

Historie i et undersøgende tværfagligt arbejde



Af: Christian Ginderskov Hansen

30100514

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	3
Formål med undersøgelsen	4
Metode	4
Disposition og afgrænsning	5
Historie i folkeskolen 2013	6
Historierapport og –kanon	6
Hvad er tværfaglighed?	8
Tværfaglighed i paragrafsprog	8
Tværfaglighed i relation til folkeskolen	8
Sammenhængsforståelse af lært viden	8
Indholdssammenhænge	10
Tværfaglighed	12
Formel tværfaglighed	12
Problemstyret funktionel tværfaglighed	13
Historisk tænkning	14
Folkeskolens dannelsesopgave i tværfagligt fokus	14
Vekselvirkning	15
Samfundsmæssige perspektiver	16
Det hyperkomplekse samfund	16
Undersøgelhedsdesign	17
Databeskrivelse	18
Analyse af funktionel problemstyret tværfaglighed i undervisningssammenhænge	19
Funktionel problemstyret tværfaglighed i historieundervisningen	19
Lærerens rolle i den problemstyrede tværfaglighed	22
Samfundsrelevant undervisning	24
Handlekompetencer i en funktionelt projektarbejde	26
Afslutningens vigtighed	28
Resultat af undersøgelsen	29
Diskussion og metodekritik	30
Konklusion ud fra historielærens perspektiv	31
Perspektivering	33
Litteraturliste	35
Bøger	35
Elektroniske dokumenter	36
Bilag 1: Opstilling af problemstilling	37
Bilag 2: Handlingskompetencer	38
Bilag 3: fil 1: Elevproduktion,	39
Bilag 4: Krav og målsætning til eleverne før et produkt	39
Bilag 5, fil 2: Interview	40
Bilag 6, fil 3: Interview	41
Bilag 7, fil 4: Interview	42

Indledning

I den seneste tid har grundskolens fremtid og planlægning været til stor diskussion, både politisk og i samfundet generelt. Fag som dansk og matematik beskrives ifølge undervisningsminister Christine Antorini som "kernefagligheden". Det skyldes at det er disse fag PISA-undersøgelsen henvender sig til, og det er dem, som vi måler elevernes niveau efter. Det betyder konkret, at disse fag udvides timemæssigt i den nye skolereform (Frank, 2012).

I forhold til Antorini's planer for folkeskolen, skal fag-fagligheden udvikles i dansk og matematik, historiefaget nævnes derimod næsten ikke i den nye skolereform. Det eneste historiefaget har fået, er et videnscenter i Jelling (uvm.dk, 2013). Kigger man derimod på Fælles Mål 2009 for historie, har historielæreren et stort ansvar for at udvikle elevernes dannelse og kompetencer. Derfor kommer min undren frem, for hvordan skal historiefaget bevise dets læringsmuligheder og udvikle eleverne fagligt, når det bliver nedprioriteret over for de "store" fag.

Jeg har både i min tredje og fjerde års praktik fået muligheden for at arbejde tværfagligt inden for fagene historie og samfundsfag. Praktikken på tredje år foregik på Dyssegårdskolen, mens fjerde års praktikken foregik på Københavns Idrætsefterskole (KIES). Disse praktikker har, sammen med den nye skolereform, givet mig inspiration til denne opgave; for på baggrund af det udvidede timeantal i folkeskolen, ses mulighederne for tværfaglighed med andre fag større. Samtidig er tværfaglighed ikke bare at sætte to eller flere fag sammen med historie. Det kræver store overvejelser hos underviseren, hvis eleverne skal opnå større historisk bevidsthed, sammenhængsforståelse og kompetencer.

Problemformulering:

På baggrund af mine overvejelser, vil jeg benytte følgende problemformulering til at besvare min undersøgelse:

Hvordan kan tværfaglighed skabe et undersøgende læringsmiljø med udgangspunkt i faget historie i udskolingen, og hvorfor kan det udvikle elevernes historiske bevidsthed og kompetencer? Hvorfor skaber det muligheder og udfordringer for underviseren?

Formål med undersøgelsen

Der undersøges hvordan historiefaget kan drage nytte af tværfaglighed i folkeskole og hvorfor eleverne i udskoling kan tilegne sig et større vidensniveau gennem et undersøgende arbejde mod et produkt. Opgavens relevans i forhold til lærerprofessionen er, at denne undervisningsform kræver ressourcer og viden hos underviseren, men samtidig kan skabe elever, som i højere grad kan leve op til folkeskolens formålsparagraf og Fælles Mål 2009 for historiefaget. Der vil i opgaven blive beskrevet de tværfaglige muligheder, faget historie kan bidrage med i folkeskolen jf. § 5 stk. 1 i bekendtgørelsen af folkeskolen (Retsinformation.dk, 2013).

Metode:

Opgavens teoretiske grundlag bygger fortrinsvis på data, der er fremkommet på baggrund af oversigtsarbejdet inden for relevant faglitteratur. I forlængelse af faglitteraturens teori kombineres og inddrages det indsamlede empiri, som er sket på Københavns Idrætsefterskole og Dansk Industri.

Faglitteraturen der benyttes er skrevet af anerkendte forfattere. I den historiefaglige og didaktiske del, har jeg valgt bogen *Historiedidaktik* af Jens Pietras cand.phil i historie og Jens Aage Poulsen cand.pæd. i historie og samfundsfag samt master i IKT & læring. Ydermere inddrages Mag.art i historie, Bernard Eric Jensen, som er en af foregangsmændene til historiebevidsthed. For at skabe en større forståelse af nutidens historiefag, benyttes Professor fra Institut for Historie, Kultur og Samfundsbeskrivelse på Syddansk Universitet, Anders Holm Thomsen. I beskrivelsen af dannelse benyttes specielt Wolfgang Klafki, da mange af hans tanker kan ses i Fælles Mål og Formålsparagraffen. Herudover har han udarbejdet interessante undervisningstanker, som kan ses relevant i forhold til tværfaglighed i historiefaget. For at undersøge det tværfaglige princip inddrages hovedmændene bag begrebet, Vagn Oluf Nielsen og Knud Illeris, som afklarer grundspørgsmålene i henholdsvis "*Projektarbejdets Grundspørgsmål*" og "*Grundbog i projektarbejde – teori og praktisk vejledning*". Herudover benyttes læreruddannede Marie Louise Outzen og Ove Outzen, som beskriver tværfaglighed i "*Teamets arbejde med... Fag og tværfaglighed*". For at kunne sammenligne de tværfaglige princippers udgangspunkt med vores samfund, inddrages Professor fra Institut for Læring og Filosofi fra Aalborg Universitet Lars

Qvortrup, som beskriver det hyperkomplekse samfund. Udgangspunktet for faglitteraturen er, at der ønskes primær litteratur anvendt i opgaven. Fordelen ved det er, at litteraturen dermed ikke fortolkes af andre. Endvidere ønskes at inddrage enkelte undersøgelser, som skal give et virkelighedsbillede af teorien. Udvælgelsen af litteraturen er sket på baggrund af problemformuleringen, og jeg mener disse teoretikere giver opgaven en god grobund for undersøgelsen.

Empirien bygger blandt andet på elevernes holdning til et afsluttet undervisningsforløb. Det vil sige, at de har haft mulighed for at reflektere over indholdet af undervisningen. Empirien på KIES foregik gennem interviews med to elever af forskelligt køn. Endvidere fremvises et konkret eksempel, som viser den tværfaglige litteraturs målsætning. Herudover inddrages et interview med underviser på KIES, Rasmus Friis' holdning til problemstyret projektarbejde. Rasmus Friis har gennem flere år arbejdet med denne undervisningsform, og har derfor gode erfaringer hertil. Til slut medvirker Mads Eriksen, som er chefkonsulent for undervisning i Folkeskolen hos Dansk Industri. Interviewet med ham benyttes for at dokumentere erhvervslivets ønsker til deres kommende medarbejdere, som bliver uddannet i nutidens folkeskole. Hensigten med empirien er at inddrage det i en analyse, hvor respondenternes besvarelser bliver sammenlignet med de relevante teoretikere.

Disposition og afgrænsning

For at besvare problemformuleringen, er opgaven opbygget i flere dele. Den første del beskriver historiefagets målsætning. Hensigten med det er, at der i det tværfaglige arbejde skal udstikkes målsætninger, og derfor skal historiefagets base beskrives. Herefter følger en beskrivelse af tværfaglighed, hvor tværfaglighedens definition beskrives. Ydermere kommer ind på dannelsesmuligheder og teori i relation til det tværfaglige arbejde.

Den næste del er samfundsfaglig, da det ønskes at beskrive nutidens samfund. Det skal gøres for senere at vurdere tværfaglighedens anvendelse og berettigelse i nutidens folkeskole med specielt fokus på historiefagets opgave.

Herefter følger en analyse af tværfaglighedens muligheder og udfordringer, samt hvilke tanker det giver. Opgaven afsluttes med en konklusion og handleperspektiv samt en perspektivering.

Opgaven vil ikke beskrive den obligatoriske 9. klasse projektopgave, men kun fokusere på tværfaglighedens muligheder.

Historie i folkeskolen 2013

En vigtig del af tværfaglighed er, at forstå de målsætninger de pågældende fag måtte have. Det skyldes, at lærerne skal følge de trinmål og Fælles Mål, som er udnævnt for faget politisk. I et tværfaglig projekt inden for historiefaget ses historisk bevidsthed og historiekanon særlig vigtigt. Men hvordan forstås begreberne?

Historierapport og –kanon:

I 2005 blev Bertel Haarder undervisningsminister igen. Han mente, at folkeskolen trængte til en række opstramninger. Han ønskede bl.a. at eleverne kendte deres arv fra historien og kulturelle ståsted, kristendommen og billedkunsten samt den danske sangskat (Pietras og Poulsen, 2011:84). På grund af kultur møderne i og uden for Danmark mente ministeren, at der var behov for en historiekanon, som kunne etablere: identitet, rødder og historie. Nærmere betegnet et kulturelt fællesskab hos eleverne. Første skridt på vejen mod målet var at ændre folkeskolelovens formålsparagraf. Det skete med et bredt politisk forlig i 2006. Forholdet til den danske kultur og kulturarv blev fremhævet, idet formuleringen kom til at hedde ”*gøre dem (eleverne) fortrolige med dansk kultur og historie, give dem forståelse for andre lande og kulturer.*” (Pietras og Poulsen, 2011:85).

Om historiekanon stod der bl.a. følgende i rapporten: ”*Historiefagets kanon skal således sikre, at alle elever stifter bekendtskab med et antal væsentlige begivenheder og forløb fra oldtid til nutid*” (Pietras og Poulsen, 2011:87).

På baggrund af det nye fokus på historieundervisningen, udsprang der sig et nyt begreb, nemlig historisk bevidsthed. Udtrykket er sket gennem en udvikling af begrebet historiebevidsthed. Begge begreber har en stor indflydelse på den didaktiske forståelse i faget historie. Det skal forstås som en dyrkning af fortiden, nutiden og fremtiden (Pietras og Poulsen, 2011:64).

Bernard Eric Jensen tilføjede, at historiebevidsthed er mere end viden, forestillinger og struktur – det er et omfattende produkt i samspil med mennesker. Skolens væsentligste funktion var at

systematisere og bevidstgøre – og dermed øge elevens viden om verden (Pietras og Poulsen, 2011:77). Det kan derfor nævnes, at historisk viden ikke blot kan indlæres i undervisningen, men over flere produktionssteder. Lige fra busstoppestedet, over tegneserien til rejser med familien (Pietras og Poulsen, 2011:66). Bernard Eric Jensen (Jensen, 2012:96) benævner denne forståelse som en brugerstyret historiedidaktik. Man kan altså udbygge de kognitive skemaer over alt. Afsættet ved historiebevidsthed er hos eleverne, og det historiske indhold er ikke fastlagt.

Historiebevidsthed er, som tidligere skrevet, efter undervisningsministeriets seneste udgivelse af Fælles Mål 2009 skiftet til historisk bevidsthed. Ifølge Bernard Eric Jensen er forskellen:

”historisk bevidsthed er en særlig form for eller delmængde af historiebevidsthed. Den er kendetegnet ved at vægte tolkninger af kontinuitet og forandringer i fortiden” (Pietras og Poulsen, 2011:91).

