



Foto: Historiestuderende arbejder problemorienteret gennem aktiviteter, hvori der indgik historiske digitale og analoge spil i efteråret 2017 på Professionshøjskolen Absalon. Foto taget af Jens Pietras

Artiklen falder i to dele.

1. del indeholder en række teoretisk begrundede tilgange og argumenter for brugen af den problemorienterede undervisning.
2. del indeholder primært konkrete eksempler som inspiration.

Del 1

Fra fokus på historisk viden til fokus på kompetencer

Undersøgelser fx "Historiefaget i fokus" (Knudsen & Poulsen, 2016) peger på, at en stor del af historielærerne fortsat følger de tilgængelige læremidlers indhold og rækkefølge af emner, når de vælger indhold til undervisningen. Andre lærere har dog i tidens løb selv opfundet supplerende kriterier for valg af indhold. Disse lærere har opstillet en række, ofte elevorienterede, kriterier for valg af det stof, der skal arbejdes med. Det kan være overvejelser om materialernes omfang og sværhedsgrad i forhold til elevernes niveau og færdigheder. Disse tilgange har langt hen ad vejen fungeret for lærerne, men det grundlæggende skisma mellem forholdet mellem indhold og fagets formulerede mål og sigte fra læreplanen FM 2014 om kompetenceudvikling har i en vis udstrækning været ignoreret og er stadig uforløst.

En umiddelbar begrundelse for at arbejde undersøgende og problemorienteret i historie, som FM foreskriver, er, at historie netop ikke tager afsæt i fortiden selv, men i de spørgsmål som historikere eller elever stiller til noget i fortiden. Det vil sige åbne spørgsmål, der udvikles til problemstillinger, som historikere og elever gennem kilder og spor tolker og søger at finde relevante svar på. Der er selvfølgelig forskel på en historiker og en elev. For eleven handler det primært om læring, hvor gode historiske spørgsmål udgør den såkaldte røde tråd i undervisningen. Disse spørgsmål er basis for elevens historiske refleksion, og spørgsmålene bidrager til elevens forståelse af, hvad historie er. De guider eleven i retning af, hvordan hun/han kan arbejde med denne, sådan at eleven erhverver sig viden om fortiden. De spørgsmål, der indgår i en historisk problemstilling, kan være på forskellige taksonomiske niveauer og rette sig mod forskelligt indhold. Noget kan rette sig primært mod historisk information, noget kan rette sig mod forklaringer, og andre spørgsmål igen kan være knyttet til historisk empati. Endelig kan problemstillingerne være kontrafaktiske, dvs. knyttet til indhold i forhold til *hvad nu hvis..?*

Problemstillingen er elevernes funktionelle redskab i deres historiske undersøgelse. Det betyder blandt andet, som formuleret i HistorieLab-rapporten "Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie? (Peters og Poulsen, 2018: 17), at

” problemstillingen må være retningsgivende for elevernes valg af kilder, hvordan de analyserer og fortolker dem. Problemstillingen må lægge op til, at eleverne søger efter flere mulige – for eksempel flerperspektiviske – svar eller forklaringer i stedet for blot at finde et korrekt svar. Desuden må eleverne i belysningen af problemstillingen anvende

relevante faglige begreber, der knytter an til såvel første-, anden-ordens- og procedure-viden, herunder, at eleverne må kunne gøre rede for, hvordan de underbygger deres svar på problemstillingen.

I historie hænger fagets tre vidensformer uløseligt sammen:

1. Førsteordensviden (primært paratviden) handler om at *vide at*.
2. Den anden vidensform handler om epoketyperiske historiske begreber. Anden-ordensviden er viden om principper for organisering og koncepter for konstruktion af historie, forstået som fortællinger om fortiden.
3. Den tredje vidensform fokuserer på procedure- og metodeviden. Procedure- eller metodeviden er nødvendige for at kunne undersøge og skabe lodige og relevante fortællinger om fortiden. Den indebærer bl.a. færdigheder i at kunne finde, analysere og tolke/fortolke kilder og spor og deres brugbarhed til at belyse den valgte historiske problemstilling.

Forskning (Peters og Poulsen, 2018) viser, at eleverne ofte opnår en dybere indsigt i, hvad historie er, og hvordan historie bliver til og brugt, hvis de systematisk øves i samspillet med de tre vidensformer. Ved at arbejde på denne måde styrkes elevernes historiske bevidsthed, dvs. indsigt i forholdet mellem fortidstolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger.

