Indhold

[Indledning: 2](#_Toc252434970)

[Problemformulering: 2](#_Toc252434971)

[Metodeafsnit 3](#_Toc252434972)

[Læring 3](#_Toc252434973)

[Historiebevidsthed 5](#_Toc252434974)

[Marianne Poulsen 6](#_Toc252434975)

[Bernard Eric Jensen 9](#_Toc252434976)

[Vagn Oluf Nielsen 11](#_Toc252434977)

[Gruppearbejde 12](#_Toc252434978)

[Kommunikation 15](#_Toc252434979)

[Kvalificerede selvbestemmelse 17](#_Toc252434980)

[Undervisningen 19](#_Toc252434981)

[Overvejelser og planlægning af undervisningen 19](#_Toc252434982)

[Analyse og diskussion 20](#_Toc252434983)

[Konklusion 26](#_Toc252434984)

[Litteraturliste: 28](#_Toc252434985)

**Bilag:**

Bilag 1: Emnebegrundelse og problemformulering

Bilag 2: Situationsbeskrivelse af Gruppe 1 - den flade struktur

Bilag 3: Situationsbeskrivelse til Gruppe 2 – den lodrette struktur

# Indledning:

Den undervisning man som lærer planlægger og derefter udfører skal tage udgangspunkt i Formål for faget historie, som findes i det nye Fælles Mål 2009(www.uvm.dk). I Formål for faget historie står der, at man som lærer skal styrke elevernes kronologiske overblik og give eleverne mulighed for at opnå en sammenhængsforståelse. Ligeledes skal elevernes historiske bevidsthed styrkes, og dette kan gøres ved at tage udgangspunkt i eleverne og ikke i faget. Mange lærere tager udgangspunkt i faget, og ser på hvad der skal undervises i, i stedet for at tage udgangspunkt i eleven og dennes livsverden. Men selvom der skal tages udgangspunkt i eleven, er det væsentligt at undervisningen bygger på faglighed og et ønske om at eleven opnår viden og kompetencer indenfor faget.

Det er kommet et stort fokus på forskellige arbejdsformer så som gruppearbejde, da man i mange situationer skal kunne samarbejde og kommunikere med andre mennesker, derfor er det væsentligt at de unge mennesker der kommer ud efter folkeskolen, er i stand til at arbejde i grupper. De skal være fortrolige med arbejdsformen, kende til det fælles sprog og måden man agerer på i denne forbindelse. Dette er med til at gøre eleven til et dannet menneske, da eleven både har det almene, faglige, politiske og sociale aspekt af tilværelsen opfyldt.

Men når der nu er så megen fokus på både faglige og sociale mål i form af historiebevidsthed og kommunikationen i grupperne, kan man spørge sig selv om det han forenes i undervisningen, altså spænder de faglige og sociale mål ben for hinanden, eller kan det lade sig gøre at forene dem og tilgodese begge dele?

For at eleven skal kunne klare sig videre i livet er det en forudsætning at de har de nødvendige kvalifikationer med fra folkeskolen.

Denne opgave vil have fokus på kommunikationsaspektet af samarbejde i grupper, og der vil blive undersøgt om kommunikationen i grupperne fordre eller hindre den faglige viden?

Problemformulering:

Hvordan kan man som lærer videreudvikle elevernes historiske bevidsthed ved brug af gruppearbejde i undervisningen, og samtidig have et øget fokus på elevernes evne til at samarbejde?

# Metodeafsnit

For at kunne belyse problemformuleringen i denne opgave, vil jeg benytte mig af, og arbejde med flere teoretiker, pædagogiske overvejelser og arbejdsmetoder.

Jeg vil i opgaven, komme med et kort oprids af historiebevidsthed som begreb, derefter vil jeg arbejde med Marianne Poulsen, Bernard Erik Jensen og Vagn Oluf Nielsens holdninger til dette felt. Derudover vil jeg bruge både Jürgen Habermas og Jan Tønnesvangs arbejde med kommunikation og tilværelseskompetence da dette vil give mig et syn på de kompetencer der kræves at eleverne opnår i folkeskolen.

Gruppearbejde er sammen med kommunikation og historiebevidsthed de bærende elementer i opgaven, og for at belyse denne del af opgaven, vil jeg bruge Benedicte Madsen, Elsebeth Sanden og Peter Frederiksen.

Til at underbygge mit teoriafsnit vil jeg arbejde med en analyse og et diskussionsafsnit, hvor mit empiri der stammer fra en empiriskundersøgelse jeg har lavet på min praktikskole, vil blive brugt. Undersøgelsen jeg har lavet er en kombination af observation, interview og logbogsnotaer fra eleverne.

Jeg vil til sidst i denne opgave komme med en konklusion og perspektivering.

# Læring

Man har indenfor de sidste årtier kunne opleve et paradigmeskift indenfor læringsteorier, fra 1950’erne og frem har ordet indlæring præget debatten indenfor emnet. Men der er nu sket et skift og nu er der mere fokus på læring i stedet for indlæring. Der er nu en tendens til at man skal lære at lære, og dermed forholde sig til det der gør at man lærer. Man skal være bevidst om sine læringsstrategier, og derudover have en form for engagement for sin egen livslange læring. Det betyder imidlertid ikke at al form for indlæring er tilsidesat, eleverne skal stadig lære noget i den mere traditionelle forstand, men nu er det mere et spørgsmål om at man har for øje, at eleverne skal blive fleksible og omstillingsparate, da man ellers ikke har de nødvendige kompetencer som samfundet efterspørger. (Illeris, 2000, s. 9)

Det er væsentligt at eleverne finder ud af den læringsstrategi der passer bedst til dem, dernæst skal det være klart for dem hvilket indhold de skal beskæftige sig med, og hvad det skal bruges til. Sidst men ikke mindst, skal de kunne videreudvikle det lærte (Illeris, 2000, s.10). Det er væsentligt at eleven, ser den kobling der er imellem det faglige, altså indholdet og eleven selv og det samfund og sammenhænge det lever i. Hvis eleven ikke kan se relevansen af indholdet og derefter koble det til sig selv og sin egen verden, vil eleven ikke kunne arbejde med den forståelse det kræver.

Læring sker inde i eleven selv, det er den lærende der opbygger læringsstrategier ud fra egne erfaringer, men læring er ikke kun noget personligt, læring sker i samspil med andre og det præges af den lærendes forforståelse. Det er ikke kun ens forforståelse der spiller en rolle når man skal lære noget nyt, det er ligeledes ens holdninger, motivation og interesser der har betydning for om læringen lykkedes (Illeris, 2000, s. 11-12).

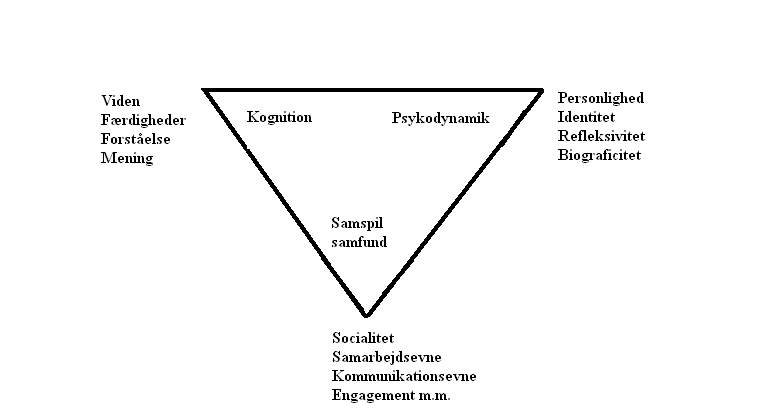
*”Læringen er altid afhængig af de sammenhænge de indgår i”* (Illeris, 2000, s.12-13) læring er en aktiv proces, hvor det er den lærende der aktivt producerer den forståelse der finder sted.

**Den tredimensionelle læring**

Knud Illeris[[1]](#footnote-1) arbejder med et udgangspunkt der hedder at al læring har tre dimensioner; den kognitive dimension, den psykodynamisk dimension og den social og samfundsmæssige dimension.

Den kognitive dimension vedrører det indholdsmæssige i undervisningen. Ligeledes at det nye stof kædes sammen med tidligere erhvervet viden. Den psykodynamiske dimension omhandler de følelser, holdninger og motivationer der binder sig til læringen. Den samfundsmæssige dimension knutter sig til samspillet mellem læringssituationen og den lærende (Illeris, 2001, s.2).

