



VIA University College

LIÅ Bachelorprojekt Historie 12.35

72484, maj/juni 2016

Prædefineret information

Startdato:	10-04-2016 09:00	Termin:	Sommertermin
Slutdato:	28-04-2016 12:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
SIS-kode:	BE0036181	ECTS:	10
Intern bedømmer:	Jens Hansen Lund		
Intern bedømmer:	Marianne Axelsen Leth		

Deltager

Navn:	Diana Salvesen Kristensen
VIA-id:	139650@viauc.dk

Information fra deltager

Lærer/Underviser *:	Jens Hansen Lund, Marianne Axelsen Leth
Titel *:	Dannelsen i den målstyrede undervisning
Anslag - besvarelse *:	72061
Tro og love erklæring *:	Valgt

Indhold

Indhold.....	0
1. Indledning.....	1
2. Problemformulering	2
2.1 Problemstillinger	2
3. Læsevejledning	3
4. En ny folkeskolereform.....	4
5. Forskning bag reformen	5
5.1 Målstyret læring:	5
5.2 Feedback:.....	6
6. Læringsmålstyret undervisning	6
6.1 Didaktisk Relationsmodel	6
6.2 De tre faser	7
7. Almendannelse	8
7.1 Klafkis kritisk-konstruktivistisk dannelse.....	8
7.2 Kategorial dannelse:	10
7.3 Klafkis didaktik.....	10
7.4 Epokale nøgleproblemer:	11
8. Historiebevidsthed:	12
8.1 Historieskabt og historieskabende	13
8.2 Fire lære- og dannelsesprocesser.....	13
8.2.1 Historiebevidsthed som identitet:.....	13
8.2.2 Historiebevidsthed som møde med det anderledes:.....	13
8.2.3 Historiebevidsthed som en socio-kulturel proces:.....	14
8.2.4 Historiebevidsthed som værdi- og principafklaring:	14
8.3 Historiebevidsthed og dannelse	14
9. Dannelse i et samfundsperspektiv:	15
10. Empiri.....	16
11. Analyse af målstyret undervisning	17
11.1 Undervisningsforløb i praksis	17
11.2 Historiebevidsthed og forløbet	21
12. Faglighed og dannelse	22
13. Konklusion	24
14. Handleperspektiv - en didaktisk udfordring:.....	26
14.1 Didaktisk model med fokus på dannelse:.....	26
15. Perspektivering.....	29

Ventede på, at skolereformen skulle vise sig at have gjort folkeskolen bedre.



1. Indledning

Folkeskolelovens formål der blev præciseret i 1993, og senest revideret i 2006, lyder som følgende;

§ 1. 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 udvikling¹.

At skolen skal "fremme den enkelte elevs alsidige udvikling" betyder at eleven bliver sat i centrum, og fokus i højere grad flyttes fra fag til elev. Undervisningen skal være identitetsskabende og dannelsesmæssige sider skal have en højere prioritering (Poulsen, 2011). Skolen har ikke kun til opgave, at forberede eleverne på at blive aktive borgere i et demokratisk samfund, skolen skal også være med til, at danne og forme elevernes individ. I kølvandet på den nyeste folkeskolereform, havde regeringen et ønske om at styrke folkeskolen, med henblik på den samfundsudvikling vi stod overfor, med øget global konkurrence, og med henblik på f.eks. PISA-undersøgelserne.

Ifølge Keld Skovmands nyeste udgivelse; *Uden Mål og med forenklede Fælles Mål*, er det et afgørende problem, at den forståelse af skolens dannelsesmål, som kommer til udtryk i folkeskolens formål, ikke reflekteres i de nye læringsmål. Derfor kan det, ifølge ham, være svært at se forenklede Fælles Mål som et middel til at indfri skolens dannelsesmål. Dette kan medføre at skolen på sigt får et demokratisk problem, som på længere sigt kan udvikle sig til et samfundsmæssigt problem.

"Problemet med 'læringsmålstyret undervisning' er, at opfyldelsen af tusindvis af usammenhængende mål bliver et formål i sig selv, og et ethvert andet (dannelsesmæssigt, demokratisk) formål enten trænges i baggrunden eller lades helt ude af syne". (Skovmand, 2016, s.26)

¹ (Ministeriet for Børn, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2015)

Dannelsesaspektet kan være svært nok i sig selv at navigere rundt i, og selvom Lars Qvortrup² udtaler at; *"Dannelse er lige så praktisk som alt andet. Det er ikke noget luftigt abstrakt noget eller et særlig fint rum, som trænges væk af viden"* (Skolebørn, 2015), så blev det alligevel en af de helt store udfordringer for mig i min praktik. I forbindelse med den nye folkeskolereform, er fokus flyttet længere væk fra dannelse, og der er større koncentration om uddannelse og læring. Læring skal være synlig for eleverne, så de bliver mere modtagelige og der skal sættes tydelige og enkle mål for det, børnene skal kunne. Vi skal måle elevernes læring og målingerne skal vise fremgang. Den nye folkeskolereform er et paradigmeskifte der møder kritik i samfundet, og noget af den kritik går på, om dannelsen i skolen forsvinder.

Som kommende lærer har jeg stor interesse for skolens dannelsesopgave, og jeg vil gerne bidrage til elevernes udvikling, på alle fronter. Derudover mener jeg, at historiefaget rummer mange muligheder i forhold til skolens dannelsesopgave. Men vil dannelsesaspektet i folkeskolen blive svækket af de processer, som den stigende fokus på målstyring skaber? Og kan der skabes en praksis, hvor benyttelsen af målstyring i undervisningen optimerer elevernes kundskaber og færdigheder, samt stadig vægter folkeskolens dobbelte formål? Eller er vi på vej til, at den målstyrede undervisning bliver dannelses modsætning? Ud fra disse spørgsmål har jeg udformet følgende problemformulering:

2. Problemformulering

Hvilke muligheder og begrænsninger er der for at arbejde dannelsesorienteret med den målstyrede undervisning i historiefaget?

2.1 Problemstillinger

Ud fra ovenstående problemformulering, har jeg følgende problemstillinger:

- Hvilken teori og forskning ligger til grund for den målstyrede læring, og hvordan anvendes forenklede Fælles Mål i praksis?
- Hvordan forstår jeg dannelsesbegrebet og historiebevidsthedsbegrebet, med udgangspunkt i den valgte teori, samt hvordan tænker vi dannelse i et samfundsmæssigt perspektiv i dag?
- Hvilke synspunkter er der i diskussionen omkring målstyring og dannelse?
- Hvorvidt er det muligt at arbejde målstyret, uden at skolen mister sin dannelsesmæssige rolle?

² Professor på Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet samt Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis

3. Læsevejledning

Denne opgave tager udgangspunkt i egen refleksion og undring over, hvor udfordrende det er at have folkeskolens formål for øje, at skulle arbejde med elevernes dannelsesmæssige udvikling og samtidig udføre en læringsmålstyret undervisning.

I det følgende vil jeg redegøre for John Hatties teori og forskning, der som udgangspunkt er baggrund for den synlige læring i skolen, og derefter med udgangspunkt i vejledningen fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, vil jeg redegøre for, hvordan man arbejder med læringsmålstyret undervisning i praksis. Dannelsesbegrebet indgår også i min problemformulering, og derfor tager jeg udgangspunkt i Wolfgangs Klafkis forståelse af begrebet. For at kunne inddrage dannelsesbegrebet i min historieundervisning, giver jeg en afklaring af historiebevidsthedsbegrebet ud fra Benard Eric Jensens forståelse af begrebet.

For at inddrage opmærksomheden på vores samfund i dag, og hvilke udfordringer begrebet kan have, har jeg valgt at inkludere teksten *Historie i konkurrencestaten*, af Carsten Tage Nielsen.

I min analyse forsøger jeg at undersøge muligheder og begrænsninger ved den målstyrede undervisning, i forbindelse med elevernes dannelse. Analysens rygrad er mit undervisningsforløb, og egne refleksioner. Derefter følger en inddragelse af holdningen til implementeringen af forenklede Fælles Mål på Ellevangskolen, i lyset af et interview med udskolings- og historielærere, og til dette inddrages også en undersøgelse omkring historielærernes opfattelse af forenklede Fælles Mål. Da jeg igennem hele min praksis, også denne opgave, har været udfordret af at undersøge ikke-målbare begreber, har jeg i min konklusion svaret på hvilke muligheder og begrænsninger, jeg kan se ved at arbejde dannelsesorienteret i vores målstyrede tidsalder.

Til slut har jeg i mit handleperspektiv taget en udfordring op, som jeg er blevet stillet over for gang på gang i forbindelse med denne opgave. Jeg har således forsøgt at udarbejde en didaktisk model, som kan benyttes som inspiration til planlægningen af undervisning, med fokus på både elevernes læringsudbytte og dannelsesaspektet i forløbet.

Min opgave begynder med en kort introduktion til de politiske tanker bag reformen, og hvilke udfordringer vi bl.a. oplever lige nu.

4. En ny folkeskolereform

Den politiske målsætning med den nye læreplan, er bindende for, hvad eleverne skal lære i alle skolens fag og emner. Den nationale målsætning for skolen, lyder som følgende³;

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Tilliden til og trivselen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

Baggrunden for det nye didaktiske princip omkring læringsmålstyret undervisning, bygger på international forskning. Professor Jens Rasmussen udtaler at;

"Læringsmålstyret undervisning er slået igennem i mange lande de seneste ti år. [...] Dette paradigmeskift er så nyt, at erfaringerne med læringsmålstyret undervisning endnu kun i begrænset omfang er dokumenteret. [...] Den internationale litteratur viser dog også at læringsmål gør undervisningen mere transparent". (Ministeriet for Børn, Læringsmålstyret undervisning, 2016).

Hvor Fælles Mål er bindende, er der ikke i lovgivningen udtrykkeligt opstillet krav om, at skolerne skal arbejde med læringsmål, men inden for de mål og rammer der er sat af kommunen, så har skolelederen den pædagogiske ledelse på skolerne;

"Dette betyder blandt andet, at skolelederen kan fastsætte de pædagogiske retningslinjer for organiseringen og tilrettelæggelsen af undervisningen, herunder arbejde med en læringsmålstyret tilgang til undervisningen". (Ministeriet for Børn, Læringsmålstyret undervisning, 2016)

Den nye reform mødte allerede modstand ved sin spæde start, i form af lærernes lockout, regeringsindgreb og Lov 409. Folkeskolen har mange dage givet anledning til debat, og når så samfundet befinder sig i en reformtid, så fortæller historien os, at det ikke er unormalt med en modreform fra en eller flere vinkler. Vi skal undersøge og stille spørgsmål til vores skole og vores skolepraksis, og vi gør det, fordi vi brænder for den danske folkeskole.

