

# TITELBLAD

University College Lillebælt  
Frederikke Schødts - 21113140

Læreruddannelsen  
8. semester  
3. maj 2017

Skriftlig professionsbacheloropgave  
Vejleder: Astrid Marie Møller Danielsen

## Historiefaglig kompetence og dannelse i en ikke-målstyret-undervisning

En undersøgelse og analyse af det historiefaglige udbytte i  
Laboratorium for Børnekulturformidlings  
undervisningskoncepter

*Denne opgave - eller dele heraf - må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse jf.  
bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23.10.2014*

*Denne opgave omfatter 64.346 tegn inkl. mellemrum.  
Heraf 1200 estimerede tegn inkl. mellemrum v. figurer og billeder.*

# INDHOLDSFORTEGNELSE

Indledning	3
Problemformulering	6
Metode og Metodekritik	7
Formål	7
Empiri	7
Undersøgelsesmetode	8
Analyse del 1: En undersøgelse og analyse af elevernes forventede udbytte	8
Analyse del 2 / Diskussion: En undersøgelse og analyse af elevernes opnåede udbytte	8
Metodevalg og videnskabsteoretisk tilgang	9
Faglige redskaber	9
Metodekritiske overvejelser	10
Faglige redskaber	12
Kompetence og dannelse i Folkeskolens Formål	12
Kompetence i historiefaget	13
Historiske kompetencer af Andreas Körber	14
Videnskategorier og vidensordener af Erik Lund og Lars Qvortrup	15
Dannelse i historiefaget	16
Analysemodel til vurdering af historisk kompetence	17
Analyse del 1: En undersøgelse og analyse af elevernes forventede udbytte	18
Projekt 3: HCA / Live	18
Projekt 2: Historiefortælling i Den Fynske Landsby	19
Analyse del 2/Diskussion: En undersøgelse og analyse af elevernes opnåede udbytte	21
Deskriptivt resultat afsnit	25
Konklusion	27
Perspektivering	29
Referenceliste	31
Bilag 1: Observationskemaer	33

## Indledning

Målstyret undervisning er det nye sort! Over alt på Folkeskolerne hænger der plakater og vejledninger til, hvordan man kan arbejde med de nye Forenklede Fælles Mål. Eleverne i klasseværelserne er begyndt at vænne sig til tankeskiftet fra "Hvad skal vi lave i dag?" til "Hvad skal vi lære i dag?". På læreruddannelsen er det fundamentet for alt arbejde, og det er samtidigt et højaktuelt og meget debatteret emne. Nogle taler for, at den målstyrede undervisning højner undervisningsdifferentieringen, elevernes motivation og særligt den enkelte elevs faglige udbytte (Rasch-Christensen, 2015, s. 7-16). Andre sammenligner dette forholdsvis nye tiltag i folkeskolen med den tidligere sorte skole, hvor præstationseleven skal performe i et skolemiljø præget af konkurrence og rangordning (Raahauge, 2015, s. 112-114).

Ovenstående problematik afspejler sig i Laboratorium for Børnekulturformidlings pilotprojekt, hvor Odense By Museer problematiserer, at deres nuværende formidlingsmetoder er skabt med tanke på nødvendig viden og bestemt fakta. I projektet forholder de sig kritisk til den traditionelle didaktiske tankegang, hvor forventede mål er primusmotor for undervisningen (Jeppesen & Knudsen, 2015). Jeg er blevet udvalgt til at gribe bolden i luften af Odense By Museer med en ny og nærmest utænkelig vinkel i mit virke; at forholde mig refleksivt og kritisk til den målstyrede undervisning. Efter knap fire år på læreruddannelsen, flasket op med dette, er det for mig næsten en forbudt tanke; et tabu. Ikke desto mindre er det en interessant vinkel at arbejde med, da hverdagens praksis nærmer sig lige rundt om hjørnet.

For at kunne imødekomme Odense By Museers problematik finder jeg det nødvendigt først at dykke kort ned i begrebet målstyret undervisning, og hvordan den nye tilgang fungerer i praksis. Folkeskolens formål i folkeskoleloven beskriver en vision og udstikker mål og idealer, som skal være ledende for skolens virke. Både formålet, målene og idealerne har været under revidering adskillige gange, hvilket har medført store forandringer såvel som udfordringer i skolens tilgang til undervisningen og læring. Det sidste skift udgjorde Forenklede Fælles Mål, som, i modsætning til tidligere, ikke beskriver, hvad undervisningen skal indeholde, men i stedet tager udgangspunkt i elevernes læringsudbytte på baggrund af kompetencemål. Forenklede Fælles Mål trådte i kraft i skoleåret 2015/2016 og med det nye fokus på elevernes læringsudbytte indtog endnu et nyt begreb folkeskolen; målstyret undervisning (Rasch-Christensen, 2015, s. 7-16; Vogt, 2015).

Nu nærmer vi os snart 2-års-dagen for den målstyrede undervisning, men det er langt fra alle, som har kunne forene sig med de nye spilleregler. I 2015 udgav KvaN et tidsskrift omkring det debatterede emne, og allerede i indledningen bliver det nævnt, at lærerne støder hovedet mod muren i mange tilfælde. Det kræver en stor didaktisk omstillingsproces at gå fra

aktivitetsstyring til målstyring, og med skiftet til de konkretiserede kompetencemål er udfordringen kun blevet endnu større (Pedersen, 2015, s. 5-7).

Andres Rasch-Christen (2015, s. 7-16) er fortaler for den målstyrede tilgang og skriver i sit bidrag til tidsskriftet, at målstyret undervisning er en proaktiv undervisning; eleverne bliver ikke alene undervist i et indhold, men ud fra et mål, hvilket gør undervisningen og dens formål mere transparent. Han påpeger ligeledes, at det er velbegrundet at styre skolens undervisning efter mål. Efter adskillige timers læsning kan jeg nikke anerkendende til dette, men jeg sidder også med et løftet øjenbryn. Conny Hvidberg (2015, s.58-70) benævner samme tvetydige holdning og refererer til en anden guru i lærerverdenen, Hilbert Meyer, som stadfæster, at undervisning, der er klart struktureret og har en rød tråd, øger elevernes læringsudbytte. Men samtidig skriver Hvidberg, at når man styrer efter nogle mål, vil der være andre ting, som bliver overset. Læringens veje er uforudsigelige; eleverne lærer måske nogle helt andre ting, end det målene beskriver.

Jens Raahauge (2015, s.112-121) påpeger i sit bidrag til tidsskriftet også problematikken ved målstyret undervisning; muligheden for, at elevernes præstationer boner ud i højere tal for mindre formåen, er sandsynlig. Som Raahauge (2015, s. 114) siger: "Dannelsen er forsvundet ud fra uddannelsen, så nu er det bare ud!". Fagene er blevet reduceret til det, der kan måles, og derfor vil de andre aspekter af skolens virksomhed rangere lavere.

Målstyret undervisning er ikke desto mindre en realitet, det er et krav, men det nye didaktiske tiltag har på kort tid skabt store udfordringer i forholdet mellem teori og praksis. En stor del af problematiseringen belyser Lene Tanggaard (2015, s. 83-92) i hendes kritiske stillingtagen over for tidens begejstring for at tydeliggøre, hvad der skal læres. Bekymringen hos både Tanggaard og Raahauge (2015) beror særligt på frygten for, hvad der sker, når interessen for refleksion og fordybelse afløses af fremdrift. De nye fornyede mål fremmer en instrumental tilgang til undervisningen, hvor den faglige udvikling kommer i første række, og man glemmer de dele, der også ligger i folkeskoleloven; nemlig hele formålsparagraffen og dannelsesbegrebet. Der er en risiko for at disse bliver tilsidesat for den korrekte viden; færdigheder, som kan måles, og som skal opnås.

Et målbart læringsresultat inddeles i tre kategorier: viden, færdigheder og kompetencer. Kompetencer omfatter både brug af og refleksion over viden og færdigheder. Færdigheder omfatter brug af tilegnet viden, og viden omfatter faktuel, teoretisk og begrebslig viden. Kompetencer udvikles i et gensidigt og vekselvirkende samspil mellem færdigheder og viden. Målene for færdigheder og viden er med andre ord grundlaget for, at eleverne kan nå kompetencemålene (Vogt, 2015, s. 16-21). Som Lise Vogt (2015, s. 18)

udtrykker det: "...man skal have viden for at opnå færdigheder, og man skal tilegne sig færdigheder for at opnå kompetencer."

Meget forskning påpeger (Rasch-Christensen, 2015), at mål øger elevernes læringsudbytte, men jeg ser også den problematik og bekymring, som både Tanggaard, Raahauge (2015) og mange andre deler; reduceres folkeskolens virke til præstationer i form af faglig viden? Bliver selve færdighederne og kompetencen glemt i lyset af viden og faglige mål?

Det har i praksis netop vist sig vanskeligt at skelne klart mellem de tre måltyper; særligt er det vanskeligt at skelne færdigheder fra kompetencer. Dette medfører, at færdigheder ofte anvendes i betydningen kompetence, hvilket er problematisk for den grundlæggende tanke bag målstyret undervisning (Rasch-Christensen, 2015, s.11). Med en erstatning af indholdsorienterede læreplaner har formålet med målstyret undervisning netop været, at eleverne ikke kun tilegner sig en bestemt faglig viden; de skal kunne bringe den i anvendelse; der skal skabes et samspil mellem undervisning og elevernes læring.

## Problemformulering

For at vende blikket tilbage til den lærerfaglige kontekst og formålet med min opgave, er det lige præcis ovenstående problematik, som afspejler sig tydeligt i Laboratorium for Børnekulturformidlings projekt. De søgte at nytænke tilgangen til målstyret undervisning med et nyt læringssyn, hvor forventede mål ikke skal være primusmotor for undervisningen (Jeppesen & Knudsen, 2015). Tanggaard beskriver begrebet læringsglemsel i sin artikel (2015, s. 88): "Vi lærer bedst, når vi ikke er opmærksomme på at lære ... at glemme læring kan paradoksalt fremme læring".

