

Hvad er en god problemstilling egentlig?

Af Jens Aage Poulsen & Rikke Alberg Peters

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet (American Psychological Association System, 6th Edition):
Poulsen, J. A. & Peters, R. A. (2018). Hvad er en god problemstilling egentlig? *Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (4), 11-34. DOI: 10.7146/lt.v4i4.110492

Abstract

Selv om læreplanerne siden 2004 har defineret historie som et problemorienteret fag, er det sjældent, at der undervises i overensstemmelse med dette koncept. I 2017 gennemførte HistorieLab et aktionsforskningsprojekt, som gennem eksperimenter sigtede på at klarlægge mulige udfordringer og potentialer i at tilrettelægge undervisningen i historie mere undersøgende og problemorienteret. Desuden var projektets sigte at finde egnede fremgangsmåder, der kvalificerede, at historie reelt blev et problemorienteret fag. Projektets design, metoder og aktioner er beskrevet i rapporten "Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?" (Peters & Poulsen, 2018). I artiklen begrundes vi, hvorfor historieundervisningen bør tilrettelægges problemorienteret. Vi har særligt fokus på problemstillingen, der er drivkraften i problemorienteret undervisning, og som aktionerne i projektet var rettet imod. Vi diskuterer nogle af de udfordringer, som eleverne havde med at identificere og formulere spørgsmål, der kunne indgå i en historisk problemstilling, og hvordan problemstillingen blev brugt i elevernes arbejde med kilder. På baggrund af projektets resultater skitserer vi afslutningsvis en didaktik, der kan styrke elevernes forudsætning for at arbejde mere undersøgende og problemorienteret i faget.

Since 2004 curricula have described history as a problem-oriented subject, however, it is not often history is taught in accordance with this concept. In 2017, HistorieLab conducted an action-based research project which through experiments aimed at clarifying possible challenges and potentials in organizing history teaching in a more enquiry-based and problem-oriented way. Another aim of the project was to find suitable methods to qualify that history really became a problem-oriented subject. The design, methods and actions of the project are described in the report "Can students work problem-oriented with sources in history?" (Peters & Poulsen, 2018). In the article we explain why history education should be organized problem-oriented. We focus on the definition and use of the problem that gives direction to and is the driving force in problem-based learning. Furthermore, we focus on the important actions of the project which were targeted towards this goal. We discuss some of the challenges students were facing in trying to identify and formulate questions that could be elements in a historical problem and how the problem was used when the students worked with historical sources. Based on the results of the project, we conclude with outlining elements for didactics and methodology to strengthen the students' prerequisites to work more enquiry- and problem-based in history.

Hvad er en god problemstilling egentlig?

Om problemorienteret undervisning i historie

Af Jens Aage Poulsen & Rikke Alberg Peters, Historielab

Indledning

Det er en forårsdag i 2017. En 7. klasse på en midtjysk byskole har historie. Klassen skal i gang med emnet *Slaveriet og Dansk Vestindien*. På klassens smartboard viser læreren et fotografi af en såkaldt halsring af jern, som blev anvendt på de Dansk Vestindiske Øer til at forhindre, at en slave løb væk fra sin ejer (se Figur 1, s. 12.). Læreren beder eleverne, som ikke har fået nogen oplysninger om genstanden, om i grupper at brainstorme om genstandens funktion. Eleverne når efterhånden frem til nogle kvalificerede bud, som drøftes på klassen. Herefter skal grupperne notere, hvilke forhold vedrørende slaveriet og Dansk Vestindien, de finder interessante og relevante at vide mere om. Det skal formuleres som hv-spørgsmål på en fælles padlet. I løbet af kort tid udarbejder klassen op mod 100 spørgsmål.

Dette anslag til et undervisningsforløb blev iscenesat af en lærer, som deltog i HistorieLabs aktionsforskningsprojekt, der blev gennemført i 2017. Sigtet med anslaget, billedet af halsringen og den fælles brainstorm var at facilitere eller *trigge* elevernes interesse og nysgerrighed og få dem til at udtrykke den i form af spørgsmål, som de med lærerens vejledning bearbejdede til historiske problemstillinger (Poulsen, 2016). I aktionsforskningsprojektet ville vi undersøge, hvordan problemorienterede arbejdsformer kan anvendes og bliver anvendt i skolefaget historie, adressere nogle udfordringer ved denne arbejdsform samt pege på nogle måder at tilrettelægge undervisningen på, som kan understøtte og kvalificere en mere undersøgende og problemorienteret tilgang i faget i grundskolen. Rapporten fra aktionsforskningsprojektet *Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?* (Peters & Poulsen, 2018) er udgivet analogt og er tilgængelig på HistorieLabs hjemmeside. I rapporten findes



Figur 1. En slavehalsring. M/S Museet for Søfart, Peter C. Normann.

analyser og tolkninger af den indsamlede empiri samt idéer til lærere til opfølgende tiltag, der kan anvendes i praksis.

Forskningsprojektets mål var at afdække alle faser og udfordringer i at tilrettelægge historieundervisningen problemorienteret, herunder elevernes samarbejde, deres produkt og fremlæggelse, samt lærerens opgave og rolle. Indeværende artikel bygger på rapporten og dens datagrundlag. Den stiller skarpt på udviklingen af elevernes undersøgelseskompetence (Körber, 2015) med særlig fokus på tilblivelsen og funktionen af problemstillingen som drivkraften i problemorienteret arbejde. Forskningsprojektet var designet og gennemført i en historiedidaktisk kontekst. Men at eleverne oparbejder undersøgelseskompetencer er ikke kun et fagdidaktisk anliggende i historieundervisningen. Som vi vil argumentere for, blandt andet med afsæt i det 21. århundredes kompetencer, er der en række almindidaktiske gevinster ved at tilrettelægge undervisningen problemorienteret.

Efter en redegørelse for projektets metodiske baggrund og en kort drøftelse af almindidaktiske styrker og svagheder ved problemorienteret undervisning, fokuserer artiklen på følgende forskningsspørgsmål:

Hvorfor bør historie også i grundskolen være et problemorienteret fag?

Hvorfor er problemorientering i historie en udfordring i praksis?

Hvordan tilrettelægger lærere problemorienterede forløb?

Hvordan arbejder eleverne med historiske problemstillinger, og hvad er udfordringerne for eleverne, når de arbejder med historiske problemstillinger?

Hvordan vurderer lærere og elever læringsudbyttet ved problemorienteret arbejde – og hvordan kan læreren tilrettelægge den problemorienterede undervisning, således at læringsudbyttet bliver højt?