³ (Ministeriet for Børn, Undervisning og uddannelse, 2016)

5. Forskning bag reformen

Når der henvises til forskningen bag målstyret læring eller læringsmål, henvises der ofte til John Hatties teorier. Disse bygger på evidensbaseret forskning, og resultaterne af denne forskning har haft stor betydning for grundlaget bag den nye skolereform, og som undervisningsministeriet har været stærkt inspireret af, i forbindelse med udformningen af forenkledede Fælles Mål. Hatties teorier bygger på analyse og behandling af datasæt med mere end 240 millioner (Hattie, 2013) elever. Jeg bruger Hattie til at afklare, hvordan jeg forstår målstyring.

5.1 Målstyret læring:

Der er, ifølge Hattie, tre hovedtyper af mål:

1. *Mestringsmål* - eleven stræber efter at udvikle deres kompetencer og anser dygtigheden for at være noget, der kan udvikles ved at forøge indsatsen.
2. *Præstationsmål* - eleven stræber efter at vise deres kompetencer, og anser dygtighed for at være noget fastlagt snarere end noget, der kan udvikles eller forandres.
3. *Sociale mål* - eleven er mest optaget af, hvordan de interagerer med og forholder sig til de andre elever i klassen. (Hattie, 2013, s.82)

Målstyret læring handler helt basalt om, at underviseren ved hvad denne vil med undervisningen, hvad der skal læres i den pågældende lektion, nemlig *læringsmålet*, og samtidig sikre sig, at eleven er på rette vej. Vejen til målet skal være tydelig for eleven, da denne tydelighed kan skabe større tillid mellem elev og lærer. Man skal ydermere kunne holde alle i klassen på rette spor mod læringsmålet, og derefter vurdere elevernes progression. Man skal derfor have en metode der viser, om den ønskede læring er opnået - *vurderingskriteriet*. (Hattie, 2013) Når man har udformet sit mål med undervisningen, er det vigtigt at man opstiller tegn på, at disse mål bliver opfyldt. Tegn på læring skal give et indblik i hvordan eleverne præsenterer den viden de har opnået, så det bliver synligt for underviseren, eller med andre ord, målbart.

Denne metode til, at vide om den ønskede læring er opnået, hænger derfor sammen med en viden om, hvornår eleven er nået i mål. Om en elev kommer i mål hænger sammen med gennemførelsen af en aktivitet, men aktiviteten skal af underviseren planlægges med målet for øje. Læringsmål og kriterier (tegn på læring) skal være synlige og tydelige for eleven, også i forhold til hvilken præstation eleven skal levere. Målet er, at eleverne føler sig forpligtet til målene, da dette også kan være med til at synliggøre for både elev og lærer, om de bliver opfyldt. Hattie mener ydermere, at læringsmål skal tilpasses den enkelte elev, så alle inkluderes og udfordres. (Hattie, 2013, s.94)

5.2 Feedback:

Hattie har med udgangspunkt i omfangsrig forskning defineret effektiv feedback ved hjælp af en feedbackmodel. Formålet med modellen er, at formindske afstanden mellem elevernes nuværende forståelse og det konkrete læringsmål. Dette skal gøres ved at benytte sig af effektiv feedback, på baggrund af principperne omkring synlig læring. Der er defineres tre grundlæggende feedbackspørgsmål;

1. Feed up - Hvor er jeg på vej hen? (målet)
2. Feed Back - Hvor er jeg i læreprocessen mod målet?
3. Feed Forward - Hvad er næste skridt mod målet?

For at man som underviser kan give god feedback, skal man have en forståelse for, hvor eleven befinder sig fagligt, og hvilken feedback eleven har brug for, for at rykke sig tættere på læringsmålet. Ifølge Hattie er det vigtigt at skabe en god klasse- og skolekultur, hvor det at fejle er okay. Fejl skal ses som noget positivt, og man skal bruge fejl som en potentiel mulighed, der kan føre til ny viden. (Hattie, 2013)

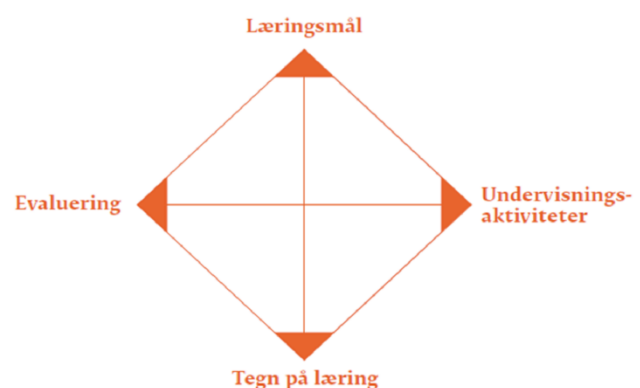
6. Læringsmålstyret undervisning

I forbindelse med indførelsen af den målstyrrede undervisning og forenkede Fælles Mål, har folkeskolen fået en ny planlægningstradition, og på Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestillings hjemmeside, kan man finde en vejledning til inspiration, under navnet; *Læringsmål - Inspiration til arbejdet med læringsmål i undervisning(2016)*. Under min proces med denne opgave udkom denne vejledning/inspirationsrapport, men i forløbets begyndelse gik den under titlen; *Introduktion til forenkede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning(2014)*. Rapporten er blevet længere og mere detaljeret, og jeg har taget udgangspunkt i den nyeste, der beskriver den didaktiske ramme, der kan bruges i undervisningsplanlægningen.

6.1 Didaktisk Relationsmodel

I læringsmålstyret undervisning arbejder man ud fra den didaktiske Relationsmodel (modellen til højre), der består af fire indbyrdes afhængige faktorer, hvor valg af læringsmål for forløbet, valg af aktiviteter, tegn på læring og evaluering hænger tæt sammen i alle faser af undervisningen.

I forbindelse med den helt nye rapport (April 2016), er der kommet en mere detaljeret gennemgang af



hvad læringsmål for et undervisningsforløb kan være. Det er væsentligt at læringsmål giver et tydeligt fokus for hele forløbet, at målene

"[...]tager udgangspunkt i hele klassen - ikke den enkelte elev." (Ministeriet for Børn, 2016).

Differentiering opnås ved at planlægge undervisningen ud fra elevernes forudsætninger, for derefter at tage udgangspunkt i formulerede *tegn på læring*, som kan benyttes til at observere elevernes udbytte af undervisningen. En anden mulighed for differentiering er, at inddrage eleverne i processen med at konkretisere læringsmålene. Lærere kan have stort udbytte af kolligalt samarbejde, både igennem drøftelse af mål og opklarende/afklarende spørgsmål til formulering af tegn på læring.

Når målene er opstillet vælges aktiviteterne, her er der også mulighed for at differentiere sin undervisning, og målet med de valgte aktiviteter bør være gode læringsveje for eleverne, så de når så langt som muligt i forhold til målene. Man skal begrunde sine valg af aktiviteter, og hvordan disse understøtter målene. Undervejs i hele forløbet skal man være opmærksom på tegn, der indikerer om eleverne er på rette vej, og man kan med fordel inddrage eleven i vurderingen af deres eget læringsudbytte, så deres udvikling bliver endnu tydeligere for dem selv. Tegn handler også om progression, og de skal opstilles i flere niveauer - det er op til læreren at vurdere antallet af tegn. I forlængelse af forløbet skal der ske en løbende evaluering, der danner grundlag for feedback til eleverne, samtidig med at det kan betyde, at forløbet skal justeres. Der skal evalueres afslutningsvis med henblik på elevernes læringsudbytte, samt aktiviteterne, da dette skal danne grundlaget for det næste forløb (Ministeriet for Børn, 2016).

6.2 De tre faser

Læringsmålstyret undervisning handler om at opdele undervisningen i tre faser; *planlægning*, *gennemførelsen* og *evaluering*. Lærerens overvejelser om relationen mellem de fire dimensioner i relationsmodellen, skal finde sted i alle de tre nævnte faser. Planlægningen starter ud med en udvælgelse af færdigheds- og vidensmål fra Fælles Mål, for derefter at nedbryde disse til konkrete læringsmål for forløbet, der sker på baggrund af den formative evaluering, der vurderer hvor eleverne befinder sig i forhold til målene som forløbet sigter imod. Derefter opstilles *tegn på læring*, der viser hvor langt eleverne er i forhold til at opfylde læringsmålene. Gennemførelsen skal omhandle variation og differentiering; eleverne skal mødes på deres niveau og løbende skal der være fokus på feedback og evaluering. Den sidste fase er evalueringsfasen, hvor elevernes vurderes ud fra de konkrete mål.

7. Almendannelse

Der er flere teoretikere, som har tolket dannelsesbegrebet forskelligt. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i den tyske didaktiker, Wolfgang Klafkis teori til at redegøre for et kritisk-konstruktiv dannelsessyn, da jeg mener, at det hænger sammen med det pædagogiske formål i Folkeskolens formål, §1, stk.3, som lyder:

”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, ligestilling og demokrati”.