Formålet med deres projekt står altså i stærk kontrast til de nye Forenklede Fælles Mål, som er obligatoriske i folkeskolen. Med den nuværende problematisering af målstyret undervisning, finder jeg det aktuelt at forholde mig reflekterende til, hvorvidt en ikke-målstyret-undervisning er kompatibel med folkeskolens og mere specifikt historiefagets syn på kompetencer og dannelse; hvis og hvordan kommer dette til udtryk uden at være italesat?

Jeg søger derfor at forankre mit arbejde i Laboratorium for Børnekulturformidlings forskningsspørgsmål og udarbejde en problemorienteret og videnskabelig undersøgelse af, hvilket lærings- og dannelsesudbytte eleverne opnår i projektets undervisningskoncepter. Dette leder mig frem til følgende problemformulering:

**Hvilket udbytte tilegner eleverne sig i projektets undervisningskoncepter, og hvordan er dette udbytte foreneligt med kompetence og dannelse i historiefaget?**

## Metode og Metodekritik

I følgende afsnit vil jeg beskrive, med hvilket fokus undersøgelsen i min opgave er foretaget (*formål*) samt, hvad jeg har undersøgt (*empiri*), hvordan jeg har indsamlet og analyseret min empiri (*undersøgelsesmetode*), og med hvad jeg har indsamlet og analyseret min empiri (*faglige redskaber*). Jeg har valgt at gøre brug af mine faglige redskaber som et analyseværktøj, og derfor finder jeg det relevant undervejs at forholde mig metodekritisk til mine valg før min analyse.

### Formål

Laboratorium for Børnekulturformidling (LFB), med projektejerne Torben Grøngaard Jeppesen og Erik Knudsen, indledte i 2015 et samarbejde med University College Lillebælt (UCL), Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling og Odense By Museer (OBM). Projektet har i fase 1 haft fokus på at udtænke supplementer til nuværende formidlings- og undervisningsmuligheder, og arbejdet er blevet udført i samarbejde med pædagogstuderende. Med afsæt i deres resultater og projekter blev teten i fase 2 givet videre til læreruddannelsen med det formål, at den tilegnede viden og erfaring skulle udvikles til et mere generaliserbart koncept (Jeppesen & Knudsen, 2015).

Jeg er blevet udvalgt til at arbejde med resultaterne af fase 2 ved at forholde mig reflektivt til, hvilket lærings- og dannelsesudbytte eleverne tilegner sig i projektets undervisningskoncepter. Dette er relevant, da projektets formål er at nytænke tilgangen til målstyret undervisning med et nyt læringssyn, hvor forventede mål ikke skal være primusmotor for undervisningen. Formålet med projektet står dermed i stærk kontrast til de nye Forenklede Fælles Mål, som er obligatoriske i folkeskolen.

Projektets forskningsspørgsmål i fase 2 er foreneligt med mit professionsrettede fokus, og derfor finder jeg det interessant at forholde mig reflekterende til, hvorvidt en ikke-målstyret-undervisning er kompatibel med kompetence og dannelse i historiefaget.

### Empiri

Samarbejdet mellem OBM og UCL blev etableret hos underviser Astrid Danielsen og hendes historiehold bestående af 25 elever. I løbet af 2016/17 udviklede og afprøvede historielærerstuderende fordelt på 5 grupper deres undervisningskoncepter, som alle var henvendt til udskolingen i historiefaget. Jeg har valgt at afgrænse min empiri til to af de historielærerstuderendes projekter: projekt 3 "*HCA/Live*" (Lassen, Johansen, Bo, Larsen & Jensen, 2016/2017) og projekt 2 "*Historiefortælling i Den Fynske Landsby*" (Wibroe, Bruun, Mikkelsen, Björklund & Hindhede, 2016/2017).

I min analyse af projekternes formål, indhold og sigte fandt jeg, at de to valgte projekter på forskellige måder var forenelige med historiefagets fagformål og Fælles Mål. Jeg observerede også, at projekterne i deres afprøvning på hver deres måde illustrerede nogle af de udfordringer, som kravet omkring målstyret undervisning fordrer i praksis, hvorfor jeg har valgt at afgrænse mig hertil. De to projekter er min empiri som *fortællinger fra praksis*; mere specifikt deres udviklingsarbejde i form af projektbeskrivelser og undervisningsplaner. Ligeledes projekternes afprøvningsfase i form af mit feltarbejde og videooptagelser af undervisningen, egne observationer og efterfølgende evalueringssamtale med de historielærerstuderende.

### Undersøgelsesmetode

I forhold til kompetencemålene for min professionsbacheloropgave har jeg gjort brug af min professionsfaglige viden til at foretage en undersøgelse og analyse af min aktuelle lærerfaglige problemstilling. Jeg har udviklet og anvendt en teoretisk referenceramme samt et undersøgelsesdesign, som illustrerede mine kompetencer i at kunne anvende videnskabelig metode i egne empiriske feltundersøgelser. Med afsæt i dette illustrerede jeg mine kompetencer i at kunne analysere og fortolke resultaterne af egne undersøgelser, hvorved jeg skabte et lærerfagligt grundlag for en besvarelse af min problemformulering (UCL, 2016).

#### Analyse del 1: En undersøgelse og analyse af elevernes forventede udbytte

For at kunne undersøge og analysere, hvilket udbytte eleverne tilegnede sig samt, hvorvidt dette var foreneligt med dannelse og kompetence i historiefaget, valgte jeg indledningsvis at undersøge og analysere de lærerstuderendes undervisningskoncepter ud fra deres projektbeskrivelser. Jeg gjorde dette med brug af historiefagets fagformål og Fælles Mål som redskaber til en kategorisering af, hvilke *forventninger* jeg gjorde mig til elevernes udbytte i undervisningen. Med afsæt i dette og på baggrund af færdigheds- og vidensmålene for historiefaget udarbejdede jeg nogle variabler, som var mit udgangspunkt for den videre undersøgelse (Figur 2 & Figur 3).

#### Analyse del 2 / Diskussion: En undersøgelse og analyse af elevernes opnåede udbytte

På baggrund af ovenstående udarbejdede jeg et observationsskema, som jeg både gjorde brug af i mine feltobservationer og i min efterfølgende analyse og tolkning af, hvorvidt eleverne opnåede det forventede udbytte (Bilag 1). Med afsæt i mine faglige redskaber udarbejdede jeg ligeledes en analysemodel, som jeg gjorde brug af i min fortolkning og vurdering af elevernes opnåede udbytte, og hvorvidt dette var foreneligt med kompetence og dannelse i historiefaget (Figur 1).



På baggrund af dette udarbejdede jeg et deskriptivt resultat afsnit, hvor jeg sammenfattede min fortolkning og vurdering.

### Metodevalg og videnskabsteoretisk tilgang

Metodisk har jeg valgt at arbejde med kvalitative metoder, herunder eksplorative undersøgelser i form af feltobservationer, kategoriseringer og deskriptiv analyse. Kvalitative metoder har sine begrænsninger, da undersøgelsen og resultaterne heraf hverken er generaliserbare eller direkte repræsentative, hvilket kan begrænse min endelige fortolkning og brugen heraf (Harboe, 2006, s. 31-39). Mit metodevalg giver mig derimod mulighed for, at jeg kan fortolke og perspektivere resultatet til et generelt niveau og i den særlige kontekst, som jeg ønsker at undersøge; elevernes udbytte i relation til dannelse og kompetence i historiefaget. Mine valg er derfor begrundet i, at mit primære formål med undersøgelsen er en helhedsforståelse af specifikke forhold inden for et afgrænset empirisk felt med få respondenter.

Ovenstående metodiske valg er foretaget på baggrund af min videnskabsteoretiske tilgang, hvor jeg søger at forstå og fortolke mit problemfelt. På baggrund af mine egne hypoteser til elevernes udbytte har jeg i min analyse forsøgt at drage nogle sammenhænge for hermed at skabe grobund for en ny forståelse og fortolkning. Jeg arbejder altså inden for den hermeneutiske tilgang og den hermeneutiske cirkel, da jeg igennem løbende fortolkning og forståelse kontinuerligt går fra en helhed til mindre dele og herefter til en helhed igen (Harboe, 2006).

### Faglige redskaber

Dannelse og kompetence i historiefaget er forankret i mål og idealer defineret som fagformål og Fælles Mål, der tager udgangspunkt i elevernes udbytte på baggrund af kompetencemål (UVM, 2016b). I min analyse har jeg gjort brug af disse til at kategorisere og fortolke mine forventninger til- samt elevernes opnåede udbytte.

Jeg har ligeledes gjort brug af Jens Pietras og Jens Aage Poulsens (2011, 2016) didaktiske perspektiver på historiefagets formål, indhold og sigte. Pietras og Poulsen diskuterer historiefagets formål, dannelse og kompetencer med brug af forskellige historiedidaktikers definitioner på et udbytte i historiefaget. Herunder valgte jeg at gøre brug af Andreas Körbers analyse af kompetencebegrebet i historie samt Erik Lunds kategorier af viden og Lars Qvortrups definition på vidensordener (Pietras & Poulsen, 2016, s. 25-28, 131-134; Poulsen et al., 2015, s. 14-18). Jeg har anvendt ovenstående som analyseværktøjer til at vurdere elevernes opnåede udbytte sidestående med fagformålet og Fælles Mål.

## Metodekritiske overvejelser

Mit valg om at gøre brug af faglige redskaber som analyseværktøjer gav anledning til nogle metodekritiske overvejelser.

Ved at gøre brug af historiefagets fagformål og Fælles Mål som kategoriseringsværktøjer afgrænsede jeg min undersøgelses tilstrækkelighed til at være en søgen efter det søgte. Hermed risikerede jeg, at jeg i min undersøgelse udelukkende fokuserede på elevernes præstationer på baggrund af færdigheds- og vidensmål og herved overså et eventuelt andet opnået udbytte i læringen. Elevernes egentlige udbytte risikerede at blive tilsidesat for den korrekte viden i form af færdigheder, som kan måles og skal opnås, og derved risikerede jeg at sidestille færdigheder med kompetencer. Dette er problematisk for den grundlæggende tanke bag målstyret undervisning, hvor formålet netop er, at eleverne ikke kun skal tilegne sig en bestemt faglig viden, men at de skal kunne bringe den i anvendelse (UVM, 2016). På samme måde er det relevant, at mit metodevalg stod i stærk kontrast til LFB's projekt, som søgte at nytænke tilgangen til målstyret undervisning. Men da jeg netop ønskede at vurdere, hvorvidt elevernes udbytte var foreneligt med dannelse og kompetence i historiefaget, valgte jeg at afgrænse mig til rammerne inden for dette med brug af fagets fagformål og Fælles Mål.

