

Metropol Institut for Skole og Læring

Folkeskolelærere

*Et postmoderne historiefag i konkurrencestaten -
historiebevidsthed og målstyret undervisning.*

Trine Pedersen (30121109)

Professionsbachelorprojekt i linjefaget Historie

v. Anders Thøgersen & Ebbe Kromann

Anslag: 78.691

Indholdsfortegnelse

1.INDLEDNING, s. 4

1.1.NEW ZEALANDSK UNDERVISNINGSMETODE OG DANSK SKOLEPRAKSIS, s.4

1.2.FOLKESKOLENS OPGAVE, s.5

2.PROBLEMSTILLING, s.6

3.PROBLEMFELT, s.6

3.1.MÅLSTYRET UNDERVISNING OG HISTORIEBEVIDSTHED, s.6

3.2.HISTORIEBEVIDSTHEDENS BETYDNING, s.7

3.2.1.HISTORIEBEVIDSTHED OG HISTORISK BEVIDSTHED, s.8

4.STATE OF THE ARTS, s.8

5.VIDENSKABSTEORETISK POSITION, s.9

6.EMPIRI, s.10

6.1.DET KVALITATIVE INTERVIEW, s.10

6.2.SKRIFTLIG FEEDBACK, s.11

7.METODE, s.11

8.TEORI OG ANALYSE, s.11

8.1.HISTORIEBEVIDSTHED, s.12

LIVSVERDEN OG FAG - ET OVERBLIK, s.12

HVAD ER HISTORIEBEVIDSTHED?, s.12

HVORDAN DIDAKTISERES HISTORIEBEVIDSTHED?, s.13

8.1.2.ANALYSE, s.13

HISTORIE SOM LIVSVERDEN, s.14

ELEVERS HISTORIEFORSTÅELSE, s.15

HISTORIEBEVIDSTHEDENS LEGITIMERENDE FUNKTION, s.16

8.2.MÅLSTYRET UNDERVISNING, s.17

8.2.1.ANALYSE, s.18

PÆDAGOGISK BRUG AF EVALUERING OG TEST, s.18

TYDELIGHED, s.18

LÆRINGSSTRATEGIER, s.19

8.3.EFFEKTIV FEEDBACK, s.20

ORGANISATIONSTEORI, s.20

8.3.1.ANALYSE, s.22

9.KONKLUSION, s.23

10.DISKUSSION, s.26

EN POSTMODERNE HISTORIKER, s.27

DROP AMBITIONERNE, s.29

KONKURRENCESTATENS PÆDAGOGIK, s.30

11.PRAKSISVEJLEDNING, s.31

12.LITTERATUR, s.33

BØGER OG ARTIKLER, s.33

INTERNETPUBLIKATIONER, s.34

VIDEOPUBLIKATIONER, s.36

BILAG A-E, s. 37-41

1. Indledning

Jeg har i mit bachelorprojekt valgt at undersøge, hvordan målstyret undervisning kan implementeres i historiefaget mhp. at udvikle elevernes historiebevidsthed. Dette er et forhold, der er relevant at undersøge af flere grunde. Det vurderes, at et undervisningsmæssigt fokus på udviklingen af elevernes historiebevidsthed er problematisk, når undervisningsmetoden udmøntes i målstyrede undervisningsprincipper for evidens, tests og en statistisk-kvantitativ tilgang til læring.

Debatten om målstyring skiller vandene på diverse skolepolitiske fora og diskussionen om, hvilke mål vi kan acceptere i skolesystemet, og hvilke vi ikke kan, vil ingen ende tage.

I tidsskriftet 'Pædagogiske teorier' (2002) diskuterer Karsten Schnack begrebet handlekompetence; et dannelsesideal, som handler om at udvikle selvstændig kritisk tænkning, autonomi og myndighed hos eleverne. Karsten Schnack (2002: 15) minder os om, at elever ikke er maskiner, men individer med værdi i sig selv. Dette perspektiv levnes ikke meget plads ved en tiltagende evidensfokusering i pædagogikken (Mårtensson, 2015: 42). Karsten Schnack (2002: 15) fremlægger et perspektiv på læring og undervisning, som vedrører det almene og den sunde fornuft - en fornuft vi ikke må ophæve eller nedprioritere at udvikle i et samfund med blind tillid til eksperter og ekspertsystemer. Ifølge Karsten Schnack (Schnack, 2002: 22) fjernes dannesperspektivet, den sunde fornuft, som er det demokratiske perspektiv og fundament, hvis vi overgiver os blindt til teknokratiet og det mere snævre, specialiserede perspektiv som målstyret undervisning er et eksempel på. Med dette for øje er det relevant at diskutere, hvordan man i undervisning, der tager afsæt i dette, kan arbejde med at udvikle elevernes historiebevidsthed og dannelse.

1.1. New Zealandsk undervisningsmetode og dansk skolepraksis

"Fælles Mål præciseres og forenkles med henblik på at sikre læringsmål, som sætter elevernes læringsudbytte tydeligere i centrum, og som understøtter skolens arbejde med målstyret undervisning" (Folkeskolereformen, 2013: 9).

At der henvises til målstyret undervisning i Folkeskolereformen, kan umiddelbart skabe forvirring, da det ikke er obligatorisk i den danske folkeskole. I 'Fagbladet Folkeskolen' (2015: 19) slår Undervisningsministeriet fast, at lærere ikke er lovmæssigt forpligtet til at "gå over til" målstyret undervisning: *"Læringsmålstyret undervisning er ikke obligatorisk. Det er op til den enkelte lærer at vælge, hvordan han/hun ønsker at tilrettelægge undervisningen ud fra Fælles Mål, så den bedst muligt imødekommer elevernes forudsætninger."* (Undervisningsministeriet, 2015: 19). Som det fremgår i citatet, regulerer Undervisningsministeriet ikke undervisningsmetoder, men den

enkelte kommune eller skoleledelse kan godt kræve, at lærerne underviser ud fra en målstyret tilgang.

Et interessant spørgsmål er: Hvilke konsekvenser har det for undervisningen i Danmark, når man implementerer en New Zealandsk lærings teori direkte i folkeskolesystemet? Uddannelsespolitik, skoleudvikling og pædagogisk praksis har, ifølge John Hattie (Hattie & Yates, 2014: 9), undergået en revolution. Den har forandret sig fra at være dannelses- og pensumbaseret til at være orienteret mod lærings- og kompetencebaserede mål. Det betyder at det pædagogiske fokus er flyttet fra at vægte erfaringsbaseret læring med fokus på affektive, sociale, kulturelle og etiske aspekter, som vi f.eks. kender fra kritisk/humanistisk teori, til hvad Brian Degn Mårtensson (2015) kalder "konkurrencestatens pædagogik". Dette perspektiv vil blive uddybet i projektets diskussion.

Det skal slås fast at synlig læring er en form for overkategori for læring, hvor målstyret undervisning er et underelement heri. Målstyret undervisning er blot én måde at praktisere synlig læring på. At have synlige mål for undervisningen er ikke ensbetydende med målstyret undervisning, men at have synlige mål for undervisningen kan henviser til en konkretisering af folkeskolens formål, der retter sig mod kvaliteter, som man i et større perspektiv finder væsentlige at udvikle i et samfund (Nielsen, 2007: 102).

1.2. Folkeskolens opgave

Folkeskolens opgave formuleres i Folkeskolens Formål¹. Den beskriver visionen for folkeskolen og udstikker mål og idealer, som skal være ledende for folkeskolens dagligdag. Det er en del af folkeskolens opgave at mindske betydningen af social baggrund ift. faglige resultater samt øge elevernes trivsel. Samtidig skal den udfordre alle elever, så de bliver så dygtige de kan, og i de kommuner som tilvælger målstyret undervisning skal disse opgaver løses med udgangspunkt i dette (Undervisningsministeriet, 2015: 19).

På en uddannelsespolitisk konference på Christiansborg i 2015 gjorde Thomas Aastrup Rømer (Rømer: 2015), i sit oplæg 'Fra formål til teknokrati' opmærksom på væsentlige kvaliteter, der udtrykkes i Folkeskolens Formålparagraf. 'Folkelighed' er et af begreberne, der bringes i spil, hvormed Thomas Aastrup Rømer (Rømer, 2015: 00.01.39) også understreger Formålparagraffens Grundtvigske inspiration (Mårtensson, 2015: 13). Det er Rømers argument, at Folkeskolens Formål skaber en form for fællesskab mellem stat og skole formuleret i Grundtvigske, oplysningsfilosofiske og demokratiske "farver" (Rømer, 2015: 00.00.30). Ydermere argumentere han for, at den Grundtvigske tradition er ved at blive brudt, og han kritiserer den pædagogiske teori i det postmoderne samfund for intet at have tilovers for dette (Rømer, 2015: 00.03.44).

¹**Folkeskoleloven** (2014): 'Bekendtgørelse af lov om folkeskolen'. Lokaliseret d.11.01.16 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=176327>

2. Problemstilling

Jeg vil undersøge, hvordan man kan arbejde med målstyret undervisning i historiefaget, specifikt med henblik på brugen af evaluering, og om/hvordan dette kan danne grundlag for en undervisning, der skal videreudvikle elevernes historiebevidsthed.

3. Problemfelt

Som kommende lærer finder jeg det relevant at forholde mig til den skolepolitiske dagsorden, hvor diskursen er test, evaluering og målbare resultater. Det er interessant, hvordan disse elementer udgør en del af mit kommende arbejdsvilkår og er med til at definere mine professionelle forudsætninger for at undervise i bl.a. historiefaget. I 'Vejledning for historiefaget' (2014) beskrives det, at *"historiebevidsthed har været et omdrejningspunkt i historiefagets læreplaner siden begyndelsen af 1990'erne..."*. Dertil beskrives det, at historiebevidsthed *"...er noget, alle har, men den skal styrkes og udvikles. Det er et centralt fokus i historieundervisningen"*². Historiebevidsthed er et interessant begreb både pga. dets kompleksitet, men også ift. hvordan det skaber et spændingsfelt til evidensfokuseret pædagogik, som manifesteres i målstyret undervisning.

I det følgende vil jeg skitsere, hvordan målstyret undervisning og historiebevidsthed forholder sig til hinanden.

3.1. Målstyret undervisning og historiebevidsthed

Opstilling af læringsmål og regelmæssig evaluering af elevers fremskridt er elementer, som indgår i målstyret undervisning, som bl.a. Hattie (2013) og Nottingham (2014) plæderer for. At fremme elevernes læring kræver bl.a. tydelighed i undervisningen (Hattie & Yates, 2014: 114). Tydelighed konkretiseres ved, at man har tydelige mål for, hvad eleven skal kunne og vide, og at alle undervisningsmæssige beslutninger styres herefter. *"Målstyret læring består af to dele: Den første er at være tydelig med hensyn til, hvad der skal læres af lektionen/lektionerne (læringsmål). Den anden er at have en metode til at vide, om den ønskede læring er opnået (kriterierne for målopfyldelse)"* (Hattie 2013: 88). Gennem arbejdet med læringsmål må læreren gøre det klart overfor eleven, præcis hvilken præstation de skal levere, eller hvilket niveau de skal levere den på. Dette vil give eleverne viden om, hvornår de har opnået den tilsigtede læring, mener Hattie (2013: 89).

Dette er interessant ift. historiebevidsthed, der, fordi mennesket lever i tid, altid vil udvikles ift. før, et nu og et efter og altså ikke ift. nogen hierarkisk systematik (Jensen, 2003: 58).

²Undervisningsministeriet (2014): 'Vejledning for faget historie'. Lokaliseret d.08.01.16 på <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie#afsnit-5-historiefagets-kompetenceomraader>

Historiebevidsthed omhandler det forhold, at vores tolkning af fortiden og vores forståelse af nutiden former vores forventninger til fremtiden. Alle mennesker har en historiebevidsthed, hvor de tre tidsdimensioner spiller sammen og skaber en indre sammenhæng, og denne forståelse kan formuleres i udtrykket: Vi er alle historieskabte og historieskabende (Lund, 2013: 25). Hvordan man skaber historie, og således bliver et historieskabende væsen, hænger sammen med, at man gennem livet tilegner sig og bearbejder den kultur man lever, handler og virker i. Derudover bliver mennesker således også aktive deltagere i deres egen identitetsskabelse ved at involvere sig i og påvirke samfundet og kulturen (Jensen, 2003: 11).

Historiebevidsthed er altså ikke målbart, og kan derfor ikke indfanges på læringsteoretiske effektskalaer (Jensen, 2003: 83). Derfor er det relevant at undersøge, hvordan man kan videreudvikle elevernes historiebevidstheder, når undervisningen tager udgangspunkt i målstyret undervisning.

3.2. Historiebevidsthedens betydning

I løbet af 1980'erne vinder begrebet indpas i den danske historiedidaktiske debat og er bl.a. senere udviklet af Bernard Eric Jensen, som mente at implementeringen af historiebevidsthedsbegrebet i historiefaget indebar et paradigmeskifte i måden at tænke historie på (Pietras & Poulsen, 2013: 77). Begrebet er mangefacetteret, og jeg vil i opgaven gøre brug af Bernard Eric Jensens (2003: 358) definition fra bogen 'Historie - livsverden og fag':

“Historiebevidsthed er ikke noget, mennesker kan vælge at have eller ikke have, ligesom de heller ikke kan vælge at være sprogbrugere. Historiebevidsthed udgør en sociokulturel forudsætning for, at vi kan fungere som individer og gruppemedlemmer, og den vedrører det sagforhold, at en erindret fortid og en forventet fremtid til stadighed er nærværende og virksomme i en levet nutid. At oparbejde en dyb bevidsthed er en lige så lang og kompleks læreproces som det at blive en kompetent sprogbruger, og den resulterer ofte i en tavs form for viden, dvs. en praktisk færdighed

(= viden hvordan) i at koble en fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsforventning sammen, men uden at der foreligger en indsigt i, hvordan og hvorfor en sådan sammenkobling virker (= viden hvorfor). Det svarer til, at mennesker kan være kompetente sprogbrugere uden at have en tematiseret indsigt i grammatik. Historiebevidsthed udgør således en del af den mentale værktøjskasse, mennesker må oparbejde for at kunne interagere med andre og blive handlingsduelige individer og gruppemedlemmer” (Jensen, 2003: 358) .

