

Indholdsfortegnelse

Indledning 4

Undersøgelsens formål 5

Metode 5

Empiriafsnit 7

Kritik af empiri 8

Planlægning af undervisning i og med Nørrebros lokalhistorie 9

1.0 Ungdommen, det moderne samfund og lokalhistorie 10

1.1 Lokalhistoriens udvikling 10

1.2 Thomas Ziehe om det moderne samfund 11

1.3. Elevens livsverden 13

2.0 Demokratisk dannelse i folkeskolen 14

2.1 Dannelsen anskues ud fra Wolfgang Klafkis optik 14

2.1 Karsten Schnack og demokratisk dannelse i folkeskolen 16

2.2. Historieundervisning og demokratisk deltagelse 16

3.0. Historiebevidsthed og identitet 18

3.1. Identitet og lokalhistorie 18

3.2. Historiebevidsthed 19

3.3. Den historiske fortælling 20

4.0 Mødet mellem teori og praksis- en analyse 21

4.1. Ziehe møder lokalhistorien 21

4.2 Analyse af folkeskolens formålsparagraf og fællesmål for historie 2009 22

4.3. Nedslag i erindringstekster - en analyse 26

4.4. Analyse af tre erindringstekster 26

4.5. Analyse af byvandring 29

5.0. Diskussion, vurdering, handleperspektiv. 30

6.0. Konklusion 32

7.0 .Perspektivering 33

Litteraturliste 34

Bilag 1 Elev A´s erindringstekst 36

Bilag 2 Elev M´s erindringstekst 36

Bilag 3 Elev W´s erindringstekst 36

Bilag 4. Case- sammenfatning af observationer omkring byvandring 37

## Indledning

*Er folkeskolen kun god, hvis den klarer sig godt i tests, eller er det noget omkring socialmobilitet og demokratisk dannelse, som vi ønsker at holde fast i?” (*Hassard med folkeskolen vist d. 3/4 2014). I udarbejdningen af denne bacheloropgave blev jeg inspireret af Bob Bohlbros[[1]](#footnote-1) citat. For hvad er egentlig den danske folkeskoles opgave? På den ene side er dens sigte at give eleverne faglige kundskaber til videre uddannelse, samtidig skal den ruste eleverne og give dem redskaber til at blive demokratisk dannede mennesker i et demokratisk samfund. Er det muligt gennem historieundervisningen?

I forlængelse af Bohlbros citat vil jeg med denne opgave undersøge, hvordan jeg som kommende historielærer kan tilrettelægge en undervisning, der giver eleverne mulighed for at udfolde deres individualisme, men samtidig har et mål om at skabe sammenhæng for eleverne ved at give dem handlekompetence i eget liv og skabe en solidaritetsfølelse med de mest udsatte mennesker i samfundet, der er dårligere og svagere stillet end dem selv.

Min interesse for at arbejde med lokalhistorie udspringer af et forløb på læreruddannelsen med temaet ”Københavns lokalhistorie”. Under forløbet blev jeg præsenteret for, hvilke forskellige didaktiske muligheder, der ligger i arbejdet med lokalhistorie. Min praktik på fjerde årgang gav mig mulighed for at arbejde videre med, og dybere ned i, lokalhistorie med blik for Nørrebros lokalhistorie som tema for min undervisningsplan i en sjette klasse på Søndermark Skolen. I praktikken var jeg særligt optaget af at eksperimentere med forskellige måder at sætte form og indhold op på, samt at se på, hvilke udfordringer, der muligvis kan opstå i forbindelse med lokalhistorie som tema for undervisningen i folkeskolen. Hvordan kan jeg som kommende historielærer have fokus på videreudvikling af elevernes historiebevidsthed og demokratisk dannelse gennem min undervisning med udgangspunkt i arbejdet med lokalhistorie.

Kan arbejdet med lokalhistorie være med til at fremme demokratisk dannelse hos eleverne?

## Undersøgelsens formål

I min praktik havde jeg en særlig interesse i at finde ud af, hvordan man kan arbejde med demokratisk dannelse og videreudvikling af elevernes historiebevidsthed og af at se om disse to har en sammenhæng. I undervisningen var jeg optaget af at give eleverne et indblik i, og en forståelse af, hvordan man i undervisningssammenhæng kan arbejde med Nørrebros lokalhistorie. Kan der opstå problematikker i at arbejde med lokalhistorie i et senmoderniteten?

Problemformulering

**Hvordan kan man, som kommende lærer i historiefaget, igennem arbejdet med lokalhistorie, skabe rum for videreudvikling af historiebevidsthed og udvikling af demokratisk dannelse hos eleverne?**

## Metode

I dette afsnit vil jeg komme med en gennemgang af opgavens metodiske tilgang med min problemformulering i mente. Jeg vil først komme med en systematisk gennemgang af, hvilke teoretikere jeg vil inddrage til belysning af opgavens indsamlede empiri. Alle teoretikere vil, ved førstegangs benævnelse, blive nævnt med for- og efternavn. Efterfølgende vil de kun blive nævnt ved efternavn.

Afsnit 1: Indledning, problemformulering, problemafgrænsning:

Her vil læseren blive introduceret til mine refleksioner og overvejelser omkring emnet lokalhistorie og demokratisk dannelse i historiefaget.

Afsnit 2: Opgavens teoriafsnit:

Heri vi jeg redegøre for de valgte teoretikere og deres relevans for besvarelse af opgavens problemformulering. Den første del, har jeg valgt at kalde, ”Ziehe møder lokalhistorien.” Her vil først redegøres for begrebet lokalhistorie, samt relevansens i forhold til at beskæftige sig med emnet i folkeskolen. Herunder vil jeg inddrage Henning Brinckmanns bog *Lokalhistorie, formidling og identitetsdannelse- om lokalhistorien i undervisningen.* I den forbindelse vil jeg gøre opmærksom på, at Brinckmann er meget inspireret af Thomas Ziehe. Derved vil min tilgang til at arbejde med lokalhistorie være præget af Ziehes teori. I forlængelse heraf vil jeg benytte Ziehes artikel *Kulturel frisættelse og det ambivalente valg* for at undersøge, hvilke udfordringer unge står over for i det moderne samfund, og om disse kan have betydning for unges arbejde med lokalhistorie. I forlængelse af Ziehe vil også Marianne Poulsens bog *Historiebevidstheder* inddrages, da hun tolker på Ziehes teori og bruger det i et nært praksis øjemed.I mit valg i at anskue det moderne samfund ud fra Ziehe er jeg klar over, at der er sket en automatisk fravælgelse af andre teoretikeres måder at anskue det moderne samfund og ungdommen på.

Den anden del kalder jeg ”Demokratisk dannelse i folkeskolen.” Afsnittet indeholder en redegørelse for Wolfgang Klafkis dannelsesteorier, *Dannelsesteori og didaktik* og Karsten Schancks begreb om handlekompetence, *Kapitel 2 i Pædagogiske teorier.* De to teoretikere vil danne baggrund for en senere analyse af folkeskolens formålsparagraf. Argumentet for at arbejde med folkeskolens formålsparagraf er, at jeg, i henhold til folkeskolens formålsparagraf, er forpligtiget til, gennem min historieundervisning, at arbejde med udvikling af elevernes demokratiske dannelse. Afsnittet vil også inddrage *Fællesmål for historie 2009.* Det vil indgå i opgavens analyseafsnit med udgangspunkt i Leon Dalgas artikel *Demokratisk dannelse i historiefaget.*

Demokratisk dannelse er et stort begreb og i forhold til arbejde med lokalhistorie og min praktik, finder jeg følgende tre elementer væsentlige at arbejde med: *Engagement i menneskelig liv, handlemuligheder, historicitet.*

Den tredje del kalder jeg ”Historiebevidsthed”. Fokus i dette teori afsnit vil være på historiebevidsthedsbegrebet. Det vil blive anskuet ud fra Cand. Pæd. og lærer Thomas Binderup. Han er inspireret af Bernard Eric Jensen, lektor i historie ved DPU. Heri er jeg klar over, at der ligger en brugerstyret historiedidaktik. En refleksion herunder kunne være, at resultatet af min analyse muligvis ville se anderledes ud, hvis jeg eksempelvis havde valgt en fagstyret didaktisk tilgang til historiefaget. Ud fra Binderups optik vil kapitlet også beskæftige sig med, hvordan man videreudvikler elevernes historiebevidsthed gennem den narrative historiske fortælling. Herunder vil også Pietras og Poulsens argument for at arbejde med fortælling i historiefaget indgå.

Afsnit 3: Mødet mellem teori og praksis- en analyse

Opgavens analyseafsnit vil blive tredelt for at skabe et bedre overblik i opgaven. Den tredelte analyse skal ikke ses som uafhængige af hinanden, men som et samlet led imod en samlet analyse og derved en besvarelse af opgavens problemformulering. Første del er en analyse af folkeskolens formålsparagraf og fællesmål for historie. Anden del er nedsalg i praksis i form af analyse af erindringstekster og byvandring. Til begge analyser har jeg valgt at stille de samme arbejdsspørgsmål med den begrundelse, at jeg, gennem analysen, vil se, om der opstår en synergi i mit arbejde med de to forskellige former af indsamlede empiri. For til sidst at kunne se tegn på, hvad der lykkedes godt og mindre godt i undervisningen.

Tredje del: Afsnittet vil indeholde en analyse af Ziehes forståelse af ungdommen og det moderne samfund. I analysen vil jeg stille mig selv følgende refleksionsspørgsmål ”*Kan tendenserne i samfundet have påvirkning og betydning for elevernes opfattelse af arbejdet med lokalhistorie?”*

Afsnit 4: Diskussion og vurdering: I afsnittet vil jeg komme med en diskussion af, hvad jeg kan se af tegn på elevernes læring og demokratiske dannelse i arbejdet med Nørrebros lokalhistorie. Heri vil der, med afsæt i mine analyser, også blive diskuteret, hvad der eventuelt kunne være med til at give undervisningen et andet perspektiv, og jeg vil se på, hvilke andre handlemuligheder der for at videreudvikle forløbet. Her vil jeg inddrage begreberne diakroni og synkroni fra Pietras og Poulsen.

Afsnit 5. Perspektiverende diskussion: Opgavens perspektiverende afsnit vil indeholde to dele. Den første del vil ske på baggrund af min interesse for historiekanonen og begrebet motivation, heri vil jeg diskutere, om denne kan være et motiverende element for elevernes motivation for historiefaget?

Den anden del af perspektiveringen vil omhandle, hvordan jeg som kommende lærer kan forstå og arbejde med begrebet kulturel dannelse i historieundervisningen.

## Empiriafsnit

Alt empiri i denne opgave er blevet anonymiseret af hensyn til de medvirkende. Alle navne er erstattet af opdigtede fiktive navne.