Den tredimensionelle læring er et samspil mellem alle tre dimensioner, der finder ikke optimal læring sted hvis alle tre kriterier eller dimensioner ikke er opfyldt. Et væsentligt element i læring er at udover denne sammenhæng mellem de tre dimensioner skal være opfyldt, er det væsentligt at det stof læreren præsenterer i undervisningen, skal ligge sig op af en viden eleven har i forvejen, således der bygges ovenpå en eksisterende viden, og eleven kan således bruge sin forforståelse. Hvis dette ikke er tilfældet vil den viden, som lærerne ønsker at eleven opnår, ligge alt for langt væk fra elevens forforståelse. Der er mange grundet til hvorfor viden ikke opnås efter hensigten, det kan være eleven ikke kan se en sammenhæng i den information læreren giver, det kan være eleven har en modvilje overfor læreren, emnet eller situationen, der er et utal af grunde til hvorfor eleven ikke opnår den ønskede læring.

 (Illeris, 2001, s. 5)

*”Det er vigtigt, at man tilegner sig den faglige kvalificering(…) med det er ikke nok. Man skal også have sig selv med, og man skal kunne bruge det lærte i de relevante sociale og samfundsmæssige sammenhænge, som uddannelsen er rettet imod.”* (Illeris, 2001, s. 4)

Men som nævnt tidligere, er det vigtigt at de tre dimensioner indgår i et samspil, således den ønskede læring opnås. De tre dimensioner skal betragtes som en helhed.

Det grundlæggende princip for folkeskolen er at eleverne skal lære noget, de skal lære noget fagligt, noget om verden og dens organisation, dem selv og andre. Dette må gøre læring og det at lære noget til essensen af folkeskolen.

# Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er et menneskeligt vilkår som vi alle har til fælles. Det dækker over vores bevidsthed om forholdet og samspillet mellem fortolkning af fortiden, oplevelse af nutiden og forventninger til fremtiden (Binderup, 2007, s.18).

Vores historiebevidsthed kan ændres igennem hele livet, da omverdenen er med til at videreudvikle vores historiske bevidsthed, vores forståelse af fortiden og nutid samt vores forventninger eller forhåbninger til fremtiden ændres igennem hele livet, da vores oplevelser og erfaringer spiller en stor rolle for hvordan vi opfatter tingene. Vi er historieskabte, da vores kultur og omverden er med til at skabe os, ligeledes er vi historieskabende da vi også kan påvirke omverden ligesom den påvirker os.

## Marianne Poulsen

Marianne Poulsen[[2]](#footnote-2) har skrevet bogen ”Historiebevidstheder” som tager udgangspunkt i hendes forskningsprojekt omkring emnet historiebevidsthed. Temaet i bogen omhandler hvordan historiebevidsthed udvikles og manifesterer sig hos børn og unge.

Når børn er i skole, har deres liv udenfor skolen stadig en stor betydning for dem, den del af livet der er levet indtil da, deres nutid samt deres fremtid fylder meget i deres bevidsthed, både i og udenfor skolen. Da deres opmærksomhed og tanker kan være rettet mod deres egen historie i skoletiden, er det væsentligt at lærerne tager hensyn og udgangspunkt i eleven (Poulsen, 1999, s.15)

Vi kan alle opleve at vores tanker flyver vidt omkring engang imellem, selv om de ikke burde det, voksne oplever det på job og børn oplever det i skolen. Som lærer både kan og skal man tage hensyn til den enkelte elev og møde personen hvor den er, dette er at anerkende eleven. Undervisningen kan derfor anerkende at det enkelte barn ikke kun er elev, men der er en person bagved som lever et liv udenfor skolen, og dette liv kan have indflydelse på skolegangen. Vi skal som lærere huske at eleven er et barn med en historie.

*”Fysisk og mentalt bærer kroppen menneskeartens historie i sig. Biologisk tidsopfattelse knyttet til den biologiske vækst og kronologisk tidsopfattelse knyttet til de kulturelle normer lever i dem sammen med en subjektiv tidsopfattelse knyttet til deres egen livshistorie, indbefattet den del der foregik før deres fødsel. De bliver sat ”i verden”, siger man, og denne verden sætter fra begyndelsen sine spor i børnene.”* (Poulsen, 1999, s. 15-16)

Vi har alle både en fysisk og mental historie i os, den fysiske er den historie vi har med os i form af fysiske arv, som vi har fra vores forfædre. Den mentale historie vi besidder, er bundet til vores normer og kultur. Vi har også en ”egen historie” eller subjektiv tidsopfattelse, der er bundet op på egne oplevelser, men det er ikke kun det man har oplevet eller set med egne øjne der binder sig til en persons ”egen historie”, det er ligeledes fortællinger der knytter sig til det subjektive i mennesket, som kan have fundet sted inden ens fødsel. På baggrund af dette har vi flere forskellige historier i os, vi har både den biologiske, den mentale og den subjektive historie.

En kombination af de omstændigheder man bliver budt af både samfundet og de mennesker der omgiver en og den tid man lever i, spiller en stor rolle i ens bevidsthed, det har afgørende betydning for identitetsdannelsen (Poulsen, 1999, s. 16).

Det at man har en forestilling om at man deler historien med andre og at man derigennem bliver bevidst om at man er en del af historien samtidig med at man er med til at skabe historie, gør at man bliver klar over at det er et samspil mellem ens viden og oplevelser der udvikler ens historiske bevidsthed, og den videreudvikles hele livet.

Som tidligere nævnt er det væsentligt at vi som lærere tager hånd om elevernes historiske bevidsthed, for når eleverne møder op i skole har de et liv med sig i bagagen som er fyldt med oplevelser og erfaringer, og det er netop dette liv udenfor skolen vi skal tage udgangspunkt i hvis vi vil tage udgangspunkt i eleven, da eleven ikke bare er elev men et helt menneske og et barn. Når børn møder andre børn og voksne i skolen, møder de dermed også andre historiske bevidstheder, da alle mennesker har en historisk bevidsthed for alle har oplevelser og erfaringer med sig fra tidligere. Som Marianne Poulsen skriver, er det dette møde mellem flere forskellige historiske bevidstheder der skal ligge til grund for undervisningen. Udfaldet af mødet mellem forskellige historiske bevidstheder kan enten blive fatal og undervisningen kan falde fra hinanden, eller det kan ende helt modsat, nemlig at historieundervisningen vil blive yderst gavnligt for både eleverne og læreren.

*”Historieundervisningen har derimod alle muligheder for at blomstre hvis mødet udnyttes, og der bliver givet mulighed for aktivering og intersubjektiv bearbejdelse af den historieforståelse eleverne bringer med sig fra deres livsverden.”* (Poulsen, 1999, s. 19).

Elevernes historiebevidsthed vil gennemgå en udvikling, da der hele tiden vil tilstøde ny viden og nye oplevelser og erfaringer til, og derigennem udvikles den historiske bevidsthed hos eleven, men det er ikke kun elevens viden, oplevelser og erfaringer der er med til at udvikle bevidstheden, ligeledes er elevens holdninger med til det. Elevens tanker og måder at opfatte og forstå forskellige ting og fænomener på, er afhængig af elevens holdninger (Poulsen, 1999, s. 20). Der er forskellige fænomener der spiller en rolle i forhold til elevernes udvikling af historiebevidsthed, både mødet med andre elever og deres historiebevidsthed spiller en rolle, elevens forskellige former for historie herunder biologiske, mentale og egen historie, elevens holdninger og elevens viden, oplevelser og erfaringer, da der er så mange ting der spiller ind, betyder det at der er mange ting der skal tages højde for når elevernes historiebevidsthed skal videreudvikles.

Marianne Poulsen inddeler ud fra sin undersøgelse, historiebevidsthed i tre forskellige kategorier, alt efter brugen af den:

* **Den tavse;** er ikke en italesat bevidsthed, som ofte omhandler den nære historie og fællesoplevelser i den forbindelse.
* **Den intuitive;**bevidsthed omhandler den nære oplevelse, hverdagshistorien og familiehistorien.
* **Den intellektuelle;** historiebevidsthed er interessebetonet, og et engagement i samfundsforhold er i centrum, man vil gerne forstå samfundet i et større perspektiv (Poulsen, 1999, s. 183).