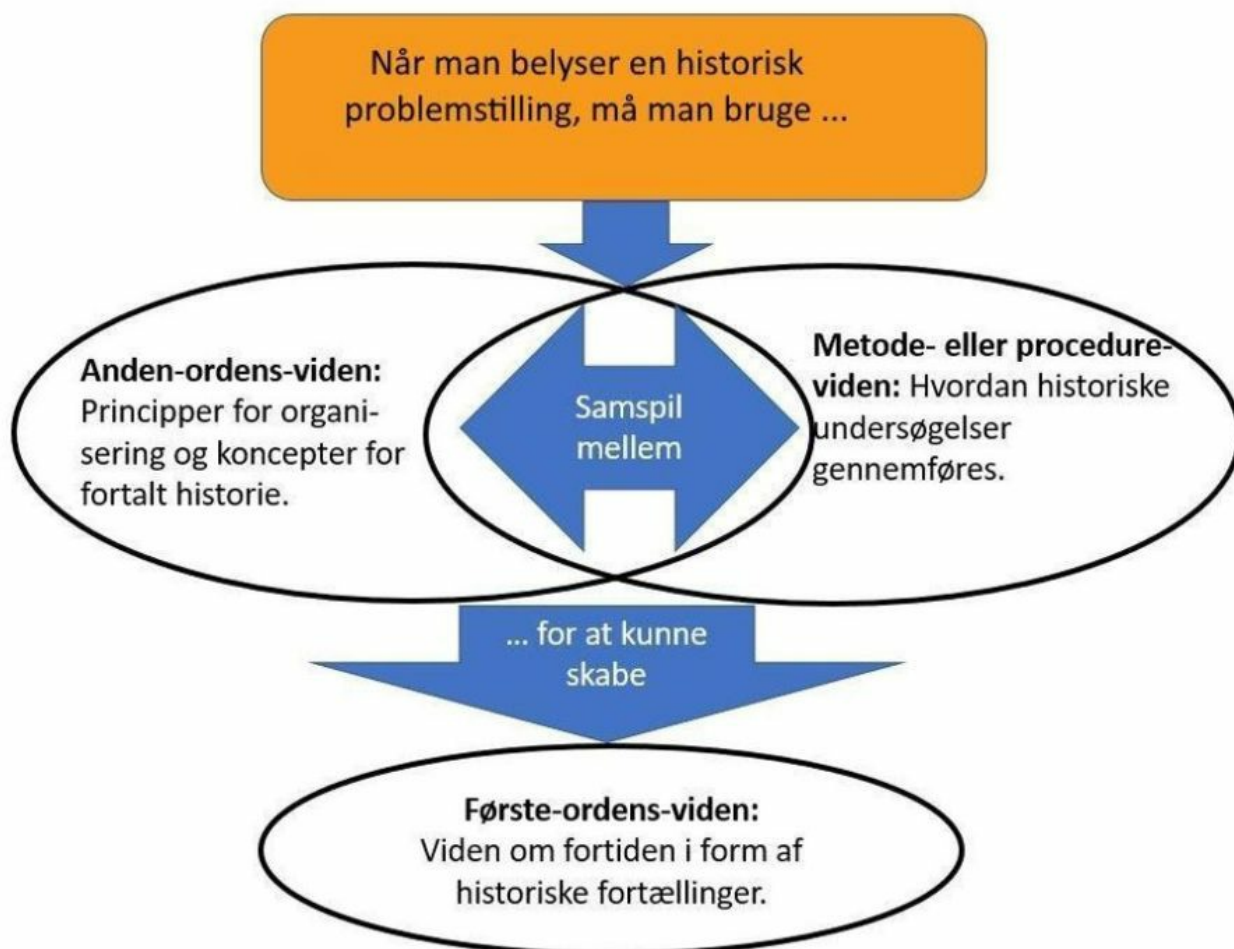
Læreplanen for historie betoner derfor, at det ikke er nok, at eleverne kun stifter bekendtskab med og arbejder med paratviden – altså *vide at*-delen. En undervisning, der primært fokuserer på at etablere konkret historisk viden hos eleverne, opfylder derfor ikke læreplanens intention og sigte. Eleverne skal ud over historisk viden konfronteres med og selv arbejde med samspil mellem første-ordensviden (paratviden) og anden-ordensviden, dvs. viden om hvordan historisk viden er blevet til og ikke mindst anvendes. Dette kan gøres ved at øve elevernes kompetencer inden for historisk metode, dvs. funktionel kildekritik, og øve dem i hvordan historisk viden er blevet og stadig bliver anvendt herunder specielt forskellig brug af historie.

