

# Professionsbachelorprojekt 2018

Camilla Vestergaard Harpsøe, Lr14s074

## Kompetencer

Undersøgelseskompetence

Didaktik

Undervisningsplanlægning

Aktive Elever

Læring

Problemorientering

Stilladsering

Provokation

Historie

FUER-modellen

Uddannelse: Læreruddannelsen, Professionshøjskolen Absalon Roskilde

Vejleder: Sven Gerken, SGE

Dato: 4. juni 2018

Sider/anslag: 34/62034

# Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b>	<b>2</b>
<b>Problemfelt</b>	<b>3</b>
<b>Problemformulering</b>	<b>3</b>
<b>Læsevejledning</b>	<b>4</b>
<b>State of the art</b>	<b>5</b>
<b>Teoretisk ramme</b>	<b>7</b>
Hvad er læring?	7
Problemorienteret undervisning med FUER-modellen	9
Historiebevidsthed	10
Zonen for nærmeste udvikling	11
Stilladsring	11
<b>Undersøgelsesmetode</b>	<b>12</b>
<b>Analyse</b>	<b>13</b>
Hvorfor undervise problemorienteret?	13
Hvad skal undervisningen indeholde?	15
FUER-modellen og Jespers model	16
Problemorienteret undervisning fra 3. eller 7. klasse?	19
Valg af indhold	20
Hvordan skal undervisningen gennemføres?	22
Hvorfor er problemorientering svær?	22
Læreren	23
Eleverne	24
Læring og problemorientering	25
<b>Videnskabelig vurdering</b>	<b>27</b>
<b>Konklusion</b>	<b>29</b>
<b>Perspektivering</b>	<b>30</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>32</b>
Bøger	32
Hjemmesider	33

# Indledning

Vi lever i et samfund, hvor fake news er iblandt de sande nyheder. Et eksempel derpå så vi, da Donald Trump blev USA's 45. præsident, og han selv og hans talsmand langede ud efter pressen, for at have opgivet forkerte oplysninger om, hvor mange tilskuere, der var til stede ved indsættelsen i januar 2017 (Pedersen & Ritzau, 2017). Ham og hans talsmand påstod nemlig, at Trumps indsættelse var den indsættelse med det største antal tilskuere, større end Barack Obamas, med et tilskuerantal på minimum 1,5 millioner (Pedersen & Ritzau, 2017). På trods af luftfotos og tal for hvor mange, der rejste med metroen den dag, der påviste en anden sandhed, påstod Trump stadig, at medierne tegnede et forkert billede. En nyhed som denne og mange andre skal eleverne lære at navigere i og være kildekritiske overfor. Blandt andet derfor er historiefaget og dets kompetenceområder vigtige og har nytteværdi for eleverne i deres livsverden.

*“...kompetencer forstås som reflekteret og hensigtsmæssigt at kunne anvende tilegnede færdigheder og viden i faget i nye og andre sammenhænge” (Poulsen, 2015).*

Ovenstående er en definition af begrebet kompetence i forbindelse med Forenklede Fælles Mål og den kompetenceorienterede læreplan. Ordet kompetence bliver hyppigt brugt i det danske samfund. Vi er fokuserede på at tilegne os kompetencer, som kan gøre os mere kompetente på arbejdsmarkedet, i skolen, i bestyrelsen osv. Hvilke kompetencer der er relevante er altså i høj grad afhængig af konteksten, hvori disse kompetencer skal anvendes.

Kompetencebegrebet er ikke blot noget, man diskuterer i samfundet, men i høj grad også inden for skolens fire vægge. Undervisningsfaget historie bliver mere og mere kompetenceorienteret i den danske folkeskole. Prøven efter 9. klasse er en kompetencemålsprøve, hvor eleverne blandt andet skal demonstrere undersøgelseskompetence, idet de skal formulere en problemstilling inden for et trukket overemne for derefter at finde kilder, der besvarer denne problemstilling. Denne form kræver, at eleverne er blevet undervist på en måde, der forbereder dem til selv at undersøge en problemstilling og dermed styrke deres undersøgelseskompetence.

# Problemfelt

Min inspiration til at behandle dette emne stammer fra HistorieLabs undersøgelse *Historiefaget i fokus* (Poulsen & Knudsen, 2016). Historiefaget i fokus er en kvalitativ metodisk undersøgelse af elever og læreres forståelser af og i historiefaget i den danske grundskole foretaget af HistorieLab. Undersøgelsen blev sendt ud til 681 skoler, hvoraf 298 besvarede den. Undersøgelsen er foretaget med henblik på opbygning af et vidensgrundlag for igangsættelse af praksisrelevante historiefaglige aktiviteter rettet mod praksis (Ibid.). Undersøgelsen baserer sig derudover på resultater fra en tidligere kvantitativ undersøgelse udført for HistorieLab af Rambøll Management Consulting (Ibid.). Der vil i det følgende fokuseres på elevernes besvarelser.

I denne undersøgelse konkluderes det, at eleverne finder historiefaget teksttungt, læreren er meget 'på' og undervisningen handler primært om begivenheder i fortiden (Ibid.). Dette er meget deprimerende læsning, da det ikke er motiverede elever, der kommer med disse påstande. Eleverne beskriver videre, at når undervisningen er tilrettelagt som gruppe- og projektarbejde, er den styret af lærerstillede spørgsmål og opgaver (Ibid.). Det er altså ikke eleverne selv, der formulerer egne spørgsmål og undren. Blandt andet derfor kan eleverne ikke se nytteværdien i historieundervisningen og mener derfor ikke, at den har relevans for deres livsverden (Ibid.). Konsekvensen heraf kan på sigt blive, at eleverne tager afstand fra faget, og simpelthen 'stempler mentalt ud', når historielæreren træder ind af døren. Heldigvis har eleverne selv nogle svar på, hvordan vi igen kan gøre historiefaget relevant. De foretrækker nemlig en undervisning, hvor de selv er aktive og har indflydelse på form og indhold i faget (Poulsen & Knudsen, 2016).

Ud fra ovenstående motivation for emnevalg og med henblik på den afsluttende prøve for faget er min problemformulering formuleret.

## Problemformulering

Hvordan kan man tilrettelægge og gennemføre en historieundervisning, hvor eleverne tilegner sig undersøgelseskompetence og selv er aktive i processen?

# Læsevejledning

I denne opgave vil formålet være at besvare ovenstående problemformulering ved hjælp af indsamlet empiri og relevant teori på området. Først vil der præsenteres state of the art på området, hvor der blandt andet ses nærmere på læreplaner og forskning inden for problemorienteret undervisning. Dernæst gennemgås den teoretiske ramme, som indeholder en definition af læring, en beskrivelse af FUER-modellen, en definition af historiebevidsthed samt en beskrivelse af zonen for nærmeste udvikling og stilladsering. I det efterfølgende afsnit om undersøgelsesmetoden vil der gøres rede for og begrundes for valget af metoder, samt fordele og ulemper i den forbindelse. Derefter følger analysen, som er opdelt i tre afsnit ud fra de tre spørgsmål; hvorfor, hvad og hvordan. Der vil være underpunkter i hvert af de tre afsnit, som vil blive redegjort nærmere for i analysen. Dernæst udfolder den videnskabelige vurdering sig, hvor historiebevidsthedsbegrebet og den problemorienterede undervisning bliver udfordret af et synspunkt om vidensbaseret undervisning i grundskolen. Derefter præsenteres konklusionen samt perspektivering, som vil indgå som et handleperspektiv. Til sidst vil der være en litteraturliste og tre bilag, som består af den anvendte interviewguide, den besvarede interviewguide samt en internt udgivet artikel af den interviewede historielærer.

# State of the art

I indeværende afsnit vil jeg dykke ned i relevant forskning inden for historie som kompetenceorienteret fag i skolen.

Først og fremmest skal nævnes, at der i læreplanerne for faget historie siden 1994 har eksisteret centrale kundskabs- og færdighedsområder, som er retningsgivende for, hvad eleverne skal tilegne sig i undervisningen (Nielsen, m.fl., 2015). Heri er kompetencer tænkt som reflekteret og hensigtsmæssig anvendelse af disse kvalifikationer i forskellige situationer. Kompetencer bliver altså en kombination mellem kognitive og praktiske færdigheder. Derudover må kompetencer forstås som bagvedliggende historiske discipliner, procedurer og værktøjer, der bruges reflekteret, når historie forstået som beretninger om fortiden opstår og anvendes (Nielsen, m.fl., 2015). I indeværende opgave er der særligt fokus på elevernes tilegnelse af undersøgelseskompetencen, som i sin helhed går ud på, *“at kunne udtænke og formulere historiske spørgsmål (problemstillinger), der giver retning og mening for elevens arbejde og læring”* (Nielsen, m.fl., 2015, s. 14).

Med denne baggrund for historie som kompetenceorienteret fag i skolen, vil jeg se nærmere på, hvad der ellers er skrevet om emnet.

