

Bacheloropgave

Dannelse og Kompetence i Historieundervisningen

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemformulering.....	4
Metodeafsnit.....	4
Dannelse.....	5
Jean-Jacques Rousseau.....	5
Immanuel Kant.....	7
Alf Ross.....	10
Wilhelm Von Humboldt.....	11
Wolfgang Klafki.....	12
Kort diskussion af dannelse.....	13
Kompetence.....	14
Knud Illeris.....	14
Kompetence i Historieundervisningen.....	17
Kort diskussion af kompetence.....	20
Empiri.....	20
Analyse af empiri.....	21
Interview med Lærer A.....	21
Interview med Lærer B.....	23
Generel analyse.....	24
Diskussion.....	25
Konklusion.....	27
Perspektivering.....	28
Bibliografi.....	31

Indledning

Folkeskolen er og har altid været det sted, hvor børn og unge har taget de første skridt i deres uddannelse. Det er et sted, hvor de lærer, hvordan de agerer i samspil med andre elever, et sted hvor de lærer at tage ansvar og et sted, hvor lærer de basale færdigheder, de skal bruge videre i deres liv.

Det har i mange år været skolens opgave at danne eleverne til hele mennesker. Formålsparagraffen fra 1993 siger:

”Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”¹

Her er det tydeligt, at skolens opgave, i samarbejde med forældrene, er at fremme elevernes almene dannelse. Almen dannelse fremgår ikke direkte af formålsparagraffen, men den dækker over flere af de elementer som indgår i formålsparagraffen. Det vil jeg uddybe senere.

Skolen skal altså hjælpe eleverne til at begå sig i et samfund, der er bygget på frihed og folkestyre. De skal have tillid til deres egne evner til at handle og tage stilling. De skal have en forståelse for de rettigheder, den medbestemmelse, det medansvar og de pligter, de har i et samfund med frihed og folkestyre. Derfor er det vigtigt, at de lærer det gennem deres liv og gøren i folkeskolen, så eleverne har en forståelse for deres opgaver som medborgere i samfundet, når de afslutter folkeskolen.

Hvis vi kigger på folkeskolens formålsparagraf fra 2006, kan vi se en ændring i ordlyden:

”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og

¹ <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf>

*fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”.*²

Vi kan se, at man har ændret ordlyden fra *”at fremme elevernes tilegnelse...”* til *”at give eleverne færdigheder...”*. Man kan sige, at det er en forholdsvis harmløs ændring i ordlyden, men det giver en signifikant ændring, i hvordan man ønsker, at skolen skal agere i forhold til eleverne. Skolen skal stadigvæk danne eleverne og gøre eleverne klar til en deltagelse som aktive medborgere i det danske samfund, men hvor man i formålsparagraffen fra 1993 skulle *fremme* elevernes egen tilegnelse af denne viden, skal man ifølge formålsparagraffen fra 2006 *give* eleverne denne viden, der gør dem til alment dannede mennesker og aktive medborgere. Det betyder, at folkeskolen er gået fra at være et sted, hvor vi har aktive og deltagende elever, der selv skal ud og tilegne sig denne viden ved hjælp af læreren, til et sted hvor eleverne nu er blevet til passive og receptive elever, der skal modtage denne læring fra læreren.

Det er tydeligt, at der er i løbet af 2000’erne er sket en ændring i folkeskolens tilgang til læring og dannelse. Anders Fogh Rasmussen udtaler i 2003:

”Vi skal højne de faglige krav overalt i uddannelsessystemet.

Vi skal indse, at en vis portion paratviden er nødvendig. I tre årtier er der blevet kastet vrage på paratviden.

Den er blevet opfattet som sort skole, udenadslære og terperi.

*Det er som om indlæring af faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i en rundkreds og spørge: Hvad synes du selv?”.*³

Hvis man stiller formålsparagraffen fra 2006 op mod udtalelsen fra Anders Fogh Rasmussen, hænger de to meget godt sammen. Derudover har PISA undersøgelser gjort deres indtog i debatten omkring folkeskolen. PISA undersøgelserne er en sammenligning af elevernes resultater mellem de forskellige lande, der er medlem af OECD og DeSeCo-projektet, hvor fokus var på elevernes kompetencer.

Hvad betyder formålsparagraffen fra 2006 og den kompetencetænkning PISA undersøgelserne har medført så for den almene dannelse i folkeskolen? Har den været tilbage for kompetencetænkningen? Eller kan de to ting være tilstede i lige stor grad i folkeskolen? Jeg vil i denne opgave forsøge at redegøre for hvilken udvikling, der har været i folkeskolen i løbet af de sidste 20-25 år i forhold til dannelse, og hvilken betydning denne udvikling har haft for historiefaget og historielærernes undervisning i folkeskolen.

² <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf>

³ Grundbog i pædagogik til lærerfaget udgivet 2012. Afsnit 5: Finn Held – Politisk Dannelse – og Folkeskolen. S.293

Problemformulering

I hvilken udstrækning har folkeskolen bevæget sig fra en almindelig til en kompetencestyret undervisning? Og hvilke muligheder og begrænsninger giver denne udvikling, dannelses-aspektet i historieundervisningen?

Jeg vil i opgaven forsøge at belyse, hvad begrebet almen dannelse består af, og hvordan det bliver brugt i skolen. Jeg vil forsøge at undersøge det fra et, i forhold til folkeskolen, historisk synspunkt. Jeg vil undersøge, om den almene dannelse er tilsidesat i forhold til kompetencebegrebet og læringsmålstyret undervisning.

Jeg vil også forsøge at belyse, hvad kompetencebegrebet består af, og om indførelsen af dette begreb har haft en betydning af den almene dannelse i folkeskolen som helhed og historieundervisningen.

Metodeafsnit

Metoden jeg vil bruge for at løse den opgave, vil være at redegøre for begrebet dannelse. Det vil jeg gøre ved at tage fat i tre af de klassiske dannelsesfilosoffer: Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant og Wilhelm Von Humboldt. Jeg vil forsøge at redegøre for deres dannelsesestænkning. Det vil jeg gøre ved hjælp af Alexander Von Oettingens bog "Det Pædagogiske Paradoks- et grundstudie", hvori han beskriver den dannelsesestænkning, som Jean-Jacques Rousseau og Immanuel Kant stod for.

Jeg vil redegøre for Wilhelm Von Humboldts dannelsesestænkning ved hjælp af Peter Kemps bog "Løgner om Dannelse – et opgør med halvdannelsen", hvori han redegør for Humboldts dannelsesestænkning.

Derudover vil jeg inddrage i Alf Ross og hans blik på, hvad der skal til for at eleverne opnår demokratisk dannelse. Jeg vil tage udgangspunkt i Finn Helds artikel "Politisk Dannelse – og folkeskolen", der er at finde i "Grundbog i Pædagogik til Læreruddannelsen". Jeg vil til slut i mit dannelsesafsnit redegøre for Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesbegreb. Det gøres ved hjælp af Wolfgang Klafkis egen bog "Dannelsesteori og didaktik – nye studier", for derefter at runde hele dannelsesafsnittet af med en kort diskussion af dannelsesbegrebet.

I min redegørelse for begrebet kompetence vil jeg tage udgangspunkt i Knud Illeris. Jeg vil redegøre for, hvordan Illeris forstår begrebet kompetence og hvad begrebet kompetence indebærer. Det vil jeg gøre ved hjælp af Knud Illeris' egen bog "Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?".

Derefter vil jeg redegøre for, hvordan kompetencebegrebet er blevet indført og brugt i historiefaget, hvilken indflydelse det har haft, og hvordan det er tænkt, at det skal bruges. Jeg vil tage afsæt i bogen

"Forenkede Fælles Mål i Historie – en håndsrækning", der er skrevet af Jens Åge Poulsen og Nikolaj Petersen. Jens Åge Poulsen har også været med i udarbejdningen af forenkede fælles mål for historiefaget. Den teori jeg har redegjort for, for at belyse min problemformulering, vil jeg bruge som baggrund for de spørgsmål, jeg vil stille mine informanter i mit empiri afsnit. Jeg vil bruge et semistruktureret kvalitativt interview. Det har jeg valgt at gøre for at kunne få de mest brugbare refleksioner fra mine to informanter. Jeg vil ikke styre samtalen for meget for at undgå, at min subjektive holdning til emnet kommer til at styre interviewet i en bestemt retning. Mine to informanter underviser på Rønbækskolen i Hinnerup. Jeg vil analysere min empiri ud fra den teori, jeg har redegjort for. Jeg vil analysere interviewsne enkeltvis for derefter at lave en generel analyse.

Jeg vil med i afsæt i den teori, jeg har redegjort for og den empiri, jeg har indsamlet og analyseret, diskutere min problemformulering. I diskussionen vil jeg bruge de forskellige teoretikere for, at diskutere hvordan de belyser min problemformulering.

Dernæst vil jeg, med afsæt i teorien forsøge at konkludere på min problemformulering.

Afslutningsvis vil jeg i perspektivering forsøge at komme med eksempler på, hvad min empiri kan sige om folkeskolen generelt, og om den kan sige noget generelt om folkeskolen. Derudover vil jeg med baggrund i min teori prøve at beskrive fremtidsperspektivet, både for folkeskolen, men også for samfundet generelt.

Dannelse

"Opdragelsen er efter sit begreb kun mulig gennem ydre indvirkning fra opdragernes side. Men dens mål er, at den, som skal opdrages, skal bringes til at bestemme sig uafhængigt af ydre indvirkninger. Vi står altså tilsyneladende over for en modsigelse: Hvordan kan man gennem ydre indvirkning bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkninger?"

- Leonard Nelson⁴

Jeg vil lade dette citat stå lidt for sig selv og vende tilbage til det i løbet af afsnittet hvor det dog vil være formuleret anderledes. Jeg mener, det er meget godt billede på det pædagogiske paradoks, som også fyldte meget ved både Jean-Jacques Rousseau og Immanuel Kant. Jeg mener, at den, i citatet, omtalte opdragelse kan forstås som den almene dannelse.

Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau omtaler i sin bog "*Emile eller Om Opdragelsen(1762)*" opdragelsen af et barn.

Bøgerne udkom i fem bind og følger opdragelsen af den fiktive Emile fra tidlig barndom til voksen. Det er gennemtænkte konstruktioner af Rousseau, hvori han selv er opdrageren.

Med hensyn til opdragelsen har Rousseau ikke formuleret barndommen, men den *moderne* barndom og de

⁴ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.9

principper, der deraf følger⁵.

