

# Samarbejde og faglig progression i historiefaget mellem grundskole og gymnasium

Der ligger i overgangen mellem grundskole og gymnasium et uudnyttet potentiale, hvad angår fagligt samarbejde og didaktisk udveksling mellem historielærere. At det forholder sig således bliver særligt tydeligt, når man fokuserer på spørgsmålet om faglig progression. Artiklen problematiserer, at faglig progression ofte forbindes mere med historiefagets kronologi end med spørgsmålet om elevers kognitive bevægelser mellem vidensniveauer af gradvist stigende kompleksitet.

Forfatter: [Heidi Eskelund Knudsen](#)



## Pointer

- Det er ofte svært for elever at sætte ord på, hvad man lærer i historie sammenlignet med

andre fag

- Elever oplever ikke nødvendigvis, at det, man lærer i historie, forudsættes af noget andet, man har lært i faget
- Historie som skolefag har ikke en implicit faglig progression således som fx matematik
- Historielæreren har afgørende betydning for udvikling og eksplicitering af faglig progression i historie
- Udvikling af faglig progression i faget har betydning for elevernes mulighed for at lære

## Status på samarbejde

Bortset fra enkelte lokalt forankrede eksempler kan samarbejde mellem historielærere i grundskoler og gymnasier om skolefaglige spørgsmål ikke siges at være udbredt. I en netop afsluttet undersøgelse konkluderer Aase Ebbensgaard og jeg, at lærerne overordnet set ikke har stort kendskab til hinandens forskellige skolekontekster, men at dette ikke samtidig er udtryk for, at historielærere generelt ikke er interesserede (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 38-40).

Særligt gymnasielærere i historie giver udtryk for gerne at ville vide mere om de historiefaglige forudsætninger, som nye gymnasieelever medbringer fra grundskolen. P.t. forsøger lærerne på egen hånd at afdække spørgsmålet gennem diverse spørgeundersøgelser og via studier af forenklede Fælles Mål for på den måde at finde ud af, hvor historie som gymnasiefag kan/skal tage sin begyndelse i forhold til elevernes faglige niveauer. Grundskolelærere – dvs. i denne sammenhæng de historielærere, der underviser udskolingselever – har umiddelbart en anden interesse, der ikke så meget angår selve eleverne som spørgsmålet om det historiefaglige og de faglige kvalifikationer, der kræves for at undervise i faget efter gældende læreplaner.

Vi har i forbindelse med observationer af undervisning og samtaler med historielærere i begge skoleformer bemærket, at selvom der umiddelbart kan siges at være tale om to forskellige skoleverdener, grundskolen og gymnasiet, så opererer de to også med en række ligheder i forhold til læreplansindhold, tilgang til eksamens-/prøveformer og elevernes opfattelser af faget. Det kan derfor give god mening, at historielærere på tværs af de to skoleformer samarbejder. Konkret har vi sammenlignet udskolingens med gymnasiets første to skoleår.

## Det sammenhængende fag

Historie som skolefag i grundskolen og gymnasiet kan på en og samme tid betragtes som både et sammenhængende fag og som forskellige skolefag i to forskellige skoleformer. Hvor historie i gymnasiet bl.a. skal bidrage til udvikling af elevernes studieforbereelse og almindelse (Lov om gymnasiale uddannelser, kap. 1, § 1), så angår grundskoleområdet – og specifikt folkeskolen – et bredere samfundsmæssigt opdrag (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, kap. 1). Selvom en stor del af grundskolens elever efter 9. klasse søger mod en af gymnasieskolens ungdomsuddannelser, så er der ikke tale om et eksplicit opdrag for grundskolen. Og vi mener heller ikke, der bør være det.

