

**Lokalhistorie, historiebevidsthed og den meningsfulde
historieundervisning**

Mads Kieler, 201181189

Læreruddannelsen

Bachelor, historie

Københavns Professionshøjskole

Vejledere: Andreas Otto Kopp & Sten Tommy Larsen

Tegn: 60.527

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	s. 2
2. Metode.....	s. 2
3. Empiri.....	s. 4
4. Teori	s. 5
5. Analyse.....	s. 8
5. 1. Lokalhistorie.....	s. 8
5. 1. 1. Den håndgribelige og praksisnære historieundervisning.....	s. 8
5. 1. 2. Et brud med den daglige rutine - sanselige oplevelser udenfor klasserummet.....	s. 9
5. 1. 3. Historie på tværs af generationer.....	s. 10
5. 2. Historiebevidsthed.....	s. 12
5. 2. 1. Grader af historiebevidsthed.....	s. 12
5. 2. 2. Erindringsfællesskaber - at skabe en fælles (lokal)historie.....	s. 14
5. 2. 3. Hverdagslivets historiebevidsthed.....	s. 15
5. 2. 4. At lære <i>af</i> historien i stedet for <i>om</i> historien.....	s. 16
5. 3. Praksisfællesskaber og det meningsfulde.....	s. 17
5. 3. 1. Historieundervisning og livsverdenssammenhæng.....	s. 18
5. 3. 2. Historie som livsverden kontra historie som fag - gensidigt engagement og fælles repertoire.....	s. 19
5. 3. 3. Praktisk viden og deltagelse.....	s. 21
6. Diskussion.....	s. 22
6. 1. En rodløs historiedidaktik? Elevers livsverden som rettesnor for undervisningen.....	s. 22
7. Konklusion.....	s. 25
8. Handleperspektiver.....	s. 26
Litteraturliste.....	s. 27

1. Indledning

“Få elever ser umiddelbart sammenhænge mellem historiefaget og deres hverdagsliv og dagligdag”, “Elever forstår ikke altid formålet med det, som de læser eller opgaverne, de skal løse”, “Mange elever har svært ved at argumentere for eller begrunde betydningen af faget” (Historielab, 2015, s. 9ff). Som historielærer er rapporten “Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen” ikke opløftende læsning. Mange elever har svært ved at se meningen med faget, og hvordan historien har med deres eget liv at gøre. Dette må siges at være et alvorligt problem for historiefaget, og det kan ydermere resultere i, at elevernes historiebevidsthed og historiekompetencer ikke udvikles, hvis de ikke kan se hvor, hvorfor og hvordan de skal placere den historiefaglige viden. Så hvordan skaber man en historieundervisning, hvor eleverne både kan spejle sig selv og egen livsverden i historiefaget, og samtidig oplever en meningsfuld undervisning, hvor historiebevidstheden bliver oparbejdet? Et bud på dette er at arbejde med lokalhistorie, hvor eleverne bliver præsenteret for historien i en konkret og håndgribelig form - deres eget nærområde. Dette var udgangspunktet, da jeg observerede en 9. klasse, og interviewede udvalgte elever, på en københavnsk skole i et historieforløb om lokalhistorie med udgangspunkt i følgende spørgsmål:

Hvordan kan undervisning i lokalhistorie skabe en større historiebevidsthed blandt elever? Og hvordan kan fokus i historieundervisningen på historiebevidsthed og elevens egen livsverden bidrage til, at elever finder undervisningen mere meningsfuld?

2. Metode

I nedenstående afsnit vil jeg præsentere de udvalgte metoder, der er blevet gjort brug af i forbindelse med indsamlingen af empiri. Der er tale om henholdsvis *løbende protokol* som observationsmetode samt det *semistrukturerede fænomenologiske livsverdensinterview*.

Til at observere forløbet om lokalhistorie, hvilket vil blive beskrevet i empiriafsnittet, har jeg gjort brug af observationsmetoden *løbende protokol*. Denne metode kendetegnes ved at være en forholdsvis struktureret observationsmetode, hvor man

som observatør på forhånd har defineret flere parametre: "Man beslutter sig forud for observationen for hvad man vil se efter, i hvilken situation og hvornår man skal observere, hvorfor man skal observere, hvilket mål man har med observationen, og hvad den skal bruges til" (Damsgaard, 2005, s. 250). I dette tilfælde har der været særligt fokus på delvist at undersøge om eleverne deltog aktivt i historietimerne, og dermed muligvis at kunne udlede, om de fandt undervisningen meningsfuld, samt at undersøge om der gennem undervisningen blev arbejdet aktivt med deres historiebevidsthed. Ved brug af denne metode afgrænses undersøgelsesfeltet samtidig med, at man ved hjælp af et skema strukturerer observationerne løbende for derved at have de bedste forudsætninger for bearbejdning af empirien efterfølgende (Ibid.).

For nærmere at undersøge individuelle elevers holdning til historiefaget, lokalhistorie og deres historiebevidsthed, har jeg udarbejdet en interviewguide til et semistruktureret fænomenologisk livsverdensinterview. Denne type interview er særlig oplagt, da der er fokus på interviewpersonens livsverden, og hvordan vedkommende opfatter forskellige aspekter af hans/hendes liv. Som Kvale & Brinkmann beskriver, forsøger denne interviewform at "(...) forstå temaer fra den daglige livsverden ud fra interviewpersonens egne perspektiver. Denne form for interview søger at indhente beskrivelser af interpersonernes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Interviewguiden er semistruktureret, da jeg har valgt at have en forholdsvis åben tilgang til interviewpersonernes svar og refleksioner, hvilket indebærer, at der i interviewguiden både er fastlagte spørgsmål, men også rum til at interviewpersonens refleksioner kan føre samtalen nye veje. Dette valg er taget med henblik på at få en bedre forståelse af interviewpersonernes oplevelser og tanker, og at der dermed bliver plads til deskriptive beskrivelser, der kan give svar på, hvorfor vedkommende oplever og føler som han/hun gør (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48).

3. Empiri

I dette afsnit vil empirien, der ligger til grund for analysen, blive udfoldet. Der er, som tidligere nævnt, blevet observeret et forløb om lokalhistorie på otte lektioner samt foretaget tre elevinterviews.

Observationerne er foretaget i forbindelse med min praktik i foråret 2021, hvor jeg fik mulighed for at følge en 9. klasse på en københavnsk skole og deres historieundervisning. Læreren havde tilrettelagt et længere forløb om lokalhistorie, og dermed blev det muligt at observere sammenlagt fire ugers undervisning. Dog på grund af corona-restriktioner var seks ud af de i alt otte lektioner online, hvilket betyder, at størstedelen af observationerne er observationer af onlineundervisning, og at det kun er observationerne af de to sidste lektioner som er foregået i det fysiske klasserum på deres skole. Hvad dette kan have af indflydelse, vil jeg vende tilbage til. Undervisningen var planlagt ud fra et meget praktisk perspektiv, der lagde vægt på, at eleverne skulle ud og udforske deres eget lokalområde for herefter at arbejde med forskellige onlineværktøjer såsom Padlet. Som start på forløbet fik eleverne til opgave at undersøge vejnavne, erindringssteder og lignende i deres nærområde, for efterfølgende at indtaste de informationer, de fandt frem til, ind i en fælles Padlet, hvilket kunne facilitere en samtale i klassen, om hvorfor deres lokalområde ser ud og hedder som det gør. I forlængelse af dette skulle de bruge hjemmesiden www.kbh billeder.dk til at finde historiske billeder fra deres lokalområde, for herefter selv at tage et nutidigt billede af samme sted. Aktiviteten blev efterfulgt af spørgsmål såsom "hvad er anderledes?", "hvor mange år er gået?" og "hvordan ser det ud om 50 år?". Efterfølgende blev der arbejdet med en beretning om 1970-80'erne fra deres lokalområde, hvor eleverne skulle undersøge, hvordan deres liv er i dag i modsætning til beretningen. Disse aktiviteter mundede ud i, at de som afslutning skulle arbejde med en "lydvandring", en auditiv byvandring, hvor eleverne skulle vælge fem steder i deres nærområde: To steder med en personlig tilknytning, og tre steder som de vurderede havde almen interesse. Hvordan de færdige produkter endte med at være, ved jeg ikke, da min sidste observationer - som foregik i deres klasse på skolen - gik på at observere eleverne færdiggøre deres lydfortællinger individuelt.