Poulsen (2015) argumenterer for historisk tænkning som en forudsætning for at kunne udvikle historiske kompetencer, og vil i den forbindelse sætte historisk tænkning, kompetencer og historisk bevidsthed i sammenhæng med hinanden. Alene det at kunne reflektere historisk er en del af det at arbejde undersøgelseskompetent. Historisk bevidsthed skal ses som en kompetence, der i undervisningssammenhænge består af flere kompetenceområder, der arbejder sammen. Dette er fremsat i en model af Andreas Körber, kaldet FUER-modellen (Poulsen, 2015). Hvor eleverne i faserne; afsæt, undersøgelseskompetence, metodekompetence og orienteringskompetence arbejder historisk bevidst og kompetenceorienteret i en cirkulær proces med et givent historisk emne.

Pietras (2018) har også forsket i historie som et problemorienteret og kompetenceorienteret fag, fremfor den traditionelle opfattelse, som ser på faget som et fortidsstudium bestående af kanoniserede vidensområder. Også han fremhæver FUER-modellen, som en metode til at udvikle, styrke og kvalificere elevernes historikkompetencer. Historikkompetencerne forventes brugt i elevernes eget liv både umiddelbart og på sigt.

I denne form for undervisning får eleverne medansvar for egne læringsprocesser og indhold, i en undervisning, der har til hensigt at fremme og understøtte elevernes læring og motivation i historie (Pietras, 2018). Undervisningen må ifølge Pietras faciliteres problemorienteret og undersøgende, så den matcher nutidens og fremtidens forventninger samt udfordringer (Ibid.) På den måde bliver historiekompetencer ikke kun relevante i historieundervisningen, men i samfundet generelt, da det er kompetencer, som har brugs- og nytteværdi samt efterspørges i det 21. århundrede.

FUER-modellen bliver af både Poulsen og Pietras fremhævet som en måde at arbejde problemorienteret i historieundervisningen. Kompetencetilgangen i de forskellige faser i modellen er altså en måde at arbejde problemorienteret og undersøgende med et givent historisk emne. På den måde bliver modellen et konkret værktøj for læreren i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisning i faget historie.

# Teoretisk ramme

I dette afsnit vil der kort gøres rede for den teoretiske ramme, som denne opgave bevæger sig inden for. Først vil der være en definition af læring. I problemformuleringen bliver begrebet undersøgelseskompetence brugt, og der vil derfor efterfølgende være en definition af begrebet i forbindelse med FUER-modellen, som er en model, der beskriver en problemorienteret tilgang til undervisning, hvori begrebet indgår. Begrebet historiebevidsthed vil efterfølgende blive redegjort for, og derefter vil der gøres rede for begreberne zonen for nærmeste udvikling og stilladsering i den nævnte rækkefølge.

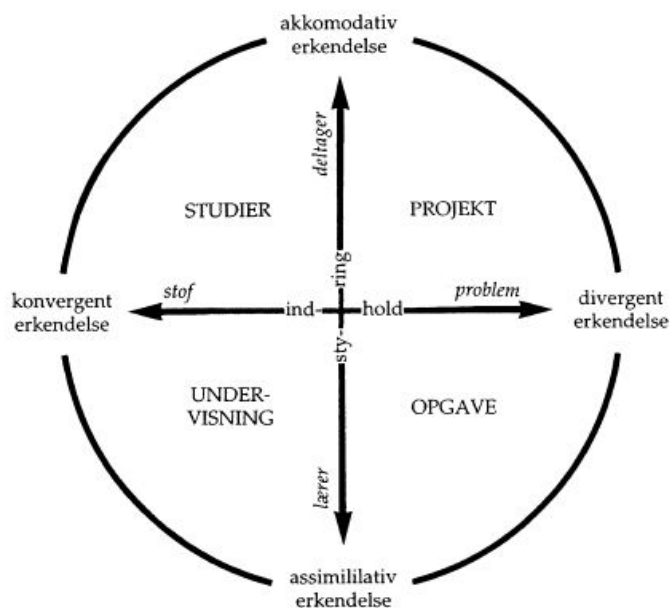
## Hvad er læring?

Læring vil i denne opgave forstås som en socialkonstruktivistisk tilgang, hvor undervisning ses som kommunikationsarbejde (Kristensen, 2011). Erfaringsprocesser og kommunikationsprocesser er flettet sammen og forudsætter hinanden i denne form for læring (Ibid.). At eleverne er aktive i processen er afgørende. Denne form for læring ses ofte i projektarbejde, hvor læreren skal finde en passende balance mellem lærerindgriben og elevernes eget arbejde. Den gode lærer vil i denne tænkning være støttende og udfordrende i elevernes arbejde, idet læreren gennem kommunikation kan igangsætte refleksion over problemer, emner, erfaringer, samt se nye muligheder, skifte synsvinkler, afprøve nye forståelser, få øje på overraskende aspekter samt se mere nuanceret og diskuterende på det indhold, der arbejdes med (Kristensen, 2011).

Også John Deweys erfaringspædagogik lægger sig op ad denne form for læring. I hans filosofi er det ligeledes afgørende, at eleverne gør sine egne erfaringer (Imsen, 2013). Læring er altså noget aktivt. Udgangspunktet må være i eleven, som kan modtage vejledning fra læreren. Dewey fremhæver metoder som modellere, skabe, undersøge og eksperimentere (Ibid.), hvilket alle er aktive processer. Learning by doing er et af hans populære udsagn. Han beskriver erfaring som resultatet af et samspil mellem elevens aktivitet og resultaterne af denne aktivitet (Ibid.). Denne proces ender aldrig, der vil altid blive bygget ovenpå denne erfaring.

I forlængelse af Deweys pædagogik opstår projektarbejdsformen, som Illeris formulerer som et arbejds mønster, hvor eleverne i samarbejde med læreren udforsker og behandler et samfundsrelevant problem, som vil give dem større oplevelse, dybere erkendelse og øget perspektiv, når problemet angribes fra flere vinkler (Ibid.).





Igen er der tale om, at eleverne og læreren i fællesskab udvider elevernes horisont.

Dette er også afbilledet i hans videreudvikling af Kolbs læringscirkel, hvori han har genopbygget modellen om de to akser, som udgør undervisningens tilrettelæggelse; indholdsudvælgelsen og styringen af aktiviteter (Illeris, 2015; s. 285).

Aksen med styring går fra deltagerstyring til lærerstyring, hvor aksen med indholdsudvælgelse spænder fra stoforientering til problemorientering (Ibid.).

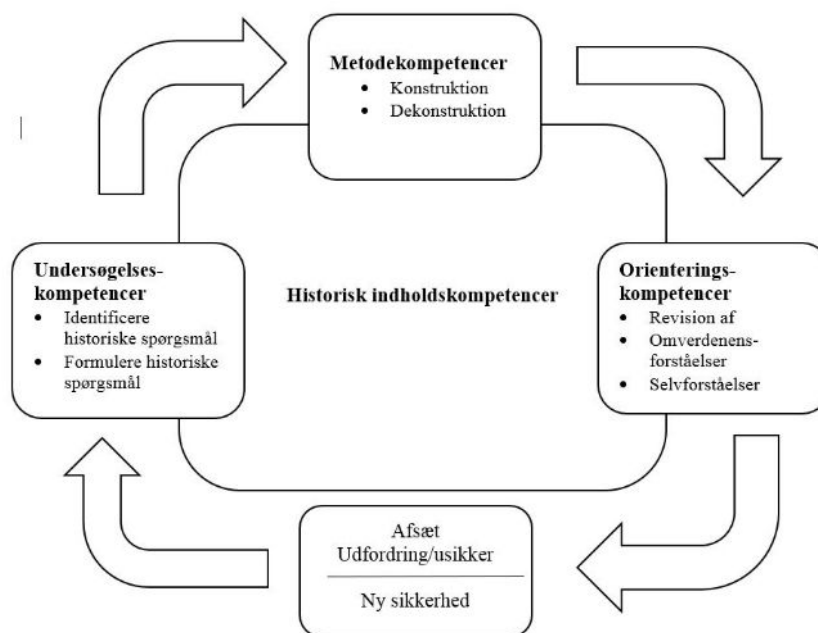
I begge ender af akserne står den form for læring eller erkendelse, som denne form typisk fremmer. Lærerstyring fremmer assimilativ læring og deltagerstyring akkomodativ læring, som stammer fra Piagets begreber. Ved assimilativ læring forstås: *“..læring indoptages og indpasses sanseindtryk fra omgivelserne som tilføjelser til og udbygninger af de allerede etablerede mentale skemaer”* (Illeris, 2015, s. 61), mens akkomodativ læring vil sige: *“...hel eller delvis omstrukturering af allerede etablerede mentale skemaer”* (Illeris, 2015, s. 62).