Undersøgelsens metodiske baggrund

Undersøgelsens resultater er fremkommet gennem et samarbejde mellem deltagende forskere fra HistorieLab samt lærere og mellemtrins- og udskolings elever fra 16 klasser fordelt på 9 skoler fra alle landsdele. 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. Kernen i læremidlet, der blev anvendt i forløbet, er en kildebank, der er udarbejdet af HistorieLab. Kildebanken indeholder en række kilder til forløbet om slaveriet og Vestindien.¹

Vi har anvendt et kvalitativt forskningsdesign bestående af en kombination af flere tilgange, der supplerer hinanden: Forskernes feltnoter fra klasserumsobservationer, semistrukturerede interviews med lærere og elever af 30-45 minutters varighed, lærernes logbøger, videooptagelser af elevernes fremlæggelser samt ekstra materialer fra undervisningen, for eksempel elevernes produkter og indhold fra den pågældende klasses læringsplatform. Den kvalitative forskningstilgang og -metode er valgt, netop fordi den muliggør et bredt empirigrundlag, der giver

¹ <http://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank/vestindienkildebank-2>

et nuanceret indblik i elevernes og lærernes arbejde og tilgange. Den gør det således muligt at analysere forudsætningerne for at arbejde problemorienteret, herunder ikke mindst at få indblik i problemstillingens funktion i læreprocessen, og hvordan eleverne udviklede sig, og hvilke udfordringer de mødte i den læreproces. Svagheden ved et kvalitativt forskningsdesign er indlysende. Det er svært at udlede relevante kvantitative oplysninger, som fx hvor mange af eleverne, der foretrak, at undervisningen var tilrettelagt problemorienteret frem for mere traditionelt og lærerstyret. Vi kunne have suppleret den kvalitative tilgang med en spørgeskemaundersøgelse. Men validiteten af data herfra kan diskuteres, blandt andet fordi en række baggrundsfaktorer var forskellige. Det gælder blandt andet den undervisningsmæssige kontekst og elevernes forudsætninger, som vi specifikt valgte at sætte fokus på her. Det har været vores ambition at få grundlæggende viden om, *hvordan* mellemtrins- og udskolings elever arbejder problemorienteret med kilder, og hvad der konkret *sker* i en undervisning, der er tilrettelagt problemorienteret. Derfor har vi lagt vægt på kvalitative metoder og analyse.

Vi har desuden anvendt en aktionsforskningsmæssig tilgang som vores overordnede forskningspraksis, da formålet med projektet ikke blot har været at opnå viden om problemorientering i historiefaget, men også at generere *ny* viden. Denne viden kan danne grundlag for konkrete, fremadrettede ideer og anbefalinger til praksis, så der på sigt kan udvikles koncepter for elevgenererede læremidler, det vil sige læremidler som eleverne ud fra deres problemstilling selv tilpasser og anvender, samt fremgangsmåder og didaktikker, som også den omtalte kildebank skal bygges op omkring.

Aktionsforskning forstår og anvender vi som en samlebetegnelse for en forandringsorienteret tilgang, hvor forskere og praktikere arbejder sammen om at producere viden om og udvikle praksis (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007, s. 17). Aktionsforskning bygger på et hermeneutisk vidensideal (Brekke & Tiller, 2014, s. 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 bundetheden 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, s. 116). I aktions-

forskningen må man være villig til at sætte de didaktiske antagelser i spil og om nødvendigt gentænke det teoretiske grundlag i mødet med praksis. Vi har fortolket det omfattende materiale ved først at dele det op i syv undersøgelsesområder, som, vi har defineret og finder, dækker de væsentligste aspekter af de problemorienterede læreprocesser: triggere, selve problemstillingen/problemorienteringen, kildearbejdet, samarbejdet mellem eleverne, læringsudbyttet, fremlæggelsen og endelig lærerrollen/tilrettelæggelsen. De syv områder blev fordelt mellem projektets fire forskere, som hver havde hovedansvaret for gennem grundige læsninger, gennemlytninger og gennemsyn af videooptagelser at analysere datamaterialet inden for et eller to af områderne. I analyseperioden blev der jævnligt holdt seminarer og møder, hvor vi i fællesskab drøftede materialet og de fortolkninger, som materialet kunne give anledning til. Artiklen præsenterer de fortolkninger og konklusioner, vi nåede frem til i forhold til selve problemstillingen/problemorienteringen og det læringsudbytte, vi mener, eleverne fik ud af det, herunder også lærerrollen i denne arbejdsform.

Opsummerende har vores ambition været, sammen med de deltagende lærere, at iværksætte, hvad vi betegner som aktioner eller såkaldte eksperimentelle situationer i historieundervisningen med det formål at undersøge, hvordan eleverne i praksis arbejder problemorienteret med problemstillinger og kilder. Desuden ønskede vi at opnå viden om, hvordan læreren tilrettelægger en problemorienteret undervisning, hvor historiske problemstillinger er i centrum. Lærerne, som alle var linjefagsuddannede i historie, havde på forhånd indvilget i at afprøve HistorieLabs materiale i undervisningen. Selv om lærerne har anvendt det koncept og det emne om slaveriet og Dansk Vestindien, som projektet lagde op til, havde de frie hænder til at søsætte og gennemføre projektet på den måde, som passede bedst til den pågældende klasse, de pågældende elevs læringsstile og niveau i øvrigt. Aktionerne i klasserne har derfor været forskellige.

Problemorientering i grundskolen

Der er ikke én enkelt og alment accepteret model for eller teori om problemorienteret undervisning. Både mellem lande og inden for forskellige fagområder er der i teori og praksis variere-

de forståelser af konceptet. Der kan dog indkredses nogle fælles kendetegn ved formen.

For det første, at problemorienteret undervisning er en lærerfaciliteret, men elevstyret proces. Netop det elevcentrerede er afgørende i problemorienteret arbejde. Det indebærer blandt andet, at elevernes forhåndsviden, erfaringer og færdigheder tages alvorligt – ikke mindst fordi eleverne i høj grad selv må tage ansvar for undersøgelsesprocessen og udbyttet. I sammenhæng hermed er elevernes indre motivation og dermed deres nysgerrighed og forestillingsevne afgørende (Warren, 2016, s. 10). Der er således tale om et skifte fra et undervisnings- til et læringsparadigme, hvor elevernes tænkning er i fokus i højere grad end lærerens undervisning.

Et andet fælles træk ved problemorienteret undervisning er, at det er eleverne, der undersøger noget, som for dem er uafklaret, og som er udsprunget eller fremkaldt af nysgerrighed, usikkerhed eller umiddelbar interesse, og som eleverne er motiverede for at få belyst og afklaret. I sammenhæng hermed – og som et tredje træk – kan nævnes, at hvad eleverne ønsker at undersøge, skal formuleres som spørgsmål eller problemstillinger. Problemstillingen i form af et eller flere spørgsmål er således kernen og drivkraften i problemorienteret undervisning (Thomas, 2000, s. 3).

I nogle lande er det almindeligt, at det er læreren eller læremidlerne, der stiller problemstillingen. I Danmark har det, formodentlig inspireret af blandt andet Roskilde Universitet, hvor problemorienterede arbejdsformer blev implementeret i begyndelsen af 1970'erne (Holgaard, Ryberg, Stegeager, Stentoft & Thomassen, 2014, s. 16), også i grundskolen været kutyme, at det er eleverne, der formulerer problemstillingen. Det har fx været tilfældet fra projektopgaven efter folkeskoleloven fra 1993 blev obligatorisk.

I den pædagogik og de metoder, der i teori og praksis ligger bag problemorienteret undervisning, kan der spores inspiration fra forskellige læringssyn: Et *konstruktivistisk*, da det er eleverne, der skaber viden i dybden og ikke blot overfladisk reproducerer et fagligt stof og dermed er (med)ansvarlige for processen. Et *socialkonstruktivistisk* (bl.a. Vygotsky), som vægter, at læring og videnproduktion foregår i fællesskaber. Problemorienteret undervisning er *elevcentreret* og betoner, at eleverne skal opleve ejerskab til forløbet (bl.a. Rogers). Det tager afsæt i og inddrager elevernes egne erfaringer og forhåndsviden, og her er der klar

sammenhæng med et *eksperimentelt* syn på læring (bl.a. Dewey og Kolb). Endelig har problemorienteret undervisning også sammenhænge med det lidt bedagede begreb *frigørende pædagogik* (fx Paulo Freire), hvor problematisering og dialog er gennemgående principper.

