

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

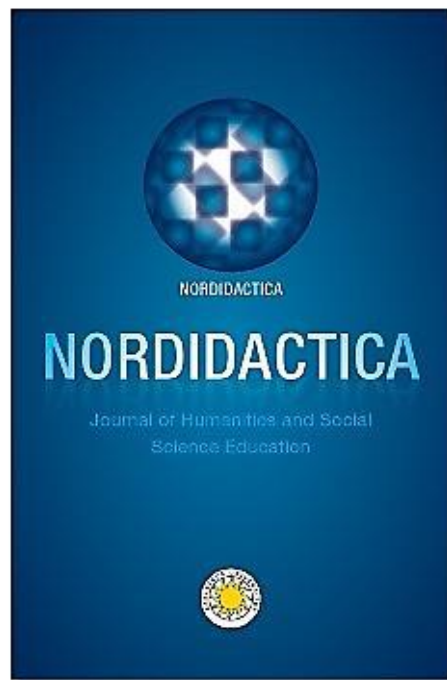
Historiefagets forhold til redegørelse

Heidi Eskelund Knudsen

Nordidactica 2015:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica



Nordidactica
- Journal of Humanities and Social
Science Education

2015:1

Historiefagets forhold til redegørelse

Heidi Eskelund Knudsen

Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling, University College Lillebælt, Danmark.

Abstract: The article focuses the concept of narrative (redegørelse) as it appears in teachers' and students' utterances in and about history as a subject matter. The main finding of the article concerns the observation that narrative on the one hand reflects a dichotomy between narrative understood as both knowledge transfer and knowledge construction. On the other hand, since history teaching is organized and regulated through ideas of cognitive taxonomy thinking and progression, narrative gets evaluated and assessed as knowledge transfer only. The article discusses the fact that narrative as knowledge construction appears in the way teachers and students reflect on subject issues meanwhile the transferring of a grand and common narrative occupy a great deal of the history teaching. In the light of a postmodern perspective, the article draws the conclusion that history as a subject matter can gain from considering its approach to narrative as knowledge construction.

The findings of the article rely on thorough and in-depth analysis of teachers' and students' utterances transformed into speech act codes established during ethnographic field-studies in Danish upper secondary schools. In supporting the study, theorists such as J.L. Austins, Ole Togeby, Kathy Charmaz and Peter Seixas have all been helpful.

KEYWORDS: NARRATIVE AS KNOWLEDGE TRANSFER AND KNOWLEDGE CONSTRUCTION, HISTORY TEACHING, HISTORY AS A SUBJECT MATTER, HISTORY DIDACTICS

About the author: Heidi Eskelund Knudsen er adjunkt, ph.d. og ansat ved Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling, University College Lillebælt. I foråret 2014 forsvarede hun sin ph.d.-afhandling i historiedidaktik ved Syddansk Universitet, Odense. Heidi Eskelund Knudsen underviser i historiedidaktik ved Århus Universitet samt i linjefaget historie ved læreruddannelsen i Jelling, UC Lillebælt.

Introduktion

Denne artikel handler om forståelser af redegørelse i historiefaget. *Forståelser* er angivet i pluralis for at fremhæve, at redegørelse optræder på flere måder i elevers og læreres ytringer i og om historiefaget, når de praktiserer det. Artiklen tager afsæt i klasserumsstudier af historieundervisning i det almene danske gymnasium, og beskriver i lyset af en sprogteoretisk tilgang, hvor sproglige fremstillingsformer udgør omdrejningspunktet, hvordan redegørelse i historiefaget kommer til udtryk. I den henseende kan man sige, at historieundervisning i skolen traditionelt set har haft – og måske stadig tildeles – den opgave at understøtte et fællesskab (det nationale) ved at introducere elever for *den store fælles fortælling*, men som artiklen viser, optræder fortælling ikke kun i én form, men udtrykkes på flere måder i praksis. Artiklen viser, at redegørelse optager en stor del af undervisningen, og at det både kan beskrives som *gengivelse* i form af referat af viden, som andre har frembragt, og som *fremlæggelse af overvejelser* over viden, som man enten selv eller andre har frembragt. Det vil sige det, som også kan karakteriseres som udfaldet af en analyse. Denne dobbelthed i redegørelse er et centralt element i artiklens resultater.

Isoleret set beskæftiger artiklen sig (med sit redegørelses-fokus) ikke med et nyt fænomen i historie som skolefag. Fænomenet griber blot an på en lidt anden måde end hidtil set. Artiklen placerer sig i et felt af nyere historiedidaktisk forskning, der dels er optaget af spørgsmålet om, hvad der foregår i historieundervisningen samt hvad *doing history* vil sige, dels er optaget af hvordan historiefagets tilgang til *fortælling* og det narrative tager sig ud. Artiklen kobler til denne tradition, fordi spørgsmålet om redegørelse som fænomen og begreb i historieundervisningen også angiver opfattelser af fagets tilgang til det narrative.

Fortælling i historiefaget kan forstås ud fra forskellige begrebsrammer, men iflg. nordamerikanske historiedidaktikere præges faget af særligt en tilgang, *collective memory*-perspektivet (Seixas, 2000, 2007. VanSledright, 2011). Der er tale om en kundskabsoverførende tilgang, hvor historieundervisningen har til formål via et *grand narrative* at understøtte udvikling af elevers kollektive erindring og dermed socialisering ind i en bestemt fælles og national kontekst (VanSledright, 2011, s. 21).

Collective memory-tilgangen kendetegnes ved aspekter som betydningsfulde personers bedrifter gennem tiden, ved krigs- og politisk-økonomiske forhold, som til sammen tegner nationens billede og udgør en relativt endimensionel fortælling, der ikke giver plads til mange modfortællinger (Grever, Stuurman, 2007, s. 4). Artiklen tegner i den sammenhæng et billede af en dansk kontekst, som på mange måder modsvarer dette, men viser samtidig, at fortællingen om det nationale træder i baggrunden til fordel for en situation, hvor redegørelse og dermed fortælling i praksis kobles med og struktureres af progressionsforståelse af faget. Artiklen viser således, at en dansk historiedidaktisk kontekst godt kan spejles i amerikanske erfaringer, men også rummer andre perspektiver og problemstillinger.

