7: Sammenlignende og sammenfattende tolkninger.

Analyseresultaterne kompareres med hinanden inden for de pågældende interview-runder. Resultaterne af komparationerne inden for interviewrunderne blev sammenholdt med hinanden inden for interviewgrupperne. Resultatet af afkodning og arbejdet med grundmanualen er så det arbejde, der fremlægges i de efterfølgende afsnit af denne afhandling. Det vil sige analysestrategi 1 og 2.

Kapitel VII A

Bilag 4: Spørgeskema om dagligdagens genstande og begreber

Klasse: Navn:

1. Arbejd enkeltvis ca. 20 minutter – skriv først i de felter, du ved noget
2. Arbejd i grupper på fire. Diskuter jeres resultater. Bliver du overbevist om, at der bør stå noget andet i feltet, så skriv til i parentes.

Begreber og genstande fra din hverdag	Hvornår 'dette her' til eller i Danmark?	Hvorfra i verden stammer 'det'?	Hvad hedder den historiske periode i Danmarkshistorien?	Betyder 'det' noget for dit liv? (ét eller to ord)
Kronen som mønt				
Rigsdansk				
Nuværende danske grundlov				
Første trykte bog i Danmark				
Dit eget fornavn (skriv navnet)				
Dit eget efternavn (skriv navnet)				
Din by eller bydel (skriv navnet)				
Din familie, enten (skriv x) fars side mors side				
Kvindes stemmeret (Danmark)				
Internettet i almindelighed				
Gældende tidsregning				
Elektromagnetismen				
Jernbanenettet				
Almendannelse				

Bilag 5: Spørgeark: Vigtigste historiske begivenheder og navne

1. Hver for sig: Skriv de 5-10 vigtigste begivenheder i dit og din families liv ned
 - a. Tænk over, hvorfor disse begivenheder var så vigtige.
2. Hver for sig: Skriv de for dig 10 vigtigste verdenshistoriske og/eller danmarkshistoriske begivenheder ned.
3. Hvorfor valgte I disse 10?
4. Hvad ville der være sket, hvis disse begivenheder ikke havde fundet sted?
5. Hver for sig: Skriv de for dig 10 vigtigste personer i verdenshistorien/danmarkshistorien ned.
6. Diskuter jeres svar i gruppen

Bilag 6: Resultater af klassernes spørgeskemaer angående vigtigste begivenheder og navne i egen og store historie

	Københavnerskolen	Odenseskolen	Den vestjyske skole
Begivenheder i eget liv	<p>Over 10 notater: Dødsfald Familieforøgelse Flytning</p> <p>5-10 notater: Skoleskift Egen fødsel Begynde i gymnasiet Forældres skilsmisse</p> <p>2-5 notater. Rejser konfirmation Familiebegivenheder Sygdom i familien eller hos én selv</p> <p>1 notat: Økonomiske og jobmæssige problemer i familien// Forældres nye giftermål Efterskolen Slægtninge i KZ-lejr Familiemedlemmer, der er straffede Familie med Alberti At blive voksen Arv Møder med familien Deltog i skuespil Kæresten Forældre og bedsteforældre Fødsel Selvmord i familien Barnløshed i familie Reddet et liv</p>	<p>Over 10 notater: Frier Mødte kæresten</p> <p>5-10 notater:: Egen fødsel Dødsfald Konfirmation</p> <p>2-5 notater: Skilsmisse Flytning Efterskolen Familieforøgelser Venskaber Sport og spiloplevelser Familien i øvrigt Begyndte i gymnasiet Store fremmede oplevelser</p> <p>1 notat: Fået hest Sygdom – egen eller familie-medlems Spejder Familieforøgelse Rejser / Fødselsdage</p>	<p>Over 10 notater: 0</p> <p>5-10 notater: Familieforøgelse Forældres møde Efterskolen</p> <p>2-5 notater: Frier Konfirmationen Rejser Egen fødsel Familiemedlemmers Dødsfald i familien Fødselsdage Sygdom og ulykker Skilsmisser Huskøb – båd Køb Familien i almindelighed –</p> <p>1 notat: Mesterskaber Første jazz-koncert Flytning En forfar stiftede Borchs kollegium En forfar var med ved befrielsen af Bornholm fra svenskerne Naturoplevelser Gode venner Erfaringer – gode som dårlige En redningsbåds forlis Egen forlovelse Farmor vandt 3,5 million – fik penge af hende Julefrokoster</p>
Historiske begivenheder Verden før 1900	<p>5-10 notater Grundloven</p> <p>2-5 notater: Romerriget og dets opløsning Opdagelserne Kristendommen Penicillinen Imperialismen – Europæerne i hele verden Darwins teorier Den franske revolution Telefonen Elektricitet Slavehandlen ophørte Kvindekamp og ligestilling USA's nybyggere</p> <p>1 notat: Elektromagnetismen Menneskerettigheder Opfindelse af våben Pest Flyvemaskinen</p>	<p>5-10 notater: Opdagelsen af Amerika Kristendommen Jesu fødsel og død Elektricitet Demokrati Musikkens opfindelse Opfindelser: ur, skrivekunst</p> <p>2-5 notater: Den franske revolution Huse – skibe – lægemidler Bilen Opfindelsen af jern, hjulet Opfindelse af Børsen Slavehandlens ophør Jorden er rund</p> <p>1 notat: Vikingetogterne Uafhængighedserklæringen Reformationen Pyramiderne Romerrigets fald</p>	<p>5-10 notater: Industrialiseringen Reformationen</p> <p>2-5 notater: Jesu fødsel Romerriget Elektricitet – elektromagnetismen Demokratiet Franske revolution Afskaffelse af slavehandel</p> <p>1 notat: Epikurs verdensbillede Musikkens historie Afskaffelse af dødsstraf Ludvig 8. Evolutionsteorien Bilens opfindelse Elektricitets opdagelse Bonderevolution?</p>

	<p>Hjulets opfindelse Tændstikker Alkohol og rusmidler Jesu fødsel Viden om universet Det klassiske Grækenland Slaget ved Hastings</p>		
<p>Historiske begivenheder Verden efter 1900</p>	<p>Over 10 notater: Verdenskrigene (specielt 2. verdenskrig) 11. september Berlinmurens fald</p> <p>5-10 ingen</p> <p>2-5 notater: Den kolde krig Internettet Kvindes stemmeret Indvandrere til Danmark EM 1992 Holocaust Fjernsynet</p> <p>1 notat: Mordet på Kennedy Watergate Præsidentvalg i USA Terroraktionen i München Krigen i Jugoslavien Vietnam-krigen Jødeudryddelserne Opdagelserne Borgerkrig i Peru Terrorisme OL VM Antipiratgruppen? Kosovo Bush' indsættelse Børskrakket i USA Nelson Mandela bliver præsident Justin Timberlake går solo A-bomben Folkedrab i Rwanda</p>	<p>Over 10 notater: 11. september Anden verdenskrig Første verdenskrig</p> <p>5-10 notater: Ingen</p> <p>2-5 notater: Vietnam-krigen Atombomben Månelanding Berlin-murens fald</p> <p>1 notat: Woodstock-festivalen Massairaktaten DNA-analyse Den kolde krig Cubakrisen</p>	<p>Over 10 notater: Anden verdenskrig Første verdenskrig WTC</p> <p>5-10 notater: Irakkriegen Kvindes stemmeret/ligestilling EM 92</p> <p>2-5 notater: Den tyske besættelse Martin Luther Kings død Kennedy EU/FN</p> <p>1 notat: Manhattanprojektet Golfkrigen Cubanske revolution Ungdomsbevægelser Teknologiudviklingen Moderne fysik Da børsen blev åbnet? Russiske revolution Rumfart</p>
<p>Historiske begivenheder Danmark før 1900</p>	<p>2-5 notater: Folkestyret Afskaffelse af Enevælde Dannebrog Københavns brand Christianborgs brand Slaget ved Dybbøl Christian 4.</p> <p>1 notat: Danmarks krige mod Sverige Kongemodet i Finderup Lade Vikingetiden Afskaffelse af stavnsbåndet</p>	<p>5-10 notater: Krigen i 1864</p> <p>2-5 notater: Grundloven Tabet af Skåne, Halland og Blekinge Kristendommens indførelse Krigen mod England i beg. af 1800-tallet Vikingerne Enevælden</p> <p>1 notat: Reformationen Statsbankerotten Harald Blåtand</p>	<p>Over 10 notater: Grundloven</p> <p>5-10 notater: 1864</p> <p>2-5 notater: Almindennelse</p> <p>1 notat: Danmark selvstændighed En forfar var med i 1864</p>
<p>Historiske begivenheder Danmark efter 1900</p>	<p>5-10 notater: EU og FN og Danmarks deltagelse</p> <p>2-5 notater:</p>	<p>5-10 notater: Danmarks besættelse og verdenskrigen EM 92</p> <p>2-5 notater:</p>	<p>2-5 notater: Besættelsen Danmarks befrielse</p>

	<p>Øresundsbroen</p> <p>1 notat: Besættelsestiden H.C. Andersens bøger udg. i udlandet</p>	<p>EU Storebæltsbroen Ligestilling Afstemningen i 1920 EU-topmødet i 2002</p> <p>1 notat: Afstemning om Euroen Rødstrømperne</p>	
<p>Historiske navne Verden før 1900</p>	<p>Over 10 notater: Columbus</p> <p>5-10 notater: Jesus</p> <p>2-5 notater: George Washington Cæsar Abraham Lincoln Darwin Jeanne d'Arc Benjamin Franklin Sokrates Erik den Røde Graham Bell Einstein</p> <p>1 notat: Lincoln Napoleon Moses Noah Monet</p>	<p>Over 10 notater: Columbus</p> <p>5-10 notater: Jesus Pythagoras Lincoln Cæsar Platon</p> <p>1 notat: James Watt Descartes Karl Marx</p>	<p>Over 10 notater: Luther</p> <p>2-5 notater: Columbus Cæsar Leonardo da Vinci Marx</p> <p>1 notat: Tut ank Amon Marco Polo Shakespeare Darwin Einstein</p>
<p>Historiske navne Verden efter 1900</p>	<p>Over 10 notater: Hitler Nelson Mandela</p> <p>5-10 notater: Osama bin Laden Martin Luther King</p> <p>2-5 notater: Che Guevara Bill Gates Gandhi Stalin Elvis Presley</p> <p>1 notat: Politikere Nixon Bill Clinton Mulig krig i Irak Sadam Hussein Lenin Demond Tuto Mao Tit Jensen Anthony Kieds Freud Amerikanske præsidenter Hemingway Steffen Brandt Kennedy Den østrigske tronfølger skudt i Sarajevo Mother Teresa Prinsesse Diana</p>	<p>Over 10 notater: Hitler</p> <p>5-10 notater 0</p> <p>2-5 notater: Osama bin Laden Einstein Kennedy Martin Luther King Martin Luther King</p> <p>1 notat:: Mother Theresa Walt Disney Ghandi Stalin Saddam Hussein</p>	<p>Over 10 notater: Hitler</p> <p>5-10 notater: Nelson Mandela Osama bin Laden</p> <p>2-5 notater: Saddam Hussein Mother Theresa Elvis Presley Kenned Gandhi Einstein Michael Jackson Martin Luther King The Beatles Che Guevara Fidel Castro</p> <p>1 notat: Lenin Bono fra U2 Fodboldspillere Store leder Amerikanske præsidenter</p>
<p>Historiske navne</p>	<p>Over 10:</p>	<p>Over 10 notater:</p>	<p>Over 10 notater:</p>

<p>Danmark før 1900</p>	<p>H.C. Andersen</p> <p>5-10 notater: H.C. Ørsted Tycho Brahe</p> <p>2-5 notater: Absalon Tordenskjold Kierkegaard Stauning Niels Steensen Niels Brock Harald Båtand</p> <p>1 notat: Christian 3. Holberg Frederik 6. Grundtvig</p>	<p>H.C. Andersen H.C. Ørsted</p> <p>5-10 notater: Christian 4.</p> <p>2-5 notater: De nordiske guder Harald Blåtand Kierkegaard</p> <p>1 notat: Kong Valdemar Tycho Brahe</p>	<p>H.C. Andersen H.C. Ørsted</p> <p>5-10 notater.: Tycho Brahe Tordenskjold Christian 4.</p> <p>2-5 notater: Holger Danske Kierkegaard Grundtvig Saxo Thøger Larsen</p> <p>1 notat: Margrethe 1. Harald Blåtand Georg Brandes Christian 7. Frederik 7. Absalon</p>
<p>Historiske navne Danmark efter 1900</p>	<p>2-5 notater: Bohr Anders Fogh Kongefamilien</p>	<p>Over 10 notater: Niels Bohr</p> <p>2-5 notater: Skuespillere og scenekunstnere Dronning Margrethe Sportsnavne Victor Borge Karen Blixen</p> <p>1 notat: Morten Koch Lars von Trier Poul Nyrup Ritt Bjerregaard Rifbjerg Stauning Schlüther Emma Gad</p>	<p>5-10 notater: Niels Bohr</p> <p>2-5 notater Stauning Dronning Margrethe</p> <p>1 notat: Jens Otto Krag Glistrup</p>

Kapitel VII B

Bilag 7: Interviewguide til skolebesøg 2

Interviewguide til Københavnerskolen d. 6/3 2003

Jeg vil gerne tale med jer om jeres opfattelse af historie og fortid. Nedenfor står det, jeg vil ind på. Jeg følger ikke punkterne slavisk.