Nedenstående vil jeg argumentere for og forholde mig metodekritisk til mit valg af didaktiske teorier som analyseværktøjer.

Oprindeligt var begrebet "historiebevidsthed" og senere "historisk bevidsthed" historiefagets omdrejningspunkt. I mit forsøg på at afgrænse den historiske kompetence kunne jeg derfor have valgt adskillige historiedidaktikers teoretiske definitioner på, hvordan historisk kompetence og bevidsthed hænger sammen. Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen og særligt Bernard Eric Jensen har haft stor betydning for implementeringen af begrebet (Historielab, 2015, afsnit 1). Men, som færdigheds- og vidensområde i Fælles Mål og beskrevet i læseplanen ses historisk bevidsthed som noget processuelt; dvs. noget, der styrkes, når eleverne arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening, orientere sig i og forstå nutiden samt tage bestik af fremtiden. Ud fra den forståelse er historisk bevidsthed nu defineret som en kompetence, eleverne bruger og udvikler ved *at tænke historisk*. For at gøre rede for og operationalisere historisk tænkning som en kompetence er det hensigtsmæssigt at se det som bestående af flere samvirkende kompetencedimensioner (Historielab, 2015, afsnit 2). Netop dette har Körber (Pietras & Poulsen, 2016, s. 131-134; Körber, 2015) forsøgt at gøre i sin model for historisk kompetence, hvorfor jeg i min afgrænsning valgte hans didaktiske teori i min undersøgelse og analyse.

Det betones med den målstyrede undervisning, at det ikke længere er tilstrækkeligt, at eleverne udelukkende beskæftiger sig med første-ordens-viden, men i stedet må gøre brug af både anden-ordens-viden samt procedure- og metodisk viden. Målene er formuleret med anden-ordens-begreber eller angiver procedurer og metodisk viden - og på den måde fremstår de som kompetencer (Poulsen et al., 2015). I min vurdering af elevernes tilegnede udbytte forankret i denne beskrivelse valgte jeg at gøre brug af Lunds og Qvortrups teoretiske definitioner på kategorier af viden i historiefaget. Qvortrup definerer læring og kompetencetilegnelse som en proces, der kan opdeles i flere niveauer af videnstyper, som f.eks. første- og anden-ordens-viden. Lunds definition af anden-ordens-begreber; nøglebegreber, fremgår flere steder i historiefagets kompetencemål, ved f.eks. kronologi samt årsag og virkning. Ligeledes definerer Lund, som Körber, den historiske kompetence som forankret i *historisk tænkning* og herunder, at kompetence opnås gennem arbejdet med og forståelsen af historiske nøglebegreber (Pietras & Poulsen, 2016, s. 25-28; Lund, 2006 & Qvortrup, 2006).

Både Körber, Lund og Qvortrup er altså at finde i kompetencebeskrivelsen i historiefaget, hvorfor jeg valgte at anvende dem som redskaber i min analysemodel sidestående med historiefagets fagformål og Fælles Mål.

Konkluderende har mine valg sine begrænsninger i en vurdering af elevernes udbytte i al generalitet, men i en metodekritisk stillingtagen skal de vurderes ud fra min problemformulering, og hvorvidt de er brugbare inden for undersøgelsens kontekst. Mit valg om at analysere og vurdere elevernes udbytte på baggrund af fagformål, Fælles Mål og mine valgte didaktiske teorier, mener jeg, var en brugbar metode ift. mit fokus i opgaven; at undersøge, hvorvidt elevernes udbytte var foreneligt med kompetence og dannelse i historiefaget.

## Faglige redskaber

Dannelse og kompetence i historiefaget er forankret i mål og idealer defineret som fagformål og Fælles Mål, der begge har sit afsæt i Folkeskolens Formål (UVM, 2016b).

For at kunne undersøge mit problemfelt finder jeg det derfor relevant først at redegøre for, hvorledes kompetence og dannelse defineres i Folkeskolens Formål. Dette gør jeg med afsæt i Undervisningsministeriets beskrivelse af dannelse i folkeskolen med udgangspunkt i Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse samt deres beskrivelse af læringsmålstyret undervisning (UVM, 2017). Hermed skaber jeg et afsæt for videre at kunne redegøre for, hvorledes kompetencer og dannelse skal forstås konkret i historiefaget. Til dette gør jeg brug af Pietras og Poulsens didaktiske perspektiver på historiefagets formål, indhold og sigte. Ligeledes Körbers analyse af kompetencebegrebet i historie samt Lunds videnskategorier og Qvortrups vidensordener (Pietras & Poulsen, 2011, 2016; Poulsen et al., 2015).

### Kompetence og dannelse i Folkeskolens Formål

Folkeskolens formål, i daglig tale folkeskolens formålparagraf, beskriver visionen for folkeskolen og udstikker mål og idealer, som skal være ledende for folkeskolens virke (Folkeskoleloven, §1, stk. 1-3). Heri er der tydelige paralleller til Klafkis kategoriale dannelsesteori, da der i folkeskolens dannelsessyn er to grene; både *den formale dannelse*, subjektet, og *den materiale dannelse*, objektet. Dette afspejler sig i målene for undervisningen; hvordan og hvilke kompetencer eleverne skal tilegne sig.

*Den formale dannelse* tager udgangspunkt i subjektet, eleven, hvor kompetence defineres ved, at eleven opnår både en funktionel og metodisk dannelse ved at lære og beherske metoder samt færdigheder. Dette afspejles i Fælles Mål ved *færdighedsmaal*.

*Den materiale dannelse* tager udgangspunkt i objektet, en viden; et klassisk, eksemplarisk indhold, der fremmer bestemte værdier og holdninger. Dette afspejles i Fælles Mål ved *vidensmaal* (UVM, 2017).

Det er altså tydeligt at aflæse Klafkis dannelsesteorier i Undervisningsministeriets definition af kompetencetilegnelsen ved den målstyrede undervisning, som netop defineres ved tre kategorier: viden, færdigheder og kompetencer. Kompetencer udvikles i et gensidigt samspil mellem færdigheder og viden og omfatter både brug af og refleksion over brugen af viden og færdigheder (UVM, 2016a).

Med afsæt i ovenstående forankres den målstyrede undervisning i, hvad Klafki definerer som den *kategoriale dannelse*, som er en forening af både *den formale* og *materiale dannelse*. Det er ikke muligt at udvikle færdigheder uden at forholde sig til et konkret indhold, og ligeledes er det umuligt at forholde sig til et indhold uden at have tilegnet sig færdigheder.

Dannelsen skal forstås som en aktiv og skabende proces, hvor indholdet åbner sig for eleven, og eleven åbner sig for indholdet (UVM, 2017).

### Kompetence i historiefaget

Historiefaget har haft et forskelligt sigte og formål gennem flere års udvikling i folkeskolen. Hermed har kompetencebegrebet i historie været under revisioner såvel som reformer, hvor det er forsøgt at definere konkret, hvordan eleverne opnår kompetencer i faget.

Pietras og Poulsen (2016, s. 129) indleder deres analyse af historisk kompetence som følgende:

At besidde kompetencer er reflekteret og hensigtsmæssigt at anvende kvalifikationer (færdigheder og viden) til at håndtere problemer i forskellige sammenhænge og situationer ...

Kompetence defineres som evnen til at anvende kvalifikationer, altså færdigheder og viden. Dette afspejler sig i Undervisningsministeriets definition af kompetencebegrebet i den målstyrede undervisning som beskrevet ovenstående; at kompetencer udvikles i et gensidigt og vekselvirkende samspil mellem færdigheder og viden (UVM, 2016a).

Historisk kompetence er bagvedliggende historiske discipliner, procedurer og værktøjer, der anvendes reflekteret i undervisningen. Eleverne opnår historisk kompetence, når de reflekterer historisk og fagligt beskæftiger sig med begivenheder i fortiden med henblik på at udmønte dem til meningsfulde fortællinger, som de kan bruge til at orientere sig i deres samtid og til at tage pejling af fremtiden (Historielab, 2015).

Denne definition afspejler sig i historiefagets fagformål, hvor det er et mål, at eleverne skal opnå en sammenhængsforståelse i samspil med kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv (UVM, 2016b). Elevernes evne til historisk refleksion og historisk tænkning kan ses som en overordnet kompetence, som det er formålet at styrke og udvikle i undervisningen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 131).

Körber (2015) har udarbejdet en model, som netop illustrerer, hvordan elevernes historiske tænkning er i gensidig relation med kompetencetilegnelse; eleverne opnår historisk kompetence, når de reflekterer og aktivt bruger følgende kompetencer; *undersøgelses-, metode-, orienterings-, og indholdskompetence*. Disse kompetenceområder afspejler sig derfor også tydeligt i Undervisningsministeriets beskrivelse af kompetenceområderne for historiefaget; *Kronologi og sammenhæng, Kildearbejde og Historiebrug*.

## Historiske kompetencer af Andreas Körber

*Undersøgelseskompetence* defineres ved, at være i stand til at kunne udtænke og formulere historiske spørgsmål og samtidig i stand til at kunne identificere og vurdere de spørgsmål, der ligger bag andre historiske fremstillinger (Pietras & Poulsen, 2016; Historielab, 2015; UCL, u.å.). Dette afspejler sig bl.a. i kompetenceområdet, *kildearbejde*, hvor eleverne skal arbejde med at formulere historiske problemstillinger samt udarbejde og vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger. I al generelhed er *undersøgelseskompetencen* til stede i selve fagets identitet og rolle, hvor målet er, at eleverne skal arbejde med historie som tidsperspektiv til at forstå, forklare og finde svar på, hvorfor tingene er, som de er. Hermed opnår eleverne en *undersøgelseskompetence*, som gør dem i stand til reflekteret at kunne forstå og arbejde med historie.