Disse grundlæggende forskelle giver dog ikke i sig selv anledning til ikke at argumentere for samarbejde på tværs af skoleformer om fag- og almindidaktiske forhold i historie som

skolefag. Eleverne er de samme – og når man taler om læring og elevers samlede udbytte i historiefaget gennem skoletiden, giver det god mening at betragte faget som et sammenhængende hele (jf. Christensen/Knudsen, 2015, s. 11-12). I forskellige udtalelser fra historielærere fremkommer beskrivelsen af, at historiefaget generelt præges af problemer med at være et starte-forfra-fag. Det vil konkret sige, at elever begynder faget i grundskolens 3.-klassetrin (mellemintrinnet). I udskoling får eleverne typisk en ny historielærer, som oplever, at det kan være nødvendigt "at starte forfra", og på samme måde oplever også gymnasielærerne det, når de modtager elever efter 9. klasse. Fælles for modtager-historielærerne er opfattelsen af, at eleverne måske nok har opnået en faglig viden fra undervisningen tidligere i faget, men dog også at meget af elevernes viden er gået tabt. Lærerne oplever således, at de må indlede med at opbygge elevers viden for at kunne "komme videre" i faget (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 37. Knudsen, 2014, kap. 9). Der eksisterer så at sige en udbredt kumulativ læringsopfattelse blandt mange historielærere – på tværs af skoleformerne, og denne får faget til at eksistere i en form, hvor viden af 1. orden – og særligt den type viden der angår konkret substantielt indhold – gøres til selve forudsætningen for at kunne agere i faget.

En årsag til denne tilgang kan bl.a. søges i det forhold, at historie som skolefag traditionelt har koblet spørgsmålet om elevers faglige progression og viden sammen med fagets fokus på kronologi. Når historielærere således i lyset af ovenstående problematiserer manglende eller svag faglig progression hos elever, så sker det iflg. vores analyser, fordi faglig progression forstås som noget fag-indholds-baseret eller relateret og ikke som et spørgsmål, der angår elevers kognitive udvikling i faget. I både grundskolen og gymnasiet er spørgsmålet om elevernes læring og kompetenceudvikling de senere år blevet gradvist mere ekspliciteret – og ikke mindst med forenkede Fælles Mål helt tydelig. Det giver således ikke mening, at faglig progression relateres særskilt til fagets indhold. Det må knyttes til elevernes kognitive udvikling og deres læreprocesser i faget (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 55).

En indholds-baseret tilgang til faglig progression forstås således, at indholdet i faget gradvist bliver sværere og sværere gennem et undervisningsforløb eller eventuelt over en periode med flere forløb. Den forståelse møder man som forsker hyppigt blandt historielærere. Det er således også den, der sættes ord på i samtaler, når historielærere forklarer, at det er nødvendigt at opbygge et vidensniveau hos elever for således at kunne "komme videre i faget" (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 37. Knudsen, 2014, kap. 9). Koblet med fagets kronologifokus betyder det således forståelsen af, at det kan være svært for elever at arbejde i faget med eksempelvis renæssancen, hvis ikke de på forhånd kender til oldtid/antikken og middelalder som historiske perioder.

## **Faglig progression knyttet til kognitiv udvikling**

Faglig progression kan også omhandle det forhold, at man tilrettelægger undervisning med blik for, at elever gradvist skal lære et eller andet element i faget. Dvs. at målet for hvad der skal læres tydeliggøres, samt at processen undervejs betinges af, at eleverne faktisk bliver dygtigere og derfor i stand til at agere i et gradvist sværere fag. Dette handler således om bevægelser mellem forskellige vidensniveauer. Vi refererer i undersøgelsen til Lars Qvortrups Bateson-inspirerede model for vidensformer i historiefaget fra 2004.

