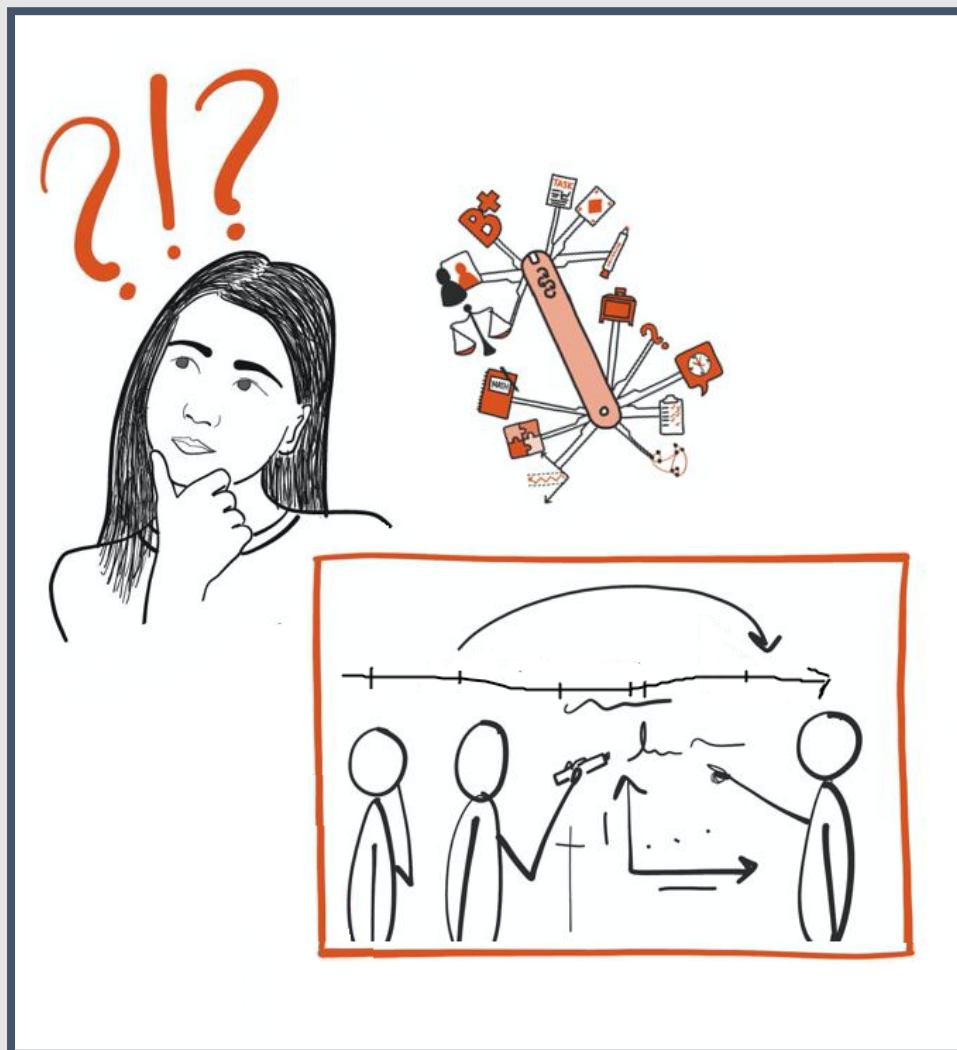


PROBLEMORIENTERET UNDERVISNING I HISTORIEFAGET



Anslag: 52844

Henrik Brix Grønhøj (294208)

Vejledere: Rune Christiansen og Sanne Hüche Larsen

Indholdsfortegnelse

<i>Indledning</i>	1
<i>Problemformulering</i>	2
<i>Læsevejledning</i>	2
<i>Metode</i>	2
Undersøgelhedsdesign	2
Kvalitativ metode	3
Kvalers interviewguide	3
Observation/feltarbejde	4
Kontekst	5
Case	5
<i>Teoretisk ramme</i>	5
Hvad er historie?	6
Collective Memory tænkning	6
Historisk tænkning	7
Hvorfor arbejde med historisk tænkning?	9
Problemorienteret og undersøgende historieundervisning	9
Dialogisk og monologisk undervisning	10
<i>Analyse</i>	11
En historie en fælles fortælling	11
Traditionel til ny undervisning - Dialog eller monolog?	14
Lærerens rolle i den undersøgende og problemorienterede tilgang	15
<i>Sammenfattende diskussion</i>	17
<i>Handleperspektiv</i>	18
Liljedahls tænkende klasserum i historie	19
Elevernes historiesyn	20
<i>Konklusion</i>	21
<i>Referenceliste</i>	23
<i>Bilag:</i>	25
<i>Bilag 1</i> - case	25
<i>Bilag 2</i> - Interview med lærer	25
<i>Bilag 3</i> - Interview med Elev M	27
<i>Bilag 4</i> - Interview med Elev A	28

Indledning

Hvad er historie og hvad skal faget kunne i folkeskolen? Det er et spørgsmål, der kan vække stor debat (Grynberg, 2015). Skal eleverne kende "historiEN" om fortidens store personligheder, vigtige årstal og perioder eller derimod, at de lærer at håndtere historiske problemstillinger, gennemskue kulturelt bårne narrativer ved brug af historiske metoder?

Selvom det efterhånden er over 20 år siden, at den problemorienterede historiske didaktik vandt indpas på undervisningsministeriets fælles -og fagmål, så er det ikke den udbredte undervisningstilgang i folkeskolen (Poulsen & Peters, 2020). Elevernes og såvel en stor del lærernes forestilling om, hvad historie er og hvad faget skal kunne ligger milevidt fra, hvad faget formål i virkeligheden er.

I 2016 udgav HistorieLab og Rambøll dokumentationsindsatsen, *historiefaget i fokus*, hvis formål var "... at kortlægge status og udfordringer for historiefaget i folkeskolen" (Redsted, 2018). I rapporten belyses elevernes- og lærernes syn og opfattelse af historiefaget i folkeskolen. Ifølge rapporten mener en stor del af eleverne at "... historie er noget "ydre", noget de skal huske" og som er relevant, hvis man ønsker sig at "... uddanne sig til historiker eller arkæolog" (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 14). Eleverne ser ikke historie som en del af deres egen livsverden og der er derfor en risiko for at faget bliver uvedkommende og ligegyldigt. En anden generel tendens var yderligere at historie, som fag, ikke ansås som værende "lige så vigtigt som andre fag" og at eleverne endda havde svært ved at begrunde fagets relevans i fagrækken (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 14)

Forud for min tredje praktikperiode var jeg inspireret af den canadiske matematikforsker PETER Liljedahls 14 praksisser, hvis formål er at udvikle aktivt tænkende elever gennem en problemorienteret undervisning. Med en bevidsthed om at principperne er udviklet udelukkende på baggrund af forskning udvundet og relateret til matematiktimer, ønskede jeg derfor at undersøge, hvordan jeg kunne udvikle min historieundervisning i en mere problembaseret retning.

I denne opgave vil jeg undersøge, hvad der sker, når undervisningen bevæger sig væk fra den traditionelle centralstyrede tilgang og i stedet beskæftiger sig med at udvikle elevernes historiske tænkning gennem den undersøgende og problemorienterede tilgang, hvor kompetencer danner grundlag for, at eleverne kan navigere i det samfund, de møder efter folkeskolen.

Det har ledt mig til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan læreren, gennem en undersøgende og problemorienteret tilgang i historieundervisningen, udvikle elevernes historiske tænkning og hvilke vanskeligheder og muligheder er der forbundet med at arbejde problemorienteret i historiefaget i folkeskolen?

Læsevejledning

For overblikkets skyld vil jeg i dette afsnit præsentere projektets opbygning. Først og fremmest vil jeg i metodeafsnittet belyse min fremgangsmåde og de metodiske overvejelser, jeg har gjort mig i indsamlingen og udvælgelsen af empiri. Dernæst vil jeg beskrive det fagsyn, som jeg ser historiefaget i, hvilket danner grundlag for min teoretiske rammesætning. Her vil jeg præsentere undersøgelser og teoretikere, der er centrale for besvarelsen af min problemformulering. Efterfølgende vil analyseafsnittet blive udfoldet i tre dele, hvor en triangulering mellem empiri, undersøgelser og teori fortages. Med udgangspunkt i min analyse vil et diskussionsafsnit sammenfatte nogle af de problemstillinger, der rejses i forbindelse med elevernes arbejde med den undersøgende og problemorienterede tilgang. På baggrund af min analyse og diskussion vil afsnittet "handleperspektiv" beskrive to konkrete forslag, der har til formål at støtte eleverne og lærerens arbejde med den undersøgende og problemorienterede tilgang. Afslutningsvis vil jeg give et bud på, hvordan læreren kan arbejde med elevernes historiske tænkning og hvilke vanskeligheder og muligheder, der er forbundet med at arbejde problemorienteret i historiefaget i folkeskolen.