1. Synes du, at der er forskel på at tale om noget historisk og noget fortidigt?
2. Hvad er meningen med at huske noget, der er forbi?
 - hvorfor har man faget historie i gymnasiet?
 - har du et eksempel på, at noget fra fortiden betyder noget i dag?
 - har du et eksempel på, at vi bruger historie til at forstå noget i vor egen tid – har du et eksempel på, at fortiden spiller ind på det fremtidige?
3. Hvem bestemmer, hvad unge mennesker skal vide om det fortidige og historien?
 - hvordan du har fået noget at vide om fortiden?
4. Fortæl hinanden noget fra jeres families historie.
 - hvorfor husker I den historie?
 - hvorfor vil I gerne fortælle den historie?
 - hvorfor vil andre mon gerne høre den historie?
5. Eventuelt:
 - Har du nogle ting eller genstande hjemme, som er minder fra fortiden?
 - Er der nogle steder, hvor I tit kommer, fordi der er knyttet private minder eller anden historie til dem?

Mange hilsener Aase

Kapitel VII C

Bilag 8: Christians billede fra familiejubilæet på Jegindø

Kapitel VII C

Bilag 9: Associeringsbilleder: Politisk annonce (euroafstemningen); Korstog og Jihad

Kapitel VII D

Bilag 10: Udleveret dagbogsskema

10. marts 2004

Kære

Tak til jer alle for jeres indsats sidst. Jeg kommer på besøg hos jer på Lemvig Gymnasium d. 23.april kl. 11.30 – 13.30. Så beder jeg dig/jer igen om at hjælpe mig. Denne gang tager det lidt forberedelsestid for dig/jer, men jeg håber, at du vil være med alligevel.

Jeg vil bede dig skrive historie-dagbog i en uge – gerne 14 dage før mit møde med jer. Vælg selv ugen eller ugerne. Det drejer sig om i stikordsform skrive, hvor og hvordan du mener, at du er stødt på 'noget historisk' eller noget fra fortiden i dagbogsugen. Det kan være alt mellem himmel og jord. Ting, steder, genstande, fritidsbeskæftigelser – alle steder.

Jeg vil så d. 23. april sammen med dig og din gruppe diskutere, hvordan og hvorfor fortiden er med i jeres hverdag. Jeg vil bede dig have din dagbog med til den dag, jeg mødes med jer. Men meget gerne sende til mig pr. mail i forvejen: aase.bitsch@privat.tele.dk Det er lettere for mig at bearbejde, når jeg har det elektronisk.

Vores møde tager ca. en time og det foregår igen med båndoptager. Vi skal altså diskutere:

Hvorfor tror du, at det, du har skrevet har noget historisk over sig? Betyder 'den ting', du har noteret noget for dig?

Nedenfor en liste med nogle områder, hvor du måske kan finde noget historisk. Du kan lade dig inspirere af listen, men måske har du noget helt andet interessant at fortælle. Næste side forslag til områder, hvor du kan søge noget historisk:

I KAN bruge mit skema på næste side – men I kan også lave jeres egen opstilling. Jeg har udfyldt en 'tænkt' model, så I kan se, hvordan det kan gøres. Sender I til mig elektronisk, behøver det ikke være i skemaform.

Næste sider: Skemaer

Med venlig hilsen Aase

Navn	Dato	Dato	Dato	Dato	Dato	Dato	Dato
I skolen							
Læsning ikke historisk							
Læsning historisk							
TV- film- video							
Udflugter, rejser, ture							
Foreninger, grupper fællesskaber							
Familie samtaler, hjem, omegn, bolig							
Familie fester og begivenheder							
Traditioner							
Fritid hverdag							
Musik sange							
Teater koncerter og lign.							
Andet							

Bilag 11: Dagbogsnotater

Sandra dagbog

Sandra	Dato: 12.04.2004 Mandag	Dato: 13.04.2004 Tirsdag	Dato: 14.04.2004 Onsdag	Dato: 15.02.2004 Torsdag	Dato: 16.02.2004 Fredag	Dato: 17.02.2004 Lørdag	Dato: 18.04.2004 Søndag
I skolen	2. påskedag	I historie surfede vi på nettet, og undersøgte ting omkring EU. Vi er ved at læse en roman i engelsk omkring Vietnam-krigen.	Hørte EU-debat, hvor kandidater til Europaparlamentet kom.	Almindelig undervisning hele dagen!	Havde lille afstemning om hvilken af kandidaterne fra onsdag vil holde med!	÷	÷
Læsning: Ikke historisk	Illustreret Videnskab; BT	Fosterudvikling i biologi.	Øjets dannelse i forskerstadiet. TTY	Illustreret Videnskab; „Die kleine Fliege“	Anmeldelse af „Forbrydelser“	Ekstra Bladet	Honeymoon
Læsning: Historisk	Læste i avisen omkring bombningerne i Madrid. I illustreret videnskab læste jeg om udviklingen gennem de sidste 20 år indenfor teknologi.	„The Quiet American“ (bogen fra engelsk timerne)	„The Quiet American“	Læste om flygtninge fra Tyskland efter 2. verdenskrig.		Mor læste højt, at man mener, at jernalderen ikke er placeret i den rigtige tidsperiode!...	
Tv-film-video	En kort en lang; Boogie	Venner		Disneys Tarzan	Så slutningen af en film...		
Udflugter, rejser, ture			I fritime tog jeg på kebabhouse med tre veninder				
Foreninger, grupper, fællesskaber		Var sammen med alle vennerne i skolen igen...			Efter skole var klassen på Columbus	Var sammen med klassen på gym.	
Familie samtaler, hjem, omegn, bolig	Spiste hyggelig aftensmad med min familie.			Mor var i Viborg og købte små shots-glas til mig	Mor og far i Struer ved nogle venner. Emil til teaterweekend	Sad og snakkede med mor og far udenfor	
Familie fester og begivenheder		Snakkede om min lillebrors konfirmationsforberedelser				Indkøb til min lillebrors konfirmation	
Traditioner	Være sammen med familien pga. påsken			Tog påskepynt ned			
Fritid, hverdag	Slappe af! Nede i byen mødtes jeg med to venner. Min veninde kom på besøg.	Lave lektier! Ned i byen for at købe papir til skolebrug med en veninde.	Sov da jeg kom hjem fra skole. Arbejde fra 18.00-22.00	Passe børn + lave masser af lektier	Ned på Columbus, kebabhouse, og mødes med en ven... Arbejde fra 18.00-22.00	Ned til en ven og spise på Tante. Gik en tur med ham i det gode vejr	Slappede af hele dagen!
Musik, sange	Musikvideoer i Boogie; hørte Tim Christensen på cd	Hørte musik på computeren	Hørte radio på arbejde	Tim Christensen og noget af min lillesøsters lar-	Blandet musik rundt omkring	Et skots band + Peter fra klassen og hans band	Blandet musik

				mende musik!		live	
Teater, koncerter og lignende						Peters band + stand-up show på gym	
Andet		Skrev brev til "min" polske udviklingsstudent			Skrev horoskoper til skolebladet		

Maries dagbog

Onsdag d. 14/4 2004 : **Familie, samtaler, hjem, omegn, bolig:** man kan se kirken fra mit værelse, og jeg kører forbi den til skole hver dag.

Musik, sange: kirkekor: de gamle salmer

Torsdag d. 15/4 2004 : **Musik, sange:** hørte lied af Franz Schubert i musiktimen

Fredag d. 16/4 2004 : **Familie, samtaler, hjem, omegn, bolig:** min mor ville ikke køre mig til en fest og begyndte at snakke om hvordan man ikke havde bil "dengang hun var barn"...

Lørdag d. 17/4 2004 : **Familie, samtaler, hjem, omegn, bolig:** Jeg har en lænestol på mit værelse som har tilhørt min farmor, jeg fik den da hun flyttede på plejehjem.

Teater, koncerter og lign.: var til mit første live Stand-up show; fik mig til at tænke på hvordan underholdningskulturen har udviklet sig gennem tiderne.

Søndag d. 18/4 2004 **Familie, samtaler, hjem, omegn, bolig:** Derhjemme har vi en model af en fiskekutter stående som pynt på en hylde; den har min farfar som var snedker selv lavet.

Fritid og hverdag: var i kirken og syngte i koret.

Musik, sange: Jeg hørte musicalen "Jesus Christ Superstar" på cd.

Familie, samtaler, hjem, omegn, bolig: snakkede med min polske gæst; bl.a. om Polen og Danmarks historie.

Traditioner: Snakkede med nogle fra min klasse om at de beder bordbøn, det gør vi ikke hos min familie.

Familie, samtaler, hjem, omegn, bolig: På vej ud til en fest i Vrist kom vi forbi en bunkers.

Teater, koncerter og lign.: var til forårskoncert med musikskolen

Yasmins dagbog

Navn: Yasmin	Dato: Lørdag 11-10-2003	Dato: Søndag 12-10-2003	Dato: Mandag 13-10-2003	Dato: Tirsdag 14-10-2003	Dato: Onsdag 15-10-2003	Dato: Torsdag 16-10-2003	Dato: Fredag 17-10-2003
I skolen	X (ferie)	X (ferie)	X(ferie)	X(ferie)	X(ferie)	X(ferie)	X(ferie)
Læsning historisk	Læste lidt om 30 års krigen		Læste om Egypten-slaget ved Kadesh	Læste et kapitel af bogen profeternes tid inden jeg sov			
Tv-film-video	Så nyhederne	Så nyhederne	Så en udsendelse om Afghanistan	Så min storsøsters bryllup på bånd			
Udflugter rejser, ture	Var på biblioteket				Tog til Århus. Der var en konference emnet: islams ledestjerner	Tog med bussen til en idræts sal hvor konferencen skulle foregå. Var der hele dagen.	Konferencen sluttede kl.17:00. Tog hjem til Odense.
Foreninger, grupper fællesskaber		Tog til en forening ved navn P.A.F Vi diskuterede Palæstina konflikten			Vi tog af sted med en gruppe piger/kvinder hvor vi overnattede 1 dage på en skole		
Familie, samtaler, hjem, om-	Vi diskuterede Irak krigen.	Talte med min veninde ang.			Talte i bussen med en veninde		Talte med min familie ang.

egn, bolig		30 års krigen			om Egypten salget ved Kadesh		konferencen
Familie, fester og begivenheder							
Traditioner							
Fritid hverdag				Var på besøg hos min nabo. Vi talte bl.a. om 2. verdens- krig, om Hitler og jøderne			
Musik sange	Hørte islamisk musik			Optog nogle islamiske sange for min nabo.	Vi sang masser af islamisk sange		
Teater koncerter og lign.					Vi spillede skuespil. Vi		
Andet					Vi samlede os på en skole. Der kom piger fra Århus, Odense og København. Hvor vi snakke- de om emnet islams lede- stjerner		

Irenes dagbog

10/11

I geografi hørte vi om befolkningspolitikens historie. Jeg læste en bog af Dalai Lama, og hørte "60'er rockhits". Vi spiste and fordi det var Mortens aften. Kiggede på ferie- og familiefotos.