Dvs. at fordi, Bernard Eric Jensen (2003: 358) ser historiebevidsthed som en forudsætning for at kunne fungere i en sociokulturel sammenhæng, har begrebet derfor også dannelsesfunktionel

karakter, der forholder sig til, at historiebevidsthed indgår i identitetsudviklingen (Pietras & Poulsen, 2013: 72). Jeg tager udgangspunkt i et historiebegreb, som de sidste par årtier har været centralt i historiedidaktikken, og som jeg mener stadig er særdeles relevant. I arbejdet med at videreudvikle elevernes historiebevidstheder, beskæftiger man sig samtidig med identitetsudvikling og dannelse.

3.2.1. Historisk bevidsthed og historiebevidsthed

Historiebevidsthed er en central kategori i skolefaget, og i 'Vejledning for faget historie' (2014), bruges både begreberne 'historisk bevidsthed' og 'historiebevidsthed'. Blandt historiedidaktikere er der uenighed om, hvorvidt de to begreber kan bruges synonymt, og det er derfor relevant at understrege, at jeg i projektet forholder mig til Bernard Eric Jensens definition af de to begreber:

“Der er derfor god grund til ikke at sætte lighedstegn mellem 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed'. I stedet må 'historiebevidsthed' betragtes som det mere overordnede og inklusive begreb og 'historisk bevidsthed' som et underbegreb. 'Historiebevidsthed' kan defineres som enhver form for bevidsthed, der vedrører procesforholdet mellem fortid, nutid og fremtid, idet disse processer forstås som betinget og/eller frembragt af menneskers handlinger. 'Historisk bevidsthed' defineres som enhver historiebevidsthed, hvor der er en bevidsthed om, at mennesker er historiefrembragte og historiefrembringende, og at forandringer vil være uundgåelige.” (Jensen, 2003: 59-60).

Historiebevidsthed anskues altså i denne optik, som et mere eksistentielt begreb, hvorimod historisk bevidsthed opfattes, som evnen til sammenhængsforståelse og kronologisk overblik.

4. State of the arts

Jeg tager i dette projekt udgangspunkt i målstyret undervisning, som bl.a. bliver bearbejdet i John Hatties bog 'Synlig læring - for lærere' (2013). Ift. historiebevidsthedsbegrebet tager jeg afsæt i Bernard Eric Jensens værk 'Historie - livsverden og fag' (2003). I denne bog giver han en veldefineret beskrivelse af begrebet på et overordnet, erkendelsesteoretisk plan, men er fraværende ift., hvordan lærere i praksis skal planlægge, gennemføre og evaluere undervisning med udgangspunkt i det. Det har ikke været muligt i skrivende stund at finde uddybende litteratur om, hvordan man udvikler historiebevidsthed i målstyret undervisning. Der findes eksempler på, hvordan 'historiebevidsthed' eller 'målstyret undervisning' bliver behandlet separat, men de to begreber undersøges ikke ift. hinanden. Dette skabte min umiddelbare interesse for projektet. Med udgangspunkt i Dansk Clearinghouse's review om 'Pædagogisk brug af evaluering og test' (Nordenbo m.fl., 2009) bliver det synliggjort, hvordan evaluering kan fungere som et "pædagogisk værktøj"³ i praksis. Jeg vurderer, at det er et relevant perspektiv at forholde sig til ift. at undervise

³**Folkeskoleloven** (2014, § 13. Stk. 2.): 'Bekendtgørelse af lov om folkeskolen'. Lokaliseret d.11.01.16 på

ud fra en målstyret tilgang. Til sidst i projektet vil jeg diskutere målstyret undervisning som et produkt af “konkurrencestatens pædagogik” og jeg vil tage udgangspunkt i Brian Degn Mårtenssons (2015) bog af samme navn.

5. Videnskabsteoretisk position

På et metaplan befinder jeg mig i spændingsfeltet mellem to videnskabsteoretiske positioner; behaviorisme og kritisk/humanistisk teori (Bruun & Knudsen, 2003: 13).

Målstyret undervisning, som formuleres af John Hattie (2013) har sine videnskabsteoretiske rødder i adfærdspsykologien, dvs. behaviorismen. Behaviorismen opfatter helt og holdent adfærd som noget indlært, og som noget der er bestemt af ydre stimuli, modsat andre videnskabsteoretiske paradigmer/teoretiske retninger, hvor fx. følelsesliv, ubevidste processer, drifter og lyster også synes at have indflydelse på individets handling (Brørup m.fl., 2000: 245-246).

Udviklingen af elevernes historiebevidsthed anskues i lyset af socialkonstruktivistisk teori, som baseres på en forståelse af samfund som menneskeskabte, dvs. noget som vi som mennesker løbende danner og omdanner (Butters, 2012: 173). Bernard Eric Jensen (Jensen, 2003: 358) argumenterer for, at historiebevidsthed udgør en sociokulturel forudsætning for, at vi kan fungere som individer i det postmoderne samfund. Historiebevidstheden må vi som mennesker oparbejde for at kunne interagere med andre og for at blive handlingsduelige individer og gruppemedlemmer i samfundet.

I socialkonstruktivistisk optik producerer og reproducerer alle mennesker viden og fortolkning af verden i daglig interaktion med hinanden, og handlinger og meninger får herigennem karakter af naturlighed eller opfattes som socialt uacceptable (Butters, 2012: 175).

I socialkonstruktivismen er den videnskabsteoretiske og filosofiske grundopfattelse, at al menneskelig erkendelse er socialt konstrueret og sker via en forståelsesramme, der ikke er medfødt, men som er resultatet af den kultur og historiske fortid, som det enkelte menneske er en del af og med til at (re)producere (Butters, 2012: 175).

Disse perspektiver lader sig ikke forene med begreber om evidensfokusering og målbarhed i pædagogikken. Da al viden er et produkt af social konstruktion og reproduktion, er viden foranderlig og ligeledes svær at indfange med disse behavioristiske begreber og idealer.

En vinkel på målstyret undervisning er, at der synes at forekomme elementer fra socialkonstruktivismen. Selvom den pædagogiske praksis fokuserer på lærings- og

<https://www.retsinformation.dk/Forms/RO710.aspx?id=176327> : “Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevens tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til kompetencemål, færdigheds- og vidensmål og opmærksomhedspunkter, jf. § 10. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, jf. § 18, og for underretning af forældrene om elevens udbytte af undervisningen, jf. stk. 1.”

kompetencebaserede mål, er eleven aktivt med til at producere viden, når h/n skal være med til at opstille kriterier for målopfyldelse og feedback. At dele læringsmål med elever er også en måde at konstruere viden på. Det omhandler en dybere forståelse af, hvad der ønskes, hvordan målopfyldelse ser ud, samt hvordan opgaven forholder sig til målet. Man kan således argumentere for, at målstyret undervisning kræver mere, end en elev der blot tilgår undervisning mekanisk, mener John Hattie (2013: 89). Det vil sige, at i kontrast til behaviorismen hvor eleven modtager passivt, er eleverne i en socialkonstruktivistisk optik aktive videns(re)producenter. Dette synes at måtte kræve noget andet af både lærer og elev, hvilket gør det interessant at diskutere i forhold til spændingsfeltet mellem tilpasning af elevens adfærd og dannelsesideal.

6. Empiri

Min empiri er indsamlet i min praktikperiode på Skovgaardsskolen i Gentofte Kommune. Praktik i historiefaget fungerer som grundlag for at undersøge kvaliteter og udfordringer ved målstyret undervisning mhp. at videreudvikle elevernes historiebevidstheder. Projektets empiri er en undersøgelse af, hvordan et historiefagligt begreb og målstyret undervisning udfordres eller udvikles ift. hinanden.

Eleverne undervises i kanonpunktet 'FN's Verdenserklæring om menneskerettighederne'⁴, og forløbet tager afsæt i det mere specifikke tema: Menneske og stat. Eleverne skal i forløbet både stifte bekendtskab med 'FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne' fra 1948 samt 'FN's konvention om Barnets Rettigheder' fra 1959⁵.

6.1. Det kvalitative interview

Jeg valgte det kvalitative interview som en del af det empiriske afsæt.

Hvor den kvantitative metode forholder sig til målbarhed, giver den kvalitative metode mulighed for at undersøge en række forhold, som er vanskelige at iagttage og måle⁶. Forud for det kvalitative interview udarbejdes en interviewguide, som er et forsøg på at sikre, at jeg indhenter nogenlunde den samme information på tværs af interviewene. Interviewguiden udformes med HV-spørgsmål, som giver mulighed for at spørge ind til elevernes svar og som muliggør en afdækning af elevernes forhold til det angivne tema: Målstyret undervisning og historiebevidsthed. Interviewet danner

⁴**Amnesty International:** 'FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne'. Lokaliseret d.11.01.16 på <https://amnesty.dk/om-amnesty/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheder>

⁵**Unicef:** 'FN's konvention om Barnets Rettigheder'. Lokaliseret d.11.01.16 på <http://ipaper.ipapercms.dk/UNICEFDanmark/Brnekonventionen/>

⁶**Den Store Danske Encyklopædi:** 'Kvalitative metoder'. Lokaliseret d.30.11.15 på [www.denstoredanske.dk/Samfund, jura og politik/Sociologi/Sociologisk metodologi/kvalitative metoder](http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Sociologisk_metodologi/kvalitative_metoder)
"Kvalitative metoder, fællesbetegnelse for en række videnskabelige undersøgelsesmetoder, der tages i anvendelse, når forskeren ønsker at undersøge en række forhold, som er vanskelige at iagttage og måle. (...) Undersøgeren betragter oftest ikke sit forskningsfelt som en genstand, men derimod som subjekt eller subjekter. Herved opstår en kommunikationsproces mellem forsker og undersøgelsessubjekt".

senere afsæt for en analyse af elevernes svar, og dets kvalitative styrke er at give mig et bredt, nuanceret billede af interviewets tema samt at få en viden om elevernes forhold til dette.

6.2. Skriftlig feedback

Som en vigtig komponent i målstyret undervisning arbejder Hattie (2013: 183) med begrebet effektiv feedback. Begrebet tager udgangspunkt i, om eleven bevæger sig mod den tilsigtede læring eller ej, og det kan give information om, hvor eleven befinder sig ift. denne forventning. Med feedbackbegrebet foreslår Hattie (Hattie m.fl., 2013: 13), hvordan man som underviser skal praktisere denne evaluering for læring. Feedbackens funktion er at bidrage med viden, som relaterer sig til opgaven eller processen og som kan hjælpe eleverne med at nå målet (Nottingham, 2014: 23). Jeg har fokus på den skriftlige feedbackform, som ifm. historieundervisningen er foregået med Casper og Georg fra 5.A.

7. Metode

I projektets forskningsproces er der gjort brug af den empirisk-induktive metode⁷. Empirisk-induktive metode, eller blot induktion, er en metode til at erhverve sig viden om verden. Jeg har i praksis undersøgt, om/hvordan målstyret undervisning kan danne afsæt for videreudvikling af elevernes historiebevidstheder. Da induktion er en mere generel form for metode, har jeg taget mere specifikke, praktisk-instrumentelle metoder i brug, som det kvalitative interview og skriftlig feedback-korrespondance. Disse har således fungeret ift. at fastlægge min praktiske adfærd som forsker i praktikken og fungerer som afsæt for indsamling og behandling af relevant empiri fra skolevirkeligheden. Observationerne er foretaget under to forskellige forhold for at skabe et større fundament at lave slutninger ud fra.

I empirisk-induktiv metode forholder det sig, at der rent teoretisk altid kun kan være tale om en vis sandsynlighed for korrekte konklusioner.

8. Teori og analyse

I de følgende afsnit har jeg analyseret min empiri ift. de enkelte teorier for at skabe en mere systematisk analyse og et bedre overblik i projektet.

⁷**Empirisk-induktiv metode:** 'Videnskabelige metoder'. Lokaliseret d.15.01.16 på <http://kom.aau.dk/~dsp/ComSys08/ComSys07/sites/ComSys6/4%20Videnskabelige%20metoder.pdf>

8.1 Historiebevidsthed

Livsverden og fag - et overblik

For at klarlægge Bernard Eric Jensens (2003) forståelse af historiebevidsthedsbegrebet, må man undersøge, hvordan han overordnet skelner mellem historie som fag og historie som livsverden (Jensen, 2003: 9). Begrebet fag henviser til noget specifikt, hvorimod begrebet livsverden drejer sig om noget alment. Et fag er en konstruktion, der er opstået i en bestemt sociokulturel sammenhæng, og til et fag hører kendetegn som eksempelvis et bestemt fagsprog, som man skal være trænet i for at kunne forstå. Ifølge Jensen (Ibid) er det ikke tilfældet for historie som livsverden eller for historie forstået som menneskers brug af fortiden. Et menneskes livsverden er den virkelighed, man er fuldt fortrolig med og kan tage for givet, og det forstås, at *“...Alle socialt fungerende mennesker kender til historie i den betydning, at de har en historiebevidsthed; det er ikke noget som i praksis lader sig fravælge”* (Jensen, 2003: 10). Dette kræver ikke, at man nødvendigvis er bevidst om det. Mennesker kan altså være kompetente historiebrugere, uden at de kan gøre rede for deres historiebevidstheds kendetegn og funktionsmåder.

Historie som specialisering og fag må bygges oven på de færdigheder, der er knyttet til historie som livsverden, for på den måde vil faget indvirke på elevernes historiebevidsthed i en hverdagssammenhæng dvs. på historie som livsverden (Jensen, 2003: 11). Det må således være historielærerens opgave at hente elevernes viden og erfaringer ind i undervisningen, så der kan skabes en sammenhæng mellem dette og det faglige indhold.