Metode

I det følgende afsnit vil jeg præsentere og begrunde min empiri samt de metoder og didaktiske overvejelser jeg har gjort mig i forbindelse med min empiriindsamling.

Undersøgelsesdesign

For at kunne belyse min problemformulering fra flere sider har jeg valgt at benytte mig af metoden, Mixed Methods. Idéen bag metoden er at benytte sig af flere forskellige typer af data, så de forskelligartede metoder i kombination kan belyse og nuancere undersøgelsen af problemformuleringen (Ahrenkiel, 2022)

For at give analysen et stærkt fundament og derved et kvalificeret bud på min problemformulering, benytter jeg mig af en udvalgte case fra mit praktikophold, kvalitative interviews med elever og lærer, som i mit analyseafsnit vil blive sammenholdt med de kvalitative og kvantitative data fra den gennemgribende dokumentationsindsats, historiefaget i fokus samt min teoretiske ramme.

Kvalitativ metode

Jeg har valgt at benytte mig af den kvalitative metode, da den rummer aspekter og muligheder som kan være svære at måle og kvantificere sig til. Den kvalitative metode, herunder semistruktureret interviews, giver mig gennem samtalen mulighed for at nærme mig den interviewedes livsverden, hvilket skaber et mere nuanceret indblik ind i vedkommendes forståelse og opfattelse af spørgsmålet (Canger & Kaas, 2016). Interviewenes formål er at kortlægge en kvalitativ viden ud fra eleverne og lærerens oplevelser af den problemorienterede undervisning samt at identificere, hvilke forskelle de oplevede fra deres normale undervisning til den gennemførte undervisning. Det semistruktureret interview har sin fordel i på den ene side at være delvist struktureret med meningsgivende spørgsmål og på den anden side stadig bære præg af samtale med plads til afvigelse fra det oprindelige spørgsmål.

Interviewspørgsmålene er udarbejdet ud fra en deduktiv tilgang, da mit afsæt i et bestemt historiskdidaktisk fagsyn ligger til grund for udformningen af spørgsmålene. Det er værd at være opmærksom på, at jeg af den grund ikke fungerer som helt neutral aktør i forbindelse med indsamlingen af empirien. Jeg er yderligere bevidst om det asymmetriske magtforhold, der befinder sig i samtalen mellem særligt eleverne og mig. Derfor er det vigtigt at etablere et trygt "rum" for samtale, hvor eleverne ikke blot siger, hvad de tror, jeg vil høre, men i stedet hvad de derimod selv tænker. For at skabe et trygt miljø, blev det derfor vigtigt, at interviewpersonen var informeret om samtaleformål, fortrolighed og tidshorisont (Canger & Kaas, 2016). Jeg er derfor opmærksom på, at jeg kigger på de objektive data med subjektive briller.

Kvalers interviewguide

For at kunne stille kvalificeret spørgsmål har jeg med inspiration fra Steiner Kvaales ni typer af interviewspørgsmål udarbejdet min interviewguide (Canger & Kaas, 2016). Interviewspørgsmålene er progressivt opbygget og starter med *indledende spørgsmål*, der er med til at præsentere

”undersøgelsens” centrale dimensioner. Med afsæt i det svar som interviewpersonen giver spørges der nu ind til personens oplevelse og opfattelse gennem *uddybende spørgsmål*. På den måde kan interviewerens opnå et mere nuancerede indblik. Dette efterfølges af *fortolkende spørgsmål*, hvor interviewerens kontrollerer sin forståelse. I det næstsidste spørgsmål stilles *direkte spørgsmål* til elevens forståelse og hvis personen ikke udtrykker sig tydeligt, kan *indirekte spørgsmål* efterfølgende benyttes (Canger & Kaas, 2016).

Spørgeteknikken forudsætter, at interviewpersonen giver svar, der er mulige at spørge ind til og med plads til afstikkere fra det introduceret tema er det interviewerens ansvar at føre samtalen tilbage til emnet, der skal undersøges.

Observation/feltarbejde

Min empiriindsamling er foretaget i forbindelse med min tredje praktikperiode, hvor de følgende observationer vil foregå inden for en enkelt undervisningslektion á 45 minutter. Observationerne er indsamlet med mig selv om underviser, hvor jeg fungerede som deltagende observatør. En tilgang, der har sin fordel i form af en tæt interaktion med de personer, der observeres, men også en svaghed, da det kan være udfordrende at danne sig overblik over hele observationssituationen. Yderligere kan noter først nedskrives efterfølgende, hvilket tvinger mig til at have en mere uformel, uorganiseret og intuitiv tilgang til hvilke undervisningssituationer, der efterfølgende noteres (Canger & Kaas, 2016). Observationerne vil komme til udtryk gennem en afgrænset casebeskrivelse, der beskriver elevernes læreprocesser. Da casemetoden har krav om en tilstræbt objektivitet, er jeg bevidst om, at jeg selv definerer og afgrænser de udvalgte situationer, der i virkeligheden må ses i hele undervisningskonteksten - før, under og efter. Observationerne er desuden drøftet med min praktiklærer efter undervisningslektionen og er efterfølgende nedskrevet. Dette er for at tilsigte en mere objektiv forståelse af de givne situationer.

Jeg har valgt at benytte mig af casemetoden, da den belyser og giver en dybere forståelse af hvilke undervisningsmæssige udfordringer, der opstår og giver et godt indblik i, hvorfor det er relevant at arbejde med den givne problemformulering. Casemetoden er desuden et godt genstandsmiddel for at sammenholde, analysere og undersøge den teoretiske grundantagelse, som jeg præsenterer i min problemformulering (Canger & Kaas, 2016).

Kontekst

Efter et 6 ugers praktikforløb er jeg nået til min sidste undervisningslektion i historie. Som en afsluttende hilsen har jeg medbragt flødebolle til min 9. klasse og netop flødebollen skal være omdrejningspunktet for undervisningen. Udover at spise flødebollerne skal eleverne arbejde med flødebollens "historie". Eleverne skal bruge de første 10 min på at finde på problemstillinger/historiske spørgsmål til at undersøge flødebollen som genstand. Derefter skal elevernes historiespørgsmål bearbejdes og til sidst præsenterer de deres undersøgelse.

Case

Klassen har bevæget sig over til Elev M og Fs whiteboard for at høre, hvad de har undersøgt. De to elever har efter samtale med mig fundet på et historisk spørgsmål, hvor de undrer sig over, hvorfor vi ikke længere kan kalde en flødebolle for negerbolle? Elev M begynder at forklare "I det meste af 1900-tallet har vi faktisk kaldt flødebollerne for negerbolle eller negerkys." Straks afbryder en elev; "det er jo fordi, vi var sygt racistiske i gamle dage", mens en anden elev responderer "ej folk vidste jo ikke bedre". Et par elever nikker. Præsentationen går i stå og jeg spørger eleverne, om de tror, hvorvidt de mennesker, der kunne finde på at kalde flødeboller for negerkys, var ondere end, vi er i dag? Eleverne tænker, og en elev tilføjer "Nej jeg tror ikke, at vi som sådan var mere onde, men det var i hvert fald racistisk sagt".

Teoretisk ramme

I det følgende afsnit vil projektets teoretiske ramme præsenteres og begrundes. For at besvare min problemformulering vil jeg redegøre for mit fagdidaktiske ståsted, elevernes historiske tænkning og dens legalitet i folkeskole.

For at forstå i hvilket lys jeg ser projektet, er det essentielt at definere mit fagsyn. Jeg ser historiefagets opgave ud fra en middelev mellem den angelsaksiske fagstyrede historiedidaktik og den brugerstyrede historiedidaktik. En didaktik, der kommer til udtryk gennem Andreas Körbers sammenkædning af historisk kompetence og historisk bevidsthed. Med det kompetenceorienterede historiesyn skal eleverne på sigt kunne benytte kompetencer "... i deres egen livsverden, deres hverdagsliv og i deres samfundsliv" (Pietras, 2018). Mit ståsted tager i særlig grad afstand fra den

traditionelle centralstyrede historiedidaktik, der har til formål at give eleverne "et fælles vidensgrundlag", hvis konsekvens bliver at overføre lukkede udvalgte kultur- og normbårne narrativer (Jensen, 2012).