I dette afsnit vil der bliver redegjort for, hvilken empiri der er blevet brugt til at belyse opgavens problemformulering med.

Empirien er indsamlet og udarbejdet i forbindelse med mit fjerde års praktikophold på Søndermarks Skolen i Københavns Kommune. Her underviste jeg skolens to sjette klasser i dansk og historie. Min empiri er indsamlet under mit praktikforløb. Min empiri i bacheloropgaven er indsamlet med blik på at belyse, hvordan jeg oplevede den skolevirkelig, jeg mødte i min praktik. Den består af tre skriftlige tekster, hvor eleverne har produceret deres egne erindringstekster, hvori de skriver om deres eget liv på Nørrebro i 2014. Disse tekster er indhentet som empiri d. 14 januar 2014. Den anden del af empirien er nedsalg i observationer fra byvandringen den 20 januar 2014. Observationen tog udgangspunkt i et modul af 90 minutters varighed. Min rolle som observatør byggede på en systematisk deltagende tilgang til observationen (Andersen & Boding:2010,47). Inden byvandringen havde jeg på forhånd fastlagt mig på at observere fem elevers ageren gennem en systematisk observation af deres adfærd og samtaler under byvandringen.

Opgavens empiri er udelukkende kvalitative data, da det, som førnævnt, er elevtekster og observationer. I den forbindelse er jeg opmærksom på, at mit indsamlede empiriske materiale ikke er universelt gældende og derfor ikke repræsentativt for alt arbejde med lokalhistorie som undervisningstema på sjette årgang.

Afslutningsvis vil jeg inddrage paragraf 1 i Folkeskolens Formålsparagraf fra 2009 og Fællesmål for historie 2009, med henblik på at analysere, hvilket dannelsessyn der ligger bag den danske folkeskole. Herunder vil opgaven også undersøge, hvilken berettigelse demokratisk dannelse har i historiefaget.

## Kritik af empiri

I forbindelse med at bruge observation som kvalitativ data indsamlingsmetode til denne bacheloropgave kan der være nogle mulige fejlkilder, da observationer sjældent er ”rene” og objektive (Andersen & Boding:2010,47). Jeg var selv deltagende under mine observationer. Det kan måske i nogen henseende have været forstyrrende for mit fokus på at observere en gruppe elever. Eksempelvis da jeg skulle holde oplæg ved Blågårds Plads. Min observation er subjektiv, og vil derfor være præget og farvet af min måde at observere eleverne på. Det kunne også have været relevant at analysere flere elevtekster, for at give et større indblik og en større helhedsvurdering af elevernes læringsudbytte i arbejdet med erindringstekster.

## Planlægning af undervisning i og med Nørrebros lokalhistorie

6. x på Søndermarks Skolen på Indre Nørrebro i København dannede rammer for min praktik på fjerde årgang. Klassen bestod af 22 elever. Ti drenge og tolv piger, ca. 50 % var tosprogede. Klassen havde forinden arbejdet og afsluttet historiekanon punktet Christian d. 4.

Praktikperioden strakte sig over en periode på syv uger, hvor fokus var at afprøve forskellige arbejdsvinkler i historiefaget med blik på temaet Nørrebros lokalhistorie. Belægget, for at arbejde med så mange metoder, var, at jeg som kommende lærer ønskede at prøve forskellige arbejdsformer af i praksis for at blive klogere på, hvad der fungerede godt og mindre godt. De forskellige arbejdsvinkler i historiefaget benævnes som den historiske fortælling, analyse af det historiske billede, arbejdet med at læse og skrive erindringstekst og byvandring. De to sidstnævnte elementer danner grundlag for en videre analyse.

I tråd med ovenstående afsnit vil jeg præsentere læseren for mine didaktiske overvejelser i det undervisningsforløb jeg gennemførte i min praktik, med fokus på erindringstekst og udeskole i form af byvandring.

Eleverne skulle læse erindringstekster, som var skrevet af folk, der var børn på Nørrebro i 1890érne[[2]](#footnote-2). Hertil skulle de, i grupper af tre, svare på udleverede fokusspørgsmål. Det blev fremlagt for resten af klassen i plenum. I næste fase i arbejdet med erindringstekster, skulle eleverne selv producere deres egen erindringstekster, hvori de individuelt fortæller om deres eget liv på Nørrebro. Eleverne skulle fortælle om deres familie, bosted og fritidsinteresser. En af intentionerne i arbejdet med erindringstekster var at se på, hvordan det kvalificerede en videre udvikling af elevernes historiebevidsthed.

Byvandringen tog udgangspunkt i, at eleverne hjemmefra havde læst nogle små historie faglige tekster, og de var blevet præsenteret for billeder af Nørrebro, som knyttede sig til de steder, vi skulle besøge på byvandringen. Jeg gjorde som kommende lærer brug af den historiske fortælling som formidlingskanal til eleverne under byvandringen, som skulle

danne grobund for at give dem en visuel og æstetisk oplevelse i mødet med lokalhistorien.

Nedstående skema er et uddrag af undervisningsplanlægningen fra min praktik.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Uge/tema | Mål – overordnet | Materialer/lokaler/faciliteter osv. | Arbejdsformer/aktiviteter | Trinmål/fællesmål/Alsidig (personlig, faglig og social) udvikling UVM |
| Uge 4.  Erindringen | * Introduktion til erindrings-   Tekster   * Hvorfor er det en fortælling? * Arbejde med erindringen | * Udpluk af erindrings-   tekster (fra Københavns stadsarkivet) | * Læse, arbejde, diskussion/fremlæggelse (grupper) | * Mundtlighed og fremlæggelsesformen   Gruppearbejde |
| Uge 5. Arbejde med egne erindringstekster | * Eleverne skal selv skrive deres egne erindringstekster ud fra følgende kriterier:   Du skal beskrive din vej, familie og hvad du laver i fritiden Find gerne selv på mere. | * En computer pr. En elev * Head set til de elever der vil hører musik, men de skriver. | * Eleverne arbejder individuelt   I slutningen af modulet samles vi og de elever, der har lyst må gerne læse deres tekst op, mens klassen sidder i en rundkreds og lytter. | * Elevernes skriftlighed trænes. * Selv formulere historiske fortællinger og etablere historiske scenarier på baggrund af erhvervet viden.   . |
| Uge 6  Byvandring | * Fra bog til by * Læse, studere, analysere og arbejde med området * Derefter ud og se og fortælle om steder i byen. | * Vi skal ud af huset! * Hjemmefra har eleverne læst historiefaglige tekster om de steder vi skal besøge. Medbring kompendium. | * Udeskolen   Læreroplæg gennem den historiske fortælling omkring steder i nærområdet. | * Give eleverne en æstetisk oplevelse ved byvandringen * Flytte undervisningen væk fra skolen |

## 1.0 Ungdommen, det moderne samfund og lokalhistorie

## 1.1 Lokalhistoriens udvikling

Der findes ikke nogen egentlig entydig definition af, hvad lokalhistorie er, dog kommer Brinckmann med nogle pejlemærker, som skal være opfyldt, for at der er tale om lokalhistorie. Der vil blive redegjort for de pejlemærker, der har tilknytning til opgavens problemformulering.

For det første skal området geografisk afgrænses. Individet skal have en opfattelse af sig selv som tilhørende dette område. For det andet skal både den lille og store historie tilgodeses. Lokalhistorien skal sammentænkes med resten af den nationale landsdækkende historie. For det tredje skal det område, man som lærer vælger at sine elever skal stifte bekendtskab med og undersøge, være en del af et område, eleverne føler er deres eget og kan identificere sig med (Brinckmann:1990,34).

I starten af 1900-tallet fremkom et ønske fra universitetsstuderende om en kombination af Danmarkshistorien og lokalhistorien, da man mente, at et øget kendskab til den lokale historie ville fremme forståelsen af Danmarkshistorien. Københavns Universitet fik sin første lokalhistoriske afdeling i 1972.

## 1.2 Thomas Ziehe om det moderne samfund

Thomas Ziehe er professor i pædagogik ved Hannover Universitet. I sin bog *Øer af intensitet* gør han opmærksom på, at samfundet siden 1970érne har gennemgået en ændring. Samfundet er gået fra at være et skæbnebestemt til at være et valgsamfund (Ziehe: 2007,14). Det indebærer bl.a. at individets identitet og normer ikke længere går i arv fra familien, men at disse skabes af individet selv. Her er der tale om, at der sker en kulturel frisættelse. Ziehe fremsætter, at samfundet er blevet aftraditionaliseret (Ibid:19); at der er sket en opblødning af samfundets normer og værdisæt, der har medført en frisættelse af individet, den kulturelle frisættelse. Eleverne vil, som en følge af emanciperingen, føle sig fremmedgjorte overfor deres eget samfund og ikke føle nogen direkte tilknytning til det omkringliggende samfund.

I tråd med aftraditionaliseringen vil unge, og dermed også skoleelever, opleve en form for rodløshed og mangle et kulturelt fixpunkt i deres stræben efter en identitetsskabelse.

Med frisættelsen følger en uendelig stor mængde af valgmuligheder, som individet må og skal forholde sig til. Dette medfører en kompleksitet og et behov for stillingtagen til eksistentielle valg. Ziehe beskriver, at dette sætter særligt unge i en vanskelig situation(Brickmann:1990,13).

I forlængelse af ovenstående afsnit står individet i det moderne samfund hele tiden overfor valg, der skal træffes. I artiklen *God anderledeshed* har Ziehe fremstillet tre dimensioner, tematisering, informalisering og subjektivering med tre tilhørende reaktionsmønstre. (Ziehe:2004, 65-66). I de tre dimensioner ses den frisættende kerne, der kan komme til at blive en hæmsko for eleverne, da denne kerne kan forhindre eleverne i at være nysgerrige overfor nye ting, som, de ikke direkte kan se, vil være med til at understøtte målet med at finde sig selv. Den kan i nogen henseende blive en fælde for elevernes udvikling, set ud fra folkeskole perspektiv. Da det vil forhindre dem at være nysgerrige over for ting de ikke finde relevant eller vedkommende (Ibid:65).

*Tematisering:* I denne dimension kan det ifølge Ziehe være svært for eleverne at blive nysgerrige på noget nyt. Her er reaktionsmønstret ”*Hvad er det nye i det her? Det ved vi allerede i forvejen”.* Det vil sætte nogle krav til læreren om at sætte nye vinkler på et emne.

*Informalisering:* I denne dimension fremsættes reaktionsmønstret ”*Hvad kommer der ud af det her?”.* Her ønskes at vide, hvad formålet er med en given proces, og hvad resultatet af den er. Hvis processen ikke er over en kortere periode, her nævnes dog ingen bestemt tidshorisont, vil man hurtigt søge at finde en plausibilitet for processen.

