



Forenkledede Fælles Mål

I de seneste årtier har læreplanerne haft stadig kortere levetid. Først i skoleåret 2011-12 var historiekanon, der af mange blev anset for det centrale i læreplanen Fælles Mål 2009, fuldt indfaset. Men allerede i 2013 iværksatte Undervisningsministeriet et nyt læreplansarbejde, der udmøntede sig i forenkledede Fælles Mål (FFM), som trådte i kraft august 2015.

Undervisningsministeriets begrundede en ny læreplan med Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse fra 2012, som fastslog, at lærerne stort set ikke brugte Fælles Mål 2009 som styredokument, når de tilrettelagde undervisningen. Ministeriet ønskede derfor at lancere en ny forståelse og funktion af læreplaner. Det var dog ikke intentionen, at der skulle være et brud i forhold til den tidligere udformning af de seneste læreplaner (Klare Mål, Fælles Mål 2004 og Fælles Mål 2009 (side 82-93)). Derfor omtaltes den nye læreplan som en 'revision', og da den også skulle gøres mere brugervenlig, indgik ordet 'forenkledede' i betegnelsen.

Samlet set er det nok en underdrivelse at tale om en 'revision'. En iøjnefaldende forskel på FFM og Fælles Mål 2009 er, at Fælles Mål 2009 – og også tidligere læreplaner – fokuserede på undervisningsmål, mens FFM er kompetenceorienteret og orienteret mod læringsmål, dvs. på hvad eleverne kan og ved. I den sammenhæng lancerede Undervisningsministeriet en vejledende læringsmålstyret didaktik. En virkeliggørelse af intentionerne i FFM forudsætter, at læreren planlægger, gennemfører og evaluerer undervisningen på en noget anden måde end tidligere. Disse ændringer diskuteres i artiklen. Overordnet drejer det sig om forståelsen af viden i skolefaget – og hvad betyder det, at FFM er kompetenceorienteret?

Viden i historiefaget

Skiftende læreplaner (side 49ff) har peget på bestemte indholdsområder, der blev anbefalet, eller som var obligatoriske. I *Historie 94* blev de omtalt som 'Centrale kundskabs- og færdighedsområder' (CKF-områder). Formuleringen blev brugt med varieret betydning i de efterfølgende læreplaner og betegnede de kundskaber og færdigheder – eller kvalifikationer – som eleverne forventedes at tilegne sig i undervisningen. Med 81 trinmål var læreplanen *Historie 2004* en af de mest ambitiøse mht. omfanget af indhold (side 82-84). Af de tre CKF-områder var der flest trinmål under 'Historie i fortid og nutid', hvoraf nogle meget præcist pegede på bestemte stofområder. Eksempelvis skulle undervisningen føre frem til, at eleverne efter 9. klasse kunne "beskrive det internationale samfunds håndtering af krigsforbrydelser" (Undervisningsministeriet 2009: 19).

I praksis blev det da også det CKF-område, der havde størst fylde i undervisningen, mens de mere åbent formulerede trinmål under CKF-områderne 'Tid og rum' og 'Fortolkning og formidling' kom i anden række. Undervisningen – og de læremidler, der blev anvendt – formidlede primært historiske beretninger om perioder, forløb, strukturer, personer osv. De gav altså svar på hvem, hvad, hvor, hvornår, hvorfor historiske forløb fandt sted – ofte i form af kronologisk strukturerede, historiske fortællinger og forklaringer.

Som du kan læse side 25-28 kan viden i historie deles i forskellige kategorier. Viden, der handler om beretninger om fortiden, og som sigter på, at eleverne skal 'vide noget om historie', kaldes for første-ordens-viden. For at arbejde med den kategori af viden, må eleverne bruge faglige begreber, som fokuserer på indholdet. Nogle begreber er generelle. Det er fx



'bonde', 'handel', 'nation', 'konge', 'marked', 'religion', 'migration', 'revolution'. Eleven må forstå betydningen af disse begreber for at forstå beretningen. Samtidig må eleverne vide, at begreberne kan betegne noget forskelligt. Eksempelvis betyder 'konge' noget ganske andet i 1660'ernes Danmark, i vikingetiden for ikke at tale om nutiden. Andre begreber er unikke og knytter sig til bestemte emner og temaer, fx 'afladsbrev', 'atomarmåne' og 'Berlinmuren'.