Dannelse handler om elevernes personlighedsudvikling, en overtagelse og videreførelse af den kultur de befinder sig i. Dannelse betyder formning, og at blive dannet er at blive formet. Lærerens dannelsesopgave er mere end at give eleverne en fagligbaseret viden, og i vores samfund i dag lever mennesker med forskellige synspunkter, opfattelser og idealer side om side. Jeg ser det som min opgave, som kommende folkeskolelærer, at forholde mig til hvilke værdier der skal i fokus, og hvilket dannelsesideal jeg møder mine elever med. (Laursen, 2011, s. 23)

7.1 Klafkis kritisk-konstruktivistisk dannelse

De begreber vi bruger i dag om *dannelse* og *almen dannelse* har deres historiske rødder i ny-humanismen for omkring 200 år siden, og de grundlæggende spørgsmål, som de klassiske dannelsesteoretikere var optaget af. I bogen *”Dannelsesteori og didaktik - Nye studier”*, argumenterer didaktikeren Wolfgang Klafki for, at almindelig dannelses overordnede mål, bør være at udvikle menneskets *selvbestemmelse-, medbestemmelse- og solidaritetsevne*. Klafki mener, at dannelsesopgaven skal være rettet mod et demokratisk, frit og socialt samfund. For at kunne tage del i et socialt samfund, skal mennesket opdrages med et mål om frihed og demokrati for øje. (Klafki, 2005, s. 68)

- Selvbestemmelse, er det enkelte *”[...]menneskes evne til selv at bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger”*.
- Medbestemmelse, er for så vidt det er muligt *”[...]at ethvert menneske har kram på, mulighed og ansvar for udformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold”*.
- Solidaritetsevne, handler om, menneskets egne krav til selv- og medbestemmelse, hvilket kun kan retfærdiggøres, hvis *”[...]det ikke kun forbindes med anerkendelse, men derimod også med indsatsen for og sammenslutningen med de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop*

⁴ (Ministeriet for Børn, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2015)

sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold[...]" (Klafki, 2001, s.68)

Respekten for fællesskabet og evnen til at tage hensyn, er en logisk konsekvens af dannelsen til *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*. Det er derfor nødvendigt, at man sikrer at eleverne styrker deres evne til, at løse problemer gennem kritisk analyse, begrundet argumentation og empati over for andres meninger og holdninger. (Klafki, 2005, s. 81)

Klafkis definition af almendannelse består af to dimensioner;

- Den individuelle dimension, der bygger på Kant, som ikke er afhængig af skole og uddannelse, men handler om evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.
- Den fælles dimension - almendannelse, indeholder *dannelse for alle* uanset afstamning, fødsel, klassetilhørsforhold eller ejendom, og at alle skal have mulighed for at blive dannet, også kvinderne.

Der sigtes mod det utopiske, da Klafki mener at alle skal have samme forudsætninger. Endvidere påpeger Klafki, at medbestemmelses- og solidaritetsprincippet kræver, at indholdet i undervisningen må tage udgangspunkt i almenmenneskelige problemstillinger, der vedkommer alle elever. Klafki stiller følgende krav til disse problemstillinger;

"Almendannelse må opfattes som tilegnelse af de fællesmenneskeligt vedkommende problemstillinger i den historiserede samtid og i den fremtid, der tegner sig, samt endvidere som opgør med disse fælles opgaver, problemer og farer. I den forbindelse er der også tale om en diskussion af og et opgør med tænkningens resultater og løsningsforslag, som historien allerede har udviklet, med allerede formulerede problemstillinger og afprøvede muligheder, med erfaringer, der allerede er gjort af mennesker som individer og som samfundsborgere. Dog skal dette ikke ske for at holde de mennesker, der uddanner eller danner sig, fast på den hidtidige historiske udvikling, men derimod for at frigøre dem, så de kan forstå og forme deres historisk formidlede samtid og deres respektive fremtid i selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet." (Klafki, 2005, s. 70)

Hertil tilføjer Klafki, at det ikke længere er muligt at anskue almenmenneskelige problemstillinger alene ud fra et nationalt, eller for den sags skyld, et europæisk perspektiv. Disse problemstillinger må være universelle. En forklaring herpå kan findes i en beskrivelse af det samfund, skolen skal fungere i. Man beskæftiger sig med spørgsmål og problemstillinger fra den tidsepoke, som man befinder sig i og gennem tilegnelse af, og

konfrontationen med det, som angår alle mennesker i fællesskab. Det er denne almendannelse, som skolen kan styrke igennem undervisningen, og ved at arbejde med de epoketyperiske nøgleproblemer.

7.2 Kategorial dannelse:

I 1959 opdelte Klafki sine dannelseteorier op i henholdsvis *materiel* og *formal* dannelse, med hver af deres to underkategorier; objektivistisk og klassisk, samt funktionelle og metodiske teorier. Disse er opdelt efter synsvinkler, måder at spørge på og søgemodeller for kriterier for valg af indhold i undervisningen. Klafki har med teorien og den kategoriale dannelse forenet de materielle og formale dannelseteorier, og det er et bevidst forsøg på, at skabe en dialektisk syntese af tidligere opfattelser, da han mente de tidligere teorier hver for sig var for ensidige. Den *Formale dannelse* fokuserer på elevens udvikling, frem for indholdet. Det er ikke væsentligt at eleven tilegner sig en bestemt viden, men at eleven udvikler handlemuligheder og arbejdsmetoder. Den *Materielle dannelse* fokuserer på det objektive, der f.eks. kan tage udgangspunkt i en kulturel eller videnskabelig viden, med et samfundsmæssigt fastlagt indhold.

Klafkis *Kategoriale dannelse* tænker de to teorier sammen i et indbyrdes afhængigt forhold, og man kan derfor ikke kun fokusere på det ene, f.eks. elevernes personlige erfaringer. Når de to retninger kobles sammen, så får vi den kategoriale dannelse, der samtidig er en kobling af fortid og nutid.

"Dannelse er kategorial dannelse i den dobbelte forstand, at en virkelighed har åbnet sig 'kategorial' for mennesket, og at mennesket selv netop derved - takket være 'kategoriale' indsigter, erfaringer, oplevelser, det selv har gennemført - er blevet åbnet for denne virkelighed." (Meyer, 2010, s. 177)

Før eleven opnår den kategoriale dannelse, skal der skabes en *dobbelt åbning* for eleven, hvor stoffet skal åbne sig for eleven, men eleven skal også åbne sig for stoffet.

7.3 Klafkis didaktik

Klafkis didaktik bygger på den åndsvidenskabelige pædagogik hvor udgangspunkterne blandt andet er, at den åndsvidenskabelige didaktik er en disciplin under den åndsvidenskabelige pædagogik og rettet mod undervisningens problemfelt. Didaktikken retter sig ikke kun mod mål og indhold, men disse to dimensioner er dog det centrale problemfelt. Endvidere skal elevernes nutids- og fremtidskrav tilgodeses, og det ene må ikke ofres for den andens skyld. De almene didaktiske principper gælder for alle specifikke didaktikker. Op gennem 1960'erne bliver Klafkis didaktik udfordret fra to sider; den empiriske forskning og kritisk teori. Den empiriske forskning har fokus på forklaringer frem for forståelse, som den åndsvidenskabelige pædagogik sigtede mod. Derudover kommer den kritiske teori med en ny forståelse, som bygger på Marx - skole og undervisning kan ikke forstås uafhængigt af de samfundsmæssige betingelser. Klafki beholder sin

hovedforklaring i den åndsvidenskabelige pædagogik, men supplerer herefter med en samfunds- og ideologikritisk analyse og en empirisk tilgang, og bevæger sig herved over i den kritisk-konstruktive didaktik. (Skovmand S. T., 2004, s. 30)

”Kritisk” da Klafki nu forsøger at overvinde klassiske pædagogiske og didaktiske teoriers begrænsninger i forhold til den samfundsteoretiske forståelse. ”Konstruktiv” fordi Klafki forsøger at gøre de didaktiske overvejelser brugbare i en ændret praksis, til en mere human og demokratisk skole. Hermed siger Klafki, at didaktisk teori bør bidrage til udviklingen af en humaniseret skole, hvor den tidligere ”kun” skulle oplyse læreren om forudsætninger, muligheder og grænser for pædagogisk handlen. (Skovmand S. T., 2004, s. 31)

7.4 Epokale nøgleproblemer:

Ideen om en række obligatoriske kulturemner der indføres gennem en kanon, for at danne baggrund for en almindannelse, ser Klafki som problematisk. Klafki mener som nævnt, at almindannelse hænger sammen med at opnå bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og i den nærmeste fremtid. Mennesket skal opnå en forståelse af, at alle er medansvarlige for disse problemstillinger, og for løsningen af disse. Klafki foreslår derfor, at kernen i almen dannelse fokuserer på de epokale nøgleproblemer som grundlag for undervisningens indhold;

1. **Fredsspørgsmålet** - indsigt i makropolitisk, sociologisk, individuelle og gruppe- og massepsykologiske årsager til konflikter og evner til at handle og træffe fredelige beslutninger).
2. Problemer angående **nationalitetsprincippet** - spørgsmålet om ’nationalitet’ og ’internationalitet’.
3. **Miljøproblemet** - spørgsmålet om det naturlige grundlag for menneskets eksistens, samt ansvar/kontrol af den videnskabelige-teknologiske udvikling.
4. Problemet om den voksende **verdensbefolkning** - hænger sammen med tidligere aspekter.
5. Problemet med den **samfundsproducerede ulighed** i vores (og andres) samfund.
6. Forholdet mellem ’industrilande’ og ’udviklingslande’.
7. Fare/mulighed med nye tekniske, styrings-, informations- og kommunikationsmedier.
8. **Den menneskelige seksualitet.**
9. Spørgsmålet om **individuel identitetsdannelse.**

(Skovmand S. T., 2004, s. 39)

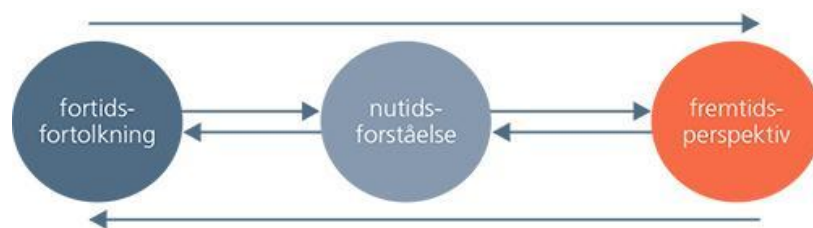
I Klafkis dannelsessyn er det nødvendigt at sikre evnen til at løse problemer igennem kritisk analyse, evnen til at begrunde sin argumentation, samt evnen til at kunne sætte sig i andres sted. Eleverne skal udvikle

metoder, der giver dem kompetencer til at lære problemer på en hensigtsmæssig måde. Men hvordan hænger dette dannelsessyn sammen med historiefaget? Vores skole i dag? Og vores samfund?

