



Læreruddannelsen Zahle

GODKENDELSE AF EMNE TIL BACHELOROPGAVEN 2015

Bruges som forside til bacheloropgaven

Navn: Christian Møller JensenStudienummer: Z110335Opgavens linjefag: HistorieOpgavens emne: Motivation og undervisningsdifferentiering ved undervisning i krig

Antal anslag i opgaven:

Linjefagsvejleder:	<u>Møj</u> Initialer	<u>Christian Møller Jensen</u> Underskrift	<u>8. april 2015</u> Dato
PPD-fagvejleder:	<u>AMS</u> Initialer	<u>Germin Jensen</u> Underskrift	<u>8. april 2015</u> Dato

Underskrift:	<u>Christian Møller Jensen</u> Studerende	<u>22. april 2015</u> Dato
--------------	--	-------------------------------

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering:.....	4
Metode.....	4
Redegørelse.....	6
Undervisningsdifferentiering	6
Motivation og Mestringsforventninger	7
Vygotskys Zone for nærmeste udvikling.....	8
Borgerkrigen i Bosnien.....	9
Historisk bevidsthed.....	12
Historisk fortælling.....	13
Dannelse.....	13
Klafkis dannelsesbegreb.....	13
Verdensborgeren	14
Præsentation af Empiri	14
Analyse:	18
1. Del: analyse af empiri.....	18
2. Del: analyse af historiefagets muligheder i forhold til at undervise i krig.....	20
Historisk bevidsthed som mål	20
Historiedidaktik:	24
Historie og undervisningsdifferentiering	24
Historisk fortælling som middel.....	25
Delkonklusion	28
Diskussion:	29
Kanonisering eller ej ?.....	29
Historiefagets formål:	31
Handlekompetence som dannelsesideal	32
Historiebevidsthed er handlekompetence	32
Vurdering	33
Etik og krig.....	33
Perspektivering	35
Konklusion.....	37
Litteratur og Bilag.....	40

Bachelor

Indledning

Danske soldater var i kamp ved den FN fredsbevarende indsats i Bosnien i 1992-1995. Det var første gang, at tunge våben blev brugt under en fredsbevarende FN-mission. Desuden var det den hidtidigt, største militære træfning danske soldater har været med i siden 1864. Det sætter konflikten i et helt anderledes nærværende perspektiv. Med dansk deltagelse i fredsbevarende aktiviteter, og senere ved NATO- interventionen mod Serbien, gik Danmark fra at stå som et forholdsvist neutralt land, til lige pludselig at være krigsførende nation. Senere har vi været en del af koalitionsstyrkerne i Irak og Afghanistan. Dette er noget som vi, som danske medborgere både må forholde os til, men også tage stilling til.

Skolens rolle i den forbindelse må derfor være, at skabe handlekompetente individer, men hvordan kan skolen det?

Borgerkrigen i Ex-Jugoslavien betegnes som en af de måske mest komplekse konflikter i nyere tid - så mange folkeslag, nationalstater, religioner, hovedpersoner og så mange forbrydelser mod menneskeheden. Det er svært at finde rundt i, og især er det svært at forholde sig til alle de moralske og etiske dilemmaer man stilles overfor som lærer, i forbindelse med undervisning heri. Som historielærer vil jeg gerne fortælle eleverne om krig – sådan som den virkelig var – fordi det er nødvendigt for forståelsen af historien og krigens væsen, men jeg ønsker ikke at skræmme eleverne.

Så hvor går grænsen mellem fascination og angst, når eleverne præsenteres for krigens ødelæggelser?

Indførelsen af Enhedsskolen i 1993 betød en forandring i den måde man tænkte eleverne ind i undervisningen. Begrebet historisk bevidsthed blev centralt i den danske folkeskole i 1995, efter indførelse af lærerplanen for historiefaget i 95' (Historie 95'). Før denne tid har tanken været, at

eleven måtte tilpasse sig faget, men nu blev det styrende ideal, at faget nu måtte tilpasse sig eleven.

Indførelsen af historiebevidsthedsbegrebet betød at eleverne nu skulle gøres opmærksom på, at de selv og deres samfund er historieskabt. Undervisningen skal således give dem mulighed for at reflektere over deres handlemuligheder i en kontekst, hvor de oplever dem selv som historieskabende.

Alligevel oplever mange elever ingen nytteværdi i faget historie, (jf. Pietras og Poulsen, 2011). De oplever historie som noget dødt, der hører fortiden til, og det er en udfordring for historielæreren. Så spørgsmålet er hvordan jeg, som kommende historielærer, gør historie interessant for eleverne, og på samme tid - hvordan jeg udvikler elevernes mulighed for at tage stilling og handle?

Ovenstående overvejelser og tanker, fører frem til følgende problemformulering:

Problemformulering:

Hvordan kan historielæreren undervisningsdifferentiere og motivere elever gennem undervisning omhandlende krig?

- **Hvordan kan arbejdet med historisk fortælling styrke elevernes historiebevidsthed og være med til at skabe rammer for elevernes muligheder og baggrund for at tage stilling og handle?**

Metode

Formålet med denne opgave er, at undersøge relevante problemstillinger i forbindelse med undervisning i krig. Jeg vil overveje, hvordan man som historielærer bør forholde sig til at undervise i krig, og hvordan undervisningen kan komme alle elever til gode, samt undersøge hvilke historiedidaktiske mål, der er i spil i en sådan undervisningssituation. Mere specifikt vil jeg gerne undersøge hvordan det er muligt, at undervise i krig på en motiverende og undervisningsdifferentierende måde.

Til sidst vil jeg gerne diskutere hvorfor det er relevant at undervise i krig. I denne del af opgaven, vil jeg gerne ind på det dannelsesmæssige aspekt af problemstillingen.

Opgaven vil tage sig således ud:

I redegørelsen vil jeg redegøre for historiedidaktiske nøglebegreber og indramme den teori der knytter sig til disse begreber. Både historiedidaktiske begreber samt almindidaktiske begreber vil blive uddybet i analysen, og det vil give læseren mulighed for, at opnå kendskab til den viden der er udgangspunkt for besvarelsen af problemformuleringen. Den resterende del af opgaven vil give mulighed for, at anskue analysen som et svar på *hvordan* undervisning i krig gøres spændende for eleverne, og dernæst i diskussionen, *hvorfor* det er vigtigt at undervise i krig.

Før analysen vil jeg desuden præsentere den empiri og de undervisningsrelaterede dilemmaer, der ligger til grund for opgaven. Det er tale om tre dilemmaer, som hver rummer arbejdsspørgsmål som i analysen og diskussionen vil blive behandlet.

I analysen vil jeg uddybe og undersøge de historiedidaktiske forhold, der er redegjort for og sammenkøre dem med forskellige undervisningsdifferentieringsproblemstillinger.

Jeg vil desuden belyse, på hvilken måde disse kan anvendes i en positiv og motiverende retning og her vil jeg inddrage min empiri. På denne måde kan læseren betragte analysen i to dele.

- 1) Del af analysen fokuserer jeg på min empiri med historisk bevidsthed for øje. I denne del gives eksempler på andre mulige tilgange til undervisningen.
- 2) Del af analysen og den efterfølgende delkonklusion giver læseren mulighed for at få svar på 1. del af problemformuleringen. Nemlig, hvordan det er muligt at undervisningsdifferentiere og motivere elever gennem undervisning i krig.

Diskussionen vil have sit udgangspunkt i, hvilket dannelsessyn der tilsyneladende ligger bag historieundervisning i krig. Jeg vil diskutere dannelsens muligheder i historiefaget, og dernæst undersøge handlekompetence som dannelsesideal i forbindelse med udvikling af historisk bevidsthed.

Perspektiveringen handler om historiebrug som er tæt forbundet med mit fokus på historiebevidsthed.

I *konklusionen* vil der på baggrund af analysen og diskussionen, blive svaret på anden del af problemstillingen.

Redegørelse

Når der undervises i historiefaget i den danske folkeskole, er der en række forhold som af historielæreren, skal overvejes ved planlægningen af forløbet. Det være sig historiedidaktiske forhold, almindidaktiske forhold og lovkravmæssige forhold. Alle disse forhold vedrører elevens dannelse og/eller elevens sociale parametre. Som jeg senere vil komme ind på, findes en sammenhæng mellem disse.

Først vil jeg redegøre for teori og begreber, som har relevans for besvarelsen af hele problemformuleringen.

Undervisningsdifferentiering

I Undervisningsdifferentiering er en grundlæggende præmis, at undervisningen kommer hver enkelt elevs behov til gode. Forskellighed er en selvfølge i samfundet, det betyder også at eleverne i den danske folkeskole er forskellige og lærer forskelligt.

Howard Gardners teori om de mange intelligenser, er udbredt i forhold til dette felt. Teorien går i sin enkelthed ud på, at alle elever lærer på forskellige måder. Eleverne har et forskelligt repertoire af intelligenser som gør, at de lærer bedre ved at bruge nogle bestemte intelligenser frem for andre. For at imødekomme denne forskellighed må læreren forsøge, *at anvende forskellige tilgange til forståelse i undervisnings og læringsituationer*” (Jf. Kristensen, 2011, S. 192).

Undervisningsdifferentiering er for læreren et lovpligtigt princip at undervise efter. Alligevel hersker der, blandt lærere, usikkerhed over hvad begrebet egentlig dækker over.

Undervisningsdifferentiering indføres reelt som del af ændringerne folkeskolens formål i 1993: §18

”Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. ”

Det handler om, at imødekomme den enkelte elevs behov, ved at tage udgangspunkt i deres forskellige potentialer, behov og interesser. Det præciseres at undervisningen skal tilpasses alle elever, både de dygtige og de såkaldte fagligt svage.

Det kan i midlertidigt ikke undgås at elever med problemer, lægger beslag på megen af lærerens opmærksomhed. I lande som fx USA, er der tendens til særlig meget opmærksomhed på højt begavede elever, mens vi i Danmark hæfter os ved vores dybt forankrede socialistiske kultur, som bygger på omsorg for de svageste i samfundet

Til forskel fra Individualisering og elevdifferentiering, handler undervisningsdifferentiering om at alle klassens elever skal tilgodeses, og at fagligt stærke elever sagtens kan udfordres ved, at samarbejde med de såkaldte svage elever.