De historiske kompetencer spiller på denne måde sammen med de centralt opstillede 21. århundredes kompetencer, som det forventes at eleverne i fremtiden må beherske, hvis de skal være handleduelige (Undervisningsministeriet). De 21. århundredes kompetencer er:

1. Kollaboration – samarbejdsevne
2. Problemløsning og innovation
3. Videnskonstruktion
4. Kompetent kommunikation
5. Selvevaluering
6. It og læring

Sammenhængen mellem de forskellige vidensformer kan, overordnet set, aflæses af

historiedidaktikeren VanSledrights model. (VanSledright, 2011:52) En revideret version af modellen ses her:



(Peters og Poulsen, 2018: 18)

I en undersøgende og problemorienteret tilgang til historie arbejdes der altid med at udvikle og kvalificere elevernes historiske kompetencer. Kompetencer rummer foruden viden og færdigheder (kvalifikationer) også elementer af holdninger, følelser, værdier, dvs. sociale, emotionelle og motivationsmæssige dimensioner. Kompetencer i historie omfatter meta-begreber og er derfor rettet mod bagvedliggende discipliner og fremgangsmåder. Om en elev besidder eller behersker en specifik kompetence kan kun aflæses gennem konkrete handlinger (eleven kan ...). At elever reflekterer over historie betyder, at de i undervisningen må øve sig i at beskæftige sig med begivenheder, personer og fænomener med henblik på dels at de-konstruere gældende fortællinger og dels at skabe egne sammenhængende fortællinger. For at eleverne bliver i stand til dette, må undervisningen lægge op til, at eleverne øver sig i

- at stille relevante spørgsmål til fortiden
- at forstå og håndtere spor fra og fortællinger om fortiden
- finde og vurdere historiske kilder, der kan give svar på de stillede spørgsmål
- at bruge de anvendte kilder til at give gyldige svar og på baggrund af disse at kunne formulere relevante egne fortællinger om fortiden

Historielæreren må derfor hjælpe eleverne til at forstå, at det de lærer i ét historieforbånd også

er anvendeligt og brugbart i andre historieforløb og måske endda i andre fag. Læreren må hjælpe eleverne til at indse, at de gennem refleksioner og gennem undervisningens vundne erfaringer kan erkende konsekvenserne af, at fortiden er væk, og at historie handler om konstruerede fortællinger om fortiden på baggrund af deres egne spørgsmål til kilder og spor. Denne indsigt åbner op for, at eleverne erkender, at flere fortællinger om fortiden kan være gyldige på samme tid.

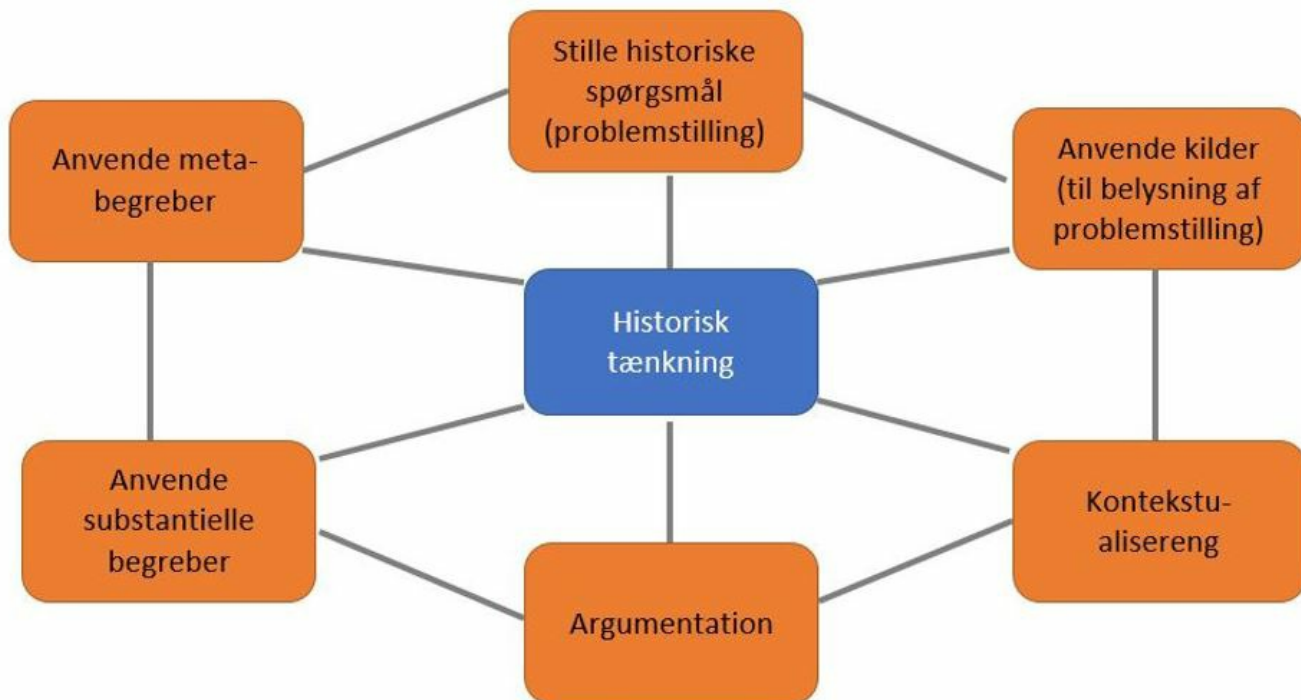
Der er et væsentligt samspil mellem problemorienteret historieundervisning og den såkaldte historiske tænkning. Historieteoretikerne diskuterer fortsat disse sammenhænge. Fælles for alle er dog opfattelsen af, at mens historisk bevidsthed refererer til elevernes generelle kompetencer, så retter historisk tænkning sig mere specifikt mod elevernes aktivitet i undervisningen. Historisk tænkning handler konkret om de kognitive operationer, som eleverne anvender, når de arbejder med og (for-)tolker fortiden. Disse handlinger deles dels i koncepter for fortolkning (anden-ordensviden) og dels historiske fremgangsmåder (procedureviden).

