

03-06-2019

Projektorienteret undervisning i historiefaget

Bachelorprojekt i historie.

Københavns professionshøjskole.

Læreruddannelsen – Campus Carlsberg



Jonas Burlund Jensen, 28215-2281
Rasmus Reimann Jensen, 28215-2310
ANTAL ANSLAG M. MELLEMRUM – 90.369

1. Indledning	3
2. Problemformulering	4
3. Afgrænsning	4
4. Opgavens udgangspunkt og struktur	5
5. Metode	6
5.1 Videnskabsteoretisk afsæt	6
5.1.1 Fænomenologi	6
5.1.2 Hermeneutik	7
5.2 Observationer	7
5.3 Kvalitativ interviewform	8
5.4 Kritisk blik på undersøgelsens design	9
6. Begrebsafklaring	10
6.1 Kompetencebegrebet	10
6.2 Stilladsering	10
6.3 Undervisningsdifferentiering	10
6.4 Motivation	10
6.5 Første-ordens-viden	11
6.6 Anden-ordens-viden	11
6.7 Procedureviden	11
6.8 Historiebevidsthed	11
7. Teori	12
7.1 Historiefaget i folkeskolen	12
7.1.2 Problemorienteret arbejde i historiefaget	13
7.1.3 Historisk tænkning	14
7.1.4 Hvordan kan historisk tænkning aktiveres	16
7.2 Projektarbejde	16
7.3 "God undervisning"	17
7.3.1 Relationsmodellen	17
7.3.2 Hilbert Meyers 10 kendetegn	18
8. Empirisk grundlag	19
8.1 Observationer	19
8.2 Interviews	19
8.3 Elevprodukt	20
9. Analyse	20

9.1 Hvorfor er projektarbejde godt for styrkelsen af historiske kompetencer?	20
9.1.2 Fra startfase til undersøgelse	21
9.1.3 Fra projektbeskrivelse til gennemførelse	21
9.1.4 Gennemførelsesfasen og håndtering af historisk indhold	22
9.1.5 Evalueringsfasen	23
9.1.6 Projektarbejdets effekt på motivation	23
9.1.7 Sammenfatning	24
9.2 Projektorienteret undervisning på 7. klasses trin	24
9.2.1 Startfase og projektbeskrivelsesfase	24
9.2.2 Gennemførelsesfasen	27
9.2.3 Evaluering	30
9.2.4 Sammenfatning	31
9.3 Forudsætninger for 7. klasse	32
9.3.1 Sammenfatning	33
10 Diskussion	34
10.1 Krav til læreren	34
10.1.1 Fællesstyring	34
10.1.2 Styring og kontrol	35
10.1.3 Processen eller målet i fokus	36
11. Handleperspektiv	38
12. Forandringsperspektiv	39
13. Konklusion	39
14. Litteratur	41
15. Bilag	43
15.1 Bilag 1: FUER-modellen	43
15.2 Bilag 2 - Observationsskemaer	44
15.3 Bilag 3 - Interviewguide	47
15.4 Bilag 4 - Lærerinterview	48
15.5 Bilag 5 – Elevprodukt	48
15.6 Bilag 6 – Opgaveformulering	49

1. Indledning

Historien er det som binder os sammen som danskere, som københavnere, som familie. Vi er skabt under historiske betingelser, som præger os, til at blive dem vi er. Samtidig med dette er vi alle medskabere af historien, og er dermed med til at skabe de historiske betingelser, de kommende generationer skal vokse op i (Pietras og Poulsen, 2011, s.45-46). Vi er derfor tvunget til at forholde os til historien, bevidst eller ej, hvilket gør den til en central del af vores kulturelle og menneskelige dannelse - Dette gør historieundervisningen til et omdiskuteret emne. Denne dannelse sker i vid udstrækning på landets folkeskoler, hvor eleverne klargøres til det videre liv, bl.a. gennem historiefaget. I folkeskolens formål §1 står endvidere: *“Folkeskolen skal [...] give eleverne kundskaber og færdigheder, der: Forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie...”* (Undervisningsministeriet, 2017)

Historiefaget indeholder en kompleksitet, da faget ikke blot skal formidle viden om fortiden, men også har indflydelse på vores identitet, forståelse og kulturelle dannelse i nutiden. Historiefaget rummer udover en vidensdimension både en kompetencedimension og en dannelsesdimension. Især historiefagets dannelsesdimensionen indeholder ifølge en række historiebøger (Kvande og Naasted, 2013; Lund, 2016; Pietras og Poulsen, 2016) store aspekter, som er vigtige og brugbare værktøjer i elevernes videre liv. De fremhæver alle den kritiske stillingtagen til information som et gennemgående dannelsesaspekt.

På trods af dette pointerer HistorieLabs rapport *“Historiefaget i fokus - Dokumentationsindsatsen”* at: *“En del elever finder faget spændende, men har svært ved at forklare, hvorfor faget er i fagrækken. Mange elever har svært ved at argumentere for eller begrunde betydningen af faget.”* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10). Historiefagets formål er altså ikke tydeligt for eleverne, dette skyldes bl.a. historielærernes forskellige antagelser om, hvad der er vigtigst (Poulsen & Petersen, 2015, s.11). Eleverne mangler dermed forståelsen for, hvilke aspekter historiefaget kan rumme i folkeskolen, for deres samfundsforståelse. Denne antagelse støttes endvidere af elevernes opfattelse af faget, *“Hvad der er undervises i, opfattes af en del elever som noget faktisk – kundskaber – der kan tilegnes. Udbyttet af undervisningen ses således som en slags akkumulering af ”facts”*” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9). Eleverne er af den overbevisning, at faget indeholder en lang række “facts”, som det forventes, at de tilegner sig, på trods af at de faglige fælles mål for historiefaget har et stort fokus på historiske kompetencer (Undervisningsministeriet, 2018). Historielærerne har altså ikke formået at tydeliggøre fagets formål for eleverne, hvilket resulterer i elevernes fejlagtige antagelse om historiefaget som et kundskabsfag. Dette har desværre den

effekt, at eleverne kun ser faget som relevant, hvis man ønsker at videreuddanne sig til historielærer eller historiker (Knudsen & Poulsen, 2016).

Netop fagets manglende anvendelighed og betydning for elevernes hverdag, er en af de udfordringer, vi som kommende historielærere står overfor. Vi finder det derfor interessant og relevant at undersøge, hvorledes vi i folkeskolen kan arbejde med elevernes historiske kompetencer og i særdeleshed deres historiske tænkning. Vi finder i denne henseende historisk tænkning yderst anvendelsesorienteret, da den bygger på en lang række af historiefagets kompetenceområder (Undervisningsministeriet, 2018). Denne anvendelsesorientering finder vi også i projektarbejdsformen, da den indeholder en lang række kompetencer, som eleverne forventes at mestre i deres videre skolegang, fremtidige arbejdsliv og i samfundet generelt. Derfor finder vi det interessant at se nærmere på, hvilke krav denne arbejdsform stiller til læreren, og hvorledes undervisningen skal organiseres og stilladseres, for at styrke elevernes historiske kompetencer. Med denne undren som udgangspunkt har vi formuleret følgende problemformulering.

2. Problemformulering

Hvorfor og hvordan kan projektorienteret undervisning på 7. klasses trin styrke elevernes historiske kompetencer, samt hvilke krav denne orientering stiller til historielæreren?

3. Afgrænsning

Historisk tænkning bygger på forskellige modeller og dele, som hver især samlet skaber et helhedsbillede af, hvad det vil sige at være historisk tænkende. Da fokus ligger på projektarbejdets muligheder for at styrke historisk tænkning igennem forskellige kompetencer, er undersøgelsen afgrænset til specifikke dele. Seixas *Big Six* (Pietras og Poulsen, 2016) danner grundlag for historisk tænkning. Vi finder det derfor relevant at arbejde ud fra Körbers FUER-model (Ibid.), som visualisere de kompetencer, som indgår i alt historisk tænkning.

Projektarbejdet indeholder i sin natur en stærk social afhængighed gennem organisationsformen gruppearbejde (Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen, 2000). Derved vil der være gruppedynamikker og gruppeformer, der ville kunne undersøges. Vi har afgrænset disse dynamikker, da undersøgelsens fokus er på lærerens rolle i form af undervisningen

rammesætningen og dens udvikling af kompetencer, og ikke igennem hvorledes gruppernes effekt indbyrdes påvirker læring.

Inden for projektarbejde arbejdes der med specifikke temaer eller emner afhængigt af fag og læreplaner. Vi ser dog ikke, at projektarbejdets relevans kan vurderes ud fra hvilket emne, der bliver arbejdet med. Vi ser Kristensens (1997) forståelse af, at der gennem den rette stilladsering, indsigt i elevernes forudsætning samt medindflydelse fra eleverne, kan skabe gunstige forhold for elevernes kompetenceudvikling (Kristensen, 1997).

4. Opgavens udgangspunkt og struktur

Det følgende afsnit har til hensigt at kortlægge undersøgelsens lærerfaglige udgangspunkt samt dens struktur og form. Dette gøres for at skabe det bedst mulige overblik og forståelse for læseren.

Undersøgelsen bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor læring anses som en social afhængig proces, hvor individet gennem det sociale rum tilegner sig viden og udvikler sin forståelse (Skott, Jess & Hansen, 2015, s.129). Derfor bygger undersøgelsen på en overordnet positiv stillingtagen til projektarbejde og dets potentialer.

Først præsenteres og kortlægges undersøgelsens metodiske grundlag. Her introduceres først og fremmest undersøgelsens videnskabsteoretiske fundament, samt en redegørelse for de metodiske overvejelser og tilgange, vi har gjort brug af i vores empiriindsamling. Derudover følger et kritisk blik på undersøgelsens design.

Dernæst følger en redegørelse for undersøgelsens teoretiske grundlag. Teoriafsnittet vil bl.a. indeholde redegørelser for historisk tænkning, projektarbejdsformen og en række almen didaktiske teorier, som findes relevant for besvarelsen af problemformuleringen.

I det efterfølgende empiriafsnit præsenteres undersøgelsens empiriske data, som ligger til grund for analysen. Dette er bestående af et interview med klassens historielærer, samt observationer fra et projektorienteret undervisningsforløb i en 7. klasse og et elevprodukt fra dette.

Analysen vil være opdelt i tre dele. I første del af analysen redegøres for projektorienteret undervisnings potentialer for at styrke elevernes kompetencer for historisk tænkning. I anden del inddrages undersøgelsens empiriske grundlag, for at hvordan dette udmønter sig i praksis.

Afslutningsvist findes det relevant at undersøge, hvilke forudsætninger elever på 7. klasses trin besidder i arbejdet med deres historiske kompetencer i en projektorienteret rammesætning af undervisningen. Der vil efter hver analysedel præsenteres en sammenfatning af afsnittenes vigtigste tematikker. Dette har til hensigt at skabe en rød tråd gennem analysens forskellige dele og undersøgelsen som helhed.

Dernæst følger en diskussion af hvilke krav, som stilles til historielæreren, hvis projektorienteret undervisning. Diskussionen bygger hovedsageligt på analysens resultater.

Med udgangspunkt i analysen og diskussionen vil vi i det efterfølgende afsnit opstille en række handleanvisninger, som i sin enkelthed skal afhjælpe historielærere med at planlægge og udføre projektorienteret undervisning, med den hensigt at styrke elevernes historiske tænkning. Derudover opstilles et forandringsperspektiv, hvor mere generelle anvisninger til historiefaget som fag, vil angives.

Afslutningsvis vil konklusionen sammenfatte analysens tre dele, samt fremhæve væsentlige pointer og aspekter i besvarelsen af undersøgelsens problemformulering.

5. Metode

Det følgende metodeafsnit vil redegøre for undersøgelsen videnskabssteoretiske afsæt. Dette har til hensigt at kortlægge vores metodiske arbejde og overvejelser for bedst muligt at besvare problemformuleringen. Denne redegørelse indeholder først og fremmest en gennemgang af både hermeneutiske og fænomenologiske videnskabssteori, samt deres traditioner. Dernæst følger en gennemgang af undersøgelsens observationsmetoder. Metodernes teoretiske grundlag vil blive præsenteret for at give et overblik over den tilkommende analyses indgangsvinkel. Afslutningsvis tages et kritisk blik på undersøgelsens design, hvor eventuelle problematikker i observationernes tilbliven debatteres.

5.1 Videnskabssteoretisk afsæt

5.1.1 Fænomenologi

Den fænomenologiske videnskabssteori beskæftiger sig med og er optaget af virkeligheden, som den fremstår gennem menneskets oplevelser og erfaringer (Mottelson & Muschinsky, 2017, s.42). Udgangspunktet i menneskets oplevelser bygger desuden på en forståelse af at menneskets

livsfølelse baseres på de oplevelser, erfaringer og tanker de gør sig (Ibid.). Dermed skabes en erkendelse af, at mennesket og samfundet er forankret i livet. For at skabe en autentisk indsigt, må undersøgelsen ske ud fra "førstepersons"-perspektivet, dvs. menneskers spontane erfaringsverden (Juul & Pedersen, 2012, s. 403). Den fænomenologiske analyse af meningsindholdet, med afsæt i subjektet, tilvejebringes af fortolkning af de rene fænomener, som umiddelbart viser sig gennem erfaringen (Ibid.). Netop dette udgangspunkt i subjektet understøtter vores tilgang til undersøgelsen, da vi ønsker at forstå individers handlinger med et afsæt i deres menneskelige erfaringer som kilde til viden (Mottelson & Muschinsky, 2017, s.43).

