

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift

Når historisk tænkning bevæger sig i spiraler

En praksisnær redidaktisering af FUER-modellen

Af Sascha Diget Jepsen

Oktober 2026

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet
(American Psychological Association System, 7th Edition):
Jepsen, S. D. (2026). Når historisk tænkning bevæger sig i spiraler. En praksisnær
redidaktisering af FUER-modellen. *RADAR – Historiedidaktisk tidsskrift*.

DOI: [10.7146/rhdt.v9i1.171993](https://doi.org/10.7146/rhdt.v9i1.171993)

Når historisk tænkning bevæger sig i spiraler

En praksisnær redidaktisering af FUER-modellen

Af Sascha Diget Jepsen

Historisk tænkning bevæger sig sjældent i en lige linje. Elever vender tilbage til deres spørgsmål, når nye kilder, fremstillinger og faglig viden udfordrer det, de først troede. I denne artikel viser jeg, hvordan FUER-modellen kan didaktiseres som en spiralformet proces gennem to konkrete undervisningseksempler fra 3. og 8. klasse.

En teoretisk model med en praktisk udfordring

Som historielærer kan man blive tiltrukket af FUER-modellens faglige styrke og samtidig sidde med et helt praktisk spørgsmål: Hvad gør jeg konkret i undervisningen? Det spørgsmål har været afsæt for mit arbejde med modellen. Mit ærinde er ikke at udvikle en ny model, men at gøre FUER's processuelle sammenhæng tydeligere.

FUER-modellen blev udviklet i den tysksprogede historiedidaktik i en periode, hvor uddannelsespolitikken i stigende grad efterspurgte kompetenceorientering. Denne tænkning skulle forbindes med en stærk tysk tradition for dannelse, historiebevidsthed og historisk orientering. Gennem det internationale projekt FUER Geschichtsbewusstsein blev der over en længere årrække udviklet en kompetencestrukturmodel for historisk tænkning (Körber, Schreiber, & Schöner, 2007). Modellen blev således ikke udformet som en opskrift på et undervisningsforløb, men som en teoretisk beskrivelse af de processer og

forudsætninger, der indgår, når mennesker tænker historisk (Körber, Schreiber, & Schöner, 2007). Det er væsentligt, fordi FUER ikke blot spørger, hvilket historisk stof eleverne skal kende. Modellen retter opmærksomheden mod, hvordan mennesker udvikler spørgsmål til fortiden, undersøger historiske spor og fremstillinger, organiserer historisk viden og bruger historiske fortolkninger til at orientere sig i tid (Kopp, 2022). I undervisningen betyder det, at eleverne ikke kun skal lære historie, men også øve sig i selv at stille spørgsmål, undersøge og bruge den.

Udfordringen opstår, når FUER's kategorier skal omsættes til undervisning (Kopp, 2022). Man kan godt forstå modellens faglige begreber uden straks at kunne se, hvilket anslag, hvilke kilder, hvilke samtaler og hvilken støtte de kalder på. Derfor oversætter jeg nedenfor de fire områder til elevhandlinger og didaktiske opmærksomhedspunkter.

FUER som kompetenceorienteret strukturmodel

De fire områder er indbyrdes forbundne. Historisk tænkning opstår i spillet mellem at spørge, undersøge, skabe og omforme historiske sammenhænge samt orientere sig. Tabellen skal derfor læses som en samlet proces og ikke som fire trin, der krydses af én efter én.

Figur 1: En praksisnær oversættelse af FUER's fire områder. Tabellen erstatter ikke modellens faglige begreber, men forbindeser elevens arbejde med lærerens didaktiske valg (Kilde: tilpasset efter Körber, A., Schreiber, W., & Schöner, A., 2007).