Qvortrup tager afsæt i historiefaget mhp. at beskrive, hvordan et fag kan forstås som udtryk

for vidensformer (se modellen nedenfor). Udgangspunktet er i den sammenhæng, at historie som fag handler om noget (Qvortrup, 2004, s. 97). Dette noget angår fagets stof i form af fremstillinger om historiske begivenheder, perioder, personer etc., teori, metoder og materialer, som leverer kriterier for at kunne fortolke og forstå det fortidige, herunder en række forestillingssystemer om, hvordan sammenhænge og systematik i faget skal forstås. Når elever tilegner sig stoffet som viden, sker det ikke mindst i lyset af spørgsmålet om, hvad denne viden nytter og dermed kan anvendes til. Dette vidensniveau er 2. ordens viden. Det er en pointe i vores undersøgelse, at det bl.a. er her – i bevægelsen fra 1. til 2. ordens viden – at elever oplever, at historiefaget har svært ved at svare på (for elever) meningsfulde måder, hvad faget nytter/kan anvendes til. Koblingen mellem 1. og 2. ordens viden skal således være i fokus – og må også i lyset af de seneste årtiers kompetencediskussioner siges at være kommet i spil gradvist.

Vidensformer	Vidensbetegnelser	Historiefaget
1. ordens viden: Kvalifikationer	Faktuel viden (viden om noget)	Historie som stof
2. ordens viden: Kompetencer	Situativ viden (viden om vidensanvendelse)	Historie som nytte
3. ordens viden: Kreativitet	Systemisk viden (viden om videnssystemet)	Historie som optik
4. ordens viden: Verdensviden	Metasystemisk viden (viden om betingelserne for videnssystemet)	Historie som forudsætning for "historie"

Qvortrup, 2004, s. 99

Historieviden er med Qvortrups ord ikke bare viden om noget, men også viden om vidensanvendelse og nyttiggørelse af viden (Qvortrup, 2004, s. 97). Både den faktuelle og situative viden er knyttet til systemisk 3. ordens viden, der omhandler de optikker eller perspektiver, med hvilken det fortidige generelt betragtes. Historie-optikker (historiesyn) har indflydelse på, hvordan faktuel og situativ viden i faget kommer til at fremstå, men de kan omvendt ikke stå alene som vidensform i faget. De behøver særligt faktuel viden, dvs. stoffet, for at kunne træde i værk. Faktuel viden er således de øvrige vidensformers substans og forudsætning (Qvortrup, 2004, s. 98).

## Læringsorienteret progressionstænkning

Når spørgsmålet om faglig progression ofte dukker op i samtaler med historielærere om det kronologiske, så handler det om, at netop kronologi udgør en vigtig del af fagets dna (dvs. fagets stof), hvilket "forstyrrer" nogle lærere i deres fagdidaktiske tænkning og forståelse (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 57). Vi påpeger således, at kronologi ikke kan være udgangspunktet for læringsorienteret progressionstænkning, fordi fortidens hændelser og historiske begivenheder ikke i sig selv afspejler eller kan kategoriseres som gradvist sværere over tid. Det ville være meningsløst at tale om Kalmarunionen som et "lettere" tema i historieundervisning end fx Cubakrisen. Det kan således ikke være en begivenheds placering på en tidslinje, der afgør, om der lægges op til simpel eller kompleks kognitiv tænkning (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 57). Det er derimod selve tilrettelæggelsen af undervisningen, der afgør dette. Kronologi er et vigtigt fagligt element, når man taler om udvikling af elevers historiske forståelse og fornemmelse for sammenhæng mellem begivenheder over tid. Og denne form for tænkning, mener vi, er allerede i sig selv krævende, abstrakt og kompleks – hvilket må medtænkes i en læringsorienteret tilgang til historieundervisning.