Den tredje dimension omhandler *subjektiveringen.* Reaktionsmønstret henviser til subjektiveringen og heri opmærksomheden på ens indre verden: ”*Hvad har det med mig at gøre?”.* Heri ligger der fra elevernes side et ønske om selv-reference, hvorved deres egen livsverden tiltænkes (Ibid:66).

I forlængelse heraf definerer Ziehe begrebet egocentrisme[[3]](#footnote-3) Det er en bestemt måde at opfatte sig selv og verden på, som ”*Hvorfor er hele verden ikke som mig?”*.

Ziehe inddrager her Habermas´ teori vedrørende opdeling af de to systemer: System og livsverden. Her er ikke tale om to verdner, men to perspektiver at anskue én verden på. Ziehe ser på skolen som en livsverden, og bruger her begrebet læringskultur og herunder identiteten i læringskulturen. Han er imod, at undervisningen i skolen altid skal ligge sig tæt på de unges verden, og henviser til Erikson, som snakker om en socialisationsproces, hvori der kan ske en tidlig identitetslukning. De unge modnes ikke for tidligt, men de identificerer sig for hurtigt med en helt bestemt idé om, hvordan de selv skal være (Ibid:69).

I modsætning til egocentrisme står decentreringen, som vi bl.a. møder hos Jean Piaget. Ifølge Ziehe har alle brug for en portion decentrering. Det skal forstås som, at man lærer at erkende forskelligheder*.* I identitets-diskursen opstår der et problem i, at der er en skelnen mellem anderledeshed og fremmedgørelse. Hvis eleverne arbejder med noget der for dem er anderledes, vil der være en risiko for, at det ud fra deres optik kan anskues som værende en fremmedgørelse (Ibid:77).

En af de største udfordringer, ved at undervise i dag, er, at eleverne i forvejen er bekendte med mange af de ting, de bliver præsenteret for i skolen gennem undervisningen. Lærerens opgave bliver at provokere eleverne til at ryste deres visheder og selvfølgeligheder, det kan gøres gennem god anderledeshed. De fremmede elementer, eleverne møder i undervisningen, er ikke dårlige for dem, men det er produktivt element (Ibid:76). I praksis vil det betyde, at man som lærer skal passe på ikke at opløse et givent emne, således at det passer hundrede procent til elevernes horisont.

I tråd med Ziehe vil jeg herunder inddrage Marianne Poulsen og hendes tolkning af de udfordringer, ungdommen står overfor i det moderne samfund. Poulsen tolker på Ziehe og fremsætter tre ”fælder”, som kan bruges i en praksisnær analyse. Disse handler om elevernes afstandstagen og modstand imod fremmedbestemmelsen. Modstanden er en effekt af en øget refleksivitet og livsverdens rationalisering (Poulsen:1999, 115).

De tre fælder fremgår som følgende: *Afklarthedsfælden* (nysgerrigheden dræbes), *truffethedsfælden,* lighed og samhørighed er fikseringen i denne fælde. Heri ligger en identifikation med undervisningsstoffet. *Troværdighedsfælden (*den procesdræbende fælde). Formålet med undervisningens mål og indhold skal tydeligt og klart defineres, så eleverne ved, hvad undervisningen har til sigte.

I opgavens analysedel omkring byvandring og erindringstekster vil ”fælderne” inddrages.

## 1.3. Elevens livsverden

I formålet for faget historie står der, at det skal være med til at styrke elevernes livsverden. *”Begrebet livsverden bruges til at beskrive den virkelighed, hvor mennesker føler sig hjemme og som de er fortrolige med..” (*Binderup:2007, 21)*.*

Med udgangspunkt i Bernard Eric Jensen har Binderup særlig fokus på det sociale aspekt ift. begrebet livsverden, dvs. det sæt af betydninger og tolkninger, der deles med andre (Ibid:19). Det adskiller sig en smule fra Habermas´ definition af livsverden, der mere betoner kommunikationen som konsensusskabende, hvilket er en del af det sociale aspekt inden for livsverden. Livsverdenen er individuelt konstruktivistisk. Det er kun det enkelte individ, der kan skabe sin egen livsverden.

Historiens kollektive fortællinger har ifølge Binderup en særlig betydning for menneskets livshistorie. Her bliver underviserens materialevalg, og måde at fremføre undervisningen på, særlig vigtig. Begrebet ”tavs viden” bruger Binderup om elevens livsverden, da denne sjældent er italesat og derved tages forgivet.

Historien skal fungere som ressource og guide i den moderne verden, hvor traditionen ikke længere er nok. Refleksion og italesættelse er værktøjer, hvorved de mange valg i det moderne samfund kan lettes. En metarefleksion kunne her være, at Binderups syn på refleksionen og italesættelsen som løsning på de mange valg kunne afhjælpe problematikken vedrørende den kulturelle frisættelse jf. Ziehe.

Binderup plæderer for, at historiefaget har en stor indflydelse på identitetsdannelsen. Ifølge ham opstår der en historietørst på baggrund af en lyst og et behov for at få udvidet sin horisont og derigennem livsverden. Derudfra kan udledes, at eleven vil tørste efter historisk viden for at få udvidet sin livsverden og historiebevidsthed (Ibid:21).

## 2.0 Demokratisk dannelse i folkeskolen

## 2.1 Dannelsen anskues ud fra Wolfgang Klafkis optik

Wolfgang Klafkis dannelsesteori bygger på en kritisk konstruktiv tilgang til didaktik. Klafki arbejder med tre forskellige retninger inden for dannelse: Den formale, den materiale og den kategoriale. Den materiale dannelsesteori tager udgangspunkt i, at undervisningsindholdet i sig selv giver eleverne den viden og forståelse af omverden, som ønskes. Klafki deler den materiale dannelsesteori i to forskellige kategorier. Opdelingen er lavet ud fra, hvad der er undervisningens indhold. Den klassiskske materielle teori omhandler, hvad, man har vedtaget, er værd at bevare i kulturen. Objektiv materiel dannelsesteori er selve uddannelsesprocessen. Menneskesynet bag teorien beror på at se mennesket som et tomt kar, der skal fyldes op med viden. Dannelsen af eleverne vil ske på baggrund af en tilegnet faglig viden.

Den formale dannelses teori tager udgangspunkt i at udvikle elevernes egenskaber, da disse er med til klæde eleverne på til at møde omverdenen. Teorien deles i to: Den funktionelle formale skal træne eleven til at kunne lære at tænke, og den metodiske formale teori skal give eleven metodiske redskaber til at kunne forstå den omkringliggende verden. Elevernes almene psykiske muligheder, i form af at handle og have evne til at løse problemer, er menneskesynet bag den formale dannelse (Schnak:2012, 40). Dannelsen af eleven vil ske ud fra dets evne til kritisk tænkning og formidling (Sløk:2010, 207).

Den kategoriale dannelses teori er en dialektisk syntese mellem den formale og kategoriale dannelse. Her vil eleven tilegne sig forskellige kategorier, hvorigennem denne vil kunne forstå den verden og den kultur, som denne er omgivet af (Dannelsesteori og didaktik:2001, 17). Klafki bruger her begrebet om ”den dobbelte åbning”, og hermed menes, at verden åbner sig for barnet, og barnet åbner dig for verden. Undervisningen har det formål, at eleverne skal lære at forstå ting og fænomener gennem erfaringer med at kunne kategorisere disse.

Den kategoriale dannelse er som nævnt før sammensat af formal del(eleven) og materiel del (stoffet), når man arbejder med den materielle del kan man bruge det eksemplariske princip som værktøj.

Eleverne skal tilegne sig en stor mængde viden, inden for de forskellige fag. Det er ikke muligt, da det ville kræve rigtig meget tid og mange ressourcer. I stedet benytter læren sig af det at bruge et konkret eksempel, som giver et overordnet helhedsbillede af et givent emne. Pointen er, at eleverne skal kunne forstå det generelle ud fra det eksemplariske princip.

Klafki siger følgende om det eksemplariske princip: ”*Ved hjælp af almene indsigter, evner og holdninger kan man gøre enkeltfænomener/problemer, der har sammen lignende struktur, tilgængelige og håndgribelige. Man kan anvende begrebet kategorial om den virkning, som de kundskaber evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel”* (Klafki 2001:17).

Vejen til kategoriale dannelse vil gå gennem de tre grundevner som er selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet for de svage(Ibid:68). Selvbestemmelse er evnen til at bestemme over sine egne individuelle livsvilkår. Medbestemmelse rummer evnen til, at ethvert menneske har krav på og mulighed for at være med til at udforme vores fælles samfund, eksempelvis vores samfundsmæssige, politiske og kulturelle forhold. Solidaritet er individets personlige krav om ikke kun at blive anerkendt i forbindelse med selv-og medbestemmelse. Men at gøre en indsats i forhold til sammenslutningen med mennesker der er helt eller delvist afskåret fra selv- og medbestemmelsesmuligheder, eksempelvis som følge af de samfundsmæssige forhold individer lever under(Ibid:68).

Almendannelse skal koncentrere sig om de tidstypiske epokale nøgleproblematikker, der er i samfundet, som de ser ud nu, og som, man regner med, er gældende i en kommende fremtid. De epokale nøgleproblematikker kan blandt andet benævnes som fred, miljø, ulighed, styrings, informations- og kommunikations medier (Klafki 2001:74). Disse nøgleproblematikker kan med god grund danne ramme for et kriterium for en udvælgelse af historiefagligt stof til undervisningen, da det stemmer overens med fagets nytteværdi(Pietras og Poulsen:2013, 242)

## 2.1 Karsten Schnack og demokratisk dannelse i folkeskolen

I debatten om demokratisk dannelse vil der i dette afsnit blive introduceret til Karsten Schnack og begrebet handlekompetence, som ikke er et undervisningsmål eller en undervisningsmetode, men derimod et dannelsesideal. Det er et nyere begreb indenfor kritisk pædagogisk teori (Billesø & Baltzer 2010:15). Demokrati og dannelse skal sammentænkes via handlekompetence. Med andre ord kan det siges, at handlekompetence er politisk og demokratisk dannelse. Det skal forstås på den måde, at det ikke kun gælder uddannelse i sin snævre forstand.

Dannelsesperspektivet er knyttet til dannelse som noget alement gældende, og vedrører alle mennesker i samfundet, da alle er en del af et samfundsmæssigt fællesskab (Ibid:16).

Dannelse som politisk karakter kan beskrives ved, at alle mennesker har behov for at føle sig som en del af deres omgivelser. Mennesket skal herigennem have mulighed for at træde i karakter og udvikle en selvstændighed og autonomi (Ibid:13). Et menneske, der tænker selv, men ikke kun for sig selv, er, ifølge Schnack, et politisk menneske. Man skal kunne tænke og agere i det samfund, man er er del af.