Såvel den forskningsbaserede som den formidlingsorienterede litteratur om problemorientering som et generelt og alment didaktisk princip for tilrettelæggelse af undervisning er omfattende (eksempelvis Hmelo-Silver, 2004; Barell, 2007; Larmer, Mergendoller & Boss, 2015; Dahl, 2016). Heri betones ofte en række læringsmæssige og pædagogiske gevinster ved problemorienteret undervisning, og som i de senere år kobles til, hvad der betegnes som det 21. århundredes kompetencer (Bell, 2010; Warren, 2016, s. 185). Som eksempler kan nævnes:

Kompetencer til kritisk tænkning og problemløsning består af *undersøgelseskompetencer* (Körber, 2015), hvor eleverne styrker deres forudsætninger for at identificere, formulere og forholde sig til relevante undersøgelsesspørgsmål og problemstillinger. I litteraturen (Thomas, 2000; Hmelo-Silver, 2004; Warren, 2016, s. 15) er et kriterie for en god problemstilling blandt andet, at den er domænerelevant, det vil sige, at den vedrører det eller de fagområder, som er involveret, herunder at den kan begrundes i den gældende læreplan. Problemstillingen skal endvidere lægge op til og stimulere, at eleverne samarbejder undersøgende og videnskaberende, som også er en af det 21. århundredes kompetencer. Dette forudsætter evnen til kompetent kommunikation. Endelig betones, at eleverne skal opleve, at problemstillingen er autentisk og relevant i den virkelige verden (fx Larmer, 2015, s. 40).

Kritisk tænkning og problemløsning omfatter endvidere kompetencer til at finde relevant information, analysere og tolke det som baggrund og med afsæt heri skabe viden – eller hvad der også kan betegnes som *metodekompetencer* (Körber, 2015). Den viden, som eleverne konstruerer, må de reflektere over betydningen af i relation til deres livsverden og samfund, hvad der kan kaldes *orienteringskompetencer* (Körber, 2015). Ved at arbejde problemorienteret kan der således skabes større motivation og dermed dybere læring og bedre forståelse af det undersøgte område (Pietras, 2018). Desuden udvikler og tilegner eleverne sig generelle strategier og fremgangsmåder til at håndtere, belyse og måske besvare problemstillinger, som de kan bruge i andre sammenhænge. At udvikle sådanne fleksible og tilpasningsdyg-

tige læringsstrategier hører også til det 21. århundredes kompetencer.

Litteraturen om problemorienteret arbejde i skolen fremhæver ofte det positive ved denne undervisningsform. Der nævnes dog også udfordringer – som vi også i aktionsforskningsprojektet bemærkede. Eksempelvis er det en tidskrævende arbejdsform, og en del lærere udtrykker bekymring for, om man nu når det, man skal. Optimale betingelser for at arbejde problemorienteret forudsætter mere sammenhængende tid end én eller eventuelt to lektioner, som et fag som historie har til rådighed om ugen. For mange lærere opleves det endvidere som en udfordring, at de må påtage sig rollen som vejleder og coach, der faciliterer elevernes læreprocesser, hvilket kræver andre kompetencer end en traditionel styrende og instruerende rolle, man ofte har som lærer. Et tredje eksempel er gruppedynamikker og dertil knyttede sociale vanskeligheder, som en del elever har med at deltage i videnkonstruerende fællesskaber.

Historie som et problemorienteret fag – hvorfor?

Vi har behandlet generelle og almindidaktiske træk ved undersøgende og problemorienteret undervisning i grundskolen og argumenteret for formen på baggrund af det 21. århundredes kompetencer. Hvilken relevans har det undersøgende og problemorienterede så specifikt og fagdidaktisk i forbindelse med skolefaget historie – ideelt set?

Historie har ligesom de fleste andre fag i grundskolen på et metodisk og indholdsmæssigt niveau en domænemæssig kobling til et eller flere basisfag. Der er forskel på historikerens arbejde og så historieundervisningen i grundskolen. Historikerens forskning er rettet mod at skabe og formidle nye erkendelser, mens undervisningen fokuserer på elevernes læring. For historikeren er en god historisk problemstilling den røde tråd i arbejdet. Det bør den også være i undervisningen. Problemstillingen skal facilitere, at eleverne reflekterer historisk og bibringer dem en forståelse af, hvad historie er som fag. Herunder også hvad de kompetent kan bruge de færdigheder til, som de opøver, og den viden, de skaber, til at forstå sig selv og deres samfund.

Både historikeren og eleven må forholde sig til det grundvilkår, at fagets centrale domæne, fortiden, dels er uendelig

omfattende og dels, at den i sig selv ikke er der længere. Fortiden har efterladt sig ufatteligt mange materielle og immaterielle spor, som der eksisterer mængder af fortællinger om. Som blandt andet traditionen inden for den filosofiske hermeneutik med overbevisende argumenter har peget på, er det et ontologisk grundvilkår, at fortællingerne om fortiden har skiftet og vil skifte gennem tiden. Det har den væsentlige konsekvens, at historie helt grundlæggende set er et fortolkende fag, der ikke blot har som opgave at forsøge at rekonstruere fortiden, men langt snarere må have fokus på fortolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsperspektiv (Gadamer, 1990; Gulddal & Møller, 1999, s. 36-37; se også Jensen, 2003, s. 58).

På grund af fagets uoverskuelige domæne må såvel historikeren som eleven vælge et afgrænset område eller en problemstilling, som de vil undersøge. Derfor må historiefaget tage afsæt i spørgsmål, som vedrører fortiden, men som også har nutids- og fremtidsrelevans, jf. fagformålet, hvor det fremgår, at eleverne skal bruge det, de lærer i historie til at forstå ”deres hverdags- og samfundsliv”. Disse spørgsmål bearbejdes til historiske problemstillinger, som eleverne bruger deres metodiske kompetencer til at undersøge og belyse ved hjælp af kilder, som eleverne har analyseret og vurderet brugbarheden af. Både historikeren og eleven må derfor arbejde ud fra en historisk problemstilling. Sat på spidsen: Uden en problemstilling og en problemorienteret tilgang, ingen undersøgelse, og så er der reelt heller ikke tale om en faglighed eller et fag. Uden en problemstilling oplever eleverne, at de i arbejdet med et emne skal tilegne sig en række facts om navne, årstal, steder osv. Når de begynder på et nyt forløb, starter de forfra igen, og de oplever ikke, at der kan være en kompetenceudvikling (fx i forhold til undersøgelse og metodisk) fra det første til det andet forløb.