*Metodekompetence* defineres ved kvalificeret at kunne vælge egnede fremgangsmåder og metoder til at bearbejde historiske kilder til viden og på baggrund heraf at kunne (de)konstruere historiske fortællinger (Pietras & Poulsen, 2016; Historielab, 2015; UCL, u.å.). Dette afspejler sig bl.a. i kompetenceområdet, *kildearbejde*, hvor målet er, at eleverne skal opnå færdigheder i at kunne håndtere kilder for at kunne arbejde med relationer mellem den fortalte og levede historie. Hermed opnår eleverne en *metodekompetence* i kildekritisk analyse, som både gør dem i stand til at anvende kilder og kildekritiske begreber til at opnå viden om og gøre rede for fortolkninger af fortiden.

*Orienteringskompetence* defineres ved at være i stand til at kunne relatere og perspektivere tolkninger og vurderinger om fortiden til egen livsverden og samfundsmæssige forhold. Ligeledes, reflekteret at kunne revidere egne forståelser af fortiden for at kunne forstå sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid (Pietras & Poulsen, 2016; Historielab, 2015; UCL, u.å.). Dette afspejler sig bl.a. i kompetenceområdet, *historiebrug*, hvor målet er, at eleverne kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Ligeledes, at eleverne styrker deres forståelse for, bevidsthed om og kritiske sans i forhold til, hvordan historien bruges i forskellige sammenhænge. Hermed opnår eleverne en *orienteringskompetence*, som gør dem i stand til at revidere forståelser af fortiden og perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.

*Indholdskompetence* defineres som evnen til at håndtere historisk indhold; at kunne konstruere orden, sammenhæng og struktur i historien med brug af begrebs- og kategoriseringskomponenter. Ligeledes kompetencen til at indsamle, fortolke og bearbejde historiske kilder i arbejdet med fortællinger om fortiden (Pietras & Poulsen, 2016; Historielab, 2015; UCL, u.å.). Dette afspejler sig bl.a. i kompetenceområdet, *kronologi og sammenhæng*, hvor eleverne skal beskæftige sig med fortolkninger af kontinuitet og forandring, læren om

inddeling af tid samt redskaber til at skabe orden i den fortalte historie. Hermed opnår eleverne en *indholdskompetence*, som gør dem i stand til at arbejde med og forstå historiske sammenhænge og strukturer.

### Videnskategorier og vidensordener af Erik Lund og Lars Qvortrup

Fordi kompetencer defineres igennem anvendelse af kvalifikationer i form af færdigheder og viden, skal kompetencer forstås som kvalifikationer på et overordnet meta-niveau.

Derfor må de formuleres med begreber, koncepter eller forståelser, der ikke er tilknyttet et konkret substantielt indhold. Viden i kompetencebegrebet skal derfor ikke sidestilles identisk med kundskaber; forstået som at vide noget bestemt om noget. Viden skal forstås som en strukturel karakter i form af viden om kategorier, koncepter og procedurer, der er nødvendige for at få indsigt i historiske sammenhænge og begivenhedsforløb (Pietras & Poulsen, 2011, 2016, s. 25-28).

Lund (2006) har udarbejdet en tredelt kategorisering af historisk viden, som altid må spille sammen, når man beskæftiger sig med historisk kompetence. Sidestillet med Qvortrups (2004) systematik af vidensordener, beskriver de konkret, hvorledes man ved at arbejde med historisk viden skaber forudsætninger for historisk tænkning og hermed historiekompetence (Pietras & Poulsen, 2016).

Nedenstående afsnit, der vedrører historisk viden og historiekompetence bygger på Pietras og Poulsens (2011, 2016) fremstilling.

Lunds kategorisering af viden er inddelt i tre aspekter; *udsagns-*, *metode-* og *begrebsviden*.

*Udsagnsviden* eller "vide-at" fokuserer på, hvad, hvornår og hvorfor noget skete.

*Metodeviden* eller "vide-hvordan" handler om fremgangsmåder til at skaffe sig viden.

*Begrebsviden* defineres ved både at kende til og at kunne operere med faglige begreber.

Qvortrups vidensordener er forankret i fire ordener, hvoraf jeg har valgt at inddrage hans definition på *første-ordens-* og *anden-ordens-viden*.

*Første-ordens-viden* betegnes som kvalifikationer; at vide noget om faktisk historisk stof og er tilknyttet historiefaglige begreber og koncepter. Dette afspejles i Lunds *udsagnsviden* og ligeledes i Fælles Mål som faglige begreber.

*Anden-ordens-viden* betegnes som kompetencer og er refleksioner over, hvorfor vi skal have den viden, og hvad den kan anvendes til; "viden-om-vidensanvendelse". Dette afspejles i Lunds *metodeviden* og ligeledes i historiefagets fagformål ved, at historie skal have en nytteværdi for eleverne, idet undervisningen skal: "... styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge deres forståelse i deres hverdags- og samfundsliv" (UVM, 2016b). Der er en sammenhæng mellem *anden-ordens-viden* og Körbers *indholdskompetence*, da forståelsen for kronologi, kontinuitet/brud og forandring/årsag-

virknings-sammenhænge er essentiel i arbejdet med denne form for viden. Disse begreber kaldes også anden-ordens-begreber eller ved Lund - nøglebegreber og er fundamentet for at arbejde med historisk tænkning og herigennem opnå historiekompetence.

Dette kan dog kun ske, hvis der også arbejdes med en tredje type viden, defineret som *procedure- eller metodisk viden*, altså viden om hvordan. Denne vidensform afspejles i Lunds *metode- og begrebsviden* og omfatter viden om, hvordan historisk undersøgelse skal gennemføres. Ligeledes i Körbers *metodekompetence*, hvor målet netop er at gøre brug af fremgangsmåder og metoder til at bearbejde historien og fortolkninger af fortiden.

Med kompetencebegrebet i den målstyrede undervisning betones det nu, at det ikke længere er tilstrækkeligt, at eleverne i historie kun beskæftiger sig med kundskaber om fortiden gennem *første-ordens-viden* (UVM, 2016b). I stedet lægger den nye definition af viden vægt på at styrke elevernes forudsætninger for at tænke historisk, som beskrevet ovenfor. Dette gøres ved at lade eleverne arbejde undersøgende og vidensskabende med et samspil mellem både *første-ordens-*, *anden-ordens-* og *procedureviden*: "Når fortiden undersøges, må man bruge anden-ordens-viden i samspil med metode- eller procedureviden for at kunne skabe første-ordens-viden" (Poulsen et al., 2015, s. 16).

### Dannelse i historiefaget

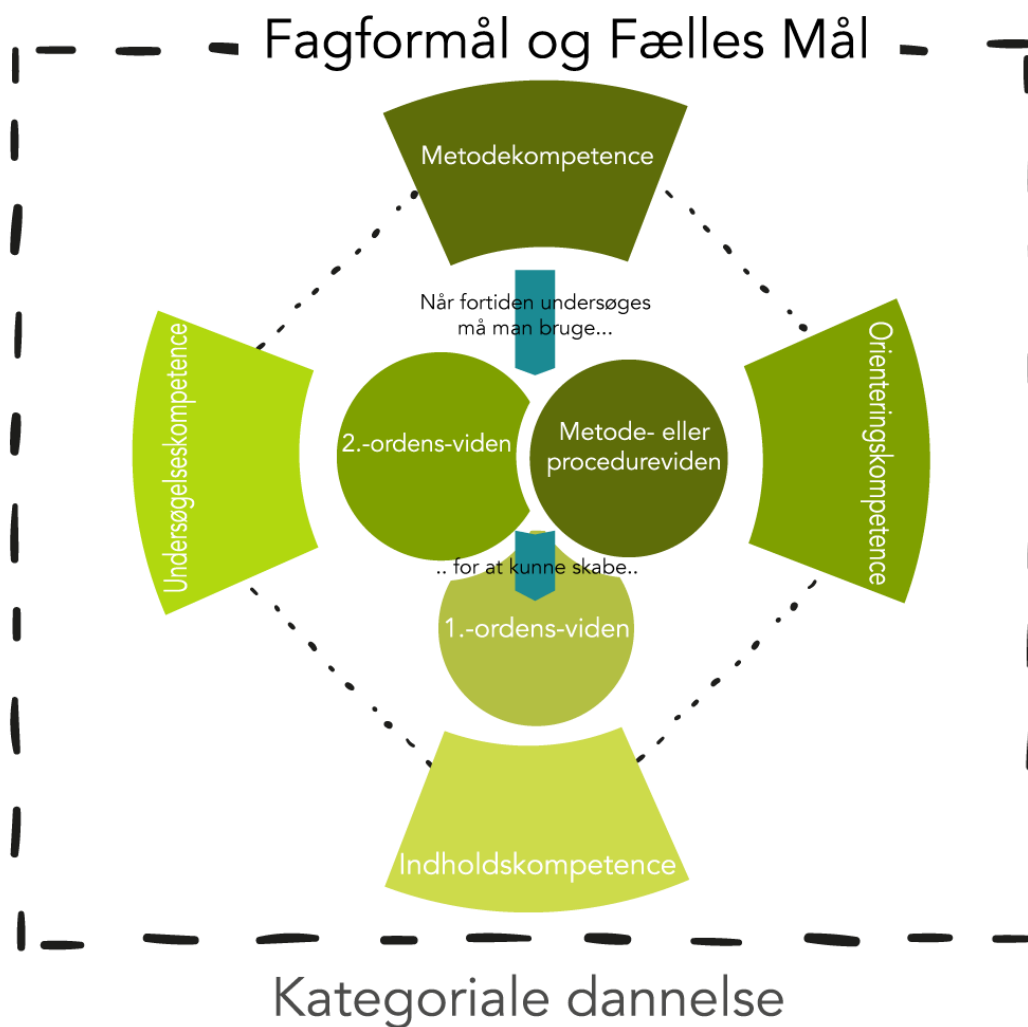
Opsummerende defineres historisk kompetence ved, at man er i stand til reflekteret og hensigtsmæssigt at anvende kvalifikationer i form af færdigheder og viden til at håndtere problemer i forskellige sammenhænge og situationer; historisk tænkning (Pietras & Poulsen, 2011, 2016).