## 2.2. Historieundervisning og demokratisk deltagelse

Uddannelse skal i dag ikke kun sigte mod at give eleverne en god solid, faglig og social viden. Den skal også ruste dem til at være aktive medborgere i samfundslivet. Uddannelse er en forudsætning for et velfungerende samfund (Haas i Kvan 2007, 33).

I folkeskolens formålsparagraf står der følgende ”*Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (*red.Binderup & Troelsen 2012:39). I dette afsnit vil der blive redegjort for, hvordan jeg som kommende historielærer gennem min undervisning i og med lokalhistorie, kan biddrage til at opfylde dette mål.

Ifølge Dalgas skal den danske folkeskole ikke danne demokratiske mennesker, selvom den selv bygger på et demokratisk grundlag, som skal forberede eleverne til demokratisk deltagelse i samfundet.

Et af grundsynene er, at et demokratisk samfund ikke er en herskede ideologi, som borgerne skal være underkastet, dermed er tanken fri i et demokrati, og enhver har ret til sin egen holdning. Den danske folkeskole skal møde alle elever med respekt og anerkendelse, uanset hvilken baggrund og værdier de møder skolen med (Ibid:39). Skolen må ikke være indoktrinerende i et politisk henseende, da den skal give eleverne lyst til og forberede dem til fri deltagelse i samfundet. I forhold til den politiske magt må den dog have en vis autonomi.

I et demokratisk samfund opstår der en dualitet mellem at være et frit individ og en del af et demokratisk fællesskab. Det enkelte frie individ er kun til på trods af de demokratiske politiske fællesskaber. Omvendt er de politiske fællesskaber kun frie og demokratiske, hvis det enkelte individ respekteres inden for disse rammer.

Skolens autonomi indebærer blandt andet, at eleverne lærer at forholde sig kritisk til deres eget samfund og vide, at der findes andre måder at bygge et samfund op på.

Dannelse til en demokratisk deltagelse vil ud fra en historiefaglig synsvinkel dreje sig om, at undervisningen og indholdet skal sigte mod at give et overordnet syn på demokrati, uden at det specifikt er rettet mod en bestemt viden eller færdighed. Eleverne kommer med forskellige sociale og faglige forudsætninger, og derfor stiller det også et krav til, at læreren bliver nødt til differentiere undervisningen, således at alle elever har mulighed for at deltage.

I klasserummet er det vigtigt at give eleverne mulighed for at deltage i et demokratisk samtalerum, hvor alle får lov til at ytre sin mening – netop for at imødekomme et ønske om dannelse til demokratisk deltagelse(Ibid:53). Demokratisk deltagelse er et omfangsrit begreb. I henhold til opgavens problemformulering og analyse af *Fællesmål for historie 2009,* har jeg fokus på følgende elementer fra artiklen *Historieundervisning og demokratisk deltagelse*: *Engagement i menneskelivets udfordringer, handlemuligheder og historicitet.*

Engagement i menneskelivets udfordringer søger at vise, hvordan historiefaget kan arbejde med Klafki epokale nøgleproblematikker. Heri er det vigtigt, at eleverne inviteres ind i mødet med nøgleproblematikkerne, og det kan historieundervisningen være en øjenåbner for[[4]](#footnote-4).

Handlemuligheder giver ikke kun mennesket et behov for handlemuligheder, mennesket skal også kunne se muligheden for handling. Individet fødes ind i et allerede skabt samfund, samtidig er det medskabende af dette (Jf. Afsnit om historiebevidsthed). Med begrebet historicitet giver historieundervisningen mulighed for, at eleverne stifter bekendtskab med, at menneskelivet og dets brugssteder har formet sig anderledes end før. Det, der før blev opfattet som naturligt og ikke foranderligt, kan vise sig at være historisk foranderligt. Det åbner op for foranderlighed og handlemuligheder, og det giver indsigt i menneskelivets mangfoldighed (Ibid:50). Det tolerante menneskelige møde er muligt, når der sker en anerkendelse, som er ligeværdig for begge parter, selvom der er en forskellighed. Det er en forudsætning for demokratisk deltagelse.

## 3.0. Historiebevidsthed og identitet

## 3.1. Identitet og lokalhistorie

I dette afsnit vil der blive redegjort for *identitetsbegrebet* ud fra Hennings Brinckmanns optik og med lokalhistoriebegrebet for øje[[5]](#footnote-5).Identitetsbegrebet er en livslang udvikling, hvor det enkelte individ søger at finde en forståelse og sammenhæng med forskellige kvaliteter eller idealer, som man anser som væsentlige i sit liv. Disse kan være forskellige fra individ til individ (Brinckmann 1990:16). Brinckmann mener, at der er mange forskellige forhold, der kan være gældende, når man taler om, hvad der kan have indflydelse på individets identitetsudvikling. Men han peger dog på tre grundforhold, som er vigtige for, at man kan tilegne sig en tilfredsstillende identitetsudvikling.

Det første element i identitetsdannelsen er arbejdet hen imod, at det både er den lille og den store historie, der er identitetsskabende. Både familiens historie og et lands kollektive historie har betydning for et individs identitetsudvikling. Brinckmann referer til Erikson, som plæderer, at et menneske uden historie, er et mennesker uden identitet (Ibid:16). Eriksons tese[[6]](#footnote-6) uddybes ved følgende citat: ”*Historie, bevidsthed og identitet hænger samme både som fortid, nutid og fremtid er indbyrdes forbundne”* (Ibid:17).

Det andet element i identitetsskabelsen er, at individet skal opleve en helhed i sit liv. Helheden skal ikke forstås som et fastlåst og statisk fænomen, men det skal give mulighed og plads til forandring og udvikling.

Det tredje element omhandler, at individet skal have mulighed for at erkende omverden, de historiske dimensioner og sammenhængen i livet, både ud fra en emotionel og kognitiv erkendelsesform.

Den kognitive erkendelsesform kommer til udtryk i historiske lærerbøger, hvorimod det at opleve står helt centralt i den emotionelle del. I undervisningen skal man arbejde med begge erkendelsesformer (Ibid:17).

## 3.2. Historiebevidsthed

I det følgende afsnit vil der blive redegjort for begrebet historiebevidsthed. Centralt i mit afsnit om historiebevidsthed står lærer og cand. Pæd. Fra Aarhus universitet Thomas Binderup, der har hentet teoretisk inspiration hos Bernard Eric Jensen, lektor i historie og historiedidaktik ved Danmarks Pædagogiske Universitet, og hans tanker bag den brugerstyrede historiedidaktik. Dette afsnit vil blive lavet med udgangspunkt i Binderups bog ”*Historiebevidsthed i det moderne”,* hvori der også vil være referencer til Jensen.

Først vil først jeg komme med et teoretisk perspektiv på historiebevidstheds begrebet, for herefter at se på, hvordan man kan arbejde med videreudvikling af denne i praksis. Dette vil ske ud fra en narrativ tilgang, altså den fortællende historieundervisning.

Begrebet historiebevidsthed blev for alvor implementeret i den danske historieundervisning efter indførelsen af Faghæftet *Historie 95.* Heraf fremgik det, at historiebevidsthed, identitet og demokratisk dannelse blev fagets tre nøglebegreber.

*”Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund”* (Pietras & Poulsen 2013:62).

Historiefaget handler ikke længere om, at eleverne skal kunne gengive fortidige begivenheder eller referere til historiske personer (Ibid:63). I dag skal eleverne mestre evnen til at kunne fortolke fortiden, have en oplevelse af en nutidsforståelse og en fremtidsforventning, for det handler om at kunne besidde evnen til at reflektere i tid og sted.

Et andet vigtigt element i historiebevidsthedens virke handler om, at mennesket på den ene side er historieskabt, hermed menes, at mennesker er et produkt af det samfund, vi lever i (Ibid:19). På den anden side er mennesket også selv historieskabende i form af de handlinger og gerninger, det laver gennem sit liv. Alle mennesker, uanset alder eller etnisk oprindelse, vil besidde en eller anden form for historiebevidsthed. I forlængelse heraf har Jensen følgende citat ”*Det drejer sig ikke om en form for bevidsthed, som mennesker i praksis kan droppe eller fravælge”* (Ibid:19).

I dag formidles historie via mange forskellige kanaler, eksempler herpå kan være TV, museumsbesøg, bøger, film m.m. En didaktisk pointe i den sammenhæng er, hvori læreren i sin didaktiske planlægning af historieundervisningen skal være opmærksom på, at de forskellige produktionssteder også er med til at danne og videreudvikle elevernes historiebevidsthed, og at det ikke kun sker gennem historiebogen. Ifølge Jensen skal historieundervisningen, og derved også valget af undervisningsmateriale, i højere grad tage udgangspunkt i elevernes livsverden og på denne måde få eleverne til at føle, at det er vedkommende for dem.

Binderup er enig med Jensen om, at eleverne skal have en opfattelse af en vedkommenhed i mødet med historien, men samtidig påpeger han, at historieundervisningen er underlagt nogle krav fra samfundet om, hvad eleverne skal tilegne sig af historisk viden eksempelvis i forhold til fællesål og trinmål(Binderup:2007, 48).

## 3.3. Den historiske fortælling

I forlængelse af introduktionen til *historiebevidsthed* vil læseren i dette afsnit blive præsenteret for Thomas Binderups videreudvikling af elevers historiebevidsthed gennem det praksisnære arbejde med den narrative historiske fortælling. Binderup lader sig endvidere inspirere af den danske professor ved en tidligere Lærer Højskole, Svend Søndring, der med følgende citat slår fast, hvor vigtigt fortællingen er for at videreudvikle individets historiebevidsthed:

”*Det kan hævdes, at fortællingen har en helt speciel funktion for den historiske bevidsthed, idet den er adækvat for historiens indhold af fortid-nutid-fremtids forandring*” (Ibid:28).

En historisk fortælling, som kan udfoldes på mange måder. Centralt i denne opgave vil jeg kigge på erindringstekst, som skriftlig fortælling og byvandring som mundtlig fortælling.

For at en fortælling er valid, skal den opfylde fire lødighedskriterier, som vil indebære følgende elementer: Den skal foregå i fortid, nutid eller fremtid. Den skal have en stedsafgrænsning og være sandfærdig, og den skal bygge på faktuelviden. Derudover skal mennesket være handlende i fortællingen (Binderup 2007:29).

I forlængelse heraf kommer Pietras og Poulsen med et bud på, hvordan historiefortælling kan anskues gennem deres optik.

