

En undersøgende og problemorienteret historieundervisning

Et traditionelt vidensorienteret historiedidaktisk fagsyn har længe været - og er stadig i nogen grad - det dominerende og mest udbredte. Men faget historie, historieundervisning og læring, er andet og mere end et fortidsstudium med kanoniserede vidensområder. I artiklen udfoldes et mere kompetenceorienteret alternativ, som skal aktivere og motivere eleverne med henblik på at styrke og kvalificere deres historiske kompetencer.

Forfatter: [Jens Pietras](#), lektor, [Professionshøjskolen Absalon](#)



Foto: taget af Jens Pietras

I en undersøgende og problemorienteret historieundervisning, der er inspireret af den tyske historiedidaktiker Andreas Körbers kompetenceorienterede tænkning, arbejdes der i historie med at udvikle, styrke og kvalificere elevernes historiekompetencer. Dette er fagets indhold og mål i den gældende læreplan og fagets afsluttende prøve – udtræk med selvvalgt problemstilling. Her forventes eleverne at erhverve og udvikle kompetencer i forhold til fagets centrale kompetenceområder: kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug.

Dette er kompetencer, som eleverne forventes at kunne anvende umiddelbart og på sigt både i deres egen livsverdenen, deres hverdagsliv og i deres samfundsliv. Kompetencer, som både omhandler viden og færdigheder men også holdninger og værdier, som derfor er tæt forbundne med elevernes dannesarbejde. Kompetencer er derfor kort defineret evnen til reflekteret og hensigtsmæssigt at anvende kvalifikationer (viden og færdigheder) til at håndtere og reflektere over problemer i forskellige sammenhænge, dvs. i andre end i de situationer, hvor man har opnået sine kvalifikationer. En undersøgende og problemorienteret undervisning, hvor eleverne får medansvar for egne læreprocesser og indhold, har til hensigt at fremme og understøtte elevernes motivation og læring i historie.

I historieundervisningen konkurrerer to gennemgående fagdidaktiske syn, hvilket bl.a. kan aflæses i de læremidler (analoge og digitale), der tidligere og fortsat udgives til historieundervisningen i grundskolen. Læremidler, der primært er fokuseret på historiske vidensområder, og læremidler der oftest er absolut kronologisk opbyggede.

Det ene fagsyn, her kaldet det traditionelle fagsyn, er præget af en absolut kronologisk tænkning, hvor undervisningens emner og perioder tilegnes i en klassetrinsfikseret rækkefølge fra de tidligste tider i begynderundervisningen frem til den nærmeste fortid i udskolingen. Fagets indhold har fokus på historiske eksemplariske vidensområder fra primært dansk historie eller omverdenen, hvor disse har været i samspil med eller direkte har påvirket danske forhold og historie. Den historiske viden består primært af paratvide, dvs. førsteordensviden. I en vidensbaseret undervisning lægges der ofte vægt på elevernes evne til at kunne gengive paratviden om såkaldte væsentlige personer, begivenheder og årstal med sigte primært på at styrke elevenes historiske viden og sekundært deres "nationale" identitet. En elev uden stor historisk paratviden opfattes som historieløs. Hvis eleven fx, som flere medier hvert år spørger ind til, ikke ved, hvorfor d. 9. april er en vigtig historisk dato, så opfattes eleven som historieløs og skolens historieundervisning som direkte mangelfuld. Den ministerielle kanonliste, som var (og for en del læreres vedkommende stadig delvis er) fagets genstandsfelt og selvopfattede "pensum", understøttede denne logik. Kanonlistens 29 punkter var/er udvalgt i kraft af, at de resulterede i brud eller fordi de indeholdt stor symbolværdi. Det traditionelle fagsyn er fortsat meget udbredt og dominerende. Både lærere og elever mener jf. HistorieLabs landsdækkende undersøgelse '[Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen](#)' (Knudsen og Poulsen, 2016), at historiefaget er et fag, der primært handler om etablering af historisk viden hos eleverne. På spørgsmålet "Hvad handler historieundervisning om?" svarer eleverne:

- at historie er faget, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra, og hvordan "tingene" har udviklet sig over tid
- at undervisningen koncentrerer sig om dansk og Danmarkshistorien

- at undervisningen primært omhandler fortidige store og afgørende begivenheder

Indholdet i undervisningen defineres af lærerne og læremidlerne. Eleverne er ikke optagede af, hvilket indhold der vælges, og hvilket der fravælges. Hvad, der undervises i, opfattes af en del elever som noget faktisk – som kundskaber, der kan/skal tilegnes. Udbyttet af undervisningen ses som en slags akkumulering af de historiske facts. Nogle elever giver dog udtryk for, at der kan være forskellige legitime fortællinger om/fortolkninger af samme hændelsesforløb. Undervisningens organisering er normalt sådan, at læreren gennemgår et stof "tavleundervisning", der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål. En del elever giver udtryk for, at læreren er rigtig meget på, dvs. at han/hun styrer forløbet, gennemgår stoffet og stiller spørgsmål etc. Historie opfattes af eleverne som et overvejende kedeligt og ikke et særligt vigtigt fag. Historie er ikke så vigtigt som andre fag (fx matematik, dansk og engelsk). Generelt er konklusionerne, i undersøgelsen om hvad eleverne mener om historie og deres historieundervisning, meget deprimerende læsning.

I en undervisning styret af primært fokus på historisk faktisk viden og reproduktion af samme (første-ordensviden eller som Lars Qvortrup i sin forskning definerer som kvalifikationer, se Qvortrup, 2004) opfattes faget af lærerne som værende et fag, der lider af konstant stoftrængsel. Historielærere opfatter deres opgave som næsten umulig at løse, dvs. at få eleverne til at læse og forstå, lære om alt det vigtige i hele historien. Der undervises ud fra en tanke om et særligt pensum og at skulle nå det hele, dvs. en undervisning i bredden. Nogle lærere i udskoling har givet udtryk for, at de ikke kunne nå alle kanonpunkterne i specielt 3. fase (7.-9. klasse), dvs. de 17 sidste kanonpunkter på den sparsomme tid de havde til rådighed. De beklagede sig specielt over, at skulle nå rigtig meget historisk stof i 9. klasse og samtidig at forberede eleverne til den afsluttende prøve i faget.