Bernard Eric Jensen hentyder med kritik til, at Fælles Mål 2009 er fastsat med læringsmål, det vi kalder **kanonpunkter** i kronologisk struktur. Bernard Eric Jensen (Jensen, 2012:97) kalder denne form for læring en centralstyret historiedidaktik, som han sammenligner med enevældets uddannelsessystem. Det skal forstås med den begrundelse, at kongemagten dengang brugte skolen til at fremtvinge loyale borgere. Han kritiserer specielt faghæftet fra 2009 for at ignorere skolens brugere dens definitionsmagt (Jensen, 2012:103), og derfor tilsidesætter elevernes egne ønsker til indholdet af undervisningen. Herudover mener Bernard Eric Jensen, sammen med bl.a. Erik Lund, at eleverne ikke kan opnå et kronologisk overblik med undervisningen over måneder eller år, da elevernes viden ikke kan rumme det (Jensen, 2012:103).

Professor i historie fra Syddansk Universitet, Anders Holm Thomsen (Thomsen, 2008:76) beskriver med modstand den brugerstyrede historiedidaktik. Han forholder sig til, at denne form for undervisning sigter mod at udvikle elevernes motivation, frem for traditionelle faglige kundskaber. Han hentyder til elevernes kulturelle frihed som en faktor til, at den danske kulturarv og dens værdier forglemmes. Han ønskede i 2008 genindført en kronologisk gennemgang af historien (Thomsen, 2008:89), for kun på den måde får eleverne et solidt kendskab til årsager og virkninger, der har betydning for historien. Tanker, som i høj grad ligger tilfældes med den nuværende kanondidaktik, hvor eleverne skal blive *”fortrolige med dansk kultur og historie”* (Folkeskolens formål § 1.).

Diskussionen om kanondidaktik har fået den betydning, at historielæreren skal inddrage kanonpunkterne i 25 % af deres undervisning.

Hvad er tværfaglighed?

Undervisningen i historie kan foregå på mange måder. I dette afsnit kommer der med nogle overvejelser over hvad der forstås med begrebet tværfaglighed.

Ifølge Hans Jørgen Kristensen (Kristensen, 2003:21) viste tværfaglighedsbegrebet sig for første gang i 1960'erne. Samfundet havde gennemgået en forandring med den industrielle udvikling, hvilket betød en større grad af problemløsning, hvor det at kunne udforske og undersøge omverden, var kommet tættere på Danmark. Fokuset på kun at være videnskabelig forsvandt, og i stedet vandt emnearbejdet frem (Ibid.). Udviklingen er fortsat frem til det vi kender i dag, hvor specielt værkstedsarbejde og projektarbejde er blevet en naturlig del af undervisningen. Helt konkret er tværfaglighed blevet en del af folkeskolens formålsparagraf.

Tværfaglighed i paragrafsprog

Tværfaglighed er basalt set, når man integrerer to eller flere fag sammen. I henhold til formålsparagraffen, skal undervisningen jf. § 5. stk. 1 udvise krav om *faglig fordybelse, overblik, oplevelse af sammenhænge og vekselvirkning* (Retsinformation.dk, 2013). Hele spørgsmålet er så, hvordan læreren teoretisk kan tilrettelægge tværfaglig undervisning i forhold til formålsparagrafen.

Tværfaglighed i relation til folkeskolen

Sammenhængsforståelse af lært viden

Ser man på tre vigtige begreber i forhold til tværfaglighed i historiefaget, er sammenhængsforståelse, faglig fordybelse og vekselvirkning vigtige i udvælgelsen af materiale. Vagn Oluf Nielsen (Nielsen, 2001:17) påpeger til sammenhængsforståelse, at individets bevidsthed fremtræder på de fænomener den enkelte oplever. Her menes de forskellige fænomener som betinger hinanden med indbyrdes årsagsforklaringer og virkningstolkninger (Nielsen, 2001:17). Det er helt indlysende, at disse fænomener kan ses i flere perspektiver af forskellige mennesker og fra

forskellige udgangspunkter. Dermed vil man altid opnå forskellige svar og holdninger i undervisningen. Men det vigtigste ved denne sammenhængsforståelse er, ifølge Vagn Oluf Nielsen (Nielsen, 2001:17), at der stilles spørgsmål og frembringes refleksioner, som vil give indsigt og forståelse for et givent emne. Denne forståelse kan ses meget sammenlignelig til de målsætninger historiefaget står for, i det at udvikle sammenhængsforståelse og fortolkning er en del af fagets slutmål efter 9. klasse. I den forbindelse mener Karsten Schnack (Outzen & Outzen, 2006:27), at netop arbejdet med tværfaglighed skaber muligheder for at se sammenhænge. Med det mener han, at forskellige fag kan belyse forskellige geografiske, historiske og samfundsmæssige problemstillinger igennem en kortere eller længere undervisningsperiode. Det betyder, ifølge Karsten Schnack, at eleverne får en større helhedsforståelse (Outzen & Outzen, 2006:27), da den fagdelte historieundervisning ofte kun beskæftiger sig med aspekter af tilværelsen, og dermed ikke ser det i større sammenhænge. Både Karsten Schnack og Vagn Oluf Nielsen argumenter her for, at eleverne igennem tillært viden fra forskellige fag kan bygge på, og se større sammenhænge mellem udviklingen. Et konkret eksempel kan findes ved det internationale samfund fra 1928 til 1940, hvor aktierne pludselig faldt dramatisk på Wall Street, arbejdsløsheden steg eksplosivt i både USA og Europa, Hitler vandt frem på en nationalistisk politik og had til angivet synder, demokratiet kom i krise og verden blev pludselig igen smidt ud i en verdenskrig. Med det skal selvfølgelig vises, at kigger man på disse fænomener i en sammenhæng, vil det hænge meget bedre sammen, end hvis vi så dem isolerede. Her kræves det ifølge Vagn Oluf Nielsen, at der opstilles spørgsmål og refleksioner om, *hvad der er årsag, hvad er der virkning, og hvad er der dialektisk samtidighed*¹ (Nielsen, 2001:19). Denne sammenhængsforståelse og dialektisk samtidighed har stor interesse for måden undervisningen skal foregå på i historie.

Formålsparagraffen nævner i § 1 stk. 3 at:

“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Ibid.)

Paragraffen viser betydningen af diskussioner, fænomener, kulturel, geografisk, økonomisk og historisk bevidsthed; uden det ville det danske samfund politisk og demokratisk næppe fungere så

¹ Dialektisk samtidighed: At føre en samtale over en række teser, hvor man skelner mellem påstande for at komme frem til en sammenhæng (syntese) indenfor en samtidighed og samfundsforståelse.

godt, som det gør i dag. Belægget for den holdning skal findes i folkeskolens nuværende niveau, som beskrives i ICCS rapport. ICCS har undersøgt den politiske dannelse og demokratiske forståelse i 28 lande verden over. Rapporten viser, at danske elever ligger i den absolutte top, og har en sammenhængende forståelse af forholdet mellem forskellige sociale og politiske institutioner, og at de kan se en sag fra flere perspektiver og vurdere mulige effekter af givne handlinger.

Indholdssammenhænge

I sidste afsnit blev det beskrevet, hvordan Vagn Oluf Nielsen ser sammenhænge som en vigtig del af tværfaglighed. Et andet betydningsfuldt begreb i § 5 stk. 1 er *faglig fordybelse*.

Fagligheden i historie findes i fagets fagformål, der bredt definerer indholdet, skitserer hvordan der skal arbejdes med faget og angiver fagets aspekter. Indholdet i arbejdet med tværfaglighed er derfor nødvendigt at undersøge, før man fastsætter en undervisningsplan. Konkret har historiefaget to sider, som hænger sammen i samspil. Her gælder CKF (Centrale kundskabs- og færdighedsområder), som er obligatorisk ligesom fagformålene. Det ene aspekt er altså de centrale kundskabsområder (CKO) og det andet aspekt er færdighedsområderne (CFO) (Nielsen, 2001:21). Kundskaber og færdighedsområder er af stor betydning for historiefaget, da de ses som et vigtigt bedømmelseskriterium til afgangsprøven (uvm.dk, 2013:5). Kundskaberne henvender sig til den faglighed eleverne skal indlære gennem undervisningens indhold, mens færdighedsområderne er de tekniske fremgangsmåder og arbejdsformer der findes for faget. Det vil sige, at eleverne skal kunne analysere og vurdere historien troværdigt. Vagn Oluf Nielsen har med figur 1 vist, hvordan færdighedsområderne mellem to fag kan integreres, ved at kundskaberne fra fag 1 anvendes med kundskaberne med fag 2.



Figur 1: Nielsen, 2001:27

I arbejdet med tværfaglighed ses det altså vigtigt, at andre fag kan "finde sammen" med historiefaget. Vagn Oluf Nielsen mener, at det ofte er lærerens forståelse og faglige baggrund, som ligger til grund for emnets indhold og succes. Karsten Schnack beskriver det med, at lærerens tre vigtigste grundbegreber er *faglig kundskab, curriculumviden og undervisningsfaglighed*. Med disse tre punkter menes, at læreren ikke bare skal kunne for eksempel historien udenad, men ligeledes kende læseplaner og didaktiske metoder for at undervisningen bliver interessant. Ser man nærmere på det i et tværfagligt perspektiv, så er der ingen tvivl om, at undervisere med indsigt og undervisningsfaglighed har et godt grundlag for et tværfagligt miljø (Outzen & Outzen, 2006:25). Med det udlægges, at elevernes hverdagsspørgsmål er i sigte på et overordnet og alment niveau.

I forhold til udvælgelsen af indholdet i undervisningen, ses Wolfgang Klafki's epokale spørgsmål interessante (Outzen & Outzen, 2006:62). Klafki giver her sine bud på udarbejdelsen af de store politiske samtidsproblemstillinger, som skal øge elevernes bevidsthed om de nuværende og fremtidige problemstillinger, som den globale verden står over for. Med det ønskes, at eleverne får en forståelse af medansvarlighed, og evnen til opnåelse af villighed til at løse det. Klafki nævner vigtigheden af spørgsmålene om fred, miljø, samfundsskabte uligheder og religiøse problemer (Pietras & Poulsen: 2011, 243). Det ses i stor kontrast til historiefagets, idet kanonmålene indeholder perspektiver til specielt menneskeskabte samfundsspørgsmål, hvor eleverne jf. trinmålene skal *Formulere historiske problemstillinger og præsentere løsningsforslag hertil* (Fælles Mål Historie, 2009).

Klafki stiller med sit eksemplariske princip en oversigt til et undervisningsgrundlag, som efter hans mening giver en almindidaktisk begrundelse for valg af indhold (Pietras & Poulsen: 2011, 240).

- 1) Hvilke muligheder giver emnet for beslægtede problemstillinger i verden?
- 2) Indholdets nutidsbetydning for eleverne
- 3) Indholdets fremtidsbetydning for eleverne
- 4) Strukturopsætning af problemstillingen fra punkt 1 til 3.
- 5) Tilgængelighed i undervisningen

Spørgsmålet bliver nu, hvordan vi får bl.a. begreber, teorier, forklaringsmåder, viden og indsigt (kundskaberne) fra et fag til et andet, hvor både sammenhænge og indholdsmæssige overvejelser skal inddrages i tværfaglig teori.

Tværfaglighed

I de kommende afsnit vil jeg præsentere to former for tværfaglighed, den *formelle tværfaglighed* og den *problemstyrede funktionelle tværfaglighed*. Begge begreber er beskrevet af Vagn Oluf Nielsen (Nielsen, 2001:19) og af Marie Louise-Outzen og Ove Outzen (Outzen & Outzen, 2006). Afsnittet vil belyse de to former hver for sig, og derfra vil jeg beskrive, hvilken der ses som den mest anvendelige og læringsrige i forhold til folkeskolens formål og det samfund vi lever i.