FUER-modellen FRA KILDE TIL HISTORISK FORSTÅELSE <i>fire områder – en sammenhæng</i>		
FUER-område	I elevens arbejde	Lærerens didaktiske opmærksomhed
 Spørgsmål og undersøgelse	Eleven formulerer og reviderer historiske spørgsmål på baggrund af en undersøgelsesinteresse.	Skab et anslag, og stilladsér elevernes undren frem mod et undersøgbart historisk spørgsmål.
 Metode	Eleven bruger forskellige kilder og fremstillinger til at undersøge spørgsmålet.	Udvælg konkret indhold fra kilder og fremstillinger, og stilladsér en begrundet undersøgelsesproces.
 Historisk viden	Eleven forbinder undersøgelsen med historisk viden om blandt andet begreber, begivenheder, aktører og forklaringer.	Tilbyd supplerende historisk viden som baggrund og fagligt stillads for elevernes arbejdsproces.
 Orientering	Eleven overvejer, hvordan undersøgelsen og besvarelsen af spørgsmålet skaber sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid.	Skab rum for metarefleksion over, hvordan den nye indsigt ændrer elevens forståelse og orientering.

En spiralformet proces kræver en velforberedt lærer

En udfordring ved at anvende modellen opstår, hvis de fire områder bliver til fire adskilte undervisningsfaser: først spørgsmål, dernæst kilder, så viden og til sidst perspektivering. Den rækkefølge kan være praktisk i lærerens plan, men den beskriver ikke nødvendigvis elevernes erkendelsesproces.

Når læreren introducerer en ny kilde eller fremstilling, kan elevernes første spørgsmål vise sig at være utilstrækkeligt. Supplerende viden kan ændre, hvad de lægger mærke til, og et nyt perspektiv kan få dem til at vende tilbage til fortiden med et andet spørgsmål. Derfor beskriver jeg processen som spiralformet: Eleverne vender tilbage til spørgsmål, materiale, viden og orientering med et gradvist mere kvalificeret blik.

Det stiller krav til læreren. Man skal kende stoffet og have forberedt flere mulige kilder, fremstillinger og vidensinput, så man kan støtte elevernes undersøgelse, når den bevæger sig i en uventet retning. I praksis er det altså ikke nok at planlægge begyndelsen og slutproduktet. Der skal også planlægges mulighed for, at eleverne kan revidere et spørgsmål, genlæse en kilde og ændre en foreløbig forklaring.

Et didaktisk princip om styret åbenhed

Styret åbenhed er ikke en selvstændig teori, men et didaktisk princip, der blandt andet anvendes inden for undersøgelsesorienteret litteraturpædagogik. Her betegner det en undervisning, der hverken er helt åben og elevstyret eller på forhånd lukket omkring bestemte svar og fortolkninger (Elf, 2024). I denne artikel låner jeg begrebet og bruger det i en historiedidaktisk sammenhæng, fordi begrebet sætter ord på en balance, som er vigtig i arbejdet med FUER-modellen: Eleverne skal have reel mulighed for at undre sig og undersøge, samtidig med at læreren fastholder en tydelig faglig ramme.

Åbenheden består i, at eleverne kan formulere delspørgsmål, undersøge forskellige spor, afprøve forklaringer og erfare, at historiske kilder ikke nødvendigvis

giver ét entydigt svar. Styringen ligger i lærerens didaktiske valg af f.eks. anslag, kontekst, kilder, fagbegreber, støttespørgsmål og fælles samtaler.

Elevernes undersøgelse er altså åben, men ikke retningsløst. Styret åbenhed gør derfor ikke lærerens rolle mindre. Tværtimod bliver lærerens faglige og didaktiske dømmekraft afgørende. Historiske fortolkninger er ikke fri fantasi, men skal kunne begrundes i kilder, fremstillinger og historisk viden. Læreren skal derfor både give plads til elevernes egne bud og hjælpe dem med at undersøge, om deres forklaringer faktisk kan begrundes i det historiske materiale.