Hvad er historie?

Hvordan definerer vi fortiden, hvordan ved vi, hvad vi ved og hvad er historie egentlig? Ifølge Seixas og Morton, så er fortiden en sammenfatning af fortællinger: "Histories are the stories we tell about the past" (Seixas & Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, 2013, s. 1). Fortællingerne kan findes i mange størrelser lige fra, hvad der skete i gårsdagens frokostpause til komplekse fortællinger om, *hvordan nationer blev dannet eller hvordan global handel udviklede sig* (Seixas & Morton, 2013, s. 1). Ikke desto mindre er disse fortællinger fortid og per definition ikke længere til stede, hvilket gør, at vi af naturlige grunde ikke længere kan observere på dem (Seixas & Morton, 2013). Ifølge Seixas og Morton er dét at konstruere meningsfulde fortællinger, om hvad der kom før os en grundlæggende del af at være menneske. I mellem det *uendelige, uorganiserede og ukendelige "alt, der nogensinde er sket."* og nutiden opstår en informationskløft, der udfyldes med meningsgivende fortællinger, "historiEN" (Seixas & Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, 2013). At forestille sig én universel sand historie vil ifølge Seixas være naivt. Alle samfundsgrupper konstruerer hver sine narrativer og historiske fortællinger, der konstant skifter perspektiv alt efter, hvem der fortæller og hvad de vil bruge dem til.

Collective Memory tænkning

Dokumentationsindsatsen, *Historiefaget i fokus*, peger på at et af faget helt centrale udfordringer nemlig at; "... skolefaget i praksis ofte styres og struktureres af den store og for os alle fælles fortælling" (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 6). Dette er en tilgang, der inden for canadisk historiedidaktik beskrives som "Collective memory" (Seixas, 2009). Med udgangspunkt i Collective memory-tilgangen undervises eleverne i "historiEN", som en endelig og fastlåst fortælling om fortiden, der kan give dem svar på, hvorfor samfundet, som vi lever i i dag, ser ud, som det gør (Knudsen & Poulsen, 2016). Tilgangen kan perspektiveres til indførelsen af den obligatoriske historiekanon fra fælles mål 2009. Med de 29 kanonpunkter fik lærerne et holdepunkt i undervisningen og eleverne "et fælles vidensgrundlag" (Jensen, 2012). Den til enhver tid siddende regering kan udvikle kanonpunkterne

og definerer, hvad der er historisk relevant at arbejde med. En tilgang, der er medskabende til at udvikle lukkede kulturelt bårne narrativer for eleverne. Ifølge Seixas udgør denne tilgang en problematik, da dens funktion bliver at skabe en kollektiv sammenhængskraft snarere end historisk og kritisk tænkende elever (Seixas & Morton, 2013).

Historisk tænkning

Den historiske tænkning står i kontrast til "collective memory - tilgangen", der fra sit statiske og indholdsbestemte historiesyn ser historie som en fastlåst og endelig sum af viden. Historisk tænkning må derimod ses som et konstruktivistisk historiebegreb, hvor "fortolkninger og konstruktioner af fortællinger om fortid" er grundlaget for forståelsen af, hvad historie er (Poulsen & Petersen, Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsrækning, 2015, s. 39). I stedet for at "vide noget om noget, der skete", så skal eleverne benytte sig af "kompetencer", så de kan forstå de "bagvedliggende historiske discipliner, procedurer og værktøjer" (Poulsen & Petersen, Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsrækning, 2015, s. 16). Kompetencer som ofte kun historikere beskæftiger sig med og som forsømmes i undervisningen. Seixas sammenligner elevernes arbejde med historie med det samme som at være publikum til et teaterstykke: "Too often, our students see only the play. We want them to peer backstage, to understand how the ropes and pulleys work that make the play possible." (Seixas & Morton, 2013, s. 3). For at tænke historisk må eleverne altså være mere end passive observatører i undervisningen.

I dokumentationsindsatsen fremgår det, at historieundervisningen i de danske folkeskoler er præget af tavleundervisning, hvor "læreren er meget "på"", hvilket giver en indikation om, at eleverne mestendels "ser skuespillet" uden at forstå, hvad der egentligt ligger bag de fortællinger, de møder (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12). Dette kan måske være en af grundene til at mange elever har opfattelsen af, at; "... det vigtigste i historie er at akkumulere kundskaber, eller første-ordensviden" (Pietras & Poulsen, Historiedidaktik, 2016, s. 109).

For at udvikle historisk viden indgår der tre forskellige vidensformer, der hænger uløseligt sammen nemlig, første-ordensviden, anden-ordensviden og procedure-viden. Første-ordensviden refererer til "at vide" noget om fortiden og fremstår som den herskende og synlige vidensform, mens anden-ordensviden, "vide hvordan" er mere usynlig, men ifølge Lund grundlaget for at første-ordensviden ikke blot bliver fakta (Lund, 2020). Den sidste vidensform, procedure-viden og er den

viden eleverne må benytte for at gennemføre historiske undersøgelser. Ifølge Pietras udvikles den historiske tænkning gennem de kognitive operationer, eleverne benytter sig af, når de tolker på fortiden (Pietras, 2018). Før eleverne kan forstå fortiden (første-ordensviden), må eleverne først beskæftige sig med både anden-ordens- og procedureviden. Körber beskriver forholdet mellem første- og anden-ordens som en strikmetafor, hvor garnet udgør det historiske vidensområde og strikkepindene de historiske kompetencer. Her er strikkepindene (historiske kompetencer) altafgørende for at kunne strikke en trøje (danne sig et overblik over en historisk begivenhed eller periode (Pietras, 2018).

Lund skelner yderligere mellem to begreber, der knytter sig til første- og andenordensviden, nemlig "indholdsbegreber" og "nøkkeltbegreber" (Lund, 2020). Indholdsbegreberne refererer specifikt til fortiden og består af begreber som f.eks. *stat, soldat, krig osv.* (Christiansen & Knudsen, 2017). Disse begreber skifter betydning alt afhængig af den historiske periode, begivenhed eller sammenhæng (Christiansen & Knudsen, 2017). Der findes et helt andet sæt af begreber, "nøkkeltbegreber" også kaldet metabegreber, som modsat indholdsbegreberne knytter sig til generelle spørgsmål vedrørende historisk erkendelse og tænkning. Disse begreber kan f.eks. være *årsag, virkning, kontinuitet, osv.* og modsat indholdsbegreberne forbliver de det samme.

"Nøkkeltbegreberne hjælper til å gi realhistorisk kunnskap *form* ved å organisere og strukturere den til de historiske beretningene. Nøkkeltbegreberne, på den andre siden, får bare mening og liv i symbiose med fagets substans, det realhistoriske innholdet"

(Lund, 2020, s. 23)

Lund argumenter for, at begge begreber i samspil er lige vigtige, men at indholdsbegreberne aldrig må stå alene, for så bliver faget udelukkende vidensformidlende og det er ikke faget formål (Lund, 2020). Rune Christiansen og Heidi Knudsen argumenterer yderligere for, at hvis eleverne skal have andet ud af faget end viden fra fortiden, så bør metabegreber fylde i undervisningen. "Det er netop de metodiske overvejelser, refleksion og kritiske tanker, som ligger bag arbejdet med at skabe fortællinger om fortiden, der er vigtige" (Christiansen & Knudsen, 2017, s. 55). Derfor må koblingen mellem indhold og metoder ske allerede tidligt i undervisningsplanlægningen, så eleverne kan træne og udvikle deres historiske tænkning og ikke mindst den omvæltning, det er at arbejde mere elevcentreret (Christiansen & Knudsen, 2017).

Hvorfor arbejde med historisk tænkning?

Ifølge dokumentationsindsatsen, så "... har mange elever svært ved at se sammenhænge mellem deres verden og hverdagsliv og det, de arbejder med i historie" (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 55). Dette er en væsentlig problemstilling i historieundervisningen, da der i fagets formål udtrykkeligt står: "Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Når elevernes historiske tænkning skal udvikles, så er det deres evne til at benytte kompetencer, der trænes. Kompetencer til at undersøge de bagvedliggende historiske discipliner, principper og fremgangsmåder, der kan bruges til at forstå, hvordan fortællinger om fortiden konstrueres og bruges. På den måde kan historisk tænkning ses som en operationalisering af historisk bevidsthed, da dét at tænke historisk kan erhverve eleverne indsigt i at forstå egne livsverden og samfund (Pietras & Poulsen, 2016).