Hvad er historiebevidsthed?

“I historiedidaktisk forstand er tre spørgsmål interessante: Hva er historiebevissthet? Hvordan utvikler historiebevissthet seg? Hvilke funksjoner har historiebevissthet?” (Bøe, 2002: 22). For at besvare Jan Bjarne Bøes (2002: 22) historiedidaktiske spørgsmål, så er historiebevidsthed den faglige betegnelse for den form for bevidsthed, der vedrører historie som levet liv og dermed som en levende og virksom proces. Historiebevidsthed handler om, hvordan historie skabes. At have historiebevidsthed vedrører det forhold, at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig, og begrebet vedrører, hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i det nutidige (Jensen, 2009: 240). Herigennem skaber man også forståelsen af sig selv og sin kollektive identitet, hvorfor mennesker forstås som aktivt deltagende i sin egen identitetsdannelse (Jensen, 2003: 11). Med dette begreb må vi rette opmærksomheden mod *“...det forhold, at fortiden er tilstede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid.”* (Jensen, 2003: 59).

Hvordan didaktiseres historiebevidsthedsbegrebet?

For at kunne se tegn på elevernes historiebevidsthed må begrebet didaktiseres. Historiebevidsthed er et abstrakt begreb, som lader sig analysere gennem det konkrete begreb om historiebrug. Historiebrug tager afsæt i historiebevidsthedsbegrebet, og hvor sidstnævnte kan siges at handle om teoretisk forforståelse, handler historiebrug om praktisk anvendelse af historie (Jensen, 2003: 67). Historiebevidsthed som produkt findes kun i kraft af sit ydre udtryk eller italesættelse, hvilket vil sige, at den kommer i spil som historiebrug.

Historie er noget som mennesker har et brugsforhold til og allerede før eleverne starter i skole er de såkaldte historiebrugere. Et essentielt forhold er dog, at eleverne i historiefaget “...selv bliver bevidste om, at de bruger historier til at forstå (og skabe) sig selv og andre i tid og rum” (Butters, 2012: 169). På den måde lærer eleverne også at forholde sig reflektivt til deres egen rolle og position som både historieskabte og historieskabende væsner.

Historie vil man altid kunne bruge med et eller andet sigte, som ligger ud over historien i sig selv. Fx kan man bruge historien til at orientere sig og til at forstå og forklare forandringer. Man kan bruge historie til at finde svar på, hvorfor noget er blevet som det er og på den måde opnå kendskab til egne og omgivelsernes forudsætninger (Pietras & Poulsen, 2013: 16). I dette projekt tages der udgangspunkt i historiebrug som pragmatisk historieinteresse, hvilket betyder at man bruger fortiden som en form for “...‘forrhåndskammer’ af gjorte erfaringer og søger at etablere en vekselvirkning mellem beskæftigelsen med noget fortidigt på den ene side og ens nutidige erfaringer og interesser på den anden” (Jensen, 2003: 67). Historiebrug baseres på det forhold, at den har en funktion i praksis (Jensen, 2003: 68). Mennesker anvender sin erfaring og viden om fortiden til at orientere sig i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden (Pietras & Poulsen, 2013: 275).

8.1.2 Analyse

Læringsmål fra historieundervisningen d. 02/11/15**Læringsmål:** At vide og forklare hvilken betydning menneskerettigheder har for dit eget liv**Kriterie for målopfyldelse:** Når du kan forklare, hvilken betydning menneskerettighederne har for dit liv

Casper: “I gamle dage var der slaver og meget vold (fortid). Men så kom menneskerettighederne. Nu kan alle mine venner og mig gå lige meget i skole og lave fritidsting, altså sport og hobbyer. Så vi har de samme muligheder (nutid). Hvis alle i verden fik lov til at have et job og penge og ret til at have en bolig vil det være mere stabilt i verden (fremtid). Børn skal have lov til at gå i skole og blive klogere. Engang kunne alle ikke det i Danmark (fortid).”

(Tekstramme 1)

Historie som livsverden

Målstyret undervisning indebærer, at man også i historiefaget arbejder med læringsmål og feedback, hvorfor jeg inddrager dette som udgangspunkt for en analyse af elevernes historiebrug. Med udgangspunkt i læringsmålet (Tekstramme 1) forklarer Casper, hvordan forskellige elementer, der indgår i 'FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne'⁸ kobles til hans eget liv.

Fra eksemplet bruger Casper det argument at: *"I gamle dage var der slaver og meget vold. Men så kom menneskerettighederne. Nu kan alle mine venner og mig gå lige meget i skole..."* (Tekstramme 1). I min forståelse af dette viser han, at fordi menneskerettighedserklæringen blev oprettet kan alle nu gå i skole, hvorfor man kan forklare at Casper i dette tilfælde bruger sin historiebevidsthed til at skabe sammenhæng og klarhed mellem Menneskerettighedserklæringen, og det at have muligheden for skolegang. Om end Casper kunne være mere uddybende om, hvordan han forstår at disse ting hænger sammen, er hans forklaring ikke forkert. At anerkende Caspers forklaring indebærer, at jeg som historielærer må hente hans livsverden ind i historiefaget. Det betyder, at jeg må tage stilling til den virkelighed, som han lever i og forstår ting ud fra. Hans historiebevidsthed har karakter af en indsigt i, hvordan han forstår og skaber klarhed over en bestemt sammenhæng mellem vold, menneskerettighedserklæring og muligheden for at gå i skole (Jensen, 2003:9). Dog må det tilføjes, at selvom Casper i dette tilfælde beskæftiger sig med et emne, hvor der ikke præcis findes én rigtig svarmulighed, er alt dog ikke relativt. Som historielærer må jeg forholde mig til, at forklaringer baseres på historiske argumenter, hvorfor eleverne må kunne argumentere for deres fortolkninger (Butters, 2012: 181). En sådan argumentation kunne handle om, at man med Menneskerettighedserklæringen fik en pagt, der slog fast at mennesker har umistelige rettigheder, som skal beskytte dem mod undertrykkelse, vold og tyranni, og sikre dem forhold som uddannelse, job, bolig og løn.

At Danmark allerede i 1814 indførte undervisningspligten, som sikrede børns ret til undervisning, er historiske fakta, som Casper har beskæftiget sig med tidligere i forløbet. Hans forklaring på, at *"Nu kan alle mine venner og mig gå lige meget i skole"*, er altså ikke en direkte konsekvens af menneskerettighedserklæringen, hvilket han måske godt er klar over. Der til kan man argumentere for, at der stadig er vold og slaver i verden, på trods af at vi har fået en menneskerettighedserklæring, som stort set alle verdens lande har skrevet under på. Dette er forhold man kan vende tilbage til i sin feedback til Casper, så han får indsigt i, hvordan disse samfundsforhold hænger sammen, og så han lærer at begrunde sine historiske argumenter. Gennem feedback kan man give ham information om idéer eller emner, som fx skal uddybes, eller som er blevet misforstået (Hattie, 2013: 183).

⁸**Amnesty International:** 'FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne'. Lokaliseret d.11.01.16 på <https://amnesty.dk/om-amnesty/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheder>

Hvis eleverne skal udvikle deres historiebevidsthed, må man i historiefaget beskæftige sig med historieskabende aktiviteter, der fx i dette tilfælde (Tekstramme 1) kan udvikle Caspers indsigt i, hvordan menneskerettighedserklæringen har betydning for hans eget liv, og man må inddrage hans viden i forsøget på dette. Historie som specialisering og fag må bygges oven på de færdigheder, der er knyttet til historie som livsverden, for på den måde vil faget indvirke på elevernes historiebevidsthed i en hverdagssammenhæng dvs. på historie som livsverden (Jensen, 2003: 11). Essentielt er det dog, at Casper lærer at forklare forhold med historiske argumenter. Hvis ikke dette er en evne, han besidder, kan man gennem feedback i historieundervisningen guide ham til at søge viden eller bede ham undersøge forskellige kilder, som kan bruges i hans historiske argumentation (Butters, 2012: 181).

Elevers historieforståelse

I praktikforløbet interviewer jeg Casper, hvor jeg spørger ham, hvordan hans viden om menneskerettigheder vil påvirke ham i fremtiden. Casper svarer (Bilag B, Interview A: 00.07.00): *“At jeg selv overholder dem, når jeg bliver voksen og sådan nogle ting. At hvis man ikke havde lært det, så ville man gøre alt det at man, som man ikke måtte for eksempel”*. For det første er det interessant, hvordan Casper (Bilag B, Interview A: 00.07.00) ikke bruger et argument om, hvordan menneskerettighedserklæringen fx kan bruges i et politisk øjemed. Han kommer ikke med en forklaring om, hvordan vestlige demokratier fx kan bruge erklæringen som ideologisk ammunition mod diktatur, hvordan dens betydning kan være uomtvistelig for fremtiden eller hvordan den kan have inspireret rettighedserklæringer i andre landes forfatninger. I stedet forklarer Casper (Bilag B, Interview A: 00.07.00), hvordan menneskerettighedserklæringen kan påvirke ham i hans eget voksenliv. Denne form for historiebrug kan forklares ud fra Bernard Eric Jensens model over historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder (Bilag D). Historiebevidsthed bruges og skabes nemlig mange andre steder end i skolen som fx i ens egen livshistorie og familiehistorie (Jensen, 2003: 88). Skolens historieundervisning er altså blot ét af mange steder, hvor historiebevidsthed kan dannes og omdannes, hvilket er relevant ift., hvordan man som lærer kan samarbejde med eller overse denne dannelse og omdannelse, der finder sted i andre sammenhænge (Jensen, 2003: 89). Det er en didaktisk pointe, som læreren må medtænke i sin tilrettelæggelse af undervisningen. Fx kan man i formuleringen af elevernes læringsmål forsøge at koble det faglige indhold til elevernes egen livsverden. Der er en risiko for at eleverne, ved at overse historiebevidsthedens mange dannelses- og brugssteder, vil opleve historieundervisningen som irrelevant og perspektivløs (Pietras & Poulsen, 2013: 66).

At historiebevidsthed dannes og omdannes andre steder end i skolen er således relevant ift. at forstå begrebets kompleksitet.

Hertil er det en relevant pointe, at elevernes historiebrug og deres forståelse af sammenhænge og tid hænger nøje sammen med faktorer som fx alder, modenhed og kultur.

Både Georg (Bilag B, interview B: 00.04.28) og Casper (Tekstramme 1) bruger, uafhængigt af hinanden, formuleringen *'I gamle dage...'*. Fordi historiebevidsthed handler om evnen til at kunne reflektere i tid, og manifesteres i kognitiv udvikling, må historiebevidsthed udvikle sig anderledes hos to elever på 11 år, end den måske ville hos en 9.klasses elev (Pietras & Poulsen, 2013: 65). Historiebevidsthed udvikles gennem hele livet, fordi mennesker lever i tid, hvor man påvirkes af egen udvikling og interaktion med omgivelserne, hvilket vil komme til udtryk i den måde, som man bruger historie på (Jensen, 2003: 58). *"En sådan pragmatisk tilgang påvirker den måde, hvorpå man omgås fortiden. I en hverdagssammenhæng søger mennesker løbende at etablere en sammenhæng mellem deres nutidserfaringer og deres fortidsfortolkning, og det har den konsekvens, at nutidserfaringer og aktuelle behov i betydelig grad kommer til at strukturere omgangen med fortiden."* (Ibid). Historiebevidsthed handler om det forhold, at fortiden sætter sit præg på menneskers forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden. Derfor vil det som regel have en tilbagevirkning på fortidsfortolkningen, når der sker ændringer i ens nutidsforståelse efterhånden, som man udvikler sig, lærer ting, får nye erfaringer osv. (Jensen, 2000: 7). Man kan nærmest forstå det som, at historiebevidstheder udvikler sig hermeneutisk⁹. Da historiebevidsthed udvikles hele livet, forholder det sig på samme måde med historiebrug. Casper vil muligvis udvikle en dybere forståelse for sammenhængen mellem økonomi og politik, som vil påvirke hans bevidsthed om, hvordan penge og retten til bolig hænger sammen med det at leve i et stabilt samfund. Hvis historiebevidsthed udvikler sig i tid, forudsættes det, at enhver forståelse baseres på en forforståelse af den sag eller genstand, som vi ønsker at forstå. Denne forforståelse ændres løbende, som vi udvikler os og lever i et samfund i en bestemt kultur (Jensen, 2000: 7). Viden om hvordan historiebrug og forståelse af sammenhænge og tid hænger nøje sammen med faktorer som fx alder, modenhed og kultur, kan give læreren et indblik i den måde eleverne forstår og bruger forskellige historiske argumenter.

Muligvis vil Casper med tiden udvikle en større evne til at forklare historiske konklusioner ud fra flere perspektiver og med en mere specifik henvisning til tid og sted i historien.

Historiebevidsthedens legitimerende funktion

I historiefaget er det relevant at inddrage, hvilken form for historiebrug, der er i spil, fordi eleverne netop skal blive opmærksomme på, hvordan de selv bruger historie til at forstå og skabe sig selv (Butters, 2012: 169). Der kan bl.a. være tale om identitetsdannende historiebrug, perspektiverende

⁹**Den Store Danske Encyklopædi:** 'Hermeneutik'. Lokaliseret d. 07.01.16 på [www.denstoredanske.dk/Sprog, religion og filosofi/Filosofi/Filosofiske begreber og fagudtryk/hermeneutik](http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/hermeneutik) : "Som forudsætning for enhver forståelse må vi besidde en forforståelse af den sag eller det forhold, vi ønsker at forstå. Historiciteten, dvs. det forhold, at vi allerede befinder os inden for en forståelseshorisont, på baggrund af hvilken vi kan udlægge verden, er altid udgangspunkt for forståelsen. Heidegger og Gadamer viderefører således idéen om den hermeneutiske cirkel. For at forstå en del af en tekst må man forstå helheden. Samtidig kan man dog kun forstå helheden, når man forstår de enkelte dele. Det er denne idé, der generaliseres, når de hævder, at forståelse og forforståelse forudsætter hinanden."

historiebrug eller legitimerende/de-legitimerende historiebrug, og ved at øjensynliggøre dette forhold lærer eleverne at forholde sig reflektivt til deres egen rolle og position.