Det betyder samtidig, at eleverne ikke behøver at få al relevant viden på forhånd. Faglig viden kan bringes ind undervejs, når den hjælper eleverne videre, åbner nye spørgsmål eller får dem til at genoverveje en foreløbig forklaring. Lærerens styring står altså ikke i vejen for elevernes undersøgelse. Den er med til at gøre undersøgelsen mulig. For eleverne kan processen samles i fire genkendelige handlinger: *Undr dig. Find spor. Fortæl, hvad du tror. Tænk igen.* Det er ikke nye navne for FUER-modellens kompetenceområder, men en måde at gøre arbejdsformen mere konkret og forståelig for eleverne.

Fra teori til 3. klasse: Hvad gemmer der sig i affaldet?

Hvordan kan princippet se ud i en 3. klasse? Det følgende er et tænkt eksempel om Ertebøllekulturen. Forløbet tager afsæt i et eksisterende HistorieLab-materiale om jægerstenalderen, men er her gjort konkret, mundtligt og tydeligt lærerstyret (Halskov, 2019). Eleverne skal ikke selv beherske FUER's begreber. De skal møde få, genkendelige spørgsmål og opleve, at et nyt spor kan få dem til at ændre det, de først troede.

1. Didaktisk anslag: En pose med spor

Læreren tager en pose frem med østersskaller, et billede af dyreknoget og et billede eller en kopi af et flintredskab. Klassen får god tid til at kigge. Læreren spørger: 'Hvad kan I se?', 'Hvad tror I, det er?' og 'Hvad kan det være blevet brugt til?' Eleverne taler først med en makker og deler derefter deres bud i klassen. På tavlen skriver eller tegner

læreren elevernes svar under to enkle overskrifter: 'Det kan vi se' og 'Det tror vi'. Hvis en elev siger: 'De spiste østers', spørger læreren: 'Hvad får dig til at tro det?' Eleven kan pege på skallerne. Allerede her øver eleverne forskellen mellem at se et spor og at gætte på, hvad sporet fortæller.

2. En fælles opgave og en kort fortælling

Læreren samler elevernes undren i ét fælles spørgsmål: 'Hvordan levede børn og voksne ved havet i Ertebølle-tiden?' Spørgsmålet står synligt i hele forløbet. Det er læreren, der gør det undersøgbart; eleverne skal ikke på egen hånd omforme brede spørgsmål til historiske problemstillinger.

Herefter fortæller læreren kort og levende om en familie, der vågner ved en boplads nær vandet for cirka 7.000 år siden. På en enkel tidslinje vises 'os i dag' og 'Ertebølle-tiden'. Eleverne introduceres kun for de ord, de skal bruge: boplads, køkkenmødding, flint og spor. Det korte vidensinput giver dem noget at hænge billederne og genstandene op på.

3. Små spørværksteder

Eleverne arbejder i små grupper ved tre overskuelige værksteder: 'Mad', 'Redskaber' og 'Hjem ved vandet'. Ved hvert værksted ligger to eller tre store billeder og eventuelt en genstandskopi. Teksten er kort og kan læses højt af læreren eller en makker.

Alle grupper bruger de samme tre spørgsmål: 'Hvad ser I?', 'Hvad tror I, sporet fortæller?' og 'Hvad på billedet får jer til at tro det?' Eleverne kan pege, fortælle og tegne i stedet for at skrive lange svar. Læreren går rundt, gentager spørgsmålene og hjælper eleverne med sætningen: 'Vi tror ... fordi vi kan se... '.

4. Vi tænker igen

Efter værkstederne vender klassen tilbage til tavlen. Læreren tager et af de første udsagn frem: 'De spiste kun østers'. Nu spørger hun: 'Tror vi stadig det?' Eleverne har også set fiskeknogler og redskaber og kan svare: 'Nej, de fangede også fisk'. Læreren skriver det nye svar ved siden af det første under overskriften 'Nu tror vi'.