Motivation og Mestringsforventninger

Hans Jørgen Kristensen beskriver motivation som *"en drivkraft bag adfærd, virksomhed og handlinger, og dermed også bag læring"*. (Jf. Kristensen, 2011, s. 118)

Motivation er en faktor, som spiller en stor rolle for elevens evne til at fasholde en lærerproces. Det handler om elevens *forventning* til at *mestre* en opgave der er blevet stillet. Ved lav eller ingen motivation har eleven tendens til at give op hurtigere, end hvis eleven besad høj motivation.

Ydre motivering / selvtillid

Den ydre motivation er udtryk for elevens vurdering af hvordan andre opfatter eleven. Det kan få eleven til at udføre en række handlinger for at opnå en ydre belønning, fx ros fra læreren. Det er altså noget ydre som sætter rammerne for hvordan elever handler. Udsigten til at opnå ros, kan altså få eleven til at handle på en bestemt måde, men på samme måde kan elever også være styret af at undgå det modsatte af ros - nemlig skældud.

Indre motivering / selvværd

Den indre motivation relaterer sig elevens indre opfattelse af sig selv. Her betyder det ingenting hvad andre synes. Det der er vigtigt er tilfredsstillelsen af elevens indre behov, fx behovet for læring. (Jf. Juul, 1995)

Selvværd er en nødvendig kompetence i det moderne samfund. Hvis man besidder selvværd, så har man en grundæggende tillid til tilværelsen og en kraft der gør, at man kan håndtere modgang, altså fornuftige mestringsforventninger.

Vygotskys Zone for nærmeste udvikling

Vygotsky er optaget af det der omgiver eleven, altså det sociale og kulturelle fælleskab som eleven er en del af i en folkeskoleklasse. Han mener, at al intellektuel udvikling og al tænkning har udgangspunkt i social aktivitet.

Vygotskys zone for nærmeste udvikling symboliseres altså ved det som eleven er i stand til, med støtte fra en voksen eller en mere kompetent elev. (Jf. Imsen, 2011)

Der findes en grundlæggende undervisningsdifferentierende tanke i *Vygotskys zone for nærmeste udvikling*, forstået på den måde at undervisningen må sørge for at udfordre *alle* elever på hver deres niveau. For at sikre progression i læringen må opgaverne stilles på en sådan måde, at de netop er for vanskelige for eleven selv at besvare, men ved at stimulere eleven til at udnytte sin *udviklingszone* og arbejde sammen med andre, vil det lykkes eleven at nå sit mål.

Fællesskabet

I det følgende har jeg valgt at tage udgangspunkt i klassen som et fællesskab. De følgende teorier er et udtryk for en socialkonstruktivistisk læringssyn, på denne måde konstruerer eleven sin egen læring i en social sammenhæng. Det er en væsentlig pointe, at eleverne lærer af hinanden og at eleverne for det meste søger at være en del af fællesskabet. Det gør, at eleverne motiveres til at yde en indsats for at forblive heri.

Også befolkningen i et land kan ses som et fællesskab. Man kan fx tale om danskhed, eller dansk national identitet. Altså at man forestiller sig at have noget til fælles med hele Danmarks befolkning, selvom man kun kender en meget lille del af denne.

Desuden kan fællesskabs følelsen også styrkes, hvis nationen står sammen i hårde tider som fx i besættelsestiden. Det samme nationale følelse som udspringer af befolkningernes hårde kamp mod hinanden i balkanområdet, igennem de sidste 25 år.

Borgerkrigen i Bosnien

I 1991 kan Bosnien bedst beskrives som et kludetæppe af folkeslag og religioner. På det tidspunkt levede folkeslag, med forskellig nationalt og religiøst tilhørsforhold dør om dør. (Se kort)



([Http://kelseyaho.blogspot.dk/2014/10/izbori-2014-low-turnout.html](http://kelseyaho.blogspot.dk/2014/10/izbori-2014-low-turnout.html))

Som kortet måske giver et indtryk af, så var og er landet enormt opdelt. 3 befolkningsgrupper gør krav på landområder:

De Bosniske Kroater repræsenterer 14% af befolkningen

De bosniske serbere, som repræsenterer 37% af befolkningen.

De bosniske muslimer, som repræsenterer 48% af befolkningen.

Efter Jugoslaviens præsident Josef Bronz Titos døde i 1980, og kommunismen bryder sammen i 1989, stod Jugoslavien nu uden en stærk leder og midt i en økonomisk krise. I krisetider har nationalismen gode kår og et voksende ønske om selvstændighed blev nu aktuelt i flere af de Jugoslaviske Forbundsstater, heriblandt Bosnien.

Gamle konflikter blussede op og opfattelse af forskellighed gjorde konflikten racistisk og modbydelig. Scener der ikke var set siden anden verdenskrig udspillede sig nu i mange af Ex-Jugoslaviens forbundsstater (Jf. <http://www.faktalink.dk/titelliste/krigene-i-eksjugoslavien/baggrund-og-historie>).

Folkedrab.dk vurderer, at de serbiske udrensninger af både kroater og bosniere, mindede meget om nazisternes jødeudryddelser (Jf. folkedrab.dk). Med det i tankerne kan det være svært, at forstå hvorfor det internationale samfund ikke brød ind tidligere, når de i FN's menneskerettighedskonventioner fra 1948 havde forpligtet sig til det.

FN's og dermed Danmarks indtræden i konflikten, skulle senere vise sig at komme til at spille en væsentlig rolle.

De udsendte danske soldater fik ved 1. parket lov til at opleve det dilemma man stod i som fredbevarende styrke. Det gjaldt nemlig om, ikke at vælge side i konflikten. FN skulle samtidigt med at være fredsbevarende styrke, også forsøge at mægle mellem parterne. (Jf. Rasmussen, 2004)

En dansk kampvognseskadron blev centrum for hele verdens opmærksomhed, da de så sig nødsaget til at forsvare sig imod serbiske bombardementer. De nedkæmpede fjenden og gjorde det med sådan en kraft at det i bogstavliges forstand gav genlyd i hele området. Som afslutning på en kort ildkamp, ramte en af de 72 danske granater, et våben/fuel- depot. Bjerget eksploderede og mange serbiske soldater blev dræbt. (Jf. DR dokumentar "24 timer vi aldrig glemmer – Operation Bøllebank", (<http://www.dr.dk/skole/mediaitem/urn:dr:mu:programcard:54c7770f6187a214586bee9a>)

FN's rolle i denne konflikt blev udstillet, da man i stigende grad blev opmærksom på udfordringen ved en "fredsbevarende" mission i et område, som i stedet havde brug for en mere fredsskabende eskalering.

FN's oprettelse af de såkaldte "sikre områder", var er parodi, fordi man i stedet stod med opfattelsen af de var usikre områder. FN's udsendte soldater var ikke i stand til at opretholde sikkerheden pga. for ringe udrustning.

Srebrenica-massakren

En hollandsk FN-styrke fik en meget uheldig hovedrolle ved krigens afslutning i 1995. De var på dette tidspunkt det eneste, der stod imellem serbiske styrker og muslimske flygtninge, som var samlet i en lille muslimsk enklave kaldet Srebrenica. Byen var reelt kun beregnet til at huse

omkring 8000 mennesker, men på dette tidspunkt havde omstændighederne gjort, at over 40000 var til stede i og omkring byen.

Situationen var uholdbar fordi de serbiske styrker stod på nippet til, at erobre kontrollen med hele området, og derfor herskede stor usikkerhed omkring hvad der skulle ske med de muslimske flygtninge når det blev en realitet.

Enden på denne farce blev en henrettelse af ca. 7500 muslimske mænd og drenge.

Det hele skete for øjnene af de hollandske FN-soldater, som bare kunne lade stå til. De kunne ikke gøre noget som helst, og holdes reelt fanget af den serbiske general Mladic, som også brugte dem som menneskelige skjolde ved serbisk militært materiel. (Jf. DR-indslag – ”Muslimer ladt i stikken” <http://www.dr.dk/skole/mediaitem/urn:dr:mu:programcard:50a180f2860d9a0ad8bc1f19>)

Forholdet mellem Serbien og især de vestlige lande har aldrig været det samme sidenhen, fordi denne konflikt udstillede FN's tilstedeværelse. Med den massive mediedækning, der igennem krigen havde tillagt serberne megen skyld, var dette dråben der fik bægeret til at flyde over. Nato-bombadementer af serbiske militære mål blev sat i gang og en fredsaftale blev tvunget igennem i slutningen af 1995.

Srebrenica-massakren blev symbolet på den ondskab der gennemsyrede denne borgerkrig (Jf. folkedrab.dk)

Grunden til at jeg har valgt at koncentrere mig om undervisningen om netop borgerkrigen i Bosnien er, at splittelse netop her var enorm og desuden var graden og frekvensen af frygtlige krigsforbrydelser i netop denne region, større end i alle de andre af de Ex-Jugoslaviske forbundsstater.

Borgerkrigen i ex-Jugoslavien er efter min erfaring ikke et emne, de fleste elever har noget forhåndskendskab til på trods af deres videbegærlighed og konstant adgang til elektroniske medier. Det borgerkrigshagede område var under voldsom medieeksponering under konflikterne i 90'erne, men efterhånden som fredsaftaler og internationale interventionsstyrker trådte til i slutningen af årtiet, dalede pressens eksponering.

Undervisning i Jugoslavien som historisk objekt fordrer et højt abstraktionsniveau grundet de mange perspektiveringer, der kan drages til en kronologisk sammenhængsforståelse af verden. Derfor giver det mening at henvende undervisning heri til de ældste klasser.

Historisk bevidsthed

Jeg vil allerede her i min redegørelse understrege, at jeg i opgaven ikke skelner mellem Historiebevidsthed og historisk bevidsthed.

Historiebevidsthed er ikke noget man kan til- eller fravælge. Alle mennesker rummer historiebevidsthed. Derfor er det skolens opgave at videreudvikle denne bevidsthed.