5.1.2 Hermeneutik

Denne videnskabsteori er "[...]grundlæggende rettet mod at undersøge menneskelige - humanistiske og sociale/kulturelle - forhold [...]" (Mottelson & Muschinsky, 2017, s.45). Dermed adskiller hermeneutikken sig fra naturvidenskaben, og dens videnskabsteori, da genstandsfeltet er meningsfulde fænomener, som søges forstået (Juul & Pedersen, 2012, s.404). Der søges i hermeneutikken ikke efter uigendrivelige sandheder, men derimod en forståelse af kulturen og menneskelige handlingers betydning - med andre ord interesserer hermeneutikken sig for mennesket subjektive og intersubjektive væren. (Mottelson & Muschinsky, 2017, s.44; Juul & Pedersen, 2012, s.404) Denne forståelse søges forstået gennem fortolkningsmetoden, som bearbejder empirien gennem analyse og fortolkning. Netop denne bearbejdning gør den særligt oplagt til kvalitative data, som udgør vores undersøgelses empiriske grundlag.

5.2 Observationer

En observation er en 'opmærksom iagttagelse', hvilket vil sige, at man på en koncentreret måde forsøger at observere noget, der har pædagogisk betydning: "*For læreren er observationen altså en professionel færdighed, tilknytter vedkommendes arbejdsopgaver - man observerer for at kunne lægge forholdene bedst muligt til rette for læring*" (Bjørndal, 2014, s. 34).

Inden for observationer skelner Bjørndal mellem to forskellige former for observationer: Observationer af første orden og observationer af anden orden (Ibid.). Første ordens observationer sker hos den udestående observatør, hvis primære opgave er at observere den pædagogiske situation. Dette er med til at sikre en vis kvalitet af observationerne, da det er personens eneste fokus i situationen. Anden ordens observationer foregår hos den pædagogisk aktive aktør. Det kan være læreren/vejlederens eller den studerendes som står i en undervisningssituation. Ved observationer af anden orden, ses observatørrollen som en sekundær arbejdsopgave, sideløbende

med observatørens hovedopgave. Hovedopgaven for observatøren af anden orden, er at have fokus på undervisning og vejledning: *“Den gode underviser eller vejleder må samtidig være en god observatør - både af sig selv og af eleverne eller de studerende”* (Bjørndal, 2014, s. 35).

For at kunne skabe et overblik over vores observationer, har vi gennem et logbogssystem forsøgt at skabe en struktur. Vi har i observationssituationerne lavet et observationsskema bestående af to kolonner: Dato og tidspunkt samt observation og fortolkning, hvori vi har skrevet den konkrete hændelse der skete og hvad vores fortolkning af den givne observation var. Formålet med logbogsskrivning er, at der igennem systematik kan skabes en mere dybdegående forståelse af hændelser gennem skriftlige refleksioner (Bjørndal, 2014, s. 71).

5.3 Kvalitativ interviewform

“Formålet med de kvalitative forskningsinterview [...] er at forstå temaer i den levede dagligverden ud fra subjekterne egne perspektiver” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45)

Vi har i vores empiriindsamling valgt at gøre brug af den semistrukturerede kvalitative interviewform for at skabe et så praksisnært billede som muligt. Gennem denne interviewform vil vi gerne fokusere på subjektets oplevelse af et emne. Dette gøres i overensstemmelse med en interviewguide, der fokuserer på bestemte temaer, og som kan rumme forslag til spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Ved brugen af interviewguide er det vigtigt at være godt forberedt, inden man foretager sit interview, for at skabe en høj kvalitet, samt lettere efterfølgende at kunne behandle interviewene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). For at imødekomme denne mulighed har vi i udarbejdelsen og behandling af vores interviewguide arbejdet ud fra Kvales og Brinkmanns (2015) 'syv faser af en interviewundersøgelse: *“Dette idealiserede forløb kan hjælpe den uerfarne interviewforsker gennem de potentielle problemer i forbindelse med en kaotisk interviewrejse...”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 155)

Som supplement til vores observationer benyttede vi os også af kvalitativt interview, som metodisk redskab. Dette blev gjort for at belyse problemformuleringen fra en anden vinkel. Interviewet foregik med en af årgangens lærere, for derved at kunne skabe en indsigt i hans livsverden og udfolde de meninger, der knytter sig til hans oplevelser. Med andre ord benyttes det semistrukturerede interview med henblik på at fortolke betydning af de beskrevne fænomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

5.4 Kritisk blik på undersøgelsens design

Et fænomenologisk udgangspunkt tillægger, som tidligere nævnt, individets oplevelser stor betydning, hvilket gør resultaterne svære at generalisere ud fra. Derudover forudsætter denne videnskabsteori også en kvalitativ tilgang, hvilket har betydning for undersøgelsens reliabilitet, da undersøgelsens empiriske data udelukkende bygger på en enkelt folkeskoleklasse. Dermed opstilles ingen garanti for om undersøgelsens fund er repræsentative for populationen, eller om den indsamlede empiri er generaliserbar for historiefaget.

Vi har igennem empiriindsamlingen været bevidste om, hvor kompleks en observationsproces kan være. Vi har gennem observationerne af klassen tilstræbt at forholde os objektivt til den pædagogiske situation, velvidende om at observationer altid dannes ud fra observatørens fokus og forforståelse (Damsgaard, 2005, s.104). Det kan være svært for en observatør af anden orden, da han indgår aktivt i den pædagogiske situation, hvilket tydeliggøre vigtigheden ved brugen af en observatør af første orden, da han er udenforstående i situationen, hvilket bidrager til at sikre en høj kvalitet af observationerne (Bjørndal, 2014, s.34). Ydermere kan brugen af to observatører, mindske risikoen for at miste den helhed, observationerne er en del af (Damsgaard, 2005, s. 104).

Vi antager med afsæt i Kvale og Brinkmann, at informanten gennem interviewet, fremstiller virkeligheden ud fra en selektiv forståelse af selv samme, hvilket påvirker hans besvarelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 335). Derfor vil vi igennem analysen forholde os kritisk og reflekteret til historielærerens udsagn. Derudover indbefatter det kvalitative interview, i overensstemmelse med undersøgelsens videnskabsteoretiske udgangspunkt, at oplysninger er svære at generalisere ud fra (Ibid.).

6. Begrebsafklaring

6.1 Kompetencebegrebet

Undersøgelsen bygger på Jørgensens definition af kompetencebegrebet. Han definerer det ved: *"... at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår i kompetence også personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på betydelig del af sine mere personlige forudsætninger."* (Illeris, 2015, s. 158).

6.2 Stilladsring

Brodersen og Gissel definerer stilladsring ved en række tiltag, som skal støtte elevernes læringsproces, så de bliver i stand til at udføre en opgave, som reelt er for svær for eleven at løse på egen hånd (Brodersen & Gissel, 2015, s.203). De opstiller i forbindelse med stilladseringsprocessen endvidere seks funktioner, som læreren kan fokusere på, for at stilladsere læringsprocessen.

6.3 Undervisningsdifferentiering

Defineres i følgende undersøgelse som et overordnet princip, som undervisningen må have som omdrejningspunkt, for at åbne deltagelsesmuligheder for eleverne, på trods af deres forskellige forudsætninger (Brodersen og Gissel, 2015, s.195). Blooms taksonomi kan i denne henseende fungere som værktøj i synliggørelse af, hvad og hvor der differentieres (Canger og Kaas, 2016, s. 46).

6.4 Motivation

Begrebet omhandler elevernes engagement for at deltage i undervisningen, og bidrage til denne ved handling af egen kraft. (Berliner & Soberón, 2014, s. 84)

"Man taler da om, at man er motiveret til at handle for at skabe bevægelse og forandring. Og forandring kan ses som læring - som en opbygning af nye kompetencer og nye holdninger gennem en proces." (Berliner og Soberón, 2014, s.84-85).

6.5 Første-ordens-viden

Dette defineres således: *“1. ordens viden er viden om historie, substans, indholdet, det historie handler om. Her fokuseres på ‘hvad’, ‘hvem’, ‘hvornår’, ‘hvordan’ og ‘hvorfor’ noget skete.”* (Poulsen & Petersen, 2015, s.17).

6.6 Anden-ordens-viden

Denne viden defineres ved: *“2. ordens viden i historie er det, der er baggrund for de historiske fortællinger, dvs. viden om discipliner, organisationsprincipper og koncepter for, hvordan fortællingen om fortiden bliver til.”* (Poulsen og Petersen, 2015, s.18). Ydermere kaldes de tilhørende begreber for metabegreber. (Ibid.)

6.7 Procedureviden

Denne ordens-viden er i samspil med 2. ordens viden, en videns kategori, hvor eleverne gennem en undersøgende tilgang til historie ved, *“Hvordan historiske undersøgelser gennemføres”* (Poulsen og Petersen, 2015, s.18) Her indgår bl.a. viden om: Hvordan man analyserer kilder, Hvordan man tolker dem, samt hvordan man konstruerer historiske fortællinger (Ibid.).

6.8 Historiebevidsthed

Historiebevidsthed som begreb defineres ved: *“Det centrale i begrebet ‘historiebevidsthed’ vedrører det sagsforhold, at der i et menneske- og samfundsliv indgår et samspil mellem noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt. Det vigtige er den bagvedliggende forståelse af tid. ‘Historiebevidsthed’ bruges til at pointere forskellen mellem ‘kronologisk tid’ [...] og ‘mennesketid’, hvor de tre tider interagerer og påvirker hinanden. [...] Det er de nuværende og virksomme fortider i et menneske- og samfundsliv, der står i centrum. En historiebevidsthed fordrer fortidsbrug, og omvendt forudsætter fortidsbrug en historiebevidsthed.”* (Jensen, 2017, s. 14)

7. Teori

Følgende afsnit har til hensigt, at kortlægge, redegøre og argumentere for projektets teoretiske grundlag.

7.1 Historiefaget i folkeskolen

Vi vil i dette afsnit redegøre for den almene forståelse af historiefaget i folkeskolen, her inddrages relevant forskning, i form af "*Kan elever arbejde problemorienteret med kilder?*" (Peters og Poulsen, 2017) samt "*Historiefaget i fokus - Dokumentationsindsatsen*" (Knudsen & Poulsen, 2016).

"Med forenklede Fælles Mål (FFM) søsættes en kompetenceorienteret læreplan, hvor kompetencer forstås som reflekteret og hensigtsmæssigt at kunne anvende tilegnede færdigheder og viden i faget i nye og andre sammenhæng" (Poulsen, 2015).

Kigger man i "*Forenklede fælles mål i historie - en håndsrækning*" (2015), er det ikke alle lærer der deler den samme holdning til, hvad historiefaget skal bruges til i folkeskolen; Nogle mener at faget skal bruges til, at eleverne kan skabe overblik over hvad der sket i verden, andre mener at det skal bruges til at danne kompetente medborgere, og en helt tredje gruppe ser historie som absolut fakta, mens en fjerde gruppe mente at oplevelsespædagogik skulle være med til at skabe rammerne for historieundervisningen (Poulsen & Peterson, 2015, s. 13 - 14). Så hvad er det helt præcist, formålet med historieundervisning er, og hvilken indgangsvinkel skal man tage på det? Ifølge Undervisningsministeriet (2018) har historiefaget følgende fagformål: "*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*" (Undervisningsministeriet, 2018). Derudover specificere Undervisningsministeriet fagets formål med, at eleverne skal arbejde analyserende og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger, samt at elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes (Ibid.).

Hvad undervisnings formål er, og hvordan undervisningens mål søges opnået i historiefaget, er to forskellige ting. I 2016 blev der gennem HistorieLab lavet en undersøgelse under navnet "*Historiefaget i fokus - Dokumentationsindsatsen*" (Knudsen & Poulsen, 2016), som skulle være med til skabe klarhed mellem disse to: "*Der er ingen tvivl om, at langt de fleste lærer [...] bestræber*

sig på at gøre faget interessant, relevant og brugbart for eleverne... en del elever opfatter læremidlernes og lærerens beretninger om fortiden autoritative [...]. Tilsvarende forbinder mange elever primært historieundervisningen med det at kunne gengive historisk viden korrekt (Peters & Poulsen, 2017, s. 8). Der er et skel i forståelsen mellem Undervisningsministeriets mål, og den forståelse eleverne har af faget. For at kunne en mulig løsning, har vi vendt vores blik mod problemorienteret undervisningen, for at skabe bro mellem disse forståelser og mål for undervisning. Baggrunden for at vende blikket mod problemorienteret kommer i form af Peters og Poulsens (2017) rapport *“Kan eleverne arbejde problemorienteret med kilder i skolen?”*. I rapporten fremlægges der en række argumenter for, hvordan der skabes større forståelse hos eleverne, om hvad formålet med historieundervisningen i folkeskolen er gennem problemorienteret arbejde (Ibid.). I *“Historiefaget i fokus - Dokumentationsindsatsen”* (Knudsen & Poulsen, 2016) 1. del, udlægges en oversigt over nogle af de resultater de fundet frem til. Blandt andet at: *“Eleverne forstår ikke altid formålet med det, som de læser eller opgaverne, de skal løse”* samt *“Nogle elever er opmærksomme på, at deres lærere sørger for at udfordre dem med spørgsmål, opgaveoplæg osv. der vækker nysgerrighed og interesse [...] disse elever viser opmærksomhed af deres egne udbytter”* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12-13). Derudover giver eleverne et generelt udtryk i undersøgelsen for, at de bedst selv kan lide at være en aktiv del af undervisningen, og ikke bare sidde læse det lærerbestemte materiale og svare på tilhørende spørgsmål (Ibid.). Vi vil herunder redegøre for nogle af rapportens argumenter for hvorfor problemorienteret arbejde, kan være med til at styrke elevernes kompetencer.