Rousseau trænger ned i opdragelsens grundproblem, hvilket han beskriver således:

"Den kunst at danne mennesker...[..].. Man kender ikke barndommen".⁶

Den sidste del af citatet beskriver et af grundprincipperne for barndommen. Vi voksne kender ikke barndommen. Det gælder stadig i forhold til den *moderne* barndom, hvor vi voksne står over for en livsperiode, vi hverken kan eller vil vide noget om, da vi ikke længere befinder os i den. Men samtidigt vil barnet heller ikke vide noget om barndommen, da den stadigvæk befinder sig i midten af den. For at kunne vide noget om barndommen, må man forlade den, men i og med at man forlader, den er den kun ens egen personligt erfarede barndom. Barnet og den voksne står i to vidt forskellige verdener. Barnet kender ikke deres barndom, fordi det endnu ikke har forladt den, mens voksne heller ikke kender den, da de for længst har forladt barndommen og ikke lever i deres barndom⁷. Dermed ikke sagt, at man ikke skal opdrage eller danne børnene, men man skal være opmærksom på, at en forståelse af barndommen gennem sin egen barndom ikke holder stik i forhold til den barndom, der bliver gennemlevet af barnet selv.

I indledningen til bogen *"Emile eller Om Opdragelse"* skriver Rousseau:

"Vi fødes svage, men behøver styrke. Vi fødes blottede for alt og trænger til hjælp. Vi fødes uden omdømme; vi har brug for dømmekraft. Alt det som vi savner ved fødslen og får brug for som voksne, gives os gennem opdragelse... Når han forlader mig, er han – det indrømmer jeg – hverken dommer, soldat eller præst, så er han først og fremmest menneske".⁸

Mennesket skal lære at være menneske. Opdragelsen sigter ikke mod at uddanne barnet til et bestemt erhverv eller en kulturel sammenhæng, men udelukkende mod at kunne leve som menneske.⁹

Mennesket skal lære at handle moralsk frit og dermed fornuftigt. For Rousseau og oplysningstiden var frihed, moral og fornuft tre sider af samme sag, som mennesket først må lære, når det ikke mere lever i naturtilstanden. Da mennesket ikke mere er i naturen, men er trådt ud af den, må det opdrages for igen at kunne leve naturligt. Målet er barnets dømmekraft eller fornuft, for med fornuften har mennesket fået muligheden for at perfektionere sin udtræden af naturtilstanden¹⁰.

Ifølge Rousseau har barnet fra naturens side en medfødt evne til at lære. I hvilken grad det evner at lære, ved vi ikke og det gør barnet for sin vis heller ikke. Vi ved, med udgangspunkt i Rousseaus teorier, at barnet er formbart, men vi kender ikke dets muligheder og begrænsninger, mulighederne som i princippet kan

⁵ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.18

⁶ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S19

⁷ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S19-20

⁸ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S21

⁹ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S21

¹⁰ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S23

være endeløse. Barnets naturlige evne til at lære er ikke begrænset til at kunne lære bestemte færdigheder eller nå frem til en bestemt erkendelse af tingenes tilstand, men en *"evne til at udvikle evner"*.¹¹

Immanuel Kant

Immanuel Kant mener, at mennesket skal ud af den selvforskyldte umyndighed. Måden hvorpå man kommer ud af den umyndighed, er ved oplysning. Ifølge Kant er umyndigheden selvforskyldt, når den ligger i mangel på beslutsomhed og mod til at bruge sin forstand, og ikke en mangel på forstand. Man skal have mod til at bruge sin egen forstand. Kant mener, at dovenskab og fejhed altid er en mulighed og flugt for mennesket, at det er bekvemt at leve i umyndighed.¹²

Kant sætter den førnævnte oplysning lig med det oplyste frie menneske, der har mod til at bruge sin fornuft. Når han gør det, ligger der i oplysningen en opdragelses-, uddannelses- og dannelsesopgave. Mennesket befrier sig selv gennem viden. Den viden kommer dog ikke af sig selv, og mennesket vil ikke blive umyndigt eller frit, hvis ikke det lærer, at det kan befri sig selv.¹³

For Kant var opdragelsen delt i to. Der var den fysiske opdragelse og den praktiske opdragelse. Hvor den fysiske opdragelse omhandlede pleje og omsorg af barnet, omhandlede den praktiske opdragelse det frit handlende menneske. Den praktiske opdragelse var, ifølge Kant, det, der havde relation til den menneskelige frihed. For Kant var et af de pædagogiske paradokser også, hvordan man kunne oplære eleven, under tvang, til at tænke frit og frigøre sig fra tvangen.¹⁴

Kant Beskriver de pædagogiske paradoks således:

"Et af opdragelsen største problemer er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden ved tvangen? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig selv lede ham i at bruge sin frihed godt".¹⁵

Ordlyden er anderledes end i citatet af Leonard Nelson i starten af dette afsnit, men de behandler begge problematikken om, hvordan man under tvang kan opdrage, eller danne, mennesker til frihed og mod til at bruge deres fornuft. For Kant er begreberne tvang og frihed vigtige, da intet menneske vil kunne opnå frihed, hvis ikke det også udsættes for tvang. Men spørgsmålet for Kant er ikke, hvordan man kultiverer friheden gennem, under eller med tvangen, men hvordan man kultiverer ved hjælp af tvangen.

¹¹ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S24

¹² Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S35

¹³ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.35

¹⁴ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.38

¹⁵ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.38

I citatet ser vi en dobbelt pædagogisk opgave, hvor den voksne over for barnet repræsenterer det, som barnet skal lære, skal forholde sig til og opnå indsigt i – *at tåle tvangen* – og på den anden side er det den voksnes opgave at lede barnet i dets egen mulighed for at give sit liv en personlig fremstilling – *at bruge sin frihed godt*.¹⁶ Det handler for Kant om, at man får eleverne væk fra en drifts- og impulsstyring, der ligger i alle mennesker fra naturens side, og går over til at blive styret af deres fornuft. Det er vigtigt, ifølge Kant, at barnet lærer dets evne til dette gennem opdragelsen. Som hos Rousseau ligger også *Bildsamkeit* (formbarhed) og opfordringen til selvvirksomhed som et grundprincip i den pædagogiske henvendelse. Kant forestiller sig, at opdragelsesvejen fra adfærds- til fornuftstyring er inddelt i 4 faser: disciplinering, kultivering, civilisering og moralisering¹⁷. Disciplinering er en slags forberedelse til den egentlige opdragelse. Barnet lærer gennem disciplinering at styre sin dyriske vildskab og råhed, så dette ikke tager overhånd i forhold til barnets fornuft. Barnet skal lære at indordne sig under fornuftige regler og love. Disciplineringen er ikke en indgriben i barnets personlighed, men har til formål at muliggøre barnets opdragelse og undervisningen. Barnets fornuftskræfter er ikke vækket endnu, derfor må den voksne beskytte barnet mod at lade sig styre af behov og umiddelbare tilskyndelser. Disciplineringen bør stoppe, når barnet har lært at styre de behov og drifter, som mennesket er født med, og har lært at agere fornuftigt. Når disciplineringen ophører, begynder kultiveringen af barnet.¹⁸

Kultiveringen er barnets første møde med undervisningen. Det er i kultiveringen, at barnet lærer at bruge sine fornuftskræfter, hvormed barnet lærer at forbinde viden og kunnen. For Kant er formålet med kultiveringen at barnet lærer at arbejde. Ifølge Kant er det vigtigt, at undervisningen ikke bare er en leg, for hvis undervisningen er bygget på at lege, vil undervisningen behage barnet, og det at lære og tilegne sig viden er langt hen ad vejen et slidsomt arbejde og ikke altid en behagelig proces. Barnet skal lære at arbejde. Hvis ikke det sker i skolen, hvor skal barnet så lære at arbejde. Kant mener, det er yderst skadeligt hvis barnet lærer at opfatte alt som en leg.¹⁹

Det betyder blandt andet også, at barnet forstår vigtigheden og betydningen af at lære. Kant mener, ligesom Rousseau, at et fremtidigt lykkeligt liv ikke er udpeget og defineret på forhånd. Derfor er det vigtigt, at barnet forstår vigtigheden af at lære, så det kan træffe de rigtige valg i en fremtidig livssituation. Derfor bør undervisningen, ifølge Kant, indeholde det, der ligger i den mulige eller tænkelige fremtid. Så får vi et problem for den moderne folkeskole. Hvordan kan man som lærer lære barnet noget, der ligger i en teoretisk antaget fremtid? Barnet lever i det nærværende og det kan være svært for barnet at forstå

¹⁶ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.43

¹⁷ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.44

¹⁸ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.44

¹⁹ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.45

vigtigheden af at lære noget, der ligger ude i fremtiden. Derudover er det problematisk at finde ud af, hvad der er vigtigt for barnet i fremtiden, da denne er ukendt både for den voksne og for barnet. Men den voksne har en forståelse for vigtigheden af at klæde sig på til fremtiden, og barnet bliver dermed tvunget til at lære noget, der kan virke meget abstrakt. Dermed bliver barnet pålagt at tilegne sig nogle færdigheder og en viden, det kun hypotetisk får brug for. Men i og med at de voksne igennem deres livserfaring mener at vide, hvad der rent hypotetisk kan være nyttig viden og kunnen i en voksertilværelse, pålægges barnet en tvang for at lære et alment indhold²⁰.

Den næste del af opdragelsen er det Kant kalder for civilisering.

*”Man skal sikre, at mennesket også bliver klogt, passer ind i det menneskelige samfund, er afholdt og har indflydelse. Herunder hører en vis form for kultur, som man kalder for civilisering”.*²¹

Det er denne fase, man kan betegne som barnets almene dannelse til samfundsborger, hvor det lærer at indgå i et samspil med et fællesskab. Derudover skal barnet lære forskellige regler, normer og opgaver, så barnet kan indgå i de opgaver samfundet stiller. Denne civilisering begrænser sig for Kant, ikke kun til de lokale eller nationale tilhørsforhold, men også til en position som politisk verdensborger.

Det er ikke kun barnets personlige frihed, i form af myndighed, men også barnets politiske frihed som opdragelsen har til sigte²².

Grundlaget for denne civilisering er undervisningen. Det er her, barnet lærer, hvordan det på den bedst mulige måde kan indgå i fællesskabet, det værende både det sociale og det politiske fællesskab, ved at bruge de færdigheder og den kunnen, det har lært gennem den undervisning, det har modtaget. Måden hvorpå barnet lærer disse civiliserede handleformer, er altså gennem undervisningen.