Hvad er så en god problemstilling i historie? Begrundet i flere fags prøver og den obligatoriske projektopgave, har arbejdet med problemstillinger fået mere fylde i udskoling. Ofte bruges det samme grundkoncept i alle fag, hvor det kræves, at eleverne formulerer problemstillinger, som indeholder forskellige niveauer af hv-spørgsmål, og som bruges i alle fag og i projektopgaven (fx Nielsen, 2006): Et beskrivende (dataplan), et forklarende (forståelsesplan), og løsninger (handlingsplan). Det er en udbredt praksis, at læreren kræver, at eleverne skal udarbejde spørgsmål på flere niveauer – og ikke kun på det beskrivende. Det kan selvfølgelig være en god øvelse, men det er vigtigt at undgå, at arbej-

det med problemstillinger bliver en formalistisk proces, der både fjerner sig fra faget og fremmedgør eleverne fra det, der oprindeligt fremkaldte deres undren, og som de gerne vil undersøge.

Modellen med de fire niveauer er måske velegnet i eksempelvis samfundsfag, men det kan diskuteres, om den altid er optimal i historie. Som nævnt beskæftiger historie sig med fortolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsperspektiv, hvorfor spørgsmålene må være rettet mod fortolkninger, analyse af forskelle og ligheder, årsager og konsekvenser, kontinuitet og forandring, fænomeners signifikans, kronologisk forståelse og kendskab til den pågældende periode (Pietras & Poulsen, 2016, s. 109-110). Problemstillingen må facilitere en proces, der kan lede frem mod et udbytte og en styrkelse af elevernes kompetencer til:

- at konstruere lødige historier om fortiden.
- at reflektere over og forholde sig til, hvordan viden om fortiden bliver til og bruges – herunder også de historier, de selv har konstrueret.
- at reflektere over, hvordan viden om fortiden kan bruges til at forstå deres eget liv og samtid.
- at bruge den viden og færdigheder, de har tilegnet sig i faget, uden for skolen.

Derfor kan det overvejes, om følgende kategorier af spørgsmål (inspireret af bl.a. Logtenberg, van Boxtel & van Hout-Wolters, 2011) rettet mod et historisk fænomen kan være mere funktionelle:

Placering af fænomenet/begivenheden i historisk kontekst: Hvornår? Hvor? Hvad var karakteristisk for tiden og stedet?

Kontinuitet og forandring: Hvad blev ændret? Hvad forblev (stort set) det samme? Kan forandringerne karakteriseres som brud, eller skete de gradvist? Var der tale om fremgang eller tilbagegang?

Årsager og virkninger: Hvilke årsager var der til begivenheden (langsigtede, kortsigtede, utilsigtede, bevidste), og hvilke umiddelbare og langsigtede konsekvenser fik de?

Sammenligning og perspektivering: Hvilke forskelle og ligheder er der med andre fænomener og begivenheder? Var det unikt eller lignede det andre?

Vurdering af fænomenet: Hvor betydningsfuldt eller signifikant var det i samtiden og i eftertiden?



De fem punkter skal selvfølgelig ikke være en ny matriks, som eleverne anvender slavisk, når de udarbejder spørgsmål, der indgår i en historisk problemstilling. Men læreren kan bruge dem som en slags guide, når han eller hun vejleder eleverne i at bearbejde deres spørgsmål til historiske problemstillinger.

Hvorfor er problemorientering i historie så svært i praksis?

I begyndelsen af 1970'erne arbejdede historielærerforeningen forgæves på at få indført en læreplan, der vægtede, at eleverne arbejdede med problemstillinger og kilder (Pietras & Poulsen, 2016, s. 82). Selv om læreplanerne siden 00'erne, som nævnt i indledningen, har beskrevet historie i grundskolen som et undersøgende og problemorienteret fag, er det i praksis ikke slået markant igennem.

Stærkt generaliseret – velvidende at der er store variationer – vil vi på baggrund af undersøgelser (Knudsen & Poulsen, 2016) hævde, at der er udbredte fælles træk ved historieundervisningen. For det første er det ofte læreren, der bestemmer forløbet, dets indhold, og hvordan det skal gennemføres, herunder hvilke opgaver eleverne skal løse individuelt eller i grupper. Læreren vælger ofte indholdet ud fra de tilgængelige didaktiserede læremidler (typisk et grundbogssystem eller en portal). Mange lærere introducerer omhyggeligt det valgte forløb, hvad der er medvirkende til en udbredt opfattelse blandt lærere, at historie er det mest forberedelsestunge fag, de underviser i. Til gengæld er det ikke så ofte, at læreren over for eleverne begrunder, hvorfor temaet, de skal undervises i, er vigtigt og betydningsfuldt, og for hvem.

Som følge af ovenstående er elevernes indflydelse på historieundervisningens form og indhold generelt begrænset. Mange

elever har opfattelsen af, at faget handler om, at de tilegner sig så mange ”vide at”-kundskaber som muligt, og at man er god til historie, hvis man kan fortælle om mange historiske begivenheder, personer og årstal. Historie i grundskolen beskrives af flere elever på ungdomsuddannelserne ” – som et fag, hvori man fik noget fortalt og primært skulle huske noget” (Knudsen & Ebbensgaard, 2017, s. 8).

Der er flere grunde til, at undersøgende og problemorienterede arbejdsformer stadig ikke har større udbredelse i grundskolens historieundervisning. Den væsentligste er formentlig traditionen og skolekulturen. Da faget med det såkaldt Sthyrsk Cirkulære fra år 1900 blev et skolefag, som var beskrevet med angivelse af fagformål og indhold, udgjorde endelige og entydige fortællinger om fortiden formidlet af læreren og læremidlet det indhold, som eleverne skulle tilegne sig. Opfattelsen af, at historie primært er et fortællefag, hvor eleverne passivt lytter, ser og oplever, men ikke selv konstruerer og bruger fortællingen, har fortsat en vis udbredelse, der også understøttes af en almindelig lægmandsforestilling om faget. Et andet benspænd for at arbejde mere undersøgende og problemorienteret er, at historie er et relativt lille fag med én eller to ugentlige lektioner. Det indebærer, at et problemorienteret forløb skal sættes i gang og efter kort tid afbrydes, hvilket logisk nok ikke er befordrende for en undersøgende og historieskabende arbejdsproces.

Udfordringerne i arbejdet med problemstillinger

Mange elever ser som nævnt historie som et fag, hvor man tilegner sig endegyldige fortællinger om fortiden i form af gengivelser af hændelser og årstal, og man er ikke selv undersøgende og historieskabende. Derfor lagde vi forud for aktionerne op til, at undervisningen i stedet for det mere traditionelle læreroplæg eller den læremiddelstyrede indledning til et forløb skulle igangsættes med et anslag, nemlig en trigger, der kunne etablere den virkelighedsrelevans, der er essentiel i et problemorienteret forløb. Triggeren forudsætter et syn på historie, hvor der er samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger (se også Ahlgren & Andersen, 2017). I det følgende drøfter vi på baggrund af resultaterne fra aktionsforskningsprojektet udfordringerne, som vi oplevede dem i arbejdet med problemstillinger. Læremidlet og den tilhørende lærervejledning om

slaveriet og Dansk Vestindien tilbød ikke et færdigt koncept for, hvordan eleverne skulle arbejde sig frem mod en god og brugbar problemstilling. Ligeledes var det op til den enkelte lærer, i hvor høj grad forløbet skulle stilladseres. Anslaget, som skulle trigge elevernes nysgerrighed frem mod formuleringen af en problemstilling, kunne bestå af historiske scenarier, uddrag af historiske børne- og ungdomsbøger, rolle- og situationsspil, dilemmaer, påstande, filmklip eller billeder af artefakter og genstande, som for eksempel halsringen, der er omtalt i indledningen til artiklen. Triggernes funktion var således, ideelt set, at mobilisere elevernes undersøgelseskompetencer og deres forhåndsviden om emnet, at støtte dem i at stille åbne spørgsmål samt at hjælpe dem på vej til at finde de relevante kilder, som læremidlet indeholdt, og som de senere hen i forløbet skulle bruge til at svare på deres problemstillinger.