Amerikansk historiedidaktik problematiserer, at den endimensionelle tilgang til *the grand narrative* fylder så meget i faget. Argumentet lyder bl.a., at elevers hverdag allerede er fyldt med komplementære såvel som modstridende fortællinger om fortid,

hvilket skolefaget må forholde sig til (Seixas, 2007, s. 21). Et andet argument handler om, at nationen har mistet status som den der ellers var opfattet som historiefagets formål (Grever, Stuurman, 2007, s. 6). Det giver derfor ikke mening i en senmoderne og kompleks verden at operere med alene én fortælling. Den canadiske historiedidaktiker, Peter Seixas, påpeger derfor yderligere to begrebsmæssige tilgange til fortælling i faget, the disciplinary og postmodern approach, for at håndtere dette (Seixas, 2000, 2007). Hvor førstnævnte vedrører kritisk historie og dermed en forståelse, hvor fortælling optræder i pluralis og opfattes som et spørgsmål om konstruktion båret af historisk kildemateriale samt kriterier for håndtering heraf, så handler den postmoderne tilgang også om at fremhæve, at historiske narrativer konstrueres på grundlag af og tjener skiftende (dominerende) politiske og ideologiske formål (Seixas, 2007, s. 20-21). Og Seixas efterlyser, at også disse to tilgange adresseres i canadisk undervisningssammenhæng.

Det samme ses i svensk historiedidaktik, hvor David Rosenlund betegner det, som foregår i praksis, som det at håndtere undervisningen med et lukket øje, vel at mærke lukket i forhold til udvikling af elevers historiske tænkning og forståelse gennem arbejdet med fagets metodiske, kritiske og fortolkningsmæssige aspekter (Rosenlund, 2011, s. 183). Artiklens fokus på redegørelse tegner et tilsvarende billede af danske forhold, men viser samtidig – og ikke mindst i kraft af sit metodiske grundlag – at ”det lukkede øje” også kan omhandle manglende opmærksomhed om eller blik for, hvad det er man gør, når man praktiserer faget. Historiefaget kan således sagtens omtales på én måde, mens det samtidig praktiseres på en anden. Hvad end fagets opfattelser af fortælling i den sammenhæng betegnes redegørelse eller collective memory-tilgangen, så opridses artiklen dog sammen med eksisterende forskning et karaktertræk ved historiefaget, som kan siges at være stærkt forankret, men måske også lever et ubemærket liv som en form for alment accepteret selvfølgelighed i skolefagets hverdag. Der findes en bedste version af fortællingen om fortid – noget viden er mere rigtig at vide end andet. Forklaringen i amerikansk kontekst lyder bl.a., at eksistensen af *the grand narrative* understøttes og vedligeholdes pga. flittig cirkulation og reproduktion i diverse medier som tv, film, internet, bøger, museer osv., ligesom også politikere og andre toneangivende personer i den offentlige debat holder fortællingen i live (Seixas 2009, s. 720. VanSledright, 2011, s. 12). Men artiklen her fremhæver også det fagdidaktiske perspektiv, at der mangler opmærksomhed om, hvad det reelt er man gør, når man praktiserer faget. Dvs. at the grand narrative som eneste tilgang til fortælling skaber blinde vinkler i forhold til det aspekt, at faget i en senmoderne kontekst kan have gavn af at blive gentænkt.

Den eksisterende forskning kobler analyserne af historieundervisning med skolefagets rolle i en større samfundsmæssig kontekst. I den henseende udgør artiklen her et langt mere mikroperspektivisk eller detaljeorienteret fokus, der alene forholder sig til det, som foregår i undervisningen. Artiklen er optaget af et fagdidaktisk perspektiv, der vedrører relationen mellem historie som fag og pædagogik, dvs. mødet mellem det akademiske historiefag, der via særligt læreren, men også eleverne, transformeres til et skolefag. Artiklen er ikke optaget af, hvordan dette skolefag med sine praktiseringer har relation til en samfundsmæssig kontekst. Dette skyldes ikke

manglende vilje, men snarere et ønske om at benytte lejligheden til at skabe opmærksomhed om konkrete og teoretisk begrundede beskrivelser af didaktiske praksisforhold, der kan gøres til genstand for en didaktisk teoretisk diskussion af forhold internt i skolefaget historie. Formålet hermed er at fremhæve ”det som faktisk foregår” og ikke kun det, som elever og lærere siger, de gør. Det er i forlængelse heraf artiklens ærinde at bidrage til historiedidaktikers refleksion over indhold og praksis i skolens historieundervisning – historiedidaktikere forstået som alt fra studerende og historielærere til undervisere og forskere.

Artiklen struktureres via fem overordnede afsnit. Disse beskriver først teori- og metodegrundlag, dvs. artiklens referencer til talehandlingsteori, teori om sproglige fremstillingsformer samt det at bearbejde datamateriale etableret vha. etnografisk inspireret feltarbejde og Grounded Theory. Dernæst præsenteres artiklens resultater, hvor tre udtryk for *redegørelse* beskrives. Disse diskuteres efterfølgende i lyset af den eksisterende forskning og det felt, som artiklen placerer sig i. I tilknytning hertil overvejes artiklens potentiale i forhold til didaktiske refleksioner over historiefagets praksisforhold og endelig afsluttes med konkluderende bemærkninger.

Talehandling og sproglige fremstillingsformer som teoretisk grundlag for iagttagelser af praksis

At opnå adgang til elevens og lærers forståelser af historiefaget uden kun at bede dem om selv at sætte ord på deres forståelser, handler om at lytte til og observere det som de siger, når de praktiserer faget. Dvs. deres ytringer i praktiseringsøjeblikket. Udgangspunktet for denne tilgang er hentet i britisk lingvistik, hvor sprogfilosoffen J.L. Austin i første halvdel af 1900-tallet var optaget af dagligdags sproget, herunder spørgsmålet om, hvad det er vi gør, når vi ytrer os. Det, som interesserede Austin, var ikke så meget grammatiske forhold og lignende i sætninger som det var spørgsmålet om, hvordan dagligdags sprogets konstruktioner og sammensætninger af ord kan siges at *virke* eller have funktion på forskellige måder (Austin, 1997). Dagligdags sproget var for Austin at betragte som det første sprog – eller primære sprog – for ethvert menneske, og når man som i artiklen her interesserer sig for studier af klasserumspraksis i gymnasiets historieundervisning, udgør Austins teori en interessant indgangsvinkel, fordi det netop er dette primære sprog, som elever (og til dels også lærere) møder og gennemfører historieundervisning med.