Stoforientering fremmer konvergent læring og problemorientering divergent læring, som kan oversættes til henholdsvis entydig og mangfoldig læring (Illeris, 2015).

De fire rum, som akserne danner, indeholder fire pædagogiske arbejdsmønstre, som er defineret ud fra de omgivende aksers indholdsudvælgelse og styring, og dermed fremmer de læringsformer, som de pågældende akser fremmer. I denne opgave er det især læring, som divergent og akkomodativ erkendelse i projektarbejdsformen, hvor deltagerne styrer og indholdet er problemorienteret, der vil betegnes som læring, da det er denne form for undervisning, der er sat under lup.

## Problemorienteret undervisning med FUER-modellen

FUER-modellen (Poulsen, 2015), som er afbilledet nedenfor, er udviklet af den tyske historiedidaktiker Andreas Körber. Modellen opererer med den problemorienterede tilgang til historieundervisning, hvor undervisningen drejer sig om problemstillinger (Poulsen, 2016). I modellen opereres med flere forskellige kompetenceområder: undersøgelseskompetence, metodekompetence, orienteringskompetence og kompetencer til at håndtere historisk indhold (Pietras & Poulsen, 2016). Modellen gennemgås som en cirkulær proces, hvor der lægges ud med et afsæt, som kan bestå i et læreroplæg, et filmklip, et billede, et kontrafaktisk spil eller andet, der kan vække undren og nysgerrighed hos eleven. Der tages altid udgangspunkt i elevens forudsætninger og opfattelser. Derefter skal eleven formulere egne undersøgelsesspørgsmål med udgangspunkt i sin undren.



Under undersøgelseskompetence-fasen styrker eleven sine forudsætninger for at finde på og formulere relevante historiske problemstillinger (Ibid.).

Når eleven har formuleret relevante historiske spørgsmål, skal der findes kilder, der kan besvare den selvvalgte problemstilling. I metodekompetence-fasen øver eleven kompetencen til stadig mere kvalificeret at udvælge egnede fremgangsmåder og metoder til at bearbejde de fundne kilder, så der opnås viden og på baggrund af denne kan konstrueres historiske fortællinger (Ibid.). Derudover øver eleven også i denne fase at dekonstruere andres historiske fortællinger (Ibid.). Når problemstillingen er besvaret tilpasser eleven sine forforståelser og sin livsverden, så den nye viden bliver etableret deri. - også kaldet

orienteringskompetence. I orienteringskompetence-fasen opøver eleven færdigheder og viden til at relatere til og perspektivere til tolkninger og vurderinger om fortiden til egen livsverden og omverdensforståelse (Ibid.). Med andre ord reviderer eleven sin forståelse af fortiden og fortællinger om denne, samt hvordan denne nye forståelse har indvirkning på nutid og fremtid. Midt i figuren står kompetencer til at håndtere historisk indhold skrevet, dette dækker over, at eleven får styrket sine kompetencer i forhold til, hvordan man går til relevante historiske kilder og bearbejder dem, så det kan skabe orden og struktur i elevens fortællinger om fortiden (Pietras & Poulsen, 2016).

Hvis problemstillingen er besvaret og elevens undren er stillet, vil arbejdet med den givne problemstilling være forbi, men hvis der er opstået en ny undren eller usikkerhed på baggrund af eller i forløbet med problemstillingen, kan modellen gennemgås endnu en gang med dette nye fokus. Der er altså tale om en cirkulær hermeneutisk tilgang til undersøgelse. Det er vigtigt, at eleven finder en problemstilling som er relevant og giver en umiddelbar nytteværdi for eleven, da det er det bærende element for denne models arbejde (Poulsen, 2015). Derudover skal eleven selv være aktiv og opsøgende i arbejdet, og læreren agerer altså i højere grad vejleder.

Modellen illustrerer, hvordan man ved at sætte elevernes historiske tænkning og kompetenceområderne i spil kan styrke disse i undervisningen ved at sørge for, at eleverne er aktive og selv reflekterer og opøver deres kompetencer (Pietras & Poulsen, 2016).

## Historiebevidsthed

Bernard Eric Jensen definition af historiebevidsthed:

*“Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid“* (Jensen, 2017, s. 28).

Han mener altså, at der samspil mellem de tre tider; fortid, nutid og fremtid. Det skal forstås som, at vi agerer i vores nutid på baggrund af vores fortidsfortolkning og vores forventninger til fremtiden.

## Zonen for nærmeste udvikling

*“... zonen for den nærmeste udvikling... er afstanden mellem det faktiske udviklingsniveau, bestemt ved selvstændig problemløsning, og det potentielle udviklingsniveau, bestemt ved problemløsning under voksen vejledning eller i samarbejde med mere kompetente jævnaldrende” (Vygotsky, 1933a, i Gulbrandsen, 2009, s. 248).*



Det gennemgående i denne model er, at barnets udviklingsniveau deles op i det faktiske og det potentielle, hvoraf det første refererer til den udvikling, der allerede har fundet sted, og det andet til den udvikling, der er næste skridt (Gulbrandsen, 2009).

## Stilladsering

I Jerome Bruners definition af begrebet stilladsering ligger det, at barnet med hjælp fra en voksen kan lære at udføre en opgave eller løse et problem, som ellers ligger uden for barnets mestringsområde - det felt, der i ovenstående afsnit blev redegjort for som zonen for nærmeste udvikling (Gulbrandsen, 2009).

# Undersøgelsesmetode

I det følgende vil jeg gennemgå mine overvejelser omkring og valg af metoder i min empiriindsamling.

Oprindeligt var det meningen, at jeg ville bruge observation og interview som metode, men der var ikke mulighed for at komme ud og observere i de klasser, som jeg havde tiltænkt, og interviewet blev skriftligt i stedet for mundtligt grundet tidspress på den pågældende skole.

Derfor måtte jeg gribe empiriindsamlingen anderledes an, så jeg udarbejdede en interviewguide (Bilag 1) med høj grad af struktur, da jeg ikke havde mulighed for at ændre mine spørgsmål eller rækkefølgen deraf undervejs i kraft af, at jeg ikke sad over for historielæreren Jesper, da han besvarede spørgsmålene. På denne måde mister interviewet, der i sin grundform har potentiale for at ændre sin opbygning og gå ud ad den sti, som respondenterne svarer (Agerup & Willaa, 2016), denne spontanitet og mulighed. Derfor var det vigtigt, at spørgsmålene var lette at forstå og gå til, og at der var indtænkt mulighed for, at respondenterne så et begreb anderledes end interviewerens. Derfor valgte jeg at indsætte definitioner på to faglige begreber i min interviewguide; problemorienteret undervisning og undersøgelseskompetence (Bilag 1). Begge begreber kan indeholde forskellige betydninger fra person til person, og der kunne dermed opstå misforståelser.. Det skriftlige interview blev kun afholdt med en historielærer. Jeg har fået lov til at bruge hans rigtige navn i denne opgave, da han ikke har noget ønske om at fremstå anonym. Da interviewet ikke er afholdt med mere end en lærer, er interviewet ikke repræsentativt for andet end denne ene lærers syn på problemorienteret undervisning. Det kan derfor ikke sige noget om, hvordan problemorienteret undervisning bliver set på af historielærere generelt. Derfor kan interviewet ikke tegne noget generelt billede, men hans besvarelse vil tjene som en fremstilling af en måde at undervise problemorienteret.

Derudover har jeg fra læreren modtaget en artikel, som han selv har skrevet. Artiklen er fra 2005 og skrevet i forbindelse med, at han stod i spidsen for et udvalg vedrørende projektorienteret undervisning- & projektundervisning internt på skolen, hvor han stadig arbejder. Denne artikel uddyber nogle af Jespers svar fra interviewet og vil derfor tjene som uddybning af interviewet i denne opgave. Artiklen er vedlagt som Bilag 3, da den ikke er udgivet, men blot blev uddelt internt på skolen.

# Analyse

Denne analyse vil deles op i afsnit med det formål at besvare problemformuleringen, som lyder: Hvordan kan man tilrettelægge og gennemføre en historieundervisning, hvor eleverne tilegner sig undersøgelseskompetence og selv er aktive i processen?

Når man stiller sig i undervisningsplanlæggerens rolle, må man stille tre spørgsmål. Disse er; *hvad* undervisningen skal indeholde, *hvordan* den skal gennemføres og *hvorfor* man vælger man at gøre, som man gør (Imsen, 2013). Disse tre spørgsmål vil udgøre analysens tre afsnit, da problemformuleringen lægger op til at beskæftige sig med undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Der vil dog i den følgende analyse ændres på rækkefølgen af de tre spørgsmål, idet afsnittet, der beskæftiger sig med, hvorfor undervisningen planlægges på den pågældende måde, er det første afsnit. Grunden til dette er, at afsnittet er begrundelsen for resten af analysen. Derefter følger besvarelsen af, hvad undervisningen skal indeholde og til sidst, hvordan den skal tilrettelægges.