Begrebet har siden dets indførelse i den danske folkeskole, haft stor betydning for den måde man tænker historie som undervisningsfag. Formålet med begrebet er, at give eleverne forståelse for, at de er historieskabte, såvel som historieskabende. I historiefagets formålsparagraf står det således beskrevet: *"Stk. 3. Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder"* (jf. uvm.dk). Det er således skolens rolle at tydeliggøre, at mennesket er historieskabt, såvel som historieskabende.

Det at være historieskabt vedrører det forhold, at mennesket er et produkt af, og er påvirket af, historiske og samfundsmæssige omstændigheder (jf. Pietras og Poulsen, 2011).

Det er altså vigtig for elevernes udvikling af historiebevidsthed, at faget opleves som noget der nytter at fordybe sig i. Historie fagets nytteværdi kan beskrives ud fra 5 punkter:

- *Faget kan give eleverne forståelse for og forklaringer på nutidsfænomener, dvs. give dem forudsætninger for at formulere kvalificerede tolkninger af hvorfor samfundet og dets problemer, hverdagslivet, kulturen, institutionerne etc. er blevet, som de er.*
- *I faget kan eleverne erhverve sig indsigt i eksempler på spillerummet for menneskets tænkning, vilje og handling, og dermed kvalificere elevernes forudsætninger for at kunne orientere sig i samtiden og tage bestik af handlemuligheder.*
- *I faget kan eleverne tilegne sig forudsætninger for at kunne forholde sig kritisk-konstruktivt til nuværende samfunds- og magtforhold.*
- *Faget kan styrke sammenhængskraften (solidariteten) i samfundet (nationalt - globalt).*
- *Faget kan styrke og kvalificere elevernes demokratiske dannelse og handlekompetence"* (Jf. Pietras og Poulsen, 2011, s. 45)

Elevene skal altså være bevidste om, at samtænke historiens fortid, nutid og fremtid. Mere præcist skal de tolke fortiden – forstå nutiden og fremføre forventninger til fremtiden. Pietras og Poulsen definerer det således: *"Ens forventninger til fremtiden er påvirket af ens forståelse af nutiden og tolkninger af fortiden"* (Jf. Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik* s. 62).

Historisk fortælling

En måde hvorpå historisk bevidsthed fremmes, kan fx være via historisk fortælling.

Historisk fortælling er ofte kædet sammen med begrebet *det narrative*. Det skal forstås som den historiske fortælling om os selv. Vi kan bruge denne narrative fortælling til at skabe mening og forståelse om os selv og verden omkring os.

Historisk fortælling kan have mange fremstillingsformer. Jeg vil i denne opgave fokus på den mundtlige historiske fortælling.

Det at fortælle, er en ældgammel, men dog effektiv metode for undervisning. Den allerede levede historie er forsvundet, men kan på en måde blive *bragt til live* igen gennem fortællingens væsen. Målet er at historien bringes til live på en måde, hvorpå man kan beskæftige sig med den. For at leve op til kravet om en historisk fortælling, må den være baseret på relevante og troværdige kilder (jf. Pietras og Poulsen, 2011).

Dannelse

Dannelse er et begreb vi kender fra oplysningstiden og op gennem historien har det vundet indpas i forlængelse af demokratiets indvinding. Hvis man slår ordet op i en synonymordbog finder man ord som civiliseret, kultiveret og endda opdraget. I Danmark har Grundtvig beskrevet dannelse som *"duelighed til livet"*.

Klafkis dannelsesbegreb

Wolfgang Klafki definerer dannelse som *"noget der ønskes, at være alment udbredt i befolkningen: Dannelse for alle. Det drejer sig desuden om udvikling af alle sider af personen, kognitive, følelsesmæssige, sociale, fysiske, kommunikationsmæssige osv.: Alsidig dannelse. Og endelig drejer det sig om forhold af almindelig interesse, dét der vedkommer os alle: Almindelig eller fælles dannelse"* (jf. <http://www.leksikon.org/art.php?n=5209>).

Han udvider sin definition til reelt at gælde 2 betydninger: Material dannelse og Formal dannelse.

Material dannelse; knytter sig til *indholdet* i undervisningen

Formal dannelse; knytter sig til *menneskelige egenskaber* – altså *elev* i undervisningen.

Klafki understreger dog, at vores dannelsens væsen ikke vil få afgørende gennemslagskraft, hvis ikke vi forstår sammenhængen mellem de to former for dannelse. Det beskrives i en tredje form for dannelse, nemlig den kategoriale dannelse. Den kategoriale dannelse er en sammenblanding af de to første former for dannelse - forstået på den måde, at indholdet (det materiale) skal give mening for eleven (det formale). Det skal så at sige kunne åbne elevens øjne for verden, og på samme måde skal verden åbne sig for eleven.

Klafki mener desuden, at enhver tilrettelæggelse af undervisning bør reflekteres over indholdets betydning for elevernes bevidsthed og hverdag (nutidsforståelse) og desuden til indholdets betydning for elevernes fremtidshorisont (fremtidsforventning), ligesom ved historiebevidstheds begrebet. (jf. Larsen, Historiepædagogik - Binderup, 2012).

Verdensborgeren

Peter Kemp mener, at dannelse må have et større perspektiv. Med det introducerer Kemp begrebet *Verdensborgeren* og det beskrives som "*et menneske, der tager nutidens store brændende globale problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeheden*". (Jf. Sløk og Nortvig, 2011, s. 204)

Idealet udspringer af tanken om, at bevidstgøre eleverne i folkeskolen helt ned i de små klassetrin til at kunne tage stilling til og handle i situationer, hvor globale problemer truer vores eksistens. Det må anses som et politisk og pædagogisk dannelsesideal for det 21. århundrede. Kems tanker lægger det op til, at give undervisningen et didaktisk indhold ligesom Klafki beskriver, med hans epoketypiske nøgleproblemer.

Præsentation af Empiri

I min seneste praktik havde jeg æren af at undervise en 9. klasse i temaet "*Ondskab*". Jeg skulle undervise i faget historie, og havde i samarbejde med læreren besluttet at fokusere på borgerkrigen i Bosnien som case. Borgerkrigen i Bosnien udemærker sig som case under temaet

ondskab. De grusomheder der blev begået i form af forbrydelser mod menneskeheden, var ligesom i 2. verdenskrig, så modbydelige at det kan være svært at forholde sig til.

Den 9. klasse jeg underviste, var en fornuftig blanding af drenge og piger og desuden en god portion elever af anden etnisk herkomst end dansk. Her var tale om en klasse som for de flestes vedkommende var over niveau, men med enkelte elever som havde vanskeligheder ved læsning af lidt mere udfordrende tekster. Ved gennemførelsen af dette undervisningsforløb blev det klart for mig, hvilke mangeartede udfordringer og hvilke typer af undervisningsdifferentierende dilemmaer man skal have for øje i planlægningen af forløbet.

I overensstemmelse med den nye folkeskole reform, forsøgte jeg mig med målstyret undervisning som noget nyt. Målene blev introduceret ved hvert moduls start, og jeg gjorde meget ud af at gøre målene tydelige for alle. Målene var markeret i en form for taksonomisk opdeling, og jeg gjorde det klart for eleverne, at det var muligt at nå alle mål i større eller mindre grad.

Målet for hele forløbet var, at udvikle elevernes historiske bevidsthed gennem historisk fortælling og dialogisk undervisning.

Målstyret undervisning

I historiefaget skal eleverne opfylde færdigheds- og vidensmål. Færdigheds- og vidensområderne symboliserer på den ene side, det eleven skal kunne, og på den anden side, undervisningens indhold. Undervisningens planlægning har traditionelt set koncentreret sig om emnet og undervisnings aktivitet, men med den nye folkeskolereform forfindes et øget fokus på målstyret undervisning. Det betyder en ekstra dimension i lærerforberedelsen – nemlig formulering af læringsmål. Det er kendt gennem international forskning at arbejdet med mål i undervisningen har en positiv effekt på elevernes læring. *Eleverne kan følge med i deres egen læring ... og det kan være med til at motivere dem og gøre dem bevidst om betydningen af deres egen aktive medvirken* (Jf. uvm.dk).

Mål for forløben om borgerkrig i Bosnien:

- Eleverne skulle opnå kendskab til Bosniens situation i starten af 90'erne. De skulle forstå at Bosnien var/er et land med dybe sociale og identitetsmæssige skel.

- Eleverne skulle kunne relatere grusomhederne og ondskaben til begivenhederne ved Holocaust.
- Eleverne skulle kende til FN og Danmarks rolle under borgerkrigen. Det skulle blive tydeligt at FN med deres tilstedeværelse havde et problem ift., at agere neutralt i tilspidsede situationer.

Opbygning af undervisningen

Undervisningens opbygning var tænkt som varierende i sin form. Eleverne skulle i forløbet på 3 modulers varighed lære at forstå og arbejde med konfliktens kompleksitet, dens hovedpersoner og dens problemstillinger. Historiebevidst var i fokus og borgerkrigen kompleksitet taget i betragtning, forsøgte jeg gennem historisk fortælling, at formidle historien som den var. Eleverne lyttede intenst, og var især lutter øre når jeg fortalte om de grusomheder aktørerne i borgerkrigen udsatte hinanden for.

Hvert modul var opbygget af 3 faser.

1) Fase som historisk fortælling

Her forsøgte jeg at give eleverne historisk baggrundsviden, samt give dem plads til at undre sig over konflikten kompleksitet. Eleverne indtræder her i en aktiv dialogisk rolle. På samme tid er læreren den styrende for dialogen og fagmand ift. historisk viden. Historisk fortælling blev anvendt som middel til at skærpe elevenes fokus og i rollen som fortæller, levede jeg mig ind i situationen og forsøgte at få eleverne til at gøre det samme ved, at stille dem relevante spørgsmål som appellerede til deres følelser. Jeg forsøgte mig med: *"prøv lige at forestille jer der her en gang..."*, og *"hvordan mon det har været at stå i en sådan situation?"*. For at underbygge min troværdighed som fortæller, brugte jeg ofte dokumentariske filmklip. Dette havde god effekt og gav et fornuftigt billedligt- forståelsesmæssigt udgangspunkt.