Historie bliver identitetsskabende når man har en subjektiv tilknytning til den, man kan have to forskellige former for forhold til historien; man kan føle en forbindelse til historien i gennem familien og de fortællinger der kommer frem i den forbindelse. Derudover kan man have en mere distanceret tilknytning til historien, nemlig ved at man danner holdninger og meninger til det samfund man lever i, og derigennem bliver borger i selvsamme samfund. Selv om den sidste forbindelse til historie er mere distanceret, har det ikke desto mindre dog stadig en identitetsskabende betydning. (Poulsen, 1999, s. 184)

Det er væsentligt at man har begge former for tilknytning til historie, ved at man som lærer har begge former for historie for øje, vil ens undervisning blive vedkommende for eleverne. Når man tager udgangspunkt i den personlige tilknytning, kan man inddrage elevernes egne familiefortællinger i undervisningen, dette gør at de bliver mere interesseret i at deltage, da det er dem og deres familie det omhandler. Derudover møder man også eleverne hvor de er, og dette er et godt udgangspunkt for undervisningen. Men derfor må man ikke glemme den anden del af den identitetsskabende historieundervisning, da det er den der gør dem til borger i samfundet.

Elever der har en interesse for samfundets forhold, opbygning og funktion ser sig selv og ligesindede som en vigtig del af historien, og derved vil fremtiden i deres bevidsthed spille en endnu større rolle, (Poulsen, 1999, s. 185) således de ikke bare ser historie som fortid, men netop som en helhed af fortid, nutid og fremtid.

## Bernard Eric Jensen

Bernard Eric Jensen[[3]](#footnote-3) tager udgangspunkt i at historiebevidsthed kan videreudvikles hvis man får en bedre forståelse for at vi mennesker både er historieskabte og historieskabende.

Hans opfattelse er meget lig Marianne Poulsens opfattelse af historiebevidsthed, da han mener at både fortiden og fremtiden er tilstede i nutiden, da fortiden er tilstede i form af fortolkning og erindringer af fortiden og fremtiden er tilstede i form af forventninger (Jensen, 2000, s. 5).

Det er væsentligt at eleverne for en forståelse for fortiden og de ting der er hændt inden elevernes egen fødsel, da det kan være indgangsvinklen til at forstå hvorfor nutiden er som den er. Det er sammenhængen mellem fortiden og fremtiden der er vigtigt eleverne forstår, da det kan give dem et indblik i deres og andres liv og livsverden. Denne bevidsthed indenfor historien er en forudsætning for at indgå som borger i et sociokulturelt samfund.

*”Historiebevidsthed udgør en forudsætning for at kunne fungere i en sociokulturel sammenhæng.”*(Citat Jensen, 2000, s. 7). For at kunne forstå hvordan og hvorfor mennesker lever som de gør i dag, er det væsentligt at tage udgangspunkt i historie. For at man kan sætte sig ind i hvordan mennesket tidligere har levet igennem tiderne, skal man have en indsigt i flere forskellige aspekter af historien, man skal have både den kronologiske og sociokulturelle side af sagen med.

Skolen er ikke nødvendigvis den der videreudvikler elevernes historiebevidsthed, alle elever møder op i skolen med en historiebevidsthed der ligger udenfor skoleregi, derfor må man som lærer tage udgangspunkt i denne historiebevidsthed.

*”Historiebevidsthed dannes og omdannes i mange forskellige sociokulturelle sammenhænge. Den dannes fx gennem sociale relationer i og uden for familien (…)”* (Jensen, 2000, s. 9-10).

Derfor er det væsentligt at man som lærer tager udgangspunkt netop i disse dele der ligger udenfor skolen og videreudvikler eleverne bevidsthed ud fra deres egen livsverden, derved bliver undervisningen mere vedkommende for dem.

For at sikre at eleverne bliver præsenteret for den optimale historieundervisning, som har til formål og dermed skal sigte mod, at videreudvikle elevernes historiebevidsthed, er det væsentligt at man som lærer tager udgangspunkt i fire lærer- og dannelsesprocesser der er ligger sig op af historiebevidsthed i en hverdagssammenhæng.

De fire aspekter er historiebevidsthed som:

1. **Identitet**
2. **møde med det anderledes**
3. **sociokulturel lærerproces**
4. **værdi- og principafklaring**

(Jensen, 2000 s. 11)

Når man arbejder med historiebevidsthed som identitet er det ikke kun det faglige og intellektuelle man skal have i fokus, der er ligeledes elevernes følelser og holdninger. Dette vil kvalificere eleverne til en forståelse og accept af deres egen og andres identitet, og dermed acceptere mennesker der er anderledes i forhold til eleven selv.

Arbejdet med historiebevidsthed som sociokulturel lærerproces vil næsten altid være til stede i undervisningen, så snart der tages udgangspunkt i menneskers historieskabte liv og virke på baggrund af den natur og kultur de levede i.

Når man arbejder med historiebevidsthed som værdi og principafklaring, vil elevernes værdigrundlag tages op i undervisningen, for der ved at give eleverne en forståelse for deres egne og andres holdninger og værdier (Jensen, 2000 s 11-12).

Udover disse fire elementer man som lærer skal sigte at opfylde, mener Bernard Eric Jensen ligeledes at man som historieunderviser skal tage udgangspunkt i en analyse og klarlæggelse af sammenhængen mellem menneskets handlinger og muligheder, og konsekvenserne heraf under forskellige natur- og kulturbetingelser (Jensen, 2000 s. 12). Man kan mene at han også tager udgangspunkt i faget samtidig med at han tager udgangspunkt i eleven. Han mener at man sagtens kan tage udgangspunkt i faget, for derved at videreudvikle elevernes historiske bevidsthed.

Ved at tage udgangspunkt i de fire førnævnte elementer af historiebevidsthedsbegrebet, bliver historie til et dannelsesfag, da man både arbejder med eleverne identitet, følelser og holdninger, men ligeså væsentligt arbejder man med deres værdier og syn på livet (Jensen, 2000 s. 16).

Historiefaget skal ikke kun tage udgangspunkt i kundskaber og færdigheder, det er et dannelsesfag så derfor er det væsentligt at både den faglige og ikke-faglige del af undervisningen værdsættes ligeligt.

Bernard Eric Jensen og Marianne Poulsen underbygger hinanden langt hen af vejen, de er begge enige i at elevernes historiebevidsthed ikke kun udvikles i skolen, men ligeledes i samspil med familie, venner og andre udenforstående faktorer, ligesom de også er enige i at man skal sigte efter at tage udgangspunkt i elevernes livsverden. Men der hvor de skiller sig fra hinanden, er at Bernard Eric Jensen tænker faget historie mere ind i historiebevidsthed end Marianne Poulsen gør. Han mener man skal tage udgangspunkt i fire former for historiebevidsthed, hvor en stor del af punkterne er udadrettet og samfundsorienteret, hvorimod Marianne Poulsen arbejder mere med at have eleven i centrum og arbejder mere med nogle indadrettet aspekter af begrebet, så som den tavse historiebevidsthed, den intuitive bevidsthed og den intellektuelle historiebevidsthed.

## Vagn Oluf Nielsen

Vagn Oluf Nielsen[[4]](#footnote-4) mener det er det faglige indhold der skal tages udgangspunkt i når man underviser i historie, derved modsiger han både Marianne Poulsen og til dels Bernard Eric Jensen. Vagn Oluf Nielsen arbejder med fire dimensioner i det faglige indhold i undervisningen.

* **Faglig fordybelse;** eleverne koncentrer sig om fagets temaer, og de tilhørende problematikker der dukker op i undervisningen. Det vil sige de lukker andre udefrakommende elementer ude, men dog stadig holder de relevante ideer åbne.
* **Fagligt overblik;** omhandler kronologien i faget. Fagligt overblik forudsætter stor faglig indsigt og viden.
* **Sammenhængsforståelse;** er udtryk for, at vi oplever og forstår fænomener i den fortidige, nutidige og fremtidige virkelighed i et indbyrdes samspil.
* **Tilegnelse af erkendelses- og arbejdsformer;** omhandler hvordan vi tilegner os faglige kundskaber og indsigt i faglige begreber og teorier på den mest kvalificerede måde, og dermed opnår den mest relevante viden.

(http://udd.uvm.dk/200504/udd200504-09.htm?menuid=4515 D. 20. Januar 2010)

Disse fire elementer af undervisningen omhandler altså fag relaterede færdigheder, faglige metoder og teknikker.

Vagn Oluf Nielsen sætter sammenhængsforståelsen højt, da han mener det er væsentligt for elevernes dannelse, da dette har til hensigt at give eleverne nogle færdigheder således de kan begå sig i samfundet (Nielsen, 2000, s 103). Hvis man ikke har en sammenhængeforståelse, og derved ser fænomenerne i tilværelsen som enkeltstående elementer, vil dette hæmme dannelsen, da eleverne derved ikke vil være i stand til at koble de forskellige fænomener som man vil komme til at møde i tilværelsen.