I Interviewet med Casper spørger jeg ham, hvorfor det er vigtigt at vide noget om menneskerettigheder i dag, hvor han forklarer at “[C]: Fordi at så til de næste, hvis nu altså de næste, der kommer sådan, at de også lærer det, og de ikke for eksempel slår, eller der kommer slaver og sådan noget. At de også lærer det og sådan noget. [T]: Så du tænker på den næste generation? [C]: Ja” (Bilag B, Interview A: 00.02.56).

Man kan her tale om, at historiebevidsthed har en legitimerende funktion, da den bruges til at at retfærdiggøre bestemte interesser, værdier og principper (Jensen, 2003: 69). Casper bruger sin historiebevidsthed til at forstå, at erklæringen både har sat en stopper for vold og misrøgt, men også at den har en praktisk funktion for fremtidens generation.

8.2 Målstyret undervisning

Det overordnede tema i målstyret undervisning er tydeligvis en læringsagenda med fokus på den lærende. Teoriens omdrejningspunkt er effektiv feedback, læringsstrategier, læringsmål og kriterier for målopfyldelse. Målstyret læring forudsætter grundlæggende at læreren ved, hvad h/n vil med lektionen og samtidig sikrer sig, at eleverne ved, hvor de er på vej hen. John Hattie (Hattie, 2013: 34) arbejder ud fra et evidensbegreb, som betyder, at han har en høj statistisk sikkerhed for, at bestemte indsats i undervisningen har en effekt på elevernes læring. Fx er evaluering på elevernes læring grundlæggende ift. at sikre, at alle elever lærer, og ikke blot at alle elever modtager undervisning. Lærernes professionalisme består i deres evne til netop at forstå alle elevers læringsstatus og læringsfremskridt (Hattie, 2013: 115).

Målstyrerede undervisningsprincipper har gennem praktikforløbet været implementeret i undervisningen på forskellig vis. Fx blev eleverne introduceret til forskellige metakognitive læringsstrategier, som de kunne bruge mhp. at tage mere styring over egen læringsproces (Bilag E). En oversigt over John Hatties (2013: 185) tre feedbackspørgsmål¹⁰ var visuelt tilgængelig i klasseværelset, og dertil arbejdede jeg med hurtig formativ vurdering¹¹. Målet er at kunne hjælpe alle elever til at nå de planlagte mål og tilføje alle elever merværdi, uanset hvorfra de begynder. For at kunne gøre dette må enhver lektionsplanlægning begynde med en dyb forståelse af, hvad hver elev allerede kan og ved, og hvordan undervisningen skal indrettes på at forøge den enkelte elevs fremskridt og præstationsniveau (Hattie, 2013: 74). Dette udfordredes i høj grad af, at vi i

¹⁰**De tre feedbackspørgsmål:** Hattie, John (2013: 185): Hvor er jeg på vej hen?, Hvordan klarer jeg mig? og Hvor skal jeg hen herfra? Spørgsmålene fungerer på fire feedbackniveauer: Opgave- og produktniveau, Procesniveau, Selvregulerings- eller tilpasningsniveau og Selvniveau.

¹¹**Formativ vurdering:** Hattie, John (2013: 199-200): Hurtig formativ vurdering er en form for feedback, hvor eleverne får effektiv feedback, og herved bliver i stand til at udføre selvsvurdering. Samtidigt vil vurderinger indvirke på elevers motivation.

praktikforløbet intet forudgående kendskab havde til elevgruppen, og at vi indgik i et forholdsvist kort historieundervisningsforløb.

8.2.1 Analyse

Pædagogisk brug af evaluering og test

Arbejdet med læringsmål, kriterier for målopfyldelse og feedback er omdrejningspunktet i målstyret undervisning. Når jeg spørger Casper (Bilag B, Interview A: 00.00.16), hvordan han oplever arbejdet med læringsmål, svarer han, at han oplever det som en udfordring på en sådan måde, at læringsmålet for undervisningen får ham til at lytte ekstra godt efter (Bilag B, Interview A: 00.00.48). Et argument for at indføre evaluering i undervisningen, som forudsætning for at udvikle elevernes læring er, at det vil indvirke på deres bevidsthed om, at der evalueres (Nordenbo m.fl., 2009: 35-40). Forestillingen er, at eleverne vil anstrenge sig fagligt, når de ved, der skal evalueres eller testes. At Casper anstrenger sig for at lytte efter i undervisningen, kan forklares ud fra en bevidsthed om, at der evalueres, hvormed feedbacken kan siges at blive brugt med et pædagogisk sigte (Nordenbo m.fl., 2009: 35-40). Denne viden om pædagogisk brug af evaluering er måske relevant ift. at vide, hvordan feedback kan fungere og indvirke på elevens engagement og motivation for at indgå i historieundervisningen. Hvorvidt elevens viden om, at der evalueres eller testes, kan indvirke på udviklingen af elevernes historiebevidstheder, kan man ikke vide. Der findes ingen multiple choice tests, der evaluerer på, hvorvidt eleverne gennem historieundervisningen har udviklet deres historiebevidsthed eller -brug, og derfor må historielæreren benytte sig af mere kvalitative metoder, hvis man vil undersøge dette forhold (Butters, 2012: 188). Det kan fx være gennem klassesamtaler, feedbackformer, skriftlige produkter, logbøger osv. Herigennem kan eleven vise, hvad de forstår og ved om et givent emne, og læreren kan spørge ind til deres forståelser og evt. misforståelser. Den evaluering læreren laver på baggrund af sådanne komponenter, kan bruges til at planlægge videre undervisning, der udfordrer og kvalificerer elevernes forståelser, brug og viden om historiske emner (Butters, 2012: 188).

Tydelighed

Georg (Bilag B, Interview B: 00.00.15) beskriver ligeledes sin oplevelse med læringsmål som en udfordring: “[G]: Jeg oplever, det som en, øh, udfordring. [T]: Ja. Kan du forklare, hvorfor det er en udfordring. [G]: Fordi, at øh man har et mål man, et mål man skal lære. Et læringsmål. [T]: Ja. Så det bliver en udfordring for dig at svare korrekt? [G]: Øh nej. Det bliver en udfordring for mig at lære læringsmålet.”

I dette tilfælde er det altså dét at lære noget og dermed at have et specifikt mål med undervisningen, der er selve udfordringen. Det kan forklares ud fra Hatties (2013: 83) begreber om “tilgange og undgåelse” af undervisning, hvor det at have et tilgangsmål til læring, fx handler om, at

eleven stræber efter at lære eller mestre målet med lektionen. Hertil forklarer Casper, (Bilag B, Interview A: 00.02.24), at når han modtager denne feedback på læringsmål, bliver han mere klar over, hvad det er, han skal. Læringsmålene beskriver, hvad det er, vi ønsker eleverne skal lære, og deres tydelighed er central for brugen af feedback, som formativ evaluering for læring (Hattie 2013: 89).

Læringsstrategier

Ifølge John Hattie (2013: 88) er det en præmis i målstyret undervisning, at læring er det eksplicite og tydelige mål med undervisningen. At undervise ud fra dette kræver en lærer, som er fortrolig med en vifte af læringsstrategier, som h/n kan forsyne eleverne med, når de ser ud til ikke at forstå, og som kan vise forskellige indfaldsvinkler og perspektiver på det indhold, som skal tilegnes (Hattie, 2013: 43). *“Det hjælper selvfølgelig, hvis eleven deler, er forpligtet på og forstår disse læringsmål - for i det rette omsorgsfulde og idérige miljø kan eleven så eksperimentere (have ret eller tage fejl) med indholdet og tænkningen om indholdet og skabe forbindelser på tværs af ideerne” (Ibid).*

Forskellige læringsstrategier er således en vigtig forudsætning for, at eleven kan lykkes med sin læring. I interview B beskriver Georg bestemte strategier, han i sin feedback er blevet præsenteret for:

INTERVIEW

Transskriberet uddrag af Bilag B, Interview B: 00.01.00

Interviewperson [G]: Georg, 5.A og Interviewer [T]: Trine

[G]: Øh. Du siger øh. Nogen gange, øh, at, øh, du kunne. Det kunne være, du kunne sige, den makker jeg havde du kunne spørge ham øh om øh hjælp ham for. Bruge ham som hjælp på svaret.

[T]: Mmm.

[G]: Og så og så skriver du også øh at øh så skal man (?) uddybende forklaringer også.

[T]: Ja. Hvad for nogle strategier er det vi ellers snakker om at du kan bruge. Er det for eksempel. Vi snakkede om det der med at skrive noter ikke.

[G]: Jo.

[T]: Kan du prøve at forklare det.

[G]: Øh. Jeg skrev øh noter øh første gang at øh Trine sagde det.

[T]: Mmm.

[G]: Og jeg har skrevet femten til tyve sider og det hjalp mig rigtig meget.

[T]: I forhold til læringsmålet har det hjulpet dig eller hvad.

[G]: Ja det har hjulpet mig rigtig meget fordi at øh så har man det sådan inde i hovedet. Og det hjælper lidt når man har skrevet det i sin hånd fordi så husker man det bedre.

(Tekstramme 3)

Målstyret undervisning, som har sine videnskabsteoretiske rødder i behaviorismen, er forståelsen af læring og menneskers handlinger reduceret til mekaniske årsagsforklaringer (Brørup m.fl., 2000: 246). I et socialkonstruktivistisk perspektiv er Georg aktivt deltagende i læringsprocessen. Georg er med til at (re)producere viden og fortolkning af sine handlinger (Tekstramme 3), som i

kraft af den skriftlige feedback har givet ham nye strategier for læring. Han lærer bl.a. nye strategier for læring i form af notetagning og sparring med en klassekammerat, og i en socialkonstruktivistisk forståelse kan man argumentere for, at feedback således også påvirker hans aktive deltagelse i egen læreproces og refleksioner over samme.

8.3 Effektiv feedback

“Feedback er i sig selv den mest virkningsfulde metode til at fremme præstationer. Den mest simple opskrift på forbedring af undervisning må være bunker af feedback”. (Nottingham, 2014: 23). Dette projekt tager udgangspunkt i, hvordan man med målstyret undervisning specifikt mhp. evaluering kan videreudvikle elevernes historiebevidstheder i undervisningen.

Effektiv feedback som formativ evaluering for læring skal bane vejen for mere kontrol og indblik i elevernes læring og læringsfremskridt. Hanna Mølgaard (2006) beskæftiger sig med begrebet “intern evaluering” om formativ udviklingsorienteret evaluering, hvor Hattie beskæftiger sig med “effektiv feedback”. Hun opstiller dog ikke en model for, hvorledes feedback skal gives, eller at den fungerer på forskellige niveauer, men forklarer, hvordan den formative, interne evaluering nødvendigvis sigter mod udvikling og læring (Mølgaard, 2006: 374). Begrebet om intern evaluering kan man dog ligeligt bruge til at danne sig overblik over evalueringens funktion.

“Intern evaluering eller formativ og udviklingsorienteret evaluering har til formål at holde undervisningens implicerede parter orienterede om deres fælles indsats. Dens funktion er at give feedback til eleven med henblik på at diagnosticere eventuelle vanskeligheder og til læreren med henblik på eventuelle ændringer af undervisningen. (Mølgaard, 2006: 373).

Feedbackens funktion er at bidrage med viden, som relaterer sig til opgaven eller processen, som kan hjælpe eleverne med at nå målet for deres læring (Nottingham, 2014: 23). Hattie mener, at feedback må fungere ift. tre feedbackspørgsmål, som ligeledes fungerer på fire forskellige feedbackniveauer¹². Feedback vil have forskellige virkninger på de forskellige niveauer, og derfor er et nøgletema, at feedbacken må målrettes eleverne på det rigtige niveau (Bilag C).

Feedback gør det muligt for elever og deres lærere at opstille mål med passende udfordringer efterhånden som tidligere mål nås og på denne måde etablere betingelser for fortsat læring (Hattie, 2013: 186).

Organisationsteori

Når evaluering både er et kerneelement i folkeskolereformen (2013) og folkeskoleloven (2014), må man forholde sig til, hvordan evaluering fungerer, samt hvilke konsekvenser og kvaliteter den

¹²**De tre feedbackspørgsmål:** Hattie, John (2013: 185): Hvor er jeg på vej hen?, Hvordan klarer jeg mig? og Hvor skal jeg hen herfra? Spørgsmålene fungerer på fire feedbackniveauer: Opgave- og produktniveau, Procesniveau, Selvregulerings- eller tilpasningsniveau og Selvniveau.

afstedkommer. I et forsøg på at forstå læringsteoriens styrker og svagheder har jeg anlagt et andet perspektiv på den. I bogen 'Tendenser i evaluering' (Dahler-Larsen, 2001) bruges et rationelt organisationsteoretisk perspektiv som forklaringslogik i forsøget på at forstå evalueringens funktion i skolen og samfundet. Evaluering skal sikre effektivitet.

Kravet om evaluering synes at vokse samtidig med, at evaluering institutionaliseres i bl.a. undervisning (Dahler-Larsen, 2001: 13). Det rationelle perspektiv er et normativt perspektiv, hvori skolen ses som et rationelt beslutningssystem. Bag dette perspektiv opereres der med, at skolen har mål, som den skal efterstræbe og i forsøgene på at nå disse mål, skal den være så effektiv som mulig. Fx skal lærere gennemføre undervisning, der lever op til Fælles Mål¹³, og i forsøget på at nå disse mål skal de være så effektive i deres praksis som muligt. Lærernes og elevernes effektivitet etableres ved at sikre, at strukturen og processerne i folkeskolen vil føre til høj målopfyldelse (Albæk, 2001: 33). Implementeringen af evidensbaserede forskningsprincipper som målstyring, feedback og evaluering, kan således ses som et rationelt instrument til at sikre effektivitet i skolen, fordi den gør effekten af undervisningen målbar, og den gør elevernes læring og læringsfremskridt synlige.