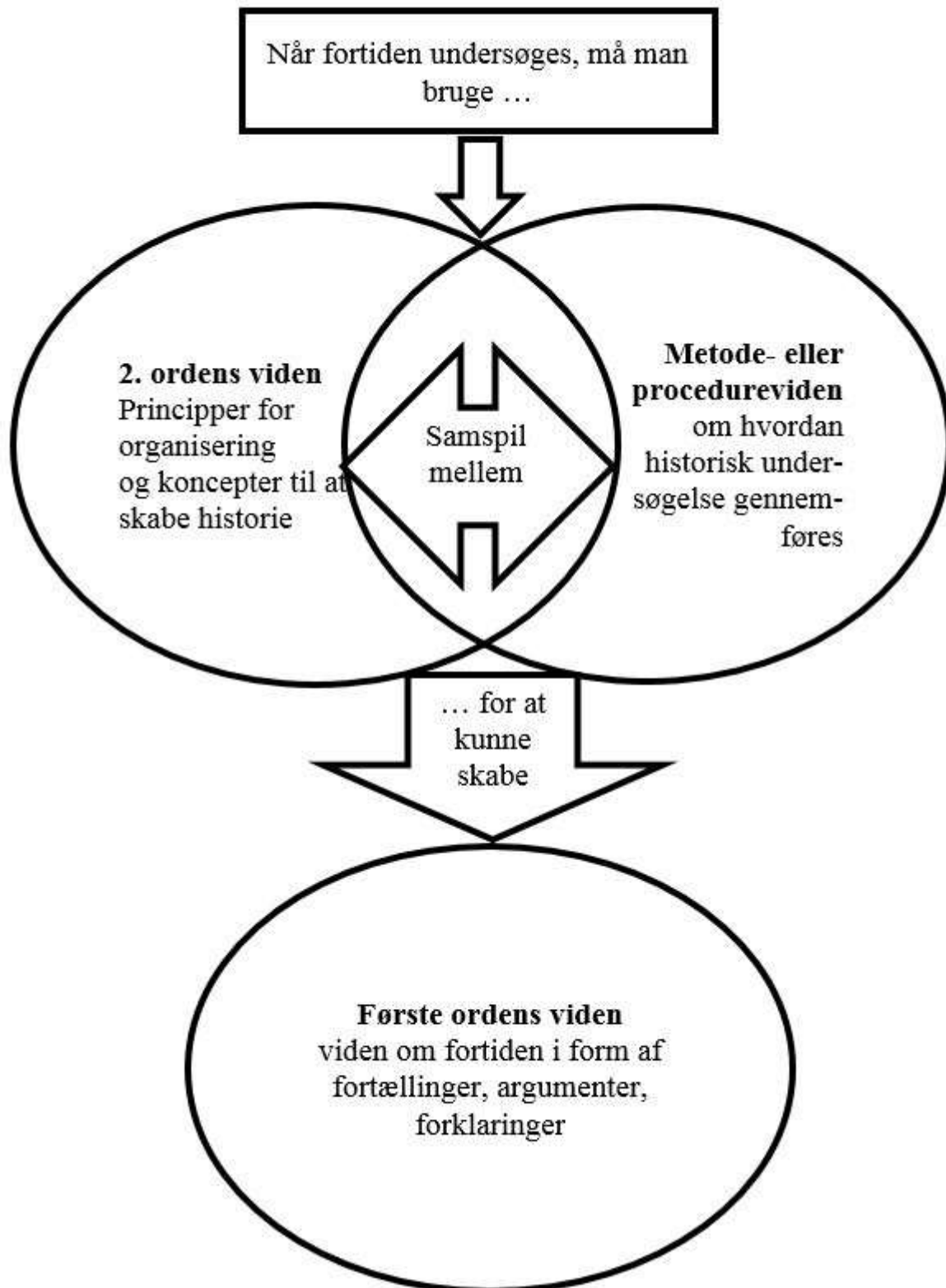
Det er også vigtigt, at eleverne ved, hvad der ligger bag historiske beretninger, dvs. koncepter for, hvordan fortællinger om fortiden bliver til, organiseres og udvælges, samt at de kender og kan bruge redskaber og fremgangsmåder til selv at arbejde med fortiden – og ikke mindst at forholde sig kritisk reflekterende til de historiske fortællinger, de møder i eksempelvis læremidler, på museer og i medierne. Det lagde CKF-området 'Fortolkning og formidling' i Fælles Mål 2009 også op til. Men kun enkelte læremidler vægtede det særligt højt.

Med FFM som kompetenceorienterende læreplan betones det endnu stærkere, at det ikke er tilstrækkeligt, at eleverne i historie udelukkende beskæftiger sig med første-ordens viden. De må – i hvert fald på et grundlæggende niveau – styrke deres forudsætninger for at arbejde med anden-ordens-viden – der ligger bag fortalt historie, dvs. metahistorisk viden om organisationsprincipper og koncepter for, hvordan historie forstået som fortællinger om fortiden. De beskrives med anden-ordens-begreber og er rettet mod:

- Hvad i fortiden er historisk betydningsfuldt?
- Hvad er tid (kronologi)?
- Hvad ændrer sig, og hvad forbliver (stort set) det samme? Dvs. kontinuitet, brud og forandring
- Hvordan bevises, dokumenteres eller sandsynliggøres sammenhænge i fortiden?
- Hvordan kan vi forstå fortidens aktører, der havde andre moralbegreber, mental horisont osv. end nu om dage? Dvs. udvise historisk empati og kunne kontekstualisere mhp. at forstå en given fortid på dens egne præmisser.
- Hvordan er sammenhænge mellem årsag(er) og virkning(er)?

Disse anden-ordens eller metabegreber – eller nøglebegreber, som den norske historiedidaktiker Erik Lund kalder dem (Lund 2011: 19ff) – er nødvendige for at strukturere et historisk univers, der gør det muligt at konstruere lødige fortællinger om fortiden. Det må ske i tæt samspil med en tredje type viden, der kan betegnes procedure- eller metodisk viden, dvs. viden om, hvordan man finder ud af noget om fortiden. Det er eksempelvis fremgangsmåder til at finde, analysere og vurdere kilders brugbarhed og troværdighed i relation til den valgte problemstilling, tolke kilderne ind i en historisk kontekst samt konstruere underbyggede historiske forklaringer (se side 135ff).

