

RAPPORT

# Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?

Redaktion:

Rikke Alberg Peters  
Jens Aage Poulsen

Dorthe Godsk Larsen  
Rikke Alberg Peters  
Jens Aage Poulsen  
Christina Louise Sørensen



Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?

1. udgave – 1. oplag

Copyright HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling  
Dorthe Godsk Larsen, Rikke Alberg Peters, Jens Aage Poulsen og Christina Louise Sørensen

Fotos: Christina Louise Sørensen

Layout: Jack J. Frederiksen, HISTORIA

Tryk: Scandinavian Books A/S, Aarhus

ISBN (trykt udgave) 978-87-93663-12-1

ISBN (digital udgave) 978-87-93663-94-7

Udgivet i samarbejde med forlaget HISTORIA

Denne rapport kan købes i webshoppen på:

[www.historia.dk](http://www.historia.dk)

Eller ved henvendelse til:

HISTORIA

Vestergade 39, 3.sal

5000 Odense C

[forlaget@historia.dk](mailto:forlaget@historia.dk)

27144065840704065





# Indholdsfortegnelse

Forord.....	5
Projektets baggrund.....	7
Problemløserorientering - også i historie?.....	11
Undersøgelingsdesign og metodisk baggrund.....	25
Resultater af undersøgelsen - analyse.....	34
Triggeerne.....	34
Problemstillinger og problemløserorientering.....	42
Kildearbejde.....	52
Elevernes samarbejde.....	58
Fremlæggelse og produkt.....	62
Elevernes udbytte.....	67
Læreren.....	78
Sammenfatning.....	85
Anbefalinger.....	91
Litteratur.....	101
Bilag.....	105





# Forord

Rapporten *Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?* gør rede for aktionsforsknings- og udviklingsprojektet Elevgenererede læremidler samt skitserer ideer, forslag og anbefalinger, som kan udledes af de gennemførte aktioner. Projektet blev igangsat i 2016 af forskere fra HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling.

”

**Undersøgelsen fokuserede på, hvordan læreren tilrettelagde undervisningen, samt hvordan eleverne valgte og brugte kilderne.**

Omdrejningspunktet i projektet var et elevgenereret læremiddel i form af en portal med en større samling af kilder om slaveriet og Dansk Vestindien. Undersøgelsen fokuserede på, hvordan læreren tilrettelagde undervisningen, samt hvordan eleverne valgte og brugte kilderne, det vil sige genererede dem til et læremiddel. På baggrund heraf blev der planlagt og gennemført en række eksperimenter eller aktioner, der blev undersøgt ud fra syv vinkler eller fokuspunkter [side 27-29]. Begrundet i analyser og tolkninger af aktionerne, har de deltagende forskere udarbejdet konkrete ideer, forslag og anbefalinger til, hvordan historiefaget kan tilrettelægges, så eleverne arbejder undersøgende og problemorienteret med kilder. Det er forslag og anbefalinger, hvis bæredygtighed må vise sig ved at blive afprøvet og udviklet i praksis.

Rapporten indledes med en beskrivelse af baggrunden for og formålet med aktionsforsknings- og udviklingsprojektet. Efter indledningen er rapporten disponeret i følgende afsnit:

- **Problemorientering – også i historie?** Læringsteoretisk diskussion af potentialer i problemorienteret undervisning, og begrundelser for at eleverne arbejder mere undersøgende og problemorienteret i historiefaget.
- **Aktionsforskningsprojektets metoder.** Redegørelse for valg af undersøgelsesdesign og processen med analyse og tolkning.
- **Analyser og tolkninger** af undersøgelsens empiri danner baggrund for konklusioner og anbefalinger. Er rapportens mest omfattende afsnit disponeret efter aktionsforskningsprojektets syv fokuspunkter.
- **Sammenfatning.** Opsamling og konklusion af analyse og tolkninger af den indsamlede empiri.
- **Anbefalinger.** Skitser til forslag og ideer, som kan

afprøves og udvikles med henblik på at understøtte problemorienteret arbejde i grundskolens historiefag.

- **Litteratur**
- **Bilag**

Hvis man ønsker et samlet overblik over undersøgelsens resultater, metoder, fagdidaktiske forudsætninger og forskernes syn på læring i historiefaget, anbefales det at læse hele rapporten. Det er dog også muligt at læse de to afsluttende kapitler *Opsamling og Anbefalinger*, der skitserer konkrete ideer, forslag og anbefalinger til, hvordan historieundervisningen kan tilrettelægges, så eleverne i højere grad arbejder undersøgende og historieskabende. Kapitlet *Analyse og tolkninger* går i dybden med forskningsprojektets syv fokuspunkter. *Problemorientering – også i historie?* og *Aktionsforskningsprojektets metoder* giver et overblik over de metodiske og teoretiske forudsætninger for rapportens fremgangsmåde og antagelser. Endelig kan man tjekke *litteraturlisten* for yderligere fagdidaktisk og metodisk inspiration.

Aktionsforskningsprojektet er designet, gennemført, analyseret og tolket af fire forskere ved HistorieLab: Dorthe Godsk Larsen, Rikke Alberg Peters, Jens Aage Poulsen og Christina Louise Sørensen, som også har udarbejdet rapporten. Vi vil gerne rette en stor tak til de lærere, der sammen med deres elever har deltaget i projektet, og som har bidraget med værdifuld empiri. Uden deres samarbejde og velvilje kunne projektet ikke gennemføres. Også en stor tak til Maren Lytje, Institut for Kultur og Globale Studier ved Aalborg Universitet, som har bidraget med empiri og vigtige overvejelser samt lærerstuderende Mathias Andersen (UCL), Sabrina Ahlgren (UCL), René Larsen (UC-Syd) og Morten Vestergaard (UC-syd), som i deres bachelorprojekter har beskæftiget sig med de i rapporten analyserede tematikker. Dette har også hjulpet aktionsforskningsprojektet med værdifuld empiri. Vi vil også gerne takke vores transskribenter Cathrine Friberg, Katrine Jensen og Mads Bækgaard, som har været en uvurderlig hjælp i arbejdet med at få transskriberet de mange timers interview. Tak til Jette Lang (HistorieLab) for kyndig korrekturlæsning. Endelig tak til Heidi Eskelund Knudsen (HistorieLab) for værdifuld faglig sparring undervejs, samt for hendes kritiske læsning og konstruktive råd i forbindelse med udarbejdelse af rapporten.



# Projektets baggrund





# Projektets baggrund

Siden læreplanen *Fælles Mål* fra 2003–2004 har skolefaget historie været beskrevet som et problemorienteret fag, hvor undervisningen organiseres i emner og temaer med problemstillinger (Undervisningsministeriet 2004: 69f; Undervisningsministeriet 2009: 23). Forenklede *Fælles Mål* er en kompetenceorienteret læreplan, hvilket vil sige, at eleverne skal udvikle deres kompetencer til at håndtere og omgås historie – og ikke blot, at de tilegner sig substantielle historiske kundskaber. Her er færdigheder til at arbejde problemorienteret centralt. I Forenklede *Fælles Mål* er forventningerne hertil da også yderligere styrket i forhold til tidligere læreplaner.

”

**Mens problemorienteret arbejde har vundet indpas i en række andre fag som for eksempel samfundsfag og naturfag, kniber det fortsat i historie.**

Mens problemorienteret arbejde har vundet indpas i en række andre fag som for eksempel samfundsfag og naturfag, kniber det fortsat i historie. Det hænger primært sammen med en udbredt traditionel undervisningskultur i faget, som er kendetegnet ved at være meget lærerstyret og sigte på at formidle kundskaber om fortiden. Kun i mindre grad har undervisningens fokus været rettet mod at facilitere udvikling af elevernes færdigheder til at tænke historisk, skabe historisk viden, og at eleverne forholder sig kritisk til fortællinger om fortiden og brug af historie, jf. *HistorieLabs* rapport ”Historiefaget i fokus – dokumentations-indsatsen” (Knudsen & Poulsen 2016).

På det konkrete plan er der store forskelle på, hvordan historieundervisningen tilrettelægges i de enkelte klasser og på de enkelte skoler. Der er ingen tvivl om, at langt de fleste lærere, som underviser i historie i grundskolen, bestræber sig på at gøre faget interessant, relevant og brugbart for eleverne. ”Historiefaget i fokus – dokumentations-indsatsen” (Knudsen & Poulsen 2016) viste dog, at en del elever opfatter læremidlernes og lærernes beretninger om fortiden som autoritative, det vil sige at de repræsenterer et faktisk historisk overblik og er sande gengivelser af, hvad og hvorfor noget skete. Tilsvarende forbinder mange elever primært historieundervisningen med det at kunne gengive historisk viden korrekt.

Der er dermed en række didaktiske og metodiske udfordringer for såvel lærere og elever, hvis læreplanens intentioner om mere problemorientering i historie skal indfries, og det er disse problematikker og udfordringer, som aktionsforskningsprojektet *Elevgenererede læremidler* søger at gå i clinch med.

## Projektets mål og formål

Projektets helt overordnede mål er ud fra de aktioner, der er blevet gennemført, at undersøge hvordan elever fra 6.-9.klassetrin arbejder problemorienteret med elevgenererede læremidler, samt hvordan læreren kan tilrettelægge en sådan undervisning. Projektets formål og bredere sigte er – på baggrund af eksperimenter og forsøg i en aktionsforskningsmæssig ramme – at udvikle koncepter for elevgenererede læremidler, fremgangsmåder og didaktikker, der er i overensstemmelse med intentionerne i Forenklede *Fælles Mål* om, at eleverne i undervisningen skal udvikle kompetencer i faget, herunder at historie i praksis bliver et problemorienteret fag, og dermed også understøtter prøveformen, der tager afsæt i en selvvalgt problemstilling.

”

**At eleverne i undervisningen skal udvikle kompetencer i faget.**

Derfor tager projektet udgangspunkt i:

1. at iværksætte aktioner i form af eksperimenter med fremgangsmåder, metoder og motiverende anslag, der trigger elevernes nysgerrighed og interesse for at arbejde undersøgende og historieskabende med afsæt i problemstillinger, som eleverne udvikler med vejledning fra læreren.
2. at udvikle og teste funktion, formater og brug af elevgenererede læremidler i form af en portal med samlinger af kilder, der lægger op til og understøtter, at eleverne vælger relevante kilder, som de analyserer, vurderer og tolker – og dermed anvender til at belyse deres problemstilling.

Forskerne har valgt en aktionsforskningsmæssig tilgang som den overordnede forskningspraksis, da formålet med projektet ikke blot er at opnå viden om problemorientering i historiefaget, men også at generere viden, der kan danne grundlag for konkrete, fremadrettede ideer og anbefalinger til praksis. Basis for undersøgelsen er således sammen med de deltagende lærere at iværksætte eksperimentelle situationer i historieundervisningen med det formål at undersøge, hvordan eleverne mest hensigtsmæssigt kan arbejde problemorienteret med kilder i faget, og dermed udvikle deres kompetencer til at tænke og skabe historie.

Et mere specifikt sigte med aktionsforskningsprojektet er at skabe et forskningsbaseret fundament for design,





koncept, didaktik og metodik for en række læremidler, som HistorieLab udvikler og producerer som en del af Aarhus Universitetsforlags A.P. Møller støttede projekt 100 danmarkshistorier. HistorieLabs bidrag til projektet 100 danmarkshistorier er 12 digitale temapakker med kildeamlinger, undervisningsforløb, lærervejledninger med mere, med fokus på kildearbejde og problemorientering, der er skabt til brug historiefaget i grundskolen.

Den første digitale temapakke, hvis kerne er en kilde-samling med tematikker inden for emnet slaveriet og Dansk Vestindien, var det gennemgående læremiddel i aktionsforskningsprojektet, og var udviklet af forskerne bag aktionsforskningsprojektet. Se læremidlet her: <http://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank/>. Hensigten var at teste, hvordan det konkrete design og koncept kunne understøtte en mere undersøgende, elevgenereret og problemorienteret undervisning. Som det uddybes i rapportens afsnit om undersøgelsens resultater, var selve aktionerne og materialet, som lærerne anvendte, herunder kildebanken, designet af forskerne, men lærerne havde frie hænder til at eksperimentere med materialet i praksis inden for rammerne af en problemorienteret undervisningsform.

”

**I rapporten anvendes et kvalitativt forskningsdesign bestående af en kombination af flere tilgange, der supplerer hinanden.**

I rapporten anvendes et kvalitativt forskningsdesign bestående af en kombination af flere tilgange, der supplerer hinanden. Det drejer sig om forskernes feltnoter fra klasseobservationerne, semistrukturerede interviews med lærere og elever, lærernes logbøger, videooptagelser af elevernes fremlæggelser samt ekstra materialer fra undervisningen, som inddrages i analysen. Metoderne er valgt ud fra undersøgelsens ambition om at nærstudere og få dybdegående viden om, hvordan elever i grundskolens mellemste og ældste klasser arbejder problemorienteret med kilder, og vil blive udfoldet yderligere i rapportens metodiske afsnit.

HistorieLabs opave er blandt andet at bedrive anvendt forskning. De rapporter, som HistorieLab udgiver, er forankret i forskningsbaserede principper, designs og metoder. Rapporternes spørgsmål udspringer af praksis, og i deres svar søger de at informere og inspirere praksis. Også nærværende rapport danner et fundament for

praksisbefalinger og udvikling af materialer, didaktik og koncepter, som kan bruges fremadrettet i historie, men også kan være inspirerende i andre kulturfag. HistorieLab og forskerne bag projektet håber derfor, at resultaterne fra aktionsforskningsprojektet, som rapporten gør rede for, kan bruges af lærere, der underviser i faget, af forlag som udvikler og producerer læremidler til historieundervisningen, af undervisere og studerende på læreruddannelsen samt forskere, der beskæftiger sig med historiedidaktik og fagdidaktik i det hele taget.



# Problemløserorientering - også i historie?





# Problemorientering - også i historie?

Som det fremgår af indledningen, er problemorienteret undervisning og læring centralt i aktionsforskningsprojektet. I dette kapitel diskuterer vi begrundelser for at arbejde problemorienteret i skolen generelt og specifikt i historieundervisningen, ligesom forståelser af formen og begreber som problemstilling drøftes. I undervisningen skal eleverne ikke kun erhverve sig kundskaber om fortiden, men også undersøge hvad der ligger bag fortællingerne om fortiden, det vil sige hvordan historie om fortiden konstrueres. Det betegnes ofte som anden-ordens- og procedureviden. Hvad disse begreber indebærer, og hvordan de hænger sammen med problemorienteret arbejde behandles også i kapitlet. Sidst i kapitlet introduceres triggere, som vi bruger som betegnelse for et centralt element i aktionsforskningsprojektet, som vi formoder kan åbne op for spørgsmål, der kan bearbejdes til problemstillinger. Eksperimentet med triggerne er således en af de aktioner, der iværksættes.



**I undervisningen skal eleverne ikke kun erhverve sig kundskaber om fortiden, men også undersøge hvad der ligger bag fortællingerne om fortiden, det vil sige hvordan historie om fortiden konstrueres.**

Problemorienteret undervisning eller læring har rødder tilbage til William Heard Kilpatrick (1871-1965), der med inspiration fra blandt andet John Dewey (1859-1952) udviklede projektarbejdet som en metode, der lægger afgørende vægt på, at eleverne arbejder undersøgende, og at læring er en social proces, hvor eleverne er aktive og ansvarlige deltagere i læreprocessen (Larmer 2015: 26f). I Danmark fik hans teorier stor betydning for reformpædagogikken i 1930'erne og projektorienteret undervisning, der vandt indpas på blandt andet RUC og Aalborg Universitet i 1970'erne og 1980'erne, og som senere blev søgt indført i ungdomsuddannelser og grundskolen (Illeris 1976).

Som betegnelsen antyder, er kernen i problemorienteret undervisning et problem, som eleverne søger at belyse. I undervisningsmæssig sammenhæng anvendes begrebet problemformulering, problemstilling og projektarbejde med lidt forskellig betydning. Flere lærere og elever, der deltog i aktionsforskningsprojektet, gav udtryk for, at der er behov for en begrebsafklaring. I de ministerielle dokumenter anvendes begreberne problemstilling og problemformulering også med forskellig betydning. I bekendtgørelsen for folkeskolens projektopgave er første fase "Indkredsning og formulering af problemstilling".

I EMU-portalens vejledning til projektopgaven ses det centrale som en problemformulering, der "består af en kort præcision af delemnet og et antal åbne spørgsmål" - og et sådant spørgsmål kaldes en problemstilling. Af læseplanen i Forenklede Fælles Mål for historie fremgår det, at "Undervisningen skal lægge op til, at eleverne formulerer spørgsmål, der med lærerens hjælp bearbejdes til problemstillinger".



**I undervisningsmæssig sammenhæng anvendes begrebet problemformulering, problemstilling og projektarbejde med lidt forskellig betydning.**

Et projektarbejde er kendetegnet ved for det første, at klassen arbejder med et overordnet emne, der sætter rammerne for valget af indhold (Kristensen 2007: 204). Inden for det overordnede emne vælges en række problemstillinger, som eleverne individuelt eller i grupper søger at belyse. For det andet er tværfaglighed et karakteristisk træk ved et projektarbejde. For det tredje er fremstillingen af et produkt, der bærer og formidler væsentlige elementer af resultatet, typisk i projektarbejdet. Deltagerstyring er for det fjerde centralt, og desuden for det femte, at indholdsvalget er eksemplarisk. I historiefaget må det eksemplariske forstås på et metaniveau, da fortidige begivenhedsforløb som bekendt ikke gentager sig.

I aktionsforskningsprojektet og rapporten anvender vi i overensstemmelse med læreplanen for historie begrebet problemstilling, der defineres som "et sæt [to-fire] samhørende og åbne spørgsmål". Vi bruger betegnelsen problemorientering, dels fordi læreplanen omtaler historie som et problemorienteret fag, og dels fordi undervisningsforløbet, der blev gennemført under aktionsforskningsprojektet, tog afsæt i elevernes selvformulerede problemstillinger.



**Begrebet problemstilling, der defineres som "et sæt [to-fire] samhørende og åbne spørgsmål."**

Problemorienteret undervisning er heller ikke et entydigt koncept. Begrebet kan opfattes som en paraply-betegnelse, der dækker over en række metoder og organisationsformer, som nærmere kan karakteriseres ud fra, om de betoner en monofaglig, tværfaglig eller overfaglig tilgang, og ud fra graden af lærer- og elevstyring, der





kendetegner processen. Problemløst undervisning bygger på og kan begrundes ud fra flere læringssyn: Et konstruktivistisk, fordi det er eleverne, der er aktivt videnskabende og (med)ansvarlige for læreprocessen. Som det fremgår af rapporten, er det processuelle, herunder samspil i elevgruppen og med læreren (Pettersen 2001: 11) afgørende for udbyttet af forløbet. Det konstruktivistiske ses også i, at formen sigter på, at eleverne erhverver sig en dybere forståelse frem for overfladisk blot at kunne gengive et stof. Eleverne er således ikke passive modtagere, men aktive skabere af viden. Problemløst undervisning har også sammenhæng med et socialkonstruktivistisk læringssyn (blandt andet Vygotsky), som betoner, at læring og vidensproduktion foregår i fællesskaber. Endvidere et eksperimentelt syn på læring (blandt andet Dewey og Kolb), fordi læreprocessen tager afsæt i, og reflekteret inddrager elevernes egne erfaringer. Problemløst undervisning er elevcentreret og vægter, at eleverne har ejerskab til forløbet (blandt andet Rogers). Problemløst undervisning har også sammenhæng med det efterhånden bedagede begreb *frigørende pædagogik* (for eksempel Paulo Freire), hvor problematisering og dialog er bærende principper.

”

**Eleverne lærer mere og mere effektivt, når de arbejder problemløst.**

I tidens løb er der gennemført en række forskningsprojekter, der har sigtet på at kortlægge elevernes udbytte ved at arbejde problemløst. Undersøgelserne har især rettet sig mod problemløste arbejdsformer i naturfag. Det fremhæves blandt andet, at eleverne lærer mere og mere effektivt, når de arbejder problemløst, sammenlignet med hvad der kan kategoriseres som traditionelle lærer- og læremiddelformidlende former, der lægger vægt på transformation af viden (Buch 2002: 39). Et af de få eksempler på forskningsprojektet rettet mod historieundervisningen kan dog nævnes. Eleverne, der var i fokus, arbejdede problemløst med lokalhistorie, og forskerne nåede frem til, at eleverne ikke kun lærte mere om emnet (første-ordens- eller substantiel viden), men at de også demonstrerede øgede færdigheder i at tænke historisk (Hernandez-Ramos & De La Paz, 2009). Vi er ikke bekendt med, at der i dansk sammenhæng tidligere er gennemført forskningsprojekter, der fokuserede på problemløst arbejde i historie. Derfor inddrages relevante udenlandske undersøgelser i det følgende.

Ifølge forskningen kan problemløst arbejde styrke elevernes kompetencer til at løse problemer, til at

reflektere kritisk samt til at vælge og anvende hensigtsmæssige undersøgelsesstrategier og konstruere viden. Dermed har problemløst tilrettelæggelse af undervisningen potentialer til at udvikle elevernes lære- og studiekompetencer, idet transferværdien af elevproducerede indsigter og forståelser er høj. Både hvad angår indhold og læringsstrategier er udbyttet større, end hvis eleverne blot har tilegnet sig kundskaber, som læreren eller læremidlet formidlede. Da problemløst arbejde i høj grad er elevstyret og -aktiverende, oplever eleverne generelt denne form som mere direkte motiverende end andre metoder (Hmelo-Silver 2004; Barell 2007: 4f). Endvidere har problemløst undervisning også potentialer til at understøtte adskillige aspekter af, hvad der omtales som det 21. århundredes kompetencer (for eksempel Larmer 2015: 6), blandt andet:

- **Kollaboration:** Evne til samarbejde - herunder at være åben for og funktionelt at kunne anvende feedback.
- **Kritisk tænkning og problemløsning:** Færdigheder i at analysere og belyse komplekse problemstillinger.
- **Videnkonstruktion:** Fremøgning af relevante kilder og producere viden på baggrund af en vurdering af kilders troværdighed og anvendelighed.
- **Kompetent kommunikation:** Mestring af forskellige kulturteknikker.
- **Selvevaluering:** Evne til at forholde sig reflekterende og kritisk til eget arbejde.
- **It og læring:** Evne til funktionelt at bruge it-værktøjer til at finde relevante kilder og konstruere og formidle viden.

Som det ses af ovenstående, bryder det 21. århundredes kompetencer med, at undervisningens hovedopgave er at overføre indholdsviden til eleverne. Men skal problemløst arbejde bidrage til at styrke disse kompetencer er der en række udfordringer og benspænd. Det handler blandt andet om den traditionelle skolekultur, herunder skoledagens tidsmæssige organisation i lektioner, rodfæstede lærer- og elevroller, forståelser af fag, undervisning og læring og så videre. Således har mange elever den opfattelse, at skolens fag rummer rigtige svar og løsninger på de fænomener, fagene beskæftiger sig med. I relation til historie er det en udfordring for mange elever at forstå, at det er et fortolkende fag, der lægger vægt på, at eleverne tilegner sig faglige værktøjer til og styrker deres forudsætninger for at håndtere historie, så deres historiske bevidsthed og identitet - herunder deres



kompetencer til at orientere sig i tid - udvikles. Derfor er det en vigtig pointe, at eleverne forstår, at der ikke - eller yderst sjældent - findes et enkelt svar eller endelig løsning på en problemstilling. Samtidig opleves det som en udfordring for lærerne i historiefaget, at de på et begrænset antal lektioner skal skabe en balance mellem det mere problemorienterede forløb og samtidig sikre, at eleverne har grundlæggende kundskaber om fortidige begivenheder, som er en forudsætning for at arbejde kvalificeret med problemstillinger. Også de fysiske rammer rummer udfordringer - er der for eksempel egnede steder på skolen til gruppearbejde? Endeligt er der elever, som af forskellige grunde har behov for en fast struktur af form og indhold, som kan være vanskelig forenelig med problemorienteret undervisning.

”

**Således har mange elever den opfattelse, at skolens fag rummer rigtige svar og løsninger på de fænomener, fagene beskæftiger sig med.**

Selv om der er forskellige teorier om og forståelser af problemorienteret undervisning, kan der oplystes en række fælles kendetegn ved formen. For det første elevcentreringen, blandt andet fordi den tager elevernes forhåndsviden, erfaringer og færdigheder alvorligt i læreprocessen. Det centrale er således skiftet fra et undervisnings- til et læringsparadigme, hvor det i højere grad er elevernes tænkning og læreprocesser, der er i fokus mere end lærerens undervisning.

For det andet, at problemorienteret undervisning er induktiv og involverer eleverne ved at præsentere dilemmaer, der udfordrer dem og åbner op for komplekse situationer, der vækker deres nysgerrighed og engagement. Herved skal der gerne etableres en kognitiv konflikt, som eleverne udtrykker i spørgsmål, der bearbejdes til problemstillinger. Som det fremgår, var dette et vigtigt element i aktionsforskningsprojektet.

”

**Problemorienteret undervisning er induktiv og involverer eleverne ved at præsentere dilemmaer, der udfordrer dem og åbner op for komplekse situationer, der vækker deres nysgerrighed og engagement.**

For det tredje, at problemorienteret arbejde lægger op til, at der skal være tid og rum til, at eleverne vedvarende ar-

bejder undersøgende, kritisk reflekterende og med brug af relevante kilder søger at besvare eller belyse problemstillingerne med en vished om, at problemstillingen ikke har et enkelt svar eller kan besvares entydigt korrekt. For det fjerde betoner litteraturen om problemorienteret undervisning også, at problemstillingen skal være autentisk og være relevant i den såkaldte virkelige verden [eksempelvis Larmer 2015: 40f]. Måske undersøger eleverne et aktuelt problem på deres skole, i nærområdet eller en mere global problemstilling, for eksempel om tortur kan retfærdiggøres. At forstå og bruge samspillet mellem fortid, nutid og fremtid er en udfordring for mange elever, som har svært ved umiddelbart at få øje på relevante problemstillinger i historie. For mange elever er historie et fortidsrettet fag, noget der er afsluttet, og som ikke vedrører deres liv. En sådan opfattelse af faget grundlægges, hvis eleverne i undervisningen udelukkende præsenteres for lukkede historiske fortællinger, der ikke problematiseres, og hvor opgaverne til fortællingerne stort set kan besvares gennem reproduktion. Derfor opererer aktionsforskningsprojektet med triggere, hvis funktion er at skabe motivation og nysgerrighed hos eleverne og derved åbne op for, at eleverne stiller spørgsmål til fortiden og udarbejder historiske problemstillinger. Begrebet trigger udfoldes senere i dette kapitel.

For det femte er problemorienteret undervisning også kendetegnet ved, at eleverne arbejder sammen og i fællesskab producerer viden, som kan belyse problemstillingen.

“

**We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience.**

For det sjette, at eleverne i et eller andet format præsenterer resultatet af deres arbejde, eventuelt med brug af et produkt, og at både læreren og klassekammeraterne giver konstruktiv feedback på præsentationen, der faciliterer elevernes refleksion over problemstilling, proces og resultat, jf. Dewey-citatet fra 1938: "We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience".

For det syvende, at læreren i problemorienterede forløb får en anden og ofte mere udfordrende funktion end i en traditionel resultat- og kundskabsformidlende undervisningsform. Hun må påtage sig varierende roller, blandt andet som facilitator, der støtter eleverne i at påtage sig hovedansvaret for læreprocessen, vejleder og coach, som stilladserer faserne i det problemorienterede arbejde samt fungerer som såvel formativ som summativ evaluator.



At det er eleverne selv, der skal formulere problemstillingerne, er en forventning i Danmark, som for eksempel udtrykkes i læreplanens færdigheds- og vidensmål. Det samme formuleres i tysk historiedidaktisk litteratur: "Problemet i problemorienteret historieundervisning er historiske spørgsmål, som eleverne stiller ud fra deres erfaringer" (Hensel-Grobe 2012: 53). I andre lande som for eksempel Finland er det almindeligt, at læreren eller læremidlet præsenterer problemstillingen for eleverne: "The groups are given problems that trigger and motivate the learning process" (Kinnunen & Malmi 2005, 194).

”

### En problemstilling som ét eller et samhørende sæt af spørgsmål.

Som nævnt forstår vi - blandt andet begrundet i læreplanen - en problemstilling som ét eller et samhørende sæt af spørgsmål, der inviterer til at blive belyst og måske afklaret og løst med brug af kilder, som eleverne finder, analyserer og vurderer brugbarhed af. En god problemstilling er en forudsætning for, at et problemorienteret forløb lykkes. Ud fra teorierne mener vi, at en problemstilling må have følgende træk:

- Problemstillingen skal bestå af ét eller flere åbne og komplekse spørgsmål, som ikke umiddelbart kan besvares ved at google eller slå op i en bog. Spørgsmålene kan sjældent besvares endeligt, men kan belyses ved hjælp af kilder.
- Problemstillingen, og arbejdet med den, skal kunne begrundes i læreplanen.
- Problemstillingen skal være autentisk, meningsfuld og knytte an til elevernes livsverden.
- Problemstillingen skal på et passende niveau i forhold til alder, udvikling og modenhed udfordre eleverne.
- Eleverne skal opleve problemstillingen som relevant, udfordrende, for eksempel i forhold til deres forhåndsviden og -opfattelse, engagerende og motiverende - og den må gerne få eleverne til at stille yderligere spørgsmål.
- Problemstillingen skal fungere som et pejlemærke for undersøgelsesprocessen - og må kunne præciseres undervejs.
- Problemstillingen bør lægge op til, at eleverne i fællesskab skaber viden.
- Problemstillingen må facilitere elevstyrede arbejdsprocesser båret af kritisk reflekterede undersøgelser, der sigter mod at finde gyldige svar på problemstillingen.

- Problemstillingen må ikke være for omfattende og må kunne belyses inden for de tidsmæssige rammer.

Siden projektopgaven, der blev obligatorisk i 1993, samt bestræbelserne på at styrke problemorienteret arbejde i og på tværs af fagene, har der ikke manglet vejledninger i, hvordan eleverne formulerer problemstillinger. For en god ordens skyld forudsætter problemorienteret arbejde ikke, at undervisningen tilrettelægges som et projektarbejde (Illeris 2015: 280). Som regel forventes det, at en problemstilling udtrykkes som spørgsmål, er noget eleverne undrer sig over, og som de ikke kender svaret på i forvejen (Nielsen 2006). I vejledningerne kan eleverne læse, at en god problemstilling bør indeholde forskellige typer eller niveauer af spørgsmål, der er rettet mod: beskrivelse, dataindsamling og afklaring; analyse og forklaringer; holdninger og vurderinger samt handlinger og løsninger. Det er hensigtsmæssigt, at læreren gør disse generelle vejledninger mere konkrete, funktionelle og elevvenlige. Ellers er der risiko for, at formuleringen af en problemstilling, hvor det forventes, at alle niveauer af spørgsmål indgår, bliver en formalistisk øvelse. Det kan betyde, at eleverne opfatter arbejdet med en problemstilling som abstrakt og svært håndterbart. Derved kan eleverne fremmedgøres for problemstillingen, som så mister betydning i arbejdsprocessen.

## Problemorientering i historie

Sigtet med historiefaget har forandret sig markant, siden faget med det såkaldte Sthyr'ske cirkulære fra 1900 blev skemalagt med fagformål og et fastlagt indhold (Pietras & Poulsen 2016: 55ff). Frem til slutningen af 1950'erne var det nationalt dannende fagets kerneopgave. Siden blev historie overvejende et resultat- og kundskabsformidlende fag. Et sigte, der blev udfordret i 1990'erne, hvor styrkelse af elevernes historiebevidsthed og identitet kom i fokus (Undervisningsministeriet 1994: 25). Som tidligere nævnt definerede læreplanerne Fælles Mål fra henholdsvis 2004 (Undervisningsministeriet 2004: 69f) og 2009 (Undervisningsministeriet 2009: 23) historie som et problemorienteret fag, en fagforståelse, som blev endnu tydeligere i den kompetenceorienterede læreplan Forenklede Fælles Mål, der trådte i kraft i 2015.

”

### Sigtet med historiefaget har forandret sig markant.



Skiftet fra en resultats- og kundskabsorienteret historieundervisning mod en mere problemorienteret tilgang med fokus på at udvikle elevernes evner til at reflektere og konstruere fortællinger om fortiden er ikke kun et dansk fænomen, men en tendens i fagdidaktisk tænkning, der kendetegner en række vestlige lande (Stoel 2015: 49).

”

**Fokus på at udvikle elevernes evner til at reflektere og konstruere fortællinger om fortiden.**

Allerede i begyndelsen af 1970'erne var der forgæves forsøg på at gøre skolefaget historie problemorienteret. Dengang blev den overvejende resultat- og kundskabsformidlende undervisning kritiseret fra flere sider. Kritikken kom blandt andet fra Dansk Historielærerforening (nu: Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag). Inspireret af videnskabscentrerede pædagogik, som vandt indpas i naturvidenskabelige fag som biologi og fysik/kemi, udarbejdede foreningen i begyndelsen af 1970'erne et koncept for, hvad der blev betegnet som Den Ny Historieundervisning. Intentionen var, at eleverne skulle arbejde som små historikere. De skulle øve sig i historiske metoder, herunder brug af kildekritik, til at analysere og anvende data til belysning af problemstillinger (Historie & Undervisning 1971). Det lykkedes også foreningen at få indflydelse på udkastet til en ny læreplan, hvor det af fagformålet fremgik, at "Formålet med undervisningen er, at eleverne på grundlag af kildemateriale og fagligt begrundede opfattelser erhverver sig viden om tidligere tiders levevilkår, tankesæt og samfundsforhold [...], at eleverne opnår en vis færdighed i at finde oplysninger, drage slutninger af kildematerialer og tage standpunkt til historiske skildringer [...]" (Folkeskolens læseplansudvalg 1974: 7).

Den Ny Historieundervisning rummede centrale elementer, som er identiske med, hvad der i dag forstås ved problemorienteret historieundervisning. Men der var også en afgørende forskel, nemlig at fokus var på det videnskabscentrerede og i begrænset omfang på det elevcentrerede, det vil sige at eleverne øvede sig i historiefaglige fremgangsmåder, mens mobiliseringen af elevernes nysgerrighed og erkendelsesinteresse kom i anden række. Netop elevernes personlige motivation og engagement er som bekendt afgørende i problemorienteret arbejde. Udkastet blev udsat for kritik fra flere sider, og blev da også forkastet (Pietras & Poulsen 2016, 63f).

## Problemstillinger og problemorientering i historie

I dette afsnit argumenteres for, hvorfor historieundervisningen bør tilrettelægges mere problemorienteret. Dels ved at eleverne i højere grad arbejder undersøgende i faget – herunder at de øver sig i at identificere og stille spørgsmål til historiske begivenheder, der undrer dem, som for eksempel: "Hvorfor overgav Danmark sig efter få timers kamp den 9. april 1940?" Og dels ved at eleverne konfronteres med spor eller udsagn fra fortiden, der skaber undren og nysgerrighed, som de udtrykker som spørgsmål.

”

**Historie som fag tager afsæt i spørgsmål, som historikeren eller eleven stiller til noget fra fortiden.**

En umiddelbar begrundelse for at fremme en problemorienteret tilgang er, at historie som fag tager afsæt i spørgsmål, som historikeren eller eleven stiller til noget fra fortiden. Det vil sige spørgsmål, der bearbejdes til historiske problemstillinger rettet mod for eksempel årsager og konsekvenser, kontinuitet og forandring og betydning af et fænomen, som man forsøger at belyse ved hjælp af kilder. Selvfølgelig er der forskel mellem historie som videnskabs- og skolefag. Således er historikerens arbejde rettet mod erkendelse af fortidige fænomener, som nås ved at analysere og fortolke kilder og producere fortællinger om fænomenerne. For eleverne handler det om læring, hvor gode historiske spørgsmål udgør den røde tråd i undervisningen og skaber fundamentet for, at eleverne reflekterer historisk og giver dem forståelse af, hvad historie er, og hvordan man kan arbejde med det, og dermed erhverver sig viden om fortiden.

Spørgsmål, der indgår i en historisk problemstilling, kan være på forskellige niveauer. De kan for eksempel rette sig mod at søge information og afklaring af noget faktisk: "Hvor mange (slaver) døde under turen (over Atlanterhavet)?" De kan have fokus på forklaringer (hvorfor og hvordan): "Hvordan var forholdet mellem hvide og sorte på De Dansk Vestindiske Øer?" Andre typer kan være rettet mod historisk empati og andre perspektiver: "Jeg kunne godt tænke mig at vide noget om, hvad der egentlig skete efter slaverne fik frihed. Hvordan de klarer sig, og om deres liv blev efter det. Om de fik det bedre, og også hvordan de så tjente penge?" Andre spørgsmål kan have kontrafaktiske træk: "Hvordan kunne for eksempel Danmark have set ud, hvis slaver ikke havde været en





indtjeningskilde for landet?” Eksemplerne på spørgsmål er fra en gruppe 8. klasses elever (IV, 8) første og ubearbejdede historiske spørgsmål, som blev affødt af triggerne, de arbejdede med.

Problemstillingen skal fungere som et funktionelt redskab for og en støtte til elevernes historiske undersøgelse, der kan belyse problemstillingen. Det indebærer blandt andet,

- 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 flerperspektivistiske - svar eller forklaringer i stedet for blot at finde et enkelt 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 (Havekes 2017: 72ff).



### **Problemstillingen skal fungere som et funktionelt redskab for og en støtte til elevernes historiske undersøgelse, der kan belyse problemstillingen.**

I historiefaget hænger de tre vidensformer sammen. Første-ordens-viden betyder, at man ved noget om en fortidig begivenhed. Det kan også kaldes *vide at* historie. Med landboreformerne i sidste del af 1700-tallet som eksempel kan man blandt andet fortælle hvorfor, hvornår og hvor de fandt sted, hvad der skete, hvem der tog initiativet og så videre. Til denne vidensform knytter der sig en række indholds bærende eller substantielle faglige begreber som for eksempel fæstebonde, godsejer, enevælde, udskiftning og udflytning.

Anden-ordens-viden er principper for organisering og koncepter for konstruktion af historie, forstået som fortællinger om fortiden. Denne vidensform indebærer brug af meta-begreber, som eksemplificeres lidt forskelligt af historiedidaktiske forskere. Eksempelvis nævner Bruce VanSledright: årsager, betydning (significance), kontinuitet, bevis, historisk kontekst, aktører (human agency) og strukturer (colligations) (VanSledright 2011: 50). Stépane Lévesque oplister følgende: historisk betydning, kontinuitet og forandring, fremgang og tilbagegang og historisk

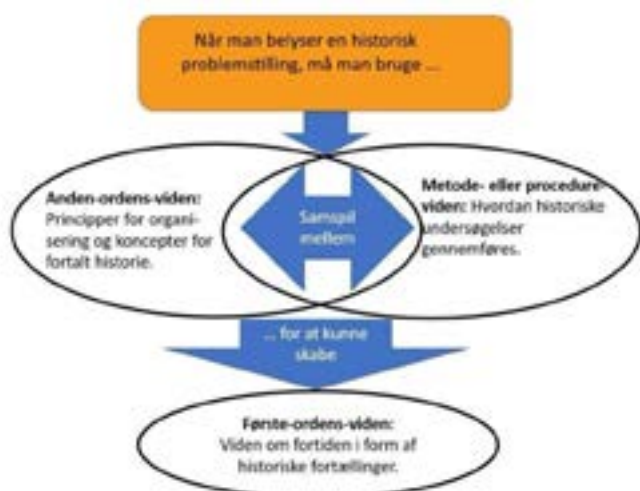
empati (Lévesque 2008). Procedure- eller metodeviden - også omtalt som strategiske praksisser (VanSledright 2014:40) er nødvendige for at kunne undersøge og skabe fortællinger om fortiden. Det omfatter blandt andet kompetencer til at finde, analysere og vurdere kilders brugbarhed til at belyse en valgt problemstilling. Peter Lee udskiller ikke procedureviden, men benævner følgende som anden-ordens-viden og -begreber: tid, forandring, årsager, historisk empati, bevis - forstået som, hvordan vi kan vide noget om fortiden - og fremstilling - det vil sige kan konstruere historiske fortællinger (Lee 2005: 41-61).

Gennem problemorienteret arbejde erhverver eleverne sig første-ordens-viden om det begivenhedsforløb, deres problemstilling er rettet imod. Følger eleverne problemarbejdets principper, som er beskrevet tidligere i kapitlet, tilegner de sig også viden om og færdigheder til at anvende procedurer og fremgangsmåder til at erhverve sig indsigter i fortidige hændelsesforløb. Endvidere styrker eleverne deres anden-ordens-viden, det vil sige principper for organisering og koncepter for konstruktion af fortællinger om fortiden. Forskningen viser, at eleverne opnår en dybere forståelse af historie, hvis de systematisk arbejder med samspillet mellem de tre vidensformer (Havekes 2016: 73; Lund 2016). Eleverne opnår bedre forudsætninger for at se meningen med og arbejde med nye historiske emner og temaer, hvis de forstår anden-ordens- og procedure-viden og mestrer de tilhørende begreber, netop fordi der er tale om overførbare viden og begreber (Lee 2005: 40). Men som det fremgår af kapitlet Sammenfatning (side 85) er en problemorienteret arbejdsform ikke en tilstrækkelig forudsætning for, at eleverne demonstrerer forståelse af sammenhænge mellem de tre vidensformer.

Ifølge fagformålet er det centralt, at elevernes historiske bevidsthed kvalificeres i undervisningen. Fagets hovedopgave er altså ikke udelukkende, at eleverne tilegner kundskaber om fortiden, men at de styrker deres forståelse af sammenhænge i tid, med andre ord at fortolkninger af fortiden spiller sammen med og gør det muligt at forstå nutiden og overveje fremtiden. Skal det give mening, er det logisk, at eleverne styrker deres forudsætninger for i samspil med første-ordens-viden at operere med procedure- og anden-ordens-viden og tilhørende begreber, som også udgør kernen i, hvad der betegnes som historisk literacy (Mandell & Malone 2007: 11; Downey & Long 2016). Problemorienteret arbejde i faget har således potentialer for at styrke elevernes historiske bevidsthed og literacy i et samspil mellem første-,



anden-ordens og procedureviden. Det kan illustreres som nedenstående model, der er udarbejdet af Bruce A. VanSledright, en amerikansk professor, der beskæftiger sig med undervisning og læring i historie (VanSledright 2011: 52). Modellen illustrerer et lærings-syn og didaktisk tænkning, der kan bruges som begrundelse for at arbejde problemorienteret.



For VanSledright er første-ordens-viden som nævnt fortællinger, der udspringer af "hvem, hvad, hvor, hvornår og hvordan spørgsmål" (VanSledright 2011: 50). I en dansk kontekst relaterer denne vidensform sig umiddelbart til læreplanens kompetenceområde *Kronologi og sammenhæng*. Bag ved og forudsætning for konstruktion og iscenesættelse af første-ordens-viden er anden-ordens-viden. I relation til Forenklede Fælles Mål kan man argumentere for, at anden-ordens-viden knytter sig til såvel kompetenceområdet *Kronologi og sammenhæng* som *Historiebrug med færdigheds- og vidensområdet Kronologi, brud og kontinuitet, Konstruktion og historiske fortællinger* og *Historisk bevidsthed*. Metode- og procedureviden har umiddelbare paralleller til læreplanens kompetenceområde *Kildearbejde*.