Spiralbevægelsen ligger her i en enkel fælles samtale.

Eleverne skal ikke forklare en abstrakt erkendelsesproces eller formulere avancerede nye problemstillinger. De oplever konkret, at ny viden kan ændre et svar. Læreren sætter ord på bevægelsen: 'Før troede vi én ting. Så fandt vi flere spor. Nu ved vi mere, og derfor har vi ændret vores svar.'

5. Vis en dag ved Ertebøllebopladsen

Hver gruppe tegner en lille scene fra en dag ved bopladsen: nogen samler skaller, fisker, laver mad eller arbejder med et redskab. Gruppen vælger ét af de spor, den har set, og sætter det ved tegningen. Når grupperne viser deres billeder, bruger de den korte sætning: 'Vi har tegnet ... fordi vi så... '.

Klassen samler billederne på en fælles plakat med tre felter: 'Det har vi set spor af', 'Det tror vi' og 'Det undrer vi os stadig over'. Usikkerhed bliver dermed synlig på et niveau, hvor eleverne kan være med, uden at de skal skrive en selvstændig historisk fremstilling.

6. Hvad ville vores affald fortælle?

Til sidst viser læreren indholdet fra en tænkt madpakke: en bananskræl, en juicebrik og et stykke stanniol. Hun spørger: 'Hvis nogen fandt det om mange år, hvad ville de så tro om os?' Eleverne kan bruge samme sprog som før: 'De ville tro ... fordi de kunne se... '.

Sammenligningen gør orienteringen nærværende. Eleverne forbinder arbejdet med deres egen hverdag og opdager, at ting kan blive til spor efter mennesker. Samtidig kan læreren spørge: 'Kan affaldet fortælle alt om os?' Svaret vil være nej. Dermed møder eleverne på en enkel måde, at spor både kan fortælle noget og have grænser.

Fra teori til 8. klasse: Hvordan skal vi fortælle historien om oktober 1943?

Det andet eksempel tager afsæt i kanonpunktet 'Holocaust, jødeaktionen og augustoprøret i 1943' (EMU, 2025). Kilderne kan blandt andet findes i Dansk Institut for Internationale Studiers materiale om oktober 1943 (Dansk Institut for Internationale Studier). Her overtager eleverne mere af undersøgelsen, men lærerens rammesætning er fortsat tydelig.

1. En fysisk linje mellem to foreløbige fortællinger

Læreren markerer en linje på gulvet og placerer udsagnene 'Danskerne reddede de danske jøder' og 'Flugten i oktober 1943 var præget af hjælp, betaling, frygt og tilfældigheder' i hver sin side. Eleverne stiller sig dér, hvor deres foreløbige opfattelse passer bedst, og begrundet placeringen med det, de allerede ved.

Anslaget åbner det fælles spørgsmål: Hvordan skal vi fortælle historien om de danske jøders flugt i oktober 1943? Eleverne skriver deres første svar ned, så de senere kan se, om undersøgelsen har flyttet deres forståelse.

2. Kontekst og forskellige kilder

Læreren etablerer en kort tidslinje med besættelsen, samarbejdspolitikken, augustoprøret og aktionen mod de danske jøder. Forløbet forbindes med Holocaust, så oktober 1943 ikke står som en isoleret dansk begivenhed.

Grupperne får forskellige korte kilder og fremstillinger: f.eks. en erindring fra en person på flugt, en beretning om hjælp, oplysninger om betaling for overfarten og en tysk rapport. Eleverne undersøger, hvem der står bag materialet, hvilken del af begivenheden det belyser, og hvad de ikke kan konkludere ud fra det alene. Hver gruppe formulerer en foreløbig påstand: 'Kilden peger på ..., fordi ..., men den kan ikke alene vise... '.