8. Historiebevidsthed:

”Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det sker ved at fremme deres indsigt i, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende” (Jensen, 1996)

Ifølge Bernard Eric Jensen er der to måder at forstå historie på, og det uddyber han i sin artikel *Historiebevidsthed og historie - hvad er det?* I forbindelse med den første forståelse, sætter han et lighedstegn mellem historie og fortid, at historie er noget der allerede er sket, og at det er den historieforståelse der er den mest udbredte i det danske samfund. Den anden forståelse, handler om at man italesætter at det er mennesker der skaber historien. Her er der tale om historie som en proces, der omhandler fortid, nutid og fremtid. Det er denne opfattelse, der danner udgangspunktet for begrebet *historiebevidsthed*. (Jensen 1996) Historiebevidsthedsbegrebet er rettet mod det menneskelige eksistensvilkår, hvor vi lever i nutiden, men der indgår også altid en levet fortid og en forventning om fremtiden. Vi orienterer os, vi reflekterer, handler og er stillingstagende på baggrund af en fortidstænkning (en viden om fortiden), en nutidsforståelse og en fremtidsforventning. Historien benytter vi som et tidsperspektiv til at forstå hvem vi er, til at forklare samfundsmæssige forandringer, og finde svar på hvorfor tingene er som de er i dag. Det er denne bevidsthed for samspil, som begrebet Historiebevidsthed bygger på.



Kilde: <http://forlagetcolumbus.dk/boeger/historie/danmarkshistorie/figurer/>

For at få en forståelse af sig selv, men også for at kunne forstå andre, må man kunne sætte sig ind i deres kultur og historie, og denne proces er væsentlig, fordi:

”Studiet af fortiden bliver således en nøgle til at forstå, hvorfor nutiden er, som den er, og hvilke muligheder der vil være i fremtiden”. (Jensen 1996, s.6)

Vores historiebevidsthed kan derfor medføre at vi bliver i stand til, at håndtere og forstå de tanker vi gør om os selv, om andre og måden vi handler på, ved at sætte sig ind i egen og andres historie og kultur. Ydermere åbner dette også op for, at vi i højere grad bliver klar over hvilke handlemuligheder, vi har i fremtiden.

8.1 Historieskabt og historieskabende

Vi som mennesker handler ud fra to faktorer, hvor vi på den ene side er historieskabte - vi er et produkt af historie og samtidig er vi påvirket af historiske og samfundsmæssige faktorer. Derudover er vi også med til at skabe historien. Vi er historieskabende igennem vores handlinger, som aktive aktører i vores samfund, og dermed er vi med til at bidrage til den retning som historien tager. Det er ikke nok at eleven har viden om historien, eleven skal også opnå indsigt i, at de er historie, og at vi deler historien med andre mennesker igennem det, at vi er sociale væsner.

8.2 Fire lære- og dannelsesprocesser

Historiebevidsthed er en forudsætning for at vi kan fungere i socio-kulturel sammenhæng, og da mennesket har brug for at kunne orientere sig i disse sammenhænge, har Jensen defineret fire af disse processer;

- Historiebevidsthed som identitet
- Historiebevidsthed som møde med det anderledes
- Historiebevidsthed som socio-kulturel læreproces
- Historiebevidsthed som værdi- og principafklaring

8.2.1 Historiebevidsthed som identitet:

Jensen forklarer at identitet "*[...]betyder det ensartede, det samme, og menneskers identitet har at gøre med det, der forbliver det samme, selv når det forandrer sig.*" (Jensen, 1996, s.7). Jensen mener, at individers historiebevidsthed er knyttet til deres identitet, og i takt med at de bruger deres tolkning af fortiden, skaber vi forståelse for ændringer i en foranderlig verden. Det betyder, at menneskets syn på fortiden, altid vil være påvirket af den måde, som mennesket forstår sig selv. I undervisningen er det derfor vigtigt, at eleverne kan reflektere over deres historiebevidsthed, så de derigennem kan få en forståelse for deres individuelle syn på fortiden. Dermed får de indsigt i årsagerne til hvordan de tænker og handler.

8.2.2 Historiebevidsthed som møde med det anderledes:

I vores samfund i dag, vil den menneskelige tilværelse indebære et møde med det anderledes, og når et menneske møder et andet menneske, med en anden kulturel baggrund end dets egen, må man forsøge at forstå den andens historiebevidsthed. Ved at blive i mødet, vil man få en forståelse for den andens være- og handlemåde. Det er derfor vigtigt, at udvikle elevens evne til, at håndtere mødet med mennesker, med en

anden kultur end deres egen. Derigennem kan eleven forstå den andens historiebevidsthed, samt opnå indsigt i kulturer, livsverdner og verdenssyn.

8.2.3 Historiebevidsthed som en socio-kulturel proces:

For at opnå indsigt i hvordan livet kan og skal leves, sammenkobler mennesket deres fortolkning af fortid, forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden. For at vi kan leve og fungere i samfundet, må mennesket udvikle forventninger til fremtiden, og det sker igennem udnyttelsen af fortidsfortolkning og nutidsforståelse. Der er tale om en scenarie-kompetence - evnen til at opstille, gennemspille og vurdere socio-kulturelle scenarier.

8.2.4 Historiebevidsthed som værdi- og principafklaring:

Gennem vores scenariekompetence bliver mennesket bevidst om kultur- og fællesskabsforståelse, men samtidig skal vi være opmærksomme på, hvad der er fornuftigt, ønskeligt og godt at gøre. Historiebevidstheden har en stor betydning, når vi skal klarlægge vores værdier og principper, og denne dannelsesproces, er knyttet til den socio-kulturelle, da vi ikke kan fungere i fællesskaber, uden af have forståelse for de værdier og principper det bygger på.

I den danske folkeskole er faget historie på skemaet, fordi landets politiske myndighed har taget en beslutning om, at skolen skal varetage en opgave i forhold fremtidens samfundsborgere. Folkeskolens formål og fagets formål, er mere specifik omkring forventningerne til faget, og det kan være disse forventninger, der kan være svære at leve op til som underviser i faget. Historie er ikke blot et fag hvor kundskaber og færdigheder styrkes - faget er også et dannelsesfag. (Jensen, 1996, s. 16)

8.3 Historiebevidsthed og dannelse

I forbindelse med planlægningen af undervisningen i historiefaget, skal man medtænke de lære- og dannelsesprocesser, som historiebevidstheden omhandler. Historiebevidsthedsbegrebet er udledt af det klafkianske dannelsessyn, med udgangspunkt i et kritisk-konstruktivistisk perspektiv;

"Når mennesker sammenkobler fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, opbygges og udvikles en scenariekompetence - altså en evne til at opstille, gennemspille og vurdere sociokulturelle scenarier. En sådan evne er af vital betydning for at kunne leve og fungere sammen med andre mennesker i et samfund, og den er af betydning ikke kun i det små i hverdagen, men også når samfundsforandringer på et makroniveau står på dagsordenen". (Jensen, 1996, s.12)

Historiebevidsthed har mange forskellige dimensioner, og en af disse er individets forudsætninger. Historiebevidsthed manifesterer sig forskelligt fra individ til individ. Alle har vi en forskellig historisk bevidsthed, og det stiller store krav til underviseren. Historiebevidstheden har også mange forskellige dannelses- og brugsområder, og eleverne får deres historiebevidsthed flere forskellige steder fra; film, fortællinger, familie, medier, skolen osv. Alle disse inputs er med til at skabe individet - en social konstruktion. Historiebevidstheden udvikles i kommunikative fællesskaber, såsom familie, lokalsamfundet eller nationalstaten. Historiebevidstheden er en del af os alle, og vi må være i stand til at integrere med andre, for derigennem at blive;

"[...] handlingsduelige individer og gruppe-medlemmer" (Jensen, 2003, s.390)

9. Dannelse i et samfundsperspektiv:

Jeg vælger at inddrage Carsten Tage Niensens artikel, da den giver et billede af, hvordan vi tænker dannelse og historiebevidsthed ind i skolen i dag, i forhold til det samfund vi lever i. Vi kan ikke tale om dannelse til samfundet, uden at tale om dannelse i skolen. Kaj Ove Pedersen⁵ har lavet en analyse af staten i det globaliserede samfund. Dette har påvirket det politiske system, der igen har påvirket hvordan vi tænker skole. Artiklen omhandler historiefaget i folkeskolen set ud fra konkurrencestatens perspektiv. Nielsen starter med at stille spørgsmål ved hvordan vi kan sammenholde den diskurs konkurrencestaten er underlagt og den historiedidaktiske diskussion om historiebevidsthed, når historiebevidsthed handler om dannelse og identitet, samt den historiske tænkning, herunder viden og færdigheder.

Kaj Ove Pedersen mener, at vi konkurrerer med hinanden på et internationalt niveau, når det omhandler kompetencer, viden og udvikling. I skoleøjemed kan man bl.a. nævne PISA. Hvis staten skal klare sig godt i konkurrencen, så er det vi oplever, den politiske diskurs, hvor uddannelsespolitikken og folkeskolen kommer i fokus, og det er ikke blot skolens og uddannelsessystemets opgave af skabe kvalificeret arbejdskraft, men også at motivere til at arbejde. I konkurrencestaten er menneskesynet individualistisk og egoistisk, og statsfællesskaber er gået fra at handle om national identitet og demokratisk dannelse, til nu at være fokuseret omkring at mennesket skal have en tilknytning til arbejdsmarkedet, og aktivt deltage heri. I skolen ses det ved at eleverne hele tiden skal udvikle deres kompetencer, og;

"Styringen foregår ikke længere gennem opdragelse til individ eller dannelse til medbestemmelse". (Nielsen, 2015, s. 104)

Selvom der i folkeskolelovens §1, stk.3 bl.a. står at skolen skal;

⁵ Dansk økonom, der har udgivet bogen *Konkurrencestaten (2011)*

"[...] forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre [...]" så ville dette være sekundært i konkurrencestatens perspektiv.

Før Konkurrencestaten, havde vi *Velfærdsstaten* (1950-1990), hvor styremidlet var dannelse, frem for konkurrencestatens uddannelse. Den historiedidaktiske diskussion om historiebevidsthed og dannelse er et produkt fra velfærdsstatstænkningen. Lærere og skoleledere har også en lang tradition, hvor det er elevernes alsidige personlige udvikling der er i fokus, lige som dannelse til medbestemmelse og elevernes aktive deltagelse i vores demokratiske samfund er vigtige retningslinjer i skolen.