2) Fase som aktivitetsfase

I denne fase var målet at få eleverne til at undersøge diverse forhold, gennem arbejdet med arbejdsspørgsmål. Spørgsmålene var opstillet taksonomisk sådan, at der her var mulighed for differentiering. Først med nemme redegørende spørgsmål, dernæst kildearbejde og analyse, og til sidst diskussions- og vurderingss spørgsmål. Det var en forudsætning for opgavens

gennemførelse at eleverne arbejdede i grupper og desuden havde adgang til internettet.

Opsamlingen blev gennemført som dialogisk, flerstemmig klasserumsledelse med *optag af elevsvar*, som grundlag for en evt. diskussion.

3) Fase som evalueringsfase

I den afsluttende fase skulle eleverne enkeltvis have mulighed for at vise hvad de havde lært.

Fasen var som regel udgangspunkt for en cooperative learning- øvelse. Øvelsen var temmelig simpel i sin logik. Alle elever fik udleveret en lille lap papir. På dette stykke papir var der formuleret et fagligt spørgsmål. Eleverne gik nu rundt mellem hinanden, stillede/besvarede spørgsmål, og byttede derefter spørgsmål.

Undervisningsdilemmaer i forbindelse med historisk fortælling:

Dilemma nr.1)

Jeg gjorde meget ud af at finde frem til flere måder at gøre undervisningen fængende på, og jeg trak også på min egen erfaring fra militæret. Det gjorde, at især drengene spidsede ører, hvorimod pigerne ikke var sænderligt oprevet over, at kende til rækkevidden på en dansk Leopard 1A5 kampvogn.

Dilemmaet er følgende:

Hvordan sikres det, at alle elever udvikler historisk bevidsthed gennem undervisning i krig?

Hvordan motiveres elever gennem undervisning i krig?

Dilemma nr.2)

I den ene af de to 9.klasser jeg underviste i den bosniske borgerkrig, befandt sig en til flere elever af anden etnisk herkomst end dansk. To af disse elever var særligt interessante: den ene, en elev hvis familiære rødder er serbiske. Og den anden, en elev som befandt sig i Danmark, som konsekvens af flugten fra borgerkrigen i Kosovo. Borgerkrigen i Kosovo fandt sted i 1999. Komplexiteten af konflikten i denne del af Ex-Jugoslavien, var om muligt værre end ved borgerkrigen i Bosnien. I begge konflikter spiller Serbien en hovedrolle.

Disse børn er i dag velfungerende danske skoleelever, men var det ikke for borgerkrig i ex-Jugoslavien, var de nok aldrig kommet til Danmark.

Dilemmaet er følgende:

Skal der tages hensyn til disse elevers etnicitet, og/eller kan den udnyttes i undervisningen? – i så fald hvordan?

Dilemma nr. 3)

I forbindelse med forløbet om borgerkrigen i Bosnien havde jeg meget fokus på, at gøre den historiske fortælling levende og vedrørende for eleverne. Da temaet var ondskab, syntes jeg det var relevant at tale om de grusomheder, som aktørerne i borgerkrigen begik og på samme tid var udsat for. Det blev til en meget levende fortælling om voldtægter og drab, som del den etniske udrensning.

Spørgsmålet er:

Gjorde jeg fortællingen "lidt for spændende" for eleverne ved fortælle om grusomheder? Hvor går grænsen for hvad man kan fortælle om i undervisningssammenhæng?

Analyse:

I det følgende vil jeg analysere min empiri med fokus på den historiske fortælling. Dernæst vil jeg med inddragelse af allerede beskrevet teori, analysere historiefagets muligheder i forhold til at undervise i krig. Med fokus på undervisningsdifferentiering og motivation behandles ovenstående undervisningsdilemmaer.

1. Del: analyse af empiri

Selv har jeg altid haft enorm interesse for, når der har været noget om krig i fjernsynet. Jeg husker jeg var klistret til skærmen, da NATO bombede militære mål i Beograd i 1999. Jeg husker de mange lysglimt som udgjorde serbernes antiluftskyts og amerikanske missiler. Så man kan sige, at min indlevelse og mit engagement var vakt allerede inden tilrettelæggelsen af dette forløb. Det betød en del for min tilgang til undervisningen.

Jeg kan huske en del episoder fra borgerkrigens forløb og den efterfølgende behandling af krigens forbrydelser, var desuden grobund for mediernes bevågenhed. I 90'erne og videre ind i 00'erne kunne man ikke undgå at stifte bekendtskab med forfærdelige historier fra krigens tid. Med mine erindringer og efterfølgende tilegnelse af emnet, blev det gjort klart for mig at fortælling kunne

anvendes som et kraftfyldt værktøj til formidling af emnet. Så jeg besluttede at fortællingen skulle omhandle en masse af de små detaljer fra krigen som jeg husker.

Anvendelse af Historisk fortælling

Nedenfor ses en transskriberet del af min fortælling om borgerkrigen i Bosnien. Vi kommer ind i fortællingen på et tidspunkt, hvor jeg er ved at 'male et billede' af den her konflikt som grusom og hvor ondskaben er dominerende.

"Det i skal gøre jer klart er, at alle parter i denne krig har begået krigsforbrydelser. Der var ikke nogen, som var bedre end de andre. Nogen begik flere krigsforbrydelser end andre... mere systematisk fordi de havde mulighed for det.

Man har fundet ca. 700 lejre.... Konzentrationslejre som man så under 2. verdenskrig. Godt nok ikke med gaskamre og krematorier og den slags, men man skød dem og torturerede dem i stedet for. Dem der tog sig af disse koncentrationslejre, det var de lokale. I mange tilfælde blev handlingerne begået af ofrenes tidligere bekendte, naboer, venner arbejdskollegaer osv... Prøv lige og forestil jer det engang... altså øhh... dødeligt uvenner... Man har siddet i samme klasselokale... drenge og piger på jeres alder. Forældrene har bekriget hinanden og måske også børn på jeres alder..." (se bilag)

Jeg viser forlængelse af min egen fortælling et kort dokumentarisk klip. Det gør jeg for at forstærke virkningen ved brug af levende billeder og interviews med de efterladte.

Jeg er selv meget visuelt lærerende, og finder det brugbart i mange undervisningssammenhænge at udnytte Smartboardet's muligheder for, at gøre begreber, personer eller fortællinger mere tydelige. På internettet findes desuden millioner af fotos, malerier, kort og andre illustrationer der kan anvendes i diverse undervisningssammenhænge og især til udformning af elevernes egne historiske fortællinger.

Af og til tendenserer min fortælling et temmelig entusiastisk niveau og med alvorlige ansigtsudtryk fanger jeg elevernes opmærksomhed og øjenkontakt. Netop øjenkontakt er noget af det der kan være med til at gøre fortællingen kraftfuld fyldt med følelse. Samtidigt med at dramatiseringen af fortællingen kan fange elevernes opmærksom, da er den også nævnt som kritikpunkt.

Kritikken af den historiske fortælling går på:

- *det dramatiske og fabulerende bliver fremhævet på bekostning af det, der har historisk gyldighed*
- *fortællingens form betyder, at enkeltpersoner bliver tillagt en alt for stor betydning i historien*
- *eleverne bliver emotionelt forført af fortælling*
- *Fortællinger er entydige og lukkede og giver eleverne et falsk indtryk historiens væsen.*

(Pietras og Poulsen, 2011, s. 127)

Alle kritikpunkter kan betragtes som faldgrupper for fortællingen, men undladelse af fx det følelsesmæssige og dramatiserende vil gøre fortællingen kedelig og intetsigende.

Jeg var meget fokuseret på, at gøre klart over for eleverne at der ikke nødvendigvis fandtes klare helte-/offerroller i denne krig. Alle parter i krigen begik krigsforbrydelser og enkeltpersoner fra alle 3 folkeslag er blevet dømt ved krigsforbryderdomstolen i Haag.

Udgangspunktet for min fortælling var følelsesmæssigt. Gennem egen afstandstagen fra en eller flere personer i konflikten, fandt jeg fælles fodslag og grobund for historiens udvikling. Jeg forsøgte at tegne et billede af 2 hovedpersoner – hinandens dødsfjerner – begge nogle banditter.

På den ene side General Ratko Mladic:

Serbisk hærfører, ansvarlig for massakren i Srebrenica og med ti-tusindevis af liv på samvittigheden.

På den anden side Kommendant Oric:

Bosnisk muslimsk leder af en militsstyrke, som opererede i området omkring Srebrenica. Ansvarlig for etnisk udrensning ved flere lejligheder i serbiske landsbyer, også med mange liv på samvittigheden.

Begge hovedpersoner var og er den dag i dag, stadig anset som helte hos størstedelen af deres eget folk.

2. Del: analyse af historiefagets muligheder i forhold til at undervise i krig

Historisk bevidsthed som mål

I FFM står der beskrevet, at eleverne skal kunne "forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid".

Historiebevidstheden er altid til stede hos mennesket og derfor var det altså ikke undervisningens mål at *skabe* historiebevidsthed hos eleverne, men at *videreudvikle* den. (jf. Binderup, 2007).

Spørgsmålet var hvordan denne videreudvikling kunne tage sig ud...

Mht. praktikforløbet omkring borgerkrigen i Bosnien, var temaet ondskab. I elevernes historiebog "Hit Med Historien 9", var borgerkrigen beskrevet kort, men med en overordnet perspektivering til Holocaust og 2. verdenskrig. Dette gjorde, at elevernes fortolkning af fortiden blev vakt til live. Folkedrabet i Bosnien kan nemlig sættes i relation til Holocaust. Godt nok døde der langt flere mennesker ved Holocaust, end ved borgerkrigen i Bosnien - men princippet var det samme mht. koncentrationslejre og grusomhed. Desuden er borgerkrigen i Bosnien sammen med Holocaust, defineret som folkedrab.