Problemorienteret og undersøgende historieundervisning

Jævnfør dokumentationsindsatsen, så er det traditionelle vidensbaserede historiedidaktiske fagsyn stadig dominerende i historieundervisningen til trods for, at historiefaget efterhånden i nogen tid, på baggrund af fællesmålene, er blevet betragtet som mere end et kulturbærende fortidstudium (Pietras, 2018). Men hvad skal faget så? I fælles mål stk. 2 fremgår det at; "Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Derudover tager den afsluttende afgangsprøve udgangspunkt i elevernes selvvalgte problemstillinger. Her er målet ikke at gengive og reproducere viden om væsentlige personer, årstal og begivenheder, men derimod at udvikle kompetencer, der fremadrettet rækker udover historiefaget og som eleverne kan bruge i deres egen livsverden (Pietras, 2018). Ud fra fælles mål og afgangsprøven fremstår det tydeligt, at elevernes arbejde med problemstillinger bør spille en mere central rolle i historieundervisningen.

Den problemorienterede og undersøgende historieundervisning tager udgangspunkt i at "udvikle, styrke og kvalificere elevernes historiekompetencer" (Pietras, 2018). For at tilgå denne didaktiske tilgang benyttes historiedidaktiker Andreas Körbers dynamiske FUER-model. Modellen består af tre kompetencer *undersøgelseskompetence*, *metodekompetence* og *orienteringskompetence* samt en *trigger*, der er tilføjet af Jens Aage Poulsen. *Triggeren* er anført i begyndelsen af

forløbet og skal fungere som et motivationsskabende element, så elevernes interesse vækkes. Denne interesse skal i *undersøgelseskompetencen* danne grundlag for videre arbejde med at formulere og/eller identificere historiske spørgsmål, der ligger bag en historisk fremstilling. I *metodekompetencen* skal eleverne øve sig i kvalificeret at udvælge fremgangsmåder og metoder, til at tilgå den historiskfremstillede viden og på den baggrund konstruere eller dekonstruere andres fortællinger. Efterfølgende må eleverne i *orienteringskompetencen* se sig selv og egen livsverden ind i de tolkninger og vurderinger eleverne har gjort sig. Det kræver, at eleven kan omforme de konstruerede eller dekonstruerede opfattelser til en ny forståelse i sammenspillet mellem fortid, nutid og fremtid. De tre kompetencer styrker elevens evne til at håndtere og forholde sig til historisk indhold (Pietras & Poulsen, 2016).

Gennem elevernes aktive medinddragelse og modellens krav på kritisk tænkning kan eleverne opnå ejerskab og medansvar for egne læreprocesser i en vekselvirkning mellem første-, anden-ordens og procedureviden. Dette giver eleverne adgang til at udvikle vigtige kompetencer, så når de efter 10 års skolegang dimitterer, har "rygsækken" fyldt med redskaber til bedre at forstå og håndtere den verden, de skal møde og som de allerede befinder sig i.

Dialogisk og monologisk undervisning

For at kunne analysere og argumentere for hvilke muligheder og vanskeligheder, der kan opstå i den undersøgende og problemorienterede historieundervisning, vil jeg i projektet anvende Olga Dysthes teori om det dialogiske og monologiske klasserum. I 1997 udgav Dysthe bogen, det flerstemmige klasserum, hvis formål var at gøre op med opfattelsen af, at læreren altid er eleverne overlegen og dermed også det asymmetriske lærer-elevforhold (Dysthe, 1997). Dysthes syn på det flerstemmige klasserum placerer sig tæt op ad den russiske litteratur-, sprog- og kulturteoretiker Mikhail Bakhtins syn på dialogens afgørende betydning for elevernes mulighed for at tilegne sig viden (Dysthe, 2012). Dysthes teori ligger sig yderligere op af et socialkonstruktivistiske læringssyn, hvor læring opstår i sammenspillet med andre (Dysthe, 1997).

Dysthe karakteriserer det monologiske klasserum ved envejskommunikation, som udgør den gennemsyrende del i det traditionelle klasserum. Dette leder ofte til, at læreren stiller lukkede spørgsmål, som ikke inkluderer elevernes svar i det videre arbejde. Den traditionelle tilgang er præget af undervisning, hvor individuelt arbejde og "læs og forstå" opgaver fylder, hvor formålet med

disse typer af aktiviteter oftest er at reproducere og huske den givne information, hvilket der ifølge Dysthe ikke opfordrer til "... selvstændig tænkning eller refleksion" (Dysthe, 2012).

Det dialogiske klasserum har derimod fokus på interaktionen mellem læreren og eleverne og eleverne indbyrdes (Dysthe, 1997). I det dialogiske klasserum må læreren derfor være åben overfor elevernes forskellige perspektiver og samtidig sammenholde og konfrontere deres forskellige synspunkter. På den måde kan læreren starte en dialog i klasserummet og en refleksion hos eleverne selv. Når eleverne deltager i det dialogiske klasserum, kræver det, at eleverne må tænke selvstændigt for at kunne indgå i dialogen (Dysthe, 1997).

I det monologiske og det dialogiske klasserum kan læreren og elevernes roller sammenlignes med, hvordan de agerer i den traditionelle og den undersøgende og problemorienterede tilgang.

Analyse

I det følgende afsnit vil jeg præsentere min analyse med udgangspunkt i den indsamlede og udvalgte empiri. Den teoretiske ramme sammenholdes og analyseres med henblik på at belyse min problemformulering.

En historie en fælles fortælling

For at forstå hvilke udfordringer, der kan forekomme, når eleverne skal træne deres historiske tænkning i en undersøgende og problemorienteret undervisning, er det nødvendigt at tage et kig på elevernes opfattelse af faget historie.

I min opstillede case kan der findes et gentagende element blandt flere af elevernes svar, nemlig deres brug af det personlige pronomen *vi*. Bevidst eller ubevidst benytter eleverne sig af et kollektivt *jeg*, når de skal forklare, hvorfor danskere før i tiden kaldte flødeboller for negerboller. "I det meste af 1900-tallet har (*vi*) faktisk kaldt flødebollerne for negerboller eller negerkys". Straks afbryder en elev; "det er jo fordi, (*vi*) var sygt racistiske i gamle dage" (bilag 1). Eksemplet fra casen tyder på, at når eleverne benytter det personlige pronomen, så trækker de på en historieforståelse, hvor der findes én stor almengyldig fortælling. Det tyder på, at eleverne identificerer sig med den fælles danske identitet og nationsforståelse i sådan en grad, at de udtrykker sig selv som værende en del af en fortælling, de ikke selv har været en del af. Elevernes forestilling om fortiden som én

stor og absolut fortælling kan ifølge Seixas beskrives som "Collective Memory". En tilgang, hvor den absolutte fortælling, "historiEN", afhænger af, hvilke fælles og kulturbærende narrativer, der findes i samfundet. En historieopfattelse, der ligger sig tæt op ad dokumentationsindsatsens undersøgelse, der netop beskriver, at historieundervisningen i den danske folkeskole ofte er styret og struktureret af "...den store og for os alle fælles fortælling" (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 6). Hvis eleverne overtager fællesskabets meningsskabende og udvalgte narrativer, kan det medvirke til, at eleverne forholder sig unuanceret til den historiske viden, de møder. At forholde sig ukritisk til den historiske viden er i opposition til, hvad historisk tænkning er og det er derfor en historieopfattelse, der udfordrer elevernes udvikling af deres historiske tænkning.

Et andet interessant element fra casen, der giver et indblik i elevernes historiske tænkning, er forestillingen om, at deres findes en "ideel tilstand", som vi nu befinder os i: "... det er jo fordi, vi var sygt racistiske i gamle dage", mens en anden elev responderer "ej folk vidste jo ikke bedre". Et par elever nikker." Situationen udlægger to synspunkter. Den ene er, at mennesker førhen var racistiske og sat på spidsen "onde", mens det andet syn er, at folket ikke var "kloge nok" til at vide, at man selvfølgelig ikke navngiver en kage efter en udsat samfundsgruppe. Det kan virke til, at eleverne har en lineær historieforståelse, hvor alting bevæger sig mod den "ideelle tilstand". Ifølge Seixas er dette et tegn på et begrænset historisk perspektiv. "Student judges people in the past as dull-witted or weird, because the student ignores historical context" (Seixas & Morton, 2013, s. 148). Eleverne ser ikke "negerkysset" ind i den historiske kontekst og misforstår derfor også den historiske pointe - nemlig, at vi er et produkt af vores samtid.