11/11

Vi afsluttede et forløb om forskellige politiske ideologier i filosofitimen. Senere var jeg til tandlæge på min gamle skole, som blev bygget i 30'erne. Hjemme hos en ven kiggede vi på gamle familiefotos og hørte Aretha Franklin. Jeg læste i min Dalai Lama bog.

12/11: Var på Amtscentralen til fransk sprogdag, hvor vi bl.a. hørte om franske kolonier. Jeg kiggede på gamle plader og film i en butik, og bagefter var jeg i biografen med en ven og se en film inspireret af karate-filmene fra 60-70'erne. Som lektie til filosofi skulle vi læse en tekst af Aristoteles om etik.

13/11: Tog toget i skole. I filosofi diskuterede vi: hvad er etik og moral? Jeg fandt mormors gamle hotelsæber (hun samler fra alle de steder hun har været, og så har jeg fået nogle af dem.) Spillede det gamle Sim City (fra 81) på computeren.

14/11: I tysk læste vi "Der Hauptmann von Köpenick", og i fransk læste vi "Au revoir, les enfants", som handler om en fransk kostskole under "2. Verdenskrig. Hørte "The Clash" 80'er punk derhjemme. Besøgte senere mormor og morfar, og talte lidt om gamle dage (dette og hint.) Jeg fik mors gamle jakke fra dengang hun gik i gymnasiet.

15/11: Læste dansk "Mad" samlede fra 1984. Talte med min mors kæreste om feminister og den nye danske ord-bog. Spillede backgammon med min lillebror, og hørte gammel soul musik og Rolling Stones. Jeg fik en lilla ble af Jens.

16/11: Så "Åndernes hus" i fjerneren, og hængte et gammelt fødselsdagskort op.

Janniks dagbog

Historisk Dagbog

Tirsdag d. 21/10 2003: I skolen snakkede vi om den russiske revolution i historie. Vi snakkede desuden om digtet "Guldhornene". Jeg læste Asterix på biblioteket. Var til klanmøde og bemærkede de gamle uniformer og

mærke der hang udstillet i glasmontere. Der hjemme hørte jeg rock fra 80'erne. Mest Queen. Desuden skrev jeg dansk stil om en gammel tekst der hedder "Læsnings betydning".

Onsdag d. 22/10 2003: I skolen snakkede vi endnu en gang om den russiske revolution. Desuden læste vi Hemingway i engelsk. Jeg læste selv digte af W.H. Auden. Sammen med min far var jeg i Fredericia og købte en cykel.

Torsdag d. 23/10 2003: Læste ikke rigtigt noget historisk i skolen. Til gengæld læste jeg en artikel om folkekirkenes rolle i det danske samfund, hvor også historiske elementer blev belyst. Jeg var til et foredrag på universitetet der handlede om hvordan naturvidenskab og religion forholder sig til hinanden. Desuden snakkede jeg med min søster og min far om det samme emne da vi kom hjem. Om aftenen hørte jeg Mozart.

Fredag d. 24/10 2003: Igen ikke rigtigt noget historisk i skolen. Lavede heller ikke så meget derhjemme udover at læse "Her er dit liv Joakim", en Anders And historie der er meget berømt, lavet af en tegner der er kendt for sine mange historisk korrekte detaljer.

Lørdag d. 25/10 2003: Brugte tid på at se nyheder bl.a. om krigen i Irak deriblandt også om golfkrigen. Hørte desuden en del musik, mest Paul Simon (Pop, 70'erne), men også The Beatles: "White Album".

Søndag d. 26/10 2003: Brugte hele dagen til OMSU-møde (OMSU = Et udvalg i DDS). Her snakkede vi bl.a. om korpsets oprindelse og spejderbevægelsens grundlag. Hørte Supertramp (Rock, 60'erne).

Mandag d. 27/10 2003: Læste om "Tamilsagen" i samfundsfag. Læste mere Hemingway i engelsk. Snakkede om nationalisme med Anders på vej hjem fra skole. Hørte desuden DAD (Rock, 90'erne)

Gerdas dagbog

Mandag den 25ende marts 2002.

Jeg strikkede sokker(!) – en kunst der vist nok stammer fra 16-1700-tallet. (I DK/Europa tror jeg).

Tirsdag. Læste det meste af dagen i en spændende bog – blev bogtrykkerkunsten opfundet i ...?

(omkring 1500-tallet?)

Spillede lidt Trivial Pursuit med en del historiske spørgsmål.

Onsdag. Jeg kørte med tog. De første tog kørte i DK i slutningen af 1880'erne.

Onsdag, torsdag og fredag skulle jeg bo hos min far i Kgs. Lyngby i et hus fra ca. 1844. Tæt på ligger frilandsmuseet, som startede i København i 1897 i Kongens Have, men blev så flyttet til Lyngby i 1901. Siden 12-1300-tallet har der været drevet mølledrift ved Mølleåen, som ligger lige her tæt ved. Det har været både kornmølle, kobbermølle og klædefabrik.

Torsdag. Var jeg på Østre Gasværk. Østre Gasværk var en gasbeholder, hvorfra der omkring sidst i 1800-tallet blev ledt gas ud til komfurer og gadelygter i Kbh. På Østre Gasværk, som nu er lavet om til teater, så jeg Jesus Christ Superstar. Hovedpersonen vil jeg anse som historisk!

Fredag. På vej hjem gik jeg forbi Odense Katedralskole. Var det omkring 1400 den blev grundlagt? (Af Kong Christian? (IV?)). Tænk sig at der lå en å i middelalderen, hvor Vindegade ligger i dag...

Jeg kom også næsten forbi Brandts Klædefabrik, en gammel forhenværende fabrik fra attenhundredeoghvidkål (gætter jeg).

Lørdag. Cyklede jeg lidt. En af de første cykler var en væltepeter

Var et smut i kælderen – jeg tænkte på 2. Verdenskrig da den danske befolkning måtte gemme sig i beskyttelses-kældre.

Søndag. Var i kirke – der er alt for meget historisk at skrive om den. Den begyndte med jødedommen, Jesus, katolicismen, Luther, (Grundtvig), Skriver på papir: Nogle af de første klæder var lavet af blødbanket bark. Før skrev man på pergament af dyrehud, i Ægypten på papyrus af papyrusplanten...

Kigger på stjernerne: Gamle indianere troede, den var deres døde forfædres bål, der skinnede.

Ninnas dagbog

Mandag d. 13: Vi havde historie, hvor vi hørte lidt om 30'erne.

Kristina havde en ræv om halsen, som vist nok var meget gammel.

Jeg var på biblioteket. Biblioteker har da eksisteret længe og også bøger.

Tirsdag d. 14: Jeg brugte min computer som jo blev opfundet i... var det 60'erne??

Jeg fandt et smart bælte hos min bedstemor, som havde tilhørt min oldemor i ca. 1880.

Børstede tænder (selvfølgelig). Der har da næsten altid været en eller anden form for tandbørste??

Onsdag d. 15: Cyklede på arbejde.

Ekspederede til banko hvor en masse gamle damer og mænd sad og strikkede og drak kaffe. Begge ting er vel ret gammelt??

Torsdag d. 16: Til ballet. Med bussen. Snakkede længe i telefon med min veninde. Så på fotografier med min bror.

Fredag d. 17: Vi fejrede Dannebrog da det var vores nabos fødselsdag. Min far fældede et gammelt træ. Stod på rulleskøjter. De er vel fra omkring 50'erne

Lørdag d. 18: Drak øl. Ved ikke hvor længe det har fandtes, men andre påvirkningsmidler hr der vel været?? Tændte stearinlys. Fik bøv med løg. Er det ikke en form for nationalret?

Søndag d. 19: Min vens briller gik i stykker. Briller, hvornår blev de til?? Skiftede pære i min lampe. Elektricitet!

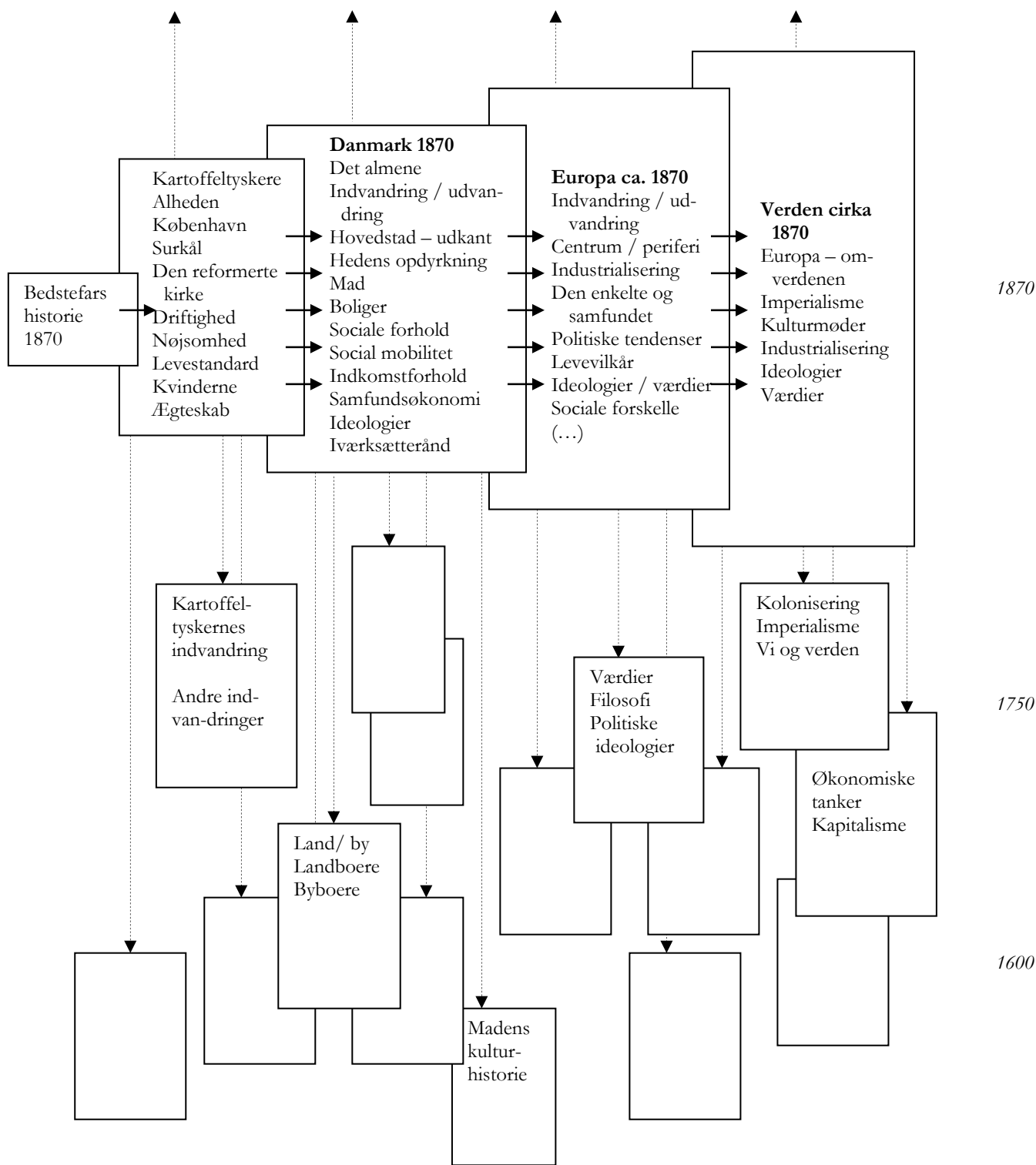
Jeg har støt på en masse ting i den uge, men jeg har, som du kan se, ikke gjort de store overvejelser om hvad og hvornår de blev opfundet.