Der var overordnet to fremgangsmåder i spil i lærernes tilrettelæggelse af elevernes arbejde frem mod en problemstilling. I cirka halvdelen af klasserne brainstormede eller nedskrev eleverne en række hv-spørgsmål til triggeren eller triggerne som i artiklens indledende case. Dette arbejde foregik i grupper og som fælles klassesdrøftelser om, hvad eleverne syntes var spændende, og hvad de gerne ville vide mere om. Derefter blev spørgsmålene sorteret i relevante emnekategorier eller tematikker, fx "slaveflugt og oprør" eller "slaveriets afskaffelse". De enkelte hv-spørgsmål til den pågældende tematik blev med lærerens hjælp sorteret i forskellige niveauer, og de mest velegnede kom herefter til at fungere som gruppens problemstilling. I andre klasser valgtes den fremgangsmåde, at eleverne, inspireret af forskellige triggerer, skulle gå direkte efter at finde det emne, de ville undersøge nærmere. Herefter formulerede eleverne problemstillinger, der typisk bestod af flere samhörørende spørgsmål. Begge modeller lod til at fungere i praksis. I de tilfælde, hvor læreren bad eleverne notere spørgsmål og problemstillinger på et ark eller i et dokument, fx i form af en arbejdskontrakt, kunne eleverne dog bedst fastholde deres fokus fra gang til gang. Generelt kunne vi i observationerne se, at fastholdelsen af elevernes fokus i forhold til problemstillingen var en af de største udfordringer.

Det viste sig hurtigt, at triggerne ikke havde den kick-off-rolle og motivationsskabende faktor, som vi havde forventet. I interviewene nævnte nogle elever, at triggerne havde inspireret dem, mens andre ikke mente, at de havde haft nogen betydning overhovedet. Både lærere og elever oplevede vejen fra arbejdet

med triggerne til formuleringen af historiske problemstillinger som lang og kompleks. Tilsvarende så vi i observationerne, at det generelt var vanskeligt for eleverne at skelne mellem alle mulige spørgsmål til emnet og så en egentlig problemstilling, og flere gange dukkede spørgsmålet op: "Hvad er en god problemstilling egentlig?" Eleverne havde generelt nemt ved at brainstorme og formulere en række konkrete og faktabaserede spørgsmål til emnet, indledt med hvem, hvad, hvor og hvornår. Men de havde svært ved at gennemskue niveauerne i forskellige spørgsmålstyper og hvilke typer af spørgsmål, der egner sig til at indgå i en problemstilling. I den del af processen var lærerens stilladsering og vejledning til de enkelte grupper af stor vigtighed. Nogle lærere havde med inspiration fra læremidlets lærervejledning udarbejdet en arbejdsbeskrivelse eller guide til, hvordan eleverne skulle gå frem. I nogle tilfælde også med konkrete eksempler på problemstillinger eller en spørgemodell, som eleverne skulle følge. I observationerne blev det klart, at denne fremgangsmåde på den ene side støttede elevernes arbejde med at få formuleret en problemstilling og til at træne deres undersøgelseskompetencer. På den anden side rummede den også en risiko for, at eleverne mistede ejerskabet til problemstillingen og ikke brugte den som udtryk for deres egen undren og nysgerrighed til et bestemt aspekt i emnet, men snarere oplevede problemstillingen som en del af de formelle krav læreren havde stillet.

I nogle tilfælde så vi, at eleverne, selv helt ned til 6. klasse, forholdsvis selvstændigt gav sig i kast med at formulere problemstillinger. Dette tolker vi som et udtryk for, at der på nogle skoler allerede fra mellemtrinnet er tradition for at arbejde med problemstillinger i flere fag. Denne formodning blev bekræftet af lærerne i interviewene.

Ofte sammenlignede lærerne det problemorienterede arbejde med problemformuleringsfasen i den 9. klasses obligatoriske projektopgave, som der på mange skoler er tradition for at lade eleverne øve sig på allerede i 8. klasse. Denne sammenligning gav de fleste elever en indgangsvinkel og redskaber til at få taget hul på processen: brainstorm, åbne spørgsmål, arbejdsspørgsmål, hv-spørgsmål osv. Men i observationer af elevernes gruppearbejde kunne vi se, at eleverne savnede mere specifikke forklaringer på, hvordan man i historiefaget kan stille relevante spørgsmål til ting i fortiden, som man gerne vil undersøge nærmere, og hvad der gør en historisk problemstilling god. Spørgsmålet om, hvornår en problemstilling historiefagligt set er god og relevant, var

notorisk vanskeligt for eleverne, og også for en del lærere, at pege på.

Vi tolker, at det problemorienterede forløb var svært for eleverne, fordi det var en anderledes måde at arbejde på, end de er vant til. Det ord, der gik igen i interviewene med eleverne, var 'frustrerende'. Eleverne oplevede frustration flere steder i processen, når de selv skulle være primus motor i det undersøgende arbejde og undervejs blev usikre på, om de 'gjorde det rigtigt' og gjorde det, som læreren forventede af dem. Det kunne selvfølgelig hænge sammen med, at læreren ikke havde opstillet klare mål for arbejdet. Som vi tidligere har været inde på, er den vigtigste årsag formentlig, at mange elever opfatter historiefagets indhold som noget, der for længst er fortolket og skrevet, og som de blot skal gengive. Der er således ikke rigtigt noget at problematisere eller stille spørgsmål til. Under observationerne lagde vi mærke til, at de fleste elever forventer, at de kan finde færdige og entydige svar i læremidlet, de arbejder med, eller forventer at læreren kan give svarene eller i det mindste kender det. Og der opstår frustration, når eleverne oplever, at en problemstilling ikke kan besvares entydigt, eller at den lægger op til flere fortolkningsmuligheder. Det er dog vigtigt at understrege, at for eleverne, der deltog i aktionsforskningsprojektet, synes motivationen i mange tilfælde at opveje frustrationen, som blev mindre i takt med, at eleverne arbejdede sig ind i stoffet og engagerede sig i fremlæggelsen. Vi kan på baggrund af de overvejende positive udsagn i elevinterviewene, der blev gennemført efter, forløbet var gennemført, konkludere, at eleverne generelt var meget tilfredse og motiverede for at arbejde problemorienteret i forhold til mere traditionelle arbejdsformer. Det gjorde, ifølge mange elever, undervisningen mere interessant og motiverende, at de selv kunne være med til at bestemme, hvad de ville undersøge, og flere elever udtrykte endda selv en klar forståelse af, at "man går mere i dybden" og opnår andre kompetencer end i en mere overfladisk læreproces. Som en elev i 7. klasse bemærkede i interviewet:

” Det med at lave problemstillingen 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, 7. klasse)

Problemstillingens funktion i læreprocessen – ideal og praksis

Ideelt set er problemstillingen styrende for processen med at arbejde sig ind i et emne og søge svar på de spørgsmål, man har stillet. Den bliver således et pejlemærke eller et ”kompas” (Holgaard et al., 2014, s. 45), som styrer undersøgelsen i en bestemt retning – også selvom eleverne kan opleve, at problemstillingen må revideres undervejs. Men også her så vi store udfordringer i elevernes evner til at fastholde og bruge problemstillingen undervejs som udgangspunkt for deres analyse. De fleste lærere krævede, at problemstillingen eksplicit skulle indgå i og nævnes i elevernes materiale og fremlæggelse. Trods det glemte mange elever undervejs at inddrage og bruge problemstillingen, og ofte var den frakoblet helt. Dette kunne vi se i elevernes oplæg og produkt, hvor de snarere lavede en klassisk emnefremlæggelse, som mere eller mindre skulle dokumentere, hvad de havde læst og tilegnet sig – frem for en problemorienteret og diskuterende fremlæggelse.