Historisk tænkning i det problemorienterede arbejde

Problemorientering og historisk tænkning er meget tæt forbundne. I bogen *The Big Six: "Historical Thinking Concepts"* har Peter Seixas og Tom Morton (Seixas og Morton, 2013) beskrevet seks dimensioner, som de mener indgår i den historiske tænkning. Disse er

- signifikans (væsentlighed)
- kildearbejde
- kontinuitet og forandring
- årsager og virkninger/konsekvenser
- historisk perspektiv
- den etiske dimension

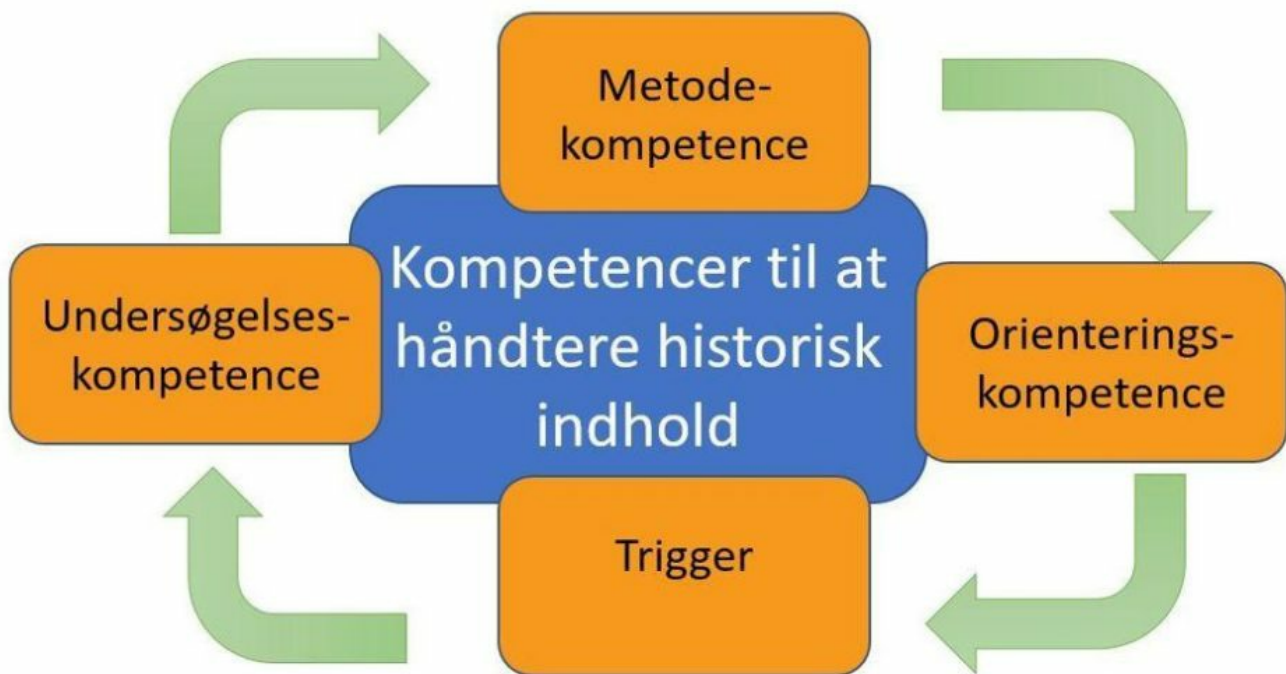
De hollandske forskere Jannet van Drie og Carla van Boxtel har ligeledes udviklet en dynamisk model for historisk tænkning, som også indeholder 6 dimensioner. (Van Drie og van Boxtel, 2008: 90). Nedenstående model er inspireret heraf:



(Peters og Poulsen, 2018: 20)

De to nævnte tilgange til og udlægninger af elementerne i den historiske tænkning komplementerer i en vis udstrækning hinanden. Drie og Boxtel er dog af den opfattelse, at refleksion ikke er identisk med Peter Seixas' begreb om historisk tænkning. Det vigtige for dem er samspillet mellem de definerede forskellige dimensioner. Begge hold forskere betoner stærkt samspillet mellem dimensionerne. De her nævnte forskere er ikke de eneste, der beskæftiger sig med historisk tænkning. Der findes en række beslægtede, men forskellige udlægninger af begrebet og dets indhold samt væsentlighed.