Over for det såkaldte traditionelle fagdidaktiske syn er der i opposition til dette og som en konsekvens af dette fagsyns udtalte begrænsninger og udfordringer udviklet et mere brugerorienteret undersøgende og problemorienteret fagdidaktisk syn. Dette fagsyn knytter an til fagets brugere, dvs. eleverne. Faget udbytte bedømmes i forhold til dets brugs- og nytteværdi for eleverne og ikke om, hvor meget faktisk historie de har tilegnet sig. Hvor udgangspunktet i det vidensbaserede fagsyn primært er knyttet til historiske vidensområder, dvs. stofområder, er udgangspunktet i det problemorienterede og undersøgende fagsyn eleverne og deres nysgerrighed og videbegærlighed. Her er elevernes (historiske) spørgsmål den væsentligste udløsende og gennemgående faktor i læringen. I en undersøgende og problemorienteret historieundervisning er der ikke noget specifikt pensumkrav. Her undervises i udvalgte eksemplariske emner og temaer med problemstillinger. Undervisning i dybden i afgrænsede emner og temaer frem for undervisning i bredden. Den undersøgende og problemorienterede undervisning fritstiller derfor læreren i forhold til at skulle nå et særligt stof. Her arbejdes derimod i dybden med eksemplariske stofområder og med elevernes historiske tænkning.

I den undersøgende tilgang til historie kan viden i historie opdeles i en række forskellige kategorier. Viden, der handler om fortællinger/beretninger om fortiden, og som har til formål at sikre at eleverne ved noget om historie, kaldes som anført ovenfor for første-ordens viden. For at kunne arbejde relevant med denne videnkategori, må eleverne anvende relevante faglige begreber. Nogle af disse begreber er af overordnet generel karakter. Eleven må forstå betydningen af disse begreber for at kunne forstå den fortalte historie/fortællingen om

fortiden. Samtidigt må eleverne gøres opmærksomme på, at begreberne over tid kan skifte betydning og indhold. Andre begreber er mere specifikke og knytter an til bestemte perioder og begivenheder. Det er vigtigt, at eleverne ved, hvad der ligger bag de historiske fortællinger om fortiden, dvs. koncepter og procedurer for hvordan fortællinger om fortiden er blevet til og fortsat bliver til, udvælges og formidles/ anvendes. Lige så vigtigt er det, at eleverne selv tilegner sig redskaber og fremgangsmåder for, på deres niveau, selv at kunne arbejde med fortiden. Sidst men ikke mindst skal eleverne kunne forholde sig kritisk reflekterende til de fortællinger om fortiden, de møder i forskellige sammenhænge fx i læremidlerne, i film og i medier generelt.

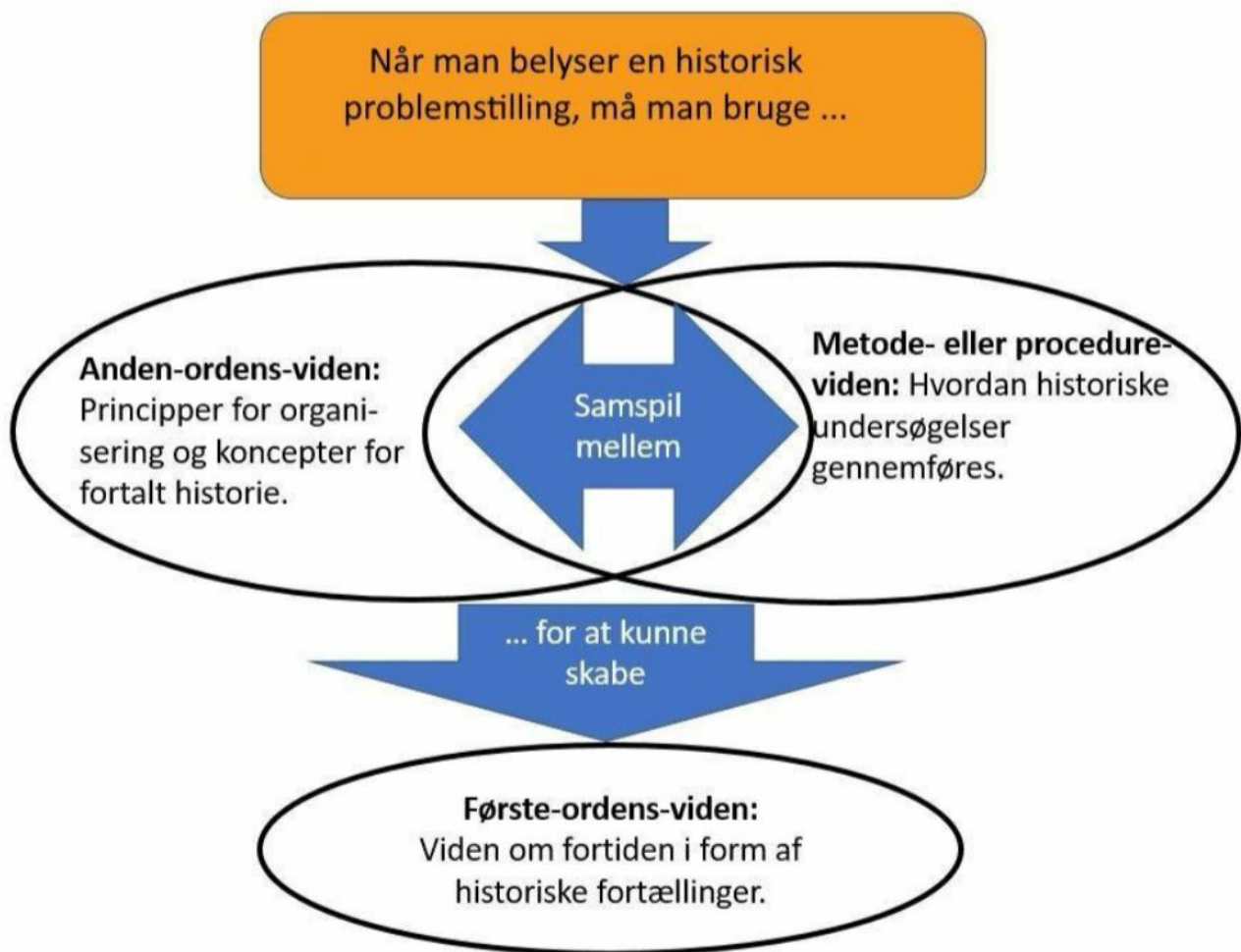
Læreplanen for historie (FFM, Se EMU Danmarks Læringsportal) betoner, at det ikke er nok, at eleverne udelukkende stifter bekendtskab med og arbejder med første ordensviden, dvs. vidensområder om fortiden. En undervisning, der ensidigt fokuserer på at etablere konkret historisk viden hos eleverne, opfylder ikke læreplanens ord og tænkning for faget. Eleverne skal ud over historisk viden konfronteres med og selv arbejde med samspil mellem førsteordensviden og andenordensviden, dvs. viden om hvordan historisk viden er blevet til. 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 er: ([21st Century Learning Skills](#))