”

**Elevernes dannelse til informerede, aktive og demokratiske medborgere, der kan tænke kritisk, orientere sig i bombardementet af informationer og på baggrund heraf træffe reflekterede beslutninger.**

Der kan fremføres andre argumenter for at arbejde problemorienteret i historie, blandt andet at det bidrager til elevernes dannelse til informerede, aktive og demokratiske medborgere, der kan tænke kritisk, orientere sig i bombardementet af informationer og på baggrund heraf træffe reflekterede beslutninger. Desuden kan der peges på elevernes oplevelse af histories betydning i forhold til andre fag. En del elever har svært ved at se histories relevans og mangler derfor interesse for faget. De forstår ikke kompleksiteten i historie, og hvordan historie kan være anvendelig til at forstå dem selv og deres samtid. En væsentlig forklaring på manglende elevengagement kan forklares med en udbredt undervisningspraksis, hvor man som lærer ureflekteret dels lader et eller flere læremidler, der præsenterer endelige og lukkede fortællinger om fortiden styre undervisningens form og indhold, og dels lægger hovedvægten på, at eleverne tilegner sig stoffet - for eksempel ved at eleverne (skriftligt) besvarer de tilhørende spørgsmål (Knudsen & Poulsen 2016). I den sammenhæng viser undersøgelser, at det er elevernes egen opfattelse, at de lærer bedst ved selv at søge og finde oplysninger (Knudsen & Ebbensgaard 2017: 22). Et citat fra HistorieLabs undersøgelse *Historie på langs af skoleformer* illustrerer en almindelig elevoplevelse af undervisningen: "Flere elever beskriver historie i grundskolen "som et fag, hvori man fik noget fortalt og primært skulle huske noget". Faget opfattes med andre ord som "faget om fortiden" (Knudsen og Ebbensgaard 2017: 8). Det er næppe mærkværdigt, at få elever finder det interessant at lære noget, hvor resultatet allerede foreligger - og hvor fortidige begivenhedsforløb præsenteres i én version som noget, der er foregået ad et fastlagt spor. Og får eleverne opfattelsen af, at det i undervisningen udelukkende handler om at tilegne sig første-ordens-viden, vil de også opleve faget som uoverskueligt:

"Elever oplever ofte historie som svært, fordi de hele tiden føler, at de skal starte forfra. De ser overfladiske detaljer og tror, at hvert nyt emne er anderledes, fordi det hovedsageligt indeholder noget nyt i form af navne, tidspunkter, steder og så videre." (Harris 2014: 190-191).

Man må hjælpe eleverne til at forstå, at det de har lært i ét forløb også er anvendeligt i et nyt. Og at de gennem egne refleksioner og erfaringer skal erkende konsekvenserne af, at fortiden i sig selv ikke er der, og at historie, forstået som fortællinger om fortiden, er noget, der konstrueres og dekonstrueres med afsæt i analyse og tolkninger af kilder. Derfor kan der eksistere flere forskellige, men gyldige fortællinger om den samme fortidige



begivenhed. Det er således væsentligt at gøre op med en forståelse af, at sigtet med skolefaget historie er, at eleverne kan recitere fortidens begivenheder eller finde entydige og endelige svar på historiske spørgsmål.



### Fagets kompetencebaserede læreplan vægter, at undervisningen udvikler elevernes viden og færdigheder til at håndtere historisk indhold.

Desuden er der et gensidigt og umiddelbart samspil mellem at arbejde problemorienteret i historie og begrebet historisk tænkning. Fagets kompetencebaserede læreplan vægter, at undervisningen udvikler elevernes viden og færdigheder til at håndtere historisk indhold. Det betyder, at eleverne må øve sig i at tænke historisk og styrke deres forudsætninger for at forholde sig til, hvordan historie bliver til, bruges og er brugt med bestemte formål. Med inspiration fra blandt andet Canada, Storbritannien, Australien, Tyskland og Holland har forståelser af historisk tænkning - og konsekvenserne for undervisningen - også fået fylde i den danske historiedidaktiske debat (eksempelvis Christiansen 2015). Og ligesom i en række andre lande og delstater er historisk tænkning indirekte og direkte indskrevet i landenes og delstaters læreplaner.

Blandt andet som følge af forskellige samfund, skolekulturer og forståelser af skolefaget historie er der varierende opfattelser af dimensioner eller aspekter af historisk tænkning. En fælles forståelse af begrebet er dog, at mens historisk bevidsthed og historisk literacy refererer til elevernes generelle kompetencer, knytter begrebet historisk tænkning sig mere specifikt til elevernes aktivitet i undervisningen (van Drie & van Boxtel 2008: 88). Historisk tænkning er således et fagdidaktisk begreb. Det kan beskrives som kognitive operationer, som eleverne bruger, når de fortolker fortiden (Duquette 2015: 52). De kan deles i koncepter for fortolkning og historiske metoder eller fremgangsmåder, som i rapporten benævnes som henholdsvis anden-ordens- og procedureviden.

## Historisk tænkning og problemorientering

I dette afsnit diskuterer vi historisk tænkning i en dansk kontekst med afsæt i udvalgte britiske, canadiske, tyske og hollandske teorier, der har inspireret dansk fagdidaktik og læreplaner, og som har haft betydning for planlæg-

ning og gennemførelse af aktionskningsprojektet. I bogen "The Big Six: Historical Thinking Concepts" har canadierne Peter Seixas og Tom Morton (Seixas & Morton 2013) udfoldet, hvad de forstår ved historisk tænkning. Herunder er Seixas og Mortons seks dimensioner udlagt i aktionsforskningsprojektets kontekst som hvad eleverne kan:

- **Signifikans.** Reflektere over fortidige begivenhedsforløb og deres historiske betydning før og nu - og overveje, hvor vigtige de er i fremtiden.
- **Kildearbejde.** Finde, analysere, bruge og sammenstille kilder til at skabe lødige og meningsfulde historiske fortællinger, jf. "doing history" (for eksempel Lee 2005; Havkes 2012). Samtidig er eleverne bevidste om, at der ikke eksisterer et enkelte og endegyldigt svar på en problemstilling, og at der kan være forskellige lødige fortællinger om den samme fortidige begivenhed
- **Kontinuitet og forandringer.** Identificere hvad der har ændret sig (for eksempel i form af fremgang/ tilbagegang), og hvad der er forblevet (stort set) uændret.
- **Årsager og konsekvenser.** Aktør- og strukturforklaringer, det vil sige hvilke faktorer har skabt/forhindret ændringer - og hvad blev følgerne?
- **Historisk perspektiv.** Skifte historisk perspektiv og demonstrere historisk empati.
- **Etisk dimension.** Forstå moralske vurderingers betydning i historiske fortolkninger.

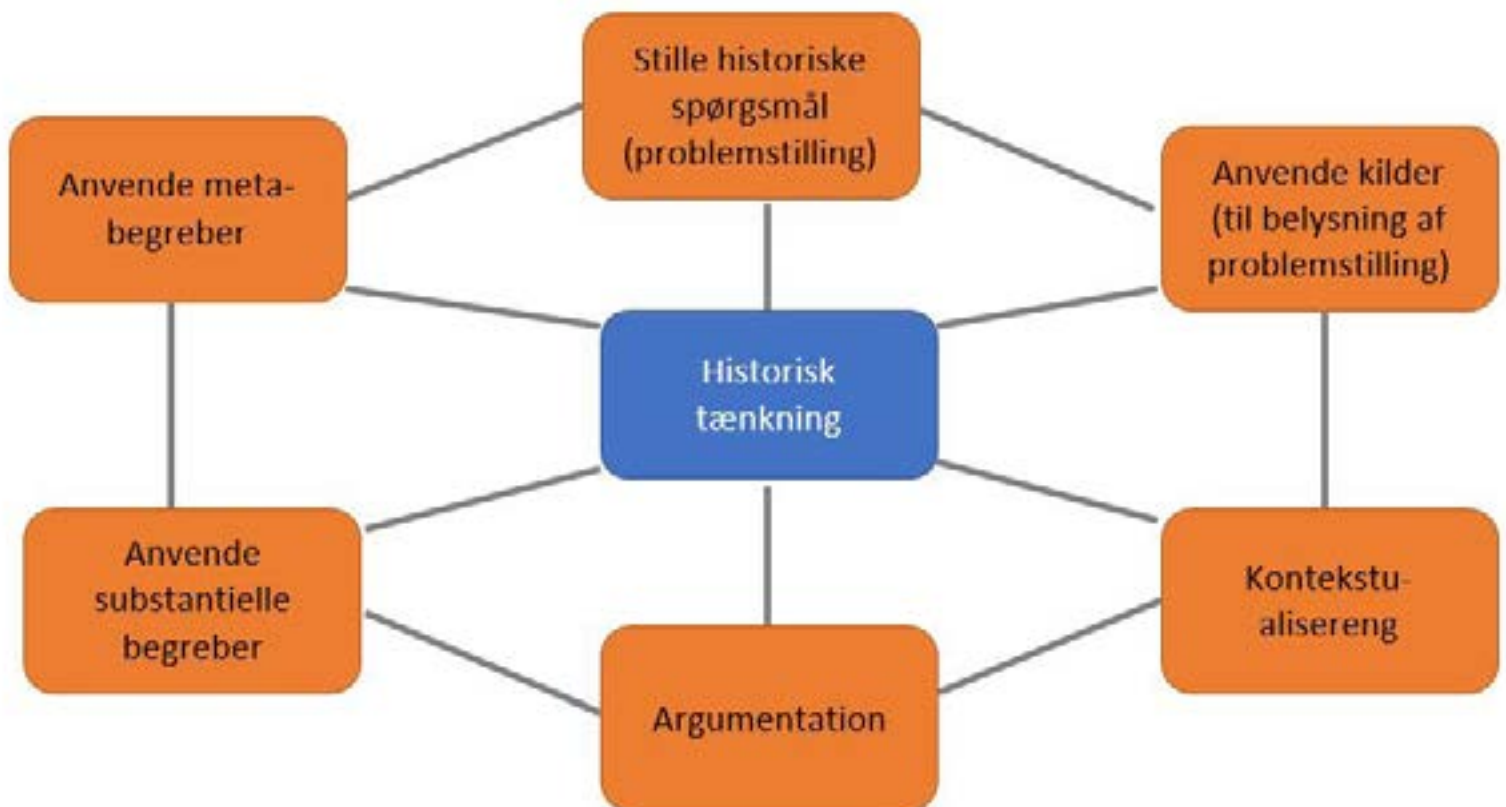
Den canadiske historiedidaktiker Catherine Duquette følger Seixas og Morton, men hun medtager ikke den etiske dimension (Duquette 2014: 148), som Seixas heller ikke oprindeligt havde med i sin opstilling af dimensioner i historisk tænkning. Også Stéphane Lévesque undlader den i sin bog om historisk tænkning (Lévesque 2008) Duquette definerer historisk tænkning som kognitive operationer, man må bruge, når fortiden fortolkes. For hende består historisk tænkning af "et historisk perspektiv" og "en historisk metode" (Duquette 2015: 52f).

Det svarer stort set til VanSledrights brug af begreberne anden-ordens- og procedureviden. Trods nuancer i forskernes opfattelse af begreberne forstår vi i rapporten historisk tænkning som kompetencer til at bruge anden-ordens-, procedure- og første-ordensviden i samspil. Men fordi læremidlet slaveriet og Dansk Vestindien, der var det gennemgående i aktionsforskningsprojektet, også vedrører elevernes moralske overvejelser, mener vi, at det er relevant også at medtage en etisk dimension.



De hollandske forskere i historiefagets didaktik Jannet van Drie og Carla van Boxtel har udarbejdet nedenstående dynamiske model over historisk tænkning, der består af seks samhørende komponenter [van Drie & van Boxtel 2008: 90].

Concepts” gør Seixas og Morton rede for samspillet mellem dimensionerne af historisk tænkning. Dele af kapitlet om elevernes udbytte [side 67] er disponeret efter Seixas og Mortons dimensioner.



Det dynamiske består i, at modellen betoner samspillet mellem komponenter i, hvad de forstår ved historisk tænkning. Trods visse forskelle er der god sammenhæng mellem modellen og VanSledrighs vidensformer [side 18] og Seixas og Mortons dimensioner af historisk tænkning. Metabegreber eller koncepter svarer således til anden-ordens-viden, substantielle begreber eller koncepter til første-ordens-viden. At kunne anvende kilder er det samme som procedureviden. Kontekstualisering betyder, at begivenheden gives mening, ved at placere den i tid og sted og i udviklingsmæssig sammenhæng. Argumentation handler om begrundelser og/eller kildebaserede beviser. Også i deres bog “The Big Six: Historical Thinking

## Historiske kompetencer og problemorientering

Nedenstående didaktiske model spillede en rolle for designet af aktionsforskningsprojektet. Modellen er inspireret af en kompetencemodel, den såkaldte FU-ER-model [Förderung Und Entwicklung von Reflektiertem Geschichtsbewusstsein], som Andreas Körber og andre tyske historiedidaktikere har beskæftiget sig med og udviklet siden 00’erne [Körber 2015]. Modellen skal illustrere, hvordan problemorienteret undervisning kan

facilitere, at eleverne reflekterer historisk og aktivt bruger og opøver historiske kompetencer. Da det som nævnt er en udbredt opfattelse blandt elever, at historie er et fortidsrettet fag, hvor man lærer om begivenhedsforløb, der er sket, som er fuldt belyst, og som ikke umiddelbart har noget med elevernes eget liv at gøre, er det en udfordring for eleverne at identificere historiske spørgsmål, som de finder interessante at undersøge. Derfor må der gøres noget, som for det første fremkalder usikkerhed hos eleverne om gyldigheden af deres forhåndsviden og -opfattelser, og som for det andet åbner op for nye sammenhænge, og som for det tredje appellerer til elevernes nysgerrighed og får dem til at stille spørgsmål og motiverer til at undersøge disse. I undervisningsmæssig sammenhæng forstås motivation som "[...] de forestillinger og følelser, der former elevens selvopfattelse som elever og påvirker deres adfærd og vedholdenhed, og engagement forstås som manifestationen af motivation i aktivt arbejde" (Ågård 2016: 37). Tidligere blev motivation ofte set som et mere eller mindre konstant træk ved en elev. Nyere forskning tyder på, at motivation er dynamisk, det vil sige noget som læreren aktivt kan fremme. Det noget, som kan styrke elevernes motivation og nysgerrighed, har vi i aktionsforskningsprojektet kaldt triggere, hvis funktion vi beskriver nærmere i næste afsnit.

” **Trigge skal facilitere elevernes undersøgelseskompetencer.**

Tanken er, at trigge skal facilitere elevernes undersøgelseskompetencer og hjælpe dem med at identificere og stille relevante spørgsmål, som de med vejledning fra læreren bearbejder til en problemstilling. Metodekompetencer handler dels om, at eleverne kvalificeret vælger kilder fra kildebanken om slaveriet og Dansk Vestindien til belysning af problemstillingen, og dels at de i samspil med problemstillingen analyserer og tolker kilderne og på baggrund heraf konstruerer lodige fortællinger eller dekonstruerer eksisterende - herunder, at de forholder sig kritisk til egne fortællinger. Orienteringskompetencer fokuserer på, at eleverne relaterer de fortællinger, de har konstrueret, til egen livsverden og omverdensforståelse. Det kan betyde, at de må revidere deres forforståelser af fortiden og fortællingerne om den - og i samspil hermed omforme opfattelser af sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid. Pilen, der peger tilbage mod begrebet trigger illustrerer, at forløbet kan være afsættet for at arbejde med nye historiske udfordringer. Kompetencer til at håndtere historisk indhold er placeret mellem de tre proceduremæssige kompetencer (un-

dersøgelser-, metode og orienteringskompetence]. De indebærer, at eleven styrker sin viden om, hvordan han eller hun får adgang til og kvalificeret vælger relevante historiske kilder, bruger anden-ordens og procedureviden til at bearbejde dem og skabe orden, struktur og mening i fortællinger om fortiden. Det betyder, at eleven blandt andet må øve sig i at mestre begreber, der umiddelbart relaterer sig til første-ordens-viden som periodisering, synsvinkler (politisk, økonomisk, social, kulturel, makro/mikro, store/lille historie) i samspil med anden-ordens og procedure-viden.



## Kan trigge motivere til fortidsrettede spørgsmål?

Ifølge Den danske Ordbog har ordet trigger sin oprindelse fra det engelske ord, der staves på samme måde, og som betyder at udløse [et skud]. I aktionsforskningsprojektet bruger vi begrebet trigger om det element eller den faktor i læremidlet, som vi forventede har følgende funktioner:

- Udfordrende introducerer eleverne for et problemfelt. Vækker undren og faciliterer, at eleverne stiller historiske spørgsmål inden for feltet.
- Inspirerer til, at eleverne bearbejder spørgsmålene til en problemstilling og understøtter, at de lægger en plan for, hvordan de kan belyse problemstillingen.
- Åbner for mulige steder, hvor eleverne kan søge og finde relevante kilder.

Men er trigge overhovedet nødvendige? Det er almindeligt at tilrettelægge forløb i historie som emner, der



indholdsmæssigt er afgrænset i tid og rum, for eksempel Renæssance og reformation - uden at det er "med en problemstilling", som det er fremgået af læreplanerne siden 00'erne. Også læremidlerne er typisk organiseret med kun emner som overskrifter. Her adskiller danske læremidler sig fra mange engelske, hvor en kapiteloverskrift i en historiebog, "Primary History - Ancient Greece" er "How do we know about the Ancient Greece?". I undervisningen i Danmark stilles historiske spørgsmål typisk af læreren, eller de fremgår af de anvendte læremidler i form af opgaver, men formuleres sjældent spontant og uden videre af eleverne selv. Det er helt afgørende for elevernes udbytte af undervisningen, at eleverne har ejerskab til historiske spørgsmål, der arbejdes med, og de ikke kunne opfatte dem som opgaver, der skal løses. For opfatter eleverne ikke spørgsmålene som vedkommende og relevante er det jo ikke nødvendigt med seriøs historisk refleksion. Og uden historisk tænkning er den historiske forståelse begrænset [VanSledright 2014: 32].



**Det er helt afgørende for elevernes udbytte af undervisningen, at eleverne har ejerskab til historiske spørgsmål, der arbejdes med.**

Der er flere udgivelser med konkrete metoder til, hvordan læreren kan skabe interesse, nysgerrighed og understøtte, at eleverne stiller spørgsmål for eksempel gennem et udfordrende filmklip, en fortælling, et billede eller ved at præsentere et kontroversielt problem (for eksempel Schneider 2008; Skaalvik 2015; Ågård 2016), men inspiration herfra har kun i begrænset omfang fundet vej til historieundervisningen. For at få eleverne til at arbejde problemorienteret i skolefaget, må der etableres situationer, som åbner op for og skaber bro til problematiske historiske problemscenerier [Hmelo-Silver 2004: 236]. En trigger skal fremkalde tvivl, undring og udfordre elevernes forhåndsopfattelser, jf. Vygotskijs begreb zonen for nærmeste udvikling, og hvad Dewey beskriver som at skabe situationer, der rummer rådvildhed, eller som ifølge Luhmann handler om at irritere eller forstyrre systemer.

Triggers funktion er således at vække elevernes nysgerrighed og få dem til at stille spørgsmål, som kan bearbejdes til problemstillinger, der kan være retningsgivende for den videre arbejdsproces, det vil sige spørgsmål som:

- Hvad ved vi i forvejen om emnet? Hvad tror vi, at vi ved? Hvad mener vi om emnet?

- Hvad ønsker vi at finde ud af? Hvilke spørgsmål stiller vi? Hvordan afgrænser vi spørgsmålene til det, det er muligt for os at undersøge inden for de givne rammer?
- Hvor kan vi finde kilder, der kan belyse spørgsmålene?
- Hvad forventer vi at finde ud af [hypoteser]?

Arbejdet med triggerne skal få eleverne til at reflektere over:

- Hvordan relaterer det, vi har arbejdet med, sig til vores forforståelse og livsverden?
- Hvilke læringsstrategier har vi tilegnet os i arbejdet?
- Hvilke nye spørgsmål rejser vores undersøgelse? [Barell 2007: 85].

En trigger kan være et overordnet essentielt spørgsmål, der kan fungere som drivkraften og den røde tråd i forløbet, og som anvendes i stedet for eller sammen med titlen på emnet, jf. læreplanens formulering om, at man i faget arbejder med emner/temaer med problemstillinger. I stedet for blot at kalde emnet 1. Verdenskrig, kan forløbet måske tage afsæt i et essentielt og vurderende spørgsmål som **Var Versaillesfreden retfærdig?** Et forløb om 2. verdenskrig kunne hedde **Var præsident Truman skyldig i krigsforbrydelser, fordi han gav ordre til at kaste atombomber over Hiroshima og Nagasaki i 1945?** [Larmer 2016: 75]. Eller forløbet kan være rettet mod et produkt, eksempelvis knyttet til slaveriet og Dansk Vestindien: **Hvordan kan et mindesmærke over Danmark som slavenation designes?** Triggere kan selvfølgelig også være rettet mod en række tematikker inden for et emne, som det er tilfældet i forløbet slaveriet og Dansk Vestindien.

I første omgang er det triggerens emotionelle potentialer, der provokerer og udfordrer eleverne, men triggeren må også skabe en kognitiv konflikt, som eleverne opfatter som en udfordring, de vil arbejde videre med. De hollandske forskere i historiefagets didaktik har eksperimenteret med forskellige typer af triggere. De fremhæver særligt tekster, som indeholder ikke-forventede elementer og kontraster som mellem rig og fattig og modsatrettede historiske forklaringer, som velegnede til at vække elevernes interesse og får dem til at stille spørgsmål [Logtenberg 2011]. Men en trigger kan have forskellige former. Den kan være konkret og lægge op til umiddelbare erfaringer for eksempel i form af et artefakt, et besøg på et museum eller noget fra et byrum eller kulturlandskab. Triggeren kan være medieret digitalt, eksempelvis



et fotografi, et videoklip, et lydclip eller en webquest. En trigger kan også være simuleret i form af for eksempel et historisk scenarie, et rollespil, et dilemma, uddrag af en roman eller novelle eller et markant udsagn - og selvfølgelig en blanding af de nævnte former (Ahlgren & Andersen 2017).

Da trigger som begreb og element i historieundervisningen næppe var kendt af eleverne, der deltog i aktionsforskningsprojektet, og ikke var udbredt i lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, blev der udarbejdet både en elev- og en lærerversion.

Hver trigger rummer et dilemma, en udfordring eller en provokation, der relaterer sig til sammenhænge og fænomener, der knytter sig til emnet om slaveriet og Dansk Vestindien.

Elev-triggernes kerne understøttes af spørgsmål, som lægger op til gruppedrøftelse, der sigter på at vække og styrke elevernes interesse, nysgerrighed, og være med til at bane vejen for, at eleverne formulerer historiske problemstillinger. Til lærerne er der udarbejdet udvidede versioner af triggerne, hvor de sættes i kontekst, og der gives forslag til deres brug i undervisningen.





# Undersøgelsesdesign og metodisk baggrund





# Undersøgelsesdesign og metodisk baggrund

Resultaterne i rapporten bygger på en kvalitativ forskningstilgang med en kombination af følgende metoder: Deltagerobservation i klasserummet, interviews med lærere og elever, log, video samt øvrigt materiale, såsom elevprodukter, indsamlet undervisningsmateriale, evalueringer af forløb og lærernotater. Fire forskere fra HistorieLab har udført projektet, som blev gennemført fra august 2016 til oktober 2017. Undersøgelsens empiriindsamling har foregået i samarbejde med historielærere og elever på i alt 9 skoler fordelt på 4 af landets 5 regioner. Desuden har lærerstuderende samt kolleger bidraget til empiriindsamlingen i mindre grad. Der har været tale om elever fra 6.-9. klassesettrin, dog hovedsageligt udskolings-elever, og de deltagende historielærere har repræsenteret erfarne eller relativt erfarne lærere med historie som linjefag.



## Undersøgelsens overordnede metodiske ramme er aktionsforskning.

Undersøgelsens overordnede metodiske ramme er aktionsforskning. Aktionsforskning er en samlebetegnelse for en forandringsorienteret forskningstilgang, hvor forskere og praktikere arbejder sammen om at producere viden om, forbedre og udvikle praksis (Plauborg et al. 2007: 17). Aktionsforskning bygger på et hermeneutisk vidensideal (Brekke & Tiller 2014: 55), hvor antagelsen er, at viden altid fremkommer gennem en cyklisk proces. Det vil sige, at man som forsker må være indstillet på, at der kan ske en ændring af de oprindelige antagelser, når praksis viser sig at afvige fra det, der først var antaget. Udfordringen ved aktionsforskning er således tilknytningen til praksis og de lokale læreprocesser, som har forrang i forhold til de normative didaktiske ideer, som ligger til grund for en antagelse (Brinkmann & Tanggaard 2015: 116). I aktionsforskningen må man således være villig til at sætte de didaktiske antagelser i spil og om nødvendigt gentænke det teoretiske grundlag i mødet med praksis.

Trods dette forbehold er tilgangen alligevel valgt her, fordi HistorieLab som videncenter i regi af professionshøjskolerne har til opgave at bedrive anvendt forskning, det vil sige forskning som er rettet mod og er brugbar for praksis. Konkret sigter projektet således mod, gennem iværksættelse af relevante aktioner at opnå praksisviden om, hvordan der mest hensigtsmæssigt kan arbejdes problemorienteret i historie, og at anvende denne viden til at søge at påvirke undervisningskulturen i historiefaget i retning af en mere problemorienteret tilgang. I designet af aktionsforskningsprojektet var grundantagelsen, at

når elevernes nysgerrighed eller undren vækkes gennem forskellige anslag, såkaldte triggere (side 34), øges deres motivation for at arbejde undersøgende og stille spørgsmål til emnet. Ved at stille materiale til rådighed, hvormed eleverne kan triggere og øve sig i dels at formulere problemstillinger, dels at søge at belyse problemstillingerne ved hjælp af kilder, har det været muligt at opnå viden om, hvordan denne tilgang fungerer i praksis. Undervejs har vi således – i tråd med aktionsforskningens principper – været indstillet på at justere eller ændre vores antagelser og materiale i mødet med praksis, når lærere og elever arbejder med stoffet.



## HistorieLab som videncenter i regi af professionshøjskolerne har til opgave at bedrive anvendt forskning.

Undersøgelsens resultater er – ligeledes i tråd med aktionsforskningens principper – blevet til som led i et samarbejde mellem forskere og praktikere, det vil sige mellem forskere fra HistorieLab og de deltagende lærere, som har indvilget i at afprøve HistorieLabs materiale og koncept for elevgenererede læremidler i undervisningen. Selvom lærerne har anvendt det koncept og det emne om slaveriet og Dansk Vestindien, som projektet lagde op til, har de haft frie hænder til at strukturere undervisningen, som de ville inden for en problemorienteret ramme. Aktionerne i klasserne har været forskellige, i og med at lærerne, inden for rammerne af det elevgenererede koncept vi forelagde dem, valgte at søsætte og gennemføre projektet på den måde, som passede bedst til den pågældende klasse.

Målet med analysen er kort og godt at opnå viden om, hvordan elever på forskellige klassesettrin og på forskelligt fagligt niveau arbejder problemorienteret med elevgenererede læremidler. Herunder hvordan portalen med kilder, kildebanken om slaveriet og Dansk Vestindien, bliver brugt i undervisningen. Projektet har ligeledes til formål at finde ud af, hvordan en problemorienteret undervisning kan tilrettelægges bedre, dels med henblik på at udvikle nye elevgenererede læremidler, dels for at understøtte lærernes arbejde med at forberede eleverne i udskolingen til afgangsprøven, hvor fokus netop er selvvalgte problemstillinger og selvstændig kildeanalyse. At arbejde problemorienteret i historie er ikke kun vigtigt, fordi læreplanen og prøveformen lægger op til det. Projektets didaktiske antagelse er, som redegjort for i forrige kapitel, at når elever oplever, at et problem er interessant og relevant, så vil de også være motiverede for at under-



søge og søge at få det belyst. Den viden, der fremkommer i analysen af det empiriske materiale, skal således dels danne udgangspunkt for konkrete anbefalinger til historieundervisningen, som det er et håb på sigt kan blive implementeret i – eller få betydning for praksis, dels danne afsæt for HistorieLabs udvikling af nye læremidler. Den kvalitative forskningstilgang er valgt, netop fordi den muliggør et mere nuanceret indblik i elevernes og lærernes arbejde og tilgange samt gør det muligt at analysere forudsætningerne for at arbejde problemorienteret, herunder ikke mindst at få indblik i hvor eleverne er henne i processen.



**Målet med analysen er kort og godt at opnå viden om, hvordan elever på forskellige klassetrin og på forskelligt fagligt niveau arbejder problemorienteret med elevgenererede læremidler.**

Det bør i den forbindelse nævnes, at alle deltagende lærere har medvirket frivilligt. Vi har for eksempel på konferencer, skolebesøg og messer annonceret efter lærere, der var villige til at prøve materialet af. I forhold til rapportens konklusioner, må der således tages forbehold for, at de deltagende lærere alle var yderst motiverede for at gennemføre projektet, deltog frivilligt, og på forhånd var interesserede i at afprøve materialet og undervisningsformen i deres respektive klasser. Der kan naturligvis på den baggrund stilles kritisk spørgsmålstegn ved, om de deltagende skoler, klasser og lærere udgør et egentligt repræsentativt billede af, hvordan elevgenererede læremidler anvendes og kan anvendes i grundskolen. Variationen af klassetrin, klasse- og skolestørrelse, og ikke mindst den store geografiske spredning af skoler, herunder også at både folkeskoler og privatskoler har deltaget i undersøgelsen, afbøder dog sådanne forbehold.

## Undersøgelsesområder

Undersøgelsen har fokuseret på syv overordnede undersøgelsesområder eller fokuspunkter, som er udvalgt med henblik på at afdække vigtige aspekter af problemorienterede læreprocesser og undervisningstilrettelæggelse, samt elevgenererede læremidler i historiefaget. Det drejer sig om:

1. Triggere
2. Problemstillinger og problemorientering
3. Kildearbejde og kildebanken

4. Samarbejde mellem eleverne
5. Proces og læringsudbytte
6. Produkt og fremlæggelse
7. Lærerrollen og undervisningstilrettelæggelse

Valget af fokuspunkter afspejler kompleksiteten i det problemorienterede arbejde og de forskellige elementer, som dette arbejde rummer. Sagt på en anden måde, rummer de aktioner, der blev sat i gang, flere elementer som i praksis også vil lappe ind over hinanden. Analyse-afsnittet i rapporten er bygget op over og struktureret over disse undersøgelsesområder. Her følger en kort begrundelse for de syv fokuspunkter samt de antagelser, der ligger til grund for det pågældende fokuspunkt eller undersøgelsesområde, hvis konkrete indhold vil blive uddybet herunder.

Centralt i det problemorienterede arbejde står elevernes formulering af selve problemstillingerne og deres kompetencer til at belyse problemstillingerne med valg af og analyse af kilder fra kildebanken (punkt 2 og 3). Forud for selve problemstillingsdelen gik såkaldte anslag eller triggere (punkt 1). Triggeren udgør, som tidligere beskrevet i rapporten, det igangsættende element i læremidlet, som dels vækker noget i eleverne, eksempelvis undren, interesse, afstandtagen, dels introducerer til problemfeltet, så eleverne bliver inspirerede til at stille spørgsmål, som de senere kan bearbejde til en problemstilling. Samarbejdet mellem eleverne (punkt 4) står i den sammenhæng centralt ud fra en antagelse om, at elevernes spørge- og undersøgelseskompetencer bedst opøves og styrkes i sociale sammenhænge (Lund 2016: 76). Desuden har det i projektet været vigtigt at undersøge elevernes læringsudbytte (punkt 5), både undervejs i processen med at formulere problemstillinger og søge svar ved hjælp af kilder, samt i forbindelse med det produkt og /eller den fremlæggelse (punkt 6), som læremidlet lægger op til at eleverne producerer i fællesskab.

Endelig har vi fokus på selve undervisningen med særlig interesse for lærerrollen (punkt 7), som i en problemorienteret og relativt elevstyret arbejdsform undertiden afviger fra den rolle, som læreren normalt indtager i en mere traditionel og lærerstyret undervisning. Overordnet set afspejler undersøgelsesområderne de videns- og kompetenceområder, der også fremgår af Forenklede Fælles Mål, og de forventninger som heri stilles til elevernes kompetencer til at håndtere historisk stof, når de formulerer historiske problemstillinger.



**Centralt i det problemorienterede arbejde står elevernes formulering af selve problemstillingerne og deres kompetencer til at belyse problemstillingerne med valg af og analyse af kilder fra kildebanken.**

### Ad 1) Triggere

Handler om metoder eller fremgangsmåder, såkaldte triggere, som vi antager kan skabe interesse for et historisk problemfelt. Der er især fokus på:

- Engagerer og tænder triggeren noget i eleverne?
- Skaber den nysgerrighed og interesse?
- Åbner den elevernes øjne for tematikker inden for et bestemt emne?
- Bruger eleverne triggerne som afsæt til at stille historiske spørgsmål og formulere problemstillinger?
- Faciliterer triggeren en konstruktiv dialog i grupperne?

### Ad 2) Problemstillinger og problemorientering

Denne del handler om elevernes proces med at formulere autentiske, relevante og vedkommende problemstillinger, herunder også hvordan arbejdet med problemstillinger kan understøttes, så eleverne udvikler færdigheder til at arbejde problemorienteret i historieundervisningen. Undersøgelsen fokuserer på:

- Hvordan arbejder eleverne med deres problemstilling, og hvordan vurderer lærere og elever den problemorienterede arbejdsform?
- Hvilke faktorer besværliggør eller letter arbejdet frem mod en problemstilling?
- Hvordan afbalanceres omfanget af vejledning, så eleverne samtidig bevarer ejerskabet til problemstillingen?
- Er det nødvendigt at fastholde formelle regler vedrørende bestemte niveauer af spørgsmål, der indgår i en problemstilling, herunder give konkrete eksempler på problemstillinger, som eleverne kan arbejde med?

### Ad 3) Kildearbejde og kildebanken

Dette fokuspunkt vedrører de dele, der har at gøre med elevernes brug af kilder til at belyse problemstillingen, herunder især:

- Hvordan bruger eleverne kilder til at belyse deres problemstilling?

- Anvender eleverne kildekritiske begreber og fremgangsmåder i deres analyse og vurdering af kilderne?
- Er HistorieLabs materiale i form af kildebanken tilgængelig og funktionel?
- Bruger eleverne andre materialer, end kilder der er tilgængelige i kildebanken?

### Ad 4) Samarbejde mellem eleverne

Handler om selve processen med det videnskabende arbejde i fællesskab, især er der fokus på:

- Hvordan kan elevernes samarbejde understøttes?
- Hvilke organisationsformer er mest hensigtsmæssige i det problemorienterede arbejde?

### Ad 5) Proces og læringsudbytte

Denne del omhandler elevernes læringsudbytte og de kompetencer, som de udvikler gennem forløbet. Det drejer sig især om:

- Relaterer eleverne den tilegnede viden til tidligere forståelser, andre emner, aktuelle forhold i deres eget liv eller samfundet?
- Udvikler eleverne deres kompetencer til at håndtere historisk indhold?
- På hvilke områder, indhold, metoder og samarbejde er det udbyttet størst?
- Kan eleverne bruge de tilegnede færdigheder og strategier i andre sammenhænge?

### Ad 6) Produkt og fremlæggelse

Handler om elevernes fremlæggelser og produkter i forbindelse med projektets afslutning, herunder:

- Hvilken form har elevernes produkter og hvilke fremstillingsmetoder fungerer mest hensigtsmæssigt?
- I hvor høj grad afspejler fremlæggelserne arbejdets problemorienterede karakter?
- I hvilket omfang, og på hvilke måder indgår problemstillingen og arbejdet med kilder i fremlæggelsen?

### Ad 7) Læreren og undervisningstilrettelæggelse

Dette punkt handler om lærerrollen og lærerens funktion som facilitator for elevernes arbejde med at formulere problemstillinger og søge løsninger, herunder også tilrettelæggelse af den problemorienterede undervisning. Der har især været fokuseret på:

- Hvordan stilladserer læreren mest hensigtsmæssigt processen?





- Hvilke udfordringer er der i at arbejde problemorienteret og med elevgenererede læremidler?
- Hvordan adskiller lærerrollen i dette projekt sig fra den rolle læreren traditionelt indtager?
- Hvordan motiverer læreren eleverne til at stille spørgsmål og arbejde problemorienteret?

De otte fokuspunkter har fungeret som struktureringsprincip for de anvendte interviewguides og afspejles endvidere eksplicit i rapportens resultater og konklusioner.

## Forskningsdesign og undersøgelsesmetoder

Resultaterne bygger på et relativt bredt empirigrundlag indsamlet med kvalitative metoder, der er udvalgt til at supplere hinanden. Gennem klasserumsobservationer af historieundervisningen har vi undersøgt, hvad der konkret sker i en undervisning, der er tilrettelagt problemorienteret, idet vi har undersøgt hvad deltagerne gør i den konkrete undervisningssituation. Der er foretaget 3-4 besøg per deltagende klasse, i begyndelsen, midtvejs og til slut i forløbet. Udgangspunktet for observationerne var en observationsguide med tre overordnede genstandsfelter (se bilag side 105):

1. Igangsættelse af projektet og arbejdet med triggerne i begyndelsen af forløbet.
2. Formulering af problemstilling og arbejde med kildebanken midt i forløbet.
3. Fremlæggelse og eventuelt produkt ved afslutningen af forløbet.

Observationerne er foregået i klasselokalet eller i tilstødende grupperum med tættere observation af en eller to grupper. Vi har under besøgene på skolerne i skiftende omfang både været primært observerende og har også undervejs deltaget i undervisningsaktiviteterne og interageret med eleverne i de lektioner, hvor de arbejdede med materialet, for eksempel ved at agere som (med-) vejledere for nogle af grupperne, der har brugt os som faglige sparringspartnere. Metoden var velegnet til at få en umiddelbar indsigt i den konkrete situation, hvor der arbejdes problemorienteret i klasserummet, for eksempel elevernes umiddelbare reaktioner og tilkendegivelser, herunder også at få en forståelse for interaktionen mellem aktørerne, for de ubevidste læreprocesser, der finder sted, samt ikke-sproglige artikulationer. Observationerne har således givet insiderviden om praksis, herunder også viden om det, der ikke nødvendigvis italesættes af lærere

eller elever. Endvidere har observationerne fungeret som basis for at kunne stille relevante spørgsmål i de efterfølgende samtaler.

Der er anvendt observationsfeltnotater samt videooptagelser af elevernes fremlæggelser og produkter, som er blevet analyseret, og som indgår som data i rapporten.

Deltagerobservationerne på skolerne blev efterfulgt af semistrukturerede interviews af 30-45 minutters varighed med henholdsvis historielærere individuelt og elever i grupper af 3-5 personer. Grupperne bestod af forskellige elevtyper og var sammensat i samråd med historielærerne.

Udgangspunkt for de semistrukturerede interviews var en interviewguide indeholdende for henholdsvis eleverne 4, og for lærerne 5 tematiske områder udmøntet i en række underspørgsmål af såvel indledende, opfølgende, specificerende og opklarende karakter [se bilag...]. Den pågældende forsker agerede som en aktiv interviewer, idet forskeren styrede interviewprocessen ud fra interviewguiden og observationsnotaterne.

Områderne vedrørte:

- Historiefagligt indhold
- Triggere og problemstilling
- Kildebank, kildearbejde og fremlæggelse
- Arbejdsform og samarbejde
- Tilrettelæggelse og lærerrolle

Alle interviewene blev optaget digitalt, efterfølgende transskriberet og gemt som tekstfiler. Der var tale om i alt 26 interviews. Samtalerne gav os mulighed for at høre om lærernes og elevernes erfaringer med og tanker om forløbet. I samtalerne bad vi lærere og elever om at reflektere over processen og oplevelsen med at arbejde med triggere, opstille problemstillinger og søge løsninger gennem arbejdet med kilder. I modsætning til klasserumsobservationernes umiddelbare adgang til den konkrete praksis, var interviewsvarene således udtryk for efterrationaliseringer af processen og sprogligt artikulerede tilkendegivelser af, hvordan de deltagende lærere og elever havde oplevet arbejdet og undervisningsmaterialet. Kombinationen af observationsnotater og interviewsvare udgør således kernen i rapportens datagrundlag.

Flere af de deltagende lærere udfyldte en logbog, hvor de i stikordsform har nedskrevet deres iagttagelser efter hver lektion. Formålet var at have et konkret afsæt for de efterfølgende interviews og være input i HistorieLabs



arbejde med at udvikle elevgenererede læremidler og kildebanks.

Observationer og interviews fungerer som primær empiri for nærværende rapport. Af øvrigt skriftligt materiale, som indgår som en mindre del af rapportens datagrundlag, kan nævnes elevprodukter – skriftlige såvel som digitale – supplerende undervisningsmateriale fra forløbene, lærernes evalueringer af forløbet med eleverne samt lærernotater, herunder undervisnings- og lektionsplaner.

## Skolebesøg og dataproduktion

I alt 16 klasser fordelt på ni skoler har deltaget i projektet. Det drejer sig om fire 6.klasser, ni 7.klasser, to 8.klasser og en 9. klasse. Forløbene og skolebesøgene blev gennemført i perioden januar til juni 2017. HistorieLab har været i kontakt med skolerne og holdt møder med alle involverede lærere i planlægningsfasen, før forløbet gik i gang. Vi har været til stede og i tæt kontakt med lærerne under gennemførelsen og i forbindelse med efterfølgende samtaler med lærere og elever. Ved skolebesøg og møder har vi fungeret som tovholdere, i forbindelse med analyse og bearbejdning af empiri og i undersøgelsens afrapportering og dokumentation har kun forskere fra HistorieLab deltaget. I alt 13 lærere har medvirket i projektet. Fælles for alle lærere har været deres begejstring og engagement i undervisningen, og deres interesse for historiefaget i det hele taget. Skolerne har som nævnt tilmeldt sig projektet frivilligt. Det er således en tilfældighed, men samtidig et stort plus for undersøgelsens datagrundlag, at skolerne har repræsenteret både store og små skoler, by- og landsbyskoler såvel som folke- og privatskoler, og udgør sammen med deres geografiske spredning og forskellige sociale elevsammensætning et forholdsvist bredt og repræsentativt udsnit af grundskolerne i Danmark. Klassestørrelserne har været forskellige, ligeledes de fysiske rammer, som skolen stiller til rådighed.

Forløbene, hvor arbejdet med selvvalgte problemstillinger og kildebank har været afprøvet, har haft forskellig længde, fra 10 til 30 lektioner. [se skema side 31].

I henvisninger til lærer- og elevcitater, fremlæggelser med mere anvendes ovenstående skema. For eksempel refererer [Lærer, VII, 8] til et citat fra et interview med historielæreren på skole VII, hvor 8. klasse deltog i projektet.

Selve metodedesignet var tilrettelagt på grundlag af erfaringer fra et forudgående projekt, nemlig Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen, som blev gennemført i forår/sommer 2015 i samarbejde med 28 skoler.