Formel tværfaglighed

Ifølge Outzen & Outzen er formel tværfaglighed "*når et givet emne bearbejdes med udgangspunkt i de deltagende fag – et fagligt sammenskudsgilde*" (Outzen & Outzen, 2006:25). Udgangspunktet er, at flere fag samarbejder om et givet emne, og dermed skaber meningsfulde sammenhænge. Hensigten tilbage i 1960'erne, hvor det første gang blev praktiseret var, at flere elever blev en aktiv del af undervisningen. Blandt andet indførte man mere gruppearbejde, og man så flere muligheder i undervisningens indhold. Hensigten var at f.eks. historiefagets skulle bruge dets kundskaber, samtidig med at samfundsfag og dansk gjorde det samme inden for et givet emne.

Vagn Oluf Nielsen og den norske pædagog Trond Ålvik (Nielsen, 2001:26), er begge skeptiske over for denne metode. Vagn Oluf Nielsen argumenterer for, at fagenes "*en gang for alle kundskaber*" (Nielsen, 2001:26), kommer til at bestemme indholdet i undervisningen. Trond Ålvik hævder samtidig, at eleverne dels kan have svært ved at skabe meningsfyldte sammenhænge, og dels kan formens stoforganisering gøre det svært for eleverne at forstå sammenhængen. Det skyldes, at fagene kan pege i hver sin retning. Dermed mener Trond Ålvik, at sammenhængen inden for hvert fag kan gå i stykker. Ifølge en rapport fra Undervisningsministeret i 2000 viste det, at næsten al tværfaglig undervisning på HHX foregår efter denne metode. Kendetegnet er, at det meget ofte er lærerstyret, og eleverne dermed mister deres ejerskab af undervisningen. Ligesom Trond Ålvik belyste, så forklarede rapporten, at eleverne ofte selv skabte de sammenhængsmæssige transfers,

hvilket betyder, at de oplærte kvalifikationer nemt kun blev af overfladisk karakter, og derfor kun fandt anvendelse i skolen (Jespersen, 2000).

Det kan derfor nævnes, at denne form i vid udstrækning kan benævnes som en deduktiv læringsmetode, da eleverne ikke selv udreder for problemstillingerne, men ofte har en underviser til at forklare teorien og stille ledende spørgsmål.

Problemstyret funktionel tværfaglighed

Over for den formelle tværfaglighed har Vagn Oluf Nielsen opstillet en organisationsform kaldet *funktionel tværfaglighed* (Nielsen, 2001:27). Ifølge ham opstilles denne form efter, at *"denne tværfaglighedsforståelse er, at undervisningen tager udgangspunkt i et problem eller en problemstilling"* (Nielsen, 2001:27). Den funktionelle tværfaglighed og arbejdsformen hertil, har en nær tilknytning til projektarbejdet, som i 1970'erne blev omtalt af Knud Illeris (Illeris, Berthelsen og Poulsen, 1985:63). Det skyldes, at der skabes et fælles emne, som eleverne skal afklare. Udgangspunktet er, at eleverne skal belyse en problemstilling på kvalificeret vis. Derfor lægges der op til, at eleverne skal have en forståelse af emnet, og det skal være en del af deres verden, så de får fornemmelsen af medejerskab (Outzen & Outzen, 2006:57). Ifølge Vagn Oluf Nielsen handler denne form om at skabe en proces, som kan ende med et produkt, så undervisningsindholdet og arbejdet dertil ses i en sammenhæng.

Hvor man i den formelle og fagdelte undervisning lagde vægt på, at fagene benyttede sine egne kundskaber enkeltvis, så drejer den problemstyrede tværfaglige funktionalitet sig om at anvende fagene i relation til hinanden og til belysningen af problemstillingen. Princippet er, at eleverne i denne sammenhæng skal lave og udarbejde et produkt. Ifølge Knud Illeris skyldes det, at den enkelte elev udviser en højere grad af selvstændighed, orienteringsevne og fleksibilitet i projektarbejde end gennem den traditionelle undervisningsform (Illeris, Berthelsen og Poulsen, 1985:34). Det handler altså for eleverne om at tilstræbe sig de nødvendige forståelser af egne interesser, så man kan placere sin undersøgelse i det samfund man er i. Marie Louise-Outzen og Ove Outzen (Outzen & Outzen, 2006) opstiller i deres værk en skitse for udarbejdelsen af en problemstilling i funktionel tværfaglighed . Denne skitse kan ses i Bilag 1.

Processen skal ikke forstås som perler på en snor, for når man pludselig kommer til et punkt i processen hvor man skal søge ny information, skal man tilbage for at stille nye dataspørgsmål.

Denne læringsform er i høj grad induktiv, da eleverne selv skal spørge, undersøge, finde materialet og gennem deres egne hypoteser og problemstillinger styrke deres erfaringsbegreb, som er inspireret af John Dewey (Nielsen, 2001:35). Ved det forstås, at mennesket ofte undres over nogle forhold, som vi bliver nysgerrige efter, og dermed finder lysten til at undersøge videre. Endvidere kan det nævens, at denne form i særlig grad henvender sig til elevernes almene dannelse i historiefaget, idet tilværelsens og samfundets problemer gøres til en undersøgelse. Selvom det virker indlysende, er det naturligvis det, som alle historietimer skal forsøge at sigte efter. Det at skabe ægte nysgerrighed, undren og vidensbegær, som motiverer eleverne til at skabe deres egne vurderinger og hypoteser om et givet emne, og dermed udvikle deres handlekompetencer, som er fremvist i bilag 2. Hans Jørgen Kristensen nævner dem i forbindelse med elevernes "*grundlæggende kundskaber*". Disse handlingskompetencer skal ses i et udtryk for, at eleverne skal lære at indsigt er forståelse, og i forståelsen findes sammenhæng, som kan relateres til historiefagets sammenhængsforståelse. En vigtig udredning af disse handlingskompetencer i forhold til den problemstyrede funktionelle tværfaglighed er, at eleverne skal udvikle deres *undersøgelses- og problembehandlingskompetence* (Kristensen, 1991: 40). Resten af opgaven vil basere på den problemstyrede funktionelle tværfaglighed, da jeg anser denne for at være mest anvendelig til historiefaget.

Historisk tænkning

Historiefagets og folkeskolens mål er i høj grad at danne eleverne. Dannelse kan forstås i mange perspektiver, men frem for alt handler det om demokratisk forståelse. Næste afsnit vil kort præsentere, hvor historiefaget og folkeskolen har hentet sin inspiration fra.

Folkeskolens dannelsesopgave i tværfagligt fokus

For at kunne forstå hvordan man kan skabe historisk bevidsthed gennem tværfaglighed, er et vigtigt element for folkeskolen *dannelse*. Dannelse er, som tidligere nævnt, en vigtig del af folkeskolens formålsparagraf.

I den sammenhæng står den tysk-inspirerede dannelsesstradition stærkt, og har en stor betydning for historielæreren. For at kunne forstå den tysk-inspirerede dannelse, er specielt Klafkis tanker igen interessante. Klafkis ideer knyttes an til tre færdigheder: solidaritet, medbestemmelse og

selvbestemmelse. Alle tre ting, som bidrager til målet om formålsparagraffen. For at forstå Klafkis tanker, kan begrebet kategorial dannelse nævnes med fokus på det materiale og det formale (Graf, 2004:48). Det materiale skal ses i et perspektiv, hvor dannelsen sker igennem det lærte indhold i undervisningen. Den formale forstås som processen dertil. Det betyder, at dannelse ikke "bare" skal formidles, men ifølge Klafki sker igennem både samtale, diskussion og det reflekterende arbejde (Christensen, 2008:9).

Vekselvirkning

Et af de gode spørgsmål er: hvordan denne kategoriale dannelse skabes i tværfaglige sammenhænge? Grundtvig forklarede det med følgende i 1840'erne:

"Naar Skolen virkelig skal blive en for Livet gavnlige Oplysningsanstalt, da maa den for det første ikke gøre Oplysningen eller sig selv, men Livets Tarv til sit Øjemed, og for det andet tage Livet, som det virkelig er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets Brugbarhed" (Tejsen, 2003).

Citatet forklarer den levende vekselundervisning jf. § 5.stk 1 i formålsparagraffen. Undervisningen skal ikke nødvendigvis designes efter hvordan læreren mener det skal belyses for eleverne, men så partnerne får en gensidig respekt, så begge bliver inspireret af hinanden jf. § 1. stk. 3 i formålsparagraffen. Der ses her en sammenhæng til den problemstyrede funktionelle tværfaglighed, idet eleverne selv skal udarbejde en problemstilling, som de finder interessant og med undren vil undersøge. Undervisningsministeriet nævner til det i faghæfte 47 "at eleven frivilligt skal undersøge på et højere niveau, og få en aktiv medvirken til at besvare de stillede krav til produktet". Vekselvirkning, faglig fordybelse og sammenhængsforståelse er derfor særlig vigtigt for underviseren at overveje. Knud Illeris benævner det med, at det personlige engagement bliver stærkt involveret i både undersøgelsen, gruppeprocessen og produktfremstillingen. Det skyldes, at initiativet er hos eleverne, og de dermed benytter deres personlige erfaringer, interesse og ansvarsfuldhed til at udarbejde et produkt (Illeris, Berthelsen og Poulsen, 1985:40). Funktionel problemstyret tværfaglighed kan i høj grad benyttes som en alternativ undervisningsform i forhold til § 5. stk. 1 i formålsparagraffen, samt § 10 stk. 4 angående tværfaglige emner og problemstillinger, som skal bidrage til elevernes alsidige udvikling (retsinformation.dk, 2013).

Samfundsmæssige perspektiver

“Et skib i havn er sikkert, men det er ikke det, det er bygget til”

(John Augustus Shedd)

Et af de centrale formål for folkeskolen er ifølge § 1 stk. 2 at:

”udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle (retsinformation.dk, 2013).”.

Det fremgår af beskrivelsen, at man ikke skal uddanne robotter, der kan fortælle samtlige kanonpunkter i historiefaget og deres årstal. Formålet er at skabe kreative og selvtænkende individer, som man skal udvikle via arbejdsmetoder, som er relevant i forhold til det samfund vi lever i. Jeg vil i den forbindelse benytte mig af Lars Qvortrup, som giver en beskrivelse af det samfund vi lever i, han kalder det ”Det hyperkomplekse samfund”. Teorien skal danne grundlag for de tendenser i samfundet historiefaget skal uddanne elever til.

Det hyperkomplekse samfund

Det generelle europæiske samfund kan ifølge Lars Qvortrup (Qvortrup 1998, 214) inddeles i tre forskellige faser. Det traditionelle, det moderne og det hyperkomplekse samfund. Han mener, at samfundet er på vej til at blive en kompleks størrelse, hvor den enkelte ikke længere kan overskue verden selv. Verden er blevet et informationscenter. En stor del af det skyldes den teknologiske udvikling, som har gjort kommunikationsvejene betydeligt mindre, og verden meget større for den enkelte.

Lars Qvortrup bruger den tyske Hans Magnus Enzensberger som eksempel. Han sammenfatter:

“Vi har via medierne udsigt til utallige borgerkrige. Vi udsættes for lovgivning, hvis grundproblem ikke er, at den er uretfærdig, men at den er indviklet. Vi er en del af et verdensmarked, hvor valutasvingninger i Singapore påvirker beskæftigelsen på Sjælland” (Qvortrup, 2001).

Ifølge Hans Magnus Enzensberger er samfundet altså blevet et verdenssamfund, og ses ikke længere som et centreret sted – men som et mange-centreret sted, hvilket er en naturlig del af

informationssamfundet. Årsagen til det samfund skyldes i høj grad, at internettet er blevet en naturlig og eksplosiv del af vores liv (Qvortrup, 1999). Ifølge Lars Qvortrup, kan man derfor ikke tale om blot en kompleks verden længere. Man er nødt til at tale om en tilstand af hyperkompleksitet, da man både skal forholde sig til en stor omverden, men også forholde sig til sin egen personlighed og de chancer man skal tage. Man er ikke bare usikker på omverdenen, men også på sin egen usikkerhed, og de valg man skal træffe. Samtidig oplever samfundet anno 2013 et konstant nærvær. Ifølge Den fransk-italienske samfundskritiker Paul Virilio, så er verden bygget af lyslederkabler, som binder verden sammen med lysets hastighed (Qvortrup, 1999). Der stilles krav til, at tingene bliver ordnet, svaret og undersøgt hurtigt, og man forventer mere end nogensinde gode svar. Vi sidder foran computeren, og får mails sendt direkte til vores Iphone fra Asien, selvom man reelt har fri. Historielæreren står over for en stor opgave, for ikke nok med at eleverne skal kende til den danske kultur, de skal også kunne anvende og orientere sig i det samfund vi lever i nu og i fremtiden. Derfor er det ikke længere nok, at eleverne blot kender deres historie og kultur, de skal kunne mere end det.