XI Konklusion 2

Bilag 12: Det synkrone og diakrone princip: Historien om bedstefar fra heden

- Et eksempel på arbejdet med det synkrone og diakrone princip

2004



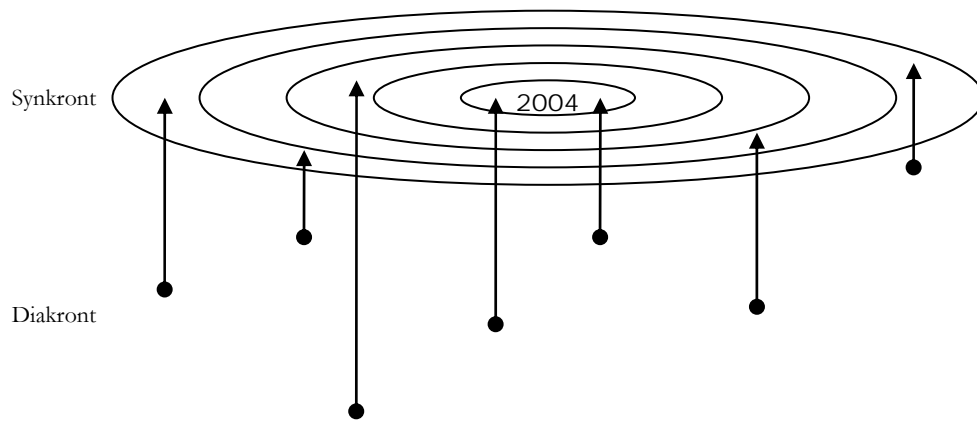
1870

1750

1600

Fagforbindelser: Religion – Filosofi – Tysk kultur – Samfunds-fag – Geografi – Dansk

Bilag 13: Det synkrone og diakrone princip: Model



Lærerinterviews

De tre lærerinterview er bearbejdede udgaver af båndudskrifter af interviewene. De er kortet ned og omskrevet fra talesprog, så det er mere læsevenligt. Mine spørgsmål er fjernet i de to af interviewene.

Bilag 14: Interview med lektor Jørgen Steen Albertsen d. 18. marts 2003

Gennem de senere år har der været en hel masse kurser, der har haft noget at gøre med elevernes historiebevidsthed. Det er godt, at der er sat ord på, at historie handler om fortidsfortolkning, og at det også drejer sig om nutidsforståelse. Fortidsforståelsen kan også bruges i forbindelse med fremtidsforventning. Det kan man udnytte i en undervisningssammenhæng. Det har jeg i hvert tilfælde meget fornøjelse af.

Eleverne

Vores elever er meget forankret i nutiden og også i fremtiden, hvad der er helt naturligt for den aldersklasse. Det er en ny dimension at føje til deres bevidsthed, at de også har en fortid, som ikke kommer af sig selv, og som de skal have nogle voksne til at give sig adgang til. Den tilgang ikke nem, for de får ikke en fortid serveret. De får et svært fag her i gymnasiet – et fag, der handler om at fortolke en fortid ved hjælp af kilder, nogle 'rester', og det er en stor udfordring for mange af dem.

Eleverne på denne skole kommer i høj grad fra historieløse forstadsmiljøer. Der er rigtig mange, der ikke er så bevidste om, at der findes andet, end det, der lige ligger foran dem. De lever i en kultur, hvor der er meget lidt naturlig adgang til at tale med mennesker, der ikke er på deres eller deres forældres alder. Fortiden repræsenteret af deres bedste- og oldeforældre ligger langt væk. Når man siger 'gamle mennesker', så er deres automatreaktion noget med plejehjem, og der bor nogle 'grøntsager', som de ikke har noget med at gøre. Det er hårdt at skulle minde dem om noget, der ligger tilbage til deres bedsteforældre.

Man er jo led i en kæde, og man er forankret i noget, der ligger to-tre-fire generationer tilbage. Jeg er selv på deres forældres alder, og jeg har personligt haft meget med ældre mennesker at gøre. Jeg var sidste barn af forældre, der var oppe i trediveerne, da de fik mig. Mine forældre var altså temmelig gamle. Så bare via dem har jeg jo forbindelse til 1. verdenskrig for eksempel.

Jeg prøver at appellere til, at eleverne, når vi har om 1900-tallet og mellemkrigstiden, opsøger mennesker fra den generation. Og det er svært, for det skal helst gøres hen over en jul. Man ser kun de ældre mennesker i forbindelse med helligdagene.

De er ikke optaget af ældre ting, før de kommer her og får at vide, at vi har noget, der hedder studieture. Der får de 'serveret' kirker, klostre og slotte. Når de er på tur med deres forældre, så var det måske Badeland, Eurodisney eller steder, hvor man dyrkede sport og sol. Ikke nødvendigvis noget med en kulturel dimension.

Jeg: Det må være vanskeligt at fortælle de unge mennesker, at historie er vigtigt for deres liv – for så vil de svare – jamen, vi har da fungeret godt nok uden.

Ja, det kommer tit til an på en prøve. Jeg havde en disput med en af drengene, der var stødt over, at jeg brugte romertal i forbindelse med nogle konger. Hvad skal det til for? Det skal I også lære – Det er der ikke brug for – hvorfor skriver du Valdemar den Fjerde med romertal – et firtal er sgu da godt nok! Så er der ikke andet at sige end, at du får brug for romertal, og kan du ikke se det nu, så vil du opdage det senere. Min lod er altså at skulle vise dig nogle ting – vise dig nogle 'undere'. Jeg ved, at du får brug for romertal. Og jeg ved også, at hvis du ikke havde lært det, så ville du en gang du ærgre dig over, at du ikke kendte dem. Bare for at tage en lille ting.

Historiebevidsthed afhænger af det sociale miljø og opdragelsen. Jeg vil måske alligevel ikke sige, at vi på denne her skole har flere historieløse end så mange andre steder, men det ligger jo i tiden og ungdommen, at den er "her og nu bevidst" og i bedste fald er fremtidsbevidst. Hvad skal jeg foretage mig, og hvad kan gavne mig i den nærmeste fremtid – og den nærmeste fremtid er måske kun nogle få dage eller uger frem. Det med at gøre dem opmærksom på, at de er led i en kæde, det holder hårdt. Hvis de kommer fra 10.klasse, så har de ikke haft historie siden 8. klasse, og så var det måske en time om ugen med deres dansklærer, fordi hun havde klassen i forvejen og ikke skulle lære nye navne. Historie er et nærmest tertiært fag i folkeskolen.

Jeg: Der var nogle af dem, som jeg interviewede, som var allerhøjeste grad glade for at have fået historie. Det var helt sultne efter det.

Men de kan ikke vide, at de er sultne, før de får en fagidiot. For de kender ikke deres sult. Men man skal vække deres sult. Det er ikke altid nok, at man selv brænder for gamle dage og er en reminiscens fra gamle dage. Man må også have en fornemmelse af, at man kan smitte dem.

Historieundervisning

Jeg bruger tit den metode med at komme ind og sige: Det er jo en meget historisk dag i dag. Åh – det siger du jo hver gang – siger de. Men i dag for 500 år siden, der skete noget helt specielt. Så kan jeg godt bruge fem eller 10 minutter på at give dem noget, der er fuldstændigt løsrevet fra dagens lektie. Jeg kan også knytte an til noget, vi beskæftiger os med. Men jeg undlader ikke at gøre opmærksom på et eller andet, der skete i fortiden på det tidspunkt. Og så kan jeg godt lide at undervise i lokaler, hvor der hænger billeder, som kan sige eleverne noget.

Mange af vores elever er oplandselever, og for dem er Odense et næsten lige så fremmed sted som København. De kommer der ikke – kun i indkøbscentrene og gågaden, men bare man kommer få skridt fra gågaden og fra butiksvinduerne, så har de aldrig været der. Så der er en formidlingsopgave. Jeg holder meget af at vise dem, at selv sådan en massakreret by som Odense har også små ting, der viser, at det er en gammel by at det er middelalderby.

Men jeg lægger også meget vægt på det skriftlige, og jeg læser med glæde gamle tekster, – dokumenter – af den slags, som jeg også selv læste på universitetet. Dem kan jeg drøvtygge med dem for at vise, at bare man har skabelonen, så kan man komme ind til kernen. Jeg bruger ikke det meste af min undervisningstid på ture.

Jeg har det lidt skidt med vores grundbøger. Selvom man måske kun giver dem nogle få sider for, så står der så meget på de sider, som jeg synes kræver ekstra forklaring, og så kommer jeg til at snakke for meget. Det er nødvendigt hele tiden at perspektivere det, der står i bogen. Derfor starter jeg også altid timen med 'spørg om ord'. Det kan tit tage lang tid. Mange elever spørger frustrerede, hvorfor får vi ikke altid gennemgår hele lektien. Nej, det kan vi ikke nå, men jeg gennemgår noget af det, som I synes er svært, og som I har hæftet jer ved hjemme, eller som I synes var forkert skrevet. Og så supplerer jeg med noget, som jeg selv synes, at jeg vil tage op fra teksten. Men det kan godt være, at jeg lader mange ting ligge, og det må de vænne sig til i gymnasiet. Ting er ikke nødvendigvis glemt, fordi der ikke er sket en overhøring i det. De har læst det hjemme, de har kunnet tage notater til det, og de har kunnet spørge om det, og så er det kaperet, må man sige. Men jeg er meget glad for, at nogle af de moderne bøger, som har særdeles fine billeder, tabeller og kort, der indgår i teksten, og som betyder, at tekst og illustrationer går op i en højere enhed.

Baggrund og historieinteresse

Jeg: Hvorfor valgte du at blive historielærer?

Det har noget at gøre med, at jeg kommer fra en lille købstad. Jeg kommer fra Ærø, og så er vi straks ved hertugdømmerne og Nordtyskland og det der med Kongeriget kontra Slesvig. Det er noget, jeg er flasket op med. Jeg er opvokset i en by, der altid har været dansk, men en del af hertugdømmer. Indskriften på kirken er på tysk. Det betyder noget at have gået rundt i et hertugdømme-miljø, som efter 1864 først kom til kongeriget og blev del af Svendborg og Fyns Amt. Der blev altså administreret på tysk. Det blev dansk, fordi Bismarck kom til at sætte en tommelfinger henover Ærø den gang, da man fordelte i 1864.

Men så betyder det også noget, at jeg kommer fra et småkårsmiljø. Mine forældre har gået i den strå-tækte skole hver anden dag. Det at have en baggrund i noget med hav, og udkant og hertugdømmer, det tror jeg nok, at jeg har fået ind med modermælken.

Det irriterer mig grusomt, når jeg kommer rundt som censor, at man ikke kan høre, hvor folk kommer fra. Selv i Sønderjylland, skal man lede meget efter én, der taler rigtigt sønderjysk. Jeg tror, der er ting, der nemmere jo længere vestpå man kommer. Jeg har indtryk af, at de er mere taknemmelige. Der er nok mere historiebevidsthed, jo længere man kommer ud, hvor man er nærmere rødderne, og hvor det hele ikke er gået op i by. Der er det ikke er muligt at se nogen fortid. Det med, at byen er vokset, det bruger jeg til at vise eleverne, at Danmark har bestået af landsbyer og købstæder, der lå langt fra hinanden. Folk havde kun forbindelse med de nærmeste sogne. For man blev født, levede, blev gift, fik børn, og døde i et og samme sogn.