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

Den norske historiedidaktiker Erik Lund udpeger i sin forskning 3 vidensområder, som han betegner historiefagets begrebsmæssige rammeværk.(Lund, 2016) Han opererer med en udsagnsviden, dvs. viden om fortiden (første ordensviden), begrebsviden, dvs. de mere historiegenerelle begreber og de epotypiske begreber (andenordensviden) samt endelig metodekundskab, som består af metode- og procedureviden, dvs. organisationsprincipper og koncepter for, hvordan historie bliver til og brugt (andenordensviden).

Sammenhængen mellem de forskellige vidensformer kan overordnet set, selvom der er nuanceforskelle mellem Erik Lunds brug af begreberne fx begrebskundskab og VanSledrights opfattelse af fx konceptviden (2. ordensviden), aflæses af VanSledrights model (VanSledright 2011:52):



I en undersøgende og problemorienteret tilgang til historie arbejdes kontinuerligt med at udvikle og kvalificere elevernes 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 rettet mod bagvedliggende discipliner og fremgangsmåder. Om en elev besidder eller behersker en specifik kompetence kan kun aflæses gennem konkrete handlinger. 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 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 fra 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

Elevernes refleksive evner, deres evner til at tænke historisk, kan understøttes af en undersøgende og problemorienteret tilgang til historie. Et bud på en sådan tilgang kunne være den tyske historiedidaktiker Andreas Körbers model (Körber 2015) for arbejde med historiske kompetencer. Körber arbejder med fire sammenhængende og forbundne kompetenceområder:

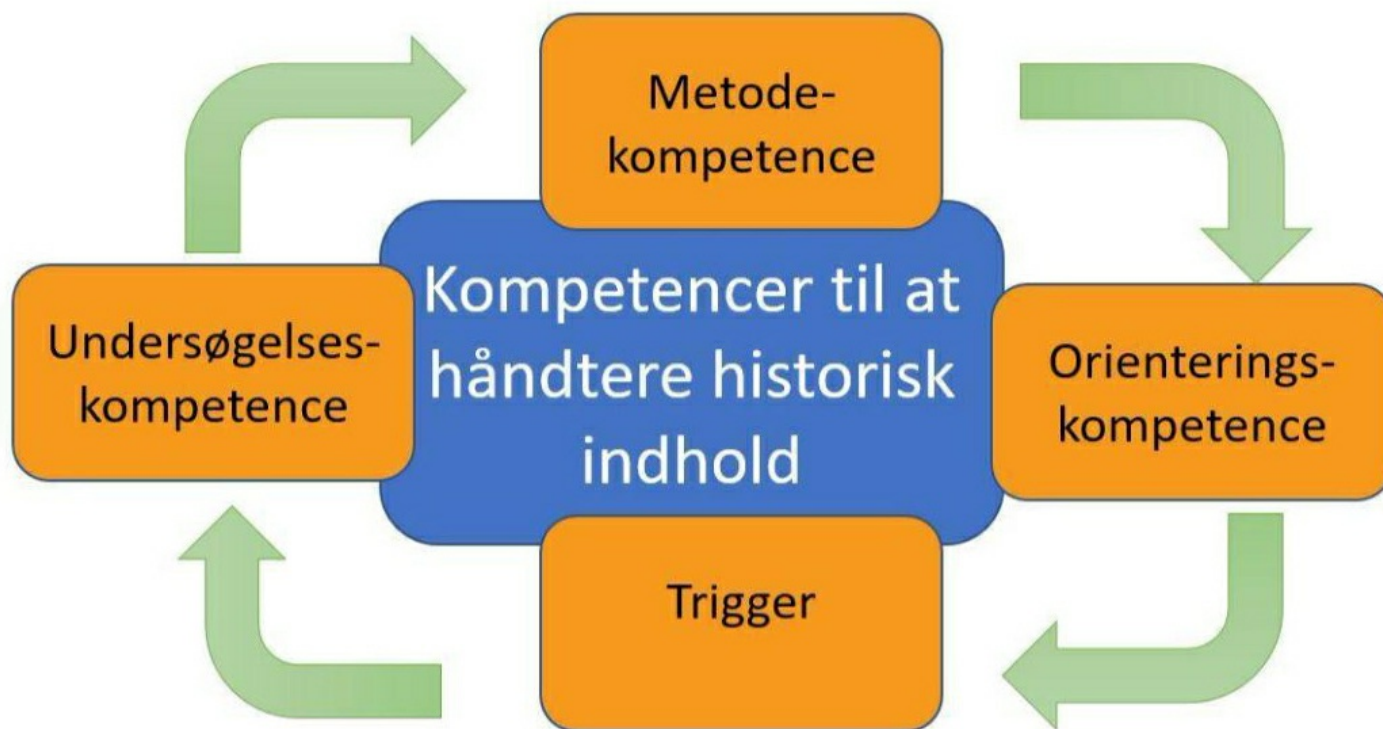
- Undersøgelseskompetencer: at eleven øver sig i at stille relevante historiske spørgsmål, øver sig i at opstille historiske problemstillinger fx hv-spørgsmål. Denne proces er vanskelig for eleverne, hvorfor den må lærerstyres, understøttes og stilladseres.
- Metodekompetencer: at eleven stadigt mere kvalificeret selv kan vælge egnede fremgangsmåder og metoder til at finde, bearbejde og analysere historisk information og viden og på baggrund af denne kunne formulere historiske fortællinger. Desuden må eleverne øve sig i reflekteret at forholde sig til og kunne dekonstruere (analysere og vurdere) etablerede historiske fortællinger i forskellige medier og fremtrædelsesformer.
- Orienteringskompetencer: at eleven opøver evner og færdigheder (mestring) til at relatere og perspektivere tolkninger og vurderinger af fortiden til egen livsverden og egen mentalitet. Kompetencen omfatter også forudsætninger for reflekteret at kunne revidere og omfortolke egen forståelse af fortiden og fortællinger om denne.
- Kompetencer til at håndtere historisk viden, begrebs- og kategoriseringskompetencer: at eleven styrker og kvalificerer sin viden om fortiden, og hvordan han/hun får adgang til relevante historiske informationer. Eleven må bl.a. arbejde med informationer, der skaber orden og struktur i den historiske erhvervede viden. Eleven må arbejde med begreber som periodisering, synsvinkler, generelle historiske begreber som fx magt national identitet og kultur samt anden-ordensbegreber knyttet til de såkaldte "The Big Six" formuleret af Peter Seixas m.fl. (Seixas, 2013) som omhandler kompetencer til – det at kunne tænke historisk – begreber som tid, samspil mellem brud og kontinuitet og forandring, sammenhænge mellem årsager og virkninger, indsigt i viden om hvordan (fortalt historie) bliver til, kriterier for valg af relevante betydningsfulde historiske emner og temaer og endelig historisk empati og etik i historie. Stofvalgskriterierne kan være fx historiedidaktikeren C. Counsell's R-model (Counsell, 2004), der indeholder 5 væsentlighedskriterier for valg af relevant historisk stof. Stoffet skal ifølge Counsell være: remarkable – bemærkelsesværdigt, remembered – husket, resulted in change – betød et brud eller en forandring, resonant – gav mulighed for perspektivering og endelig revealing – var afslørende.