Lars Qvortrup mener derfor, at der er behov for en række kompetenceændringer for at udvikle den enkelte. Qvortrup snakker om, at man skal tillæres relationskompetence, reflektionskompetence og meningskompetence. Han begrundet det med at *"den nye vidensverden kræver nye organisationsformer og nye tværgående samarbejdsrelationer"* (Ibid). Her er det nødvendigt løbende at kunne fortolke og forandre sine egne kriterier for iagttagelse, kommunikation og handling. Det skyldes, at det hyperkomplekse samfund hele tiden er i forandring. Man skal derfor være konstant omstillings – og relationsparat i forhold til den næste udfordring man kan stå over for i den globale verden.

Undersøgelsesdesign

Den teoretiske del af opgaven er der på de forrige sider blevet redegjort for. Næste del af opgaven vil beskrives ud for min indsamlede empiri og en analyse af den allerede beskrevne teori.

For at kunne undersøge hvordan og hvorfor folkeskolen skal inddrage funktionel problemstyrede tværfaglighed vil empirien danne grundlag på tre interview. I alle tre tilfælde er udgangspunktet et semi-struktureret interview (Kvale & Brinkmann:2009,143). Denne form for interview er præget af

åbenhed, og er blevet gennemført på en række vejledende spørgsmål. Det vil sige, at spørgsmålene ikke er blevet spurgt i en kronologisk rækkefølge, men efter hvor hen samtalen udviklede sig i forhold til de emner interviewet omhandlede. Det kræver aktiv lytning af interviewer, og beherskelse af opfølgende spørgsmål, hvilket jævnføres til den åbne interviewgenre. Det blev gjort i den henseende, at jo mere spontan og uddybende proceduren er, desto større sandsynlighed er der for, at interviewet indeholder ærlige og brugbare svar. I interviewsituationen var hovedspørgsmålene flest *hvad og hvordan*. Det skyldes, at mange hvorfor spørgsmål kan føre til overrefleksion fra respondenterne. Håbet ved dette valg var, at der ville blive givet en masse gode svar til hvad tværfaglighed er, hvordan det benyttes i folkeskolen og hvorfor det bør benyttes.

I alle tilfælde er interviewet blevet introduceret med en briefing, hvor der blev fortalt om formålet med interviewet. Efter interviewet er det blevet fulgt op med en debriefing, som har afrundet de vigtigste pointer af samtalen (Kvale & Brinkmann:2009,153).

Samtalen er et kvalitativt interview, som er blevet optaget via diktafon. Havde jeg valgt et kvantitativt undersøgelsesdesign, kunne det have været via et spørgeskema (Kvale & Brinkmann:2009,17). Begrundelsen for jeg ikke har valgt denne metode skyldes, at det ville kræve flere respondenter, meget konkrete spørgsmål og en usikkerhed i lærernes erfaring med projektarbejde.

Databeskrivelse

Interviewene er blevet gennemført gennem tre forskellige funktioner til folkeskolen. Det vil sige, respondenterne har været to elever, en lærer i folkeskolen samt en chefkonsulent fra Dansk Industri inden for Folkeskolens udvikling. De tre interviews er transskriberet i bilag 5, 6 og 7. Alle fra cirka 20 sek. før og efter det anvendte citat. De kan endvidere høres i deres fulde længde på det vedlagte USB-stik.

Interviewet med eleverne var om deres mening til funktionel problemstyret tværfaglighed i undervisningen med udgangspunkt i bilag 4. Interviewet med læreren Rasmus Friis havde fokus på lærerens rolle i projektarbejdet og hvilke muligheder projektarbejde giver eleverne. Interviewet

med Mads Eriksen fra Dansk Industri blev gennemført med begrundelsen af hvordan erhvervslivet ser på denne undervisningsform og folkeskolens målsætning.

Analyse af funktionel problemstyret tværfaglighed i undervisningssammenhænge

Opgavens udformning har indtil videre omhandlet den teoretiske del af emnet tværfaglighed og hvordan historiefaget er bygget op. Den sidste del vil omhandle de spørgsmål der nu er melder sig om tværfaglighedens anvendelighed, udfordringer og hvorfor tværfaglighed er godt redskab til læring i forhold til historiefaget.

Funktionel problemstyret tværfaglighed i historieundervisningen

I forhold til tværfaglighed findes der flere undervisningsvejledninger i de forskellige fags Fælles Mål. Undervisningsministeriet mener, at fagene har forskellige perspektiver og kvaliteter i forhold til tværfaglighed, dog lægger de op til det indholdsmæssige i historiefaget. Med det menes, at man ikke må glemme grundstenen for faget. I forbindelse med historie ses historisk bevidsthed og trinmålene vigtigst. Baggrunden er, at indholdet i historieundervisningen er betydningsfuldt, og at historisk viden kan skabe store læringsmuligheder i det tværfaglige arbejde. Det skyldes, at historie kan skabe sammenhæng og kronologiske forståelse for eleverne med de forskellige fag, så de ser emnet i en større fortolkning. Der jævnføres her til den store og omfangsrige base historiefaget har, for at udvikle et interessant undervisningsforløb. Dermed er det også sagt, at et vigtig parameter for at være troværdigt over for faget er, at benytte kanonpunkterne som spænder vidt, og indeholder store muligheder for tværfaglighed. Ertebøllekulturen med jægersamfundet og økologi kan f.eks. inddrages til den nuværende miljøkrise, som kan perspektiveres til samfundsfag, biologi og geografi. Reformationen kan gøres nærværende til kristendom pga. de trosræssige forandringer der skete i 1500-tallet, og perspektivere det til de religiøse spændinger, som findes i samfundet i dag, mens stavnsbåndets ophævelse er relevant for danskundervisningens litteratur. I praktikken på KIES sås det tydeligt, at når eleverne kunne se sammenhænge fra Mellemlkrigstiden til den nuværende finanskrise anno 2013, gav det dem et virkelighedsløft og levendegjorde deres historiske bevidsthed. I forhold til bilag 3 fil 1 bemærkes det, at elevernes indhold og dermed deres opbyggede viden er på et godt niveau. Eleverne

behersker både historisk bevidsthed, udviklings – og sammenhængsforståelse samt fortolkning og formidling. I bilaget ses det blandt andet ud fra citatet af Christopher:

"mange grækere er blevet inspireret af diktaturstyre, da de ikke længere tror deres regering kan redde deres land. Vi kan sammenligne denne situation med hvad der skete i Europa i løbet af 1930'erne. Der begyndte folket også at tvivle på de demokratiske regeringer, på dette tidspunkt gik det bedre med lande som havde diktatur" (Bilag 3, fil 1, 1,00 min.).

Fælles Mål 2009 har altså bidraget til, at historieundervisningen i højere grad skal kvalificere og være produktionssted for elevernes bevidsthed:

"Historisk bevidsthed og historiebrug er at anvende vores erfaringer og viden om fortiden til at orientere os i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden" (Fælles mål for historie 2009).

Man kan derfor vurdere, at historisk bevidsthed skal bruges til en fortolkning af fortiden, bibringe forståelse for nutiden, så det kan få indflydelse på fremtiden, og derved med til at skabe det bedst mulige samfund (Pietras og Poulsen, 2011:238). Historisk bevidsthed er et universelt begreb, da det giver eleverne en forståelse for dens omverden, men samtidig giver grobund for fremtidsvurderinger.

Samtidig er tværfaglig projektarbejds målsætning, at eleverne graver endnu dybere i emnet end i den normale undervisning, hvor eleverne typisk er styret af grundbogen eller opgaver på internettet.

"De fik deres nysgerrighed stillet, og gravede et spadestik dybere, end de nødvendigvis vil gøre i den daglige undervisning" (Rasmus Friis, bilag 5, fil 2, 3,25 min.)

Argumentationen er derfor, at historiefaget får en større sammenhængskraft, læringspotentiale og dannelse, hvis man slår flere fag sammen om et kanonpunkt i et projektarbejde. Ofte kan historiefaget frembringe informationer om ideologierne og økonomiske baggrunde for f.eks. mellemkrigstiden, men ikke i et fyldestgørende perspektiv. Det skyldes dels at det ikke er beskrevet godt nok i historiens grundbøger og dels afsat tilmæssigt nok tid til, at eleverne kunne kræves at opnå et acceptabelt kendskab til emnet.

"Det svarer måske til 10 almindelige uger for mig, hvor eleverne de måske vil stemple ud af min geografiundervisning fem-seks gange. (Rasmus Friis, bilag 5, fil 2, 13.20 min.)"

Her viser tværfagligt projektarbejde sit store potentiale, for det Rasmus Friis begrundet er, at mange elever ikke kan fokusere i en hel undervisningstime, hvor læreren beriger eleverne med viden. I et projektsamarbejde må man godt stemple ud, men det gøres ofte med tanke på det forsatte arbejde i grupperne eller de læringsstile som fungerer bedst for eleven. Rasmus nævner det med at:

"Drengene med krudt i røven kan stå med en malerpensel og bevæge sig rundt, frem for at sidde og hamre i tasterne" (Rasmus Friis, Bilag 5, fil 2, 13,00 min.).

I praktikken sås det, at drenge som Christopher og Nick, der normalt ikke var særlig fagligt funderet, pludselig blomstrede op og i gruppens idfase krævede, at de skulle klædes ud som medlemmer af det græske parti Gyldne Daggry, og have sovsekulør i hovedet (Bilag 3).

Samtidig skal det understreges, at tværfaglighed er flere aspekter. Den klare vurdering er, at såfremt forløbet fremgår tværfagligt, så anbefaler undervisningsministeriet den problemstyrede tværfaglighed:

"Indholdet i historieundervisningen organiseres i emner og temaer med problemstillinger, hvor en problemstilling er et sæt af åbne spørgsmål. Det betyder, at eleverne gradvist skal styrke deres forudsætninger for at arbejde problemorienteret både i faget, og når det sammen med andre fag indgår i tværgående emner og problemstillinger." (Fælles mål for historie 2009)

Med det menes, at indholdet skal udvælges til bearbejdning og belysning af en problemstilling, som eleverne selv skal udarbejde til et produkt efter deres respektive klasseniveau. Det vil sige, at fagenes indhold skal anvendes funktionelt i relation til hinanden. Et interessant perspektiv til det kunne være, at samfundsfag og historie lærer mere af hinanden, og hvor indholdet af undervisningen i større grad bliver en sammensmeltning end en adskillelse på skoleskemaet. Det vil bidrage til, at et tværfaglig funktionel problemstyrede arbejde kan finde anvendelse mellem "de små fag", uden der nødvendigvis står projektuge på skoleskemaet. Et initiativ de har lavet på KIES, hvor samfundsfag og historie er slået sammen under betegnelsen *humanistisk fag*.

Lærers rolle i den problemstyrede tværfaglighed

"Eleverne skal vælge en vinkel som de synes er spændende, og så er det ikke vigtigt, om vi når 100 eller 20 sider, for når de 20 sider, og graver mega dybt, så tror jeg på det er meget bedre end at jappe 100 sider igennem" (Rasmus Friis, bilag 5, fil 2, 5,10 min.).