Som nævnt tidligere foregik seks ud af otte lektioners undervisning online. Hvilken betydning dette, og en generel “Corona-træthed”, har haft for undervisningen og elevernes engagement, er svært at konkludere på, da jeg ikke har empirisk belæg for at kunne påpege, hvordan eleverne agerede, og historieundervisningen foregik, før Corona-nedlukningen. Det kan dog pointeres, at det ofte var en udfordring for læreren at aktivere eleverne i classesamtalerne online, hvilket var et mønster, der også gjorde sig gældende i andre fag og klasser i løbet af min praktik.

De tre elevinterviews er foretaget efter forløbet om lokalhistorie blev afsluttet. Alle tre elever - A, B og C - er fra samme 9. klasse, og er blevet udvalgt med hjælp fra deres historielærer på baggrund af deres interesse i historie. Dette er et valg, jeg har taget, for at sikre mig, at de interviewpersoner der blev udvalgt, var refleksive og havde en holdning til historiefaget og undervisningen. Interviewene er foretaget online, og fulgte, som tidligere nævnt, en semistruktureret interviewguide med spørgsmål såsom “hvordan er dit forhold til historiefaget?”, “hvornår er historie spændende for dig?”, “hvad synes du om at blive undervist i lokalhistorie?”, “føler du, at du kan relatere det, du lærer om fortiden til din egen nutid og fremtid?” og “hvad er meningsfuld undervisning for dig?”. Disse spørgsmål gav plads til forskellige refleksioner og holdninger, hvilket også betød, at der opstod andre og uddybende spørgsmål undervejs, når interviewpersonerne svarede på de grundlæggende spørgsmål.

4. Teori

I nedenstående afsnit vil jeg udfolde teorien, som vil blive brugt i analysen. For på bedst mulig måde at besvare og undersøge problemstillingen og empirien, har jeg valgt at tage udgangspunkt i teori om henholdsvis lokalhistorie som didaktisk fokus, historiebevidsthed og begrebet *meningsfuldhed*, herunder den sociale læringsteori *praksisfællesskaber*.

Vedrørende teori om lokalhistorie som fokus for undervisningen, vil jeg bl.a. gøre brug af teksterne “Bruk av kropp og sanser utenfor klasserommet” og “Historie” fra bogen “Klasserommet utenfor” af Arne Nikolaisen Jordet. I disse tekster argumenterer Jordet for, at ved at arbejde med lokalhistorie - også kaldet *autentiske arenaer* - i undervisningen, kan eleven gøre brug af krop og sanser, hvilket kan

resultere i, at vedkommende har flere “knager” at hænge fagligheden på. Derudover vil man også gennem dette kunne skabe en bro mellem den lille og store fortælling, og dermed gøre historiefaget mere relevant og virkelighedsnært. Jeg vil også inddrage to tekster af Henning Brinckmann, henholdsvis “Lokalhistorie” fra bogen “Historie - mere variation i undervisningen” samt “Lokalhistorie og identitetsdannelse” fra bogen “Lokalhistorie, formidling og identitetsdannelse”. Her skriver Brinckmann også om det førnævnte, nemlig mødet mellem den lille og store historie, dog ved hjælp af såkaldte *koncentriske cirkler* som illustrerer forholdet mellem de forskellige typer af historie - fra individets historie og op til den internationale historie. Samtidig lægges der også vægt på, hvordan de koncentriske cirkler kan skabe en sammenhæng og helhed i elevens livsverden. Derudover vil jeg også anvende teksten “Nærområdet som læremiddel og læringsarena” af Jens Aage Poulsen fra bogen “Historie - en fagmetodik”, hvor det beskrives, at ved at skabe viden om lokalområdet, skabes der viden i fællesskab, samt at eleverne kan møde undervisningen med samme forudsætninger, da de alle er forankret i lokalområdet.

I forhold til historiebevidsthedsteori vil jeg bl.a. inddrage flere tekster af Bernard Eric Jensen. Jeg vil gøre brug af kapitlerne “At positionere sig fagligt” og “At kvalificere historiebevidsthed” i bogen “Historie - livsverden og fag”, hvor Jensen beskriver, at historie som livsverden har forrang ift. historie som fag, og at den viden, som eleven opbygger, ofte er en *taus viden*, da eleven kan gøre brug af den oparbejdede viden men ikke italesætte den. Han argumenterer også for, at hverdagslivets historiebevidsthed kan blive en praktisk bevidsthed, eller livsvisdom, som kan skærpe ens situationsforståelse og dømmekraft. Jeg vil også benytte teksten “Historisk identitet, bevidsthed og viden” af Jensen fra bogen “Historiedidaktik”, hvor det beskrives, at den autobiografiske erindring er historiebevidsthedens udgangspunkt, da det at huske sin egen livshistorie, samt at historiebevidsthed handler om udvikling af ens scenariekompetence - altså det at kunne tage på mentale tidsrejser. Jeg inddrager også “Historiebevidsthed - en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer” af Jensen fra “Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande - historiebrug”, som afsæt til at undersøge hvad det betyder, når elever lærer *om* historie og ikke *af* historie. Jeg vil derudover gøre brug af den tyske historiker Jörn Rüsen’s “Historical consciousness: Narrative Structure, moral

function, and ontogenetic development”, hvor han beskriver, hvordan historiebevidsthed indeholder tre underkompetencer i form af *competence of historical experience*, *competence of historical interpretation* og *competence of historical orientation*. Derudover præsenterer han også sin typologi for grader af historiebevidsthed, som indeholder fire forskellige typer i form af *den traditionelle type*, *den eksemplariske type*, *den kritiske type* og *den genetiske type*, som kan bruges til at undersøge, hvordan og hvorfor man bruger sin historiebevidsthed.

For at undersøge begrebet meningsfuldhed tager jeg udgangspunkt i tidligere nævnte artikler “Historisk identitet, bevidsthed og viden”, “At positionere sig fagligt” og “At kvalificere historiebevidsthed” af Bernard Eric Jensen, med særligt fokus på hans inddragelse af den tyske historiker Thomas Nipperdeys fem, lidt ældre men stadig aktuelle, svar på, hvordan historiefaget bliver relevant i en livsverdenssammenhæng. Derudover vil jeg også gøre brug af “Involvering af eleverne” af Sten Tommy Larsen i bogen “Historie - en fagmetodik”. Her argumenteres der for, at forbindelse mellem stof og elev er afgørende for engagementet, samt det at fokusere på det kognitive, det emotionelle og sociale hos eleven kan føre til en meningsfuld undervisning.

Ydermere har jeg valgt at inddrage Etienne Wengers sociale læringsteori *praksisfællesskaber*. Han beskriver, hvordan en social læringsteori skal indeholde visse komponenter for, at social deltagelse bliver en lærings- og erkendelsesproces, hvilket udmunder i følgende komponenter: *Praksis*, *fællesskab*, *identitet* og *mening*. Her vil jeg lægge fokus på *mening* og *læring* men i særlig grad på *fællesskab* som indeholder praksisdimensionerne *Fælles virksomhed*, *Gensidigt engagement* og *Fælles repertoire*. Disse dimensioner kan bruges til at undersøge, hvad der definerer et fællesskab, og videre hvordan mening dannes i et fællesskab, hvilket jeg vil bruge som en teoretisk indgangsvinkel til at forstå, hvordan historieundervisningen, og herunder lokalhistorie, kan opleves mere meningsfuld for elever.

5. Analyse

Det følgende analyseafsnit vil både være inddelt i overordnede teoretiske tilgange og i mindre tematiske afsnit herunder. Derfor vil man først kunne læse “5. 1.

Lokalhistorie” med tre dertilhørende tematikker, for herefter at bliver præsenteret for det andet afsnit, “5. 2. Historiebevidsthed”, som indeholder fire tematikker, for til sidst at blive fremlagt analysens sidste afsnit, “5. 3. Praksisfællesskaber og det meningsfulde”, der, ligesom første afsnit, består af tre tematikker.