Vagn Oluf Nielsen og Marianne Poulsen er hinandens modsætninger når det kommer til holdninger til historiebevidsthed og fokus i faget. Vagn Oluf Nielsen mener man som lærer i historie skal se på faget førend man ser på eleven, da det er fagligheden og sammenhængsforståelsen der skal være i højsædet. Eleverne skal have et overblik over historien og dette forudsætter et højt fagligt niveau. Kravet om kronologisk overblik henter han fra Formål fra faget (www.uvm.dk), da det her står at eleverne skal have kronologisk indsigt, hvilket også er vigtigt da eleverne ellers ikke vil have nogen forudsætning for at opnå en sammenhængsforståelse for de hændelser der finder sted både i historien og i den tid vi lever i nu. Han ser også på historiebevidsthed med faglige briller, da eleverne vil have en større forståelse for dem selv og den samtid de lever i, hvis det faglige niveau og kendskab til historien er stort.

Marianne Poulsens mener man som lærer først skal se på eleven og dennes livsverden. Det er de forudsætninger, oplevelser og erfaringer eleven møder skolen med, man som lærer skal gribe fat i og tage udgangspunkt i, da historiefaget for eleven vil kunne blive rigtig spændende. Hun mener at man skal møde eleven hvor den er, og derudfra skal undervisningen starte, hvis man gør dette er chancerne for at eleven vil få en interesse og dermed større faglig indsigt for faget større. Hvis man tager udgangspunkt i elevens allerede eksisterende viden og livsverden, vil man kunne præsenterer fagligheden til eleven på denne måde, og derved vil eleven komme til at se sammenhængen mellem fortiden, nutiden og fremtiden. Eleven vil derfor blive bevidst om deres position som historieskabte og historieskabende individer.

Vagn Oluf Jensens fokus er faget, hvorimod Marianne Poulsens fokus er eleven.

# Gruppearbejde

Der er flere grunde til at arbejde i grupper, erhvervslivet og videregående uddannelser kræver at man kan samarbejde, og det er væsentligt at man lærer det allerede i folkeskolen. Det er væsentligt når man kommer ud i erhvervslivet at man kan samarbejde med mange forskellige mennesker, og ligeledes har kompetencer til at få gruppearbejdet til at fungere. At man som menneske har følelsesmæssig intelligens, eller evner at omgås andre og have en selvforståelse og kontrol er vigtige faktorer for hvordan man klarer sig videre i livet (Frederiksen, Sanden, 1997, s. 8). Gruppearbejde kan være med til at optimerer elevernes lærerprocesser, da det kan være med til at involvere eleverne, de kan få en mere kvalificeret og nuanceret indgangsvinkel til opgaven igennem samtale og gruppediskussioner. Den enkelte får mere ud af det da den høster frugten af den fælles indsats, dette gør at den enkelte har større chance for tilegnelse af viden (Madsen, 2004, s. 206).

Derfor er det væsentligt at elever der forlader folkeskolen har disse kompetencer med sig videre i livet, ellers vil de ikke have de optimale forudsætninger indenfor uddannelses- og erhvervslivet.

Det kan tage lang tid og endda flere år inden man bliver helt tryg og god til at arbejde i grupper, derfor er det vigtigt at man introducerer eleverne i de mindre klasser for denne arbejdsform, da de således har god tid at blive kompetente på dette område.

Inden man som lærer begynder at arbejde i grupper i klassen skal man gøre sig nogle overvejelser, tanker og måske handle på nogle af punkterne:

* Mål og arbejdsopgaver
* Kriterier for gruppedannelse og gruppestørrelse
* Rollefordeling
* Relationer på tværs af de enkelte grupper
* Tidsrammer og tidsstrukturering
* Plads til refleksion
* Lærerens roller vis- a-vis gruppen
* Rammesætning som kontrakt (Madsen, 2004, s. 221)

Alt dette er med til at give gruppearbejdet de bedste forudsætninger, således eleverne for det maksimale ud af det. Flere af punkterne kan læreren uddelegere til eleverne, hvis de formår at løfte opgaven. Rollefordeling og til dels tidsrammerne kan eleverne selv være med til at styre, hvis det ikke går at lade dem styre det selv, må læreren gribe ind og hjælpe.

Det er læreren der som udgangspunkt sætter målene og arbejdsopgaverne for eleverne, jo mere udpenslet og lukket arbejdsopgaverne er jo mindre chancer er der for at gruppearbejdet ikke lykkedes (Madsen, 2004, s. 221). Men selvom det kan være en fordel med lukkede opgaver, er det nødvendig at elevernes også kan administrerer åbne og frie opgaver.

Det at inddele klassen i grupper kan være guld værd, og kan give eleverne et rigtig stort udbytte af undervisningen, men ligeledes kan det være en vane uden refleksioner over hvorfor man arbejder på denne måde. Vaner kan være rigtige gode, da det er tidsbesparende og forudsigeligt for eleverne, men man er nødt til engang i mellem at reflekterer over, om det er hensigtsmæssigt i forhold til elevernes læring (Madsen, 2004, s. 205). Ligeledes er der mange lærer der ikke ønsker at benytte sig af gruppearbejde i undervisningen, da de ikke mener at udbyttet ikke står mål med den tid der bliver brugt på det, da det kræver meget forberedelse både fra lærer og elevs side (Frederiksen, Sanden, 1997, s. 21).

Der er flere forskellige måder at sammensætte en god gruppe på, man kan gøre det efter ønske fra elevernes side, niveau, interesse og indsats, lodtrækning eller dem der har læst (Frederiksen, Sanden, 1997, s 18). Når man først er klar over tidsperspektiv og formålet kan man derefter danne grupper. Man kan også køre med de samme grupper helt fra få minutter til et helt skoleår, det afhænger af formålet. Når man som lærer danner grupper, er det essentielt at man overvejer hvilket samarbejdspotentiale der er i gruppen, for hvis der sidder en der ikke gider lavet noget og alle de andre gerne vil, kan det hurtigt skabe en dårlig stemning og dette er grobund for konflikter.

Der er to forskellige former for struktur i en gruppe, enten kan den køre med en flad eller en lodret struktur. Den flade struktur kan fungerer rigtig godt, men kan være svær at acceptere hvis der er nogle produktive ildsjæle blandt gruppemedlemmerne, da den ofte er mere ineffektiv end den lodrette. Men den flade struktur kan være hensigtsmæssig i forhold til at styre medlemmer der ikke kan enes om rollefordelingen (Madsen, 2004, s 209).

Den lodrette struktur er en hierarkisk fordeling af gruppen, her er magt og beslutningsprocesser i centrum, det handler om lederskab og følgeskab. Der er en der leder gruppen og derefter fordeler rollerne ud, eller alternativet er at man selv vælger sig på en rolle mere eller mindre bevidst (Madsen, 2004, s. 209). Man kan ikke sige hvilken struktur der altid er bedst, det afhænger af situationen, gruppemedlemmerne og arbejdsopgaverne.

*”Når en arbejdsgruppe fungerer optimalt, sættes opgaven i højsædet og medlemmerne strukturerer arbejdet på måder som er midler til dette mål, samtidig med at de tager vare på hinanden og respekterer de individuelle forskelle. (…) Samhørigheden bliver ikke en spændetrøje, men en platform for gruppens og medlemmernes udvikling.”*(Madsen, 2004, s. 204).

Det er det man som både lærer og elev må sigte efter når man benytter sig at denne form for arbejde i undervisningen.

Der er flere forskellige bud på de forskellige faser i gruppers liv, men ifølge Benedicte Madsen er det relevant at tale om disse fire faser, da næsten alle grupper gennemlever disse faser.

* **Orienteringsfasen**; aktiviteterne og gruppeklimaer er præget af en søgen mod gruppens identitet.
* **Konfliktfasen**; modsætningerne kommer frem og medlemmerne af gruppen markerer deres individualitet.
* **Tilnærmelsesfasen**, man finder samarbejdsformer der sætter både opgaven og de enkelte individ i centrum.
* **Separationsfasen**; gruppen skal lukkes ned og man går hver til sit.

(Madsen, 2004, 202-203)

For at gruppearbejdet skal blive fordrende for både gruppen og den enkelte, er det væsentligt at gruppen bruger nogen tid på at finde gruppens identitet og et fælles norm- og værdisæt.

# Kommunikation

Jürgen Habermas[[5]](#footnote-5) har den grundlæggende forståelse af kommunikation at det er sprog der sigter mod forståelse mellem de parter der indgår i kommunikationen, dette er essensen af hans kommunikationsteori.

For at kommunikationen bliver givtig og parterne opnår forståelse, arbejder Habermas med fire gyldighedskrav som er forskellige områder indenfor sproget som sikre den optimale kommunikation, således der opnås en fællesforståelse og en magtfri samtale.