Pietras og Poulsen ser den narrative fortælling som en meningsskabende kommunikationsform, da den giver mulighed for indsigt og forståelse ved at etablere sammenhænge (Pietras & Poulsen 2013:128-129). Fortællingen er iboende i en kulturel kontekst, hvor den skaber kultur ved at blive fortalt og tolket. Et af argumenterne for at arbejde med fortælling i historieundervisningen er, at den danner rum for skabelse af både kollektiv og individuel identitet. I den narrative historiefortælling vil der være en handlende aktør, herunder adskiller den sig fra strukturhistorie.

Hvorfor arbejde med fortælling i historieundervisningen? I tråd med Binderup plæderer Pietras og Poulsen for, at det skaber identifikationsmuligheder hos eleverne. Elevernes historiebevidsthed kvalificeres og videreudvikles bedst, for des mere de kender til fortiden, jo mere bevidst vil de blive om nutiden og fremtiden.

Et af historiedidaktikkens største opgaver er at italesætte historiebevidstheden (Binderup 2007:45). Denne kan blive italesat ved, at eleverne for eksempel læser fortællinger og selv laver en fortælling ud fra de fire lødighedsprincipper. Eleverne skal dog bevidstliggøres om, at et arbejde med et historisk tema ikke automatisk gør dem klogere på deres nutid (Ibid:45). Med det menes, at historiefagets sigte ikke er at opsætte generelle principper eller regler, men at undersøge og beskrive historiske begivenheder.

Ifølge Binderup er der en diskussion om, hvordan historiefaget skal udvikle elevernes historiebevidsthed.

## 4.0 Mødet mellem teori og praksis- en analyse

## 4.1. Ziehe møder lokalhistorien

Det moderne samfund er i dag præget af en aftraditionalisering. Eleverne vil opleve et behov for subjektivering. Eleverne har ”kun” sig selv som et ståsted i deres vej mod at udvikle en identitet. Men de søger også en horisontal spejling blandt deres klassekammerater og ikke i den myndiges verden[[7]](#footnote-7). Evnen til at kunne forholde sig refleksivt til sin omverden er vigtig for elevernes vej mod en videreudvikling af deres identiet. Jf. Binderup skal undervisningen i folkeskolen knyttes an til, at den skal virke vedkommende for eleverne. Det var netop en af tankerne bag at bruge Nørrebros lokalhistorie som undervisningsmateriale for eleverne. I forhold til begrebet egocentrering skal man dog være opmærksom på, at undervisningen ikke kun tager hensyn til, hvad eleverne anser som spændende og vedkommende at beskæftige sig med, således at der bliver tale om en egocenteret form for navlepilleri i undervisningen.

Lokalhistorie er, som før nævnt, ikke en del af den danske historiekanon, og det er derfor ikke et krav at undervise i det. Man kan sætte det lidt på spidsen, og jeg kunne som kommende lærer spørge mig selv om, hvorfor jeg bør undervise i noget ”illegitimt” historisk materiale, der jf. historiekanon ikke er krav om? Det kan man også henholde i forhold til, at historie er et timefattigt fag, der på årsbasis er tildelt 180 timer[[8]](#footnote-8). Ud fra den optik kan historiekanonen anskues som et vigtigere undervisningsstof end lokalhistorie. Et andet belæg for at arbejde med lokalhistorie var, at jeg, som kommende lærer, søgte at finde svar på de samfundstendenser, Ziehe plæderer for, at man kan finde hos ungdommen i dag. Eleverne havde på forhånd et personligt kendskab til Nørrebro gennem deres liv og ageren i bydelen. Heri ser jeg som kommende lærer en opgave i, gennem min undervisning, via god anderledeshed at provokere eleverne til at ryste deres visheder og selvfølgeligheder omkring, hvad der er velkendt for dem omkring deres viden om Nørrebro. Den nye og anderledes måde, eleverne møder bydelen på, eksempelvis gennem byvandringen, skal ses som et nyt og produktivt element på vejen mod en videreudvikling af deres identitet.

## 4.2 Analyse af folkeskolens formålsparagraf og fællesmål for historie 2009

Nedenstående analyse vil blive lavet med udgangspunkt i de elementer af folkeskolens formålsparagraf, som jeg finder det væsentligt at belyse i forhold til at se på, hvilke dannelsessyn der ligger i folkeskolens formålsparagraf. Som analyseredskab vil jeg bringe Klafkis teorier om forskellige dannelsessyn, formal, materiel og kategorial dannelse i spil.

Yderligere vil jeg inddrage Hans Schnacks begreb om handlekompetence og Leon Dalgas syn på demokratisk deltagelse. I min udarbejdning af min analyse fandt jeg det vanskeligt at finde fuldkomne eksempler på formal eller materiel dannelse i folkeskolens formåls paragraf. Analysen vil søge at skitsere, hvori jeg kan finde tegn på formal og kategorial dannelsessyn.

”§1 stk. 1 *Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse (…)”* (Undervisningsministeriet 1:2009).Heri kan jeg se tegn på den materiale dannelses teori. Skolen skal give eleverne fagligt kundskab. Eleverne kan opfattes som ”tomme kar”, der skal fyldes med viden. Dannelsen af eleven vil udelukkende ske på baggrund af det faglige stof, eleven møder i skolen. Skolen skal give elever de nødvendige redskaber således, at de kan begå sig i et demokratisk samfund. Jf. afsnittet om handlekompetence, skal demokratisk dannelse ikke kun forstås som uddannelse til noget specifikt. Ovenstående uddrag af folkeskolens formålsparagraf anskues derfor som et modstridende synspunkt til Schnacks forståelse af demokratisk dannelse.

”Stk. 2 (…) *og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle(…)”* (Ibid). Ses som at mennesket skal have mulighed for at udvikle sin handlekompetence ved at udvikle sin egen selvstændighed og træde i karakter. Jf. Schnack.

”Stk. 2: (*…) skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi (…)”* (Ibid).I denne formulering kommer den formale dannelsesteori til udtryk. Eleven vil fra det perspektiv ses som værende handlende, da det evner at udvikle erkendelse og fantasi. Jeg er som kommende lærer forpligtiget til at præsentere eleverne for forskellige arbejdsmetoder og redskaber i form af at give dem muligheder for at videreudvikle dem i deres vej mod at blive demokratisk dannede borgere.

Stk. 3 ”*Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”* (Ibid). Folkeskolen skal give eleverne mulighed for at tage ansvar i det fælles samfund, de er en del af. Skolen skal give eleverne kundskaber om demokrati, uden at være indoktrinerende og plædere, at demokrati er den eneste gyldige styreform.

Eleverne skal også kunne forholde kritisk til det samfund, de er en del af. I stk. 3 ser jeg også vigtigheden i, at eleverne udvikler grundevnen medbestemmelse. Folkeskolens formålsparagraf stiller et krav til skolen om at den skal forberede eleverne til deltagelse i samfundet. Heri ser jeg vigtigheden i at eleverne udvikler denne grundevne, da ethvert individ har krav på og mulighed tage del i udviklingen af vores fælles samfund.

**Sammenfatning og refleksion af folkeskolens formålsparagraf:**

I folkeskolens formålsparagraf anskuer jeg, at den er et dialektisk sammenspil mellem den formale dannelse og den materiale dannelse. Der ligger implicit i folkeskolens formålsparagraf et dannelsessyn, der sigter mod at danne aktive deltagere, men samtidig også at opøve kundskaber og færdigheder, der giver eleverne mulighed for at skabe sig et eksistensgrundlag i samfundet i dag. Det er netop i dette spændingsfelt, mellem den materiale og formale dannelse, at folkeskolens udgangspunkt ligger. Skolen skal åbne for en dobbeltsidig dannelse for eleverne gennem den kategoriale dannelse jf. Klafki.

**Fællesmål for historie 2009**

I Fællesmål for historie 2009 fremgår det ikke direkte, at historiefaget plæderer dannelse til demokratisk deltagelse. Det kan dog ses i trinmål for faget efter 9. Klasse: *”Kende forskellige demokratiformer og tage stilling til, hvilke rettigheder og pligter de giver den enkelte”* (Undervisningsministeriet 3:2009). I dette afsnit vil jeg anskue, hvordan jeg gennem min empiri kan arbejde med demokratisk dannelse jf. Leon Dalgas artikel ”*Historieundervisning og demokratisk deltagelse”* (red. Binderup & Troelsen 2012).

*Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse* (Undervisningsministeriet 2:2009)*.* Historieundervisningen er pålagt at give eleverne fortrolighed med dansk kultur og historie gennem udvalgt undervisningsmateriale. Ovenstående citat argumenterer for, at eleverne gennem undervisningen skal blive fortrolige med dansk kultur og historie for at kunne brugen den viden til at anskue og bruge i deres egen livsverden. For at eleverne kan udvikle en handlekompetence, er det ikke nok, at de skal have en formel faglig viden. Elevernes livserfaring skal også inddrages, da det tilsammen kvalificerer og udvikler en kritisk tilgang til demokratisk dannelse.

Stk. 2*. ”Ved at arbejde med udvikling og sammenhænge i det historiske forløb skal eleverne udbygge deres indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne”* (Undervisningsministeriet 2:2009).

Her vil arbejdet med den historiske fortælling være en god idé, og argumentet herfor er, at det giver eleverne mulighed for at spejle eget liv. I forløbet om lokalhistorie læste eleverne forskellige erindringstekster skrevet af folk, som tidligere boede på Nørrebro. De folk kom fra forskellige sociale lag og levede derfor under forskellige kår. Hensigten hermed var, at teksterne skulle give eleverne indsigt i, at der også i 1800-tallet var social ulighed i samfundet, og at denne problemstilling til stadighed eksisterer i samfundet i dag. Jf. Klafkis epokale nøgleproblematik om ulighed. Hertil kan suppleres, at vi under byvandringen både så mennesker i dyre jakkesæt og en hjemløs med sin hund (bilag 4). Gennem mødet på gaden med de forskellige typer af mennesker prøvede jeg efterfølgende at invitere eleverne til engagement i, og en identifikation af, at der i 2014 også findes social ulighed i samfundet. Hvis man sammenholder problematikken om uligheder i henholdsvis 1890érne og 2014, opfordrer jeg eleverne til, at de skal bruge det, de har lært i undervisningen, til at forstå deres egen samtid og kende til deres lokalområde. Heri søgte jeg at gøre undervisningen eksemplarisk via fokus på det epokale nøgleproblematik ulighed. Gennem historieundervisningen søgte jeg at give eleverne indsigt i menneskelivets mange forskellige facetter og mangfoldigheder. Det tolerante menneskelige møde finder sted, der hvor begge parter kan anerkendes ligeværdige, selvom der er forskellighed.