Den sidste del af opdragelsen er som sagt moraliseringen. Ifølge Kant skal mennesker ikke bare være dygtige til alle mulige formål, de skal også have karakter til at vælge mellem de formål, der er gode og de formål, der er dårlige. Det indebærer, at barnet lærer at handle af pligt. Ikke kun af pligt over for sig selv, men også af pligt over for andre mennesker.

I moraliseringen skal barnet ikke lære at handle efter en forudbestemt moralnorm, men lære at indse, forstå, begrunde, bedømme, meddele og kritisere moralsk handlen.²³ Barnet skal altså ikke tvinges til at handle moralsk fornuftigt, det skal lære at forstå hvad der er moralsk fornuftigt og handle ud fra dets egen personlighed og vilje. Derfor skal opdragelsen forsøge at vække og fæstne barnets personlighed.

Kant vender gentagne gange tilbage til pædagogikkens grundparadoks - at man gennem tvang opdrager

²⁰ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.45-46

²¹ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.46

²² Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.46

²³ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.47

barnet til at frigøre sig fra tvangen. Om end han i forskellige forbindelser udtrykker sig anderledes end citatet i begyndelsen af afsnittet, er det stadigvæk essensen af det.²⁴

Alf Ross

Efter at have redegjort for Kant, mener jeg, at det er interessant at inddrage Alf Ross' teori om demokratisk dannelse. Ross er især relevant i forlængelse af Kants ide om, at man også skal opdrages til en politisk verdensborger. Alf Ross' udgangspunkt har primært været det danske samfund, set i lyset af den besættelse man var under, da Alf Ross begynder at skrive sin bog *"Hvorfor Demokrati"*. Her redegør han for vigtigheden af demokrati og demokratisk-dannelse med tanke på, hvad der skete i Weimarrepublikkens demokratiske Tyskland og hvor let nazister havde haft ved at komme til magten.

Bogen er en redegørelse for demokratiteori, historie, idéer og ikke mindst opdragelse til demokrati. Det gjaldt om at gøre befolkningen "propagandasikker", upåvirkelig for suggestive påvirkninger, der ikke har rod i kendsgerninger og fornuftig argumentation.²⁵

Alf Ross var klar over, at dette ikke ville ske fra den ene dag til den anden. Hans overbevisning var også at dette ville afhænge af skolen, ungdomsarbejdet og folkeoplysningen.

Alf Ross er kritisk i forhold til opdragelsen på dette tidspunkt, hvor han mener, der bliver lagt for stor fokus på lydighed, disciplin og respekt for autoriteter. Han skriver:

"Karaktermæssigt må vægten ikke lægges på disciplin og autoritær indordning, men på initiativ og selvstændighed, forbundet med samfølelse, viljen til samarbejde og ansvarsbevidsthed over for fællesskabet.

Der er her tale om en gylden middelvej mellem liberalismens ensidige individualisme og de totalitære retningers lige så ensidige forgudelse af staten og fællesskabet".

Han skriver endvidere, at intelligensmæssigt må vægten lægges på selvstændig tilegnelse og kritisk vurdering, i stedet for på den autoritetsbundne tilegnelse af et færdigt serveret kundskabsstof, der præger undervisningen på dette tidspunkt. Ydermere skal stoffet i undervisningen tilrettelægges således, at den hjælper den unge til at forstå og orientere sig i det samfund, den lever og skal leve i.²⁶

²⁴ Alexander Von Oettingen: Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i pædagogik. S.47

²⁵ Grundbog i pædagogik til lærerfaget udgivet 2012. Afsnit 5: Finn Held – Politisk Dannelse – og Folkeskolen. S.279-281

²⁶ Grundbog i pædagogik til lærerfaget udgivet 2012. Afsnit 5: Finn Held – Politisk Dannelse – og Folkeskolen. S.279-281

Wilhelm Von Humboldt

Som Peter Kemp skriver, kan der ikke herske meget tvivl om, at den dannelsesstænkning vi har brugt som ledestjerne i forhold til vores folkeskole, tager sit afsæt i den tyske dannelsesstænkning med teoretikere som Immanuel Kant og Wilhelm Von Humboldt, men også den franske oplysningsfilosof Rousseau.

For Humboldt var dannelse meget mere end en besiddelse af viden. Den var først og fremmest dannelse af mennesker til samfundsborgere med et socialt ansvar, men begrebet er i dag blevet reduceret. Begrebet dannelse nu er blevet til et spørgsmål om færdigheder og besiddelse af viden, der sammenfattes i et begreb som kompetence, der betyder berettigelse eller beføjelse til at handle.

Hos Humboldt har kompetence altid været en del dannelsen, da den dannede er i stand til at handle på en bestemt måde med bestemte færdigheder og viden. Men selv før de tyske dannelsesstænkere har dannelsesfænomenet eksisteret, og været meget mere end færdigheder og viden, ikke mindst besiddelse af humanitet og besiddelse af kultur.²⁷

Dannelse er for Humboldt en forbedring og forædling af menneskets indre. Det var vigtigt, at skolen skulle koncentrere sig om at lære eleverne, hvad der var vigtigt at vide som menneske og borger, man skulle opdrage eleverne til at leve i et fælleskab og være en del af samfundet. For Humboldt var denne dannelse ikke et færdigt resultat, man kunne præsentere, men det var en proces, et dannelsesforløb der var forbundet med udviklingen af et menneske i gennem hele dets livsforløb. Det var et forløb, der kunne lykkes eller mislykkes.²⁸

Menneskets rene kraft og rene tanke må forholde sig til et indhold. Derfor behøver mennesket en omverden. Men det er ikke nok kun at fokusere på det ydre indhold, og hvordan mennesket kan anvende det, men en, som nævnt tidligere, udvikling eller en forædling og forbedring af det indre.

Det er udviklingen af menneskets karakter, dannelsen for Humboldt handler om. Forbedring og forædling er etiske begreber, der handler om mennesket i et samfundsfællesskab. Men da dette ikke kan realiseres i et rent indre forhold i mennesket, må det ske ved at:

*”Søge at gribe så meget af verdenen som muligt og forbinde den så snævert som muligt med sig selv”.*²⁹

Det vil sige, at mennesket dannes i interaktion med andre mennesker. Selvbevidstheden kommer ganske vist indefra, og er ikke et produkt af den ydre verden, men det kulturelle og fornuftige menneske dannes, når man forholder sig til andre. Man forholder sig altså til forskellen og mangfoldigheden blandt mennesker, og hvordan verden afspejler sig i forskellige individer.

²⁷ Peter Kemp: Løgner om Dannelse – Et opgør med halvdannelsen. S.18

²⁸ Peter Kemp: Løgner om Dannelse – Et opgør med halvdannelsen. S.19

²⁹ Peter Kemp: Løgner om Dannelse – Et opgør med halvdannelsen. S. 25-26

Wolfgang Klafki

Klafki har udviklet en teori om kategorial dannelse. Den kategoriale dannelse opnås ved, at barnet tilegner sig kategorier, hvorigennem det kan forstå det samfund og den kultur, det lever i³⁰. Den kategoriale dannelse er en sammenfatning af begreberne materialdannelse og formaldannelse.

Med materialdannelse forstås, at man igennem arbejdet med et bestemt materiale, vil opnå dannelse, der netop udspringer fra det udvalgte materiale. Formaldannelsen er træningen af personlige evner og psykologiske funktioner, uden forbindelse til et indhold. På den måde har man eksempelvis ment, at man kunne træne tænkeevnen gennem arbejdet med matematik.³¹

Materialdannelse og formaldannelse er for ensidige til at kunne stå alene, derfor må disse to dannelsesbegreber sammenfattes under ét begreb. Ifølge Klafki er den kategoriale dannelse 'dobbeltsidet', idet omverdenen skal åbne sig for eleven samtidig med, at eleven bliver åbnet for omverdenen. Dette sker gennem indsigt, erfaringer og oplevelser af kategorial art.³²

Den kategoriale dannelse bygger på det eksemplariske princip. At noget er eksemplarisk, betyder, at det er forbilledligt og derfor et vigtigt kriterium for udvælgelse af undervisningsindhold. Om udvalgte eksemplariske eksempler i undervisning siger Klafki:

"Ved hjælp af almene indsigter, evner og holdninger kan man gøre større eller mindre grupper af enkeltfænomener og –problemer, der har samme eller lignende struktur, tilgængelig og begribelige. Man kan anvende betegnelsen kategorial om den virkning, som de kundskaber, evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal eksempler".³³

For Klafki er det vigtigt, at man forbereder eleverne til at indtræde i et allerede eksisterende samfund med de normer, regler, pligter og valg, det nu engang medfører. Det er dog mindst ligeså vigtigt, at man gør eleverne klar til at indgå i de forandringer, der nu engang vil komme i et samfund i udvikling. Det betyder, at man skal bruge historien eller nutiden på en måde, hvorpå man lærer barnet at orientere sig fremad.³⁴

Klafki beskriver flere steder i det første studie i sin bog *"Dannelsesteori og didaktik – Nye Studier"* vigtigheden af de klassiske dannelsesfilosoffer. Man kan ikke formulere en ny teori om dannelse uden at kigge på de klassiske teorier³⁵. Han har dog en anke i forhold til disse klassiske dannelsesfilosoffer. Han mener ikke, at nogen af oplysningstiden filosoffer med tilstrækkelig konsekvens har reflekteret over de økonomiske, samfundsmæssige og politiske betingelser for at opfylde kravet om dannelse for alle i

³⁰ Wolfgang Klafki: *Dannelsesteori og Didaktik – Nye Studier*. S.17

³¹ Wolfgang Klafki: *Dannelsesteori og Didaktik – Nye Studier*. S.15

³² Wolfgang Klafki: *Dannelsesteori og Didaktik – Nye Studier*. S.17

³³ Wolfgang Klafki: *Dannelsesteori og Didaktik – Nye Studier*. S.17-18

³⁴ Wolfgang Klafki: *Dannelsesteori og Didaktik – Nye Studier*. S.39

³⁵ Wolfgang Klafki: *Dannelsesteori og Didaktik – Nye Studier*. S.28

samfundet.³⁶

Derudover mener Klafki også, at de klassiske dannelsesfilosoffer entydigt koncentrerer sig om et køn – det mandlige. De var fanget i en traditionel forståelse af rollefordeling og en overleveret samfundstænkning.³⁷

Kort diskussion af dannelse

De klassiske dannelsesfilosoffer som Rousseau, Kant og Humboldt vender ofte tilbage til det pædagogiske paradoks, som jeg også indledte med ved citatet af Leonard Nelson. De beskriver problemet og det selvmodsigende i, at man under tvang skal lære eleverne at frigøre sig fra tvangen. Man kan her diskutere om man ikke skal forsøge at kigge på det på en anden måde, når det nu er selvmodsigende? Hvis eleverne skal frigøre sig fra tvangen, vil jeg stille spørgsmålet om dette skal foregå under tvang. Hvis man hele sit skoleforløb er blevet ledt i én retning, kan det så lade sig gøre at frigøre sig selv fra den retning?