5. 1. Lokalhistorie

I nedenstående afsnit vil man blive præsenteret for tre tematikker, der alle leder tilbage til dette analyseafsnits fokus vedrørende elevernes oplevelse med undervisning i lokalhistorie, og hvordan disse oplevelser kan sættes ind i en teoretisk kontekst. Første afsnit, “5. 1. 1. Den håndgribelige og praksisnære historieundervisning”, handler om elevernes syn på lokalhistorie som værende konkret og en kilde til brugbar viden. I forlængelse af dette omhandler andet afsnit, “5. 1. 2. Et brud med den daglige rutine - sanselige oplevelser udenfor klasserummet”, det at lave skole andre steder end i klasseværelset, og hvordan eleverne føler, at de kan bruge deres ny erhvervede viden bedre i en anderledes kontekst. Første del af analysen afsluttes med afsnittet “5. 1. 3. Historie på tværs af generationer”, der undersøger, hvad det betyder at kunne inddrage sin familie og livsverden i historieundervisningen.

5. 1. 1. Den håndgribelige og praksisnære historieundervisning

Der ses generelt en udtalt enighed blandt interviewpersonerne om, at der hvor historiefaget bliver interessant, er hvor undervisningen bliver virkelighedsnær, og hvad de kalder “brugbar”. Dette oplever de blandt andet i arbejdet med deres eget lokalområde, som A beskriver:

“Vi har en gang været på en tur ned til Kastrupfortet, hvor vi var inde i nogle af de bunkere der er, og fik noget historie om dem. (...). Men jeg synes det er rigtig fedt. Man kan jo bruge det til noget. Det er jo rart at vide, hvorfor ting hedder som de gør. Vi har jo for eksempel også fået noget information om skolen. Og de forskellige steder hvor vi færdes en del, så det er jo meget sjovt at vide, hvad baggrundshistorien bag noget af det er” (Bilag, s. 1).

Her ser vi, at der er flere ting på spil. Dels bliver undervisningen og den faglige viden koblet til en *autentisk arena*, i dette tilfælde Kastrupfortet, hvilket både kan skabe en relevant og virkelighedsnær oplevelse for eleverne, og ikke mindst skabe en historiebevidsthed, hvilket jeg vender tilbage til i et senere afsnit (Jordet (a), 2010, s. 250). Men vi ser også, at i arbejdet med autentiske arenaer og tilkoblingen af historiefaglig viden, at eleverne får mulighed for at arbejde med den nære historie, og hvordan denne spiller sammen med den større historie. Her er det oplagt at inddrage Brinckmanns *koncentriske cirkler*, da eleverne i arbejdet med Kastrupfortet både har mulighed for at inddrage deres egen historie, familiens historie såvel som den lokale historie, for herefter at kunne perspektivere til den nationale og internationale historie, hvilket kan være med til at øge elevernes historiekompetencer (Brinckmann, 2018, s. 55). At undervisningen dels foregår der, hvor historien udfoldede sig, og at eleverne har mulighed for at se en historisk linje fra f.eks. den internationale historie og til dem selv, kan muligvis være udslagsgivende for, at eleverne netop føler, at undervisningen bliver håndgribelig og virkelighedsnær - at den kan "bruges til noget", som de selv udtaler. Som interviewperson B beskriver om undervisningsforløbet i lokalhistorie: "(...) det er historie fra hvor jeg bor. Det er sjovt at vide facts, og omkring hvor man er. Området og den lejlighed man bor i. Ting som man ser i hverdagen" (Bilag, s. 1). Dermed har eleverne en mulighed for, at både krop, sanser og det emotionelle kommer i spil i undervisningen om lokalhistorie, da der kan være fokus på fysisk aktivitet, at opleve historien på egen hånd og at elevernes følelsesliv bliver involveret (Jordet (a), 2010, s. 251). Sidstnævnte er noget som interviewperson C fortæller har gjort indtryk på hende: "Så vil jeg (...) huske, at Københavns Kommune fik Tårnby Kommune til at ændre deres vejnavne, fordi det er noget, som jeg møder ret meget, fordi jeg bor i Tårnby Kommune og bag-naboen bor i Københavns Kommune" (Bilag, s. 1).

5. 1. 2. Et brud med den daglige rutine - sanselige oplevelser udenfor klasserummet

Arne Nikolaisen Jordet beskriver, at i og med at aktivitetsformerne i skolen ofte har fokus på at snakke, skrive, lytte og læse, er skolen primært en sproglig virksomhed, hvilket kan føre til et reduktionistisk syn på læring, hvor bevægelse bliver set som et forstyrrende element (Jordet (b), 2010, s. 64). Dermed tager man til dels et vigtigt aspekt ud af læringen - nemlig det kropslige - hvilket muligvis ikke altid stemmer

overens med, hvordan nogle elever lærer bedst, hvor en mere holistisk tilgang til læring kan være at foretrække. Dette kan måske forklare, hvorfor de interviewede elever lægger vægt på, at det er vigtigt at bevæge sig ud af klasserummet, når man har med historiefaget at gøre (Bilag, s. 1). De fortæller, at den klassiske klasserumsundervisning ikke er så appellerende, og at de finder det sværere at huske og bruge deres ny erhvervede viden i disse sammenhænge. Derimod kan det være en fordel for dem, at undervisningen rykker til andre arenaer end det, de er vant til: "Så kunne man huske det lidt bedre, fordi man rent faktisk kunne bruge det i den virkelige verden. Og ikke bare sidde og læse i en bog" (Bilag, s. 1). I dette citat af A er den fysisk inaktive klasserumsundervisning og den fysisk aktive udeskole sat tydeligt overfor hinanden, hvilket der kan være en særlig grund til. Jordet beskriver, at "(...) brug af krop og sanser giver eleverne (...) flere knager at hænge kundskaben op på", hvilket er interessant, set i lyset af interviewpersonernes beskrivelser (Jordet (b), 2010, s. 65). Her kan man altså tolke elevernes udsagn, som at de dels får en større oplevelse ved at have historieundervisning udenfor klasserummet, men også at de rent kognitivt opnår en anden læringsproces, hvor den nye faglige viden bedre huskes, da den kobles til anderledes oplevelser og steder. Eleverne reflekterer dog ikke videre over præcis hvad denne mere fysisk prægede og anderledes undervisning gør ved deres indlæring, men konstaterer, at det er noget de husker og sætter pris på, som B beskriver: "Det er jo lidt det her med at komme ud og opleve noget, synes jeg. Og også bare at det var lidt anderledes" (Bilag, s. 1).

5. 1. 3. Historie på tværs af generationer

Som tidligere nævnt i "5. 1. 1. Den håndgribelige og praksisnære historieundervisning" kan det at undersøge lokalhistorie give anledning til at arbejde med de koncentriske cirkler, og hvordan de forskellige historier kan være koblet sammen. I den observerede historieundervisning har elevernes lærer bedt dem om at tage undervisningen med hjem, da de gerne må snakke med deres forældre om deres kendskab til lokalhistorien. Dette giver for nogle af eleverne en spændende oplevelse og en øjenåbner:

"(...) (lærer, red.) har jo også sagt til os, at vi skal snakke med vores forældre om vores hus eller nærområde, hvor at det jo også sætter en samtale i gang, hvor man så også begynder at snakke om "nå det var så her", "hvilke huse er nye?", "hvordan byggede man dengang, og hvordan gør man nu?". Det synes jeg er rigtig fedt, at det kan bruges i den virkelige verden (Bilag, s. 1).

Her beskriver interviewperson A, hvordan forældrene kan bruges som en ressource til at opnå større historiefaglig viden. Derudover kan man også tolke det som, at man kan få en oplevelse af, at historien også består af ens egen livsverden. På den måde kan eleven muligvis se en sammenhæng mellem individets historie, familiens historie og den lokale historie (Brinckmann, 2018, s. 55). Dermed kan opgaven om at tale med ens forældre også ende med at blive en identitetsskabende opgave, da man trækker emotionelle aspekter ind i undervisningen, ved at de tre førnævnte historier kan smelte sammen til én fortælling. Dette stemmer godt overens med Brinckmanns argumentation for, hvordan man i arbejdet med lokalhistorie kan understøtte elevernes identitetsudvikling på flere punkter. Dels ved at eleverne oplever et møde mellem den lille og store historie, som beskrevet med de koncentriske cirkler, dels at de ser en sammenhæng og helhed i deres liv, og dermed også at en historisk udvikling har årsager, samt at kunne erkende verden fra en kognitiv og emotionel synsvinkel (Brinckmann, 1990, s. 35). Kombinationen af lokalhistorie og inddragelse af familie- og individhistorien kan altså resultere i, at eleverne både kan arbejde med kognitive og emotionelle erkendelsesformer, hvilket muligvis kan lede til større indsigt i egen og andres historie såvel som engagement i historieundervisningen.