Aktionerne lagde op til, at problemstillingen primært skulle belyses gennem brug af kilderne i den kildebank, vi havde stillet til rådighed. Læremidlet og den tilhørende lærervejledning er baseret på en dialektik mellem problemstilling og undersøgelsesarbejdet med kildeanalysen. Når eleverne opdagede, at de kilder, der er til rådighed i kildebanken, i bøgerne og på nettet, ikke i tilstrækkelig grad kunne belyse problemstillingen, så måtte problemstillingen om nødvendigt justeres. Eller eleverne måtte acceptere, at de kun kunne finde svar på en del af problemstillingen. Den proces var meget vanskelig for elever på alle klassetrin. Vi kunne i observationerne se og høre, at eleverne gennemgående efterlyste klare, entydige og udtømmende svar i kilderne og blev frustrerede, når dette ikke kunne lade sig gøre. Det oplevede vi fx i de tilfælde, hvor det gik op for eleverne, at de havde kilder, som gav forskellige og måske modstridende svar. Eller at eleverne, når de havde analyseret kilderne, fandt ud af, at der kunne være flere og lødige svar.

På baggrund af ovenstående iagttagelser mener vi at kunne konkludere, at det tilsyneladende var en for stor mundfuld for mange elever både at formulere en god problemstilling (undersøgelseskompetencen jf. Körber, 2015), bevare fokus på problemstillingen igennem arbejdet og at inddrage kilderne tilstrækkeligt (metodekompetencen jf. Körber, 2015) i deres besvarelse af problemstillingen. Som vi senere vil komme ind på, vil det derfor,

hvis det problemorienterede arbejde skal lykkes, være nødvendigt med en stilladseret progression i udviklingen af elevernes undersøgelses- og metodekompetencer og sammenhængen mellem dem.

Som det var tydeligt i nogle af observationerne – og som blev bekræftet under interviewene med lærerne – kommer de bogligt svage elever ofte til kort i det problemorienterede forløb, fordi disse arbejdsformer kræver en høj grad af selvdisciplin og evne til fastholdelse af fokus hos eleverne – *ansvar for egen læring*. Alene det, at mange dele af arbejdsprocessen er mindre lærerstyrede, er vanskeligt for en stor elevgruppe. At dette billede ikke er helt så entydigt endda, blev imidlertid også tydeligt i løbet af undersøgelsen. Således gjorde en lærer i et af interviewene opmærksom på, at hun i forløbet havde fået fat i to bogligt svage elever, som hun normalt ikke fik fat i, men som selvstændigt havde arbejdet med emnet, fordi de blev motiverede for selv at søge viden, som de kunne fremlægge for resten af klassen. Selvom dette ganske vist var en undtagelse i vores samlede datamateriale, så kunne det være relevant at følge op på den problembaserede arbejdsforms potentiale til at motivere ikke-bogligt stærke elever.

Processen med at udvikle undersøgelses- og metodekompetencer oplevede vi som et element, der overskred et rent fagdidaktisk fokus, idet det var tydeligt, at eleverne hele tiden var i færd med at oparbejde generelle metode- og undersøgelseskompetencer, som ”de kan tage med sig i andre sammenhænge”, som en lærer på 7. klasses trin formulerede det.

Problemorienteret arbejde som en lærerfaciliteret proces

Når undervisningen tilrettelægges problemorienteret, må læreren skifte underviserrollen fra at være ”eksperten med alle svarene”, som en af de deltagende lærere udtrykte det, til at være den, der sætter rammen og understøtter elevernes læreprocesser. Noget af det vigtigste i den proces er at fastholde eleverne i arbejdsprocessen og ikke mindst at styrke deres motivation.

Skiftet i lærerrollen er ikke problemfrit. Som vi tidligere har været inde på, havde alle de deltagende lærere meldt sig frivilligt til at deltage i forskningsprojektet, hvilket formentlig er årsagen til, at vi oplevede en stor åbenhed i forhold til at ville arbejde med mere elevstyrede processer i undervisningen. Imidlertid var den problemorienterede arbejdsform med at formulere problemstil-

linger ny for flere af de deltagende lærere. På trods af lærernes villighed til at afprøve vores elevgenererede koncept så vi, at det var vanskeligt for flere at slippe tøjlerne i arbejdet med anslaget og triggerne og overlade spørgeprocessen til eleverne. Vi havde i materialet og konceptet lagt op til, at læreren *ikke* skulle indlede forløbet med et kundskabsorienteret læreroplæg om emnet. Alligevel var det ikke alle lærere, der mente, at de kunne gennemføre forløbet uden en grundig indholdsmæssig introduktion til eleverne.

Flere lærere gav udtryk for, at arbejdsformen er svær, dels fordi det er svært at kontrollere målenes opfyldelse, og dels fordi det er tidskrævende at arbejde problemorienteret, hvilket i sig selv kan være en stressfaktor i et fag med få timer. Læringsudbyttet skal jo gerne stå mål med de timer og den energi, der lægges i forløbet. Bekymringen knyttede sig hos lærerne til, om eleverne kunne nå op på et tilstrækkeligt højt fagligt niveau, når læreren ikke havde startet forløbet med et oplæg, der kunne give eleverne en fælles forforståelse af emnet. I de fleste deltagende klasser arbejdede eleverne desuden med vidt forskellige problemstillinger til det relativt omfattende emne om slaveriet og Vestindien, så lærerne måtte således også acceptere, at eleverne ikke arbejdede med det samme indhold.

Til gengæld var det lidt af en aha-oplevelse og en stor lettelse for lærerne at opleve, at de med den problemorienterede arbejdsform netop ikke behøver at være eksperten med alle svar på rede hånd og i stedet kunne være på undersøgelsesarbejde sammen med eleverne. Dette er en væsentlig fordel i et arbejdstungt fag med få timer, hvor lærere typisk oplever en stor forberedelsesmæssig arbejdsbyrde og et, til dels selvpålagt, krav om at vide alt.

Ud fra både observationer og interviews kan vi se, at det var forholdsvis vanskeligt for mange lærere at indtage en rolle som vejleder, der støttede eleverne i at stille spørgsmål og formulere problemstillinger i stedet for at give dem svar på deres spørgsmål til emnet. Nogle lærere var dog gode til at svare eleverne med et spørgsmål og lade eleverne selv finde frem til et svar. En del af de deltagende lærere var tilsvarende gode til at lade eleverne være i processen, opleve at blive frustreret med henblik på at arbejde sig ned i materialet og lære af processen undervejs. En lærer i 6. klasse satte det i interviewet på spidsen med følgende udsagn:

” Det er jo sådan en rejse, man er på som et hold og som et team. Og som den enkelte elev skal man igennem noget fru-

stration, 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, 6. klasse)

Dette svarer ret godt til vores observationer, hvor vi også oplevede elevernes frustration og den tilsvarende vigtighed af, at læreren formåede at adressere og møde eleverne i frustrationen og bekræfte dem i, at de var på rette vej.