Jeg mener, at hvis man fjerner tvangen, vil eleverne være i en skole, hvor der vil blive serveret en masse læring, men de vil ikke tage denne læring til sig. Jeg mener, som Kant også beskriver, at undervisningen ikke må blive en leg, da det at lære langt hen ad vejen er et slidsomt arbejde og legen vil, som Kant også beskriver, behage barnet. Jeg mener, at hvis man lærer eleverne at forstå, at denne læring er rettet mod, at de kan lære at bruge deres forstand og fornuft som, ifølge Kant, er vigtig de bruger for at kunne frigøre sig selv, bliver der pludselig et formål med denne læring og eleverne vil i større omfang tage den til sig.

Eleverne vil kunne se at formål med det slidsomme arbejde, og eleverne lærer at se hvilke muligheder, det giver dem at de bruger deres fornuft, at de kan blive selvbestemmende og at de kan lære at træde ud af umyndigheden. De vil i livet komme til at stå overfor mange valg og hvis de ikke har lært at reflektere over de valgmuligheder, de har, vil de tage nogle valg uden at kende konsekvenserne deraf.

Vi lærere skal bidrage til denne dannelse, og sker det uden tvang, vil eleverne svæve rundt i en verden af læring uden at lære at tage fat i den og bruge den. Derfor mener jeg, at tvangen bliver nødt til at være en del af læringen, eller opdragelsen, som Leonard Nelson kalder dannelsen, og løbende skal eleven så lære at tage valgene for sig selv og frigøre sig af tvangen.

Man kan også diskutere de mangler som Klafki skriver, at de klassiske dannelsesfilosoffer har i deres dannelsesstænkning. I forhold til at klassikerne ensidigt har fokuseret på det ene køn, det mandlige, kan det diskuteres, om vi i det moderne samfund er trådt ud af den tænkning, altså om vi er klar over, at denne dannelsesstænkning ikke kun gælder for det mandlige køn, men også for det kvindelige. Vi er i dag klar over, at begge køn har brug for en ligeværdig almen dannelse.

Man kan ligeledes diskutere Klafkis anden anke mod den almene dannelsesfilosof som klassikerne havde.

De havde ikke i tilstrækkelig grad reflekteret over de økonomiske, samfundsmæssige og politiske

³⁶ Wolfgang Klafki: Dannelsesteori og Didaktik – Nye Studier. S.35

³⁷ Wolfgang Klafki: Dannelsesteori og Didaktik – Nye Studier. S.35

betingelser, som det havde at indføre den almene dannelse, gennem uddannelse, til alle. I og med at vi i Danmark har brugt disse teorier som ledestjerne for vores folkeskole, har vi været nødsaget til at reflektere over de betingelser den almene dannelse har. Vi har måtte indse, hvad det vil koste gøre denne uddannelse tilgængelig og har indrettet vores samfund derefter. Jeg mener derfor, at vi som samfund er ude over de problematikker, som Klafki ser i de klassiske dannelsesfilosoffer. Det betyder dog ikke, at Klafkis to anker over for de klassiske dannelsesfilosoffer ikke er berettiget, men den er efter min mening ikke relevant.

Kompetence

Jeg har i det ovenstående afsnit gjort brug af forskellige teoretikere i min redegørelse af begrebet dannelse. Det har både været den almene dannelse og den demokratiske dannelse.

Jeg vil i dette afsnit forsøge at indkredse kompetencebegrebet og de kompetenceområder, der har gjort sit indtog i folkeskolen med Folkeskolereformen anno 2014. Mit fokus vil være de kompetence områder, der hører til faget historie.

Knud Illeris

Begrebet kompetence er i løbet af 1990'erne og 2000'erne blevet et af de mest centrale begreber inden for uddannelse og ledelse. OECD, EU, UNESCO og Verdensbanken har for alvor taget begrebet til sig, og herhjemme har Undervisningsministeriet for alle dele af uddannelsessystemet udarbejdet lister over, hvad deltagerne på de forskellige uddannelser skal opnå.³⁸

For Knud Illeris forekommer det umiddelbart udmærket, da kompetence er et begreb, der sammenfatter hvad individer, organisationer, virksomheder og nationer skal kunne, for at kunne fungere og være tidssvarende. Han lister dog 3 problematikker, som han finder centrale for kompetencebegrebet.

- 1. Der er en kolossal usikkerhed om, hvad kompetence er, dvs. hvad ordet indeholder og henviser til. Hvad er det særlige ved kompetence – f.eks. i forhold til færdigheder, kvalifikationer eller dannelse?*
- 2. Der er meget få henvisninger til, hvordan kompetencer udvikles, og hvad der adskiller kompetenceudvikling fra mere almindelig læring. Hvad skal der til, for at uddannelse og læring får karakter af kompetenceudvikling?*
- 3. Og selvom der har været gennemført omfattende forskning og udviklingsarbejde på området, er der stadigvæk stor usikkerhed om, hvorvidt og i givet fald hvordan kompetencer kan måles, og hvilke virkninger kompetencemålinger i øvrigt har for uddannelsesstedernes funktion og deltagernes*

³⁸ Knud Illeris: Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan? S.9

motivation, udbytte og adfærd. Kan kompetencer måles, og hvad sker der i uddannelserne og med deltagerne, når man forsøger at foretage kompetencemålinger?³⁹

Dannelse er et begreb, der har nogle uhensigtsmæssige finkulturelle overtoner, der kan distancere nogle elever fra begrebet. Modsat har kompetencebegrebet i erhvervsmæssige sammenhænge en klang af indholdsløs "smartness", og inden for uddannelsesområdet bliver ordet brugt om alt i mellem himmel og jord, fra den daglige praksis til internationale målinger og sammenligninger.⁴⁰

Da begrebet kompetence begyndte at vinde indpas i Danmark, opstod der et behov for en formaliseret forståelse af kompetence. Det var erhvervslivet og ikke skole- og uddannelsesmyndighederne, der stod for denne formalisering. Der blev i 1998 nedsat et kompetenceråd bestående af folk fra erhvervslivet, arbejdsmarkedsorganisationer og den offentlige sektor. De stod for en række udredninger af det vildtvoksende kompetencebegreb, hvor der blev anlagt en helhedsorienteret linje, som søgte at forene et økonomisk og humanistisk perspektiv, det samfundsmæssige og det private, det kortsigtede og det langsigtede. Kompetencerådet gav et bredt dækkende og humanistisk orienteret bud på fire "kernekompetencer":⁴¹

1. Læringskompetence (faglige kompetencer, læring i organisationer, tværkulturel læring)
2. Forandringskompetence (innovation, mobilitet)
3. Relationskompetence (netværk, kommunikation, ansvar)
4. Meningskompetence (fokuseringsevne, identitet)⁴²

Efter 2001 blev dette arbejde flyttet over til staten. Her kunne arbejdet indgå i et større internationalt samarbejde kaldet DeSeCo-projekt (Definition and Selection of Competencies) styret af OECD.

I et tværministerielt projekt, omhandlende kompetenceregnskabet, søgte man at lave et dansk bidrag til DeSeCo arbejdet. Man søgte i dette projekt at finde frem til en bred vifte af kompetencer eller kompetenceområder, der kunne måles ud fra nogle nøglefaktorer eller indikatorer, man kunne sammenligne med andre lande. Dels for at kunne få et overblik over udviklingen i andre lande, men også for at kunne danne et grundlag for at beslutte, hvor det kunne være vigtigt at gøre en indsats.⁴³

³⁹ Knud Illeris: *Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan?* S. 9-10

⁴⁰ Knud Illeris: *Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan?* S. 11

⁴¹ Knud Illeris: *Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan?* S. 23-24

⁴² Knud Illeris: *Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan?* S. 24

⁴³ Knud Illeris: *Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan?* S. 24

For Illeris er et af de vigtige forhold i forbindelse med kompetence, at man kan tale om kompetence i alle sammenhænge eller kontekster og niveauer. Han mener, at alle mennesker har nogle kompetencer, fordi vi har lært os at håndtere os på nogle områder, som vi er involveret. Derfor mener han også, at kompetencebegrebet har et demokratisk perspektiv, fordi her kan vi alle være med. Det har ikke en finkulturel overtone som f.eks. dannelsesbegrebet har.⁴⁴

Kompetence drejer sig om at kunne håndtere de sammenhænge, man er involveret i, uanset alder, køn, uddannelse, erhverv og status. Mere generelt tales der om læringskompetence, relationskompetence, social kompetence og meget mere.⁴⁵ Det er noget der er en del af den daglige tilværelse for os alle, og som vi er involveret i ud fra de utallige forskellige typer af sammenhænge og situationer, som mennesker indgår i. Kompetence er noget som alle udvikler i forhold til, hvad de engagerer sig i, og hvad de beskæftiger sig med.⁴⁶

Kompetence er også noget der har med læring at gøre og det at blive bedre, men det er netop ud fra det niveau og den position, hvor man befinder sig. Kompetencebegrebet kan derfor, ligesom læring og udvikling, forstås som noget bredt og alment. Det er først, når der bliver stillet nogle krav fra andre, nogle krav vi måske ikke er med på, når der opstilles nogle mål i bestemte sammenhænge, at begrebet kan begynde at få den elitære karakter, som det sommetider kan have.⁴⁷

Ifølge Knud Illeris har kompetencer karakter af dispositioner og potentialer. Dispositioner betyder noget som "kræver noget andet for at blive udviklet", og potentialer betyder "en mulighed eller evne for videre udvikling eller udfoldelse, som endnu ikke er kommet til udtryk". I begge tilfælde ser vi altså noget, der udgør en mulighed, noget der realiseres gennem aktuelle eller fremtidige, måske ukendte og uforudsigelige omstændigheder.⁴⁸

Dispositioner er i deres oprindelse nedarvede, men de udvikles og får deres specifikke karakter gennem individets samspil med omverdenen. Man har dispositioner for noget, f.eks. at være indfølelse eller at tænke systematisk. Potentialer relaterer sig derimod til nogle opgaver, man har udviklet en forudsætning for at løse. Man kan have potentialer til at blive en god lærer, eller til at løse bestemte typer af opgaver eller problemer.