* **Forståelse**; at udtrykke sig forståeligt således den anden part kan forstå sproget.
* **Sandhed**; at udtrykke en sand viden eller indhold i samtalen som den anden skal forstå. Dokumentation af den fremførte viden.
* **Troværdighed**; at ens grunde og motiver stemmer overens, der skal ikke være en skjult dagsorden eller skjult hensigt i kommunikationen.
* **Rigtighed**; at udtrykke sig således man overholder de gængse normer og værdier, og derved kan man komme til en fælles forståelse.

(Henriksen, 2005, s. 29-30)

Dette er et normativt syn på kommunikationen, men man skal som afsender i kommunikationen som udgangspunkt stile efter at overholde de fire gyldighedskrav. For modtageren forventes det at kravene er opfyldt.

Det optimale er at opnå et kommunikativt fællesskab, som bygger på et fælles grundlag, og dette fælles grundlag må en hver der deltager i kommunikationen efterprøve, det er den såkaldte grundlæggende norm i et kommunikativt fællesskab. Enhver der deltager i den kommunikative proces må således fastslå sin uenighed og fastholde sin uenighed, det er en grundlæggende ret indenfor kommunikation. Når vi indgår i en samtale vil vores tale påvirke andre, og vi vil selv blive påvirket. Dette er den magt der er i kommunikationen, og det vil sige at vores tale ikke kun har et form for indhold man meddeler den anden part, men vores tale skaber også sociale relationer. For at undgå magtmisbrug indenfor samtalen, må vi efterprøve om talen er gyldig, det er der de fire gyldighedskrav kommer ind i samtalen. Det er vores ret i samtalen at stille spørgsmål og undre os over om samtalen har den fornødne gyldighed (Henriksen, 2005, s. 29).

For at man deltager på et tilfredsstillende niveau, i det kommunikative fællesskab, skal man besidde nogle kommunikative kompetencer. Her skelner Habermas mellem kommunikativ handlen og diskurs. Det er Habermas’ opfattelse, at man som elev skal stifte bekendtskab med begge former for kommunikation, men man skal først lære at beherske den kommunikative handlen, altså den tillidsfulde samtale inden man går videre til diskursen. Derfor er det vigtigt at man som lærer, hjælper eleverne i de mindste klasser med at komme godt i gang med den tillidsfulde samtale, hvis de ikke allerede er gode til det. Det er først i de ældre klasser man kan indgå i den del af kommunikationen der omhandler diskursen – det er forkert at forvente at eleverne kan indgå i det tidligere.

Habermas skelner mellem intentionalitet og legitimitet;

det han kalder intentionalitet er at man som subjekt går ud fra at ens samtalepartner i det kommunikative fællesskab, handler ud fra de hensigter der bliver formuleret, altså det samtalepartneren siger og hensigterne stemmer overens.

Det Habermas kalder legitimitet er at ens samtalepartner overholder de gængse normer, altså handler indenfor kulturen i fællesskabet, og at samtalepartnerens handlinger kan forklares ud fra disse normer.

Når man indgår i et kommunikativ fællesskab, må man anerkende sit fællesskab, og derved gå ud fra at de andre i fællesskabet handler ud fra fornuften (Henriksen, 2005, s. 32).

# Kvalificerede selvbestemmelse

Ifølge Jan Tønnesvang[[6]](#footnote-6) skal alle fire dimensioner i den kvalificerede selvbestemmelse være opfyldt for at være et dannet menneske, således man både kan fungere i samfundet og med sig selv.

**Model over den kvalificerede selvbestemmelse**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Kvalificering | Selvbestemmelse |
| Udadrettet | **Teknisk tilværelseskompetence**  Er baseret på elementær indsigt i verden i dens natur og samfundet i dets teknologi, viden og mediestrukturer. Omfatter metodisk indsigt i fænomeners naturlige og teknologiske funktionalitet og tilblivelseshistorie. Omfatter kompetence til kropsudfoldelse. | **Politisk-etisk tilværelseskompetence**  Er baseret på  elementær historisk og aktuel indsigt i politiske, samfundsmæssige og organisatoriske sagsforhold. Omfatter social kompetence som grundlag for at samarbejde og udøve medbestemmelse efter demokratiske principper og moralforskrifter. |
| Indadrettet | **Selvreferentiel tilværelseskompetence**  Er baseret på elementær refleksion og selvrefleksion over egne lærestrategier og vurdering af egne kompetencer. Omfatter evnen til metalæring og forståelse for eget bidrag til konstruktion af viden og forståelse. | **Fænomenologisk tilværelseskompetence**  Er baseret på elementær selvindsigt og evne til fri og ufordrejet oplevelse af mangfoldighed og dynamik i eget (og andres) følelsesliv. Omfatter eksistentiel-etisk dømmekraft, æstetisk sans og udtryksevne. |

(Johansen, 2002, s. 85)

**Den tekniske tilværelseskompetence** omhandler den udadrettede kvalificering i form af faglighed. Det kræves i denne dimension, at eleverne har kendskab til den teknologi og struktur der er i samfundet. Det er væsentligt at eleven får en viden og nogle kompetencer, for på nuværende tidspunkt og senere hen i livet, at være i stand til at tage del i de fagområder der kræves, samfundet kræver at man som menneske har en viden indenfor forskellige fagområder.

**Den politisk-etisk tilværelseskompetence** har at gøre med elevernes kendskab til politiske og organisatoriske forhold. Det er elevernes indsigt i begreber som retfærdighed, pligt og lighed der er i centrum. Elever skal være i stand til at varetage både selv- og medbestemmelse, selvbestemmelse er knyttet til den enkelte person, hvorimod medbestemmelse er knyttet til det sociale rums måde at træffe beslutninger og handle derefter.

Det er både den politiske del og den etiske del der kræves at man behersker.

**Den selvreferentielle tilværelsesdimension** omhandler metakognition og metalæring.

**Metakognition;** refleksion over læringen. Evnen til at reflektere over sine egne læreprocesser – altså at lære noget og samtidig lære hvordan man lærer.

**Metalæring;** refleksion over de betingelser denne læring foregår på. At lære noget, og lære hvordan man lærer – og lære om betingelserne for den måde, man lærer på.

Dette er den indadrettet kvalificering og det er en forudsætning for at være selvbestemmende kvalifikationssøgende i betydningen af at være til- og fravælgende i sine læreprocesser.

**Fænomenologisk tilværelseskompetence** er evnen til at forholde sig til sig selv og sin egen emotionalitet. Der er her tale om evnen til at være i kontakt med sit følelsesliv og mærke efter, hvad der i en given situation og i givne sammenhænge er det rigtige at gøre for én selv, og så handle herefter. Det er væsentligt at man bliver i stand til at forholde sig til egne følelser og behov.

Det at være i stand til at identificere egne behov og følelser gør at man således har forudsætning for at adskille dem fra andres, og bedre er i stand til at forstå andre mennesker og deres måde at handle på.

I forhold til didaktiske og metodiske overvejelser må man som lærer være åben for at undersøge og forstå, hvorledes elevernes evne til at navigere i de fire tilværelsesdimensioner kan søges udviklet i enhver læresammenhæng.

Teknisk- og politisk-etisk tilværelseskompetence retter sig udad mod den materielle og sociale verden – hvorimod selvreferentiel og fænomenologisk tilværelseskompetence vedrører selvets selvforhold i en indadrettet, personlig verden (Dette er blevet til efter samarbejde med Vivi Rainhard Zacho).

Målet for dannelsen af mennesket, må den kvalificerede selvbestemmelse være målet og det man skal stile efter, da det at kunne navigere i samfundet, have faglige kompetencer og være tryg ved sig selv, for derved at kunne meste og klare de forandringer verden bringer en – det er det der er målet.

# Undervisningen

Jeg har i min 4. Års praktik været på Bjerregrav Friskole, lidt nord for Viborg. Dette er en skole der tidligere har været folkeskole, men blev lukket da der var flere skoler i områder der blev lukket på grund af nedskæringer i 2007. Skolen bar derfor ikke præg af at være en friskole. Jeg skulle undervise i flere fag hvor historie var bland dem. Jeg underviste i både en 5. og 6. Klasse. Min analyse af min problemstilling tager udgangspunkt i undervisningen i 6. Klasse med 19 elever. Jeg havde to lektioner ugentlig i klassen med historie, så det blev til 6 lektioners undervisning i faget, da den første uge af praktikken bestod af en emneuge.