Tidligere i opgaven blev Karsten Schnacks lærerfaglige forudsætninger for at blive en god underviser nævnt. En af de ting han ikke beskriver i forhold til projektarbejde, er *projektfaglighed* (Outzen & Outzen, 2006:25). Med det hævdes, at læreren i processen skal frembringe evne og vilje til at se sit fag tværfagligt, have viden om hvordan man skaber problemstillinger og evner at være vejleder, coach og underviser. Læreren er uden tvivl stadig ankermand, men i et produktarbejde bestemmes processen i grupperne. Knud Illeris beskriver vejlederollen med *"kan komme med relevante spørgsmål og konstruktiv kritik til gruppens arbejde"* (Illeris, Berthelsen og Poulsen, 1985:63). Det er uden tvivl det sværeste område for en underviser, for det kræver både følelse med situationen, gruppens enkelte initiativ og gruppens evne til nå det mål læreren gerne vil opnå med projektet. Ofte ses det, at underviseren svarer så fyldestgørende på de enkelte spørgsmål, at eleverne ikke får medbestemmelse over produktet, og de derfor ikke gider eller behøver at undersøge emnet dybere. En anden problemstilling er, som Rasmus Friis nævner, at underviseren ofte tænker, at det udleverede kompendium skal gennemgås, men ofte kan eleverne ikke læse, forstå og huske, som vi kender det fra det klasseundervisningen. *"Jeg synes det nemmere at huske, når man selv skal arbejde med det, end bare sidde at læse en tekst, fordi jeg har det selv med, at når jeg læser en tekst en gang, så glemmer jeg det. Men når jeg går ned og arbejder med det, så skal jeg også kunne det"* (Frederikke, bilag 6, fil 3, 5,50 min.)

I citatet kategoriserer Frederikke vigtigheden af, at det er eleverne som undersøger stoffet, og ikke underviseren der svarer på det. Omvendt kan eleverne ikke bare arbejde med et produkt, hvis ikke underviseren har forholdt sig til produktets indhold, som i en arbejdsproces er åbenlys vigtig. Ifølge Knud Illeris (Illeris, Berthelsen og Poulsen, 1985:63) er lærers rolle allerede i begyndelsen at udstikke målsætninger og informationer om sammenhænge mellem de fag der inddrages og hvilke centrale kundskaber – og færdighedsområder der anvendes i den funktionelle tværfaglighed. Eleverne skal derfor have en fornemmelse af arbejdsformen og processerne omkring det. Herudover beskriver Knud Illeris, at læreren bør komme med en idéfase til eleverne,

så de får tankerne i gang (Illeris, Berthelsen og Poulsen, 1985:63). Denne holdning kan perspektiveres til Vagn Oluf Niensens indholdsvalg i forhold til tværfaglighed.

Spørgsmålet er så, hvordan skabes disse tanker og denne undren hos eleverne? Umiddelbart er holdningen hos mange, at eleverne slet ikke undrer sig, de gør bare hvad læreren siger, som var de robotter. Det er et punkt jeg til dels er enig i, men samtidig uenig. For elever kan helt sikkert undre sig, de gør det bare ofte i andre sammenhænge end hvad skolens grundbøger siger det. Derfor skal læreren udvikle sig, og vise eleverne muligheder, som danner udgangspunkt til de kommende problemstillinger på en nærværende måde for dem.

"Eleverne skal forstå, at ikke al undervisning nødvendigvis er i et klasselokale, men man skal også ramme de elever, som hellere vil have fingrene ned i mulden, så man ikke altid tilgodeser eleven som sidder med fingeren oppe i timerne" (Rasmus Friis, bilag 5, fil 2, 6,30 min.). Med det mener Rasmus Friis, at man i idefasen skal ramme elevernes hverdag og hvor deres interesse er i sigte på et overordnet og alment niveau. Konkret benyttede vi i vores idefase på KIES blandt andet ekskursion til Arbejdermuseet, faglig viden gennem kompendier, TV-udsendelser, et kort storyline projekt og QR-koder for at opildne og stimulere eleverne til at mærke projektets målsætning. Grundlaget for det er, at eleverne skal få ideer og finde kreativitet til det kommende produkt. På et museum kan genstandenes aura og konkrete film og udstillinger gøre det muligt for eleverne at nærme og sammenligne sig med den forsvundne tid (Pietras & Poulsen, 2011:222). Det vigtigste er, at det bliver input, som kan ruske op i elevernes vaneforståelse og åbne nye synsvinkler. Her har læreren en helt afgørende betydning, for at ramme elevernes lærerproces. Et konkret eksempel fra KIES var en Horisont-udsendelse om Grækenland anno 2012. Den viste sig at være særdeles effektivt og gav eleverne stor inspiration, for her kunne eleverne se tydelige sammenhænge mellem Nazi-tyskland og det nuværende Grækenland, hvilket ikke er muligt for en underviser verbalt. Det at se tingene virkeligt, har store potentialer i udvælgelsen af undervisningsmaterialer.

I forhold til den kategoriale didaktiske fremstilling af dannelsesspørgsmålet, så findes det velegnet til historiefagets nytteværdi i forhold til Fælles mål 2009. Det anses som yderst relevant, at eleverne kan rekonstruere tidligere tider, som henvender sig til epoketyperiske nøglespørgsmål angående relevante politiske, økonomiske og sociale områder til undervisningen, mens det

eksemplariske princip synes relevant i forhold til fagformålet omkring historisk bevidsthed, hvor det stofmæssigt skal relatere og omhandle mere end blot et bestemt udvalgt kanonpunkt. Tager man Bernard Eric Jensens tanker frem i den sammenhæng, så ligger det i god tråd med Klafkis tanker, da eleverne skal have en mere omfangsrig viden til et bestemt emne, og kunne perspektivere det til deres hverdag, altså gøre det konkret og prikke til elevernes verden. Et eksempel Mads Eriksen ser særlig relevant, for eleverne skal dannes til det samfund de lever i. *”Vi (DI red.) tror på, at konkret arbejde med virkelige problemstillinger er med til at skabe både motivation og afklaring”* (Mads Eriksen, Bilag 7, fil 4, 5,10 min.)

Kritikken og besværligheden ved Klafkis eksemplariske princip i disse sammenhænge er, at det ofte kan være svært at finde direkte sammenhænge mellem historiens unikke begivenheder, som kan være af engangs-karakter, med det som sker i verden nu. Det er dog her, at tværfagligheden igen kan vise sit store potentiale. For hvis ikke historiebogen kan udpege en bestemt sammenligning, så kunne det være at samfundsfaget, danskfaget eller tyskfaget kan give et afsæt til at finde livsopgaver eller eksisterende problemer, som samfundet altid må forholde sig til. Med det bevises, at historiefaget er mere end fortiden. Eleverne skal videreudvikle deres forståelse og holdninger til arv, kultur og menneskers samspil.

Tværfaglig undervisning lægger altså op til Klafkis eksemplariske princip. Ifølge Klafki skal underviseren forsøge at finde et emne, som eleverne finder interessant og spændende. Herefter skal eleverne selv undersøge og gennemgå en proces, som er med til at skabe et højere vidensniveau om et givet emne. Herudover skal emnet kunne inddrages til det eksisterende samfund, og opfylde de fastsatte krav til historisk bevidsthed. I forhold til historiefagets kanon, ses særligt de samfundsrelaterede problemer relevante.

Samfundsrelevant undervisning

I forhold til skolen er Lars Qvortrup sikker i sin udmelding angående eleverne til det nuværende samfund. De skal udvikle deres kompetencer via en sikker viden. Ifølge Lars Qvortrup skal eleverne udvikle kvalifikationer, kreativitet, kompetencer og kultur (Qvortrup, 2001). Han mener, at eleven skal gå fra viden til læring, ved at man kan ruske op i elevens skemaer. Altså udarbejde nye konstruktioner. På den baggrund har Qvortrup udarbejdet fire vidensformer. Ønsket til eleverne er, at de skal udvikles igennem *hvad (beskrivende), hvordan (forklarende) og hvorfor (vurderende)*,

mens den fjerde ikke er relevant i denne sammenhæng (*Qvortrup, 2010:231-237*). Eleverne skal først have mekanisk viden, herefter en refleksiv viden og til slut meta-refleksiv, hvor de kan se og vurdere. Meningen med denne ordenslæring er, at benævne de stilladser eleven skal bygge op. Man skal altså ikke bare kunne ting udenad i vores samfund, men man skal bygge på. Man skal ikke bare kunne genkende en historisk begivenhed, man skal kunne bruge det videre.

Ser man på funktionelt tværfagligt projektarbejde i historie, så er det afhængigt af de kvalifikationer eleven har skabt. Det betyder, at man ikke uden et indgående kendskab til både historien og redskabsbrugen, kan udarbejde et kreativt læringsprodukt, hvor elevens kompetencer udvikles.

I forhold til de samfundsmæssige interesser, så er der næppe tvivl om, at den kommende arbejdskraft skal besidde kvalifikationer som selvstændighed, åbenhed og kritisk sans. Sammen med den globale udvikling, kan man sige, at samfundet er gået hen i et hyperkomplekst netværkssamfund, hvor man skal lave forretninger og projekter både nationalt og internationalt. Alting er flydende, hvilket kræver, at de elever folkeskolen uddanner skal være omstillingsparate, kunne se relationer, være kreative og kunne se muligheder.

”Vi mener i Dansk Industri, at der i vores virksomheder ikke findes mange fag-faglige jobs, forstået på den måde, at hvis man skal løse en opgave i en virksomhed, så er det sjældent det er et matematik-job, eller et dansk-job, eller et biologi-job, det er formentlig noget hvor man både skal formidle, regne og flere ting på en gang. Og derfor skal man evne at kunne forstå, hvad fagene skal kunne i forhold til hinanden” (Mads Eriksen, Bilag 7, fil 4, 4,00 min)

Ifølge DI skal folkeskolen udvikle sig. Det nytter ikke, at eleverne blot sidder i et klasserum, og får kastet undervisning i hovedet fag-fagligt. De skal erkende, og se deres viden blive brugt i sammenhænge og relationer til verden. Det skaber ikke blot kundskaber på tværs, men også motivation og kompetencer. Motivationen er højere, når eleverne selv undersøger, vurderer og mærker historiefaget kan perspektiveres til andre ting og fagområder, frem for det er læreren som gentager sig selv. Ideen ved tværfagligt projektarbejde er at udvikle selvstændige individer, der kan udvikle deres kompetencer og se flere muligheder i et undersøgende læringsperspektiv.

Qvortrup nævner i den forbindelse en række kompetencer, blandt andet en fælles meningskompetence, hvor det vigtige er at forstå, at man lever i seks milliarders fællesskab, hvor der findes rigtig mange holdninger, og nogen af disse er nødvendigvis anderledes. Det kunne f.eks. være af politisk og samfundsorienteret retning, hvor det er at kunne tage sin egen mening ses vigtig.

For historiefaget betyder det, at eleverne skal udvikle deres vidensformer i en proces. Processer kan være mange ting, men i forhold til det hyperkomplekse samfund, skal eleverne kunne arbejde mod et mål og tillære at arbejde struktureret.

Et typisk eksempel fra den mekaniske undervisning nævner Daniel i interviewet:

"For mig har historieundervisningen ikke været tværfagligt, det har mere været; Hvad skete der i 1933? Hvornår blev grundloven skrevet? Så det har mest bare været datoer omkring historie"
(Daniel, bilag 6, fil 3, 4,30 min.)

Historiens kerneudfordring er dermed en større kompleksitetshåndtering, hvor færdighederne ikke længere bygges på et organiseret industriarbejde, men i højere grad på en læringsproces, hvor eleven skal udvikle sig til det hyperkomplekse samfund, hvor de skal undersøge, vurdere og skabe handlingsmuligheder, som skal skabe større kvalifikationer og kompetencer hos den enkelte. Med mit kendskab til folkeskolen, er det til stadighed et problem, at der undervises til den industrielle organisationsform, hvor eleverne mekanisk får en viden. Det skal udvikles, så de får meta-refleksiv viden.

Handlekompetencer i en funktionelt projektarbejde

"Det er på tide, at tage en debat om hvad almen dannelse er. For man skal kunne analysere Klaus Rifbjerg, og forstå hvad han mener og tænker. Det er en klassisk del af den almene dannelse. I gymnasiet skal man have oldtidskundskab, for det er en del af den almene dannelse. Men internettet kom i midten af 90'erne, og fuldstændig revolutionerede den måde vi kommunikerer på, men det har ingen konsekvens haft for, hvad den almene dannelse er (...) Eleverne skal forstå, at google er et informations overload, og ikke tro, at det der står på google er rigtigt. Og det burde være en del af den almene dannelse" (Mads Eriksen, Bilag 7, fil 4, 7,30 min.).