Figuren herunder, inspireret af VanSledright (VanSledright 2011: 52), illustrerer sammenhænge mellem de tre vidensformer. Hvordan vidensformerne kommer i spil i FFM's kompetenceområder og færdigheds- og vidensområder, gives der bud på senere i artiklen. Først noget om kompetencer og kompetenceorienteringen.





Historiske kompetencer og tænkning

At besidde kompetencer er evnen til reflekteret og hensigtsmæssigt at anvende kvalifikationer (færdigheder og viden) til at håndtere problemer i forskellige sammenhænge, dvs. i andre end de situationer hvor man har opnået kvalifikationerne.

I de vestlige landes uddannelsessystemer gav OECD's DeSeCo-program (Definition and Selection of Competences) i begyndelsen af 00'erne startskuddet til, at kompetencebegrebet blev lanceret i uddannelserne. I programmet beskrives kompetencer sådan:

”Hver konkret kompetence bygger på en kombination af kognitive og praktiske færdigheder, viden (inklusive tavs viden), motivation, værdiorientering, holdninger, følelser, og andre sociale og adfærdsmæssige komponenter, der tilsammen kan mobiliseres til effektive handlinger” (DeSeCo 2002: 8).

Foruden kvalifikationer – fx færdigheder og viden inden for et fag som historie – rummer kompetencer således også holdninger, følelser, værdier, sociale, emotionelle og motivationsmæssige elementer. Da kompetencer er reflekteret at anvende kvalifikationer i nye sammenhænge, må historiefaglige kompetencer være mere end at vide noget om bestemte historiske hændelsesforløb eller personer, dvs. første-ordens-viden. Kompetencer i historie må beskrives med meta-begreber og være rettet mod bagvedliggende historiske discipliner og fremgangsmåder, der anvendes, når historie forstået som beretninger om fortiden reflekteret bliver til og bruges. Med andre ord være rettet mod anden-ordens-viden og procedurer, jf. ovenstående model. Om en elev besidder fx historiske kompetencer kan kun konstateres gennem konkrete handlinger. Derfor er kompetenceområderne og de underliggende færdighedsmål i FFM formuleret som 'Eleven kan ...'. Og for at eleven kan ..., må han eller hun have den viden, der fremgår af det tilhørende vidensmål.

At elever reflekterer historisk betyder, at de øver sig i – fagligt disciplineret – at beskæftige sig med hændelser og personer i fortiden med henblik på at kunne skabe lødige og meningsfulde fortællinger, som støtter dem i at orientere sig i deres samtid og tage bestik af fremtiden. For at eleverne bliver i stand til det, må undervisningen lægge op til, at eleverne øver sig i at:

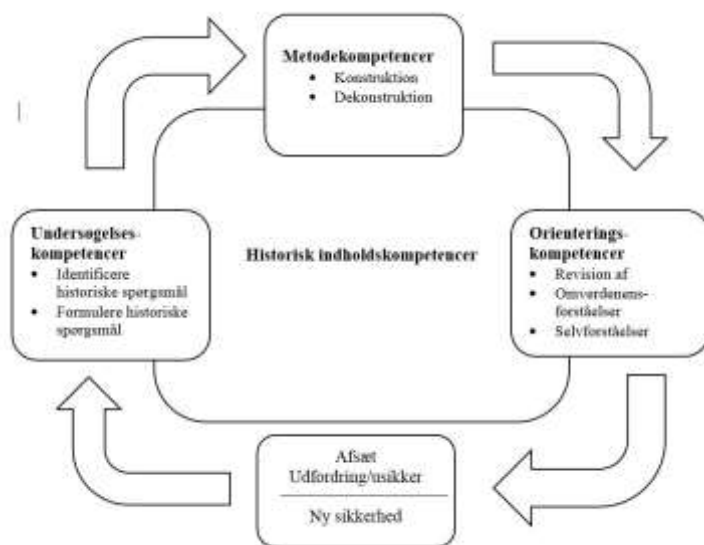
- stille relevante spørgsmål til fortiden
- forstå og håndtere spor fra og fortællinger om fortiden
- finde og vurdere historiske kilder, der kan give svar på spørgsmålene
- bruge de valgte kilder til at skabe gyldige fortællinger om fortiden

Elevernes evne til historisk refleksion – at kunne tænke historisk – er en generel kompetence, som må styrkes og udvikles i undervisningen. Hvilke mere specifikke kompetencer skal så udvikles og styrkes i historieundervisningen? Her kan der hentes inspiration fra den tyske historiedidaktiker Andreas Körber m.fl., der opererer med fire kompetenceområder (Körber 2015: 93ff):

- *Undersøgelseskompetencer*: at eleven styrker sine forudsætninger for at udtænke/formulere relevante historiske spørgsmål – og kan identificere og vurdere de spørgsmål (erkendelsesinteresser), der ligger bag en historisk fremstilling (fx i et læremiddel).