Sammen med historiebogen anvendte jeg 2 internetsider: folkedrab.dk og viden.jp.dk. Begge hjemmesider har meget fokus på den menneskelige side af borgerkrigen. Det gør de ved billeder af lig, massegrave, tortur mm. Folkedrab.dk beskriver i detaljer de grusomheder der fandt sted, og viden.jp.dk fremstiller borgerkrigen gennem interview med ofre og efterladte. Det styrker læserens opfattelse af borgerkrigen som en forfærdelig tragedie.

I forbindelse med undervisning i krig skal eleverne lære, at udfaldet af tidligere krige i Danmark potentielt har bestemt hvilken kultur og religion de har. De skal lære at krige altid har været en del af historien og sandsynligvis vil fortsætte med at være det. De skal også gøres opmærksom på, at det er muligt at blive klogere af at beskæftige sig med historien. Fagets formål skriver at de skal "*styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øves i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv*". (Jf. Historiefagets Formål, stk.1)

Det var aldrig ikke meningen, at påtvinge eleverne en bestemt forståelse af borgerkrigen i Bosnien, men i stedet give dem værktøjer, der gør dem i stand til at selv at skabe en sammenhæng imellem fortid, nutid og fremtid. Undervisningens mål var således at give eleverne værktøjer til at tolke fortiden – forstå nutiden og fremføre forventninger til fremtiden.

I forbindelse med emnet borgerkrig i Bosnien skulle eleverne altså forstå, at der i starten af 90'erne fandtes dybe historiske skel i Bosnien, såvel som forskellige identitetstilhørsforhold og

enorme nationalistiske kræfter. De skulle ligeledes forstå, at sætte folkedrabet i relation til Holocaust (Fortidsfortolkning).

Som beskrevet i præsentationen af empiri, havde jeg en situation i den ene af 9.klasserne, hvor der var elever med familiære, historiske rødder på hver sin side af borgekrigen.

Til stede var en dreng med etnisk serbisk baggrund, og en pige hvis familie er flygtninge fra Kosovo.

Det stillede ekstra store krav til min neutralitet, og evne til at gå kildekritisk til værks i min fortælling jf. [dilemma nr. 2](#). Jeg skulle være påpasselig, men det nytter ikke noget at skåne elever fra historien. Eleverne har jo krav på at kende historien som den udspillede sig.

Elevernes nutidsforståelse og tanken om at de er historieskabte var anderledes nærværende i den ene af 9. klasserne. Som beskrevet i præsentationen af empirien var der netop elever til stede i klassen som konsekvens af borgerkrigene i balkanområdet. Hvis eleverne vil være med til det, foreligger her undervisningspotentiale, som hvis udnyttet korrekt, kan give eleverne et helt anderledes nærværende udgangspunkt for deres nutidsforståelse.

Der er tale om to relevante forhold.

- 1) De kan tage udgangspunkt i Danmark som krigsførende nation. Danske soldater spillede en rolle under konflikten, og tilskrives vigtig rolle i forbindelse med opretholdelse af FN's renommé som fredsbevarende. Siden borgerkrigen i Bosnien har danske soldater i flere omgange været indsat i verdens brændpunkter. Det har både været med og uden FN's mandat, og det sætter Danmark og den danske befolkning i ny situation. Som demokratiske medborgere må vi gøre vores holdning op gennem overvejelse om krig nu er den rigtige udvej i ALLE disse konflikter (nutidsforståelse).
- 2) Forhold nr. 2 er med fokus på Danmark som krigsførende nation, at få eleverne til at koncentrere sig om de konsekvenser krig skaber, for de mange mennesker der bor i de krigsramte områder. Har Danmark et ansvar for at tage sig af flygtningene, når nu vi er part af en konflikt i landet?

For ikke at konstruere et "os" og "dem" mellem disse elever med anden etnisk herkomst end dansk, da kunne diskussionen koncentrere sig om migration i historisk perspektiv.

Sådan kunne jeg ha gjort:

Med nutidsforståelsen af de to elevers herkomst kunne man have valgt, at tage udgangspunkt i migration som fortidsfortolkning.

Da jeg ikke kendte de to elever i forvejen, havde jeg svært ved at fornemme deres identitetsfølelse. Spørgsmålet var, om eleverne var åbne for at snakke om deres historie? I den forbindelse må man undersøge hvor vidt, eksempelvis den serbiske dreng, blot har lyst til at være en del af klassen på lige fod med alle andre, eller om han ser sig selv som en etnisk serbisk dreng. Dette er vigtigt for at undgå en potentielt truende situation for eleven

Med fokus på, at vi alle er migreret dertil hvor de bor, kan man skabe en sammenhængsforståelse, som går ud på at migration og indvandring er historien der gentager sig selv.

I forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse, har vi tidligere slået fast at man bør tilpasse undervisningen til de elever man underviser. Men betyder det så også, at undervisningen burde have haft et andet fokus? Skal læreren undervise anderledes hvis der er elever til steder fra de berørte områder? Spørgsmålene står fortsat som ubesvaret, men jeg kan da fortælle at jeg havde nytte af de to elevers unikke viden. Fx hjalp den serbiske dreng mig, da der opstår et spørgsmål om den udseendemæssig forskellighed af de 3 befolkningsgrupper. En elev spørger hvordan det er muligt at se forskel på de 3 befolkningsgrupper – det er jo et genialt spørgsmål og egentlig interessant at undersøge. Med hjælp fra den Serbiske dreng fastslås det at det ikke er den store forskel udseendemæssigt, men ved hjælp af navnene er det ofte muligt at definere personers tilhørsforhold.

I forhold til FN's og NATO's tilstedeværelse, er elevernes verdensbillede anderledes end det har været hos mennesker der levede før anden verdenskrig. Ikke før FN's og NATO's oprettelse har der været nogen der har forpligtet sig til at træde ind, hvis Danmark en dag skulle blive angrebet. Vi har en sikkerhed i disse organisationer og de har et ansvar ift at skabe fred i verden. Det giver en

tryghed og en fremtidsforventning, som ikke var en del menneskets historiebevidsthed før 2. verdenskrig (fremtidsforventning).

Historiedidaktik:

Igennem de sidste 50 år, har der været store diskussioner om historiefagets indhold og det politiske pres har gjort at historiefaget har bevæget sig i flere retninger, men i 1995 sker der en omvæltning i historiefagets didaktiske grundlag. Formålet for faget dikterer således et skifte i den måde man underviser i historiefaget (Jf. Piatras og Poulsen s. 62-63).

Som jeg nævnte indledningsvis, blev historie bevidsthedsbegrebet en del af historieundervisningen i den danske folkeskole fra 1995. Omvæltningen i den danske folkeskole og enhedsskolens indførelse skabte et nyt læringssyn. Før i tiden havde man fikseret historieundervisningen på læren om kronologi og mere eller mindre ren og skær fortidsfortolkning (jf. Pietras og Poulsen), men med indførelsen af fagets nye formål flyttede man fokus fra fag til elev. Man talte nu i stedet om den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling og hermed kom der fokus på fagets dannelsepotentiale og identitetsskabende muligheder.

Sidenhen er det blevet til flere ændringer i fagets formål. Fx skabte indførelsen af historiekanon en del røre pga., at den syntes direkte modstridende med bærende historiedidaktiske begreber. Indførelsen skete bl.a. med afsæt i en tanke om at give historiefaget skulle have en mere klar identitet, og søge at give danske elever en mere ensartet kulturel bagage (jf. Kjeldstadli, 2002). Modargumentet var, at man ikke behøver have en fælles kulturarv i et moderne samfund med så mange forskelligheder og kulturer.

Historie og undervisningsdifferentiering

Udviklingen af historiebevidsthed er forskellig fra elev til elev og derfor subjektiv. Undervisningen må derfor have fokus på, at hver enkelt elev lærer forskelligt.

Med Howard Gardners teori fik vi vished for, at elever er styret forskelligt ift hvilke intelligenser der passer dem godt, og det er derfor lærerens opgave at variere undervisningen sådan, at den favner flere intelligenser.

En del elever finder Historiefaget kedeligt og har svært ved, at se hvad de skal kunne bruge det til. Det kan dels skyldes elevernes forudsætninger, men også fagets *form* og *indhold*. Det kan læreren

gøre en del for at ændre, så elevernes motivation for faget styrkes (Jf. Jens Aage Poulsen, historiepædagogik, 2012).

Skriftlige lærermidler har traditionelt set domineret historiefaget. Det er udbredt at undervisningen tilretteægges efter en grundbog, som læreren gennemgår, eleverne læser i og som arbejdsspørgsmål besvares skriftligt ud fra.

I min praktik havde jeg den udfordring, at flere af klassens elever var tosproget. Enkelte elever var fra modtagerklassen og i gang med en indslusningsfase. Det betød at skriftlighed var en udfordring for flere elever, og jeg måtte derfor tænke anderledes.

Der er mange måder at lære på, og i denne forbindelse fandt jeg det hensigtsmæssigt at variere undervisningen ved at tage udgangspunkt i historisk fortælling.

Historisk fortælling som middel

Historisk fortælling beskrives som en *"meningsskabende og betydningsbærende kommunikationsform, fordi den giver forståelse og indsigt ved at etablere forbindelser og sammenhænge. Fortællingen gør ikke kun rede for, hvad der skete, men sandsynligvis også, hvordan og hvorfor noget måtte ske"*(Pietras og Poulsen, 2011, s. 126).

Historisk fortælling er altså en måde, hvorpå det er muligt at udvikle elevernes historiske bevidsthed især med henblik på fortidsfortolkning.

Desuden skal den historiske fortælling udformes med begrundelse i relevante kilder. Altså må den ligge under for kritik. Pietras og Poulsen refererer til Reinhart Koseleck, som vurderer det indbyrdes forhold mellem kilde og fortælling på følgende måde: *"Strengt taget kan kilder ikke bestemme, hvad vi fortæller. Men de forhindrer os i at fremsætte udsagn, der ikke kan begrundes i kilderne. Kilderne har vetoret"* (Pietras og Poulsen, 2011, s. 126).

Som historielærer er det en nødvendighed for gode lærerprocesser, at eleverne mærker lærerens indlevelse og engagement i stoffet. Ved at fortælle har læreren mulighed for at sætte gang i elevernes fantasi og indlevelse. Det gøres ved at inddrage historiske personer, som eleverne kan forholde sig til fx ved afstandstagen.