Austin var optaget af de såkaldte gøre-ord i forbindelse med ytringer, dvs. verber, fordi disse indikerer handlinger i en sætning. Hans pointe var, at ytringer omhandler *det at udføre handlinger* (Austin, 1997, s. 36), og supplerende kan man skrive, at disse handlinger på forskellige måder endvidere har sociale konsekvenser (Togebj, 2014, s. 49). For at eksemplificere sin pointe fremhævede Austin eksempelvis sætningen, ”*jeg døber dig Queen Elizabeth*” i forbindelse med dåben af et skib, og han påpegede, at en sådan ytring ikke kan siges at være hverken sand eller falsk – ligesom den heller ikke er en beskrivelse eller en konstatering af, hvad den, som ytrer sætningen, faktisk gør. Der er derimod tale om en ytring om, at ”jeg gør det” (Austin, 1997, s. 37). På den

måde bliver selve ytringen ”...til en virkelighed, i og med at sætningen bliver sagt – af den dertil autoriserede person, på rette tid og sted.” (Austin, 1997, s. 8). At tale bliver således til *at handle*, en talehandling, eller rettere i og med vi siger noget, gør vi noget (Austin, 1997, s. 43).

Sådanne talehandlinger kan også siges at spejle bestemte opfattelser eller forståelser hos den, som ytrer sig. I historiedidaktisk forskning, og særligt den anglo-saksiske, er der allerede opmærksomhed på spørgsmålet om, at elevs dagligdagsforståelser (der kommer til udtryk via verbale ytringer i og om faget) har betydning for dels hvad der foregår i historieundervisning, dels for hvorledes elever forstår faget. Elevs dagligdagsforståelser, forståelser forankret i den samtid, der er elevs, ser dog i visse tilfælde ganske anderledes ud end de faglige forståelser, som historiefaget repræsenterer. Forskningen fremhæver eksempelvis elevs opfattelser af kriterier for, hvornår man kan/ikke kan vide noget om en begivenhed i fortid, hvilket for elever ofte alene handler om tilstedeværelse på det tidspunkt, hvor en begivenhed fandt sted (Lee, 2004, s. 134. Lee, 2005, s. 33). Elevs dagligdagsforståelser og dagligdagsperspektiver fremhæves også i forskningen som et spørgsmål om kognitive forhold, der ikke vedrører dårlige vaner men blot naturlige evner hos den, som tænker og ytrer sig herom. Sam Wineburg bruger fx betegnelsen *presentism* om den umiddelbare måde, hvorpå elever begriber indhold i historiefaget og forstår det ud fra det nutidsperspektiv og de forhold, som eleven nu engang er optaget af (Wineburg, 2001, s. 19).

Denne artikels fokus på talehandlinger skal læses som et forsøg på ikke alene at forholde sig til, *at* elever og lærere ytrer sig i og om historiefaget, men også undersøge på hvilke måder disse ytringer konkret signalerer og beskriver forståelser af faget. Artiklen afspejler således en interesse for relationen mellem ytring og forståelse. Omdrejningspunktet for interessen ses i artiklens fokus på *redegørelse* som en deskriptiv analysekategori udledt af bearbejdnings af elevs og lærers talehandlinger. Selve det metodiske arbejde beskrives længere fremme i artiklen, men det teoretiske udgangspunkt for hvorledes man som forsker transformerer verbale ytringer i praksis til deskriptive analysekategorier, der kan betragtes som udtryk for fagforståelser, har afsæt i sprogteori.

Redegørelse defineres i den sammenhæng som en sproglig fremstillingsform, hvilket bl.a. indebærer ”...forholdsvis stabile typer af måder at udtrykke sig på [...]” (Togeby, 2014, s. 99) samtidigt med, at de udgør ”...handlemåder der signalerer hvilke talepositioner afsenderen prøver at etablere ved sin retoriske handling” (Togeby, 2014, s. 99). Redegørelse betragtes i denne sammenhæng som udtryk for ekspositoriske såvel som narrative fremstillingsformer: *At redegøre* kan beskrives som enten det at *frelægge kendsgerninger* (Togeby, 2014, s. 100) eller *at fortælle* eller *berette* om noget, der sker/skete dvs. fx historiske hændelser, episoder eller begivenheder (Togeby, 2014, s. 101). I det ene tilfælde positionerer afsenderen sig som den, der ved noget og videregiver oplysninger om kendsgerninger – oplysninger som kan refereres tilbage til pålidelige kilder (Togeby, 2014, s. 105-106). I det andet tilfælde positionerer afsenderen sig som en ”historiefortæller”, der gennem fortællinger om begivenheder kobler temporale og kausale sammenhænge (Togeby,

2014, s. 116). Artiklens belysning af redegørelse viser, at både ekspositoriske og narrative fremstillingsformer er i stand til at rumme de talehandlinger, som elever og lærere foretager i og om historiefaget. Dermed kommer redegørelse også til udtryk på flere måder i faget.

Metodegrundlag – redegørelse som deskriptiv analysekategori

At redegørelse har flere udtryksformer i praksis blev opdaget i forbindelse med en langvarig og dybdegående analysebearbejdning og transformation af elevers og læreres ytringer til talehandlingskoder. Udgangspunktet for dette arbejde var besøg og feltarbejde i fem danske gymnasieklasser gennem skoleåret 2010/11. Feltarbejdet forløb således, at klasserne hver især blev besøgt to gange af cirka en måneds varighed. Besøgene bestod i deltagerobservation af den skemalagte undervisning, ligesom skolerne også havde tilladt adgang til klassernes faglige arbejde på intranets. Undervisningen blev således observeret to steder, i det fysiske klasserum såvel som på klassernes internetportaler. De langvarige besøgsforløb og en relativt eksplorativ og nysgerrig tilgang til elevernes og lærernes praktiseringer af historiefaget førte til, at deltagerobservationerne blev suppleret med lydoptagelser fra undervisningssituationer med lærer-elev-dialog såvel som fra elevstyrede gruppearbejdes-projekter om diverse faglige spørgsmål. Erfaringerne fra de forskellige observationssituationer blev endvidere udfoldet og uddybet dels i decideret formelle interviews båret af en interviewguide, dels i mere uformelle kaffepause-samtaler, hvor elever og lærere forklarede sig nærmere. Endelig gav skolerne også adgang til elevers skriftlige opgaveproduktion, heriblandt 3.g.-elevers udarbejdelse af det såkaldte studieretningsprojekt, en tværfaglig opgave, hvori historiefaget ofte indgår som et af elevers fagvalg.