## Principper for tolkning af materialet

De transskriberede interviews, observationsnotaterne, videooptagelserne af fremlæggelserne samt det øvrige materiale er viderebearbejdet og analyseret af rapportens forfattere, som var de deltagende forskere. For at skabe overblik over materialet og analysere de forskellige emner i dybden, har vi opdelt materialet i 7 kategorier svarende til projektets tidligere beskrevne undersøgelsesområder, som har været delt ud mellem forfatterne.

Det drejer sig om:

1. Triggere
2. Problemstillinger
3. Kildearbejde og arbejdet med kildebanken
4. Samarbejde mellem eleverne
5. Proces og udbytte
6. Produkt og fremlæggelse
7. Lærerrollen

Undervejs har analyserne af materialet været bearbejdet yderligere og diskuteret i plenum af de fire involverede forskere, ligesom vi har inddraget erfaringer fra HistorieLabs tidligere forskningsarbejder, og fra vores erfaringer fra undervisning og vejledning fra linjefaget/undervisningsfaget historie, fra samtaler med andre historielærere i grundskolen og læreruddannelsen og fra studier af relevante artikler og debatindlæg samt projektopgaver i læreruddannelsen. I den forbindelse bør nævnes en række supplerende data fra eksterne deltagere, herunder kolleger fra læreruddannelsen og lærerstuderende, som ikke direkte har været involveret i empiriindsamlingen på de udvalgte 9 skoler, men som selv har afprøvet og/eller observeret aspekter af de ovennævnte fokuspunkter og stillet deres empiri og data til rådighed for HistorieLab.



## Oversigt over deltagende skoler

Skoler	Klassetrin	Antal	klassestørrelse	Beskrivelse	Lektioner
I	6	1	5-10	Vestsjælland, lille folkeskole til og med 6. klasse	14
II	7	2	20-25	Midtjylland, stor folkeskole	12
III	6	1	15-20	Østjylland, lille folkeskole til og med 6. klasse	10
IV	8	1	20-25	Vestjylland, stor folkeskole	12
V	7	4	20-25 [klasserne var samlet 2 og 2]	Sydsjælland, stor folkeskole	16
VI	6 [1] og 7 [2]	3	25-30	Region Hovedstaden, stor folkeskole	12 [7. kl.] 14 [6. kl.]
VII	8	1	20-25	Vestjylland, stor folkeskole	12
VIII	6	1	20-25	Østsjælland, privatskole	30
IX	7 og 9	2	20-25	Østjylland, privatskole	16 [7. kl.] 14 [9. kl.]





# Resultater af undersøgelsen - analyse



# Resultater af undersøgelsen - analyse

Denne del af rapporten indeholder analyser af empirien, der blev indsamlet under aktionsforskningsprojektet. Analysens kapitler er disponeret efter projektets syv fokuspunkter: Triggere; problemstillinger; kildearbejde og arbejdet med kildebanken; samarbejde mellem eleverne; proces og udbytte; produkt og fremlæggelse; lærerrollen. De enkelte kapitler indledes med en uddybning af det pågældende fokuspunkt. Herefter følger analysen, og kapitlet afsluttes med en opsamling.

## Triggere

Som nævnt var antagelsen i designet af aktionsforskningsprojektet (side 25ff), at mange elever opfatter historie som et fortidsrettet fag, og at der er endelige og korrekte fortællinger om denne fortid, som de skal tilegne sig i faget. Få elever har derfor en latent erkendelsesinteresse i faget historie (Pietras & Poulsen 2016: 104f). Af den grund er det en udfordring for eleverne både at identificere og formulere historiske problemstillinger, der kan være motiverende og styrende for et undersøgende og historieskabende forløb. Derfor mente vi, at læremidlet måtte indeholde et element, der igangsatte og faciliterede elevernes læreproces, og som vi betegner som triggere.

”

**Mange elever opfatter historie som et fortidsrettet fag.**

Hovedsigtet med triggerne var at vække elevernes interesse for tematikker inden for emnet slaveriet og Dansk Vestindien. Desuden skulle de aktivere, udfordre og problematisere elevernes forhåndsviden og -forestillinger om historisk sagsforhold inden for emnet. Triggernes virkemidler kunne eksempelvis være brainstorming, provokerende eller chokerende oplysninger. Triggerne skulle være tilgængelige på HistorieLabs portal i form af en kildebank, og de skulle have et format, der kunne medieres på og via internettet. Vi kommer senere ind på, hvordan triggerne også kan have andre formater - også selv om kildebanken skal være tilgængelig online (side 93-94).

Som betegnelsen antyder, er triggerens funktion for det første at åbne op for, skabe, fastholde og udvikle elevernes interesse og nysgerrighed for tematikker inden for emnet slaveriet og Dansk Vestindien. For det andet skulle triggerens spørgsmål facilitere, at eleverne inddrog deres forhåndsviden i diskussionen.





For det tredje skulle triggerne stilladsere, at eleverne udtrykte deres nysgerrighed i form af spørgsmål, der med lærerens vejledning blev udformet til en historisk problemstilling. For det fjerde var det intentionen, at triggerne støttede eleverne i at fastlægge en strategi for arbejdsprocessen og forventninger til resultatet.

Vores antagelser om triggernes funktion kan punktvis opstilles sådan:

- Mobiliserer elevernes forhåndsviden, og hjælper gruppen med at afklare, hvad de allerede ved om tematikken.
- Støtter eleverne i at stille historiske spørgsmål, der tager afsæt i, hvad de ønsker og som er relevant at finde ud af. Spørgsmål, som de med vejledning bearbejder til problemstillinger.
- Skal være en hjælp til at finde den eller de kildemapper, som rummer kilder, der kan belyse problemstillingen.
- I forlængelse heraf skal triggerne også stilladsere, at eleverne drøfter, hvad de forventer at finde ud af - eventuelt udtrykt som en slags hypotese.

Triggerne blev designet ud fra formodningen om, at for at kunne fungere som anslag og faciliterende for læreprocessen, måtte de rumme emotionelle og kognitive elementer, som spillede sammen. Triggeren skulle så at sige etablere et problemscenarie, som bragte eleverne i vildrede, konfronterede og udfordrede dem og derved stimulerede en læringsituation, hvor eleverne oplevede, at der var noget, de ønskede at få afklaret eller i hvert fald belyst.

”

**Triggeren skulle så at sige etablere et problemscenarie, som bragte eleverne i vildrede, konfronterede og udfordrede dem og derved stimulerede en læringsituation.**

Kerneindholdet i de 15 triggerne, der blev udviklet i aktionsforskningsprojektet, er forskelligt – netop for at afklare, om der er formater, som er mere effektive end andre. Der er historiske scenarier, uddrag af historiske børne-/ungdomsromaner – en medrivende fortælling er i højere grad end en oplysende fremstilling egnet til at skabe en situationel interesse (Logtenberg 2011) – dilemmaer og fundamentale kontraster, for eksempel godt-ondt, fattig-rig, magt-afmagt, påstande, billeder, filmklip, rolle- og situationsspil. Nogle triggere er rettet

mod bestemte fænomener inden for emnet, mens andre åbner for et bredere felt. Ingen triggere er dog designet til at pege på specifikke historiske problemstillinger, og er således heller ikke rettet mod bestemte tematikker, som læremidlets 12 kildemapper indeholder. At der ikke er en umiddelbar sammenhæng mellem triggerne og kildemappernes tematikker viste sig at være en udfordring (side 93).

Til lærerne er der udarbejdet udvidede versioner af triggerne, hvor triggerne præsenteres og sættes i kontekst. Desuden gives der forslag til, hvordan eleverne kan arbejde med triggerne, forslag til hvordan læreren kan vejlede eleverne med at formulere problemstillingen, og endelig nogle ideer til produkter, som eleverne eventuelt kan fremstille som led i deres fremlæggelser.

Lærervejledningen indeholder ideer til introduktion og brug af triggerne. I aktionsforskningsprojektet var der dog ikke fastlagt et bestemt koncept for, hvordan eleverne skulle bruge triggerne. For at få empiri om forskellige typer af triggere og anvendelsen af dem, var det op til lærerne at vælge og præsentere de triggere, de ville sætte i spil, og fastlægge, hvordan eleverne skulle arbejde med dem. Desuden kunne lærerne selv udvikle og bruge andre triggere til forløbet. For at få et indtryk af triggerens virkning, foreslog vi på formødet de involverede lærere, at triggerne skulle være elevernes første møde med emnet, og at lærerne ikke gav en grundig introduktion til emnet, før eleverne arbejdede med triggerne.

Resten af kapitlet er disponeret efter følgende punkter:

- Hvordan introducerede og integrerede lærerne triggerne i forløbet? Empiri fra observationer og lærernes logbøger.
- Hvordan arbejdede eleverne med triggerne – herunder:
- Hvilke typer af spørgsmål, der er afsæt for formuleringen af problemstillingen, var triggerne med til at generere?
- Hvordan fungerede forskellige typer af triggere til at skabe nysgerrighed og interesse?
- Hvordan vurderer elever og lærere under interviewene triggerens funktion?
- Opsamlende vurdering af triggerne.

## Introduktion til triggerne

I dette afsnit beskrives, hvordan lærerne præsenterede triggerne og integrerede dem i undervisningen. Nogle (for eksempel lærerne, IV, 8 og VIII, 6), tog afsæt i et klip fra statsminister Lars Løkke Rasmussens nytårstale 2017, hvor han kort omtaler Danmarks fortid som slavenation, en tid statsministeren karakteriserede som "skamfuld". Andre lærere brugte et afsnit fra tv-serien *Roots*, eller de lod elever læse en novelle om slavehandel. Et par lærere (I, 6 og III, 6) gennemgik for eleverne, hvordan de arbejdede undersøgende i faget. Flere lærere valgte at præsentere emnet slaveriet og *De Vestindiske Øer* - også før triggerne blev introduceret.

Kun to lærere havde udarbejdet eller valgte andre triggere end de 15, der var tilgængelige på HistorieLabs hjemmeside. Det drejede sig blandt andet om links til artikler med debatten i kølvandet på dronningens og statsministerens nytårstaler, hvor anslaget var, om Danmark officielt skulle undskylde eller ej for kolonitiden og slavehandelen [Lærer, IV, 8]. En anden lærer (IX, 9) introducerede emnet med tre artefakter: et lamineret billede af statsministerens nytårstale 2017, en flaske sirup og en trekant. Hun aktiverede klassen ved, at de, der havde gættet emnet, tilføjede stikord, som kunne være en hjælp til de øvrige elever. Efter at alle havde forstået, hvad emnet handlede om, spurgte læreren ind til elevernes forhåndsviden. De fleste elever vidste noget om historien om slaveriet og Dansk Vestindien. En elev sagde: "Vi solgte dem [De Vestindiske Øer] for 25 mio. dollars". En anden elev tilføjede: "Danmark tjente mange penge på sukker og Rom" [Elev, IX, 9]. Herefter introduceredes de øvrige triggere.

I de fleste klasser arbejdede eleverne gruppevis med triggerne og i enkelte individuelt. I flere klasser foregik det efter café- eller stationsprincippet, hvor grupperne/de enkelte elever forholdt sig til alle eller et udvalg af triggere. En del lærere havde på forhånd udvalgt de triggere, de fandt egnede til klassestrinnet [Lærer, III, 6 og VI, 6]. På en skole [V, 7] tildelte læreren hver gruppe en trigger. Gruppens opgave var at drøfte spørgsmålene, der var udarbejdet til triggeren samt notere, hvilke overvejelser og spørgsmål triggeren gav anledning til.



En lærer (II, 7) valgte én trigger (foto af en halsring, som skulle forhindre slaverne i at flygte). Eleverne brainstormede om, hvad genstanden var, og hvad den blev brugt til. Også en anden lærer (IX, 7) valgte én trigger ("Om-bord", der er et uddrag fra den historiske børnebog "Købmandens knægt"), som klassen i fællesskab arbejdede med. Klassesamtalen blev styret af lærerens understøttende og åbne spørgsmål, der faciliterede reflekterede svar, for eksempel spurgte læreren: "Hvad tænker I om, at Danmark har været en slavenation?" En elev svarede: "Vi har ikke hørt så meget om det. Måske er det fordi, vi har været flove over det!" Herefter skulle eleverne orientere sig i triggerne og formulere tre spørgsmål til noget, de kunne tænke sig at undersøge.

De fleste lærere gennemgik grundigt, hvordan eleverne skulle arbejde med triggerne, og hvad deres funktion var - herunder, at eleverne i spørgsmålsform skulle notere, hvad de undrede sig over, ville vide mere om, og hvad de syntes, at det var relevant at finde ud af.

## Elevernes arbejde med triggerne

Klasserumsobservationer og lærernes logbøger viser, at begrebet trigger og deres funktion var nyt for mange elever. Trods lærerens gennemgang var det ikke alle elever, der forstod, hvad de skulle bruge triggerne til. Selv om de fik vejledning fra læreren, var det svært for en del elever at anvende dem funktionelt. Et par af lærerne havde dog heller ikke fra begyndelsen helt identificeret forløbets trigger og deres anvendelse, som en lærer udtrykker det: "[...] havde nok glemt, at trigger og kildebank ikke er det samme" [Lærer, I, 6]. Nogle elever opfat-

tede triggerernes diskussionsspørgsmål som opgaver, de skulle besvare skriftligt – og ikke som trædesten mod en problemstilling. En del elever var usikre på brugen af triggerne og var lettere frustrerede over, at de ikke gav flere oplysninger. ”Hvad skal jeg så?” (Elev, I, 6). Andre elever var stærkt inspireret af triggerernes titler og valgte hurtigt, hvad de vil arbejde med. Når grupperne kom i gang, arbejdede de fleste positivt med triggerne, og de fleste elever var i stand til at inddrage deres forhåndsviden i gruppens drøftelse. Lærerne støttede elevernes undersøgende arbejde med spørgsmål og vidensfragmenter.

### ” Begrebet trigger og deres funktion var nyt for mange elever.

En fælles og lærerstyret introduktion til brugen af triggerne virkede tilsyneladende i sig selv motiverende. Efter en brainstorm med afsæt i hvad en trigger (halsringen) blev brugt til, og hvor en gruppe gav et kvalificeret bud, skulle grupperne formulere hv-spørgsmål til og om slaveri i en fælles Padlet. Eksempler på elevernes hv-spørgsmål: ”Hvorfor brugte man slaver?” ”Hvor gammel skulle man være for at eje en slave?” ”Var slaverne muslimer?” ”Kom slaverne fra Afrika?” ”Kan en slave blive fri igen?” ”Findes der stadig slaver i dag?” (Elev, II, 7). I alt udarbejdede eleverne op mod 100 spørgsmål.

Et andet eksempel på en fælles tilgang er triggeren, der tager afsæt i Maria Hellebergs historiske børnebog ”Miss Suzanna”. Triggeren fangede eleverne, og læreren skaffede derfor flere eksemplarer af bogen, som blev brugt som fælles referenceramme gennem forløbet. Den inspirerede til, at flere grupper som deres produkt udarbejdede en historisk fortælling, der belyste deres problemstilling. I en anden klasse faciliterede læreren processen ved at gå rundt blandt grupperne og stille spørgsmål, der bragte eleverne videre frem i processen. Ved modulets afslutning bad han en elev om at samle op på udbyttet af arbejdet, og eleven svarede:

”Slaverne står i kø og bliver tjekket, brændemærket – ligesom et dyr, så du kan se hvem, der ejer dem. Ved gensalg – bliver det gamle mærke streget, og du får et nyt... ligesom på et penalhus, der bliver givet videre. Tjekker tænderne – det kan måske sige noget om alderen. Det er en ting, man skal kunne avle på dem. Man spørger dem ikke om lov” (Elev, VI, 7).

Især elever i 8. og 9. klasse havde en vis erfaring med at arbejde problemorienteret – nok mere fra andre fag end historie. Uanset om eleverne i første omgang arbejdede individuelt (for eksempel Elev, IV, 8) eller fra begyndelsen i grupper (for eksempel Elev, VII, 8) havde eleverne i de ældste klasser – ud over at have enkelte opklarende spørgsmål til triggerne – forholdsvis let ved at afkode dem og bruge dem mere eller mindre efter hensigten. De fleste af elevernes spørgsmål, der hovedsageligt var åbne, pegede bredt ind i emnet – og ikke på en specifik tematik. I logbogen noterede læreren: ”Eleverne arbejdede seriøst med triggerne uden forhåndskendskab. De arbejdede efter en cafémodel og viste interesse” (Lærer, VII, 8). I andre klasser fungerede triggerne knapt så godt, som det fremgår af klippet fra et lærerinterview:

”Intervieweren: Hvordan vil I beskrive processen fra triggerne frem mod den endelige problemstilling?

Læreren: Ja, det var svært ... Det har været det tungeste næsten. Der skal vi ... det bliver mere lærerstyret næste gang” (Lærer, V, 7).

Det er indlysende, at elevernes holdning til skole og undervisning i almindelighed og historiefaget i særdeleshed spiller en afgørende rolle for, hvordan eleverne arbejder i en problemorienteret ramme. På en skole (V, 7) var der store forskelle på elevernes engagement i projektet, og da der var forholdsvis mange elever, som havde en negativ indstilling til skole og undervisning – bredte den sig til flere svage elever. Det var især tydeligt i den ene af klasserne. I grupperne, der var forholdsvis store med 5-6 elever, var det typisk enkelte elever, som arbejdede konstruktivt og brugte triggerne til at nå frem til spørgsmål, mens de øvrige elever i gruppen var optaget af noget andet.

Gruppearbejde var den gennemgående organisationsform i alle involverede klasser. I forbindelse med forløbet slaveriet og Dansk Vestindien blev gruppestrukturer, roller, normer og så videre. sjældent drøftet. Arbejdet med triggerne lykkedes bedst i de klasser, hvor eleverne var fortrolige med gruppearbejdsformen. Gruppestørrelsen spillede også en rolle. Tilsyneladende var en gruppestørrelse på tre elever mest optimal.

Nogle triggere fungerede bedre end andre. Især de filmbaserede triggere fangede eleverne, mens triggere, der er konstrueret ud fra et billede, var sværere for eleverne. Selv om eleverne antageligt kendte billedanalyse fra faget dansk, oplevede eleverne faget historie som en

anden kontekst, hvor de tilsyneladende manglede værktøjer til at forholde sig til billeder. Var der direkte hjælp til afkodningen, som det for eksempel er tilfældet med triggeren Slavehandel, der bruger Francois Auguste Biards maleri "The Slave Trade", øgedes brugbarheden.



Auguste Biard "The Slave Trade" ca. 1830. Creative Commons.

Didaktisk er det interessant, at triggerne hos nogle elever også gav anledning til spørgsmål, som er nærmere elevernes umiddelbare forståelse og interesser, men som ikke belyses med kildebanken. Eksempelvis formulerede flere elever spørgsmål om årsager til forskelle på behandlingen af mandlige og kvindelige slaver, og hvordan de slavegjorte børn havde det [Elev, V, 7 og Elev, VIII, 6]. Det må give anledning til overvejelser over, hvordan man i højere grad kan klarlægge den undring, som triggerne skaber i et elevperspektiv, så kildebanken stiller relevante kilder til rådighed.

”

**Didaktisk er det interessant, at triggerne hos nogle elever også gav anledning til spørgsmål, som er nærmere elevernes umiddelbare forståelse og interesser.**

## Elevers og læreres vurdering af triggerne

Interviewene med eleverne og lærerne blev afviklet uger måske måneder efter, at triggerne havde været i brug. Det har betydning for, hvordan eleverne huskede – og delvist havde glemt – hvordan de brugte triggerne. Føl-

gende elevsvar illustrerer dette: "øøh ... det kan jeg ikke huske", "det var nogle kilder vi skulle læse", og "vi fik dem præsenteret i forskellige mapper, forskellige papirer, hvor vi skulle svare på nogle spørgsmål og læse de der kilder". Her ses også, at en del elever opfattede triggerne som traditionelle opgaver og altså ikke helt havde forstået deres tilsigtede funktion. "[...] i starten forstår man det ikke helt - det gjorde vi i hvert fald ikke i min gruppe - men efter at vi havde arbejdet med det i noget tid, så begyndte vi sådan at forstå pointen, og hvad man skulle gøre og sådan noget" [Elev, VI, 6].

”

**En del elever opfattede triggerne som traditionelle opgaver og altså ikke helt havde forstået deres tilsigtede funktion.**

I enkelte klasser italesatte læreren ikke tydeligt begrebet trigger, og derfor kunne eleverne ikke umiddelbart vurdere, hvilken betydning de havde for deres interesse. Da interviewerens mindede dem om det, mente nogle elever, at triggerne havde haft en vis betydning. Under interviewet fortalte nogle elever, at deres gruppe havde brugt triggerne som kilder. I det hele taget var der flere eksempler på, at elever ikke skelnede mellem triggere og kilder, hvad denne ordveksling viser: "altså jeg kan huske én af triggerne, det var sådan et billede af en mand, som der havde fået kappet benet af og som havde krykker". Hvertil en anden elev replicerer: "nej det var vores kilder... det var ikke vores triggere" [Elev, VI, 7].

”

**Altså jeg kan huske én af triggerne, det var sådan et billede af en mand, som der havde fået kappet benet af og som havde krykker.**

Når eleverne med interviewerens hjælp fik genopfrisket begrebet trigger og deres funktion i forløbet, mente hovedparten af eleverne, at triggeren havde spillet en vis rolle for deres interesse for emnet. En elev sagde om den anvendte trigger: "[...] det tror jeg bare fangede os" [Elev, VIII, 6]. Om triggeren med slavehalsringen, som læreren [II, 7] introducerede forløbet med, sagde en elev: "vi fik da mere lyst til at arbejde med den, efter vi fandt ud, af hvad det var." Denne opfattelse blev bakket op af læreren: "jeg tror, det var en god idé, det der med at starte med den der trigger, fordi de så blev sporet lidt ind på det, og så var det jo netop, at de selv kunne stille de der spørgsmål" [Lærer II, 7].



Læreren (IX, 7) brug af en fælles trigger (uddrag af den historiske børnebog "Købmandens Knægt") skabte en vis interesse for emnet. Under interviewet udtalte en elev: "Hvor at, hvis man nu selv var med til at spore lidt ind på, hvad det var man skulle, så bliver det også lidt mere interessant for... Altså, hvis man nu sad og overskriften er sat på. Så kan vi lytte med igen." Læreren mente, at den fælles oplæsning var et godt anslag til forløbet: "Og jeg synes egentlig også, at det lykkedes at fange dem. Det tror jeg faktisk, at det var det rigtige".

En del elever gav udtryk for, at triggerne var interessante, men de mente ikke, at de i særlig grad spillede en rolle i processen med udarbejdelse af en problemstilling. En elev sagde: "Altså... Det var ikke lige meget, men da jeg mest sådan begyndte at finde interessen, det var, da vi begyndte at læse om det og sådan" (Elev, VII, 8).



### Triggerne var med til at styrke deres interesse og nysgerrighed.

Elevernes vurderinger af triggerne var dog overvejende positive. Flere fortalte, at triggerne var med til at styrke deres interesse og nysgerrighed. Men kun enkelte elever gav konkrete eksempler på triggernes betydning for processen som for eksempel: "man kan sige, at spørgsmålene de hjalp klart med, at man tænkte mere over billederne" (Elev, V, 7), og en anden tilføjede "ja, [...] hvis vi ikke lige havde lagt mærke til at en sort pisker en sort ... så havde vi aldrig nogensinde kommet ind over det emne." En elev i 9. klasse udtalte: "Og jeg synes, bare det at kigge på den (halsring), det var meget sådan uhyggeligt at se på en eller anden måde, og det var derfor, jeg ligesom fik lyst til at se på nogle slavers rettigheder" (Elev, IX, 9). De interviewede elever i den pågældende 9. klasse var dog ikke sikre på, at triggerne har været en støtte i processen mod udarbejdelse af en problemstilling. Observationerne og interviewene tyder på, at filmbaserede triggere (for eksempel klip fra "Roots") havde størst betydning for eleverne.

Der var også elever, som ikke tillagde triggerne betydning, for eksempel: "den trigger jeg havde ... der synes jeg ikke, at den gjorde så meget fordi, at jeg synes ikke det ... det fangede mig" (Elev, V, 7). Og en mere bastant elevvurdering: "vi så bare den der film én eller to gange, og så lavede vi ikke noget resten af timen ... der var ikke nogen, der var interesseret i det ... overhovedet" (Elev, V, 7).

En anden trigger (afsæt i den historiske børnebog "Miss Suzanna") fik betydning for elevernes interesse: "Da vi hørte om det der med Suzanna, så tænkte jeg, at den vil jeg gerne læse, for den lyder meget spændende." Og "Jeg tror, at det der hjalp mig lidt med at vælge, det var også fordi, at jeg kunne se nogle muligheder i teksten, fordi der var nogle spørgsmål derinde, som vi måske også kunne bruge noget på" (Elev, III, 6). Læreren mente, at triggerne var et konkret afsæt for processen, men var ikke sikker på, om de i særlig grad vækkede elevernes interesse.

Generelt vurderede lærerne triggerne mere positivt end eleverne og tillagde dem en betydning for at vække elevernes interesse og for deres arbejdsproces. "Jeg synes jo faktisk, at de forskellige triggere var gode fordi, der var alt fra billeder, til små filmklip, til uddrag af bøger osv" (Lærer, IX, 9). En anden lærer udtrykte det sådan: "Altså, jeg tror, der har I (kildebanken) jo så hjulpet lidt med de der triggere til at lette lærerens arbejde" (Lærer, VII, 8). Læreren uddybede dog ikke, hvordan triggerne hjalp eleverne, og gav senere i interviewet udtryk for, at der var afsat for lang tid til elevernes arbejde med dem. Nogle lærere havde dog også kritik af triggerne. Således mente lærerne (V, 7), at de ikke alle var anvendelige, men at de var brugbare til at inspirere eleverne, og de fandt det positivt, at eleverne refererede til dem under det videre arbejde. Nogle lærere mente, at det er en udfordring, at triggerne åbnede op for problemstillinger, der ikke kunne belyses ved hjælp af kildebankens kilder. Det var de pågældende læreres opfattelse, at der er behov for mere stilladsring. De foreslog en mere direkte sammenhæng mellem triggerne, problemstillinger og mapperne/emnerne i kildebanken: "I har givet triggerne én overskrift, men de hænger ikke helt ... De hedder noget andet i kildebanken" (Lærer, V, 7). Ifølge lærerne var det måske ikke nødvendigt, at HistorieLab udarbejdede færdige triggere, men i kommende lærervejledninger nøjes med at give ideer til lærerne – herunder også en vejledning til lærerne om, hvordan de kan hjælpe eleverne med at udarbejde problemstillinger.



### Generelt vurderede lærerne triggerne mere positivt end eleverne og tillagde dem en betydning for at vække elevernes interesse og for deres arbejdsproces.



## Opsamling

Som nævnt var det forskernes intention, at triggerne skulle være elevernes første møde eller konfrontation med forløbet. I praksis fandt flere lærere det hensigtsmæssigt at rammesætte og/eller fagligt præsentere forløbet, før triggerne blev introduceret. Nogle lærere præsenterede og fastlagde forløbet detaljeret med fokus, organisation, struktur og overblik over forløbet, samt hvad de enkelte elementer, triggere, problemformulering, søgning i kildebanken, kildearbejde, produkt og fremlægelse, indebar.

”

**[...] vi havde bare fået at vide, at vi skulle noget med De Vestindiske Øer, men vi havde ikke rigtig noget formål med det.**

At læreren introducerer, motiverer og rammesætter et emne er en udbredt praksis i historieundervisningen (Knudsen & Poulsen, 2016). For en sådan præsentation taler, at mangler eleverne kontekst i tid, rum og sammenhænge kan det for det første være svært for dem umiddelbart at se relevansen af og derfor anvende triggerne. For det andet forholder de sig naturligt præsentistisk til triggernes udfordringer, fordi de ikke kan placere dem tidsmæssigt. For det tredje har mange elever brug for en fast og genkendelig struktur i undervisningen. En elev udtrykte det sådan under interviewet: “[...] vi havde bare fået at vide, at vi skulle noget med De Vestindiske Øer, men vi havde ikke rigtig noget formål med det” (Elev, IV, 8). Imod en faglig præsentation før triggerne taler, at der derved skabes tid og rum til en åben proces for historisk refleksion og deltagerstyring, hvor eleverne bruger deres evne til indlevelse, og der gives plads til innovation og entreprenante kompetencer.

”

**Triggerne som interesseskabende element fungerede bedst, når læreren med afsæt i en trigger rammesatte og styrede en klassesamtale.**

Generelt vurderede lærerne triggerne som et positivt element i læremidlet, mens elevernes opfattelse af dem var lidt mere blandet, fra at de ikke har haft betydning, til at triggerne skabte interesse for en bestemt tematik inden for emnet. Triggerne har som nævnt tre grundlæggende sigter: at vække elevernes interesse og nysgerrighed, at mobilisere deres forhåndsviden samt at støtte processen med at udarbejde problemstillinger. Som det er fremgået, blev triggerne introduceret forskelligt og spillede i

praksis forskellige roller i forløbene. Alligevel kan der ud fra analysen af empirien tolkes nogle generelle forhold vedrørende triggernes form, indhold og funktionalitet.

Lærerens iscenesættelse af triggerne havde afgørende betydning for den rolle, de har haft i forløbet. Triggerne som interesseskabende element fungerede bedst, når læreren med afsæt i en trigger rammesatte og styrede en klassesamtale eller aktivt indgik i dialog med grupperne, mens de arbejdede med triggerne.

Nogle elever havde en vis erfaring med at formulere problemstillinger og arbejde problemorienteret både fra historie og andre fag. I de tilfælde var det ikke været svært for eleverne at stille spørgsmål til emnet slaveriet og Dansk Vestindien. Som det er vist, havde elevernes spørgsmål ikke altid tilknytning til eller var udsprunget af den eller de triggere, gruppen havde arbejdet med. I de tilfælde, hvor triggerne havde betydning, kan der ikke ud fra empirien sluttet noget entydigt om, hvordan de konkret fungerede som trædesten i processen, blandt andet om hvordan de har faciliteret, at eleverne stiller spørgsmål, som eleverne kunne bearbejde til historiske problemstillinger, og i givet fald hvordan kan de elevstillede spørgsmål karakteriseres.

Ud fra empirien kan man således ikke slutte, at det var triggerne alene, som skabte undren hos eleverne, og umiddelbart fik dem til at stille spørgsmål og bearbejde dem til problemstillinger. Generelt var der et stykke vej fra de spørgsmål, som helt eller delvist udsprang af triggerne til velegnede historiske problemstillinger. En del elever oplevede denne proces som lang, uoverskuelig og frustrerende.

Afslutningsvis kan der fremføres flere grunde til, at triggerne ikke havde den afgørende betydning, som forskerne i designet af projektet havde forventet. For det første var anvendelsen af begrebet trigger i historieundervisningen nyt for mange elever. For det andet opfattede mange elever triggernes oplæg til gruppedrøftelser som traditionelle spørgsmål, der skulle besvares. For det tredje havde mange elever svært ved at skelne mellem triggere og kildemapper og ikke mindst se sammenhænge mellem triggere og kildemapper. Triggerne var bevidst udarbejdet, så de spørgsmål og problemstillinger, de forventedes at give anledning til, ikke pegede mod en bestemt tematik (kildemappe), men at eleverne måtte finde og vælge kilder, de vurderede kunne belyse deres problemstilling i forskellige kildemapper.



# Hvorfor solgte vi øerne

Slaveriets opholdelse 1848

Dårligere priser

USA

1. Verdenskrig

1916

85 Million

3,2 Milliard



FOR ELLEN IMOD-?

TOSHIBA



# Problemstillinger og problemorientering

Det at formulere en historisk problemstilling, og søge svar på den ved hjælp af kilder, er centralt i den problemorienterede arbejdsform i historiefaget. Den nysgerrighed, som elevernes arbejde med triggerne afstedkommer, fører til en række spørgsmål til emnet, som med lærerens vejledning udformes til en problemstilling.

En problemstilling er andet og mere end et spørgsmål, opgave eller en øvelse. En problemstilling består typisk af 1-3 åbne spørgsmål. At de er åbne betyder, at de er rettet mod uafklarede eller problematiske udfordringer – både for eleven og i almindelighed. Spørgsmålene må ikke bare kunne besvares med ja eller nej, eller lægge op til faktuel viden, som bare kan googles. Endelig skal spørgsmålet naturligvis være fagligt relevant.

Det problemorienterede arbejde, som aktionsforskningsprojektet lægger op til, er begrundet i den antagelse, at elevernes motivation for faget øges i det øjeblik, undervisningen bliver mindre lærerstyret og eleverne selv skal være primus motor i processen med at stille spørgsmål og formulere en problemstilling ud fra noget, de finder interessant og ønsker at få belyst.

I aktionsforskningsprojektet var der ikke et færdigt koncept for, hvordan vejen fra triggerne og frem mod problemstillingerne skulle tilrettelægges. Men det var tanken, at eleverne skulle bruge kilderne i kildebanken til at analysere og få belyst deres problemstillinger. Ligeledes var der lagt op til, at forløbet skulle indledes med elevernes møde med triggerne og formulering af spørgsmål, således at læreren ikke startede forløbet op ved at introducere til emnet på forhånd.

Afsnittet er disponeret efter følgende punkter:

1. Hvordan tilrettelagde lærerne forløbet fra trigger til problemstilling, og hvordan arbejdede eleverne frem mod en problemstilling?
2. Hvordan søgte eleverne at belyse deres problemstilling, og fik de den belyst i tilstrækkelig grad?
3. Lærernes og elevernes vurdering af at arbejde problemorienteret og formulere problemstillinger i historiefaget.
4. Opsamlende vurdering af problemstillingsarbejdet og fremadrettede anbefalinger.

# Arbejdet frem mod en problemstilling

Læremidlet tilbød som nævnt ikke et færdigt koncept for, hvordan eleverne skulle arbejde frem mod en problemstilling fra det indledende arbejde med triggerne. Ligeledes var det op til læreren i hvor høj grad, og hvordan hele forløbet skulle stilladseres.

Der var overordnet to fremgangsmåder i spil i tilrettelæggelsen af elevernes arbejde frem mod en problemstilling. I cirka halvdelen af klasserne brainstormede eller nedskrev eleverne flere arbejds spørgsmål på baggrund af de(n) trigger(e), de havde valgt, inklusive fakta- og beskrivende hv-spørgsmål. Dette arbejde foregik enten i grupper eller/og i form af fælles klassedrøftelser og opsamlinger. Spørgsmålene var i mange tilfælde valgt ud fra, hvad eleverne selv syntes var spændende, og hvad de gerne ville vide mere om. Derefter blev spørgsmålene sorteret i relevante kategorier, som blev sammenfattet til en problemstilling ved at vælge det mest overordnede ud, eventuelt med hjælp fra læreren, der vejledte i forskellige spørgsmålstyper.

I andre klasser valgtes den fremgangsmåde, at eleverne skulle gå direkte efter at finde det emne, de ville undersøge nærmere, formulere emnet i form af en problemstilling, og så opstille tilhørende gode underspørgsmål efterfølgende. I det sidste tilfælde blev grupperne ofte sammensat efter interesseområder, således at eleverne kunne vælge sig på det emne, de fandt mest interessant. Begge modeller fungerede i udgangspunktet fint, og enkelte lærere lod det delvist være op til grupperne selv at vælge, hvilken metode de ville arbejde sig frem efter i problemformuleringsfasen, hvis blot de formulerede over- og underspørgsmål. I de tilfælde, hvor læreren bad eleverne notere delemner/spørgsmål og problemstilling på et ark eller i et dokument, for eksempel i form af en arbejdskontrakt, som det sås i enkelte tilfælde, kunne eleverne bedre fastholde fokus fra gang til gang, og kontinuiteten mellem de enkelte lektioner var mere intakt.

Det var gennemgående vanskeligt for eleverne at skelne mellem spørgsmål til stoffet/emnet, og så en egentlig problemstilling – for hvad er i det hele taget en god problemstilling? Eleverne havde generelt nemt ved at formulere konkrete spørgsmål til emnet i form af hvem-, hvad-, hvor-, hvornår-spørgsmål, men svært ved at gennemskue niveauerne i spørgsmålene, og hvilke typer af spørgsmål, der bør indgå i en egentlig problemstilling.

”

**Det var gennemgående vanskeligt for eleverne at skelne mellem spørgsmål til stoffet/emnet, og så en egentlig problemstilling – for hvad er i det hele taget en god problemstilling?**

”Jeg tror det der med problemstillingen, der fik jeg de fleste til at vælge at kalde det et overordnet spørgsmål. De skulle vælge nogle ud fra alle de der, de nu havde lavet, og så skulle de vælge ét, der sådan var overordnet... og det blev deres problemstilling. Så den var nok ikke, som jeg ville lave den eller forvente den lavet i 9. klasse, men der er stadigvæk et spørgsmål, der sådan var det overordnede” [Lærer, II, 7].

På nogle få skoler er der opdyrket en kultur for at arbejde med problemstillinger, hvilket gør, at eleverne mere umiddelbart gav sig i kast med arbejdet:

”Altså hun [læreren] gør meget sådan, at problemstillingen, det er noget, man skal gøre noget ud af. At det er noget, man sådan skal have tjek på. For det er jo sådan, at man laver en opgave, ud fra den. [...] Så man skal have nogle gode spørgsmål, sådan at det bliver til noget” [Elev, III, 6].

En lærer formulerede som et vigtigt krav til problemstillingen, at den skulle handle om fortiden og at den skulle kunne besvares vha. kilder. Nogle af eleverne responderede imidlertid på en måde, der viste, at denne definition ikke er tilstrækkelig. En elev nævnte eksempelvis, at et historisk spørgsmål kunne være ”hvilken t-shirt havde jeg på i går?”. Her kan kravet om historisk relevans eller signifikans hjælpe eleverne til at forstå, hvad der gør en historisk problemstilling god: Problemstillingen er ikke kun vigtig, fordi de interesserer sig for spørgsmålet, eller fordi spørgsmålet omhandler fortiden, men fordi den er historiefaglig relevant. Et fagligt kriterium for valg af stof og indkredsning af problemstilling kan være væsentlighed eller betydningsfuldhed (Pietras & Poulsen 2016: 110-112; Counsell 2004).



”

**Flere lærere gav udtryk for, at processen med at formulere en problemstilling ud fra de åbne interesseløst spørgsmål var vanskelig. Det var ifølge lærerne nødvendigt at vejlede eleverne i at udarbejde en problemstilling. Omvendt var de fleste lærere også opmærksomme på, at eleverne også gerne skulle bevare ejerskabet til problemstillingerne – ergo mange var bevidste om ikke at optræde som eksperter med alle svarene, og turde stille spørgsmål tilbage til eleverne.**

Generelt blev problemformuleringsfasen af mange lærere over for eleverne sammenlignet med det projektarbejde, som de fleste elever i 8. og 9. klasse i en eller anden form har stiftet eller kommer til at stifte bekendtskab med i dansk og andre fag. Denne sammenligning gav de fleste elever en indgangsvinkel og nogle redskaber til at få taget hul på processen: brainstorm, åbne spørgsmål, arbejdsopgaver, hv-spørgsmål og så videre. Det er typisk den arbejdsform, eleverne kender til, når de bliver bedt om at tænke i problemstillinger, der skal løses. Dog kan der opstå uklarhed omkring forskellen på problemformulering og problemstilling. De fleste elever fra og med 7.klasse er fortrolige med problemformuleringsordet fra projektuger og projektarbejde, men i læreplanen til historie og til prøven er det en problemstilling og kildekritisk undersøgelse, der er i fokus. Denne mangel på præcis afklaring af begreberne tematiseres ikke eksplicit i vores materiale, og der opstod tilsyneladende uklarhed hos nogle lærere og elever, om hvorvidt det drejer sig om en problemstilling eller en problemformulering.



Flere lærere gav udtryk for, at processen med at formulere en problemstilling ud fra de åbne interesseløst spørgsmål var vanskelig. Det var ifølge lærerne nødvendigt at vejlede eleverne i at udarbejde en problemstilling. Omvendt var de fleste lærere også opmærksomme på, at eleverne også gerne skulle bevare ejerskabet til problemstillingerne – ergo mange var bevidste om ikke at optræde som eksperten med alle svarene, og turde stille spørgsmål tilbage til eleverne.

”Interviewer: Hvad synes du, er det vigtigste, de har lært? Både til indholdet, men måske også i forhold til nogle metoder?”

Lærer: Jeg fornemmer, at det faktisk har været rigtig svært at komme frem til en god problemstilling... Og der tror jeg, at der er nogle [elever], der har lært noget, som hedder behårdt arbejde.

Interviewer: Okay, ja... Så de blev bedre til at få en erkendelse af, hvad en problemstilling er?”

Lærer: Ja, altså, det her med, at det nytter ikke noget, [at sige]: ”Jeg vil gerne vide noget, om ...” Det kan du jo slå op på Google eller i en bog eller et eller andet ... Men hvornår er det rent faktisk, at en problemstilling er en problemstilling?” [Lærer, IV, 8].

”Det er også en lærerudfordring ikke at stille ledende spørgsmål og ikke at give svarene, men faktisk vente på, at eleverne har formuleret, hvad de selv tænker” [Lærer, V, 7, fra logbog].

De fleste lærere havde med inspiration fra læremidlets lærervejledning udarbejdet en arbejdsbeskrivelse eller en guide til, hvordan eleverne skulle gå frem, som de enkelte grupper fulgte. Det var for eksempel i form af et Meebook-forløb, et skriv, der blev udleveret til eleverne eller en gennemgang på klassens Smartboard.

Nogle lærere efterspurgte mere tydelighed i materialet, for eksempel i form af en opgavebeskrivelse til, hvordan eleverne skulle inddrages og kunne bevæge sig fremad i projektet fra trigger til problemstilling og færdigt produkt.

Nogle lærere igangsatte problemstillingsprocessen ved at formulere og gennemgå de formelle krav til en problemstilling à la ”Hvad skal vi være opmærksomme på, når vi laver problemstillinger?” eller på anden vis vejlede mere generelt i det at stille åbne spørgsmål. Dette skete ligeledes ofte som led i en mundtlig gennemgang og/eller udlevering som skriv til eleverne, for eksempel gennem skolens digitale læringsplatform. Én lærer gennemgik eksplicit på læringsplatformen de formelle krav til problemstillingen ud fra spørgemodellen: redegørende – forklarende – vurderende spørgsmål, som afsæt for at forklare de forskellige niveauer i problemstillingsarbejdet.



Herunder ses et eksempel på den pågældende lærers beskrivelse af en taksonomisk model for problemstillingen ud fra triaden redegørende - forklarende - vurderende [fra VI, 7]:

*Afrikanerne spillede en væsentlig rolle i at tilfangetage og sælge andre afrikanere som slaver til europæerne*

1. *Hvad var afrikanernes rolle i slavehandelen?*
2. *Hvorfor deltog afrikanerne i slavehandelen, og hvad fik de ud af det?*
3. *Burde efterkommere af afrikanske slavehandlere også sige undskyld til efterkommere af slaver?*

Der kan være en risiko for, at disse eksplicite eksempler på problemstilling gør, at eleverne mister ejerskab til problemstillingen, og ikke formulerer denne på baggrund af deres egen undren, men denne stilladsring må selvfølgelig opvejes i forhold til at støtte eleverne i arbejdet, så de får en forståelse for, hvordan man arbejder problemorienteret.