- **Metodekompetencer:** at eleven stadig mere kvalificeret kan vælge egnede fremgangsmåder og metoder til at bearbejde historisk information til viden og på baggrund heraf kunne konstruere historiske fortællinger. Desuden må eleven øve sig i at dekonstruere (analysere og vurdere) andres historiske fortællinger.
- **Orienteringskompetencer:** at eleven opøver færdigheder og evner til at relatere og perspektivere tolkninger og vurdering af fortiden til egen livsverden og omverdensforståelse. Dvs. de tolkninger, som han har erhvervet sig fra historiske fortællinger, har konstrueret og/eller dekonstrueret. Kompetencen opfatter bl.a. også forudsætninger for reflekteret at kunne revidere egen forståelse af fortiden og fortællinger om den – og i samspil hermed at kunne omforme opfattelser af sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid og dermed også vurderingen af ens handlemuligheder eller løsningsforslag.
- **Indholdskompetencer eller begrebs- og kategoriseringskompetencer,** at eleven styrker sin viden om, hvordan han får adgang til relevante historiske informationer og kan bearbejde, så der skabes orden og struktur i historier om fortiden. Eleven må bl.a. kunne arbejde med begreber som periodisering, synsvinkler (politisk, økonomisk, social, kulturel, makro/mikro (store/lille historie), historiske begreber som magt, suverænitet og kultur samt de anden-ordens-begreber, der er omtalt tidligere (bl.a. tidsbegrebet, samspil mellem brud, kontinuitet og forandring; sammenhænge mellem årsager-virkninger; indsigt i hvordan viden om (fortalt) historie bliver til; kriterier for valg af det historisk betydningsfulde; historisk empati osv.).



Ovenstående model illustrerer, hvordan elevens historiske tænkning og kompetenceområderne kan sættes i spil og styrkes i undervisningen. Det forudsætter, at det er eleverne, der reflekterer og aktivt bruger og opøver deres kompetencer. Et forløb sættes i gang ved, at læreren udfordrer eleverne, fx ved at fremsætte markante udsagn, synlige historiske dilemmaer eller ved at stille åbne spørgsmål, der fremkalder "usikkerhed" om gyldigheden af deres forhåndsviden og opfattelser, åbner op for nye sammenhænge og appellerer til deres nysgerrighed.

Med det som udgangspunkt må læreren facilitere elevernes undersøgelseskompetencer ved at hjælpe dem med at identificere og formulere spørgsmål, der giver retning og mening i afklaringen af det indhold fra historien, de er blevet usikre på. Herefter



må eleverne – under lærerens vejledning – vælge relevante metoder og fremgangsmåder til at besvare spørgsmålene. Det kan bl.a. ske ved at konstruere lødige fortællinger eller dekonstruere eksisterende. Outputtet herfra sættes i spil i, hvad der i modellen betegnes som 'Orienteringskompetencer', dvs. at som følge af elevernes nye indsigter må hidtidige forståelser af omverdenen og dem selv revideres. Det indebærer en balance eller ny sikkerhed, som så må udfordres.

Kompetencer og indholdsvalg

FFM opererer med kompetenceområder: 'Kronologi og sammenhæng', 'Kildearbejde' og 'Historiebrug'. Betegnelserne adskiller sig fra det tyske eksempel. De skyldes forskelle mellem forståelser af skolefaget. Men først og fremmest er forklaringen, at Undervisningsministeriet ønskede, at læreplanen – selv om intentionen var at indføre en ny didaktisk tænkning – fremstod som en revision og forenkling af Fælles Mål 2009 og ikke som en ny læreplan.

Som det fremgår af FFM, er kompetenceområderne de samme på de tre trin (3.-4., 5.-6. og 7.-9. klasse). De tilhørende kompetencemål beskriver en progression, der overordnet fastlægger, hvor langt eleverne skal være nået ved afslutningen af det pågældende trin. Hvert kompetencemål er udfoldet i 3-5 færdigheds- og vidensområder (i vejledningen benævnes de 'arbejdsområder') med tilhørende målpar. Vidensmålet angiver den viden, som eleven skal have for at mestre færdighedsmålet. Målene er formuleret med anden-ordens-begreber eller angiver procedurer og metodisk viden – og de fremstår således som kompetencer. Nogle færdigheds- og vidensmål er delt i to faser for at synliggøre en progression inden for det pågældende trin, men faserne er ikke knyttet til et bestemt klassetrin.

I undervisningen må eleverne styrke deres forudsætninger til at kunne tænke historisk, så de kan nå kompetencemålene. Derfor må undervisningen tilrettelægges, så det i højere grad er eleverne, der undersøger og skaber historie – og i mindre grad læreren eller læremidlerne der formidler kundskaber, som eleverne tilegner sig. Det er lærerens opgave – med afsæt i læreplanen at finde relevante tematikker og problemstillinger, der gennem elevernes undersøgelse af fortidige hændelsesforløb og sammenhænge kan styrke og udfordre deres forståelser af deres samtid og forventninger til fremtiden. Det stiller store krav til lærernes historiefaglige og didaktiske kompetencer.

Til forskel fra tidligere læreplaner peges der – hverken direkte eller indirekte – på et bestemt indhold, som fx i *Historie 2004*, hvor et trinmål efter 9. klasse fastslog, at eleverne skulle tilegne sig kundskaber og færdigheder, der satte dem i stand til, at "beskrive det internationale samfunds håndtering af krigsforbrydelser" (Undervisningsministeriet 2004: 19). Det hænger netop sammen med, at FFM gør rede for, hvad eleverne skal kunne og vide på et kompetence- og ikke på et kvalifikationsniveau. Selvfølgelig skal der være et indhold, dvs. første-ordens-viden. Det giver jo ikke mening at kende til historiefagets koncepter og fremgangsmåder uden at bruge dem i forhold til noget. Hvilke forløb i form af emner/temaer med problemstillinger, der er relevante, er i sidste instans op til læreren at vurdere. Ved afslutningen af 9. klasse skal alle kanonpunkter dog have været integreret i forløb mindst én gang. Det giver en stor frihed – og trods fagets beskedne timetal – mulighed for at bruge tid til at gå mere i dybden og give plads til, at eleverne også arbejder med anden-ordens og metode- eller procedureviden. Det øger fagets nytteværdi og medvirker dermed til at styrke elevernes historiske bevidsthed (se side 66ff).



Men denne frihed til valg af indhold er en udfordring. Der er jo alt for meget historie, der potentielt kan vælges. Hvad er det mest betydningsfulde, og hvad kan optimalt understøtte udviklingen af de kompetencer, som FFM lægger op til? Måske kan man lade sig inspirere af den britiske historiedidaktiker Christine Counsell (Counsell 2004), der har formuleret, hvad hun kalder en R-model, fordi de fem – delvist overlappende – kriterier for indholdsvalg begynder med R:

- *Bemærkelsesværdig* (remarkable): Hændelsen eller begivenhedsforløbet havde betydning for mennesker i samtiden og/eller siden.
- *Være husket* (remembered): Hændelsen eller begivenhedsforløbet spillede en central rolle i en gruppes kollektive erindring.
- *Brud eller forandring* (resulted in change): Hændelsen eller begivenhedsforløbet skabte brud eller fik væsentlige konsekvenser på kortere eller længere sigt.
- *Mulighed for perspektivering* (resonant): Hændelsen eller begivenhedsforløbet har en "klangbund", der rummer muligheder for analogier og sammenligninger, dvs. kan perspektiveres i tid og rum.
- *Afslørende* (revealing): Hændelsen eller begivenhedsforløbet kan belyse aspekter af fænomener fra nutiden. Indholdet skal altså knyttes til elevernes livsverden og give dem mulighed for at kvalificere deres forståelse af nutiden – og deres fremtidsforventninger.

Kompetenceområderne

For hvert trin er FFM's tre kompetenceområder udmøntet i 3-5 faglige arbejdsområder.

Kronologi og sammenhæng

Historie beskæftiger sig med forandringer i menneskers samfundsmæssige liv over tid. Hvad enten forløbet er organiseret som et emne eller et tema, er elevernes brug og forståelse af kronologi (se side 278) væsentlig i faget. Kronologi forudsætter mere end at kunne en række årstal. Det afgørende er at kunne sætte hændelser og begivenheder i relation til hinanden og bruge dem til at søge årsagssammenhænge og forklaringer. Det forudsætter en forståelse af tid, der ifølge forskere (se side 107) øges med alderen. Derfor lægger FFM op til, at eleverne i de yngste klasser arbejder med relativ kronologi, dvs. hvordan begivenheder og personer er placeret tidsmæssigt i forhold til hinanden (fx før, samtidig og efter). Side 158ff er der forslag til, hvordan man kan arbejde med tidslinjer, der understøtter elevernes kronologiske forståelse.

Kompetenceområdet 'Kronologi og sammenhæng' er efter 4. klasse beskrevet i fem og efter 6. og 9. klasse i fire arbejdsområder med færdigheds- og vidensmål formuleret i én eller to faser. 'Kronologi, brud og kontinuitet' lægger for det første op til, at eleverne kender betegnelserne på og karakteristika ved forskellige historiske perioder.

'Principper for overblik' betoner, at eleverne opnår viden, hvilke karakteristika eller kendetegn, der kan anvendes for ved hjælp af kronologi at skabe overblik over historien. I det faglige område indgår også forståelsen af, at historiske perioder og andre inddelinger af tiden er eftertidens konstruktion og forsøg på at skabe orden i historien. Det faglige område omfatter desuden viden om, at historiske perioder, der er defineret ud fra forskellige kriterier, kan være mere eller mindre samtidige.

Som fagligt område betoner 'Det lokale, regionale og globale' sammenhænge og samspil mellem politiske, økonomiske, sociale og kulturelle hændelser i forskellige geografiske



rum. Dermed betones, at historieundervisningen ikke kun skal handle om Danmarkshistorie, men også bl.a. den nære og globale historie.

'Historiekanon' er det fjerde faglige område. De 29 kanonpunkter er de samme i Fælles Mål 2009 som i Forenklede Fælles Mål. Der er dog den væsentlige forskel, at kanonpunkterne ikke længere skal inddrages i kronologisk rækkefølge eller hører til på bestemte klassetrin, som det fremgik af læseplanen Fælles Mål 2009.

Kildearbejde

Fælles Mål 2004 og 2009 vægtede, at der blev arbejdet med kilder. I FFM er det et selvstændigt kompetenceområde – og dermed er det yderligere betonet, at eleverne styrker deres procedure- og metodeviden. I 2. del i *Historiedidaktik – fra teori til praksis* er der en række eksempler på, hvordan eleverne kan arbejde med forskellige kildetyper.

Kompetenceområdet 'Kildearbejde', er udfoldet i tre sammenhængende faglige arbejdsområder. 'Historiske problemstillinger' tager afsæt i, at historie er et problemorienteret fag, hvor eleverne arbejder på at afklare noget, de ønsker at undersøge og finde ud af. Hvad man ønsker at finde ud af, kan hensigtsmæssigt formuleres som en problemstilling (se side 249ff).

'Kildeanalyse' lægger op til, at eleverne tilegner sig begreber og fremgangsmåder til at analysere forskellige kildetyper. Arbejdsområdet 'Sprog og skriftsprog' betoner vigtigheden af, at eleverne bliver i stand til at vælge læsestrategier, der understøtter tilegnelsen og forudsætninger for at bearbejde et indhold – og også at kunne formidle deres læringsudbytte.

Historiebrug

Den mest iøjnefaldende ændring af FFM i forhold til Fælles Mål 2009 er, at 'Historiebrug' er blevet et selvstændigt kompetenceområde. Begrebet blev anvendt i læseplanen og vejledningen i Fælles Mål 2009. Her følger en kort udredning af begrebet historiebrug (se også side 16ff).

Historiefaget fokuserer på at fortolke, forstå og forklare, hvad der skete for kortere eller længere tid siden. Et grundvilkår og en af de store udfordringer i historieundervisningen er, at eleverne arbejder med et genstandsfelt – fortiden eller levet historie – der i sig selv er forsvundet, og som man kun kan beskæftige sig med ved at iscenesætte den som en beretning eller fortalt historie (side 20-21). Fortalt historie er således en (social) konstruktion, hvis form og indhold bliver til, forstås og bruges i samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Selv om den levede historie som sådan er væk, møder vi konstant spor fra fortiden i form af artefakter, byrum, kulturlandskaber, ritualer, traditioner, adfærd, værdigrundlag, normer osv. Sammen med de fortalte historier udgør de vores historiekultur, dvs. noget, som på forskellig vis knytter fortid og nutid sammen.

Historiebrug er anvendelse af historiekultur. Historiebrug handler således ikke om viden *om* historie (første-ordens-viden), men fokuserer på indsigt i, hvordan historie, fortællinger om fortiden, bruges med forskelligt sigte og funktion.

Et eksempel på politisk historiebrug var den israelske regeringschef Benjamin Netanyahus reaktion, da EU-domstolen sidst på året i 2014 anbefalede at tage Hamas af EU's terrorliste. Det tog Netanyahu stærkt afstand fra. Han udtalte bl.a.: "Det virker, som om mange i Europa, på hvis jord seks millioner jøder blev slagtet, ikke har lært noget".

Alle gør brug af historie. Det sker fx, når man fortæller om fælles oplevelser eller har fælles ritualer, som skaber sammenhold og identitet. Skolefaget historie er i sig selv et eksempel på historiebrug, idet det bl.a. sigter på at styrke følelsen af sammenhængskraften i Danmark og



måske også oplevelsen af samhørighed med andre kulturer og samfund. I det hele taget bruges historie overalt fx i argumentation, i underholdning, markedsføring og reklamer.

Kompetenceområdet 'Historiebrug' består af tre samørende arbejdsområder. Betegnelsen 'Historiske scenarier' fremgik også af Fælles Mål 2009 og dækkede over aktiviteter, hvor eleverne fremstillede historiske rekonstruktioner. I FFM har historiske scenarier en bredere betydning. Overordnet dækker det over færdigheder og viden, der er tilegnet og formidlet ved hjælp af andre erkendelses- og formidlingsformer end skriftlige – om end det skriftlige kan indgå. At kunne erhverve sig viden ved hjælp af historiske scenarier forudsætter, at eleven har et vist niveau af scenariekompetence, som bygger på empati. Dvs. eleven må kunne foretage perspektivskift og sætte sig ind en tid, der på en række områder er anderledes end deres egen. Eleven må bruge sin viden og indlevelsessevne til at forestille sig samfund, kulturer og liv, hvor magt, relationer mellem mennesker, produktion, verdensbillede, forestilling om godt og ondt osv. var anderledes.

Et historisk scenarie kan være et ophold på et historisk værksted, der har fokus på hverdagslivet i jernalderen. En aktivitet kan fx være, at eleverne grutter korn til mel og bager brød. Det kan give dem erfaring med, at det var en tidskrævende arbejdsproces og indsigt i livet dengang, som måske får dem til at reflektere over forholdene i dag. Skal et historisk scenarie give mening, færdigheder og viden, forudsætter det som nævnt, at eleverne bruger deres historiske empati.

Andre eksempler på scenarier er rolle- og situationsspil og visualiseringer. Det kan være afprøvninger og eksperimenter med historiske genstande. At arbejde kontrafaktisk, hvor eleverne opstiller mulige alternative historiske forløb, er også historiske scenarier. Museer gør brug af historiske scenarier i form af panoramaer eller rum, som de så ud på en given tid.

'Konstruktion og historiske fortællinger' er det næste arbejdsområde under kompetenceområdet. Den 'levede historie', eller hvad der af nogen kaldes 'fortidig virkelighed', er i sig selv forsvundet. Man kan derfor kun beskæftige sig med den, når den iscenesættes som en fortælling. Begrebet historiske fortællinger dækker altså alle former for beretninger om noget i fortiden – fra den spændende mundtlige fortælling over spillefilm og andre formidlingsformer til den tungeste videnskabelige fremstilling. Uanset formen, fortællingen formidles på, er den påvirket af et samspil mellem ophavsmandens nutidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning. Historiske fortællinger er således sociale konstruktioner. Som eksempel kan nævnes Johannes V. Jensens *Kongens fald*, der udkom i 1900-1901, hvor handlingen udspiller sig i første halvdel af 1500-tallet. Johannes V. Jensen havde studeret historikernes fremstillinger af perioden. At han fortolker dem gennem samtidens briller og hans forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden er tydelig i fortællingen.

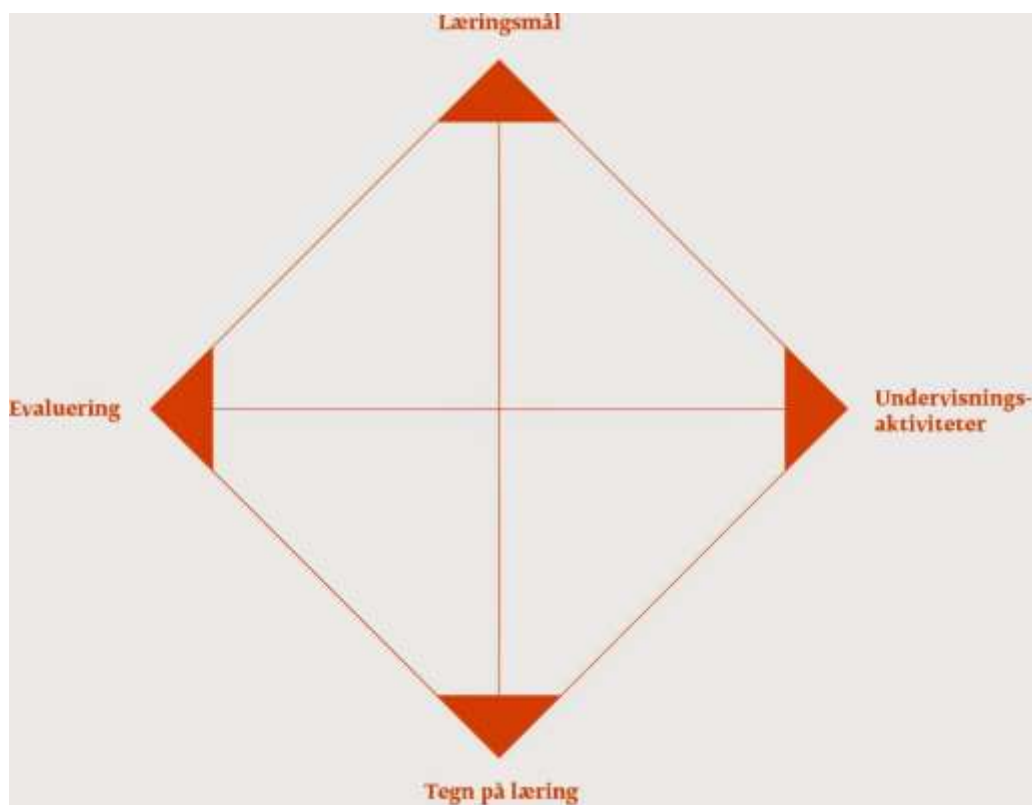
At styrke elevernes historiske bevidsthed betones i fagformålet og er nu som før et centralt sigte med historiefaget. Arbejdsområdet 'Historisk bevidsthed' er indsiget i at være historieskabt eller med andre ord, at menneskers livsvilkår, produktion og organiseringen af samfundene er formet af historiske udviklingsprocesser. I sammenhæng med at være historieskabt er det også bevidstheden om at være historieskabende. Det betyder dels, at eleverne i samspil med viden om historie tager bestik af deres fremtidsmuligheder og derved kan være med til at forme den, dels at de er historieskabende, at eleverne formulerer historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden.



Læringsmålstyret undervisning

Forskningen (bl.a. John Hattie) dokumenterer, at synlige og præcise mål for, hvad eleverne skal lære, kan styrke kvaliteten af undervisningen og elevernes udbytte. I forbindelse med implementeringen af FFM har Undervisningsministeriet udarbejdet vejledninger til læringsmålstyret undervisning. For en god ordens skyld er der netop tale om anbefalinger. Det er op til skoleforvaltningernes og skoleledernes afgørelse, om læringsmålstyret undervisning skal være obligatorisk. Læreren og lærerteamet kan selvfølgelig også vælge at følge vejledningerne.

Det centrale i læringsmålstyret undervisning er, at læreren udarbejder læringsmål, der er forståelige og anvendelige for eleverne. Undervisningsministeriet anbefaler, at læringsmålene bliver til og reflekteres i nedenstående didaktisk relationsmodel, som er en forenkling af andre didaktiske relationsmodeller som fx Hilde Hiim og Else HIPPES didaktiske relationsmodel og SMTTE-modellen. Forenklingen indebærer, at et for historie og de fleste fag væsentlig element som 'rammefaktorer' ikke fremgår af modellen.



At formulere funktionelle læringsmål er naturligvis afgørende i en læringsmålstyret undervisning. De udarbejdes ved at omsætte færdigheds- og vidensmål (målpår) i samspil og sammenhæng med de øvrige faktorer i modellen: 'Undervisningsaktiviteter', 'Tegn på læring' og 'Evaluering'.