Historiebevidsthed og identitetsdannelse er grundlæggende træk for det at være mennesker, men i takt med at samfundet udvikler sig, og dermed også vores skole, som har en stor opgave i konkurrencestatens 'mission', så forsvinder disse grundlæggende træk ikke, men de kan få en anden værdimæssig betydning. Carsten Tage Nielsen spørger derfor hvad det betyder for historiedidaktikken, at vi nu har en ny samfundsteori, der bl.a. omfatter den læringsmålstyrede undervisning;

"Problemet med den læringsmålstyrede undervisning er jo, at spørgsmål om elevernes identitet og kulturelle praksisser bliver marginaliseret og usynliggjort, fordi det ikke kan gøres målbart og nedbrydes i specifikke læringsmål". (Nielsen, 2015, s. 116)

Han påpeger dog, at det ikke betyder at den personlige og identitetsmæssige udvikling ikke finder sted i den målstyrede undervisning, men man bør være opmærksom på om det sker hensigtsmæssigt.

"Historiebevidsthed fokuserer på dannelse og identitet [...] Spørgsmålet er, om historiebevidsthed som didaktisk begreb og undervisningsmæssig praksis har udspillet sin rolle og er blevet en tom frase i den nye læseplan for grundskolen". (Nielsen, 2015, s. 116)

Der er fare for, at konkurrencestaten gør identitet og dannelse til et privat anliggende, der ikke vedrører skolen, og udfordringen kan være, at det kan være svært at få øje på fagets nytteværdi.

10. Empiri

Jeg har indsamlet min empiri i min praktik på Ellevangskolen, hvor jeg bl.a. underviste en 8.klasse i historie. Min empiri består af flere dele, som jeg har valgt at inddrage i min analyse for at komme nærmere min problemformulering. Jeg benytter mig af en observation jeg gjorde inden min praktik, derudover har jeg inddraget mit eget planlagte og gennemførte undervisningsforløb, samt dele af en kvantitativ undersøgelse jeg lavede i forbindelse med evalueringen af mit forløb med eleverne. Jeg har indsamlet en kvalitativ undersøgelse, i form af et interview med min praktiklærer, som jeg inddrager i mit diskussionsafsnit, sammen

med en *Undersøgelse af historielæreres opfattelse af de forenklede Fælles Mål*, foretaget for Historielab - Nationalt Videntcenter for Historie- og Kulturarvsformidling, ved UC Lillebælt i oktober 2015. Der er gennemført spørgeskemaundersøgelse blandt 298 lærer, hvor ca. 70% af de adspurgte havde undervisningskompetence i faget.

11. Analyse af målstyret undervisning

For at kunne svare på min problemformulering, der omhandler muligheder og begrænsninger ved at arbejde med målstyret undervisning i historie, og om den målstyrede undervisning begrænser muligheder for at arbejde dannelsesorienteret i historiefaget, har jeg valgt at inddrage praksiserfaring i form af et undervisningsforløb, og på baggrund heraf, undersøge den begrænsning jeg oplevede i forbindelse med udførelsen af den læringsmålstyrede undervisning. Ydermere vil jeg fremhæve hvilke udfordringer faglæren i historie oplever efter implementeringen af forenklede Fælles Mål på Ellevangskolen, på baggrund af et interview, samt en bredere tilgang, i forbindelse med en undersøgelse, foretaget for Historielab.

11.1 Undervisningsforløb i praksis

Jeg var i min 4.års praktik på Ellevangskolen, der er en skole som har oplevet store forandringer de sidste par år, bl.a. i kraft af en skolesammenlægning, skiftende ledelse og et krav om at skolens undervisere skulle arbejde målstyret i deres planlægning. Ellevangskolen har flere værdigrundlag, men det første omhandler en skole;

"der med fagligheden i centrum udfordrer alle elever" og med dette menes der at "de professionelle arbejder med synlige læringsmål [...] har fokus på differentiering, alsidighed og holddeling, så alle udvikler sig⁶".

I den første del af min praktik observerede jeg undervisningen, og med et udgangspunkt i en årsplan for historiefaget, der indeholdt følgende kategorier; *Fælles Mål*, i form af kompetencemål og faglige felter der sigtes imod, *Læringsmål*, som er de konkrete læringsmål for klassen, *Tiltag* i forbindelse med materialevalg, metode og organisering. Til slut *Vurdering*, som omhandler hvilke vurderingsværktøjer der anvendes, og hvordan elevernes progression måles.

Case på baggrund af mine observationer:

Case: Timen starter med at eleverne præsenteres for de konkrete læringsmål for forløbet. Læringsmålene står listet på første side i underviserens powerpoint. Læringsmålene starter

⁶ Værdigrundlad på ellevangskolen.skoleporten.dk

med 'Eleven kan' og derefter følger både redegørende, analyserende og vurderende mål som eleverne skal tilegne sig om det pågældende emne. Det er en tydelig og synlig mål gennemgang, for både elever og lærer. Efter gennemgang af læringsmål bliver der kort fortalt om indholdet og det kommende forløb. Der udmønter sig i det der minder om en dagsorden for dagen, og det går direkte over i et læreroplæg omkring emnet. Derefter skal eleverne lave gruppearbejde med at læse tekststykker og kilder, svare på spørgsmål til teksterne og til slut er der fælles opsamling på klassen.

Ovenstående case påvirkede min opmærksomhed, og gav mig et umiddelbart indtryk af hvordan jeg, på baggrund af observationen samt Ellevangsskolen værdigrundlag, skulle planlægge min undervisning i praktikken. Jeg planlagde og gennemførte et forløb over de første par uger der omhandlede *Udvandringen til Amerika i 1800-tallet*. Dels fordi det stemte overens med hvor de var nået i deres årsplan, og dels fordi det var et kapitel i deres grundbog - Historie 8. Jeg vil i denne opgave ikke uddybe forløbet yderligere, andet end at det var udarbejdet ud fra Ellevangsskolens planlægnings-skema, som var udarbejdet med fokus på at skolen skulle arbejde med synlige læringsmål i deres planlægning af undervisning.

Da jeg skulle forberede forløbet valgte jeg at tage udgangspunkt i at gøre læringen synlig for eleverne, men også for mig selv, ligesom Hattie påpeger det i forbindelse med sin beskrivelse af målstyret læring. Jeg var optaget af hvordan jeg kunne strukturere denne form for undervisning, både overens med forenkede Fælles Mål, men også fordi jeg gerne vil lave vedkommende historieundervisning for eleverne. I forbindelse med planlægningen af min undervisning lænede jeg mig op af hvad Hattie også påpeger, at jeg som underviser skulle være opmærksom på min egen praksis, og søge positive effekter på elevernes læring:

"Da det ikke er noget, der bare sker ved et lykkestræk eller en tilfældighed, må den fremragende lærer være vågen over for, hvad der virker, og hvad der ikke virker i klasserummet - det vil sige, at lærere må være opmærksomme på de konsekvenser, læringsmiljøet, deres undervisning og deres elevers medundervisning og medlæring har for læringen". (Hattie, 2013, s.45)

Heldigvis var jeg vågen nok, og derfor mente jeg, at det var væsentligt at stoppe op undervejs i dette forløb, da jeg igennem min observation ikke følte jeg fik den feedback fra eleverne, jeg ønskede. Ved hjælp af evaluering og elev-feedback fik jeg en mulighed for at udvikle et forløb, der levede op til min egen, men ikke mindst, elevernes forventning. Status på daværende tidspunkt var, at vi arbejdede med synlig målsætning for elevernes læring ved hver lektion, og med en dagsorden for dagen der skulle skabe gennemsigtighed og mulighed for at differentiere, ud fra elevernes forudsætninger.

I forbindelse med min evaluering, fik jeg følgende svar fra eleverne, der overvejende fortalte mig, at læringsmålene ikke havde den store betydning for dem, som ellers var min hensigt, og derfor oplevede jeg heller ikke effekt af mit arbejde:

-
1. Hvad synes du om, at undervisningen starter med en 'Dagsorden'?
- 5/15 A Rigtig godt, det er rart at vide hvad vi skal
 - 7/15 B Godt, men jeg tænker ikke så meget over det
 - 3/15 C Ligemeget, det betyder ikke noget for mig
 - 1/15 D Ved ikke

-
2. Hvad synes du om, at du bliver præsenteret for læringsmålene ved timens start?
- 1/15 A Rigtig godt, det er rart at vide hvad vi skal
 - 5/15 B Godt, men jeg tænker ikke så meget over det
 - 8/15 C Ligemeget, det betyder ikke noget for mig
 - 1/15 D Ved ikke
-

Jeg planlagde det nye forløb - *Indvandringen til Danmark*, baseret på Hattie og Historiebevidsthed, samt ud fra den didaktiske model og metode foreskrevet af undervisningsministeriet, men også med udgangspunkt i elevernes forudsætninger og medbestemmelse. Jeg forsøgte at nedbryde læringsmålene endnu mere, og give eleverne indflydelse på målene ved at spørge dem ind til, hvad de gerne ville vide i forbindelse med det næste, højaktuelle forløb, omhandlende den massive indvandring af syriske flygtninge som fandt sted i november og december 2015.

I forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen, opstod en række spørgsmål omkring vor tids flygtningestrøm, ikke mindst i kraft af mediernes behandling af emnet. Der opstår dilemmaer i de lande, som lige nu modtager flygtninge - hvor mange kan vi tage imod i Danmark? Hvad skal vi gøre for dem? Derudover skulle dette forløb have fokus på, at blive klogere på flygtningenes rejse gennem Europa. Hvad flygter de fra? Hvordan er det at bo på et asylcenter i Danmark?

Undervisningsforløbet var udarbejdet ud fra små videoklip, der fandtes på dr.dk/skole. Jeg var interesseret i at bruge video/film som hjælpemiddel til historieundervisningen, for at skabe en anden dimension, og forhindre at jeg talte for meget. Jeg ville have et fagfagligt historie perspektiv omhandlende Syriens Historie. Indholdet blev til dels udarbejdet på baggrund af elevernes medbestemmelse, og eleverne blev også inddraget i beslutningen omkring arbejdsformer, hvor de havde udtrykt et ønske om at arbejde i mindre grupper.