Ovenstående afspejler sig i, hvordan dannelsesbegrebet er forankret i folkeskolens formål og Klafkis *kategoriale dannelse*. Dannelse i historiefaget er altså også at finde i både *den formale* og *materiale dannelse*. I arbejdet med historisk tænkning som beskrevet gennem *undersøgelses- og orienteringskompetence* samt *metodeviden* og *anden-ordens-viden*, er der tale om den *formale dannelse*. Her defineres kompetence ved, at eleven opnår både en funktionel og metodisk dannelse ved at lære og beherske metoder samt færdigheder. Den *materiale dannelse* findes i *metode- og indholdskompetence* samt *udsagns- og begrebsviden* og *første-ordens-viden*. Her tager dannelse udgangspunkt i objektet; viden som eksemplarisk indhold, der fremmer bestemte værdier og holdninger (Pietras & Poulsen, 2011, s. 49-53, 2016).

Ved at kombinere ovenstående opnås den historiske kompetence, som er forankret i undersøgende og vidensskabende arbejde, ved et samspil mellem både *første-ordens-*, *andens-ordens-* og *procedureviden*. Kompetencebegrebet i historie findes hermed i Klafkis *kategoriale dannelse*, hvor både *den formale* og *materiale dannelse* forenes (UVM, 2017).



Ovenstående har jeg forsøgt at redegøre for, hvordan kompetencer og dannelse skal forstås konkret i historiefaget. Med afsæt i dette har jeg udarbejdet en analysemodel, som jeg vil bruge i min fortolkning og vurdering af elevernes opnåede udbytte.



Figur 1: Analysemodel til vurdering af historisk kompetence som forankret i historisk tænkning

## Analyse del 1: En undersøgelse og analyse af elevernes forventede udbytte

I følgende afsnit har jeg forsøgt at konkretisere min analyse af de lærerstuderendes undervisningskoncepter med brug af historiefagets fagformål og Fælles Mål, som redskaber til at kategorisere, hvilke forventninger jeg gjorde mig til elevernes opnåede udbytte.

### Projekt 3: HCA / Live

De lærerstuderende ønskede at skabe et tværfagligt projekt på tværs af 6.-10. klasse, hvor eleverne gennem en fortolkning af H.C. Andersens univers skulle udforme et produkt som værende en kreativ fortolkning af deres egne opfattelser af H.C. Andersen. Projektet blev afprøvet igennem 6 dobbeltlektioner, uge 5-9 2017, af to forskellige 6. klasser fra H.C. Andersen Skolen, hvor elever, udvalgt af læreren, deltog i projektet (Lassen et al. 2016/2017).

Nedenstående afsnit er baseret på historiefagets fagformål og Fælles Mål (UVM, 2016b). I min analyse af projektets formål fandt jeg, at dets indhold og sigte var foreneligt med Historiefagets fagformål, hvor det er et mål, at eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie. Ligeledes, at elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Projektets formål var, at eleverne gennem egne fortolkninger af H.C. Andersens univers skulle udforme kreative fortolkninger igennem et produkt. Jeg forventede, at arbejdet med H.C. Andersens univers ville muliggøre det for eleverne at blive fortrolige med dansk kultur og historie, og at elevernes arbejde med egne fortolkninger var foreneligt med fagformålets vision om, at eleverne skal arbejde med deres historiske bevidsthed og identitet i forståelse af, hvordan deres livsvilkår og samfund er historieskabte.

Jeg forventede også en tydelig forankring af projektets indhold og sigte i kompetenceområdet Historiebrug, hvor eleverne netop skal arbejde med, hvordan vi som mennesker er påvirket eller skabt af historie gennem traditioner, adfærdsmønstre, holdninger og værdier. I deres arbejde med egne fortolkninger og erindringer af og om H.C. Andersen forventede jeg, at projektet var foreneligt med kompetenceområdets mål om, at eleverne i arbejdet med den immaterielle kulturarv skal opnå en forståelse for, hvordan de er bruger af den fortalte historie. Ligeledes fandt jeg også, at elevernes arbejde med fortolkninger af H.C. Andersens univers var foreneligt med målet for kompetenceområdet Historiebrug, som er, at eleverne kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum. Herunder forventede jeg, at projektets indhold og sigte var foreneligt med området Historiske scenarier, hvor det er et mål, at eleverne skal arbejde med konstruktion af historiske scenarier for at indleve sig i og reflektere over samt formidle forhold i fortiden.

## Projekt 2: Historiefortælling i Den Fynske Landsby

Med projektet ønskede de lærerstuderende at aktivere elevernes historiske empati ved at lade dem være skabere af egne historiske fortællinger med brug af forskellige områder i Den Fynske Landsby. Formålet i projektet var, at eleverne under frie rammer skulle producere deres egen fortælling og vælge en udtryksform til at formidle denne for hinanden.

Projektet blev afprøvet igennem 1 dobbeltlektion, uge 8 2017, af en 8. klasse fra Provstegårdsskolen (Wibroe et al. 2016/2017).

Nedenstående afsnit er baseret på historiefagets fagformål og Fælles Mål (UVM, 2016b). I min analyse af projektets formål fandt jeg, at dets indhold og sigte var foreneligt med Historiefagets fagformål, hvor det er et mål, at eleverne skal arbejde med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne. Projektets formål var, at eleverne skulle være skabere af egne historiske fortællinger, hvor de med deres forhåndsviden omkring tidsperioden og fortidens samfunds- og livsvilkår skulle skabe en fortælling, som illustrerede dette. Hermed forventede jeg, at elevernes arbejde ville give dem mulighed for at øge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår samt af historiske sammenhænge.

Jeg forventede også en tydelig forankring af projektets indhold og sigte i kompetenceområdet Historiebrug, hvor eleverne i deres arbejde skal kunne forholde sig til samspillet mellem fortolkninger af fortiden og forståelser af nutiden. I elevernes arbejde med at skabe en fortælling forventede jeg, at de ville gøre brug af deres viden og fortolkning af fortiden og herigennem skabe en historisk ramme, hvor de vil komme til erkendelser omkring forløb i historien ved at indgå i historiske scenarier. Ligeledes forventede jeg, at elevernes arbejde med at skabe og udforme fortællinger var foreneligt med kompetenceområdets mål om, at eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Herunder forventede jeg, at projektets indhold var foreneligt med Historiske scenarier, hvor det ligeledes er et mål, at eleverne konstruerer historiske situationer for at visualisere deres historiske viden og for at opnå ny viden.

Med afsæt i ovenstående analyse af projekterne, hvor jeg har gjort brug af Historiefagets fagformål og Fælles Måls kompetencebeskrivelse, har jeg i det følgende gjort af brug af fagets færdigheds- og vidensmål for endeligt at kunne kategorisere mine forventninger til elevernes opnåede udbytte i de to forskellige projekter (UVM, 2016b).

<b>Historie - Fagformål</b> Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie
Stk. 3: Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.

<b>Kompetenceområde (5.-6. klasse)</b> Historiebrug	
<b>Kompetencemål</b> Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.	
<b>Historiske scenarier</b> Eleverne arbejder videre med at styrke deres scenariekompetencer til (re)konstruktion af historiske begivenheder og hændelser for at indleve sig i og reflektere over samt formidle forhold i fortiden. Eleverne skal gøre sig praktiske erfaringer, opnå indsigt i historien samt opnå muligheder for identifikation.	
<b>Færdighedsmål</b>	<b>Vidensmål</b>
Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.	Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier.

Figur 2: Projekt 3: H.C. Andersen Live: forventet udbytte

<b>Historie - Fagformål</b> Eleverne skal opnå en sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv.
Stk. 2: Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

<b>Kompetenceområde (7.-9. klasse)</b> Historiebrug	
<b>Kompetencemål</b> Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.	
<b>Historiske scenarier</b> Eleverne (re)konstruerer historiske situationer og arbejdsprocesser for at visualisere deres historiske viden og for at opnå viden. Eleverne skal gøre sig praktiske erfaringer, opnå indsigt i historien samt opnå muligheder for identifikation.	
<b>Færdighedsmål</b>	<b>Vidensmål</b>
Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.	Eleven har viden om historiske scenariers funktion.

Figur 3: Projekt 2: Historiefortælling i Den Fynske Landsby: forventet udbytte

## Analyse del 2 / Diskussion:

### En undersøgelse og analyse af elevernes opnåede udbytte

I kommende afsnit vil jeg analysere og fortolke på, hvorvidt eleverne opnåede det forventede udbytte, og hvorvidt dette var foreneligt med kompetence og dannelse i historiefaget.

Dette gør jeg med afsæt i mit feltarbejde og mine observationsskemaer samt min analysemodel; *Analysemodel til vurdering af historisk kompetence som forankret i historisk tænkning*.

Da jeg i begge projekter forventede, at eleverne opnåede kompetence i Historiebrug og herunder Historiske scenarier, har jeg valgt at foretage en samlet analyse.

På baggrund af min analyse del 1, forventede jeg, at projekternes indhold og sigte var foreneligt med Historiefagets fagformål, hvor eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie samt opnå en sammenhængsforståelse og kunne bruge denne i deres hverdags- og samfundsliv. Jeg forventede, at eleverne ville opnå historiefaglig kompetence i Historiebrug og Historiske scenarier, hvor de med undervisningen ville blive i stand til at perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum, forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid samt at indleve sig i og reflektere over samt formidle forhold i fortiden (Figur 2 & Figur 3).

I projektet *"HCA / Live"* skabte de lærerstuderende en forudsætning for elevernes kommende arbejde ved at give dem en faktuel baggrund om forfatteren og hans univers. Dette gjorde de gennem en rundvisning i H.C. Andersens Hus samt en introduktionslektion, hvor eleverne lyttede til forskellige versioner af "I Danmark er jeg født". Jeg fandt, at dette gav eleverne en mulighed for at blive fortrolige med dansk kultur og historie og ligeledes forudsætninger for, at eleverne kan perspektivere både egne og andres historiske fortællinger i tid og rum (UVM, 2016b). Undervejs var der flere af eleverne, som blev optaget af debatten om den danske kultur og deres egne historiske fortællinger: "Jeg er jo lige så meget dansker, selvom jeg ikke er født i Danmark" (elevcitater). Jeg fandt, at eleverne arbejdede med, hvordan vi som mennesker både er påvirket af og skabt af historien gennem traditioner, holdninger og værdier. Hermed arbejdede eleverne med historiefaglig kompetence forankret i både fagformål og kompetenceområdet, Historiebrug (UVM, 2016b). Dette læner sig også op ad Körbers (2015) orienteringskompetence, hvor eleverne skal være i stand til at kunne relatere og perspektivere tolkninger om fortiden til egen livsverden og samfundsmæssige forhold, for at kunne forstå sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid.