Parallelt med skolebesøgene blev de store mængder af indsamlet data og materiale bearbejdet. Processen bestod i transskription af lydoptagelser, renskrivning og kommentering af observationsfeltnotater og gennemlæsninger af elev- og lærerproducerede materialer og skriftlige opgaver. I spørgsmålet om at komme selve analysegenstanden – elevers og læreres forståelser af historiefaget – nærmest muligt uden selv som observatør, forsker og historiker at yde for stor indflydelse på disses ytringer i og om faget, kom lydoptagelserne fra undervisningssituationer samt elevers skriftlige opgaver til at udgøre analysearbejdes primære data – støttet og spejlet i alle øvrige og sekundære datatyper, dvs. observationsfeltnotater, interviewudtalelser og diverse materialer tilknyttet undervisningen.

De fem klasser var fordelt på tre gymnasieskoler placeret i større danske provinsbyer. Der var tale om tre 3.g.-klasser, en 2.g.-klasse og en 1.g.-klasse. Analysearbejdet har dog ikke taget højde for klassetrinsforskelle mellem eleverne – dette blev besluttet tidligt i observationsfasen, fordi den fulgte 1.g.-klasse viste sig at være en meget motiveret klasse med elever, der uden problemer kunne sammenlignes med elever i de tre 3.g.-klasser. De fem klasser blev undervist af tre lærere, der aldersmæssigt repræsenterede 30-, 40- og 60-årige og dermed også forskellige

tilgange til lærergerningen. De forskellige tilgange handlede om dels oplevelsen af at have begrænsede lærererfaringer og udfordringer ved at finde sin vej ind i undervisningsfaget, dels om det nærmest modsatte forhold, dvs. at have oparbejdet en stor erfaring fra et langt lærerliv og at gøre sig tanker om at skulle forlade dette en dag.

Produktion af analytiske kategorier

De transskriberede lydoptagelser fra undervisningssituationer samt elevens skriftlige opgaver repræsenterede som primære analysedata verbale ytringer – mundtlige såvel som skriftlige. I lyset af den talehandlingsteoretiske tilgang udgør sådanne ytringer som nævnt også spejlinger af elevens og læreres måder at gøre, praktisere og dermed forstå historiefaget. For at få disse forståelser fremhævet som analytiske kategorier tog jeg udgangspunkt i en grounded theory-inspireret tilgang med kodninger af de tekster (transskriptioner og elevopgaver), som data udgjorde. Grounded Theory – i denne sammenhæng særligt Kathy Charmaz' udlægning heraf – foreskriver en kodningsproces opdelt i en indledende fase (open coding) med etablering af beskrivende koder efterfulgt en eller flere faser med kodninger af mere analytisk og tematisk karakterer (focused coding) (Charmaz, 2006/2011). Det viste sig dog i processen med særligt den indledende kodning, at Grounded Theory mangler grundlæggende og konkrete beskrivelser for, hvorledes denne proces med adskillelse mellem deskriptive og tematiske kodninger konkret tager sig ud. Charmaz foreslår, at arbejdet udfolder sig om enten *incident to incident* eller *line-by-line*-kodning, samt at der lægges vægt på beskrivelser af det handlings- eller aktionsprægede indhold i ytringer (Charmaz, 2006/2011, s. 48-53). Det besvarer dog ikke spørgsmålet om, hvordan man konkret formulerer sproglige koder, herunder koder som alene udtrykker deskriptivt, hvori en ytring består. Kodningsarbejdet hentede derfor hjælp i oversigter over verber blandt sproglige fremstillingsformer af deskriptiv karakter, dvs. de tidligere omtalte ekspositoriske og narrative fremstillingsformer. Kodningsprocessen etablerede på den baggrund talehandlingskoder, der kom til at fremstå som sætninger med agens og subjekt, dvs. enten elever eller lærere, samt et verbal bestående af et verbum af ekspositorisk eller narrativ fremstillingsform. Kodningsprocessen resulterede i cirka 3000 deskriptive talehandlingskoder og i det efterfølgende analysearbejde med tematisk kodning og sortering af disse mange talehandlingskoder viste det sig, at en stor del af koderne kunne placeres under en fælles overordnet analysekategori betegnet *redegørelse*.¹

Resultater: Redegørelse på flere måder

Analytisk bearbejdning af denne talehandlingskategori, dvs. kategorien redegørelse, viser, at det udover at optage en stor del af undervisningen også rummer

¹ En uddybende beskrivelse af dette metodiske arbejde, se Knudsen, 2014.

forskellige definitioner, der samlet set kan beskrives som både *gengivelse* i form af referat af viden, som andre har frembragt, og som *frelæggelse af overvejelser* over viden, som man enten selv eller andre har frembragt. Det vil sige det, som også kan karakteriseres som udfaldet af en analyse. Denne dobbelthed i spørgsmålet om, hvad redegørelse indeholder, udgør en kerne i artiklens præsentation af analyseresultater. Forholdet fremlægges i nedenstående beskrivelser.

Redegørelse forstået som *gengivelse* (referat af viden)

Redegørelse forstået som gengivelse af viden, som andre har frembragt, omhandler elevens og læreres fokus på referater af indholdet om fortiden, dvs. karakteren af historiske begivenheder, perioder, hændelser etc. således som de fremstilles i eksempelvis de tekster, som undervisningen tager afsæt i. Disse gengivelser rummer på tværs af de fem gymnasieklassers historieundervisning det fællestræk, at der særligt fokuseres på krigsaspekter, samfundsmæssige, økonomiske og politiske forhold, dvs. strukturelle forhold. Beskrivelsen af redegørelse tegner således billedet af en tilgang, der ligner *collective memory*-perspektivet. Samtidig præges gengivelserne også af bestemte geografiske afgrænsninger, hvor vestlige landes fortid prioriteres, dvs. europæiske og nordamerikanske lande samt disse landes forskellige relationer til Asien og Sydamerika, og fortællingen bærer på den måde mindre præg af spørgsmålet om det nationale, som ellers jf. artiklens introduktionsafsnit fremhæves som et særligt forhold i den historiedidaktiske forskning.