I nogle få klasser og for nogle enkelte elevtyper, typisk de bogligt meget svage elever, blev det tilsyneladende for svært at formulere problemstillinger og læreren måtte stilladsere forløbet meget grundigt, for eksempel ved direkte at formulere eller vælge en færdig problemstilling til eleverne, som de kan arbejde med.

”Interviewer: Så har der været en proces frem mod problemstillingen. [...] Hvordan vil I beskrive den proces fra triggerne frem mod den endelige problemstilling?”

Lærer: Ja, det var svært ... Det har været det tungeste næsten. Der skal vi ... – det bliver mere lærerstyret næste gang. [...] Det er med at kunne veksle mellem mellem problemstilling og undersøge kildebanken og lave en problemstilling, [...] den der veksling og jonglering frem og tilbage. Hold nu op, det var svært” [Lærer, V, 7].

## Elevernes belysning af problemstillingen

I klasserne blev problemstillingen i overvejende grad belyst gennem kilderne i den kildebank, vi havde stillet til rådighed. Men i langt de fleste klasser blev bogen Da Danmark var en slavenation og/eller andre kilder også inddraget, primært kilder fra nettet.

Flere af eleverne gav udtryk for, at det var udfordrende eller decideret svært at komme videre fra problemstillingen til arbejdet med kilderne. Det gjaldt både arbejdet med at finde og udvælge relevante kilder, men også det videre arbejde med problemstillingen, og hvordan den



kan belyses ved hjælp af kilderne. Læremiddel- og undervisningskulturen kan formentlig ses som en del af forklaringen på denne hurdle, idet spørgsmål og opgaver i læremidlerne som regel er tydeligt knyttet til bestemte steder i læremidlet, hvor eleverne kan finde svarene. Flere elever havde en forhåndsopfattelse af, at de kunne finde et direkte svar/en løsning på deres problemstilling i en eller flere kilder, også selv om læreren i introduktionen til arbejdet fortalte, at der ikke var en "en til en" løsning. Der opstod hurtigt det problem, at eleverne ikke kunne finde interessante kilder eller kilder "der kan besvare vores spørgsmål", som en gruppe udtrykte det.

”

**Flere elever havde en forhåndsopfattelse af, at de kunne finde et direkte svar/en løsning på deres problemstilling i en eller flere kilder, også selv om læreren i introduktionen til arbejdet fortalte, at der ikke var en "en til en" løsning.**

”Interviewer: Okay. Så samlet set, uden at lægge ordene i munden på jer, synes I så, at kilderne var brugbare til at besvare jeres problemstillinger?

Elev 1: Det gav et godt samlet overblik, hvis du sådan, altså et overblik over hele perioden, men hvis du [vil mere] ind i et mere konkret emne, så er der simpelthen for lidt om de forskellige ting til, at det kan være brugbart.

Elev 2: Ja, for eksempel hvis man tager en hel speciel problemstilling og vil vinkle lidt anderledes, eller noget, som trækker tråde til noget helt andet på en eller anden måde, så var det lidt svært at finde noget, så skulle man ud på nettet for at finde noget i stedet for” [Elever, IX, 9].

I enkelte tilfælde var det tydeligt, at eleverne misforstod ordet og konceptet med en problemstilling. I de tilfælde troede eleverne, at de besvarede en problemstilling blot ved at svare på den række af arbejdsspørgsmål, de havde stillet i forbindelse med brainstorm i arbejdet med triggerne. I et andet tilfælde opfattede nogle elever en problemstilling som et reelt problem i fortiden, som kunne have været løst, så en masse mennesker kunne have været hjulpet. I begge tilfælde korrigerede den pågældende lærer elevernes fejlagtige opfattelse og guidede dem på rette spor.

En overvejende del af lærerne syntes, at deres elever generelt fik svaret godt på problemstillingerne set i forhold til klassetrin og niveau, men så gerne, at eleverne havde været mere kildenære, og havde analyseret kilderne noget mere indgående i relation til problemstillingen.

”Interviewer: Synes du at det var svært for dine elever at formulere en problemstilling?

Lærer: Nej. Jeg det synes jeg egentlig ikke. Det er jo klart, at vi stadigvæk i 7. klasse er mere på, øhm... Altså vi er jo ikke på de virkeligt refleksive niveauer i problemstillingerne, vi er mere på noget hvad og noget hvor og noget hvornår, altså, vi er jo knap så meget i hvilket omfang eller i hvilken grad eller... Men det synes jeg heller ikke gør noget. Nu de er jo i gang med en proces at lære hvad niveauerne er i en problemstilling. Så nej, det synes jeg faktisk ikke, at det var. Eleverne fik belyst problemstillingerne tilstrækkeligt” [Lærer, IX, 7].

På den ene side gav både lærere og elever således udtryk for en følelse af, at de var kommet mere i dybden og havde analyseret mere, og ikke bare fundet fakta, som de havde fremlagt, men på den anden side efterlyste lærerne mere analyse, og en mindre del af de deltagende lærere syntes, at eleverne godt kunne have belyst deres problemstilling noget bedre:

”Interviewer: Synes du generelt at grupperne fik belyst deres problemstillinger, tilstrækkeligt?

Lærer: Neej, det gjorde de ikke. Og det var også en tidsfaktor, det var trods alt vægtningen. Jeg tror altså ikke, vi kunne have trukket den længere, om vi skulle have haft teater eller ej, det kunne ikke mere” [Lærer, VI, 6].

Mange elever, der er vant til kildearbejdet, mestrer de formelle punkter i en traditionel model for kildeanalyse med ophavsmand, tid, første- og andenhåndskilde og så videre, men det var en udfordring for dem at bruge analysen i en konkret tolkning og at forholde sig til sammenhængen med problemstillingen. Det gjaldt bl.a. en gruppe i 6. klasse, der havde valgt at arbejde med en problemstilling om, hvordan slaverne klarede sig efter, de havde fået deres frihed. Her kunne eleverne nok afkode relevante kilder, men havde svært ved at tolke kildernes informationer i relation til deres problemstilling. Der er med andre ord brug for en del vejledning til, hvordan



kilderne må analyseres, fortolkes og vurderes i samspil med problemstillingen for at afgøre deres brugbarhed. Herunder hvordan et funktionelt kildesyn spiller ind på de informationer, man kan få ud af kilden.

”

**Mange elever, der er vant til kildearbejdet, mestrer de formelle punkter i en traditionel model for kildeanalyse med ophavsmand, tid, første- og anden-håndskilde og så videre, men det var en udfordring for dem at bruge analysen i en konkret tolkning og at forholde sig til sammenhængen med problemstillingen.**

”Jeg synes egentlig de største udfordringer, det var det der kildearbejde, som jeg synes vi brugte rigtig meget krudt på... jeg synes, de havde fundet nogle fine kilder, men jeg synes ikke at de brugte dem til at svare på deres problemstilling. Selvom jeg gøkkede dem oven i hovedet med det den ene gang efter den anden og sagde ”det SKAL med i den fremlæggelse, jeg SKAL se jeres kilder” så var der nogle grupper, der ikke havde nogle kilder med... og de havde siddet og brugt dem ...”  
[Lærer, II, 7].

Læremidlet om slaveriet og Dansk Vestindien med tilhørende lærervejledning har lagt op til en dialektik mellem problemstilling og kildearbejdet, det vil sige en hermeneutisk proces, hvor der foregår henholdsvis en besvarelse ved hjælp af kilder og en justering og præcisering af problemstilling, men hvor man samtidig bliver klogere undervejs. Når eleverne opdager, at de kilder, der er til rådighed, ikke giver tilstrækkelige svar til belysning af problemstillingen, må problemstillingen således justeres eller ændres/tilpasses undervejs. Eller også må eleverne acceptere, at de kun har kunnet finde et svar på en del af problemstillingen. Den proces var vanskelig for elever på alle klassetrin, fordi de gennemgående efterlyste konkrete og udtømmende svar i kilderne, og blev frustrerede, når det ikke kunne lade sig gøre. Samtidig var det svært for eleverne at fastholde problemstillingen undervejs som udgangspunktet for analysen. Flere lærere pegede i interviewet på, at det var nødvendigt at fastholde eleverne i, at de skulle huske at kigge på deres problemstilling undervejs, når de undersøgte kilder og andet materiale. De fleste lærere valgte at opstille et eksplicit krav om, at problemstillingen skulle indgå i fremlæggelsen, men selv denne præcise opgavebeskrivelse var nem at glemme for eleverne.





Det var tilsyneladende en for stor mundfuld for mange elever at formulere og bevare fokus på problemstillingen og samtidig kvalificeret inddrage kilder i besvarelsen af problemstillingen, det vil sige på én gang at demonstrere undersøgelseskompetence og metodekompetence. Der var mange eksempler på, at eleverne formulerede gode og relevante problemstillinger, men i mindre grad formåede at bruge kilderne som redskaber til at belyse deres spørgsmål. Omvendt var det også tydeligt, at de elever, der mestrede kildeanalyse og anvendte kilderne analytisk, undervejs glemte at fokusere på og inddrage problemstillingen, således at analysearbejdet blev afkoblet fra den oprindelige problemstilling. Læs mere om elevernes selvstændige arbejde med kilderne i rapportens kapitel om kildearbejde (side 52).

”

**Det var tilsyneladende en for stor mundfuld for mange elever at formulere og bevare fokus på problemstillingen og samtidig kvalificeret inddrage kilder i besvarelsen af problemstillingen, det vil sige på én gang at demonstrere undersøgelseskompetence og metodekompetence.**

## Lærernes og elevernes vurdering af at arbejde problemorienteret

Det er uden tvivl en stor udfordring for eleverne at arbejde problemorienteret, hvor de selv er primus motor i arbejdet. Flere elever gav udtryk for, at det var en svær proces at formulere problemstillinger og selv søge svar ved hjælp af kilder. Den primære årsag til at det er svært, var ifølge eleverne, at det var en ny og anderledes måde at arbejde på, end de er vant til. Det ord, der går igen i interviewene med eleverne er frustration. Eleverne oplevede frustration flere steder i processen. En elev brugte endda udtrykket meningsløst. Oplevelsen af frustration eller meningsløshed var tilsyneladende størst i de forløb, hvor læreren havde kastet eleverne ud i arbejdet med minimal information og rammesætning og uden at opstille klare læringsmål. Det var tydeligt, at eleverne ledte efter en mening med tingene, herunder også klare læringsmål. "Hvad skal vi gøre?" "Hvad bliver der forventet?" er spørgsmål, som eleverne forventer, at læreren har svar på.

En del af frustrationen grunde således i, at eleverne var usikre på, om de havde løst opgave i tilstrækkelig grad og, om de gjorde det rigtige og det, der forventedes af dem, når de ikke kunne komme med et entydigt svar. En anden form for frustration opstod, når eleverne ikke følte, at de kunne svare tilstrækkeligt på problemstillingen ved hjælp af kilderne og det materiale, de havde til rådighed. Langt de fleste elever efterspurgte en en-til-en løsning på spørgsmålene og havde en forventning om, at der var ét rigtigt svar på deres problemstilling.

”Min tolkning er, at de [eleverne] generelt i skoleforløbet er vant til, at der efterspørges en bestemt viden, og ikke kompetencerne. Dette vil være mit fremtidige problemfelt og fokusområde” [Lærer, VII, 8].

På den anden side bør det pointeres, at eleverne generelt var meget glade for at arbejde problemorienteret, og de gav udtryk for, at de bedre kunne lide at arbejde problemorienteret end mere traditionelle arbejdsformer. Det gjorde ifølge mange elever undervisningen mere interessant og motiverende, og flere udtrykte forståelse af, at "man går mere i dybden her", som flere elever formulerede det. De fleste elever havde en god forståelse af, hvordan den problemorienterede arbejdsform er forskellig fra den måde, de traditionelt arbejder på i faget. Enkelte elever havde endda bevidsthed om, at det er en ny måde at arbejde på og nogle arbejdsprocesser, som først skal læres, men at læringen til gengæld bliver bedre, når det lykkes.

”Interviewer: hvad er den største forskel, til den måde I har arbejdet på her nu, tænker I?

Elev: Det er også noget nyt, det der med problemformuleringen. Jeg tror, at M [lærer] vil have, at vi sådan ... på en måde analyserer det mere, sådan vi kommer mere i dybden ind på de emner og ikke bare sådan finder fakta og fremlægger. Så det har vi ikke rigtig prøvet før, at analysere kilder eller lave problemstillinger og sådan” [Elev, VIII, 6].

”

**Nogle elever i undersøgelsen gav udtryk for, at de ikke så nemt mistede fokus og koncentrationen og at de syntes, at de lærte mere og fik mere ud af undervisningen, når de selv havde valgt, hvad de gerne ville undersøge og arbejde med.**





Nogle elever i undersøgelsen gav udtryk for, at de ikke så nemt mistede fokus og koncentrationen og at de syntes, at de lærte mere og fik mere ud af undervisningen, når de selv havde valgt, hvad de gerne ville undersøge og arbejde med. For mange virkede det tilfredsstillende, at de selv fik et valg om og medindflydelse på, hvad de gerne ville arbejde med, ud fra hvad de selv syntes var spændende, frem for at "læreren står og læser højt", som en elev i 6. klasse udtrykte det.

Interviewer: hvad der er det bedste, det mest spændende eller interessante i den måde at arbejde på her?

Elev: "Det med at lave problemstillingen, det synes jeg faktisk var meget spændende [...], for man skulle rundt og finde alle mulige spørgsmål og sådan noget, og lægge dem sammen [...]. Det lærte man faktisk også noget af, samtidig med at man lavede den, og det synes jeg var rigtig godt" (Elev, V, 7).

Lærerne gav på deres side tilsvarende udtryk for, at de fornemmede usikkerhed hos eleverne. Nogle lærere var gode til at lade eleverne være i denne proces og opleve at blive frustreret med henblik på at arbejde sig ned i materialet og lære af processen undervejs. En lærer formulerede det ligefrem sådan, at eleverne oplever en form for eksistentiel angst undervejs, når de bliver kastet ud i projektarbejde, men at det er en sund proces, som ikke bare er nødvendig i forhold til historiefaget og eksamenskravene, men at eleverne med denne arbejdsform oparbejder metode- og undersøgelseskompetencer, som "de kan tage med sig i andre sammenhænge" (Lærer, VI, 7). En anden lærer satte det i interviewet på spidsen med følgende udsagn:

"Det er jo også sådan en rejse, man er på som et hold og som et team. Og som den enkelte elev skal man igennem noget frustration, og så viser det sig alligevel, at der er en vej. Altså, det er jo måske noget af det, der karakteriserer vores børn lidt i dag, at de ..., de tåler ikke så godt frustration, så det er rigtig godt at bekræfte dem i, at man ikke dør over det" (Lærer, VI, 6).



Nogle lærere valgte således at tage en fælles snak på klassen om det frustrerende i at arbejde med problemstillinger og tematiserede vanskelighederne åbent med eleverne.

”

**Flere lærere i projektet gav udtryk for, at den problem- og projektorienterede arbejdsform er svær, dels fordi det er svært at kontrollere læringsmålene og sikre et minimumsmål for, hvad eleverne kan, dels fordi det er tidskrævende at arbejde emneorienteret, hvilket kan være en stressfaktor i et fag med få timer.**

Mange lærere tilkendegav, at arbejdsformen med at formulere problemstillinger også var ny for dem, og en proces, der skal læres. Flere lærere i projektet gav udtryk for, at den problem- og projektorienterede arbejdsform er svær, dels fordi det er svært at kontrollere læringsmålene og sikre et minimumsmål for, hvad eleverne kan, dels fordi det er tidskrævende at arbejde emneorienteret, hvilket kan være en stressfaktor i et fag med få timer. Lærerne udtrykte således usikkerhed om, hvorvidt læringsudbyttet står mål med de ressourcer og den tid, der er blevet brugt på forløbet. Bekymringen knyttede sig tit og ofte hos de deltagende lærere til overvejelsen over, om eleverne når op på et tilstrækkeligt højt taksonomisk niveau, når læreren ikke har startet forløbet med at give eleverne en forforståelse af emnet. Til gengæld pegede en del af de deltagende lærere – ligesom eleverne – på, at det er en anden form for dybdelæring, der er på spil i det problemorienterede arbejde, fordi elevernes motivation er større, og fordi eleverne arbejder mere seriøst med materialet. Læs mere om lærerens rolle i forløbet [Side 78]

Som det blev tydeligt i en del af observationerne – og som flere lærere også vurderede i interviewene, kom de bogligt svage elever ofte til kort i den problemorienterede og mindre lærerstyrede undervisningsform:

”Umiddelbart er det de fagligt stærke elever, der vinder ved den arbejdsform, vi har afprøvet emnet / materialet i [...]De «almindelige» elever og dem, der har lidt svært ved problemorienteret arbejde, der jo er mere ustruktureret fra min side, fordi det lægger op til en større grad af deltagerstyring, får ikke et så stort, fagligt udbytte af arbejdsformen, materialerne og som jeg havde håbet på” [lærer, VIII, 6, logbog].

I enkelte tilfælde blev denne tendens også modsagt, og der tegnede sig det stik modsatte billede. For en af de deltagende lærere kom det således som noget af en overraskelse, at hun havde fået fat i nogle elever, hun normalt ikke fik fat i:

”Lærer: [Eleverne] har givet udtryk for, at de har lært rigtig meget, men de har også givet udtryk for, at det har været hårdt. Altså de har taget udfordringen, og de har syntes “hold da fast, det her, det er spændende og jeg har lært rigtig meget, men ... puuha, nu skal vi lige pludselig tænke selv.” Så den elev, der synes, det er fedt at sætte sig ned og køre tankpædagogik, at åbne hjernen, så hælder V [læreren] i, så lukker vi den, når vi går hjem. Der har det været noget af en øjenåbner. Jeg har fået fat i nogle elever, som jeg normalt ikke fik fat i.

Interviewer: kan du prøve, at uddybe det?

En dyslektiker, som har været totalt passiv og som hele tiden kommer “jeg kan ikke noget, du er nødt til at læse for mig, jeg kan ingenting.”, kan lige pludselig. For det ligger der, og han kan få det læst op [...] Han har fået en succesoplevelse ved at fremlægge, som han normalt ikke ville få, der ville han bare have stået som et tredje hjul, hvor nogen snakker, og han bare var der. I dag har han selv fremlagt, jeg har aldrig set det før... Så det har været en fed oplevelse” [Lærer, I, 6].

## Opsamling

Det er uden tvivl vanskeligt at arbejde med problemstillinger, da mange elever opfatter historie som noget, der for længst er blevet skrevet og fortolket. Størstedelen af eleverne forventede at kunne finde entydige og korrekte svar i bogen, eller få dem fra læreren, hvilket gjorde det udfordrende og frustrerende for mange elever at arbejde problemorienteret og stille spørgsmål til, hvad der for dem forekom at være givne kendsgerninger. Frustration var det ord, der i både lærer- og elevinterview hyppigst gik igen, når det gik op for eleverne, at de ikke kunne finde et et-til-et svar på deres problemstillinger i kildebanken. Men frustrationen havde ifølge lærerne både en positiv og en negativ side. Flere lærere i undersøgelsen pegede på, at det var sundt for eleverne at blive udfordret



i deres måder at arbejde på og deres opfattelse af, hvad og hvordan man skal lære i historiefaget. Til gengæld bør frustrationen ikke føre til meningsløshed, så eleverne ikke kan se formålet med det, de laver. Problemorienteret arbejde kræver tid, og eleverne må med lærerens hjælp øve sig i at arbejde sig igennem materialet og frustrationerne, så de bliver fortrolige med arbejdsformen.

Det var en udfordring for eleverne at holde fast i, at problemstillingen skulle være noget, der drillede deres hjerne, at det centrale var at formulere en problemstilling, og at det ikke bare var et emnearbejde om et bestemt fagligt emne. Udover at det var svært at formulere en god problemstilling, var det også svært for eleverne at fastholde problemstillingen gennem analysen og inddrage den i fremlæggelsen. Her spillede lærerens vejledning og fastholdelse af eleverne en stor rolle.

”

**Problemorienteret arbejde kræver tid, og eleverne må med lærerens hjælp øve sig i at arbejde sig igennem materialet og frustrationerne, så de bliver fortrolige med arbejdsformen.**

Eleverne kunne desuden have særdeles svært ved at forstå betydningen og relevansen af det, de så/hørte/læste og havde generelt svært ved at forstå relevansen af historiske problemstillinger. I flere af interviewene var det tydeligt, at nogle elever misforstod, hvad en historisk problemstilling eller et historisk problem er. Tendensen var selvsagt tydeligst hos de elever og i de klasser, hvor der normalt ikke blev arbejdet problemorienteret i historiefaget.

Der var stor forskel på, i hvor høj grad lærerne stilladserede processen og formulerede en opgavebeskrivelse til eleverne i processen fra trigger til problemstilling. I flere tilfælde var det tydeligt, at det var en ny situation for lærerne at trække sig og gøre undervisningen mindre lærerstyret. Der er ingen tvivl om, at frustrationen og oplevelsen af, at det er svært, var mindre hos eleverne i de tilfælde og i de situationer, hvor læreren opstillede klare læringsmål, herunder også integrerede synlig læring, så eleverne blev klar over formålet med at lave problemstillinger. Om formålet er fagfagligt, mere almenfagligt eller dannelsesmæssigt var tilsyneladende mindre vigtigt, så længe formålet blev beskrevet klart.

Overordnet set kan vi konkludere, at både elever og lærere finder historieundervisningen mere interessant

og motiverende, når der arbejdes problemorienteret, i modsætning til mere traditionelle og mere lærerstyrede arbejdsformer. Såvel lærere som elever gav udtryk for, at de kom mere i dybden, og en klar tendens er, at eleverne var bedre til at bevare koncentrationen og motivationen, når de selv havde valgt undersøgelsesspørgsmål ud fra de fænomener, der triggede deres nysgerrighed. Lærerne i undersøgelsen var dog ikke enige om, hvorvidt dybdelæringen og de tidsmæssige ressourcer, der blev anvendt på forløbet, kunne opveje den manglende tid brugt på andre kanonpunkter eller faglige forløb.

Motivationen syntes i mange tilfælde at opveje frustrationen, som blev mindre, i takt med at forløbet skred frem og i takt med, at eleverne arbejdede med stoffet og engagerede sig i fremlæggelsen. Sammenfattende var friheden og den mindre grad af lærerstyring for eleverne både det sværeste og det bedste ved forløbet. Når eleverne vurderede udbyttet af forløbet, var det denne dobbeltheden, der gik igen.

”

**Overordnet set kan vi konkludere, at både elever og lærere finder historieundervisningen mere interessant og motiverende, når der arbejdes problemorienteret, i modsætning til mere traditionelle og mere lærerstyrede arbejdsformer. Såvel lærere som elever gav udtryk for, at de kom mere i dybden, og en klar tendens er, at eleverne var bedre til at bevare koncentrationen og motivationen, når de selv havde valgt undersøgelsesspørgsmål ud fra de fænomener, der triggede deres nysgerrighed.**



# Kildearbejde

Ifølge læreplanen Forenklede Fælles Mål består kompetenceområdet *Kildearbejde* af tre overordnede færdigheds- og vidensområder, der strækker sig fra 3. til 9. klasse. Færdigheds- og vidensområdet kaldes efter 4. klasse *Historiske spor*, efter 6. klasse *Historiske problemstillinger* og efter 9. klasse *Historiske problemstillinger og løsningsforslag*. I overskrifterne ses det tydeligt, at færdigheds- og vidensområdet er tænkt som en kompetencemæssig progression. Det andet færdigheds- og vidensområde, *Kildeanalyse*, omhandler en metodisk bearbejdning af forskelligartede kilder ved hjælp af kildekritik, mens det tredje videns- og færdighedsområde omhandler sproglig udvikling.



**Eleverne skal lære at vurdere kilderne ud fra de spørgsmål, som stilles til dem.**

Kompetenceområdet Kildearbejde lægger grundlæggende op til en historisk undersøgelsesproces, hvor eleverne skal lære, hvordan de kan skabe sig viden om fortiden via genstande, tekster og andre spor. Der lægges yderligere op til, at eleverne skal lære at vurdere kilderne ud fra de spørgsmål, som stilles til dem, det vil sige ud fra et funktionelt kildebegreb. I det funktionelle kildebegreb bliver et fortidigt spor, en tekst eller en ting, først til en kilde i det øjeblik, at den bliver brugt som en kilde til noget. Den enkelte kildes brugbarhed og værdi er en funktion af det spørgsmål, man stiller til kilden. Kildearbejdet er derfor tæt knyttet til de undersøgelsesspørgsmål eller problemstillinger, som eleverne stiller. Med Forenklede Fælles Måls egne ord drejer det sig for eleverne om at lære at formulere historiske problemstillinger, at søge og "udvælge kilder", at "vurdere brugbarheden af kilderne" ved hjælp af kildekritiske begreber og at "udarbejde løsningsforslag" på de historiske problemstillinger (Nielsen et al. 2015: 45-47). Det kan dog være en udfordring at finde tilgængelige kilder for lærerne, som eleverne kan arbejde med. Flere af lærerne i aktionsforskningsprojektet har givet udtryk for, at det er tidskrævende og somme tider direkte vanskeligt at finde passende kilder til undervisningsbrug.



**Aktionsforskningsprojektet er bygget op omkring læremidlet Slaveriet og Dansk Vestindien.**

Aktionsforskningsprojektet er bygget op omkring læremidlet Slaveriet og Dansk Vestindien, hvori der indgår en portal med mere end 130 kilder om dansk kolonihistorie i Vestindien, kaldet kildebanken. Læremidlet er tilrettelagt, så eleverne arbejder med et emne, som har afsæt i selvvalgte problemstillinger, og som de søger at belyse deres problemstillinger ved hjælp af kildearbejdet.

Læremidlet er tænkt således, at det stiller kilder til rådighed for eleverne, som de selv skal analysere og dermed finde informationer i til at belyse deres selvformulerede problemstillinger.

Læremidlets kilder er opdelt i 12 tematikker, 12 digitale mapper, der alle indeholder mellem 10-15 kilder af forskellige art. Hvert tema har en sigende overskrift med en kort manchet om de kilder, det indeholder. Kilderne består af tekst, billeder, filmklip, kort og statistik. Kilderne er bearbejdet således, at de er gjort læsbare i to niveauer for henholdsvis grundskolens mellemtrin og udskoling. Dette har i mange tilfælde betydet en pædagogisk bearbejdelse af originalkilder til nutidssprog og/eller oversættelse til dansk. Til hver kilde findes en metatekst med oplysninger om, hvor kilden er fra, ophavsmand, -tid og -situation samt andre vigtige oplysninger til at læse og forstå kilden.

Som tidligere nævnt, er de triggere, som er udviklet til og afprøvet i aktionsforskningsprojektet, ikke udarbejdet således, at de spørgsmål og problemstillinger, som triggerne forventes at give anledning til, peger mod en bestemt tematik i kildemapperne. I forløbet skulle eleverne selv ind og vurdere, hvor i kildebankens materiale de kunne finde og udvælge kilder, som kunne belyse deres problemstillinger. Kilderne er dog udvalgt og bearbejdet således, at en betragtelig del af de spørgsmål og problemstillinger, som arbejdet med triggerne forventes at give anledning til, skulle kunne belyses i en eller anden grad ved at undersøge og analysere kilderne i kildebanken. Læremidlet er således tænkt ind i aktionsforskningsprojektets undersøgelse af elevernes kompetencer til at arbejde problemorienteret og med kilder i historiefaget, men ligger også tilgængelig på HistorieLabs hjemmeside til alle, der har behov for kilder til dansk kolonihistorie i de tidligere Dansk Vestindiske Øer.

Nedenstående afsnit om elevernes arbejde med kilderne er disponeret efter følgende punkter:

1. Er kilderne [kildebanken] tilgængelige og funktionelle?



2. Hvordan arbejder eleverne med kilderne, når de belyser deres problemstilling? Herunder, om eleverne analyserer og vurderer kilderne, og om eleverne bruger kildekritiske begreber og fremgangsmåder i deres analyse og vurdering.
3. Hvordan understøttes og udvikles elevernes færdigheder til at arbejde problemorienteret og med kilder i faget?
4. Opsamlende vurdering af kildearbejdet og fremadrettede anbefalinger

## Kildebankens tilgængelighed

I aktionsforskningsprojektet var der ikke udviklet et specifikt koncept for, hvordan kildebanken skulle anvendes i undervisningen. Det var op til lærerne selv at vælge, hvordan de ville sætte kildebanken i spil, og hvordan eleverne skulle arbejde med kilderne. Der er dog blevet udviklet en lærervejledning med forslag til, hvordan eleverne kan arbejde med kilderne, inklusive en kildekritisk guide, som lærerne kunne bede eleverne om at bruge. I lærervejledningen findes eksempelvis en guide, som eleverne kan bruge til at stille spørgsmål til den enkelte kilde, og dermed hjælpe eleverne i gang med processen i at vurdere kildernes brugbarhed til belysningen af deres problemstillinger. Kildebank og lærervejledning findes på HistorieLabs website: <http://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank/>.

I praksis introducerede lærerne typisk læremidlet og dets funktion for eleverne ved at vise eleverne indgangen til kildebanken på HistorieLabs hjemmeside. Læremidlet er designet således, at der på brugerfladens startside både var en indgang til kilderne og en indgang til de triggere, som var møntet på eleverne. Nogle lærere valgte at introducere både triggerne og kildebankens kilder på samme tid, mens andre startede med kun at introducere triggerne i første lektion. Herefter blev eleverne for de flestes vedkommende sluppet løs i kildebanken, således at det var op til eleverne selv med guidning fra lærerens side at finde, analysere og vurdere hvilke kilder, de kunne benytte til at belyse deres problemstillinger.

I forhold til kildebankens tilgængelighed, vurderede de fleste af både lærerne og eleverne, at portalen kunne have haft en bedre tilgængelighed. Eksempelvis gav flere elever udtryk for både under observationerne og i de senere interviews, at det kunne være svært at finde rundt i kildebanken. Her blev det relativt store antal kilder både rost og angivet som grund til forvirring, idet eleverne oplevede, at de somme tider mistede overblikket over

kilderne. Eksempelvis blev det påpeget, at det kunne være svært for eleverne at finde tilbage til de kilder, de havde arbejdet med i den foregående lektion, når de genoptog arbejdet i den følgende lektion. Dette problem var især present for de klasser, hvor der somme tider kunne gå op mod en uge eller mere mellem historiektionerne. Som beskrevet i ovenstående kapitel om triggerne, havde eleverne, og i visse tilfælde også lærerne, desuden svært ved at skelne mellem triggerne og kildebankens kilder. Dette kan skyldes, at kildebankens digitale opsætning og navigationsmuligheder har virket forvirrende, idet designet for henholdsvis trigger-brugerfladen og kildebank-brugerfladen var meget ensartet. De to brugerflader var designet således ud fra en idé om grafisk genkendelighed i portalens forskellige elementer. Aktionerne viste dog, at eleverne i nogle tilfælde var så forvirrede over forskellen mellem triggerne og kildebankens kilder og deres forskellige intenderede funktioner, at det virkede hæmmende for arbejdet med kilderne. Triggers funktion var, som tidligere nævnt side 34-35, at facilitere elevernes undersøgelseskompetencer og hjælpe dem med at identificere og stille relevante spørgsmål, som de skulle bearbejde til en problemstilling. Triggerne var således et middel til at motivere eleverne til at opøve og anvende deres metodekompetencer i det efterfølgende kildearbejde. Dette betød ikke, at elementer af de konstruerede triggere ikke kunne anvendes som kilder til belysning af problemstillingerne, men triggers funktion var tænkt som anslag til det videre problemorienterede arbejde.

Problematikkerne omkring tilgængeligheden og navigationsmulighederne kan dog også skyldes de meget forskelligartede præsentationer af læremidlet i forløbene og ikke mindst stilladsering af arbejdet med henholdsvis triggere, problemformuleringer og kildebankens kilder. Når både begrebet triggere og selve kildearbejdet var uvant for mange af eleverne, kan det næppe overraske, at det var vanskeligt at skelne mellem og navigere rundt i de to kategorier og deres funktioner. Som det redegøres for i det følgende afsnit, havde eleverne en række udfordringer i forståelsen af og arbejdet med kilderne, som også kan have haft en indvirkning på, hvordan de opfattede tilgængeligheden og navigationsmulighederne i kildebanken.

## Elevernes arbejde med kilderne

Der var relativ stor forskel på, hvordan de enkelte lærere valgte at stilladser og rammesætte arbejdet med kil-



derne, og måske derfor var der stor forskel på, hvordan eleverne i de enkelte klasser arbejdede med og anvendte kilderne. Nogle af lærerne rammesatte kildearbejdet i en kildekritisk kontekst, og lagde vægt på, at eleverne skulle anvende kilderne i en undersøgelsesproces som foregik sideløbende med formuleringen af deres historiske problemstillinger. Andre lod det være mere åbent for eleverne, hvordan de skulle finde og anvende relevante kilder til at belyse deres problemstillinger. Enkelte lærere havde tidligere i deres undervisning lagt vægt på, at eleverne øvede sig i at arbejde undersøgende, og de havde introduceret kildearbejde for at styrke eleverne forudsætninger for at arbejde undersøgende og problemorienteret. Men ikke alle klasser var fortrolige med at arbejde problemorienteret og selvstændigt med kilder.

Selvom der har været forskelle, er det gennemgående, at eleverne var udfordret af arbejdet med kilderne. Nogle elever syntes, at kilderne, især de kilder som bestod af eksempelvis tekstbidder af lovtekster, afrapporteringer og lignende fra 1600-1700-tallet, var svære at læse og forstå. Der var også flere lærere, der påpegede, at den store mængde tekst og sværhedsgraden i kilderne kunne være en udfordring for især eleverne i 6.-7. klasse. Andre elever svarede i elevinterviewene, at kilderne ikke var sprogligt svære, men at de faktisk var for korte. Elevernes havde ofte svært ved at afkode de informationer, der blev givet i både den introducerende metatekst og selve kildeteksten. Det var samtidig også svært for eleverne at rammesætte kilderne i deres historiske kontekst trods metateksten, der var tænkt som en hjælp til at læse og forstå kilden. Generelt havde eleverne sværest ved at afkode og bruge billeder som kilder. Eleverne havde behov for, at læreren i høj grad guidede dem på vej til hvilke oplysninger, man kan trække ud af for eksempel et historisk maleri. De forskellige filmklip af blandt andet filmen "12 Years A Slave", som især var brugt i triggerne, fangede elevernes interesse og blev brugt som kilder, men billederne blev ofte fravalgt som kilder og blev sjældent valgt på baggrund af en kildekritisk analyse.



**ikke alle klasser var fortrolige med at arbejde problemorienteret og selvstændigt med kilder.**

Nogle af de fulgte klasser har arbejdet med kilder før, mens det for flere var en uvant arbejdsform at arbejde kildekritisk og analyserende med tekst og billeder. Kildearbejdet var – måske ikke overraskende – lettere for de klasser, der er vant til at arbejde med kilder. For dem,

som ikke var vant til at arbejde med kilder, og derfor måske kun havde en svag fornemmelse for, hvordan man kan gribe en kilde an, og hvad man kan bruge en kilde til, krævede kildearbejdet megen vejledning fra lærerens side. Dette synes også at have haft en stor indvirkning på, hvordan eleverne analyserede og vurderede kildernes brugbarhed i forhold til at belyse deres problemstillinger.

På nogle af skolerne lagde læreren op til, at eleverne skulle benytte sig af formelle analysemodeller i deres analyse af kilderne. I et tilfælde udleverede læreren en analysemodel fra Statens Arkiver, kaldet "Den lille guld-bog om kildekritik". Det var dog langt fra alle lærerne, der lagde op til, at eleverne skulle bruge kildekritik i deres analysearbejde af kilderne. På trods af dette er det interessant, at nogle elever mere eller mindre bevidst benyttede sig af kildekritiske greb. Flere elever i flere forskellige klasser gav for eksempel udtryk for, at de havde lært, at de skulle være kritiske over for brugen af eksempelvis Wikipedia som opslagsværk. Andre steder kunne eleverne, med vejledning fra læreren, også tage stilling til, om en kilde kunne være tendentiøs, og hvad dette kunne betyde for kildens brugbarhed.

Nogle elever var altså i stand til at vurdere kilders brugbarhed, også selvom der ikke altid var formelle, kildekritisk-metodiske begreber i spil, som for eksempel levn, beretning, første- og andenhåndskilder, tendens og så videre. Dette gjorde sig især gældende for de klasser, hvor man har prøvet at arbejde [kildekritisk] med kilder før. For langt de fleste elever var den kritiske analyse af kilderne dog vanskelig. I mange tilfælde blev en funktionel tilgang til at vurdere kildernes brugbarhed benyttet i ringe grad.

Under fremlæggelserne brugte eleverne ofte kildernes udsagn direkte uden at reflektere over eksempelvis afsender, ophavssituation, tendens og troværdighed. Eleverne havde svært ved at læse og forstå kilderne ud fra fortidens præmisser og den historiske sammenhæng, som kilderne blev til i. Eleverne forholdt sig oftest kun til kildernes indhold. Måske netop derfor vurderede nogle lærerne, at eleverne i mange tilfælde kun benyttede kilderne i relativt lav grad til at besvare deres problemstillinger.



“[...] jeg synes, de havde fundet nogle fine kilder, men jeg synes ikke, at de brugte dem... til at svare på deres problemstilling [...] ... selvom jeg gokkede dem oven i hovedet med det den ene gang efter den anden og sagde “det SKAL med i den fremlæggelse, jeg SKAL se jeres kilder,” så var der nogle grupper, der ikke havde nogle kilder med...og de havde siddet og brugt dem... så de har ikke helt, allesammen, fanget det der... hvad kan man sige... det der hjælpemiddel, som kilden den skulle være... de ville hellere læse det i en bog [...]” (Lærer, II, 7).

Samtidig gav mange af eleverne udtryk for, at man “godt kunne stole på det, der står i bogen” eller i kildebanken. Som en elev udtrykte det: “[...] hvorfor skal vi forholde os til kildernes troværdighed, når de nu er udvalgt til os?” (Elev, VI, 7, Observation).

”

**Jeg synes, de havde fundet nogle fine kilder, men jeg synes ikke, at de brugte dem... til at svare på deres problemstilling.**

”

**Hvorfor skal vi forholde os til kildernes troværdighed, når de nu er udvalgt til os?**

Begge af de ovenstående citater peger især på to problematikker, som gik igen i de fleste af klasserne. For det første havde eleverne generelt svært ved at analysere og fortolke kilderne i relation til deres problemstillinger, og derfor endte vurderingen af de enkelte kilders brugbarhed ofte med, at kilderne blev brugt i ringe grad eller direkte afvist.

For det andet så var den ellers indøvede kritiske tilgang til eksempelvis Wikipedia eller andre internetsider slet ikke eksisterende i forbindelse med både kildebankens kilder og bogen *Da Danmark var en slavenation*, som alle klasserne fik stillet til rådighed i forbindelse med aktionsforskningsprojektet.

Tilsvarende undrede eleverne sig over, at de selv skulle finde deres kilder i kildebankens materiale, og var overraskede over, at de måske skulle lede i flere forskellige temaer, de digitale kildemapper i portalen, for at finde informationer, der kunne belyse deres problemstillinger. Læremiddel- og undervisningskulturen kan måske ses som en del af forklaringen herpå [Knudsen og Poulsen 2016:31-34]. Elever er vant til, at læremidler udvælges for og udleveres til dem, og at spørgsmål og opgaver i læremidlerne er knyttede til de dele af læremidlet, hvor de kan finde svar[et]. Derfor var det uvant og somme tider direkte vanskeligt for mange af eleverne selvstændigt at skulle finde, analysere og udvælge kilder til belysningen af deres historiske problemstillinger.



Med enkelte undtagelser var det altså generelt ikke en funktionel, kildekritisk analyse, der lå til grund for elevernes vurdering af kildens brugbarhed. Eleverne havde en opfattelse af, at sandheden eller svaret kunne findes i én kilde, som eleverne mente var den rigtige. Mange elever forlod hurtigt kildebanken, når de fandt, at kilderne ikke gav dem det præcise svar på deres problemstillinger. Dette gjorde sig især gældende i de ældste klasser, hvor eleverne oftest er vant til og trænede i at søge informationer på internettet.

Empirien peger dermed på, at eleverne søger entydige svar i arbejdet med kilderne, hvilket ses i følgende udtalelser:

"[...] det tog faktisk ret lang tid, fordi vi.. vi havde svært ved at finde en kilde, der kunne svare på det, fordi den svarede ikke sådan direkte på det, men vi skulle sådan tolke ud fra det" [Elev, II, 7].

"Der var simpelthen ikke nok tekst til, at du kunne bruge det som eneste kilde. Altså ved det, hvor der stod mest, stod der måske 5 linjer. Og det var simpelthen ikke nok til, at man kunne gå ud fra den kilde" [Elev, IX, 9].

"Ja, det var mest bare et lille uddrag, kan man sige. Hvis man skulle op og fremlægge i det, så er det rart at have den der kæmpe baggrundsviden. Så hvis man får nogle spørgsmål, så kan man svare på dem." [Elev, IX, 9].

Denne arbejdskultur, hvor eleverne forventer at finde meget specifikke svar på specifikke spørgsmål, er en grundlæggende udfordring for kildearbejdet. En elev søgte eksempelvis svar på problemstillingen: Hvor mange penge tjente den danske stat på sukkerhandelen? Da svaret ikke stod i kildebanken, forlod eleven den digitale kildebank og prøvede at google sig frem til svaret.

I ovenstående tilfælde kan der tilmed stilles spørgsmålstegn ved, om problemstillingen overhovedet kan karakteriseres som en god, åben historisk problemstilling. Selve problemstillingen indikerer, at eleven forestiller sig, at man skal formulere en problemstilling, hvortil der gives ét klart, faktuel svar. Det er derfor afgørende, at læreren vejleder eleverne i, hvordan de formulerer gode historiske problemstillinger, eksempelvis, at problemstillingen ikke må være et ja/nej-spørgsmål eller noget, der kan søges frem på internettet ved en enkel(t) søgning. For at åbne

op for kildearbejdet, er det nødvendigt, at arbejdet med selvformulerede historiske problemstillinger og belysning via kilder sker i en hermeneutisk proces med et dialektisk forhold mellem problemstilling og kildearbejde, som det også er beskrevet side 42-45. Elevernes spørgsmål bør forblive åbne i den proces, hvor eleven undersøger, hvilke informationer der er til rådighed, og derefter retter til i den selvformulerede problemstilling. Før denne proces har været i gang, er problemstillingen ikke en egentlig problemstilling, men blot et spørgsmål, der til sidst skal formuleres til en historisk problemstilling, som kan belyses ved hjælp af kilder. Herefter er det ikke et problem, hvis eleverne vurderer, at enkelte kilder i materialet ikke kan bruges til at belyse deres problemstillinger. At finde og vælge kilder fra kan være lige så rigtigt som at vælge kilder til, så længe at eleverne faktisk har vurderet brugbarheden af kilderne i forhold til at belyse deres historiske problemstillinger ud fra et funktionelt kildebegreb.