På samme måde oplevede jeg, at eleverne i projektet *"Historiefortælling i Den Fynske Landsby"* arbejdede med historiefaglig kompetence forankret i både fagformål og kompetenceområdet Historiebrug (UVM, 2016b). Eleverne skulle producere deres egen historiske fortælling med brug af et hus i Den Fynske Landsby. Jeg fandt, at eleverne herigennem arbejdede med historiske sammenhænge for at udbygge deres forståelse af

menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne: "Så bliver han nødt til at gifte sig med hende, så de fælles om gården ... nej, ikke sådan der. Man blev altså ikke gift på samme måde dengang som i dag" (elevcitater). I deres produktioner brugte eleverne deres viden omkring tidsperioden og fortidens samfunds- og livsvilkår til at skabe en fortælling. Dette læner sig også op ad Körbers (2015) orienteringskompetence, hvor eleverne skal kunne relatere og perspektivere tolkninger og vurderinger om fortiden til egen livsverden samt revidere egne forståelser af fortiden.

Jeg observerede ved begge projekter, at elevernes arbejde gav dem kvalifikationer i form af at vide noget om faktisk historisk stof, som samtidig blev tilknyttet historiefaglige begreber i form af historiebrug og den fortalte historie (UVM, 2016b). De arbejdede altså med, hvad Qvortrup (2004) definerer som første-ordens-viden og Lunds (2006) udsagnsviden; en viden om, hvornår og hvorfor noget skete. Men, jeg oplevede også den frustration, som Pietras og Poulsen nævner i deres analyse af historisk viden; det er ikke tilstrækkeligt, at eleverne kun akkumulerer første-ordens-viden og beskæftiger sig med kundskaber om fortiden. Eleverne skal have mulighed for at tænke historisk ved at arbejde undersøgende med både første-ordens-, anden-ordens- og procedure- eller metodeviden (Pietras & Poulsen, 2016).

Netop arbejdet med anden-ordens-viden giver elever mulighed for at reflektere over og arbejde med, hvorfor de skal have den viden, og hvad den kan anvendes til; Lunds metodeviden (Poulsen et al., 2015). Det var tydeligt, at eleverne manglede denne forudsætning. De udtrykte frustration og manglende handlekraft, da de manglede en progression og indsigt i, hvordan de skulle lære og hvorfor.

Det var helt klart en udfordring for dem, at det ikke var stilladseret bedre. Tiden blev ikke brugt effektivt, og det kunne nok godt have været afhjulpet ved at have og også bruge mere synlige mål for eleverne undervejs.

(Lærerstuderende, 2017)

Jeg fandt det dog ikke kritisk, at eleverne kun arbejdede med første-ordens-viden og udsagnsviden i deres indledende arbejde. Anden-ordens- og procedureviden giver ikke mening uden at være i samspil med en historisk substans, et indhold og en form; det nytter jo heller ikke at kunne strikke uden at have et garn (Poulsen et al., 2015, s. 17). Hvor elevernes indledende arbejde gav dem mulighed for at skabe en historisk substans og et indhold, gjorde fraværet af anden-ordens- og procedure- eller metodeviden, at de manglede formen.

I det efterfølgende arbejde i projektet "HCA / Live" blev eleverne inddelt i grupper, hvor de gennem egne fortolkninger og oplevelser af H.C. Andersens univers skulle udforme kreative produkter. I projektet "Historiefortælling i Den Fynske Landsby" arbejdede eleverne ligeledes i grupper, hvor de med deres forhåndsviden omkring fortidens samfunds- og livsvilkår skulle skabe egne fortællinger.

Jeg oplevede, at eleverne i deres arbejde og fortolkninger opnåede en forståelse for, hvordan de selv er brugere af den fortalte historie, hvilket er foreneligt med kompetencemålet i Historiebrug. Ligeledes, arbejdede eleverne med konstruktion af forskellige historiske scenarier, hvor de både indlevede sig i, reflekterede over og formidlede forhold i fortiden, hvilket er foreneligt med kompetenceområdet Historiske Scenarier, som er forankret i Historiebrug (UVM, 2016b). På den ene side fandt jeg, at eleverne brugte deres forhåndsviden og opnåede viden til at indsamle, fortolke og bearbejde historiske kilder af forskellige former i deres konstruktion af historiske scenarier og fortællinger. Dette læner sig op ad Körbers (2015) indholdskompetence, hvor eleverne netop skal arbejde med at håndtere det historiske indhold. På den anden side fandt jeg dog også, at der var tydelige tegn på, at eleverne manglede forudsætninger for at kunne gøre dette. Jeg oplevede, at elevernes manglende forhåndsviden og forudsætninger for at kunne vælge egnede fremgangsmåder og metoder til at bearbejde historiske kilder til viden, gav dem problemer i at kunne konstruere historiske fortællinger og scenarier. Eleverne manglede eller arbejdede altså ikke med, hvad Körber (2015) definerer som undersøgelses- og metode-kompetence, hvor de skal være i stand til reflekteret at arbejde med historien; at anvende kilder til at opnå viden om fortiden og gøre rede for fortolkninger af fortiden.

Jeg oplevede, at undervisningen i begge projekter var, som i de tidligere læreplaner; indholdsstyret - hvilket jo ikke er overraskende taget LBF's projekts formål og sigte i betragtning (Jeppesen & Knudsen, 2015). Ikke desto mindre betyder det, at elevernes udbytte var præget af første-ordens-viden og knap så meget kompetencen i, at kunne reflektere over og anvende den viden. I forhold til Lunds (2006) vidensordener fandt jeg, at eleverne beskæftigede sig med udsagns- og begrebsviden, men kun i et begrænset omfang metodeviden.

Til trods for, at eleverne opnåede kompetence i at kunne perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum samt i at kunne indleve sig i og reflektere over forhold i fortiden, mener jeg ikke, at de opnåede kompetence i at bruge deres viden om elementer i historiske scenarier til at opstille egne scenarier, som kunne give dem indsigt i samfundsforhold i fortiden. Ej heller kompetence i at kunne udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.

Jeg fandt altså, at elevernes udbytte var foreneligt med både fagformålet og kompetenceområdet Historiebrug og herunder Historiske Scenarier, men jeg har svært ved at se elevernes udbytte afspejlet konkret i kompetenceområdets færdigheds- og vidensmål (UVM, 2016b).

Eleverne udarbejdede i det ene projekt deres egne fortolkninger af H.C. Andersens univers og i det andet projekt deres egne historiske scenarier af fortidens samfunds- og livsvilkår. Hermed kunne det tyde på, at de levede op til de forventede færdigheds mål. Men for at opnå historisk kompetence skal eleven reflekteret og hensigtsmæssigt anvende kvalifikationer i form af både færdigheder og viden (Pietras & Poulsen, 2016). Færdigheder omfatter ganske rigtigt brugen af den tilegnede viden, som eleverne også udtrykte i deres fortællinger og scenarier, og hermed arbejdede de med deres indholds- og orienteringskompetence. Men; det er vigtigt at forholde sig kritisk til, at færdigheder ikke er sidestillet med kompetence, og i elevernes manglende arbejde med deres undersøgelses- og metodekompetence, gjorde de ikke brug af deres kvalifikationer i form af et samspil mellem både færdigheder og viden. Hermed fandt jeg, at de altså ikke arbejdede med historisk tænkning og refleksion, som er forudsætningen for at opnå kompetence i historiefaget (Historielab, 2015).

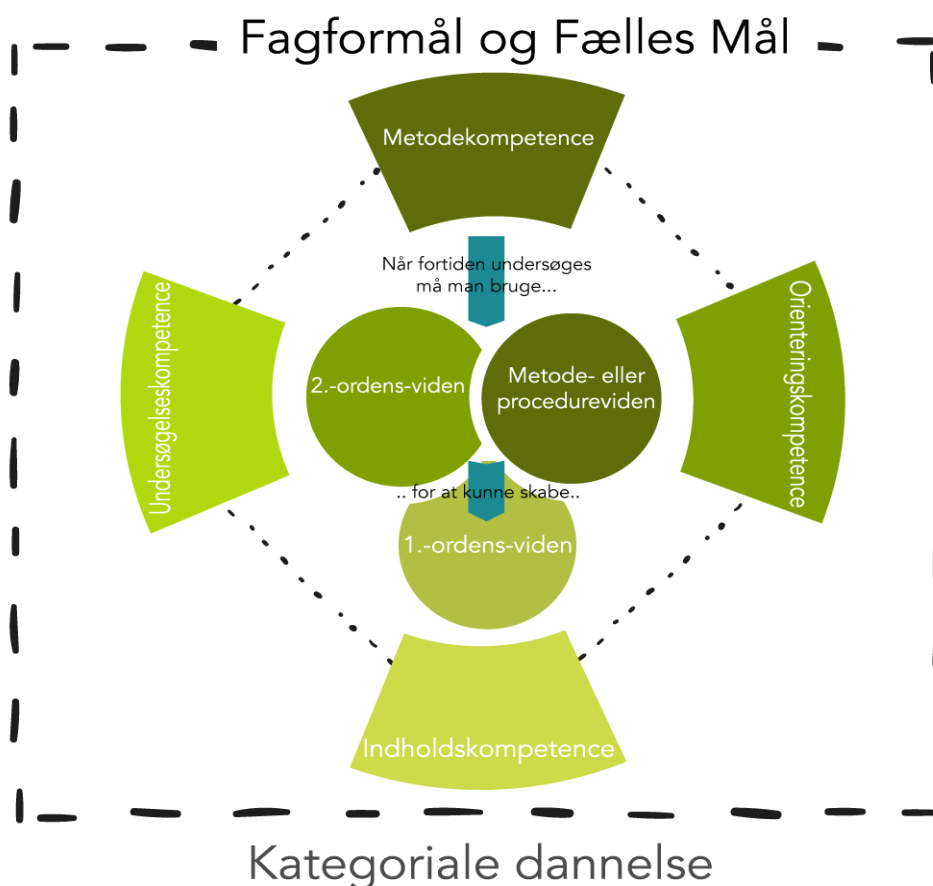
Ovenstående afspejler sig også i elevernes historiefaglige dannelsesudbytte. Den historiske kompetence opnås i et samspil mellem både den formale og materiale dannelse, hvorved den kategoriale dannelse opnås (Pietras & Poulsen, 2011, s. 49-53). På den ene side fandt jeg, at elevernes arbejde med indholds kompetence, udsagns- og begrebsviden samt første-ordens-viden skabte en forudsætning for den materiale dannelse, som tager udgangspunkt i objektet; viden om det eksemplariske indhold. På den anden side fandt jeg, at elevernes manglende arbejde med metodeviden, anden-ordens-viden og undersøgelseskompetence forårsagede, at eleverne ikke opnåede den formale dannelse; som er forankret i en funktionel og metodisk dannelse, hvor de lærer og behersker metoder samt færdigheder.