7.1.2 Problemororienteret arbejde i historiefaget

Som udgangspunkt fremstiller rapporten at historieundervisning skal tage udgangspunkt i et problemorienteret fokus, hvor historie som fag skal tage afsæt i spørgsmål, som eleven stiller til fortiden - disse spørgsmål skal gennem stilladsering bearbejdes til problemstillinger, som er rettet mod begreber inden for anden-ordens-viden, der skal forsøges at blive belyst gennem arbejdet med kilder. Læringen og den røde tråd i undervisningen, ligger i form af udformning af historiske spørgsmål, som skal skabe fundament for, at eleverne skal lære at reflektere historiske og arbejde med levn fra fortiden (Peters & Poulsen, 2017; Pietras, 2018).

I historie arbejdes der med tre vidensformer; første-ordens-viden, anden-ordens-viden og procedureviden, som er alle arbejder sammen, for at skabe en forståelse af historisk viden (Pietras og Poulsen, 2016, s.27). Gennem problemorienteret arbejde, kan man styrke disse koblinger og derved skaber en dybere forståelse af historie: *“Eleverne opnår bedre forudsætninger for at se meningen med og arbejde med nye historiske emner og temaer, hvis de forstår anden-orden- og*

procedure-viden og mestre de tilhørende begreber, netop fordi der er tale om overførbare viden og begreber” (Peters & Poulsen, 2017, s. 17).

Et andet argument i rapporten for at arbejde problemorienteret er, at det bidrager til dannelsen af eleverne som medborgere, der kan tænke kritisk, orientere sig i et bombardement af informationer og på baggrund heraf træffe reflekterede beslutninger (Peters & Poulsen, 2017, s. 18). Dette falder i overensstemmelse med folkeskolens formåls §1 stk. 3 (Undervisningsministeriet, 2017).

Rapporten pointerer ligeledes, at flere elever ikke forstår formålet med undervisningen, og beskriver det som et fag, hvor man får faktuel viden fortalt. Dette sker i form af, at man som lærer lader sig styre af læremidler, som arbejder med faktuel viden i stedet for at skabe forståelse for kompleksiteten i historie, og derigennem kunne skabe en forståelse af dem selv og deres samtid. Ved hvert nyt forløb føler eleverne at de skal starte forfra og tilegne sig ny viden - *“Man må hjælpe eleverne til at forstå, at det de har lært i ét forløb også er anvendeligt i et nyt”* (Peters & Poulsen, 2017, s. 18).

Som tidligere nævnt, har de nye formål for historiefaget stor vægt på, at der arbejdes med kompetencebærende læreplaner, og at undervisningen udvikler elevernes viden og færdigheder til at håndtere historisk indhold (Undervisningsministeriet, 2018). I rapporten bliver der lagt vægt på, at man igennem de processer der ligger i problemorienteret arbejde, kan styrke elevernes historiske tænkning (Peters & Poulsen, 2017, s. 19).

Der findes mange modeller og ideer for, hvordan historisk tænkning støttes og bruges i undervisning - heriblandt Peter Seixas, Duquette og VanSledrights (Ibid.) Vi har på baggrunden af Lauta & Faber (2017) valgt at tænke historisk tænkning gennem Andreas Körbers FUER-model. I det næste afsnit vil der blive redegjort for hvad historisk tænkning kommer af, FUER-modellens forskellige kompetencer, samt hvordan det fungerer i en historiefaglig kontekst.

7.1.3 Historisk tænkning

En grundlæggende forståelse fra elevens side af historiefaget er, at undervisningen har sit fokus på, at eleverne skal tilegne sig og akkumulere første-ordens-viden. Historie bliver set som en fiksting, hvor fortiden og fortællinger om denne er identiske, som bliver præsenteret gennem læremidler og læreren (Pietras og Poulsen, 2016, s. 109). Denne opfattelse af faget ses som en misforståelse af faget, da formålet er at styrke elevernes kompetencer til at reflektere kritisk, tænke og gøre historie. Historisk tænkning kan ses som en overordnet kompetence. For at kunne udvikle historisk tænkning, tages der udgangspunkt i FUER-modellen som omhandler: *“... hvordan elevens*

historisk tænkning og kompetenceområder kan sætte i spil og styrkes i undervisningen ved at sørge for, at det er eleverne, der reflekterer og aktivt bruger og opøver deres kompetencer” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 132)

Andreas Körbers og Wolfgang Hasberg (Lauta & Faber, 2017) har lavet en cirkulær figur, der viser hvilke kompetencer, man gennem undervisning kan bruge til at udvikle visse forudsætninger inden for historie tænkning (Lauta, & Faber, 2017, s. 3). Disse kompetencer skal være med til at styrke elevernes kritiske refleksion ved hjælp af en undersøgende tilgang til faget (Lauta & Faber 2017, s. 2). Disse fire kompetencer er: Undersøgelseskompetencen, metodekompetencen, orienteringskompetencen og kompetencen til at håndtere historisk indhold (Ibid.). Vi vil i det næste afsnit forklare hvordan de forskellige kompetencer hænger sammen (Bilag 1). Disse beskrivelser er taget med udgangspunkt fra artiklen af Kirsten Lauta og Sanne Faber (2017).

Undersøgelseskompetencen

Når eleverne bliver introduceret for en kilde, et nyt emne eller spørgsmål angående undervisning, vil man som lærer gerne starte en undren hos eleverne. Dette skal være med til, at eleverne stiller spørgsmål ved fortiden ved hjælp af deres forståelser af fortiden gennem antagelser og fordomme. Igennem denne kompetence kan man inddrage kildekritiske begreber, som bliver brugt igennem elevernes egen undersøgelse af læremidler, for at finde svar på deres undren. Derudover ligger fokus i denne kompetence mere på evnen til at stille historisk relevante spørgsmål, end at finde et endeligt svar: *“I elevernes egen formulering af spørgsmål [...] er det ikke en forudsætning, at alle spørgsmål kan besvares”* (Lauta & Faber, 2017, s. 4). Dog ligger der også et fokus på, at støtte eleverne i, hvilke spørgsmål der gode, og kan hjælpe med at svare på noget signifikant i forhold til historie.

Metodekompetencen

For at kunne svar på de spørgsmål eleverne stiller gennem deres undren i undervisningen, anvender de her deres metodekompetence. Dette gøres ved, at eleverne rekonstruerer dele af fortiden ved hjælp af kilder, samt dekonstruerer fortiden ved at forholde til kritisk til de overlevede historiske fortælling (Lauta & Faber, 2017). Ved analyser kan eleverne gennem kildernes forskellige vinkler skabe sig et billede af fortiden. Herunder kan eleverne stille nye spørgsmål til det læste, og undersøge f.eks. hvilke aktører der mangler at blive repræsenteret i de givne historiske fortællinger. I samarbejde med undersøgelseskompetencen, kan disse hjælpe eleverne med at orientere sig i nutiden og fremtiden (Ibid.).

Orienteringskompetencen

Med metodekompetencens forudsætning for at skabe sig et billede af fortiden, bruges orienteringskompetencen til at anskue, hvilke effekter fortidens levn har haft på nutiden, og hjælpe dem med at tage stilling til fremtiden. Derudover bruges orienteringskompetencen til at hjælpe eleverne, med at kigge på fortiden gennem erindringshistoriske briller, hvoraf eleverne sammenligner de forskellige erindringer om samme emne (Ibid.). Her kan de både arbejde med deres kompetencer inden for kildearbejde og historiebrug.

Kompetencer til at håndtere historisk indhold

I midten af kredsløbet ligger denne kompetence. Den kompetence bruges afslutningsvist til at sammenligne datidens fortællinger omkring et emne med nutidens fortællinger. Gennem disse sammenligninger arbejdes der f.eks. med fremtidsscenarier, hvordan man kan bruge viden fra fortiden til at agere i nutiden, samt hvordan samfundsmæssige synspunkter kan have ændret sig gennem tiden.

7.1.4 Hvordan kan historisk tænkning aktiveres

De ovenstående kompetencer i FUER-modellen er med til at udvikle elevernes historiske tænkning, men det kræver en trigger, for at skabe den udvikling: "*Tanken er, at triggerne skal facilitere elevernes undersøgelseskompetencer og hjælpe dem med at identificere og stille relevante spørgsmål...*" (Peters & Poulsen, 2017, s. 21). En trigger skal være med til at fremkalde tvivl hos eleven, og skabe undren og udfordre deres forhåndsopfattelse.

7.2 Projektarbejde

Det følgende afsnit tager udgangspunkt i Püschl, Rantzau-Meyer og Rasmussen (2000) bog: "*Projektarbejde - en introduktion*". Derudover inddrages Kristensens teori om principperne bag projektarbejde (Kristensen, 1997). Projektarbejde er en arbejdsmetode, som rammesætter elevernes læreproces, i en undersøgende tilgang til undervisningens faglige indhold (Kristensen, 1997). Projektarbejdsformen inddrages ofte i undervisningen, for at øge elevernes motivation, for at give eleverne kompetencer indenfor for undersøgende arbejde, men også fordi en lang række indholdsområder med fordel kan besvares ved hjælp af denne arbejdsform (Püschl m.fl., 2000, s.34). Eleverne tildeles i projektarbejdet et stort ansvar for at planlægge og styre deres egen læreproces. Dermed bliver lærerens opgave at støtte og vejlede eleverne i deres læreprocesser, frem for at fortælle dem hvad de skal gøre (Ibid.). Fællesstyring er ifølge Kristensen vigtigt, hvis projektet skal engagere og føre til en dybere forståelse hos eleverne (Kristensen, 1997, s. 180). Et

projektarbejde må derudover kunne beskrives enten indholdsmæssigt eller som en proces (Püschl m.fl., 2000, s.34).

I *startfasen* lægges udgangspunktet for projektarbejdet, hvor dette indeholder almindeligvis et tema, som i fællesskab er vedtaget som projektets ramme, inspireret af lærerforedrag, definere eleverne problematikker, til det videre arbejde (Püschl m.fl., 2000, s.35). I *Projektbeskrivelsesfasen* arbejder elevgrupperne med formuleringen af en endelig problemformulering. Problemet må tage udgangspunkt i omverdenen, eller i elevernes forhold til omverdenen, for eleverne derigennem tilegner sig kompetencer til at forstå og handle i forhold i deres samfundsmæssige virkelighed (Kristensen, 1997, s. 179). Derudover skal grupperne også i denne del dokumentere deres læreproces i overensstemmelse med undervisningens formål (Püschl m.fl., 2000, s.35). I den efterfølgende *Gennemførelsesfase*, udarbejder eleverne produktet, ofte i form af en fremlæggelse, som skal bidrage til at synliggøre deres læreproces. (Ibid.). Denne produktorientering er ifølge Kristensen væsentlig, da projektet må afsluttes med en fremlæggelse af en slags, for at vise resultatet af undersøgelsen. Derudover bidrager forberedelserne til en fremlæggelse, som fordrer en bedre og dybere forståelse af indholdet (Kristensen, 1997, s. 180). Produktet/fremlæggelsen kan derudover inddrages som udtryk for gruppens læringsudbytte, og indgå i sidste fase, *Evalueringssfasen*. Denne fase har til hensigt at evaluere projektarbejdets læringsudbytte, men også synliggøre elevernes læringsproces i forløbet (Püschl m.fl., 2000, s.35).

7.3 “God undervisning”

7.3.1 Relationsmodellen

Undervisningen i folkeskolen rummer mange didaktiske dimensioner, som læreren nøje må afveje og overveje. Dette gælder både i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen, for at skabe de bedst mulige betingelser for læring, hos den enkelte elev. Hiim og Hippe opstiller i den didaktiske relationsmodel seks didaktiske dimensioner som undervisningen må tage højde for, som alle er indbyrdes afhængige (Hiim og Hippe, 2007, s.75). Modellen bygger på en bred forståelse af didaktik, da en smal forståelse let vil medføre, at væsentlige aspekter i undervisningen overses eller undervurderes (Ibid.). Denne forståelse lægger derudover til grund for valget af netop denne model, da bl.a. SMTTE-modellen og Undervisningsministeriets udgave af den didaktiske relationsmodel (Undervisningsministeriet, 2015), indeholder færre kategorier, end Hiims og HIPPES relationsmodel. Den didaktiske relationsmodel kan bruges som værktøj til kritisk analyse og forståelse af undervisningssituationer og læring generelt. Modellen indeholder dimensionerne: Læringsforudsætninger, Rammefaktorer, Mål, Indhold, Læreprocessen og Vurdering. Hiim og

Hippe finder altså alle disse dimensioner væsentlige, når undervisningssituationerne skal analyseres, og de må derfor også være væsentlige når undervisningen skal planlægges. Undervisningen må tage udgangspunkt i elevernes individuelle læringsforudsætninger og behov, hvilket har betydning for hvorledes de andre kategorier må tilrettelægges (Hiim og Hippe, 2007, s.77-78).

7.3.2 Hilbert Meyers 10 kendetegn

Hilbert Meyer opstiller i sin bog "*Hvad er god undervisning?*" 10 empirisk afprøvede kvalitetskriterier, for god undervisning (Meyer, 2005, s.7). De 10 kendetegn bør ifølge Meyer ikke opfattes som opskrifter, men snarere holdninger som bør overvejes nærmere, og kan videreudvikles af den enkelte lærer til at forbedre underviserens egen praksis (Ibid.). Kvalitetskriterierne er formuleret praksisnært, samtidigt med de indeholder en kompleksitet og en bred forståelse af lærerfaget. De rummer endvidere bl.a. relations-, kommunikations- og klasseledelses-dimensioner, som i samspil skal komplementere og understøtte den gode undervisning. Dermed pointerer Meyer også, at disse dimensioner alle har indflydelse på undervisningen, og dermed også udgøre faldgruber for selv samme, hvis de ikke understøttes indbyrdes (Meyer, 2005, s.17). Denne indbyrdes afhængighed synes at være gennemgående for både Relationsmodellen og Hilbert Meyers 10 kendetegn, hvilket tydeliggøre kompleksiteten i at undervise. Enkelte af kendetegnene inddrages i undersøgelsens sidste del, og virker som referenceramme i vurderingen af krav til læreren, i et projektorienteret undervisningsforløb.