## Hvorfor undervise problemorienteret?

Dette afsnit har til formål at give belæg for den problemorienterede tilgangs plads i historieundervisningen. For hvorfor overhovedet undervise problemorienteret?

I Folkeskolens Formålsparagraf står i § 1. stk. 1, at *“Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: ... gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer...”*

(Undervisningsministeriet, 2017). Dette formål lægger i høj grad op til, at historiefaget tager en del af dette ansvar på sig, og dele af dette er da også kopieret direkte ind i fagformålet for historie, som lyder:

*“Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.*

**Stk. 2.** *Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.*

**Stk. 3.** *Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund” (EMU B)*

I Stk. 2 og 3 ses også belæg for den problemorienterede tilgang, da der faktisk lægges op til denne tilgang i kraft af arbejdet med problemstillinger, som skal udbygge deres historiebevidsthed, altså deres fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Poulsen, 2015).

Der er for alle skolens fag formuleret kompetenceområder og derudover videns- og færdighedsmål, som de i citatet refererer til som kundskaber og færdigheder. Disse kompetenceområder dækker over målsætningen for det enkelte fag - det er altså de kompetencer, som eleven skal øve og styrke i løbet af sin skolegang og mestre ved endt skolegang efter 9. klasse.

Derudover er der for faget historie formuleret en historiekanon indeholdende 29 punkter, som eleven i løbet af sin skoletid skal undervises i. I hvor høj grad der dykkes ned i de enkelte emner og temaer er op til læreren. Disse punkter er udvalgt på baggrund af, at de resulterede i brud, eller fordi de indeholdt stor symbolværdi (Pietras, 2018). Der er altså punkter på denne liste, som ved gennemgang af dem i undervisningen, vil gøre eleven fortrolig med dansk kultur og historie og give dem forståelse for andre lande og kulturer. Men hvad ligger der i formuleringen *at gøre dem fortrolige med dansk kultur og historie*, og hvordan ser en sådan undervisning ud? Dette vil der ses på i analysens hvordan-afsnit. Derudover står der i Folkeskolens formål §1 stk. 2, at *“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst...”*

(Undervisningsministeriet, 2017). Som Jesper siger det i interviewet giver lige netop det, at den nuværende prøveform i historie er problemorienteret, eleverne mulighed for faglig fordybelse (Bilag 2), da prøven er bygget op om en selvvalgt problemstilling.

Den problemorienterede tilgang giver nemlig eleverne mulighed for at opleve og fordybe sig i det historiske stof, som undersøges med udgangspunkt i den selvvalgte problemstilling. Prøven beskrives som følger: *“Prøven med selvvalgt problemstilling tilrettelægges således, at eleverne i den sidste del af undervisningen trækker et tema/emne, der er gennemgået i undervisningen, og inden for temaet/emnet udarbejder problemstillinger og produkter med lærervejledning”* (EMU).

Der er altså lagt op til, at eleverne skal besidde undersøgelseskompetence således, at eleven kan udarbejde egne problemstillinger og produkter, hvor der i den fordybende arbejdsproces er mulighed for vejledning fra læreren.

Både ifølge Poulsen (Poulsen, 2016) og Jesper (Bilag 2) står den problemorienterede prøveform i historie, som et vigtigt argument for en tilrettelæggelse af undervisningen som problemorienteret. Men måske kan det også gøre eleverne mere motiverede for historiefaget, som de finder teksttungt og et fag, hvor de savner selv at komme mere på banen i undervisning, som er præget af meget lidt variation (Poulsen & Knudsen, 2016).

Derudover argumenterer Pietras (2018) for, at de historiske kompetencer, som øves og styrkes i den problemorienterede tilgang, spiller sammen med de kompetencer, som anses for centrale i det 21. århundrede (EMU A). Det drejer sig om seks kompetencer; kollaboration/samarbejdsevne, problemløsning og innovation, videnskonstruktion, kompetent kommunikation, selvevaluering samt it og læring (EMU A). Pietras (2018) argumenterer i forbindelse med denne sammenkædning af kompetencer for, at de historiske kompetencer ikke kun er nyttige i en fagdidaktisk kontekst, men i høj grad i elevernes egen livsverden, og denne nytteværdi skal vi have frem i faget, så det ikke fremstår så kedeligt og nytteløst for eleverne (Poulsen & Knudsen, 2016), men derimod som noget de i høj grad kan bruge til noget.

## Hvad skal undervisningen indeholde?

I dette afsnit vil der ses nærmere på Andreas Körbers FUER-model og historielæreren Jespers egen model, som han bruger i sin tilrettelæggelse af problemorienteret historieundervisning. Disse to modeller vil også sammenlignes med hinanden ved at se på deres ligheder og på hvilke punkter de to modeller adskiller sig fra hinanden. Dernæst vil der blive set på, hvornår undervisningen kan gennemføres problemorienteret - altså hvornår eleverne er modne nok til at kunne undervises i denne form. Efterfølgende vil der ses på, hvordan man kan vælge indholdet.

Andreas Körber har udviklet en model kaldet FUER-modellen. Denne model har til hensigt at illustrere, hvordan elevernes historiske tænkning og de enkelte kompetenceområder sættes i spil og styrkes i undervisning. Dette gøres ved, at læreren sørger for, at det er eleverne, der aktivt reflekterer og øver deres kompetencer. Det er altså ikke læreren, der skal øve sine kompetencer eller læremidlet, der skal stille spørgsmål, som eleverne blot skal besvare, men derimod eleverne selv, der skal tage ejerskab over deres egen proces. Det er altså fagets brugere, eleverne, der skal på banen.



Pietras (2018) mener, at den undersøgende problemorienterede tilgang i høj grad sætter eleverne på denne plads, som brugere frem for modtagere af viden og kompetencer. Modellen er som tidligere beskrevet en cirkulær proces, der opererer med fire områder af kompetencer; undersøgelseskompetence, metodekompetence, orienteringskompetence samt kompetencer til at håndtere historisk indhold (Pietras & Poulsen, 2016). Modellen viser, hvordan elevernes historiske tænkning og de fire kompetencer kan komme på banen og styrkes i undervisningen. Dette skal gøres ved at sørge for, at det er eleverne, som reflekterer og selv er aktive i deres brug af og opøvelse af deres kompetencer.

Jesper blev i interviewet spurgt, hvordan han underviser sine elever problemorienteret, til det svarede han:

*”... da jeg altid underviser ud fra en analyserende, vurderende, kritisk, konkluderende og perspektiverende tilgang til stoffet”* (Bilag 2).

Denne tilgang beskriver han også i sin artikel (Bilag 3). Han bruger altså ikke FUER-modellen, men en anden tilgang med fokus på problemorientering.

I hans artikel nævnes nemlig i stedet en række faglige faser, som han kalder krumtappen i alt problemorienteret arbejde.

Disse faser er:



I det næste vil de to modeller sammenlignes med henblik på deres tilrettelæggelse og deres måde at arbejde problemorienteret.

## FUER-modellen og Jespers model

De to modeller har begge problemorientering som didaktisk tilgang, men vælger at gribe det an på forskellige måder. Et eksempel på forskellig fremgangsmåde er måden de hver især starter deres problemorienterede forløb. FUER-modellen tager udgangspunkt i en

*trigger/afsæt*, som skal vække elevens undren og nysgerrighed, ja ligefrem provokere dem. Denne provokation har Jesper også fokus på i sin undervisning, men det er ikke udgangspunktet.

Det forklarer han i interviewet, hvor han beskriver, hvordan han underviser problemorienteret; "...[ved] *At lære eleverne at forholde sig til stof og kilder med en kritisk, analyserende og vurderende tilgang*" *Det kan ske ved reflekterende samtaler i klassen, hvor jeg "provokerer" til anderledes tilgang og forståelse, end den blot umiddelbare, ved opgaver, hvor jeg bevidst har inkorporeret kritisk, analyserende, vurderende og konkluderende tilgang*" (Bilag 2). Det vil sige, at Jesper også mener, at denne provokation kan lede til, at eleverne aktivt forholder sig til stoffet, og dermed tager ejerskab for egen læring og derfor også gør brug af metoden.

I Jespers egen model indgår denne provokation ikke som et selvstændigt trin i modellen. Hans model lægger ud med *Fakta/redegørelse*, som også er et typisk træk fra den traditionelle vidensbaserede undervisning, hvor målet er, at eleverne tilegner sig en bred viden om mange historiske begivenheder (Pietras, 2018). Denne tilgang er stadig den mest udbredte blandt historielærere (Poulsen & Knudsen), og det er derfor ikke så mærkeligt, at Jesper også siger, at det ligger dybt i ham, at historie er et fag, der kræver meget viden (Bilag 2). Han har derfor taget metoden omkring, at arbejdet med emnet må tage udgangspunkt i viden til sig - også som forudsætning for problemorienteret undervisning. Andreas Körber starter anderledes, nemlig med, at eleverne ikke på forhånd skal vide noget, men blot undres. Denne forskel i de to modeller er afgørende, for det er en forskel i den didaktiske tilgang. I Körbers model hvor eleverne blot skal undres, kan man spørge sig selv, om elevernes spørgsmål nu også bliver problemorienterede og skaber gode forudsætninger for arbejdet med historisk stof, da det er elevernes egne spørgsmål, der styrer, i hvilken retning resten af forløbet går. Man kan derfor forestille sig, at lærerens indblanding er en forudsætning for at opnå et godt udgangspunkt.