# Overvejelser og planlægning af undervisningen

Min planlægning af undervisningen tog udgangspunkt i Formål for faget historie (www.uvm.dk)og Trin Målene efter 6. Klassetrin (www.uvm.dk). Udover dette tog min planlægning også udgangspunkt i den lærer der normalt har klassens, årsplan. Han havde planlagt at eleverne skulle arbejde med Romerriget i de uger jeg var hos klassen.

Min planlægning tog afsæt i, at jeg gerne ville lave nogle ting med klassen som de kunne relatere og forholde sig til. Jeg ville gerne give dem kendskab til det romerske samfunds opbygning, udvikling og opløsning, og romernes hverdag samt en forståelse for det romerske samfunds indflydelse på vores samfund i dag. Derudover var min hensigt, at eleverne skulle få en sammenhængsforståelse for de forskellige hændelser der ville blive tage op i undervisningen.

Mit udgangspunkt inden undervisningen startede, var at eleverne skulle arbejde i grupper, hvor de skulle blive i de samme grupper i alle timerne. Jeg havde dannet grupper sammen med deres faglærer, da det var ham der kendte eleverne. Mit mål var, at få dannet to grupper der havde en lodret struktur og to grupper der havde en flad struktur, for at få nogle observationer på hvordan de forskellige gruppekonstellationer arbejdede sammen, hvordan deres kommunikation sammen fungerede og om man kunne se forskel på det faglige udbytte i undervisningen.

Jeg brugte forskellige former for evalueringen af undervisningen, jeg observerede grupperne, både med hensyn til arbejdet i grupperne og udbyttet og deres indbyrdes kommunikation. Derudover brugte jeg logbog til eleverne, som de skulle aflevere til mig.

# Analyse og diskussion

Igennem min undervisning brugte jeg, som tidligere nævnt gruppearbejde som en undervisningsform. Hver dobbeltlektion startede jeg med at holdt et læreroplæg omkring timernes tema med udgangspunkt i Romerriget fra år 27 før vores tidsregning til 476 efter vores tidsregning. Da jeg havde givet eleverne lidt information og mulighed for at suge viden til sig, blev de sendt i grupper for selv at læse og derefter arbejde med nogle spørgsmål til teksterne og dagens tema. Klassen blev inddelt i fire grupper, men jeg vil i denne opgave tage udgangspunkt i to af grupperne, da jeg ellers vil have for meget data at følge op på.

Grupperne er inddelt således den ene gruppe har en flad struktur, denne gruppe vil jeg efterfølgende kalde Gruppe 1, og gruppen med den lodrette struktur vil jeg kalde Gruppe 2.

Gruppe 1 var en gruppe med fire medlemmer, to drenge og to piger. Inden arbejdet gik i gang forventede jeg en gruppe der var meget ens i arbejdsmoral, faglige kompetencer og popularitet i klassen. Ingen af dem havde mere eller mindre magt end en anden i gruppen. De var alle fire af den stille type, der tog det at gå i skole seriøst, og var med på at prøve nye tiltag i undervisningen, f.eks. arbejdsformer. Gruppen var en stille gruppe der sad på skolens bibliotek og arbejdede med den stillede opgave, der sad andre elever og arbejdede samme sted, men på trods af dette blev gruppen ikke forstyrret og holdt fokus på opgaven. Denne gruppe var en typisk gruppe med flad struktur, der var ingen af dem i gruppen der decideret tog styringen, de var meget enige om hvad de skulle, og ingen af dem stak af fra de andre. De ventede på hinanden da der blev læst. Gruppen holdt hinanden fast, så der ikke var nogen der skilte sig ud. Mads og Sabrina talte sammen omkring gladiatorernes udseende og udstyr, de to tog arbejdet meget seriøst og ville gerne nå alle spørgsmålene, men sagde ikke noget direkte til de andre elever. Laura var meget tavs, men om det skyldtes sygdom eller om det var normalt for hende at være en tavs pige må være usagt. Jacob virkede meget aktiv, da de gik i gang med spørgsmålene, og han kunne også koble gladiatorernes beklædning med noget kendt for ham, nemlig Asterix og Obelix. (Se bilag 2)

Denne gruppe følger det typiske mønster for en gruppe med flad struktur, ingen tager styringen og gruppen arbejder meget ineffektivt, men når det de skal.

Ifølge Benedicte Madsen gennemlever enhver grupper næsten altid fire faser, men dette er dog ikke tilfældet for denne gruppe, de bliver ved med at holde sig på orienteringsfasen (Madsen, 2004, s. 202). Gruppen kommer aldrig videre til de andre faser, hverken i de to lektioner mine observationer er fra eller senere i forløbet. Man kan spørge sig selv om det er fordi der var for lidt tid til arbejdet, altså at tre ugers praktik er for lidt til at se en udvikling i grupperne, eller om de måske aldrig ville komme videre i gruppens liv. Man kan gisne om det kan være et fællestræk for grupper med den flad struktur, da ingen at medlemmerne i gruppen er frembrusende eller stærke individer der automatisk vil tage føringen, og derved opstår der ingen konflikter da de er enige om gruppens struktur, og så kommer de ikke videre til de kommende faser.

I mit læreroplæg, som hver dobbeltlektion startede med, tog jeg udgangspunkt i ting som jeg med sikkerhed vidste eleverne kendte fra Romerriget. Klassen havde arbejdet ganske lidt med gladiatorer, så derfor tog jeg afsæt i dette i min undervisning. Eleverne havde nu mulighed for at bygge noget nyerhvervet viden ovenpå den allerede eksisterende viden, og derved bruge deres forforståelse. Når man som lærer tager udgangspunkt i elevernes viden, har man større mulighed for at fange deres opmærksomhed og deres lyst til at lære noget mere bliver aktiveret. Ligeledes kan man tage udgangspunkt i elevernes hverdagsliv og derigennem vække deres interesse. Dette gjorde jeg i mit læreroplæg og i de arbejdsopgaver eleverne skulle arbejdet med i timerne. Jeg tog udgangspunkt i gladiatorernes udstyr og deres kampe. Derefter talte vi om hvorledes nogle slaver også kæmpede i gladiatorkampe. Vi tog en snak om slaver i dag og om vi havde slaver herhjemme, eller en form for slavearbejde. Der var flere af eleverne der ikke havde en viden de kunne trække på, da jeg nævnte slaveri og gladiator, men da vi begyndte at trække paralleller til vores samfund og vores liv i dag, havde de alle en viden de kunne trække frem.

Da jeg begyndte mit oplæg om slaver, kunne flere af eleverne ikke forstå hvad man brugte slaver til, og hvorfor man havde dem. Men da jeg spurgte ind til om de kendte til noget slavearbejde i dag, sagde en dreng ”Min far siger, at når han smører min madpakke er det slavearbejde, og at jeg selv burde gør det – men det gider jeg ikke.” Dette var et rigtig godt eksempel på slavearbejde i dag, da mange børn får deres forældre til at være slaver for dem. Så dette tog vi afsæt i, og derefter gik snakken lystigt i klassen hvor eleverne kom med eksempler og kunne nu se en sammenhæng mellem romernes slaver og vores ”slaver” i dag.

Denne situation hvor eleverne kan se en sammenhæng mellem Romerriget og deres egen hverdag, er det Marianne Poulsen kalder den intuitive bevidsthed, da man tager udgangspunkt i elevernes hverdag derefter kan de trække på den viden de har med sig som stammer udenfor skolen, tit ofte stammer den fra deres familieliv (Poulsen, 1999, s. 138).

I Gruppe 1 kunne jeg via mine observationer se, at eleverne også brugte deres forhåndsviden både fra undervisningen og udenfor undervisningen, til arbejdet. Da Mads forklarer Sabrina hvordan gladiatorerne så ud og hvilke udstyr de havde på brugte hans den viden havde fået fra mit oplæg tidligere i lektionerne, den viden han havde fra arbejdet med Romerriget fra tidligere i hans skoleforløb, og sidst men ikke mindst bruge han den viden han havde udenfor skolen fra f.eks. film, tegneserier, bøger, tv og samtaler med andre. Mads brugte den intuitive historiebevidsthed.

Den kommunikation eleverne havde indbyrdes i gruppen foregik på et sobert og rolig niveau. Der var ingen af eleverne der råbte eller talte grimt til hinanden. De brugte sproget til at hjælpe hinanden til at opnå en forståelse indenfor emnet. Ifølge Jürgen Habermas er det optimale at opnå en magtfri samtale igennem forståelse, sandhed, troværdighed og rigtighed. Alle fire dimensioner i den magtfri samtale mener jeg Gruppe 1 opnåede, da de talte således alle i gruppen forstod hvad der blev ment, og det faglige indhold der blev talt om var sandt i forhold til den udleverede tekst og både elevernes motiver og normer stemte overens med hinanden.