Hele forløbet, der findes i Bilag 1, der strakte sig over 5 lektioner, og der er udarbejdet et ark med spørgsmål til elevernes gruppearbejde, som findes i Bilag 2. Herunder også er et uddrag fra 1. og 2. lektion, med læringsmål, tegn på læring, aktiviteter og evaluering:

Kompetenceområde: Historiebrug, herunder Historisk bevidsthed:

- Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid

Videns- og færdighedsmål:

- *Eleven kan redegøre for samspil mellem aspekter fra dansk og omverdens historie*
- *Eleven kan redegøre for konsekvenserne af samspil mellem dansk historie og omverden.*
- *Eleven kan diskutere internationale organisationers rolle for konflikt og samarbejde i verden.*
- *Eleven har viden om internationale organisationer, som Danmark deltager i.*

Lektion á 45 min.	Læringsmål	Tegn på læring	Aktiviteter	Evaluering
1+2	<p><i>Du har viden om Syriens historie, og kender til årsager for urolighederne i Syrien.</i></p> <p><i>Du kan indsamle og genfortælle din viden om situationen i Syrien ud fra artiklen, temasiden og dine egne refleksioner/ideer.</i></p>	<p><i>Du kan genfortælle artiklen.</i></p> <p><i>Du kan tilføje din egen viden om Syrien.</i></p>	<p>Dagsorden og læringsmål og Tegn på læring for dagen præsenteres.</p> <p>Læreroplæg og klassesamtale: Syriens historie og aktuelle fokuspunkter i medierne.</p> <p>Læs teksten: 'Derfor er der krig i Syrien', og søg evt. efter mere info på DR's hjemmeside. Genfortæl artiklen til hinanden 2 og 2.</p> <p>Fælles opsamling omkring tekst.</p> <p>Vi ser film (15min)</p>	<p>Din underviser giver feedback på klassen i forbindelse med fælles opsamling.</p> <p>Gennemlæs 'Tegn på læring' og vurder dit eget læringsudbytte.</p>

Jeg havde i forbindelse med dette forløb haft endnu større fokus på at nedbryde videns- og færdighedsmålene til 'spiselige' læringsmål, som jeg ikke lykkedes med i første forløb. Derudover havde jeg i højere grad fokus på tegn på læring, og forsøgte at gøre processen mod målet endnu tydeligere for eleverne.

11.2 Historiebevidsthed og forløbet

Da eleverne allerede besidder en historiebevidsthed, som de også har med sig andre steder fra end fra skolen, er det vigtigt, at jeg er bevidst om at skabe vedkommende undervisning for eleverne, og at jeg er i stand til at åbne verden for eleverne på en meningsfyldt måde. Dette understøtter jeg bl.a. med Klafkis *dobbelte åbning* der siger, at indholdet skal relatere til elevernes livsverden, og samtidig skal indholdet række ud over elevernes livsverden. Det er derfor en udfordring for mig som lærer, at finde en balance, der både styrker elevernes historiske bevidsthed og identitet, som er vedkommende for eleverne og som kan konkurrere med den historie de møder andre steder, samt at det lever op til den faglige kvalitet.

I forløbet fik eleverne en introduktion til hvad der var på færde i Syrien på daværende tidspunkt, hvilke begivenheder der har fundet sted inden, og hvordan landet ser ud i dag. Eleverne fik derefter til opgave at læse en tekst sammen to og to, med titlen "*Derfor er der krig i Syrien*", udover at de skulle læse den korte tekst sammen, skulle de også kunne genfortælle hinanden tekstens indhold. Derudover kunne de selv søge mere viden, eller inddrage den viden de allerede besad, f.eks. fra tv, nyheder, aviser, familiemedlemmer osv. I den efterfølgende opsamling talte vi om tekstens indhold og fokuspunkter.

Vi talte om, at vi nu var klar over hvad der var sket i Syrien som baggrund for krigen, og timen afsluttedes med, at eleverne igen blev præsenteret for *læringsmål* og *tegn på læring*, så mål og vejen dertil blev synliggjort.

De efterfølgende timer skule vi kigge på, hvordan det der var sket var blevet oplevet, og stadig oplevedes i dag - i kraft af at emnet var højaktuelt. Her havde vi flere muligheder, og en af dem var f.eks. at lave interview med mennesker, som selv havde prøvet at flygte. Eleverne skulle se små film, der omhandlede det at være flygtning og opholde sig på et asylcenter i Danmark, de fik spørgsmål til filmene, som de skulle besvare i grupper. I forbindelse med resten af forløbet og den fælles opsamling, var fokus at gøre eleverne i stand til, at kunne forstå og diskutere deres egen og andres historiske bevidsthed. Ydermere inddragedes tanker om omkring det foregående forløb, omkring *Udvandringen til Amerika*, for derigennem at kunne trække lange linjer i historien imellem USA som indvandringslang i 1800-tallet, og den indvandring vi oplevede på daværende tidspunkt i Danmark.

Læringsmål og tegn på læring fylder en del i forløbet - også i elevernes bevidsthed. Eleverne i 8.klasse har som udgangspunkt en nutidsforståelse af indvandringen af syriske flygtninge til Danmark, og denne kan være påvirket af f.eks. medierne og den nære families holdninger til spørgsmålet. Men ved at arbejde med Syriens historie, og lære om historiens betydning for situationen, kan eleverne knytte denne fortidsfortolkning sammen med deres nutidsforståelse og dermed påvirke deres fremtidsforventning på en ny måde. At

planlægge undervisning på baggrund af at skabe historisk bevidsthed i undervisningen, er en meget kompliceret størrelse, og derfor er det vigtigt at huske på, at elevernes historiske bevidsthed kvalificeres ved at blive italesat og synliggjort. Det kan f.eks. komme til udtryk når eleven oplever sig selv som historieskabt, og historieskabende ved at udviklingen i historien har haft betydning for eleven, konkret i dette tilfælde; fordi vi oplever en indvandring til Danmark. Eleverne oplever at også de skal tage stilling til den historie de er en del af lige nu.

12. Faglighed og dannelse

I det følgende har jeg valgt at inddrage udtalelser fra Jette Jensen, udskolingslærer i bl.a. historiefaget på Ellevangskolen. Derudover inddrager jeg en *Undersøgelse af historielæreres opfattelse af de forenklede Fælles Mål*, bestående af flere dele, men jeg har valgt at tage udgangspunkt i den del, der fortæller om lærernes opfattelse af historiefaget og forenklede Fælles Mål.

Aldrig har dannelsesbegrebet været diskuteret så meget på de danske skoler og i medierne. Med så stor fokus på læringsmål og faglighed i den nye reform, er der samtidig kommet svar på tiltale i debatten, om arbejdet med synlig læring og det faglige niveau der skal løfte folkeskolen til nye højder, går ud over elevernes dannelse. Flertallet er enige om, at det ikke kun handler om at samfundets børn skal blive fagligt dygtige, ud fra deres forudsætning, men vi skal også udvikle mennesker der kan fungere socialt og være en aktiv del i vores samfund. Jeg erindrer en overskrift jeg så i forbindelse med min praktik der lød, *'Læringsmål tvinger dannelsen i knæ'*, og debatten har også sin gang på Ellevangskolen, hvor skoleåret startede ud med workshops og kurser, så underviserne blev klædt på til den målstyrede undervisning der nu skulle danne rammen om den daglige praksis. En praksis som har skabt en vis stemning blandt personalet i forbindelse med implementeringen af den målstyrede undervisning;

"Jeg synes den største forskel var det krav der lå i at lave læringsmålstyret undervisning, det der med at det fik en masse oplæg i slutningen af sidste skoleår (2014/2015 red.) på pædagogiske dage og lige da vi startede uden børnene. Jeg synes forskellen lå i, [...] at det blev en metode, utrolig metodepræget, hvordan vi skulle arbejde med det, og jeg synes det har været vildt stressende". (Bilag 3)

Sådan udtaler Jette Jensen, og hendes udtalelse fokusere på kravet fra ledelsen om at implementere målstyret undervisning, og at det nu er lærerens opgave, at styre elevernes læring i den ønskede retning og samtidig kontrollere, at eleverne lærer det der er hensigten med forenklede Fælles Mål. Hun henviser til at der sker en form for deprofessionalisering af læreren, fordi læreren i højere grad mister sin autoritet. Da jeg spørger ind til hvordan hun selv arbejder med målene i undervisningen, sager hun bl.a. at;

"[...] jeg bruger jo den metode som vi er blevet præsenteret for, jeg kan sige, at jeg har det svært med den, men jeg gør det. [...]altså jeg synes de (ledelsen red.) taler ned til os, når de siger; 'og det virker!', uden at de overhovedet har noget belæg for det". (Bilag 3)

Ved at lærerne på Ellevangskolen får en didaktisk metode 'trukket ned over hovedet', fratages lærerne deres eget skøn over, hvad der virker bedst i tilrettelæggelsen af undervisningen. Samtidig bliver skoledagene længere, der skal undervises i flere timer og dette kan medføre, at lærerne bliver mere presset, hvilket der også henvises til i det første citat. Igen italesættes den politiske diskurs, der bygger på evidensbaseret forskning, som ligger til grund for reformen, men der er usikkerhed blandt lærerne, fordi det på mange punkter ligger langt fra den tidligere tænkning. Der bliver talt meget om, at fokus er ved at flytte sig. Ligeledes på Ellevangskolen er lærerne bekymret for om vi glemmer de dannelsesmæssige idealer og i stedet fokuserer på faglige mål.

"[...]når vi begynder at stille meget tydelige mål op for hvad det er vi skal have ud af et forløb, så er det de mål vi fokuserer på, og det vil sige at alt det der ligger udover det fagfaglige det glider i baggrunden, [...] det dannelsesmæssige bliver skubbet i baggrunden, [...] men jeg synes faktisk at det er et problem at vi slet ikke italesætter, at vi også skal være en dannelsesskole". (Bilag 3)

Den didaktiske praksis på skolen savner en dialog omkring dannelsen, og de didaktiske valg lærerne tager i forbindelse med deres undervisning. Hattie påpeger også vigtigheden af det kollegiale samarbejde, og lærerne skal tale med hinanden om deres samarbejde. Hvilke tanker opstår når dannelsen sættes over for den målstyrede praksis?

"Jeg vil sige det sådan, at fordi vi fokuserer vildt meget på en metode lige nu [...] så er der andre ting der glider i baggrunden. Jeg synes vi er så fokuseret på at vi skal kunne måle og veje, og det dannelsesmæssige perspektiv er lidt svært at måle og vej. [...] Selvom det står i folkeskolens formål, så virker det lidt sløret og det bliver ikke fremhævet mere, men min frygt er, at hvis ikke vi som lærere, og vi som skole er rigtig gode til at huske at vi skal have et dannelsesmæssigt aspekt, og at folkeskolen er en dannelsesskole, så forsvinder det." (Bilag 3)

Jettes udtalelse bærer præg af en kultur på Ellevangskolen, der også er påvirket af de store forandringer, både for skolen og for samfundet. Fokus bliver, at den målstyrede undervisning er en metode til styring og kontrol, i stedet for et redskab, hvor man i kollegiale sammenhænge kan

italesætte læringsmål og tegn på læring. En mulighed til en didaktisk fordybelse på Ellevangskolen kunne være at arbejde med målsætning i fagteams. Desværre er de udfordret på deres mødekultur, og i kraft af at det er en stor skole med mange ansatte nedprioriteres de 'mindre' fag, og derfor er der ikke fagteam møder blandt historielærerne på Ellevangskolen.