Pietras udtrykker sigtet med den undersøgende problemorienterede tilgang på følgende måde:

*"Fagets udbytte bedømmes i forhold til dets brugs- og nytteværdi for eleverne og ikke om, hvor meget faktuel historie de har tilegnet sig"* (Pietras, 2018).

Dette udsagn argumenterer ikke blot for den problemorienterede tilgang med udgangspunkt i eleverne, men i høj grad også imod den traditionelle vidensbaserede tilgang, da det ikke er hvor meget faktuel viden, eleverne tilegner sig, der er målet. Det er altså en viden i dybden,

som den problemorienterede tilgang giver os, og ikke en viden i bredden, som den traditionelle i højere grad opererer med (Pietras, 2018). Pietras er i den forbindelse meget enig med Körber og fremhæver hans FUER-model.

Jesper er enig i, at problemorienteret undervisning beskæftiger sig med viden i dybden, altså en undervisning med plads til fordybelse, som han i øvrigt også mener, at prøveformen sætter gode rammer for (Bilag 2). Denne form for fordybelse kræver lang tids træning, det er begge enige i, dog er der ikke helt enighed om, hvornår man bør starte med at undervise udelukkende efter den problemorienterede undervisnings principper.

Selve Körbers model er udformet som en cirkulær proces, der giver plads til ny undren opstået i arbejdet med den forrige undersøgelse, hvorefter man kan gennemgå modellens faser en gang til med den nye undren som fokus. Modellen er da også inspireret af den hermeneutiske spiral (Bogisch & Kornholt, 2014), idet eleven igen og igen vender tilbage til udgangspunktet og starter forfra med nye forudsætninger. På den måde undersøger eleven en given historisk begivenhed mere og mere i dybden ved at forstå helheden ud fra undersøgelse af enkeltdelene og enkeltdelene ud fra helheden.

Jespers model er opstillet anderledes, idet den gennemgås oppefra og ned - der er ikke lagt op til endnu en gennemgang ved ny undren, da der afslutningsvis konkluderes, og modellen ikke er cirkulært udformet. Trinnene i hans model minder på nogle punkter om trinnene i Blooms taksonomi (Imsen, 2013), da målet i begge modeller er en dybere forståelse og altså arbejde på et højere taksonomisk niveau, de lægger ud med at tilegne sig viden, og der er fokus på anvendelse. Jespers mål for elevernes arbejde er, at de på en faglig kvalificeret måde bliver i stand til at fremlægge og redegøre for deres arbejde for derefter at kunne indgå aktivt i en faglig diskussion (Bilag 3). Körbers model har ikke et endeprodukt, som en fremlæggelse eller skriftlig redegørelse, men handler derimod om, at eleverne får sat deres nye tilegnede viden ind i deres eksisterende viden. Der er altså ikke tale om et lige så målbart resultat. Når det er sagt, så har de to modeller også mange lighedspunkter, fx har begge det sigte at styrke elevernes kompetencer, således at de selv kan opsøge, undersøge og perspektivere for et fagligt stof i arbejdet med en selvvalgt problemstilling. Jesper skriver i sin artikel, at det i det daglige arbejde ikke nødvendigvis drejer sig om en komplet gennemgang af hele modellen, men af de dele som giver mening i den givne kontekst (Bilag 3). Derfor vil et punkt som handlespørgsmål, hvor eleverne selv formulerer og opstiller plausible teser på, hvad der kunne eller burde foretages for at løse den pågældende problemstilling på en hensigtsmæssig måde (Ibid.), formentlig ikke forekomme relevant eller kunne lade sig gøre ved hvert emne.

Kernen i den problemorienterede tilgang, og det som begge også er enige om er, at eleverne styrer processen ved at undersøge og opsøge viden, som undrer dem og har mening for dem, inden for et historisk emne for derefter at koble denne nye viden til deres eksisterende viden.

Modellerne kan altså ses som to måder at organisere en problemorienteret undervisning. Måske det ikke drejer sig om, hvorvidt man vælger den ene eller den anden tilgang, men i højere grad om, hvordan man lader sig selv inspirere af de to modeller i egen tilrettelæggelse og gennemførelse af problemorienteret undervisning.

### Problemorienteret undervisning fra 3. eller 7. klasse?

Problemorientering er som tidligere belyst også prøven i fagets fokus, da eleverne skal opstille en selvvalgt problemstilling, som de derefter skal finde relevante kilder til at belyse. Derfor må undervisningen have det formål at forberede eleverne til denne arbejdsform, men hvornår skal den problemorienterede tilgang indføres i undervisningen? Det er der delte meninger om.

Pietras (2018) mener, at; *“Stilladseringen starter, når eleverne starter deres historieførløb i 3. klasse og udvikles over tid, sådan at eleverne mere og mere selvstændigt kan identificere brugbare spørgsmål og senere problemstillinger”* (Pietras, 2018).

Stilladsering indgår som et nøgleord i dette udsagn, da det lige præcis er sådan undervisningen må starte - ved at læreren stilladserer processen for eleverne. Derudover læses der også proces i citatet. Det ses i formuleringerne *“mere og mere selvstændigt”* og *“spørgsmål og senere problemstillinger”*. Det er altså to processer, der er tale om. Den første går på elevernes selvstændighed, som kan trænes og øves ved hjælp af lærerens stilladsering, hvor eleverne bliver indført i, hvordan de skal gøre for med tiden at blive mere og mere øvede og dermed selvstændige. Den anden proces er fra udformningen af spørgsmål til problemstillinger.

Pietras og Jesper er begge enige om, at denne proces tager tid, kræver øvelse samt lærerens vejledning til kvalificering af arbejdet (Pietras, 2018 & Bilag 3). De har altså samme argumentation for indførelse af problemorientering, men Jesper mener først, at denne undervisningsform skal indføres omkring 7. klasse. Han giver også en begrundelse; *“Omkring 7. klasse, de skal have en vis alder og modenhed for at kunne håndtere denne arbejdsform”* (Bilag 2).

Pietras skriver i sin artikel (2018), at en del lærere mener, at den problemorienterede undervisning er for intellektuelt abstrakt for eleverne, der slet ikke evner at tænke abstrakt på

det niveau en problemorienteret undervisning kræver og da slet ikke helt ned i 3. klasse. Jesper har i sin argumentation samme synspunkt omkring, at det kræver en vis alder og modenhed at kunne arbejde problemorienteret, men han mener dog, at eleverne, med lærerens stilladsering og vejledning, kan beherske den fra omkring 7. klasse.

Det interessante i det synspunkt er, hvad målet med undervisningen indtil 7. klasse bliver. Når slutmålet er, at eleverne skal have oparbejdet en undersøgende problemorienteret kompetence, som de kan demonstrere ved prøven, hvordan bidrager en undervisning fra 3.-6. klasse som ikke er problemorienteret så til dette slutmål?

Jesper begrundet sin antagelse i sin artikel (Bilag 3), hvor han skriver, at undervisningen op til 7. klasse må ske ved elementmetoden, som har fokus på at få de basale faglige kundskaber på plads, for derefter bid for bid at implementere forskellige elementer fra den problemorienterede tilgang, som først for alvor bliver en del af undervisningen fra 7. klasse. Der kan argumenteres for, at Jespers undervisning på den måde også er problemorienteret helt ned i 3. klasse, da de basale faglige kundskaber indgår i og er en forudsætning for den problemorienterede undervisning, men i hvor høj grad, der virkelig er tale om problemorienteret undervisning fra 3. klasse er svært at fastlægge, da det vil kræve en observation af den pågældende undervisning eller en uddybning af, hvordan undervisningen tilrettelægges og gennemføres.

## Valg af indhold

En ting er formen en anden er indholdet. Begge er vigtige i undervisningen. Men hvordan vælger man indholdet, som skal skabe undren i den problemorienterede tilgang?