Interviewperson A beskriver også, at en fordel ved at arbejde med lokalhistorie, også kan være, at man måske har en større indsigt på forhånd, i modsætning til andre historiske emner, da man netop bl.a. kan inddrage forældre:

“Jeg vil sige, at man har lidt mere man kan læne sig op ad, for man ved jo lidt mere. Man har måske også hørt nogle historier fra for eksempel sine forældre, lærere eller andre. Så man har lidt mere baggrundsviden, synes jeg. Og det gør også, at man bedre kan diskutere tingene og tænke lidt mere frem” (Bilag, s. 2).

Ovenstående er en interessant pointe, da A giver udtryk for, at elever i et klassefællesskab måske kan have samme forudsætninger for undervisning i lokalhistorie, da det netop er deres eget område og deres egen livsverden, som man beskæftiger sig med. Her kan mennesker i ens livsverden, såsom forældre, venner og lærere, blive ressourcepersoner, som gør, at elevernes grundlæggende viden eller historiefaglige “startpunkt” bliver mere kvalificeret, og at eleven derigennem kan føle sig som et aktiv i undervisningen, hvilket muligvis kan lede til motivation og følelse af mening med undervisningen. Samme argumentation ses også hos Jens Aage

Poulsen, der beskriver, at en af fordelene ved at inddrage nærområdet i historieundervisningen er, at det er fælles for alle elever, og at de dermed har samme udgangspunkt og samme forudsætninger (Poulsen, 2021, s. 108). På den måde vil man ikke kun kunne inddrage autentiske arenaer i historieundervisningen, men også *autentiske kontekster*, da elevens familiehistorie kan bruges som ressource og væves ind i lokalområdets historie (Jordet (a), 2010, s. 250).

5. 2. Historiebevidsthed

I analysens andet afsnit vil der være fokus på historiebevidsthed som begreb, hvordan dette spiller sammen med lokalhistorie og hvorledes elevernes historiebevidsthed bliver oparbejdet og udvidet i undervisningen. Afsnittet består af fire tematikker: “5. 2. 1. Grader af historiebevidsthed” omhandler Rüsens tidligere nævnte typologi, og hvordan eleverne kan inddeles efter disse typer. Herefter følger “5. 2. 2. Erindringsfællesskaber - at skabe en fælles (lokal)historie”, hvor der sættes fokus på, at eleverne skaber en fælles forståelse og fælles historie om deres nærområde og dem selv, samt hvordan en *tavs viden* om historiebevidsthed kan blive italesat. Afsnit “5. 2. 3. Hverdagslivets historiebevidsthed” beskæftiger sig med, at man med lokalhistorie muligvis kan skabe en praktisk livsvisdom, som eleverne kan bruge i deres hverdag, hvilket fører til sidste tematik, “5. 2. 4. At lære *af* historien i stedet for *om* historien”, der handler om, at eleverne skal kunne spejle sig i undervisningen og relatere den til en nutidig kontekst.

5. 2. 1. Grader af historiebevidsthed

Den tyske historiker Jörn Rüsen beskriver, at “(...) historical consciousness functions as a specific orientational mode in actual life situations in the present: It functions to aid us in comprehending past actuality in order to grasp present actuality” (Rüsen, 2004, s. 66). Historiebevidsthed kan altså ses som en orientering i tid - en kompetence som kan hjælpe den enkelte til at træffe beslutninger eller forstå den nutid, man er i via fortiden. Denne tolkning går igen i elevernes refleksioner over læringsudbyttet i historieundervisningen og lokalhistorie, som det bl.a. ses hos interviewperson C:

“(...) jeg synes det er spændende hvordan det har påvirket verden i dag. Hvad man kan lære ud fra det, og hvorfor ting er blevet, som de er blevet. Jeg tror, at man kan finde mange forklaringer i historien på rigtig mange ting” (Bilag, s. 2)”

Her beskrives, hvordan man kan bruge historien som årsagsforklaring på nutidens forhold, hvilket muligvis giver historien en nytteværdi i interviewperson C's øjne. Med henblik på dette er det værd at inddrage Rüsens typologi vedrørende typer af historiebevidsthed. Interviewpersonernes overvejelser om fortid, nutid og fremtid peger overvejende i retning af det, Rüsen kategoriserer som *den eksemplariske type*, hvilket betyder, at historien opfattes som en størrelse der kan klarlægges, og ved hjælp af fortiden kan der rejses eviggyldige regler og sammenhænge (Rüsen, 2004, s. 72). Kategoriseringen minder desuden om Friedrich Nietzsches *monumentale historieskriivning*, hvor man også bruger fortiden som læremester til at gøre nutiden bedre (Jensen, 2003, s. 360). Denne type historiebevidsthed gives der udtryk for hos interviewperson B, da vedkommende bliver spurgt om fortiden kan bruges til at forestille sig hvordan fremtiden ser ud: "Jeg tror mere, at man bedre kan se, hvordan fremtiden *ikke* skal se ud" (Bilag, s. 2). Her er det vigtigt at pointere, at Rüsens forskellige typer af historiebevidsthed ikke er statiske størrelser, og at det er muligt at have en historiebevidsthed som overlapper flere typer. I førnævnte citat ser vi derudover også, at interviewperson B har oparbejdet to særlige kompetencer. Henholdsvis *competence of historical interpretation* - historisk fortolkning - hvor vedkommende er i stand til at koble fortid, nutid og fremtid sammen og identificere hvordan fortiden har betydning for nutiden og fremtiden (Rüsen, 2004, s. 69). Men også *competence of historical orientation* - historisk orientering - hvor man bl.a. er i stand til, gennem fortiden, at træffe valg i nutiden, for i dette tilfælde at undgå bestemte fremtidsscenarier (Ibid.). På trods af dette eksempel, har både interviewperson A, B og C sværere ved at arbejde med fremtiden end med fortid og nutid, hvilket både kommer til udtryk i interviewene og i observationerne af undervisningen (Bilag, s. 2). I øvelsen hvor eleverne skal finde gamle billeder af lokalområdet og tage nutidige billeder af samme motiver, ses det, at en del elever har svært ved at svare på, hvordan samme område vil se ud om 50 år (Bilag, s. 7). Så selvom historien er konkretiseret og udmøntet i deres eget lokalområde, hvilket betyder, at de fysisk kan se ændringer i området, og at dette kan skabe en håndgribelig sammenhæng mellem fortid og nutid, som de også giver udtryk for, så virker fremtidsscenarier mere diffuse og svære at forholde sig til.

Overordnet set gør det sig altså gældende, at eleverne udviser en historiebevidsthed, der oftest peger i retning af den eksemplariske type. Dog udtrykker interviewperson

C også en mere kompleks forståelse af sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid, og deres påvirkning af hinanden:

“Jeg føler, at det hænger ret meget sammen, fordi alt er jo historie. Det vi laver nu, det er jo også historie. Historien påvirker jo også fremtiden, og nutiden er jo påvirket af fortiden, og nutiden påvirker fremtiden. Så det hænger jo sammen, men det er samtidig også meget forskelligt, da det er nye generationer, der fortolker deres historie og verdenssyn. Det kan være, at folk på 90 år som bor i England ikke så godt kan lide tyskerne, men vi prøver at være lidt åbne i Generation Z” (Bilag, s. 2).

Interviewperson C's forståelse af historie, og dermed vedkommendes historiebevidsthed, er interessant, da der dels bliver givet udtryk for, at fortid, nutid og fremtid smelter sammen, men også at fortiden er åben for fortolkning, da den er kontekstafhængig, og at fortidsforståelsen altså afhænger af, hvem det er, der tolker på historien - i dette tilfælde mellemkrigs-generationen og generation Z.

Kompleksiteten i citatet kan ses som et udtryk for hvad Rüsen kategoriserer som *den genetiske type*, hvor fortiden og dens fortællinger kan ændres, da de ses som sociale konstruktioner, og at der dermed kan være forskellige versioner af samme hændelser (Rüsen, 2004, s. 69). Den genetiske type er hos Rüsen den mest komplekse grad af historiebevidsthed, og i ovenstående citat demonstreres der da også et historiesyn, som peger i retning af en “større” og mangefacetteret historiebevidsthed hvad angår historie, historieundervisning og lokalhistorie.