Historielab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling, ved UC Lillebælt, fik i oktober 2015 foretaget en *Undersøgelse af historielæreres opfattelse af de forenklede Fælles Mål*. Den havde til formål at afdække historielæreres opfattelse af forenklede Fælles Mål efter implementering, og selvom den er lavet kort tid efter forenklede Fælles Måls indtræden i skolen, svares der, at;

"37 pct. Af lærerne finder forenklede Fælles Mål mere brugbare i deres tilrettelæggelse af undervisningen end Fælles Mål 2009". (Kulturarvsformidling, 2015, s. 19)

Undersøgelsen bærer dog præg af, at mange stadig er uafklarede i forhold til forenklede Fælles Mål, og en af grundene kan være, at det endnu er meget tidligt i processen med at implementere Fælles Mål. Dog er det værd at bemærke, at der er flere lærere der stiller sig positive over for målene. Der ses også et overvejende positivt billede i forbindelse med at vurdere sammenhængen mellem de tre kompetenceområder;

"Over halvdelen (54 pct.) af lærerne er enten enige eller helt enige i, at der er god sammenhæng mellem kompetenceområderne". (Kulturarvsformidling, 2015, s. 21)

"[...] i alt 46 pct. mener, at elementer i Tegn på læring er en hjælp til at differentiere undervisningen". (Kulturarvsformidling, 2015, s. 25)

Afstanden mellem dannelse og målstyring skabes når vi spørger, hvem er den målstyrte undervisning til for? Er den til for at give hele folkeskolen den samme diskurs og sikre at eleverne får samme faglige kompetencer, er den til for at synliggøre målene med underviseren for læreren, for eleven, eller begge parter? Hvad betyder det for skolen, at der er opstået en modreform med politikerne på den ene side og de repræsentanter fra folkeskolen, der vægter dannelsen højt? Det er for tidligt at sige, hvilken betydning den nye reform vil have for fremtidens skole.

13. Konklusion

Jeg er stødt på flere begrænsninger i min undersøgelse af arbejdet med dannelsesorienteret undervisning i historiefaget, hvorfor jeg har valgt at inddrage historiebevidsthedsbegrebet, for at komme tættere på en mulig løsning. Den største begrænsning af dem alle er, at dannelsesbegrebet er enormt komplekst. Der findes ingen kortfattede definitioner af det, og derfor kan man heller ikke opstille målingsværktøjer der kan fortælle,

om dannelsen finder sted. Ligeledes er historiebevidsthed, der bygger på Klafkis princip om almen dannelse, et begreb der kan være vanskeligt at navigere i, selvom vi ved at man kan tilgodese elevernes dannelsesudvikling ved at inddrage det i undervisningen. Begrebet kan få en ny værdimæssig betydning i forbindelse med at vores samfund udvikler sig, og det skal vi være bevidste om. I det daglige arbejde med målstyring i skolerne, opleves det også som tids- og ressourcekrævende, både fordi lærerne føler at de mangler de nødvendige kompetencer, men også fordi skoledagene er blevet længere.

Det er ydermere problematisk, at lærerne føler, at de har mistet deres metodefrihed og ser skolereformen som et politisk tiltag der er trukket ned over hovedet på dem. Det skaber en negativ tilgang til arbejdet med den målstyrte læring, når debatten omkring folkeskolens formål omhandler en politisk diskurs, hvor der i øjeblikket stilles spørgsmål ved, om der overhovedet er evidens bag den evidensbaserede forskning, som målstyret læring bygge på. Vores samfund er præget af en målingskultur, pga. idealet om konkurrencestaten, og her har skolen en afgørende funktion. Bliver der arbejdet kompetencefokuseret i skolen, med henblik på at få eleverne hurtigt videre i uddannelsessystemet, i gode job og med et fokus på vækst, effektivitet og udvikling, opstår der en pædagogik der er skabt af staten, og så forsvinder lærernes ejerskab for undervisning og dannelse.

Mulighederne for at arbejde dannelsesorienteret med den målstyrte undervisning er til stede, men man skal være bevidst om sin lærefaglige profession, kompetencer og skolens formål, for at beherske det. Der er forvirring omkring begreberne, forståeligt nok. Hatties teori om målstyring er blevet (mis)tolket og bruges som et styringsredskab og kontrol, frem for en metode til at skabe synlig læring, som vi ved virker, for eleverne. At inddrage tegn på læring, at gøre eleverne bevidste om deres egen proces på vej med målet, har også en positiv effekt. Hvis man inddrager sine elever i udarbejdelsen af målene, oplever de medbestemmelse og får 'ejerskab' for deres læringsproces, og ved at italesætte læringen og indholdet med eleverne, kan målene opstå i samarbejde mellem lærer og elev, det er igennem denne relation at dannelse skabes. Vi må ikke glemme dannelsen når vi planlægger undervisning, heller ikke selvom det er komplekst og svært at måle. Samtidig skal vi være opmærksomme på, at vi ikke skaber en modsætning mellem målstyret undervisning og dannelse, på baggrund af pædagogiske argumenter der går på, at vi mangler tid og ressourcer til at praktisere den pædagogiske didaktik.

Hvis historiefaget fortsat skal være et dannelsesfag i skolen, som ikke styres af mål og kontrol, men hvor der samtidig udvikles kompetencer og læring, skal vi huske på skolens dannelsesopgave, og udviklingen af elevernes historiebevidsthed. Igennem historiebevidsthedsdidaktikken kan historiefaget bidrage til at eleverne udvikler de kompetencer eleverne skal have for at styrke deres selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Når man planlægger et forløb med udgangspunkt i

fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, udvikles elevernes evne til at få indsigt i deres egen og andres brug af historien, ligesom de opnår en forståelse af, at de er skabt af historien men samtidig er historieskabende.

Lærernes engagement er afgørende, og det er vigtigt at man arbejder med læreprocesserne, relationen til eleven og samarbejdet i teamet på skolen. Det er afgørende, at vi fortsat italesætter dannelsesbegrebet og vores didaktik, og vi skal hele tiden være optaget af, at udvikle god undervisning i skolerne, og at vi fortsat er opmærksomme på at reflektere over egen praksis i alle henseender.

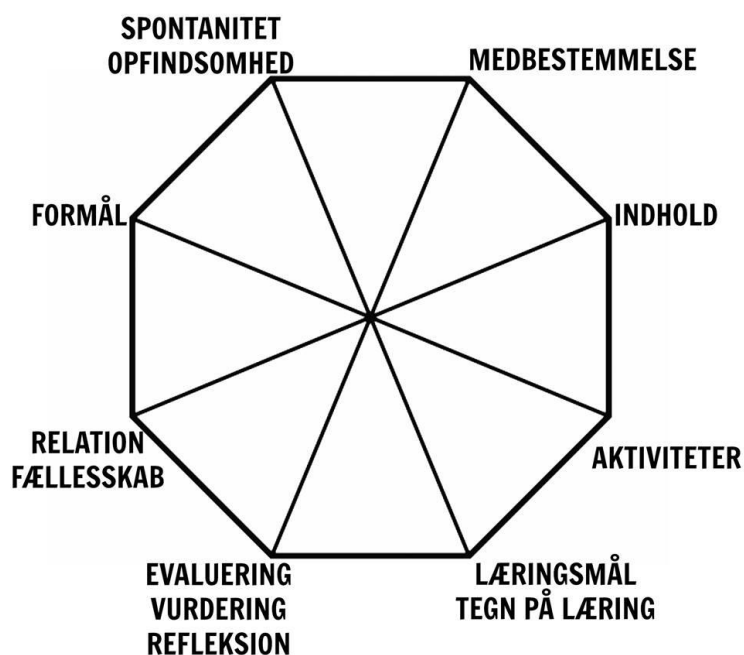
14. Handleperspektiv - en didaktisk udfordring:

I forbindelse med min praktik, tilblivelsen af denne opgave, og med tanke på hvilken virkelighed der venter mig, opstod problemformuleringen til denne opgave - er målstyret undervisning, dannelsens modsætning? Bliver jeg påvirket af den pædagogiske debat, som ikke kun fylder i medierne, men som jeg også oplever i min egen praksis som lærer i praktikken. Hvorfor er det så svært at omsætte dannelse til undervisningspraksis - er det min manglede erfaring, eller fordi dannelse ikke kan måles, og da vi befinder os i en målingstidsalder, bliver jeg så usikker når det ikke kan måles?

Dannelsen er ikke kun en udfordring i historiefaget, så med udgangspunkt i Relationsmodellen der præsenteres i vejledningen for målstyret undervisning, ud fra Hiim og Hippes Didaktiske Relationsmodel, som jeg har arbejdet med i tidligere praktikker, og ud fra mine egne overvejelser i forhold til hvordan min dannelsesforståelse er, vil jeg give mit bud på en didaktisk model. Relationsmodellen for læringsmålstyret undervisning, er på mange måder en simpel og overskuelig model, hvor der er stort fokus på at skolen netop befinder sig midt i en målingskultur.

14.1 Didaktisk model med fokus på dannelse:

Da jeg skulle analysere, vurdere og reflektere over min egen undervisning fra praktikken fandt jeg det yderst vanskeligt. Jeg har i forbindelse med denne opgave, og på baggrund af analysen af min empiri, udarbejdet nedenstående model, som en hjælp til, hvordan jeg kan fastholde dannelsesaspektet i min undervisning når jeg planlægger et forløb:



Formål: Der bliver talt om mange typer af mål lige for tiden i skolens praksis, men når jeg tænker på formål, så er det ikke de kortsigtede læringsmål, heller ikke de mangeårige kompetencemål, men en udvidelse/udbredelse af de langsigtede kompetencer, herunder også elevernes dannelse. Herunder tænker jeg Klafkis teori, og i forbindelse med at eleverne får en kritisk tilgang, bliver de i stand til at tage beslutninger, samarbejde, udvikler holdninger, refleksion og selvindsigt. Disse kompetencer er ikke målbare, men på den langsigtede bane er det lærerens 'ansvar' igennem relationen, observationen - alt det der ikke måles.