I forhold til spørgsmålet om agens og handlingsorienteret adfærd i historien viser gengivelserne, at disse både kan udgøres af historiske personer og specifikke sociale grupper. Dette ses konkret i elevformulerede sætninger så som "*Ghandi var et symbol på indisk kultur*", "*Rousseau spillede en væsentlig rolle i udviklingen af den franske revolution*" og "*Hitler hadede jøder*". Disse talehandlinger fremhæver bestemte historiske personer. Gengivelser viser også, at stater, nationer og landeområder tildeles en lignende rolle, hvilket eksempelvis fremgår af følgende eksempler på elevens formuleringer: "*Tyskland angreb Polen i 1939*", "*Frankrig var et økonomisk kriseramt samfund før den franske revolution*" og "*Sønderjylland kom tilbage til Danmark*" (Knudsen 2014, s. 149-150). Redegørelse forstået som *gengivelse* og referat af viden frembragt af andre afspejler således et grundlag, hvorpå historieundervisningen bygger. Studierne af praksis dokumenterer ikke, at disse gengivelser relaterer sig direkte til et bestemt ophav, dvs. eksempelvis til de tekster som udgør undervisningens afsæt, men det er nærliggende at antage, at lærebogen eller et grundbogslignende materiale spiller en rolle for, hvordan disse talehandlinger i faget viser sig. Ikke mindst fordi historie som skolefag ofte tager afsæt i grundbogslignende litteratur. Amerikansk historiedidaktik beskriver i den forbindelse blandt andet lærebogens indflydelse og rolle i historieundervisningen som autoritær, fordi den præsenterer fortællingen om fortid som en færdig og lukket version af *stored knowledge* (Bain, 2006, s. 2085).

Gengivelser eller referat af viden optager en stor del af undervisningens samlede tid uden dog at blive betragtet som en del af historiefagets egentlige formål.

Gengivelserne fungerer derimod som opbygning af grundviden i faget, hvilket både elever og lærere beskriver som en væsentlig del af det at mestre historiefaget (Knudsen, 2014, s. 156-158). Opfattelsen synes at være, at man må vide, før man kan tænke.

Redegørelse forstået som gengivelser af viden handler også om at afklare begrebs- eller opgaveindhold. Dette indebærer dels det formål selv at opnå forståelse, dels at få andre til at forstå. Gengivelser af viden optræder således i disse tilfælde med henblik på at forklare, illustrere eller eksemplificere noget konkret for at sikre forståelse hos den, som gengivelsen er rettet mod. Dette ses særligt, når elever samarbejder i grupper om at løse diverse opgaver i faget. Gengivelse kan i disse sammenhænge både handle om selve det indholdsmæssige vedrørende fortiden, dvs. det at elever forklarer eller afklarer historiske begivenheders forløb, kronologiske sammenhænge osv. for hinanden, og kan handle om elevers fortolkninger af historiske begivenheder, som de møder i de fremstillinger af fortiden, som faget præsenterer dem for – oftest i verbale tekster. Når en historiker eksempelvis fortolker den franske revolution i lyset af Crane Brintons revolutionsteori, handler elevers gengivelser i gruppearbejde om at forklare og/eller afklare for hinanden, hvori indholdet af revolutionsteorien består – for dernæst at kunne referere pointer om en historikers/forfatters udlægning af den franske revolution i lyset af en revolutionsteoretisk tilgang. Iagttagelser af elevers og læreres talehandlinger i historiefaget viser således, at redegørelse i forståelsen *gengivelse* ikke bare vedrører det at vise eller genfortælle for andre (eller for læreren) ”det, som jeg husker eller har forstået”, men også rummer spørgsmålet om at afklare og forstå indholdsmæssige, terminologiske og semantiske forhold *for* at kunne agere i faget. I nogle tilfælde endvidere for at *blive i stand til* at kunne gøre rede for (gengive) viden (for nogen) i faget. Gengivelse i betydningen afklaring og forklaring ses primært hos elever, hvilket dermed udtrykker en fagforståelse, hvor redegørelse fremstår som mere end blot det at referere eller gengive den klassiske store fortælling om fortidige samfundsforhold, krige, politik osv., men i stedet også indeholder forståelsesafklaringer for efterfølgende at kunne foretage sådanne redegørelser.

Redegørelse forstået som fremlæggelse af personlige erfaringer

Redegørelse betragtet som gengivelser af viden som andre har frembragt ses også hos lærere, men samtidig kan redegørelse hos lærere også omhandle det at *frem sætte* eller *præsentere personlige erfaringer*. *Redegørelse* kommer dermed til at handle om at udtrykke personlige tolkninger, analytiske overvejelser og refleksion på baggrund af erfaringer eller viden, man har fra andre sammenhænge. Et eksempel kan være en lærer, der gengiver episoder fra sin egen skoletid, erindringer om den politiske situation for venstrefløjspartier i 1970'erne eller refererer til sin historiografiske viden. Redegørelser forstået som gengivelser af viden har i denne sammenhæng en karakter, hvor det kan være svært at finde ud af, på hvilket grundlag lærere i praksis gengiver viden. Lærerytringer gør det ofte uklart (for den som observerer), hvorvidt gengivelserne vedrører erindringer og egne personlige erfaringer eller bygger på referencer til historiske kildematerialer, lærebogslignende litteratur eller andet. På den

måde viser beskrivelsen af redegørelse, hvorledes gengivelse af viden frembragt af andre nemt flyder sammen med frembringelse eller fremlæggelse af viden på baggrund af egne overvejelser – ikke mindst fordi det at fremlægge viden på grundlag af egne overvejelser også kan siges at være udtryk for, at man samtidig gengiver viden, som andre har skabt. Beskrivelsen af redegørelse som gengivelse bringes således tæt sammen med redegørelse forstået som det at fremlægge analytiske overvejelser.

Redegørelse forstået som *frelæggelse af analyser*

Ovenstående iagttagelse bæres videre i den anden typologi af redegørelse, dvs. hvor redegørelse forstås som *frelæggelse af overvejelser* over viden, som man enten selv eller andre har frembragt. Redegørelse nærmer sig i denne optik som nævnt det, som kan betragtes som resultatet af *at analysere*, og som allerede fremhævet er en hovedpointe i artiklen netop, at redegørelse og analyse i mange sammenhænge flyder sammen og til dels bliver vanskelige at definere eller skelne skarpt fra hinanden.