De 'nydanske elever'

Jeg er også en hund efter det, der i gamle dage hed fædrelandshistorie. Jeg gør, hvad jeg kan for at få Danmarks relation til omverdenen bragt ind hele tiden. Det er også vigtigt i forbindelse med de 'nydanske' elever. Hvis de overhovedet har noget forhold til historien, er det jo ikke europæernes historie, så derfor er de meget interesseret i, at der kommer noget ind om andre verdensdele ikke mindst om den mellemøstlige kultur. De mange fremme-

de gør historieundervisningen får en specielt dimension, og man skal hele tiden skal være opmærksom på, at man ikke siger noget forkert.

Der vil ske store forandringer med faget, og forandringerne er jo allerede i gang. Når jeg som halvgammel mand prøver at appellere til, at de for cirka to år siden har gået til præst og er blevet konfirmeret og har gennemgået en masse, som har med den kristne religion at gøre, så er det interessant at se, hvor lidet forankrede de er. Jeg mærker, at hos mange af indvandrerne er religionen meget mere bevidst, og det bruger jeg i historieundervisningen, ikke mindst, fordi mellemøsteverne presser på. De arabiske piger, de spørger: Hvad betyder Helligånden – hvad betyder den treeninge Gud? Hvad er det for noget? Så skal jeg uden at være religionslærer diske op med en hel masse, som er nødvendigt – og som er fuldstændigt tåget for de danske elever.

Jeg tror, de danske elever mener, at det er lidt latterligt, at der er andre unge, der går op i de der fuldstændigt inferiøre ting, så som religion. Men det er en højnelse af historieundervisningen, at der er nogen der, der spørger og har en anden tilgang. Der var en af de der muslimske piger, der sagde – her står noget – her står v-a-n-t-r-o – hvad er det? Hvem er de der er vantro? Det kan ikke gøres færdig med én sætning. Der er man nødt til at mobilisere sin tolerance.

Det er en berigelse med de fremmede langt hen ad vejen. Især fordi hovedparten af "de ikke danske elever" kommer fra hjem, hvor man gerne vil have, at de får lært noget. Selvom de er meget forankret i deres religion og egen kultur, så er det, at de kommer her, jo også et bevis fra deres forældres side om, at de åbner sig mod det sekulariserede samfund og det danske undervisningsmiljø. Og de er meget videbegærlige. Men vi kan sagtens komme i tanke om mange andre situationer, hvor det er bøvlet at have dem. De bliver nogle gange væk af religiøse grunde.

Mine børn og historie

Jeg er mig ikke bevidst, at jeg prøver at tale på elevernes niveau. Da jeg jo selv har børn og en datter, der går i 2.g, så er gymnasie miljøet, sproget og den der måde, som unge taler og gebærder sig på, mig jo ingenlunde fremmed.

Jeg synes selv, jeg har en fornemmelse af, hvad der rører sig i dem, og derfor ved jeg også hvilke kræfter, jeg er op imod. Og så er der selvfølgelig ikke nogen elever, der så slemme som min egen datter. Jeg over mig derhjemme. Og hun lærer mig ubevidst en hel masse.

Jeg har indtryk af, at historie har hængt mine børn langt ud af halsen. De siger – åhh – far kirker – åh kirkegårde – åhh krigsmindesmærker. Det har de fået for meget af. Så har jeg sagt til dem, I bliver nødt til at se sådanne ting – ellers ved I ikke, at de er der.

Bilag 15: Interview med lektor Bjørn Matsen d. 6. og d. 20. marts 2003

Klip af interviewene, der, som det fremgår, er afholdt inden reformen trådte i kraft. Bjørn Matsen har godkendt teksten.

Interview d. 6. marts 2003

Historieundervisning i andre lande

(Følgende udsprang af diskussion om grundbog og kanon)

Jeg: Grundbogen kan vel godt være et problem, når vi snakker nysgerrighed?

BM: (...) Jeg har oplevet, at man ikke kan slutte fra, hvordan det ser ud på papiret og til, hvordan undervisningen så rent faktisk foregår. Man kan godt lave spændende og interessant og perspektiverende undervisning ud fra en røvedelig grundbog. Det har jeg set i Italien.

(debat om italiensk)

Jeg: Hvor har du set undervisning?

BM: Jeg har set undervisning mange steder. I Tjekkiet, Ungarn, Letland, Rusland – Finland og Sverige og Holland. Vi her i Danmark lægger nok mere vægt på diskussionselementet. Sådant var det også i Italien – eller på den skole, jeg var besøgte. Det gamle stive system er afskaffet, så nu er det op til læreren selv. På den måde ligner det vores system nu. Men det har de ikke været vant til at have. De fleste italienere er dog så anarkistiske, så uanset hvad systemet har været, så har de gjort, som de selv synes. Derfor betyder deres egen indstilling enormt meget for, hvad der kommer ud af undervisningen.

Jeg: Er det grundlæggende europæiske værdier eller er det grundlæggende nationale værdier, man lægger vægt på i de forskellige lande?

BM: Det er svært at være så generel, men man lægger større vægt på det nationale i de fleste lande. Ikke i Sverige, der lægger man mindre vægt på det end i Danmark. (...) Jeg har ikke oplevet, at man specielt lægger vægt på det fælleseuropæiske. Det er som om, at der er det nationale, og så er der verden.

(...)

BM: Du spurgte før om forskellen på danske skoleelever og dem, jeg har set andre steder. (...) I Central- og Østeuropa har man meget stor faktuel viden. Men ofte har den samme karakter, som da vi lærte salmevers. Altså, man ved det og det, og noget af det kan man også reflektere over, men [for det meste] har man kun lært nogen uden at skænke det en tanke, hvordan det skulle forstås. Men de gode af dem kan så bruge deres viden.

Vi har haft (...) en bosnisk venskabsskole, og de var her oppe og talte med vores elever. Det havde begge parter godt af. For de bedste af bosnierne de kunne og vidste meget – for søren da – og de kunne også bruge det. Det var utroligt. Vore elever var virkelig imponerede over, hvad de kunne af historie. De var også med i matematik – og fysiktimerne. De kunne lige falde ind i matematiktimen, og deres niveau var helt på højde med vores. De var så til gengæld imponerede over vores elevers argumentationsniveau. De var meget mere hængende.

Jeg: Jeg har hørt, at bosnierne hæfter deres egen identitet meget op på den nationale historie?

BM: Vi arbejder i Euroclio [samarbejdsorganisation for historielærere i Europa, red.] med [det problem]. [De skal have deres] egne frimærker, eget luftfartselskab og deres egen historie. Det er det første, en ny stat skal have. I Bosnien har de det problem, at de ikke har én, men tre nationaliteter. Der har både Euroclio og den danske historielærerforening været nede og prøvet at støtte de kræfter, der ville undgå en nationalistisk historieundervisning. Hver af delnationerne har deres egen antagonistiske historieskrivning, som der jo også helt klar var under Milosevic og Tudjman. Det er en stor del af Euroclios projekt, hvordan laver man en national historiefortælling, der ikke er nationalistisk.

(...)

Jeg: Henrik [Skovgaard Nielsen, tidl. fagkonsulent i historie] siger et sted, at der er nogle steder, hvor man har for megen historiebevidsthed.

(...)

BM: Jeg tror, at det var den tidligere formand for Europarådet kultursektion – en englænder – der er citeret for at have sagt: "There are places where there are simply too much history per square-mile". Og han har også sagt noget om, at "history is the most dangerous weapon ever invented by the human mind" Det kunne man se i Jugoslavien, at historie blev brugt som politiske kontrol. Den blev brugt fuldstændigt hæmningsløst af begge parter.

Jeg: Det er det, vi kan se andre steder [også]?

BM: Jeg har diskuteret det meget med kolleger fra det tidligere Jugoslavien både bosniakker og serbere. Nogle mener, at grunden til, at det gik så galt, og at sådan skruppelløse individer som Tudjman og Milosevic kunne manipulere med historie, var, at folk ikke havde nogen historie. Der var ingen ballast. De vidste ikke noget. I hele Tito-tiden havde man lagt låg på. Forbudt og forhindret den særnationale historie. Den var samfundsopløsende. Det var den måde, man kunne komme forbi de grusomheder, som hver part havde begået mod hinanden under anden verdenskrig. Nu skulle der ses fremad, og nu skulle der glemmes. Historie var derfor verdenshistorie. De vidste en hel masse om romerne, men ikke noget om kroaterne, fordi en særkroatisk historie var splittende og modvirkede forsoningsforsøg. Det skete nok i bedste mening, men det betød så, at folk ikke havde noget at stå imod med, da der kom nogle fuldstændigt ryggesløse demagoger (...) Det eneste historie, der var, forgik i familien, og så blev det en slags undergrundsaktivitet.

Jeg: Kunne man tænke sig, at det også kunne ske i Danmark, hvis vi ikke plejer historien?

BM: Jeg tror ikke, at historien er så sprængfarlig i Danmark, men man kan ikke vide det. Det er den måske – men jeg har svært ved at se det her. Men alligevel er jo ikke så lang tid siden, at der var en enorm diskussion og røre i Sønderjylland, fordi Euroregion Schlesvig var stavet med SCH – mere skulle der ikke til. (...) Der er nogle symboler, der ligger dybt nede, og som så kan vælte op – hver tilfælde i Sønderjylland. (...) Man taler om de samme ting i Rusland og Baltikum. Den nationale historie var bandlyst undtagen som folkløse. Så var der folkemusik, folkedragter og folkekunst og ting på det niveau. Lige efter Sovjetunionens sammenbrud var den baltiske historieskrivning ekstremt nationalistisk. De er nu nået til deres tredje version af det autoriserede pensum nu på de ti år. Der er kommet en bedre balance, for man er klar over, at man kan godt have en national historie, uden at den er nationalistisk.

Interview d. 20. februar 2003

Forskelle mellem elever

Jeg: Du sagde, at der var forskel på elevernes ønske til undervisning. De læser forskelligt

BM: Der er forskel på, hvordan eleverne læser. Vi har masser af elever i dag, der er ønskelever, og som er vant til at beskæftige sig med intellektuelle ting. (...) Det er på grund af vores 'opland'. Mange forældre er akademikere, kunstnere, musikere og malere. Folk, som har en intellektuel baggrund. (...) Vi har mange, som godt kan læse en tekst. Jeg diskuterede med en kollega fra Ishøj gymnasium. Det kan bare slet ikke sammenlignes. Den baggrund de kommer med, er SÅ forskellig fra vores. Man kan lave noget helt andet. Det, man ikke kan lave, er også noget andet. Vore elever kan få noget ud af en tekst, men hvis noget er kedeligt, så behøver man ikke beskæftige sig med det. Så har man ligesom kategoriseret den. Men de, som ikke læser og opfatter så hurtigt, og som læser flittigt og pligtopfyldende sætning for sætning, er egentligt bedre til at få noget ud af en tekst. De andre er mere vant til at få noget ud af en film eller en billedstump, (...) som de så opfatter intuitivt. De danner sig en forståelse af sammenhængene. For en historikers synspunkt bliver det tit utilfredsstillende, fordi de er enormt upræcise. Det er irriterende pedanteri, om man går op i, om det nu er 1948, eller det er 1968. Undervisning har meget at gøre med at lære dem at være noget mere præcise. (...)

Jeg har tre slags elever. Den ene slags er dem, der bare altid gør det hele. Så er der altså dem, der sådan meget tænker i billeder og fornemmelser, og hvad de nu synes og oplever, og så er der dem, der sætter sig og læser punkt for punkt – og så er der dem, der slet ikke læser. På Ishøj er der færre af dem, der er intuitivt opfattende. Til gengæld er der flere, der gør et grundigt stykke håndværk.

Jeg: Hvad betyder historie så for dem? Er det den historie, de opfatter intuitivt eller er de den historie, som det har 'gnavet' sig frem til?

BM: Det er problemet at få koblet det, de har læst med noget, der siger dem noget. For det kan være to verdener. (...) De forbindes bare ikke. Det, som de har haft i fransk eller tysk, er det er svært at få gravet op, så at det kan bruges i historie. (...) Historie, det er noget foregår i historietimerne.