Stk. 3*. ”Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder (...)”* (Undervisningsministeriet 2:2009)*.* Historieundervisningen skal give eleverne indsigt i, at de er historieskabte, samt give dem forudsætninger for at forstå deres nutid, og de skal kunne reflektere over deres fremtid gennem handlemuligheder. Historieundervisningen skal give eleverne handlingsmuligheder på den baggrund, at de selv er bevidst om, at de er historieskabte samtidig med, at de er historieskabende. I den forbindelse vil jeg fremhæve byvandringen fra empirien(bilag 4). Her blev fortiden visualiseret æstetisk for eleverne i form mødet med de ældre historiske bygninger. Jeg gjorde som lærer meget ud af at gøre det klart for eleverne, at de selv er historieskabende i form deres eget liv og ageren på Nørrebro.

## 4.3. Nedslag i erindringstekster - en analyse

Dette afsnit er delt i to afsnit. Først vil jeg lave en analyse af elevernes erindringstekster, dernæst vil jeg lave en analyse af byvandringen.

1. Elevfortællinger
2. Byvandring.

## 4.4. Analyse af tre erindringstekster

Dette afsnit vil indeholde en analyse af tre udvalgte erindringstekster, som er skrevet af elever i 6.x på Blågård~~s~~ Skole. I analysen vil der blive arbejdet ud fra følgende vejledende spørgsmål:

**-** Er indholdet eksemplarisk, og hvordan ser jeg det?

- Er der arbejdsformer, hvor eleverne lærer eksemplarisk? Hvor kan jeg spore det?

- Hvor kan jeg se mulighed for at historiebevidstheden kan videreudvikles?

- Hvordan udvikler eleverne perspektiver på demokratisk dannelse?

Det er ikke alle punkter, der vil blive behandlet med lige stor vægtning, da der er tale om tre forskellige elevtekster. Begrundelsen for at arbejde med ovenstående analysespørgsmål er, at de skal ses som et led i en anskuelse af opgavens problemformulering.

**Analyse af elev A´s erindringstekst:**

Elev A (bilag 1) starter sin tekst med at beskrive sin baggrund ”*Jeg kommer fra Tyrkiet, som er det store Osmanske Rige”* (bilag 1).

Herefter kommer han med beskrivelse af sit nutidige bosted, København. Han laver derved en kobling mellem sin fortid i Tyrkiet og sit hjem i København: ”*Nu bor jeg i Copenhagen på Nørrebro”* (bilag 1).Slutteligt i sin erindringstekst skriver elev A om et arrangement, han skal deltage i: ”*Jeg skal deltage en stor fest, som hedder ”Taste World” Det glæder jeg mig til”* (bilag 1).Her kan der ses tegn på, at elev A har en forventning til, hvad der skal ske i fremtiden.

Ud fra dette kan jeg spore, at elev A mere eller mindre er bevidst omkring brugen af de tidslige aspekter ved historiebevidstheds begrebet. Elev A skaber sammenhæng mellem hans oprindelse (fortid), nuværende tilværelse (nutid) og en forventning til snarlig begivenhed (fremtid). Eleven er en handlende aktør i fortællingen, og den er bygget op omkring elevens egen livshistorie. Han var optaget af fortællingen om sit eget liv. Heri ser jeg en mulighed i, at eleven kan udvikle sin selvbestemmelse, igennem at udtrykke sig gennem en opgave, hvor rammerne var rimelig frie.

**Analyse af elev M´s erindringstekst:**

Elev M(bilag 2) I elevs M´s erindringstekst ses tegn på at hun har hentet sin inspiration fra de erindringstekster, klassen havde læst fra Københavns stads- arkiv, da hun beskriver sig selv i tredje person-ental, som også personerne i de ældre erindringstekster gør brug af. Elev M´s konstellation af erindringstekst viser tegn på, at hun henter den eksemplariske skrivemåde ned fra tidligere læste tekster og bruger dem som grundlag for hendes egen.

Elev M starter med at fortælle om sin familie, der flyttede fra Amager til Nørrebro: *”Hun var 3 år da de flyttede”* (bilag 2). Heri kommer hun med en beskrivelse, der har betydning for de nutidige liv, hun lever nu. Hendes fortidsfortolkning har her betydning for hendes nutidsforståelse. ”*Nu bor vi i en sammenslået lejlighed i Hans Tavsens Gade”* (bilag 2). Elev M fortolker sin nutid med en forståelse af sin fortid, men fremtidsperspektivet er ikke til stede i hendes erindringstekst. Her kan jeg se tegn på, at eleven muligvis ikke er bevidst om, at det levede liv har en betydning for, hvordan hendes fremtid vil forme sig. Det kan også være fordi, kravet om en fremtidsperspektivering ikke var en del af opgaven?

Elev M laver ligesom elev A en beskrivelse af sin egen historie, hvori hun selv er en handlende aktør i historien. Igennem udarbejdelsen af erindringsteksten blev eleven automatisk sat til at reflektere over sin egen historie. Jf. Brinckmann sker identitetsdannelsen både ud fra den kollektive store historie og den lille historie, hvori jeg tolker, at den store historie kan anskues ud fra elevens livsverden i denne sammenhæng, da hun ikke er blevet præsenteret for nogen anden historie. Både den lille og store historie kan stå i centrum, da de begge er lige gældende.

**Analyse af elev W´s erindringstekst.** Elev W(bilag 3) starter med at beskrive sin baggrund: ”*Jeg blev født på Frederiksberg hospital og boede der i to år”* (bilag 3). Efterfølgende beskriver han sit nutidige liv: ”*Nu bor jeg i Emdrup, i et lille rækkehus. Jeg bor med min far, mor og Mille, min kanin”* (bilag 3).

*”Nogle gange spiller jeg Medal of honor, det er et spil om 2. Verdenskrig, så ved jeg noget om det”* (bilag 5). Elevers historiebevidsthed udvikles ikke kun på baggrund af den historiefaglige viden, de får i skolen, men, som det også fremgår af elev W´s citat, gennem andre produktionssteder. Jf. Binderup spiller de mange produktionssteder også en rolle for en videreudvikling af elevernes identitet og historiebevidsthed.

**Sammenfatning og refleksion af elevers erindringstekster:**

Analysen viser, at eleverne havde mange forskellige bud på, hvordan man kan skrive en erindringstekst. Alle tre elever udtrykte sig gennem en relativ kronologi, det vil at de begivenheder, eleverne beskriver i deres erindringstekster, er markeret tidsmæssigt i forhold til hinanden (Pietras & Poulsen 2013:278). I forlængelse heraf kunne der ses tegn på, at eleverne var i stand til at forholde sig til samspillet mellem fortid, nutid og en enkelt lavede et perspektiv til fremtiden. Her kan jeg se tegn på, at der er sket videreudvikling elevernes historiebevidsthed.

Efter, at eleverne havde færdiggjort deres erindringstekster, fik de elever, der havde lyst, mulighed for at læse deres tekster op for resten af klassen. Ifølge folkeskolens formålsparagraf skal skolen give eleverne forståelse for andre lande og kulturer (Undervisningsministeriet 1:2009). I henhold til præsentationen af elevsammensætningen i 6.x. gav opgaven mulighed for, at eleverne fik indsigt i hinandens liv igennem erindringsteksterne og derved lærte at kende til hinandens forskellige kulturer.

Fortællingen organiserede vi på den måde, at alle elever og lærere samledes i en rundkreds for at skabe en afslappet stemning om fortælleren. Den historiske fortælling opstår i mødet mellem læseren og tilhøreren (Pietras & Poulsen:131).

Arbejdet med at fortælle erindringstekster beretter ikke kun de hændelser, eleverne skriver om i deres tekster. Den er samtidig også identitetsskabende, både for eleven selv og de andre elever, som agerer lyttere i denne kontekst. Gennem den identitetsskabende proces vil der også ske en videreudvikling af elevernes historiebevidsthed.

## 4.5. Analyse af byvandring

Det historiedidaktiske potentiale, ved at bruge lokalhistorien som genstand for undervisningen, var at give eleverne mulighed for udvikling af kompetencer, der har betydning både inden- og udenfor skolens rammer.

Eksempelvis ved at afdække forandring og kontinuitet, som også fremgår som en del af fællesmål for historie: *”(…) Undervisningen skal give eleverne mulighed for overblik over og fordybelse i historiske kundskabsområder og styrke deres indsigt i kontinuitet og forandring (…)”* (Undervisningsministeriet 2:2009).

I praksis kunne det under byvandringen eksemplificeres ved, at vi står på Skt. Hans Torv, og der er en dialog mellem elever og lærer, hvor samtalens fokus er på torvets funktion og foranderlige udvikling fra kvægmarked i 1890érne og frem til 2014, hvor det emmer af caféliv (bilag 2). Eleverne fik mulighed for stifte bekendtskab med fortiden gennem fortællingen om torvet, både som det var engang, og som det ser ud i dag. Eleverne skulle bruge deres egen nutid til at forstå deres fortid gennem den historiske fortælling. Et yderligere perspektiv herpå kunne være at snakke om, hvordan eleverne tror, Torvet vil se ud om 100 år.

Et andet eksempel, jeg vil fremhæve fra byvandringen, er mødet med to forskellige mennesker, business-manden og den hjemløse med sin hund (bilag 4). Her blev det efterfølgende italesat overfor eleverne, at der var en social og økonomisk ulighed i samfundet, men eleverne har selv mulighed for at have en indflydelse på at ændre dette gennem deres demokratiske deltagelse og stemme i samfundet. Jf. analysen af Fællesmål for historie 2009. I forlængelse heraf kan mødet mellem ”den rige og den fattige” give anledning til, at eleverne kan udvikle perspektiver på handlekompetence og demokratisk deltagelse gennem at kunne forholde sig kritisk til det samfund, de er en del af og ikke tage alting for givet, som de umiddelbart anskues til at gøre. Eleverne skal kunne forholde sig kritisk til deres samfund. Dannelse af eleverne må knyttes til at beskæftige sig med, hvad der foregår i det omkringliggende samfund.

**Historiebevidsthed og identitetsudvikling gennem byvandring**

Jf. Binderup gav byvandringen mulighed for at videreudvikle elevernes historiebevidsthed gennem en anden kanal end historiebogen. Eleverne mødte dele af det fortidige Nørrebro midt i deres nulevende historie i bydelen. Byvandringen som et produktionssted for eleverne kan med fordel inddrages, da det kan refereres til elevens eget brug af Nørrebro. I arbejdet med byvandringen var det vigtig, at jeg som lærer kunne sætte en refleksion i gang hos eleverne, omkring hvilke forskelle og ligheder, der er mellem livet på Nørrebro i 1890érne og i 2014. Målet med refleksionen under byvandringen var, at den skulle skabe rum for identifikationsmuligheder hos eleverne gennem mødet med Nørrebros historie (Binderup & Troelsen 2012:175).