I relation til Hilbert Meyers 10 kendetegn, inddrages Ole Løws afsnit om klasseledelse i bogen "*Elevers læring og udvikling; også i komplicerede læringssituationer.*" (Løw, 2014). Da afsnittet fremhæver en række kompetencer som læreren må besidde, for at lede klassen i den gode undervisning.

8. Empirisk grundlag

8.1 Observationer

Vores observationer er foretaget i en 7.klasse, i en forstad til København, over et 3 uger langt projektarbejde i historie, som skulle munde ud i en elevproduceret podcast om forskellige ideologier. Eleverne havde seks lektioner af 45 minutter, til at udarbejde og gennemføre projektet, samt producere elevproduktet. Observationerne bygger på både observationer af 1. og 2. orden, da en aktivt deltog, som underviser i den pædagogiske situation, mens den anden observatør, sad bagerst i lokalet, for at skabe så lidt opmærksomhed om sig selv som muligt. Da observationerne blev foretaget gennem vores praktikperiode, var vores tilstedeværelse mindre forstyrrende for klassens normale rutiner, da eleverne var bekendte med os, og vores hensigt ved at være i klasselokalet. Observationskemaerne fra tre undervisningsgange kan findes i en redigeret form i undersøgelsens bilag (Bilag 2). Vi har valgt at redigere i vores observationer for at fremhæve de aspekter, som vi finder relevante og interessante for undersøgelsens problemformulering.

Projektarbejdet var i sin oprindelige form fastlagt en tidsramme på fem uger, men grundet ny holddeling, blev denne tidsramme ændret til tre uger. Dette resulterede i en ændring af undervisningsplanen, så projektet ikke blev problemorienteret som først planlagt. Vi følte os nødsaget til at ændre på undervisningsplanen, da vi vurderede at eleverne ikke ville kunne gennemføre alle projektarbejdets faser inden for den nye tidsramme. Dette viser dog en vigtig kompetence som kommende folkeskolelærer, da hverdagen er omskiftelig og uforudsigelig.

8.2 Interviews

I forlængelse af vores observationer i klasserummet, fandt vi det nødvendigt at supplere observationerne med et interview af klassens historielærer, for at skabe et dybere indblik i læringssituationen. Dermed gøres vores empirisk grundlag mere nuanceret og nøjagtigt, da projektorienterede arbejde dermed bliver belyst fra flere vinkler. Vi har under interviewet gjort brug af interviewguide (Bilag 3). Interviewguiden skulle danne ramme om det semistrukturerede interview, og blev derigennem brugt som værktøj, af interviewerens til at holde en rød tråd gennem hele seancen. Lærerinterviewet er foretaget to måneder efter projektarbejdet. Vi har i overensstemmelse med studieordningen, valgt at anonymisere historielæreren, og kaldes derfor Morten gennem undersøgelsens analyse. Interviewet kan findes gennem linket i undersøgelsens bilag 4.

8.3 Elevprodukt

Et eksempel på et elevprodukt inddrages som reference gennem analysen. Elevproduktet kan i samspil med resten af undersøgelsens empiriske grundlag, præcisere om og hvordan eleverne har tilegnet sig historiske kompetencer. Derudover arbejdes der gennem projektarbejdet mod et færdigt produkt, som er med til at vise udbyttet af elevernes arbejde (Kristensen, 1997). Produktet er udarbejdet af en elevgruppe bestående af tre drenge i form af en podcast. Podcasten kan findes gennem linket i undersøgelsens bilag 5.

9. Analyse

Denne analyse har til hensigt at kortlægge og dekonstruere projektets empiriske data, ved hjælp af relevant teori og inddragelse af allerede eksisterende undersøgelser, for at kvalificere projektets konklusion. Gennem denne analyse udvides og kvalificeres vores forståelse af de fænomener, som undersøgelsen omhandler, hvilket vil gøre os i stand til at konkludere på et bredere og mere velfunderet grundlag.

Den følgende analyse vil være inddelt i tre afsnit. Dette gøres til dels for at sikre en besvarelse af alle dele af problemformuleringen, men samtidigt også for at skabe overblik og sikre en rød tråd. I analysens 1. del tages et nærmere kig på projektarbejdets forudsætninger for at styrke elevernes historiske kompetencer. Her inddrages "*Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*" (Knudsen & Poulsen, 2016), samt andre allerede eksisterende undersøgelser indenfor området. Derudover inddrages også dele af projektets teoretiske grundlag. Dette afsnit følges af en analyse af vores empiriske data, hovedsageligt projektets observationsskemaer. Denne 2. del er endvidere inddelt efter projektarbejdets fire faser (Püschl m.fl., 2000). Denne inddeling har til hensigt at tydeliggøre hvor og hvilke historiske kompetencer, som eleverne tilegner og udvikler i løbet af en projektorienteret undervisning, samt kortlægge hvad og hvordan disse tilegnes. I analysens 3. del finder vi det relevant at kigge nærmere på elevernes forudsætninger, for at arbejde med deres historiske kompetencer på folkeskolens 7. klassetrin.

9.1 Hvorfor er projektarbejde godt for styrkelsen af historiske kompetencer?

I dette afsnit vil vi redegøre for hvorfor projektarbejde kan styrke historiske kompetencer. Dette vil blive gjort med udgangspunkt i rapporter fra HistorieLab (Knudsen & Poulsen, 2016: Peters &

Poulsen, 2017) i sammenhæng med de forskellige faser i et projektarbejde (Püschl m.fl. 2000). Dette afsnit vil blive inddelt i forhold til de forskellige faser i projektarbejdet, og sammenkobles med de forskellige kompetencer i Körbers model (Lauta & Faber, 2017). Der vil i dette afsnit ikke blive diskuteret hvilke problematikker der kan opstå, når der arbejdes med projektorienteret ramme i historiefaget.

9.1.2 Fra startfase til undersøgelse

Når eleverne skal starte deres projekt op, skal der en inspirationskilde til, for at skabe en interesse for at arbejde med indholdet, som sker gennem startfasen i projektarbejdet (Püschl m.fl. 2000). Det lærerstyrede oplæg, har til hensigt at klarhed for projekts formål, så der skabes en motivation. Når det kommer til projektorienteret undervisning i historie, kan brugen af en *trigger* være med til at aktivere elevernes nysgerrighed. Formålet med at arbejde med triggere er: At vække elevernes interesse, at aktivere elevernes forhåndsviden og udfordre deres forhåndsopfattelser, samt at problematisere en eksisterende historisk fortælling (Peters & Poulsen, 2017, s. 93). Triggerens præsentation i startfasen, har til formål at skabe en overgang til næste fase i projektarbejdet, nemlig projektbeskrivelsesfasen, hvor elevernes spørge- og undersøgelseskompetence skal aktiveres og arbejdes med (Püschl m.fl., 2000: Lauta & Faber, 2017). Når en trigger bruges i startfasen, er det ikke formålet at et givent problemfelt eller undersøgelsesfeltet skal præsenteres. Triggeren skal derimod skabe undren hos eleverne i forhold til det de bliver præsenteret for. Eleverne skal dog støttes af spørgsmål, som skal være med til at bane vejen for, at eleverne kan arbejde med historiske problemformuleringer (Peters og Poulsen, 2017: Pietras, 2018). Det er igennem projektbeskrivelsesfasen, at læreren skal facilitere og støtte eleverne frem mod gennemførelsesfasen ved udformning af historisk spørgsmål. For at sikre denne facilitering, er derfor vigtigt at man som lærer, sørger for at lave spørgeguides knyttet til valgte triggere i arbejdet (Pietras, 2018). Derudover skal disse spørgsmål tage udgangspunkt i elevernes omverden, samtidig med at spørgsmålene, skal medføre en større forståelse omkring hvordan den hænger sammen (Kristensen, 1997).

9.1.3 Fra projektbeskrivelse til gennemførelse

I næste fase af et projektarbejde, gennemførelsesfasen, skal eleverne arbejde med deres problemformulering mod et færdigt produkt (Püschl m.fl., 2000). For hvert spørgsmål eleverne stiller, er det formålet at de skal forsøge at arbejde med de lærervalgte kilder, for at finde svar på deres undringsspørgsmål. Undringsspørgsmålene kommer før præsentationen af de valgte kilder, hvilket mindsker sandsynlighed for, at eleverne kan finde frem til et direkte svar på deres spørgsmål, da de endnu ikke har læst teksterne. Gennem arbejdet med kilderne skal eleverne

forsøge at dekonstruerer den tilegnede viden og konstruerer deres egen forståelse af historien (Lauta & Faber, 2017, s. 4). Med denne nye viden eleverne tilegner sig, skaber det en ny forståelse af fortiden. Her kan de tidligere triggere med fordel inddrages igen: "*Eleverne besidder nu en større og mere reflekteret viden og mestre samtidig en række kompetencer i større grad end forud for læringsforløbet*" (Pietras, 2018).

Grundlæggende for arbejdet er at eleverne indgår i en fælles styring, hvor det er eleverne som arbejder mod et fælles projekt, og læreren fungerer som støtte og til at stille de udfordrende spørgsmål (Kristensen, 1997). Gennem projektarbejdet kan eleverne understøttes i at forstå, at historie er mere end bare at gengive en absolut fortælling om fortiden, men derimod med historie som et fag, hvor der kan arbejdes analyserende, fortolkende og historieskabende (Peters og Poulsen, 2017, s. 86). Gennem projektarbejde i historie overlapper projektbeskrivelsesfasen og gennemførelsesfasen, da eleverne konstant arbejder mod mere dybdegående spørgsmål gennem deres metodekompetence, og konstant svare på tidligere undervejs - der gennemarbejdes en problemstilling, før den næste dukker op, og kan potentielt ses som en hermeneutisk proces (Pietras, 2018). Gennem dette overlap, kan eleverne understøttes af, at historie godt kan fortolkes og ses fra forskellige vinkler. Dette kan medvirke til en opfattelse af, at historie ikke bygger på én absolut sandhed. Når eleverne har skabt deres egen konstrueringer af fortiden, gennem deres metodekompetence, skaber det muligheden for at elevernes kan bruge deres orienteringskompetence, til at vurdere hvordan et emne præsenteres i nutiden og tage stilling til fremtiden, baseret på deres konstruerede viden (Lauta & Faber, 2017).

9.1.4 Gennemførelsesfasen og håndtering af historisk indhold

Følger vi Körbers model (Bilag 1) foregår processen i udvikling af elevernes kompetence som en cirkulær proces, hvor de konstant møder undren og skaber sig konstant viden om det historiske. Her går eleverne over til den sidste del af gennemførelsesfasen, hvor eleverne akkumulerer deres fund, og bearbejder dem med de bagvedliggende vidensformer, til et produkt (Peters & Poulsen, 2017, s. 18). I udarbejdelse af produktet, kan brugen af disse vidensformer, potentielt styrke deres kompetence til at håndtere historisk indhold (Pietras & Poulsen, 2016, s. 132).

Projektarbejde med fokus på historisk tænkning skal ikke fordre en forestilling om, at der skal gengives en absolut fortælling, men derimod at eleverne skal bruge deres kompetencer til at analysere, forstå historie i dens tid, hvorfor det er relevant at arbejde med og hvilken betydning det har for verden i dag (Pietras & Poulsen, 2016, s. 111). Derfor er det også vigtigt at fremhæve vigtigheden af processen mod det færdige produkt, og inddrage denne i præsentationen af produktet (Püschl m.fl., 2000). Gennem denne procesforståelse, kan elevernes forestilling om, at

historie ikke bare er noget der er sket og allerede forstået, men kan forstås på flere niveauer gennem historisk tænkning (Pietras & Poulsen, 2016, s. 132)

9.1.5 Evalueringsfasen

Gennem projekt skal det tydeliggøres for eleverne, hvad det er de har arbejdet med. For at eleverne kan forstå hvad det er de har arbejdet med, er det vigtigt at evaluere på processen, i stedet for det færdige produkt. Ved at tillægge proces større vigtighed, arbejdes der med en formativ evaluering, så eleverne hele tiden kan være opmærksomme på, hvor de har været, hvor de er nu, og hvor de skal hen (Kristensen, 1997, s. 46; Løw, 2014, s. 160). Dette giver det mulighed for, at eleverne får ændret deres forståelse af historie og ikke kun leder efter direkte svar på spørgsmålene (Peters og Poulsen, 2017, s. 80).

Når eleverne præsenterer deres produkter, er det vigtigt igennem evalueringen, både fra læreren og resten af klasse, at der holdes fokus på hvorledes deres historisk tænkning og udfoldelse af anden ordens viden kommer til udtryk i deres produkt, og have mindre fokus på deres faktuelle viden (Peters & Poulsen, 2017, s. 69). Denne proces skaber muligheder for, at eleverne bruger tid på at forstå deres egen læring gennem deres procesbeskrivelse i deres produkter (Püschl m.fl., 2000, s. 48).