Faglig progression betragtet i lyset af Qvortrup/Bateson-modellen handler om gradvis kompleksitetsforøgelse, herunder opmærksomhed om hvorledes undervisning tilrettelægges, så der bliver tale om dels bevægelser mellem forskellige vidensformer i faget, dels og som følge heraf kognitiv progression (læring) over tid. Det interessante i den sammenhæng er, at når man kigger på læreplanerne for historie som skolefag i både grundskole og gymnasierne, så er de disse på trods af forskelle fælles om netop at afspejle de forskellige fag-vidensformer (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 58). Implicit rummer læreplanerne således både 1. ordens viden, dvs. viden om fagets stof, 2. ordens viden om vidensanvendelse og 3. ordens viden, dvs. viden om fag-optikker og videnssystemet. Opgaven for historielæreren som læreplansfortolker er at udlede og omsætte de forskellige dele "på rette tid" i undervisningen i forhold til elevernes faglige udvikling og forståelse, dvs. deres kognitive tænkning/udvikling. Sværhedsgraden i historiefaget kan således gradvist øges, efterhånden som de historiske problemstillinger og emner gøres mere komplekse i kognitiv forstand. Komplexitet kan i den sammenhæng også siges at blive forøget, efterhånden som man opnår mere faktuel historisk viden i faget, men denne form for progression i faget omhandler ikke nødvendigvis kompleksitet i omfanget af kognitiv tænkning, men vedrører derimod ret konkrete forhold i faget (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 58).

Historie som skolefag balancerer således hele tiden mellem konkrete og abstrakte faglige elementer OG måder at tænke fagligt på. Noget tyder på, at historieundervisning i dag typisk tilrettelægges således, at det meget konkrete og udtryk for simpel tænkning fylder mest i grundskolen og særligt på de lavere klassetrin, mens det fagets abstrakte fagelementer og mere komplekse tænkning får mere rum i undervisningen i de ældste klasser og særligt i slutningen af gymnasiet. Umiddelbart giver dette god mening, men i lyset af samtaler med elever både i grundskolen og gymnasiet er det ikke vores opfattelse, at undervisningen til hver en tid bør tilrettelægges sådan (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 58). Dels viser vores samtaler med fx yngre skoleelever, at potentialet for tænkning på et højt abstraktionsniveau er stort, når eleverne via den reflekterende samtale støttes af en voksen (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 29, Knudsen/Poulsen, 2016, s. 29). Dels tyder noget på, at historie som fag åbner sig og opleves som mere meningsfyldt for mange elever gennem dets abstrakte indhold. Dette skyldes bl.a. at elever kan have lettere ved at relatere det abstrakte fremfor det konkret indhold til "dem selv".

Spørgsmålet kan forstås ud fra det forhold, at fagets abstrakte elementer udgøres eller rammesættes af en række faglige begreber, hvis definitioner i faget er ganske fastlagte. I litteraturen omtales de som fx procedurale eller strukturelle andenordens begreber (fx Levesque, 2009, kap. 2. Lee, 1983, s. 25. Lee, 2005), eller som fagets meta- eller nøglebegreber (Lund, 2016, s. 20-22. Christiansen/Knudsen, 2015, s. 51-55). Disse begreber kan dermed skabe en art kontinuitet og genkendelighed i faget for eleverne, og netop dette kan fagets faktuelle viden, som jo skifter karakter, er mangeartet og for nogle elever ganske fjern og fremmed, blive koblet op på/knyttet til. Det abstrakte kan så at sige i elevernes læringsmæssige øjemed få kontekstualiserende funktion for det konkrete i faget.

Vi mødte i forbindelse med skolebesøgene en historielærer i gymnasiet, som modsat mange af sine kolleger ikke tilrettelagde undervisningen primært ud fra en kronologisk tilgang, men derimod opererede med et antal faglige metabegreber – dvs. abstrakte fagelementer – som fungerede som labels for undervisningens indhold. Læreren refererede igen og igen tilbage til begreberne, når eleverne arbejdede i faget med det konkrete stof/indhold, og på den

måde formodede/håbede læreren således at etablere en form for stillads, som eleverne kunne tænke fagligt ud fra og ikke mindst forstå det konkrete indhold/stoffet i lyset af (se beskrivelse Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 48).