Ovenfor refererer artiklen fx til læreres fremhævelser af egne personlige erfaringer og viden. Hos elever ses analytiske overvejelser som udgangspunkt i to forskellige situationer, hvilket indebærer analyser af enten et konkret tekstindhold, oftest historiske kildetekster, eller består af elevernes undrende og reflekterende tilgange til resultater af de analyser, de enten selv laver eller møder i tekstformuleringer, som andre står bag. Eksempler på sådanne ses i følgende citat, hvor en elev forholder sig til englændernes krigsmoral under anden verdenskrig ved at påpege, at ”...*det har noget at gøre med, at Churchill han var inspirerende og energisk...en energisk ledelse, der højnede englændernes kamp og moral og fornemmelse af fællesskab, når de gik i krig mod Hitler, selvom det var en lang periode...*” (Lydoptagelse, 3.g-elev, 27.11.2010). Et andet eksempel fra samme klasse er en elev, der overvejer årsagen til, at Hitler netop valgte at invadere Polen: ”...*måske var det på grund af at der boede mange jøder i Polen... at han valgte at gøre det lige præcis mod Polen, jeg ved det ikke, det var bare noget jeg tænkte...*” (Lydoptagelse, 3.g-elev, 27.11.2010). Begge citater viser elevens talehandlinger i historiefaget og viser, hvorledes de redegør for eller fremlægger egne overvejelser over forhold vedrørende anden verdenskrig. En pointe i den sammenhæng er, at disse citater netop afspejler, at eleverne gør brug af en viden – den store fortælling i faget – for at kunne forholde sig analytisk og reflekterende. At the grand narrative på den måde har en rolle at spille påpeges også i forskningen. Seixas fremhæver eksempler på to cases med elever som bliver bedt om at skrive Canadas historie fra begyndelse til slut. Deres fortællinger afspejler lighedspunkter, men rummer også individuelle særpræg afhængigt af elevernes individuelle fortælleperspektiv (Seixas, 2007, s. 24-27). Iflg. Seixas viser fortællingerne, hvorledes viden, baggrundsviden eller den store fortælling er afgørende for de fortællinger, som eleverne etablerer (Seixas, 2007, s. 27). Der bliver således tale om et komplementært forhold, hvor viden er nødvendig for udvikling af tænkning og forståelse for historiefagets metodiske og analytiske aspekter, men også at tænkning er nødvendig for at man bliver i stand til at vide (Bain, 2006, s. 2090).

Samtaler med elever i relation til artiklens arbejde viser dog parallelt med disse eksempler, at elever ofte er i tvivl om, hvad det vil sige at forholde sig analytisk i historiefaget. De agerer med andre ord i faget uden nødvendigvis at vide, hvad det er de gør. De kæder eksempelvis analyse sammen med diskussion uden at være helt afklaret med, hvad det vil sige at diskutere, herunder hvor eller hvornår der er tale om, at man har forholdt sig diskuterende i faget. Et sted hvor dette kan iagttages er i skriftlige opgaver og særligt i opbygninger af disses problemformuleringer, hvilket ses i nedenstående eksempler hentet fra 3.g.-elevers studieretningsprojekter:

Der ønskes en redegørelse for menneskets udvikling fra neandertalere til det moderne menneske. Inddrag herunder en forklaring af Darwins evolutionsteori. Der ønskes i øvrigt en vurdering af det tilgængelige kildemateriale og en diskussion af hvorledes nye fund kan give anledning til nye opfattelser af menneskets udvikling. (SRP-opgave, januar/juni, 2011.)

Redegør for væsentlige udviklingstræk i bestræbelserne for at ændre kvindernes vilkår i samfundet i almindelighed og for deres erhvervsmuligheder i særdeleshed. Benyt hertil såvel historisk kildemateriale, aktuelle tekster, billedmateriale og statistiske oplysninger. Forklar og analyser nogle væsentlige årsager til samt symptomer og indikatorer på kvinders ændrede samfundsposition. Inddrag relevante sociologiske teorier og begreber og forskningsresultater siden 1960erne hertil. Endelig ønskes en diskussion af, hvordan kvindefrigørelsen i 1970erne har ændret den kønspolitiske debat til aktuelle problemstillinger. (SRP-opgave, januar/juni, 2011.)

Opgaveformuleringerne viser, at diskussion placeres ind i de problemformuleringer, som eleverne arbejder med, samt at disse problemformuleringer endvidere bygges op om en forestilling om progression i faget og opgaveskrivningen, hvor der foretages en bevægelse fra et indledende redegørelsesniveau til dernæst *et andet niveau*, hvor begrebet diskussion indgår. Denne skelnen mellem to forskellige præstationsniveauer i faget kan samtidig på et mere overordnet plan af elevers og læreres talehandlinger i faget siges at mødes af en anden praksis, hvor de to flyder sammen. Dette ses bl.a. i de to foregående elevcitater om anden verdenskrig samt i nedenstående eksempler på tre (uafhængige) elevudsagn. Fælles for disse i artiklen fremhævede eksempler på elevpraktiseringer er, at redegørelse i betydningen gengivelse (eller referat) af viden og fremlæggelse af analyse (analytiske overvejelser) principielt set kan siges at være det samme:

Elev: "Alt tyder på at Rousseau var inspirator"

*Elev: "Det kan diskuteres om det var et historisk vendepunkt"
[krisehåndtering i 2008]*

Elev: "Karakteren af en revolutions forandring af samfund afhænger af det politiske miljø"

(Knudsen, 2014, s. 174)

De tre udsagn i ovenstående tilfælde kan både læses som gengivelse af de tekster, hvorfra eleverne har hentet deres viden, men citaterne kan også læses som udtryk for elevernes egne *analytiske overvejelser*. Artiklens pointe med disse fremhævelser er, at elevens udtryk for analytiske overvejelser i mange tilfælde både vil kunne kategoriseres eller forstås som redegørelse i betydningen gengivelse eller referat af viden, som andre har frembragt, og som fremlæggelse af viden på baggrund af egne overvejelser, netop fordi de to (redegørelse og analyse) er svære at skelne fra hinanden.