Skolen anses i det rationelle perspektiv som et åbent system, der præges af, men som også præger dens omverden, hvormed dens struktur og funktionsmåde betragtes som kontingent¹⁴ af den situation, den befinder sig i. Heraf navnet: Kontingensteori (Albæk, 2001: 34). Selv så tilsyneladende homogene organisationer som de danske folkeskoler er vidt forskellige. Der er store og små skoler, der er land- og byskoler, og der kan være skoler med store udfordringer ift. faglighed eller økonomi. Evaluering i folkeskolen er et middel til at øge effektiviteten i skolen, men med kontingensteorien kan vi tilføje, at evaluering er et effektivt og dermed rationelt instrument, når situationen er til det. Dermed sagt at det er situationen ikke altid. Ifølge kontingensteorien er ikke alle processer lige hensigtsmæssige til at sikre høj effektivitet i enhver given situation (Ibid). Når man vælger at implementere målstyret undervisning, og i dette tilfælde specifikt evaluering, i folkeskolen, må man have to forhold for øje. *“For det første kræver den forskningsbaserede evaluering betydelige ressourcer, tids- og energimæssigt såvel som økonomisk. For det andet kan evalueringsforskning kun frembringe begrænset information om et forkortet og forenklet udsnit af tilværelsen.”* (Albæk, 2001: 35). Det er altså ikke muligt at karakterisere evidensbaserede forskningsprincipper som et ubetinget gode og en gennemkalkuleret løsning på folkeskolens faglige udfordring, fordi den præcise kalkule kan tage sig yderst forskellig ud i praksis selv i tilsyneladende ensartede situationer (Ibid).

¹³**Fælles Mål** (2014): Lokaliseret d.16.01.16 på

<http://www.emu.dk/sites/default/files/Fælles%20Mål%20for%20faget%20historie.pdf>

¹⁴**Contingent**: Albæk (2001: 34): Kontingensteoriens grundidé kan sammenfattes i følgende to antagelser: Der findes ingen bedste måde at organisere sig på og ikke alle måder at organisere sig på er lige effektive under givne omstændigheder.

8.3.1 Analyse

Feedback, som formativ evaluering for læring, kan gives på mange måder: mundtligt og skriftligt gennem motivation, omstrukturering af forståelser, ved at bekræfte overfor eleven at h/n har ret eller uret, ved at pege på at mere information er til rådighed eller nødvendig, ved at pege på alternative strategier eleven kan bruge til at forstå bestemte informationer med (Hattie, 2013: 183). Nedenstående er et eksempel på en skriftlig feedback-korrespondence fra praktikken:

Skriftlig feedback på læringsmål fra historieundervisningen d. 02/11/15

Læringsmål: At vide og forklare hvilken betydning menneskerettigheder har for dit eget liv

Kriterie for målopfyldelse: Når du kan forklare, hvilken betydning menneskerettighederne har for dit liv

Casper: *“At alle mine venner og mig kunne gå lige meget i skole og lave fritidsting, altså sport og hobbyer. Så vi har de samme muligheder. Hvis alle fik lov til at have et job og penge og ret til at have en bolig vil det være mere stabilt i verden. Børn skal have lov til at gå i skole og blive klogere. Engang kunne alle ikke det.”*

Trine: *“Det er et fint eksempel du giver. Kunne du næste gang uddybe, hvorfor det at have hobbyer og at gå i skole, er et eksempel på noget som menneskerettighederne står for. Kunne du f.eks. have forklaret det med at “Ifølge menneskerettighedserklæringen har alle ret til undervisning”? Du henviser til, hvilken konsekvens menneskerettigheder vil have på verdensplan. Det beskriver dine forventninger til, hvordan verden kunne se ud, hvis alle fik et job, penge og bolig. Du opstiller et scenarie, en slags fremtidsforestilling. Var det en idé at forklare hvorfor det er vigtigt at blive klogere? Kunne du inddrage din viden fra filmklippet om børns skolegang? Umiddelbart laver du besvarelsen selv, og bruger også Georg som hjælp til at diskutere din besvarelse. Det er en god strategi, at opsøge hjælp hos sine kammerater, fordi de måske har en anden viden end dig. Måske kan georg også få dig til at tænke over nogle ting, som du ikke selv ville have tænkt på? En strategi kan også være at tjekke dine papirer igennem for noter, hvis du er i tvivl. Så bliver du måske i stand til selv at finde svar på, hvad der er rigtigt og forkert. Det er en god strategi ift. selv at tage styringen over det, du skal lære.”*

(Tekstramme 4)

Om den skriftlige feedback forklarer Casper, at den fungerer som en hjælp til at blive mere klar over, hvad han skal, til at være mere uddybende i sine forklaringer og til at skrive mere forståeligt (Bilag B, Interview A: 00.01.00). I et rationelt organisationsteoretisk perspektiv kan indførelsen af feedback, som evaluering for læring, fungere som instrument til at sikre lærernes og elevernes effektivitet i skolen, fordi den gør effekten af undervisningen målbar, og den gør elevernes læring og læringsfremskridt synlige (Albæk, 2001: 33). Dog kan den skriftlige feedback-form, forberedelsesmæssigt, kræve en stor mængde tid og ressourcer, som ikke nødvendigvis er til stede, eller som ikke er kompatibel med det, som skal undervises i og udvikles i skolen.

I skolen skal evalueringsaktiviteter passes ind i den øvrige pædagogiske praksis og gerne på en sådan måde, at de giver mening, involverer deltagerne og understøtter den fortsatte læring

(Madsen, 2014: 49). Jeg brugte ca. 30 min. pr. undervisningsgang på at give skriftlig feedback¹⁵, hvilket umiddelbart vurderes at være ressourcekrævende, da der er tale om skriftlig feedback til bare to elever. Denne feedback argumenterer Casper dog for at have vejledt ham mhp. at kende sine styrker og svagheder, for på den måde at kunne “...gøre det bedre næste gang” (Bilag B, Interview A: 00.02.28).

Som tidligere beskrevet kan feedback kun frembringe en begrænset information om et forkortet og forenklet udsnit af den givne situation (Albæk, 2001: 35). Netop fordi feedback tager udgangspunkt i højsøfistikeret teori og metode, mener Erik Albæk, at den altid vil være et fremmedartet og kunstigt instrument sammenlignet med den mangfoldighed af alternative tilbagekoblingsmekanismer, der benyttes i daglig praksis som fx intelligente tommelfingerregler og professionelle vurderinger (Ibid). Da viden i et socialkonstruktivistisk perspektiv vil være et produkt af social konstruktion og (re)produktion, vil målstyrede principper om evidens og objektiv målbarhed således ikke give et fyldestgørende billede af den læring eller dannelse, som har fundet sted.

9. Konklusion

Jeg har forsøgt at analysere, hvordan målstyret undervisning kan implementeres i historiefaget mhp. at videreudvikle elevernes historiebevidstheder. Gennem en analyse af elevernes historiebrug kan man få indsigt i, hvordan de bruger deres historiefaglige viden til at skabe sammenhæng mellem bestemte historiske forhold. To forhold er essentielle i dette projekt: 1) hvordan man kan arbejde med målstyret undervisning i historiefaget; specifikt med henblik på brugen af evaluering, og 2) om/hvordan dette kan danne grundlag for undervisning, der skal videreudvikle elevernes historiebevidstheder. Målstyret undervisning forudsætter, at man nedbryder Fælles Mål (2014) til opnåelige trin på en taksonomisk skala, hvorigennem man synliggør, hvad eleven skal kunne og vide ved afslutningen af en enkelt lektion eller et undervisningsforløb. Et sådan læringsmål fra undervisningsforløbet i 5.A, kunne fx lyde: “*At vide og forklare, hvilken betydning menneskerettigheder har for dit eget liv*” (Tekstramme 1). Dette er et læringsmål, som tager udgangspunkt i Fælles Mål (2014), hvor eleven fx gennem kanonpunktet ‘FN’s Verdenserklæring om Menneskerettighederne’¹⁶ kan skabe sammenhængsforståelse og historisk overblik. I målstyret undervisning forudsætter det, at det mål, man sætter er et mål, man kan evaluere på. Her kan første problematik konkluderes. Menneskers historiebevidstheder udvikler sig gennem hele livet,

¹⁵**De tre feedbackspørgsmål:** Hattie, John (2013: 185): Hvor er jeg på vej hen?, Hvordan klarer jeg mig? og Hvor skal jeg hen herfra? Spørgsmålene fungerer på fire feedbackniveauer: Opgave- og produktniveau, Procesniveau, Selvregulerings- eller tilpasningsniveau og Selvniveau.

¹⁶**Kanonpunkt,** ‘FN’s Verdenserklæring om Menneskerettighederne’. Lokaliseret d.11.01.16 på http://www.dethistoriskeoverblik.gyldendal.dk/pdf_kanon/FNs%20Verdenserklaering%20om%20menneskerettighederne.pdf

fordi mennesker bevæger sig i tid. Vi er ikke bare historieskabte, men også historieskabende væsner der gennem livet tilegner os og bearbejder den kultur, som vi lever, handler og virker i (Lund, 2013: 25). Derfor vil det, når der sker ændringer i ens nutidsforståelse, efterhånden som man udvikler sig, lærer ting, får nye erfaringer osv. som regel påvirke fortidsfortolkningen, og dermed den måde man bruger sin historiebevidsthed på. Historiebevidstheder kan hverken måles eller udvikles ift. en bestemt taksonomi eller ift. en hierarkisk klassifikation af læringsmål, fordi den udvikler sig hermeneutisk.

Det er problematisk at arbejde ud fra en historiebevidsthedsdidaktik i læringsmålstyret undervisning, fordi man skal omsætte historiebevidsthed til noget, som man skal kunne se tegn på udvikler sig, eller som noget man kvantitativt kan evaluere eller måle på.

Det er altså selve det målstyrede og testbare forhold, der er problematisk ved udviklingen af historiebevidsthedsbegrebet i undervisningen. Der er ikke noget problem i at arbejde med formativ evaluering for læring, eller hvordan dette kan danne grundlag for at udvikle elevernes historiebevidstheder.

Skriftlig feedback fik betydning for, hvordan jeg tilrettelagde og gennemførte min undervisning. På trods af at denne feedbackform tog lang tid at udføre, var den brugbar i undervisningen, fordi den gav mig mulighed for skriftligt at analysere historiebevidsthed gennem elevernes historiebrug.

Skriftlig feedback som formativ evaluering for læring var fordelagtigt ift. at få indblik i elevernes historiebrug og for derigennem at kunne give feedback på eventuelle historiefaglige misforståelser eller argumenter. Derfor kan det også bruges som en historieskabende aktivitet eller faktor, der kan være med til at påvirke elevernes produktion og reproduktion af historiebevidsthed (Jensen, 2003: 58).

Da historiebevidsthed operationaliseres gennem begrebet om historiebrug er det således også feedback på sidstnævnte, der forudsætter, at en udvikling af elevernes historiebevidsthed kan finde sted.

I kraft af elevens brug eller ikke-brug af historiske argumenter kan man se elevens historiebevidsthed. Derfor er det essentielt for udviklingen af elevernes historiebrug og dermed også historiebevidsthed, at eleverne lærer at forklare forhold med historiske argumenter. Hvis ikke eleven besidder denne evne, kan man gennem feedback i historieundervisningen guide eleven til at søge viden eller bede eleven undersøge forskellige kilder, hvorudfra de kan argumentere (Butters, 2012: 181). At få en sådan opgave kan betyde, at eleverne får kompetencer i at anvende, fortolke og konkludere på historisk information (Butters, 2012: 182).

I målstyret undervisning er feedback en præmis for at kunne påvirke elevernes læring henimod det nedbrudte mål, man ønsker de skal nå. At inddrage feedback er som sådan ikke problematisk ift. at

udvikle elevernes historiebevidsthed - kun hvis den indgår som et led i målstyret undervisning. Lærere som ikke underviser ud fra en målstyret tilgang, benytter sig dagligt af forskellige professionelle vurderinger og tilbagekoblingsmekanismer, der kan give h/n mulighed for at forstå elevens misforståelser eller forhold, som eleven bør uddybe eller lære mere om. At tage kvalitative metoder i brug som fx classesamtaler eller logbogsskrivning i historieundervisningen er oplagt ift. at få et indblik i, hvad eleverne forstår og ved om et givent emne. Den evaluering som læreren laver på baggrund af disse kvalitative metoder, kan bruges til at planlægge videre undervisning, der ikke blot hviler på målbare forhold, men som manifesteres i en mere humanistisk/kritisk tilgang til læring.

Gennem feedback kan man analysere elevernes historiebrug, og man kan spørge efter elevens forståelse, tolkning af og refleksion over det historiske stof. Dertil kan elevens viden om, at der skal gives feedback også bruges pædagogisk. Pædagogisk brug af feedback og evaluering begrundes i den forestilling, at når eleverne er bevidste om, at der evalueres, vil de anstrenge sig mere fagligt (Nordenbo m.fl., 2009: 35-40). Dette er således relevant ift., hvordan feedback kan fungere og indvirke på elevens engagement og motivation for at indgå i historieundervisningen.

Jeg indledte projektet med en tese om, at et undervisningsmæssigt fokus på udviklingen af elevernes historiebevidsthed er problematisk, når undervisningsmetoden udmøntes i målstyrede principper for evidens, tests og en statistisk-kvantitativ tilgang til læring. Efter længere refleksion bliver spørgsmålet for mig, om man skal underkende historiebevidsthedsbegrebet, hvis det ikke er kompatibelt med den undervisningsmetode, som landets kommuner eller skoler frivilligt kan vælge at implementere?