5. 2. 2. Erindringsfællesskaber - at skabe en fælles (lokal)historie

I arbejdet med lokalhistorie opnår eleverne ikke kun ny historiefaglig viden og nye begreber. De både skaber og bygger videre på allerede eksisterende *erindringsfællesskaber*, imens undervisningen står på. Bernard Eric Jensen beskriver, hvordan mennesket indeholder flere identiteter og igennem dem tager del i forskellige erindringsfællesskaber, som f.eks. en elevs klasse eller lokalområde (Jensen, 2017, s. 15). Man kan altså argumentere for, at eleverne også arbejder identitetsskabende, når de har om lokalhistorie, da de samtidig skaber en fælles historisk fortælling og ramme for deres eget liv og livsverden, hvilket muligvis kan skabe en større historiebevidsthed og et større engagement hos eleverne. I den observerede undervisning fremstår eleverne entusiastiske og motiveret, da læreren spørger ind til, hvilke ændringer der har været i lokalområdet de sidste 15 år, hvilket muligvis kan hænge sammen med den tidligere nævnte pointe om, at eleverne har et fælles udgangspunkt (Bilag, s. 5). Her påpeger eleverne adskillige udviklinger, der

har påvirket deres nærområde såsom metro, lufthavn, strandpark osv. Ofte kan elevers historiebevidsthed være en *tavs viden*, hvor eleverne kan bringe historiebevidstheden i spil, men har udfordringer med at italesætte den (Jensen, 2017, s. 19). Som det fremgår af nedenstående citat, kan netop øvelser som at skulle påpege ændringer i nærområde være med til at facilitere, at den tavse viden bliver italesat:

“(...) jeg tænker da helt klart, at fremtiden på en måde hænger sammen med fortiden. Så kan man se, hvordan vi handler nu. Hvordan tror vi så, det kommer til at ændre sig, hvis vi også ser bagud“. (...) jeg har tænkt en del over, hvordan vores lokalområde kommer til at ændre sig, og hvordan man i fremtiden kommer til at fortælle om det. Om for eksempel metroen kommer til at være en ting, hvor man fortæller ”dengang den blev bygget.... Og det havde de og de påvirkninger”” (Bilag, s. 2).

I citatet demonstrerer interviewperson A en tydelig *scenariekompetence* som viser, at vedkommende er i stand til, gennem den forholdsvis simple nærområde-øvelse i undervisningen, at tage på en “mental tidsrejse” ved hjælp af historiebevidstheden (Jensen, 2017, s. 13). Vi ser samtidig, at med de refleksioner interviewpersonen gør sig, så kan historiebevidstheden give en orientering og en ramme til hverdagslivet samt en forståelse for tidens fremdrift (Rüsen, 2004, s. 67).

5. 2. 3. Hverdagslivets historiebevidsthed

I forlængelse af det tidligere afsnit “5. 1. 1. Den håndgribelige og praksisnære historieundervisning”, hvor det beskrives, at god historieundervisning ifølge eleverne er at lære om historie der kan “bruges til noget”, kan netop undervisning i lokalhistorie og den praktiske viden, der kan opstå i dette, være en mulighed for at imødekomme dette krav. Med den oparbejdede historiebevidsthed og viden om nærområdet, kan man argumentere for, at der kan opstå en form for “hverdagslivs-historiebevidsthed”:

“Da hverdagslivets historiebevidsthed mest har karakter af en praktisk bevidsthed, vil forsøg på at bearbejde og kvalificere den fremstå som det, de gamle grækere kaldte 'fronesis' - en form for praktisk livsvisdom, mennesker kan bruge i deres dagligdag, idet den kan udvikle deres situationsforståelse og dømmekraft (Jensen, 2003, s. 358).

Ovenstående hænger på sin vis sammen med Rüsens tidligere nævnte eksemplariske type, hvor fortiden kan bruges aktivt i nutiden. Man kan selvfølgelig argumentere for, at den praktiske livsvisdom i og for sig kan oparbejdes med alle former for historiske

emner. Dog vil man med nærområdets inddragelse kunne arbejde ud fra elevens egen livsverden og på den måde gøre emotionelle aspekter og dilemmaer fra fortiden nærværende i undervisningen. Lignende argument fremføres også af Sten Tommy Larsen, der beskriver, at forbindelsen mellem stof og elev er afgørende for engagementet, og at livsverdenen derfor må inddrages i undervisningen (Larsen, 2021, s. 37). Et eksempel på dette ses da interviewperson C reflekterer over, hvad god historieundervisning er:

“Jeg synes det giver mening, når det er noget jeg kan bruge. Og når det er noget jeg kan forstå (...). Men det giver ikke rigtig så meget mening for mig, når det ikke er relevant. Når det ikke er noget, jeg skal bruge til noget, så glemmer jeg det hurtigt” (Bilag, s. 3).

Her beskrives altså, at indholdet i undervisningen både skal være forståeligt, relaterbart og brugbart i hverdagen, og hvis det ikke er tilfældet, vil den intenderede viden for undervisningen hurtigt være glemt igen. Hvordan dette også kan være problematisk, vil jeg vende tilbage til i diskussionsafsnittet “En rodløs historiedidaktik? Elevers livsverden som rettesnor for undervisningen”. Dog er det værd at dvæle ved, at der her er et udtrykt ønske om en relaterbar og nærværende historieundervisning, som man muligvis også kan tolke som en historieundervisning, der giver den enkelte redskaber til at navigere i tid og sit eget liv. Vi ser det også, da interviewperson A bliver spurgt til, om historieundervisningen bliver mere spændende af at omhandle lokalhistorie: “Jeg synes jo, det er et spændende emne, men det er også meget relevant for os. Det er sjovt at vide, hvor de forskellige ting stammer fra. Hvorfor tingene er, som de er” (Bilag, s. 3). Her er der endnu engang fokus på relevans, sammenhænge og “brugbarhed”, hvilket også kan ses som essensen i historiebevidsthedsbegrebet, da denne forståelse, udover samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, netop fokuserer på historiens funktion i vores samfund og liv, hvilket leder videre til sidste tematik i denne analysedel (Larsen & Poulsen, 2021, s. 25).

5. 2. 4. At lære af historien i stedet for om historien

Med henblik på sidstnævnte pointe om historiebevidsthedsbegrebet, og hvad man bruger historie til, er det nævneværdigt at påpege elevernes skelnen mellem ny- og ældre historie. Til spørgsmålet om hvornår historieundervisning ikke er spændende,

svarer både interviewperson A, B og C, at det er, når der undervises i ældre historie, kongerækker, årstal o. lign.

“Jeg synes tit, det kan blive lidt meget med årstal og sådan nogle ting, som ikke er helt lige så vigtige. Hvor det nogle gange godt kan blive lidt meget og sådan lidt tungt i det. Fordi der er en del ting at huske” (Bilag, s. 3).

A's udtalelse som eksempel indeholder flere aspekter. Dels det indholdsmæssige hvor det, de betegner som “ældre” historie, ikke synes interessant at lære om. Dette kan have flere årsager, hvor man kunne argumentere for, at en af dem kunne være, at de har svært ved at arbejde med denne type historiefaglige viden, da de ikke kan se formål med det, og derfor heller ikke ved, hvor de skal placere denne viden. De har muligvis svært ved at sætte det ind i en nutidig kontekst og relatere det til deres eget liv, hvor interviewperson B også påpeger, at vedkommende bedre kan sætte sig ind i nyere historie (Bilag, s. 3). Her kan der muligvis ligge et udtalt ønske om at lære *af* historien i stedet for *om* historien, hvor man som elev indtager en mere aktiv rolle, og ens forståelse af fortid spiller sammen med nutid og fremtid. Dette beskrives også af Bernard Eric Jensen, som påpeger, at man bør vælge temaer i undervisningen, der aktiverer samspillet mellem fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger (Jensen, 2012, s. 27). Samspillet nævnes også af Sten Tommy Larsen, dog med et lidt andet fokus, da det derimod bliver gennem elevens evne til at spejle sig i undervisningen og emnet, at samspillet træder i kraft: "Det betyder for eksempel identifikationsmuligheder i stoffet, og det betyder typisk, at emnet bør behandle dilemmaer, hvor etiske og moralske konflikter er omdrejningspunktet" (Larsen, 2021, s. 40). På denne måde kan stoffet gøres relevant for elever, dels fordi de kan spejle sig og sætte sig ind i muligvis universelle problematikker på tværs af tid, men også at de dermed sætter deres historiebevidst i spil og kan lære af historien.