At vejlede i og lade eleverne arbejde sig frem til at lave gode historiske problemstillinger, som kan belyses ved hjælp af kilder kræver, at der gives plads til processen. I flere af klasserne havde lærerne rammesat forløbet således, at eleverne eksempelvis kun måtte belyse deres problemstillinger ved hjælp af den digitale kildebank eller som minimum skulle benytte sig af 3 kilder eller lignende. Dette gjorde, at eleverne arbejdede mere systematisk med kilderne, og at deres problemstillinger i højere grad blev færdiggjort i en dialektik mellem elevernes spørgsmål og de kilder, der var til rådighed. I de klasser, hvor læreren skabte tid og rum for, at kildearbejdet fik lov at fylde i forløbet, fungerede kilderne rigtigt godt – selvom kildeanalysen stadig er en svær størrelse for elever på 6.-9. klasses trin.

## Opsamling

Aktionsforskningsprojektet peger på nogle udfordringer for brugen af kilder i undervisningen og for den kildeportal, som indgår i læremidlet. Størstedelen af lærerne vurderer samlet set kildebanken positivt, selvom det påpeges, at tilgængelighed og funktionalitet kunne have været bedre. Elevernes vurderinger er mere blandede. Nogle elever gav udtryk for, at man altid burde starte med at arbejde i en kildebank, når man skal arbejde problemorienteret, mens andre elever havde svært ved at se kildebanken stå alene til belysningen af de selvformulerede problemstillinger. Generelt har eleverne i aktionsforskningsprojektet givet udtryk for, at de syntes, at det er svært at arbejde med kilder. Dette kan både skyldes, at





mange elever ikke vant til at arbejde problemorienteret, og de ikke er vant til at arbejde selvstændigt og kildekritisk med kilder.

Samtidig har den store mængde kilder også virket uoverskuelig på mange elever, og den måde, som kildebanken dels er tænkt og dels er opbygget, må gentænkes af forskerne. Elevernes evner til selv at afkode de informationer, der blev givet i både den introducerende metatekst og selve kildeteksten, blev overvurderet. Der er behov for i højere grad at rammesætte kilderne i deres historiske kontekst og hjælpe eleverne på vej ind i analysen og tolkningen af kilderne både i forhold til design af og indhold i kildebanken.

Der er ligeledes behov for, at lærerne stilladserer kildearbejdet i undervisningen i højere grad. Det er afgørende for eleverne, at de får en forståelse af, hvad en kilde kan være, og hvad en kilde kan bruges til ud fra et funktionelt kildebegreb. Det er desuden afgørende, at læreren understreger vigtigheden af, at det analyserende og tolkende kildearbejde sker i et spænd mellem formuleringen af de historiske problemstillinger og belysningen af problemstillinger. Læs mere om lærerrollen [side 78-83].



### **Derfor skal eleverne hjælpes til at finde historiske spor allerede fra indskoling.**

Det er derfor tilrådeligt, at læreren i højere grad tilrettelægger dele af undervisningen på en måde, som faciliterer, at eleverne har en undersøgende og tolkende tilgang i faget historie. Læreren bør allerede fra 3. klasse introducere forskellige kildetyper og kildekritik, da kildearbejde, som ofte først tages op i de ældste klasser, kræver øvelse og vejledning. Læreren kan anvende basal kildekritik uden at akademisere grundskolefaget unødvendigt. For eksempel er det ikke nødvendigt at gennemgå kildekritiske analysemodeller slavisk hver gang, der arbejdes med kilder. Grundlæggende er det vigtigt, at eleverne får en fornemmelse for, hvad en kilde er, eller rettere sagt kan være. I overensstemmelse med læreplanen er alle spor, der kan give informationer om fortiden, anvendelige som kilder. I det funktionelle kildebegreb kan en kilde være en gammel lov fra 1500-tallet, et maleri, et fotografi, en film, en artikel fra gårdsdagens avis, bedsteforældres gemte legetøj eller rytterstatuen på byens torv - og kildens brugbarhed skal vurderes ud fra det spørgsmål, man stiller til den.

Derfor skal eleverne hjælpes til at finde historiske spor allerede fra indskoling. Eleverne skal øve sig i at stille

spørgsmål til en kildes ophavssituation og forklare kildekritiske begreber som tendens, og hvad det kan betyde for en kildes brugbarhed. Det er også her, at det funktionelle kildebegreb bliver interessant - eksempelvis er et uddrag af en dagbog skrevet af en slaveejer i 1700-tallet ikke nødvendigvis en god kilde til, hvordan slaverne generelt blev behandlet på De Dansk Vestindiske Øerne i kolonitiden, da eksempelvis tendens kan spille ind i vurderingen af kilden. Samme dagbog kan dog være en god kilde til at belyse et andet aspekt ved dansk kolonihistorie - afhængigt af hvilket spørgsmål, der stilles til kilden. For at træne eleverne i kildekritiske kompetencer anbefales det, at kildearbejde allerede fra 3. klasse på de 9-10-årige elevers niveau inddrages i undervisningen, på samme måde som i faget dansk, hvor eleverne trænes i en tolkende og analytisk tilgang. Som en lærer i aktionsforskningsprojektet formulerer det:

”Så jeg tænker, at der også er noget med at forme eleverne og måske også noget med at forme eleverne tidligere end 7. klasse. De skal også lige vænne sig til det” [Lærer, V, 7].



# Elevernes samarbejde

På baggrund af læremidlets krav til en større grad af elevstyring, som det problemorienterede arbejde i historie generelt lægger op til, giver aktionsforskningsprojektet et indblik i, hvordan eleverne i samarbejde med hinanden håndterer denne udfordring. Projektet viser dermed også de udfordringer og styrker, som det problemorienterede arbejde rummer, og hvordan denne arbejdsform medvirker til at udvikle elevernes kompetencer til at skabe, håndtere og forholde sig til historie.

Mange elever er vant til gruppearbejde og er fortrolige med, at læring er en social og elevstyret proces, hvor eleverne bestræber sig på at være aktive og ansvarlige. Men 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.

At slutte noget om elevernes samarbejde ud fra observationer, interviews og lærerlogbøgerne er forbundet med nogen usikkerhed, da det hænger sammen med, i hvilken grad eleverne er fortrolige med at arbejde i grupper, hvilken form for klasseledelse, der praktiseres og generelt klassens sociale dynamik. Men gruppestrukturer, roller, normer og så videre blev sjældent drøftet, og generelt fungerede det problemorienterede arbejde bedst i klasser, hvor eleverne var fortrolige med gruppearbejdsformen, og gruppestørrelsen var på tre elever.

Kapitlet er disponeret efter følgende punkter:

- Gruppedannelse
- Problemorienteret gruppearbejde, gruppesamarbejde og fremlæggelse
- Opsamlende vurderinger og fremadrettede overvejelser i forhold til elevsamarbejde i historieundervisningen

## Gruppedannelse

Fordelingen af elever i grupperne foregik forskelligt på de enkelte skoler. Nogle lærere anvendte allerede etablerede bordgrupper, andre lavede særlige grupper eller brugte gruppedannelsen som et led i, at eleverne arbejdede sig ind på emnet. Nogle grupper blev etableret fra starten af forløbet, men generelt forsøgte lærerne at lade eleverne vælge efter interesse og derved lade gruppedannelsen følge op på arbejdet med triggerne. Andre fordelte eleverne i grupper efter et tilfældighedsprincip, hvilke i nogle tilfælde fungerede godt, da elever, der normalt ikke arbejder sammen, fandt ud af, at de fungerede godt sammen.

De steder, hvor lærere prioriterede at bruge tid på gruppedannelsesprocessen, banede de vejen for et større engagement og motivation til at kaste sig over arbejdet på baggrund af større medbestemmelse hos den enkelte elev.

Et eksempel på dette er en lærer, der efter det indledende triggerarbejde og emneafgrænsningen, lagde papstykker med emnerne op på gulvet, hvorefter eleverne fysisk skulle placere sig ved det emne, som de gerne ville arbejde med. Eleverne brugte god tid på at vælge og fik at vide, at det var vigtigt, at de valgte efter interesse. Denne gruppedannelsesproces viste sig at være god for den videre proces, hvor eleverne arbejdede godt sammen omkring et fælles fokus og interesse.

”Det bedste var det, at vi var selv med til at lave selve emnet, man kunne selv bestemme, hvad man ville have om [...] vi var nødt til at reflektere over ting og håndtere at komme ud af konflikter og håndtere at koncentrere os i alle timerne, selv om det godt kunne være lidt hårdt” (Elev, VIII, 6).

Nogle lærere valgte at lægge ud med, at eleverne arbejdede individuelt som et skridt på vejen frem mod gruppedannelserne. Dette skete for at undgå, at eleverne bare valgte det samme som deres venner, og sikrede, at eleverne fandt sammen enten af interesse eller fordi de vidste, at de arbejdede godt sammen.



”Afsæt for arbejdet med problemformulering er i første omgang individuelt [...] Synes de er gode til at være nysgerrige for sig selv. Der kan hurtigt gå flokmentalitet i den, og de bliver måske lidt usikre på, om det, de selv synes, kunne være spændende, er godt nok i forhold til kammeraternes fokus” (Lærer, IV, 8).

Et eksempel på en af fremgangsmåderne i den individuelle tilgang er, at en lærer præsenterede triggerne som et menukort, hvor eleverne hver især skulle vælge 5 retter, hvorefter eleverne arbejdede selvstændigt, koncentreret og individuelt med spørgsmålene til triggerne.

”Det har været fedt at se dem starte med selv at kigge, og så lige så stille så er der nogen, der har fundet sammen i små grupper, i stedet for jeg starter med at lave en gruppe og så bum [...] Det er absolut en positiv måde at starte omvendt” (Lærer, I, 6).

Enkelte elever fik lov at arbejde alene, da læreren vægtede interessen i det valgte emne højt i forhold til at skabe motivation og engagement i forløbet. Andre kom til at arbejde alene, hvis en gruppe blev splittet op på grund af dårligt gruppesamarbejde.

”

Det bedste var det, at vi var selv med til at lave selve emnet, man kunne selv bestemme, hvad man ville have om [...] vi var nødt til at reflektere over ting, og håndtere at komme ud af konflikter, og håndtere at koncentrere os i alle timerne, selv om det godt kunne være lidt hårdt.

## Problemorienteret gruppearbejde og fremlæggelser

Der var stor forskel på, om forløbet var organiseret som et længerevarende projekt, eller forløbet blev afviklet inden for den sædvanlige lektionsplan med en eller to ugentlige lektioner. I projektarbejdet tildeles der ofte mere tid til arbejdet ved inddragelse af andre lektioner, og arbejdsprocessen bliver derved mere sammenhængende. Det bringer eleverne i situationer, hvor deres evner for selvstændig og kreativ tænkning opøves samtidig med, at de arbejder mere dybdegående med de faglige stofområder.

Skal et gruppearbejde være effektivt – og ikke bare udføres af enkelte elever, mens andre er passive, kræver det øvelse i samarbejde og fordeling af roller og funktioner, så gruppen fungerer som et lærende og videnskabeligt fællesskab (Pettersen 2001: 48ff).



Der, hvor forløbet skulle indpasses i den sædvanlige lektionsplan, var der behov for, at lærerne var mere styrende i processen. Lærerstyringen kunne af eleverne opleves negativt, da det kunne fratage elevernes oplevelse af styring og dermed også delvist deres motivation og engagement. Det kommer til udtryk i dette eksempel, hvor læreren for at sikre sig, at eleverne fik den samme grundviden om emnet, afbrød det problemorienterede arbejde midt i forløbet med en lektion, der bestod af en overordnet introduktion til emnet, som læreren kaldte den store historie.

”Det ville have været bedre med sådan en bredere introduktion til hele forløbet, inden de startede, og så kunne de gå i detaljen bagefter på sådan en kvalificeret måde [...] de [eleverne] kunne ikke sætte det i kontekst [...] der måtte jeg geare om og sige I skal simpelthen have det her med [...], langsomt bygge op og prøve at få en eller anden form for overblik over den der store historie [...] lige stå snart vi har konteksten, så bliver vores forklaringer også bare en hel del bedre” [Lærer, VII, 7].

I elevernes perspektiv blev denne indblanding fra læreren side opfattet som en bremseklo, da det blev stillet som et krav, at den store historie skulle indgå i deres fremlæggelser.

”Jeg synes, det værste var, at vi også skulle skrive om den store historie... øh fordi jeg synes ikke rigtig, at det gav nogen mening... jeg synes, det giver meget mere mening, hvis alle sammen bare skulle have om den lille historie og skulle lave forskellige emner ... fordi at ved alle de forskellige emner i den lille historie, der får vi ligesom også dannet den store historie” [Elev, VII, 7].

Fremlæggelserne blev her præget af ensartethed og reproduktion af fakta, hvilket gjorde sig gældende generelt for mange af de observerede fremlæggelser, hvor der blev stillet for mange krav til form og indhold. Læs mere om fremlæggelserne i næste afsnit.

For andre klasser var en øget lærerstyring i det problemorienterede gruppearbejde nødvendig, da det i elevernes optik er for vanskeligt for dem selv at lave en problemstilling og arbejde problemorienteret.

”Lærer du mere, når det er læreren, der stiller

nogle opgaver? [...] Ja det er nemmere at gå i gang, når der bliver sat nogle specifikke krav til, hvad du skal have lavet [...] læreren kunne komme med tre forskellige valg [...] jeg ved, at der var mange, der ikke rigtig forstod det første gang, det for eksempel blev forklaret...” [Elev, V, 7].

I gruppernes problemorienterede arbejde blev graden af lærerstyring af eleverne både fremhævet som det bedste, idet det gav større frihed og elevstyring i processen, og det værste i form af fraværet af specifikke krav, der kunne føre til frustration i det problemorienterede arbejde, hvilket også fremgår i kapitlet om elevernes problemstillinger s. 42. Hvorvidt det opleves godt eller skidt, afhang meget af den enkelte elevs behov, forståelse af faget og den måde undervisningen normalt bliver organiseret på, hvilket prægede dynamikken og samarbejdet i grupperne, der håndterede udfordringen på forskellig vis. Det kræver øvelse og tid for eleverne at opnå en forståelse af, hvad de skal, og hvordan de bedst griber opgaven an i gruppen.

”I starten forstår man ikke helt – det gjorde vi i hvert fald ikke i min gruppe – men efter at vi havde arbejdet med det noget tid, så begyndte vi sådan at forstå pointen [...] Vi havde fire-fem spørgsmål [...] og så var det ligesom, okay – du gør det her, du gør det her, og så arbejdede vi nærmest sådan hver for sig med vores spørgsmål [...] der var en, der tog styringen, og så gik det egentlig bare derudad” [Elev, VI, 6].

I forhold til kildearbejdet fremhævede eleverne også, at det bedste kan være at få lov til selv at arbejde med og derigennem få indblik i emnet via kilderne, hvilket samtidig kunne være det værste, da eleverne til tider savnede en mere lærerstyret introduktion til emnet, som de fleste elever var vant til.

”Ja, noget af det værste det var nok starten, hvor vi ikke vidste noget, så var det lidt svært sådan ligesom at finde ud af, hvad der egentlig var, der var sket... at komme i dybden med de der kilder [...] Og det bedste [...] det var ret spændende det der med kilder. At man sådan kunne læse lidt mere livagtigt om det” [Elev, VII, 8].

Det er vanskeligt at finde en god balance mellem en læ-



rerstyret og en mere elevstyret tilgang i gruppearbejdet, og for nogle elever førte det til uenighed i grupperne om opgavens form og indhold og til en større grad af usikkerhed, da de oplevede, at det var svært at leve op til deres egne og lærerens forventninger.

”De er sgu fokuseret på karakter og resultat... [...] De vil have accept med det samme af, at det her det er godt nok, og så glemmer de egentlig at være åbne [...] overfor, hvad der rører sig, hvad der kunne være spændende, fordi de er så fokuserede på resultatet, at de glemmer helt processen” [Lærer, VII, 8].

I forlængelse af dette fremgår det, at for stor usikkerhed omkring opgavens form og indhold ofte optog for meget tid i gruppearbejdet og flyttede fokus væk fra faget og udvikling af deres kompetencer til at skabe, håndtere og forholde sig til historie. En del elever gav udtryk for, at det havde været et langt forløb, og i nogle faserne i arbejdet havde det virket langtrukket og kedeligt i gruppearbejdet. Men samtidig gav en del elever også udtryk for muligheden for fordybelse og gruppediskussioner i forløbet frem mod fremlæggelserne.

## Opsamling

Det fremgår, at nogle elever var vant til at arbejde sammen i grupper, vant til at fordele opgaverne imellem sig og styre processen for eksempel i form af en arbejdskontrakt, opsamlingspapirer og så videre. For andre var det en meget krævende og vanskelig opgave.

Den betydning, som elevernes samarbejde har for kvalificeringen af elevernes kompetencer til at arbejde problemorienteret i historie, viser sig ved, at det er vigtigt, at der bruges tid på gruppedannelsesprocessen, og der skabes rum for både en individuel og gruppeorienteret tilgang til arbejdet. Dette kan være en tidskrævende proces, men det fremgår, at det kan skabe større engagement og motivation hos eleverne, hvis det gøres til en vigtig del af forløbet.

”Det her, det er en arbejdsform, det er en metode [...] Den der transferværdi - det er sgu givet godt ud. Altså, man skal også have et kørekort, inden man bare kan køre en bil” [Lærer, VI, 8].



# Fremlæggelser og produkt

Projektet opererer med den antagelse, at det styrker elevernes motivation og oplevelse af, at forløbet er meningsfuldt, hvis de enkelte grupper får mulighed for at præsentere deres arbejde gennem et produkt og får mulighed for at lave og lytte til fremlæggelser. I lærervejledningen til materialet har HistorieLab opstillet en liste med ideer til, hvilken form fremlæggelsen kan have, herunder rolle-/situationsspil, billedfortælling for eksempel ved hjælp af programmer som PhotoStory, en poster eller en plakat eller lignende. Der er således lagt op til, at produktet kan have mange former og ikke nødvendigvis består af en PowerPoint-præsentation, som er det, mange lærere og elever forbinder med en fremlæggelse. Alle deltagende klasser afsluttede forløbet med en fremlæggelse og/eller et produkt.

Afsnittet er disponeret over følgende punkter:

1. Hvilken fremlæggelsesform anvendte eleverne, og hvordan var elevernes motivation for arbejdet?
2. Hvordan indgik problemstillingen, kilderne og kildeanalyse i fremstillingen?
3. Fik eleverne i deres produkt belyst problemstillingen tilstrækkeligt? Herunder elevernes læringsudbytte ved fremlæggelsen.

## Fremlæggelsesform og elevernes motivation

Den overvejende del af de deltagende klasser brugte en eller anden form for PowerPoint eller lignende former for visuelle præsentationsværktøjer til deres oplæg, som i stort set alle tilfælde foregik gruppevis. I de tilfælde, hvor læreren ikke definerede nogle bestemte rammer eller krav til et produkt, valgte eleverne umiddelbart denne fremlæggelsesform, formentlig fordi det er et velkendt redskab, som eleverne synes er visuelt flot, og som lægger op til en fremlæggelsesform, som de ligeledes kender og behersker.

”Til vores fremlæggelse der lavede vi sådan en Prezi, og det var nok fordi, at det var nemmere at stille op. Det var lidt ligesom en PowerPoint, men det var bare pænere. Der var et design, der passede til” (Elev, VII, 8).

PowerPoint-fremlæggelsernes længde og kvalitet var meget varierende fra klasse til klasse, lige fra nogle meget fyldige foredrag med et stort og fint billedmateriale og eksperimenterende med multimodale former, som for eksempel indlagte filmklip eller fysiske plancher, til ganske korte 3-4 minutters oplæg med et noget begrænset eller ligefrem mangelfuldt indhold. En tydelig tendens var, at mange elever var meget bundet af deres slides og notater, og i enkelte tilfælde var indtrykket, at slideshowet blot skulle køres igennem og overstås.

I de tilfælde, hvor eleverne ikke måtte anvende PowerPoint i fremlæggelsen, sås en større variation og kreativitet. De forskellige former for produkter var her mangfoldige så som skuespil, drama, film, plancher, elevdigtede kapitler til en bog, interviews, talkshow med videnskabelige eksperter optaget på video, breve, dag-/logbøger, tegnefilm. Nogle elever valgte en multimodal form, hvori både indgik PowerPoint eller lignende samt andre enten digitale eller analoge elementer, for eksempel Kahoot eller plancher som et supplement til oplægget eller som et afbræk, hvor grupperne tydeligvis havde forsøgt at tænke ud af boksen. I disse tilfælde var det tydeligt, at eleverne havde arbejdet mere kreativt og intensivt med at få lavet produktet, og de fremstod også mere engagerede under selve fremlæggelsen, og mere ivrige efter at fremvise deres produkt. Skriftlighed indgik i mindre grad, men blev anvendt, når eleverne for eksempel havde skrevet et brev, en dagbog eller et kapitelbidrag til en historiebog.

I nogle klasser havde læreren forud defineret nogle specifikke krav til oplægget som for eksempel længde eller varighed, inddragelse og beskrivelse af kilder og eksplicit omtale af problemstillingen herunder deres brug af kildekritiske begreber, brug af plancher, forbud mod at anvende PowerPoint og andre elementer, hvormed læreren definerede nogle bestemte rammer for produktet. Der var desuden enkelte gange, hvor eleverne havde udfyldt kontrakter med en oversigt over deres gruppe, problemformulering, anvendte kilder osv. I andre tilfælde fik eleverne helt frit valg, og i nogle tilfælde, hvor eleverne var meget trænede i at lave oplæg og fremlæggelse, blev produktdelen stort set ikke ekspliciteret. Her gik eleverne åbenlyst til den del af processen ”som vi plejer”.

Det var meget varieret, hvor lang tid eleverne fik til specifikt at arbejde med deres oplæg, lige fra en enkelt lektion hvorefter de om nødvendigt skulle færdiggøre produktet hjemme, til flere lektioner hvor alle grupper havde mulighed for at sparre med læreren og arbejde intensivt



med oplægget. Nogle lærere anvendte mere målrettet fremlæggelsesdelen til at træne elevernes fremlæggelseskompetencer eller arbejde med at skabe et produkt i et bestemt medie, for eksempel en filmoptagelse eller en dra



**Generelt må det siges, at eleverne var meget motiverede for at lave et produkt som de præsenterede, og det var tydeligt, at stort set alle klasser gennem andre emne- og projektforsløb var vant til at arbejde henimod en projektafslutning med en eller anden form for fremlæggelse.**

Generelt må det siges, at eleverne var meget motiverede for at lave et produkt som de præsenterede, og det var tydeligt, at stort set alle klasser gennem andre emne- og projektforsløb var vant til at arbejde henimod en projektafslutning med en eller anden form for fremlæggelse. Kravet om fremlæggelse betød, at alle, i hvert fald i udgangspunktet, var nødt til at yde en indsats og få noget ud af forløbet, hvis de gerne ville lave et ordentligt produkt, at denne ydre motivation ikke var blivende hos ikke alle elever, er imidlertid også en kendsgerning:

”Hvis det er sådan, at du skal lave en fremlæggelse, så kan du jo ikke bare sidde i dit eget drømmeland, for så kommer du ikke nogen vegne. Altså du skal jo i gang. Så på den måde synes jeg, at det er lidt nemmere at lave en fremlæggelse. Det får du i hvert fald mere ud af” [Lærer, IX, 9].

I nogle tilfælde var det tydeligt, at fremlæggelsen i sig selv gjorde eleverne mere engagerede i emnet. Men nysgerrigheden og elevernes ønske om at vide mere, var tilsyneladende ikke udelukkende udsprunget af kravet om, at grupperne skulle fremlægge, og de derfor var nødt til at sætte sig ind i nogle forhold. Flere elever blev faktisk særdeles interesserede i emnet og kløede på i processen.

”Interviewer: Så var der de triggere, som I kan huske. Var de med til at hjælpe jer med at stille nogle spørgsmål [...]?”

Elev: Det var mere, da vi sådan begyndte på vores fremlæggelse, at jeg fik interesse for det...

Interviewer: Okay... Ja...

Elev: Ja, for der var man tvunget til at under-

søge det nærmere, altså, det man havde om.

Interviewer: Du siger tvunget til, altså...

Elev: Ja... Så er det, fordi man... du ved, man vil gerne gå i dybden, og man skal læse om det og sådan noget.

Interviewer: Var det mest af tvang, eller var I nysgerrige?

Elev: Nej, jeg tror da, vi var nysgerrige. Vi ville gerne have mere at vide” [Elev, VII, 8].

I observationerne blev det klart, at nogle elever ligefrem var så motiverede eller endda så tændte på fremlæggelsen, at arbejdet med at planlægge og øve selve fremlæggelsesdelen blev prioriteret frem for arbejdet med problemstillinger og kildebank. Her var der en tendens til, at selve produktet/formen kom til at fylde for meget i processen og næsten blev et mål i sig selv, så undersøgelsesdelen blev nedtonet, og konklusionerne på forhånd lagt fast, på baggrund af den viden de havde tilegnet sig eksempelvis fra bøger eller materiale på nettet. En lærer vurderede således, at eleverne havde arbejdet mere problemorienteret og kildekritisk under selve arbejdsfasen, end det, der kom til udtryk i præsentationerne [Lærer, IV, 8]. Motivationen og kreativiteten var igen størst i de tilfælde, hvor eleverne ikke anvendte PowerPoint, men blev nødt til at finde på andre former for produkter til at fremlægge deres problemstilling og arbejde, for eksempel en rejsedagbog, interview med en ekspert eller lignende.

I forbindelse med fremlæggelserne blev elevernes grad af læringsparathed særlig tydelig, hvilket ikke kun gjaldt selve gruppen, der fremlagde, men også klassekammeraternes engagement som tilhørere. En overvejende del af grupperne tog oplæggen seriøst og var kun i mindre grad ukoncentrerede, i en mindre del af tilfældene var eleverne noget uforberedte og uengagerede i oplægsdelen og forsøgte at få fremlæggelsen overstået så hurtigt som muligt. Dette kunne også tolkes som udtryk for nervøsitet hos nogle af eleverne.

## Problemstilling, kilder og kildeanalyse i fremstillingen

I nogle tilfælde fungerede problemstillingen som den røde snor i oplægget, skuespillet eller fortællingen, som eleverne forholdt sig til og kunne vende tilbage til, men i cirka halvdelen af tilfældene blev fokus på problemstillingen glemt eller udeladt. Således bar en del af især PowerPoint-oplæggene præg af at være en generel



afslutning på et projektarbejde, hvor eleverne fik lejlighed til at præsentere mere eller mindre af den viden, de havde tilegnet sig og alle de aspekter, de havde arbejdet med. Det var ikke usædvanligt, at flere af oplæggene blev en generel emnegennemgang af slavehistorien, fra slavevtransporternes storhedstid til afskaffelsen af slaveriet og øernes videre historie, også selvom grupperne i indledningen beskrev deres specifikke og mere afgrænsede problemstilling. Denne emnegennemgang bar for det meste præg af at være en lukket og entydig fortælling eller formidling af et stof, som ikke viste tegn på refleksion, tvivl eller bevidsthed om, at der var flere mulige tolkninger.

Få steder var problemstillingen i oplægget beskrevet som en undren i form af udsagn som "Vi undrede os over ...", "vi synes, det var interessant at få mere viden om ..." eller tilsvarende, og oftest var problemstillingen nærmere en indledende beskrivelse af, hvad oplægget skulle omhandle. Oplæggene tydeliggjorde således, at de fleste elever faktisk kender til betydningen af og vigtigheden af at kunne formulere en problemstilling, men i mindre grad anvender den som kernen i oplægget, eller for så vidt gør den til genstand for en egentlig undren eller problematisering. Helt overordnet var selve arbejdsprocessen, hvor eleverne havde søgt at formulere og svare på problemstillingerne på baggrund af kilderne, ikke til stede i fremlæggelsen eller produktet, og de to elementer, proces og fremlæggelse, fremstod noget adskilt.

Hos mange elever kunne i oplægget spores en grebthed af emnet og en personlig stillingtagen, især i de oplæg, som inddrog eksempler på den grusomme behandling af slaverne, for eksempel i form af udsagn som "jeg synes, at det er ret uhyggeligt". Det kan tolkes som personligt engagement, men også som en noget præsentistisk tilgang til problemstillingen.

I de tilfælde, hvor eleverne havde fået til opgave, at deres fremlæggelse skulle indeholde et vist antal kilder, for eksempel 3-4 styk, blev disse i overvejende grad inddraget ukritisk, eller blot anvendt som illustration til at supplere deres gennemgang. Kun i meget få tilfælde forholdt oplægsgruppen sig kritisk eller egentligt analyserende til kilderne. Det forekom i nogen grad at grupperne anvendte kildekritiske begreber, såsom ophavsmand, kontekst og førstehåndsvidne, men kildearbejdet blev typisk ikke brugt til at reflektere over kildens påstande eller til at vurdere dens betydning for elevernes opfattelse eller erhvervede viden. I nogle tilfælde, især hos de svageste elever, var der slet ingen kobling mellem problemstilling

og kilder, og kilderne blev, i det omfang de overhovedet indgik i oplægget, til et slags appendiks, der ikke blev brugt som et redskab til at besvare problemstillingen.

Et typisk træk var, at eleverne havde sat sig ind i stoffet og deres emne, men kun meget få forholdt sig til kildegrundlaget, eller hvor de havde oplysningerne fra. Ligeledes var der en del, som ganske korrekt gengav, hvor de havde deres oplysninger fra, men ikke forholdt sig til kilden eller overvejede dens betydning for deres viden og fortolkning. Nogle elever kunne efterfølgende delvist gøre rede for dette i en dialog med læreren, der stillede uddybende spørgsmål, men generelt forholdt eleverne sig ukritisk til kildegrundlaget.

”

**Et typisk træk var, at eleverne havde sat sig ind i stoffet og deres emne, men kun meget få forholdt sig til kildegrundlaget, eller hvor de havde oplysningerne fra. Ligeledes var der en del, som ganske korrekt gengav, hvor de havde deres oplysninger fra, men ikke forholdt sig til kilden eller overvejede dens betydning for deres viden og fortolkning.**







## Elevernes belysning af problemstilling og læringsudbytte i produkterne

Som det allerede har været nævnt, fik eleverne i varierende grad belyst deres problemstilling i produktet. En lærer, i hvis klasse fremlæggelserne generelt var præget af stort engagement, kreativitet og viden, udtrykte det således:

”[Der var] masser af fakta, meget viden, men der er ikke så meget problematisering, og den der kritiske forholden sig til, [...] om ham Scholten var en helt eller en antihelt og sådan nogle ting, det kan de ikke endnu... Men, det ville jo være det, jeg skal til at have ind. Det havde jeg kunnet gøre lidt mere ved at provokere dem lidt mere, hvis jeg havde været mere ind over i nogle af grupperne” [Lærer, VIII, 6].

Læreren her sætter ord på, at en del af oplæggene altså drejede sig meget om rent faktuelle gengivelser af nogle forhold i fortiden, og at egentlig kildekritik kun indgik i mindre grad. Men som det også ses, har fremlæggelserne i dette tilfælde dannet afsæt for en evaluering hos læreren med efterfølgende refleksion over, hvordan elevernes undersøgelses- og metodekompetence kan styrkes.

I forhold til læringsudbyttet er der ingen tvivl om, at eleverne har tilegnet sig en stor faglig viden om emnet, og at denne videnstilignelse har været præget af engagement og drevet af elevernes egne selvstændige undersøgelser. Eksempelvis tog flere af grupperne sig tid til at forklare fremmede eller svære begreber, som for eksempel mulat eller merkantilisme. Stort set alle elever har fået trænet deres fremlæggelseskompetencer og har med fremlæggelserne øvet sig i at disponere et stort stof og samarbejde om at udvælge og sortere i informationer. Nogle elever, typisk de fagligt stærke, var således gode til at holde oplægget nogenlunde frit med for eksempel talepapir eller noter på Ipad eller mobiltelefon uden at læse op af en færdig tekst. Oplæggene bar dog i mindre grad præg af, at eleverne havde anvendt deres metodekompetence og trænet deres færdigheder i at forholde sig kritisk til et kildemateriale, om end det forekom hos enkelte grupper. De grupper, hvis produkt bestod af eksempelvis en dagbog, rollespil eller et brev udviste desuden en forholdsvis god evne til historisk empati og perspektivskifte i forsøget på at sætte sig i nogle historiske aktørers sted.

Der er ingen tvivl om, at selve gruppen, der holdt oplægget, generelt set fik en del fagligt ud af at holde oplægget. Men der var desværre en tendens til, at resten af klassen i mindre grad engagerede sig i oplægget. I stort set alle tilfælde forholdt de øvrige klassekammerater sig lyttende og i nogenlunde ro, men gennem observationerne var det tydeligt, at langt fra alle lyttede særligt koncentreret eller aktivt. Nogle elever benyttede helt tydeligt de andres oplæg som en anledning til at koble hjernen fra og slappe af, hvorimod andre i elevinterviews gav udtryk for, at det var godt at få indblik i de andres oplæg og få indblik i forskellige emner [V, 7, elevevaluering].

”Det er en god måde, for der kan være op til 24 forskellige meninger. Og forskellige vinkler. Så det er en god måde at få et stort indblik. For alle fremlæggelser er forskellige, selvom det er samme emne. Man laver jo aldrig den samme” [Elev, IX, 9].

Den holdning kom tydeligst til udtryk i klasser med en høj arbejdsmoral, i dette tilfælde i en 9. klasse, hvor der var en stiltiende aftale om, at man viste respekt og interesse for klassekammeraters arbejde. I forhold til den fremherskende fremlæggelsesform, nemlig oplæg med brug af præsentationsværktøj, sås oftest passive klassekammerater, som ikke umiddelbart viste tegn på motivation eller læring. En del af de deltagende lærere udtrykte bekymring over det tidskrævende ved fremlæggelserne, sat i forhold til et relativt lavt læringsudbyttet hos eleverne. Og observationerne bekræftede, at denne bekymring i høj grad var relevant. Læringsudbyttet var størst i de klasser, hvor fremlæggelserne på den ene eller anden måde indeholdt en høj grad af interaktion mellem flere elever i klassen og eller lærere og elever, og hvor oplægget mere var oplæg til diskussion, end afslutning på det eleverne synes, de havde lært.

Tendensen til den ukoncentrerede stemning var således klart størst i de tilfælde, hvor grupperne på skift holdt monologiske oplæg uden megen dialog med de andre i klassen eller uden feedback fra læreren. I nogle tilfælde stillede læreren uddybende spørgsmål til indholdet eller til kildekritiske begreber og eller startede en diskussion om nogle dilemmaer eller moralske spørgsmål i klassen. Her var det helt tydeligt, at resten af klassen var mere med, og at fremlæggelsessituationen blev mere dialogisk og involverende for alle elever, og ikke kun den pågældende oplægsgruppe.



## Opsamling

En forholdsvis stor del af produkterne var PowerPoint-støttede foredrag, hvor eleverne yderligere støttede sig til et manus eller stikord på for eksempel deres mobiltelefon. Overordnet set kan vi konkludere, at i de tilfælde, hvor eleverne ikke måtte bruge PowerPoint eller skulle inddrage andre analoge eller digitale elementer, var der mere variation i fremlæggelserne, og fremlæggelserne fremstod ofte mere engagerede. En overvejende del af eleverne anvendte en eller flere kilder i produktet og i det omfang de brugte kildekritiske begreber, blev disse stort set anvendt korrekt. Kilderne blev dog typisk ikke anvendt kritisk, og eleverne stillede ikke spørgsmålstegn ved den viden, de havde erhvervet sig, eller den måde de havde brugt kilderne på.

Produkterne bar i høj grad præg af, at eleverne gennem arbejdet havde tilegnet sig viden om deres emne, men selve problemstillingen var i mindre grad eller slet ikke genstand for en undren eller problematisering. Mange af oplæggene bar præg af at være lukkede fortællinger om nogle aspekter af kolonitiden og ikke problemorienterede undersøgelser, hvor eleverne reflekterede over deres viden. Oplæggene demonstrerede således ikke umiddelbart, at eleverne forstod, at historie er et fortolkende fag, hvor fortællinger om fortiden bliver til i en bestemt kontekst og derfor ændrer sig, kan problematiseres og ikke mindst omskrives af nye generationer.

hold til Blooms taksonomi på et første og laveste – det vil sige et rent gengivende – niveau, selvom der var undtagelser. Navnlig i de tilfælde, hvor oplæggene dannede udgangspunkt for en efterfølgende dialog med læreren og resten af klassen, var eleverne i højere grad i stand til at problematisere kilderne og diskutere aspekter af deres fortolkninger og således også taksonomisk demonstrere viden på et højere og mere reflekteret niveau.

”

**Produkterne bar i høj grad præg af, at eleverne gennem arbejdet havde tilegnet sig viden om deres emne, men selve problemstillingen var i mindre grad eller slet ikke genstand for en undren eller problematisering.**





# Elevernes udbytte

Sigtet med aktionsforskningsprojektet var - på baggrund eksperimenter og forsøg - at udvikle koncepter for elev-genererede læremidler, fremgangsmåder og didaktikker, der understøtter elevernes forståelse af, at historie er et problemorienteret fag. Det indebærer blandt andet, at eleverne aktivt reflekterer historisk, det vil sige at de forstår og funktionelt anvender samspil mellem første-ordens-, anden-ordens- og procedureviden (side 18) og dermed styrker deres kompetencer til at skabe, håndtere og forholde sig til historie. I den sammenhæng er det relevant at undersøge, hvad eleverne lærte, da de arbejdede problemorienteret med forløbet om slaveriet og Dansk Vestindien og det tilhørende læremiddel.



**Eleverne aktivt reflekterer historisk, det vil sige at de forstår og funktionelt anvender samspil mellem første-ordens-, anden-ordens- og procedureviden.**

Dette kapitel forholder sig til elevernes udbytte, forstået som det intenderede learning-outcome. Når man undersøger elevernes udbytte af et undervisningsforløb i historie, kan man på den ene side fokusere på tilegnelsen af første-ordens-viden stoffet, det vil sige om eleverne på et acceptabelt niveau kan gøre rede for hvorfor, hvornår og hvor en begivenhed fandt sted, samt hvad eller hvem der var årsagen eller tog initiativet til hændelsesforløbet. Og i den sammenhæng om forløbet har været tilrettelagt hensigtsmæssigt med henblik på elevernes tilegnelse af viden. På den anden side kan opmærksomheden rettes mod, om processen har styrket elevernes kompetencer til at "gøre" historie, altså tænke, omgås og bruge historie, der er det centrale sigte med læreplanen Forenklede Fælles mål, og som er en forståelse af faget, der understøtter udviklingen af det 21. århundredes kompetencer (side 13). Altså hvad kan der ud fra empirien, især interviews og fremlæggelser, antages om elevernes færdigheder til at reflektere historisk og anvende deres viden perspektiverende i tid og rum? Har arbejdet med forløbet styrket elevernes forståelse af sig selv, det samfund de lever i og verden omkring dem? Og har forløbet fremmet deres kompetencer til at arbejde problemorienteret med kilder?



**Jeg har lært noget om De Dansk Vestindiske Øer, og noget om slaver, de forskellige straffemetoder, hvordan deres levevilkår var, og hvorfor der var behov for slaver.**

Under interviewene udtrykte lærerne og eleverne ofte forskellige opfattelser af, hvad eleverne havde lært. Eleverne fremhævede typisk viden om emnet slaveriet og Dansk Vestindien. Det fremgår blandt andet tydeligt af et evalueringsark (Elev, II, 7), hvor næsten alle elever kun nævner indholdet i læringsudbyttet, for eksempel "Jeg har lært noget om De Dansk Vestindiske Øer, og noget om slaver, de forskellige straffemetoder, hvordan deres levevilkår var, og hvorfor der var behov for slaver". Lærerne betonedede i højere grad end eleverne processen og elevernes evner og færdigheder til at arbejde selvstændigt:

"at de godt kan selv. At de godt kan fordybe sig, at de godt kan bore ned i et emne og få et materiale ud af det ... at det ikke behøver at være, gå op i hat og blå briller alt sammen og fis og ballade ... Så jeg tror deres selvtillid er vokset betydeligt. Og så vil jeg egentlig sige, læringen er måske mindre, men i kraft af emnet, så er deres menneskekærlighed og deres menneskeforståelse øget kraftigt" (Lærer, II, 7).

Samme lærer fremhævede processens betydning:

"[...] netop fordi de blev kastet lige direkte ind i det, så tror jeg egentlig, at det har gjort anderledes indtryk på dem, altså nu kan man sige, det er godt vi lavede det, da vi lavede det, selvom det var henover ferie, og hvad ved jeg" (Lærer, II, 7).

Få lærere forholdt sig dog til, om arbejdet styrkede elevernes forståelse af anden-ordens-viden. Enkelte lærere nævnte, at forløbet øgede elevernes procedureviden, det vil sige deres færdigheder i at analysere og tolke kilder i relation til den valgte problemstilling, for eksempel: "Til forskel fra tidligere, [...] så bliver kildekritikken inkluderet [...] funktionelt. Det er ikke kildekritik for kildekritikkens skyld. Her arbejder vi med kildekritik og prøver at sætte begreberne på" (Lærer, V, 7).

Generelt mente lærerne, at elevernes udbytte var stør-



re og mere positivt, end eleverne selv gjorde. Det kan der være flere grunde til. Måske er der en tendens til, at man som lærer helst ser, at et undervisningsforløb er en succes – også selv om det er rammesat af andre, i dette tilfælde HistorieLab. Gruppeinterviews har den bias, at de deltagende elever påvirkes af gruppens sammensætning og den stemning og holdning til skole, lærere, undervisning og fag, som både ligger latent, og som skabes af toneangivende elever i situationen. Desuden kan der være udfordringer i kommunikationen, hvor en voksenforståelse (interviewende forskere) møder en børne-ungeforståelse: Forstår eleverne interviewerens spørgsmål, og har eleverne sproglige kompetencer til at besvare spørgsmålet? Disse udfordringer kan ikke løses meto- disk, men gøres i det følgende til rapportens problem.



**Generelt mente lærerne, at elevernes udbytte var større og mere positivt, end eleverne selv gjorde.**

Analyse og tolkning af elevernes udbytte er rettet mod nedenstående undersøgelsesspørgsmål, som kapitlet er disponeret efter:

1. **Indhold og arbejdsform.** Hvordan vurderede eleverne og lærerne elevernes opnåede indsigt i emnet, og hvilken betydning havde undervisningens tilrettelæggelse og den valgte arbejdsform haft for elevernes udbytte?
2. **Historisk tænkning.** Hvordan vurderes elevernes kompetencer til at reflektere historisk og "gøre" historie, det vil sige deres forståelse af bagvedliggende procedurer og koncepter (anden-ordens- og procedureviden) i relation til forløbet slaveriet og Dansk Vestindien. Afsnittet er disponeret efter nedenstående, der er inspireret af Seixas og Mortons dimensioner af historisk tænkning (Seixas & Morton 2013):
  - Elevernes vurdering af og begrundelser for, om emnet er relevant og vigtigt.
  - Elevernes færdigheder til kritisk tænkning og til at formulere og belyse problemstillinger – herunder deres færdigheder til at finde, vælge og forholde sig analyserende og tolkende til relevante kilder med brug af substantielle og faglige begreber.
  - Elevernes forståelse og brug af metabegreber som for eksempel kontinuitet og forandring.
  - Elevernes evner til at reflektere over årsager og

konsekvenser, det vil sige det pågældende historiske hændelsesforløbs forudsætninger, forløb og følger.