Körber formulerer selv forholdet mellem historisk indhold og kompetencerne i en strikkemetafor. Garnet er det historiske stof (vidensområderne), og strikkepindene er kompetencerne. Når man strikker produceres over tid fx en sweater, dvs. at eleven billedligt begynder at danne sig et overblik over en historisk begivenhed eller periode – en sammenhængende fortælling om fortiden samtidig med, at eleven forstår hvorfor og hvordan, denne fortælling er blevet til. I Körbers tænkning er det konkrete historiske indhold fortsat vigtigt, men ikke det væsentligste. Det er mere væsentligt at vide, hvordan det skabes og anvendes/bruges. Hos

Körber opfattes indholdet mere som cases end som indhold med egen værdi. Det er vigtigt for Körber at understøtte, at der ikke som udgangspunkt kan udpeges en kanonisk historisk viden. Historisk videns relevans er altid knyttet til den problemstilling, der arbejdes med, og viden må altid kontekstualiseres.

Körber har formuleret en historiedidaktisk model, den såkaldte FUER-model (Körber, 2015), for samspil mellem de fire historiekompetenceområder. Modellen kan anvendes som inspiration til og som baggrund for konkret problemorienteret og undersøgende historieundervisning, hvor

der både er fokus på historisk viden (første-ordensviden) og historisk tænkning (anden-ordensviden) samt samspil mellem disse.



FUER-model (Körber, 2015)

Et historieforbånd i en undersøgende og problemorienteret historieundervisning sættes normalt i gang ved, at læreren på forhånd har valgt et relevant historisk emne eller tema, og at læreren har opstillet en række faglige mål for undervisningen. Det er endvidere en god idé, hvis læreren i sin planlægning forud for forløbet selv har udtænkt en række mulige relevante spørgsmål og problemstillinger. Grunden til, at det er en god idé, at læreren gør sig en række overvejelser over relevante spørgsmål og problemstillinger, er, at læreren skal være i stand til at guide og stilladsere elevernes spørge- og undersøgelseskompetence i selve forløbet.

Læreren starter konkret forløbet med at udfordre eleverne via en trigger (en slags teaser/appetitvækker) – et afsæt for læringen, fx ved at fremsætte markante udsagn, synliggøre historiske dilemmaer, ved at vise eleverne et filmklip, et billede, et foto, en genstand eller ved at stille åbne spørgsmål, der fremkalder "usikkerhed" hos eleverne om allerede etablerede forståelser af historiske forhold. Triggeren (=anslaget) i undervisningen skal skabe fokus, pirre elevernes nysgerrighed og åbne for elevinteressen sådan, at de ønsker at finde ud af et eller andet. Dette et eller andet kan eleverne udtrykke i spørgsmål. Meningen med triggeren er, at trigge eleverne og deres forhåndsviden eller mangel på samme i forhold til det historiske emne eller tema læreren har valgt. Mange lærere benytter som trigger gerne en eller flere småfilm (dokumentar og/eller spillefilmklip af max. 5 min. – gerne kortere varighed). I den ideelle af alle verdener skal triggeren få eleverne til at undre sig og stille egne historiske spørgsmål som forudsætning for den videre undersøgelse og læring.