Den største generelle udfordring for uddannelserne er i dag udviklingen af elevernes dispositioner og potentialer. De skal forberedes på en, for uddannelsestidspunktet, ukendt fremtid og have kompetencerne til at navigere i denne fremtid. Samtidig er der i forbindelse med uddannelse tale om nogle forudsætninger,

⁴⁴ Knud Illeris: *Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan?* S. 36

⁴⁵ Knud Illeris: *Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan?* S. 36

⁴⁶ Knud Illeris: *Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan?* S. 36-37

⁴⁷ Knud Illeris: *Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan?* S. 37

⁴⁸ Knud Illeris: *Kompetence – Hvad? Hvorfor? Hvordan?* S. 37

der kan være svære at beskrive eller måle, da de drejer sig om nogle reaktioner på fremtidige situationer, der enten er helt eller delvist ukendte. Den faglige viden kan være et vigtigt potentiale, men før man står i en given situation, kan man ikke vide om denne faglige viden kan være brugbar eller ej.

Kompetence i Historieundervisningen

Jeg vil i min redegørelse for kompetencebegrebet i historieundervisningen, tage udgangspunkt i de Forenklede Fælles Mål for faget historie.

En kompetenceorienteret læreplan som Forenklede Fælles Mål er, indebærer, at eleverne arbejder med viden og anvender begreber. I historie kan man skelne mellem to sammenhængende begreber, som omtales som 1. og 2. ordens forståelser eller viden.

1. ordens viden er viden om historie, substansen, indholdet, det historie handler om. I 1. ordens viden fokuseres der på hvad, hvem, hvor, hvornår og hvorfor noget skete. 1. ordens viden bliver som regel formidlet af kronologisk disponerede fortællinger om historiske begivenheder og personer.⁴⁹

Til 1. ordens viden er der knyttet nogle begreber og koncepter. Nogle af disse er generelle og omtales i FFM (Forenklede Fælles Mål) som faglige begreber. Eleverne skal lære at forstå betydningen af disse begreber, for at kunne forstå en fortælling om fortiden. De skal samtidig vide og forstå, at nogle af begreberne kan dække over forskellige betydninger, f.eks. betyder ordet "Konge" noget andet i vikingetiden end i 1660 og for den sags skyld i dag.

2. ordens viden er i historiefaget det, der er baggrunden for de historiske fortællinger, dvs. viden om discipliner, organisationsprincipper og koncepter for, hvordan fortællinger om fortiden bliver til, organiseres og udvælges. Der er nogle begreber og forståelser, der er centrale for 2. ordens viden. Det er:

- Hvad er historisk betydningsfuldt
- Kronologi- forståelse af tid
- Kontinuitet, brud og forandring
- Årsag-virknings-sammenhænge
- Dokumentation
- Empati og kontekstualisering⁵⁰

Disse 2. ordensbegreber er nødvendige for at strukturere et historisk univers i form af en autentisk historisk fortælling. Dette kan kun ske i tæt samspil med en delvis overlappende tredje type viden, nemlig procedure- eller metodisk viden. Det omfatter bl.a. fremgangsmåder, hvor man finder kilder, analyserer

⁴⁹ HistorieLab: Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 15

⁵⁰ HistorieLab: Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 16

deres brugbarhed og deres troværdighed i forhold til en problemstilling. De skal så tolkes ind i en historisk kontekst og konstruerer en underbyggende historisk forklaring og fortælling.⁵¹

I FFM – en håndsrækning fortæller der, at der i 1990'erne og starten af 00'erne i de læremidler, der blev udgivet til folkeskolen, primært var fokus på 1. ordensviden. Det var bøger, der var bygget op om historikers arbejde og resultater. 2. ordens viden var sjældent beskrevet i disse læremidler. Med kompetenceorienteringen lægger FFM op til, at eleverne tilegner sig redskaber til at arbejde med fortiden og forholde sig kritisk reflekterende til de fortællinger, der er om den. Eleverne skal på et grundlæggende niveau være i stand til at inddrage 2. ordens- og procedureviden og begreber.⁵²

Kompetencerne i FFM for historiefaget er samlet i tre områder: "Kronologi og sammenhæng", "Kildearbejde" og "Historiebrug". Trods bestræbelserne på at indføre en ny didaktisk tænkning, blev der fra undervisningsministeriet fremsat et krav om, at FFM skulle fremstå som en revision og forenkling af Fælles Mål 2009 og ikke som en helt ny læreplan. Derfor vægtede man sammenhængen højt mellem de tre "Centrale Kundskabs- og færdighedsområder" i Fælles Mål 2009 og kompetenceområderne i FFM. Forløbet med kompetenceområderne er delt op i tre trin; 3.-4., 5.-6. og 7.-9. klasse. På alle tre trin er kompetenceområderne de samme. På hvert trin har kompetenceområderne nogle kompetencemål, der skal tydeliggøre en samlet progression for undervisningen i folkeskolen. Kompetencemålene fastlægger overordnet, hvor langt eleven skal være på det givne trin. Forskellen fra Fælles Mål 2009 og FFM for historie er, at der ikke er fastlagt nogle selvstændige slutmål. Hvert kompetencemål bliver udfoldet i 3-5 færdigheds- og vidensområder med tilhørende målpar. De er formuleret med 2. ordens- og procedurebegreber og fremstår således som kompetencer. I historiefaget er nogle færdigheds- og vidensområder delt ind i to faser, der angiver en progression for det pågældende trin, men er ikke knyttet til et bestemt klassetrin.⁵³

Ifølge FFM i Historie – en håndsrækning vil kompetenceorienteringen og målstyringen lægge op til en anderledes måde at planlægge, gennemføre, og evaluere historieundervisningen på end de fleste har brugt tidligere. Forfatterne af FFM i Historie – en håndsrækning mener, at undervisningen tidligere primært har været planlagt således, at underviseren først har udvalgt indhold og form, for derefter at udvælge de trinmål, der passede til det indhold og den måde, hvorpå man arbejdede med indholdet. I en læringsmålstyret undervisning er det til gengæld målene, der er styrende og vejledende for forløbet. Det

⁵¹ HistorieLab: Forenkledede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 16

⁵² HistorieLab: Forenkledede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 16-17

⁵³ HistorieLab: Forenkledede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 17

betyder, at indførelsen af FFM, ifølge forfatterne af FFM i Historie – en håndsrækning, vil føre til en ny måde at tænke faget historie på.⁵⁴

En vigtig ting i FFM for historiefaget er historiebrug. Historiebrug er, når fortællinger og spor af fortiden bliver hentet frem og brugt i senere tider. Det kan forekomme i forskellige situationer, hvor fortiden bliver trukket frem for at fortælle noget om en bestemt situation, f.eks. når politikere siger, de vil værne om de gamle danske værdier i en valgvideo, og derfor har valgt at have Dybbøl Mølle som baggrund til at symbolisere danske værdier. Historiebrug er altså ikke viden om fortiden, men viden om hvordan man kan bruge fortiden eller hvordan andre bruger fortiden med forskellige funktioner og sigte.⁵⁵ Den svenske historiker Klas-Göran Karlsson har inddelt historiebrug i 6 kategorier, der hver har sine brugere og funktioner. De seks kategorier er:

- Videnskabeligt historiebrug.
- Eksistentiel historiebrug - det er, når mennesker bruger historien til at forstå hvem de selv er.
- Moralsk historiebrug - det er, når vi dømmes andre tiders handlinger ud fra vores egne moralske værdier.
- Ideologisk historiebrug - det bruges i høj grad til underbygge ideologiske opfattelser.
- Ikke-brug - det er, når man ønsker at fjerne eller udslette fortiden eller en del af den.
- Underholdning/kommerciel historiebrug - det er, når der i film, tv-serier, reklamer eller branding er brug af historie.⁵⁶

Disse typer af historiebrug har dog alle det til fælles, at de ikke søger at møde fortiden så tæt som muligt, på fortidens præmisser, som historiefaget ellers har en ambition om, at eleverne skal. FFM i historiefaget stiller spørgsmålet; hvad skal man så bruge det til i historiefaget? De mener, at det er et af vilkårene ved at være menneske. På den ene side er det at bruge historie ikke noget, man kan vælge fra, og historiefaget ønsker netop, at eleverne bruger historien. På den anden side er der ofte, i den måde historie bliver brugt af andre forskellige agendaer på spil. Det skal tydeliggøres for eleverne at der er forskellige måder, man kan bruge historie på.⁵⁷

Man har i FFM i historiefaget, udkrystalliseret historiebrug i tre færdigheds- og vidensområder, som tilsammen skal give eleverne kompetencer i historiebrug: "Historiske scenarier", "Historiske fortællinger". Historiske fortællinger hedder efter 6. og 9. klasse "Konstruktion og historiske fortællinger", og den sidste af de tre færdigheds- og vidensområder hedder "Historisk bevidsthed". Disse tre overskrifter skal være med

⁵⁴ HistorieLab: Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 17

⁵⁵ HistorieLab: Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 57

⁵⁶ HistorieLab: Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 57-58

⁵⁷ HistorieLab: Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 58

til at give eleverne et flerperspektivisk billede af fortiden og vores brug af den. Karlssons kategorier kommer ikke særlig meget i spil i den måde, man har valgt at tolke historiebrug i FFM, men de kan stadigvæk være med til at give eleverne et begrebsapparat, de kan opdele former for historiebrug efter.⁵⁸

Kort diskussion af kompetence

Knud Illeris skriver i sin bog "Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?", at et problem med dannelse er den finkulturelle overtone, der er ved begrebet. Det vil jeg for sin vis give ham ret i. Jeg vil også give ham ret i, at begrebet kompetence kan have en klang af indholdsløs "smartness". Det er et begreb, der bliver brugt om alt mellem himmel og jord. Jeg mener, at før vi virkelig kan bruge begrebet, bliver der nødt til at komme en klarere definition. Jeg mener, at det er problematisk, hvis begrebet kun vil blive brugt i forbindelse med målbare elementer i undervisningen. Hvis begrebet kun bliver brugt i den forbindelse, vil det for mig få en indholdsløs klang. Skal man følge Knud Illeris, indebærer begrebet kompetence både færdigheder og viden, men det indeholder også meget mere end det. Hvis der i kompetence begrebet bliver et ensidigt fokus på de målbare elementer, vil vi, efter min mening, ikke danne hele mennesker, men mennesker der kan passe ind på en bestemt hylde i samfundet og klare en bestemt opgave.