Hvis man vil måle, forudsættes det, at det mål man sætter, er et mål, man kan evaluere på.

Fælles Mål (2014) blev ifm. den nye folkeskolereform (2013) forenklet og præciseret ikke bare mhp. at øge elevernes faglige niveau, men også mhp. at sætte elevernes læringsudbytte i centrum og for at understøtte skolernes arbejde med målstyret undervisning. Læringsmål, evidens, tests og objektiv målbarhed er elementer, der udgør den læringsmålstyrede undervisning. Herigennem skal man kunne måle, hvornår elevernes historiefaglige viden er korrekt og god nok. Hattie (2013: 34) har evidens for at diverse input-output-effektmaalinger vil øge elevernes læring, men han gør ikke rede for, hvad man gør med undervisning og læreprocesser, der fokuserer på fx abstrakt tænkning, begrebshistorisk og konkret historisk viden og dannelsesprocesser, eller hvorvidt effekten af disse kan omsættes til tal på en skala.

Indenfor socialkonstruktivismen er det den videnskabsteoretiske og filosofiske grundopfattelse, at al viden og menneskelig erkendelse er socialt konstrueret og udvikler sig hele livet gennem den kultur og historiske fortid, som det enkelte menneske er en del af og med til at (re)producere (Butters, 2012: 175). Disse perspektiver lader sig altså ikke forene med begreber om evidens og

målbarhed. Da al viden er et produkt af social konstruktion og (re)produktion, er viden foranderlig og derfor svær at indfange med begreber og idealer som evidens og objektiv målbarhed. Det skal naturligvis ikke forstås sådan, at viden således er komplet relativ i en socialkonstruktivistisk optik. Selvfølgelig skal eleverne præsenteres for historiske fakta og lære at danne sig et kronologisk overblik, men vigtigere er det, at de lærer, hvordan man bruger historie til at skabe egne fortolkninger og sammenhæng (Butters, 2012: 170). Eleverne skal ikke bare akkumulere information men lære at spørge til, hvad information betyder og vide, hvordan den opstår. Eleverne skal få viden om historiske perioder og diskutere, hvad denne viden kan bruges til, fordi *“først når de forstår, at fortiden bruges, får den værdi...”* (Butters, 2012: 171).

Hvis fokus fortsat skal være på, at elevernes historiebevidstheder skal styrkes og videreudvikles i historiefaget, må man forstå, at dette lader sig gøre i en undervisning, der fokuserer på en mere humanistisk/kritisk tilgang til elevens læring og dannelse, og at dette ikke er foreneligt med kvantitative målinger på effektskalaer og taksonomiske niveauer.

Historiebevidsthed er noget alle har, men som skal styrkes og udvikles i historiefaget. Det er pt. et centralt fokus i historieundervisningen, som forudsætter, at eleverne tilegner sig viden om fortiden og udvikler forståelse af sammenhænge i tidsdimensionerne bl.a. ved at arbejde med årsagssammenhænge og ved at koble deres viden om fortiden til livsverdenen, forståelser af nutiden og forventninger til fremtiden. Eksistentielle elementer der ikke er forenelige med den evidensbaserede forsknings principper for målstyret undervisning.

10. Diskussion

I projektet er følgende problemforhold blevet analyseret: hvordan man kan arbejde med målstyret undervisning i historiefaget, og om/hvordan dette kan danne afsæt for at videreudvikle elevernes historiebevidstheder. Det konkluderedes, at fordi historiebevidstheder, hverken kan måles eller videreudvikles ift. en bestemt taksonomi eller en hierarkisk klassifikation af læringsmål, lader det sig ikke gøre at undervise ud fra en historiebevidsthedsdidaktik i målstyret undervisning. To overordnede forhold er i denne henseende relevante at diskutere: 1) hvordan jeg forholder mig til, om man i historieundervisningen bør satse på historiebevidsthedsbegrebet eller målstyret undervisning, 2) samt hvordan jeg forholder mig til målstyret undervisning som metode med udgangspunkt i relevante perspektiver på den danske folkeskole- og undervisningspraksis. Når historiebevidsthedsbegrebet og målstyret undervisning skitseres som inkompatible størrelser, forklares det ud fra det forhold, at man i målstyret undervisning skal kunne omsætte historiebevidsthed til noget, som man kan se tegn på udvikler sig, eller som noget man kvantitativt kan evaluere/måle på. Da det ikke er muligt, vil jeg argumentere for, at vi må opgive det ene, for at kunne holde fast i det andet. Jeg vil argumentere for, at det er vigtigt, at skolens

historieundervisning bruges til at videreudvikle og kvalificere elevernes medbragte historiebevidstheder, fordi man med historiebevidsthedsdidaktik lægger op til en brugbar og elevcentreret didaktik (Jensen, 2012: 106). I overensstemmelse med Bernard Eric Jensen (Ibid) vil jeg argumentere for, at en brugbar historiedidaktik altid må være elevcentreret i en eller anden forstand, fordi eleverne er dem, der skal lære. Historieundervisning skal med afsæt i en historiebevidsthedsdidaktik fungere både vedkommende og perspektiverende for eleverne, hvilket betyder, at den i stedet for at holde fast i en stringent organisering af det historiske stof må åbne op for nye relevante horisonter, og dermed sætte elevernes livssituation ind i et større tidsmæssigt perspektiv (Jensen, 2012: 106). At videreudvikle historiebevidsthedsbegrebet bør ske i en undervisning, der tager udgangspunkt i mere kvalitative/humanistiske perspektiver på læring og undervisningspraksis, og som ikke reducerer denne til kvantificerbare data på effektskalaer osv. Ifølge Thomas Aastrup Rømer (Larsen: 2015) vil konsekvensen af målstyret undervisning være *“...at formålet med læreprocesserne løsrives fra praksis og mister betydning. Læring bliver noget smalt og kvantificerbart. Vi får et operativt mål-inferno, der nedbryder enhver syntese”*. Formålet med historiebevidsthedsudviklende- og kvalificerende læreprocesser er bl.a. at gøre eleverne indsigtfulde, ansvarsfulde og kritiske i deres omgang med og brug af historie (Jensen, 2003: 93). Videreudviklingen af elevernes historiebevidstheder er også en del af deres demokratiske dannelse, fordi eleverne gennem deres historiebevidsthed opnår forudsætningerne for at blive handlingsduelige individer i et demokratisk samfund (Jensen, 2003: 358).

En postmoderne historiker

Bernard Eric Jensen (2014) tilhører en gruppe af danske historikere, som bekender sig som postmodernister¹⁷, og for historikere som ham gøres der først og fremmest op med fastlåste konceptioner af etik, kultur og historie. Han afviser en systematisk inddeling af historien, fordi han som postmoderne historiker mener, at den er uden sammenhæng (Mårtensson, 2015: 34). Han afviser derfor også kanonidaktikken med den begrundelse, at den i vid udstrækning vil vise sig at være spild af værdifulde ressourcer, da intet tyder på, at den vil udvikle elevernes kronologiske overblik (Jensen, 2012: 106). I folkeskolens historiefag har dette historiesyn haft den konsekvens, at der er blevet satset på mere en elevcentreret undervisningsfilosofi, hvor elevernes livsverden inddrages i- og danner afsæt for historieundervisningen (Jensen, 2012: 105). I det postmoderne samfund skal historiefaget *“ ... være et sted, hvor børn og unge ikke blot lærer noget om historie, men at de også selv er historie”* (Jensen, 2003: 94). Bernard Eric Jensen (Böss: 2014) argumenterer for at *“Historien er kun til for os”*, hvorfor eleverne skal blive i stand til at forholde sig kritisk og reflekteret til den. Han henviser til, hvordan det overordnede sigtepunkt i

¹⁷ Böss, Michael (2014): ‘Historien er kun til for os’. I: *Kristeligt Dagblad* d. 8.12.14. Lokaliseret d.13.01.16 på <http://www.kristeligt-dagblad.dk/kultur/historien-er-kun-til-os> *“Bernard Eric Jensen tilhører den ret lille gruppe af danske historikere, der bekender sig som postmodernister. Han skelner således ikke mellem historie og erindring. Faglig historie er blot en af blandt flere former for ”erindringsarbejde”, mener han.”*

historiefaget er, at det kan fungere som et kvalificeret og kvalificerende lærested for producenter og brugere af historiebevidsthed, hvor det forholder sig til og tager afsæt i hverdagslivets historiebrug (Jensen, 2012: 103). Dette skal bidrage til, at eleverne bliver mere indsigtsfulde, kreative, kritiske, eftertænksomme og ansvarsfulde i deres omgang med- og brug af historie (Jensen, 2003: 93).

En sådan historieundervisning hvor eleverne skal have indflydelse på indholdet i faget er et udtryk for en brugerstyret historiedidaktik, som bl.a. ligger til grund for faghæftet 'Historie '95' (Jensen, 2012: 103). Her bliver historiebevidsthed for første gang et centralt begreb og tankerne, som lå til grund for dette var, at historiedidaktikere var blevet klar over, at børn og unge ikke kun lærer historie i skolen, men at det ofte er den historie de lærer og bruger uden for skolen, der sætter de mere varige erindringsspor (Jensen, 2012: 104). At koble elevernes livsverden til historie som fag, mener Bernard Eric Jensen (2003: 11) vil indvirke på elevernes historiebevidsthed, hvorved historiefaget også vil opleves som relevant og vedkommende, og derfor sætte sig mere varige erindringsspor hos eleverne.

I en videre diskussion om hvordan/hvorfor man kan/skal arbejde med historiebevidsthedsbegrebet, er det interessant at inddrage et modsatrettet perspektiv på Bernard Eric Jensens historiedidaktiske position (Jensen, 2012: 104).

Historikeren Anders Holm Thomsen (Jensen, 2012: 105) er inderligt imod den postmodernistiske tendens i historiefaget og kalder den "et massivt overgreb på kulturarv og fagtradition", fordi han mener at brugerstyret historiedidaktik har ført til en erodering af den fælles danske kulturarv (Ibid). Han vil have kronologien tilbage i historieundervisningen og er modstander af den dagsordensættende historiebevidsthed og emneorienterede historieundervisning¹⁸. At satse på udvikling af elevernes historiebevidsthed har gjort eleverne mere kulturelt frigjorte fra de forestillinger og værdinormer, som deres bedsteforældre værdsatte og holdt i hævd. Dvs. emanciperet fra hele den dansk-nationale tradition og kulturarv, mener han (Ibid). Anders Holm Thomsen udgav i 2008 bogen 'Hvem ejer historiefaget', som af en anmelder blev kaldt et gravskrift over et fag, som ikke længere findes (Washuus: 2008). I bogen argumenterer han for, hvordan vi bør genindføre kronologien, fordi eleverne kun herigennem kan få et solidt kendskab til årsager og virkninger (Ibid). Den dansk-nationale tradition som Anders Holm Thomsen (Washuus: 2008) henviser til, kan i en postmoderne optik forklares som traditionelle og fastlåste konceptioner om folkeånd, fællesskab og kultur, som i konkurrencestatens pædagogik må erstattes med et mere fleksibelt begreb om "sammenhængskraft" (Mårtensson, 2015: 39). Tidligere undervisningsminister for Socialdemokraterne Christine Antorini (Arnfred: 2013) argumenterer i et interview til Berlingske Tidende for, at fremtidens samfund ikke skal bygge

¹⁸Washuus, Dorte (2008): 'I forsvar for fortiden'. I: *Kristeligt Dagblad* 21.04.08. Lokaliseret d.14.01.16 på <http://www.kristeligt-dagblad.dk/mennesker/i-forsvar-fortiden>

på fælles traditioner, fortællinger eller andet, der overleveres fra generation til generation¹⁹. Tilmeld forkaster hun både sprog og traditionelle ideologier som mulige fælles referencerammer i et fremtidigt samfund. Hendes kommentar understreger det postmoderne forhold, som kan beskrives som et opgør med de store fortællinger (Mårtensson, 2015: 32).

Når dette er tilfældet må konkurrencestatens pædagogik formuleres uden disse, og det bliver derfor ganske logisk, hvorfor skolen også må ophøre med at tage udgangspunkt i det enkelte menneskes møde med en traditionel fortælling og i stedet koncentrere sig om operative kompetencemål (Mårtensson, 2015: 41).

Drop ambitionerne

I det følgende diskuteres hvordan jeg forholder mig til målstyret undervisning som metode med udgangspunkt i relevante teorier om folkeskolen og undervisningspraksis.

En del af den skolepolitiske debat drejer sig om, hvorvidt målstyret undervisning, taget lærernes arbejdstid og ressourcer i betragtning, er for ambitiøst et projekt. Per Fibæk Laursen, professor ved Center for Grundskoleforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, har i denne anledning skrevet et antiværk om målstyret undervisning i folkeskolen. I 'Drop ambitionerne - og lav bedre undervisning' (2015) lyder hans kritik på, at lærerens energi ikke bør koncentreret om at skabe unikt og kreativt udtænkt undervisning for hver enkelt elev, som ifølge ham kræver uendelige mængder forberedelsestid (2015: 10). Lærerens energi bør tværtimod koncentreret om det, som vil gøre undervisningen bedre nemlig det "basale undervisningshåndværk". Det er et budskab som man må tage til sig, hvis man vil forbedre skolens kvalitet, mener han²⁰. Det "basale undervisningshåndværk" defineres som det at gøre undervisningen forståelig, meningsfuld og velstruktureret, at skabe en tillidsfuld relation til eleverne gennem dialog, samt at have et interessant og relevant budskab til eleverne. Dette betyder ikke et kompromis af elevernes læring eller undervisningens kvalitet, men det betyder, at man skal koncentrere sig om det fundamentale²¹. Per fibæk Laursen (Olsen: 2015) undervurderer ikke vigtigheden af, at læreren skal kunne sit fag, sin pædagogik eller sin didaktik, men forsøger at mane til besindighed. Han henstiller til at kernen i god undervisning er de praktiske handlinger i klassen og samspillet med eleverne, hvilket "opskruede ambitioner", som han kalder det, står i vejen for (Olsen: 2015).