Hensigten med en tværfaglig projektundersøgelse er, at nå frem til et troværdigt og fagligt funderet produkt, hvor eleverne er kritiske til det materiale de arbejder med. Det samme kan man udlede af Mads Eriksens citat, hvor almen dannelse i et hyperkompleks samfund ikke blot er at analysere en tekst, men det samtidig skal være tidssvarende til det eleverne omgives af. Et synspunkt der bakkes op af Hans Jørgen Kristensen (Kristensen, 1991:37) handlingskompetencer. Det ses i specielt i det syn, at internettet har fået en magtfuld rolle. Hans Jørgen Kristensen nævner med hans kompetenceforståelse, at det overordnet sigte må være, at eleverne lærer at forstå den aktuelle virkelighed og de udviklingstendenser der er i samfundet. Ifølge ham kræver det ikke en overfladisk fakta-viden. Eleverne skal ifølge ham udstyres med redskaber, der gør dem i stand til at tage kritisk stillingstagen til samfundet, arbejdsmarkedet og deres hverdag, hvilket Bernard Eric Jensen samtidig nævner som historisk bevidsthed - det findes overalt, men i forhold til historiefaget skal man være kritisk.

Ifølge Hans Jørgen Kristensen skabes denne handlingskompetence gennem problemorienteret og undersøgelsesprægede forløb. En udlægning, som svarer godt til historiefagets formål: *"Når eleverne skal fordybe sig i opgaven, kan de trække på de erfaringer om videnstilegnelse og kildekritik, de har fra historiefaget"* (Uvm.dk, Fælles Mål 2009). Her menes det, at eleverne igennem problemstillinger skal arbejde med kildekritik, og frembringe et troværdigt produkt, som de kan fremlægge i afslutningen af processen. I et funktionelt tværfagligt produkt er målsætningen, at eleverne med kritisk stillingstagen har fået en forståelse og taget stilling til det de fremlægger. Hvis de ikke gør det, så kan det frygtes, at eleverne i stedet har opnået en mekanisk viden, og derfor ikke opbygger sig meta-refleksiv til problemet.

For at uddybe det, kan John Deweys erfaringsbegreb nævnes. Dewey udtrykker erfaring som værende handlinger og tænkningen herom. Det kan fortolkes som et aktiv og passivt begreb, hvor det at forsøge sig og undersøge noget ses som aktivt, mens den passive del er at gennemgå ens tænkning (Elkjær & Wiberg, 2013:129). Det er for John Dewey en erfaring, hvis eleven f.eks. kan se en sammenhæng mellem en konsekvens i historien og hvad der sker nu. Tænkning er ifølge John Dewey ikke noget man gør, det sker når eleven gør en undersøgelse eller udforsker verden. At tænke handler ifølge Dewey om at eksperimentere, opstille hypoteser og konklusioner. Derfor

defineres erfaringsbegrebet og læring når noget udforskes og undersøges i virkelige sammenhænge (Elkjær & Wiberg, 2013:135).

Afslutningens vigtighed

Et afgørende punkt i forbindelse med problemstyret funktionel tværfaglighed er, at det får en naturlig og god afslutning. Ofte ses det, at tiden bliver presset, og derfor er det et dilemma, om produktet skal eller ikke skal fremlægges for klassen?

I forhold til min egen praksis, var en del af overvejelsen omkring den problemstyrede funktionelle tværfaglighed selve opbyggelsen. Min erfaring fra praktikken var, at eleverne skulle have en faglig grundlæggende viden, inden et projektarbejde kunne udrettes med kvalitet. Med det argumenteres vigtigheden i, at eleverne har en base, et udgangspunkt og en viden om emnet. Det er en almindelig frygt for alle undervisere, at når man afholder projektarbejde, så bliver produkterne ofte ligegyldige og uinteressante, fordi eleverne ikke har fagligheden på plads.

Fokusset gennem min praktik på KIES var, at eleverne skulle levere produkter af meget høj kvalitet. En vigtig observation var, at krav og målsætninger til eleverne giver dem et udvidet fokus til emnet. Med krav forstås, at de konkret vidste, at deres arbejdsindsats, fremtoning og produktets kvalitet/kreativitet blev bedømt med karakter og en skriftlig feedback (Bilag 4, fil 5). Målsætning forstås ved, at eleverne før projektarbejdets begyndelse vidste, hvad de skulle præstere, præsentere og vide, for at de fik en god karakter. Det vil sige, at de blev bekendt med læringsmålene, hvilket Daniel nævner positivt: *"Jeg synes det var en god ting at fremlægge allerede fra starten af, for så ved man ligesom hvad emner det kommer til at omhandle, og så kan man ligesom sætte sig ind på, at det er det som vi kommer til at arbejde med, og så tænker man det mere over tingene, når man ved, at du skal vide det til sidst"* (Daniel, bilag 6, fil 3, 10,15 min.).

Ifølge Knud Illeris (Illeris, Berthelsen og Poulsen, 1985:121), er en afslutning på en sådan arbejdsproces uomtvistelig. Det skyldes for det første i hans bevidsthed, at eleverne fremlægger en *produktforestilling* hvor de udviser deres indlærte kompetencer, for det andet en *produktvurdering*, som elevernes arbejde kan vurderes ud fra og for det tredje *efterbearbejdelse*, hvor eleverne selv mærker og vurderer deres produkt, hvilket kan give uvurderlige erfaringer til fremtidige situationer, hvor eleverne skal præsentere noget (Illeris, Berthelsen og Poulsen,

1985:121). Knud Illeris argumenterer for, at en klar afslutning giver en bevidstgørelseseffekt for eleverne, ved at fremstillingen skal virke troværdig og kunne præsentere et produkt over for andre mennesker. Mads Eriksen nævner: *"Det er svært at være introværdig, og der måske også nogle gange gode talenter som går til spilde, fordi de er introværdige"* (Mads Eriksen, Bilag 7, fil 4, 33,25 min.).

At denne arbejdsproces lige ledes udmønter sig i en øvelse, hvor eleverne både skal fremvise og præsentere, gør det blot endnu mere interessant. For i en meget stor verden, er det vigtigt at kunne snakke foran forsamlinger. Herudover kan vigtigheden i, at eleverne føler sig forpligtede til at lave et produkt, som skal vises foran deres kammerater ikke undervurderes. Med det forstås, at produktet ikke bare er et vedhæng, men har stor betydning. Frederikke nævner: *"Det gør en sådan lidt mere spændt og nervøs, men så er det klart, at man også gerne vil gøre det sådan lidt bedre"* (Frederikke, bilag 6, fil 3, 6,35 min.). Med det forstås, at grundlæggende krav fra underviseren har betydning.

Resultat af undersøgelsen

Ud fra undersøgelsen kan det ræsonneres, at tværfaglighed har flere muligheder i forhold til historiefagets kanonpunkter. Med det skabes der stor sammenhængsforståelse til andre fag, som gør historiefaget interessant at inddrage.

Min analyse viser, at den funktionelle problemorienterede tværfaglighed er den mest hensigtsmæssige i historiesammenhænge. Det beskrives ud fra analysen, at den funktionelle tværfaglighed dels har store samfundsmæssige sammenligninger til den verden eleverne befinder sig i, og det dels kan styrke elevernes viden. Belægget for det nuanceres i de interview jeg har lavet, hvor alle tager udgangspunkt i, at det kan gøre eleverne mere nysgerrige og skabe en større undren i forhold til deres problemstilling. Undersøgelsen viser samtidig, at processen skaber store udfordringer og tanker for underviseren, før en sådan undervisningsform påbegyndes. Det begrundes med, at de lærerfaglige kvalifikationer og en god planlægning sandsynliggør et succesfuldt forløb

En af de vigtigste pointer fra det teoretiske afsnit er, at tværfaglighed ikke bare er tværfaglighed. Lærerne skal fra start udstikke ambitioner og målsætninger, samtidig med, at eleverne skal gøres

nysgerrig. Det ses helt afgørende, at eleverne via deres interesse kan tage en kritisk stillingtagen til det de undersøger og senere præsenterer. Med det defineres historiefagets formål med, at eleverne skal kende til kildekritik, før de påbegynder en undersøgelse.

Diskussion og metodekritik

Undersøgelsen har primært koncentreret sig om teoretikere med et positivt syn på tværfaglighed og projektarbejde. Holdningerne har altså været, at eleverne får en større faglighed af projektarbejde. En af de personer som opgaven førhen har benyttet til dette positive syn er Sten Clod Poulsen. Han trak midlertidig denne holdning tilbage i en kronik fra Politiken "Undskyld, vi tog fejl" i 2010 (Poulsen, 2010). Det til trods for, at Sten Clod Poulsen 1970'erne udarbejdede projektpædagogikken sammen med Knud Illeris og Jens Berthelsen. Formålet dengang var, at kundskaberne ikke skulle terpes, men bruges til noget. Sten Clod Poulsen har imidlertid vendt om på sin holdning. Han beskylder i sit opgør mod tværfaglighed og projektarbejdet for at: *"Den vidensorienterede skole var så succesrig, at den i dag er fuldstændig udraderet. Det betyder, at den tværfaglighed, problemorientering og projektarbejde, som børn og unge i dag udsættes for, hviler på et ekstremt skrøbeligt grundlag af manglende fagkundskaber og tilfældige informationer fra internettet"* (Poulsen, 2010). Han uddyber det med, at eleverne ikke mere har de mest basale kundskaber på plads, hvilket betyder at de ikke kan danne problemstillinger og udarbejde selvstændige produkter med kvalitet, fordi de ikke har deres viden på plads. Han begrundet det med, at de enkeltfaglige kundskaber ikke er modsætningen til selvindsigt, men de er forudsætninger for selvstændig indsigt. Sten Clod Poulsen gør i hans kronik op med eksklusionen af "den sorte skole", som blev ombyttet med den mere socialistiske skole, hvor problemorienteret tværfaglighed ifølge ham har underdrejet fagligheden, idet elevernes viden kommer fra internettet. Sten Clod Poulsen beskriver med det et af historiefagets særlige punkter, kildekritik, og mener den almene dannelse kommer fra klasseundervisningen.

Eleverne skal ifølge ham udstyres med redskaber, der gør dem i stand til at tage kritisk stillingtagen til samfundet, arbejdsmarked og deres hverdag, hvilket Bernard Eric Jensen samtidig nævner som historisk bevidsthed - det findes overalt.

I forhold til Sten Clod Poulsen, så har historielæreren et enormt ansvar, hvis ikke internettets

overfladiske informationsapparat skal bære præg af elevernes produktion. Samtidig kan man ikke undervurdere det udgangspunkt, som han udnævner "Hukommesskolen", hvor det at indlære fagbøgernes indhold, anvende kundskaberne ved at udarbejde opgaver gør det muligt for læreren at observere elevens niveau. Han sammenligner det med den berømte asiatiske skole, hvor vores reformpædagogik angående projektarbejder vinder udbredelse. Forskellen ifølge Sten Clod Poulsen er bare, at de i Asien har en solid faglig tradition, hvor kundskaberne sidder fast.

I forhold til min empiriske indsamling har jeg visse forbehold. De udvalgte fagpersoner til interviewene blev udvalgt, fordi jeg vidste, at de kendte og havde et indgående kendskab til den problemorienterede tværfaglighed. Herudover er Rasmus Friis erfaring fra projektarbejde sket gennem funktionel tværfaglighed med fagene geografi, biologi og fysik. Det vil sige, at opgaven ikke indeholder en historielærers syn på problemstyret funktionel tværfaglighed.

Jeg mener, at det brugbare ved udvælgelsen af respondenter er, at de har faglige kvalifikationer til tværfaglighedens fordele og dens samfundsmæssige perspektiver. Omvendt kan der argumenteres for, at fordi de arbejder og foreslår denne undervisningsform, kan det medføre stereotypificeringer og forsimplinger af emnets ulemper. Et andet perspektiv er udvælgelsen af elever til interviewet, hvor begge er udvalgt på baggrund af min holdning til deres faglige viden i historiefaget, hvor eleverne var blandt de bedste i den problemfyldte funktionelle tværfaglighed. Begge producerede samtidig produkter, som udviste en stor forståelse og kreativitet i forhold til de målsætninger jeg udstak i min praktik.