I FFM i historiefaget har man opstillet en række kompetencemål. De mål dækker forskellige elementer, man mener, er vigtige for eleverne at lære i historiefaget. Her vil jeg kigge lidt på begrebet historiebrug. Jeg mener, det er problematisk hvis der kommer for stort fokus på, at eleverne skal se historie som et redskab, de kan bruge for at forstærke et budskab, de har. Eleverne skal i mine øjne i større grad fokusere på historiebevidstheden, eleverne skal have en forståelse for hvad der er sket i samfundet og hvilken indvirkning det har på det samfund, de lever i. Dermed kan de også få en forståelse for at, de valg de er med til at tage har en indvirkning på fremtiden.

Empiri

Jeg valgte at lave semistrukturerede kvalitative interviews. Det gjorde jeg for at kunne komme mere i dybden med de spørgsmål jeg ønskede at få besvaret, og for at kunne sikre mig at jeg igennem mine interview ville formulere troværdige spørgsmål, der ville medføre detaljerede svar fra informanterne.⁵⁹ Et kritikpunkt ved min metode er, at jeg kun har interviewet to lærere og derfor ikke har kunne skabe et mere generelt overblik over min problemstilling. Jeg kunne have fået et bredere perspektiv på problemstillingen ved at interviewe flere lærere. Det ville dog kræve en mere dybdegående og omfangsrig undersøgelse, hvilket ikke har været muligt. Jeg mente dog at det kvalitative interview ville kunne give mig en større indsigt i den enkelte lærers virke.

⁵⁸ HistorieLab: Forenkede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 59

⁵⁹ https://samfnuwebsite.systime.dk/fileadmin/filer/Tekster/Emne1/k_jbn_samfviden_under.pdf

Jeg valgte at lave et semistruktureret interview for ikke at låse mine informanter i nogle faste rammer, så de bedre kunne reflektere over spørgsmålene og for, at interviewet ikke blev alt for styret af mig som interviewer. Ved at bruge semistrukturerede interviews med åbne spørgsmål undgår man som interviewer nemmere, at informantens svar bærer præg af en forudindtaget holdning omkring undersøgelsens problematikker og problemstillinger. Jeg valgte derudover at interviewe de to lærere hver for sig med det sigte at deres svar ville influere hinanden. Dermed søgte jeg, at de refleksioner de havde, var personlige refleksioner over det spørgsmål, de blev stillet.

Jeg interviewede to lærere der er ansat på en skole i Favrskov Kommune. De to lærere vil blive omtalt som lærer A og Lærer B. Lærer A underviser i kulturfag i overbygningen. Kulturfag er en sammensætning af fagene historie, samfundsfag og kristendom. I Kulturfag arbejder de med forskellige forløb, hvor de tre fag berører hinanden i mere eller mindre grad. Lærer B underviser i historie på mellemtrinnet.

Jeg har vedlagt de to interviews i transskriberet form som bilag til denne opgave.

Analyse af empiri

Jeg vil i dette afsnit analysere de udtalelser, som mine informanter kommer med i de to interviews. Jeg vil starte med at analysere interviewet med Lærer A, for derefter at analysere interviewet med Lærer B. Dernæst vil jeg sammenligne interviewene med henblik på at finde fællestræk eller forskelle i deres udtalelser. Når jeg referer til interviewene, vil jeg referere til bilag 1, hvilket er transskriberingen af interviewet med Lærer A og bilag 2, der er transskriberingen af interviewet med Lærer B.

Interview med Lærer A

Jeg spørger Lærer A i interviewet om han kan mærke, at der er sket en forandring i måden, han forbereder sin undervisning, siden han blev ansat i Favrskov Kommune i 2003, set i lyset af skiftende fælles mål og de nye FFM. Hvortil Lærer A svarer:

” Det har jeg jo, men om det har noget med det at gøre, det ved jeg ikke. Det har jeg jo i kraft af, at vi dengang kørte historie, samfundsfag og kristendom hver for sig. Nu er det mere nogle samlede forløb. ”

Hvis vi kigger på, hvad der står i FFM i historie – en håndsrækning, kommer forfatterne af den bog med den påstand, at man med indførelsen af FFM ændrer måden, hvorpå lærerne bygger undervisningen op. Hvor man med Fælles Mål 2009 valgte mål, der passede til ens undervisning, er det med FFM til gengæld målene, der er styrende for måden, hvorpå man bygger sin undervisning op.⁶⁰

Det går tydeligvis ikke i spænd med Lærer As udtalelse i interviewet, hvor den største ændring han oplever i forberedelsen af sin undervisning at man har ændret på formen på hans fag, altså slået historie,

⁶⁰ HistorieLab: Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. S. 17

samfundsfag og kristendom sammen. Man kan sige, at det er problematisk, hvis man fra undervisningsministeriets side har lagt så mange kræfter i et arbejde som FFM er, og man gerne vil have lærerne til at ændre deres måde at arbejde med historieundervisningen på, og man så står i den situation, at nogle lærere ikke gør brug af det. Lærer A svarer også lidt efter, som man kan se i bilag 1, at han ikke direkte går ind og bruger FFM i sin undervisning. Han ved, at han nok burde, men han gør det ikke. Da jeg spørger Lærer A, hvor hans fokus i undervisningen ligger, svarer han:

” Mit fokus ligger ved forståelserne af fortiden. Hvad er det, vi har med at gøre, hvordan kunne det ende som det endte? Jeg arbejder også kontrafaktisk, især nogle af de bedre elever synes, at det er enormt sjovt at sige hvad nu hvis, det er også en god måde at forstå nogle områder på. Jeg synes også, at kildearbejde er enormt vigtigt, blandt andet i forbindelse med historiesyn, hvad er det forskellige kilder siger om den samme begivenhed. ”

Vi kan dog på trods af, at Lærer A ikke direkte går ind og bruger FFM, finde sammenligninger mellem hans fokuspunkter og FFM. Lærer A siger, at han går meget op i kildearbejde, hvilket er et af de tre primære kompetenceområder i historiefaget. Derudover er historiebevidstheden i spil, når vi arbejder med elevernes fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning i form af de kontrafaktiske opgaver og elevernes fortolkning af fortiden, der kan give dem en bedre nutidsforståelse.

Da jeg spørger Lærer A ind til de mål, han har for sin undervisning og hvor han har dem fra, svarer han (se bilag 1), at han har nogle personlige mål for undervisningen, men det at arbejde med målene fra FFM er han ikke så god til. Selvom at han dog gætter på at der er en temmelig stor overensstemmelse med de mål, han selv stiller og de mål, han kan finde i FFM. I sit svar på mit sidste spørgsmål, siger han at han har kigget i FFM, men at han har nogle ting han gerne vil med sin undervisning og derfor er lidt ligeglad med, om det står i FFM.

Hvis man skal kigge lidt generelt på interviewet med Lærer A, og se svarene i forhold til min problemformulering, kan man sige, at i forhold til Lærer A historieundervisning, har undervisningen ikke bevæget sig så langt fra almindende over til en mere kompetence- og målstyret undervisning. Her ses én af problematikkerne i forhold til den indsamlede empiri. Da jeg ikke har interviewet flere lærere fra flere forskellige skoler, kan det være svært at konkludere, om Lærer As tilgang til historieundervisningen er en meget personlig tilgang, eller om det er en tilgang, der er udbredt hos andre lærere, og dermed kan givet et mere generelt indblik i historielærernes tilgang til og brug af FFM i forhold til kompetence- og målstyret undervisning.

Et andet problem med den indsamlede empiri, her primært i form af interviewet med Lærer A, er, at Lærer A underviser i kulturfag og ikke historie, derfor har jeg en informant, der ikke kun tænker som en decideret

historieunderviser, men som en historie-, samfundsfags- og kristendomsunderviser.

Interviewet med Lærer A rejser dog et andet og ikke mindre vigtigt spørgsmål. Skal man ikke stole på læreren, som et professionelt tænkende menneske, der er uddannet til at varetage opgaven at uddanne elever? Hvorfor er det, man har lyst til at detailstyre lærerens undervisning og bruge så mange kræfter på at stille en række kompetencemål op, når man har en lærer, der er professionel og uddannet i at undervise? Man kan se, at på trods af, at Lærer A ikke bruger FFM til at bygge sin undervisning op, stadigvæk arbejder med nogle af de områder, der er beskrevet i FFM.

Interview med Lærer B

Jeg spørger Lærer B, ligesom jeg gjorde med Lærer A, om de mål han har for undervisningen. Om det er personlige mål eller om det FFM, der er i spil, hvortil Lærer B svarer:

” Hvis vi tager kompetence og færdigheds- og vidensmål og det er at: eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder og vi arbejder tværfagligt. Så fortæller jeg måske bare eleverne det, at nu skal vi prøve at sammenligne de her ting, og går det ind over renæssancen og går det ind over andre perioder og så videre. Men det er bare noget jeg siger. De får målene på børneniveau og ikke som de står i FFM. Det er her jeg oftest tager mit udgangspunkt, men ikke hver gang selvom det er meningen, at det er det, vi skal.

Men det er også nogle mål, som jeg synes, er vigtige for eleverne, jeg ville sikkert godt kunne finde et færdigheds- og vidensmål at knytte det op på, men jeg er nogen gange styret af, at jeg tænker: Okay, det er det her, de skal. ”

Her ser vi, til forskel fra Lærer A, at Lærer B sommetider tager nogle færdigheds- og vidensmål. Vi har altså her en lærer, der direkte går ind og bruger FFM i sin undervisning og bygger sin undervisning op efter de kompetencemål, der er i FFM. Lærer B gør målene tydelige for klassen, så eleverne er klar over, hvad der er fokus. Han ændrer dog i ordlyden af kompetencemålene, så de er mere forståelige for eleverne.

Lærer B har dog også nogle helt klare personlige mål for sin undervisning. Det er mål, der ikke direkte udspringer af kompetencemålene i FFM, men det er noget han har en hel klar holdning til, at eleverne skal lære. Der ser vi lidt af den samme tankegang, som vi så hos Lærer A. Vi har altså med en lærer at gøre, der hviler i den måde han underviser på og de holdninger han har til undervisning.