Nedenfor giver jeg eksempler på de forskellige dimensioner i kommunikationen fra Gruppe1:

* **Forståelse:** *”Mads: ”Se sådan en hjelm havde de på.” Sabrina:” Nå, ja – den ser sjov ud”.”* (Se bilag 2)

Her forklarer Mads Sabrina hvilke hjelme gladiatorerne havde på, Sabrina giver til kende at hun forstår det han siger og mener.

* **Sandhed:** ” *Mads: ”Hvad siger i til etteren?” Laura: ”Det står på side fire.” Jacob: ”Kom, det står her.” Jacob peger på siden.”* (Se bilag 2). Efterfølgende taler Mads og Sabrina om det der står i teksten. De underbygger deres samtale i teksten og finder svar deri. Det gør at de er sikre på at deres svar er rigtigt. De opnår herved sandheden i den magtfri samtale.
* **Troværdighed:** Det at de hjælper hinanden og venter på alle er færdige med at læse inden de går i gang med opgaverne, (Se bilag 2) siger mig at den måde de agerer på stemmer overens med deres hensigter.
* **Rigtighed:** I og med de taler pænt til hinanden, der er ingen der råber eller på anden måde nedgør en anden i gruppen og lader hinanden komme til orde, (Se bilag 2) overholder de hinandens grænser og bliver indenfor den norm der er for gruppearbejde i klassen.

Gruppe 1 opnår det Jürgen Habermas kalder den magtfri samtale, og med henvisning til min analyse af elevernes historiske bevidsthed har Gruppe 1 formået at benytte kommunikationen til at udvide deres faglige viden og deres historiebevidsthed.

Gruppe 2 havde 5 medlemmer, hvor de fire af eleverne normalt var meget fokuseret på hvad de ville og kendte både deres stærke og svage sider. Det femte medlem var mere tvivlende og kunne til tider være meget ukoncentreret. De fire af eleverne lå midt i klassen rent fagligt, hvor den femte var over middel. Hver i sær var eleverne en blanding, der var en pige i gruppen der var meget populær både blandt piger og drenge og var meget aktiv i klassen med at arrangere sociale begivenheder for klassen. Der var to piger der lignede hinanden meget på deres væremåde og måde at anskue tingene på. De var mere stille og rolige, svarede hvis de blev spurgt i klassen, men ofte bød de ikke selv ind med noget på klassen. Den fjerde pige var meget ukoncentreret både på klassen og i grupper. Hun talte meget højt, råbte og grinte tit og ofte af de andre.

Den eneste dreng i gruppen var i midten af hierarkiet bland drengene i klassen, hos pigerne var han også accepteret og vellidt. Inden gruppearbejdet gik i gang havde jeg forventet han ville træde i karakter og tage styringen af gruppen, og få styr på at Simone ikke ville blive forstyrrende, men det var ikke tilfældet (Se bilag 3).

Camilla gik ind og overtog den rolle, men formåede ikke at holde Simone i gang med arbejdet og holde fokus på det der var tilsigtet. Til sidst virkede det som om Camilla havde opgivet at få Simone til at være seriøs omkring arbejdet.

Camilla var lederen af gruppen, Sanne og Sarah lavede et følgeskab og fulgte hvad Camilla sagde der skulle gøres. Det samme gjorde Andreas til dels, men kunne ikke helt holde Simone på afstand. Simone var ikke en medspiller i denne gruppe, hun meldte sig ud og fik ikke lavet det kun skulle, og pjattede i stedet for.

Denne gruppe kom til dels ind i en god arbejdsrytme og opnåede også at bevæge sig længere ind i gruppens liv end Gruppe 1 formåede. Da gruppen havde overstået orienteringsfasen, bevægede de sig ind i konfliktfasen, hvor Camilla trådte i karakter og bad Simone om at skynde sig, her optrådte Camilla som leder og deres modsætninger kommer til overfladen. Camilla er en seriøs pige der vil gøre skolearbejdet godt, hvor Simone er den komplementære modsætning, hun kan ikke tage tingene seriøst, får ikke lavet det hun skal og bruger tiden på at lave sjov i stedet for at være seriøs. Dette er konfliktfasen, hvor modsætninger mødes (Madsen, 2004, s. 210). Tilnærmelsesfasen hvor man mødes og finder arbejdsformer der tilgodeser hver enkelt i gruppen, men derudover får lavet opgaven, kommer gruppen ind i, da Camilla deler opgaverne ud til hver enkelt. Her kommer opgaveløsningen rigtig i gang.

*”Camilla: ”Vi deler altså lige de her opgaver ud, ellers bliver vi aldrig færdig.”*

*Camilla giver alle en opgave (…)”*(Bilag 3). Separationsfasen lukker gruppen og arbejdet slutter (Bilag 3).

Kommunikationen i gruppen vil ikke komme til at blive en magtfri samtale, da rigtigheden i samtalen ikke er til stede, da både Camilla og Simone ikke opfylder dette. Simone overholder ikke dette, da hun ikke opfylder de normer og værdier den resterende del af gruppen har, den arbejdsmoral de andre har, kan Simone ikke opfylde. Da Camilla træder i karakter som leder af gruppen og beder Simone om at skylde sig bryder hun ligeledes den magtfri samtale, da hun taler ned til Simone og der bryder Camilla også de normer der er for et gruppearbejde.

”*Sanne: ”Er du færdig Simone?”*

*Simone: ”Nej.”*

*Camilla: ”Så skynd dig, vi kan ikke bare vente på dig””* (Bilag 3)

Man kan stille spørgsmålstegn ved, om det overhovedet er muligt for en gruppe med lodret struktur at gennemføre en magtfri kommunikation, da der jo er magt på færde i gruppen. Men det kan også være et tilfælde at det er den lodrette gruppe med et hierarki der ikke formår at føre denne form for kommunikation. Mangel på magtfri kommunikation eller samtale er ikke ønskværdigt ifølge Jürgen Habermas (Henriksen, 2005, s. 29).

Denne gruppe fører ikke en samtale omkring opgaverne, da Camilla har delt opgaverne ud således de tager en hver og derefter ikke taler omkring det de laver. Man kan foretrække at de laver tingene hver for sig men derefter konsulterer dele eller hele gruppen, for derved at få feedback og sparring i opgaveløsning. Man kan også lave det to og to, således arbejdsopgaverne stadig er delt ud, men man sidder ikke alene med opgaven, der er altid en at tale med omkring opgaven. Jeg mener det er at foretrække at eleverne taler sammen om opgaverne og måske hjælper hinanden i løsningen af dem, for derved kan der komme et mere nuanceret syn på tingene, og risikoen for en ensidig opfattelse af tingene mindskes. Dermed må det forventes at det faglige udbytte højnes (Poulsen, 1999, s. 190). Elevernes historiebevidsthed udvikles i samspil med andre mennesker og deres historie, derfor er det væsentligt at eleverne møder andres historiske bevidstheder. Man kunne derfor have ønsket sig at eleverne havde samarbejdet mere, talt mere om de stillede arbejdsopgaver, således de kunne drage nytte af hinandens historie. Men inden selve arbejdet gir i gang talte de om slaveri og børnearbejde. Her kommer deres historiebevidsthed rigtig i spil da de tager udgangspunkt i deres egen historie, oplevelser og erfaringer. Når dette sker mødes den enkelte elev i dennes livsverden. At tage udgangspunkt deri er det optimale for at videreudvikle bevidstheden, og dermed gøre fagligheden større.

For Gruppe 2 viste det sig, at deres historiske bevidsthed blev styrket igennem kommunikationen om slaveri. Men senere i arbejdet blev den magtfri samtale ikke en realitet, da der var en leder af gruppen og et ukoncentreret medlem der gjorde dette umuligt, da normerne og værdierne ikke stemte overens. Her må man sige, at den magtfyldte samtale ikke var med til at videreudvikle elevernes historiebevidsthed.

Mine observationer viser at, den magtfri samtale i denne sammenhæng var en forudsætning for at højne det faglige niveau og videreudvikle elevernes historiebevidsthed, men gruppearbejde er ikke ensbetydende med at den magtfri samtale bliver en realitet.