Historie er ikke længere et fag, hvor elevernes læring er reduceret til, at de skal kunne gengive årstal eller recitere kongerækken. I forbindelse med byvandringen prøvede jeg at skabe rum for, at eleverne kunne stille og modtage reflekterende autentiske spørgsmål[[9]](#footnote-9) i henhold til de historiefaglige tekster, eleverne havde læst forinden. Et spørgsmål kan ud fra praktikken eksemplificeres ved, at jeg spurgte eleverne ind til, hvordan, de tror, livet på Blågården havde været (bilag 2).

**Refleksion over arbejdet med erindringstekst og byvandring**

Undervisningen blev lavet med udgangspunkt i elevernes livsverden, og at undervisningen skulle virke vedkommende for dem. Heri vil Poulsens truffethedsfælde inddrages. Adgangen til undervisningens indhold står hele tiden den betingelse ”hvad har det med mig at gøre?”. Materialet var meget elevnært og vedkommende for dem, da det tog udgangspunkt i Nørrebro og referencer til eget liv. I den forbindelse vil jeg stille mig selv det spørgsmål: ”Gik jeg i ”truffethedsfælden?” ved at fiksere min undervisning på at finde ligheder mellem det historiske materiale og dets samhørighed med eleverne? Det har været vanskeligt at finde svar på denne problematik, men i forbindelse med den udførte praktik og en analyse af dette, kan jeg se tegn på, at jeg muligvis har haft en overvejende tendens til at gå i denne ”fælde”. Det var dog muligvis et bevidst valg, jeg tog, for at imødekomme eleverne.

## 5.0. Diskussion, vurdering, handleperspektiv.

Dette afsnit vil indeholde diskussion, vurdering og handleperspektiv ud fra mit afprøvede undervisningsforløb i praktikken med nedslagspunkter i byvandring og elevernes selvskrevne erindringstekster.

Samlet set kan min analyse være med til at give mig et argumenterede belæg for at se på, hvad eleverne lærte i arbejdet med Nørrebros lokalhistorie. Samtidig kan det også være relevant at anskue og forholde sig kritisk til, hvordan man ellers kunne arbejde med andre perspektiver på emnet.

I arbejdet med den materielle del af den kategoriale dannelse, kan man bruge det eksemplariske princip som værktøj. Ned i min praksis kan det kan eksemplificeres i arbejdet med erindringstekster. Først læste eleverne en erindringstekst, hvorefter de selv skulle skrive én ud fra deres eget liv. Jf. analysen af erindringsteksten, at eleverne var i stand til at reflektere over, at de havde en fortid, og at den har betydning for deres nutidige livsforhold. Eleverne kan her finde ud af at se fortid, nutid og fremtid i forhold til hinanden, og det ser jeg som et skridt imod en videreudvikling af deres historiebevidsthed. Fra mit lærerperspektiv anskuer jeg erindringsteksterne som historiske fortællinger centeret omkring elevernes egne livshistorier.

Et didaktisk diskussionspunkt kan opstå, da jeg, gennem mine analyser af elevtekster, anskuer, at eleverne på ingen måde bliver bedt om at forholde sig kritisk til den omkringliggende store kollektive verdens- eller Danmarkshistorie. Jeg mener ikke, at det nødvendigvis dog er en dårlig ting. Ved at tage udgangspunkt i elevernes egen verden igennem deres lokalsamfund, er der mulighed for at skabe et fundament for yderligere historieundervisning om lokalsamfund, men samtidig også tage en mere synkron tilgang, og dermed vise for eleverne, at deres lokalsamfund også har en relevans for den store Danmarkshistorie. Dette er naturligvis nemmere i storbyer, men metoden kan også fungere i mindre byer, tættere på større provinser.

Dette indikerer en grundlæggende diakron tilgang til undervisningen, samt formålet med byvandringen, da fokus hovedsageligt er på tiden, og ikke en sammenhængsforståelse, og dermed også en synkron tilgang til undervisningen (Pietras & Poulsen 2013:237).

Såfremt, at elevernes udbytte af især undervisning med udgangspunkt i udflugter og lignende, skal ramme elevernes taksonomiske niveau, og samtidig tage udgangspunkt i en diakron og synkron undervisning, vil jeg mene, at det derfor er vigtigt, at disse ture bliver nøje udvalgt med henblik på, at brugbart læsevenligt materiale, guide og lignende er tilgængelig. Således er der mulighed for, at eleverne kan arbejde videre med temaet tilbage i klassen, eller alternativt stille spørgsmål til en guide, således at udflugten kan blive sat ind i en større kontekst.

## 6.0. Konklusion

Gennem arbejdet med Nørrebros lokalhistorie som historisk undervisningsmateriale søgte jeg at finde ud af, hvordan jeg som kommende lærer kan skabe rum for at arbejde med en videreudvikling af elevernes historiebevidsthed og demokratisk dannelse hos eleverne. Begrundelsen for at arbejde med lokalhistorien i 6.x på Søndermark Skolen var at se på, hvilke didaktiske udfordringer og potentialer der ligger i denne måde at lave undervisning på, vi ifølge Ziehe befinder os i et moderne samfund præget af aftraditionalisering. Efter at have lavet analyser af byvandring og elevernes erindringstekster, kunne jeg se tegn på, at de kunne reflektere over at bruge deres fortidsforståelse og fortidsfortolkning til at anskue deres nutidige liv. Det ser jeg som et tegn på, at eleverne er på vej mod at lave en videreudvikling af deres nuværende historiebevidsthed. Eleverne brugte viden fra de eksemplariske erindringstekster, der blev læst forud for produktionen af deres egne. I elevernes egne tekster, så jeg tegn på, at de kunne reflektere over deres liv. Elevernes evne til at kunne reflektere er også et skridt mod en videreudvikling af deres identitet. Undervisningen var lavet med henblik på at virke imødekommende for eleverne og invitere dem ind det lokalhistoriske univers. Heri er jeg dog opmærksom på, at undervisningen ikke må gøres til genstand for egocenteret navlepilleri.

Samfundet, som vi kender det i dag er gået fra at være et skæbnesamfund til nu at være et valgsamfund. Den kulturelle frisættelse har medført, at ungdommen, herunder eleverne, spejler sig i hinanden og sig selv, i et led mod udviklingen af identiet. Eleverne synes i dag at vide og have en mening om alt, hvad de møder i skolen. Det er min opgave som kommende lærer at ryste eleverne og provokere dem, gennem god anderledeshed, til at anskue og møde det fremmede og anderledes på en produktiv måde.

Historiefaget står på den ene side overfor, at skal virke vedkommende for eleverne og tage udgangspunkt i deres livsverden. I undervisningssammenhæng skal jeg som kommende lærer være særlig opmærksom på de ”fælder” Marianne Poulsen plæderer for.

På den anden side er historieundervisningen underlagt ministerielle krav via folkeskolens formålsparagraf og fællesmål for historie. Gennem min analyse af folkeskolens formål fandt jeg ud af, at skolens dannelsesformål er et dialektisk samspil mellem den formale og kategoriale dannelse, som kommer til udtryk via det kategoriale dannelsessyn. Den danske folkeskole virker i et demokratisk samfund, og skal derfor forberede eleverne til deltagelse i dette, dog uden at indoktrinere og plæderer for, at demokrati er den eneste rigtige styrerform. Eleverne skal, gennem udvikling af demokratisk dannelse, lære at forholde sig kritisk til det samfund, de lever i og kende til de forskelligheder, de møder, både inden- og udenfor skolens rammer. Under byvandringen blev eleverne gjort opmærksom på, at der findes et ulighed i Danmark. Undervisningen tilgodeså således også verdens epokale nøgleproblematikker.

Det er vigtigt, at eleverne lærer at anerkende alle parter i samfundet ligeværdigt, trods forskellighed. Det er en vigtig forudsætning for at kunne være en del af det danske demokratiske samfund.

Gennem arbejdet med denne opgave har jeg undersøgt, hvordan man kan videreudvikle elevernes historiebevidsthed, og hvordan man kan arbejde med udvikling af elevernes demokratiske dannelse gennem lokalhistorie.

## 7.0 .Perspektivering

Grundet denne bacheloropgaves omfang har det ikke været muligt for mig at afdække alle mine interessefelter indenfor historiefaget. Opgavens videre perspektivering vil være at se på, hvordan man som kommende lærer kan skabe motivation hos eleverne gennem forskellige temaer og arbejdsmåder ned i historiefaget. Min interesse for motivation kan spores tilbage fra min praktik på 2. Årgang. Her underviste jeg en daværende syvende klasse i historie under teamet den franske revolution, som er et kanonpunkt ud fra bogen ”Indblik Udsyn”. Eleverne gav hurtig udtryk for, at de fandt historie ret uinteressant.

I forlængelse heraf havde jeg, under min praktik på 4. Årgang, en uformel snak med en gruppe elever omkring, hvad de fandt motiverende og mindre motiverende i historieundervisningen.

Havde det været mig muligt, havde jeg inddraget Gunn Imsens teori om indre og ydre motivation, og gennem hendes optik set på, hvilken form for motivation eleverne i henholdsvis sjette og syvende klasse var drevet af. Afslutningsvis finder jeg historiekanonkravet interessant. Hvorfor har vi en kanon? Her finder jeg diskussionen mellem en fagstyret og brugerstyret didaktiske tilgang historieundervisningen interessant.

Afslutningsvis stiller jeg mig selv et spørgsmål: Kan den være med til at fremme elevernes motivation for historiefaget?

Et andet perspektiv, jeg er optaget af at arbejde videre med, er, hvordan man kan anskue dannelse til kulturelt medborgerskab gennem undervisningen? I forbindelse med min praktik, hvor der var 58% tosprogede elever, finder jeg det relevant at beskæftige sig med begrebet. Teoretikeren Iben Jensen vil inddrages til at sætte et teoretisk perspektiv på dette.

## Litteraturliste

- Andersen, Bagger Gorm og Boding, Jesper(2010) *Professions-bacheloropgaven i læreruddannelsen,* 1. udgave, 1. oplag.

- Binderup, Thomas(2007) *Historiebevidsthed i det moderne,* KvaN, Trykt hos Børge Møllers Grafiske Hus, Aarhus.

- Brinckmann, Henning(1990) *Lokalhistorie, formidling og identitetsdannelse-om lokalhistorien i undervisningen,* Forlaget Åløkke a/s.

- Butters, Bøndergaard Nanna(2012) *At gøre eleverne til brugere af historie* iBinderup, Thomas og Troelsen(red.) *Historiepædagogik , KvaN,* Trykt hos Børge Møllers Grafiske Hus, Aarhus.

- Dalgas, Leon(2012) *Historieundervisning og demokratisk deltagelse* i Binderup, Thomas og Troelsen(red.) *Historiepædagogik , KvaN,* Trykt hos Børge Møllers Grafiske Hus, Aarhus.