Efter ovenfor at have argumenteret for problemorientering og for at sammentænke problemorientering og historisk tænkning præsenteres nu en konkret didaktisk model for, hvordan en kompetenceunderstøttende undervisning rent praktisk kan gennemføres. Modellen (FUER-modellen) er oprindeligt udviklet af den tyske historiedidaktiker Andreas Körber og hans forskerteam samt andre historiedidaktikere i løbet af 00'erne. (Körber, 2015) FUER-modellen har inspireret til denne model:



(Peters og Poulsen, 2018: 21)

Modellen illustrerer, hvordan problemorienteret undervisning kan medvirke til, at eleverne opmuntres til at tænke historisk og aktivt bruger og øver deres historiske kompetencer. Da eleverne traditionelt opfatter historie som fortid, noget der er sket, og som de kender udfaldet af, og som noget der ikke slet involverer dem selv, har de ofte svært ved at formulere spørgsmål og problemstillinger til denne fortid. Modellen starter derfor nederst med triggeren, som dog ikke anvendes af Körber i hans oprindelige model, men som er blevet udviklet af HistorieLab – specielt af historiedidaktikeren Jens Aage Poulsen.

Modellen lægger op til at trigge elevernes forhåndsviden og –opfattelser og at pirre deres nysgerrighed, sådan at de motiveres til at stille spørgsmål, som igen meget gerne skulle få dem til at ville finde svar på disse. Tanken med triggerne er, at de skaber fokus, at de stiller skarpt på noget historisk og hjælper eleverne til at identificere og stille spørgsmål (at kvalificere og understøtte elevernes undersøgelseskompetencer), som de så med lærerhjælp (stilladsring) formulerer til en eller flere brugbare problemstillinger. Metodekompetencen handler om, at eleverne kan finde og analysere relevante kilder til belysning af den opstillede problemstilling. Deres analyse og tolkning af kilderne fører så frem til enten, at de begrundet forkaster allerede formulerede fortællinger eller til at de selv kan formulere troværdige fortidsfortællinger.

Orienteringskompetencer betyder, at eleverne forholder sig bevidst til de historiske fortællinger, de på baggrund af deres opstillede problemstilling, deres systematiske arbejde med kilderne og de svar de når frem til (deres nye fortælling om problemstillingens genstandsfelt) sammenholdes med deres livsverden og omverdensforståelse. Kompetencer til at håndtere historisk indhold befinder sig i centrum af modellen, da de tre andre kompetencer alle omhandler det historiske indhold. Indholdskompetencerne indebærer, at eleverne styrker deres viden om, hvordan de får adgang til og kompetent vælger relevante historiske kilder,

anvender anden-ordens- og procedureviden til at analysere og tolke dem, skabe orden, struktur og mening i deres producerede fortællinger om det undersøgte fænomen i fortiden. Dette omhandler bl.a. viden om periodisering, synsvikler på historien mv. Modellen er cirkulær. Det betyder, at processen gentages, hvis læreren eller eleverne vurderer, at den opstillede problemstilling ikke eller kun delvist er blevet besvaret grundigt nok.

Del 2 **Det historiske indhold i problemorienteret historieundervisning**

Det er som beskrevet ovenfor meget almindeligt at tilrettelægge historieundervisningen som en række emner som fx Vikingetiden, Reformationen eller Mellemløstiden. Læremidlerne understøtter denne tendens. For eksempel indeholder læremidlet "Klar, parat, historie 9" fra Alinea følgende indholdsmæssige overskrifter "En delt verden", "Holocaust", "Nürnberg-processerne", "FN's Verdenserklæring om Menneskerettigheder" etc. I Danmark stilles de spørgsmål, der knytter sig til det historiske indhold, oftest af læreren, eller de fremgår af de anvendte læremidler. Spørgsmålene er mange gange formuleret som hv-spørgsmål, der vedrører første-ordensviden.