En fremgangsmåde kan være Counsells R-model (Pietras, 2018), som består af fem væsentlighedskriterier for udvælgelse af relevant historisk stof. Stoffet må være remarkable/bemærkelsesværdigt, remembered/husket, resulted in change/resulteret i brud eller forandring, resonant/gav mulighed for perspektivering og revealing/var afslørende (Ibid.). Dette er en måde, en anden er ifølge B. E. Jensens, hvor indholdet skal vælges ud fra interesser og ønsker i den enkelte klasse, da skolefagets væsentligste funktion er at systematisere og bevidstgøre og dermed styrke elevernes historiebevidsthed (Pietras & Poulsen), som primært produceres, udvikles og forandres i deres egen livsverden, og kun i mindre grad i selve historieundervisningen (Poulsen, 2015). For at styrke elevernes historiebevidsthed må der altså tages udgangspunkt i elevernes egen livsverden og hvilke problematikker, der fremstår umiddelbart relevante.

Med dette udvælgelseskræterium kommer vi i karambolage med historiekanonens 29 punkter, som er et fastlagt pensumkrav for faget, for vi kan jo ikke være sikre på, at eleverne umiddelbart synes, at fx ertebøllekulturen er relevant for deres udvikling af historiebevidsthed.

At stoffet går for at være eksemplarisk kan ifølge Klafki også være en metode for udvælgelse (Ibid.). Med det eksemplariske princip menes specifikke, forbilledlige, klassiske cases eller fortællinger, som anses som dannende (Ibid.).

I dette princip ligger også, at man umuligt kan erhverve sig al viden inden for et fag, og derfor må viden i dybden og viden om, hvordan man erhverver sig den pågældende viden gå forud for viden i bredden. Det samme ses i Körbers model, hvor indholdet fortsat er vigtigt, men det er i højere grad vigtigt, hvordan indholdet skabes og anvendes (Pietras, 2018).

*“Körber formulerer selv forholdet mellem historisk indhold og kompetencerne i en strikmetafor. Garnet er det historiske stof (vidensområderne), og strikkepindene er kompetencerne. Når man strikker produceres over tid fx en sweater, dvs. at eleven billedligt begynder at danne sig et overblik over en historisk begivenhed eller periode – en sammenhængende fortælling om fortiden samtidig med, at eleven forstår hvorfor og hvordan, denne fortælling er blevet til” (Pietras, 2018).*

Man kan altså sige, at garnet/indholdet kun bliver en sweater i kraft af elevens evner med strikkepindene/kompetencerne.

Som tidligere berørt er det eneste pensum for faget styrkelse af elevernes kompetencer i henhold til Fælles Mål samt historiekanonen, alligevel opfatter en del lærere stoftrængsel i faget, da de ser det som deres opgave at give eleverne en bred paratviden. I den problemorienterede tilgang er der intet pensumkrav, da der i høj grad er fokus på elevernes kompetencer, og ikke hvor bred deres historiske viden er, det er altså en dybdeviden indenfor få emner og temaer, der er målet (Ibid.). Hvordan man som lærer anskuer fagets pensum ligger i, hvilken didaktisk orientering for faget, man tilslutter sig. Hvis man anser faget som traditionelt vidensbaseret vil man have en følelse af, at der er stoftrængsel, da man vil give eleverne en bred paratviden, hvorimod man i den undersøgende problemorienterede tilgang vil se historisk kompetencestyrkelse som det vigtigste, hvor eleverne bliver bevidste om kronologiske sammenhænge, årsagsvidenssammenhænge osv.

I den problemorienterede tilgang må stoffet altså vælges ud fra Klafkis eksemplariske princip og til dels R-modellen, da der er tale om, der hvor der skete noget i historien, hvorefter elevernes undren bliver udgangspunktet, som det ses i Andreas Körbers FUER-model. Det vil sige, at vi ikke ser B. E. Jensens stofudvælgelseskriterium i sin rene form, men en grad af det, da eleverne tager udgangspunkt i det de anser for meningsfuldt for dem indenfor det af læreren eksemplariske og skelsættende udvalgte emne eller tema.

## Hvordan skal undervisningen gennemføres?

I dette afsnit er formålet at analysere sig frem til, hvordan man kan planlægge og gennemføre en problemorienteret undervisning. Der vil ses på, hvad der kan være svært ved problemorientering, hvad lærerens og elevernes rolle er, samt hvordan læringsdefinitionen og problemorientering spiller sammen.

### Hvorfor er problemorientering svær?

Problemorientering er en disciplin, som må tilegnes, og det tager som sagt tid - og for nogle lang tid. Jesper nævner også problematikken, da han svarer, at ikke alle elever fagligt kan honorere af problemorientering, da ikke alle har lige let ved denne form (Bilag 2).

Der er to forudsætninger for, at det problemorienterede arbejde overhovedet lykkes, disse er deltagerstyring og selve problemstillingen (Poulsen, 2016). Eleverne må derfor være forberedt på, at de skal styre deres proces. Der er naturligvis stadig mulighed for vejledning fra læreren, men i sidste ende er det eleverne selv, der skal være aktive.

Problemstillingen er også utrolig vigtig i den problemorienterede tilgang, da det er limen, der holder det hele sammen. For hvad er problemorientering uden et reelt problem?

Det skal altså ikke blot være et spørgsmål konstrueret af læreren. Det skal være en problemstilling, der er meningsfuld for eleven, er relevant i forhold til de opstillede kompetencemål for faget, og den skal have generel nytteværdi for eleven, så han bagefter har opnået forståelse i sådan et omfang, at han kan relatere det til egen livsverden (Ibid.).

Denne problemstilling skal altså vække nysgerrighed, interesse og/eller undren hos eleven. Læreren kan være behjælpelig i den henseende, da han kan 'trigge' eleven. Det kan gøres ved, som Jesper beskriver, *"at 'provokere' eleverne til anderledes tilgang og forståelse, end blot den umiddelbare..."* (Bilag 2).

Læreren kan være behjælpelig i den henseende, da han kan 'trigge' eleven. Det kan gøres ved, som Jesper beskriver, *"at 'provokere' eleverne til anderledes tilgang og forståelse, end blot den umiddelbare..."* (Bilag 2).

Så er spørgsmålet bare; hvordan man kan 'provokere' eleverne?

Det kan man ved særlige spørgeteknikker, visning af filmklip, dilemmaspil, kontrafaktiske fortællinger og rollespil (Poulsen, 2016). For mange elever er det en kæmpe hjælp at blive

'trigget', da de ikke altid selv kan finde på noget at undre sig over, da mange elever ser historien som allerede skrevet (Poulsen & Knudsen, 2016).

I konstrueringen af egne problemstillinger kan der derfor med fordel anvendes en form for stilladsering. Denne stilladsering kan med fordel starte som før omtalt allerede fra 3. klasse, hvor eleverne starter med at modtage historieundervisning i skolen. Stilladseringen må i høj grad gå på udarbejdelse af i første omgang spørgsmål og senere problemstillinger.

En mulighed kan være hjælpekort til udformningen. På disse kort kan der stå forskellige hv-ord, som kan være anvendelige, og andre brugbare strategier. Dette vil der kommes nærmere ind på i perspektiveringen.

Kritikere af den problemorienterede tilgang vil mene, at et problem kan være, at eleverne ikke kan eller vil formulere relevante historiske spørgsmål og problemstillinger (Pietras, 2018). På den måde vil grundvilkåret for en vellykket undervisning i problemorientering ikke være til stede. Eleverne vil, i deres optik, simpelthen ikke være nysgerrige og styret af indre motivation for at undersøge en given problematik. Hvis dette er sandt vil problemorientering ikke kunne lade sig gøre, men da det bliver udøvet af nogle lærere, må der altså være metoder til at kunne lykkes med denne arbejdsform. I det følgende vil der ses på, hvordan undervisningen kan tilrettelægges og gennemføres.

## Læreren

*"...undervisningen må tilrettelægges, så det i højere grad er eleverne, der undersøger og skaber historie frem for, at læreren eller læremidlet formidler kundskaber, som eleverne tilegner sig. Det er lærerens opgave med afsæt i læreplanen at finde tematikker og problemstillinger, der gennem undersøgelse af begivenheder og sammenhænge i fortiden kan styrke og udfordre elevernes forståelse af deres samtid og forventninger til fremtiden. Det stiller store krav til lærerens historiefaglige og -didaktiske indsigt"* (Poulsen, 2015).

Der må altså finde en arbejdsforskydning sted, hvor læreren lægger noget af arbejdsbyrden over på elevernes skuldre. Denne ændring i lærer- og elevrollerne ses i forhold til den klassiske facon, hvor læreren formidler og eleven indtager en mere passiv rolle, som også er den mest udbredte i skolen (Poulsen & Knudsen, 2016).

Som Jesper sagde det i interviewet må læreren altså provokere eleverne til en anderledes måde at se tingene på for på den måde at lære eleverne at forholde sig til stof og kilder med en kritisk, analyserende og vurderende tilgang (Bilag 2). Han mener, at det kræver en



engageret lærer, som brænder for historiefaget at få eleverne til at forstå, hvad problemorienteret tilgang er (Bilag 2). I den antagelse ligger også, at læreren må sørge for, at eleverne arbejder med faget, så det skaber nytteværdi i deres livsverden (Poulsen, 2016). Undervisningen må tilrettelægges så eleverne aktiveres og engageres samt får indflydelse på fagets indhold og form i kraft af konstruktion af egne problemstillinger, som danner rammen om en undersøgende problemorienteret undervisning (Ibid.).