(...) Men selvfølgelig skal historie være noget, som de kan forbinde med noget, ellers bliver det matematik. Det er så et problem, hvordan gør man så det. Men det er ikke det samme for alle elever.. Også på grund af deres baggrund.

Jeg: Er det mest på grund af deres etniske baggrund eller den sociale baggrund, at der bliver en forskel?

BM: Jeg har kun få med anden etnisk baggrund. (...) Men det sociale spiller ind. Vore elever er nok intellektuelle overklassebørn, men det er ikke økonomiske overklassebørn. Nogle af dem har bestemt ikke ret mange penge. Der er også masser af børn af enlige forsørgere, og der er folk med håndværkerbaggrund (...). Men der er meget forskel på, hvad man diskuterer derhjemme. Nogle gange har jeg indtryk af, og det har jeg også fået bekræftet, at man slet ikke taler sammen derhjemme. (...)

Metoder

Jeg undgår en alt for eurocentrisk betragtning eller en alt for 20. århundredes anakronistisk tilgang. Men [jeg prøver at lære eleverne] at forholde sig kritisk til propagandaen. Der er altid en anden part. (...)

Jeg: En anden tolkning af historie?

BM: Historie handler om mennesker, og den er som oftest fortalt fra en bestemt vinkel, og der er andre på den anden side. Det har noget at gøre med tolkninger. Jeg bruger tid på, at man skal være kritisk. (...) [Det skal være] i forhold til viden. Oftest er eleverne tilbøjelig til at sige, at sandheden ligger nok et eller andet sted midt imellem. Det gør den jo ikke nødvendigvis. Det er måske det eneste sted, den ikke ligger. Det er mere sandsynligt, at den ene af de to opfattelser er rigtig.

Jeg: Vil det sige, at du opdrager dem til argumentation i form af noget kommunikativt? Du opdrager dem til det gode argument?

BM: Jeg prøver at lære dem nogle håndværksmetoder. Jeg bruger diskussionsformen meget, men jeg lægger meget vægt på det håndværksmæssige. Det skal de lære. (...) Dokumentation er vældig vigtig. De skal kunne lave [deres opgaver] ordentligt og med henvisninger, men jeg lærer dem også, at en del af dokumentationen ligger i argumentationen. Hvordan man kommer frem til en konklusion er en dokumentation.

Jeg: Er det din opfattelse, at de er vant til at snakke sådan derhjemme?

BM: Jeg tror, at der er nogle, der er vant til det hjemmefra. Og så er der også nogle, som det er nyt for, som nogle gange har lidt svært ved det.

(Vi taler om, at samtale kan være spændende som en kryds og tværs)

Jeg: *Det er vel det som tekstlæsning og kildekritik også kan gøre?*

BM: Den klassiske kildekritik bruger jeg nok mindre, end jeg gjorde for nogle år siden, eller jeg bruger den på en anden måde. Hvis du havde spurgt mig for nogle år siden, så havde det ikke været sådan, men internettet gør det meget nyttigt, at have nogle meget håndfaste værktøjer

Jeg: (...) Det er et spørgsmål, om historie giver dem nogle kompetencer og kvalifikationer, der er rettet mod det moderne samfund?

BM: Ja, [historiefaget] kvalificerer [dem], så de ved, hvad kritik vil sige. Det er meget svært at komme ud over, at kritisk bare er noget med at være imod.

(...) Nogle bliver helt forargede, når de finder ud af, hvor meget fup og svindel og bedrag, der ligger i de kilder, vi har. Det er lige som moderne politik.

Jeg: *Så er det demokratisk opdragende?*

BM: Det er i høj grad en stillingtagen den kommunikation og diskurs, der kører. På den måde er faget kvalificerende. Debatten om bare at bruge historien som en eksempelsamling for nutidig politik viser noget om det. (...) Den reelle historie, altså hvad foregik, er også meget vigtigt. (...)

Historiebevidsthed

Jeg: *Hvad siger du til historiebevidsthedsbegrebet?*

BM: Historiebevidsthed er ikke en konstruktion. Jeg mener, det er en realitet, der findes. Det er meget nyttigt at være opmærksom på, hvordan historiebevidsthed dannes. Hvad det er, der gør, at vi har forskellige historiebevidstheder. Det åbner for at finde ud af, hvad historie egentligt er, og hvordan den virker. Men jeg har lidt svært ved at sige, hvad det egentligt kan bruges til. Selvfølgelig bruger jeg det, når man tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger. Jeg har prøvet at gøre dem bevidste om, at de har historiebevidsthed, men meget af det, som indgår i historiebevidsthedsbegrebet, vil eleverne slet ikke kalde historie.

Jeg: *Det er derfor, man skælder ud på det?*

BM: (...) Jeg tror, at der er nogle af de spørgsmål, som du har stillet, som nok vil være overraskende for dem. Skal det nu være historie! Det med at forme historieopfattelsen. Det er også historie

Bilag 16: Interview med lektor Elly Jespersen d. 15. maj 2003

Baggrund

Jeg er fra Struer-egnen, og da jeg fik studentereksamen i 1969, tog jeg direkte til Århus og læste historie. Da vi var færdige, så flyttede min mand og jeg tilbage. Så oprettede de gymnasiet her i Lemvig, og jeg var heldig at få en stilling. Jeg var den eneste historielærer her i to år. I folkeskolen havde jeg en lærer, der var god til at fortælle. Selv har jeg også i realskolen og i gymnasiet arbejdet med historie. Jeg købte Grimbergs Verdenshistorie, og da jeg så skulle være med til at grundlægge et bibliotek her på gymnasiet, så synes jeg også godt, at man kunne have Grimbergs Verdenshistorie her. Den kan bruges, når man har om historieformidling, og når man undersøger forskellige historieopfattelser.

Lokalhistorie

Jeg bruger ikke lokalhistorie så tit i undervisningen ud over ved opgaveskrivning, og så enkelte elementer, hvis vi tager fat på perioden i slutningen af 1800-tallet. Men vi lavede da et forløb for en del år siden, der handlede om de folkelige bevægelser. Mine kolleger og jeg tog rundt på forskellige gymnasier og holdt oplæg om, hvordan man kunne undervise i det. Dele af det stof bruger jeg stadig væk.

Men det er især i forbindelse med historieopgaven, hvor man præsenterer muligheden for at lave lokalhistoriske emner. Ikke mindst indremission har været et emne, som eleverne har valgt. Der er ingen tvivl om, at vi har elever, der er indremissionske. Der er stadig enkelte, der ikke er med til forskellige aktiviteter. Men det er ikke så udpræget. Men der var en elev, der ikke var med til 3.g-festen nu her, og som helt klart hører til den indremissionske retning i Harboøre. Jeg tænker ikke, at de kommer så meget her til byen. Mange elever går ned i byen fredag eftermiddag, og det gør de elever ikke.

Så kan man tage på lokalhistoriske ture. Jeg har været ved Harboøre og Thyborøn, hvor vi så har læst lokalhistoriske emner, især om de strandingsulykker, der var i 1890'erne og pastor Mo. Det er noget, de alle sammen har hørt om. Der har netop været en filmatisering for nyligt af strandingsulykker. Den film, der hed

Guds børn. Der var adskillige tidligere elever, der var med i filmen. De interesserer sig for det lokalhistoriske, fordi det er et udkantsområde. Jeg ved ikke, hvor meget de er interesseret i Lemvig bys historie. Men de ved i hvert tilfælde, hvornår byen blev købstad. Jeg har også kædet det lokalhistoriske sammen med vikingetid og middelalder. Vi har spor af ard-pløjning i byen. Det blev en stor dag på museet den dag, de var ved at grave ud til menighedshuset ved siden af kirken. Der fandt man de gamle pløjspor. Kirken har ligget fra gammel tid med kirkegård omkring. I de sidste år har min kollega xxx lavet byvandring i forbindelse med introduktionen til forskellige områder. Museumsinspektøren er også meget positiv over for at de kommer på museet. Det er nok mest pigerne, som så også er lokalhistoriske interesseret.

Jeg har ind imellem undersøgt, hvor langt tilbage i elevernes slægt, at der var landbrug. Jeg vil tro, at hovedparten af eleverne IKKE kommer fra akademiske hjem, men det kan være svært at spore. Men jeg tror nok, at i forbindelse med tilegnelsen af stof er der forskel på deres ordforråd. Det er også noget, man lægger mærke til, når de er udprægede dialektiske. Så har de sværere ved at formidle. De kan godt være tosprogede og tale dialekt uden, at jeg faktisk får kendskab til det. Men der ER enkelte på skolen, der er udprægede dialektiske. Så er der elever, der slår om. Vores borgmester er også tosproget. Han kan slå om, når han taler i telefon. Vi har kun par tamiler, der er fremmede.

Undervisningen

Mine undervisningsformer er bestemt at klassen. Men det skal være en kombination af klasseundervisning, som jeg stadigvæk mener, er en god form, fordi man der kommer i kontakt med mange elever. Eleverne foretrækker gruppearbejde, hvor de så forbereder noget til plenum. I de senere år synes jeg, at det er en god form er at lave nogle mindre opgaver med edb og adgangen til internettet. Det her er en stor klasse på 27, og så er det en fordel, at de nogle gange går i små grupper og arbejder. De vil meget gerne arbejde projektorienteret, men det er ikke sikkert, at niveauet bliver godt. Det er svært at målrette mod en eksamen.

Der er en tendens til, at nogle er bedre til projektarbejde end andre, og så tager de måske ledelsen ubevidst. Jeg har lige lavet en evaluering i en anden 1.g, og der var der en, der skrev, at de og de elever ville man ikke være sammen med, for de lavede ikke noget. Også når det gælder brug af internet, så er der nogle, der er meget dygtige, og andre er knapt så interesserede.

Jeg vil gerne lægge vægt på det reflekterende, hvor de forbinder de historiske områder med deres samtid, altså som oplevelse og forståelse. Det er helt klart, at i øjeblikket er der nogle særlige forhold, der interesserer – for eksempel Irak-krigen. Så hvis man kan drage gode paralleller til oldtidshistorie, er det fint. Engagement skal man selvfølgelig også lægge vægt på, så på den vis kan man sige, at man bygger på det empatiske. Og så skal undervisningen helst være varieret. Hvis man har haft nogle tunge områder, så trænger de til at få noget andet, som appellerer mere til noget underholdende.

Eleverne har i begyndelsen forbundet undervisningen i historie med en undervisningsform, der bygger på noget med kongerækken og så lige nogle få områder. Det har sikker været en meget ensartet undervisning i folkeskolen. Og så film. Man skal som lærer helst kunne kombinere med nogle anekdoter. Eleverne skal ikke have den gammeldags undervisningsform med, at på det her sted fortæller du sådan og sådan. Det skal helst også være noget mere spontant. Jeg synes selv, at det skal ende med, at de føler et engagement. Så hvis de ser alt for sløve ud, så kan det være, at man tager nogle midler i brug, man ellers ikke ville have gjort.

Jeg mener også, at historiebevidsthed er meget vigtig. Jeg har gennemgået jødeudryddelsen i forbindelse med, at klassen skal til Auschwitz. Der tog jeg den diskussion op, at der var eleverne nogle steder, der har glemt eller ikke har hørt om jødeudryddelsen. Det tror jeg ikke finder sted herhjemme. Men man må i undervisningen i højere grad se på, hvorfor var det en forbrydelse, og hvem har ansvaret. Vi har vi jo også fået Center for Holocaust her i Danmark.

Men hvis man arbejder for længe med det, så kommer der en mætning, men de SKAL jo forberedes på besøget, så de ved, hvad der møder dem. Jeg prøver dog at undgå, at det bliver alt for følelsesmæssigt. Det skal også være sådan, at de fastholder en vis forbindelse til en virkelighed og den historiske refleksion. I Auschwitz-museet bygger man i høj grad på empatien. Man ser så og så meget hår. Jeg ved ikke, om jeg bryder mig om den form, men der er helt klart en tanke i det.