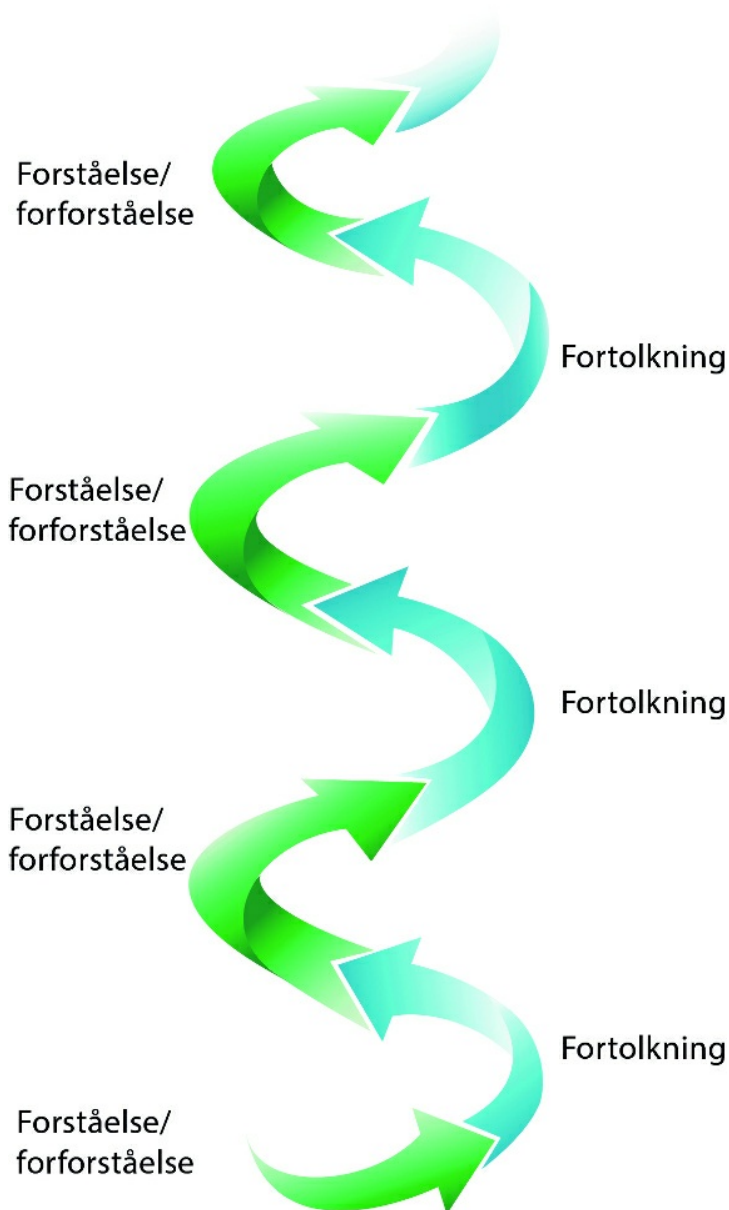
Tanken er ideelt set, at eleverne efter triggeren selv opstiller spørgsmål og problemstillinger som afsæt for – under lærernes vejledning, at vælge relevante metoder og fremgangsmetoder samt det som opfattes som traditionelle kilder og andre ressourcer fx læremidler, læreroplæg, udvalgte netsider og lignende til at besvare de elevgenerede

spørgsmål (benævnt metodekompetencer i modellen). Outputtet fra denne undersøgelsesproces sættes i spil med elevernes orienteringskompetencer, dvs. at som følge af elevernes nye viden og indsigter bliver hidtidige forståelser af omverdenen og dem selv enten i processen bekræftet eller må omfortolkes/revideres. Eleverne besidder nu en større og mere reflekteret viden og mestrer samtidig en række kompetencer i større grad end forud for læringsforløbet. Hvis eleverne ikke har fundet troværdige og fagligt funderede svar på de stillede spørgsmål og opstillede problemstillinger, må de igennem processen igen. Som det fremgår, er Körbers kompetencemodel inspireret af J. Bruners hermeneutiske spiralmodel (Bruner, 1998), hvor der hele tiden arbejdes mod et højere taksonomisk niveau.

Et eksempel

Lærerne har valgt, at eleverne skal arbejde med 1. verdenskrig og dens baggrund, årsager og forløb. Eleverne har som trigger til emnet set en gengivelse af et billede af ærkehertug Franz Ferdinand og hans kone, der myrdes af G. Princip i Sarajevo i sommeren 1914. Eleverne har efterfølgende undret sig over dette billede og formuleret en række hv- spørgsmål, som fx hvem er hvem på billedet, hvem bliver myrdet af hvem og hvorfor, hvad er der sket før, og hvad skete der efterfølgende mv. Eleverne er med lærerhjælp nået frem til, at billedet kan knyttes til 1. verdenskrig. Eleverne opstiller derfor en problemstilling om årsagen/årsagerne til 1. verdenskrigs udbrud. Eleverne undersøger og arbejder efterfølgende med en række (lærerudvalgte) netsider, fremstillinger og læremidler. Eleverne finder måske ud af, at en del ressourcer, herunder netsider og læremidler, direkte kobler mordet og udbruddet af 1. verdenskrig sammen, mens andre også angiver en række andre forklaringer.