Men denne ændring i lærerrollen er ikke lige nemt for alle. At gå fra at være den vidende formidler til den løse vejleder kan af nogle lærere opleves som et tab af kontrol (Pietras, 2018). Men der er ikke tale om, at læreren skal sættes fuldstændig ud på et sidespor i den problemorienterede tilgang. Læreren skal stadig sætte faglige mål, sikre at elevernes problemstillinger lever op til den kompetenceorienterede målsætning for faget samt agere vejleder og provokatør. Læreren har altså en vigtig opgave foran sig. Det er lærerens opgave at udfordre eleven sådan, at eleven undrer sig og bliver nysgerrige på en faglig problemstilling, som eleven ønsker at undersøge, samtidig må læreren sørge for, at denne problemstilling lever op til målsætningen, samt at der bliver fundet anvendelige kilder til at besvare denne - på den måde er læreren selve stilladset, der sørger for, at elevernes læring foregår i den rigtige kontekst, sådan at hver elev bliver udfordret der, hvor eleven lærer noget, altså i elevens zone for nærmeste udvikling.

## Eleverne

I forlængelse af ovenstående afsnit vil dette afsnit omhandle elevens rolle og opgaver i den problemorienterede undervisning. Dette er blevet belyst i forskellige sammenhænge i indværende opgave, og dette afsnit vil derfor have til formål at systematisere og genopfriske dette.

Først et citat som argumenterer for relevansen af elevernes undersøgelseskompetence:

*“Historie er et problemorienteret fag. Derfor er det relevant at evaluere elevernes undersøgelseskompetencer, dvs. for det første, på hvilket niveau de kan identificere og vurdere historiske spørgsmål og problemstillinger, som ligger bag forskellige former for fortalt historie. For det andet elevernes evne til at udvikle og formulere historiske spørgsmål til operationaliserbare problemstillinger, der er anvendelige i den videre arbejdsproces”* (Poulsen & Pietras, 2016, s. 155).

Elevernes undersøgelseskompetence må altså både omfatte deres evne til at identificere og vurdere historiske spørgsmål og problemstillinger, men også selv kunne udvikle og formulere historiske spørgsmål, som kan danne rammen for den videre arbejdsproces.

Jesper beskriver vigtigheden af, at eleverne får føling, forståelse, viden og erkendelse af faget (Bilag 2). Læreren må vise dem, hvad historie kan bruges til i hverdagen og sørge for, at der perspektiveres til nutiden (Ibid.). Målet er altså som tidligere omtalt både i Folkeskolens Formålsparagraf (Undervisningsministeriet, 2017) og Fagformålet for Historie (EMU B) at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie.

*At være fortrolig med* forstås i denne sammenhæng som elevernes føling, forståelse, viden og erkendelse af historie.

Derudover ønsker eleverne at få indflydelse på indhold og form (Poulsen & Knudsen, 2016). Dette gør de i den problemorienterede tilgang ved selv at formulere spørgsmål og arbejde aktivt med besvarelsen af disse.

Det er blevet kaldt mange ting i denne opgave; aktive elever, deltagerstyring, fagets brugere, ejerskab for egen læring osv., men pointen er den samme, eleverne må komme i centrum for på den måde at arbejde problemorienteret og styrke deres undersøgelseskompetence.

## Læring og problemorientering

Afslutningsvis vil dette afsnit behandle indeværende opgaves definition af læring set i forhold til opgavens fokus, som er problemorienteret undervisning med særligt fokus på, hvordan undersøgelseskompetencen tilegnes og aktiverer eleverne.

Læringsdefinition beror på den socialkonstruktivistiske tilgang, hvor kommunikation er alfa omega. Ikke envejskommunikation, hvor læreren tager plads foran tavlen for at holde enetale, men kommunikation mellem elever og mellem lærer og elev blandt andet i stilladseringen.

Aktive elever er en nødvendighed i problemorienteret undervisning for uden elever, der undrer sig, reflekterer, undersøger, kommunikerer osv. er der ingen problemorienteret undervisning. Eleverne skal altså erfare historien og metoderne i den problemorienterede tilgang - Learning by doing.

Læreren er som tidligere nævnt stadig en nøgleperson, rollen er bare ændret. Læreren må udfordre eleverne, hvor de står, som også tidligere blev kaldt "at provokere" (Bilag 2) for at igangsætte deres undren og udfordre dem til at se sagen fra flere synsvinkler.

Undervisningen må også tage udgangspunkt i elevernes egne erfaringer, som i Andreas Körbers model kaldes afsæt og i den hermeneutiske spiral kaldes forforståelse.

Eleverne står altså i forreste række, når det gælder om, at modellere, skabe, undersøge og eksperimentere inden for historiefaget.

Derudover blev Illeris' videreudvikling af Kolbs læringscirkel også præsenteret. Denne har et felt, der drejer sig om projekt, hvor formålet omtales således: *"...hvis formålet indebærer, at der i højere grad er tale om kompetenceudvikling, vil det være på sin plads, at projektarbejde har en mere fremtrædende placering - eller at man arbejder frem imod, at deltageres forudsætninger og indstillinger muliggør det"* (Illeris, 2015, s. 286).

I denne opgave er der dog ikke tale om projektarbejde, men projektorientering, som i Illeris' model vil fremme akkomodativ og divergent læring, som forstås som omstrukturering i den eksisterende læring med mangfoldig og anderledes læring (Illeris, 2015).

Denne læring bliver fremmet af et indhold, der er problemorienteret og deltagerstyring, som denne opgave også har defineret problemorienteret undervisning som. Derudover er der også tale om, at deltagerne skal have forudsætningerne for at kunne udføre denne form, som det blev omtalt i afsnittet om, hvornår man skal påbegynde den problemorienterede undervisning. Og læringsdefinitionen i opgaven stemmer altså overens med resten af analysens opsatte punkter for en problemorienteret undervisning.

## Videnskabelig vurdering

Der er sket en ændring i måden vi tænker historieundervisning på. Historieundervisning har som omtalt tidligere haft det sigte at formidle viden om fortidens begivenheder, men nu er der i langt højere grad fokus på elevernes historiebevidsthed, altså at eleverne aktivt kan reflektere i tid. Anders Holm Thomsen (2008) mener, at historiebevidsthedsbegrebet har taget over, og at undervisningen i historie er blevet historieløs, idet historieundervisningens fokus er skiftet; *“samtiden (og endog fremtiden) træder i fortidens sted som undervisningens genstand - især i forbindelse med historiebevidsthedsbegrebet”* (Thomsen, 2008, s. 43). Han argumenterer desuden for, at grundskolens opgave burde være at give basal viden om historiens gang, hvorefter de på de højere trin i uddannelsessystemet kan beskæftige sig med fortolkningerne (Thomsen, 2008). Han mener altså, at vi må tilbage til det, som han kalder den gamle måde at undervise i historie.

Pietras (2018) ville beskrive denne måde som vidensbaseret undervisning:

*“I en vidensbaseret undervisning lægges der ofte vægt på elevernes evne til at kunne gengive paratviden om såkaldte væsentlige personer, begivenheder og årstal med sigte primært på at styrke elevernes historiske viden og sekundært deres “nationale” identitet”* (Pietras, 2018).

Pietras henviser til HistorieLabs undersøgelse af historiefaget (Poulsen & Knudsen, 2016), hvor det bliver afdækket, at eleverne finder historiefaget kedeligt. Derfor argumenterer han for en anden fagdidaktisk tilgang, som er et alternativ til den vidensbaserede og måske kan gøre faget mindre kedeligt for eleverne. Denne tilgang er den problemorienterede tilgang, hvor brugerne i faget aktiveres og skal undersøge faget. Dette er ifølge Thomsen ikke meningen med faget i grundskolen. Han argumenterer for den vidensbaserede tilgang i grundskolen, som skal have formålet at give eleverne en basal historisk viden, som må tilegnes absolut kronologisk, da det bidrager til *“at udrede årsagsvirkningsforhold og i det hele taget give perspektiv”* (Thomsen, 2008, s. 36). Der er altså i Thomsens optik nogle ting, som vi må lære først, før vi kan lære om senere tiders begivenheder for på den måde at udlede årsagsvirkningsforholdet. Indholdet udvælges altså på baggrund af, hvad der er bred enighed om er fundamentale hovedlinjer i historien (Thomsen, 2008).

I modsætning til denne måde at udvælge stoffet står B. E. Jensen, som er fortaler for historiebevidsthed herhjemme. Han mener, at elevernes historiebevidsthed og interesser skal være retningsgivende for indholdet (Jensen, 2017).