I observationerne oplevede vi også, at nogle af de deltagende lærere trak sig for meget tilbage i spørgeprocessen i overgangen fra triggere til problemstillinger og overlod den del helt til eleverne. I de tilfælde stod det klart, at de elevstyrede processers succes afhænger af, om lærerne er i stand til at understøtte processen med ansvar for egen læring i tilstrækkelig grad, herunder at formulere tydelige mål for forløbet og de enkelte timer. Frustrationen oplevedes helt klart som størst hos eleverne i de tilfælde, hvor lærerne ikke var tilstrækkeligt tydelige omkring målene med forløbet, og hvad der forventedes af dem rent fagligt. Undervejs kunne vi således flere gange iagttage, at skiftet fra lærerstyrede til lærerfaciliterede processer, hvor læreren snarere optræder som vejleder, motivator og fastholder af læringsprocessen, på ingen måde er nem, selv ikke for fagligt dygtige og linjefagsuddannede lærere.

Konklusion

Vi kan konkludere, at igangsættelse af et problemorienteret forløb, det vil sige processen fra præsentationen af et motiverende anslag mod formuleringen af en problemstilling, er lang og kompliceret. Forløbet skal stilladseres intensivt og målrettet for at opnå et tilstrækkeligt højt fagligt niveau. Eleverne må med lærerens hjælp og vejledning blive i stand til at formulere en god problemstilling, som kan fungere som et funktionelt styringsværktøj i undersøgelsesarbejdet. Det er tydeligt, at transferværdien af det at arbejde problemorienteret er høj, idet elever, der er vant til at arbejde på denne måde, også demonstrerer mere hensigtsmæssige undersøgelseskompetencer i historiefaget. Vi antager, at denne transferværdi også går fra historie til andre fag. Det problemorienterede forløb bliver af mange elever umiddelbart oplevet som frustrerende, fordi de selv skal være primus motorer

i det undersøgende arbejde og selv formulere problemstillinger og søge svar. Frustrationen bliver opvejet af den motivation, som mange tydeligvis også oplever.

Arbejdsformen er fagligt og socialt krævende for eleverne. Endnu en pointe er, stik imod forventningen, at nogle få fagligt mere svage elever faktisk formår at få noget ud af forløbet. Det kan muligvis forklares med, at det er motiverende og en drivkraft at opleve, at der er noget, man selv mestrer. Uanset formen er læreren afgørende for, om undervisningen lykkes. Problemorienteret undervisning stiller særlige krav til læreren, som afhængigt af situationen må kunne påtage sig roller som coach, facilitator og vejleder og ikke kun være alvidende tavleformidler. Det er umiddelbart en vanskelig rolle for en del lærere at indtage.

At kunne arbejde kompetent i problemorienterede forløb kommer ikke ud af det blå, men gennem træning og erfaring med arbejdsformen. Der er dog ingen tvivl om, at de elever, som er i stand til at reflektere over den viden, de skaber og kan reflektere over, hvornår noget kan siges at være et fagligt relevant spørgsmål, opnår en dybere læring. Dette så vi i enkelte fremlæggelser, hvor eleverne inddrog historiske refleksioner på et højt niveau. Læreren må derfor undervejs udfordre elevernes forforståelse af, hvordan man arbejder i historie og gøre op med vaner og måder at se tingene på, så eleverne får en bevidsthed om, at de arbejder på en ny måde.

På baggrund af indsigterne fra aktionsforskningsprojektet slutter vi artiklen med at skitsere en didaktik med en metodisk progression, der kan styrke elevernes forudsætninger for at arbejde mere problemorienteret i faget og således udvikle deres undersøgelses-, metode- og orienteringskompetencer.

Når eleverne i 3. klasse møder skolefaget historie, grundlægges forestillingen om fagets form og indhold. Det er indlysende, at har eleverne i indskoling og på mellemtrinnet hovedsageligt været udsat for en kundskabsformidlende historieundervisning, er det svært for dem i udskoling at blive mødt med forventninger om, at de selv skal formulere problemstillinger og oven i købet selv finde og vurdere brugbarheden af kilder til belysning af problemstillingen. Derfor må elever fra første dag, de har historie på skemaet møde en undervisning, der udfordrer og gør dem nysgerrige. De må øve sig i at udtrykke deres undren i form af spørgsmål. Læreren må give tid og rum til, at eleverne

arbejder undersøgende. Samtidig må læreren støtte og udvikle elevernes forståelse for, at det, de lærer i ét forløb, også er brugbart i de efterfølgende. Det kan blandt andet foregå ved at referere til og sammenligne med tidligere forløb, indholdsmæssigt og metodisk. Der må være en målrettet progression i styrkelsen af elevernes undersøgelseskompetencer, det vil sige af måden, som eleverne formulerer spørgsmål til fortiden og historier om den på. Læreren kan dele processen fra arbejdet med triggerne til præsentation op i tydelige sekvenser: hvordan skal eleverne arbejde, hvad skal de nå, og hvilket arbejde forventes de 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.

3.-4. klasse

Eleverne identificerer og undersøger konkrete spørgsmål, som måske hovedsageligt stilles af læreren eller læremidlet, der er rettet mod forhold i fortiden. Men læreren inddrager også elevernes spørgsmål, som gennem dialog kvalificeres. Eleverne øver sig i at bruge kilder til at besvare spørgsmålene. I 3. klasse kan det fx være noget så enkelt, som at eleverne bruger klassebilleder fra forskellige perioder til at undersøge spørgsmål om, hvilke ændringer af tøjmode og frisurer, der er sket. I undervisningen styrkes gradvist elevernes forståelse for, hvad der kendetegner gode spørgsmål og en velegnet problemstilling (er rettet mod fx årsager og konsekvenser, kontinuitet og forandring). I undervisningen bruger eleverne kilder til at finde mulige svar på fortidsrettede spørgsmål. Efterhånden øver eleverne sig i at reflektere over og vurdere kvaliteten af de svar, de har fundet på spørgsmålene. De udvikler dermed forståelsen af, at fortolkninger af fortidige hændelsesforløb er kernen i faget, og gradvist erkendelsen af, at der kan være flere lodige fortællinger om den samme begivenhed.

5.-6. klasse

Et gennemgående træk ved historieundervisningen er, at eleverne gennem undersøgelse af historiske problemstillinger er historieskabende. De øver sig også i selv at formulere enkle historiske problemstillinger. Historiske problemstillinger kan eksempelvis opstå, når eleverne får kendskab til noget, der er usædvanligt og afvigende fra det normale i den pågældende historiske situation eller periode. Fra et forløb om middelalderen ved eleverne, at det

var mænd, der havde magten. Så hvorfor blev Margrete 1. hersker i Norden? Som det ses, er denne enkle historiske problemstilling rettet mod såvel årsager og konsekvenser som kontinuitet og forandring og måske endda, hvad der betegnes som brud. I undervisningen tilegner eleverne sig kildekritiske begreber og styrker deres forudsætninger for at analysere kilder. Elevernes undersøgelses- og metodiske kompetencer udvikles ved, at de analyserer og vurderer historiske problemstillinger og tilegner sig fremgangsmåder til at kvalificere deres egne. Samtidig udvikler de deres forudsætninger for at arbejde med samspil mellem problemstillinger og kildegrundlag.