I det postmoderne samfund opstår der ifølge Per Fibæk Laursen (2015: 10) et problem, når forskningens resultater hos politikere og beslutningstagere er indtænkt i en forståelsesramme, der

¹⁹Arnfred, Carl Emil (2013): 'Alt for mange har mistet lysten til læring'. I: *Berlingske Tidende* 10.08.13. Lokaliseret d.12.01.16

<http://www.politiko.dk/nyheder/antorini-alt-for-mange-har-mistet-lysten-til-at-laere>

²⁰Mikkelsen, Morten (2015): 'Drop ambitionerne og lav bedre undervisning'. I *Kristeligt Dagblad* 26.06.15. Lokaliseret d.13.01.16 på <http://www.kristeligt-dagblad.dk/debat/drop-ambitionerne>

²¹Olsen, John Villy (2015): 'Hold jer til håndværket'. I *Fagbladet Folkeskolen* d.13.08.15. Lokaliseret d.14.01.16 på <https://www.folkeskolen.dk/568083/skoleforsker-til-laererne-hold-jer-til-haandvaerket>

handler om, at lærere og skolen skal danne rammen for forandring, og at nye metoder og ny teknologi skal sikre at skolen kan møde samfundets konstante udvikling og krav. Kritikken lyder på, at målstyret undervisning for det første ikke er kompatibel med lærerens mængde af forberedelsestid, og for det andet vil det resultere i et mindre fagligt råderum for den professionelle lærer (Holm, 2012: 1). Disse kritikpunkter kan perspektiveres til Brian Degn Mårtensson, lektor ved University College Sjælland, som er forfatteren bag 'Konkurrencestatens pædagogik. En kritik og et alternativ' (2015). I bogen beskriver han, hvordan det danske skolesystem med bl.a. ny folkeskolereform (2013) er under forvandling. Det samme gælder for pædagogikken.

Konkurrencestatens pædagogik

Som jeg indledte opgaven med at skrive, mener Hattie (Hattie & Yates, 2014: 9), at uddannelsespolitik, skoleudvikling og pædagogisk praksis har undergået en revolution, forstået på den måde, at den har forandret sig fra at være en dannelses- og pensumbaseret til at være orienteret mod lærings- og kompetencebaserede mål (Hattie & Yates 2014: 9). Ovenstående diskussion er bl.a. en forklaring herpå.

Brian Degn Mårtensson (Mårtensson, 2015: 38) forklarer endvidere dette forhold med, at vi i det postmoderne samfund, og således i det danske skolesystem, har flyttet det pædagogiske fokus fra en mere "Grundtvigsk" inspiration med begreber om folkeånd, fællesskab og kultur til omkring en mere instrumentalistisk/systemfunktionalistisk akse. Den "Grundtvigske" inspiration henviste jeg til i starten af projektet, hvor Thomas Aastrup Rømer (Rømer, 2015a: 00.01.38) med afsæt i Folkeskolens Formål (Folkeskoleloven: 2014) fastholder de folkelige- og kundskabsorienterede, oplysningsfilosofiske og demokratiske principper, som folkeskolen må udvikles med udgangspunkt i, men som i det postmoderne samfund udfordres af konkurrencestatens pædagogik. Rømer citeres flittigt i 'Konkurrencestatens pædagogik. En kritik og et alternativ' (2015) og er på lige fod med Brian Degn Mårtensson modstander af folkeskolereformen (Böttcher: 2015). Mårtensson (2015: 87) beskriver folkeskolereformen som et udtrykkeligt ønske om at styre, ensrette og måle elevernes læringsudbytte, og formålet er at tilfredsstille konkurrencestatens behov for arbejdskraft med henblik på erhvervslivets behov for vækst.

I hans optik er det snarere et totalitært end et demokratisk samfunds behov at betragte uddannelsessystemet som samfundets motor for konkurrencestatens ensidige og irrationelle ønske om vækst (Mårtensson, 2015: 88). I modsætning til Brian Degn Mårtensson står Professor ved DPU, Jens Rasmussen, som er fortaler for målstyret undervisning (Olsen: 2014). I et interview med Fagbladet Folkeskolen²² i 2006 henviser han til et ønske om målbar kvalitet i folkeskolen og forklarer, hvordan alle niveauer i uddannelsessystemet må ansvarliggøres ift. at sikre denne kvalitet. Indenfor dansk pædagogik har Jens Rasmussen (Mårtensson, 2015: 48)

²²Hansen, Tonni & Thejsen, Thorkild (2006): 'Der er skam en plan'. I: *Fagbladet Folkeskolen*, august 2006. Lokaliseret d.14.01.16 på <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/2/43402.pdf>

leveret markante bud på, hvordan uddannelsessystemet kan forholde sig til det postmoderne vilkår. I hans optik er undervisning et instrument “...til borgernes indgang i en given kontekst, nemlig et arbejdsliv, der stiller krav til borgernes evne til at lære, deres innovative kompetencer og deres omstillingsparathed.” (Rasmussen, 2004: 55). Yderligere argumenterer han for, at undervisning er “...den intenderede form for kommunikation, der har som mål at ændre psykiske systemer” (Rasmussen, 2004: 302). Et sådant forhold til undervisning og læring relaterer sig hverken til indhold eller kontekst, men synes umiddelbart kun at fokusere på metode. For Jens Rasmussen betragtes pædagogikken altså som noget instrumentelt og metodisk rettet mod menneskets individuelle navigering i en hyperkompleks verden (Mårtensson, 2015: 35). Mårtensson (2015: 37) mener, at dette er udtryk for en systemfunktionalisme, der har som mål, at pædagogikken skal bistå konkurrencestatens udbredelse og fremme samt dens krav om økonomisk effektivitet og produktivitet.

Jeg vil på baggrund af min analyse og diskussion konkludere, at der i det postmoderne samfund er meget modsatrettede ideer om, hvad det er, man ønsker at folkeskolen skal kunne. Med folkeskolen udvikles der politiske idéer om et forpligtende fællesskab på tværs af ideologier, som hos Grundtvig handlede om at udvikle folkeligheden og kulturen i den særlige ånd, der findes i fællesskabet (Mårtensson, 2015: 13). Et grundlæggende, alment fællesskab som karakteriserer noget særligt nordisk, som er blevet overleveret fra generation til generation, og som er blevet udviklet i et virvar af påvirkninger og historiske omstændigheder. Dette særligt nordiske er en bevægelse “...på en kulturel, social, politisk og åndelig platform.” (Mårtensson, 2015: 13). En bevægelse som man kan argumentere for er ved at stoppe i det postmoderne samfund.

11. Praksisvejledning

I det postmoderne samfund er næsten alt til debat. Didaktikere, eksperter, politikere m.fl. sætter hele tiden nye dagsordener for folkeskolen og dermed også for historiefaget. Der ligger flere forklaringer bag den eskalerende strøm af nye tiltag, og en del af dette er blevet diskuteret i projektet. Som kommende historielærer må jeg tilsyneladende forholde mig til de tiltag, som historiefaget, og for den sags skyld også andre fag i skolen, hele tiden udsættes for, da jeg kun på den måde, kan være med til at udvikle og forstå min profession.

Siden 1981 har vi haft intet mindre end 8 forskellige faghæfter for historiefaget, så derfor er det vigtigt, at jeg som studerende i linjefaget historie er klædt på til at tolke, bearbejde og afkode faghæfters indhold (Larsen, 2012: 250). At besidde denne kompetence anser jeg som en forudsætning for, at jeg kan tilgå faget kritisk og på den måde også skabe forudsætninger for at undervise i faget. Historiebevidsthed er et begreb, som jeg mener, at man må udvikle en grundig forståelse for samt en personlig stillingtagen til, da jeg i fremtiden så vil kunne forholde mig kritisk

til, hvordan begrebet bruges og behandles i nye faghæfter. Jeg er klar over, at dette ikke forudsætter god historieundervisning i sig selv, men ved at gå i dialog med faghæftet og dermed også faget, og bruge min personlige historiedidaktiske forståelse, kan den gode historieundervisning opstå.

12. Litteratur

Bøger og artikler

- Albæk, Erik (2001): 'Hvorfor nu al den evaluering'. I: Peter Dahler-Larsen m.fl. (red.): *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag, s.32-43
- Bruun, Birgit & Knudsen, Anne (2003): *Moderne psykologi - temaer*. Billesø & Baltzer
- Brørup, Morgens m.fl. (2000): 'Den nye psykologihåndbog'. Gyldendals Bogklubber
- Butters, Nanna Bøndergaard (2012): 'At gøre eleverne til brugere af historie'. I: Thomas Binderup m.fl. (red.): *Historie pædagogik*. KvaN, s. 169-189
- Bøe, Jan Bjarne (2002): *Bildene av fortiden - Historiedidaktikk og historiebevissthet*. HøyskoleForlaget AS - Norwegian Academic Press
- Dahler-Larsen, Peter m.fl. (2001): 'Tendenser i evaluering - en introduktion'. I: Peter Dahler-Larsen m.fl. (red.): *Tendenser i evaluering*. Syddansk Universitetsforlag, s.13-20
- Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1.udgave, 2.oplag. Dafolo
- Hattie, John & Yates, Gregory (2014): *Synlig læring og læringens anatomi*. 1.udgave, 2.oplag. Dafolo
- Hattie, John m.fl. (2013): 'Styrken ved feedback'. I: *Feedback og vurdering for læring*. Dafolo, s.13-58
- Holm, Søren (2012): 'Undervisningsmål eller læringsmål?'. I: *Kredsnyt*, oktober 2012, s.1.
- Jensen, Bernard Eric (2012): 'Et historiedidaktisk overblik'. I Thomas Binderup m.fl. (red.): *Historisk pædagogik*. KvaN, s.96-115
- Jensen, Bernard Eric (2003): *Historie - livsverden og fag*. Gyldendal
- Jensen, Bernard Eric (2000): 'Historiebevidsthed og historie - hvad er det?'. I: Henning Brinckmann m.fl. (red.): *Historieskabte såvel som historieskabende*. Dafolo, s.5-18
- Jensen, Bernard Eric m.fl. (4.udg. 2009): *Gads historieleksikon*. Gads Forlag
- Larsen, Henrik Smedegaard (2012): 'Professionsudvikling'. I: Thomas Binderup m.fl. (red.): *Historiepædagogik*. KvaN, s.250-259
- Laursen, Per Fibæk (2015): *Drop ambitionerne - og lav bedre undervisning*. 1.udgave, 1.oplag. Hans Reitzels Forlag
- Lund, Erik (2013): *Historiedidaktikk - En håndbok for studenter og lærere*. 4. utgave, 2. oplag. Universitetsforlaget
- Madsen, Claus (2014): *Involverende læringsevaluering - Når evaluering fremmer læring*. Dafolo
- Mølgaard, Hanna (2006): 'Evalueringens didaktik - et professionelt anliggende'. I: Bjarne Gorm Hansen m.fl. (red): *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Billesø & Baltzer, s. 369-381

- Nielsen, Niels Grønbæk (2007): 'Mål'. I: Peter Brodersen m.fl. (red.): *Effektiv undervisning*. Gyldendals Lærebibliotek, s.96-114
- Nottingham, James (2014): 'Udfordrende læring'. 1.udgave, 2.oplag. Dafolo
- Nordenbo, Sven Erik m.fl. (2009): 'Pædagogisk brug af test - Et systematisk review'. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2013): 'Historiedidaktik'. Gyldendal
- Rasmussen, Jens (2004): 'Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession og pædagogik'. Hans Reitzels Forlag
- Schnack, Karsten (2002): 'Handlekompetence'. I: *Pædagogiske teorier*. Billesø & Baltzer, s.15-30
- Undervisningsministeriet (2015): 'Læringsmålstyret undervisning er ikke obligatorisk'. I: Fagbladet Folkeskolen, nr.13, s.19

Internetpublikationer

URL 1

Amnesty International: 'FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne'. Lokaliseret d.11.01.16 på <https://amnesty.dk/om-amnesty/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheder>

URL 2

Arnfred, Carl Emil (2013): 'Alt for mange har mistet lysten til læring'. I: *Berlingske Tidende* 10.08.13. Lokaliseret d.12.01.16
<http://www.politiko.dk/nyheder/antorini-alt-for-mange-har-mistet-lysten-til-at-laere>

URL 3

Böss, Michael (2014): 'Historien er kun til for os'. I: *Kristeligt Dagblad* d. 8.12.14. Lokaliseret d.13.01.16 på <http://www.kristeligt-dagblad.dk/kultur/historien-er-kun-til-os>

URL 4

Böttcher, Thomas (2015): 'Forskere i åbent opgør'. I; *Magisterbladet* d.09.10.15. Lokaliseret d.16.01.16 på http://magisterbladet.dk/magisterbladet/2015/092015/092015_p12

URL 5

Den Store Danske Encyklopædi: 'Hermeneutik'. Lokaliseret d. 07.01.16 på [www.denstoredanske.dk/Sprog, religion og filosofi/Filosofi/Filosofiske begreber og fagudtryk/hermeneutik](http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/hermeneutik)

URL 6

Den Store Danske Encyklopædi: 'Kvalitative metoder'. Lokaliseret d.30.11.15 på [www.denstoredanske.dk/Samfund, jura og politik/Sociologi/Sociologisk metodologi/kvalitative metoder](http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Sociologisk_metodologi/kvalitative_metoder)

URL 7

Empirisk-induktiv metode: 'Videnskabelige metoder'. Lokaliseret d.15.01.16 på <http://kom.aau.dk/~dsp/ComSys08/ComSys07/sites/ComSys6/4%20Videnskabelige%20metoder.pdf>