Refleksion over redegørelsesforståelser

Ovenstående detailbeskrivelser viser, at redegørelse forstået som det at kunne referere en grundviden eller grundfortælling udgør en central del af forståelsen af historiefaget, men det ses også at redegørelse kommer til udtryk som analytiske aspekter i faget. Aspekter som etablerer sig som fortællinger. I lærersamtaler beskrives analyse endvidere som en vigtig og særskilt faglig dimension, der kædes sammen med historiefagets metodiske aspekter og særligt den kildekritiske metode:

Lærer: "...jeg er meget kildefikseret i min undervisning, fordi de skal kunne det til eksamen. Jeg arbejder rigtig meget med den kildekritiske metode og typisk laver jeg lidt omkring noget baggrundsviden, det vil sige noget, som eleverne kan bruge til at sætte kilderne ind i en kontekst med, og så arbejder de ellers med den kildekritiske metode..." (Interview lærer, december, 2010)

Citatet afspejler en tilgang til faget, hvor *the disciplinary approach* med metodisk og kildekritisk tilgang til faget optræder sidestillet med og på grundlag af en grundviden, *the grand narrative* eller en art collective memory-tilgang. Længerevarende observationer af historieundervisningens praksis viser da også, at der ofte arbejdes i netop disse to parallelle spor, hvoraf det ene vedrører opbygning af grundviden om fortiden – dvs. viden om en central og fælles fortælling, som man skal kunne redegøre for og anvende som grundlag og referenceramme for det andet spor, som er et mere analytisk niveau markeret ved kildeanalysearbejde. Dette analytiske niveau betragtes af lærere som vigtigt for elevernes udvikling i faget ikke mindst pga. de læreplansmålsætninger for historiefaget, som undervisningen rammesættes af. En ramme som efter reformen i 2005 særligt vedrører kompetence- og målstyring.² Heri adskiller beskrivelsen af den danske kontekst sig som tidligere nævnt fra den amerikanske, fordi etablering af grundviden, den store fortælling, ikke ser ud til at tjene et nationalt anliggende (alene) men i særlig grad vedrører en kompetenceorienteret tilgang til faget. Denne opfattelse ses også i nedenstående to citater fra lærersamtaler:

² Læreplanen for Historie A stx,
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil27>

Lærer: "[...] jeg synes de faglige mål lægger op til deres [elevernes] evne til at problematisere og inddrage ting og anvende deres noter, men jeg har det stadigvæk sådan at for at have den fornemmelse, så er der en vis grundviden som er nødvendig..."

Interviewer: "...så det du siger, det er, at der er visse ting de skal have en forståelse for eller på et eller andet redegørende niveau kunne se for at faget kan lykkes for dem?"

Lærer: "Ja ja lige præcis..fordi man står på skuldrene af noget andet for at kunne nå nogle højere niveauer...så vi kommer nok ikke helt uden om, at der er nogle ting som de simpelthen bliver nødt til at lære at kunne..." (Interview lærer, november, 2010.)

Lærer: "...min erfaring siger, at det er svært for dem, det der med at arbejde med metode, det der med at få analyseret kilder..og finde ud af hvordan man går til det og får det centrale ud af kilderne, men det er jo det de bliver målt på til eksamen..." (Interview lærer, december, 2010.)

De to lærercitater udtrykker forståelser af et historiefag, hvor det at have eller opbygge "evner" og viden står både parallelt med hinanden og udspringer af en bestemt progression i faget. Denne reference til "evne-kompetenceaspektet" og progressionsforståelse i historiefaget ses ikke hos fx Seixas – han efterlyser snarere at den var at finde i canadisk historieundervisning.

En interessant iagttagelse, der kan gøres i ovenstående lærercitater, er, at der på én og samme tid gives udtryk for, at elever kan have svært ved at foretage analyser samt, at det at analysere i høj grad kædes sammen med kildearbejdet, dvs. kildeanalyse, og dermed med et niveau i faget, der bygger på eller gøres afhængigt af elevernes viden. Et vidensniveau, der i øvrigt må opbygges gennem arbejdet i faget. Udover at der således signaleres en adskillelse mellem et indledende redegørelses- og dernæst et analytisk niveau, så fremgår det også af lærernes talehandlinger, at der sættes lighedstegn mellem kildeanalyse eller kildekritik på den ene side og analytisk sans på den anden side. I praksis betyder det således – når man tager artiklens beskrivelser af redegørelse i betragtning – at de analytiske overvejelser, der er til stede i talehandlinger, som ikke vedrører konkret kildeanalyse men i stedet betegnes *redegørelse*, kommer til at fremstå som ikke-analytiske analytiske udtryk. En anden betegnelse kunne også være "en blind vinkel i faget", eftersom lærere her omtaler praksis på en måde, mens der i undervisningen samtidig foregår noget andet. Det er muligt jf. ovenstående lærercitat, at elever har svært ved at foretage kildeanalyser etc., men som redegørelsesbeskrivelserne viser, er dette ikke det samme som ikke at kunne forholde sig analytisk. Elevers talehandlinger viser netop, at analytiske udsagn er til stede i deres praktiseringer af faget. Eleverne er så at sige allerede i stand til at analysere – det er bare ikke sikkert de også er gode til at være kildekritiske.

Progressionsforståelse strukturerer historieundervisning

Spørgsmålet er derfor, hvordan de udtryk for forståelse af analyse, som ses i lærercitaterne, forklares. En undersøgelse af progressionsforståelser i samfundsvidenskabelige fag i danske gymnasier herunder historiefaget viste i 2006, at kognitiv-taksonomisk tænkning står stærkt i læreres definitioner og strukturering af undervisning (Christensen, 2006, s. 37). Det betyder, at historiefaget ofte praktiseres som et spørgsmål om progression fra et niveau til det næste, og redegørelse udgør i den sammenhæng første eller nederste trin på en trappe bestående af tre trin. De øvrige to og højere niveauer omhandler henholdsvis et undersøgelses/analyse-niveau og et diskussions/vurderingsniveau (Christensen, 2006, s. 39). Redegørelse kommer i den tilgang til at udgøre en forudsætning for, at elever kan operere på det næste niveau, det analyserende. Problemet er dog, at definitionen af redegørelse i en kognitiv-taksonomisk tilgang ikke rummer den dobbelthed i redegørelsesforståelser som kommer til udtryk i denne artikels beskrivelser. Redegørelse defineres derimod i den kognitiv-taksonomiske tilgang som (alene) det at give udtryk for simpel tænkning, dvs. *at vide* (noget) (Bloom, 1956, Krathwohl, 2002, Hobel, 2009), samt at kunne gengive viden i form af en central fortælling i faget. Strukturering af historiefaget på baggrund af en sådan progressionsforståelse bliver dermed årsag til udelukkelse af de talehandlinger og udtryk for redegørelse, hvor definitionen ikke kun handler om gengivelse eller referat af viden, men også rummer fremlæggelse af analytiske overvejelser.