## Deskriptivt resultat afsnit

På baggrund af min indledende analyse del 1 af, hvilke forventninger jeg gjorde mig til elevernes udbytte samt min analyse del 2 og diskussion af, hvilket udbytte eleverne opnåede, og hvorvidt dette var foreneligt med kompetence og dannelse i historiefaget, vil jeg i nedenstående afsnit deskriptivt sammenfatte resultaterne af min undersøgelse.

Dette gør jeg med afsæt i min analysemodel.



Figur 1: Analysemodel til vurdering af historisk kompetence som forankret i historisk tænkning

Jeg fandt, at eleverne i begge projekter opnåede et historiefagligt udbytte forankret i fagformål og kompetenceområdet Historiebrug, herunder Historiske Scenarier (UVM, 2016b). I deres arbejde blev eleverne fortrolige med dansk kultur og historie og opnåede en sammenhængsforståelse, som de kunne bruge i deres forståelse af deres hverdags- og samfundsliv; *Historiefagets fagformål*. Ligeledes opnåede eleverne kompetence i at kunne forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid samt at kunne perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum; *Kompetencemål for Historiebrug*. Jeg fandt også, at eleverne opnåede kompetence i at kunne indleve sig i, reflektere over samt formidle forhold i fortiden i deres konstruktion af både historiske fortællinger og scenarier. Hermed opnåede de både indsigt i og viden om historien; *Kompetencemål for Historiske Scenarier* (UVM, 2016b).

Historisk kompetence defineres ved at være historiske discipliner, procedurer og værktøjer, der anvendes reflekteret historisk. Eleverne opnår historisk kompetence, når de er i stand til at tænke historisk med brug af flere kompetencedimensioner (Historielab, 2015).

Med afsæt i min analysemodel gav projekternes undervisningskoncepter eleverne mulighed for at arbejde med deres indholds- og orienteringskompetence herunder deres udsagns- og begrebsviden samt første-ordensviden, men eleverne arbejdede ikke med deres undersøgelses- samt metodekompetence herunder metodeviden og anden-ordens-viden samt procedure- og metodeviden (Pietras & Poulsen, 2011, 2016; Poulsen et al., 2015).

Eleverne arbejdede ikke med og opnåede altså ikke et samspil mellem både de forskellige vidensordener- og kategorier eller de forskellige kompetencedimensioner. Dermed blev de ikke i stand til reflekteret og hensigtsmæssigt at anvende kvalifikationer i form af både færdigheder og viden til at håndtere forskellige sammenhænge og situationer.

Derfor tolker jeg, at undervisningskoncepterne skabte en forudsætning for den materiale dannelse, som tager udgangspunkt i objektet; viden om det eksemplariske indhold, men ikke den formale dannelse, som er forankret i en funktionel og metodisk dannelse (UVM, 2017).

## Konklusion

Med afsæt i Laboratorium for Børnekulturformidlings projekt og deres formål om at udvikle undervisningskoncepter uden brug af den målstyrede undervisning fandt jeg det i mit professionsrettede fokus relevant at forholde mig refleksivt og kritisk til, hvilket udbytte eleverne tilegnede sig i projektets undervisningskoncepter, og hvordan dette udbytte var foreneligt med kompetence og dannelse i historiefaget.

På baggrund af min undersøgelse og analyse tolker jeg, at eleverne i projekterne opnåede et historiefagligt udbytte forankret i historiefagets fagformål og kompetenceområdet Historiebrug, herunder i området Historiske Scenarier (UVM, 2016b).

Jeg tolker, at projekternes undervisningskoncepter gav eleverne mulighed for at arbejde med deres indholds- og orienteringskompetence herunder deres udsagns- og begrebsviden samt første-ordens-viden. Jeg tolker også, at eleverne ikke arbejdede med deres undersøgelses- samt metodekompetence herunder metodeviden og anden-ordens-viden samt procedure- og metodeviden (Pietras & Poulsen, 2011, 2016; Poulsen et al., 2015).

Derfor finder jeg, at undervisningskoncepterne skabte en forudsætning for den materiale dannelse, som tager udgangspunkt i objektet; viden om det eksemplariske indhold. Men undervisningskoncepterne skabte ikke forudsætninger for den formale dannelse, som er forankret i en funktionel og metodisk dannelse (UVM, 2017).

Eleverne opnåede i undervisningskoncepterne altså ikke et samspil mellem både de forskellige vidensordener- og kategorier eller de forskellige kompetencedimensioner. Dermed tolker jeg, at de ikke blev i stand til reflekteret og hensigtsmæssigt at anvende kvalifikationer i form af både færdigheder og viden til at håndtere forskellige sammenhænge og situationer. Hermed finder jeg, at eleverne ikke opnåede historisk kompetence, da de ikke blev i stand til at reflektere og tænke historisk (Historielab, 2015).

Konkluderende tolker jeg, at eleverne opnåede et historiefagligt udbytte, men at dette udbytte ikke er foreneligt med kompetence og dannelse i historiefaget.

I min analyse og undersøgelse af, hvilke forventninger jeg gjorde mig til elevernes udbytte, gjorde jeg brug af historiefagets fagformål og Fælles Mål, hvori dannelse og kompetence i historiefaget er forankret (UVM, 2016b). Endvidere udarbejdede jeg en analysemodel på baggrund af Pietras og Poulsens didaktiske perspektiver på historiefagets formål, dannelse og kompetencer, herunder med brug af Körbers (2015) kompetencedimensioner i historiefaget, Lunds (2006) videnskategorier og Qvortrups (2004) vidensordener (Pietras & Poulsen, 2011, 2016; Poulsen et al., 2015). Min analysemodel fungerede som et redskab til at fortolke og

analysere elevernes opnåede udbytte som forankret i historisk kompetence gennem evnen til historisk tænkning.

Metodisk gjorde jeg brug af forskellige kvalitative metoder i form af eksplorative undersøgelser. Indledningsvis analyserede jeg de historielærerstuderendes undervisningskoncepter for at kategorisere, hvilke forventninger jeg gjorde mig til elevernes udbytte. Herefter foretog jeg feltobservationer, hvor jeg med brug af min analysemodel løbende og efterfølgende analyserede elevernes udbytte for endeligt at foretage en deskriptiv fortolkning af deres opnåede udbytte.

Med mine metodevalg fulgte der nogle metodekritiske overvejelser i dokumentationen for min konklusion. I og med, at jeg har anvendt historiefagets fagformål og Fælles Mål samt min udarbejdede analysemodel som analyse- og kategoriseringsværktøj, er mit resultat heraf begrænset ved at være et billede af elevernes opnåede udbytte forankret i netop disse værktøjer. Hermed har jeg ikke haft øje for et eventuelt andet udbytte, som eleverne måtte have opnået i læringen. På samme måde begrænsede mit valg af kvalitative metoder resultaterne og fortolkningen heraf ved ikke at være hverken generaliserbar eller repræsentativ (Harboe, 2006). Forudsætningerne for mine resultater er derfor en helhedsforståelse og fortolkning af mit afgrænsede problemfelt; elevernes opnåede udbytte i de to udvalgte undervisningskoncepter i relation til dannelse og kompetence i historiefaget.

Til trods for begrænsningerne i min undersøgelses tilstrækkelighed, mener jeg, at mit resultat er relevant for betydningen af, hvordan vi gør brug af den målstyrede undervisning i praksis. På baggrund af mit arbejde tolkede jeg, at undervisningskoncepterne i en ikke-målstyret-undervisning var præget af indholdsstyret arbejde, hvor elevernes kompetenceudbytte var begrænset til første-ordens-viden, udsagns- og begrebsviden samt indholds- og orienteringskompetence. Hermed blev elevernes udbytte begrænset til at vide noget om noget, men de arbejdede ikke med deres anden-ordens-viden samt procedure- og metodeviden, og hermed blev de ikke i stand til kvalificeret at kunne anvende både færdigheder og viden gennem historisk tænkning.

Netop denne problematik afspejler sig også i den målstyrede praksis, hvor mange lærere oplever vanskeligheder i at skelne færdigheder, viden og kompetence. Dette medfører, at færdigheder ofte anvendes i betydningen kompetence, hvilket er problematisk for den grundlæggende tanke bag målstyret undervisningen (Rasch-Christensen, 2015). Hvad jeg fandt i min undersøgelse af en ikke-målstyret-undervisning afspejler sig altså i praksis i brugen af den målstyrede undervisning; eleverne tilegner sig en bestemt faglig viden, men opnår ikke kompetence i at kunne bringe den i anvendelse.

I stedet for at søge at nytænke tilgangen til målstyret undervisning, som Laboratorium for Børnekulturformidling, bør man i stedet søge at revidere og undersøge måden, hvorpå den målstyrede undervisning bliver *anvendt* i praksis.

## Perspektivering

De store udfordringer i mødet med den målstyrede undervisning er måske ikke så uforudsigelige, når man følger den aktuelle debat. I en artikel fra januar 2017 skriver Jeppe Bundsgaard, som var medforfatter på Fælles Mål, at målene blev skrevet i hast. Han påpeger, at der i både processen og efterfølgende ikke blev gjort nok ud af at afklare begreber og at vejlede skoleverdenen i, hvordan målene skal anvendes (Riise, 2017). Jeg finder det derfor ikke så underligt, at hvad der skulle have været *Forenklede Fælles Mål* har vist sig at være langt mere komplicerede. Dette afspejler sig nu i praksis ved den problematik; at lærerne i et forsøg på at arbejde målstyret i virkeligheden arbejder indholdsstyret, hvor målene bliver reduceret til noget, man kan vinge af.