- Elevernes evner til at skifte perspektiv og demonstrere historisk empati. Hvordan kontekstualiseres problemstillingerne, som eleverne har arbejdet med i tid, rum og mentalitet?
- Elevernes håndtering af emnets etiske aspekter. for eksempel skal der siges undskyld/betales erstatning for perioden, hvor Danmark var en slavenation?

Som empirigrundlag anvendes udsagn fra interviewene samt analyse og tolkninger af fremlæggelser og produkter. At slutte noget om elevernes udbytte ud fra deres fremlæggelser er forbundet med nogen usikkerhed, der blandt andet hænger sammen elevernes fortrolighed med at præsentere noget for klassen, og ikke mindst af lærerens krav fremlæggelsens form og indhold.

## Indhold og arbejdsform

Der var markante forskelle på, hvordan historieundervisningen havde været tilrettelagt i de medvirkende klasser før aktionsforskningsprojektet. Enkelte lærere havde lagt vægt på, at eleverne øvede sig i at arbejde undersøgende og med kilder med henblik på kontinuerligt og systematik at styrke deres forudsætninger for at arbejde problemorienteret. Det kan næppe overraske, at i klasser, hvor eleverne havde en vis fortrolighed med at arbejde problemorienteret og havde beskæftiget sig med kilder, var forløbet og arbejdsformen mindst ukendt for eleverne. Men at tilrettelægge historieundervisningen som egentlige problemorienterede forløb er ikke det sædvanlige. Generelt er det elevernes opfattelse, at det er læreren, som alene afgør, med hvad og hvordan, der skal arbejdes. Eleverne fortalte, at de typisk brugte forlagsproducerede analoge eller digitale læremidler, og at de ofte skal besvare læremidlets spørgsmål. Det kan her indskydes – uden at undersøgelsen har fokuseret på det – at noget tyder på, at kommunernes implementering af fælles læringsplatforme som for eksempel "Min uddannelse" har som konsekvens, at det i højere grad forventes, at eleverne besvarer spørgsmål og opgaver skriftligt, og ikke nøjes med at diskutere dem.



**At tilrettelægge historieundervisningen som egentlige problemorienterede forløb er ikke det sædvanlige.**



Der er ingen tvivl om, at eleverne på forskellige niveauer har tilegnet sig historisk indsigt (første-ordens-viden) om slaveriet og Dansk Vestindien. Fremlæggelserne dokumenterede, at eleverne vidste noget om de delemner/problemstillinger, de havde arbejdet med. En del fremlæggelser – især i de ældste klasser – blev gennemført som powerpoints- eller prezi-støttede miniforedrag, hvor viden blev præsenteret på et beskrivende og refererende niveau (Downey & Long 2016: 39f), og hvor eleverne ofte støttede sig massivt til oplæsningsmanuskripter eller noter på papir, mobile enheder, eller de læste op fra deres slides. En del præsentationer viste stor afhængighed og i nogle tilfælde endda afskrift af de anvendte kilder. Kun få elever forholdt sig selvstændigt – det vil sige uden at læreren under fremlæggelsen spurgte hertil – analytisk og kritisk til kilderne. Samlet set var det undtagelsen, at fremlæggelserne foregik uden manuskript. Når det skete, bemærkedes det af andre elever – og af læreren: ”Det var virkelig flot klaret, at I kunne gennemgå det uden manuskript” [Lærer, II, 7]. Det kan overvejes, om et sådant udsagn støtter elevernes opfattelse af, at man er god til historie, hvis man lærer noget mere eller mindre udenad.

”  
**En del præsentationer viste stor afhængighed og i nogle tilfælde endda afskrift af de anvendte kilder.**

Fremlæggelserne og formen herfor behandles i et senere kapitel (side 62). I nærværende kapitel, der fokuserer på elevernes udbytte, skal det blot problematiseres, om den fremherskende form, hvor grupperne på skift fremlægger for hinanden er særlig udbytterig for elever, der blot forventes at høre efter (Knudsen & Ebbensgaard 2017: 11).

Der var eksempler på, at eleverne i deres fremlæggelser på et vist niveau demonstrerede refleksioner over kildernes indhold. Det var især tilfældet, hvor der var krav om et produkt, og hvor eleverne havde udarbejdet en videosekvens med en dramatisering, eksempelvis i form af et tv-interview, hvor en elev havde rollen som historiker med slaveriet som speciale. Et andet eksempel var en remediering og gendigtning af scener fra en historisk børnebog (Maria Helleberg: Miss Suzanna), der var et centralt læremiddel i denne classes forløb. Et tredje eksempel var en gruppe, som arbejdede med skiftende tiders syn på slaveriet, hvor fremlæggelsen var udformet som tidsrejse med interviews af aktører fra forskellige perioder. Et fjerde eksempel var fremlæggelser, hvor formen var talkshow og dramatisering, og hvor eleverne

spillede figurer fra slavetiden. I sådanne tilfælde dokumenterede fremlæggelserne, at eleverne havde et blik for forandringer, og elevernes brugte deres fantasi. Men fortolkninger, diskussioner og vurderinger i præsentationerne af blandt andet, hvorfor forandringerne skete, kunne have været skarpere. De i sig selv interessante fremlæggelser gav således indtryk af, at et fastlagt og entydigt indhold skulle formidles. Der er tilsyneladende en generel forståelse af fremlæggelser i historie, at de skal dokumentere, at eleverne har tilegnet sig en vis mængde første-ordens-viden. Men der gøres ikke rede for brug af anden-ordens- eller procedureviden, der ligger bag og er forudsætningen for at vide noget om et fortidigt hændelsesforløb. Præsentationer rummede dog også elementer af selvstændige vurderinger. Et eksempel var en fremlæggelse, hvor en elev havde rollen som en slaves tip-oldebarn. På spørgsmålet om, hvad der skulle til for at overleve transporten over Atlanterhavet, forklarede han, at nogle slaver havde en særlig mental styrke (Elev, VI, 6).

”  
**Fremlæggelserne og produkterne tyder på, at eleverne generelt opfattede emnets aktører og deres handlinger ret polariseret.**

De fleste elever havde en vis forhåndsviden om slaveriet i 1600-1800-tallet. En del elever vidste dog ikke, at Danmark også var en slavenation, der havde kolonier, og at danskere på flere niveauer spillede en betydelig rolle i slavehandelen. Og det var overraskende for flere elever, at slaverne i de danske kolonier ikke havde det bedre end andre steder. En lærer formulerer det sådan:

”De [eleverne] har fået øjnene op for det der med slaveri. Det er ikke bare en fjern fortid [...] at det faktisk er nogle danskere [...] de har fået et andet syn på det der. Det er ikke længere så fjernt” [Lærer, V, 7].

Interviewene og især fremlæggelserne og produkterne tyder på, at eleverne generelt opfattede emnets aktører og deres handlinger ret polariseret. Europæerne (plantageejere og slavehandlere) blev set som onde, brutale og griske, mens slaverne var gode og uskyldige mennesker, der var ofre for europæernes brutalitet. På spørgsmålet om, hvad det vigtigste de havde lært i arbejdet med emnet, svarede en elev: ”hvor dårligt slaverne så faktisk havde det ... det kunne godt komme bag på én”. En anden elev tilføjede: ”Vi fandt for eksempel en tekst, hvor der



stod om én der hed Daniel [...] Hver gang han gjorde noget galt ... så blev han pisket. Nogle gange 50 gange eller sådan noget" (Elev, V, 8). En tredje elev: "altså den måde de gjorde det på, bare piske på dem på plantager og sådan noget" (Elev, III 6). En fjerde elev:

"Hvor dårlige vi i Europa har været til at behandle andre. At vi bare kom ned, og så tog vi afrikanernes land. Så tager vi også deres folk og fører dem over til os. Kolonier, vi har taget fra andre mennesker. Og så bare slået folk ihjel. Altså hvordan vi bare sådan havde en forestilling om, at vi var en overlegen race i Europa. Hvor at man jo i dag ved, at alle mennesker kommer fra Afrika, hvor man jo... slog ihjel for det sted, man egentlig kom fra" (Elev, IX, 9).

Også under fremlæggelserne præsenteredes slavernes forhold ofte unuanceret som særdeles forfærdeligt, for eksempel var en gruppe nået frem til, at "[...] slaverne ikke fik særlig meget mad. De sov i deres egen afføring. De blev pisket og slået og behandlet uretfærdigt" (Elev, VII, 8).

## Historisk tænkning

I den historiedidaktiske litteratur findes der lidt varierende beskrivelser af aspekter af historisk tænkning (se for eksempel Downey & Long 2016: 18ff og Mandell & Malone 2007). De følgende afsnit er disponeret efter Seixas og Mortons seks dimensioner af historisk tænkning (Seixas & Morton 2013). Når denne model er valgt, skyldes det, at den især inspirerede didaktiske overvejelser og i læreplansarbejdet i både Amerika og Europa - herunder også udarbejdelsen af Forenklede Fælles Mål:

- Vigtighed (signifikans)
- Problemstilling og kildearbejde
- Kontinuitet og forandring
- Årsager konsekvenser
- Historisk perspektiv - empati
- Etisk dimension





## Vigtighed (signifikans)

Der er som bekendt uendelig meget historie forstået som fortællinger om fortiden. I historieundervisningen kan man kun nå at beskæftige sig med en mikroskopisk del. Så der må foretages valg og fravalg for at nå frem til, hvilke emner/temaer med problemstillinger, der anses for særligt betydningsfulde. Flere, blandt andet Christine Counsell [Counsell 2004], har søgt at formulere kriterier for hvilke begivenheder, der er signifikante. I aktionsforskningsprojektet fokuseredes især på vurderinger af kontinuitet og forandring over tid – fra dengang og til nu, samt elevernes opfattelser af årsagssammenhænge. Det vil sige hvordan vurderede eleverne og lærerne relevansen af at arbejde med forløbet om slaveriet og Dansk Vestindien, og hvilke begrundelser og argumenter lagde de til grund for vurderingen?

”

**Der er som bekendt uendelig meget historie forstået som fortællinger om fortiden.**

I interviewene blev eleverne spurgt til deres vurdering af emnets vigtighed og betydning – herunder om forløbet havde ændret deres syn på slaveriet. Der var ikke en tydelig tendens til, at eleverne opfattede emnet om slaveriet og Dansk Vestindien som vigtigere end andre emner, de havde arbejdet med i historie. Elevernes argumenter for emnets betydning var ikke specielt dybe, for eksempel ”det har jo været en meget stor ting i historien” [elev, IX, 7]. En elev argumenterede ud fra fagets begrænsede timetal: ”Altså man behøver jo ikke have om det i flere måneder, men jeg synes, at alle lige skal sådan runde det” [Elev, IX, 7]. En anden elev ønskede at distancere sig fra en grum fortid – eller hvad der i en historiebrugs-kon tekst kan kategoriseres som ikke-brug:

”jeg synes ikke det, det er så vigtigt for os [...] vores forfædre, at de egentlig bare har været rigtig lede og sådan, og når vi læser det, bliver man sådan lidt, hmmm. Lidt træls man kommer derfra” [Elev, II, 7].

Næppe overraskende var det hos de ældste elever, at vi fandt de mest kompetente argumenter for emnets betydning. En elev så dog gerne, at emnet blev perspektiveret til undertrykkelse og ufrihed i andre perioder – herunder nutiden. Eleven demonstrerede dermed en mere avanceret forståelse af historiefagets nytteværdi end de fleste andre elever – omend fortidige hændelsesforløb som bekendt ikke gentager sig:

”Jeg synes, [forløbet] slaveri skal være obligatorisk. Det er jo ikke bare Vestindien... Det er jo, hvordan vi mennesker har behandlet andre, fordi vi ikke lige lignede eller var enige med dem. Det synes jeg burde være et obligatorisk emne, fordi hvis man ikke lærer om det, så kan man risikere, at det sker igen” [Elev, IX, 9].

Nogle elever besvarede spørgsmålet om, hvad der var det vigtigste, de havde lært, med hvordan de oplevede at arbejde med deres delemne: ”jeg kunne godt lide at arbejde med ...” [elev, I, 6]. Mange fremhævede det overraskende og brutale ved emnet ”Jamen så er det nok noget med, hvordan de behandlede dem, altså hvor groft det egentlig var” [Elev, II, 7] og [Elev, IV, 8].

”

**Jeg synes, [forløbet] slaveri skal være obligatorisk. Det er jo ikke bare Vestindien... Det er jo, hvordan vi mennesker har behandlet andre, fordi vi ikke lignede eller var enige med dem.**

Om arbejdet med emnet ændrede synet på slaveriet, sagde en elev: ”nej, jeg tror godt, at jeg vidste i forvejen at ... det var nok... sån det foregik” [Elev, II, 7]. Som mange andre elever var den pågældende elevs refleksion udelukkende rettet mod det specifikke emne, og der blev ikke perspektiveret i tid og rum til andre sammenhænge og situationer, der kan karakteriseres som slaveri.

Det var ikke lærernes opfattelse, at arbejdet med emnet havde betydet særlig meget for elevernes opfattelse af deres samtid. Flere lærere mente, at eleverne hovedsageligt vurderede det fortidige hændelsesforløb gennem nutidens briller: ”og jeg tror, de har fået noget perspektiv på, hvordan man egentlig behandlede sorte eller slaverne øhm ... og har kunnet sætte det lidt i forhold til alt det de oplever og hører i medierne i dag” [Lærer, II, 7].

En enkelt lærer fremhævede den dannelsesmæssige gevinst ved, at eleverne arbejder med emnet: “[...] menneskeforståelse, som jeg synes er meget vigtigt at få i 6. klasse, fordi det styrker elevernes tolerance overfor andre mennesker”. Det historiske emne ”er næsten en biting”. Som en undtagelse mente denne lærer, at forløbet havde betydning for elevernes forståelse af deres egen tid. Det var kommet til udtryk under en klassesamtale, hvor eleverne drøftede måden man i dag kan og bør benævne de sorte. ”Det, tror jeg, har været en øjenåbner. Vi



er en landsbyskole. Der er ikke mange med anden etnisk baggrund her” [Lærer, I, 6].

Også enkelte elever mente, at arbejdet med emnet havde dannelsesmæssig betydning for, at historien ikke gentager sig:

”Altså jeg tror ikke, at det ville være noget, vi ville komme til at gøre nu, når vi også har lært det her, altså vi ville jo aldrig komme til det, men alligevel, er det. Nu har vi lært det her, så det er nok også en grund til, at vi aldrig nogensinde skulle gøre det, for hvis det er os selv når de har arbejdet med emne” [Elev, III, 6].



**Menneskeforståelse, som jeg synes er meget vigtigt at få i 6. klasse, fordi det styrker elevernes tolerance overfor andre mennesker.**

### Problemstilling og kildearbejde

En nødvendig forudsætning for relevant og meningsfuld historieundervisningen er, at eleverne forstår og kan navigere efter, at historie, det de arbejder med i faget, ikke er identisk med fortiden, men repræsentationer eller spor fra den og fortællinger om den. ”Hvordan kan vi vide, hvad vi ved om fortiden?” er undertitlen i kapitlet Evidence i Seixas og Mortons *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Seixas & Morton 2013: 40). Fortiden er der ikke mere og forandrer sig derfor ikke, men det gør historie forstået som fortællinger om den, blandt andet som en konsekvens af nye og anderledes spørgsmål/problemstillinger, der stilles til fortiden, nye kilder og ændrede fortolkninger. Det betyder naturligvis ikke, at alle fortolkninger har samme gyldighed. Kvaliteten af fortolkninger afhænger af den historiske problemstilling, og hvordan den i bredden og dybden spiller sammen analysen og tolkningen af de valgte kilder.

Der var stor forskel på niveauet af elevernes arbejde med problemstilling og kilder. En del havde karakter af gengivelse af kilder, hvis generelle lødighed og specifikke anvendelighed til at belyse problemstillingen ikke blev nævnt og kun i begrænset omfang blev reflekteret. I overensstemmelse med kompetencemålet efter 9. klasse ”Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger” må undervisningen lægge op til, at eleven styrker sine forudsætninger for målrettet at arbejde med

samspil mellem problemstilling og kilder. Eleven må kunne diskutere, begrunde eller sandsynliggøre mulige tolkninger, de udleder fra forskellige kilder, som de har vurderet som brugbare til at belyse problemstillingen. Og eleven må kunne forholde sig til kvaliteten af deres problemstilling - og være villige til at justere og præcisere den under processen. Elevens fortolkning må formuleres i overensstemmelse med det fagligt koncept eller anden-ordens-viden, at historie handler om fortolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsperspektiv. Derfor må elevens fortolkning, for eksempel i form af en fremlæggelse, også forholde sig til anden- eller metabegreber som årsager og virkninger, kontinuitet og forandring - herunder om en forandring er så gennemgribende, at det kan karakteriseres som et brud. Fortolkning må være båret af historisk empati og gerne rumme perspektiveringer i tid og rum.

Når der under interviewene blev spurgt om, hvad eleverne havde lært, fokuserede både lærere og elever som nævnt i første omgang på indholdet (første-ordens-viden), og i mindre grad på kompetencer til at udarbejde problemstillinger, og hvordan eleverne havde valgt og analyseret kilder til at belyse problemstillingerne. Flere grupper fortalte, at de ukritisk tyede til internettet, når de ledte efter en information, som ikke direkte kunne udledes af kilder fra kildebanken. En lærer fremhævede dog, at eleverne havde lært at tænke selv, og at ”[eleverne] har givet udtryk for, at de har lært rigtig meget, men de har også givet udtryk for, at det har været hårdt [...] puha nu skal vi lige pludselig tænke selv” [Lærer, I, 6] - til forskel fra tidligere forløb. En anden lærer sagde, at det vigtigste eleverne havde lært var ”at de godt kan selv [...] at de godt kan fordybe sig” [Lærer, II, 7]. De to lærere vægtede tilsyneladende en almen didaktisk gevinst, at eleverne i højere grad arbejdede selvstændigt, over et historiefagligt og fagdidaktisk udbytte.

En lærer mente, at forløbet havde styrket elevernes evne til at nå frem til en god problemstilling: ”En problemstilling, den er sgu ikke færdig, før man har fundet ud af ... Altså, arbejdet med sine kilder og rent faktisk valgt dem og har været igennem dem” [Lærer, IV, 8].

Empirien vedrørende elevernes arbejde med problemstillinger og kildearbejde er behandlet i tidligere kapitler i rapporten (side 42ff og 52ff). Her skal blot nævnes, at det faglige udbytte af forløbet generelt var større i de klasser, hvor eleverne havde en vis fortrolighed med at arbejde problemorienteret. Formentligt fordi eleverne ikke oplevede processen med at formulere en problemstilling som





vanskelig og en forhindring for det videre arbejde. Men uanset hvor velbearbejdet de endelige problemstillingerne var, var en afgørende udfordring, at elevernes arbejde med samspillet mellem problemstillinger og kildearbejdet generelt var svagt - og ofte helt fraværende. Som en start på fremlæggelserne nævnte en del grupper deres problemstilling, men kun få vendte i løbet af præsentationen tilbage til den eller i deres opsamling forholdt sig til, i hvilken grad de mente at have belyst problemstillingen. Et eksempel kan illustrere det. I begyndelsen af fremlæggelsen gjorde gruppen grundigt rede for, hvad de havde undret sig over: "Vi undrer os over, hvorfor de hvide har kunnet lokke de sorte til at arbejde for sig, og hvorfor de sorte ikke har sagt noget til det" [Elev, VIII, 6]. Herefter præsenterede eleverne deres problemstilling, men de glemte både den og drøftelse af kildegrundlaget i deres fremlæggelse og deres produkt, der både bestod af en dramatisering og en planche.

Eleverne vurderede typisk kildernes værdi ud fra, om de gav et umiddelbart og direkte svar på problemstillingen eller ej, mens en mere grundlæggende analyse af kildens anvendelighed og troværdighed spillede en begrænset rolle i elevernes arbejde. Under en præsentation brugte en gruppe elever [Elev, VII, 8] eksempelvis en billedkilde fra begyndelsen af 1800-tallet, der viste kvindelige slaver i fint modetøj og mandlige slaver, der blev pisket. Da læreren spurgte til forklaringen på kvindernes påklædning, svarede eleven: "Det ved jeg ikke". Der er dog enkelte eksempler på, at eleverne reflekterede over kildernes ophavssituation som eleven [Elev, VII, 8], der om en kilde, hvor lægen Poul Isert er ophavsmand, argumenterede for, at Isert ikke tog direkte parti for slaverne, men dog viste en vis medlidenhed.





”

### Eleverne vurderede typisk kildernes værdi ud fra, om de gav et umiddelbart og direkte svar på problemstillingen.

I det hele taget er det tilsyneladende en udfordring, at problemorienteret arbejde med brug af kilder, trods læreplanens krav, har begrænset fylde indtil i udskolingen. En lærer formulerede det sådan:

”Kildearbejde har været meget, meget lidt [i tidligere forløb]. Altså det har været som supplement til mere didaktiserede materialer og oversigtsberetninger. Så har det været kilder, som har været udvalgt for at understrege en eller anden pointe i sådan en fremstilling” [lærer, V, 7].

### Kontinuitet og forandring

Som bekendt handler faget historie grundlæggende om tolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsperspektiv. Samspillet mellem kontinuitet og forandring er komplekst. Dels fordi “[...] kontinuitet ikke betyder fravær af forandring, ligesom forandring ikke er et slutpunkt for noget, der ligger forud” (Downey & Long 2016: 19). Og dels fordi der i en given tidsperiode er væsentlige forhold, som stort set ikke ændrer sig (formentlig er der få ting, der forbliver nøjagtigt det samme), mens andre forandrer sig markant, men ikke nødvendigvis i det samme tempo. En styrket opmærksomhed på kontinuitet og forandring er ikke kun fagligt, men også didaktisk relevant, da det kan støtte eleverne i at perspektivere til og se sammenhænge mellem fortid og nutid.

”

### Som bekendt handler faget historie grundlæggende om tolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsperspektiv.

I elevernes fremlæggelser blev der lagt vægt på datoer, navnestof og andre faktuelle oplysninger samt afgørende hændelser, mens mulige samspil mellem og redegørelser for kontinuitet, brud og forandring sjældent blev diskuteret. Det bemærkedes heller ikke af eleverne, at kontinuitet og forandring ikke nødvendigvis blev oplevet ens af forskellige samfundsgupper.

Eleverne fremhævede både i interviewene og i frem-

læggelserne markante modsætninger: ”Der kan vi igen se, hvor undertrykte de sorte var, og at det var de hvide, der styrede det” og ”Slavehandelen var en smart måde for danskerne at få en masse profit” (Elev, II, 7). Der er eksempler på, at eleverne formulerede selvstændige tolkninger af kontinuitet, der ofte kom til udtryk som fremskridtstro: “[Arbejdet med emnet viser] hvor meget menneskene har forandret sig” og ”selv om det stadig ikke er så godt, så er det jo stadig meget bedre, end det var engang” (Elev, VI, 6). Et andet eksempel var en gruppe, der under fremlæggelsen sagde: ”Vi lever i en tid, hvor det hele tiden går fremad .... og den tid [1600-1700-tallet] er så langt tilbage” (Elev, IX, 9). Den tidsmæssige distance - og fremgangen - brugte gruppen som argumentation for, at det i dag ikke er relevant at sige undskyld og se perioden som skamfuld [jf. statsministerens nytårstale]: Derfor synes vi ikke, at det var noget statsministeren skulle bringe op i sin nytårstale” (Elev, IX, 9).

### Årsager og konsekvenser

Det er alment menneskeligt at lede efter årsager, når noget afgørende er sket. Med et forsimplet Kierkegaard-citat kan det udtrykkes sådan: livet leves forlæns, men forstås baglæns. Men i historie, forstået som fortællinger om fortiden, er det ofte anderledes. En historisk fremstilling er typisk opbygget kronologisk, hvorfor årsager præsenteres først. Det betyder, at en historisk fremstilling ofte præsenterer en logisk og entydig sammenhæng mellem årsager og konsekvenser. Det kan give et indtryk af, at den historiske udvikling er en kæde af årsager og virkninger - som et tog, der kører ad et fastlagt spor. Derfor er det væsentligt, at undervisningen styrker elevernes forståelse af, at årsagsbegrebet i historie er særdeles komplekst. Eksempelvis er der ofte flere samvirkende årsager til og forklaringer på, at noget sker. Det kan være overvejende aktør- eller strukturforklaringer - eller et samspil mellem dem. Der kan være ikke-intenderede konsekvenser, og noget kan ske tilfældigt. Der kan skelnes mellem langsigtede og udløsende årsager og langsigtede og kortsigtede konsekvenser og så videre.

”

### Det er alment menneskeligt at lede efter årsager, når noget afgørende er sket.

Under alle omstændigheder er analyse og vurdering af årsager og konsekvenser afgørende, og noget eleverne må øve sig i, når de fortolker fortidens hændelsesforløb. Tolket ud fra interviewene og fremlæggelserne kan elevernes forståelse af årsager og konsekvenser placeres på et kontinuum fra begrænset til udviklet: På det





begrænsede niveau angav eleverne én måske to - som regel intenderede - årsager til, at noget skete i form af umiddelbare eller kortsigtede konsekvenser. Sat på spidsen var der for mange elever en entydig og nødvendig sammenhæng mellem én årsag og én virkning. På et mere udviklet niveau kunne eleverne diskutere og vurdere samspil mellem flere langsigtede og udløsende årsager og flere kort- og langsigtede konsekvenser, samt om konsekvenserne var intenderede eller tilfældige, og om der var forskelle på, hvordan konsekvenserne blev for forskellige grupper i samfundet. Samlet tyder det på, at hovedparten af eleverne havde en begrænset forståelse af sammenhænge mellem årsager og konsekvenser.

”

**De hvide mente, at de sorte var skabt til at arbejde. De mente også, at sort hud vidner om ondskab.**

Elevernes fremlæggelser af, hvad de var nået frem til, præsenteredes således ofte som entydige og lukkede fortællinger med enkle og faste årsags-virkningssammenhænge, for eksempel at Danmark skaffede sig kolonier og involverede sig i slavehandelen, fordi man kunne se, at det var en økonomisk fordel for andre europæiske lande (elev, IX, 7). Eller en gruppe, som under fremlæggelsen besvarede et spørgsmål i deres problemstilling "Hvorfor holdt man slaver?" sådan:

"De hvide mente, at de sorte var skabt til at arbejde. De mente også, at sort hud vidner om ondskab. De hvide ville ikke selv arbejde, fordi de ikke ville slide deres muskler op, og fik derfor de sorte til at udføre det hårde arbejde" (Elev, VII, 8).

Besvarelsen er ikke forkert, men unuanceret og viser, at eleverne, tilsyneladende ikke særligt reflekteret - havde plukket nogle informationer fra kilderne. I fremlæggelserne var der stort set ingen tegn på, at eleverne var bevidste om, at der kunne være forskellige fortællinger om det samme hændelsesforløb, og heller ikke at der kunne være varierede, men gyldige forklaringer på årsager til, at noget skete. Generelt ser det ud til, at elevernes overvejelser over sammenhænge mellem årsager og konsekvenser var svag. Skarpt skåret til kan de reduceres til, at noget sker, fordi det gør. Et eksempel er: "I løbet af 1700-1800-tallet voksede modstande mod slaveriet" (Elev, II, 7).

## Historisk perspektiv – empati

For at kunne belyse en historisk problemstilling, må eleverne forstå, at der kan anlægges forskellige perspektiver på, og at der derfor eksisterer forskellige fortællinger om et fortidigt begivenhedsforløb. Eleverne må øve sig i at skifte perspektiv og prøve at sætte sig ind i en anden tids overbevisninger, værdier og adfærd, og hvordan de blev formet af den tids teknologi, fødevarer og andre ramme- og livsbetingelser (Seixas & Morton 2013: 138). Målet er "[...] at forstå, så godt som vi kan, deres [fortidens] verden, og hvordan de opfattede den - uanset hvor store forskellene er og opfattelserne adskiller sig fra vores egne" (Barton & Levstik 2004: 208). At bestræbe sig på at forstå en given fortid på dens egne præmisser er svært, fordi vi umiddelbart er tilbøjelige til at vurdere både nutidige og tidligere tiders begivenheder og personers holdninger og handlinger ud fra vores egen personlige og nutidige målestok (Downey & Long 2016: 170). Derfor må den anden side af empati, elevernes emotionelle reaktion og syn på for eksempel slaveriet også bruges i undervisningen - blandt andet fordi den kan skabe interesse og nysgerrighed for et historisk fænomen. Men det er selvfølgelig afgørende, at de er bevidste om og forholder sig til, at de ser det fortidige hændelsesforløb gennem egne, nutidige briller.

”

**Eleverne må øve sig i at skifte perspektiv og prøve at sætte sig ind i en anden tids overbevisninger, værdier og adfærd.**

Eleverne, som medvirkede i aktionslæringsforløbet, demonstrerede, at de på forskellige niveauer kunne sammenligne før og nu: "Der er stadig slaver i dag, men det er ikke på samme måde [...]. Det bliver holdt hemmeligt [...]. Det er også ulovligt nu" (Elev, I, 6). Elevernes evner til at skifte perspektiv var dog begrænset. De fleste elever så og vurderede typisk fortidige hændelsesforløb, her slaveriet og De Dansk Vestindiske Øer, gennem nutidens øjne og havde svært ved at skifte perspektiv og forsøge at forstå fortiden på dens egne præmisser, for eksempel "jeg synes, at man skulle behandle dem ligesom man gerne selv vil behandles" (Elev, III, 6). Under en fremlæggelse gav gruppen udtryk for, at "det var trist, at sorte og hvide ikke måtte gifte sig med hinanden" (Elev, VIII, 6). Der var dog undtagelser. Således fortalte en gruppe under deres fremlæggelse, at man i gamle dage havde et andet syn på de sorte, end man har i dag. Og i præsentationen af et billede af en slave, der straffes, sagde en elev: "Det er et tryk fra 1810 [...]" (Elev, II, 7) Eleverne forklarede dog ikke ændringer i menneskesynet.



Tegn på at eleverne demonstrerer historisk perspektiv kan være sporadisk, og lærerne må have antennerne ude for at medvirke til at fremme elevernes færdigheder til perspektiveringer. En lærer gav dette eksempel:

”Det kom nærmest i en af de første undervisningstimer. [...] Nogle af eleverne kunne sammenligne det [slaveriet og De Dansk Vestindiske Øer] med andre historiske perioder [...] for eksempel jødeforfølgelsen, og hvordan jøderne blev behandlet i koncentrationslejrene” [Lærer, IV, 8].

Elever fra samme skole sammenlignede under interviewet slaveriet med levevilkårene i Nordkorea og dødsstraf i Kina [elev, V, 7]. De sammenlignende perspektiveringer var således begrundet i konkrete og iagttagelige brutale og undertrykkende handlinger – og er ikke på et metaniveau som for eksempel magt/afmagt og frihed/ufrihed.

Der er dog flere eksempler fra interviewene på, at elever udtrykte perspektiverende refleksioner, blandt andet vedrørende det problematiske i at bruge sorte hoveder som lakridsfigurer [Elev, II, 7e]. Et par elever trak perspektiver til den nuværende flygtningesituation, som de dog anså for at være anderledes end slaveriet [Elev, IV, 8]. Andre elever perspektiverede til dårligt betalte jobs og børnesoldater og børnearbejde nævnes, blandt andet fordi ”det har vi arbejdet med før” [Elev, IV, 8].

I de ældste klasser var der elever, som var bevidste om nødvendigheden af at kunne skifte perspektiv, og at det ikke er så ligetil:

”man bliver nødt til at sætte det i perspektiv til den tid man levede i ... for at forstå det bliver man nødt til at forstå, hvordan folk tænkte dengang ... Man kan ikke bare se det ud fra et moderne perspektiv, for man vil slet ikke kunne forstå det på samme måde, som man gjorde dengang” [Elev, IX,9].

### Etisk dimension

Historie er gennemsyret af etiske vurderinger og etisk begrundede valg. Den etiske dimension handler om, hvordan vi moralsk bedømmer fortidens aktører og deres handlinger, hvilken betydning hændelserne har for os i dag, og hvordan vi bruger begivenhederne i fortiden til at forholde os til nutidige kontroversielle eller ømtålelige samfundsspørgsmål. Moralsk bevidsthed forstået som god/dårlig og rigtig/forkert er ifølge den tyske historie-

didaktiker Hans-Jürgen Pandel en af syv dimensioner i historisk bevidsthed [Pietras & Poulsen: 70]. I projektet kunne vi med den begrundelse have interesseret os mere for den etiske dimension og for eksempel forsøgt at karakterisere elevernes udsagn i interviewene og fremlæggelserne ud fra Kohlbergs stadier over moralsk udvikling. I det følgende fokuseres særligt på elevernes holdning til, om ”vi”, repræsenteret ved for eksempel statsministeren skal sige undskyld for vores fortid som slavenation til befolkningen på de tidligere Dansk Vestindiske Øer.



**Man kan ikke bare se det ud fra et moderne perspektiv, for man vil slet ikke kunne forstå det på samme måde, som man gjorde dengang.**

Flere elever begrundede deres holdning præsentistisk. I følgende eksempel dog med et perspektivskifte: ”Jeg tror også, at vi ville have en undskyldning, hvis der var nogen, der havde taget os som slaver og tortureret os” [Elev, V, 7]. Den tidsmæssige distance var af en del elever begrundelse for, at ”vi” ikke skulle give en undskyldning “[...]vi ikke skal give dem en undskyldning, fordi det er jo ikke os nu, der [gjorde det]”. En del elever mente dog, at man kunne give slavernes efterkommere nogle penge. Også omfanget af slaveriet i forhold til Holocaust havde betydning for elevernes mening om berettigelsen af en undskyldning, som denne sekvens af en meningsudveksling mellem nogle elever viser:

”Altså x millioner og 80.000. Og så er der også lidt forskel på at... der er en lille smule forskel”  
Anden elev: ”I princippet er det jo det samme, de har jo stadig dræbt andre mennesker”.  
Første elev: ”Jo, men altså, der har jo været jødeforfølgelser siden Første Verdenskrig” [Elev, IX, 7].

En gruppe [Elev, IX, 9] havde som en del af deres problemstilling spørgsmålet om undskyldning fra dansk side eller ej. I argumentationen vejede den tidsmæssige afstand tungt: ”Vi kunne forstå det, hvis det var for 20 år siden”. Risikoen for krav om erstatning indgik også i gruppens begrundelse for ikke at sige undskyld.



**Jeg tror også, at vi ville have en undskyldning, hvis der var nogen, der havde taget os som slaver og tortureret os.**



Med afsæt i statsministerens nytårstale og hans udsagn om, at det var en skamfuld periode, argumenterede en gruppe (Elev, IX, 9) under deres fremlæggelse for, at det officielle Danmark ikke skulle sige undskyld med, at "vi" ikke havde været med til slavehandel - og de, der eventuelt er modtageren af undskyldningen heller ikke levede dengang. Gruppen mente heller ikke, at det var en skamfuld periode: "Det var jo egentlig noget, man bare gjorde dengang ... Derfor synes vi ikke, at det var noget, statsministeren skulle bringe op i sin nytårstale" (Elev, IX, 9).

Som eksempel på at nogle elever kunne inddrage et etisk perspektiv, er konklusionen på en gruppefremlæggelse med fokus på frihed sigende: "Det er en meget sort tid i vores verdenshistorie med alle de ting, vi har gjort. De ting, vi prøver at fortrænge ... og vi skal virkelig prøve at forbedre os selv" (Elev, IX, 9).

## Opsamling

Der er ingen tvivl om, at eleverne havde tilegnet sig substantiel eller første-ordens-viden om slaveriet og De Vestindiske Øer. Det kan ikke afgøres, om udbyttet var større, end hvis undervisningen havde været tilrettelagt som et traditionelt emnearbejde med afsæt i færdigproducerede læremidler, og hvor eleverne i grupper undersøgte en tematik inden for emnet. Men ud fra elevernes generelt positive tilbagemelding på arbejds- og organisationsformen, der var valgt i forbindelse med aktionsforskningsprojektet, kan man antage, at den større motivation også har ført til et større udbytte.

Samlet set tegner undersøgelsen af elevernes udbytte et billede af historie som et fag, hvor hovedvægten er på akkumulering af første-ordens-viden om et fortidigt hændelsesforløb, der i hvert fald af mange elever opfattes som endeligt, og som er mere eller mindre løsrevet fra anden-ordens- og procedureviden, det vil sige historiefagets bagvedliggende koncepter for, hvordan fortællinger om fortiden organiseres, og processen - herunder færdigheder i kildearbejde - hvor fortællinger om fortiden bliver til. Grundlæggende handler det om at tilrettelægge historieundervisningen, så hvad der kan betegnes som elevernes historiske literacy udvikles - et sigte, der kan uddrages af læreplanens kompetenceområde Kildearbejde på alle tre trin.

”

**Samlet set tegner undersøgelsen af elevernes udbytte et billede af historie som et fag, hvor hovedvægten er på akkumulering af første-ordens-viden om et fortidigt hændelsesforløb.**



# Lærerrollen

Tilgangen til historiefaget og undervisningen, som læremidlet er udformet efter, var for de fleste lærere ny og udfordrende. Gennemgående benspænd var dels, at lærerne skulle gribe historieundervisningen an på en anderledes måde, og dels at forløbet udfordrede en for forståelse hos dem selv og i særdeleshed hos eleverne om, hvad historie er og forventninger til historieundervisningen og læremidler i historiefaget.

I læremidlets lærervejledning kunne lærerne hente viden og inspiration til, hvordan de kunne tilrettelægge forløbet og få indblik i sammenhængen mellem læreplanen og læremidlet, relationen til prøven i historie samt læremidlets fokus på elevernes arbejde med selvvalgte historiske problemstillinger og kilder. Generelt meldte lærerne tilbage, at de tydeligt kunne se, hvorledes læremidlet var en god øvelse i forhold til og pegede frem imod prøveformen i 9. klasse.

Det nye for lærerne i læremidlet var primært, at lade kildearbejdet fylde mere og lade historiske problemstillinger være omdrejningspunktet, samt i det hele taget at starte forløbet op på en anderledes måde, end de plejer. Læremidlet var således både udfordrende for lærerne og eleverne, som beskrevet i analyserne af elevernes arbejde med kilder og problemstillinger, hvor det fremgår, at det var vanskeligt for eleverne at vurdere og behandle kilder efter det funktionelle kildebegreb som belysning af deres selvvalgte historiske problemstillinger og dermed få en forståelse af kilder ikke som gode eller dårlige, men hvad en given kilde kan bruges til.

I forhold til lærerrollen var det mest udfordrende i læremidlet, at det lægger op til en mere elevstyret undervisning, og at læreren skulle indtage rollen som facilitator. Valg af stilladsering af forløbet var op til den enkelte lærer. Begrundelsen for i højere grad at lade eleverne komme på banen, bygger på en antagelse om, at en mindre lærerstyret undervisning kan bane vejen for større medindflydelse, motivation og engagement fra elevernes side. Lærerne greb opgaven forskelligt an, men anerkendte aktionsforskningsprojektets hensigt om, at imødekomme den udfordring, det er for elever at få øje på og formulere historiske problemstillinger. Lærerne vurderede generelt, at det er interessant og relevant, at eleverne kommer mere på banen i historieundervisningen. For de lærere, der var vant til at arbejde projektorienteret, synes den vejledende rolle nemmere end for andre, og begrun-

det i ønsket om at gøre forløbet mere elevstyret prøvede lærerne generelt at indtage en mere vejledende frem for ledende rolle.

”

**I forhold til lærerrollen var det mest udfordrende i læremidlet, at det lægger op til en mere elevstyret undervisning, og at læreren skulle indtage rollen som facilitator.**

Der eksisterer dog samtidig en bekymring blandt flere lærere, om den problemorienterede tilgang i historieundervisningen giver eleverne nok viden i faget, da de fandt det vanskeligt at kontrollere læringsmålene, og der var en manglende fortrolighed med læreplanen, som det fremgår af foregående afsnit om elevernes udbytte. Det giver anledning til overvejelser om, hvordan behovet for kontekstualisering og rammesætning i tid og rum af emnet som sådan og dets tematikker kan imødekommes inden for rammerne af en problemorienteret undervisning, hvilket er en gennemgående problematik, der træder tydeligt frem i aktionsforskningsprojektet.

Samtidig tegner det et billede af en diskussion blandt lærere omkring, hvad der skal, er eller bør være viden i historiefaget herunder balancen mellem en mere traditionel fagfaglig indsigt i historie og historiske kompetencer, som læreplanen vægter. Det har stor indflydelse på den undervisning, der praktiseres ude på skolerne, som ofte er præget af en mere traditionel tilgang til undervisningen, hvilket er en hindring for en mere problemorienteret historieundervisning.

Afsnittet er disponeret efter følgende punkter:

- Lærernes stilladsering af forløbet
- Lærernes vurdering af elevernes udbytte
- Læreren som facilitator
- Opsamlende i forhold til lærerens vurdering af læremidlets brugbarhed og fremadrettede overvejelser

## Lærernes stilladsering af forløbet

I lærernes valg af stilladsering af forløbet viste der sig en række tendenser og udfordringer i lærernes måde at gribe læremidlet an på. Lærervejledningen gav lærerne inspiration til, hvordan de kunne gribe forløbet an, og flere tog udfordringen op ved at følge anbefalingerne i



vejledningen om brugen af triggere og den digitale kildebank, der for de flestes vedkommende adskilte sig fra den måde, som de normalt underviser på. Ofte blev lærervejledningen dog kun læst, før forløbet gik i gang, og lærerne vendte sjældent tilbage til den undervejs i forløbet.

Lærerne var på forskellige niveauer påvirket af krav om målstyret undervisning, hvorved der var stor forskel på, hvordan de strukturerede forløbet. Nogle satte det ind i den rammesætning, eleverne var vant til og gennemgik hele forløbets progression, inden de gik i gang. Andre lod triggerne være opstarten og lagde dermed op til, at eleverne gik mere undersøgende til værks. Men der tegner sig et billede af, hvordan undervisningen flere steder oftest foregår i form af en emnebaseret og lærerstyret undervisningsform præget af læreroplæg eller tekstlæsning efterfulgt af spørgsmål, hvilket er en form som elever og lærere kender fra mange lærebøger. På baggrund af denne spørgsmål-svar-tilgang fremgik det, at en del af eleverne ikke var fortrolige med forskellen på en problemstilling og et spørgsmål og ofte forblev på et redogørende niveau i deres arbejde med problemstillingerne.

”... normalt så laver jeg et oplæg og fortæller dem sådan og sådan ... det skal vi arbejde med, og der var de og de kendetegn ved den her periode, eller hvad det kan være ikke, og så sætter jeg nogle opgaver i gang” (Lærer, II).

”... der er mange gange, hvor han forklarer noget oppe ved tavlen ... og så skal vi ind og finde et eller andet viden og nogen gange så... er det noget med, at han fortæller et eller andet og så giver han os ti minutter til at finde et eller andet om emnet og så ... fortæller vi sådan, hvad det var, vi har fundet ud af” (Elev, II).

En del af lærerne gav udtryk for, at de ikke havde arbejdet særlig meget med problemstillinger i historieundervisningen. Flere er bekendt med projektarbejdsformen og det at arbejde med problemformuleringer, hvilket gav et godt udgangspunkt for at arbejde problemorienteret. Dog fremgik det, at erfaringer fra projektarbejde også kunne virke blokerende, idet der ikke var nok opmærksomhed på forskellen på problemformuleringer og en historisk problemstilling. Selvom ordet problem indgår i begge ord forstået som noget interessant eller som noget, der kræver en undersøgelse for at blive afklaret og belyst, er det væsentligt, at eleverne bliver opmærksomme på forskellen.