9.1.6 Projektarbejdets effekt på motivation

En projektorienteret rammesætning kan først og fremmest styrke elevernes kompetence til at håndtere historisk indhold, og dermed give dem en forståelse af historiefaget, som et fortolkende fag. Dette forudsætter dog at eleverne skal være motiveret for at arbejde med det historiske indhold. I rapporten "Forenkede fælles mål - dokumentationsindsatsen" (2016) blev der bl.a. undersøgt, hvilke holdning eleverne havde til historieundervisning. Eleverne gav udtryk for at være mere motiveret i undervisningen, når de selv var aktiv i tilegnelsen af viden (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 14). Projektarbejdet forudsætter at eleverne selv er aktive i læringsprocessen, hvor de igennem fællesstyring udvikler deres kompetence inden for historiefaget (Kristensen, 2000). "*Generelt må det siges, at eleverne var meget motiverede for at lave et produkt som de præsenterede...*" (Peters og Poulsen, 2017, s. 63). Projektarbejde skaber derudover muligheder for, at eleverne kan lære gennem deres egen erfaringer: "*Eleverne lærer først for alvor noget, når det sker gennem deres egen aktivitet, dvs. ved at de gør og bearbejder deres egne erfaringer, og når de selv tager og har ansvaret for deres egen læring*" (Kristensen, 1997, s. 56).

9.1.7 Sammenfatning

Der findes en overensstemmelse mellem projektarbejdets faser og principper og de historiske kompetencer, som eleverne forventes at styrke for at kunne tænke historisk. Undersøgelser på området viser dog, at elevernes forståelse af faget hæmmer deres udvikling og styrkelse af deres kompetencer.

9.2 Projektorienteret undervisning på 7. klassetrin

Det følgende afsnit har til hensigt at tydeliggøre hvordan en projektorienteret undervisning kan have indvirkning, og i sidste ende styrke elevernes historiske kompetencer, med udgangspunkt i vores empiriske grundlag. Afsnittet vil være inddelt i delafsnit ud fra projektarbejdets faser, med den enkelte undtagelse at startfase og projektbeskrivelsesfasen analyseres i et sammenhængende delafsnit, da disse grundet ændringen i undersøgelsens tidsramme forløb anderledes end først planlagt.

9.2.1 Startfase og projektbeskrivelsesfase

Start- og projektbeskrivelsesfasen har til formål styrke elevernes undersøgelseskompetence. Hertil vil lærerens tilrettelæggelse af undervisningen være central, da disse faser i projektarbejdet er stærkt afhængige af elevernes motivation for at arbejde med kilderne.

Startfasen af et projektarbejde skal ifølge Püschl, Rantzau-Meyer og Rasmussen inspirere eleverne med udgangspunkt i projektets tema (Püschl m.fl. 2000). I undersøgelsens empiriske data, var dette tema Ideologier. Temaet var bestemt af læreren uden inddragelse af eleverne. Ideologibegrebet er abstrakt og komplekst, derfor blev i denne fase forsøgt at bygge bro mellem temaet og elevernes egen livsverden, med et læreroplæg om individ og fællesskab.

“Eleverne bliver sat i deres projektgrupper og timen starter med introduktion ved tavlen. Her bliver det kommende projektarbejde præsenteret. Læreren forsøger at skabe en kobling mellem indholdet og elevernes livsverden med afsæt i fællesskab og individ. Spørgsmål og underemner bliver tildelt hver gruppe.” (Bilag 2).

Oplægget tog udgangspunkt i elevernes livsverden, hvor trigger spørgsmålet var: *“Hvilket fællesskaber har I i jeres hverdag?”* (Bilag 2). Ved at bruge en lærerstyret samtale som trigger, gjorde læreren temaet let tilgængeligt for eleverne, ved at skabe bro mellem deres livsverden og ideologibegrebet. Triggeren blev præsenteret for eleverne, efter læreren havde forklaret omkring

projektarbejdet. Triggeren havde til formål at hjælpe eleverne, med at forstå hvad et fællesskab er, og hvordan man navigerer rundt i de forskellige fællesskaber man indgår i. Selvom triggeren basere sig på deres nutidsforståelse og ikke deres fortidsfortolkning, var hensigten at den kunne udløse nogle af de funktioner, en trigger har til formål at aktivere: at mobiliserer elevernes forhåndsviden, og hjælpe med at afklare hvad de allerede ved om tematikken (Peters & Poulsen, 2017, s. 35). Ved at bruge triggeren som introduktion til temaet, var formålet at eleverne skulle udvise historisk empati og dermed kunne sætte sig ind i og forstå, de bagvedliggende tanker for de forskellige ideologiers frembrud (Poulsen, 2015).

Undervisningsplanen var oprindeligt planlagt ud fra en tidsramme på fem uger, og dermed 10 lektioner. Denne tidsramme blev dog ændret, så forløbet i stedet strakte sig over seks lektioner. Dette medførte en øget lærerstyring og stilladsering af denne startfase. Udgangspunktet var i sin oprindelige form, at lade eleverne arbejde inden for temaet ideologier, ved at stille spørgsmål til en række forskellige triggere, hvilket derigennem skulle styrke elevernes undersøgelseskompetence. Grundet den kortere tidsramme, blev eleverne præsenteret for en række lærerformulerede underspørgsmål (Bilag 6), som havde til hensigt at stilladsere læreprocessen, samt gøre eleverne kompetente til, i grupper, at stille spørgsmål til historisk indhold. Denne kompetence er ifølge Rapporten *“Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?”*, svær for eleverne at arbejde med, da *“Størstedelen af eleverne forventede at kunne finde entydige og korrekt svar i bogen, eller få dem fra læreren...”* (Peters & Poulsen, 2017, s.50)

Det er dermed relevant at kigge nærmere på hvordan stilladseringen påvirkede elevernes arbejde i startfasen. For at undersøge dette kigger vi nærmere på elevgruppernes arbejde lige efter det indledende læreroplæg.

“Grupperne starter med at læse kilderne og forsøger at dekonstruere indholdet af disse, for at kunne svare på de lærerstillede spørgsmål.” (Bilag 2).

Denne observation kan tolkes fra flere forskellige vinkler. Bl.a. at eleverne ikke stiller spørgsmål til de historiske kilder, som de bliver præsenteret for. Lærerens hensigt med denne startfase resulterer dermed i, at eleverne ikke udvikler eller styrker deres undersøgelseskompetence. Elevernes manglende forståelse, lyst eller motivation for at stille spørgsmål til kilderne, kan ifølge vores tolkning til dels skyldes elevernes manglende forståelse og relation til indholdet. Lauta og Faber (2017) pointerer nemlig, at eleverne skal være nysgerrige og undre sig over noget, gerne triggeren som læreren præsenterede i oplægget. Lærerens forsøg på at pirre elevernes

nysgerrighed, ved at koble ideologier til elevernes egen livsverden, udmønter sig ikke i en undersøgende tilgang. Elevernes forhold til indholdet er ifølge Løw (2014, s.154) vigtigt, da læreren og eleverne sjældent har de samme forudsætninger og dermed forståelse for at arbejde med indholdet. Der er med andre ord ikke altid et sammenfald i lærerens hensigt ved inddragelse af et specifikt indholdsområde, og elevernes opfattelse af hvad hensigten med indholdet er (Ibid.). Vi tolker altså, at læreren ikke formår at skabe klarhed om hvad som indholdet, i dette tilfælde kilderne, skal bruges til og hvordan eleverne forventes at arbejde med disse.

Gennem de lærerstyrede sektioner blev den bro triggerne skulle skabe mellem fortid og nutid ikke forstærket, hvilket resultere at elevernes motivation og forståelse af formålet med triggeren forsvinder - Eleverne blev ikke fastholdt i deres fortolkende proces (Kristensen, 1997, s. 46). En anden årsag til at triggeren ikke skabte den hensigtsmæssige interesse, kan være at triggeren, med udgangspunkt i deres egen livsverden, ikke var relevant for dem. Et emne som ideologi binder sig op til samfundsfag, hvilket eleverne først i 8. Klasse bliver undervist i. En tredje årsag kunne være den manglende stilladsering omkring triggeren. For at en trigger skal virke efter hensigten, er det vigtigt at man som historielærer sørger for selv at have arbejdet mere dybdegående med triggeren. Ved at læreren selv formulerer historisk relevante spørgsmål, kan han/hun derigennem facilitere og støtte elevernes undersøgelseskompetence (Pietras, 2018; Peters og Poulsen, 2017, s. 37 + 40). En fjerde årsag kunne være stilladseringen i form af de lærerformulerede spørgsmål, der kan have påvirket elevernes forståelse af, hvad der findes relevant at undersøge. Ved at begrænse forståelsen af, hvor projektarbejdet skulle fører hen, skabte det ikke nye og mere komplekse spørgsmål, hvorpå temaet kunne ansues fra forskellige vinkler (Peters & Poulsen, 2017, s. 40).

Elevernes tillægger besvarelsen af de lærerstillede spørgsmål stort fokus, i stedet for at arbejde problemorienteret med de historiske kilder. Dermed virker stilladseringen stik mod hensigten, da den ikke hjælper eleverne i deres undersøgende tilgang, men derimod bruges som udgangspunkt for projektet. Årsagen til dette kan bl.a. skyldes elevernes usikkerhed ved en problemorienteret undervisning. Eleverne har ifølge Peters og Poulsens undersøgelse svært ved at formulere relevante historiske problemstillinger, da denne kompetence sjældent indgår i den almene historieundervisning (Peters og Poulsen, 2017, s.42). En anden årsag kunne være de lærerstillede spørgsmål, da eleverne ved besvarelsen af disse sikre at opfylde kravene fra læreren. Eleverne tolker dermed at besvarelsen af de lærerstillede underspørgsmål danner ramme for projektet. I relation til de lærerstillede spørgsmål havde eleverne gennemgående vanskeligt ved at forhold til disse:

“De er usikre på, hvad de skal bruge de lærer stillede spørgsmål til, i forhold til udarbejdelsen af det færdige produkt. grupperne svare på spørgsmålene, men stiller sig spørgende i hvordan de skal bruges.” (Bilag 2).

Elevernes manglende forståelse og relation til underspørgsmålene medfører dermed, at projektarbejdet ikke bliver problemorienteret, som Kristensen (1997) ellers opstiller som et af projektarbejdets bærende principper. Denne manglende problemorientering kan derudover tolkes, som projektets tema og indhold ikke er relaterbart til elevernes egen livsverden. Problemorienteringen vil hjælpe eleverne til at kunne forstå og handle i forhold til problemer i deres samfundsmæssige virkelighed (Kristensen, 1997, s. 25).

Undervisningens manglende problemorientering medfører desuden, at elevernes projektbeskrivelsesfase ikke finder sted. Denne fase indeholder ellers store potentialer i styrkelsen af eleverne undersøgelse- og spørgekompetence. Denne fase har til hensigt at styrke elevernes undersøgelse kompetence, fordi elevgruppen meget eksplicit arbejder med at kvalificere problemformuleringer, med fokus på processen fremfor produktet (Püschl m.fl., 2000, s.35).

9.2.2 Gennemførelsesfasen

Gennemførelsesfasen karakteriseres ved, at elevgrupperne udarbejder et fælles produkt (Püschl m.fl., 2000). I denne udarbejdelse har eleverne mulighed for at tilegne sig flere forskellige kompetencer indenfor historisk tænkning, da de i gennemførelsesfasen både arbejder og forholder sig til en række kilder.

Eleverne starter altså umiddelbart uden spørgsmål eller problemer med at dekonstruere de historiske kilder, for at danne sig en forståelse og derigennem konstruere ny historisk viden. Elevernes metodekompetence indeholder kompetencer til at tilegne sig ny viden i overensstemmelse med historiefagets kritiske stillingtagen til kildearbejde. Derudover medvirker produktorienteringen til en styrkelse af elevernes kompetence, til at rekonstruerer historisk indhold. Produktet, i vores tilfælde en podcast, kan derudover bidrage til, at eleverne tilegner sig en dybere og bedre forståelse af det lærte indhold (Kristensen, 1997, s180.).

I 3. lektion observeres dog følgende:

“Projektarbejdet bliver igangsat, og grupperne bliver bedt om at starte, hvor de slap sidst. 3 elevgrupper starter uden spørgsmål, mens de 3 andre elevgrupper ikke starter. De ved måske ikke hvad de skal.” (Bilag 2).

Elevgrupperne som i 1. og 2. lektion arbejdede koncentreret med deres metodekompetence, formår ikke at genfinde den samme arbejdsmoral, og dermed tilegner de sig ikke de ønskede kompetencer. Grunden til dette kan skyldes flere forskellige faktorer her i blandt elevernes forudsætninger. Årsagen til den manglende motivation kan skyldes elevernes forudsætninger for at løse opgaverne. De forskellige lektioner kan tolkes således: At elevgrupperne i første lektion læste kilderne for at danne sig et overblik med hjælp af den ene halvdel af deres metodekompetence, dekonstruering af historiske fortællinger. I anden lektion må eleverne rekonstruere deres tilegnede historiske viden, med henblik på at skabe det endelige produkt. Eleverne er trænet gennem størstedelen af deres skolegang i at læse kilder med hjælp af en række lærerspørgsmål (Knudsen & Poulsen, 2016), hvilket giver dem gode forudsætninger for første del af gennemførelsesfasen. Den anden del af metodekompetencen, hvor elevgrupperne skal rekonstruere den tilegnede viden til en ny forståelse (Lauta og Faber, 2017), hvilket befinder sig på et højere taksonomisk niveau (Canger og Kaas, 2016, s. 46). Eleverne skal i første del af projektet læse og forstå indholdet, hvilket befinder sig på et lavt taksonomisk niveau. Gennem udarbejdelsen af produktet skal eleverne både vurdere hvilket historisk indhold, som skal udvælges, samt producere og designe podcasten på en hensigtsmæssig måde. Dermed stiger sværhedsgraden, samtidigt med at eleverne arbejder med styrkelsen af kompetencer, som de sjældent træner eller bruger i historieundervisningen (Peters og Poulsen, 2017). Elevernes forudsætninger for at styrke deres historiske kompetencer gennem projektorienteret arbejde, vil analyseres mere dybdegående i et senere analyseafsnit.