Jeg er enig i, hvad Bundsgaard også påpeger; der er et behov for undersøgelser af målenes betydning for praksis; helt generelt er det på tide at løfte blikket fra de abstrakte og principielle diskussioner til empiriske undersøgelser af konsekvens af målstyring i praksis (Riise, 2017). Ikke desto mindre finder jeg det paradoksalt, at man tilbage i 2012 evaluerede de daværende Fælles Mål 2009, hvor resultatet tydeligt viste, at målene ikke blev brugt efter hensigten. Måloppbygningen blev dengang kritiseret for at være diffuse og omfattende. Fælles Mål skulle reduceres og præciseres og resultatet heraf blev så *Forenklede Fælles Mål* og den målstyrede undervisning (Rasch-Christensen, 2015). Men, med afsæt i Bundsgaards kritik, hælder jeg til at tro, at en evaluering af målene i dag ville munde ud i et resultat ikke så langt fra selvsamme undersøgelse i 2012.

Meget af kritikken omkring den målstyrede undervisning beror på, at undervisningens fokus reduceres til præstationer i form af faglig viden. At selve kompetence- og dannelsesbegrebet bliver glemt i lyset af viden og faglige mål (Raahauge, 2015; Tanggaard, 2015). Men, som jeg ser det, er det slet ikke hensigten med den målstyrede undervisning, snarere et resultat af den problematik, som jeg belyser ovenstående; *hvordan* den målstyrede undervisning bliver anvendt. I stedet for at forsøge at symptombehandle praksis ved at kritisere hele visionen med den målstyrede undervisning, finder jeg det mere relevant, at man forebygger og behandler problematikken ved at klæde lærerne bedre på til at anvende den målstyrede undervisning.

Som Bundsgaard også påpeger; der er ikke blevet gjort nok i at vejlede skoleverdenen i, hvordan målene skal bruges, og den nuværende vejledning er utilstrækkelig (Riise, 2017). Eller som Undervisningsministeriets departementschef, Jesper Fisker, udtrykte: " ... der har ikke været tilstrækkeligt fokus på den lærer- og pædagogfaglighed, som er i folkeskoleområdet." (Olsen, 2017).

Vi har nok heller ikke haft tilstrækkelig stor respekt for, at de der var dygtigst til at planlægge god undervisning, det var nok ikke embedsmændene i ministeriet. Det var nok dem, der var ude på skolerne og havde en læreruddannelse bag sig.  
(Jesper Fisker, 2017)

Som undervisningsordfører for Alternativet, Caroline Maier, udtrykte det i DR's Debatten: "Vi har alt for meget politisk greb om folkeskolen, og det er derfor, at folkeskolen ikke fungerer." (DR TV, 2017). I et forsøg på at imødekomme problematikkerne omkring den målstyrede undervisning bør arbejdet med både at udvikle målene og håndteringen af dem måske overlades til fagkyndige mennesker, som står med fødderne solidt plantet i klasselokalet fremfor politikere, som er farvet af en fremdriftstankegang. Eller, sagt helt konkret af Maier:

Vi ligger snublesten foran vores fødder. Vi skal ikke tage friheden fra skolerne, men skolen skal tilbage til lærere, forældre og børn.  
(Caroline Maier, 2017)

## Referenceliste

*Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, LBK nr. 747 af 20/06/2016

DR TV. (2017, 27. April) *Debatten: Bliver folkeskolen bedre?* [Video] Lokaliseret fra:  
<https://www.dr.dk/tv/se/debatten/debatten-tv/debatten-2017-04-27>

Harboe, T. (2006) *Kvalitative og kvantitative metoder. I: Indføring i samfundsvidenskabelig metode*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

HistorieLab (2015, 29. Juli) *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* Lokaliseret Fra: [www.historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/](http://www.historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/)

Hvidbjerg, C (2015) Målstyret læring i praksis. *Tidsskriftet KvaN*, 35 (101), s. 58-70

Jeppesen G, T. & Knudsen, E. (2015) *Laboratorium for Børnekulturformidling – Projektdefinition og projektplan*. Internt projekt i Danmark: Fyn – ikke publiceret. Odense Bys Museer, University College Lillebælt, Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling

Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Germany: DIPF.

Lassen S, E, L., Johansen L, M., Bo, S., Larsen A, K. & Jensen D, S, C. (2016/2017) *HCA/Live – projektbeskrivelse projekt 3*. Internt projekt I Danmark: Fyn: Odense – ikke publiceret. University College Lillebælt, Læreruddannelsen.

Lund, E. (2006) *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget

Olsen V, J. (2017, 16. Januar) Departementschef: "Vi har nærmest været styringsfanatikere" *Folkeskolen*. Lokaliseret fra:  
<https://www.folkeskolen.dk/600711/departementschef-vi-har-naermest-vaeret-styringsfanatikere>.

Pedersen R, J. (2015) Forord. *Tidsskriftet KvaN*, 35 (101), s. 5-7

Pietras, J. & Poulsen A, J. (2011) *Historiedidaktik: - fra teori til praksis*. København: Gyldendal A/S.

Pietras, J. & Poulsen A, J. (2016) *Historiedidaktik: - mellem teori til praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Poulsen A, J. et al. (2015) *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrekning*. Vejle: Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling
- Qvortrup, L. (2004) *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. Viborg: Unge pædagoger
- Raahauge, J. (2015) Der er menneskevid forskel på halvdansk og halfdansk. *Tidsskriftet KvaN*, 35 (101), s. 112-114
- Rasch-Christensen, A. (2015) Mål for elevers læring. *Tidsskriftet KvaN*, 35 (101), s. 7-16
- Riise B, A. (2017, 17. Januar) Fælles Mål-forfatter: Der var ikke tid nok. *Folkeskolen*. Lokaliseret fra: <https://www.folkeskolen.dk/601006/faelles-maal-forfatter-der-var-ikke-tid-nok>
- Tanggaard, L. (2015) Dræber læringsmål kreativitet?. *Tidsskriftet KvaN*, 35 (101) s. 83-92
- Undervisningsministeriet (2016, 02. Juni) *Læringsmålstyret undervisning*. Lokaliseret fra: [www.emu.dk](http://www.emu.dk)
- Undervisningsministeriet (2016, 13. December) *Dannelsessyn i folkeskolen*. Lokaliseret fra: [www.emu.dk](http://www.emu.dk)
- University College Lillebaelt (u.å) *Foredrag med Prof. Dr. Andreas Körber – Kompetencer i historie*. [Video]. Lokaliseret fra: [www.videotool.dk/ucl/c2167](http://www.videotool.dk/ucl/c2167)
- Vogt, L. (2015) Meningen med de nye Fælles Mål. *Tidsskriftet KvaN*, 35 (101), s. 16-21
- Wibroe, J., Bruun, A., Mikkelsen, C., Björklund B, L. & Hindhede C, S. (2016/17) *Historiefortælling i Den Fynske Landsby – empatisk historieperspektiv som historisk kompetence – projektbeskrivelse projekt 2*. Internt projekt i Danmark: Fyn: Odense – ikke publiceret. University College Lillebælt, Læreruddannelsen.

Anvendt referencestandard: APA: American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington DC: American Psychological Association.



## Bilag 1: Observationsskemaer

Projekt 3: HCA / Live		
<b>Fagformål</b>	<p>Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.</p> <p>Stk. 3: Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.</p>	<p>Arbejdet med HCA-univers, historisebevidsthed, identitet; forståelse for livsvilkår/samfund. Danskheds-debat; dansk kultur og historie. Sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid.</p>
<b>Kompetenceområde</b> <b>Historiebrug</b> <b>Kompetencemål</b>	<p>Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.</p>	<p>Mennesker påvirket/skabt af historien; traditioner, holdninger, værdier - immaterielle kulturav; brugere af den fortalte historie</p>
<b>Historiske scenarier</b>	<p>Eleverne arbejder videre med at styrke deres scenariekompetencer til (re)konstruktion af historiske begivenheder og hændelser for at indleve sig i og reflektere over samt formidle forhold i fortiden. Eleverne skal gøre sig praktiske erfaringer, opnå indsigt i historien samt opnå muligheder for identifikation.</p>	<p>Konstruktion af historiske scenarier i fortolkning og oplevelse af HCA; produkter / formidling.</p>
<b>Færdighedsmål</b>	<p>Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.</p>	<p>Manglende forudsætninger; metodeviden. Formidlede forhold i fortiden; manglede refleksion over, hvordan.</p>
<b>Vidensmål</b>	<p>Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier.</p>	<p>Historiefaglige begreber; udsagnsviden. Indholdsstyret.</p>

<b>Projekt 2: Historiefortælling i Den Fynske Landsby</b>		
<b>Fagformål</b>	<p>Eleverne skal opnå en sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv.</p> <p>Stk. 2: Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.</p>	Historiske sammenhænge og problemstillinger; fortolkninger af fortiden i skabelsen af en historisk ramme; erkender til forløb i historien.
<b>Kompetenceområde</b> <b>Historiebrug</b> <b>Kompetencemål</b>	Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.	Bruge forhåndsviden i forståelse af fortid - drage sammenhænge til i dag. Perspektiverer tolkninger af fortiden til egen livsverden; reviderer deres forståelser.
<b>Historiske scenarier</b>	Eleverne (re)konstruerer historiske situationer og arbejdsprocesser for at visualisere deres historiske viden og for at opnå viden. Eleverne skal gøre sig praktiske erfaringer, opnå indsigt i historien samt opnå muligheder for identifikation.	Visualisere historisk viden igennem historiske scenarier.
<b>Færdighedsmål</b>	Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.	Manglende forudsætninger; metodeviden. Formidlede forhold i fortiden; manglede refleksion over hvordan.
<b>Vidensmål</b>	Eleven har viden om historiske scenariers funktion.	Historiefaglige begreber; udsagnsviden. Indholdsstyret.