I disse to tilfælde er det væsentligt for mig også at se på Jan Tønnesvangs kvalificeret selvbestemmelse, men det er dog kun de udadrettede dimensioner der er mest relevant for mig i denne sammenhæng. Den tekniske tilværelseskompetence er væsentlig da det er fagligheden der tilhører denne del, og da jeg har fokus på eleverne faglighed, læring og historiebevidsthed er det vigtigt at de får denne dimension af tilværelsen opfyldt. Det mener jeg, at jeg kan se ud fra mine observationer og logbogsnotater, da flere af eleverne skriver at de har lært noget nyt eller lært mere omkring emnet end de tidligere havde kendskab til. Den politisk-etiske dimension mener jeg også er opfyldt da eleverne lærer om samarbejde, medbestemmelse og demokratiets gang ved at arbejde

sammen med andre, de lærer ligeledes hvordan man begår sig sammen med andre.

Det er væsentligt at eleverne opnår disse kompetencer, ligeså vigtigt er det at de opnår de indadrettet kompetencer da det er et samspil mellem de fire kompetenceområder der gør os til et dannet menneske.

Da mine observationer viser mig at den ene gruppe ikke kommer længere end den indledende fase i gruppearbejdet og den anden gruppe ikke formår at holde samtalen magtfri, kunne jeg måske have hjulpet dem i deres svære faser. Jeg mener den første gruppe havde brug for mere tid til at komme ind på hinanden og vise hvem de var som individer, men den anden gruppe kunne godt have haft brug for lidt hjælp til at føre en samtale på et magtfri plan, det kunne jeg har hjulpet dem med, så vil jeg mene de godt kunne have fået arbejdet til at fungerer, hvis deres forventninger til hinanden også var blevet talt om inden arbejdet gik i gang.

# Konklusion

Som lærer i historie i den danske folkeskole er det vigtigt at man tager hånd om de udfordringer der ligger foran en, og nogle af dem er at eleverne er nødsaget til at kunne arbejde i grupper, da der ligger et krav til dem om dette senere i livet. Derfor er det væsentligt at eleverne har nogle gode solide kompetencer inden for dette felt når de forlader folkeskolen, for så har de større mulighed for at begå sig på videregående uddannelser og i erhvervslivet. Hvis eleverne skal få det optimale ud af gruppearbejdet, altså have opfyldt både faglige og sociale mål, er det vigtigt at læreren gør sig nogle overvejelser inden arbejdet går i gang.

Man kan godt forene de faglige og de sociale mål på samme tid, det er ens overvejelser og planlægning af undervisning der er afgørende for om dette lykkedes. Faglige mål, så som at videreudvikle elevernes historiebevidsthed og samtidig have fokus på elevernes måde at kommunikere i grupper er mål man godt kan kombinere i undervisningen, da det er et spørgsmål om at øve eleverne i at arbejde i grupper og dernæst at tage udgangspunkt i elevernes livsverden og føre undervisningen hen til dem og deres forståelse, i stedet for at kræve at eleverne skal kunne møde faget uden selv at blive mødt.

Måden man kan videreudvikle elevernes historiebevidsthed i gruppearbejde er i sig selv at eleverne møder andre med en historie, og derigennem styrkes deres faglige og sociale kompetencer, men ligeledes tror jeg ikke man som lærer skal være bange for at gribe ind hvis man ser at eleverne ikke får det optimalt ud af arbejdet, for det er mig som lærer der skal gå ind og guide eleverne, således de får det optimale ud af det.

Jeg vil mene at grundpillerne i at videreudvikle elevernes historiske bevidsthed i grupper, er lærerens overvejelser, da det er læreren der skal sammensætte grupperne, så hver enkelt får det optimale ud af det, men ligeledes skal gruppen kunne fungerer. Overvejelser så som gruppestruktur, varighed på gruppearbejdet, elevernes evne til kommunikation således kommunikationen bliver magtfri og sammensætningen af forskellige historiske bevidstheder så de fordre hinanden både fagligt og socialt. Gruppearbejde kan være en del af flere elementer man som lærer bruger i undervisningen til at danne eleverne, så de bliver et helt menneske. Det er nogle af de overvejelser omkring gruppearbejde der skal indfries for at den historiske bevidsthed skal videreudvikles.

For den enkelte elev er der nogle overordnet kvaliteter personen skal besidde for at opnå et vellykket gruppearbejde og senere i livet mulighed for at begå sig i samspil med andre, det er en nødvendighed for at kunne agere i samfundet. Disse kvaliteter er nogle der spænder bredt, men er med til at gøre eleven til et dannet menneske. Kvaliteterne hører til inden for de faglige, politiske, sociale og fænomenologiske områder i tilværelsen.

# Litteraturliste:

**Bøger:**

Binderup, Thomas: *Historiebevidsthed i det moderne. Fortolkning, oplevelsen og forventning.* KvaN, 2007.

Brejnrod, Poul: *Sociologi.* Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, 2007.

Frederiksen, Peter; Sanden, Elsebeth: *Gruppearbejde i undervisningen.* Frydenlund, 1997.

Henriksen, Holger: *Samtalens Mulighed nye bidrag til en demokratisk didaktik,* Holger Henriksens Forlag, 5 udgave, 2005.

Jensen, Bernard Eric: *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?* I: Brinckmann (red): Historieskabte og historieskabende 7 historiedidaktiske essays, Op-forlag, 2000.

Jørgensen, Peter Stray; Rienecker, Lotte: *Lærerbacheloropgaven Den studerendes bog.* Forlaget samfundslitteratur, *2004.*

Kettel, Lars: *Skolen i samfundet. Analyse og perspektiver.* Billesø & Baltzer, 2. Udgave, 2005.

Muschinsky, Lars Jakob; Schnack, Karsten (red): *Pædagogisk opslagsbog.* Christian Ejlers’ Forlag, 5. Udgave, 2006.

Nielsen, Vagn Oluf: *Faglig fordybelse, overblik og oplevelse as sammenhæng.* I: Brinckmann (red): Historieskabte og historieskabende 7 historiedidaktiske essays, Op-forlag, 2000.

Poulsen, Marianne: *Historiebevidstheder – elever i 1990’ernes folkeskole og gymnasium.* Roskilde universitetsforlag, 1999.

Strøm, Martin (red): *Projektorienteret praktik.* Skive Seminarium, 2004.

Johannesen, Martin Block (red.): *Dannelse*, Århus universitetsforlag, 2002.

**Artikler:**

Illeris, Knud: *læring og lærerroller.* I: *Unge pædagoger,* nr. 8, 2001, s. 1-10.

Illeris, Knud (red.): *Læring*. I: *Tekster om læring.* Roskilde Universitetsforlag, 2000.

Madsen, Benedicte: *Gruppearbejde i pædagogisk regi – funktion, proces og rammesætning.* I: Hermansen, Mads; Jensen, Elsebeth: *Udfordringer til undervisningen – i didaktisk perspektiv.* Alinea, 2004

**Hjemmesider:**

Borbjerg, Peter; Lauritsen, Thorsten Asbjørn: *Historiekanon skyder ved siden af.* Interview med Bernard Eric Jensen. D. 20. Januar 2010. <http://videnskab.dk/composite-2100.htm>

Nielsen, Vagn Oluf: *At styrke fagligheden – hvad vil det sige?* D. 20. Januar 2010. <http://udd.uvm.dk/200504/udd200504-09.htm?menuid=4515>

Fælles Mål 2009: <http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Historie/Formaal%20for%20fagets%20historie.aspx> d. 21. Januar 2010

Samarbejde med Vivi Rainhard Zacho (Studie nr. 260022): Jeg har på 3. Årgang i læreruddannelsen på Skive Seminarium arbejdet sammen med Vivi Reinhard Zacho omkring Jan Tønnesvang til vores mundtlige eksamen i pædagogik. Teksten der henvises til, har vi i samarbejde skabt i forberedelsesfasen til vores mundtlige eksamen i pædagogik. Det er dette samarbejde der henvises til.

1. Knud Illeris er professor i livslang læring på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) [↑](#footnote-ref-1)
2. Marianne Poulsen er can.pæd., tidligere folkeskolelærer. Arbejder med at formidle teori og praksis i faget historie for Center for humanistisk historieformidling. [↑](#footnote-ref-2)
3. Bernard Eric Jensen er lektor ved Danmarks pædagogiske Universitet (DPU). [↑](#footnote-ref-3)
4. Vagn Oluf Nielsen er seniormedarbejder, Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). [↑](#footnote-ref-4)
5. Jürgen Habermas var [tysk](http://da.wikipedia.org/wiki/Tyskland) [filosof](http://da.wikipedia.org/wiki/Filosof) og [sociolog](http://da.wikipedia.org/wiki/Sociolog). [↑](#footnote-ref-5)
6. Jan Tønnesvang er cand. Psych. og professor ved Århus Universitet. [↑](#footnote-ref-6)