I elevinterviewet med elev A, kommer et traditionelt historiesyn igen til syne. Eleven giver udtryk for at undervisning, der indeholder "Kahoot" som element er særlig god undervisning. "Det handler jo om at være hurtigst og så kan man også se, om man har lært noget" (Bilag 4). Eleven peger ind i den væsentlige problemstilling, som historiefaget står i nemlig den misforståelse, at formålet med faget er at kunne finde det korrekte svar. Derudover fremhæver eleven, at det er tydeligere at se, hvornår de har lært noget, hvilket er rigtigt, hvis man ønsker, at eleverne skal kunne gengive og tilegne sig første-ordensviden. Med henblik på, at udvikle elevernes historiske tænkning kan Kahoot, som undervisningsform, derimod argumenteres for at være uegnet, da historisk tænkning kræver tid og refleksion, hvilket står i kontrast til den paratviden, man udelukkende skal besidde for at spille en kahoot. Når paratviden til gengæld ikke er målet med undervisningen, så

udpeger eleven en central udfordring ved arbejdet med undersøgende og problemorienterede opgaver. En udfordring, som den interviewede lærer også bider mærke i:

”Jamen i historie kan man jo altid arbejde videre.. mens man i matematik altid kan finde et facit. På den måde kan det stikke i mange retninger og det er jo spørgsmålet om, hvornår de egentligt er færdige” (Bilag 2).

Historie er et fortolkende fag og det er derfor også yderst sjældent at, der findes et endegyldigt svar eller endelige løsninger på en problemstilling (Peters & Poulsen, 2018). Det er derfor også sværere at identificere for eleverne, hvornår de er i mål med opgaven. Da elevernes opfattelse af historie tyder på at være forankret i den traditionelle forståelse, vil det af den grund skabe en omstillingsproblematik som rapporten ”Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?” ligeså erfarer og problematiserer:

”... i historieundervisningen er gruppearbejde ofte kendetegnet ved, at eleverne får stillet en række spørgsmål, som de kan finde entydige svar på. Det kan derfor være svært for dem at kaste sig ud i problemorienteret gruppearbejde, og de har vanskeligt ved at samarbejde omkring at være mere diskuterende, at reflektere kritisk, at vælge og anvende hensigtsmæssige undersøgelsesstrategier og i fællesskab producere viden i arbejdet med problemstillingerne.”
(Peters & Poulsen, 2018, s. 58)

Interviewet med Elev A indikerer, at eleven i særlig grad har svært ved at løsrive sig fra den traditionelle historieopfattelse. ”Det er lidt nogle spøjse ting, vi har undersøgt. Jeg synes, det er sjovere at lave Kahoot om et rigtigt historisk emne som f.eks. 2 verdenskrig eller så noget” (bilag 4). Her refereres til praktikkens tidligere undersøgelser af bl.a. ”Hvorfor elsker vi flæskesteg i Danmark” (dansk nationalitetsforståelse) samt flødebolleundersøgelsen. Eleven ser nogle historiske emner som mere rigtige end andre, som f.eks. 2. verdenskrig, og forstår ikke, at han arbejder med at udvikle sine historiske kompetencer og ikke udelukkende førstehåndsviden. Ifølge Pietras og Poulsen, så er elevernes evne til at tænke historisk en kompetence, der skal styrkes og udvikles i undervisning og dermed ikke en naturlig måde at håndtere historisk viden og fortællinger på (Wineburg, 2001, s. 7). Det kan derfor argumenteres, at læreren har et stort ansvar for at ramme- og målsætte undervisningen, så eleverne er klar over fagets formål og de givne øvelser.

Traditionel til ny undervisning - Dialog eller monolog?

I begge mine elevinterviews skelner eleverne mellem deres tidligere historieundervisning fra folkeskolen og den undersøgende og problemorienterede undervisning som jeg har undersøgt i forbindelse med praktikken. I den ovenstående analysedel tegner der sig et billede af, at elevernes tidligere historieundervisning og opfattelse af faget er præget af den traditionelle tilgang. Dette kommer yderligere til syne i mine elevinterviews, hvor eleverne udpeger nogle af de områder, hvor undervisningen i høj grad adskiller sig fra hinanden.

Kendetegnet ved det dialogiske klasserum er, at undervisningen bærer præg af høj lærer-elev og elev-elev interaktion (Andersson-Bakken, 2017). Med udgangspunkt i den undersøgende og problemorienterede undervisning opbygget efter Pietras og Poulsens bearbejdning af Körbers FUER-model kan der argumenteres for, at denne tilgang inviterer eleverne ind i et læringsrum med stort potentiale for interaktion og elevinddragelse. På den baggrund kan der også argumenteres for, at den undersøgende og problemorienterede tilgang indeholder dialogiske undervisningselementer. I interviewet fremhæver Elev M, at undervisningen er "sjovere", fordi der er mulighed for at forklare og diskutere med andre om opgaven. Hun tilføjer desuden, at hun lærer mere, når samtalen fylder i undervisningen (Bilag 3). Ifølge Dysthe, så er der en tæt forbindelse mellem dialog og videnstilgelse. "Mening skabes og udvikles gennem dialogisk interaktion og samarbejde mellem mennesker, som er situeret i en bestemt kontekst" (Dysthe, 2012, s. 45).

Et af Dysthes mål med hendes forskning er netop at gøre op med det asymmetriske forhold lærer og elever i mellem. I undersøgelsesfasen, hvor eleverne opstiller historiske spørgsmål, får de medindflydelse på, hvordan undervisningsindholdet former sig og på den måde, kan eleverne opleve deres "stemme" som værdifuld i klassens rum. Et element, som Elev M, finder særligt befordrende: "Jeg synes også, det er spændende, at vi selv er med til at bestemme, hvad vi skal arbejde med" (Bilag 3). Også i dokumentationsindsatsen har eleverne et ønske om større indflydelse på fagets form og indhold (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 13). På den måde kan der argumenteres for, at Körbers model yderligere giver eleverne frihedsgrader til selv at vælge, hvad de vil undersøge. Ifølge Klinge, så skal; "Eleven skal opleve det formålstjenligt at investere sin tid og energi i det læreren præsenterer, for at det sker frivilligt og dermed med langt større lærings- udbytte" (Klinge, 2016, s. 60).

Dette står i modsætning til den monologiske tilgang, hvor lærerens rolle som formidler og envejskommunikator oftest resulterer i lukkede spørgsmål, hvilket danner grundlag for minimal interaktion med eleverne. I den undersøgende og problemorienterede undervisning, er åbne spørgsmål derimod centrale. Ifølge Peter Liljedahl er åbne spørgsmål eller "Keep Thinking" spørgsmål en metode til at få eleverne til at forblive i en nysgerrig og reflekterende fase (Liljedahl, 2022).

I Körbers *orienteringskompetence* kan læreren i dialog med eleverne undersøge hvordan og hvilke svar, de er kommet frem til ud fra de opstillede spørgsmål fra *undersøgelseskompetencen* for efterfølgende at sammenholde og perspektivere det ind i elevernes egen livsverden (Pietras og Poulsen, 2016, s. 132). Her har læreren mulighed for at anerkende og udfordre elevernes forklaringer samt at konfrontere deres forskellige perspektiver med hinanden. I denne del er de åbne spørgsmål essentielle, da eleverne selv må tænke historisk ved at reflektere, forholde sig kritisk og producere nye erkendelser til de perspektiver, de møder.

Lærerens rolle i den undersøgende og problemorienterede tilgang

Når undervisningen tager udgangspunkt i den undersøgende og problemorienterede tilgang, ændrer lærerens rolle sig markant. Læreren repræsenterer ikke længere et vidensmonopol, men indtager i stedet en vejledende rolle. En observation, som også kommer til udtryk i mit lærerinterview: "Det er jo tydeligt, at lærerens rolle ændrer sig.. Hmm. Jeg tror, man skal være klar på, at man kan komme ud for, at man ikke kan svare på alle spørgsmål." (Bilag 2). En rolle, der ifølge Pietras kan være udfordrende at påtage sig som lærer, da det bl.a. kan involvere et kontroltab og som mit interview viser, så kan man stå i situationer, hvor man ikke kan svare på elevernes spørgsmål. Derudover kan den nye undervisningstilgang volde eleverne problemer (Peters & Poulsen, 2018). Ifølge resultaterne af "Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?", så trives fagligt stærke elever generelt godt i den undersøgende og elevstyrede undervisning, hvor læreren fungerer som den spørgende og udfordrende part, mens de fagligt udfordrede elever oplevede det modsatte (Peters & Poulsen, 2018, s. 82). En problematik, som ligeledes opstod i forbindelse med min undervisningslektion. I mit lærerinterview spørger jeg læreren ind til, hvad hans oplevelse var af spørgsmålenes svingende kvalitet.