Læringsmål // Tegn på læring: Læringsmålene som læreren selv opstiller, både på baggrund af det eleverne skal lære, men også ud fra de forudsætninger som eleverne allerede besidder. Det er de målbare læringsmål, som bliver målbare i den forstand, at der også inddrages tegn på læring. Læringsmål og Tegn på læring har jeg valgt at sætte sammen, da jeg selv oplever, at læringsmålene ikke gav mening for eleverne, medmindre de også arbejdede med tegn på, hvordan disse mål var opnået. Der er derfor en mulighed for at både undervisere og elever får øje på det målbare, men også den dannelse der ligger i, at eleverne bliver i stand til at reflektere.

Indhold: Jeg har valgt at tage indholdsdimensionen med, selvom den ikke er at finde i undervisningsministeriets model (ikke direkte, i hvert fald). Ifølge Klafki stilles der i forbindelse med elevernes dannelsesudvikling en række krav for udvælgelsen af indholdet. I forbindelse med indholdsvalg, skal man tænke på hvad der er meningsfuldt for eleven, hvad er relevant, og hvordan skaber man en tilknytning til eleven og indholdet. Klafkis dobbelte åbning - stoffet skal åbne sig for eleven og eleven skal åbne sig for

stoffet. I mit teoriafsnit har jeg redegjort for Klafkis epoketypiske nøgleproblemer, og kan medvirke til at afdække dannelsespotentialer i et forløb og tematisere dannelsen. I min redegørelse fremgår det, at nøgleproblemerne har en politisk reference, og da jeg mener at dannelse handler om mere, skal indholdet også bære præg af en bredere dannelsesforståelse.

Aktiviteter: Jeg har beholdt valg af undervisningsaktiviteter i min model, da jeg mener at det er vigtigt at udvikle passende læringsudfordringer for alle elever, og dermed skabe en differentieret undervisning. Det er under aktiviteter at man fokuserer på at eleverne træner deres færdigheder, og kommer så tæt på målene som muligt. Under aktiviteter er også den understøttende undervisning og lektiehjælp/faglig fordybelse.

Under aktiviteter er undervisningsdifferentiering også et vigtigt punkt, men differentiering er ikke en metode, men et princip der bør være tilstede i hele forløbet. Differentiering kan bestå i at man varierer sine valg mht. f.eks. metoder, eksempler, tekstvalg m.m. så det passer både til læringsmål, men også elevernes forudsætninger. Dannelsesaspektet mht. differentiering handler også om at udfolde den enkelte elev og skabe plads til forskelligheder.

Medbestemmelse: Noget jeg har oplevet i min praktik, er at inddragelsen af eleverne i planlægningen af undervisningen, kan være en motiverende faktor. Medbestemmelse giver eleverne 'ejerskab', og derudover udvikler det elevernes evne til at være aktive deltagere, kritiske og stillingtagende, som stemmer overens med Klafkis teori. Herunder kan man også inddrage elevernes egne interesser, og skabe undervisning der tager udgangspunkt i deres egen livsverden/historie, og deres forforståelse kommer i fokus.

Relation // Fællesskab: Noget jeg har bidt væsentlig mærke i, er at der bag al læring er en relation. Relationsarbejdet der foregår i skolen skal forde et godt og trygt læringsmiljø og en anerkendende praksis. Dette har også betydning for hvordan eleverne opfører sig i fællesskaber, og deres socialisering, indstilling og evne til at fungere i dette har også et dannelsesmæssigt udgangspunkt.

Evaluering // Vurdering // Refleksion: Der er en holdning, en tanke bag alle tre begreber. Skolen har tidligere været igennem en periode med massiv fokus på evaluering, og det er også dette begreb der bruges i Relationsmodellen fra undervisningsministeriet, men jeg synes tendens er blevet, at vi evaluerer uden egentlig at have øje for, hvad det er vi evaluerer. Hattie taler om Feedback, der mere er en vurdering af hvor man befinder sig i processen mod at nærme sig målet. I Hiim og Hipkes model benyttes også både evaluering og vurdering. Evaluering og vurdering bliver nemt et resultatorienteret fokus - har eleverne lært det det skal? Dette hænger ikke sammen med, at dannelsesudbyttet ikke er målbart.

Refleksion er et begreb jeg selv benytter om min egen praksis - jeg ønsker at være selvreflekterende med de valg jeg foretager, jeg reflekterer hele tiden over min undervisning og eleverne. Der skal selvfølgelig foreligge

en vurdering af elevernes læringsudbytte, men der skal også være fokus på elevernes forståelse, deres tilknytning, deres evne til at vurdere og befinde sig i processen. En erfaring som man kan inddrage i sine overvejelser til næste forløb.

Spontanitet // Opfindsomhed: Spontanitet er mit modspil til den didaktiske metode den læringsmålstyrede undervisning lægger an til, og opfordrer til at man fortsat har fokus på det ikke-planlagte, der kan opstå i forbindelse med gennemførelsen af et forløb. Elevernes spontanitet må ikke styres med mål, men skal tilgodeses, så man fortsat er åben for at træne elevernes dannelse. Opfindsomhed har jeg valgt at inddrage på baggrund af min kompetencer i linjefaget Håndværk og Design, der også har en dannelsesmæssig opgave i folkeskolen. Opfindsomhed kan fordre elevernes motivation, og har en positiv 'genlyd' der også kan handle om at eksperimentere og lære af fejl - Hattie taler også for at fejl skal ses positivt, og kan være grobund for ny læring.

Hvert punkt i min didaktiske model har jeg beskrevet, med henblik på at leve op til forenkede Fælles Måls retningslinjer, og samtidig med at have øje for elevernes dannelse. Jeg er klar over at punkterne kan indeholde mere end jeg har mulighed for at undersøge/beskrive. Planlægning er kompleks og indeholder mange aspekter, men jeg har også haft en intention om at gøre det overskueligt, og at man har øje for, at ikke alle aspekter skal fylde lige meget i alle forløb, men at man udvælger, fordyber og forbedrer forløb gang på gang.

15. Perspektivering

Når man vil arbejde med historiebevidsthed i sin undervisning, er det nødvendigt at have viden om elevernes forudsætninger, faglige såvel som sociale. Grundet min korte praktikperiode, var kendskabet ikke så nærgående, som jeg kunne have ønsket, dog forsøgte jeg at kompensere ved at lave løbende evalueringer. Ydermere gjorde tidsaspektet for forløbet det vanskeligt at arbejde med historiebevidsthedsbegrebet, men jeg ser stadig muligheder i forløbet for at videreudvikle det.

Der er to begreber, som går igen i opgaven, men som jeg ikke kommer med min definition af, hhv. kompetencebegrebet og læring. Knud Illeris kommer med flere beskrivelser af begge begreber, og har fokus på hvad den øgede måling kan få af betydning for elevernes læring.

Historiebevidsthed er en proces, hvor vi hele tiden danner og omdanner vores bevidsthed i samfundet, og det ikke kun i skolen, men også i mange andre sammenhænge. Eleven har derfor en bevidsthed, der også er påvirket af mange andre faktorer end dem de møder i skolen. Historiebevidstheden kan derfor skærpes i mange forskellige socio-kulturelle sammenhænge. I kraft af, at der er så mange produktionssteder, så må

skolen være opmærksom på at vække elevernes interesse, så skolen bliver et kvalificeret lærested til at udvikle elevernes historiebevidsthed.

Bibliografi

- (Red.), J. H. (2008). *Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde*. KvaN.
- Graf, S. T. (April 2016). Indhold i eksemplarisk undervisning og læring. *KvaN*, s. 32-45.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Dafolo Forlag og forfatteren.
- Hippe, H. H. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. Gyldendalske Boghandel.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. B. Rasmussen, *Historieskabte såvel som historieskabende - 7 historiedidaktiske essays* (s. s.5-17). OP-forlag.
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Forlaget Klim.
- Kulturarvsformidling, N. V.-o. (Oktober 2015). *Undersøgelse af historielæreres opfattelse af historiefaget og dets læremidler samt forenklede Fælles Mål*. Hentet fra Historielab: http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport_historieskabte-og-fFM.pdf
- KvaN. (April 2015). *Målstyret undervisning*. KvaN.
- KvaN. (December 2015). *Empiri*. KvaN.
- Laursen, H. J. (2011). *Gyldendals pædagogikhåndbog - otte tilgange til pædagogik*. Gyldendal A/S.
- Meyer, W. J. (2010). *Didaktiske modeller*. Gyldendal A/S.
- Ministeriet for Børn, U. o. (December 2015). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=176327>
- Ministeriet for Børn, U. o. (25. April 2016). *Læringsmål - Inspiration til arbejdet med læringsmål i undervisningen*. Hentet fra Arbejdet med læringsmål i folkeskolen: http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen_vejledning.pdf
- Ministeriet for Børn, U. o. (April 2016). *Læringsmålstyret undervisning*. Hentet fra Undervisning og uddannelse: <https://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Laeringsmaalstyret-undervisning/Forsker-om-laeringsmaalstyret-undervisning-og-laering>
- Ministeriet for Børn, U. o. (2016). *Undervisning og uddannelse*. Hentet fra Nationale mål: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal>

- Nielsen, C. T. (2015). *Historie i konkurrencestaten*. Hentet fra Nordidactica: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:877481/FULLTEXT01.pdf>
- Poulsen, J. P. (2011). *Historie Didaktik*. Gyldendal A/S.
- Rasmussen, T. N. (August 2013). Faglighedens dannelsespotentiale - et Klafki-perspektiv. *KvaN 96 - Faglighed og dannelse*, s. 41-49.
- Schou, L. R. (April 2016). Den nye folkeskolelov i spændingsfeltet mellem to dannelsesstraditioner. *KvaN*, s. 46-55.
- Skolebørn, M. (November 2015). *Skolebørn*. Hentet fra Kan man have mål for dannelse?: http://www.skoleborn.dk/nov_2015/02-mal-for-dannelse.html
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med - forenklede Fælles Mål?* Forfatteren og Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, S. T. (2004). *Fylde og Form - Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Forfatterne og Forlaget Klim.
- Undervisningsministeriet. (2014). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen*. Hentet fra http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen_vejledning.pdf