Eleverne må nu vælge mellem de forskellige kilders og ressourcers forklaringer på deres spørgsmål/problemstilling om den første verdenskrigs udbrud. Hvis de vælger de materialer, der angiver at mordet var den direkte årsag til krigen og senere præsenterer denne sammenhæng som årsagen til krigen, må eleverne selv eller læreren i forhold til elevernes præsenterede orienteringskompetencer spørge yderligere ind til, om elevernes enkle forklaring er fyldestgørende nok, eller om der kunne tænkes andre og evt. hvilke andre årsager end mordet til krigens udbrud. Eleverne må derfor med deres ny erhvervede viden igennem endnu en spørgeproces og undersøgelse vedr. årsagerne til krigen og krigens baggrund. Eleverne når måske i næste runde frem til en hel række dybere årsager til mordet. Dvs. at eleverne fra første runde til anden runde har bevæget sig fra at kunne angive en forklaring på krigens udbrud til at kunne angive flere forklaringer. Mordet alene udløste ikke 1. verdenskrig. Det gjorde et uheldigt samspil af flere faktorer. Elevernes forforståelse udfordres hver gang, der stilles nye og mere komplekse spørgsmål til en historisk begivenhed. En proces fra enkle spørgsmål og svar mod mere komplekse spørgsmål og svar.



Kilde: Den hermeneutiske spiral, grafiker Mette Friis-Mikkelsen, videnskab.dk

Fra triggere til problemstillinger

I den bedste af alle verdener opstiller eleverne selv efter triggeren et antal spørgsmål, som via lærernes medvirken og hjælp kondenseres til et håndterbart antal relevante problemstillinger. Antallet af problemstillinger til et emne eller tema bør normalt ikke være større end 3-5 stk.

Erfaring viser dog ofte, at mange elever ikke via triggeren selv formår at stille relevante historiske spørgsmål endsige formår at opstille relevante brugbare historiske problemstillinger. Eleverne må derfor hjælpes, gives konkrete værktøjer, og øves i denne del af den undersøgende proces. I starten af historieforløbet kan læreren være nødsaget til med såkaldt ført hånd at guide eleverne gennem denne spørgende og problemformulerende fase. Hvis eleverne ikke undres og ikke selv kan opstille relevante historiske problemstillinger, mister de motivationen, og lærerens læringsprojekt tabes derfor på gulvet. Det er derfor uhyre vigtigt, at elevernes læring stilladseres via et antal spørgeguides knyttet til karakteren af den/de valgte triggere i denne del af processen. Stilladseringen starter, når eleverne starter deres historieforløb i 3. klasse og udvikles over tid, sådan at eleverne mere og mere selvstændigt kan identificere brugbare spørgsmål og senere problemstillinger.

Generelt må historielæreren stille en række faglige kvalitetskrav til de problemstillinger, som eleverne formulerer. Det er vigtigt, at problemstillingen omhandler noget, som eleven ikke ved i forvejen, som der ikke kun kan svares ja eller nej til, at problemstillingen indeholder elementer, som eleven må undersøge for at finde svar på, noget, eleven mener, er vigtigt at finde svar på, og at eleven ud fra sit niveau kan finde svar på. Spørgsmål i en historisk problemstilling må derfor være rettet mod

- En historisk kontekst/sammenhæng (hvornår? hvor? hvad var karakteristisk for tid og sted?)
- Kontinuitet og forandring (hvad blev ændret? hvad forblev (stort set) det samme? – brud?)
- Årsager og konsekvenser (langsigtede, kortsigtede, utilsigtede, bevidste)
- Sammenligninger og perspektivering
- Vurderinger af fænomenet (betydningsfuldt i samtiden/eftertiden)

Som foreslået ovenfor er det en god idé, at læreren forud for forløbet selv har reflekteret over og evt. selv opstillet en række spørgsmål og problemstillinger. Forskeren Nichol, som har skrevet et kapitel i H. Coopers bog *History 5-11. A Guide for Teachers* fra 2012, opfordrer historielæreren til at hjælpe eleverne at forholde sig til triggeren/triggerne overordnet ud fra en række konkrete hv-spørgsmål af karakteren: hvem, hvad, hvor, hvornår og hvorfor? Disse spørgsmål er simple, men fæstner alligevel triggeren og dens indhold i tid, i forhold til aktører og kontekst. Til disse generelle spørgsmål – fx til et filmklip – kunne stilles følgende hjælpespørgsmål: hvad er gået forud, hvad sker der i selve sekvensen, hvad sker der efterfølgende? Spørgsmål om tid og forløb. Hvis triggeren er et uddrag af en spillefilm, er det i øvrigt en god idé, at der ikke er for meget tale og for mange personer med i klippet, da eleverne kan have svært ved at afkode disse. Lad billederne og lydsiden primært tale for sig selv.

Et eksempel

Lærerne har valgt, at eleverne skal arbejde med dansk middelalder, herunder korstog, Hvideslægten og Absalon på mellemtrinnet. Som trigger viser læreren eleverne det såkaldte Arkonabillede, der viser kong Valdemar den Stores og Absalons erobring af borgen Arkona på Rügen 1169. Billedet er malet af Laurits Tuxen i 1884 og originalen hænger på Frederiksborg slot i Hillerød. Historien om begivenheden kendes bl.a. fra Saxos "Danernes Gerninger".



Billede: *The Taking of Arkona in 1169, King Valdemar and Bishop Absalon* af L. Tuxen, fra Wikimedia Commons

En spørgeguide til dette billede, hvor opgaven er at tømme billedet for indhold og formulere nogle spørgsmål, kunne formuleres således:

- Hvad ser du på billedet?
- Hvilke følelser vækker det hos dig?
- Hvilken fremstillingsteknik er benyttet?
- Hvilken billedtype er der tale om?
- Hvem har bestilt billedet?
- Hvad var anledningen til at billedet blev malet/produceret?
- Hvad var formålet med billedet?
- I hvilken sammenhæng indgik billedet oprindeligt?
- Hvilken begivenhed/situation/person er afbilledet?
- Hvad er gået forud, og hvad sker der bagefter?
- Hvis der er personer på billedet – hvordan er deres mimik, gestik, kropsholdning?
- Er der særlige linjer i billedet fx det gyldne snit?
- Er der særlige former i billedet?

- Er der benyttet særlige farver?
- Findes der symboler, tegn eller ikoner i billedet?

Disse spørgsmål og evt. andre benytter eleverne til at tømme billedet og som inspiration til deres egne spørgsmål og senere problemstillinger.