”Hmm.. X og Y lagde ret meget krudt i at finde ud af, hvad ingredienserne var i flødebollen. Der tænker jeg godt, man kunne afgrænse opgaven mere. På den anden side, så er det jo også vigtigt ikke at komme til at lukke opgaven” (Bilag 2).

Læreren udpeger i interviewet en væsentlig problematik i det undersøgende arbejde nemlig at rammesætte og afgrænse opgaven uden at lukke for elevernes undersøgende proces. Samtidig viser citatet, at det ikke er alle elever, der kan mestre den opgave, det er, at stille historiske spørgsmål. Ifølge Pietras og Poulsen, så er elevernes evne til at tænke historisk en færdighed, der skal øves og udvikles i undervisningen. Derfor må det også være forventeligt, at eleverne udfordres gennem denne tilgang, da de først er introduceret til den åbne og undersøgende undervisning i historie få uger forinden undersøgelsen af flødebollen. Ikke desto mindre er det vigtigt at se på hvilke faktorer, der støtter og hæmmer elevernes arbejde med problemstillinger. ”Jeg tror, at eleverne skal lige vænne sig til den her måde” (bilag 2). Den gensidige forestilling om, hvad historiefaget skal, vendes på hovedet, når eleverne arbejder med undersøgende og problemorienterede opgaver, hvilket bryder med den etablerede didaktiske kontrakt. Eleverne og lærerens roller skifter dermed karakter fra en lærerstyret undervisning til, at det nu er eleverne, der er de aktive og producerende i undervisningen. Læreren må indtage rollen som vejleder og facilitator og skal understøtte en eksplorativ tilgang til faget.

Som tidligere nævnt, så var der stor forskel på elevernes spørgsmål og på kvaliteten af deres undersøgelse af disse. Da eleverne ikke skal lære, hvorvidt flødebollens bund består af marcipan eller vaffel, blev det tydeligt, at lærerstilladseringen måtte fylde i langt højere grad i undervisningen. Ligeledes endte flere undersøgelser med at blive til vidensformidling om, hvornår flødebollen blev opfundet efterfulgt af en række årstal. Da dét at tænke historisk ikke er en naturlig måde at organisere viden på, må den trænes (Wineburg, 2001, s. 7). Her er det lærerens ansvar at tage del i elevernes undersøgende proces og desuden støtte, hvis nødvendigt, udviklingen af konkrete råd og forslag til mulige problemstillinger (Peters & Poulsen, 2018). I forbindelse med elevernes arbejde med spørgsmål og problemstillinger må læreren ifølge Pietras og Poulsen sørge for, at de rent faktisk benytter sig af metodekompetencerne, så de undersøger, analyserer og forholder sig kritisk til den viden, de finder. (Pietras & Poulsen, 2016)

Sammenfattende diskussion

I gennem analysen af min empiri tegner der sig et billede af, at eleverne demonstrerer begrænsede kompetencer i deres historiske tænkning. Spørgsmålet er, om eleverne virkelig ikke tænker historisk og i så fald, hvordan kan det så være?

Først og fremmest består min empiri af udvalgte observationer og en selvdefineret og afgrænset case, som i virkeligheden må ses i lyset af et før, under og efter perspektiv. Det betyder også, at mit undersøgelsesfelt blot fremstiller et lille udsnit af elevernes faktiske kunnen. Når jeg alligevel argumenterer for, at elevernes historiske tænkning er begrænset, så er det på baggrund af flere parametre.

Når mennesker organiserer viden om fortiden, så er "... det at tænke historisk og forholde sig til fortid på ingen måde hverken er noget, der sker automatisk som følge af individets kognitive udvikling, eller er noget, der er naturligt og intuitivt" (Wineburg, 2001, s. 7). Ud fra mine elevinterviews, så er elevernes oplevelse og forståelse af faget forbundet med den traditionelle tilgang og eleverne har derfor aldrig øvet sig i at tænke historisk. Med udgangspunkt i Wineburgs forskning, vil det være helt unaturligt for eleverne at kunne mestre den opgave, det er at tænke historisk.

Et kritikpunkt af den problemorienterede undervisning er, at dét at tænke historisk er for intellektuelt abstrakt for eleverne særligt i de yngre klasser. Måske er spørgsmålet i virkeligheden snarere, hvad forventningen er til de kompetenceorienterede opgaver? Hvis læreren forventer, at eleverne håndterer problemstillingerne med overlegenhed, mestring af den historisk tænkning og indgår i fagkyndige diskussioner, så har de nok også ret. Ligesom elever i fysik ikke skal kunne benytte kvantemekanik eller eleverne i matematik ikke skal kunne "bygge en bro", så kan elever i historie heller ikke forventes at agere som en professionel historiker. Det betyder dog ikke, at eleverne ikke kan øve og udvikle kompetencer, som professionelle historikere også benytter, men at der, ligesom i alle andre fag, findes en naturlig progression.

I mit undervisningsforløb blev eleverne først introduceret til den undersøgende og problemorienterede tilgang i løbet af min praktik og da de ikke tidligere havde beskæftiget sig med denne type undervisningsform i historie, stod eleverne overfor et omstillingsskifte. Et skifte, der som tidligere fremhævet, kan volde nogle elever problemer i undervisningen. Rammerne og lærerens rolle ændrede sig, eleverne skulle tage styringen over egen læring og hele formålet med at have historie blev vendt på hovedet (for eleverne). Man kan spørge sig selv, om det giver mening i 9. klasse at

skabe sådan et postyr og virvar? På den ene side, så havde eleverne kun et halvt år tilbage af deres skoletid, som for nogle elever vil blive den sidste historieundervisning, de nogensinde vil få. Med en mulig eksamen til sommer vil det kunne argumenteres for, at en sådan undervisningsomvæltning ville kunne sluge den dyrebare tid, som eleverne har tilbage inden afgangsprøven. På den anden side kan man spørge sig selv, om man har tid til at lade være? I bedømmelses- og vurderingskriterierne i "Vejledning til folkeskolens prøver i historie" står der skrevet:

"Eleven prøves – med udgangspunkt i en selvvalgt problemstilling – i, i hvor høj grad eleven kan inddrage relevante færdigheder og viden, der demonstrerer kompetencer inden for og på tværs af kompetenceområderne kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug"

(Børne- og Undervisningsministeriet, 2021)

I prøvebekendtgørelsens fremgår det, at eleverne med udgangspunkt i en selvvalgt problemstilling bedømmes på bl.a. færdigheder og kompetencer set i lyset af fagets tre kompetenceområder. Bekendtgørelsen udgør dermed et godt argument for den undersøgende og problemorienterede tilgangs legitimitet og væsentlighed.

Et andet argument, for at arbejde med den kompetenceorienterede tilgang i historiefaget, findes i dannelsesaspektet. Hvis historiefagets mål er at lære eleverne ting om gamle dage, så kan en konsekvens blive, at de ikke forstår, at fortiden ikke er en fastlåst sandhed, men derimod et sammensurium af fortællingerne, der er under konstant forandring og afhænger af, hvem der fortæller og hvad deres mål er. Eleverne befinder sig i og skal forholde sig til en verden, som er kompleks og uigennemskuelig. Derfor er det vigtigt, at eleverne kan se historiefaget som vedkommende, så de forstår at bruge de historiske kompetencer i deres eget liv til at navigere i den verden, de lever i og skal møde efter 9. klasses afgangsprøve. Med det sagt betyder det ikke, at første-ordensviden er ligegyldig at arbejde med. Det er en nødvendig del af undervisningen, men den må fungere som midlet og aldrig målet i historieundervisningen.

Handleperspektiv

Min grundlæggende motivation og ambition for at skrive dette bachelorprojekt bunder i mit ønske om at skabe en historieundervisning, der ud fra en vedrørende, undersøgende og problemorienteret tilgang udvikler elevernes historiske tænkning og refleksion. Min empiri afslørede derimod det

modsatte og viste, at elevernes historiske tænkning i særdeleshed var begrænset. På den baggrund ønsker jeg at opstille handleforslag, der støtter læreren og elevernes arbejde mod den historiske tænkning i den problembaserede undervisning.

Liljedahls tænkende klasserum i historie

Det første handleforslag vil bestå af en række konkrete redskaber og en mulig undervisningsramme, der har til formål gøre elever aktive og undersøgende i undervisningen.