”... de brugte den [kildbanken], de blev bare frustrerede, når det, de søgte, ikke var der [...] Jeg prøvede virkelig at tale med dem om, det der med, at sådan er det at arbejde historisk. At nogen gange så er tingene der bare ikke, og det betyder jo så, at vi kan være nødt til at ændre i jeres problemstillinger undervejs [...] den købte de ikke helt [...] de har jo heller ikke forstået det der med, at man i virkeligheden skriver en indledning, efter man har skrevet konklusionen” (Lærer, VI, 7).



### **Fokus bør være rettet mod, at eleverne bliver fortrolige med at arbejde undersøgende.**

Der eksisterer ikke en fælles forståelse blandt lærere af, hvad det vil sige, at eleverne arbejder problemorienteret i historie - og heller ikke, hvordan de som lærere skal facilitere elevernes historiske tænkning. Få lærere fik i tilstrækkelig grad stilladseret processen og fik den rettet mod et dialektiske samspil mellem kildearbejde og justering af problemstillinger. Det resulterede i, at arbejdet med problemstillinger og kildearbejdet blev to adskilte faser i forløbet. I flere tilfælde endte det med, at det problemorienterede forløb mere lignede traditionel emneorienteret undervisning. Fokus bør være rettet mod, at eleverne bliver fortrolige med at arbejde undersøgende med sigte på en begrundet belysning af problemstillingen, som kan bestå af forskellige fortolkninger frem for at forsøge at finde frem til ét enkelt og entydigt svar.

”Hvad er det egentlig at arbejde problemorienteret ... Fordi det tit ender på emne, temaniveau ... Og så bliver det, at så når der er nogle unger, der sådan vrider sig lidt i den der problemstillingsmaskine der, så kommer der en lærer og siger, jamen, du kan også bare lige få et spørgsmål af mig ...” (Lærer, VI).

”Jeg skal virkelig tænke mig om, når jeg vejleder ift. problemstilling. Der er ikke et rigtigt svar, og det gør det spændende” (Lærer, III, 6).

Lærerne præsenterede forløbet for deres elever som noget nyt og anderledes i historieundervisningen - såvel for eleverne som for dem selv som lærere. Enkelte lærere prøvede på forskellig vis at imødekomme elevernes forforståelse af faget. Men det var et gennemgående træk, at der eksisterer et behov for at dekonstruere ele-



vernes opfattelse af fagets indhold og arbejdsformer, der er præget af en emnebaseret og lærerstyret undervisningsform, som de ofte møder i faget i indskoling og på mellemtrinnet, og som i sig selv kan være blokerende for elevernes tilgang til at arbejde problemorienteret. Det fremgik samtidig, at eleverne ikke har kendskab til kravene i den kompetenceorienterede læreplan. I stedet var det mange elevers opfattelse, at det der efterspørges og skal læres er en bestemt viden, hvilket i elevernes optik var karakteriseret ved at være faktaviden.

”Jeg siger til dem, at... at historie bare fordi, det er sket, så er det jo ikke sådan, at det skrevet i runer, at så er... var det sån. Der... Man finder hele tiden nye ting på, hvor tingene måske har været” [Lærer, III, 6].

”Jeg synes altid, at det har været vanskeligt at undervise i historie, fordi det kræver så forfærdelig meget forberedelse... Og der havde jeg nok brugt, altså, jeg troede, at jeg skulle fortælle dem en hel masse, og så skulle man selv have en masse viden [...] Men de [eleverne] glemmer, hvis de ikke selv har været ved at arbejde med det. Det er helt tydeligt min erfaring” [Lærer, VII, 8].

Det er ikke kun forestillingen om, hvad historieundervisning er, men også hvad kilder er og kan bruges til, der skal dekonstrueres. De fleste lærere har inddraget kilder i deres undervisning, men der er en tendens til, at kilder ofte bliver anvendt til at illustrere, understøtte eller som supplement i didaktiserede læremidler – og det er den tilgang til brug af kilder, som elevernes synes bekendt med. Det fremgik tydeligt, at der ikke findes en fælles forståelse blandt lærere, hvad det vil sige at arbejde med kilder i historieundervisningen, men generelt ville lærerne i tilbageblik på forløbet gerne have holdt eleverne mere op på inddragelsen af kilderne. Det er vanskeligt for både for lærere og eleverne at definere den rolle, som kilder skal indtage i arbejde med at belyse en historisk problemstilling.

”... de [eleverne] var meget frustrerede over, at de ikke kunne finde svarene i deres kilder, altså når de nu havde fået problemstillingen jamen jeg kan jo ikke finde svaret ... altså, at det var den der én til én” [Lærer, II, 7].

Det var tydeligt, at eleverne i processen var præget af deres forforståelse af faget. Således ledte de efter direkte

te svar på spørgsmål – eller fakta, som de ikke får indfriet i det kildekritiske arbejde. Lærerne prøvede at bane vejen for, at kilderne blev brugt efter hensigten ved at imødekomme et ønske hos eleverne om at have en grundviden om emnet, som kunne hjælpe dem i arbejdet med kilder. Her stødte flere lærere på et grundlæggende dilemma: På den ene side ville de gerne tage udfordringen op og lade forløbet fra begyndelsen være mere elevstyret. Samtidig oplevede de – ikke blot hos eleverne, men også hos dem selv – et behov for at give en grundlæggende introduktion til emnet. Et dilemma, som ikke kun gør sig gældende i forhold til dette læremiddel, men generelt i forbindelse med problemorienteret kildearbejde.



**Det var tydeligt, at eleverne i processen var præget af deres forforståelse af faget. Således ledte de efter direkte svar på spørgsmål – eller fakta, som de ikke får indfriet i det kildekritiske arbejde.**

”Man kan ikke anvende den information, man får i kilder, hvis man ikke har noget at hænge det op på [...] Altså, du bliver nødt til at have nogle knagerækker, du kan hænge det der op på, ellers kommer du til at mangle... Fordi kilderne de jo er tit... Altså, det er jo meget specifikt tit” [Lærer, VII, 8].

”Hvordan skal introduktionen egentlig være? [...] jeg kunne godt lide ideen med triggerne ... problemet er, når jeg står og ser på det bagefter [...] hvad lærer de [eleverne] egentlig alle sammen [...], hvis vi skal følge lovgivningen, så skal vi sætte nogle mål, som de alle sammen skal nå [...]” [Lærer, VI, 7].

Flere lærere forsøgte som elevernes indgang til forløbet at aktivere deres forhåndsviden i forbindelse med arbejdet med triggerne. Nogle klasser havde arbejdet med emnet før for eksempel gennem deltagelse i Historiedysten, der præsenteres af Det Nationalhistoriske Museum og er en dyst for alle 3. – 9. klasser og har til formål at sætte fokus på danmarkshistorien på en udfordrende og anderledes måde. Andre lærere introducerede til forløbet ved at vise film eller griber ind undervejs i forløbet.

”... de manglede simpelthen noget [...] der måtte jeg gear helt om og så sige, I skal simpelthen have det her med [...] lavede sådan en lille opgave, hvor de skulle finde ud af,



hvad handlede det her overhovedet om, altså hvad hvis du skulle fortælle din mormor om, hvad det var det med de der Vestindiske Øer [...] langsomt bygge op og prøve at få en eller anden form for overblik over den store historie” [Lærer, VI, 7].

Lærerne oplevede, at kilderne ikke gav eleverne nok grundviden om emnet. Hvor nogle lærere ser kildearbejde som nødvendig og kernen i historiefaget, forholder andre sig mere kritisk til kilders status og rolle i undervisningen. I denne lærers optik gør kildearbejdet eleverne forvirrede og forskyder fokus væk fra fagets gode fortællinger:

”Klassen har behov for at indsamle masser af baggrundsviden ... til at skabe overblik, viden om emnets udvikling med mere årsagsforståelse ... og ikke så meget kilderne. [...] Jeg ved i bund og grund ikke rigtig, hvad jeg skal mene om fokus på kilder, at kilder kan drive lysten til mere historiefaglig begejstring? Om kilder kan få elever til at skrive deres egen historie ...? [...] Skolefaget har ikke ret mange timer at gøre med? [...] Hvad er der egentlig galt med reproduktion af viden?” [Lærer, VIII].

Flere lærere fremhævede det tidskrævende i at arbejde problemorienteret. En lærer påpegede forskydning væk fra et kronologisk fokus i faget som problematisk:

”... arbejde kildeorienteret er en fantastisk idé [...] men jeg mener personligt, at man gør dem [eleverne] en bjørnetjeneste ved ikke at arbejde kronologisk [...] det må i mine øjne være muligt, og så skal man også lige huske, at der er nogle af de børn, der går ud, der aldrig kommer til at åbne en historiebog igen” [Lærer, VI, 7].

## Lærernes vurdering af elevernes udbytte

De fleste lærere vurderede, at det er udfordrende for eleverne at arbejde problemorienteret i historie og ikke mindst at skabe dialektik mellem kildearbejde og problemstilling. Lærerne var bevidste om dobbeltheden i processen mellem selvstændighed og frihed i det elevgenerende arbejde over for frustration og behov for styring i forløbet – en dobbelthed, som eleverne også

gav udtryk for. Flere lærere vurderede, at denne form for tilgang til undervisningen skaber større interesse for historie hos eleverne. Samtidig stiller den også store krav til elevernes evne til at arbejde selvstændigt og forskyde fokus fra at arbejde emnebaseret til at arbejde med problemstillinger og få øjnene op for, at ikke alt bare kan googles.

”Jeg tænker det bedste, det har været, det her med, at de [eleverne] lige pludselig kunne se, at historie ikke var sådan noget, der var hamret i sten, så var historie mere sådan en mærkelig mosaik, hvor de selv skal komme rigtig meget på i virkeligheden og trække nogle linjer og fylde al kittet ud [...] jeg tror, det gik op for rigtig, rigtig mange, at reelt, så ved vi ikke ret meget [...] Jeg kan rigtig godt lide arbejdsformen... netop fordi vi kommer ned på det her niveau, hvor vi egentlig kan se, hvilke stoffer er historien gjort af” [Lærer, VI, 7].

Mange lærere fremhævede, at eleverne havde lært at forholde sig til kilder på en anden måde, end de var vant til og var blevet bedre til at undres og undersøge samtidig med, at de fik en erkendelse af, hvad en problemstilling er.

”Jeg synes, at de har fået meget ud af alle delene i forløbet, både det projektorienterede og samarbejdet og komme igennem egen frustration og se dem komme ud på den anden side, det skal man jo opleve mange, mange gange i sit liv” [Lærer, VI, 6].

Alle lærerne fremhævede forløbet som god forberedelse i forhold til prøveformen i 9. klasse.

”I virkeligheden synes jeg, at den her didaktik lægger rigtig godt op til den prøveform, de skal op i. Så i virkeligheden er det også en tilvænnning for dem at arbejde sådan her. Jeg kunne bare godt ønske, at man måske prioriterede faget højere, end man gør” [Lærer, V].



## Læreren som facilitator

Generelt kunne lærerne godt lide at indtage en mere vejledende rolle, og de havde en god forståelse for, at det kræver noget andet af dem som lærer.

”Jeg har hørt det sammenlignet med, at før der var man solen, og så var det ligesom dem, der sad og så på... at man var midtpunkt [...] men her er man mere en satellit... at det er dem, der er i fokus, og så løber man ellers fra den ene til den anden gruppe [...] det er mere effektivt i undervisningen [...] det ved alle lærere, at den allerbedste undervisningssituation man kan lave, det er i virkeligheden én elev og én lærer” (VI, 7).

Men det var samtidig en udfordring, da flere lærere oplevede, at de skal lægge begrænsninger på sig selv i forhold til den rolle, de normalt indtager i historieundervisningen.

”... jeg er gået fra underviser til guide, og det har været en lærerig proces... den har også været svær. Fordi lige pludselig skulle jeg bare klappe i... og hjælpe dem og ikke give dem svarene, men støtte dem i selv at finde dem” (Lærer, I, 6).

”De [eleverne] er så vant til, at de kan komme til læreren efter svar. Og det kunne jeg jo ikke give dem, altså fordi, at jeg prøver på at stille spørgsmål tilbage... Det der med og prøve på at få dem til at tænke selv. Det var fedt” (Lærer, III, 6).

Det fremgik, at fagligt stærke elever ofte havde det godt med læreren i rollen som den spørgende og udfordrende part. Det støttede dem i udvikling af ideer og tanker, og dermed fik de et godt udgangspunkt for at formulere en problemstilling og gå i gang med det undersøgende arbejde. Derimod kunne de fagligt svagere elever opleve det modsatte. De efterlyste, at læreren tog mere over i processen, og de havde et ønske om at arbejde mere traditionelt emneorienteret. Lærerne prøvede på forskellig vis at håndtere den situation og finde balance mellem den mere frie arbejdsform og en mere fast struktur.

”... det er en konstant vekselvirkning mellem lærerstyret og elevstyret. Og jeg kan nogle gange træde ind i rummet, og så lige mærke: Ej, nu starter vi lige lærerstyret op [...] Andre gange kunne det være, at det var lidt anderledes, hvis jeg lige havde haft dem timen inden, at dér kan jeg godt starte lidt mere elevstyret op” (Lærer, IX).



”Det er måske også lidt at arbejde med, hvad det er for en lærerrolle og måske træde ud af den der lærerrolle, hvor man tror, at ... det der er bedst for eleverne, det er, at man står og fortæller alt muligt. Men at de måske husker og lærer bedre, når de selv arbejder ...” [Lærer, VII].

I det problemorienterede arbejde er det væsentligt, at læreren understøtter en mere eksplorativ tilgang til faget, og at hun i rollen som vejleder tager del i elevernes undersøgelsesarbejde. I rollen som vejleder er der desuden behov for at udvikle konkrete råd og forslag til, hvordan det bedst muligt praktiseres i historieundervisningen.

## Opsamling

Det overordnede fokus i læremidlet har været rettet mod at kvalificere elevernes forudsætninger for at arbejde problemorienteret med kilder begrundet ud fra læreplanens kompetenceområde Kildearbejde. Det var lærernes vurderinger, at læremidlet indeholder en lang række kvaliteter, der understøtter dette. Dels tvang læremidlet lærere såvel som elever til at få kildearbejde i fokus i historieundervisningen, og dels blev elevernes kompetencer udfordret og udviklet til at arbejde med problemstillinger i historie ved at have fokus på det elevgenerede.



# Sammenfatning





# Sammenfatning

I dette kapitel sammenfattes analyser og tolkninger af aktionsforskningsprojektets empiri, som er beskrevet i de tidligere kapitler. Kapitlet indledes med generelle kommentarer, og efterfølges af sammenfattende afsnit, der er disponeret efter aktionsforskningsprojektets syv fokuspunkter. Sammenfatningerne danner afsæt for metodiske og didaktiske anbefalinger (side 92ff).

## Generelle kommentarer

Som nærværende rapport og andre undersøgelser viser (for eksempel Knudsen & Poulsen 2016), er undervisningen i faget historie ofte organiseret som emneundervisning om fortidige begivenhedsforløb, der er afgrænset i tid og rum og med hovedfokus på, at eleverne tilegner sig første-ordens-viden, *hvad, hvornår, hvor, hvorfor og hvordan* noget skete.

De fleste elever, der deltog i aktionsforskningsprojektet, havde erfaringer med gruppearbejde - om end der var forskelle på, hvor meget den enkelte elev bidrog konstruktivt i denne organisationsform. Eleverne i 8. og 9. klasse havde gennemført tværfaglige projekforløb - enten i form af den obligatoriske projektopgave eller som øvelser til den. Men få elever havde tidligere deltaget i forløb, hvor læremidlet i samme grad var elevgenereret og fordrede så udstrakt elevstyring og ansvar for egen læring, som forløbet om slaveriet og Dansk Vestindien lagde op til. Det skabte i flere tilfælde en vis frustration. Selv om motivationen ved en højere grad af elevstyring for mange elever synes at opveje frustrationen, er der ingen tvivl om, at det havde været en hjælp for eleverne, hvis selve læremidlet og dets brug i den konkrete undervisning havde været stilladseret grundigere af såvel lærerne som i læremidlets lærervejledning.

Når eleverne i interviewene blev spurgt direkte, kunne de fleste udtrykke viden om, at historie er tolkninger, som man må forholde sig til. Men i elevernes arbejde under forløbet og fremlæggelserne var denne forståelse i praksis ikke særlig signifikant. Det er tilsyneladende en grundlæggende opfattelse hos mange elever, at der eksisterer færdige og entydige fortællinger, som opfattes som sande rekonstruktioner af fortidige hændelsesforløb. Og disse fortællinger tilegner man sig via lærerens gennemgang, læremidler, eller - lidt mere avanceret - som noget man selv skaber ved at finde frem til endelige og "sande" løsninger på og besvarelser af problemstillinger. En udfordring er således, at mange elever ikke forstår de erkendelsesmæssige konsekvenser af, at fortiden i sig selv ikke er der, og at man kun kan beskæftige sig med fortiden ved at konstruere og iscenesætte fortællin-

ger om den. Altså en grundlæggende forståelse af historie som et analyserende, fortolkende og historieskabende fag..

Hvis man som elev har opfattelsen af, at hvad der skete i fortiden allerede er undersøgt til bunds, at de endegyldige fortællinger om de fortidige begivenheder er skrevet, og at hovedsigtet med faget er, at man som elev tilegner sig en vis mængde af disse fortællinger, er det logisk, at eleverne ikke forbinder det at være undersøgende og arbejde problemorienteret med undervisningen i faget.

Forenkledte Fælles Mål beskriver faget i kompetence-termer. Det indebærer, at undervisningen må styrke elevernes forudsætninger for at håndtere, skabe og bruge historie - herunder at arbejde undersøgende og problemorienteret. Noget tyder på, at denne opfattelse af undervisning og læring ikke er slået markant igennem. Det ser ud til, at det fortsat er en udbredt praksis at organisere undervisningen ud fra stoffet eller indholdet, det vil sige *vide at* - frem for *vide hvordan* og *hvorfor*. Der er heller ikke usædvanligt, at stoffet organiseres ud fra en klasstrinsfikseret kronologi, det vil sige at undervisningen i 3. klasse begynder med Danmarks oldtid for så i de ældste klasser at nærme sig nutiden. Historie er et fag på skemaet i såvel indskoling, mellemtrinnet og udskoling. Men få skoler har fagteams, som kan understøtte sammenhæng og progression på tværs af de tre trin. Det er endvidere almindeligt, at problemstillinger og kildearbejde først er noget man beskæftiger sig med i udskoling ud fra en begrundelse om, at prøven baseret på en selvvalgt problemstilling gør det nødvendigt.





## Triggerne

At undersøge triggernes motivationsskabende potentialer var en af de centrale aktioner, der blev iværksat i aktionsforskningsprojektet. Selv om vi didaktisk og fagligt havde overvejet udformningen af triggerne og forestillet os deres brug, havde de i praksis tilsyneladende ikke den afgørende betydning, som vi havde forventet, nemlig som det element i læremidlet, der igangsatte forløbet, skabte nysgerrighed og faciliterede, at eleverne stillede relevante spørgsmål.

Der er flere grunde til, at triggerne ikke fik den central rolle i forløbet, som vi havde forventet. Én årsag var formentligt, at begrebet trigger og deres funktion i forløbet var et nyt begreb for eleverne, og at de ikke blev introduceret tilstrækkeligt, hverken for de deltagende lærere i vores præsentation af projektet, eller for eleverne da de skulle i gang med forløbet. En anden grund var, at vi udarbejdelsen af triggerne satte for mange ting i spil. Selv om triggerne grundlæggende var udarbejdet efter den samme disposition, var de i form og indhold nok for forskellige. For det tredje havde vi set det som en gevinst, hvis lærerne brugte andre triggere, end dem de kunne finde i læremidlet. I aktionsforskningsprojektet var triggerne tænkt som elevernes første møde med forløbet slaveriet og Dansk Vestindien, men under de forberedende samtaler med de involverede lærere præciserede vi det ikke som et fast koncept. Det skyldtes dels, at nogle klasser havde beskæftiget sig med tematikken, for eksempel gennem deltagelse i Historiedysten 2016, men også at flere lærere udtrykte ønske om at præsentere og rammesætte emnet, før triggerne blev introduceret. Endelig - og måske mest afgørende - er det ikke muligt at udarbejde et læremiddel og eller ikke et element i det, som fremkalder bestemte helt forudsigelige reaktioner hos eleverne. Der kan således udarbejdes triggere, som generelt kan antages at skabe nysgerrighed og interesse. En nødvendig forudsætning for at de virker er, at læreren rammesætter dem, så de passer og appellerer til de konkrete elever.

Set fra elevernes side betød deres manglende viden om triggerbegrebet, at en del elever opfattede triggernes åbne spørgsmål som traditionelle spørgsmål, de skulle besvare, og ikke som igangsættende diskussionsspørgsmål. For det andet var det i den daværende udformning af kildebanken, der hørte til forløbet slaveriet og Dansk Vestindien svært for mange elever at skelne mellem triggere og kildemapper, og også at få øje på potentielle sammenhænge mellem triggere og de kildemapper, som læremidlet stillede til rådighed. For det tredje indebar

vores valg - begrundet i at undlade at styre elevernes historiske spørgsmål for meget - at der ikke skulle være en direkte sammenhæng mellem en trigger og tematikken i én bestemt kildemappe, en større udfordring for eleverne, end vi havde forventet.

Alligevel mener vi fortsat, at forskellige former for trigger eller anslag har en funktion i historieundervisningen. De må udformes, så de passer til den konkrete elevgruppe, så de for det første lægger op til, at eleverne inddrager og udfordrer deres forhåndsviden og -opfattelser i arbejdet med en faglig tematik. For det andet at triggerne skaber nysgerrighed og motiverer eleverne til at stille spørgsmål, der kan bearbejdes til historiske problemstillinger. For det tredje at triggerne støtter eleverne i at indkredse et relevant kildegrundlag. For det fjerde at triggerne hjælper eleverne med at afklare, hvad de forventer at finde ud af, det vil sige udformningen af en slags hypotese.

## Problemstillinger og problemorientering

Et helt centralt element i aktionsforskningsprojektet var at undersøge, hvordan eleverne konkret arbejdede problemorienteret, nærmere bestemt hvordan processen med at formulere problemstillinger og belyse dem ved hjælp af kilder foregik i praksis. Ud fra interviews med både elever og lærere, og ud fra vores observationer tyder det på, at både elever og lærere fandt den problemorienterede arbejdsform med selvvalgte problemstillinger mere motiverende end mere traditionelle og mere lærerstyrede arbejdsformer. Med nogle undtagelser kan det konkluderes, at eleverne generelt er bedre til over længere tid at bevare koncentrationen og en høj arbejdsmoral, når de selv vælger undersøgelsesspørgsmål ud fra de fænomener, der trigger deres nysgerrighed.

Til gengæld tyder det på, at det var svært for eleverne at formulere en velegnet problemstilling samt ikke mindst at bruge den gennem analysen, og reflektere den i fremlæggelsen. Mange elever havde særdeles svært ved at forstå betydningen og relevansen af historiske problemstillinger, og de misforstod ofte, hvad en historisk problemstilling er. Denne tendens var ikke overraskende tydeligst hos de elever i de klasser, hvor der normalt ikke arbejdes problemorienteret i historie eller for den sags skyld i andre fag.



”

**Til gengæld tyder det på, at det var svært for eleverne at formulere en velegnet problemstilling.**

Som vi har været inde på, er en af grundene til, at det for mange elever er vanskeligt at arbejde med problemstillinger i historie, at indholdet i faget grundlæggende opfattes som noget, der for længst er fortolket og skrevet, og blot skal gengives korrekt. De fleste elever forventer at kunne finde færdige og entydige svar i læremidlet, de arbejder med eller at læreren kan give svaret. Og der opstår frustration, når eleverne oplever, at en problemstilling ikke kan besvares entydigt eller lægger op til flere fortolkningsmuligheder. For eleverne, der deltog i aktionsforskningsprojektet, synes motivationen dog i mange tilfælde at opveje frustrationen, og den aftog for de fleste i takt med, at forløbet skred frem, og i takt med at eleverne arbejdede med stoffet og engagerede sig i forberedelserne til fremlæggelsen.

I forhold til anvendelsen af læremidlet om slaveriet og Dansk Vestindien er det åbenlyst, at forslag til, hvordan undervisningen, der understøttede elevernes arbejde med problemstillinger kunne have været beskrevet mere præcist for eksempel i form af flere konkrete forslag til, hvordan læreren kunne stilladsere vejen fra åbne spørgsmål til egentlige problemstillinger.

## Kildearbejde

Generelt havde eleverne en meget skematisk tilgang til sammenhængen mellem problemstilling og analysen af kilder. Mange elever havde opfattelsen af, at sandheden eller svaret kunne findes i én kilde, som eleverne mente var den rigtige. Når svaret ikke i direkte form kunne findes i kilderne blev de kun i ringe grad brugt til at belyse problemstillingen. Arbejdet med at finde, anvende og tolke kilder til at belyse selvformulerede problemstillinger blev yderligere vanskeliggjort, hvis de rummede lukkede spørgsmål frem for åbne, der ikke som sådan havde ét korrekt svar, som eleverne blot skulle finde frem til.

Det vil med andre ord sige, at eleverne, selvom de fra og med 6. klasse havde erfaringer med at bruge kilder som læremidler, og at de langt hen ad vejen anvendte kildekritiske begreber nogenlunde korrekt, havde de svært ved at afkode og fortolke kilderne i relation til en problemstilling. Udarbejdelse af problemstilling og kildearbejde blev ofte to særskilte operationer, som ikke havde noget med hinanden at gøre. Eleverne manglede således en helt grundlæggende forståelse af begrebet kilde, og hvad en kilde kan bruges til ud fra et funktionelt kildesyn.







Med enkelte undtagelser var det heller ikke en funktionel, kildekritisk analyse, der lå til grund for elevernes vurdering af kilders brugbarhed, men derimod den grad af konkret information og fakta, de kunne hente ud af kilden. I de tilfælde, hvor læreren under processen eller i forbindelse med fremlæggelse stillede spørgsmål til kilden og elevernes brug af den, kunne eleverne i nogen grad demonstrere analytiske evner til at diskutere kildens brugbarhed. Kritiske refleksioner over kilders relevans og indhold er således ikke noget, der kommer af sig selv hos eleverne. Men læreren kan gennem dialog om kilderne få dem hentet frem.

## Elevernes samarbejde

Elevstyring og ansvar for egen læring er centralt i den problemorienterede undervisning. Derfor er elevernes evner og kompetencer til i fællesskab at forholde sig til og skabe historie afgørende. Vi havde i aktionsforskningsprojektet lagt op til, at forløbet skulle organiseres som et gruppearbejde. Men vi havde ikke fastlagt bestemte rammer, eller givet forslag til, hvordan gruppearbejde kunne orkestreres eller stilladseres. Overordnet set blev det i observationerne klart, at det var relativt vanskeligt for eleverne at arbejde i grupper i en problemorienteret sammenhæng. Gruppearbejder i historiefaget er typisk enten kendetegnet ved, at grupperne af læreren eller fra læremidlet får en række spørgsmål, som de skal finde faktuelle og entydige svar på. Eller gruppearbejdet er rene emneorienterede projekter, som eleverne selvstændigt skal researche og fremlægge resultatet for klassen, for eksempel om Christian 4.s regeringstid, om vikingetiden eller diverse store krige. For mange elever er det noget nyt at arbejde sammen i en proces, hvor de skal reflektere mere, forholde sig kritisk og udvikle undersøgelsesstrategier i forhold til selv at skabe historie.

Den indsamlede empiri viser, at i nogle klasser var eleverne vant til at arbejde sammen i grupper, og de var relativt gode til selv at organisere gruppearbejdet, for eksempel til at fordele opgaverne imellem gruppens elever være med til at styre processen. I nogle klasser blev denne proces støttet af læreren, for eksempel ved at eleverne skulle udfylde en samarbejdskontrakt, opsamlingspapirer og lignende. Andre elever var gode til at uddele eller påtage sig nogle roller i gruppen, der sikrede effektivitet, og at hver enkelt elev kunne gøre brug af sine kompetencer og styrker. En ulempe ved de effektive og meget selvkørende grupper var dog, at eleverne ikke fik styrket den viden og færdigheder, de havde svært ved, eller de blev udfordret ved at påtage sig en ny eller uvant rolle i gruppen.

For mange grupper og i en del klasser var det en meget krævende og vanskelig opgave for eleverne at samarbejde i grupper, og processen blev påvirket af, at gruppearbejdet ikke fungerede optimalt. Gruppearbejdets didaktik og metodik kan der generelt arbejdes mere systematisk med på klassen - måske kræver det en særlig forberedelse i udfordrende processer som i problemorienteret arbejde. Hvis læreren vægter gruppearbejdet og indarbejdelse af gruppearbejds-metodikker højt i et længerevarende projektforsløb, kan der skabes en god transfer-værdi, som viser sig ved, at eleverne metodisk oparbejder nogle kompetencer, som de også kan bruge i andre sammenhænge og i andre fag eller andre projektarbejder. Det taler dog også for, at det er hensigtsmæssigt at etablere et samarbejde på tværs af fagene, der har fokus på progression i udviklingen af elevernes kompetencer til videnskabeligt samarbejde.

## Fremlæggelser og produkt

Fremlæggelserne og produkterne, som afsluttede det problemorienterede forløb, viste, at eleverne havde tilegnet sig viden om deres emne. Men deres problemstilling var i mindre grad eller slet ikke genstand for en undren eller problematisering. Mange af oplæggene bar præg af at være lukkede, reproducerende fortællinger om aspekter ved kolonitiden og ikke problemorienterede undersøgelser, hvor eleverne reflekterede over deres erhvervede kundskaber eller hvordan de var nået frem til deres viden. Desuden var det tydeligt, at fremlæggelsen i sig selv blev prioriteret frem for arbejdsprocessen. Ofte kom fremlæggelsesdelen således til at fylde for meget i elevernes arbejde, hvor gruppearbejdet meget hurtigt gik over til, at eleverne planlagde deres produkt og/eller fremlæggelse, eller de endda gik i gang med undersøgelsen ud fra hvilken form, deres produkt eller fremlæggelse skulle have.

En overvejende del af eleverne anvendte en eller flere kilder i produktet, og i det omfang de brugte kildekritiske begreber, blev disse stort set anvendt korrekt. Kilderne blev dog typisk ikke reflekteret eller anvendt kritisk, og eleverne stillede ikke spørgsmål ved den viden, de havde erhvervet sig eller den måde, de havde brugt kilderne på. Langt de fleste oplæg var PowerPoint-støttede foredrag af forholdsvis monologisk karakter, hvor resten af klassen kun i mindre grad eller slet ikke var involveret. Generelt var der i de deltagende klasser meget stor forskel på, hvor mange krav lærerne stillede til fremlæggelserne og produktet, lige fra ganske minimale krav, hvor det handlede om at fortælle om emnet til meget detaljerede krav om, hvad produkt og fremlæggelser skulle indeholde eller tage højde for. Umiddelbart kunne man forestille sig, at



den forskel hang sammen med niveau og klassetrin, således at kravene steg i forhold til elevernes niveau, men dette var ikke tilfældet. I flere af de deltagende klasser blev der stillet krav til fremlæggelse og produkt allerede fra 6. klasse.

En del af fremlæggelserne var forholdsvis ens strukturet i form af en PowerPoint-fremlæggelse. I de tilfælde, hvor eleverne ikke måtte bruge de klassiske visuelle præsentationsværktøjer eller havde fået til opgave at inddrage andre analoge eller digitale elementer, var der mere variation i fremlæggelserne, og fremlæggelserne fremstod ofte mere engagerede. Tilsvarende var der en større grad af engagement i klassen som helhed i de tilfælde, hvor fremlæggelsen eller produktet dannede baggrund for en dialog eller klassesdrøftelse enten mellem eleverne indbyrdes eller mellem lærer og elever.

## Elevernes udbytte

Generelt var det eleverne opfattelse, at forløbet havde været spændende, og at de havde lært noget. Det faglige udbytte, forstået som at vide noget om slaveriet og Dansk Vestindien, var for de fleste elevers vedkommende da også i orden. Der var dog også flere elever for hvem den problemorienterede arbejdsform var en så stor udfordring, at tilegnelsen af første-ordens-viden var begrænset.

Derimod knob det generelt med elevernes forståelse af historie som et fortolkende fag - herunder deres forståelse af første-ordens-videns sammenhæng og samspil med anden-ordens- og procedureviden. De fleste elevers historiske literacy var kun delvist på det niveau, som kan udledes af kompetencemålene efter 6. klasse - og langt fra målene efter 9. klasse. En væsentlig forklaring kan være, at undervisningen i indskoling og på mellemtrinnet tilsyneladende ofte har hovedfokus på, at eleverne tilegner sig viden om fortidige hændelsesforløb i form af lukkede og entydige historiske fortællinger, hvilket kan give eleverne opfattelsen af, at historie er endelige og sande gengivelser af fortiden. Aktionsforskningsprojektet tyder på, at først i udskoling bliver problemstillinger og arbejde med kilder typisk en del af undervisningen.

Ifølge læreplanen er det vigtigste udbytte af undervisningen, at eleverne udvikler historiske kompetencer, det vil sige evner til at håndtere og anvende historisk indsigt til at forstå sig selv, og den verden de lever i. Selv om forløber anderledes måder at gribe undervisningen an på, hvis sigtet med faget skal nås.

## Lærerrollen

I tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen - herunder ikke mindst facilitering af optimale læreprocesser har læreren en afgørende rolle. I historie er det en udbredt praksis, at læreren alene vælger og tilrettelægger forløbene. Derfor oplevede lærerne, der deltog i aktionsforskningsprojektet i større eller mindre grad en udfordring dels i forhold til, at elevernes arbejde med kilder havde stor fylde, og dels i relation til deres funktion og rolle i undervisningen.

For mange lærere var det en udfordring at slippe en emne- og stoforienteret forståelse af faget til fordel for en mere problemorienteret og elevstyret tilgang. At kunne tilrettelægge undervisningen problemorienteret forudsætter en solid fagdidaktisk forståelse, som må kunne udmøntes i praksis. Det er læreren, der må ændre sin tilgang til faget og rollen som lærer, men hun skal også ofte dekonstruere elevernes grundlæggende opfattelse af historie som et fortidsrettet fag, hvor det handler om, at tilegne sig så store mængder første-ordens-viden som muligt. Læreren må derfor tilrettelægge sin undervisning og handler på måde, der blandt andet understøtter, at eleverne reflekterer og skaber historie.

Projektet viste også, at det er en udfordring - også for de deltagende lærere, at der ikke er en fælles forståelse af begreber som problemstilling og kilder - herunder samspillet mellem dem.

”

**For mange lærere var det en udfordring at slippe en emne- og stoforienteret forståelse af faget.**

Anbefalinger





# Anbefalinger

Med afsæt i analyser og fortolkninger af empirien fra aktionsforskningsprojektet indeholder dette kapitel i kort form en række metodiske og didaktiske ideer, forslag og anbefalinger. Vi formoder, at de dels kan støtte og udvikle elevernes forudsætninger for at arbejde mere undersøgende og problemorienteret med kilder i faget, og dels at de har potentialer til at styrke elevernes kompetencer til at tænke historisk, herunder deres brug af historie til at forstå sig selv, deres samtid og reflektere over fremtiden. Det er metodiske og didaktiske antagelser, som må udvikles teoretisk og vise deres bæredygtighed i praksis. Anbefalingerne medtænkes i udformningen af HistorieLabs fremtidige læremidler og kildebanks-emner, der udarbejdes som led i projektet 100 danmarkshistorier. Desuden vil HistorieLabs medarbejdere udfolde og konkretisere anbefalingerne i artikler og på konferencer. Men det centrale er, at vi håber, at lærere, der underviser i historie, lader sig inspirere af forslagene, afprøver dem i egen undervisning, og vurderer om de er egnede til til at fremme god historieundervisning.

Kapitlet indledes med nogle generelle anbefalinger og er ellers disponeret efter aktionsforskningsprojektets syv fokuspunkter (side 27).

## Generelle anbefalinger

I Trivial Pursuit og i andre typer af spil, hvor deltagerne skal svare på spørgsmål, handler de historiske spørgsmål om at kunne nævne noget faktuel, et årstal, en begivenhed og så videre. Selv om skolefagets læreplaner i årtier har defineret faget anderledes, er det en almindelig folkelig opfattelse, at i historiefaget er transformation af kundskaber det centrale. Skolefagets vigtigste opgave ses som elevernes tilegnelse af en bestemt mængde kundskaber om fortiden - vel at mærke historiske kundskaber, der opfattes som entydige og indiskutable gengivelser af noget fra fortiden, som også helst skal kunne placeres entydigt i tid og sted. Således rejser der sig ind imellem en debat i medierne om elevers påståede historieløshed, hvis de ikke fluks kan nævne dato og årstal for en begivenhed, der tillægges afgørende betydning, for eksempel hvornår Danmark blev besat af Tyskland. Derimod har det tilsyneladende mindre betydning, om eleverne kan diskutere, hvorfor og hvordan Danmark blev besat. Blandt politikere og flere lærere er det en udbredt opfattelse, at det historiske stof, som eleverne skal tilegne sig, skal præsenteres i kronologisk rækkefølge, så eleverne undervises i stenalderen i de yngste klasser for så at nærme sig nutiden i de ældste. Et eksempel er læseplanen i Fælles Mål 2009, der ikke kun fastlagde, at kanonpunkterne skulle indgå i kronologisk rækkefølge, men

også på hvilket trin de enkelte kanonpunkter skulle indgå i undervisningen [Undervisningsministeriet 2009: 11].

”

**Det (er) en almindelig folkelig opfattelse, at i historiefaget er transformation af kundskaber det centrale.**

Skal skolefaget historie bidrage til, at eleverne udvikler det 21. århundredes kompetencer [se side 13] samt leve op til fagformålets intention om, at faget skal hjælpe eleverne til at forstå sig selv, deres samfund og tage pejling af fremtidsmuligheder, forudsætter det, at undervisning og læremidler lægger op til, at eleverne fra 3. klasse under sig (over noget historisk), at de øver sig i at tænke historisk, arbejde undersøgende og historieskabende, og at arbejdsformen i løbet af årene i højere grad tilrettelægges, så den bliver mere problemorienteret. Derfor er det en god ide allerede fra 3. klasse at give anden-ordens- og procedure-viden plads i undervisningen - ikke på bekostning af, men i samspil med første-ordens-viden.

For at give eleverne en forståelse af historie som et undersøgende, fortolkende og historieskabende fag, kan man for eksempel i første lektion i 3. klasse gå en tur med klassen i skolens nærområde. Gruppe- eller parvis kan eleverne søge at besvare konkrete spørgsmål som:

- Hvilket hus er det ældste?
- Hvordan kan man se det?
- Hvilke materialer er husene i nærområdet bygget af?
- Er de ældre huse bygget af de samme materialer som de nye? Hvorfor er der mon forskelle?

Som forberedelse til turen kan læreren eventuelt præsentere nogle fotografier af kendetegn ved bygninger, der kan vise noget om deres alder. Forløbet og spørgsmålene er ikke i sig selv problemorienteret, men kan med lærerens vejledning støtte eleverne i forståelsen af, at i historie er det eleverne, der undersøger noget og skaber viden. En sådan forståelse er en nødvendig forudsætning for at kunne arbejde problemorienteret.

Læreplanerne i historie siden 00'erne har som nævnt foreskrevet, at faget organiseres i emner og temaer med problemstillinger. Men der er ikke tradition for at indføre problemstillingen i titlen på emnet eller temaet. "2. Verdenskrig" er et typisk eksempel på navngivningen af et emne, og "Sundhed og sygdom" et eksempel på et



tema. Det vil formentlig skabe en større nysgerrighed og interesse, hvis eleverne blev præsenteret for forløbet i form af emnets overgribende eller essentielle spørgsmål, for eksempel "Var det nødvendigt, at USA kastede atombomber over Japan for at afslutte 2. Verdenskrig?" eller måske mere specifikt og provokerende: "Burde præsident Roosevelt anklages for krigsforbrydelser, fordi han gav ordre til at bruge atombomber mod Hiroshima og Nagasaki?". Også læremidlet om slaveriet og Dansk Vestindien, der blev anvendt i aktionsforskningsprojektet, er en traditionel titel på et forløb. I stedet kunne vi have brugt et åbent spørgsmål, der lægger op til problemorienteret arbejde, som titel, for eksempel "Bør vi sige undskyld for vores fortid som slavenation?"

## Trigge

I designet af aktionsforskningsprojektet havde triggerne flere funktioner, blandt andet var de tænkt som elevernes første, umiddelbare og forudsætningsløse møde med en række tematikker inden for emnet slaveriet og Dansk Vestindien. Nogle af de tiltænkte funktioner af triggerne fungerede bedre end andre. Generelt skabte triggerne nok interesse for emnet, men de fungerede ikke optimalt i forhold til at få eleverne til at arbejde problemorienteret. Udfordringerne med konceptet med triggerne viste sig både i forhold til indhold, form og kontekst.

Trigge i aktionsforskningsprojektet var færdige og fuldt udfoldede elementer i læremidlet, og havde ikke en form, der skulle tilpasses de konkrete elever. Derfor kan det overvejes, om det er hensigtsmæssigt, at HistorieLab til kommende kildebaserede forløb producerer færdige triggere. I stedet kan HistorieLab, som også foreslået af en lærer [Lærer, V, 7] udarbejdes ideer og halvfabrikata, som læreren - måske sammen med eleverne - færdiggør. En færdiggørelse, der blandt andet reflekterer nedenstående punkter [efter Schneider 2008: 26]:

- **Hvad er de centrale mål med triggeren i relation til forløbet?**
  - At vække elevernes interesse.
  - At aktivere elevernes forhåndsviden og udfordre deres forhåndsopfattelser.
  - At problematisere en eksisterende historisk fortælling
- **Hvordan skal målene nås?**
  - Ved at lægge op til, at eleverne sammenholder eller distancerer sig fra noget, brainstorming med mere.
  - Gennem spørgsmål, genkaldelse af erindringer, ny information, kobling mellem kendt og ukendt.

- Ved at provokere, bluffe, chokere, præsentere dilemmaer og fremhæve modsætninger.
- **Hvordan skal triggerne medieres**
  - Tekster [fiktion, faktion], billeder, lyd, mundtlig fortælling
  - Spørgsmål, spil, dramatisering, dialog, apps og så videre.
  - Karikaturer, film, video og så videre.
- **Hvad skal arbejdet med triggerne føre frem til?**
  - Identifikation af et problemscenarie, opstilling af hypoteser.
  - Historiske spørgsmål.
  - Foreløbige forestillinger om, hvordan det videre arbejde kan tilrettelægges.

Det kan også overvejes, om en grundigere kontekstualisering og rammesætning i tid og rum af emnet og dets tematikker, kan bidrage til, at triggerne fungerer bedre. Når eleverne mangler viden om den specifikke historiske kontekst, har de naturligvis svært ved at skabe sammenhænge mellem fortid og nutid, anlægge et historisk perspektiv og udvise historisk empati. Arbejder eleverne med triggerne uden et vist minimum af en historisk kontekst, kan det også være for svært for nogle elever at se relevansen af det, triggeren præsenterer dem for, og derfor kan det blive vanskeligt for dem at formulere spørgsmål, der er rettet mod det fortidige begivenhedsforløb.