Lærermidlerne lægger sjældent op til, at eleverne selv får lov til at formulere egne spørgsmål. Dette til trods for, at det er uhyre vigtigt, at eleverne får eget medejerskab til de emner og temaer med problemstillinger, der arbejdes med i undervisningen. Det historiske indhold vælges primært af historielæreren, men hvordan der arbejdes med dette må ske i et ægte samspil med eleverne. Eleverne må derfor være med og aktive i formuleringen af spørgsmål, afledte problemstillinger og egne læreprocesser.

Hvilket indhold er det så relevant at arbejde med? Den tyske teoretiker W. Klafki har i forbindelse med sin kategoriale dannelsesstænkning formuleret et eksemplarisk princip for udvælgelse af relevant indhold. Dette indhold må være omfattet af en række kriterier knyttet til de epokale nøglespørgsmål, som fx krig og fred, den samfundsskabte ulighed, i-lande og u-lande og udfordringer og muligheder ved nye teknologier. For at være gyldigt skal det valgte indhold være væsentligt, vedkommende og kunne perspektiveres.

Et andet princip for valg af indhold kunne være indhold omhandlende udvalgte fællesmenneskelige eksistenstemaer, dvs. problemstillinger som mennesker til alle tider har måttet forholde sig til. Sådanne forhold kunne være børns relation til voksne, det genetisk kønslige, krav og modstand fra naturen, mennesket selv og andre, forholdet til fællesskabet, liv og død, det gode og det onde, mening og sammenhæng.

Et tredje og det mest tungtvejende princip kunne være at undersøge om det valgte indhold er historisk betydningsfuldt. Til at afdække dette kan anvendes C. Counsells 5-R kriterier (Counsell, 2004). Hvis indholdet er dækket af alle eller flertallet af nedenstående kriterier, vurderes det at være historisk betydningsfuldt.

- Remarkable (bemærkelsesværdigt)
- Remembered (husket)
- Resulted in change (gav forandring)
- Resonant ("genklang" – giver mulighed for perspektivering)

Revealing (afslørende)

I den præsenterede problembaserede kompetencemodel angives ikke noget konkret indhold, og man kunne så måske tro, at alt historisk indhold er OK at arbejde med. Dette er dog slet ikke tilfældet. Körber m.fl. formulerer selv forholdet mellem det historiske indhold og kompetencerne i en strikkemetafor. Garnet er det historiske stof (vidensområderne), og strikkepindene er de historiske kompetencer. Når man strikker, produceres over tid fx en sweater, det vil sige, at eleven billedligt begynder at danne sig et overblik over en historisk begivenhed eller periode – en sammenhængende fortælling om fortiden – samtidig med, at eleven mere og mere forstår, hvorfor og hvordan denne særlige fortælling er blevet til og eventuelt brugt. Sweateren (det konkrete emne/historiske stof) er altid unikt, mens det at kunne strikke er en generel færdighed. En øget vægt på kompetencer betyder derfor, at eleverne oplever, at de umiddelbart kan anvende deres viden erhvervet i én sammenhæng i andre relevante sammenhænge – at de ikke skal starte forfra, når de præsenteres for et nyt indhold og nye forløb.

I Körbers tænkning er det konkrete historiske indhold derfor fortsat vigtigt, men ikke det væsentligste. Det er mere væsentligt at vide, hvordan fortællinger om fortiden skabes og anvendes/bruges. Den problemorienterede historiedidaktik opfatter indholdet mere som historiske eksemplariske cases end som indhold med en særlig egenverdi. Det er vigtigt for disse teoretikere og didaktikere at understøtte, at der ikke som udgangspunkt kan udpeges en given kanonisk historisk viden. Den historiske videns relevans er altid knyttet til den problemstilling, der arbejdes med, og den historiske viden må altid kontekstualiseres.

Betyder det så, at eleverne ikke mere skal tilegne sig historisk viden (første-ordensviden), at alle emner og temaer kun er cases, og at de alle er lige gyldige – eller lige væsentlige? Det betyder det netop ikke. Det historiske indhold skal, jævnfør teorien om en undersøgende og problemorienteret tilgang, vælges ud fra en række begrundede kvalitetskriterier. Disse kunne, som nævnt, være Counsells kriterier for betydningsfuldt indhold. Det stof, der skal arbejdes med, skal være både eksemplarisk og historisk betydningsfuldt. Hvis indholdet opfylder kriterierne kan vi iværksætte undersøgelser og opstille problemstillinger i forhold til det. Det eksemplariske og betydningsfulde historiske indhold er altså væsentligt, men samtidig er det vigtigt, at elevernes medejerskab til dette indhold tages alvorligt. Elevernes aktive kritiske og systematiske reflekterede undersøgende forholde sig til indholdet (metode- og procedureviden) er ligestillet kendskabet til selve indholdet og udgør den væsentligste del af deres historiske kompetencer. Historietimerne må derfor i større grad end hidtil fokusere på, hvordan historisk indhold produceres, udvælges, analyseres og anvendes.