5. 3. Praksisfællesskaber og det meningsfulde

Analysens sidste afsnit omhandler hvordan og hvorfor eleverne opfatter historieundervisningen som meningsfuld, og hvordan denne meningsfuldhed bl.a. kan oparbejdes gennem teoretisk inddragelse af Etienne Wengers *praksisfællesskaber*. I afsnittet vil man blive præsenteret for følgende tematikker: “5. 3. 1. Historieundervisning og livsverdenssammenhæng” hvor dele af Nipperdeys fem punkter til hvordan historiefaget bliver relevant i en livsverdenssammenhæng vil blive brugt som forståelsesramme for elevernes refleksioner og lærerens didaktiske

overvejelser i undervisningen. Herefter beskrives der i “5. 3. 2. Historie som livsverden kontra historie som fag - gensidigt engagement og fælles repertoire” hvorfor historie som livsverden er vigtigere for eleverne end historie som fag, hvordan teorien om praksisfællesskaber kan inddrages, og hvad divergerende holdninger mellem elever og lærer ift. udvælgelse af emner og faglige fokuspunkter, kan have af betydning. I afsnittets sidste tematik, “5. 3. 3. Praktisk viden og deltagelse”, er der fokus på balancegangen mellem praksis og teori i undervisningen gennem begreberne *tingsliggørelse* og *deltagelse*, samt overførsel af Wengers forståelse af et meningsfuldt liv til en meningsfuld undervisning.

5. 3. 1. Historieundervisning og livsverdenssammenhæng

For at forstå hvordan historieundervisningen på bedst mulig måde kan inddrage elevernes livsverden, og gennem dette gøre undervisningen mere meningsfuld for eleverne, kan det, som nævnt i ovenstående afsnit, være til hjælp at gøre brug af Nipperdeys fem punkter som teoretisk ramme. Vi har allerede tidligere i analysen set eksempler på, hvordan eleverne påpeger, at historieundervisning kan bidrage til en større forståelse for verden og dens historie. Dette trækker en lige linje til Nipperdeys første punkt, der beskriver, at “(...) faghistorisk virksomhed kan fungere kvalificerende ved at udvide menneskers erfaringskreds og vise den nuværende verdens begrænsninger og muligheder i lyset af dens oprindelse” (Jensen, 2003, s. 362). Dette ses bl.a. da interviewperson A reflekterer over, hvad meningsfuld historieundervisning er:

“Jeg kan rigtig godt lide, når det er lidt mere virkelighedsnært og relevant. Jeg kan også godt lide, når vi får et indblik i, hvad andre tænker. Og når vi perspektiverer det – vi har jo også (lærer, red.) i samfundsfag – til hvordan det hænger sammen med forskellige samfundsnormer og alt så noget. Det synes jeg er rigtig spændende” (Bilag, s. 3).

Nipperdeys andet punkt omhandler hvordan historie kan “fremme en moralsk tolerant holdning mennesker imellem (...)”, hvilket man også kan argumentere for, gør sig gældende her, da eleven påpeger det interessante i at undersøge historien gennem en empatisk vinkel, for at få en større forståelse for andres syn på verden (Jensen, 2003, s. 362). Derudover er det også interessant, at der bliver nævnt en tværfaglig tilgang til historiske emner, hvilket muligvis kan være en god måde at engagere og inddrage elever, da man kan belyse emner fra flere forskellige vinkler, og dermed måske ramme flere elevtyper.

Hvordan historiefaget bliver relevant i en livsverdenssammenhæng handler, ifølge Nipperdey, også om, at man med historie oparbejder en god skepsis og gør eleverne indsigtsfulde og kritiske (Ibid.). Dette er selvfølgelig en kernekompetence i historiefaget uanset tilgang til undervisningen, og kan, som tidligere beskrevet, give eleverne en følelse af at kunne bruge historie i deres dagligdag. Det er muligvis det ønske, læreren har haft i den observerede undervisning, hvor snakken falder på Amager Fælled og det kommende byggeri. Her påpeger flere elever, at det er vigtigt at være sat ind i historien omkring fælleden, for at kunne tage del i diskussionen (Bilag, s. 5). Det kræver altså en vis indsigt i det historiske forløb, for at forstå positionerne angående byggeriet, hvortil læreren forklarer, at man igennem bestemte måder at italesætte emner på, kan påvirke folks opfattelse af historien, hvilket er tilfældet på begge sider af den aktuelle sag (Ibid.). Udover at denne observation kan ses som et eksempel på Nipperdeys fjerde svar om at oparbejde en god skepsis, er det også værd at bemærke, at eleverne arbejder med et historisk sted fra deres eget nærområde som samtidig er et kontroversielt emne. Det kan muligvis tiltale eleverne på anden vis end normalt, da de kan identificere sig med stoffet, og at der kan være divergerende holdninger i klassen (Larsen, 2021, s. 40).

Et andet aspekt, som er interessant at inddrage, er hvordan kultur og aktuelle emner i elevernes hverdag påvirker deres holdning til, hvad historiefaget skal handle om, og hvad der giver det mening. Dette beskrives også af Bernard Eric Jensen som *en historisk natur* (Jensen, 2017, s. 19). Interviewperson B og C nævner f.eks. kvinders rettigheder, slaveri og racisme som interessante emner at arbejde med, hvilket også hænger sammen med de strømninger, der påvirker samfundsdebatten i øjeblikket (Bilag, s. 3). Her kan man tale om et ønske om en hyper-aktuel historieundervisning, der tager udgangspunkt nyhedsstrømmen og elevernes livsverden nu og her, hvilket muligvis kan være en udfordring som lærer hvad angår planlægning og overordnede mål for undervisningen, på trods af at sådan en tilgang kan fremme elevernes engagement (Larsen, 2021, s. 36).

5. 3. 2. Historie som livsverden kontra historie som fag - gensidigt engagement og fælles repertoire

Et ønske om en aktuel historieundervisning der tager udgangspunkt i ens egen livsverden, kan også ses som et eksempel på, som Jensen skriver, at historie som livsverden har forrang i forhold til historie som fag: "Menneskers forhold til historie

er et praktisk anliggende, førend det bliver et fagligt (...)” (Jensen, 2003, s. 358). Dette er et interessant perspektiv, da man kan argumentere for, at forholdet mellem praktisk historie og faglig historie er i en løbende kamp mod hinanden i historiefaget. Dette blev beskrevet i indledningen, og det gør sig også gældende i de tre interviews, at eleverne ikke finder det meningsfuldt at arbejde med emner og metoder, de ikke kan relatere til, og derfor ikke ved, hvordan og hvorfor de skal gøre brug af deres historiefaglige viden. Her er det oplagt at inddrage Etienne Wengers teori om *praksisfællesskaber*, som søger at forklare, hvad et praksisfællesskab består af - altså et fællesskab der opretholdes af en bestemt praksis - hvilket er interessant ift. elevers oplevelse af mening, eller mangel på samme, i historieundervisningen. Som nævnt i teoriafsnittet består et fællesskab af tre praksisdimensioner: *fælles virksomhed*, *fælles repertoire* og *gensidigt engagement* (Wenger, 2004, s. 90). Det gensidige engagement beskrives bl.a. ved, at praksis ikke eksisterer abstrakt, det “(...) eksisterer, fordi mennesker er engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes” (Ibid.). Et praksisfællesskab, såsom klassen eller det at være sammen om historieundervisningen, opretholdes altså bl.a. gennem det engagement, som deltagerne kommer med, hvilket underforstået betyder, at deltagerne skal have en oplevelse af mening i den praksis, de agerer i. Med dette in mente, kan man argumentere for, at historiefaget kan opleve svære vilkår hos eleverne, hvis ikke læreren har afstemt med eleverne, hvilken retning undervisningen skal, hvilket måske kan forklare, hvorfor vi ser, at interviewpersonerne sommetider har svært ved at finde mening i undervisningen (Bilag, s. 3). Dermed kan det gensidige engagement komme til at halte, da eleverne muligvis ønsker en mere praktisk orienteret historieundervisning - historie som livsverden - hvor læreren måske i stedet ønsker en mere fagfaglige orienteret tilgang - historie som fag - med fokus på de faglige mål, der skal opnås. Dette kan samtidig risikere at betyde, at *det fælles repertoire*, som kendetegner udtryk, handlemåder, begreber, historier, metoder o. lign., bliver sværere at opbygge, da man ikke opnår en konsensus om indholdet, og at de fælles ressourcer dermed ikke bliver udviklet i lige så høj grad, som de kunne (Wenger, 2004, s. 101).