Da jeg spørger ind til den måde, han underviser på, kan man også se, som det fremgår i bilag 2, at der er mange ligheder i måden Lærer B arbejder på, og de kompetencer, der er i højsædet i FFM. Det er igen kildearbejde og historiebrug i form af historiebevidsthed som Lærer B fokuserer på. Det er vigtigt for Lærer B, at eleverne igennem en fortidsfortolkning opnår en nutidsforståelse for at skabe en fremtidsforventning. Det gør Lærer B igennem arbejdet med de kontrafaktiske opgaver.

Som beskrevet i analysen af interviewet med Lærer A, har man i FFM i historie – en håndsrækning kommet

med den påstand, at måden at bygge sin undervisning op på, er blevet ændret efter indførelsen af FFM. Jeg spørger Lærer B, om han har kunnet mærke denne ændring i måden, han forbereder sig og bygger undervisningen op. Til det svarer Lærer B:

”Jeg synes, det er svært at slå ned på, hvad det er der ændrer ens undervisning, er det i virkeligheden så de klasser man har, eller hvornår på dagen undervisningen ligger, der ændrer ens undervisning? Eller er det FFM?... ”

Her ser vi, at Lærer B har mærket en ændring i måden, han forbereder sig på, men Lærer B er usikker på, om det er indførelse af FFM, der har medført denne ændring i forberedelsen. Lærer B beskriver også betydningen af, hvornår timerne ligger på dagen eller hvilken klasse, man skal ind og undervise i. Tidspunktet for timerne og hvilken klasse man skal ind og undervise i, er ikke noget, der ændrer sig i forhold til indførelsen af FFM.

Lærer B siger også i forlængelse af det svar, at der i FFM for hele folkeskolen er ca. 3800 forskellige mål. Han stiller her spørgsmålstejn ved, om der er noget forenklet ved at stille så mange mål op. Lærer B udtaler i interviewet, at han altid har syntes, at de kontrafaktiske opgaver har været de mest interessante opgaver. Det tyder på, at FFM ikke har været med til at ændre hans tilgang på dette område. Afslutningsvis i det svar siger han:

”FFM har været med til, at jeg har bygget det op på en anden måde, og fået bredt ud at man skal arbejde med nogle mål i forhold til at tydeliggøre for eleverne, hvad er det ligesom vi arbejder med lige nu. Men jeg ved ikke, om det er decideret FFM, der har ændret det, eller om der bare er kommet mere fokus på mål. ”

Lærer B anerkender, at der har været en ændring i måden, han forbereder sig og bygger sin undervisning op på, men han har svært ved at se, om det decideret er FFM, eller om der bare er kommet mere fokus på mål i de senere år.

Der vil jeg stille spørgsmålstejn ved om det stigende fokus på kompetencemål ikke er kommet i takt med, at man har indført FFM, hvori der er listet en lang række kompetencemål.

Generel analyse

Noget man kan drage ud af begge interviews og som jeg også nævnte i forbindelse med analysen af interviewet med Lærer A, er, at begge undervisere har nogle personlige mål for undervisningen. Hvor Lærer B, til forskel fra Lærer A, i højere grad gør brug af kompetencemålene i FFM, har de stadig begge nogle kompetencemål i historiefaget, de mener, er vigtige i forhold til at blive et dannet og kompetent menneske. På trods af at mine to interviews ikke kan skabe et generelt overblik over, hvordan historielærere forbereder sig og bygger deres historieundervisning op, kan de to interviews bruges til at få et indblik i,

hvordan nogle lærere, i hvert fald Lærer A og Lærer B, forbereder sig og bygger deres undervisning op. Jeg vil igen stille det spørgsmål, som jeg også gjorde i analysen efter interviewet med Lærer A, om arbejdet med at lave disse FFM og rammesætte lærerens undervisning i så stor grad, kan svare sig når nogle lærere ikke gør brug af dem i det fulde omfang? Man skal måske stole på at lærere efter fire års uddannelse er professionelle undervisere der ved hvad der er vigtigt i en undervisning. Man skulle måske i stedet for bare give nogle overordnede rammer der gælder for hele landet, og så stole på at lærerne er professionelle nok til selv at vurdere hvilke kompetencemål der er vigtige.

Diskussion

Jeg har igennem min opgave forsøgt at give et indblik i, hvad der menes, når der tales om dannelse og kompetence, og jeg har set nærmere på hvilken indvirkning kompetencebegrebet har haft i folkeskolen. Jeg vil i dette afsnit diskutere nogle af de forskellige teorier, samtidig med at jeg vil give min egen holdning til kende.

Jeg vil begynde Immanuel Kants blik på dannelse. For Kant var det vigtigt at mennesket blev oplyst. I denne oplysning lå der, som beskrevet tidligere, en opdragelses-, uddannelses- og dannelsesopgave. Mennesket befrier sig selv gennem viden. Den viden skal komme et sted fra. Det skal i mine øjne være fra folkeskolen. Kant beskriver vigtigheden af at mennesket får en uddannelse og gennemgår en dannelse før, det kan befri sig selv fra umyndigheden og blive frit. Den viden som mennesket skal opnå, kommer ikke af sig selv, men den skal man selv opsøge.

Kants anden fase i at opnå en fornuftstyring, kultivering, er vigtig i forhold til at lære at opsøge denne viden. Det er i kultivering, at man lærer at arbejde, lærer at opsøge den viden. der i sidste ende kan få mennesket ud af den selvforskyldte umyndighed.

I forlængelse af det vil jeg tage fat i det pædagogiske paradoks, som også Kant beskriver. Jeg beskrev det pædagogiske paradoks i indledningen af afsnittet om dannelse, ved hjælp af et citat af Leonard Nelson. Kant beskriver, at vi gennem tvang skal lære børnene at frigøre sig fra tvangen. Vi lærere skal altså tvinge eleverne til at arbejde for, at de kan opnå en viden, der kan frigøre dem ved, at de selv lærer at tage de valg, der er rigtige i den givne situation.

Kant stiller et problem op i forhold til fremtiden. Hverken vi lærere eller eleverne selv, kender den fremtid de skal indgå i og være en del af. Derfor skal vi lærere give eleverne redskaber til at skabe en fremtidsforventning. Her vil jeg drage en parallel til Klafki, der også taler om, at børnene skal være i stand til at indgå i de forandringer, de vil møde i fremtiden. For at kunne det, skal eleverne lære at orientere sig i fortiden og nutiden, for at kunne skabe en forventning om, hvordan fremtiden kan komme til at se ud. For at gøre det, skal man give eleverne eksemplariske eksempler, de kan bruge som forbilleder i deres egen

situation. Det er det, Klafki kalder det eksemplariske princip, som er en af de ting den kategoriale dannelse bygger på.

En af de kompetencer, der er blevet lagt vægt på i FFM i historiefaget, er historiebrug. Historiebrug er som sagt delt op i tre underkategorier, hvoraf den ene er historiebevidsthed. Historiebevidsthed er simpelt forklaret en sammensætning af fortidsfortolkning, nutidsforståelse og en fremtidsforventning. Det ligger meget godt i tråd med det, som både Kant og Klafki mener om, at eleverne skal kunne navigere i en ukendt og foranderlig fremtid. Til at hjælpe dem med det skal eleverne have en forståelse af, hvordan begivenheder fra fortiden spiller ind i nutiden, for at kunne skabe en forventning om, hvordan fremtiden kan se ud, og at fremtiden kan blive formet af de valg, de tager i nutiden.

Da man indfører FFM, bliver der lagt vægt på tre kompetenceområder. Denne kompetenceorientering er ny i forhold til Fælles Mål 2009. Kompetenceorienteringen skulle lægge op til en anderledes måde at forberede og bygge sin undervisning op på i forhold til måden, man havde gjort før.

Skal man kigge på mine interviews i denne sammenhæng, kan man sige, at dette ikke er lykkedes til fulde. Lærer A gav udtryk for i sit interview, se bilag 1, at han ikke forholdte sig til FFM i historiefaget, når han byggede sin undervisning op. Han brugte ikke de kompetencemål, som var blevet opstillet i FFM, men tog udgangspunkt i nogle mere personlige mål, han mente, var vigtige for eleverne. Lærer B gav udtryk for i sit interview, se bilag 2, at han, i større omfang end Lærer A gjorde brug af de kompetencemål, der var i FFM. Men også Lærer B havde nogle personlige mål, han mente, var vigtige i forhold til undervisningen.

Da jeg startede med at skrive denne opgave var jeg meget kritisk i forhold til kompetencebegrebet. Jeg mente, at skolens fineste og største opgave var at danne eleverne, både alment og demokratisk. Jeg mente at eleverne ikke bare skulle måles og vejes, men at de skulle ses som mennesker. Det mener jeg for så vidt stadigvæk, men jeg vil ikke kategorisk afvise kompetencebegrebet. Jeg mener ikke, at kompetencebegrebet er et dårligt begreb set i forhold til folkeskolen. Det handler for mig, om hvordan man definerer begrebet kompetence.

Hvis man tager fat i Illeris, lister han tre problematikker, han ser i forhold til kompetence. En af de problematikker er blandt andet en manglende definition af begrebet kompetence.

Da man begynder at bruge kompetencebegrebet i midten af 00'erne, var det med det formål at man skulle udvælge nogle kompetenceområder i folkeskolen, der kunne måles på ud fra nogle forskellige faktorer.

Dette skulle blandt andet også gøres for, at man kunne sammenligne udviklingen i Danmark med udviklingen i andre lande, der var en del af DeSeCo-projektet. Her kommer vi så til endnu en af de problematikker, der er ved kompetencebegrebet, som jeg er enig med Illeris i. Kan kompetencer måles, og hvad sker der med uddannelserne og deltagerne, når man forsøger at foretage kompetencemålinger?

Kompetence er for Illeris noget som alle udvikler i forhold til det, de engagerer sig i. Det er også noget med læring og det at blive bedre til noget, men det er ud fra den position, man befinder sig i.

Vi kan trække en tråd fra Illeris til både Kant, Klafki og historiebevidsthed. Illeris snakker om dispositioner og potentialer i forhold til kompetence. Dispositioner og potentialer skal gennem uddannelse udvikles, så eleverne kan forberedes til en ukendt fremtid og navigere i den ukendte fremtid.