7.-9. klasse

Eleverne arbejder undersøgende på baggrund af historiske problemstillinger. De kan kvalificere deres egne problemstillinger, idet de er bevidste om konstruktionen af forskellige spørgsmålstyper og deres brugbarhed i en historisk problemstilling. Eleverne ved blandt andet, at et velegnet spørgsmål bør rumme to led, der relaterer sig til hinanden. Et eksempel: Hvad gjorde almindelige tyske mænd til brutale bødler i nazisternes tilintetgørelseslejr? Her er første led ”almindelige tyske mænd”, det andet led er ”brutale bødler”, og relationen mellem dem er ”gjorde”. Eleverne må endvidere øve sig i at forholde sig kritisk reflekterende til undersøgelsesprocessen, fx: I hvilken kontekst er kilderne blevet til? Hvilke udfordringer er der i kildegrundlaget? Er kilderne relevante i forhold til spørgsmålene i problemstillingen? Hvilke forbehold skal der tages, og er der andre mulige og lodige svar på problemstillingen? På baggrund heraf raffinerer eleverne deres fremgangsmåder, og de kan selvstændigt analysere og tolke kilder, de har valgt, og kan på baggrund heraf konstruere lodige fortællinger om fortiden.

Referencer

- Ahlgren, S.** & Andersen, M. (2017). Trig eleverne til øget forståelse af egen læring og motivation. *Radar – Historiedidaktisk Tidsskrift*. Lokaliseret den 20. juni 2018 på: <http://historielab.dk/trig-eleverne-oeget-forstaaelse-egen-laering-motivation/>
- Barell, J.** (2007). *Problem-based Learning. An Inquiry Approach*. London: Corwin.
- Bell, S.** (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. Lokaliseret den 20. juni 2018 på: http://www.bie.org/?ACT=160&file_id=161&filename=Articles_Skills_Future.pdf. DOI:10.1080/00098650903505415

- Brekke, M. & Tiller, T.** (2014). *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen*. Aarhus: Klim.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L.** (2015). *Kvalitative metoder* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Cash, C. E.** (2017). *The Impact Of Project-Based Learning On Critical Thinking In A United States History Classroom* (Doktorafhandling). Lokaliseret den 20. juni 2018 på: <http://scholarcommons.sc.edu/etd/4093>
- Dahl, A.** (2016). *Styrk projektarbejdet: en redskabsbog til problemorienteret projektarbejde*. København: Samfundslitteratur.
- Gadamer, H. G.** (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Verlag J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gulddal, J. & Møller, M.** (1999). *Hermeneutik. En antologi om forståelse*. København: Gyldendal.
- Jensen, B. E.** (2003). *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Hmelo-Silver, C. E.** (2004). Problem Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. [http://doi.org/10.1016/S0364-0213\(03\)00065-X](http://doi.org/10.1016/S0364-0213(03)00065-X)
- Holgaard, J. E., Ryberg, T., Stegeager, N., Stentoft, D. & Thomassen, A. O.** (2014). *Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Larmer, J., Mergendoler, J. & Boss, S.** (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Knudsen, H. E. & Ebbensgaard, Aa. B.** (2017). *Historie på langs af skoleformer – sammenhænge og progression mellem grundskole og gymnasier*. Vejle: HistorieLab. Lokaliseret den 20. juni 2018 på: http://historielab.dk/wp-content/uploads/2017/07/Rapport-Historiefaget-p%C3%A5-langs-af-skoleformer-A4_digitalversion_lavopl.pdf
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa.** (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Vejle: HistorieLab. Lokaliseret den 20. juni 2018 på: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-enderlig-version.pdf>.
- Körber, A.** (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactic*. Hamburg: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Lokaliseret den 20. juni 2018 på: https://www.researchgate.net/publication/282946741_Historical_consciousness_historical_competencies_-_and_beyond_Some_conceptual_development_within_German_history_didactics. DOI: 10.13140/RG.2.1.1524.9529
- Logtenberg, A., van Boxtel, C. & van Hout-Wolters, B.** (2011). Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 179-198 DOI: 10.1007/s10212-010-0041-6
- Nielsen, L.** (2006). *Mine projekter*. Gylling: Gyldendal.
- Peters, R. & Poulsen, J. Aa.** (red.) (2018). *Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?* Aarhus: Historia & HistorieLab. Lokaliseret den 20. juni 2018 på: http://historielab.dk/wp-content/uploads/2018/04/HistorieLab_E-bog.pdf
- Pietras, J. & Poulsen, J. Aa.** (2016). *Huwistoriedidaktik. Mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J.** (2018). En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, *Radar – Historiedidaktisk Tidsskrift*. Lokaliseret den 20. juni 2018 på: <http://historielab.dk/undersoegende-problemorienteret-historieundervisning/>

- Plauborg, H., Andersen, J. V. & Bayer, M. (2007).** *Aktionslæring. Læring i og af praksis.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. Aa. (2016).** Selvvalgte problemstillinger og kildebank, Radar – Historiedidaktisk Tidsskrift. Lokaliseret den 20. juni 2018 på: <http://historielab.dk/5002-2/>
- Rasch-Christensen, A. (2010).** *Linjefaget historie – mellem læghistorie og profession.* Gylling: ViaSysteme.
- Thomas, J. W. (2000).** *A review of research on project-based learning.* Buck Institute. Lokaliseret den 20. juni 2018 på: <http://www.bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653doodca55co.pdf>
- Warren, A. M. (2016).** *Project-based learning across the Disciplines. Plan, Manage, and Assess Through + 1 Pedagogy.* London: Corwin.

Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi

Udgives af Læremiddel.dk

Learning Tech er et forskningstidsskrift, hvor alle artikler er forskerbedømt i form af dobbeltblindt peer review. Tidsskriftet bringer artikler, der rammer genstandsfeltet mellem læremidler, didaktik og teknologi, og hensigten er at spille en betydelig rolle som platform for den voksende skandinaviske læremiddelforskning.

Redaktion

Thomas R.S. Albrechtsen, University College Syd (ansvarshavende redaktør)

Anne-Mette Nortvig, Professionshøjskolen Absalon

Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon

Hildegunn Juulsgaard Johannesen, University College Syd

Marie Falkesgaard Slot, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

René Boyer Christiansen, Professionshøjskolen Absalon

Stefan Ting Graf, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Stine Reinholdt Hansen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Redaktionssekretær

Trine Ellegaard, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Temareaktion

Thomas R.S. Albrechtsen, University College Syd

Marie Falkesgaard Slot, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Hildegunn Juulsgaard Johannesen, University College Syd

Design og grafisk tilrettelæggelse

Trefold – grafisk design og kommunikation

Tryk

Grafisk Produktion Odense

ISSN 2445-7981 (Tryk)

ISSN 2445-6810 (Online)

Rettigheder

© 2018 Læremiddel.dk og forfatterne

Kontakt

Læremiddel.dk, Niels Bohrs Allé 1, 5230 Odense M

www.laeremiddel.dk