Også i en undersøgende og problemorienteret undervisning vælger læreren i første omgang det historiske indhold, som eleverne skal arbejde med, ud fra de systematisk opstillede kriterier. Der er i Danmark – modsat i Storbritannien – ikke en særlig udbredt tradition for, at de historiske indholdsområder af læreren formuleres i form af en overordnet problemstilling. Det bør ændres, sådan at indholdet og en overordnet problemstilling naturligt sammenkædes. Emnerne og temaerne må formuleres som spørgsmål, som fx det traditionelle emne Grundloven. Dette emne kunne formuleres således: "Hvorfor blev grundloven til under en borgerkrig?"

Emner formuleret sammen med overordnede problemstillinger

I en undersøgende og problemorienteret tilrettelagt historieundervisning er præsentationen af og starten på det valgte emne meget vigtigt. Til at skabe fokus og introducere et historisk emne kan anvendes triggere. En trigger kan fx formuleres, så den knyttes til et essentielt spørgsmål, der så kan fungere som den gennemgående røde tråd gennem elevernes arbejde med det historiske stof knyttet til det valgte område. I begynderundervisningen (3.-4. klasse) bør læreren overvejende formulere emnerne og temaerne med enkle problemstillinger til eleverne. Det er dog uhyre vigtigt, at eleverne selv er aktive i processen og får/oplever medejerskab til egne læreprocesser. På mellemtrinet og ikke mindst i udskolingens kan emnerne/temaerne og de tilknyttede overordnede problemstillinger med fordel i endnu højere grad formuleres i samarbejde mellem lærer og elever og sammentænkes med og introduceres i de anvendte triggere.

For ikke at glemme spørgsmålene og problemstillingerne kan lærere derfor vælge at formulere de valgte emner formuleret som overordnede problemstillinger.

Overordnede problemstillinger til begynderundervisningen (3.-4. kl.) kunne være:

- (stenalderen) Hvorfor, tror I, at jægerne og fiskerne i løbet af stenalderen blev fastboende bønder?
- (bronzealderen) Hvorfor, tror I, at man begyndte at anvende metaller og at tilbede solen i bronzealderen?
- (jernalderen) Hvorfor, tror I, at vi i det danske område aldrig blev en del af det mægtige Romerrige?
- (vikingetiden) Hvilken betydning fik Harald Blåtands døb for kongemagten og for kristningen af Danmark?

Overordnede problemstillinger til mellemtrinet kunne være:

- (middelalderen) I middelalderen var det mænd, der normalt havde magten. Hvorfor og hvordan lykkedes det Margrete 1. at blive enehersker i Norden?
- (opdagelserne) Hvad fik europæerne til at interessere sig for resten af verden? Hvorfor ville Columbus rejse til Kina ved at sejle mod vest fra Spanien?
- (reformationen) Var reformationen et fremskridt eller et tilbageskridt for de fleste mennesker?
- (Christian 4.) Var Christian 4. en helt almindelig europæisk konge, eller var han særlig dansk og usædvanlig?
- (svenskekrigene) Hvorfor er Skånelandende i dag svenske og ikke danske?

I udskolingens kunne det være:

- (de slesvigske krige) I hvilken udstrækning var de nationalt-liberale skyld i krigen 1864 og tabet af hertugdømmerne?
- (1864 og historiebrug) Hvordan kan et mindesmærke over de slesvigske krige og nederlaget 1864 i dag designes?

- (nutiden – den aktivistiske udenrigspolitik) Hvordan kan et mindesmærke over den danske aktivistiske udenrigspolitik efter den kolde krig designs?
- (den kolde krig) Var fredsslutningen efter 2. verdenskrig retfærdig? Eller hvem var primært skyld i den kolde krig og hvorfor?
- (den kolde krig) Hvem bør tilskrives æren for den kolde krigs afslutning?
- (dansk kolonihistorie) Bør danskerne sige undskyld til grønlænderne for vores fortid som kolonimagt?
- (mellemløbetiden) Hvad nu hvis Kanslergadeforliget 1933 ikke var blevet indgået?
- (besættelsestiden) Hvilke konsekvenser havde det haft, hvis danskerne havde kæmpet 9. april 1940?
- (det europæiske projekt og EU) Hvad nu hvis danskerne havde stemt nej til EF-afstemningen 1972?

Formuleringerne til udskolingen indeholder forskellige optikker. Den første handler om placering af ansvar. De næste om et selvdesignet produkt, som eleverne skal forholde sig til. De næste om elevernes stillingtagen til et moralsk/etisk spørgsmål/dilemma. De sidste omhandler kontrafaktiske forhold, hvad ville der være sket hvis...?