“Læreren går hurtigt ned til de grupper som ikke er startet og forsøger at vejlede dem i deres videre proces med projektarbejdet. Dette virker for en af grupperne, som starter, mens der i de to andre grupper ikke arbejdes med undervisningens faglige indhold. De giver ikke udtryk for at de ikke ved hvad de skal, men at de “bare ikke orker”.” (Bilag 2).

Püschl, Rantzau-Meyer og Rasmussen (2000) fremhæver vigtigheden af velfungerende elevgrupper under projektarbejdet. Grupperne er altafgørende for et vellykket projekt, da elevgrupperne gennem projektarbejdet har et stort ansvar for fællesstyringen af projektet

(Kristensen, 1997, s.180). Elevgrupperne er i tredje lektion ikke ligeså motiverede for at starte projektet, hvilket kan tolkes som at elevgrupperne er dysfunktionelle. Det er vigtigt at gruppens medlemmer har fastlagt, italesat og afstemt deres forventninger til gruppearbejdet. Hvis gruppemedlemmernes forventninger ikke afstemmes, kan det medføre lavere motivation (Püschl m.fl., 2000). De umotiverede grupper, kan altså skyldes en manglende overensstemmelse af elevernes forventninger til projektet, hvilket medfører at eleverne "ikke orker" at arbejde.

Elevernes forudsætninger og dysfunktionelle grupper, kan altså være årsag til, at eleverne ikke formår at tilegne sig eller styrke alle aspekter i deres historiske metodekompetence. Gennemførelsesfasen indeholder muligheder for at styrke denne kompetence, samtidig med potentielt at styrke elevernes orienteringskompetence. Dette er dog kun tilfældet hvis elever gennem problemformuleringen, eller på anden vis, orientere sig i deres samtid ved hjælp af deres historiske viden (Lauta og Faber, 2017). Elevgruppernes manglende problemorientering kan derfor have betydning for, om eleverne har mulighed for at styrke deres historiske orienteringskompetence. De lærerformulerede spørgsmål (Bilag 6) indeholder dog et enkelt element, hvor eleverne må orientere sig i deres samtid og giver dem i nogen grad mulighed for at styrke deres orienteringskompetence. Den elevproduceret podcast giver os et indblik i elevernes evne til at orientere sig i historien med afsæt i deres samtid.

"Ordstyreren": "Hvad kendetegner ideologien i dag?"

"Ekspert": "at alle kan blive kendte, rige og ja, fabriksejere. Den hjælper de fattige, til at komme ind i samfundet, ja i stedet for bare at blive en eller anden fabriksarbejder, som ikke tjener så meget. Og sådan en fabriksejer som virkelig tjener mange penge, og de andre der knokler, men han laver egentlig ikke noget. sådan specielt selv" (7:48-8:19, Bilag 5).

Gruppens besvarelse vidner om en manglende kompetence til at orientere sig i deres nutid, da de ikke formår at sammenholde ideologien med deres samtid. Eleverne har svært ved at fremstille eksempler fra deres samtid, og sammenligningen bliver derfor ikke konkret. Dette er et generelt problem for elevernes orienteringskompetence (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 14). Elevernes kompetence til at orientere sig, kan tolkes som elevernes manglende forståelse af deres egen historiebevidsthed, som ud fra elevproduktet må ses som problematisk. Eleverne har igennem kilderne tilegnet sig en viden om liberalismens stillingtagen til arbejdsgivere og arbejdstagere, som i kilderne er eksemplificeret ved fabriksejere og fabriksarbejdere, hvilket eleven bruger som eksempel. Eleven formår altså ikke at forholde sig til nutiden, men gengiver blot den tilegnede første-ordens-viden. Elevernes evne til at orientere sig er stærkt afhængig af, at eleverne tidligere i

deres skolegang har arbejdet med orienteringskompetencen, hvilket sjældent er tilfældet, før eleverne kommer i udskolingen (Peters og Poulsen, 2017, s. 90).

Derudover kan projektets manglende problemorientering virke som en hæmsko for elevernes arbejde med orienteringskompetencen, da problemorientering ifølge Kristensen (1997, s.25) fordrer, at eleverne kan forstå og handle i deres samfundsmæssige virkelighed. Dermed tydeliggøres koblingen mellem fortiden og nutiden, hvilket sandsynligvis ville gøre eleverne mere bevidste om orienteringskompetencens vigtighed, i projektarbejdet og historiefaget generelt.

9.2.3 Evaluering

På baggrund af projektets empiriske grundlag, er projektarbejdets evalueringsfase svær at analysere, da slutevalueringen ikke fremgår. Observationsskemaerne indeholder dog enkelte evaluerings sekvenser løbende gennem undervisningen.

“Opsamling på timen for at gennemgå, hvad dagens undervisning har ‘lært’ eleverne. - Eleverne bliver bedt om at italesætte overfor hinanden, hvad de har lært.” (Bilag 3)

Eleverne skal gennem italesættelsen af dagens læringsudbytte, gøre hinanden og dem selv opmærksomme og bevidste om, hvad som dagens undervisning har “lært” dem. Dette har til formål at give grupperne muligheden for, at kigge tilbage på hvad de har lært og hvordan de har forstået det (Løw, 2014, s.157). Derudover indeholder denne evalueringsform også muligheder for, at eleverne udvikler deres metabegreber gennem italesættelse af deres læreproces. (Poulsen og Petersen, 2017, s.18)

Om eleverne italesætter hvad de har tilegnet sig af første-ordens-viden, eller om evaluering fordrer en mundtlig gennemgang af eleverne arbejde med procedureviden og 2. ordens viden, kan vi ud fra den empiriske data ikke konkludere på. Vi kan dog med udgangspunkt i elevproduktet, se nærmere på om eleverne tillægger disse overordnede videns-principper stor betydning eller blot gengiver historiske “facts” i form af første-ordens-viden. Dette kan medvirke til en forståelse og synliggørelse af, hvilken type viden eleverne har tilegnet sig gennem projektet. Af elevproduktet fremgår:

“Ordstyrer”: Hvordan var menneskesynet i ideologien?

“Ekspert”: Menneskesynet var sådan at, alle skulle have lige muligheder, for uddannelse og sundhed og sådan. Og at man skulle tjene det samme uanset hvilket job du havde” (1:04-1:25, Bilag 5).

Det fremgår tydeligt at eleven har tilegnet sig viden om ideologien, men blot i form af første-ordens-viden. Både ovenstående citat og generelt i elevproduktet, forekommer italesættelse af elevernes arbejdsmetode, eller hvordan de har tilegnet sig den historiske viden, ikke. Herfra tolkes at eleverne har tillagt tilegne sig de ønskede “facts” større betydning, end tilegnelsen af historiske kompetencer med hjælp fra anden-ordens- og procedureviden.

9.2.4 Sammenfatning

Vi kan med afsæt i foregående analyse sammenfatte, at eleverne gennem dette projektorienterede arbejde kun i lille grad styrker deres historiske kompetencer. Grundet den manglende problemorientering styrker eleverne ikke deres historiske undersøgelseskompetence, hvilket medfører en utilsigtet tilgang til resten af forløbet. Den stærke stilladsering af projektarbejdet gjorde, at eleverne søgte 1-til-1 svar. Eleverne arbejder og styrker i en vis grad deres historiske metodekompetence i gennemførelsesfasen, der dog hviler på forståelsen om en absolut sandhed. Dette bevirker at eleverne hovedsageligt tilegner sig første-ordens-viden fremfor at styrke deres historiske kompetencer.

9.3 Forudsætninger for 7. klasse

Med baggrund i ovenstående analyse finder vi det relevant, at kigge nærmere på elevernes forudsætninger i arbejdet med deres historiske kompetencer. Her inddrages et interview med klassens historielærer som referenceramme.

Med forudsætninger forstås elevens evne til at løse en given opgave. Der er ikke tale om noget absolut eller uforanderlig, men at eleven gennem læreprocessen, kan opøve nye kompetencer og dermed forbedre deres læringsforudsætninger inden for et givent område (Hiim og Hippe, 2011, s.77-78).

Interviewer: *“Har du brugt projektarbejde i historieundervisningen før?”*

Morten: *“Jeg har f.eks. givet sådan nogle historierapporter i grupper, hvor man sådan, decideret laver problemformulering, og kommer med konklusion osv. Det har jeg ikke gjort på den nuværende årgang, den synes jeg simpelthen ikke har været dygtige nok.”*

(14:32-14:50, Bilag 4)

Eleverne har ikke arbejdet med problemorienteret undervisning før, hvilket gør deres forudsætninger for at arbejde med deres historiske undersøgelseskompetence problematiske. Elever som tidligere har arbejdet med problemorienterede opgaver, har bedre forudsætninger for at arbejde ud fra en sådan orientering (Peters og Poulsen, 2017, s.68). De manglende elevforudsætninger kan ud fra foregående analyseafsnit tolkes, ved at eleverne ikke har de nødvendige forudsætninger i projektets startfase til at gøre projektet problemorienteret. Dette betyder dog ikke at eleverne ikke kan arbejde problemorienteret, men at læreren må stilladsere og differentiere undervisningens andre dimensioner, så undervisningen tilpasses elevernes forudsætninger. Til samme spørgsmål som tidligere refereret svare historielæreren endvidere:

Morten: *“... bare det når de får det stykke tekst de skal læse, og som der er hjælpespørgsmål til, det er en måde at guide dem ind i, at læse og forstå, og være nysgerrige på noget, og det fremlægger de jo også for hinanden.”* (14:05-14:25, Bilag 4)

Elevernes forudsætninger for at arbejde med deres historiske metodekompetence er altså som regel stilladseret ved hjælpespørgsmål, der ifølge Morten skal hjælpe eleverne med at læse og forstå indholdet. Dette betyder, at elevernes forudsætninger indenfor metodekompetence er relativt gode, da eleverne førhen har opøvet præcis denne kompetence. Dette kommer til udtryk i vores empiriske data, da eleverne i dekonstruktionen af kilderne arbejder godt og koncentreret. Dog

medfører dette, at eleverne under projektarbejdet tager udgangspunkt i de lærerformulerede spørgsmål, og går på jagt i kilderne for at besvare disse, akkurat som de er vant til. Denne form for stilladsering kan have indvirkning på elevernes opfattelse af historiefaget, som bygger på én sandhed, og dermed være svær at have en undersøgende tilgang til (Knudsen og Poulsen, 2016).

Orienteringskompetencen, indbefatter i vid udstrækning elevernes historiebevidsthed, da den bygger på elevernes evne til at orientere sig i deres samtid ud fra deres historiske viden (Pietras og Poulsen, 2016, s. 132). Dette problematiserer Morten under interviewet således:

Interviewer: "Hvordan er det at undervise på 7. årgang generelt?"

Morten: "Det er jo forfærdeligt, når man interesserer sig for historie (Ler) ... I historie er det bare de færreste af 7. klasses eleverne der er bidt af det. De har hovedet et helt andet sted, end i gamle dage, som de bare synes det hele er. (7:08-7:26, Bilag 4).

I interviewet problematiserer Morten, elevernes opfattelse af historien som endimensionel og uinteressant. Med denne forståelse bliver elevernes forudsætninger i arbejdet med orienteringskompetencen mangelfuld, da historien ses som irrelevant for elevernes samtid. I forlængelse heraf afhænger elevernes forudsætninger til at orientere sig på en generel forståelse af elevernes samfundsmæssige virkelighed.

9.3.1 Sammenfatning

Elevernes forudsætninger for at arbejde projektorienteret med deres historiske kompetencer, må ud fra vores empiriske data siges at være problematisk. Læringsforudsætninger tager udgangspunkt i at opøve kompetencer, samt erfaringer fra tidligere læreprocesser. Eleverne har kun i lille omfang arbejdet med kompetenceområderne, som indgår i historiske tænkning, hvilket gør deres forudsætninger ringere. Eleverne må derfor igennem undervisningen imødekommes ved hjælp af lærerens stilladsering og differentiering.

10 Diskussion

Det følgende afsnit har til hensigt at diskutere på baggrund af den foregående analyse, hvordan projektarbejde kan indtænkes i folkeskolen, så den så vidt muligt skaber en ramme for udviklingen af elevernes historiske kompetencer. Vi vil i diskussion tage udgangspunkt i synspunkterne fra lærerinterviewet, Peters og Poulsen (2017), samt relevant præsenteret teori og egen analyse.

10.1 Krav til læreren

Vi er gennem vores bearbejdning af projektarbejde i historie blevet nysgerrige på, hvorledes man bedst kan støtte eleverne i denne arbejdsform, så elevernes historiske kompetencer bedst muligt kan udvikles. Lærerens rolle som igangsætter og facilitator af arbejdsprocesserne, ser vi som et relevant udgangspunkt for at skabe de bedst mulige forhold.

Udover at vi arbejde ud fra undersøgelser og teori, tager vi udgangspunkt i hvilke problematikker andre lærere ser, ved at arbejde problemorienteret (Pietras, 2018). Nogle af disse problematikker er:

- Lærerrollen ændres fra den vidende til den løse vejleder, hvis eleverne slippes løs i en projektlignende arbejdsform. Dette kontroltab kan være svært.
- Hvad nu hvis eleverne ikke kan eller vil formulere relevante historiske spørgsmål?