Hvis det ovenstående vedrørende gensidigt engagement og fælles repertoire gør sig gældende, vil der dermed også opstå en diskrepans deltagerne imellem hvad angår *den fælles virksomhed* - altså det overordnede mål som deltagerne er fælles om,

hvilket umiddelbart i dette tilfælde er at deltage i historieundervisningen og at tilegne sig historiefaglig viden (Wenger, 2004, s. 95). Men dette overordnede mål kan muligvis ændre sig for dele af eleverne, hvis de ikke længere kan spejle sig i undervisningen eller ikke opfatter undervisningen som meningsfuld, hvilket kan resultere i, at praksisfællesskabet, eller klassefællesskabet i historieundervisningen, overordnet set ikke fungerer.

5. 3. 3. Praktisk viden og deltagelse

Med ovenstående afsnits pointer synes det oplagt, at elevernes holdninger til historieundervisningen skal inddrages, så det gældende praksisfællesskab opretholdes, og at det fælles repertoire udvikles gennem et gensidigt engagement. Alle tre interviewpersoner fremhæver både direkte og indirekte i deres refleksioner, at fokus på metodemangfoldighed, en aktiv elevrolle og inddragelse af livsverdenen er med til at gøre historieundervisningen meningsfuld for dem, hvilket man også kan argumentere for, er faktorer, der kan styrke deres historiebevidsthed. Der er altså ikke fra elevernes side et særligt fokus på historiefaglige begreber, hvilket måske kan forklare lærerens didaktiske valg om ikke at tage udgangspunkt i fagbegreber i undervisningen, men derimod elevernes egne oplevelser og holdninger til nærområdet (Bilag, s. 5). Med denne tilgang opnår eleverne en meget hverdagsnær faglig og praktisk viden, og man kan i den forbindelse tale om det, Wenger kalder *dualiteten mellem deltagelse og tingsliggørelse*, hvor man i en skolekontekst kan se deltagelse som den praktiske og handlende del af undervisningen, og tingsliggørelsen som den teoretiske og begrebsmæssige del af undervisningen (Wenger, 2004, s. 78). Da det omtales som en dualitet, er deltagelse og tingsliggørelse komplementære, hvilket man også kan argumentere for er tilfældet i historieundervisningen. Wenger beskriver, at for meget deltagelse resulterer i ingen tingsliggørelse, og at praksis dermed ikke bliver forankret i fællesskabet, hvorimod for meget tingsliggørelse giver dårlige muligheder for fælles oplevelser (Wenger, 2004, s. 80). Sidstnævnte er muligvis det vi ser, når eleverne taler om, at historieundervisningen bliver koblet fra deres livsverden og måske mere handler om begreber og pensum:

“Når jeg ikke kan bruge det til noget, så er det nok fordi det er noget, som jeg ikke tænker så meget over eller ikke reflekterer så meget over. Også hvis det ikke er noget jeg møder i min hverdag, noget jeg ikke bruger så meget tid på. Så føler jeg hvert fald, at det er lidt unødvendigt. Eller hvis det er noget, som folk ikke snakker om” (Bilag, s. 4).

Praksisfællesskaber kan opfattes som fælles læringshistorier, og derfor er inddragelsen af elevernes verden, som beskrevet i citatet, og balancegangen mellem deltagelse og tingsliggørelse afgørende (Wenger, 2004, s. 105). Wenger beskriver ydermere, ud fra praksisfællesskaber, hvad et meningsfuldt liv er, hvilket både kan overføres til en undervisningskontekst, og på sin vis også overlapper med dele af tidligere nævnte Nipperdeys fem punkter for, hvordan historiefaget bliver relevant i en livsverdenssammenhæng (Wenger, 2004, s. 67). Her beskrives, at en aktiv meningsdannelsesproces, som vi ser i ønsket om en aktiv elevinddragelse, er vigtig, og at ens omverden både skal være modstandsdygtig og påvirkelig, hvilket kan tolkes som samspillet mellem eleverne og læreren i klassen og de autentiske arenaer- og kontekster, de indgår i. Derudover beskrives evnen til at påvirke og blive påvirket, som når eleverne oplever nye sider af nærområdet og samtidig erfarer, at de selv er en del af den historiske kontekst gennem deres historiebevidsthed. Inddragelse af en mangfoldighed af faktorer og perspektiver er også afgørende, hvilket gør sig gældende, når der tales metodemangfoldighed og f.eks. inddragelse af divergerende holdninger og emotionelle aspekter i historieundervisningen.

6. Diskussion

I nedenstående afsnit vil jeg diskutere og undersøge, om den mere brugerstyrede historiedidaktik kan være problematisk for undervisningen såvel som eleverne med udgangspunkt i analysens resultater, samt inddragelse af Thomas Ziehe og hans tanker om en *subjektiveret* skole.

6. 1. En rodløs historiedidaktik? Elevers livsverden som rettesnor for undervisningen

Som beskrevet i analyseafsnittet, giver eleverne udtryk for, at historie skal kunne "bruges til noget", være relevant og relaterbart, og hvis ikke det er tilfældet, giver det ikke mening for dem, og så glemmer de det hurtigt igen. Man kan altså se det som et ønske om, at historieundervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden, og ikke mindst i deres historiske natur som influeres af kulturelle påvirkninger. Med sidstnævnte kan man sætte spørgsmålstejn ved, om det overhovedet som historielærer er muligt at leve op til sådanne krav? Og vil pensum ikke ende med at være en usammenhængende størrelse, der tager udgangspunkt i kulturens strømninger, hvor man halsende undervejs prøver at koble faglige mål til? En kritik af sådan en tilgang, kan blandt andet ses hos Thomas Ziehe, der i sin artikel "Farvel

til 70'erne" sætter fokus på den subjektivering, der finder sted i folkeskolen - altså at undervisningen i høj grad tager udgangspunkt i den enkelte elev, vedkommendes følelser og deres livsverden. På trods af at artiklen er af ældre dato, gør mange af problematikkerne sig stadig gældende i skolen og i elevers livsverden. Han beskriver, at "(...) orienteringen mod ens egen subjektive *indreverden* er blevet en kulturel selvfølgelighed" (Ziehe, 2004, s. 83). Dette rejser flere problemer ifølge Ziehe. Dels at eleverne er blevet forvante med, at omverdenen og skolen tager udgangspunkt i deres indre følelsesliv. Dels at de ender med at skulle tage stilling til alt for mange spørgsmål, da medbestemmelsen og fokus på den autentiske livsverden i skolen sætter eleverne i centrum af beslutningerne, og at de dermed ikke har mulighed for at sige fra. Og dels at de fagprofessionelles opgave mere og mere bliver at skulle bygge bro mellem divergerende opfattelser af, hvad skolen kan og skal i henhold til subjektiveringen. Denne didaktiske tilgang, hvor elevens livsverden bliver en rettesnor, kan, ifølge Ziehe, lede til en såkaldt *hverdagslivsfordobling*, hvor skolen tager udgangspunkt i emner, som eleverne allerede beskæftiger sig med i fritiden. Dette skaber muligvis engagement, men det rykker ikke ved elevernes dannelsesmæssige- eller faglige horisont (Ziehe, 2004, s. 94). Om denne hverdagslivsfordobling i virkeligheden gør sig gældende i folkeskolen, kan man sætte spørgsmålstegn ved, men ikke desto mindre er det et perspektiv, der er værd at dvæle ved, da dele af argumentet muligvis godt kan være tilfældet i jagten på at engagere elever i historiefaget.

Man kan så passende spørge: Er det så et tegn på subjektivering i skolen, når eleverne undervises i lokalhistorie og bruger egen livsverden til at oparbejde historiebevidsthed? Både ja og nej. For at besvare dette må billedet yderligere nuanceres. Man kan svare ja til ovenstående spørgsmål i den henseende, at man med undervisning i lokalhistorie helt automatisk tager udgangspunkt i elevens livsverden, da elever ofte er bundet til skolens geografiske område. Dermed opnår det historiefaglige stof en umiddelbar relaterbarhed som muligvis er større end med mange andre historiefaglige emner, hvilket man som lærer bør gøre brug af for at skabe en meningsfuld historieundervisning. Samtidig kan det have den effekt, at eleven bliver mere modtagelig overfor svære begreber såsom tid og historiefaglige nøglebegreber, da de sættes ind i en kendt kontekst. På den måde bruges elevens livsverden aktivt til at skabe motivation og engagement, hvilket må tolkes som en

fordel på trods af subjektiveringens negative klang. Omvendt kan man også svare nej til ovenstående spørgsmål, da historie omhandler så meget andet end elevernes egen historie og livsverden. Man kan se deres livsverden og deres nærområde som et springbræt, der forhåbentlig kan få elever til at interessere sig for historie, og samtidig se en mening i faget, og den viden, de opbygger gennem dette.