- Haas, Claus(2007) *Medborgerskab som (ud)dannelses politik i det flerkulturelle Danmark* i Medborgerskab og demokrai, KvaN

- Schnack, Karsten(2010) *Handlekompetence* i Bisgaard, Niels Jørgen og Rasmussen, Jens (red.) *Pædagogiske Teorier*, Billesø og Baltzer 2010, 4.udgave, 4. oplag

- Kettel, Lars:(2006) *Skolen i samfundet – analyse og perspektiver.* Billesø & Baltzer, 2. udgave, 5. oplag. Værløse

- Klafki, Wolgang(2001) *Dannelsesteori og didaktik- nye studier.* Forlaget Klimt. 2 udgave, 2. oplag, Århus

- Nortvig, Anne-Mette og Sløk, Camilla(2010) *Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab, Del -3. Demokrati og medborgerskab*. Samfundslitteratur, 2. udgave.

- Jørgensen, Peter Stray og Rienecker, Lotte(2007) *Lærerbacheloropgaven- Den studerendes bog.* Forlaget samfundslitteratur, 1 udgave, 3. oplag

- Pietras, Jens og Jens Aage Poulsen(2013) *Historiedidaktik- fra teori til praksis.* 1. udgave, 2. oplag.

- Poulsen, Marianne(1999) *Historiebevidsteheder- elever i 1990érnes folkeskole og gymnasium.* 1. udgave Roskilde Universitetsforlag.

-Ziehe. Thomas: (2007) *God anderledeshed i*  *Øer af intensitet i et hav af rutine.* 3.oplag.

**Internetsider**

Folkeskolens formålsparagraf 2009(i opgaven benævnes det som” undervisningsministeriet 1”)

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>

Fællesmål for faget historie 2009(i opgaven benævnes det som ”undervisningsministeriet 2”)

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Formaal-for-fagets-historie>

Timetal for historiefaget

<http://www.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Timetal/100908_minimumstimetal_vejledende.ashx>

Trinmål efter 9. Klasse i historiefaget(i opgaven benævnes det som” undervisningsministeriet 3”)

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Trinmaal-for-faget-historie-efter-9-klasse/Udviklings-og-sammenhaengsforstaaelse>

Debatten på DR2 set d. 3-4- 2014:

<http://www.dr.dk/tv/se/debatten/debatten-96>

## 

## Bilag 1

**Elev A´s erindringstekst**

Mit navn er A, jeg kommer fra Tyrkiet, Som er kendt som det gamle Osmanske Rige. Jeg er en 13 årig dreng , som går på Søndermarkskole i 6.x Jeg bor i Copenhagen Denmark 2200 Ranzaus gade. i min lejlighed er der et køkken, 3 værelser samt stuen, et enkelt WC og en Altan. I vores familie er vi 8 personer i alt Min Farmor, Min Farfar, Min far, Min mor, Min Bror, min to Lillebrødre og Mig. I min gade er der 4 Shawarmabar , 2 kiosk, 7 Eleven, Bager, Netto, Aldi, Irma og en Bar. I min fritid Løber jeg om lørdagen og mandagen, Jeg tager til svømmehal om søndagen, spiller meget fodbold, går til fodbold træning mandag, onsdag, indendørs om fredagen og kamp om enten lørdag eller søndag , Læser, høre musik, spiller computer og kigger på tv. Jeg kan godt lidt at gøre alle de ting, fordi det er sjovt, sundt og fordi at tiden går meget hurtigt imens jeg gøre disse ting. Og nu skal jeg snart til en stor fest som hedder Taste World, der er masse af madboder og slik. Det glæder jeg mig til.

## Bilag 2

**Elev M´s erindringstekst**

M blev født 2001, på Rigshospitalet. Hun har to småsøstre. Hun var tre år, da de flyttede fra Amager til Nørrebro. Jeg bor indre Nørrebro i en pæn gade.

Hjemmet: Vi bor i en sammenslået lejlighed. Jeg har mit ejet værelse. Mine søstre deler værelse og det gør mine forældre også. Begge mine søstre går også på skolen. De er 9 og 11 år. Min far er computer-mand og min mor er lægesekretær.

## 

## Bilag 3

**Elev W´s erindringstekst**

Mit hjem: Jeg blev født på Frederiksberg hospital og der boede jeg i to år. Nu bor jeg i Emdrup, i et lille rækkehus. Jeg bor sammen med min far, mor og min kanin, Mille. Udsigten fra vores hus er dårlig, den er nemlig lige over til et andet rækkehus. De små drenge i kvarteret laver dit dørfis og gemmer sig. Nogle gange går jeg ud med min hardball- sniper og jager dem væk. Så kommer deres mor brokker sig til mig. Den er ikke engang ladt. Min gade er mørk og kold. Måske fordi det er vinter. I min fritid kan jeg godt lide at spille computer. Nogle gange spiller jeg Medal of honer, det er et spil om anden verdenskrig, så ved jeg også noget om det, uden at have lært det i historieundervisningen. Nogle gange spiller jeg også League of Legends. Det er også et kampspil.

## Bilag 4. Case- sammenfatning af observationer omkring byvandring

**Bilag 4.** Byvandringen fandt sted på indre Nørrebro d. 20/1 2014, hvor denne observation er skrevet i sammenhæng heraf. Der var sat et modul af til byvandringen, hvilket svarer til 90 minutter, hvilket også betød jeg måtte lave en selektiv udvælgelse af de steder vi skulle se. Byvandringen var et led i af prøvelser af forskellige arbejdsvinkler ned i historiefaget. Forinden havde eleverne fået til lektie at læse små historiefaglige tekster og de fik udleveret ældre billeder af bygninger og gader på Nørrebro, som knyttede an til de steder vi skulle besøge under byvandringen og som eleverne også havde stiftet bekendtskab med under ”billedugen” Billederne skal under byvandringen anskues ud fra en anden vinkel. Inden byvandringen blev eleverne gjorde jeg eleverne opmærksomme på, at de skulle lægge mærke til, hvordan de forskellige gader ser ud. De blev opfordret til eksempelvis at kigge på, hvordan husene/bygningerne ser ud, hvilke mennesker og butikker kan man evt. finde på gaden, samt hvilken stemning fornemmer de der er?

Eleverne skal medbringe deres mapper på turen. Så de kan på billederne fra 1890´erne er der

Planen for byvandringen ser ud som følgende:

1. Assistens Kirkegård
2. Skt. Hans Torv
3. Blågårds Plads
4. Stefans kirken( Grundet skred i tidsplan blev den taget af programmet)

**Nedslag i observationer**

Det er ikke muligt for mig, at have fokus på alle elever i elever i 6.x, derfor er mine observationer rettet mod en gruppe på ca. 4 elever. Dog med et helhedsindtryk af hele 6.x´s oplevelse med byvandringen. Under byvandringen havde jeg blok og kuglepen med, således jeg kunne nedskrive mine observationer og citater sagt af eleverne.

20/1 2014 kl. 13:10- 13.35: Min medstuderende holder et oplæg om Skt. Hans Torvs funktion i 1890´erne.Eleverne kigger sig rundt på torvets imens Carsten fortæller om dengang torvet var et mekka for kvægmarked.

Elev D ytre sin nysgerrighed omkring sin fascination af torvet som tidligere kvægtorv” *Hvor er det bare vildt, her var der måske engang en mark og i dag er her bare cafeer”*  Elev E fortæller mig, at han synes det er underligt at tænke på, at der har været marker midt i København.

Mens vi står på Skt. Hans Torv, står elev F med sin mappe i hånden og viser mig et billede af en gammel høj hvid bygning, hvorefter han peger op og siger” *Se Julie, den står der stadig”*  Vi havde en snak om, hvad den kan have været brugt til i 1890érne og hvad den bliver brugt til i dag og vi kom frem til, at bygningen stadig er i brug som beboelse.

Kl.: 13:35: Fra Skt. Hans Torv går vi ned af Elmegade, forbi Nørrebrogade og ned ad Blågårdsgade, hvor vi rammer Blågårdsplads. Undervejs møder vi mange forskellige mennesker undervejs. Alt fra business-manden i jakkesæt til den hjemløse mand med sin hund.

Ca. kl. 14:00 kom vi til Blågårds Plads. Det var her min tur til at holde oplæg. Eleverne blev præsenteret for, at der engang har ligget en kæmpe herregård lige bag ved Pladsen, med at den blev revet ned i takt med at der blev bygget ud til mere beboelse. Jeg prøvede under oplægget at tydeliggøre, den forandring stedet havde været ude for. I mens vi stod på pladsen, lagde jeg op til følgende refleksions spørgsmål til eleverne: Hvordan tror I, det har været at bo på den gamle herregård, Blågården?

Efter lidt tid rækker elev F hånden op siger, at han tror kun det kunne have været sjovt, hvis man havde mange penge, for så kunne man gøre hvad man ville. Elev G supplerer ved at sige, at han gad heller ikke gad bo der, hvis han ikke have penge.

Kl. 14.15: Vi er tilbage på Søndermark Skolen igen. Min studiegruppe og jeg laver en hurtig rundspøge blandt eleverne omkring, hvad deres indtryk af byvandringen var. Mange elever ytrede de synes det var rart at komme væk fra skolen. Elev G fortæller mig, at han synes det er sejt, at der har ligget en gård midt på Nørrebro og at han ikke havde fået den viden før i dag.

1. Bob Bohlbro er formand for de Lærerstuderendes Landskreds. [↑](#footnote-ref-1)
2. Erindringsteksterne havde min studiegruppe og jeg fået fremskaffet gennem Københavns Stadsarkiv. [↑](#footnote-ref-2)
3. Her tages udgangspunkt i Poppes tre verdner, som ikke bliver benævnt yderligere i denne opgave. [↑](#footnote-ref-3)
4. Dalgas er enig med Klafki i at nøgleproblematikkerne er vigtige, men ikke hvordan de skal forstås. Historiefagets opgave er ifølge Dalgas at invitere eleverne til en identifikation af disse gennem en tydeliggørelse af, hvordan nøgleproblematikkerne gennem menneskets liv som foranderligt. [↑](#footnote-ref-4)
5. Jeg er her klar over, at identitetsbegrebet er et omfangsrigt begreb, og kan belyses fra flere vinkler. Men fokus i denne opgave er at se det ud fra et lokalhistorisk perspektiv. [↑](#footnote-ref-5)
6. Citatet er skrevet af Ole Pedersen, 1985. [↑](#footnote-ref-6)
7. Den eller de myndiges verden er her den voksnes verden. [↑](#footnote-ref-7)
8. <http://www.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Timetal/100908_minimumstimetal_vejledende.ashx> [↑](#footnote-ref-8)
9. Et autentisk spørgsmål kender man ikke på forhånd svaret på. [↑](#footnote-ref-9)