Samtaler med historielærere såvel som observationer af deres undervisning viser, at det i begge skoleformer er helt tydeligt, at der gøres tanker om faglig progression, i hvert fald på kort sigt. Man ser således overvejelser over brug af modeller for kildearbejde, logbogsskrivning, eksamenstræning og præsentationstræning samt arbejde med fagbegreber som fx historiebrug i konkret forløb. Det, som derimod er mindre tydelig i lærersamtaler, er eksplicite overvejelser over langtidspgession – og ikke mindst hvordan arbejdet med faglig progression på kort sigt har betydning for og medvirker til faglig progression på lang sigt i faget (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 56). Ovenstående beskrivelse af en historielærers tilgang til sin undervisning udgør dog et sådant eksempel.

Det, som kendetegner undervisningen der, er, at historielæreren aktivt og på egen hånd udvikler og ekspliciterer en progressionsforståelse, som fagets praksis etablerer sig på. Sammenlignet med andre skolefag er historie udfordret ved ikke at operere med en indlejret progressionsforståelse, hvor indhold gradvist kræver mere kompleks og abstrakt tænkning. Tværtimod oplever elever typisk historiefaget som et tog, man kan stå på/af afhængigt af om emnet i spil interesserer én – uden dermed samtidig at miste muligheden for at følge med i faget på den lange bane. "Man kan jo altid læse op på det igen", som en gymnasieelev nævnte. Anderledes forholder det sig med eksempelvis matematik og samfundsfag, hvor konkrete fagbegreber og fagområder fungerer som trædesten og forudsætninger i forhold til elevernes bevægelser fra 1. ordens viden og op/fremad i faget. Man kan således ikke foretage regneoperationer, førend man har forholdt sig til og forstået regnearternes rækkefølge i matematikkens algebra. Dette forhold er således noget af det, som i fx matematik tydeliggør for elever, hvad man konkret lærer, på hvilket trin og i relation til hvad – i faget.

For historiefagets vedkommende er det ofte sværere for elever at sætte ord på, hvad man lærer og hvordan det, man lærer, forudsættes af noget andet, man har lært i faget. Vores pointe er dog, at denne opfattelse ikke i sig selv betyder, at der ikke er noget, der i historiefaget må læres i en bestemt rækkefølge og under hensyntagen til elevernes udvikling i faget. Og en pointe er endvidere, at det i historiefaget i høj grad er selve historielæreren individuelt såvel som i samarbejde med historiefagskollegaer, der har afgørende betydning for at en faglig progression udvikles og ekspliciteres.

## Litteratur

1. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, kap. 1:  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=192527>.
2. Christiansen, R., Knudsen, H. E. (2015). Fagdidaktik i historie. Frederiksberg: Frydenlund.
3. Ebbensgaard, Aa. B., Knudsen, H. E. (2017). Historiefaget på langs af skoleformer – sammenhænge og progression mellem grundskole og gymnasier. Jelling: HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling: [/til-undervisningen/udgivelser/historie-paa-langs-skoleformer/#wp\\_lightbox\\_prettyPhoto/1/](#)
4. Knudsen, H. E., Poulsen, J. Aa. (2016). Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen. Jelling: HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling: [/til-](#)



5. Knudsen, H. E. (2014). Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring. Odense: Syddansk Universitet.
6. Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I Donovan, M. S., Bransford, J. D. (red.), How Students Learn. Washington: The National Academies Press.
7. Lee, P. (1983). History Teaching and Philosophy of History. History and Theory, vol. 22, nr. 4, pp. 19-49.
8. Levesque, S. (2009). Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century. Toronto: University of Toronto Press.
9. Lov om gymnasiale uddannelser, kap. 1, § 1:  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186027>
10. Lund, E. (2016). Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere. Oslo: Universitetsforlaget.
11. Qvortrup, L. (2004). Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse. København: Forlaget Unge Pædagoger.