Den canadiske matematikprofessor, Peter Liljedahl, har gennem 14 års forskningsarbejde samarbejdet med over 400 lærere i 40 klasser på 40 forskellige skoler med det formål at undersøge, hvordan man kan tilrettelægge en undervisning, der får eleverne til at tænke selvstændigt og øge den tid, de gør det i. Building Thinking Classroom (BTC) principperne er resultatet af den gennemgribende forskning, som nu udgør 14 konkrete mikro og makro tiltag, der helt konkret giver læreren redskaber til at øge elevernes selvstændige tænkning i matematikundervisningen. Når jeg vælger at benytte Liljedahl i historie, så er det, fordi jeg mener, at mange af de tiltag, der foretages, er almen didaktiske eller som direkte kan overføres ind i det kompetenceorienterede historiesyn. BTC-principperne er baseret på en undersøgende og problemorienteret tilgang og kan på den måde ses i lyset af opgavens fokus på selvsamme undervisningsform. De 14 tiltag er opstillet i det Liljedahl kalder for *skab tænkende klasserum-modellen* og ud af disse tiltag vil jeg fremhæve 3, jeg finder væsentlige ind i projektet (Liljedahl, 2022, s. 297).

Tænke opgaver

Når eleverne skal arbejde med den undersøgende og problemorienterede tilgang, er det nødvendigt, at opgaverne ikke kan besvares med f.eks. ja, nej eller bestemte årstal, men hvor kendetegnet derimod er, at de skal give eleverne noget at tænke over og at der er flere måder at løse opgaven på (Liljedahl, 2022). Tænke opgaver kan i denne sammenhæng benyttes som et element ind i FUER-modellens *undersøgelseskompetence*.

Keep thinking

”Bliv ved med at tænke” tilgangen er allerede i opgaven berørt og taler ind i lærerens rolle som vejleder og facilitator af elevernes refleksioner. En rolle, som flere lærere i rapporten, ”Kan elever

arbejde problemorienterede med kilder?”, oplevede som udfordrende, hvilket giver dette værktøj særlig relevans. Keep thinking spørgsmål består af åbne spørgsmål, der har til formål at udvide, stilladsere og udfordre elevernes videre tænkning. Dette kunne bestå af spørgsmål som ”hvad nu hvis?” eller ”hvorfør tror du?”. Ifølge forskningsresultaterne er kun 10% af de spørgsmål, der stilles åbne, mens de resterende lukker for elevernes videre tænkning (Liljedahl, 2022, s. 103)

Mobiliserer viden i rummet

Det sidste tiltag, der vil blive fremhævet, er vidensmobilisering. Da eleverne arbejdede undersøgende og problemorienterede viste den indsamlede empiri, at elevernes undersøgelser gik i vidt forskellige retninger. Derfor er det også vigtigt at mobilisere den viden, der befinder sig i rummet. Da eleverne netop ikke arbejdede med præcis det samme aspekt, oplevede eleverne det også mere meningsfyldt at lytte efter og fortælle. Dette taler yderligere ind i Dysthes opgør med det asymmetriske lærer-elev forhold (Dysthe, 1997). På den måde kan læreren benytte den eksisterende viden i rummet frem for selv at udgøre elevernes eneste kilde til viden” (Liljedahl, 2022, s. 153)

Hvis overstående BTC-tiltag implementeres i kombination med Pietras og Poulsens udgave af FUER-modellen, så vil eleverne opleve et udfordrende omstillingskifte. Dog vil eleverne, i takt med at de har vænnet sig til undervisningsformen, befinde sig i et læringsrum med potentiale for at være aktiv, medskabende, undersøgende, reflekterende og historisk tænkende.

Elevernes historiesyn

En af de store udfordringer, som kommer til syne i analysen af min empiri er, at elevernes historiesyn er dybt rodfæstet i det traditionelle historiesyn. Elevernes forståelse og opfattelse af faget formål, er modstridende til projektets fagsyn og det virker til at blive et benspænd for elevernes undersøgelser. Derfor vil det næste handleperspektiv omhandle elevernes grundlæggende forståelse af, hvor vores viden stammer fra.

Hvad ved jeg, og hvordan ved jeg det?

Øvelsen, ”Hvad ved jeg, og hvordan ved jeg det?”, som er udviklet af Christiansen og Knudsen har fokus på præviden og udvikling af viden (Christiansen & Knudsen, 2017). Øvelsen skal demonstrere, at fortiden består af et væld af fortællinger og står i opposition til elevernes ”collective memory”

forståelse, hvor der findes én sand historie (Seixas & Morton, 2013). Øvelsen består af forskellige trin og kan med fordel strække sig over flere undervisningslektioner. Dertil er øvelsen god at anvende i forbindelse med en introduktion af et nyt undervisningsforløb.

Det første trin består af en fælles brainstorm, hvor læreren agerer en "insisterende spørger Jørgen" og spørger ind til elevernes svar og hvor de har deres viden fra. Ideen er, at eleverne med tiden opdager, at de ikke er klar over, hvor deres viden præcist kommer fra. Fokus ligger på "viden om egen viden" og ikke på det omhandlede emne.

I øvelsens næste trin har læreren forberedt og fundet undervisningsmateriale, der taler direkte imod eleverne forståelse af fortiden og de fortællinger, der kom frem i forbindelse med klassens brainstorm. Dertil opstilles en række spørgsmål, som eleverne skal reflektere over. Dette kunne være spørgsmål som; "Hvad er forskellen mellem den historiske fortælling og selve fortiden?" eller "Er nogle fortællinger bedre end andre? Hvorfor eller på hvilke måder?" (Christiansen & Knudsen, 2017, s. 96). Øvelsens formål er, at eleverne forstår fortiden som en samling af fortællinger og ikke som en almengyldig sandhed. På den måde bliver det også nemmere at gennemskue og opstille historiske spørgsmål, når eleverne selv er opmærksomme på, at deres viden netop består af fortællinger.

Konklusion

I dette bachelorprojekt har jeg undersøgt, hvordan læreren kan udvikle elevernes historiske tænkning gennem den undersøgende og problemorienterede tilgang. Med udgangspunkt i min indsamlede empiri, udvalgte forskningsresultater - kombineret med en teoretisk ramme har jeg søgt at identificere nogle af de udfordringer og muligheder, eleverne står overfor eller møder i arbejdet med den undersøgende og problemorienterede tilgang.

Med afsæt i min empiri kan jeg ud fra min analyse udlede, at én af lærerens største udfordringer og hæmsko for at kunne udvikle og arbejde med elevernes historiske tænkning er deres traditionelle historiesyn. Den indsamlede empiri indikerer, at elevernes historieopfattelse er præget af en "Collective Memory" forståelse og der eksisterer dermed et skel mellem det fagsyn, der ligger bag den undersøgende og problemorienterede tilgang og elevernes opfattelse af faget og dets formål. For at udvikle elevernes historiske tænkning må eleverne derfor være klar over, hvad formålet er

med historiefaget i folkeskolen og hvad det præcis er, at de øver sig i, når de arbejder med problemstilling i undervisningen.

I projektet kan jeg konkludere, at der sammenhæng mellem elementer af den undersøgende og problemorienterede tilgang og det dialogiske klasserum, hvilket i højere grad inddrager eleverne og deres refleksive og selvstændige tænkning i forhold til den traditionelle tilgang. Baseret på analysen af min empiri tegner der sig et billede af, at den dialogiske klasserumsledelse har en positiv indflydelse på læringsudbytte i forhold til det monologiske klasserum.

Med udgangspunkt i Pietras og Poulsens bearbejdning af Körbers FUER-model kan læreren benytte modellen som en rammesætning for undervisningen og dermed elevernes arbejde med deres historiske tænkning. Analysen viser dog, at det er en stor udfordring at arbejde med elevernes kompetencer og historiske tænkning. Projektet belyser, hvordan lærerens og elevernes roller ændres i arbejdet med problemstillinger. I empirien bliver det tydeligt, at lærerens rolle som vejleder og facilitator er central for at stilladsere og støtte elevernes undersøgelsesproces i arbejdet mod gode og relevante historiske spørgsmål, da de ligger til grund for det videre arbejde og udvikling af historisk tænkning.