For mig er et kritikpunkt ved FFM i historiefaget, men også FFM generelt for folkeskolen, at man har forsøgt at servere et færdiglavet kundskabsstof. For at underbygge min påstand, vil jeg her igen inddrage Alf Ross i. Han siger, at før vi kan gøre eleverne propagandasikre og demokratisk dannede, må vægten i uddannelsen ikke ligge på et færdigserveret kundskabsstof. Vægten må lægges på selvstændig tilegnelse og kritisk vurdering. Derudover skal stoffet i undervisningen hjælpe eleverne til at forstå og orientere sig i det samfund, de lever i.

Jeg mener, at et af problemerne med kompetencebegrebet er en ensidig fokusering på kompetencemål, og at det bliver brugt i alle mulige sammenhænge uden at være defineret. Det giver begrebet, som Illeris siger, en klang af erhvervsmæssig indholdsløs "smartness".

Jeg vil i den forbindelse bringe Bent Nabe-Nielsen på banen. Bent Nabe-Nielsen har skrevet en artikel til Kvan 91 kaldet "Pædagogik og Politik – neoliberalismens etiske dilemma" hvori han beskriver nogle af de problemer der med måden vi snakker folkeskole i dag. Ifølge Bent Nabe-Nielsen er det et problem at sproglige begreber fra erhvervslivet og videnskaberne vinder indpas i folkeskolen. Disse begreber hører ikke hjemme der.⁶¹ De begreber er med til at distancere os fra eleverne, og hjælper os til at se dem som produkter og ikke mennesker. Han beskriver ligeledes i artiklen, at skolen er blevet til en fabrik, der skal producere et bestemt produkt til samfundet. Eleverne skal passe ind i bestemte kasser for at løse en bestemt opgave.⁶²

Her vil jeg trække Rousseau ind for at underbygge min pointe. Som jeg skrev i afsnittet om Rousseau, skal eleven ikke uddannes til et specifikt erhverv. Når eleven forlader folkeskolen skal eleven først og fremmest være et menneske, der har taget sine første skridt i en livslangs dannelsesproces, som Humboldt beskriver dannelse er.

Konklusion

Jeg mener, at folkeskolen har bevæget sig fra en almindennende skole til en mere kompetenceorienteret skole, det mener jeg vi kan se ud fra indførelsen af FFM, der har en udførlig kompetencemålsorientering. Jeg mener ikke, at dette er et problem hvis kompetenceorienteringen ikke skaber et ensidig fokus på

⁶¹ Kvan 91: Bent Nabe-Nielsen – Pædagogik og Politik. S.34

⁶² Kvan 91: Bent Nabe-Nielsen – Pædagogik og Politik. S.37

kompetencemål og målbare færdigheder. Competence er, som Illeris beskriver, også vurderinger, dispositioner og potentialer. Det er alt det, vi har lært os, som ikke på nogen måde kan måles. Competence kan også være dannelse. Jeg mener ikke, med frygt for at træde dannelsesfortalere over tæerne, at dannelse og competence nødvendigvis er hinandens modsætninger. Det handler i bund og grund om, hvordan vi definerer kompetencer.

I forhold til hvilke muligheder og begrænsninger dette giver dannelsesaspektet i historieundervisningen, mener jeg, at den form vi lige nu har i FFM i historiefaget, er for indgribende i den undervisning, lærerne skal udføre. Den er for fokuseret på kompetencemål, og det giver dannelsen et knæk. Som Alf Ross siger, må vi ikke servere et færdigt kundskabsstof for eleverne, de skal selvstændig og kritisk tilegne sig deres viden.

Lærerne er professionelle, de har taget en fire årig uddannelse for at blive lærere. Jeg tror ikke man skal detailstyre lærerne og deres undervisning i sådan en grad, som der er lagt op til i FFM. Lærerne har en masse viden omkring god undervisning, den skal i større grad i spil. Som Lærer A og til dels Lærer B beskrev i interviewet, har nogle lærere nogle mål de personligt synes, er vigtige, og de mål skal de have lov til at forfølge i deres undervisning. Jeg mener dog, at der skal være nogle overordnede regler for undervisningen på landsplan, men disse regler skal ikke gribe for meget ind i lærernes undervisning og elevernes livsverden. Jeg mener ikke, som Rousseau siger, at vi i folkeskolen skal uddanne til et specifikt erhverv, men at vi skal danne mennesker. Men med et for ensidigt fokus på kompetencemål er det netop det, vi kommer til. Som Humboldt siger, er dannelse en livslang proces og den proces skal starte i folkeskolen. Eleverne skal lære nogle basale færdigheder, for at de kan opnå den viden der, som Kant siger, skal gøre eleverne til myndige borgere. Vi skal samtidig gøre eleverne modige nok til at bruge deres fornuft, så de kan tage de rigtige valg igennem deres liv.

Jeg mener, at jeg ved brug af den teori, jeg har læst og den empiri, jeg har indsamlet, kan konkludere at skolen har rykket fra en dannelsestænkning over i en mere competenceorienteret skole. Jeg mener ikke, at dette vil være et problem, hvis man ikke ensidigt fokuserer på målbare kompetencer, men fokuserer på kompetencer, der skal være med til at gøre os kompetente mennesker, der kan vurdere og tage de valg, der nu en gang vil opstå i en ukendt fremtid. Jeg mener, at den form competenceorienteringen har i historiefaget, er svækkende for dannelsen. Som jeg skrev tidligere, mener jeg, at kompetencer kan være dannende, men de kompetencer der er lagt fokus på i FFM i historiefaget, fokuserer for ensidigt på de målbare kompetencer.

Perspektivering

Jeg har i min opgave forsøgt at belyse nogle problematikker i historiefaget. Men skal jeg forsøge at brede mit perspektiv lidt længere ud, kan man spørge om disse problematikker ikke også er gældende for resten

af landets folkeskoler. Det er ikke kun i historiefaget, at man har indført kompetencemål og kompetenceområder. Kompetencemålene er anderledes i for eksempel engelsk end de er i historie, men de er der. Her kan man, med udgangspunkt i min empiri, antage om der også er lærere i engelsk, dansk eller fysik, der tænker på samme måde, som Lærer A gør, eller i det mindste tænker ligesom Lærer B. Nogle lærere der føler sig mere og mere detailstyret, har måske også nogle mål, de personligt synes, er vigtige, nogle mål der måske ikke er lagt lige så stor vægt på i FFM, som de synes, der burde være blevet. Når det er meningen, at lærerne i folkeskolen skal bygge deres undervisning op efter de mål, man finder i FFM, vil nogle lærere muligvis føle sig låst i forhold til den forståelse, de selv har af god undervisning. En forståelse de højst sandsynligt har dannet sig igennem deres uddannelse til at blive professionelle undervisere. Måske man skulle stole på de lærere der underviser, ikke bare i historie, men i hele folkeskolen. Eller har man netop gjort det nemmere for lærerne i folkeskolen, når man opstiller disse kompetencemål, der kan gå ind trække de mål ud som de skal og vil arbejde med, og bygge deres undervisning op efter dem.

Det er muligvis en hjælp til lærerne, men som Rousseau siger, skal man ikke uddanne til et specifikt erhverv, men til menneske. Når man har et så stærkt fokus på kompetence mål, er det ikke mennesker man danner, man får mennesker der er kompetente til at løse bestemte opgaver, men ikke er i stand til at være kompetente i alle livet formål.

Skal man se nærmere på fremtidsperspektivet for folkeskolen, kan man igen kigge lidt på kompetencemålene i FFM. Hvis man detailstyret og rammesætter måden, hvorpå lærerne skal forberede sig og bygge deres undervisning op, giver man lærerne nogle mål for undervisningen, de skal følge og som eleverne skal opnå. Så har man måske ikke i så høj grad givet lærerne det spillerum, de har brug for, til at forme eleverne. For Kant er *bildsamkeit* og opfordringen til selvvirksomhed et grundprincip i den pædagogiske henvendelse, men denne er ikke til stede når man på den måde detailstyret og rammesætter undervisningen for eleverne og lærerne. Man kan sige at når målene er så tilrettelagt for eleverne, har de bare én opgave, hvilken er at opnå de kompetencemål der er blevet lavet til dem.

I forlængelse af det kan man inddrage Alf Ross. Som jeg redegjorde for i afsnittet omkring Ross, mener Ross, at man i undervisningen ikke skal være styret af et autoritetsbundet servering af et færdigt kundskabsstof, men i stedet skal man ligge vægt på selvstændig tilegnelse og kritisk vurdering. Dette er et led i at blive et dannet menneske. Når nu lærerne og eleverne bliver serveret en række mål, kan det diskuteres, om det ikke er en servering af et færdigt kundskabsstof, måske ikke direkte i form af indhold, men hvordan der skal arbejdes med indholdet. I historiefaget har man en historiekanon man skal undervise i. En sådan kanon har man dog ikke i alle fag, så i historie får du tilmed også dit indhold serveret. Man kan

stille spørgsmålstegn ved, om denne tilgang er med til at udviske den demokratiske dannelse af eleverne i folkeskolen.

Bibliografi

- Held, F. (2012). Politisk Dannelse - Og folkeskolen. I C. M. (red.), *Grundbog i Pædagogik Til Lærerfaget* (s. 267-298). Aarhus N: Forlaget Klim.
- HistorieLab. (2015). *Forenkede Fælles Mål I Historie - En håndsrækning*. Jelling: HistorieLab.
- Illeris, K. (2011). *Kompetence - Hvad, hvorfor, hvordan?* Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Kemp, P. (2015). *Løgner om Dannelse - Et opgør med halvdannelsen*. København K: Tiderne Skifter Forlag.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og Didaktik - Nye studier*. Aarhus N: Forlaget Klim.
- Nabe-Nielsen, B. (2011). Pædagogik og politik - neoliberalismens etiske dilemma. I KvaN, *Etik og Pædagogik* (s. 28-38). Aarhus C: Forlaget KvaN.
- Nielsen, J. B. (u.d.). *Den Samfundsvidenskabelige Undersøgelse*. Hentet fra
<https://samfnuwebsite.systime.dk/>:
https://samfnuwebsite.systime.dk/fileadmin/filer/Tekster/Emne1/k_jbn_samfviden_under.pdf
- Oettingen, A. V. (2001). *Det Pædagogiske Paradoks - Et grundstudie i pædagogik*. Aarhus N: Forlaget Klim.
- Thejsen, T. (Februar 2009). *Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne*. Hentet fra folkeskolen.dk:
<http://www.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf>