

<b>1 BEGREBSAFKLARING – MENNESKET SOM SAMFUNDSVÆSEN OG ARBEJDSKRAFT .....</b>	<b>2</b>
<i>Kompetencebegrebet – en krigserklæring!.....</i>	<i>2</i>
<i>Formålet med gymnasiet .....</i>	<i>3</i>
<i>Hvad er almen dannelse?.....</i>	<i>3</i>
<i>Fagspecifikke og generelle kvalifikationer i historiefaget .....</i>	<i>5</i>
<i>Sociale kvalifikationer (kompetencer).....</i>	<i>7</i>
<b>2 TILRETTELÆGGELSE MED HENBLIK PÅ SOCIALE KVALIFIKATIONER .....</b>	<b>7</b>
<i>AFEL som undervisningsprincip.....</i>	<i>7</i>
<i>Projektarbejde.....</i>	<i>10</i>
<b>3 LÆREPROCESSER UNDER GENNEMFØRT FORLØB: DANMARK I 1800-TALLET .....</b>	<b>12</b>
<i>Absolute beginner .....</i>	<i>12</i>
<i>Affektiv taksonomi – induktiv/deduktiv metode .....</i>	<i>12</i>
<i>Udnyttelse af ”alternative” intelligenser.....</i>	<i>13</i>
<i>Piagets konstruktivistiske idé .....</i>	<i>14</i>
<i>Sociale kvalifikationer?.....</i>	<i>15</i>

# 1 Begrebsafklaring – mennesket som samfundsvæsen og arbejdskraft<sup>1</sup>

## Kompetencebegrebet – en krigserklæring!

'Kompetence' betyder ifølge nudansk ordbog 'beføjelse' eller 'myndighed'. Dog beskrives en kompetent person også som en person med evne til noget bestemt, og det er vist sådan ordet anvendes i den pædagogiske litteratur. En 'kompetence' er altså simpelthen en evne eller en kvalifikation, som i 'handlekompetence' = 'handleevne'. Det er svært at finde entydige og enslydende definitioner på forskellen mellem kvalifikation og kompetence endsigse begrundelser for denne babylonske sprogforvirring. Matematikprofessor Mogens Niss har følt sig nødsaget til at lave sin egen definition af ordet, for "begrebet 'kompetence' [er] jo sandt at sige ikke veldefineret. Tværtimod bruges det både på dansk og udenlandsk i forskellige betydninger."<sup>2</sup> Det er u hensigtsmæssig sprogbrug, når man kan blive i tvivl om, hvad der tales om medmindre man definerer begreberne fra bunden. Nogle anvender begreberne sådan at 'kvalifikation' betegner individets konkrete viden, mens 'kompetence' betegner evnen til at **anvende** denne viden alene og sammen med andre, være kritisk og struktureret osv<sup>3</sup>. Men denne evne kan vel også betegnes og kategoriseres som en kvalifikation?

Kompetencerådet forsøger behjertet at indkredse begrebet, men har vist brug for at forbedre sin definitionskompetence (!):

*"Målet har været at definere kompetence, så det på den ene side indeholder de nødvendige nuancer, der gør begrebet mere rummeligt end begreberne kvalifikationer og evner. På den anden side skal det være så præcist, at det er muligt at afgrænse...Kompetencer er altså noget, man har, fordi man ved noget og gør noget, der lever op til udfordringerne i en given situation..."<sup>4</sup>*

Her forekommer det mig at begrebet betegner det at anvende sin viden. Det er da langt enklere og bedre simpelthen at diskutere (fag)specifikke, generelle og sociale kvalifikationer, som Tine

---

<sup>1</sup> Parafraze af Tine Wedeges formulering i Materialesamling 2 (herefter M2) s. 11.

<sup>2</sup> I artiklen "Kompetencer og uddannelsesbeskrivelse" i M2 s. 27f.

<sup>3</sup> Jf. fx Karsten Schnack i artiklen "Handlekompetence", M2 s. 50.

<sup>4</sup> Fra Kompetencerådets rapport 1999 citeret fra M2 s. 24. Helt grotesk bliver det når man påstår at "*Kompetencen bliver til* [min understregning – LH] *i samspillet mellem opgaven og den enkelte*". (s.s.) Hvad skal vi lærere så lave? Desuden ønsker Rådet "at gøre Danmark til et kompetencemiljø..." Det er tomt og prætentøst på en gang, når man ikke kan definere begrebet ordentligt. Se også Steen Beck: "Lærerrollen i virkeligheden II" i Gymnasieskolen 18, 2000, s. 28.

Wedegge gør det i hendes artikel "Fra kvalificering til dannelse".<sup>5</sup> Men måske havde det været vanskeligt at få bevilget penge til et 'Kvalifikations- eller Evneråd' i stedet for et 'Kompetenceråd'...

### **Formålet med gymnasiet**

Efter denne indledende og sikkert fag/miljøskade-relaterede svada mod noget så uskyldigt som et ord, skal jeg straks vende mig mod selve sagen: Hvad skal eleverne kunne når de forlader gymnasiet? Trods min aversion mod kompetencebegrebet og den uklare måde det bruges på, så er diskussionen det indgår i selvfølgelig vital for gymnasieskolen såvel som andre ungdomsuddannelser: Hvordan ruster vi bedst muligt eleverne til fremtiden?

I udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser er det almene gymnasiums profil fastlagt som følger: "*Det almene gymnasium giver i tilslutning til grundskolens 9. klassetrin i et treårigt forløb en fortsat almendannende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier.*"<sup>6</sup> Det almene gymnasium har siden omkring 1960 været kendetegnet ved de to overordnede formål: at være almindendannende og studieforbereende, og denne formulering er altså bevaret på trods af de store samfundsforandringer siden 1960.<sup>7</sup> Måske fordi de er forholdsvist vidtrækkende og kan og skal fortolkes af den enkelte lærer. Det er jo ikke sikkert, man forstår det samme ved de to begreber i år 2000 som i 1960. Man kan vel sige at det almindendannende sigte med gymnasieskolen er at forberede og ruste eleverne til livet i bred forstand som samfundsvæsen, mens det studieforbereende sigter på erhvervslivet og eleverne som arbejdskraft. Det kan dog virke lidt kunstigt at skille tingene ad, for i de fleste jobs vil eleverne i et eller andet omfang bruge for deres almene viden.

Dannelse er det, der er tilbage  
når man har glemte det, man har lært.<sup>8</sup>

### **Hvad er almen dannelse?**

Det almindendannende aspekt har rødder helt tilbage i den gamle "sorte" latinskoles eliteuddannelse og er (var?) forankret i en før-moderne, kristen forestillingsverden med faste værdier. Religionens naturlige autoritet udgjorde fundamentet for samfundets sekulære hierarki. Groft sagt: før 1960 spurgte man ikke: hvorfor skal vi læse det? Lærerens faglige og menneskelige autoritet var

---

<sup>5</sup> M2 s. 10f

<sup>6</sup> s.12 – min understregning. Se også s. 29.

<sup>7</sup> Se fx Finn Wiedemann: "Gymnasiet mellem fortid og fremtid" i Glerup og Wiedemann: "Kulturens Koder" s. 16ff; Jørgen Balling Rasmussen i Pædagogik og Perspektiv (herefter P & P) s. 14ff.

<sup>8</sup> Fra Karsten Schnack: "Handlekompetence" i M2, s. 53.

forklaring nok. Det karakteristiske for samfundet i dag er netop erosionen eller fraværet af autoriteter og absolutter. Den seneste tids værdidebat har været med til at understrege at der ikke længere findes et veldefineret værdifællesskab. Derfor er det almindelige aspekt af gymnasieskolen under pres i disse år. Når der ikke længere findes objektive og sande værdier, hvem skal så definere hvad der er almentdannende?

Her ligger efter min opfattelse en af de største udfordringer ikke mindst for fællesfagene dansk og historie. Gymnasieskolen må stå imod presset ved at introducere eleverne til de forskellige tilværelsesfortolkninger, altså erfaringer som mennesker har gjort sig i fortiden i vores egen eller andre kulturer. Det vil gøre eleverne i stand til at forstå sig selv og udvikle sig som mennesker, og der er jo ingen problemer med at få eleverne til at tage udgangspunkt i sig selv.<sup>9</sup> Det er min egen erfaring at eleverne bestemt er lydhøre og modtagelige for god litteratur, når bare man sørger for at det virker vedkommende for dem; at de forstår at det handler om almenmenneskelige erfaringer, selvom man ikke præsenterer det med en autoritativ mine som Sandheden. Som lærer skal man have lov til at mene at Holberg er vigtigere end Høeg. Det har vist sig at den værdirelativisme og nivellering, som mange begræder ikke stikker dybere end at mange danskklærere alligevel har deres egen private kánon, dvs. udvalg af tekster de finder mere læsværdige end andre.<sup>10</sup> Man må forsøge at gøre eleverne interesseret i de tekster, man selv mener er gode samtidig med at eleverne får indflydelse på pensum. Almen dannelse er at stifte bekendtskab med livsopfattelser der er fremmede for én. Læreren må hvis han ikke har en- forsøge at opbygge en autoritet i elevernes øjne, så undervisningens hvorfor? bliver om ikke indlysende så dog klarere.

Så ligger der så vidt jeg kan se et andet problem og ulmer under overfladen. Historiefaget har i hvert fald indtil 1870 været med til at opdrage eleverne til at blive danske statsborgere. Dvs. man har formidlet historie ud fra et nationalstatsligt perspektiv; man har sågar legitimeret nationalstaten.<sup>11</sup> I disse år er den danske nationalstat under pres – både ovenfra (EU) – og nedefra (kommunerne). I 70'erne og begyndelsen af firserne var lærerkorpset stærkt præget af en venstreorienteret og måske endda marxistisk grundholdning. Mange af dem – inklusive min egen

---

<sup>9</sup> Jf. Jens Rasmussen: "Socialisering og læring i det refleksierte moderne".

<sup>10</sup> Se Peter Olivarius: "Dansk litteraturs hemmeligheder" i Kritik 100 og "De litterære begreber klassiker og kanon" i dansk fagdidaktik 2000

<sup>11</sup> Se Harry Haue: "100 års kamp om sammenhængen og udviklingsforståelsen", Noter 132. (historiedidaktisk materiale)

historielærer – underviste ideologikritisk, hun ønskede at ”bevidstgøre” os, uden at hun nogensinde bekendte kulør overfor os. Og nu står jeg selv ved tavlen i dag og tænker: Skal gymnasiet opdrage eleverne til at blive gode EU-borgere? I et kort forløb op til Euro-afstemningen følte jeg mig ved en enkelt lejlighed mere som agitator end underviser (jeg er EU-tilhænger). Det resulterede fx i at en elev, som var modstander efter nej’et opsøgte mig og erklærede at han var ked af det, for han troede ikke at beslutningen var definitiv! Da oplevede jeg første gang lærerrollens autoritet for alvor.

Principielt skal undervisningen være objektiv, men det er jo i praksis umuligt. Min gennemgang af EF/EU's historie vil ikke være den samme som en modstanders. Jeg vil for fuldstændighedens skyld også pege på problemerne, men det overordnede indtryk vil selvfølgelig være positivt. Jeg fortalte hvad mit standpunkt var, for det synes jeg er mere rimeligt end at ’gemme sig’. Så skal man bare sørge for at have etableret et læringsrum, der er tilstrækkeligt trygt til at ”dissidenterne” tør tale læreren imod. Jeg tror, det er bedre for eleverne end ’hva’ synes du selv’-undervisning.<sup>12</sup> Forhåbentligt vil eleverne blive bedre til at argumentere for deres standpunkter og dermed kunne indgå i den demokratiske debat. Læreren skal selvfølgelig respektere velargumenteret modstand.

Det citat jeg indledte med illustrerer udmærket, hvad almen dannelse egentlig betyder. Det er det, der er tilbage når alle detaljerne er glemt. I historiefaget er det forhåbentlig mindst en mere eller mindre veludviklet historisk bevidsthed og en grundlæggende skepsis overfor den måde historien bruges og misbruges i dag.<sup>13</sup>

### **Fagspecifikke og generelle kvalifikationer i historiefaget**

Det kan være lidt vanskeligt at skelne mellem (fag-)specifikke og generelle kvalifikationer. Er det fx en danskfaglig eller generel kvalifikation at kunne formulere sig og formidle en tekst? Det bedste kriterium må være at generelle kvalifikationer er dem, der kan og skal anvendes i flest sammenhænge. Og her er vi på vej over i det andet hovedsigte med undervisningen, nemlig det studieforberedende. Det hedder sig at gymnasieskolen uddanner elever med de lange videregående uddannelser for øje. Men man kan også vælge at anskue det studieforberedende aspekt som rettet mod den videnstunge del af erhvervslivet. Kompetencerådet er inde på at evnen til at lære i dag er vigtigere end nogensinde før, fordi udviklingen går så stærkt.<sup>14</sup> Sat lidt på spidsen betyder det, at det

---

<sup>12</sup> Se Steen Becks indlæg i Gymnasieskolen 17-18 2000: ”Lærerrollen i virkeligheden I-II”

<sup>13</sup> Det er også nogle af de formål som nævnes i bekendtgørelsen – og af Henrik Skovgaard Nielsen i svaret på H.G. Mikkelsens kronik (historiedidaktisk materiale).

<sup>14</sup> M2 s. 23.

er vigtigere at eleverne bliver gode til at lære end hvad de lærer, for de skal helt sikkert efteruddanne sig senere i livet på den arbejdsplads de får. Inden for visse brancher er forældelsesfristen for viden temmelig kort. Dette formål ligger jo allerede i det studieforberedende, som er nødvendigt i et videnssamfund også udenfor universitetets mure.

I gymnasiebekendtgørelsen er undervisningsmålene i historie ikke overraskende at eleverne skal have noget konkret historisk viden, herunder viden om forskellige historiske samfund og kulturer.<sup>15</sup> Der er en fordelingsnøgle hvor vægten er lagt på Danmarks og Europas nyere historie. Første tredjedels sætninger indledes med 'viden om...'. Her er der lagt op til at eleverne først og fremmest er modtagere af en viden som læreren formidler. Her ses eleven primært som et objekt (men sådan behøver det ikke nødvendigvis være!). I den sidste tredje del er der lagt op til at eleven skal have "færdighed i og redskaber til selv at arbejde analytisk med forskelligartet materiale...færdighed i selv at formidle historiske problemstillinger..."<sup>16</sup> Her er vi efter min opfattelse ovre i nogle mere generelle kvalifikationer end de blot historiefaglige. Det understreges at eleverne skal arbejde selvstændigt og analytisk og at de skal have færdighed i at formidle. Her er fokus på eleverne som subjekter. Det går egentlig mere på arbejdsformen end på indholdet. Og hvis det lykkes at indarbejde disse færdigheder er de jo klart anvendelige indenfor alle mulige andre områder. Det at kunne opstille et problem, fokusere og strukturere et stof er – sagt med jysk underdrivelse - meget anvendeligt i et videns/informationssamfund.

Internettet og den eksplosion i tilgængelig viden og materiale det har ført med sig, er efter min opfattelse et område der kræver særlig opmærksomhed. Og her mener jeg at den klassiske historiske kildekritik er mere relevant end nogensinde. Der er da også eksplicite opfordringer i undervisningsvejledningen til at gennemføre "konkrete øvelser i at finde og vurdere materiale fra Internettet"<sup>17</sup> Her vil man kunne integrere et kort forløb i historisk metode med et kursus i det at søge på nettet. Det er i allerhøjeste grad også en generel kvalifikation at kunne sortere i den stadigt voksende mængde information.

---

<sup>15</sup> Gymnasiebekendtgørelsens bilag 17, pkt. 2 hentet fra [www.uvm.dk/gymnasie/almen/lov/bilag17.htm](http://www.uvm.dk/gymnasie/almen/lov/bilag17.htm)

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Undervisningsvejledningen for historie s. 13. Hentet på [www.uvm.dk/gymnasie/almen/vejledninger/undervisgym/-historie.htm](http://www.uvm.dk/gymnasie/almen/vejledninger/undervisgym/-historie.htm). Se også Torben Jakobsen: "IT og historie – Arbejdet med den fjerde kulturteknik" – Noter 138 s. 32ff. og Kenneth Johannson: "Kunskab, källkritik och internet". Førstnævnte har konkrete forslag til forløb, som er lige til at hugge, mens sidstnævnte problematiserer anvendelsen af "hypertekster" som kilde.

## **Sociale kvalifikationer (kompetencer)**

De sociale kvalifikationer er fra politisk hold defineret som: ”evne til at deltage i demokratiske beslutningsprocesser, samarbejdsevne, åbenhed og omgængelighed.”<sup>18</sup> Her er der tale om nogle arbejdsvaner som på en måde er en forudsætning for en vellykket undervisning. Men man kan ikke forudsætte disse evner hos eleverne når de starter i 1.g. Derfor vil man som lærer have en mere eller mindre skjult plan om at indøve disse ting sideløbende med den faglige undervisning. Det bliver emnet for resten af opgaven. Baggrunden for at vi ønsker at fremelske disse egenskaber er måske indlysende, men jeg peger alligevel på et par af kompetencerådets konklusioner: Jeg har allerede berørt evnen til at lære og tæt forbundet hermed er evnen og viljen til forandring. Forandringspresset kræver åbne mennesker, der er villige til at indgå i nye sammenhænge. Det kan være metodiske ændringer eller inddragelse af nye områder eller evnen til at genopfinde og videreudvikle sig selv, som det hedder. Denne åbenhed er vel lidt det samme som fleksibilitet. Det andet vigtige element jeg vil fremhæve er evnen til at samarbejde. Tendensen i virksomhederne går imod en fladere organisation, hvor hver enkelt medarbejder har større ansvar. Det betyder at evnen til at danne netværk bliver stadig vigtigere. Det vil i fremtiden i højere grad være den enkelte, der vælger sine samarbejdspartnere. Derfor bliver evnen til at samarbejde og dele sin viden central.<sup>19</sup>

Undervisningsminister Margrethe Vestager udtalte i middagsradioavisen d. 14/12/00 at nu skulle der mere fokus på faglighed frem for personlige kompetencer. Det er nok vigtigt at holde sig for øje at gymnasieskolen først og fremmest tilbyder en faglig uddannelse. Derfor råder skolen over nogle universitetsuddannede kapaciteter inden for de forskellige fag. Gymnasieskolen skal ikke konkurrere med kaospiloterne i Århus. Indøvelse af generelle og sociale kvalifikationer er bestemt vigtigt, men det må ikke ske på bekostning af fagligheden. Så mister gymnasieskolen sin berettigelse.<sup>20</sup>

## **2 Tilrettelæggelse med henblik på sociale kvalifikationer**

### **AFEL som undervisningsprincip**

I Norge har man forsøgt at tackle elevernes manglende motivation for at lære ved at lægge mere ansvar ud til eleverne. Ivar Bjørgen har sat dette princip i system i bogen ”Ansvar for egen læring”, forkortet AFEL. Udgangspunktet er at erstatte en dårlig cirkel med en god. Hvor manglende

---

<sup>18</sup> Udviklingsprogrammet s. 16.

<sup>19</sup> Kompetencerådets rapport i M2 s. 15.

<sup>20</sup> Det samme er Steen Beck inde på i sin kronik: ”Lærerrollen i virkeligheden II”

motivation kan føre til dårlig eller ingen læring til lavt selvværd, så skal AFEL udvikle en positiv selvpfattelse hos eleverne.<sup>21</sup> Det gøres ved at eleverne inddrages langt mere i planlægningen og tilrettelæggelsen i undervisningen. Eleverne skal medvirke til:

- 1) konkretisere mål for undervisningen (indenfor skolelovgivningens rammer
- 2) finde frem til arbejdsmetoder
- 3) sætte delmål, disponere tiden og rækkefølgen af opgaverne.
- 4) Evaluere hinanden<sup>22</sup>

Formålet er at øge motivationen. Hvis undervisningen lykkes vil den også udvikle elevens sociale kvalifikationer, fx øge elevansvarligheden, forbedre samarbejdsevner, osv:

*”Et væsentligt led i disse bestræbelser bliver at lære eleverne op til at arbejde på en ny måde, til at deltage i drøftelser med klassekammerater og lærere, være med på at træffe beslutninger, indse at en flertalsbeslutning ikke nødvendigvis falder sammen med elevens eget standpunkt og være beredt til at gå ind for det flertallet bestemmer.”*

Læreren spiller en tilbagetrukket rolle med lav styring. Men her stopper det ikke. ”Videre må læreren være forberedt på uden murren at godtage at elevernes flertal går imod hans eller hendes syn.” Eleverne skal altså ikke bare have medindflydelse, de skal bestemme selv! Her begynder teorien efter min mening at blive betænkelig. AFEL bliver til at eleven bliver sin egen lærer:

*”Det sidste led...er ofte det mest vanskelige – at få eleven til at tage ansvar for sin egen vækst. Problemet ligger mest hos læreren, som måske synes det er vanskeligt at tro på at eleven kommer til at gøre det som er nødvendigt for at fuldføre opgaven. Det kan også være at læreren tvivler på at eleverne har tilegnet sig de forudsætninger som læreren mener er nødvendige for at lykkes med opgaven. Derfor bliver det her vigtigt for læreren at styrke sig selv i troen på at eleven skal klare det.”<sup>23</sup>*

Det vil sige, når man som lærer kan se at det går ad helvede til, så skal man bare styrke sig selv i troen! Det mener jeg er en dårlig underviser og udtryk for ansvarsforflygtigelse. Hvis undervisningen ikke lykkes, så er det jo elevernes egen skyld, for det er jo deres ansvar? Her er jeg (igen) mere på linje med Steen Beck:

---

<sup>21</sup> Erik Damberg: ”Det handler ikke bare om at lære...” P&P s. 94.

<sup>22</sup> Let sammenskrivning af kravene i Svein Stensaasen og Olav Sletta: ”Gruppeprosesser” i M1 s. 56f.

<sup>23</sup> Ibid. De tre citater er fra s. 56, 57 og 59 [min understregning og oversættelse].



*”Vi skal stille værdierne til skue...frem for at opløse os som enzymer i deres læringsarbejde og lade dem reflektere over sig selv, til det ryger ud af ørerne. Der er faktisk en grund til at udtrykket ”hvordan synes du selv, det går”, er gået hen og blevet en vittighed – ikke mindst blandt unge.”<sup>24</sup>*

Det går ikke an at stikke hovedet helt i busken og give helt efter for autoritetserosionen. Det lader eleverne i stikken. Kan man da slet ikke bruge AFEL til noget? Jo, som variationsprincip mener jeg det kan være meget givtigt. Med variation mener jeg at det i enkelte timer eller måske i kortere forløb vil være hensigtsmæssigt. Jeg mener at læreren i sidste ende er den ansvarlige for undervisningen. Men mindre dele af ansvaret – afhængig af klassen – kan godt uddelegeres. Jeg fx en god oplevelse med et matrixgruppearbejde i en klasse, hvor undervisningen indtil da nok havde været lidt for lærerstyret. Jeg havde haft en mindre disciplinær kontrovers med enkelte elever i den klasse, så jeg overvejede om jeg kunne justere min undervisning med matrix. Problemet kunne jo være at undervisningen var for kedelig og autoritær. Jeg gjorde meget ud af at præsentere gruppearbejdet som et teamwork, hvor hele klassen skulle arbejde sammen om at arbejde stoffet igennem, og lave gode eksamensnoter. De havde ikke prøvet det før, men tog vældig godt imod det. Nogle af de elever, som jeg havde konfronteret pga. manglende koncentration, spurgte ligefrem om ikke notaterne fra de første grupper kunne kopieres til hele klassen. Jeg tog en hurtig beslutning og lod en elev kopiere fem sæt notater til hver. Det havde ikke været særligt pædagogisk at skyde sådan et initiativ ned fra en elev, der normalt ikke udmærkede sig ved sin opmærksomhed og aktivitet. Hvis man kopierer noter bliver opsamlingsgrupperne devalueret lidt – nu behøver man jo ikke at fremlægge for hinanden når man har fået noter!

Når man lægger gennemgangen af stoffet ud til eleverne kan eleverne desuden nå frem til delvist forkerte konklusioner. Hvis læreren griber for meget ind i gruppearbejdet, så bliver ansvaret jo igen taget fra eleverne. Her skal man vælge om fejlen eller misforståelsen er stor nok til at man vil blande sig. Man kan jo også bare forsigtigt spørge, om det nu er helt rigtigt, men uanset din spørgeteknik, så vil eleverne jo vide at læreren nok skal gribe ind. Her står valget altså mellem hensynet til de faglige og de sociale kvalifikationer.<sup>25</sup> Et ræsonnement kunne være at de svage elever ikke ville forstå det alligevel ved en traditionel tavlegennemgang. Men som lærer med en vis faglig stolthed er det svært at ’give køb’ på fagligheden i undervisningen. Det er blandt andet derfor at AFEL ikke skal overdrives, men netop bruges som en variationsmulighed. I en skriftlig

---

<sup>24</sup> Beck: ”Lærerrollen i virkeligheden II” s. 30.

<sup>25</sup> Denne problemstilling behandles i L. Krogsgaard-Hansen og Beck: ”Filtereleven og metodebevidsthed” i M1 s. 71ff.

evaluering efterlyste flere elever mere matrixgruppearbejde, så det har helt sikkert virket motiverende for nogle at få mere ansvar. Arbejdsformen træner eleverne i at samarbejde og gør dem ansvarlige overfor hinanden. Det er også med til at gøre dem mere fleksible og vænner dem til i højere grad at arbejde under et tidspres med en deadline.

AFEL som princip kan også bruges til at kvalificere andre typer af gruppearbejde. I pædagogikum har jeg skullet kæmpe med en personlig aversion mod gruppearbejde. I min egen gymnasietid følte jeg lidt for ofte at ansvaret for at der blev arbejdet i min gruppe blev overladt til mig af de andre, fordi jeg var god til faget. Derfor har jeg vægret mig mod at bruge denne arbejdsform. Det kan dog kvalificeres ved at man beder gruppen om at vælge fx ordstyrer og referent og ved arbejde i faste grupper kunne man lade forpligtelsens til at føre en logbog gå på skift.<sup>26</sup> Pointen er at ansvaret ikke bare placeres hos klassens normale arbejdsheste.

### **Projektarbejde**

Projektarbejde kan anskues som en særlig form for gruppearbejde. Her er læreren også afhængig af AFEL i praksis, for det er en meget krævende arbejdsform for eleverne. Projektarbejdet er et forsøg på at bryde med den normale skolekode, hvor et givent stof ofte på forhånd er problematiseret. Udfordringen i projektarbejdet består i at eleverne selv skal lave problemformulering, indsamle materiale, disponere og skrive. Indenfor de humanistiske fag er det i hvert fald en stor mundfuld. Stofmængden er i princippet næsten uendelig. Fra min egen specialeproces ved jeg hvor svært (og vigtigt) det er at udarbejde problemformuleringen. Så man skal nok starte i det små. Begge mine fag er treårsfag, så jeg kan "sænke" lærerstyringen gradvist i projektforsøg henover de tre år. I 1.g kan man indarbejde gode gruppearbejdsvaner mens læreren formulerer spørgsmålene, senere kan man lade eleverne formulere spørgsmålene selv, og i de senere klasser kan man så lægge emnevalg og problemformulering ud til eleverne. Nu har jeg undervist en 1.g, og hvis man starter lige på og hårdt med et projektarbejde, så ville det være pædagogisk harakiri. Eleverne ville ikke magte det (endnu).

Udover det rent faglige tilegner eleverne sig nogle personlige og sociale kvalifikationer som selvstændighed, samarbejdsevne, omgængelighed, evne til problemløsning, og produktansvarlighed. For at kunne arbejde effektivt må gruppen lære at udnytte hinandens styrker og respektere hinandens svagheder. For at undgå den ambitiøse elevs frustrationer, som jeg omtalte under gruppearbejde kunne man anvende elementer fra Kubus-metoden.<sup>27</sup> Fx er ideen om en social kontrakt internt i gruppen ikke dum. Eleverne føler afgjort et større ansvar overfor hinanden end

---

<sup>26</sup> Se fx Erik Damberg: "Arbejdsformer" i P&P s. 132ff.

<sup>27</sup> M1 s. 60ff.

overfor læreren, så her ville det være et effektivt redskab til at holde dampen oppe, hos de mere vrangvillige elever. Og måske kunne man med elevernes egen hjælp få formaliseret en form for intern undervisningsdifferentiering i gruppen. Eleverne ved jo udmærket hvem der er gode til hvad.

En væsentlig del af et længere projektarbejde må være en fremlæggelse i en eller anden form for resten af klassen. Evnen til at formulere sig og fremlægge et produkt kan man få brug for i mange sammenhænge, og man kan måske endda give eleverne et basisretorik kursus? Et længerevarende projektarbejde skal også munde ud i et visuelt produkt, men her mener jeg at den gammeldags klippe-klistre planche må være passé.<sup>28</sup> Her må det være oplagt at lade eleverne anvende IT. Det er blevet forholdsvist simpelt at kopiere både billeder og tekst fra nettet ind i et word-dokument, som så kan gøre det ud for en planche. Den grundlæggende idé med planchen er at eleverne skal strukturere stoffet, finde relevante overskrifter og billeder, og det ændres jo ikke med de nye medier. Man kunne også introducere eleverne til præsentationsprogrammer som Powerpoint. Deres produkter kunne jo evt. præsenteres for en større forsamling eller lægges ud på nettet. Min erfaring er at det virker stærkt motiverende på eleverne at arbejde med IT, for dels er mange allerede gode til det og dels ved de godt at det er en meget værdifuld personlig kvalifikation. Men det kræver også samarbejdsevner at blive enige om, hvordan produktet skal se ud. Man skal blot sørge for at der er maskiner nok; der må helt ikke sidde flere end to ved en maskine. På den måde kan man nemlig også differentiere undervisningen, for de dygtige elever for lov at bruge deres kunnen, mens læreren kan bruge mere tid på dem, som måske er lidt utrygge ved mediet.

I det hele taget er det oplagt at kombinere projektarbejde med undervisningsdifferentiering. Eleverne kan vælge projekter efter interesse eller læreren kan eventuelt spille med åbne kort og udarbejde 6-7 projekter af varierende sværhedsgrad. Eleverne kan så vælge efter både lyst og evne. For at indøve sociale kvalifikationer hos eleverne skal trådene fra de enkelte grupper arbejde på en eller anden måde indgå i et samlet produkt.<sup>29</sup> På den måde oplever de svagere elever at de indgår på en meningsfuld måde i et samarbejdende kollektiv – de dygtige elever har jo ikke beskæftiget sig med netop deres emne.

AFEL kan i perioder virke som en forfriskning og øge elevmotivationen. Men jeg mener ikke at det skal være den overordnede undervisningsstrategi, og læreren skal ikke hænge sin faglige og menneskelige autoritet på knagen udenfor undervisningslokalet, mens han springer rundt og spiller elevernes ligeværdige konsulent. Som rektor Walter Dalland udtrykker det: ”...som lærer

---

<sup>28</sup> John Zlatnik: ”Plancher – megen tænkning, lidt skrivning” i M1 s. 76ff. Der er sket meget siden 1994...

<sup>29</sup> Se Erik Damberg: ”De forskellige elever og kursister – om UVD” i P&P s. 189ff.

*kan man ikke lade være med at være en autoritet. Og hvis man lader være, så er man faktisk en autoritet alligevel, for så tilkendegiver man, at det ene kan være lige så godt som det andet.”*<sup>30</sup> De unges selvoptagethed kræver et modspil fra lærerne. Lektor ved Nykøbing Katedralskole er inde på noget af det samme når han skriver ”...at AFEL-undervisningen som projektarbejdets rationale svigter eleven ved at sætte eleven for meget i centrum med det modenheds- og motivationsniveau, unge i den alder har. Eleverne føler at lærerpersonligheden bliver fraværende, hvis der bliver for meget projektorienteret undervisning...”<sup>31</sup>

Alting med et vist mål af styring, kunne man lidt lommefilosofisk konkludere.

### **3 Læreprocesser under gennemført forløb: Danmark i 1800-tallet**

#### **Absolute beginner...**

Det er lidt problematisk at kigge tilbage på ens egen undervisningsplanlægning nu. Jeg må indrømme at der ikke var særlig mange pædagogiske overvejelser på plads, da jeg havde skitsen klar til mit forløb i historie om Danmark i 1800-tallet (vedlagt som bilag). Det hænger sammen med at jeg var meget optaget af den rent faglige side af sagen. Jeg brugte lang tid på at finde og gennemlæse relevant materiale oveni at jeg selv ”lige” skulle pudse min egen faglige viden af. Først valgte jeg den grundbog jeg syntes bedst om – ud fra sværhedsgrad, sproglig klarhed, illustrationer osv. – og herefter lavede jeg en emneinddelt grovskitse. Min vejleder havde givet mig ca. 10 blokke á 90 min. Da jeg startede på forløbet havde jeg endnu ikke fundet det rette materiale til den udenrigspolitiske udvikling. De fremstillinger jeg fandt var for dårlige eller for lange. Når man så har grund-materialet på plads, så skal man også helst finde et par kilder, og når man så har det på plads ca. dagen før man skal bruge det, har man endelig tid til pædagogiske overvejelser! Det er først nu jeg for alvor begynder at få indblik i den pædagogiske side af sagen og kendskab til nogle alternative arbejdsformer.

#### **Affektiv taksonomi – induktiv/deduktiv metode**

Jeg havde en idé om at jeg ville provokere eleverne i den første time. Til det formål lod jeg dem læse et kapitel i Søren Mørchs Danmarkshistorie, der påstår at nutidens Danmark blev født ml. 1830-55. Mørch er både subjektiv og sarkastisk og ideen var både at tale om hvad historie egentlig var for noget og at give eleverne appetit på at finde ud af om alle påstandene nu var rigtige. Som

---

<sup>30</sup> Gymnasieskolen 17, 2000 s. 14.

<sup>31</sup> Gymnasieskolen 19, 2000 s. 22f.

kilde læste vi Grundtvigs ”Langt højere bjerge”, (”Hvor få har for meget og færre for lidt”). Jeg spillede djævelens advokat ved at være enig med Mørch i at DK var en nation præget af middelmådighed og jantelov. Jeg kan nu se at jeg anvendte en affektiv taksonomi, hvor jeg forsøgte at appellere til elevernes **holdning** til det at være dansk. Ved at holde et spejl op foran dem, der viste et mindre flatterende billede, fik jeg iværksat en affektiv motivation.<sup>32</sup> Det synes jeg virkede godt. Den dygtige elev kunne endda trække linjer frem til Europa-debatten i nutidens Danmark og der var stor vilje til at diskutere og give sit besyv med, selvom man endnu ikke vidste så meget om perioden.

Det var også en deduktiv tilgang; jeg startede med en overordnet teori, og ideen var så at vi sammen skulle pille den fra hinanden og diskutere den. Det var nok lige ambitiøst nok. – provokationen virkede efter hensigten, men klassen vidste simpelthen ikke nok til at kunne kritisere teorien. På dette område var de fleste elevers kognitive skemaer rimeligt tomme. Vi fik dog diskuteret os frem til at historikerens fremstilling var præget af hans samtid, og Mørch gav dem appetit på det videre forløb. Næste gang skulle man måske evaluere elevernes forhåndsviden først – evt. ved hjælp af et mind-map. Jeg overvejede at afslutte forløbet med at læse Mørchs fremstilling igen. På den måde kunne hele forløbet være en slags verificering eller falsificering af en bestemt historisk teori, og eleverne ville forhåbentlig opleve at de havde lært en hel masse. Jeg fik ikke lejlighed til selv at afslutte forløbet, så det må jeg prøve en anden gang.

I den næste blok arbejdede vi bla. med grundloven. Jeg havde i samarbejde med en jurist jeg kender udvalgt omkring 20 af de væsentligste originale paragraffer fra 1849 grundloven. Eleverne fik til opgave at samle lovene under nogle overskrifter, fx ’grundlæggende frihedsrettigheder’, ’stemmeret’, osv. Her arbejdede vi altså induktivt. Det fungerede meget godt, om det skyldes kildematerialet eller arbejdsformen er svært at sige.

### **Udnyttelse af ”alternative” intelligenser**

Da vi gennemgik de slesvigske krige fik jeg eleverne med til at synge ”Den tapre Landsoldat”. Det var en succes. Det er jo et behageligt break og vi kunne godt udlede noget af den glade melodi, marchrytmen og selvfølgelig teksten. Her fornemmede jeg tydeligt det med de 8½ intelligenser.<sup>33</sup> Nogle kunne udlede noget af musikken. Den glade melodi i dur-akkorder illustrerer

---

<sup>32</sup> Knud Illeris: ”Læring”, kap 4, især 57ff., Erik Damberg: ”Det handler ikke bare om at lære...” i P & P s. 81f.

<sup>33</sup> Særligt den amerikanske pædagog og psykolog Howard Gardner har opfordret til at man udnytter alternative muligheder for menneskelig indlæring. Se M2 s. 115ff., især 117 + uddraget fra Mogens Hansen: ”Intelligens og

krigsbegejstring (musikalsk intelligens). Andre var helt med på at den faste rytme var god at marchere til (kropslig-kinæstetisk intelligens). Derfor kan man forestille sig at den har medvirket til at hverve soldater. På den måde fik jeg nogle andre end de sædvanlige elever på banen, og de vil formentlig bedre kunne huske bog-stoffet om 1848, når de kan knytte det an til Fabers sang. Da jeg planlagde timen, havde jeg taget fat i sangen for variationens skyld – nu begynder det at gå op for mig hvor didaktisk velfunderet det var!

Til afslutning af forløbet havde jeg planlagt en præsentation i Powerpoint, der var tænkt som en anderledes visuel form for repetition. Her havde jeg scannet 15-20 kunstneriske fremstillinger af centrale begivenheder ind. Jeg brugte ret lang tid på det, og så viste det sig desværre at skolens ”kanon” var for dårlig – det var mødet med det man kalder ”den pædagogiske virkelighed”. Hvis jeg havde fået det op at stå, havde jeg nok fået et chok, for eleverne ville ifølge Villadsen have glemt 90% af stoffet!<sup>34</sup> Men måske havde billederne hjulpet dem på gled.

### **Piagets konstruktivistiske idé<sup>35</sup>**

Da vi gennemgik industrialiseringen talte vi om masseproduktion, og her tror jeg at jeg i et enkelt tilfælde benyttede mig af assimilation uden dengang at være klar over det. Jeg spurgte om nogle af eleverne nogen sinde kom ud af en butik med noget de ikke havde besluttet de manglede i forvejen? Fx tøj? Det kom der mange spændende(?) udredninger ud af, men det væsentlige var, at det havde stort set alle prøvet. Det illustrerede udmærket hvad masseproduktion er for noget og hvordan man i dag overvejende producerer til et ukendt marked i modsætning til håndværkersamfundet. Dermed fik jeg skabt en forbindelse mellem en hverdagsoplevelse og et (simpelt) teoretisk begrebsapparat.<sup>36</sup> Fordelen ved at knytte an til noget eleverne ved i forvejen er at det giver en bedre indlæring, når det passer med det verdensbillede, eller kognitive skemaer som man har i forvejen. Udvidelsen af disse kaldes assimilation, mens det er hårdere for eleverne at skulle bryde med en forhåndsviden (akkomodation).

Sammenhængen mellem praktisk erfaring og teori kan man også udnytte den anden vej rundt. På mit historiedidaktiske kursus var jeg med til at planlægge et tænkt forløb, der handlede om populisme. Efter en teoretisk indledning bla. med eksempler på populistiske partier og

---

tænkning” i M2 s. 129ff. Det er vel ikke så afgørende, hvor mange intelligenser der er og hvad man skal kalde dem, som at der er flere måder at tilegne sig viden på.

<sup>34</sup> Mads Peter Villadsen: ”Forløbsplanlægning og undervisningstilrettelæggelse” i P&P s. 127.

<sup>35</sup> Se Illeris kap. 2; Nielsen og Paulsen (red.) kap. 3.

<sup>36</sup> Se Nielsen og Paulsen (red.): ”Undervisnings i fysik” s. 49.

meningsmålingernes indflydelse skulle eleverne stifte deres eget populistiske parti på grundlag af tre mærkesager, som de fandt slagkraftige og populistiske nok.. Herefter skulle de finde et passende slogan, holde debatmøder osv. Pointen er at man anvender teorien og derved får en langt bedre forståelse for den. ”Learning by doing”, simpelthen.<sup>37</sup>

### **Sociale kvalifikationer?**

Som det vist fremgår havde jeg ikke medtænkt udviklingen af elevernes sociale kvalifikationer i mit forløb. Og dog. I forbindelse med gennemgangen af grundloven inddelte jeg klassen i tre større diskussionsgrupper, hvor der blev udnævnt en ordstyrer og en referent. Grupperne skulle diskutere ulemper/fordele ved vores grundlov og den demokratiske styreform (det var lige efter euro-nej’et). Da der kom gang i diskussionen viste det sig faktisk at være lidt af en udfordring for de ivrige at respektere ordstyreren. Nu kan jeg se at det havde været oplagt at tage fat i samtalen/dialogen som grundlag for den demokratiske meningsudveksling, når nogen blev for ivrige og afbrød de andre. Det er jo indlæring af grundlæggende sociale færdigheder! Det var måske ovenikøbet en anledning til at diskutere skolens rolle som socialiserende institution. I andre sammenhænge har det vist sig frugtbart at indvi eleverne i den skjulte lærerplan.<sup>38</sup>

For at diskussionsgruppen (og andre grupper) kan fungere må medlemmerne have et minimum af sociale færdigheder, og det har de fleste da også. Her er det faktisk mit indtryk at eleverne ofte disciplinerer hinanden i gruppearbejdet. Men det er kun gisninger, for når læreren nærmer sig gruppen, så kigger alle ned i deres papirer og en siger:”nå, men hvad har I til 2’eren...”

I forløbet fik jeg også plads til et mini-projekt om børnearbejde i forbindelse med industrialiseringen. Jeg havde placeret en opgavebeskrivelse i en offentlig mappe på skolens netværk, som eleverne åbnede i datalokalet. Opgaven gik ud på at stykke en planche sammen ved hjælp af materiale fra internettet. I opgavebeskrivelsen havde jeg givet dem 3-4 adresser, hvor jeg vidste der var noget at hente. Det var på mange måder en succes. For det første var det i praksis UVD fordi jeg kunne bruge lang tid på de elever, der ikke var så fortrolige med nettet. For det andet fordi det appellerede til de mere kreative elever in casu to af klassens svageste elever, som faktisk blev ved maskinen efter kl. 15 en fredag eftermiddag for at blive færdige! Jeg havde ikke fra starten tænkt et projektarbejde ind i forløbet, og derfor var der ikke afsat tid til det. Jeg brugte det som en lille øvelse på tre kvarter. Men jeg kunne sagtens have afsat 2-3 dobbelttimer til det. Jeg tror det var blevet godt. Arbejdet ved maskinerne er – som andet gruppearbejde - med til at udvikle nogle

---

<sup>37</sup> Gardner: Et fag er først og fremmest noget man gør. M2 s. 119.

<sup>38</sup> Jf. Krogsgaard-Hansen og Beck op cit. i M1 s. 71ff.

sociale kvalifikationer: samarbejde, lydhørhed, evne til at gå på kompromis, omgængelighed osv.  
Forskellen er måske at samarbejdet bliver mere intenst fordi eleverne ideelt arbejder sammen i par.

I pædagogikken opererer man med tre grundholdninger:

- 1) Pædagogisk realisme
- 2) Humanistisk pædagogik
- 3) Kritisk pædagogik

Det er selvfølgelig en tilsnigelse og skal tages med alle mulige forbehold, men som model



## Litteratur:

Damberg, Erik (red.): ”Pædagogik og Perspektiv”

Gyldendal 1999

Gleerup, J. og Wiedemann, F.: ”Kulturens koder”

Odense Universitetsforlag, år?

Illeris, Knud: ”Læring”

Kbh. 1999

Nielsen, Henry og Paulsen, Albert Chr. (red.): ”Undervisning i fysik – den konstruktivistiske idé”

Viborg 1997

Rasmussen, Jens: ”Socialisering og læring – i det refleksivt moderne” (2.udg.)

Kbh. 1997

”Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser”

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 23 1999

*Gymnasieskolen*, div. numre anført i noterne.

”Materiallesamling I – II”

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik og Uddannelsesstyrelsen, 2000/2001

Fagdidaktisk materiale og fagbilag for historie og dansk

Bekendtgørelsen og undervisningsvejledningen for historie