3. Kilderne udfordrer det første svar

Grupperne sammensættes på ny, så eleverne møder andre perspektiver end deres eget. Fortællingen om, at alle danskere hjalp, udfordres af kilder om forskellige motiver, betaling og arrestationer. En elev, der måske først afviste redningsfortællingen, møder samtidig dokumentation for advarsler, skjulesteder og omfattende hjælp til flugt.

Eleverne går tilbage til deres første placering på linjen. De må gerne blive stående samme sted, men skal nu begrunde deres vurdering med flere kilder. Derefter skriver de: 'Før mente jeg ... Nu mener jeg ... Min begrundelse har ændret sig, fordi...'. Spiralbevægelsen handler altså ikke om, at alle når samme svar, men om at forklaringerne bliver mere nuancerede og bedre underbyggede.

4. Historisk fremstilling og orientering

Hver gruppe skriver en kort museumstekst med overskriften *Oktober 1943*. Teksten skal forklare, at langt de fleste jøder i Danmark undslap til Sverige, men også vise mindst én

komplikation i fortællingen om et samlet folk, der reddede sine jødiske medborgere. Gruppen skal bruge mindst to kilder og markere, hvor der er usikkerhed eller flere mulige forklaringer.

Til sidst sammenligner eleverne deres tekst med en mindetale, en lærebogstekst eller en museumsformidling. De undersøger, hvem der får plads, hvem der træder i baggrunden, og hvilket billede af Danmark fortællingen skaber. Her bliver orienteringen en del af selve undersøgelsen. Eleverne overvejer, hvordan deres nye viden ændrer deres forståelse af fortiden og de fortællinger, vi bruger i nutiden.

Hvad de to cases gør synligt

I begge eksempler er spørgsmålet til stede fra begyndelsen. Eleverne undersøger forskellige materialer, får målrettet historisk viden og vender tilbage til det, de først troede. I 3. klasse samler læreren processen gennem formuleringen »Det troede vi før – det tror vi nu«. I 8. klasse sker tilbagekoblingen gennem selvstændigere kildearbejde og revision af en historisk fremstilling.

Redidaktisering betyder derfor ikke, at FUER reduceres til fire elevvenlige ord eller en ny model. Min pointe er, at læreren gør tilbagekoblingen synlig og tilpasser graden af åbenhed, selvstændighed og sproglig præcision til elevernes forudsætninger. Når eleverne undrer sig, undersøger, begrunder og tænker igen, bliver FUER ikke en model ved siden af undervisningen, men et didaktisk princip i den.

Litteratur

Dansk Institut for Internationale Studier (u.d.). *Kilder til oktober '43*. Hentet fra Folkedrab.dk: <https://folkedrab.dk/temaer/oktober-43-flugten-til-sverige>

Elf, N. (2024). *Undersøgelsesorienteret undervisning*. Hentet fra EMU – Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/undersogelsesorienteret-undervisning>

EMU (2025). *Historiekanon*. Hentet fra EMU: <https://emu.dk/grundskole/historie/historiekanon/historiekanon>

Halskov, S. K. (2019). Ertebøllekulturen – en del af jægerstenalderen. Hentet fra HistorieLab: <https://historielab.dk/erteboellekulturen-en-del-af-jaegerstenalderen/>

Kopp, A. (2022). En historiedidaktisk planlægningsmodel. I S. Faber, A. Kopp, & K. Lauter (red.). *Det meningsfulde historiefag - Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Forlaget Samfundslitteratur.

Körber, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.



Sascha Diget Jepsen er læreruddannet fra UCN med undervisningsfag i dansk, historie og samfundsfag. Hendes bachelorprojekt undersøger historieundervisningens didaktiske praksis med afsæt i bl.a. FUER-modellen, historiebevidsthed og historisk tænkning. Projektet er blevet indstillet til to priser. Artiklen udspringer af hendes videre arbejde med at gøre historiedidaktisk teori anvendelig i skolens praksis.

Kontakt: sascha.diget@gmail.com