Konklusion ud fra historielærens perspektiv

Denne opgave har via sin problemformulering forsøgt at besvare, hvordan tværfaglighed kan skabe et undersøgende udgangspunkt for historiefaget i udskoling. En vigtig udredning er, at det ikke er underordnet hvordan det undervisningsmæssigt opbygges. Opgaven har beskrevet to forskellige muligheder, den formelle og den problemstyrede funktionelle tværfaglighed. Mens den formelle tværfaglighed stadig er den mest udbredte form, så burde den undersøgende problemstyrede funktionelle tværfaglighed inddrages i endnu højere grad. Denne form betragtes identisk med projektarbejdet, hvor indholdet er en problemstilling, en undersøgelses – og erkendelsesproces samt et kreativt produkt.

Opgaven argumenterer for, at historiefaget har store muligheder med denne form for tværfagligt arbejde, og det kan udvikle faget i den nye skolereform. Det skyldes de store faglige muligheder i den problemstyrede funktionelle tværfaglighed, men samtidig, at historielæreren selv skal forsøge at finde et succesfuldt samarbejde med andre fag, blandt andet samfundsfag, kristendom, biologi og dansk. Princippet for funktionel problemstyrede tværfaglighed er, at eleverne skal tilegne sig indsigt i forskellige emner og problemstillinger, hvor man bruger sin viden fra flere fag i løsningen. Når faget historie benyttes tværfagligt, argumenterer Vagn Oluf Nielsen for, at både kundskaberne og færdighederne benyttes funktionelt. Kigger man på historiefaget fremgår det, at undervisningen skal tilrettelægges med problemstillinger, som eleverne skal kunne vurdere. Derfor skal eleverne blive problemløsende. Undervisningen skal være vedkommende og inspirerende for eleverne, hvis en funktionelt problemstyret tværfaglighed skal opnås.

Arbejdet med denne form for tværfaglighed er forsøgt fremvist således, at eleverne med deres større medbestemmelse og produktivitet, kan øge deres faglige problemløsningskompetencer og historiske bevidsthed, samtidig med at det ses samfundsrelevant. I den problemstyrede tværfaglighed skal eleverne selv indhente relevant materiale, viden og fremvise deres produkt, mens underviseren kyndigt medvirker. Der er tale om dynamik og processer, som eleven i sammenhænge selv må handle og vurdere ud fra, hvilket kan udvikle deres meningskompetence. Til historiefaget ses det meget sammenlignelig, da fortolkning, sammenhængsforståelse og kildekritik er vigtige parameter for en vellykket historisk dannelse efter 9. klassesetning.

Sten Clod Poulsen benævner med kritik til, at eleverne ikke når at opbygge en god nok viden om de enkelte emner, fordi det undersøgende arbejde går ud over de enkelte fag, hvor fagligheden i højere grad kan kontrolleres. Et argument jeg til dels er enig i, for eleverne kan ikke bare "springe" ud i et tværfagligt projektarbejde, uden de har en reel viden om emnet. Det kræver forhåndsviden, så eleverne i det undersøgende arbejde kan grave dybere i fagets indhold, og dermed får en større indsigt og ekspertise i emnet. Dermed ikke sagt, at man skal udføre tværfaglighed for tværfaglighedens skyld, for naturligvis skal eleverne også opleve normal undervisning, men undersøgende arbejde i en produktproces skaber større erkendelser hos eleven.

Undersøgelsen påviser endvidere, at Klafkis teori i store træk kan benyttes i praksis. Hans forståelse af dannelse, de epokale spørgsmål og det eksemplariske princip findes anvendelig til

den problemstyrede funktionelle tværfaglighed og historisk bevidsthed, fordi det skaber inspiration til underviseren, som både skal planlægge og kunne vejlede eleverne i den rigtige retning. Derfor anses underviserens evner, både de faglige og organisatoriske, at have stor vigtighed for et succesfuldt arbejde. Det vurderes med, at idefasen skal være vedkommende og inspirerende for eleverne, så nysgerrigheden vækkes, hvis en funktionel problemstyret tværfaglig skal opnås. Det defineres ved, at man i historieundervisningen kan arbejde med et emne, der kan perspektiveres til en aktuell problematik.

For at slutte opgaven, benyttes citatet fra tidligere igen.

*“Et skib i havn er sikkert, men det er ikke det, det er bygget til”
(John Augustus Shedd)*

Citatet kan benyttes med relevans til folkeskolen. For en elev er typisk i sikkerhed i klassen, men det er ikke det, eleven skal bygges til. Eleven skal bygges til at være problemløsende, og skabe noget, som Danmark senere kan leve af. Og det er sjældent, at bare viden fra en underviser er nok, for man skal bruge sine redskaber og kompetencer. Derfor er man nødt til at tænke visionært i skolen, og skabe elever der er problemløsende og undersøgende i et omverdens perspektiv. Det første spæde stik kunne være at udvide den problemstyrede tværfaglighed i den kommende skolereform, frem for kun at tænke fag-fagligt i dansk og matematik. Opgaven viser i hvert fald, at det vil højne elevernes kompetencer og deres faglige evner. Samtidig mærker de, at historiefaget kan bruges i mange sammenhænge.

Perspektivering

Et interessant perspektiv til denne undersøgelse har været dens samfundsrelevans som Mads Eriksen og Lars Qvortrup argumenterer for. Det relateres til, at vi er gået fra et industrielt samfund til et hyperkompleks samfund, hvor det at kunne et fag og en historie sjældent er nok. Med det har opgaven præsenteret, at man i dagens Danmark hele tiden skal forholde sig til problemstillinger og sikker viden, hvilket kræver undervisningsformer, hvor eleverne ikke blot stilsiddende skal indlære fag-faglig viden, men selv skal forsøge at finde svarene i forhold til nutidens samfund og være kildekritiske. Noget som Mads Eriksen nævner som et nyt dannelsesmål.

Udover det har opgaven bevist, at det at følge en grundopskrift i forhold til tværfagligt arbejde ikke er nødvendigt, men først og fremmest er en inspiration til arbejdet. Lærerens personlige erfaringer og kendskab til eleverne har en stor betydning. I forhold til praktikken på KIES, var en del af min undersøgelse, at specielt konkrete TV-udseendelser havde indvirkning på elevernes forståelse. Med det kunne de alle relatere deres viden til noget virkelighedsnært, og sammenkoble det til deres senere produkt.

Et andet interessant perspektiv er fagenes udformning. Historie og samfundsfag har mange ligheder, og beskrives ofte sammen i litteraturen. På KIES er fagene slået sammen til et humanistisk fag, hvilket giver underviseren muligheder for at arbejde med større projekter. I stedet for to timers historie om ugen, så kan det pludselig inddrages i fire, samtidig med, at samfundsfagets læringsmuligheder inkluderes. En udredning af det er, at de to fag både på læreruddannelsen og i folkeskolen får større fokus på hinanden, frem for at adskille sig timemæssigt, undervisningsmæssigt og temamæssigt. En sammensmeltning vil gøre fagene mere indflydelsesrige, og give underviseren større læringsmuligheder med blandt andet funktionel problemstyrede tværfaglighed.

Litteraturliste:

Bøger:

Christensen, Jens (2008): "Hvad er god undervisning". I: Klausen, Marie (red.): *Hvad ved vi om god undervisning? Dafolo*. s. 5-34

Elkjær, Bente & Wiberg, Merete (2013): "Pragmatismens læringsyn og pragmatisk læringsteori" I. Qvortrup, Ane og Wiberg, Merete (red.): *Læringsteori & didaktik*. Hans Reitzels Forlag. s, 124-135

Graf, Stefan Ting (2004): "Wolfgang Klafkis dannelsesteori". I: Graf, Stefan Ting & Skovmand, Keld (red.): *Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis*. 1. udgave, 2. oplag. Klim. s, 25-58.

Illeris, Knud, Berthelsen, Jens og Poulsen, Sten Clod (1985): *Grundbog i projektarbejde – teori og praktisk vejledning*. Unge Pædagogers serie som nr. B 43. Special-Trykkeriet Viborg A/S.

Jensen, Bernard Eric (2012): "Et historiedidaktisk overblik". I: Binderup, Thomas og Troelsen, Børge (red.): *Historiepædagogik*. Kvan. s, 96-116

Kristensen, Hans Jørgen (2003) : En historie om tværfaglighed, I Haastrup, Kirsten (red.) *Skolen i fremtiden*, Gyldendal. s, 12-31

Kristensen, Hans Jørgen (1991): *Pædagogik – teori i praksis*. Nordisk Forlag A/S

Kvale, Steiner & Brinkmann Svend (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag 2009

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2011): *Historiedidaktik*. Gyldendal A/S

Nielsen, Vagn Oluf (2001): *Projektsarbejdets grundspørgsmål*. Kroghs Forlag A/S og John Thomsen offset A/S

Outzen, Marie-Louise & Outzen, Ove (2006): *Teamets arbejde med ... Fag – og tværfaglighed*. Kroghs Forlag A/S

Qvortrup, Lars (1998): "Den lærende organisation". I Bisgaard, Niels Jørgen (red.): *Pædagogiske teorier*, Billesø & Baltzer. s, 201-226

Qvortrup, Lars (2010): "Viden, intuition og læring". I: Tom Ritcie (red.) *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi*. 1. udgave, 2. oplag. Billesø & Baltzer. s, 224-245

Thomsen, Anders Holm (2008): *Hvem ejer historiefaget?* Informations Forlag

Elektroniske dokumenter:

Frank, Lise (2012): "Antorini søsætter reform af folkeskolen". Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 17.10.2013 på <http://www.folkeskolen.dk/508243/antorini-soesaetter-reform-af-folkeskolen>

Fælles Mål 2009 (2009): "Elevernes alsidige udvikling". Lokaliseret d. 20.11.2013 på <http://uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>

Jespersen, Kirsten Krogh (2000): "Nogle pædagogiske principper". Lokaliseret d. 4.11.2013 på <http://pub.uvm.dk/2000/tvaerfaglig/4.htm>

Poulsen, Sten Clod (2010): "Undskyld, vi tog fejl". Politiken.dk. Lokaliseret d. 16.12.2013 på <http://politiken.dk/debat/ECE1046319/undskyld-vi-tog-fejl/>

Qvortrup, Lars (2001): "Skolen i et hyperkomplekst samfund. UVM. Lokaliseret d. 1.12.2013 på <http://udd.uvm.dk/200102/udd02-8.htm?menuid=4515>

Qvortrup, Lars (1999): "Informationssamfundet: Det hyperkomplekse samfund. Cultur.com. Lokaliseret d. 1.12.2013 på <http://www.cultur.com/1999/0798.html>

Retsinformation.dk (2013): "Bekendtgørelse af lov om folkeskolen". Lokaliseret d. 16.10.2013 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039>

Tejsen, Thorkild (2003): "Næsten levende vekselvirkning". Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 5.11.2013 på <http://www.folkeskolen.dk/21148/naesten-levende-vekselvirkning>

Uvm.dk (2013): "Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) Venstre og Dansk Folkeparti om fagligt løft af folkeskolen". Lokaliseret d. 29.12.2013 på <http://uvm.dk/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx>

Uvm.dk (2010): "Hovedresultater fra ICCS - Politisk dannelse og demokratisk forståelse". Lokaliseret d. 4. November 2013 på http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Internationale-evaluering/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/Notat_om_ICCS_dansk_perspektiv.ashx

Uvm.dk, 2013: "Vejledning til prøven i faget historie". Lokaliseret d. 4.11.2013 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Afsluttende-proever/Forberedelse/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120417%20Historie%20proevevejledning.ashx>

Uvm.dk (2009): "Fælles Mål 2009 – historie" UVM. Lokaliseret d. 10.12.2013 på <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Undervisningsvejledning-for-faget-historie/Historisk-bevidsthed-historiebrug-og-identitet>

Bilag 1: Opstilling af problemstilling

At opstille en problemstilling er ikke let. Dette bilag bygger på et sæt af spørgsmål og hypoteser, der giver et afsæt til udarbejdelse af problemstilling (Outzen & Outzen, 2006:56).