Hvis læreren i et andet eksempel fx ønsker at arbejde med Rom og Romerriget i udskoling og ikke, som kanonlisten i Fælles mål 2009 anbefalede (Fælles mål i historie 2009), i begynderundervisningen jf. kanonpunktet Kejser Augustus, kan man som trigger anvende et YouTube klip fra serien Rome af Caesars triumf i år 46 f.v.t. i Rom. ([The Triumph of Julius Caesar – from HBO Rome](#))



Foto: Set of HBO's "Rome" at Cinecittà, Rome, fra Wikimedia Commons.

Rome er en tv-serie skabt af John Milius m. fl. Serien er produceret i Italien. Den består af to dele, hvor den første vistes i 2005 og den anden i 2007. Serien er et historisk drama, som handler om overgangen mellem republik og kejserdømme, dvs. perioden ca. 100 f.v.t og til ca. 100 e.v.t.. Serien skildrer bl.a. en række historiske personligheder som Caesar, Augustus og Marcus Antonius.

Klipet vil kunne give anledning til en række historiefaglige spørgsmål, såsom de ovenfor skitserede hv-spørgsmål samt spørgsmål som: hvad er gået forud, hvad sker konkret i klippet, hvad sker efterfølgende, hvorfor får Caesar offerblod i ansigtet, hvorfor slås "Asterix" (Vercingetorix) ihjel i klippet, hvad er en triumf, hvem fik i Rom – Romerriget tildelt en triumf, af hvem og for hvad, hvilken rolle spillede militæret i Rom, hvilket samspil mellem militær og politik var der på udvalgte tidspunkter i Roms historie, hvordan blev magt til og forvaltet i Rom, hvordan iscenesatte magtelite sig selv i Rom, er der nogen der senere i historien har

kopieret denne form for magtscenesættelse, hvordan ser vi i dag på Rom i fx spillefilm, tegneserier og tv-serier mv.

En måde at stilladsere elevernes undersøgelseskompetencer på efter triggeren er, at lade dem – alene eller gerne i par eller mindre grupper – selv forsøge at formulere en række hv-spørgsmål til triggeren (5-10 spørgsmål). Nogle lærere benytter en padlet til at lade eleverne give bud på spørgsmål til triggeren og dens indhold, som efterfølgende på klassen tematiseres og bearbejdes til brugbare problemstillinger. Nogle lærere springer denne fase over, som dog anbefales, og går direkte til i plenum at spørge ind til triggeren for at få eleverne til at formulere spørgsmål og senere problemstillinger.

Klippen kan ikke kun anvendes som en trigger – en igangsætter – af formulering af spørgsmål og problemstillinger. Det kan senere i elevernes undersøgelser være en ressource under metodekompetencen. Her kan eleverne gense klippen og afkode det yderligere og sætte det ind i en større sammenhæng i forhold til det eller de spørgsmål de oprindeligt stillede, da de første gang stiftede bekendtskab med filmklippet. Filmklippets funktion er nu ikke at pirre elevernes nysgerrighed, men klippen er en ressource og en kilde, som kan benyttes og analyseres som sådan, dvs. både som beretning (en fortælling om fortiden – Rom mellem republik og kejserdømme) og som levn (tv-seriens ophavstid og ophavsmand samt et nutidigt syn på Romerriget i den pågældende periode).

Endelig kan klippen genanvendes i forbindelse med afdækningen af elevernes kvalificerede orienteringskompetencer i sidste del af undervisningen – dvs. som et evalueringselement. Læreren viser eleverne filmklippet igen, og eleverne "tømmer" på ny billedet for historisk information og viden.

Styrede kilde- og netsøgninger samt kildebanks

Efter at eleverne selv, eller med lærerhjælp og guidning, har opstillet en håndfuld relevante problemstillinger, arbejdes der med elevernes metodekompetencer. Her præsenteres eleverne for og arbejder selvstændigt med historisk viden i en række udvalgte kilder og ressourcer, som fx deres læremidler, læreroplæg mv. I materialerne og ressourcerne finder eleverne svar på de stillede spørgsmål. Hvis eleverne ønsker at arbejde med netmaterialer, er det uhensigtsmæssigt at lade eleverne lave helt frie googlesøgninger. Vælg hellere selv et antal screenede netsider ud, som eleverne så benytter. Det samme gør sig gældende i forhold til arbejdet med kilder. Vælg nogle relevante kilder ud og lad eleverne "tømme" disse for indhold. Opret meget gerne en kildebank for det studerede område, som eleverne så benytter. Erfaring viser, at et flertal af eleverne ikke selv mestrer at søge relevante kilder frem og anden information på nettet.

HistorieLab har til emnet dansk kolonihistorie og andre emner produceret både velegnede triggere og en kildebank med et udvalg af forskellige velegnede kilder.

Triggere: [/til-undervisningen/kildebank/til-laereren/triggere-til-elever/](#)

Kildebank: [/til-undervisningen/kildebank/](#)

Hvorfor er en undersøgende og problemorienteret historieundervisning vigtig?

Den traditionelle vidensbaserede historieopfattelse har selvfølgelig sin berettigelse men er efter min mening ikke fyldestgørende nok, da nutidens og fremtidens historieundervisning må matche nutidens og fremtidens forventninger og udfordringer. Den kvantitative faktaprægede historieundervisning, der arbejder med kanon, og ønsker at eleverne efter endt undervisning kan gengive så meget historisk viden som muligt, har, efter min mening, store begrænsninger og møder mange udfordringer i skolen, fx at historiefaget er et lille fag med få lektioner på ugeskemaet. En lærer, der ønsker at arbejde på denne måde, vil ofte opfatte faget, som styret af et givet pensum. Denne lærer vil konstant føle, at han ikke kan nå at undervise i det hele. Mange lærere møder i den traditionelle undervisning endvidere en vis ligegyldighed eller ulyst til faget fra elevernes side.