I et undervisningsmodul på læreruddannelsen om kulturmøder, herunder et studie af korstogene, formulerede de studerende følgende to overordnede problemstillinger – en til mellemtrinnet og en til udskolingen, som var de gennemgående didaktiske tematikker i hele forløbet.

Til mellemtrinnet:

- Hvad fik tusindvis af almindelige mennesker i middelalderen til at gå i krig for deres tro?

Til udskolingen:

- Var korstogene til det såkaldte hellige land udtryk for europæisk kristen aggression og voldelig erobring af Palæstinaområdet, eller var de udtryk for et kristent modsvar over for muslimsk aggression og voldelig erobring af tidligere kristne områder?

Rigtig meget historieundervisning tager stadig udgangspunkt i lærerformulerede emner (perioder) og i mindre grad i temaer. Arbejdet med disse foregår oftest efter følgende emnearbejdsskabelon: Læreren vælger emnet og eleverne udspørges om deres forhåndsviden om emnet (brainstorm, VØL-model e. lign.). Læreren sørger herefter for, at eleverne tilegner sig en grundlæggende viden (første-ordensviden om emnet) i form af læreroplæg, grundbøger eller fx film. Eleverne vælger herefter delemner, som bearbejdes, og endelig afsluttes mange forløb med præsentationer – oftest mundtlige oplæg knyttet til udvalgte præsentationsværktøjer (powerpoint, prezi eller lignende).

Eleverne arbejder primært emneorienteret, og et succesfuldt forløb er derfor et forløb, hvor eleverne kan gengive større vidensmængder om det overordnede emne og deres "selv"-valgte delemne. De spørgsmål, der arbejdes med – om nogen overhovedet, er oftest lærerstillede eller formuleret i det/de valgte læremiddel/læremidler. Dette er en uheldig

praksis, set i forhold til det problemorienterede paradigme. Eleverne må mere på banen – specielt i forbindelse med valg af spørgsmål og undersøgende arbejdsformer.

Denne artikel har argumenteret for en mere undersøgende og problemorienteret undervisning, hvor elevgenererede spørgsmål (problemstillinger) er det bærende element i undervisningen. Til at igangsætte og understøtte denne proces opfordres historielærere til at formulere de valgte emner og temaer som selvstændige overordnede problemstillinger eller alternativt sammen med den overordnede problemstilling – ideelt set i samarbejde med eleverne.

Litteraturliste

Counsell, C., Looking through a Josephine-Butler shaped window: focusing pupil's thinking on historical significance, i Teaching History, no. 114, 2004.

EMU Danmarks Læringsportal, Historie, (siden besøgt den 15/3 2018),

<https://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie>

Hemmingsen, S.E. og Hostrup H., Klar, parat, historie – grundbog til 9. klasse. København: Alinea, 2012.

Klafki, W., Dannelsese teori og didaktik – nye studier. Aarhus: Klim 2001.

Knudsen, H. E. og Poulsen, J. Aa., Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen. HistorieLab, 2016, <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-enderlig-version.pdf?iframe=true&width=1079.2&height=520>

Körber, A. og Meyer-Hamme. J., Historical Thinking, Competencies and Their Measurement: Challenges and Approaches, i Ercikan, K. and Seixas, P. (red.), New Directions in assessing Historical Thinking. New York: Routledge, 2015.

Peters, R. A. og Poulsen, J. Aa. (red.), Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie? Udgivet af HistorieLab, Odense: Historia 2018, <https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/kan-elever-arbejde-problemorienteret-kilder-historie/>

Seixas, P. and Morton, T., The Big Six – Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson, 2013.

Undervisningsministeriet. 21st Century Learning Skills, EMU Danmarks Læringsportal, (siden besøgt den 12/3 2018), <https://www.emu.dk/modul/21st-century-learning-skills>

Van Drie, J., & Van Boxtel, C., Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. Educational Psychology Review, 20, 87-110, 2008 (siden besøgt den 11.7 2018), <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-007-9056-1>

Van Sledright, Bruce A., The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories and policy. New York and London: Routledge, 2011

Relateret læsning

Pietras, J. og Poulsen, J. Aa., Historiedidaktik – mellem teori og praksis. København, Hans

Reitzels forlag, 2016.

Poulsen, J. Aa. Elevgenererede læremidler i historieundervisningen, i Brunbech, P., Knutsen, K. og Poulsen, J. Aa. (red.), Historie. Didaktik, dannelse og bevidsthed. Rapporter til det 29. Nordiske Historikermøde bd. 1. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2017, https://www.cgs.aau.dk/digitalAssets/314/314795_konferencerapport-bd-1-nordisk-historikermoe-de-2017-.pdf