Referenceliste

- Ahrenkiel, L. (26. April 2022). *Mixed methods*. Hentet fra Læremiddel.dk:
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/mixed-methods/>
- Andersson-Bakken, E. (2017). *Spørgsmål og interaktion i klasserummet*. Dafolo.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Historie Fælles Mål*. Hentet fra emu.dk:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). *Vejledning til folkeskolens prøver i historie, samfundsfag og kristendomskundskab i 9. klasse*. Hentet fra Emu: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf21/okt/210110-vejledning-til-folkeskolens-proever-i-historie-samfundsfag-og-kristendomskundskab-i-9--klasse.pdf>
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikhåndbogen*. Hans Reitzels forlag.
- Christiansen, R., & Knudsen, H. E. (2017). *Fagdidaktik i historie*. Frydenlund.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbaseret undervisning : kunstmuseet som læringsrum*. Skoletjenesten ,
Unge Pædagoger.
- Grynberg, S. (20. Marts 2015). *Historieundervisningen skal ikke spilde skolens tid*. Hentet fra
Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/didaktik-faelles-mal-historie/historieundervisningen-skal-ikke-spilde-skolens-tid/972808>
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I T. Binderup, & B. E. Jensen, *Historiepædagogik* (s. 99). KvaN.
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence ph.d.* Københavns Universitet.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*.
HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Liljedahl, P. (2022). *Det tænkende klasserum i matematik*. Akademisk forlag.

Lund, E. (2020). *Historiedidaktik*. Universitetsforlaget.

Peters, R., & Poulsen, J. (2018). *Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?*
HistorieLab.

Pietras, J. (21. Marts 2018). *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. Hentet fra HistorieLab: <https://historielab.dk/undersoegende-problemorienteret-historieundervisning/>

Pietras, J. (2018). *Indhold og problemstillinger i historie*. HistorieLab.

Pietras, J., & Poulsen, J. (2016). *Historiedidaktik*. Hans Reitzels forlag.

Poulsen, J. A., & Peters, R. (1. Januar 2020). *Historieportaler og problemorienteret undervisning*. Hentet fra UCviden.dk: <https://www.ucviden.dk/da/projects/historieportaler-og-problemorienteret-undervisning>

Poulsen, J. A., & Petersen, N. (2015). *Forenkede Fælles Mål i historie - en håndsrækning*. HistorieLab.

Redsted, S. (8. Oktober 2018). *Historiefaget i fokus*. Hentet fra Historielab.dk: <https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/>

Seixas, P. (12. Oktober 2009). *National history and beyond*. Hentet fra Journal of Curriculum Studies: <https://doi.org/10.1080/00220270903045253>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.

Bilag:

Bilag 1 - case

Klassen har bevæget sig over til Elev M og Fs whiteboard for at høre, hvad de har undersøgt. De to elever, har efter samtale med mig, fundet på et historisk spørgsmål, hvor de undrer sig over, hvorfor vi ikke længere kan kalde en flødebolle for negerbolle? Elev M begynder at forklare "I det meste af 1900-tallet har vi faktisk kaldt flødebollerne for negerboller eller negerkys." Straks afbryder en elev; "det er jo fordi, vi var sygt racistiske i gamle dage", mens en anden elev responderer "ej folk vidste jo ikke bedre". Et par elever nikker. Præsentationen går i stå og jeg spørger eleverne, om de tror, hvorvidt de mennesker, der kunne finde på at kalde flødeboller for negerkys, var ondere end, vi er i dag? Eleverne tænker og en elev tilføjer "Nej jeg tror ikke, at vi som sådan var mere onde, men det var i hvert fald racistisk sagt".

Bilag 2 - Interview med lærer

Henrik:

Hej X tak for at du har lyst til at blive interviewet. Som du ved, så arbejder jeg jo med den problemorienterede tilgang og derfor tænkte jeg, at vi kunne snakke lidt om timen i dag. Jeg har lavet nogle spørgsmål, som jeg tænkte, vi kunne tage udgangspunkt i gennem de næste 10 min.

Henrik:

Vil du fortælle mig lidt om, hvordan du har oplevet klassens arbejde med undersøgende opgaver?

Lærer:

Ja selvfølgelig.. Jeg synes faktisk, det gik rigtig godt. Eleverne var aktive og virkede bestemt engagerede, men det er helt klart sværere end i matematik

Henrik:

Hvad tænker du, det er, der er sværere?

Lærer:

Jamen i historie kan man jo altid arbejde videre.. mens man i matematik altid kan finde et facit. På den måde kan det stikke i mange retninger og det er jo spørgsmålet om, hvornår de egentligt er færdige.

Henrik:

Tror du, der er nogle af eleverne, der tror, der er et facit?

Lærer:

I historie?

Henrik:

Ja.

Lærer:

Jeg tror, at den her måde at arbejde med problemstillinger på gør, at eleverne ser, at der er mange svar på det samme spørgsmål. De har jo alle kommet frem til forskellige svar.

Henrik:

Jeg synes jeg, oplevede lidt svingende kvalitet i elevernes besvarelse. Hvad tror du det skyldes?

Lærer:

Jeg tror, at eleverne skal lige vænne sig til det den her måde, men jeg tror også godt, at man kan give for frie tøjler.

Henrik:

Okay, har du et.. kan du prøve at beskrive et eksempel fra timen, hvor du tænker, at eleverne har fået for frie tøjler?

Lærer:

"Hmm.. X og Y lagde ret meget krudt i at finde ud af, hvad ingredienserne var i flødebollen. Der tænker jeg godt, man kunne afgrænse opgaven mere. På den anden side, så er det jo også vigtigt ikke at komme til at lukke opgaven".

Henrik:

Det tror jeg, du har ret i.

Henrik:

Hvad med lærerens rolle.. Oplever du et skift?

Lærer:

Det er jo tydeligt, at lærerens rolle ændrer sig.. Hmm. Jeg tror, man skal være klar på, at man kan komme ud for, at man ikke kan svare på alle spørgsmål.

Henrik:

Hvordan har du det med det?

Lærer:

Det har jeg intet problem med. Jeg tror, det at kunne gå ud på dybt vand kan være godt. Når vi sætter os på dybt vand, sætter vi os selv i spil.

Bilag 3 - Interview med Elev M

Henrik:

Hej elev M fedt du har lyst til at blive interviewet. Som du ved, så har vi arbejdet på en lidt anderledes måde i historie de sidste par gange og jeg tænkte, at vi kunne snakke lidt om, hvordan du oplever den nye måde.

Henrik:

Hvordan synes du, det er at arbejde med en åben opgave?

Elev M:

Altså jeg synes, det er sjovt, men det er nok også fordi, jeg godt kan lide at sådan forklare ting til andre. Hmm .. Jeg synes også, det er spændende, at vi selv er med til at bestemme, hvad vi skal arbejde med.

Henrik:

Okay fedt. Kan du give et eksempel?

Elev M:

Ja (...) f.eks. da vi fandt på at den der undersøgelse med flødebollen.. Også fordi der var flere holdninger, så vi skulle sådan argumentere for, om vi kunne kalde den det.

Henrik:

Føler du, at der er mere mulighed for at snakke om opgaven, når I gør det på den her måde?

Elev M:

Altså nu har vi jo ikke haft historie på efterskolen, før du kom, men i forhold til hvordan det var derhjemme, så var det meget mere læreren der fortæller. Læs den her tekst - svar på de her spørgsmål.

Henrik:

Ja okay. Føler du, at du lærer mere, når du må snakke eller?

Elev M:

Ja, det tror jeg.

Bilag 4 - Interview med Elev A

Henrik:

Hej elev A fedt du har lyst til at blive interviewet. Vi har jo arbejdet på en lidt anderledes måde i historie de sidste par gange og jeg tænkte, at vi kunne snakke lidt om, hvordan du oplever den nye måde.

Henrik:

Hvordan synes du, det er at arbejde med en åben opgave?

Elev A:

Det er sjovt, fordi det ikke slutter.

Henrik:

Ja, hvad mener du med den ikke slutter?

Elev A:

Der er jo mange måder at løse opgaven på, så på den måde kan man jo blive ved med at arbejde med den.

Henrik:

Synes du at det er anderledes fra den undervisning du har haft i historie før?

Elev A:

Ja, det er meget anderledes. Det er fedt at lave noget selv. På min gamle folkeskole talte min lærer mest bare.

Henrik:

Hvad synes du om det?

Elev a:

Det synes jeg er røvsygt

Henrik:

Hvorfor?

Elev A:

Fordi så skal man bare sidde og lytte og det magter jeg ikke.

Henrik:

Er der noget, du synes, som er spændende at arbejde med i historieundervisningen generelt?

Elev A:

Det er lidt nogle spøjse ting, vi har undersøgt. Jeg synes, det er sjovere at lave Kahoot om et rigtigt historisk emne som f.eks. 2 verdenskrig eller så noget.

Henrik:

Hvad synes du gør kahoot god at arbejde med?

Elev A:

Det handler jo om at være hurtigst og så kan man også se, om man har lært noget.

Henrik:

Er det svært at vide, om man har lært noget i åbne opgaver?

Elev A:

På en måde eller det er i hvert fald er nemmere i en kahoot.