I Formålet for historiefaget står der beskrevet således:

"Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden." (Jf. FFM)

Det betyder at man må søge at inspirere eleverne gennem sin egen fortælling, sådan at de stimuleres til indlevelse.

Selvom fortællingen umiddelbart har læreren i centrum for undervisningens udfoldelse, er det vigtigt at eleverne også er aktive lyttere. Det er først i mødet mellem fortæller og tilhørere, at fortællingen bliver til.

I det videre arbejde med fortællingen spiller eleverne en stor rolle. Man må gøre sig klart at eleverne som tilhørere indlever sig, billedliggøre og meddigter inde i deres egne hoveder. Derfor er det vigtigt at eleverne får mulighed for at gå i dialog med læreren og de andre elever, så de kan komme af med nogle af alle de følelser som opstår hos dem selv. Det kan desuden være givende for forståelsen at indgå i en sådan dialog.

Det videre arbejde med dialogen omkring fortællingen kan tage sig ud som flerstemmig klasserumsledelse.

Det flerstemmige klasserum

Det flerstemmige klasserum er en tilgang til undervisningen, hvor eleverne inddrages og er styrende for undervisningens udformning. Læreren bruger elevernes udsagn og tanker som base for undervisningens tilblivelse. Der bliver altså taget udgangspunkt i de elever, som er til stede, hvilket også er en bærende tanke for undervisningsdifferentiering.

Det er Olga Dysthe som er forfatter til begrebet "det flerstemmige klasserum"

Hun er særdels inspireret af Vygotskys tanker om "*Zonen for nærmeste udvikling*". Den bygger på elevens afhængighed af den støtte, som det sociale miljø omkring eleven er med til at skabe.

Antagelsen hos Dysthe går således på, at vi lærer i samspil og dialog med hinanden.

Jeg vil i det følgende beskrive "det flerstemmige klasserums" muligheder for at motivere og differentiere undervisningen i historie.

Skriftlighed

Dysthe mener, at en høj grad af skriftlighed er grundlag for udførelse af denne undervisningsform.

Med skriftlighed sikres det nemlig at alle elever får mulighed for at udtrykke tanker om et givet forhold. I den flerstemmige klasserumsform er det svært at få alle elever til at være aktive, men det er en forudsætning at eleverne forstår at lytte til hinanden og dermed lære af hinanden.

3 teknikker

Dialogen i klassen kan forekomme forskelligt fra klasse til klasse, og derfor findes der ikke en facitliste for udførelsen af denne undervisningsform, men Dysthe anfører 3 teknikker for opnåelse succes.

Hun mener, at læreren skal stille *autentiske spørgsmål* for skabe grundlag for dialog. Et autentisk spørgsmål er et spørgsmål, hvor svaret ikke er givet på forhånd. Det er i virkeligheden en kunst at stille autentiske spørgsmål. Det gælder om at få eleverne til at reflektere og fortælle om deres opfattelse af et givet emne.

Alle bidrag til undervisningen skal anerkendes, forstået på den måde at eleven må opleve en belønning ved aktiv deltagelse.

Høj værdsættning er en af to måder, hvorpå læreren kan vise at det eleven gør, er godt nok. Det er selvom, det eleven svarer ikke er korrekt. Eleven skal anerkendes for sin deltagelse, men det betyder ikke at man roser eleven for svaret. Man undgår blot at reagere på selve indholdet af det. For at sikre at eleverne nu ikke koncentrerer sig om det svar ikke var, da kan læreren med fordel stille spørgsmålet en gang til.

En anden måde at reagere på kunne være, at lave et såkaldt *optag* af elevens svar. *Optag af elevsvar* er den sidste teknik som Dysthe nævner. Den går ud på at tage det eleven siger alvorligt, uanset om det rigtigt eller forkert, og så bruge det til at stille et nyt spørgsmål med.

Anderkendelse

Måden hvorpå læreren agerer i sammenspil med eleverne er afgørende for deres selvopfattelse og oplevelse af succes eller fiasko

Anderkendelse er en vigtig faktor for elevens lyst til at være aktiv i timerne. Det "taler til" elevens selvværd eller indre motivation. Læreren bør gennem sin undervisning antyde, at alle elevernes bidrag til fællesskabet har værdi. Og en måde at gøre det på er igennem den flerstemmige klasserumsform.

Mestringsforventninger

Einar M. Skaalvik mener, at de forventninger vi har til os selv og om vores evne til at mestre en opgave har en indvirkning på, hvordan tilstødende vanskeligheder tackles. Vurderingen er ubevidst og foregår hos alle elever. Hvis eleven ikke tror at han eller hun kan mestre opgaven, da vil elevens vej til at give op være betydelig kortere end, hvis det modsatte skulle være tilfældet. Elever med ringe tiltro til egne evner opfatter opgave-situationen som truende, og vil finde på undskyldninger for ikke at yde en indsats. Så når vi oplever en elev som ingen indsats yder, handler det altså ikke nødvendigvis om at eleven er umotiveret, men snarere om at eleven er motiveret for at undgå nederlag.

Ifølge Skaalvik kan man skelne mellem to motiver for elevtypen. Der findes de ego-orienterede elever og de opgave orienterede elever.

For de *ego-orienterede* elever er læring ikke et mål i sig selv. De er optaget af dem selv i lærings-situationen. *"For en ego-orienteret elev er det vigtigere, hvordan han bliver opfattet af andre, end hvad han lærer"* (jf. Skaalvik, 2007, s. 51)

For de opgave-orienterede elever er læring et mål i sig selv. Følelsen af kompetence er afhængig af det eleven lærer. *"Indsat betragtes som noget positivt og noget nødvendigt for at udvikle sig"*. Hvis den opgaveorienterede elev ikke har succes, bliver han optaget af hvad han skal gøre bedre til næste gang.

Delkonklusion

For at undgå at eleverne udvikler en form for forsvar mod læring, og for at forhindre udvikling af egoorienteret hos eleverne, er det vigtigt at differentiere undervisningen således, at alle elever kan være med. Desuden bør man undgå konkurrence, da det kan opleves som en endog meget stor trussel for elevens selvværd. (Jf. Skaalvik, 2007)

For at skabe optimale forhold for undervisningsdifferentiering må skolen, lærerne og undervisningen møde eleverne med omsorg og udfordringer og her spiller dialogen en helt særlig rolle idet læring i en social kontekst.

Jeg ser flere paralleller mellem undervisningsdifferentiering og udviklingen af historisk bevidsthed hos eleverne. Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisningens udførelse. Der er fokus på at faget må tilpasse sig eleven og ikke omvendt. Tanken er den samme med udviklingen

af historisk bevidsthed. Her handler det om at faget må søge at tage udgangspunkt i elevernes erkendelser og tanker om deres nutid. På denne måde perspektiveres undervisningen til fortolkning af den fortid der kan sige noget om elevens nutid, og dernæst må undervisningen forsøge af give eleverne forståelsen af at de også er historieskabende og må kigge ud i fremtiden og forestille sig den med deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse i bagehovedet. Historisk bevidsthed udvikles altså gennem det samme fokus på eleven, og når man samtidig underviser som leder af det flerstemmige klasserum og med anerkendelse for øje, betyder det en større tro på at fange alle elever gennem historieundervisning og et farvel til kedelig og intetsigende undervisning.

Diskussion:

I det følgende vil jeg diskutere *Hvordan arbejdet med historisk fortælling kan styrke elevernes historiebevidsthed og være med til at skabe rammer for elevernes muligheder og baggrund for at tage stilling og handle* Jf. problemformuleringen. Jeg i det følgende have fokus på historiefagets formål som mål for dannelse. Hvad betyder historiebevidsthedsbegrebets for det dannelsessyn, der ligger bag historieundervisning omhandlende krig? Og i hvilken retning bevæger historiefaget sig i forhold til demokratisk dannelse?

I takt med folkeskolens formåls formulering om at undervisningen skulle "*bidrage til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling*", er det et vigtigt mål for historiefaget "*at styrke eleverne historiebevidsthed og identitet*" (Jf. uvm.dk).

Med det for øje er det interessant at kigge på historiefaget dannelsessyn. Spørgsmålet er hvilken form for dannelse historiefaget søger at fordrer:

Kanonisering eller ej ?

Eric Bernard Jensen (BEJ) var fortaler for indførelsen af historiebevidsthedsbegrebet. Han har været en af forgangsmændene for, at omdanne historiefaget til et fag med *brugerstyret* didaktisk som udgangspunkt.

Baggrunden for det er to-delt. Ifølge BEJ viser erfaringer os, at kun hvis en historieundervisning opleves som relevant og vedkommende, vil den sætte sig flere varige spor i erindringen hos eleverne. Undervisningen må altså give mening for eleverne, før den 'sætter sig fast'.

Desuden argumenterer han for, "*at undervisningen i historie også skal være med til at fremme en demokratisk dannelse*". Og her mener han, at det altså ikke nødvendigvis er nok at undervise i demokrati, men også *med* demokrati. Altså må undervisningen være præget af en form for deltagerstyring. En sådan deltagerstyring skaber en enorm frihed, som så må forvaltes på bedste vis af lærer og elever. (jf. Jensen, 2012)

Ikke alle historiedidaktikere er enige i dette synspunkt. Bl.a. mener Anders Holm Thomsen (kanonidaktiker), at der findes to skæbnesvangre konsekvenser ved at benytte sig af en brugerstyret historiedidaktik.

For det første har det ført til en *vidtgående erodering* af den fæles kulturarv. Historiebevidsthed skaber kulturel frigørelse og det står i kontrast til de normer og værdier, som vores forældre og bedsteforældre værdsatte. Altså hele den dansk-nationale tradition og kulturarv (Jensen, 2012).

For det andet har det ført til "*en samtidsliggørelse af historiefaget – en udslettelse af historie som fag*" (Thomsen, 2008 – fra Historiepædagogik s. 105)

Med det mener han, at samspillet mellem elevernes fortidsfortolkninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger gør, at det er umuligt for eleverne at opretholde en kronologisk organisering af det historiske stof. Thomsen er ikke enig. Han anser nemlig kronologen for at være et bærende element i historiefaget. (BEJ, 2012)

BEJ er ikke uenig, men han peger på at en brugbar didaktik altid må være elevcentreret, eftersom det er eleverne der er de lærende. Han bruger igen argumentet med at faget skal fungere både vedkommende og perspektiverende.