I nogle fag angiver færdigheds- og vidensmål i de faglige arbejdsområder stof- eller indholdsområder, dvs. 'vide at kundskaber' eller hvad der er omtalt 'første-ordens-viden'. Her vil man umiddelbart kunne omsætte færdigheds- og vidensmål til læringsmål – uden at medtænke de tre øvrige faktorer i modellen. Færdigheds- og vidensmålene i historie er – bortset dem, der knytter sig til 'Historiekanon' – rettet mod "vide hvordan kundskaber" eller 'anden-ordens-viden' eller 'procedureviden' (jf. modellen side 3) – og altså ikke mod specifikke stofområder. Historie



består jo af unikke hændelsesforløb, der aldrig gentager sig, og dermed rummer historie jo enorme og stadigt voksende mængder af stof. Men der skal selvfølgelig være indhold, der organiseres som emner/temaer med problemstillinger i historieundervisningen. Hvilket og hvordan det organiseres, er i sidste instans lærerens ansvar.

I historie må alle modellens faktorer medtænkes i omsætningen af færdigheds- og vidensmål til læringsmål. Læreren må som minimum have en løs og foreløbig forestilling om emne, tema og/eller problematik, som forløbet skal handle om, for at kunne omsætte færdigheds- og vidensmål til konkrete læringsmål.

I historie skal de tre kompetenceområder ses i sammenhæng. Dvs. at hvert forløb ideelt set bør indeholde læringsmål, der er omsat fra færdigheds- og vidensmål fra mindst to kompetenceområder. Her adskiller historie sig fra fag, hvor kompetenceområderne kan ses som adskilte faglige discipliner eller indholdsområder.

Et undervisningsforløb kan vare fra én lektion til at udgøre et emne eller tema, der strækker sig over 10-14 lektioner. Af hensyn til at gennemføre målstyret undervisning kan det være hensigtsmæssigt at bryde et emne/tema op i mindre enheder eller moduler med tilhørende læringsmål.

I læringsmålstyret undervisning er det ikke hele det forventede udbytte af et forløb, der målsættes. Læringsmålene formuleres til enkelte udvalgte områder, som læreren og eleverne især fokuserer på i forløbet.

Relationsmodellen – et arbejdsredskab

Som begrebet fortæller, udtrykker et læringsmål elevens udbytte, dvs. hvad han eller hun skal kunne, når forløbet er gennemført. Derfor er det afgørende, at læringsmålene udformes, så eleverne forstår dem og har ejerskab til dem. Det kan fx ske ved at give eleverne indflydelse på formuleringerne. De elevhenvendte læringsmål kan med fordel udtrykkes i 1. eller 2. person (jeg kan ..., du kan ...) frem for i 3. person (eleven kan ...), som eksemplerne i vejledningen til FFM.

Som nævnt bliver læringsmålene til i et samspil med de øvrige faktorer i den didaktiske relationsmodel. En af disse faktorer kaldes 'Undervisningsaktiviteter', som omfatter forløbets indhold, læremidler, opgaver og aktiviteter, måder at organisere undervisningen på, beslutninger vedrørende undervisningsdifferentiering, som støtter, at alle eleverne når læringsmålene osv. Og her hører rammefaktorer til, fx hvilke aktiviteter tillader de tilgængelige fysiske rum, og hvad kan økonomisk og tidsmæssigt lade sig gøre?

I en læringsmålstyret undervisning er det vigtigt at kunne fastslå elevernes læringsudbytte, dvs. på hvilket niveau målene er nået. Det udtrykkes i 'Tegn på læring'. Nogle 'tegn' er iagttagelige, fx som noget de fortæller, demonstrerer eller fremstiller, mens andre er mere komplekse og mindre synlige og må "tolkes". 'Tegn på læring' formuleres i samspil og sammenhæng med 'Læringsmål' og 'Undervisningsaktiviteter' – og i dialog med eleverne.

Præcist formulerede 'Tegn på læring' er afgørende for at kunne evaluere elevernes udbytte. Tilsvarende hænger 'Evaluering' sammen med de øvrige faktorer i modellen. Summativ evaluering (slutevaluering) af et forløb kan bruges i planlægningsfasen i tilrettelæggelsen af det efterfølgende forløb – herunder hvordan læringsmålene skal formuleres.

Når læreren i planlægningsfasen har valgt de færdigheds- og vidensmål, der skal omsættes til læringsmål, kan han udforme dem efter forskellige principper. Der kan formuleres et overordnet læringsmål for hele forløbet. Det kan omsættes til læringsmål for hver sekvens af forløbet. Læringsmålene kan også opstilles kronologisk: hvad skal nås først, herefter og til sidst? En



tredje mulighed er at formulere læringsmålene som en taksonomi (fx Bloom, se side 152-5) fra det enkle mod det komplekse. En variation af denne mulighed, der tager afsæt i eleverne, kan være at udforme målene efter forskellige niveauer for målopfyldelse. Det laveste mål udtrykker det mindst acceptable, det midterste hvad de fleste elever kan nå, og det øverste udtømmende mål, hvad enkelte elever kan nå.

I gennemførelsesfasen kan det være nødvendigt at justere læringsmålene, hvis den formative (løbende evaluering) gør det hensigtsmæssigt, eller hvis fx rammebetingelserne ændres.

Litteratur

Counsell, Christine (2004): Looking through a Josephine-Butlershaped window: focusing pupils' thinking on historical significance, i: *Teaching History*, no. 114.

Körber, Andreas; Meyer-Hamme, Johannes (2015). Historical Thinking, Competencies, and Their Measurement: Challenges and Approaches. I: Ercikan, Kadriye; Seixas Peter. *New Directions in assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.

Van Sledright, Bruce A. (2011): *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*. New York and London: Routledge.