Bøgerne

Nogle undervisningsbøger appellerer meget til fornuften. I bogen om Romerriger er der ikke lagt så megen vægt på det oplevelsesbetonede, hvorimod bogen om Egypten i Oldtiden også knyttede an til hverdagslivet. Men man supplerer jo med andre materialetyper. Jeg spurgte eleverne i dag på klassen om netop forskellen på Egypten og

Romerriget, hvor Romerriget helt klart har været tungere stof. Jeg spurgte dem, hvad de troede havde haft størst betydning for jeres samtid. Der er de ikke i tvivl om, at det har været Romerriget. Derfor vil jeg ikke have, at de skal vælge, om de til eksamen opgiver Egypten i Oldtiden i stedet for Romerriget. Jeg har snakket med kolleger om, at egentligt var Romerriget måske bedre at gennemgå i 3.g, hvor de har haft politisk stof og oldtidskundskab. På den måde kan de sammenknytte fagene.

Vi har nogle verdenshistorier som grundbøger, som er gode. Jeg synes, at de er relevante. Men den nye form, hvor også kilder er knyttet til grundbogstoffet, er udmærket. Andre har lavet grundbøger til historie, hvor der lægges mere vægt på det underholdende aspekt.

Jeg tror, at undervisningen ind imellem skal tage højde for, at bøgerne ikke interesserer dem så meget. Man er nødt til at supplere og gøre det mere levende. Nu er de jo heller ikke så vant til at læse den type stof. De støder på sproglige forståelsesproblemer. Nogle grundbøger er faktisk meget svære for eleverne at læse.

Det spændende er, når man spørger efter forfatterens holdning. Og eleverne bliver dygtigere til efterhånden at se den. Jeg synes, det er meget rart, at forfatteren markerer sig i forhold til problemstillingerne.

Indholdet i faget

Vi har et introduktionsforløb, som skal give eleverne bevidsthed om den kronologiske udvikling og om de forskellige samfundsudviklinger. Der SKAL man jo på en eller anden måde omkring udviklingen fra landbrugsamfundet over den industrielle udvikling til det højteknologiske samfund. Da er det godt at supplere med nogle dokumentarfilm. Jeg plejer at bruge en film af Ebbe Kløvedal Reich – "Af jord er du kommet", og den kan man godt sige knytter sig til deres slægtsbevidsthed. Den handler om en husmand, der ikke efterlader sig ret mange spor. I hvert tilfælde ikke på kirkegården og i forhold til godsejeren.

Man skal også arbejde med kvinderne placering i historie. I forbindelse med 1. maj viste jeg en dokumentarfilm om kvindernes kamp for valget. Det tror jeg, at de var meget interesseret i. Man kan i de forskellige perioder prøve at få kvinderne ind. Hvis man arbejder med den russiske revolution, så er der et godt materiale, der er knyttet til de politiske leders syn på kvinden. Men kvindernes egne opfattelser af deres situation, hvor er den?

Jeg tror, at der er forskel på, hvad drengene vil have af indhold i en historieundervisning, og hvad pigerne vil have. Vi er ved at have flere piger i gymnasiet, og så ændrer ønskerne om indholdet sig nok med tiden. Hvis man i en valgsituation foreslår nogle emner, så kan man godt se, at der er en forskel. Vi har haft en periode med de puniske krige, og så er vi kommer til det politiske system. Så siger Christian: Skal vi ikke snart have noget igen om ekspansion og krige. Det er der nogle, der synes er mere spændende. Fascination af det militærhistoriske, det har jeg ikke selv haft. Jeg kan ikke lave sådan en detaljeret gennemgang af 1. og 2. verdenskrig. Men optakten, konsekvensen og dokumentarfilm om krigen, vil jeg godt arbejde med. Jeg kan også godt beskæftige mig med Irak-krigens militære konsekvenser og sammenligne våbentyper med andre. Napoleonskrigene har jeg heller ikke gennemgået. Men Napoleons politiske betydning, det synes jeg er relevant. Ikke mindst på grund af beslutningsprocessen. Men til gengæld har jeg gennemgået Vietnam-krigen mange gange. Der kan man godt sige, at man kommer meget tæt på det militære. My Lai-massakren kan vise, hvilken mentalitet soldaterne udvikler. Per Bregengård har skrevet en fin artikel om, at hver generation har deres krig at forholde sig til. Han er jo fra 68-generationen og kom så til Vietnam 30 år efter. Eleverne synes, det er interessant, at man sådan kan ændre holdning. Han har sikkert demonstreret mod Vietnam-krigen, og så ændrer han holdning senere, når han kommer til stederne og forstår, hvad de amerikanske soldater er blevet kastet ud i. Det er der nogle elever, der godt kan lide.

Hvis man ser på formålet med undervisningen, så er det også at udvikle forståelse for tolerance og demokratiske færdigheder, men elevernes hukommelse er noget kort. Vi talte om religion i Romerriget, og så synes jeg, at jeg ville drage en parallel til religionsskiftet i Danmark.

Hvornår kristendommen blev indført i Danmark, det kunne de kun sådan nogenlunde placere.

Når jeg arbejder med vikingetiden, så lægger jeg vægt på, at vi finder Torshammer og kors sammen.

Af og til kan deres ungdommelige kådhed godt svække deres historiske bevidsthed. For eksempel om nazismen. I gymnasiets begyndelse, var der nogen, der havde lavet sådan et skilt over døren med "Arbeit macht frei". Det kan nok være, at [rektor] Lasse markerede sig! Nej, nazisymboler – det kan man ikke, selvom det sker i ungdommelig kådhed.

Der var en mor, der ringede ind til et debatprogram her i Vestjylland. Hun og hendes søn er absolut også religiøse. Jeg ved ikke, om det er Indremission. Han går med kors, og det er ikke tilfældigt. Hun ringede ind og udtrykte sin utilfredshed med Kvicklys Jesussandaler.

Fagets betydning i gymnasiet

Historielærerne har eleverne i et fællesfag i tre år. De har en meget vigtig andel i disciplinering af eleverne med hensyn at forberede sig til timerne, koncentrere sig og forholde sig reflekterende til det, de har læst. Man kan også sige, at historieopgaven er en del af den metodiske færdighed, de får, og som peger frem mod den store opgave. Der er mange elever, der vælger at skrive den store opgave i historie, og det tror jeg skyldes, at de er trygge ved den form for opgaveskrivning. Men selvfølgelig også, fordi de er interesseret i nogle områder i historie, som forekommer dem vedkommende.

Eleverne skal lære at bevæge sig på forskellige niveauer – fra det refererende til det analyserende og fra det vurderende til det diskuterende niveau. Det er klart, at eleverne gerne skal være med også på de højeste niveauer. Men de skal lære, at de skal have et fundament af viden først, og det er jo ikke altid lige spændende. Men man skal have læst et stof for at deltage i diskussion, og man skal lære at se nuancerne i problem og tage stilling.

Bilag 17: Interview med rektor Lars Ebbensgaard d. 1. juli 2004

Interviewet er en blanding af parafrase og citater. Interviewet blev holdt på et tidspunkt, da gymnasireformen i det store hele var kendt. Lars Ebbensgaard har godkendt teksten

Arbejdet som rektor

Lars Ebbensgaard har været rektor for skolen, siden denne blev oprettet 25 år tidligere. Det er en lille skole i Vestjylland med ca. 300 elever. Rektorgerningen giver mulighed for indsigt i mange fag og megen viden:

Prøv at tænke dig at gå sammen med lærere, der kan historie, som er uddannede i historie, i dansk og i sprog (...). Det er en polyhistorverden at være i gymnasiet.

Lars Ebbensgaard har selv fagene matematik, fysik og naturfag. Rektoren understreger, at han har det pædagogiske ansvar, og han føler en stor forpligtelse til at støtte og hjælpe ikke mindst lærerne. Jobbet som rektor har ændret sig en del i løbet af de 25 år. Foran ligger store udfordringer med ny gymnasireform, nye læreplaner og ny kommunalreform

Elevernes – deres baggrund, kompetencer og orienteringer

Gymnasiet her i Vestjylland optager mange elever, der ikke i familierne har haft tradition for at blive studenter. Området har derimod haft tradition for fiskerierhverv og landbrug. Eleverne er det, som rektor Ebbensgaard kalder 'udkantsunge'.

Vi laver en evaluering af vore afgangselever. Det er interessant, at de alle sammen som noget vigtigt nævner det almendannende. De er selv klar over, at de her har fået noget, der er anderledes. En ny måde at tale på – på godt og ondt. De er kommet ind i et andet miljø. (...) Vore elever er 'udkantsunges' med store resurser til fordel for landet. Fordi de er faktisk meget uråde – altså ikke bange. Og hvis jeg tager et lille skøn, så regner over halvdelen af dem med en international karriere. De vil ud – og ud det er ikke bare København! De er internationalt orienterede, og de er dygtige. (...) Det dygtige kan vi jo se ud fra, hvad almindelig dygtighed betyder – altså ud fra karaktererne. Sidste år lå vi så godt (...) Jeg føler faktisk igen på godt og ondt, men hvad karaktererne angår mest på ondt, at de har lidt svært ved dansk – altså ved rigssproget. (...) Jeg mærker deres dialekt. Den er stærk – i hvert tilfælde hos dem fra Thyborøn og Harboøre. Lige så snart de bliver ophidsede, så slår de over i dialekt. Der tror jeg nok, at deres måde at udtrykke sig på og deres måde at underdrive på, at den er der ikke rigtig forståelse for overalt. Tit ser jeg på, hvem der har været censor, og så bruger jeg karaktererne til at finde ud af, hvor åbne censorer de har haft. Altså mere end til at se, hvor gode eleverne selv har været. Det kan være meget meget vigtigt i dansk med åbne censorer, og jeg synes tit det er synd for eleverne, (at de ikke bliver forstået). De kunne blive meget bedre skribenter. Der kunne måske ske noget i det nye gymnasium.

Lars Ebbensgaard mener, at det afgørende er, at man hele tiden har det mål for øje, at eleverne bliver dygtige. Han bruger ordene 'duelige' og 'livsduelige'

'Duelig' er det samme, som man prøver at kalde kompetencer i dag. Ikke bare noget med at kunne noget, men også noget med at kunne det på det rette tidspunkt. Livsduelighed – se det er jo et helt vidunderligt ord. Det har jo meget at gøre med ordet liv. Noget, man har sammen. Livsduelighed – det har at gøre med at kunne forstå fællesskabet, og at få andre til at fungere. At være opmærksom. Ordet opmærksom er meget vigtig for at være livsduelig.

De unge mennesker kan lide at gå i gymnasiet og de kan lide at blive undervist, understreger Lars Ebbensgaard. De unge kan faktisk også godt lide at være sammen med deres forældre. For eksempel har de ikke som tidligere ønske om at dele gymnasiefesterne mellem forældre og de unge.

Undervisning og pædagogik

Lærerpersonelementet betyder afgørende meget for en god undervisning, mener rektor Ebbensgaard. Det er fint med forskellige undervisningsformer, og det er godt med forskellige former for arbejdsrum, men klasseundervisningen har stadig sin berettigelse.

Der er ingen tvivl om, at det skal være hovedhjørnestenen. Derfor har vi også lavet Foreningen til klasseundervisningens forskønnelse. Jeg mener, der findes et spøgelse for tiden, der hedder Gardner og de syv intelligenser. Hvis man taler med folk, som er meget varme på det, så lægger de klasseundervisningen for had. (...) Der er da også noget i vejen med den, så derfor kalder vi det ikke klasseundervisningens bevarelse, men klasseundervisningens forskønnelse! Naturligvis er der nogle forfærdelige situationer i klasseundervisning, hvor lærerens tempo bliver afpasset efter de svageste. Og så spørgsmål hele tiden. Man dør simpelthen ved at være der. Det skal man væk fra. Men jeg forestiller mig en klasseundervisning, hvor der er kontakt mellem eleverne og lærerne, og hvor det er læreren, der fører ordet. Men ikke noget med, at han skal spørge i lektien! Det gør man da ikke! Man skal da sige noget begavet. Det lærer både de begavede og de mindre begavede mest af. Og projektundervisning kan være et godt supplement til klasseundervisning (...).