10.1.1 Fællesstyring

I projektarbejde er en del af formålet, at eleverne arbejder sammen i grupper og har et stort ansvar for egen læring i processen. Læreren er med i projektarbejdet, igangsætter det med triggere og med til at støtte eleverne. Ifølge Kristensen (1997) er fællesstyring en vigtig forudsætning for, at der kan skabes en dybere forståelse af arbejdet. Den undersøgende selv være med til at styre undersøgelsesforløbet. Det er et fælles projekt, hvor læreren er med i forløbet som en støtte og til at skabe udfordringer, uden at overtage styringen af selve undersøgelsen. Læreren må altså gennem lærerprovokation have stærk indflydelse på, at eleverne bliver nysgerrige og interesserede i emnet, samt at hjælpe med at komme på rette spor (Kristensen, 1997, s. 26, 117-118). Begrundelserne ligger derudover på, at projektarbejde ikke kun er en proces de lærer af, men også en proces de skal lære (Ibid.). Selvom fællesstyring lægger op til at afhjælpe elevernes arbejdsproces, kan denne manglende styring fra lærerens side skabe frustrationer hos elever. Som det ses i analysen, gør den manglende klargørelse af formålet med projektarbejdet, at eleverne ikke forholder sig selvstændigt til indholdet. Derved bliver eleverne usikre på, hvad det er de skal,

og derved bliver fokus flyttet væk fra udviklingen af deres kompetencer. Dette problematiseres også hos Peters og Poulsen (2017, s. 61). På den ene side er det altså vigtige som lærer, ikke at blande sig for meget i elevernes proces, men samtidigt fungere som støtte. Dette kan dog være en medvirkende faktor til frustrationer og medføre at fokus flyttes fra udviklingen af kompetencer (Løw, 2014, s. 155). Analysen påviser, hvordan en stærk lærerstyret stilladsering af processen, påvirker elevernes udvikling af deres kompetencer og kun får udviklet deres første-ordens-viden.

Der må altså igennem stilladsering af projektarbejdet skabes nogle rammer for, hvordan læreren kan støtte eleverne, så der ikke skabes frustrationer og fokus fjernes fra kompetenceudvikling. Læreren skal dog samtidig ikke overtage elevernes produkter, da eleverne dermed ikke selv skaber muligheden for udviklingen af deres kompetencer. "*Definition 9: Indholdsmæssig klarhed er til stede, når opgavestillingen er udformet forståelige, det tematiske forløb er tilrettelagt plausibelt, og resultatsikringen er klar forpligtende*" (Meyer, 2005, s. 52). Sådan definerer Hilbert Meyer hvordan læreren sikre indholdsmæssig klarhed. Klarhed i opgaverne kan bruges til at skabe transfer-orienterede opgavestillinger, og kan potentielt give eleverne en forestilling om, at der findes mere end et svar (Meyer, 2005, s. 60). Med udgangspunkt i ovenstående, finder vi det relevant at diskutere, hvorledes læreren balancere sin egen styring og kontrol med grupperne.

10.1.2 Styring og kontrol

Læreren befinder sig dermed i en paradoks situation, hvor der på den ene side skal skabes indholdsmæssig klarhed, men samtidig tillægge elevgrupperne stor medindflydelse gennem fællesstyringen (Kristensen, 1997). Der skal altså skabes en balancegang mellem frihed og kontrol og mellem struktur og proces (Løw, 2014, s. 155). Der skal være nok frihed til, at eleverne selv kan styre deres egen proces omkring projektarbejdet, og dermed selv skabe rammerne for deres egen kompetenceudvikling. Læreren må dog ikke stille sig passiv i forløbet, men derimod virke som en støtte for eleverne gennem facilitering af projektarbejdet: "*Lærer, som udøver rammeledelse med udgangspunkt i kendskab til eleverne, forskning og egne erfaringer, vil kunne skabe struktur i undervisningen, som beforder elevernes deltagelse og læringsudbytte.*" (Løw, 2014, s. 155). Med udgangspunkt i denne formulering, må læreren sætte de rette rammer op for eleverne, der fordre læring. Denne frihedsgrad i elevernes arbejdsgang, bliver dog af Morten, samt tidligere nævnte lærer (Pietras, 2018), problematiseret, da tabet af kontrol fra lærerens side kan være en svær handling:

Interviewer: "Hvilke krav stiller projektarbejde til dig som lærer, og til lærere generelt?"

Morten: "... overfladisk set tænker "det fungerer vildt godt, det gruppearbejde", og så viser det sig, at hvis ikke har fulgt tæt nok op at det gjorde det overhovedet ikke. Det kan være en udfordring, at man skal være mere opsøgende end, selvom man endeligt har forklaret at I skal komme til mig, hvis de mangler noget men, det er ikke altid det sker" (16.49 - 17.11, Bilag 4)

Gruppernes arbejdsproces kan altså virke til at fungere på overfladen, og derved skabe et falsk udtryk for udvikling af deres kompetencer. Læreren skal selv være aktiv i støtteprocessen og selv udfordre eleverne ud fra deres individuelle forudsætninger, for bedst muligt at kunne støtte eleverne i deres læringsproces (Hiim og Hippe, 2011). Peter og Poulsens rapport (2017, s. 82) udleder, at de faglige stærke elever fandt arbejdsformen givende i form lærerens løse vejlederrolle, mens de fagligt svage gerne ville have mere støtte fra læreren. Der skal dermed indtænkes en konstant vekselvirkning mellem den frie arbejdsform og en mere fast struktur. Denne vekselvirknings mangelfuldhed, kan ud fra den indsamlede empiri fortolkes, som at være koncentrationshæmmende for de grupper, som er motiveret, men ikke kan modtage den nødvendige lærerstøtte:

"De uproduktive grupper skaber uro, så læreren må bruge en del tid hos dem. Det resulterer i manglende vejledning til resten af grupperne, som igennem timen mister koncentrationen mere og mere" (Bilag 2).

Dette stiller et krav til læreren om, at han/hun gennem fællesstyring rammesætter undervisningen således, at den imødekommer elevernes forudsætninger for historiske kompetenceudvikling, samt at skabe en vekselvirkning mellem frihed og kontrol for grupper enkeltvis.

10.1.3 Processen eller målet i fokus

I forlængelse heraf rummer projektorienteret undervisning i den danske folkeskole et andet væsentligt aspekt, som læreren gennem undervisningen også må tage i betragtning. Folkeskolen bygger på et målorienteret læringssyn (Undervisningsministeriet, 2018), hvor eleverne gennem undervisningen må tilegne sig en række kompetencemål. Denne målorientering har medført en forståelse af historiefagets kompetencer, som noget du enten kan, eller ikke kan (Knudsen og Poulsen, 2016). Dermed bygger elevernes fagforståelse på en fejlagtig og endimensionel forståelse af historiefaget, hvorved faget mister sin relevans. En af årsagerne til denne historieforståelse, kan ifølge Peters og Poulsen (2017) findes i lærerens evaluering af undervisningen, der ikke understøtter en undersøgende og problemorienteret tilgang til faget.

Historiefaget fratages dermed en vigtig dimension, dannelsesdimensionen. Denne opfattelse af historiefaget kommer også til udtryk i vores empiriske data, hvor elevbesvarelsen (Bilag 5) i høj grad bygger på antagelsen om én absolut sandhed, hvorved historien anses som lukkede fortællinger om fortiden. Dermed står vi som kommende historielærere overfor en udfordring - Den fejlagtige forståelse af historiefaget.

Ved at tillægge undervisningen et procesorienteret læringssyn, hvor læringen anses som resultat af processen frem for målet, kan undervisningen medvirke til en forståelse af fagets kompetencer som noget der må opøves og trænes, for at styrke elevernes kompetencer. Dermed anskues historiske kompetencer ikke som noget absolut, men snarere som en proces hvori eleverne dygtiggøre sig gennem arbejdet, og aldrig forventes at mestre disse fuldt ud. Denne procesorientering stiller dog en række krav til læreren, der gennem undervisningen må synliggøre, hvad som eleverne forventes at tilegne sig af historiske kompetence. Dermed flyttes fokus fra første-ordens-viden i form af det færdige mål, eller i vores tilfælde produktet, til processen, hvor eleverne bearbejder indholdet med hjælp af deres anden-ordens- og procedureviden. Dermed må læreren også tillægge evalueringen af processen stort fokus fremfor det færdige produkt, som dog kan bruges som værktøj til at evaluere elevernes proces. Når undervisningen tager udgangspunkt i processen, tydeliggøre det endvidere elevernes kompetenceudvikling, hvilket potentielt kan medvirke til en forandring af elevernes opfattelse, så historiefaget ikke blot indeholder en kompetencedimension, men også en dannelsesdimension.

11. Handleperspektiv

Det kommende afsnit opstiller, en række konkrete handleanvisning, som har til formål at forbedre praksis. I vores analyse og diskussion problematiseres elevernes fejlagtige forståelse af historiefagets formål, samt hvordan denne forståelse medførte en række problematikker i forhold til projektorienteret arbejde.

Først og fremmest, må undervisningen tage udgangspunkt styrkelsen af elevernes kompetencer til at arbejde historisk tænkende. Udgangspunktet må derfor være elevernes proces, hvor eleverne kan udvikle og udnytte deres kompetencer fremfor en fokusering på det færdige resultat. Dette kan tydeliggøres på en række forskellige måder. Bl.a. gennem synliggørelse af Andreas Körbers FUER-model (Kristensen, 1997 s. 47; Meyer, 2005 s. 56; Pietras og Poulsen, 2016, s.133). Ved at præsentere eleverne for den konkrete model for historisk tænkning, skabes der et tydeligt formål med arbejdsprocessen og arbejdet bliver konkretiseret. Ved at eleverne bliver præsenteret for en model, der danner udgangspunkt for deres arbejde, skabes der en mulighed for at kunne stilladserer arbejdsprocessen og formålet med arbejdet. Dette kan være med til at øge målbevidsthed hos eleverne samt overblikket under projektarbejdet (Kristensen, 1997, s. 48). Modellen kan tilpasses efter elevernes forudsætninger og læringspotentialer.

En sådan stilladsering hæmmer ikke elevernes deltagelsesmuligheder, men støtter dem i introduktionen, til at reflektere kritisk over historien. Derudover må læreren gennem sin støtten til elevgrupperne, konstant være opmærksom på den tidligere nævnte vekselvirkning mellem frihed og kontrol. Her er lærerens relation og kendskab til den enkelte elev betydningsfuld, hvilket også er tilfældet i fællesstyringen mellem læreren og eleverne (Kristensen, 1997, s. 27).

Historielæreren må tilrettelægge undervisningen, så den fordre styrkelsen af elevernes historiske kompetencer, fremfor en fortsættelse af den fremherskende forståelse, der anser første-ordensviden som værende den vigtigste prioritet (Knudsen & Poulsen, 2016, s.33). Denne opgave kan være krævende for historielæreren, men er altafgørende for oparbejdelsen af elevernes metakognitive tænkning. Eleverne er ikke altid klar over, at de arbejder på et historisk tænkende niveau. Derfor er det vigtigt som historielærer at påpege disse metakognitive fortolkning og kvalificere dem i den konkrete samtalsituation (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 29 - 30).

12. Forandringsperspektiv

I forlængelse af handlingsanvisningerne finder vi det relevant at fremstille et forandringsperspektiv, som har til hensigt at ændre elevernes opfattelse og dermed forståelse for historiefaget i folkeskolen.

Elevernes forudsætninger er altafgørende for deres deltagelsesmuligheder i arbejdet med historiske kompetencer. Her påviser både vores analyse samt Peters og Poulsens (2017) undersøgelse, at elevernes manglende forudsætninger for at stille historisk relevante spørgsmål og generelt problemorienteret undervisning, gør at eleverne ikke er i stand til at arbejde undersøgende. Forudsætninger omhandler bl.a. tidligere erfaringer, og derfor finder vi det relevant, at eleverne allerede fra 3. klasse bliver introduceret for, at fortalt historie ikke er en absolut afspejling af fortiden. Eleverne må derimod arbejde undersøgende med konkrete og livsnære fortællinger og eksempler på, hvorledes historie kan anskues fra forskellige vinkler. Ved at lade eleverne arbejde undersøgende fra 3. klassetrin, forbedres deres forudsætninger for projektarbejde, samtidigt med at elevernes fagforståelse højst sandsynligt ændres.

13. Konklusion

Følgende konklusion har til hensigt at besvare projektets problemformulering, med udgangspunkt i undersøgelsens analyseafsnit, med inddragelse af væsentlige pointer fra diskussion. Konklusion bygger endvidere på en nye forståelse af de undersøgte fænomener. Gennem udarbejdelsen af undersøgelsen, har vi tilegnet os en række nye forståelser af projektorienteret undervisningspotentialer i styrkelsen af elevernes historiske kompetencer.

Denne konklusion kan med afsæt i vores videnskabsteoretiske udgangspunkt, næppe konkludere på folkeskolens generelle praksis, men højst sandsynligt kun give et billede af den didaktiske situation, som undersøgelsen empiriske grundlag er observeret i.

Principperne bag projektarbejdet indeholder en række potentialer, hvorved de kompetencer, som eleverne forventes at styrke, kan støttes. Det problemorienteret princip giver eleverne mulighed for selv, at undersøge fagets indhold ud fra deres egne forforståelse og forudsætninger. Disse danner baggrund, når eleverne skal forstå fortiden gennem reflekteret revidering af egen forståelse og orientere sig til deres samfundsmæssige virkelighed. En projektorienteret tilgang kan derudover

understøtte en forståelse af historiefaget som fortolkende, fremfor elevernes primære opfattelse af historiefaget som et kundskabsfag.

Analysen påviser endvidere betydningen af elevernes forståelse af historiefaget, da eleverne gennem en kundskabsopfattelse tillægger faktuel historisk viden større værdi, end processen hvorved den tilegnes. Dermed styrker den projektorienteret undervisning, kun deres historiske kompetencer i et mindre omfang. Vi kan derfor ud fra undersøgelsen ikke påvise, hvordan projektorienteret undervisning kan styrke elevernes kompetencer, men derimod vigtigheden af et procesorienteret fokus.