URL 8

Folkeskoleloven (2014): 'Bekendtgørelse af lov om folkeskolen'. Lokaliseret d.11.01.16 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/RO710.aspx?id=176327>

URL 9

Folkeskolereformen (2013). Lokaliseret d.11.01.16 på http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_o/ImageVaultHandler.aspx

URL 10

Fælles Mål (2014). Lokaliseret d.16.01.16 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Fælles%20Mål%20for%20faget%20historie.pdf>

URL 11

Grove, Anders: 'Dekonstruktion'. Lokaliseret d.13.01.16 på <http://www.teorier.dk/tekster/dekonstruktion.php>

URL 12

Hansen, Tonni & Thejsen, Thorkild (2006): 'Der er skam en plan'. I: *Fagbladet Folkeskolen*, august 2006. Lokaliseret d.14.01.16 på <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/2/43402.pdf>

URL 13

Kanonpunkt, 'FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne'. Lokaliseret d.11.01.16 på http://www.dethistoriskeoverblik.gyldendal.dk/pdf_kanon/FNs%20Verdenserklaering%20om%20menneskerettighederne.pdf

URL 14

Larsen, Steen Nepper: 'Modtænkende og herligt utidssvarende'. I: *Dagbladet Information* 26.09.15. Lokaliseret d.13.01.16 på <http://www.information.dk/546537>

URL 15

Mikkelsen, Morten (2015): 'Drop ambitionerne og lav bedre undervisning'. I *Kristeligt Dagblad* 26.06.15. Lokaliseret d.13.01.16 på <http://www.kristeligt-dagblad.dk/debat/drop-ambitionerne>

URL 16

Olsen, John Villy (2015): 'Hold jer til håndværket'. I *Fagbladet Folkeskolen* d.13.08.15. Lokaliseret d.14.01.16 på <https://www.folkeskolen.dk/568083/skoleforsker-til-laererne-hold-jer-til-haandvaerket>

URL 17

Undervisningsministeriet (2014): 'Forenkede Fælles Mål'. Lokaliseret d.11.01.16 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Fælles%20Mål%20for%20faget%20historie.pdf>

URL 18

Unicef: 'FN's konvention om Barnets Rettigheder'. Lokaliseret d.11.01.16 på <http://ipaper.ipapercms.dk/UNICEFDanmark/Brnekonventionen/>

URL 19

Undervisningsministeriet (2014): 'Vejledning for faget historie'. Lokaliseret d.08.01.16 på <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie#afsnit-5-historiefagets-kompetenceomraader>

URL 20

Wahuss, Dorte (2008): 'I forsvar for fortiden'. I: *Kristeligt Dagblad* 21.04.08. Lokaliseret d.14.01.16 på <http://www.kristeligt-dagblad.dk/mennesker/i-forsvar-fortiden>

Videopublikation

Rømer, Thomas Aastrup (2015): 'Fra formål til teknokrati'. Lokaliseret d.08.01.16 på <https://vimeo.com/148337759>

BILAG A

Læringsmål fra forløb om 'FN's Verdenserklæring om Menneskerettigheder'^{23, 24}

LÆRINGSMÅL

- At vide hvorfor og hvornår menneskerettighederne blev skabt
- At vide hvad menneskerettighedernes funktion er og hvad de skal sikre i fremtiden
- Vide at vi i vores samfund har pligter og vide hvorfor vi har dem.
- Erkende, at der i dag stadig er brug for menneskerettighederne og at kunne forklare hvorfor
- At vide hvad FN's børnekonvention er og hvorfor den blev skabt
- At vide og forklare hvilken betydning menneskerettigheder har for dit eget liv

²³**Amnesty International:** 'FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne'. Lokaliseret d.11.01.16 på <https://amnesty.dk/om-amnesty/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheder>

²⁴**Kanonpunkt,** 'FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne'. Lokaliseret d.11.01.16 på http://www.dethistoriskeoverblik.gyldendal.dk/pdf_kanon/FNs%20Verdenserklaering%20om%20menneskerettighederne.pdf

BILAG B

Interview A med Casper

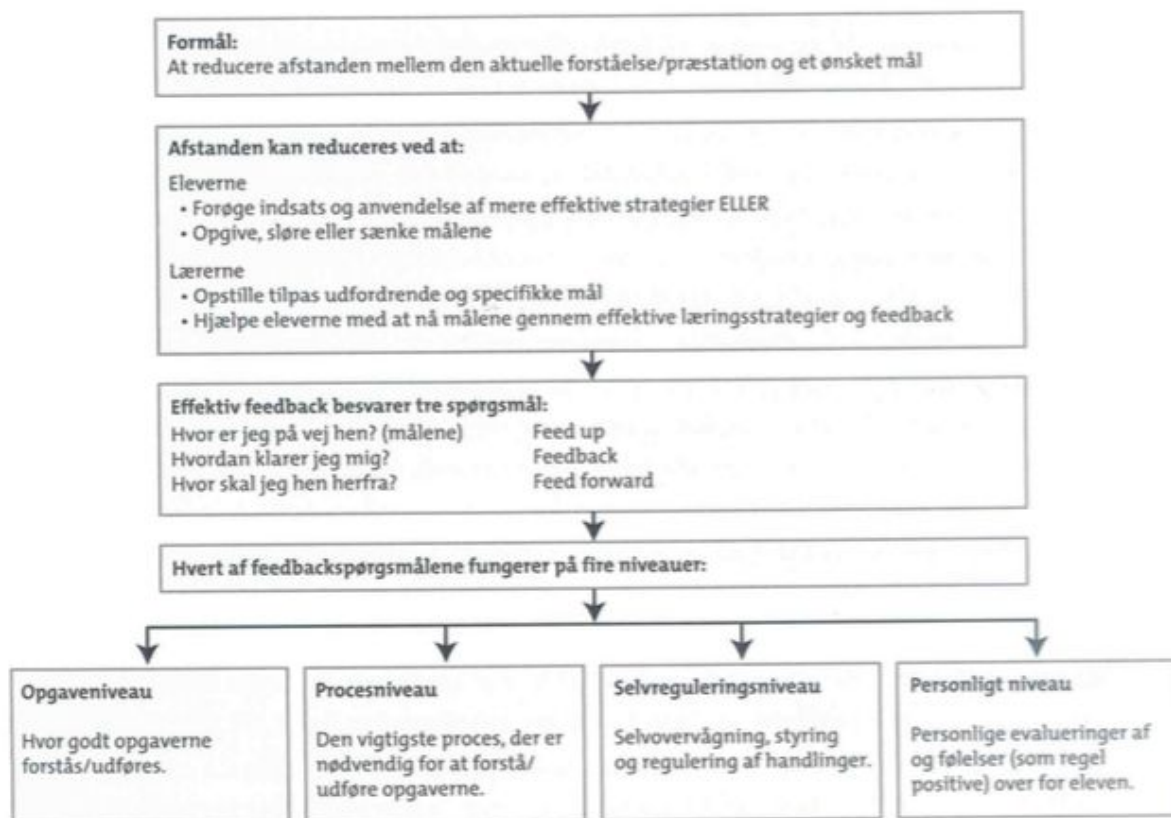
<https://www.dreambroker.com/studio/#?filterBy=audio&page=1&resedit=pg3225wu>

Interview B med Georg

<https://www.dreambroker.com/studio/#?filterBy=audio&page=1&resedit=3sdw656e>

BILAG C

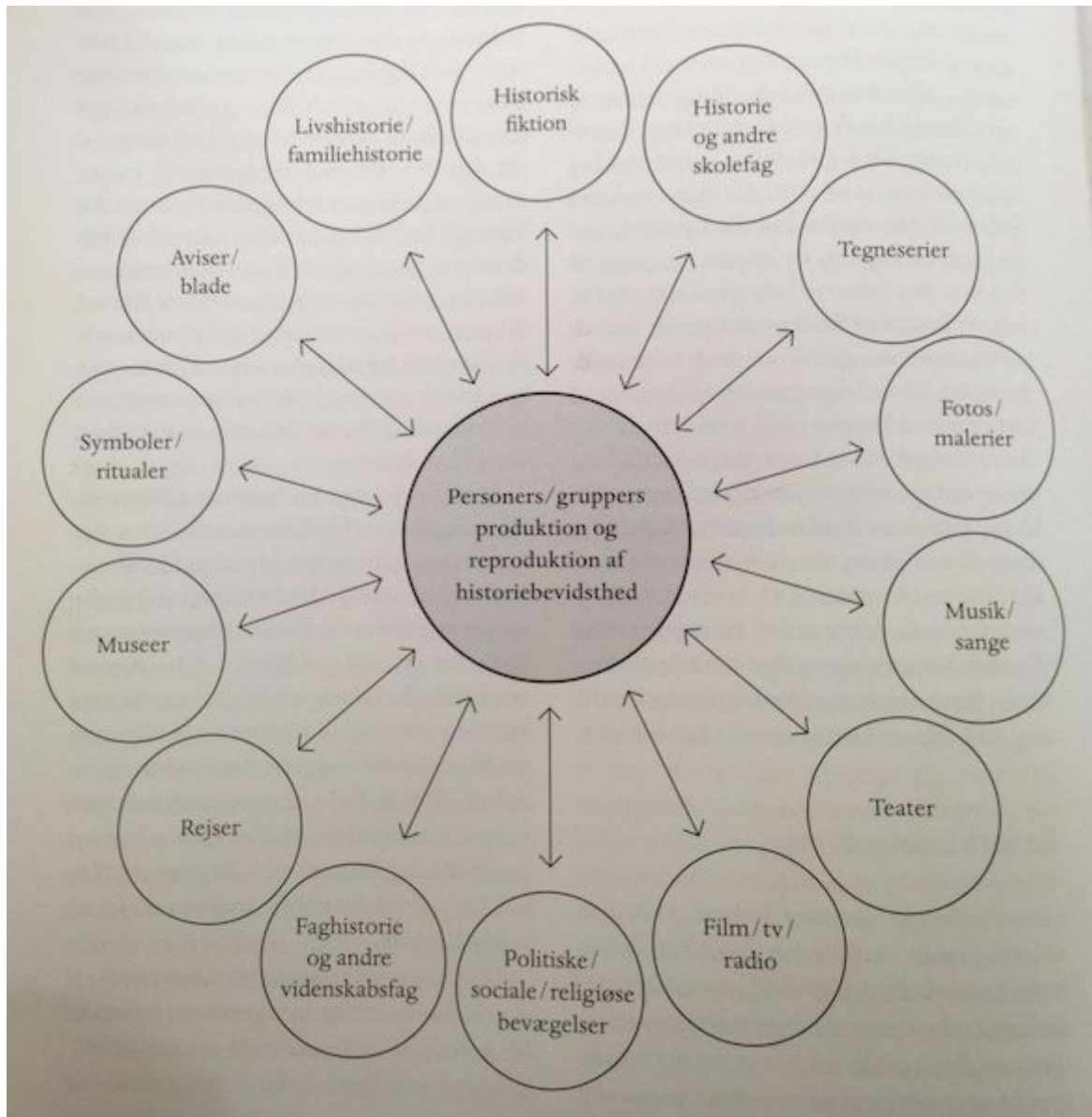
En model for feedback som læringsforstærker (Hattie, m.fl.: 2013)



Figur 1. En model for feedback som læringsforstærker.

Bilag D

Model over historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder (Jensen, 2003: 88)



Bilag E

Forskellige metakognitive strategier og deres effektstørrelser (Hattie, 2013: 169)

Strategi	Definition	Eksempel	Antal effekter	ES
Organisere og transformere	Åben eller skjult omorganisering af undervisningsmateriale for at forbedre læring.	Lave et udkast, før en opgave skrives.	89	0,85
Selvkønskvenser	Planer for eller forestilling om belønning eller straf for fremskridt eller nederlag.	Udsætte behagelige oplevelser, indtil arbejdet er gjort færdig.	75	0,70
Selvinstruktion	Selverbalisering af de skridt, der skal til, for at løse en given opgave.	Verbalisering af skridt til løsning af et matematisk problem.	124	0,62
Selvevaluering	Sætte standarder og bruge dem til selvvurdering.	Tjekke arbejde før aflevering til en lærer.	156	0,62
Søge hjælp	Bestræbelser på at søge hjælp fra enten en anden elev, en lærer eller en anden voksen.	Bruge en studiepartner.	62	0,60
Føre logbog	Nedskrive information, der er relateret til studieopgaver.	Tage noter i klassen.	46	0,59
Øve sig og memorere	Memorere materiale ved hjælp af åbne eller skjulte strategier.	Skrive en matematikformel ned, indtil den kan huskes.	99	0,57
Måloptilling/ planlægning	Opstilling af undervisningsmål eller planlægning af delmål og planlægning af sekvensering og timing og gennemførelse af aktiviteter, der er relateret til disse mål.	Udarbejde lister over ting, der skal klares under studierne.	130	0,49
Gennemgang af noter og materiale	Genlæsning af noter, test eller lærebøger for at forberede timer eller yderligere testning.	Gennemgå lærebøger før en forelæsning.	131	0,49
Selvovervågning	Observere og følge ens egne præstationer og resultater og ofte registrere dem.	Registrere studieresultater.	154	0,45
Opgavestrategier	Analysere opgaver og identificere specifikke fordelagtige metoder til læring.	Udvikle mnemotekniske metoder til at huske facts.	154	0,45
Forestillingsbilleder	Skabe eller genkalde levende mentale billeder til hjælp for læringen.	Forestille sig konsekvenserne af at undlade at studere.	6	0,44
Tidsstyring	Beregne og budgettere tidsforbrug.	Skemalægge daglig studie- og hjemmearbejdstid.	8	0,44
Omstrukturering af omgivelserne	Udvælge eller arrangere de fysiske rammer for at gøre læring lettere.	Studere et uforstyrret sted.	4	0,22