Spørgsmålene bygger på emnet Mellemløstiden, som blev udført i praktikken på KIES

Vidensspørgsmål:

- Hvad er mellemkrigstiden?
- Hvad er økonomisk krise?

Dataspørgsmål:

- Hvor er Wall Street?
- Hvornår ramte den økonomiske krise Europa?

Forklaringsspørgsmål:

- Hvorfor kan en økonomisk krise i USA ramme Europa?
- Hvorfor er det sammenhænge mellem datidens finanskriser med nutidens?
- Hvorfor henvender ideologier med racehad sig til en befolkning i krise?

Fortolkningsspørgsmål:

- Hvordan kan finanskrisen ramme Grækenland anno 2013 så hårdt?
- Hvordan kan Grækenlands situation sammenlignes med Tyskland's i 1930'erne?

Holdnings – eller vurderingspørgsmål

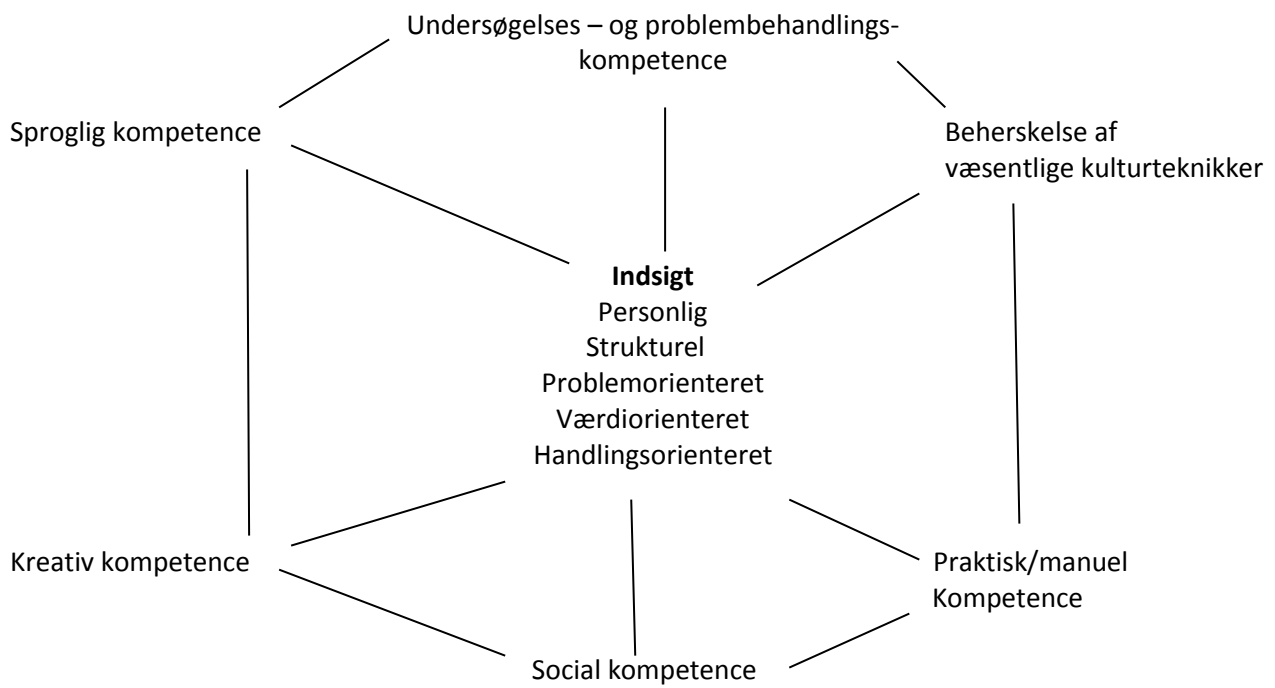
- Er det rimeligt, at et parti som Gyldne Daggry kan eksistere i Grækenland?

Handlingsspørgsmål:

- Hvad skal/kan/bør man gøre, for at redde Grækenland fra at blive overtaget af en ideologi, som minder meget om Nazisme?

Bilag 2: Handlingskompetencer

Nødvendige handlingskompetencer ifølge Hans Jørgen Kristensen (Kristensen, 1991:40)



Bilag 3: Elevproduktion

Se fil 1 på USB-stik

Bilag 4: Krav og målsætning til eleverne før et produkt

Se fil 5 på USB-stik

Bilag 5, fil 2: Interview

Interview med Rasmus Friis fra Københavns Idrætsefterskole
Hele interviewet kan findes i fil 2 på USB-stik

Spørgsmål op til svaret	Svar	Tid
Hvad kan projektarbejde modsat normalundervisning?	Jeg synes det tilgodeser den elev, som ikke altid er stærk i bare at tage imod klassisk undervisning. At man sætter nogle ting op, hvor man giver eleverne lov til at undersøge nogle ting op på tværs, hvor der er en som er god til biologi, en der er god til fysik, og så kan de blive stærk sammen. Det viste sig også, at flere valgte grave et spadestik dybere, end de nødvendigvis vil gøre i en daglig undervisning	2,55 - 3,47
Er der sammenhænge mellem det at lave et projekt, og det samfund de skal ud af arbejde i nu?	Jeg tænker sådan en uge har sin ret, for der er nogle af de drenge med krudt i røven, for så kan de gå med en malerpensel i hånden, frem for at hamre hænderne i tasterne, det giver dem sådan lidt. Det kan godt være de ikke går fra 2 til 10, men hvis de går fra 2 til 4, ikke fordi man skal tænke karakter hele tiden, men så har de været med i en uges undervisnings Det her svare måske til 10 ugers undervisnings for mit geografi hold, hvor de måske vil stemple ud fem-seks gange, for de der ikke magter det mere. I stedet for at lave plancher osv., så kan de gå over at kaste med en bold. Det giver dem lidt, og der kommer ikke den samme forstyrrelse i timen.	12,49 - 13,56
Hvilke udfordringer er der for en lærer i sådan en projektuge. Om man skal være underviser/coach. Hvordan ser du den problematik	Der er jo altid sådan en tidsmæssigt udfordring, for man tænker nogle gange for meget over – hvordan får jeg hakket det her af? Hvor vi prøvede at tænke på, at ikke så meget skulle tænke på, hvor mange sider eller artikler vi fik hakket af, men prøvede at sætte det mere op til: Hvad er det der vækker nogle ting i dem. De finde ting, som de synes er spændende, og så gør det ikke så meget, om vi når 100 sider eller 20 sider om pladeteknologi. For når vi 20 sider, og graver mega dybt, så tror jeg sku på det er meget bedre end bare jappe 100 sider igennem.	4,48 – 5,32
Hvordan var det så til brainstorming, at de kom ud for at mærke teorien?	Det var egentlig for, at vi gerne vil ud, og al undervisnings ikke nødvendigvis er i klasselokale. Nu er vi heldige med, at vi bor så tæt på Zoo, at det er en mulighed. Men også lige så meget for, at vi rammer de elever, som er gode til at komme ned i mulden, så man ikke altid tilgodeser den elev, som bare sidder og rækker hånden i vejret.	6,20-7,03

Bilag 6, fil 3: Interview

Interview med Frederikke og Daniel fra Københavns Idrætsefterskole
Hele interviewet kan findes i fil 3 på USB-stick

Spørgsmål op til svaret	Svar	Tid
Hvordan er det arbejde med et produkt, frem for normal undervisning.	Frederikke: Jeg synes det nemmere, når man har det selv, og selv skal have produktet til at køre. Jeg synes det nemmere at huske, når man selv skal arbejde med det, end bare sidde at læse en tekst, fordi jeg har det selv med, at når jeg læser en tekst en gang, så glemmer jeg det. Men når jeg går ned og arbejder med det, så skal jeg også kunne det, for jeg skal kunne vide hvornår jeg skulle kunne det ene og andet, for det er et produkt som skal fremlægges. Så på den måde er det nemmere.	5,45 - 6,13
Når I skal prøve at beskrive jeres "normale" historieundervisningen. Har det så været lignede det her (problemstyrede funktionel tværfaglighed red.), eller hvordan har det været?	Daniel: For mig har det ikke været sådan tværfagligt, der har det mest sådan været noget med: Hvad skete der i 1933, og hvornår blev grundloven skrevet. Så det har mest bare været datoer når det handler om historie	4,25 - 4,42
Hvordan havde I det med, at vi havde en målsætning for hvad I skulle kunne?	Daniel: Jeg synes det var en god ting at fremlægge allerede fra starten af, for så ved man ligesom hvad emner det kommer til at omhandle, og så kan man ligesom sætte sig ind på, at det er det som vi kommer til at arbejde med, og så tænker man det mere over tingene, når man ved, at du skal vide det til sidst	10,10 - 10,37
Hvordan har I det med, at man i undervisningen leder frem mod et produkt, som I skal have feedback på?	Daniel: Man er meget mere fokuseret Frederikke: Ja, Det gør en sådan lidt mere spændt og nervøs, men så er det klart, at man også gerne vil gøre det sådan lidt bedre.	6,15 - 6,42

Bilag 7, fil 4: Interview

Interview med Mads Eriksen fra Dansk Industri
Hele interviewet kan findes i fil 4 på USB-stik

Spørgsmål op til svaret	Svar	Tid
Hvad forstår Dansk Industri med tværfaglighed?	Vi håber at, skolerne bliver mere åbne over for virksomheder, og prøver at bruge konkrete undervisningstilbud fra virksomhederne, ligesom du selv nævner før, her er et eller andet problem. Så må eleverne selv finde ud af, hvilken faglighed fra de forskellige fag de kan benytte for at løse problemet. Vi (DI red.) tror på, at konkret arbejde med virkelige problemstillinger er med til at skabe både motivation og afklaring. Motivation fordi eleverne finder ud af hvorfor de skal lære noget, og afklaring fordi de får en anden fornemmelse af hvad man skal kunne.	4,40 – 5,35
Hvad Dansk Industri med tværfaglighed?	Så er det noget med at sætte forskellig evne og forskellig faglighed i spil i forhold til at løse konkrete problemer. Vi mener i Dansk Industri, at der i vores virksomheder ikke findes mange fag-faglige jobs, forstået på den måde, at hvis man skal løse en opgave i en virksomhed, så er det sjældent det er et matematik job, eller et dansk job, eller et biologi job, det er formentlig noget hvor man både skal formidle, regne og flere ting på en gang. Og derfor skal man evne at kunne forstå, hvad fagene skal kunne i forhold til hinanden, for at kunne fungere i en virksomhed. Og derfor synes vi også, det er meget vigtigt at kunne det, og det er noget vi støtter i forhold til reformen af folkeskolen.	3,32 – 4,32
Hvordan mener du, at folkeskolen skal tage hånd om de problemstillinger, som Lars Qvortrup benævner i det hyperkomplekse samfund?	Det er på tide, at tage en debat om hvad almen dannelse er. For man skal kunne analysere Klaus Rifbjerg, og forstå hvad han mener og tænker. Det er en klassisk del af den almene dannelse. I gymnasiet skal man have oldtidskundskab, for det er en del af den almene dannelse. Men internettet kom i midten af 90'erne, og fuldstændig revolutionerede den måde vi kommunikere på, men det har ingen konsekvens haft for, hvad den almene dannelse er for en størrelse, men netop det der fordi, at man tidligere gik på biblioteket, men nu er det ikke noget med at man finder information, man sortere information, fordi man informations overload på alt. Eleverne skal forstå, at google er et informations overload, og ikke tro, at det der står på google er rigtigt. Og det burde være en del af den almene dannelse	6,54 – 8.14
Kan I mærke på jeres virksomheder om de nye medarbejder kan præsentere sig selv, og det de gerne vil? Også i forhold til udlandet?	I alle livets forhold, hvis man ikke har nogen social kompetence, så er det svært. Der er ikke ret mange jobs til Holger Bech. Det er sådan helt særligt, hvor han er så genial til noget, at man ikke har kunne ignorere ham. Men han havde nok også haft det lidt lettere, hvis han havde en anden personlig. Sådan er det. Det er svært at være introværdig, og der måske også nogle gange gode talenter som går til spilde, fordi de er introværdige anlagt.	32,58 – 33, 28