Et procesorienteret fokus er altså et af mange krav, som historielæreren skal være opmærksom på i gennemførelsen af projektorienteret undervisning. Tager udgangspunkt i en undersøgende tilgang i historieundervisning, må kravet til læreren derfor være at tillægge processen stor værdi, både gennem startfasen, men også i fællesstyringen mellem læreren og eleverne i gennemførelsesfasen. Evalueringen af projektet må derudover tage udgangspunkt i elevernes proces mod det færdige produkt fremfor produktet i sig selv. Ved fokus på processen, tillægges historiefaget en fortolkende dimension, hvor elevernes brug af anden-ordens- og procedureviden tillægges en større betydning end deres akkumulering af faktuelle "facts".

14. Litteratur

Berliner, P. & Soberón, E.D.C. (2014). *Motivation, læring og udvikling i et nutidigt klasserum*: I Løw, O. & Skibsted, E (red) *Elevers læring og udvikling; også i komplicerede læringsituationer* (s.84-97). København: Akademisk forlag.

Bjørndal, C. R. P. (2014). *Det vurderende øje; Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus: Forlaget Klim. 2. Udgave. 2. Oplag.

Brodersen, P. & Gissel, S.T. (2015). *Elevers forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen*. I Brodersen, P., Laursen, P.F., Agergaard, K., Nielsen, N.G. & Gissel, S.T. (2015). *Effektiv undervisning; Didaktisk nærbillede fra klasserummet* (s. 189-215). København: Hans Reitzels forlag. 3. udgave. 2. oplag.

Canger, T. & Kaas, L. Aa. (2016). *Praktikbogen; Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. København: Hans Reitzels forlag.

Damsgaard, H. L. (2005) *Observation som værktøj i skolen*. I *Med åbne øjne; observation og håndtering af problemadfærd i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag

Hiim, H. & Hippe, E. (2007). *Videnskabsfilosofisk udgangspunkt for en kritisk- humanistisk didaktik*. I Ebbesen, K.F. (red.), *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling* (s. 67-84). København: Gyldendal

Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 3. Udgave

Jensen, B. E. (2017): *Historiebevidsthed/fortidsbrug; Teori og empiri*. Aarhus: Scandinavian Book.

Juul, S. & Pedersen, K.B. (2012). Videnskabsteoretiske retninger og projektarbejde. I Juul S. & Pedersen K.B. (red.) *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori* (s. 399-429) København: Hans Reitzels forlag.

Knudsen, H.E. & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiefaget i fokus; Dokumentationsindsatsen. lokaliseret 18. april 2019 på Historielab: https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/*

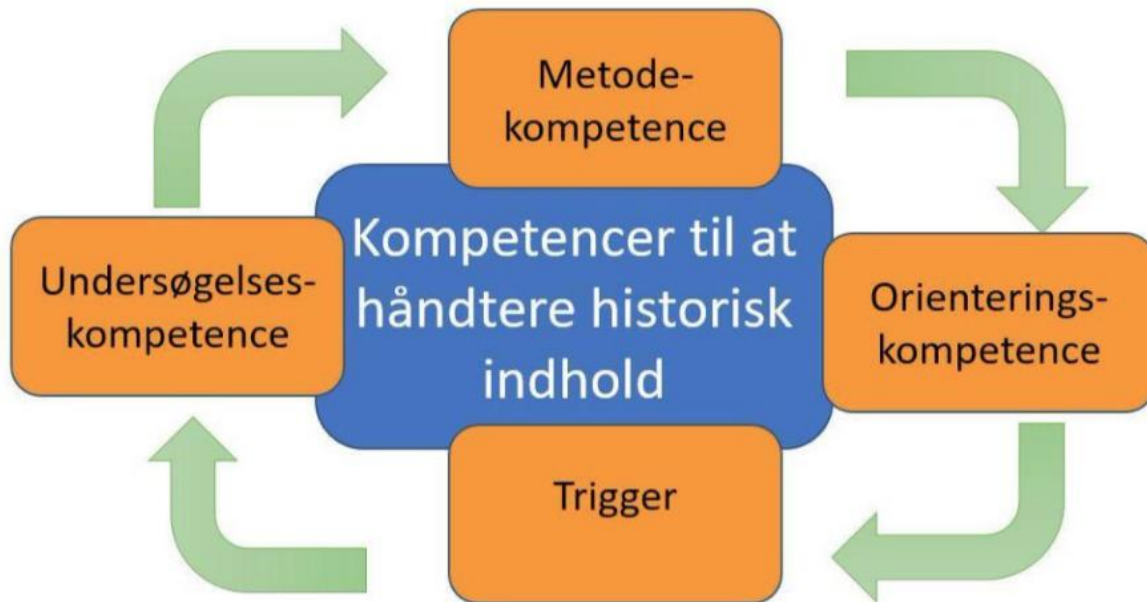
Kristensen, H. J. (1997) *En projektarbejdsbog; fra 100 udviklingsarbejder om projektarbejde*. København: Undervisningsministeriets forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview; Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels forlag. 3. udgave. 1. oplag.

Kvande, L. & Naasted, N. (2016). *Hva skal vi med historie?; Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

15. Bilag

15.1 Bilag 1: FUER-modellen



FUER-model (Körber, 2015)

15.2 Bilag 2 - Observationskemaer

Dato: 25.2 2019	Lektion nr.: 1 og 2	Placering: Klasselokalet
Tidspunkt	Observationer og tolkning	
13.45 - 15.15	<p>Eleverne bliver sat i deres projektgrupper og timen starter med introduktion ved tavlen. Her bliver det kommende projektarbejde præsenteret. Læreren forsøger at skabe en kobling mellem indholdet og elevernes livsverden, med afsæt i fællesskab og individ. Spørgsmål og underemner bliver tildelt hver gruppe.</p> <p>Projektarbejdet blev introduceret med spørgsmålet: "Hvilke fællesskaber har I i jeres hverdag?"</p> <p>Fællessnak i plenum omkring emnet ideologier. Eleverne søger på internettet efter svar.</p> <p>Grupperne starter med at læse kilderne og forsøger at dekonstruere indholdet af disse, for at kunne svare på de lærerstillede spørgsmål.</p> <p>De er usikre på, hvad de skal bruge de lærerstillede spørgsmål til, i forhold til udarbejdelsen af det færdige produkt. grupperne svare på spørgsmålene, men stiller sig spørgende i hvordan de skal bruges.</p> <p>En enkelt gruppe kommer i ikke gang med opgaven, måske fordi formålet med opgaven ikke er klar. De siger ikke hvorfor, de ikke er kommet i gang. Læreren faciliterer arbejdsfordeling, så gruppe kan komme i gang.</p> <p>Opsamling på timen for at gennemgå, hvad dagens undervisning har 'lært' eleverne. - Eleverne bliver bedt om at italesætte overfor hinanden hvad de har lært.</p>	

Dato: 4/3 2019	Lektion nr.: 3 og 4	Placering: Klasselokalet
Tidspunkt	Observationer og tolkning	
13.45 - 15.15	<p>Undervisningen introduceres ved et læreroplæg hvor ideologier og tilhørende begreber italesættes og forklares, for derefter at sammenligne ideologierne. Klassen sidder roligt virker interesseret. Begrebsliste uddeles.</p>	

	<p>Projektarbejdet bliver igangsat, og grupperne bliver bedt om at starte, hvor de slap sidst. 3 elevgrupper starter uden spørgsmål, mens de 3 andre elevgrupper ikke starter. De ved måske ikke hvad de skal.</p> <p>Læreren går hurtigt ned til de grupper som ikke er startet, og forsøger at vejlede dem i deres videre proces med projektarbejdet. Dette virker for en af grupperne, som starter, mens der i de to andre grupper ikke arbejdes med undervisningens faglige indhold. De giver ikke udtryk for at de ikke ved hvad de skal, men at de "bare ikke orker."</p> <p>Læreren har i disse vejledninger en dialogisk tilgang, og formulere nye spørgsmål ud fra elevernes besvarelser, for at få dem på rette vej.</p> <p>De uproduktive grupper skaber uro, så læreren må bruge en del tid hos dem. Det resulterer i manglende vejledning til resten af grupperne, som igennem timen mister koncentrationen mere og mere.</p> <p>Brainbreak igangsættes, uden større succes.</p> <p>Timen afsluttes ved en plenumopsamling af gruppernes arbejdsproces i løbet af timen.</p>
--	---

Dato: 11/3 2019	Lektion nr.: 5 og 6	Placering: Små lukkede rum
Tidspunkt	Observationer og tolkning	
13.45 - 15.15	<p>Undervisningen introduceres med et kort læreroplæg, som både indeholder et lydclip fra en podcast og introduktion til et lydredigeringsprogram, som eleverne skal arbejde med senere i timen.</p> <p>Grupperne får udleveret mikrofoner og fordeler sig herefter i forskellige lokaler, for at få den bedst mulige lydoptagelse. Læreren går på skift rundt og følger gruppernes arbejde i den afsluttende del af projektarbejdet.</p> <p>Der opleves et stort engagement blandt grupperne, dog har en enkelt gruppe meget svært ved at lave podcasten, da de tidligere lektioner ikke er blevet brugt på fagligt indhold.</p> <p>Læreren har i denne lektion ikke brug for at vejlede grupperne i samme omfang som tidligere, da mange af grupperne er godt styr på produktionen af podcasten, og har tilegnet sig relevant viden gennem det tidligere arbejde. en enkelt gruppe, har i løbet af projektet ikke arbejdet med</p>	

	<p>det faglige indhold, hvilket resultere i, at de ikke kan producere det færdige produkt.</p> <p>Undervisningen afrundes ved, at læreren samler eleverne og indsamler mikrofoner og kort gennemgår projektarbejdet og hensigten med dette.</p> <p>En del elever giver tydeligt udtryk for at de er trætte af at undervisningen slutter, da de gerne ville have arbejdet videre på deres produkt.</p>
--	---

15.3 Bilag 3 - Interviewguide

Tema	Spørgsmål
Indledende samtale	Vi præsenterer os selv for læreren og fortæller om interviewet formål. Derudover fortæller vi læreren følgende: <ul style="list-style-type: none">- At der er mulighed for at stoppe interviewet undervejs og stille spørgsmål, eller tage en pause efter behov.- At han ikke kan svare forkert på spørgsmålene.
Historiefaget	Hvad er formålet ifølge dig med historie i folkeskolen? Hvordan indtænker du det i undervisningen? Har Faglig fælles mål indflydelse på hvordan du planlægger din undervisning? Tænker du over at gøre dem historisk kompetente? Hvilke krav stiller det til dig at undervise i historie?
7. Klassesettrin	Hvordan er det at undervise på 7. årgang generelt? Ser man nogle generelle problematikker i 7. klasse? <ul style="list-style-type: none">- Hvad ser du som den største udfordring ved at undervise på 7. klassesettrin? Har disse problematikker indflydelse på din planlægning af undervisningen? <ul style="list-style-type: none">- Rammesætning?- Komplexitet? Hvilke krav stiller det til dig for at undervise på 7. klassesettrin?
Motivation	Hvad er en motiveret elev ifølge dig? Hvordan ser du motivationen på 7. klassesettrin? <ul style="list-style-type: none">- Er den forskellige fra andre klassesettrin?
Projektarbejde	Har du brugt projektarbejde i historieundervisningen? Hvilke overvejelser gør du dig inden opstarten på et projektarbejde? Hvilke krav stiller projektarbejde til dig som lærer, og til lærere generelt? Kan projektarbejde ifølge dig gøre eleverne mere historisk kompetente?

15.4 Bilag 4 - Lærerinterview

Lærerinterviewet kan findes på følgende link:

https://drive.google.com/file/d/1BIKuXuthuaSS_hLCw3JgH-Piba_xYjiu/view?usp=sharing

15.5 Bilag 5 – Elevprodukt

Elevproduktet kan findes på følgende link:

<https://drive.google.com/file/d/12GHuJq6ypdKleOoeZruNOqjevgVboISD/view?usp=sharing>

15.6 Bilag 6 – Opgaveformulering

Projekt om Individ og fællesskab

I skal i de kommende uger arbejde i grupper for at lave et projekt. Projektet skal omhandle en specifik ideologi. De forskellige ideologier er:

- Socialisme
- Liberalisme
- Konservatisme

Følgende spørgsmål kan være behjælpelige, i formuleringen af en problemformulering.

- **Hvordan så samfundet ud, da ideologien opstod?**

Her kan følgende punkter være væsentlige at undersøge.

- Magt
- Arbejde
- Bolig
- Rettigheder

- **Ideologiens menneskesyn?**
- **Ideologiens syn på staten?**
- **ideologiens syn på markedsforhold?**
- **Hvilken samfundsklasse støttede ideologien?**
 - **hvad ville den/de ændre?**
- **Hvilke leveforhold havde samfundsklassen før ideologien?**
- **hvordan forholder ideologien sig til individ og fællesskab?**
- **Hvad kendetegnede ideologien da den opstod?**
- **Hvad kendetegner ideologien i dag?**

I skal besvare problemformuleringen gennem en podcast, som I selv skal producere. I podcasten skal i hver påtage jer forskellige roller, som giver podcasten et mere professionelt udtryk. En evt. rollefordeling kunne være.

- Ordstyrer

(Sørger for at der er en rød tråd gennem podcasten, og har kendskab til alt stoffet)

- Ekspert

(Stort kendskab til dele af indholdet, så de tilsammen kan svare på alle spørgsmålene ordstyreren stiller)

projektet bliver bedømt ud fra følgende kriterier

- Samarbejde
- Arbejdsproces
- Produktet