Også Andreas Körbers model, som er en model for tilrettelæggelsen af problemorienteret undervisning taler imod Thomsens måde at tilgå historiefaget. I Körbers model får eleverne mulighed for at undersøge deres problemstilling, som sagtens kan spørge ind til, hvad der gik forud for det historiske afsæt. På den måde undersøger eleverne historien baglæns på baggrund af indre motivation og undren, i stedet for kronologisk gennemgang ved læreren. Der kan argumenteres for, at begge metoder giver det samme resultat - en viden om årsagvirkningsforhold.

Jesper argumenterer også for at eleverne må undervises med det formål at tilegne sig viden om historie, førend de kan påbegynde de problemorienterede processer, idet hans model lægger ud med viden (Bilag 3). Måske der er en idé i Jespers model, som kombinerer de to tilgange i en folkeskole kontekst?

# Konklusion

I denne opgave har undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse været i fokus. En historieundervisning som er problemorienteret, hvor eleverne tilegner sig undersøgelseskompetence og er aktive i processen, er blevet sat under lup.

På baggrund af ovenstående undersøgelse kan det hermed konkluderes, at eleverne må være aktive og tage ejerskab for egen læring ved at deltage aktivt i en problemorienteret undervisning, hvor de lader sig undre, provokere og blive nysgerrige på problematikker, som de er motiverede for at undersøge nærmere. Det er lærerens opgave at sætte rammerne for, at eleverne kan undre sig, selv stille spørgsmål, finde anvendelige kilder og på den måde arbejde i dybden med henblik på historiske kompetencer. Hvordan læreren vælger at tilrettelægge undervisningen, om det er med FUER-modellen eller en model som Jespers, er op til den enkelte, men det kan dog slås fast, at eleverne må udfordres der, hvor eleven befinder sig, i zonen for nærmeste udvikling, ved at læreren stilladserer processen for på den måde at styrke og træne elevernes undersøgelseskompetence, som er en af grundstenen for den problemorienterede model og en forudsætning for den afsluttende prøve i 9. klasse.

# Perspektivering

I det ovenstående bliver der lagt stor vægt på lærerens rolle som stillads for elevernes tilegnelse af undersøgelseskompetence. Der bliver foreslået, at læreren fremstiller nogle hjælpekort eller stilladseringskort, som kan hjælpe eleven på vej, da læreren har svært ved at være tilstede ved alle elever på en gang for at stilladsere deres tilegnelse af undersøgelseskompetence. Dette afsnit vil derfor tjene som et handleperspektiv, hvor belægget for disse kort vil indgå samt et eksempel på, hvordan sådan et kort kunne se ud.

Nedenstående er et eksempel på et stilladseringskort, som hver elev kan have tapet fast på deres bord. Kortet er tiltænkt begynderundervisningen i 3.-4. klasse, hvor eleverne starter med at modtage historieundervisning.

## Historie - Hvilke spørgsmål kan jeg stille?

→ <u>Hvem</u> er med i klippet?	<i>Hvis jeg går i stå, kan jeg....</i>
→ <u>Hvad</u> skete der? <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Hvad er der sket før det? Og hvad sker der efter?</li></ul>	❖ Spørge min sidemakker om hjælp
→ <u>Hvor</u> er det henne?	❖ Spørge min bordgruppe om hjælp
→ <u>Hvornår</u> skete det?	❖ Spørge min lærer om hjælp
→ <u>Hvorfor</u> skete det?	

Prøv selv at formulere et spørgsmål.  
Du kan fx starte med:

*Hvordan kan det være at...*



Spørgsmålene er udformet med det formål at få eleverne til at forholde sig til triggeren/afsættet, som i denne forbindelse er et filmklip, som sætter den problemorienterede undervisning i gang, og er derfor udformet som en række konkrete spørgsmål. Spørgsmål to, som lyder *Hvad skete der?*, har to underspørgsmål, som skal tjene til, at eleverne undersøger tid og forløb (Pietras, 2018). Til sidst opfordres eleven til selv at stille et spørgsmål, som kan starte med *"Hvordan kan det være at...?"*. På den måde øver eleven sin egen evne til at formulere spørgsmål, og et spørgsmål med denne udformning vil komme til at have en undrende form, som er den problemorienterede undervisnings grundsten, og der er altså ikke længere blot tale om et spørgsmål men snarere en problemstilling.

Derudover står der i venstre spalte, hvad eleven kan gøre, hvis han er gået i stå. Ifølge min erfaring er der mange klasser, der i forvejen har indført dette for at undgå, at eleverne spørger læreren med det samme, når de ofte kan hjælpe hinanden.

Hvorfor udforme sådan et kort?

I grundskolen er der som regel højst to lektioner med historie om ugen, derfor kan der gå langt imellem, at eleverne tænker historisk og arbejder med denne metode, derfor kan kortet tjene som en opsummering og en fastholdelse af strukturen, som muligvis kan hjælpe sådan, at læreren ikke skal gennemgå strukturen på ny i hver lektion. Som det blev omtalt i analysen vil eleverne i første omgang formulere spørgsmål og senere problemstillinger. Dette kort er derfor en indførelse i en måde at spørge ind til et klip og begynder så småt at træne eleverne i udformelsen af en problemstilling. Senere når eleverne er blevet mere rutinerede, kan de eksempelvis selv udforme nye kort, som kan hjælpe dem videre i processen med at krydse broen fra spørgsmål til problemstillinger. Ved at eleverne selv udformer kortene vil de have mulighed for at skrive dem i et sprog, som de selv forstår og tænke over samt sætte sprog på metoden.

I Fælles Mål er der også opstillet et viden- og færdighedsmålspar under Kompetenceområdet *Kildearbejde - Historiske problemstillinger* efter 6. klasse, som lyder:

*“Eleven kan formulere enkle historiske problemstillinger”* (Undervisningsministeriet, 2014).

*“Eleven har viden om kriterier for opstilling af enkle historiske problemstillinger”*

(Undervisningsministeriet, 2014).

Dette målspar indgår her som belæg for elevernes egen udformelse af stilladseringskort, idet eleverne i processen overvejer, hvad det er de gør - altså har viden om kriterier for opstilling. Kortene vil også automatisk blive differentieret, da det er på baggrund af forskellige faglige niveau, at eleverne udformer kortene.



# Litteraturliste

## Bøger

Aagerup, L. & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag: København.

Bogisch, B. & Kornholt, B. (2014). *KLM på tværs - sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver*. Samfundslitteratur: København.

Guldbrandsen, L. M. (2009). *Opvækst og psykisk udvikling - Grundbog i udviklingspsykologiske teorier og perspektiver*. Akademisk forlag: København.

Illeris, K. (2015). *Læring*. Samfundslitteratur: København.

Imsen, G. (2013). *Lærerens verden - Indføring i almen didaktik*. Gyldendals lærerbibliotek: København.

Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug - teori og empiri*. Historia: Århus.

Kristensen, H. J. (2011). *Didaktik og pædagogik - at navigere i skolen - teori i praksis*. Gyldendal: København.

Nielsen, A. P., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. Aa., Bjerre, L., Holm, M., Petersen, N. og Andersen, T. (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsrækning*. Historielab: Jelling.

Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiedidaktik mellem teori og praksis*. Hans Reitzels forlag.

Poulsen, J. Aa. & Knudsen, H. E. (2016). *Historiefaget i fokus*. Historielab: Jelling.

Thomsen, A. H. (2008). *Hvem ejer historiefaget; Kapitel 3 - Forsvar for fortiden og den trælse kronologi*. Information: København.

Undervisningsministeriet (2014). *Fælles Mål for faget historie*. Undervisningsministeriet.

## Hjemmesider

EMU A. *21st Century Learning Skills*. Lokaliseret den 13. maj på:

<https://www.emu.dk/modul/21st-century-learning-skills>

EMU B. *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret den 10. maj 2018 på:

<https://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

EMU C. *Prøveformen i samfundsfag og historie*. Lokaliseret den 29. april 2018 på:

<https://www.emu.dk/modul/pr%C3%B8veformen-i-samfundsfag-og-historie>

Pietras, J. (2018). *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. Lokaliseret den 27. marts på:

<http://historielab.dk/undersogende-problemorienteret-historieundervisning/>

Poulsen, J. Aa. (2015). *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer fra HistorieLab*.

Lokaliseret den 10. marts 2018 på:

<http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Poulsen, J. Aa. (2016). *Selvvalgte problemstillinger og kildebank fra HistorieLab*. Lokaliseret den 10. marts 2018 på: <http://historielab.dk/5002-2/>

Pedersen, M. S. & Ritzau (2017). *Trumps talsmand afviser billede: Vores indsættelse var den største punktum*. Lokaliseret den 21. marts på:

<http://nyheder.tv2.dk/udland/2017-01-22-trumps-talsmand-afviser-billede-vores-indsaettelse-var-den-storste-punktum>

Undervisningsministeriet (2017). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret den 7. maj på:

<https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>