En tredje historiedidaktiker giver sit besyv med i denne diskussion. Erik Lund mener, at der findes forskningsmæssigt belæg for at undgå kanonisering. Undersøgelser har vist, at det ikke er muligt for elever at danne sig et kronologisk overblik på grundlag af historisk fakta. Disse historiske fakta vil lagres i megen lille grad og desuden ikke repræsentere nogen reel værdi (Jf. Lund 2001 – Historiepædagogik s. 107)

Lund mener derimod, at undervisningen bør tage udgangspunkt i videnskabeligt funderet grundtanke. Eleverne må altså undersøge historie på sammen måde som historikere gør det. Lunds centrale begreb "*to do history*", kritiseres således af BEJ for at have for meget fokus på faghistorie, og ikke nok fokus på de historie-sociale processer - "*to make history*", som han kalder det.

Historiefagets formål:

”Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse.

Stk. 2. Ved at arbejde med udvikling og sammenhænge i det historiske forløb skal eleverne udbygge deres indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne. Herved skal de videreudvikle deres viden om, forståelse af og holdninger til egen kultur, andre kulturer samt menneskers samspil med naturen. Undervisningen skal give eleverne mulighed for overblik over og fordybelse i historiske kundskabsområder og styrke deres indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder. Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden” (Jf. uvm.dk, 2009)

Ifølge Klafki og hans beskrivelse af den kategoriale dannelse, bør undervisningen fordre et både menneskeligt samt indholdsmæssigt synspunkt. Eleven skal vide noget om indholdet, for at kunne forholde sig til det. Det er ifølge den kategoriale dannelse vigtigt, at skabe et udbytterigt møde mellem elev og indhold, for at undgå det der kaldes for Parallellismeproblemet. Det vil opstå hvis undervisningen udelukkende handler om historisk viden.

Historiebevidsthedsbegrebet kommer dette problem til livs. Med det gælder det om at få historieundervisningen til at handle om noget, som har reel betydning for eleverne. Fortids-, nutids og fremtidsdimensionerne, bliver med dette begreb, afgørende i livet og i historieforståelsen.

Til forskel fra de to første afsnit i formålet for historiefaget, lægges der i historiefagets formål Stk. 3, vægt på en brugerstyret tilgang til undervisningen.

Med dette skifte inden for historiedidaktikken, som indførelsen af historiebevidsthedsbegrebet var udtryk for, trådte den videnskabelige del af historiefaget til side for en mere undervisningsrettet tilgang. Den materielle dannelse i faget gør på denne måde plads til den formale dannelse.

Første afsnit af formålet skildrer en udelukkende nationalistisk tilgang til historien, og det skal ses som konsekvensen af den værdikamp der udspillede sig forinden på den politiske arena. Med denne nærmest national romantiske forestilling om dansk historie som nr. 1, kunne det tyde på en afstandtagen til det flerkulturelle samfund, som mange mener vi på vej henimod. Faren ved at anerkende det flerkulturelle samfund skal findes i faren for det fremmede. Det farligste for flerkulturelliteten er således, hvis folk benægter dens eksistens og det er udtryk for en mindre demokratisk proces.

De første to afsnit i historiefagets formål indeholder historiesyn, som er drevet af kompetencen Kronologi og Sammenhængsforståelse. Det og indførelsen af Historiekanonen betyder, at faget nu bevæger sig i retning af en fag- og centralstyret historiedidaktik.

Handlekompetence som dannelsesideal

Når dannelse og demokrati tænkes tæt sammen og i en form for symbiose, hvor det ene ikke kan undvære det andet, da defineres *handlekompetence*. Det er Karsten Schnack som argumenterer for, at handlekompetence må ses som et dannelsesideal. Schnack lægger sit syn i tråd med den demokratiske tanke om, at demokratiet ikke udvikles uden politisk tænkende og handlende mennesker. Som demokratisk deltagende borger er man ikke blot tilpasset systemet man må også forholde sig til det. Kritisk tænkning og den sunde fornuft er dermed en del af handlekompetencen.

Historiebevidsthed er handlekompetence

Folkeskolens formål stk. 2 og stk. 3:

Eleverne... *"får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"* og stk. 3:

"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (uvm.dk, 2013). Disse formål fordrer, at eleverne må lære at handle ud fra en forståelse af, at samfundet er demokratisk, og til dette bliver elevernes handlekompetence et nødvendigt redskab.

Hertil nævner Kristensen elevernes *fremtidsberedskab* som en forudsætning for udvikling af handlekompetence. Fremtidsberedskabet skal ses i sammenhæng med en fremtid, som er ukendt og usikker, og *" (...) hvor flere fremtider er mulige som resultat af forskellige menneskelige valg"* (Kristensen, 2007, s. 39). Med benævnelsen af eleverne fremtidsberedskab knytter Kristensen sig

til historiebevidsthedsbegrebet, og det der hedder fremtidsforventninger. Det er således er understregning af at undervisningen må søge at danne grundlag for at eleverne kan forstå dem selv handlekompetente og historieskabende.

Vurdering

Jeg mener ikke man kan have en folkeskole, der er præget af *åndsfrihed, ligeværd og demokrati*, hvis man lægger kanontænkning som grundlag for undervisningen. Kanoniseringen er et udtryk for et ønske om en form for centralstyring af fagets indhold. Det er ikke demokratisk og risikerer at give eleverne oplevelsen af, at historie er ren og skær fortidsformidling og derfor ikke nærværende nok for eleverne. Derfor bør indholdet i stedet bestemmes ud fra, hvad der synes relevant for elevernes eksistensgrundlag. Det giver en dybere mening med faget, hvis eleverne forstår sig selv og det samfund de lever i, som skabt af historien. Og endvidere hvis de oplever sig selv som skabere af historien jf. historiebevidsthedsbegrebet. Det sidste kan synes noget abstrakt, men det hænger sammen med at det er en form for metatænkning – en overordnet tanke, som eleverne må stræbe efter. Denne overordnede tanke kan sættes i relation til et større perspektiv hvor eleven skal *”tage nutidens store brændende globale problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeheden”* Jf. Kemps Verdensborger.

På den anden side mener jeg heller ikke, at det brugerstyret historiebevidsthedsbegreb kan stå alene. Det er ikke nok med ensidigt fokus på at emnet skal gøres spændende for eleven. Emnet må have en hvis dybde og substans. Det er set i forhold til det som vi skal danne eleven til at være en del, nemlig det demokratiske fælleskabet.

Etik og krig

I forhold til undervisning i krig, må undervisningen således også forholde sig til den moralske side af dette emne, hvis eleverne skal gøres i stand til at tage stilling og handle jf. deres rolle som demokratiske medborgere.

En måde hvorpå dette kan udvikles er, ved fortsat fokus på elevernes historiebevidsthed.

Det må jo siges at være overordnet mål, at eleverne udvikler en fornuftig kritisk sans og derfor også bliver i stand til at tage stilling til mere samfundsrelevante, etiske problemstillinger. Det er rigeligt at vælge imellem når fokuset er på emnet *krig*.

Krig er og bliver noget grimt noget. Tab af menneskeliv synes uundgåeligt og det kan ikke undgås at eleverne bliver præsenteret for grimme billeder af krigen gennem det de ser i nyhederne eller læser om i aviserne.

Vi som historielærere skal skabe undervisning som udvikler elevernes mulighed for at tage stilling og handle i et samfund.

Krig er et af de globale problemer som skal tages op, men emnet er fyldt med moralske problemstillinger:

Hvordan forklarer man eleverne om had og ondskab?

Er krig retfærdigt?

Er krig altid nødvendigt for at løse konflikter?

Hvordan tackles hele den moralske situation omkring krig?

Spørgsmålet er hvordan og hvorledes undervisningen kan være forummet for undersøgelse af disse, eller det er noget der høre sted på et andet niveau.

Det er det særlige ved formidling af krig, at vi lærere gerne vil have, at eleverne tager afstand til krig, men på samme måde er det vigtigt, at få elever til at forstå at krig af og til kan være en nødvendighed.

Vibeke Enevoldsen fra skoletjenesten på Tøjhusmuseet beskriver, i forbindelse med en dialogkonference om formidling af krig til børn, at hun plejer at dele undervisningen op i to faser.

En fase hvor eleverne får lov at leve sig ind i situationen.

Og en bearbejdningsfase.

I første fase er målet, at få eleverne til at blive optaget af emnet, gerne på en sjov måde. Hun bruger altså en del kræfter på, at formidle på en engageret måde, uden at det bliver *"for spændende"*. *"Mit mål er at oplyse på en medrivende måde, men også at få børnene til at tage afstand til krig"* (Jf. "Dialogkonference om etiske dilemmaer, når krig formidles til børn" side 12.).

I anden fase er det afgørende, at eleverne får bearbejdet deres oplevelser og indtryk med en, som de har tillid til. Det er her læreren må træde i karakter. Læreren må igennem sit kendskab til og sin relation med eleverne, behandle problemstillingerne på en etik forsvarlig måde (Svar på dilemma nr. 3).

Perspektivering

Historiebrug er en betegnelse for den måde, som vi vælger at bruge historien på og desuden det vi vælger at undlade fra historiens fortælling. Historiebrugsbegrebet befinder sig på et metaplan. Det er altså ikke historisk substans eller indhold der er i fokus, men derimod forholdet mellem det vi vælger at huske i historien og det vi vælger at glemme.

Der skelnes mellem social og individuel historiebrug. Når folk er fælles om at huske på de samme steder, fx mindesmærker el. lign., så er erindringen social konstrueret. Desuden vil genkaldelsen af erindringer ske gennem et fælles sprog, men spørgsmålet er hvorledes den fælles erindring lagres individuelt hos mennesker.