Man kan dog argumentere for, at undervisning i lokalhistorie har en helt speciel position, hvad angår sammenkædningen af det historiefaglige og elevens livsverden. En sammenkædning som muligvis ikke er så ligetil og naturlig i andre historiefaglige emner. I den henseende er problematikken endnu mere tydeliggjort i følgende spørgsmål: Hvis man både kan konstatere, at eleverne ikke finder mening i historiefaget, men at det samtidig vil være et problem rent læringsmæssigt og didaktisk at have et fast forankret fokus på elevernes interesse og livsverden - hvad så? Hvordan kan man så skabe en meningsfuld historieundervisning, der samtidig bidrager til en større historiebevidsthed?

Måske skal man ikke se det at inddrage elevens livsverden som det primære fokus, men at det er et skridt på vejen til at vække interesse, og et greb til at sætte historien i perspektiv. En måde hvorpå eleverne på en håndgribelig og konkret måde kan lære om sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Men er elevens livsverden en universel størrelse, der kan trækkes på tværs af tid og rum? Nej det er den enkeltes livsverden umiddelbart ikke, men man kan argumentere for, at det er de valg, de skal tage i livet, de oplevelser de oplever, og de emotionelle- etiske- og moralske valg og dilemmaer de står overfor løbende i deres liv. Disse valg, oplevelser og dilemmaer kan ses som delvist uafhængige af nutidig kontekst. Og derfor kan de perspektiveres og bruges som greb til at danne en sammenhæng og lige linje mellem eleven og historien, så eleven både kan se sig selv som en del af historien men også forstå historien, og dermed muligvis også føle en større mening med undervisningen. På den måde vil undervisningen både kunne tage udgangspunkt i elevens livsverden, historien og de faglige begreber, som eleven skal kunne gøre brug af for at kunne arbejde analytisk og samtidig opleve, at man både er historieskabt og historieskabende.

7. Konklusion

Det kan konkluderes, at ved at arbejde med lokalhistorie i historieundervisningen, kan eleverne, gennem autentiske arenaer og egen livsverden, opleve en virkelighedsnær og meningsfuld undervisning, hvor de får mulighed for at koble den lille og store historie sammen. Nærområdet, som de alle har til fælles, kan blive en konkret og håndgribelig faktor til at oparbejde historiebevidsthed og et erindringsfællesskab, hvor de samtidig gennem de sanselige oplevelser får flere "knager" at hænge deres faglighed op på. Med denne historiebevidsthed kan eleverne oparbejde en hverdagslivs-historiebevidsthed, som de kan bruge i dagligdagen til at perspektivere situationer og træffe valg, hvor det samtidig kan konkluderes, at eleverne netop oftest indtager den eksemplariske type indenfor Rüsens typologi, hvor fortiden kan bruges til at rejses eviggyldige regler og sammenhænge. Ydermere kan det konkluderes, at eleverne ønsker, og oplever mest mening ved, at lære *af* historien gennem en mere aktiv elevrolle med fokus på egen livsverden, hvilket også ses i undervisningen om lokalhistorie, hvor flere af Nipperdeys punkter for, hvordan historiefaget bliver relevant i en livsverdenssammenhæng ofte ses gældende. Slutteligt kan det konkluderes, at for at skabe en meningsfuld historieundervisning, må lærer og elever imødekomme hinanden for at skabe et praksisfællesskab i klassen, hvor elevens livsverden inddrages som et springbræt til en større historiebevidsthed og en mere meningsfuld undervisning, hvor eleven kan spejle sit eget liv og erfaringer i historien.

8. Handleperspektiver

I et videre arbejde med lokalhistorie og historiebevidsthed er det, på baggrund af analysens resultater, oplagt at sætte fokus på hvordan historiebrug og lokalhistorie spiller sammen - hvordan er historien italesat? Og er der særlige diskurser gældende? Med udgangspunkt i kompetenceområdet "Historiebrug" og færdigheds- og vidensområderne "Historisk bevidsthed" samt "Konstruktion og historiske fortællinger", vil eleverne kunne undersøge, hvordan historiske fortællinger i nærområdet afspejler datidens forståelse af givne emner, og hvilken slags forståelse der har været af fortiden og forventninger til nutiden og fremtiden (Fælles Mål, 2021). I naturlig forlængelse af dette, er det også oplagt at arbejde med kildekritik, hvor eleverne, ved hjælp af kompetenceområdet "Kildearbejde" og herunder færdigheds- og vidensområderne "Historiske problemstillinger og løsningforslag" og "Kildeanalyse", undersøger forskellige beretninger og divergerende holdninger fra nærområdet om f.eks. ændringer i lokalområdet, begivenheder, personsager o. lign., for at få en forståelse for det levede liv i området samt at oparbejde af kildekritiske kompetencer (Ibid.)

Hvad angår en mere generel meningsfuld historieundervisning, er det som lærer vigtigt at have "en krog i nutiden" på tværs af alle historiske emner. Dette kan bl.a. gøre sig gældende, når eleverne gennem kompetenceområdet "Kronologi og sammenhæng" og færdigheds- og vidensmålene "Kronologi, brud og kontinuitet" og "Det lokale, regionale og globale" arbejder med historiske udviklinger, herunder kontinuitet og brud, samt historiske forandringer (Ibid.). Her vil fokus på elevinddragelse og deres livsverden kunne sætte store historiske udviklinger i perspektiv. Gennem denne mere virkelighedsnære og relaterbare tilgang, vil der kunne dannes grobund for en større refleksion, da den emotionelle vinkel kan sætte komplekse historiske problemstillinger ind i en mere forståelig og personlig ramme.

Litteraturliste

- Brinckmann, H. (2018). Lokalhistorie. I Brinckmann, H. & Meloni, T., *Historie - mere variation i undervisningen* (s. 55-68). Odense: Meloni.
- Brinckmann, H. (1990). Lokalhistorie og identitetsdannelse. I Brinckmann, H., *Lokalhistorie, formidling og identitetsdannelse* (s. 21-36). Horsens: Åløkke
- Damsgaard H. L. (2005). Hvordan observerer vi?. *Med åbne øjne*, 247-268.
- Fælles Mål (2021). Lokaliseret d. 19/5 2021 på Emu.dk:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Historie.pdf
- Historielab (2015). *Rapport: Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*.
- Jensen, B. E. (2017). Historisk identitet, bevidsthed og viden. I Ahle, A. & Vollmond, C., *Historiedidaktik* (s. 9-23). København: Columbus.
- Jensen, B. E. (2012). Historiebevidsthed - en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer. I *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande - historiebruk* (s. 14-34). Malmø.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie - livsverden og fag*. København: Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag.
- Jordet (a), A. N. (2010). Historie. I Jordet, A. N., *Klasserommet utenfor* (s. 249-261). Oslo: Cappelen.
- Jordet (b), A. N. (2010). Bruk av kropp og sanser utenfor klasserommet. I Jordet, A. N., *Klasserommet utenfor* (s. 63-82). Oslo: Cappelen.
- Kvale, S. & Brinckmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag
- Larsen, S. T. (2021). Involvering af eleverne. I Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. (red.), *Historieundervisning - en fagmetodik* (s. 35-46). København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. (2021). Hvad er god historieundervisning? I Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. (red.), *Historieundervisning - en fagmetodik* (s. 17-34). København: Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. A. (2021). Nærområdet som læremiddel og læringsarena. I Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. (red.), *Historieundervisning - en fagmetodik* (s. 107-120). København: Hans Reitzels Forlag.

- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. I Seixas, P. (red.), *Theorizing Historical Consciousness* (s. 63-85). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ziehe, T. (2004). Farvel til 70'erne. I Jacobsen, J. C. (red.), *Øer af intensitet i et hav af rutine* (s. 81-100). København: Politisk Revy.