Det er dog svært, ja nogle gange helt angstprovokerende, at bryde tillærte og oparbejdede vaner og rutiner. En undersøgende og problemorienteret tilgang til historie kommer derfor ikke af sig selv. Den må præsenteres som et reelt fagdidaktisk alternativ og understøttes af læremidler, gennem kurser, publikationer mv.

En del lærere, der hylder et mere traditionelt vidensorienteret læringssyn, kritiserer, i nogen grad med rette, den kompetenceorienterede undersøgende og problemorienterede tilgang til historie på en række punkter

- For det første anføres det, at den problemorienterede undervisning er alt for intellektuelt abstrakt for eleverne. Eleverne evner ikke at tænke abstrakt og slet ikke på dette niveau allerede fra 3. klasse. Her argumenteres oftest via Piagets fasetænkning.
- For det andet er en problemorienteret undervisning alt for tidskrævende. Eleverne evner ikke at problematisere og undersøge historiske forhold på egen hånd. Tiden er knap, og derfor må læreren træde til og skille væsentligt indhold fra uvæsentligt indhold for eleverne.
- For det tredje ændres lærerrollen i den problemorienterede tilgang fra den vidende til den mere løse vejleder, hvis eleverne slippes løs i projektlignende arbejdsformer. Dette kontroltab opfattes af nogle historielærere som en for stor udfordring.
- For det fjerde mener nogle historielærere, at eleverne ikke af natur er nysgerrige og videbegærlige. Faget er qua sit indhold svært og teksttungt, hvilket er vanskeligt at forene med ønsket om at læringen styres af elevernes indre motivation.
- For det femte – og i forlængelse af ovenstående – hvad nu, hvis eleverne ikke kan eller vil formulere relevante historiske spørgsmål og problemstillinger? Så er den væsentligste brik i den undersøgende og problemorienterede arbejdsform ikke til stede, og læringen kan ikke foregå.

Ovenstående er alle relevante indvendinger og benspænd for en undersøgende og problemorienteret historieundervisning. Jeg mener dog i denne artikel at have argumenteret for, at denne undervisningsform er vejen frem og at både motivationen, ejerskabet til egen læring og det historiefaglige læringsudbytte for eleverne øges væsentligt gennem denne arbejdsform.

Lærere, der bevæger sig fra den traditionelle tilgang til historie til den mere undersøgende tilgang, er derfor modige, da de opgiver deres faste udgangspunkt og base. Det, de til

gengæld opnår ved at omtænke og omlægge deres undervisning, er, at de forhåbentlig opnår nogle mere aktive elever, der møder faget med en øget motivation og en øget ægte historieinteresse. Eleverne aktiveres på denne måde mere i deres egne læreprocesser, og dette styrker og kvalificerer på kort og længere sigt deres historiske kompetencer.

En undersøgende undervisning, der sigter mod samspil mellem primære erfaringer med første-ordens og anden-ordensviden, sigter mod at kvalificere eleverne forud for den afsluttende prøve i faget og styrker generelt deres kompetencer sådan, at de kan anvende disse relevant i både deres hverdags- og samfundsliv. På denne måde bliver historie et fag med en reel brugs- og nytteværdi.

En problemorienteret undervisning er ikke kun nyttig i en snæver fagdidaktisk historisk sammenhæng, men børn og unge, der arbejder undersøgende og problemorienteret, udvikler ud over de anførte kompetencer mere generelle og nyttige kvalifikationer og kompetencer inden for kreativ tænkning, refleksion, problemløsning og evne til perspektivering mv. Kompetencer der eftersørges nu og i ikke mindst i fremtiden – det 21. århundredes kulturteknikker – det 21. århundredes kompetencer.

Litteraturliste

- *21st Century Learning Skills*, EMU Danmarks Læringsportal, anv. d. 12/3 2008, <https://www.emu.dk/modul/21st-century-learning-skills>
- Bruner, J.S. *Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen* i Straub, J. (Hersg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein*. Baden-Baden: Suhrkamp, 1998.
- Cooper, H. *History 5-11: A guide for Teachers*, Abingdon: Routledge, 2012.
- Counsell, C. *Looking through a Josephine-Butlershapped window: focusing pupil's thinking on historical significance*, i *Teaching History*, no. 114, 2004.
- Fælles mål 2009 i historie, faghæfte 4, bilag 1, kanonlisten side 10, 2009.
- EMU Danmarks Læringsportal, *Historie*, anv. 15/3 2018, <https://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie>
- Kildebank – til emnet dansk kolonihistorie, HistorieLab, anv. 15/3 2018, [/til-undervisningen/kildebank/](#)
- Knudsen, H. E. og Poulsen, J. Aa. *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab, 2016, [/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf](#)
- Körber, Andreas, Meyer-Hamme. J. *Historical Thinking, Competencies and Their Measurement: Challenges and Approaches*, i Ercikan, K. and Seixas, P. *New Directions in assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 2015.
- Lund, E. *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget, 2016.
- Qvortrup, L. *Det vidende samfund*, Unge Pædagogers serie nr. 73, København, Unge Pædagogers forlag, 2004.
- Seixas, P. and Morton, T. *The Big Six – Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.

- *The Triumph of Julius Caesar – From HBO Rome*, YouTube, anv. 14/3 2009, <https://www.youtube.com/watch?v=RGY11UHK5jM>
- Triggere – til emnet dansk kolonihistorie, HistorieLab, anv. 15/3 2018, [/til-undervisningen/kildebank/til-laereren/triggere-til-elever/](#)
- Van Sledright, Bruce A. *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*. New York and London: Routledge, 2011.

Relateret læsning

- Dixon, L. and Hales, A. *Bringing History Alive through Local People and Places. A guide for primary school teachers*. Great Britain: Routledge, 2014.
- Pietras, J. og Poulsen, J. Aa. *Historiedidaktik – mellem teori og praksis*. København, Hans Reitzels forlag, 2016.
- Poulsen, J. Aa. *Forenklede Fælles Mål*. København: Gyldendal, 2015.
- 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.