Hukommelsen er noget man kan træne. Det vil sige at man kan øve sig på at huske det man ellers ville glemme, men det er svært at huske alting og sjældent nødvendigt. Derfor findes der også noget aktivt i at glemme... man vælger at glemme, eller samfundet vælger at glemme. Det hænger sammen med behovet for at huske noget bestemt, hvis dette ikke er vigtigt nok vil den ikke lagres i hukommelsen. Det er det samme man kan sige om behovet for at skabe historiebevidste elever. Hvis ikke det eleverne lærer i historie kan ses i en større sammenhæng mellem elevens fortid, nutid og fremtid, da vil det ikke give mening for eleven at huske på det. Derfor må undervisningen perspektiveres til elevernes egen fortolkning af fortiden, deres forståelse for nutiden og deres forventning til fremtiden.

Der er flere måder at udtrykke historiebrug på. Fx den politiske historiebrug, som er forklaret ved den måde politikkerne bruger historie som belæg for deres politik. *"Når politikere associerer deres politik med den kollektive historie, da kan der skabes stærke billeder som overbeviser"* (Bøe, 2013, s. 106). Det er således behovet for indflydelse og magt der skaber politik og dermed også måden historien bruges på.

Historiebrug er altså anvendt af politikere overalt og for at gennemskue dennes brug, må man være i stand til at tage begrundet stilling og handle ud sin egen overbevisning. I skolen tales der om at det er vigtigt at eleverne gøres i stand til at udvikle handlekompetence og udnytter de rettigheder der medfølger i et demokratisk samfund. Altså må eleverne blive i stand til at analysere på den politiske historiebrug:

Moralsk historiebrug

Når man analyserer historiens brug, må man gøre sig klart hvilket behov historiebrugen springer ud af. Man må overveje hvad brugsområdet handler om og tænke over hvem der er brugerne. Til sidst må man forsøge at gennemskue den funktion historiebrugen har.

Før borgerkrigen startede i ex-Jugoslavien, herskede der stigende nationale spændinger forbundsstaterne imellem. Da Milosevic på 600 års dagen for det historiske slag mellem serberne og Osmannerne erklærede, at *"Serbien er der, hvor serberne bor"*, skete der noget ved den serbiske selvforståelse. Talen blev holdt på Solsortesletten, selvsamme sted som slaget fandt sted. Milosevic sammenkædede slaget mod osmannerne i 1389, med de serbiske lidelser under 2. Verdenskrig og sammenkædningen endte da også med at skabe et billede af serberne som historiske ofre. Talen blev senere brugt til at forklare de serbiske angreb på Kroatien, Slovenien og Bosnien som en form for serbisk selvforsvar.

Milosevics tale var starten på en nationalistisk magtkamp om retten til sympati gennem historie. I 1990 og 91 diskuterede man på ny konsekvenserne af 2. Verdenskrig. Det blev til en diskussion om hvem der gjorde hvad.

Det dengang nazistiske Kroatien havde stået bag flere folkedrab, og koncentrationslejren i Jasenovac var baggrund for diskussionen om, hvor mange mennesker der egentlig var blevet dræbt af Kroaterne. Man gennemførte også udgravninger af massegrave fra denne tid og Kroaterne undersøgte desuden grotter, hvor man mente at modstandsbevægelsens Partisaner havde gemt de kroatisk nazister som de havde dræbt.

Serberne valgte sågar at mediedække udgravningerne med reportager og livebilleder. Man valgte således at formidle dette til det bredest mulige publikum i en situation med enorme politiske spændinger.

Efterfølgende er krige i 1990'erne blevet, af især muslimerne, opfattet som en fortsættelse af 2.verdenskrig, med gentagne folkedrab og nye etniske udrensninger.

Det er også denne forståelse der går igen i mange udefra ståendes bevidsthed. Alt imens andre fortællinger- herunder muslimske drab på serbere i og omkring Srebrenica i årene 1992-93, intet fylder.

Hvad er det vi vælger at huske fra historie, og hvorfor vælger vi netop det.

Hvad er det vi undlader at huske fra historie, og hvorfor gør vi det?

Spørgsmålene er aktuelle og åbent for diskussion.

Det kan være vanskeligt at arbejde med historiebrug, da det er en form for meta-tænkning. På den anden siden kan det være med til at skabe nytteværdi for eleverne, da de ved historiebrug bliver opmærksomme på at de selv er historieskabte, såvel som historiskabende. Den viden og de færdigheder de tilegner sig ved historiebrug, kommer til udtryk i elevens måde at tage stilling og handle i samfundet. Det er altså i relation til handlekompetencebegrebet, hvor eleverne ligeledes udvikles i kritisk tænkning og i at kunne håndtere og forholde sig til historiske forklaringer, samt til hvordan historie bliver brugt.

Måden hvorpå undervisningen kan udvikle dette er ved at gøre eleverne opmærksomme på at de konstant møder historiebrug, og at de selv er historiebrugere.

Konklusion

Gennem denne opgave er det forsøgt at få svar på *Hvordan historielæreren kan undervisningsdifferentiere og motivere elever gennem undervisning omhandlende krig*. Og ligeledes:

- *Hvordan arbejdet med historisk fortælling kan styrke elevernes historiebevidsthed og være med til at skabe rammer for elevernes muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*

Jeg har analyseret empiri med historisk fortælling som bud på hvordan historisk bevidsthed kan udvikles i folkeskolen. I anden del af analysen fastslår jeg desuden, at målsætningen om udvikling af historisk bevidsthed kun opnås ved historieundervisning som kommer eleverne ved. Læreren må ved flerstemmig klasserumsledelse søge, at anerkende elevernes deltagelse og ved behandling af historiske problemstillinger gøre emnet relevant for eleverne. Gennem analysen redegøres der for de paralleller jeg ser mellem undervisningsdifferentiering og historiebevidsthedsbegrebet. Det

gør jeg ved analysere historisk fortælling, flerstemmig klasserumsledelse og anerkendelse som middel til at differentiere undervisningen, samt udvikle historisk bevidsthed – alt dette med øje for, at det er med til at motiverende eleverne til at deltage i undervisningen (svar på dilemma nr.1).

I diskussionen har jeg forsøgt at klarlægge historiefagets formål med at udvikle historiebevidsthed hos eleverne. Udviklingen af historiefaget, hen imod en mere brugerstyret tilgang, har betydet et øget fokus på hvordan elever tilegner sig historisk viden. Denne udvikling menes dog allerede at være på tilbagetog, fordi man med indførelsen af Historiekanonen i 2006 gik i retningen af en mere centralstyret historieundervisning.

Ifølge Klafki, betyder en alt for ensidig tilgang til historie, at eleven ikke udvikler det han kalder for Kategorial dannelse. Kategorial dannelse betyder at eleven og undervisningens indhold må forsøge at krydse hinanden for at eleven oplever historieundervisningen som vedkommende.

Jeg mener, at der bør være fokus en elevstyret undervisning tilgang, da en af de største faldgrupper for faget historie, er hvis undervisningen ikke kommer eleven til gode, men på den anden side mener jeg heller ikke, at det brugerstyret historiebevidsthedsbegreb kan stå alene. Det er ikke nok med ensidigt fokus på at emnet skal gøres spændende for eleven. Emnet må have en vis dybde og substans. Det er set i forhold til det som vi skal danne eleven til at være en del af, nemlig et fælleskab hvis eksistens skal findes i en fælles historie og kulturarv. Denne substans kunne tage sig ud som en undersøgelse af globale problemstillinger, som eleverne så skal søge at bidrage med en løsning til.

Krig er et globalt problem og med oprettelsen af FN, er det blevet noget vi alle må tage stilling til.

Jeg faldt over følgende spørgsmål igennem min proces med at skrive denne opgave:

Hvis vi i vores undervisning angiver at krig er en naturlig del af livet - hvorfor er det så at vi på samme tid fortæller eleverne, at de ikke må løse deres konflikter ved at slå?

Spørgsmålet kan betragtes som et autentisk spørgsmål, og relevant for undersøgelse i en undervisningssituation.

Litteratur og Bilag

Artikler:

Rasmussen, Jakob Brink: *"Krig og Fred"* - Dansk Militærhistorisk Kommissions Tidsskrift, Nummer 2014/2

Schnack, Karsten: *Dannelsesbegrebet i skolen. I: Gyldendals Pædagogikhåndbog - otte tilgange til pædagogik*, Gyldendal, 2011

Linden, Nora: *"Vygotskys teori"* Caspers forlag, 1989

Jesper Juul: *"selvfølelse og selvtillid"*, Dit kompetente barn, Schønberg 1995

Skaalvik, Einar M.: *"selvopfattelsen og motivation – Om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation"*, KVAN 78, 2007

Kjeldstadli, Knut: *"Historie i skolen – fortiden er ikke hvad den har været"*, Roskilde Universitetsforlag 2002.

Bøger:

Pietras og Poulsen: *"Historiedidaktik – fra teori til praksis"*, Gyldendal 2011

Binderup, Thomas: *"Historiepædagogik"*, KvaN 2012

Kristensen, Hans Jørgen: *Didaktik og pædagogik. At navigere i skolen – teori i praksis*. Gyldendals lærerbibliotek, 2009

Sløk, Camilla: *Medborgerskab og samfundets sammenhængskraft. I: Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab, Samfundslitteratur*, 2011

Internetsider:

Dannelse:

<http://www.leksikon.org/art.php?n=5209>

<http://www.leksikon.org/art.php?n=5140>

Borgerkrig i Bosnien:

www.folkedrab.dk

<http://kelseyaho.blogspot.dk/2014/10/izbori-2014-low-turnout.html>

<http://www.faktalink.dk/titelliste/krigene-i-eksjugoslavien/baggrund-og-historie>

DR dok:

<http://www.dr.dk/skole/mediaitem/urn:dr:mu:programcard:54c7770f6187a214586bee9a>

Historiebrug:

http://www.historienue.dk/site/index.php?Itemid=31&id=487&option=com_content&task=view

DR indslag – "muslimer ladt i stikken"

<http://www.dr.dk/skole/mediaitem/urn:dr:mu:programcard:50a180f2860d9a0ad8bc1f19>

www.uvm.dk

Bilag:

<http://youtu.be/wrl5DWdeBqY>