Kontekstualiseringen kan rumme et for emnet gennemgående og essentielt spørgsmål, der i sig selv helst skal trigge elevernes interesse. Læreren oplæg, en tekst, et filmklip eller andet kan tydeligt være udfordrende, problematiserende og diskuterende rammesætte forløbet og åbne op for elevernes spørgsmål. Herefter kan triggeren, rettet mod forskellige tematikker i forløbet, bringes i spil. Både kontekstualiseringen og triggeren må fremme et emotionelt engagement for eksempel med afsæt i modsætninger og dilemmaer mellem godt og ondt, retfærdigt og uretfærdigt, modig og kujonagtigt, magt og afmagt, rige og fattige, frygt og sikkerhed og så videre. [Logtenberg, van Bortel & van Hout-Wolters 2011, 182]. At kunne stille spørgsmål til fortiden forudsætter ikke kun kompetencer til at reflektere historisk, men også en vis historisk viden. Det betyder, at elevernes interesse og nysgerrighed vækkes mere optimalt, hvis triggeren målrettet fokuserer på at få elevernes forhåndsviden frem i lyset [jf. ovenstående punkter].

Ud over at modellere triggeren, så de passer til de kon-



krete elever, er det hensigtsmæssigt, at læreren stilladserer processen med gruppernes arbejde med dem ved for eksempel at få eleverne til at lægge en plan ud fra konkrete spørgsmål som:

- Hvilke historiske spørgsmål har vi stillet?
- Hvordan vil vi organisere vores arbejde [samarbejde, tid, finde, analysere, vurdere og tolke kilder]?
- Hvordan kan vi løbende evaluere processen og det, vi når frem til?
- Hvad mener vi, at vi når frem til [arbejdshypotese]?

I problemorienterede forløb og projektarbejder er det i grundskolen almindeligt at operere med fire niveauer af spørgsmål ud fra, om de lægger op til beskrivelser [dataplan], forklaringer [forståelsesplan], vurderinger [vurderingsplan] eller løsninger [handlingsplan] (for eksempel Nielsen 2006: 30). En stor del af de spørgsmål, som aktionsforskningsprojektets triggere gav anledning til, var beskrivende og var ofte rettet mod noget specifikt, for eksempel "Hvor lang tid tog det at sejle [over Atlanterhavet]?" eller "Hvad var straffen for, hvis man gjorde noget, man ikke skulle, eller hvis man ikke gjorde sit arbejde?" Enkelte spørgsmål fokuserede på årsager og virkninger, for eksempel "Hvordan opstår slaveri?" og "Jeg kunne godt tænke mig at vide noget om, hvad der egentlig skete efter slaverne fik frihed." Der var få eksempler på spørgsmål, der rummede vurderende aspekter, for eksempel "Jeg vil gerne vide, hvorfor at vi skal undskylde for noget vore forfædre har gjort?"

De fire niveauer af spørgsmål indgår i en række læremidler, og lærerne bruger ofte niveauerne, når de introducerer problemstillinger i undervisningen. Men det kan overvejes, om de er optimale i skolefaget historie. Måske kan man i stedet lade sig inspirere af hollandske forskeres analyse af spørgsmål, som elever stiller til et historisk fænomen og karakterisere spørgsmålene ud fra kategorier eller vidensformer, som de er rettet imod. Her gengives i en let bearbejdet udgave (Logtenberg, van Boxtel & van Hout-Wolters 2011, 181):

- Placere fænomenet i historisk sammenhæng: Hvornår? Hvor? Hvad var karakteristisk for tiden og stedet?
- Kontinuitet og forandring: Hvad blev ændret? Hvad forblev det samme? Kan forandringerne karakteriseres som brud, eller skete de gradvist?
- Årsager og virkninger: Hvilke årsager var der til fænomenet? Hvilke langsigtede og kortsigtede konsekvenser fik det?

- Sammenligninger og perspektivering: Hvilke forskelle og ligheder er der med andre fænomener? Var det et unikt fænomen eller lignede det andre?
- Vurdering af fænomenet: Hvor betydningsfuldt er det?

## Problemstillinger og problemorientering

Undervisningen må - støttet af læremidlerne - tage afsæt i spørgsmål. "Uden spørgsmål er der ikke meget brug for seriøs tænkning. Uden tænkning er der ikke meget forståelse. Udvikling af [elevernes] dybere historisk tænkning begynder derfor med gode spørgsmål" (VanSledright 2014: 32). Undervisningen og læremidlerne må facilitere, at eleverne tænker historisk og stiller relevante spørgsmål. I den sammenhæng må de styrke deres forståelse for, at ikke alle spørgsmål om fortiden er historiske.

”

**Undervisningen og læremidlerne må facilitere, at eleverne tænker historisk og stiller relevante spørgsmål.**

Selv om problemorienteret undervisning i udgangspunktet forudsætter, at eleverne er i stand til at tage et stort ansvar for egen læring, er det er helt centralt, at forløbet fra trigger til formulering af problemstilling stilladseres grundigt af læreren. Det gælder både, hvad angår krav til problemstillinger og faglige diskussioner af, hvad der er en god problemstilling er i historie, og hvorfor det er vigtigt at arbejde problemorienteret.

Læreren må undervejs udfordre elevernes forforståelse af, hvordan man arbejder i historie og gøre op med vaner og måder at se tingene på, så der opstår en bevidsthed hos eleverne om, at de arbejder på en ny måde/metode der - for nogle - først skal læres. Derfor det blandt andet anbefales:

- At der generelt til emnet og måske allerede i arbejdet med triggerne præsenteres nogle eksemplariske problemstillinger til emnet, som eleverne kan bearbejde og omformulere. Det kunne være eksempler på forskellige niveauer og kategorier af spørgsmål, der kan indgå i en problemstilling.
- At styrke elevernes forståelse af, at de emner/temaer med problemstillinger, de når at arbejde med i faget, er et mikroskopisk udvalg af mulige historier om fortiden. Det kan understøttes ved at inddrage



eleverne i begrundelser for valget. Det kan anbefales, at man på klassen opbygger en model for vurdering af, hvor betydningsfuld et hændelsesforløb er, og dermed hvor vigtigt det er at lære om det. Heri bør indgå en indledende (og tilbagevendende) klasse-drøftelse om, hvad et spørgsmål, der kan indgå i en problemstilling, er, om hvad, hvorfor og for hvem noget er historisk betydningsfuldt. Hvad vi og andre bruger, har brugt og gerne vil bruge historien til. I udarbejdelse af modellen kan man eventuelt lade sig inspirere af Christine Counsells fem punkter [Counsell 2004; Pietras & Poulsen 2016: 109].

- At der opstilles en god og brugbar og for eleverne forståelig definition af en problemstilling, som inkorporeres allerede i arbejdet med triggeren.
- At der undervejs gives plads til elevernes mere konkrete hv-spørgsmål, der er motiverende og ofte udsprunget af en oprigtig interesse og spørgelyst.
- Stilladsring: at processen fra arbejdet med triggerne til præsentation deles op i tydelige sekvenser: hvordan skal eleverne arbejde, hvad skal de nå, og hvilket arbejde de forventes at udføre i løbet af sekvensen. Samtidig skal der i samarbejde med eleverne formuleres tydelige læringsmål for projektet som helhed og for de enkelte lektioner eller dele af arbejdet.
- At der på de første klassetrin vælges et kompetencemæssigt fokus, således at der enten fokuseres på faserne, hvor problemstillingen formuleres (spørge- og undersøgelseskompetence, se side 21) eller selve den kildekritiske proces (metodekompetence se side 21). Det er selvfølgelig væsentligt, at eleverne efterhånden styrker deres forudsætninger for funktionelt at operere med samspillet mellem undersøgelses- og metodekompetencer.
- Det må klart anbefales, at i den periode, hvor det problemorienterede forløb foregår, har eleverne mindst to sammenhængende lektioner - og gerne mere. De fysiske rammer kan man som lærer ikke altid gøre noget ved, men de bør medtænkes i processen. Selv små omrokeringer kan få betydning, som for eksempel at flytte rundt på bordene i klassen, så eleverne sidder sammen i grupper.

## Kildearbejde

Også kildearbejdet bør stilladses grundigt, dels i forhold til at motivere eleverne til at anvende kildekritiske begreber, og dels i forhold til at udvikle en funktionel kildeforståelse, samt at de forholder sig kritisk til de in-

formationer, de udleder af kilderne - herunder også deres egne analyser og tolkninger.

Eleverne må have tid og mulighed for at finde, analysere og tolke kilder, drage konklusioner og skabe lodige og meningsfulde historiske fortællinger. De må møde og øve sig i at forholde sig til forskellige og måske modstridende fortolkninger af fortidige hændelsesforløb. Vi mener, at det er en god ide, at

- Problemstillingens spørgsmål forbliver åbne i den proces, hvor eleverne vælger, analyserer og tolker kilder. Undervejs og i samspil med kildearbejdet kan spørgsmålene og dermed problemstillingen præciseres.
- Kildearbejde kræver øvelse og ikke mindst vejledning fra lærerens side. Derfor anbefaler vi, at eleverne allerede fra 3. klasse øver sig i at belyse enkle historiske problemstillinger - måske blot i form af konkrete spørgsmål - introducerer forskellige kildetyper og kildekritik, så eleverne gradvist bliver fortrolige med skabe historie ved at belyse historiske problemstillinger ved hjælp af kilder.
- Undervejs i processen og i forbindelse med fremlæggelserne bør læreren inddrage eleverne i en dialog om kilderne, herunder at give eleverne nogle konkrete redskaber til, hvordan kilderne kan analyseres og bruges til at belyse historiske problemstillinger.
- Kildearbejde er centralt i historieundervisningen, og eleverne må forstå, at kilder er alt, hvad der kan bruges til at belyse den valgte problemstilling - uden at det betyder, at alle kilder der giver informationer om problemstillingen er lige velegnede. Derfor er det vigtigt, at eleverne øver sig at analysere og tolke forskellige kildetyper, samt at de vurderer deres brugbarhed i relation til den konkrete problemstilling.
- Læreren bør overveje, om det skal aftales med eleverne, hvor mange kilder de inddrager, og hvordan kilderne skal inddrages - herunder hvor detaljeret de skal analyseres i relation til problemstillingen.

## Elevernes samarbejde

Generelt må læreren stilladsere eller styre gruppedannelsesprocessen og gruppearbejdet, så der skabes rum for, at alle elever får en rolle i gruppen og dermed får mulighed for at blive deltagende i det videnskabende fællesskab, som en gruppe bør være. Det er en almindidaktisk udfordring, der kan imødekommes, hvis lærerne i alle fag arbejder systematisk med gruppearbejdets didaktik og metodik [Pettersen 2001].



- Der bør bruges tilstrækkeligt med tid på gruppedannelsesprocessen, så alle elever føler sig godt klædt på til at varetage en væsentlig funktion i gruppen, og de er motiverede for at yde en indsats.
- Der bør i forbindelse med gruppedannelsesprocessen og i starten af gruppesamarbejdet skabes rum for både en individuel og gruppeorienteret tilgang til arbejdet, hvor den enkelte elev både undersøger elementer individuelt og samarbejder med gruppen om at lave og svare på en problemstilling som et fælles projekt.
- Læreren bør give råd og vejledning til, hvordan eleverne mest optimalt arbejder sammen i grupper, for eksempel ved at tildele gruppemedlemmerne forskellige funktioner og at fungere som vejleder for grupperne undervejs, herunder at anspore og motivere undervejs.
- Læreren bør overveje muligheder for, at andre grupper inddrages aktivt i processen og eksempelvis
- Det anbefales at prioritere længerevarende og problemorienterede forløb i historie, som skaber plads for elevernes medbestemmelse, gruppevalg efter interesse og gruppesamarbejde. Derved øges elevernes motivation, og det vil gøre dem bedre til at anvende samme fremgangsmåde i korterevarende forløb. Denne transferværdi, som her fremhæves, gør sig ikke kun gældende i forhold til arbejdsformen, men på en lang række andre områder i forhold til kildearbejde, problemorienteret arbejde, fremlæggelser og så videre.
- Generelt kan det anbefales, at læreren stilladserer og styrer gruppedannelse- og arbejdet mere med henblik på at sikre, at alle elever er aktivt deltagende i processen og ikke kun i forbindelse med selve gruppedannelsen og fremlæggelsen. Det er væsentligt at være opmærksom på, at det gode gruppearbejde ikke opstår af sig selv, men kræver øvelse. Det gælder i særdeleshed i problemorienterede forløb, der





for mange elever er en ny og udfordrende tilgang til gruppearbejde i historiefaget. Og der er behov for, at læreren vejleder i forhold til arbejdsfordeling og gruppesammensætning.

- I forlængelse af dette er der brug for at få identificeret og drøfte faktorer, der virker henholdsvis fremmende eller hæmmende, for at et gruppearbejde fungerer. Der er således behov for at arbejde målrettet med gruppearbejdets didaktik og metodik - især i relation til historieundervisningen.

## Fremlæggelser og produkt

- Læreren respons på både fremlæggelse og produkt er vigtig, herunder at tage tråden op efter oplægget og benytte lejligheden til en dialog med gruppen, der fremlægger og resten af klassen, så fremlæggelsen ikke bliver monologisk.
- Læreren bør overveje at udnævne opponent- eller feedbackgrupper, hvormed flere elever i klassen inddrages aktivt i oplægssituationen og således, at der kobles feedback på fremlæggelsen.
- Der bør skitseres andre muligheder for produkt end de klassiske PowerPoint-fremstillinger, eventuelt definere en form, hvori der også indgår for eksempel multimodale produkter eller supplerende analogt materiale, så selve produktet tænkes lidt mere kreativt.
- Det er en god idé, hvis læreren vælger at formulere krav til elevernes produkter, herunder især til selve fremlæggelsen, som for eksempel inddragelse af kilder og kildekritiske begreber, herunder også at vende tilbage til problemstillingen undervejs og reflektere over den i forhold til kilderne. Dette arbejde bør stilladseres og påbegyndes allerede i fasen, hvor eleverne arbejder med problemstilling og kildebank.
- Læreren kan præcisere, at eleverne ikke behøver at fremlægge alt hvad de ved, men at de i stedet skal præsentere deres analyser og tolkning af kilder og fremhæver, at der kan være flere mulige tolkninger. Læreren bør således overveje, hvordan elevernes andenordens- og procedureviden kommer mere i spil i selve oplægget. Herunder også følge op på opbygningen af oplæg og produkt og give feedback undervejs i gruppearbejdsprocessen.
- Det kan overvejes, om mere effektive fremlæggelser og engagement af klassen i højere grad kan bygge på dialog. for eksempel med et meget kort problematiserende oplæg /produkt, som bliver stillet som opgave - og klassekammeraterne bliver i dialogen bedt om at forholde sig til sagen/stille spørgsmål og

så videre. Fremlæggelsen bør således i højere grad være oplæg til dialog/diskussion og videre arbejde, end som afslutning på en arbejdsproces, hvor eleverne fremlægger det, de synes, de har lært.

## Elevernes udbytte

Fra 3. klasse må undervisningen fremme eleverne forståelse af, at fortiden, levet historie, ikke har en selvstændig eksistens, og at man kun kan beskæftige sig med den ved at iscenesætte den som fortalt historie, som aldrig kan være endelig, og der kan være flere gyldige fortællinger om den samme fortidige begivenhed. Undervisningen må også fremme elevernes forståelse af, at kilder må analyseres og fortolkes i samspil med den valgte problemstilling - og at tolkninger og belysninger aldrig kan være et sandt og endeligt svar på problemstillingen. (Brush & Saye 2008: 46). Eleverne må inddrages i drøftelser af væsentligheden af og argumenterne for at arbejde med et bestemt historisk forløb med tilhørende problemstillinger. Eleverne må forstå, at der er uendelig meget historie, og at det stof, de møder i de anvendte læremidler er et mikroskopisk udvalg, hvis betydning selvfølgelig kan og skal diskuteres og argumenteres for. Derfor er det en utopisk forestilling, at eleverne efter 9. klasse har tilegnet sig et overblik over historien.

- Fra 3. klasse er det centralt, at eleverne styrker og udvikler deres forståelse for, at fortalt historie aldrig er en direkte afspejling af eller sand gengivelse af, hvad der skete i fortiden. Derfor kan der eksistere flere gyldige fortællinger om den samme begivenhed. I de yngste klasser må læreren bruge konkrete eksempler, der fremmer denne forståelse, for eksempel ved at lade to elever fortælle om en begivenhed, som hele klassen har oplevet. Bagefter drøfter klassen forskelle og ligheder og mulige årsager til forskellene. Med tiden kan eleverne analysere og forholde sig til forskellige skriftlige tolkninger af den samme hændelse.
- I historieundervisningen må eleverne tilegne sig kompetencer til at omgås historie forstået som spor, såvel konkrete og fysiske som mentale, fra fortiden og fortællinger om dem. Og ikke mindst, hvordan eleverne kan bruge disse fortællinger til at forstå sig selv, det samfund de lever i, den verden der omgiver dem og reflektere over fremtidsmuligheder. Med det overordnede mål for elevernes udbytte må undervisningen og de anvendte læremidler have mindre fokus på transformation af substantiel viden og mere på historiske koncepter og erkendelsesprocesser.
- Forandringsperspektivet er centralt i historie. Derfor



er kontinuitet, forandring og brud væsentlige faglige begreber, der tidligt må introduceres. Eleverne må øve sig i at identificere kontinuitet, forandring og brud og forstå sammenspillet mellem dem i de historiske forløb, de arbejder med. I den sammenhæng må de også undersøge om forskellige samfundsgrupper oplevede forandringer og brud på samme måde. For eksempel beskrives slaveriets afskaffelse på De Vestindiske Øer i 1848 ofte som et brud, men indebar det også, at de tidligere slavers levevilkår umiddelbart blev markant forbedret?

- Som det fremgår af undersøgelsen, har mange elever en noget forsimplet forståelse af sammenhænge mellem årsager og konsekvenser – ofte formuleret som, at én årsag har en bestemt konsekvens. Det styrker elevernes historieforståelse, hvis man i undervisningen bruger tid på at drøfte, hvorfor noget sker, og hvad følgerne er. Det er eksempelvis en god ide, at eleverne – gerne ud fra deres egne erfaringer – bliver bevidste om, at det som regel først er, når noget afgørende eller dramatisk er sket, at man leder efter dets årsager.
- At reflektere over årsagssammenhænge er centralt i historiefaget. Men den udbredte elevopfattelse, at fortiden er en kæde af – ofte intenderede – årsager og virkninger, det vil sige at fortiden så at sige er forløbet af et fastlagt spor, må brydes. Eleverne kan for eksempel analysere læremidlers fremstilling af årsager og konsekvenser. De må drøfte, om der kan være andre forklaringer på, at noget skete. Fik aktørernes handlinger (årsager) de konsekvenser, som var intentionen? Hvordan spiller forskellige årsager sammen? Er der nødvendigvis altid årsager til, at noget sker – eller kan det være tilfældigheder? I de ældre klasser kan eleverne øve sig i at diskutere langsigtede og udløsende årsager og kortsigtede og langsigtede konsekvenser. At tilrettelægge undervisningen med afsæt i for eksempel spil om historiske dilemmaer eller kontrafaktiske situationer, kan styrke elevernes forståelse af årsager og konsekvenser.
- At demonstrere historisk empati og kunne skifte perspektiv betyder, at man bestræber sig på at se og forstå den fortid og den samfundsmæssige kontekst, som man beskæftiger sig med, som en person på den tid ville gøre det. Det er svært for de fleste elever, og det bliver måske ikke lettere, fordi historie, forstået som fortællinger om fortiden ofte handler om det dramatiske, for eksempel krig, sygdom og andre ulykker, som set med nutidens øjne er usædvanligt – og netop ikke det sædvanlige og dagligdags. Forløbet om slaveriet og Dansk Vestindien

er således et eksempel på noget for nutiden fremmedartet. Derfor kan det anbefales, at man i undervisningen også tager den givne fortids anderledes levevilkår, teknologiske muligheder, verdensbillede, mentale horisont, værdigrundlag og så videre, alvorligt. Ikke så fortidens mennesker tanker, holdninger og adfærd fremstår som tilbagestående og tåbelige, men netop med sigte på at forstå en tid og et rum på dens egne betingelser. I forløbet kan man for eksempel undersøge forklaringer på tidens menneskesyn, så ikke plantageejerne, som det fremgik af mange gruppers fremlæggelser, præsenteres som onde mennesker, og de sorte udelukkende som ofre for de hvides brutalitet (side 75).

- Kronologi er vigtig i historie, men det kan overvejes, om den udbredte opfattelse og brug af kronologi: at kronologi ses som et mål snarere end et middel er hensigtsmæssigt og støtter elevernes kompetencer til at omgås historie (Seixas & Morton 2013: 81). Tidstavler er udbredte både i læremidler og som plancher, og at kunne placere begivenheder på en tidslinje er ofte en vigtig aktivitet i historieundervisningen. En begivenhed på en tidslinje fortæller måske nok, at den anses for at være væsentlig, men ikke hvorfor – og den siger ikke noget om hverken kontinuitet og forandring eller årsager og konsekvenser. Der er en pointe i, at kompetenceområdet i læreplanen hedder "Kronologi og sammenhængsforståelse" og ikke kun "Kronologi" eller "Kronologisk overblik". Det er en overvejelse værd, om historieundervisningens fokusering på absolut placering i tid er med til at frakoble historiefaget fra elevernes eget liv. Vi tænker jo ikke vores nære og personlige historie som opdelt i hændelser, der er fastlagt efter datoer og årstal.

## Lærerrollen

Baseret på aktionsforskningsprojektet er nedenstående punkter oplæg til lærerens overvejelser over, hvordan hun i sin praksis kan understøtte elevernes kompetencer til at tænke historisk, blandt andet med henblik på at imødekomme læreplanens intentioner om, at eleverne arbejder undersøgende og historieskabende.

- I processen og under fremlæggelserne var det en generel tendens, at eleverne søgte og formidlede, hvad de mente var et enkelt faktuel korrekt svar på deres problemstilling – og det var undtagelsen, at læreren udfordrede svaret. For at stimulere elevernes historiske tænkning kan læreren for eksempel



gennem spørgsmål få eleverne til at formulere og undersøge andre mulige tolkninger - herunder at udfordre eleverne og få dem til underbygge og argumentere stadig mere kvalificeret for deres tolkninger. Det forudsætter, at læreren kontinuerligt styrker elevernes forudsætninger for hensigtsmæssigt at bruge faglige begreber, der knytter sig til anden-ordens- og procedureviden som for eksempel kontinuitet og forandring, årsager og konsekvenser [Havkes 2017].

- Historie er timetalsmæssigt ikke et stort fag, men det er på skemaet fra 3. til 9. klasse, det vil sige i såvel indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling. Det styrker sammenhængen og progressionen i faget, når der på skolen er et fagteam på langs af de tre trin. Her kan gennem dialog skabes en fælles forståelse af fagets sigte, centrale begreber samt hensigtsmæssige midler og metoder, der understøtter det, at eleverne fra 3. klasse oplever, at historie er et undersøgende fag og dermed opbygger forudsætninger for at arbejde problemorienteret.
- Det er væsentligt, at læreren sørger for, at eleverne har de nødvendige faglige forudsætninger for problemorienteret kildearbejde. Det gælder blandt andet forståelsen af, hvad en problemstilling er, og hvilken funktion den har i forløbet samt en grundlæggende forståelse af begrebet kilde og hvordan de analyseres.
- Det kan anbefales, at man som lærer inddrager eleverne i valg af forløb, fastlæggelse af organisationsform, opgaver og krav til fremlæggelse. Det gælder i særdeleshed, når det er en forudsætning for et vellykket problemorienteret arbejde med kilder, at eleverne påtager sig et stort ansvar for processen. Samtidig er det væsentligt, at rammerne og konceptet for forløbet er faste og forståelige for alle elever i klassen. Det gælder ikke mindst, at eleverne forstår og accepterer deres ansvar, og at en god og effektiv proces er forudsætning for en vellykket fremlæggelse.
- At understøtte elevernes læreproces i et forløb, der er tilrettelagt problemorienteret, kræver, at læreren kan påtage sig forskellige roller og funktioner - måske andre end hun traditionelt har som underviser i faget. Hun må have en sikker følelse med, hvor grupperne er i processen og kunne støtte dem i at løse faglige og gruppedynamiske udfordringer for eksempel kan hun i en dialog med en gruppe åbne op for relevante historiske spørgsmål, eller at gruppen ser en kilde på ny måde.



Litteratur





# Litteratur

Andersen, M. & Ahlgren, S. [2017]. Bachelorprojekt: Anslag - En undersøgelse af anslaget betydning for elevernes opfattelse af egen læring og motivation. UCL.

Andersen, M. & Ahlgren, S. [2017]. *Trig eleverne til øget forståelse af egen læring og motivation*. Radar - Historiedidaktisk Tidsskrift: <http://historielab.dk/trig-eleverne-oeget-forstaaelse-egen-laering-motivation/> [besøgt 27.11.2017].

Barell, J. [2007]. *Problem-based Learning. An Inquiry Approach*. United Kingdom: Corwin.

Barrett, T., Cashman, D. & Moore, S. [2011]. *Designing Problems and Triggers in Different Media. Challenging All Students*. In: Barrett, T. & Moore, S. [ed.]. *New Approaches to Problem-based Learning. Revitalising Your Practice in Higher Education*. New York and London: Routledge.

Barton, K.C. & Levstik, L.S. [2004]. *Teaching history for the common good*. Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brekke, M. & Tiller, T. [red.] [2014]. *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen*, Aarhus. Klim.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. [red.] [2015]. *Kvalitative metoder*, 2. udgave. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Brush, T. & Saye, J. [2008]. *The Effects of Multimedia-Supported Problem-based Inquiry on Students Engagement, Empathy, and Assumptions About History*. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, Volume 2 (1), 21-56.

Christiansen, R. [2015]. *Historieundervisningen skal ikke spille skolens tid*, Folkeskolen 20. marts 2015: <https://www.folkeskolen.dk/560172/historieundervisningen-skal-ikke-spille-skolens-tid> [besøgt 27.11.2017].

Counsell, C. [2004]. *Looking through a Josphine-Butler Shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance*. The Historical Association: *Teaching History*, Issue 114.

Dansk Historielærerforening [1971]. *Den ny historieundervisning*. Sænummer. Kolding: Dansk Historielærerforening.

Dawson, I. [2009]. *Developing Enquiry Skills*. <http://www.thinkinghistory.co.uk/EnquirySkill/downloads/DevelopEnquirySkills.pdf> [besøgt 1. 10. 2017].

Dewey, J. [1916]. *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Downey, M.T. & Long, K.A. [2016]. *Teaching Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*. New York and London: Routledge.

Duquette, C. [2015]. *Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through assessment*. In: Ercikan, K. & Seixas P. [ed.] *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 51-63.

Duquette, C. [2014]. *Through the Looking Glass: An Overview of the Theoretical Foundations of Quebec's History Curriculum*. In: Sandwell, R. & von Heyking, A. *Becoming a History Teacher. Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*. Canada: University of Toronto Press, 139-157.

Folkeskolens læseplansudvalg [1974]. *Undervisningsvejledning for folkeskolen*. Udkast. Lærerforeningernes Materialeudvalg.

Gautschi, P. [2009]. *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Harris, R. m.fl. [ed.] [2014]. *The Guided Reader to Teaching and Learning History*. New York: Routledge.

Havekes, H.; Coppen, P-A.; van Boxtel, C. [2016]. *Knowing and Doing History: A Conceptual Framework and Pedagogy for Teaching Historical Contextualisation*. <https://researchgate.net/publication/271429519> [besøgt 1. 10. 2017].

Havekes, H.; van Boxtel, C.; Coppen, P-A., & Luttenberg, J. [2017]. *Stimulating historical thinking in a classroom discussion: The Role of The teacher*. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4 (2), 71-93.

Hensel-Grobe, M. [2012]. *Problemorientierung und problemlösendes Denken*. Im: Barricelli M. & Lücke M. *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Band 2. Tyskland: Wochenschau Geschichte, 50-81.

Hernandez-Ramos, P & De La Paz, S. [2009] *Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience*. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 151-173.



- Hmelo-Silver, C.E. (2004). *Problem Based Learning: What and How Do Students Learn?* Educational Psychology Review 16:3, 235-266.
- HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling og Rambøll Management Consulting. (2015). *Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenkede Fælles Mål (rapport)*. [http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport\\_historiel%C3%A6reres-opfattelser-af-faget-og-fFM\\_pdf.pdf](http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport_historiel%C3%A6reres-opfattelser-af-faget-og-fFM_pdf.pdf) [besøgt 1. 10. 2017].
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Viborg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (1976). *Problemløserorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard.
- Kinnunen, P. & Malmi, L. (2005). *Problems in Problem-Based Learning - Experiences, Analysis and Lessons Learned on an Introductory Programming Course. Informatics in Education*, 2005, Vol. 4, No. 2. 193-214. [https://www.mii.lt/informatics\\_in\\_education/pdf/INFEO62.pdf](https://www.mii.lt/informatics_in_education/pdf/INFEO62.pdf) [besøgt 1. 10. 2017].
- Knudsen, H.E. & Ebbensgaard, Aa. B. (2017). *Historie på langs af skoleformer - sammenhænge og progression mellem grundskole og gymnasier*. Vejle: HistorieLab.
- Knudsen, H.E. & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Vejle: HistorieLab.
- Kristensen, H.J. (2007). *Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen - teori i praksis*. Gylling: Gyldendal.
- Kristensen, H.J. & Laursen, P.F. (red.). (2012). *Gyldendals Metodebog. Metoder til undervisning og pædagogisk ledelse*. Letland: Gyldendal.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies - and beyond? Some conceptual development within German history didactic*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. [https://www.researchgate.net/publication/282946741\\_Historical\\_consciousness\\_historical\\_competencies\\_-\\_and\\_beyond\\_Some\\_conceptual\\_development\\_within\\_German\\_history\\_didactics](https://www.researchgate.net/publication/282946741_Historical_consciousness_historical_competencies_-_and_beyond_Some_conceptual_development_within_German_history_didactics) [besøgt 1. 10. 2017].
- Larmer, J., Mergendoller, J. & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. Alexandria, VA USA: ASCD.
- Larsen, R. M. & Vestergaard, M.K. (2017). Bachelorprojekt: *Den gode historieundervisning*. UCSyd.
- Lee, P. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. In: Donovan, S. & Bransford, J. (ed.). *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington, D.C.: National Academies Press, 31-78.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Logtenberg, A., van Boxtel, C. & van Hout-Wolters, B. (2011). *Stimulating situational interest and student questioning through three types of Historical introductory texts*. The European Journal of Psychology of Education, 26, 179-198. <http://dare.uva.nl/document/2/105943> [besøgt 1. 10. 2017].
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 5. udg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mandell, N. & Malone, B. (2007). *Thinking like a Historian. Rethinking History Instruction. A Framework To Enhance and Improve Teaching and Learning*. Wisconsin: Wisconsin Historical Society Press.
- Pettersen, R. C. (2001). *Problembaseret læring - for elever, studerende og lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2016): *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis*, Kbh.: Hans Reitzel 2016.
- Plauborg, H. et al. (2007): *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Poitras, E.G. & Lajoie, S.P. (2014). *Developing an agent-based adaptive system for scaffolding self-regulated inquiry learning in history education*. Educational Technology Research and Development, 2014, 335-366.
- Poulsen, J. Aa. & Petersen, N. (2015). *Forenkede Fælles Mål i historie - en håndsrækning*. Vejle: HistorieLab.
- Poulsen, J. Aa. (2017). *Elevgenerede læremidler i historieundervisningen*. I: Brunbech m.fl. (red.). *Historie. Didaktik, dannelse og bevidsthed. Rapporter til det 29. Nordiske Historikermøde*, bind 1. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 194-226.



Schneider, G. (2008). *Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Seghi, L. (2012). *Engagement in the History Classroom: Problem-Based Learning and Primary Sources*. *The Councilor: A Journal of the Social Studies*. Vol. 73. No. 1. <https://ojcs.siue.edu/ojs/index.php/jicss/article/view/2631> [besøgt 1. 10. 2017].

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

Skaalvik, E.M. (2015). *Motivation for læring: teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Stoel, G.L., van Drie, J.P. & van Boxtel, C.A.M. (2015). *Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history*. *Journal of Curriculum Studies*, Volume 47, 2015, Issue 1, 49-76. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2014.968212> [besøgt 1. 10. 2017].

Trautwein, U. m.fl. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts "Historical Thinking Competencies in History (HiTCH)*. Münster; New York: Waxmann.

Undervisningsministeriet (1994). *Formål & Centrale Kundskabs- & færdighedsområder. Folkeskolens fag*. København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.

Undervisningsministeriet (2004). *Fælles Mål. Faghæfte 4. Historie*. København: Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie.

Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål. Faghæfte 4. Historie*. København: Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie.

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past*. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-007-9056-1> [besøgt 1. 10. 2017].

Van Sledright, B.A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories and Policy*. New York and London: Routledge.

VanSledright, B.A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovative Designs for New Standards*. New York and London: Routledge.

Warren, A. M. (2016). *Project-based learning across the Disciplines. Plan, Manage, and Assess Through + 1 Pedagogy*. United Kingdom: Corwin.

Ågård, D. (2016). *Motivation – læreransvar eller elevansvar?* *Paideia* nr. 11/2016, 37-48.



Bilag





# OBSERVATIONSGUIDE

## Aktionsforskningsprojekt. Empiri-indsamling

### Realkommentarer

Skole, klassetrin, antal elever, dato, fysiske rammer, tidspunkt på dagen.

Elevernes erfaringer med at arbejde problemorienteret og med kilder.

### Metode

feltnoter – korte beskrivende notater – hvad har vi ”set” i de valgte genstandsfelter. Kan også indtales umiddelbart efter besøget og efterfølgende transskriberes.

- Præsentationer/fremlæggelser optages

### 1. Besøg – hvor forløbet sættes i gang

Genstandsfelt(er):

- Er der hændelser, sammenhænge, der må antage at påvirke dagens undervisning? (ex konflikter mellem elever)
- Hvordan præsenterer læreren forløbet? Involveres medarbejderen fra HistorieLab?
- Elevernes forhåndsindstilling – reaktion på præsentationen?
- Hvordan præsenteres triggerne? Tages alle i brug – fordeles de, eller ...
- Hvordan organiseres elevernes arbejde med triggerne?
- Hvordan reagerer eleverne umiddelbart på triggerne?

Tættere observation af en eller to af gruppernes arbejde med triggerne:

- Er triggerne tilgængelige for eleverne? (afkodning, læsbarhed mv.)
- Åbner triggerne op for en eller flere tematikker? Skaber de nysgerrighed, interesse?
- Anvender eleverne triggerne som en støtte til at stille historiske spørgsmål – problemstilling?

Samarbejde:

- Hvordan drøfter gruppen triggerne? Deltager alle – eller er der en/to, som tager initiativet?

### 2. besøg - midtvejs

Genstandsfelt(er):

Elevernes arbejde med kildebanken. Tættere observation af en eller to grupper.

- Elevernes problemstilling
- Kan eleverne orientere sig i kildebanken?
- Hvordan vælger eleverne kilderne? Grad af hjælp/vejledning fra læreren mv.
- Inddrages problemstillingen i valget af kilder?

- Elevernes arbejde med de valgte kilder. Hvilke fremgangsmåder/metoder/begreber vælger eleverne? Er det overvejende en ”ydre” analyse (efter traditionel model) eller arbejdes med kildens indhold i ”dialog” med problemstillingen?

### 3. besøg - afslutning

Genstandsfelt:

Fremlæggelse/præsentation/produkt

Det må afhænge af formen, hvad og hvordan der observeres. Det er relevant og nødvendigt med billedokumentation – videoptagelser og fotos.



# INTERVIEWGUIDE

## Elev - Aktionsforskningsprojekt. Empiri-indsamling

### Metode

- Semistruktureret gruppeinterview (3-5 elever) med åbne spørgsmål, der tilpasses situationen. Skal det være elever, der har været særligt i fokus i observationerne?
- Interviewene bør gennemføres på max 45 min.
- Interviewene optages og transskriberes efterfølgende [eksternt].

### Indhold (historiefagligt)

- Hvad har I arbejdet med i forløbet?
- Hvad er efter jeres mening det vigtigste, I har lært? Begrund.
- Har det [hvad eleverne nævner som vigtigst] betydning for, hvordan I ser på "noget" i jeres egen tid – ex slaveri?
- Burde det være obligatorisk, at eleverne i historie arbejdede med slaveriet og De Vestindiske Øer? Hvorfor?
- Spørgsmål, der er rettet mod, om eleverne "bruger" deres historiske indsigt til at reflektere over nutid og fremtid. Spørgsmålet formuleres i relation til den/de tematikker eleverne har arbejdet med, for eksempel "Bør Danmark [regeringen] sige undskyld/give erstatning til slavernes efterkommere på De Vestindiske Øer? Hvorfor?"

### Triggeerne – problemstilling

Optimalt hvis interviewer kan inddrage noget konkret fra observationerne [1. gang].

- Hvilken trigger arbejdede I med? Hvordan valgte/fik I den?
- Hvordan arbejdede I med den? [samarbejdet i gruppen]
- Gjorde triggeren jer interesseret i emnet/tematikken? I hvad?/Hvordan?/hvorfor? [spørg eventuelt til både form og indhold af den/de pågældende triggerer]
- Hvad var jeres problemstilling? Hvordan nåede I frem til den? Hvordan brugte I læreren som vejleder?
- Var det svært at formulere en problemstilling?

### Kildebanken

Var kildebanken let/svær at orientere sig i? Har I forslag til forbedringer?

Kildearbejde – produkt/fremlæggelse.

- Hvilke kilder fra kildebanken brugte I? Hvordan fandt I frem til dem?
- Var det nemt at finde rundt i kildebanken og finde de[n] kilde[r], I skulle bruge?

- Var det svært at bruge kilderne? [Skriftlige kilder – svære/lette at forstå]
- Hvordan nåede I frem til, om kilderne var brugbare til at besvare jeres problemstilling?
- Havde I brug for megen hjælp/vejledning fra jeres lærere? Til hvad – og hvordan?
- Synes I, at I fik belyst jeres problemstilling tilstrækkeligt? Uddyb. Var der informationer, som I manglede?
- Eventuelt hvorfor valgte I dette produkt [beskriv] og denne form for fremlæggelse [beskriv]?

### Arbejdsform – samarbejde

- Hvordan plejer I at arbejde i historie [hvad plejer der at ske i jeres timer]?
- Har I arbejdet med problemstillinger og kilder på den måde før?
- Hvad synes I om den måde at arbejde på? Uddyb. Har I lært mere/mindre end xx [afhænger af måden eleverne har arbejdet på før]?
- Hvad har været det bedste/det værste [sværeste]?
- Hvordan har I arbejdet sammen i gruppen? [uddyb eventuelt med observationer]



# INTERVIEWGUIDE

## Lærer - Aktionsforskningsprojekt. Empiri-indsamling

### Metode:

- Semistruktureret interview med åbne spørgsmål, der inddrager det konkrete forløb (situationer fra skolebesøg, logbog med mere).
- Interviewene bør gennemføres på max 45 min.
- Interviewene optages og transskriberes efterfølgende (eksternt).

### Tilrettelæggelse og lærerrolle

- Hvordan har klassen tidligere arbejdet med problemstillinger og kilder (kildebank)?
- Har måden, forløbet om slaveriet og de Vestindiske Øer været planlagt og gennemført på, adskilt sig fra måden, du sædvanligvis tilrettelægger undervisningsforløb i faget? – Hvordan? – Har det været en udfordring for eleverne?
- Set i bakspejlets klare lys, hvad skulle have været gjort anderledes? Hvad var godt/mindre godt?
- Har du brugt lærervejledningen? – [Hvis ja] har den været nyttig? – Burde den være mere detaljeret og indeholde flere konkrete ideer?
- Har din underviser/vejleder/coach-rolle været anderledes end i andre forløb? Hvordan?

### Indhold (historiefagligt)

- Hvad er efter din mening det vigtigste, eleverne har lært? – Arbejdsform (metoder) og indhold?
- Synes du, at det er vigtigt, at eleverne i historie arbejder med/lærer om slaveriet og de Vestindiske Øer? Hvorfor?
- Er det dit indtryk, at den viden eleverne har tilegnet sig om slaveriet og de Vestindiske Øer har betydning for, hvordan de ser på "noget" i deres egen tid? Eventuelt eksempler.
- Er det dit indtryk, at eleverne i højere grad "bruger" deres viden om slaveriet og de Vestindiske Øer til at drage perspektiver/analogier til nutid og fremtid – end når de har arbejdet med andre emner/temaer?

### Triggeerne – problemstilling

Optimalt hvis interviewer kan inddrage noget konkret fra observationerne [1. gang].

- Hvordan valgte du de triggere/anslag eleverne skulle arbejde med?
- Hvordan vil du vurdere graden af lærer-/elevstyring i forløbet? Hvad har der været behov for – hvad har været muligt?
- Hvordan vurderer du, at eleverne arbejdede med den valgte trigger? (både samarbejdet i grupperne og substansen)
- Triggeerne skal "tale" til det emotionelle – udfordre

eleverne og gøre dem interesseret i emnet/tematikken. Fungerede triggerne? Triggere der ikke fungerede: Hvorfor fungerede de ikke? (opbygning/indhold – eller elevernes indstilling til faget [Det kan eventuelt også være elever, der har særlige udfordringer]?)

- Hvordan vil du beskrive elevernes arbejde frem mod en problemstilling? Var det svært for eleverne at formulere en problemstilling?
- For elever i 8.-9. klasse: Har forløbet styrket elevernes forudsætninger for at udarbejde selvvalgte problemstillinger (jf. prøven)? Hvordan?
- Hvordan brugte grupperne dig som vejleder?

### Kildebanken

- Hvordan vurderer du kildebankens tilgængelighed – navigationsmuligheder? Forslag til forbedringer?
- Var det nemt for eleverne at finde rundt i kildebanken og finde de(n) kilde(r), de skulle bruge?

### Kildearbejde – produkt/fremlæggelse

- Brugte eleverne andre materialer/kilder end dem, der var i kildebanken?
- Var det svært for eleverne at bruge kilderne? (var de skriftlige kilder tilgængelige for eleverne?)
- Hvordan har eleverne tidligere arbejdet med kilder? Hvor fortrolige er de med at analysere og vurdere kilder?
- Er det dit indtryk, at eleverne brugte kildekritiske begreber i analysen af kilderne?
- Hvordan vurderer du gruppernes diskussioner af sammenhænge mellem deres problemstilling og vurdering af kildernes brugbarhed til at belyse problemstillingen?
- Havde eleverne brug for, at du hjalp/vejledte dem meget? Til hvad – og hvordan?
- Synes du generelt, at grupperne fik belyst deres problemstilling tilstrækkeligt? Eventuelt hvorfor valgte de dette produkt (beskriv) og denne form for fremlæggelse? (beskriv)

### Arbejdsform – samarbejde

- Hvilke organisationsformer bruger I sædvanligvis i historie?
- Var arbejdet med forløbet organiseret på tilsvarende måde?
- Hvad din vurdering af elevernes faglige udbytte (indhold, metoder, samarbejde)?
- Hvad har været det bedste/det sværeste for eleverne?