Der skal ske en fordybelse, og der har klasseundervisningen sine gode sider. "Det er jo vidunderligt at lære noget", siger rektoren. For Ebbensgaard er det en del af den demokratiske tanke, at man kan lytte, og i en hver undervisning foregår der også en medindlæring:

Den måde, læreren er på, den måde man håndterer og hjælper hinanden og lytter og har oplevelser sammen. Der ligger utroligt meget læring i det også.

Han går ind for, at der er forskellige rum til forskellige arbejdsformer. IT er blevet en selvfølge i undervisningen. "De kan deres IT nu", men hvordan IT kan udnyttes bedst muligt er stadig noget, man skal overveje. Maskiner skal være tilgængelige blandt andet i studierum og kun bruges, hvor der er mening med det.

Det at undervise, mens de sidder med en bærbar computer, det ligner ikke noget!

Læreren skal måske også trænes i at bruge helt andre evner i sin undervisning end dem, som man normalt tænker på. Drama, teater, fortælling og viden om psykologi er vigtige elementer i lærernes kompetencer. Eleverne må ikke kortlægges, som tankerne er inden for nogle pædagogiske retninger i folkeskolen. Man skal heller ikke kun bygge på det positive, for så sker der en fastlåsning, og

hvor er så den tendens til at give et pres på eleven, som måske ikke er rart lige i øjeblikket, men som pludselig skubber eleven et andet sted hen i en helt anden sfære. Således får eleven det 'flick', som jeg kalder det, som gør, at han/hun pludselig skifter måde at være på.

Ifølge rektoren skal begrebet almendannelse udvides til også at omfatte, hvordan en arbejdsplads og de helt nære ting fungerer. Skolen har en linie – 'Den grønne gren', hvor eleverne er med fiskerne på havet og med landmændene i marken. Det betyder noget, siger Lars Ebbensgaard, når man engang skal færdes som jurist eller oversætter i EU, at man ved selvsyn har fået fornemmelser for maskestørrelser og fiskekvoter. Hjemmene giver ikke den slags med i bagagen på samme måde som tidligere. Derfor er det en del af gymnasiets forpligtelser.

Hele den del med skolen og samfundet vil jeg gerne have indskrevet noget mere.

Skole – og uddannelsespolitik

Lars Ebbensgaard går ind for, at man virkelig udnytter og lader sig vejlede af internationale rapporter og sammenligninger. Han understreger vigtigheden af, at man alle steder både fra central side og i kommunerne forsøger at lave strategier for sammenhæng mellem folkeskole og ungdomsuddannelser. Det er hans opfattelse, som blandt andet bygger på undersøgelser af elevernes opfattelser af fagligheden efter et halvt år i gymnasieskolen, at udfordringerne i folkeskolen har været for få.

Så spørger de om, hvorfor de ikke har haft noget svært før. Det har de ikke. De siger selv, at de synes, at det er ærgerligt, at de hele tiden har syntes, at det var let. Derfor brugte de ikke deres kræfter i 7. 8. 9. og 10. klasse. (...) Så kan vi jo ikke komme derop, hvor det synger. Det er synd både for de dygtige og de ikke så dygtige.

Lars Ebbensgaard fremhæver, at han også er begyndt at tænke en del på, hvad skolen gør for de dygtige elever både i folkeskolen og gymnasiet. Han har debatteret denne problematik blandt andet med kommunen. De ville gøre mere ud af det.

En af de ting, som de ville til at gøre, var at give dem noget mere IT. Så de dygtige kan få nogle programmer, som de kan sidde med! Det er simpelthen forfærdeligt! For det, der skal til, er levende mennesker, der sidder sammen med dem.

Lars Ebbensgaard understreger gang på gang vigtigheden af, at skolen er et menneskeligt fællesskab.

Den nye gymnasiereform, elever, fag og undervisning

Ved den nye reform overgår gymnasierne til selveje, og taxameterstyring bliver indført. Lars Ebbensgaard har ikke noget i mod det, selvom pengene måske bliver små, og det er svært i et udkantsområde.

Jeg synes, at man kan lave utrolig dejlig skole med simple midler.

Der er selvfølgelig mange ting, man kan frygte med den nye reform, men så må rektor og lærerne sørge for, at de ikke går galt.

Men min helt klare forestilling af lærere er, at de gerne vil gøre et godt fagligt arbejde. Derfor vil lærestanden og rektorerne være med til, at i hvert tilfælde det, vi har med at gøre, at det bliver høj kvalitet.

Men man må både i skolen som helhed og i de enkelte fag lægge en plan og holde fast ved den.

Jeg tager den nye gymnasiereform som noget positivt. Som en udfordring. Jeg ser nogle farer i den for nogle svage elever, som kunne blive ladet i stikken, hvis man går for meget over i den projektorienterede undervisning uden at få det ordentligt afgrænset og få givet ordentlige rammer for det. Hvis alle fag begynder på det, så kan de gå helt galt især for de svage. Jeg hører også til dem, der synes, at man skal opdrage vores elever.

Rektoren håber meget, at dansk og historie kommer med i studieretningsfagene. Eleverne elsker både oldtidskundskab og historie. Vigtigt er tillige, at den naturvidenskabelige dannelse bliver opprioriteret. Eleverne skal forstå, at der er tæt forbindelse mellem naturvidenskab og de humanistiske områder.

Vi troede, at det var det humanistiske kølleslag, der ville ødelægge gymnasiet, og nu viser det sig, at eleverne er meget meget glade for det.[Det humanistiske]

Samarbejdet både på skolen og i form af internationale udvekslinger og kendskab til andre landes skolesystemer er vigtige. Det er en afgørende del af læringen i gymnasiet. Rektor Ebbensgaard understreger igen, at det er vigtigt at gøre lidt ud af de dygtige. For eksempel ved at få dem til at samarbejde på et højt niveau med andre landes studerende. Det gør, at alle bliver løftet højere op. Samtidig skaber det en social bevidsthed. Rektoren har selv prøvet den ide inden for sine egne fag.

Den nye gymnasireform og lærerne

Og den anden fare ved gymnasireformen er, at det kan blive synd for lærerne, hvis de bliver drevet rundt i manegen. Det er strukturen, der bliver lavet om. Det er indholdet, der bliver lavet om. Det er arbejdsformerne, der bliver lavet om. Jeg synes dette her ville være passende, hvis alle lærere var ideelle. Og det hverken er de, eller skal de være. Og det at få uglade lærere er det værste, der kunne ske. Det er så udfordringen for rektor og ledelsen. Der ligger en fare der. For i forvejen har vi en lærerstand, der ikke er så glad, som den burde være.

Lars Ebbensgaard finder, at det er ærgerligt, at de mange positive forhold ved at være gymnasielærer let bliver glemt i hverdagen. Jobbet som gymnasielærer er, som rektoren ser det, et selvstændigt lederarbejde.

Hele lederteorien kan komme ind her. Hvordan klarer man en klasse? Prøv at forestille dig et menneske ude i samfundet, der ikke har undervist før, og som skulle klare 28 i den alder. Det vil de simpelthen ikke kunne!

Det at lave sådan en reform, som den her, det er sådan noget, vi kan. Deres (lærernes) viden og deres kendskab til de unge – det er så fint. Det er netop professionelt hos dem. Det kan vi sagtens. Men der skal jo tradition til, hvis man laver meget om på undervisningsformerne. (...) Vi skal passe på med at sige, at de gamle var dumme. Lærerne og skolerne har professionalisme til at gennemføre reformen, men man skal ikke være blind for, at det bliver enormt tidskrævende for den enkelte meget samvittighedsfulde lærer. Og der mener jeg, at de lærere skal på en eller anden måde beskyttes, så de stadigvæk får en ordentlig dagligdag.

Historiefaget nu og i fremtiden

Lars Ebbensgaard mener, at der har været en tendens hos nogle historielærere til ikke at acceptere, at der faktisk også foregår historie i andre fag end i historiefaget. Det er uheldigt. Både i matematik, biologi og dansk litteratur – ja, overalt i fagene er der historie.

Hvis ikke I accepterer det som værende historie, så tager I altså fejl.

Selvfølger er der et specielt fag, der hedder historie og her er kronologi og tidslinier vigtige, og det er vigtigt at lære, hvordan sammenhængen er mellem al det, som mennesker lever med og i. Både rent materielt og med hensyn til naturforhold. Man skal huske på, at selv Grundtvig tænkte globalt. Det rent nationale er farligt.

Jeg mener ikke, at et ungt menneske kan gå igennem historieundervisningen uden at have tænkt igennem følgende: Korset i vores kultur, halvmånen – det er islam, og dragen – det er Kina plus fattigdom i Afrika. De fire ting. Hvis ikke eleverne har inde på ryggraden, at i forhold til disse ting her er de med i noget, der er historisk, der [virkelig] betyder noget. De skal have viden om, at islam også har båret hele kulturen op til kristendommen i 1200-tallet. Den del skal de have med. De skal føle sig som historiske mennesker. Den historie, som de har beskæftiget sig med [i undervisningen] skal de mærke, at de selv nu er en del af. Ikke som personer måske, men i hvert tilfælde som kultur. Og der i vi jo ude for et (kulturelt) slagsmål nu, der er så stærkt! Det bliver så vore elevers – denne generations største opgave at få de kulturer til at leve sammen.

Ebbensgaard indføjede efterfølgende (maj 2005) et illustrerende citat af Ejvind Larsen: "Men blot det, at Kina nu prøver at gøre uligheden en lille bitte smule mindre her på jorden, er nok til USA's gigantens krigsoprustning, Rice advarsler og kongresmedlemmets forventning: "Når vi skal i krig med Kina", mens vi i Danmark taler om alt muligt andet" Ejvind Larsen: Når vi skal i krig med Kina. (Information 13. maj 2005)
Man skal hele tiden have det globale med. Man må ikke overse det og kun være eurocentrisk.

Stort set hele eliten har gået igennem den [uddannelse]. Vi har gjort det til en folkelig uddannelse, og det er jo også blandt dem, der sidder på de [gode]stillinger, at der er nogle, der tænker på den måde. Så må de må have haft en elendig historieundervisning.

Historieundervisningen skal medvirke til, at unge mennesker forstår, at

det dog har en effekt her på jorden, hvad jeg laver nu, og hvad det enkelte menneske laver her og nu. Og der vil jeg tro, at det har noget at gøre med, om vi beskriver historien som noget deterministisk, eller vi beskriver historien som noget, man kan gribe ind i som menneske.

Den måde, som vi er på, er afgørende for vores fremtid. Det enkelte menneske betyder noget, og det er derfor, siger rektoren, at han laver skole.

Vi skal tage det, at vi opdrager meget alvorligt og som en gave både til eleverne og os selv.

Men historieundervisningen skal have det eksistentielle med, og eleverne skal fortsat som i dag mene, at historie er spændende.

Afslutning

Nu skal du lige have det, som jeg lever på. Det er et Grundtvig citat, som ikke er så overvældende kendt. Det er fra Nordens Mytologi 1832 – fortalen, og der siger han et sted noget, som er i modsætning til, hvad han ellers bliver citeret for. Han siger: "Al folkelig dannelse uddarter sig snart til overfladisk politur, dersom ikke lærdommen holder den i ånde". Så han er ikke imod lærdom og den sorte skole i den forstand. "Den har aldrig levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær". Det er det, man normalt forbinder Grundtvig med. Det er den milde pædagogik lige som hos Comenius. Den er jeg også vild med. Jeg går meget ind for mildhed i pædagogikken. Men mildhed er jo ikke det samme, som at man overlader alt til den enkelte elev.