Redegørelse løsrevet fra kognitiv-taksonomisk tænkning

Det udtryk for progressionsforståelse, der ses i artiklen, tolkes som en udløber af Benjamin Blooms model for kognitiv taksonomisk tænkning. I relation til beskrivelserne af redegørelse er problemet med modellen, at *fortælling* som en sproglig fremstillingsform ikke indgår (Togebys, 2014, s. 105). Den taksonomiske model rummer således ikke mulighed for at vurdere eller opfatte de talehandlinger, der udtrykker narrative fremstillingsformer. Disse presses i stedet så at sige ind i de rammer, som taksonomiforståelsen stiller til rådighed. Det må i den sammenhæng understreges, at ingen af lærerne i forbindelse med skolebesøgene har givet eksplicit udtryk for at være optaget af Blooms taksonomiske model. Artiklen fremhæver alligevel, at redegørelse indeholder aspekter, der i en kognitiv taksonomi-optik vil kunne placeres flere steder på ”trappen” end blot på nederste trin eller første niveau for vidensniveauer. En central sprogteoretisk pointe er endvidere, at narrative fremstillingsformer som det *at berette* eller *fortælle* (og dermed redegøre) om noget både kan anskues som udtryk for simple og avancerede fremstillingsformer (Togebys, 2014, s. 105). Eftersom redegørelse har flere forskellige udtryksformer, giver det ikke mening i alle tilfælde at kategorisere redegørelse i forhold til taksonomimodellens nederste trin eller alene at betragte det som udtryk for simpel tænkning. Narrative fremstillingsformer kan med Ole Togebys ord både være ”...udgangspunktet og slutpunktet.” (Togebys, 2014, s. 105), dvs. såvel det vidensgrundlag, som eleven tager

afsæt i, som de overvejelser der fremlægges, efter at eleven har forholdt sig analytisk hertil.

Iflg. David Rosenlund udgør progressionsforståelsen en måde, hvorpå undervisningens centrale spørgsmål tydeligt kan afgrænses og træde frem som forventninger til, hvad der foregår i klasserummet, og hvad undervisningens indhold skal være (Rosenlund, 2011, s. 85). Dette kan således være med til at forklare, hvorfor progressionsforståelsen findes udtrykt i praksis. Rosenlund påpeger dog også, at netop denne sondring eller afgrænsning kan være svær at gøre. Artiklens fokus på redegørelse-analyse-relationen kan siges at være et eksempel på netop dette.

Moderat postmodernistisk tilgang til historiefaget

Peter Seixas skriver i forbindelse med gennemgang af den postmoderne tilgang til fortælling, at det er vigtigt, at det ekspliciteres for eleverne, hvad der ligger bag fortællinger og fortællingers konstruktioner i historiefaget, hvis elevernes forståelser af faget skal udvikles fra alene at handle om kendskab til *den store fortælling* (Seixas, 2007, s. 22). Ved første øjekast synes denne pointe måske at ligge lidt uden for den problemstilling som opridses her om en dansk kontekst. Her arbejdes allerede med konstruktionsperspektivet og kildeanalyse, hvilket også fremgår af bl.a. lærerudsagn fra interviews. Transformerer eller gentænkes Seixas' pointe derimod som en metakognitiv strategi for monitorering af egen tænkning, viden og praktisering af

fortællinger i historiefaget, så bliver den relevant, fordi det for både lærere og elever kommer til at handle om at være opmærksom på, hvordan fortællinger i det hele taget forstås i historiefaget, herunder at konstruktion af fortællinger gennem analytiske overvejelser allerede findes i elevers redegørelser for viden. Elever og lærere spiller en aktiv rolle i faget, når de praktiserer (Seixas, 2000, s. 32). Det viser observationer i de fem danske klasser også, når fx elever og lærere diskuterer lærebogstekster og udsagn i kildetekster, eller når de overvejer kriterier for udvælgelse af historisk kildemateriale til besvarelse af opgavespørgsmål. Artiklen argumenterer dog for, at før man i praksis kan nå til den situation, at fortællinger som kontekstafhængige konstruktioner kan være med til at skærpe opmærksomheden om elevernes udvikling i og forståelser af faget, må dem som praktiserer faget, dvs. lærere og elever, først og fremmest være klar over, hvad de allerede gør i faget. Artiklen lægger sig på den måde til dels i kølvandet af Seixas' argument om, at en postmoderne tilgang til historieundervisning og faget såvel som det at etablere fortællinger og at betragte disse i lyset af et konkret ophav kan udgøre en måde at styrke elevers udvikling af historisk tænkning og forståelse for faget, herunder deres egne roller i etablering af fortællinger om fortid. Artiklen pointerer ydermere, at der i dette aspekt også ligger en mulighed for, at elever og lærere opdager, at de selv allerede deltager i dette, eftersom redegørelse i form af fortællinger på grundlag af analytiske overvejelser allerede er til stede i de måder, hvorpå de praktiserer historiefaget. Spørgsmålet for den historiedidaktiske situation er dog ikke kun, hvordan de analytiske aspekter ved praktiseringer af faget gøres tydeligere. Spørgsmålet er også om faget og dem, som praktiserer det, er villige til i en vis grad at udfordre *the grand narrative*-tilgangens markante position i faget, dvs.

redegørelse betragtet som alene viden, der er frembragt af andre. Den postmoderne tilgang indebærer netop den udfordring for faget, at en bedste eller mest korrekt version af fortællingen om fortid forsvinder til fordel for en situation, hvor omdrejningspunktet bliver at få elever til at forstå, hvordan mennesker i samtid organiserer og former fortællinger om fortid, samt hvordan deres retorik og fortællestrategier tjener bestemte samtidige formål (Seixas, 2000, s. 20-21). Et argument vil være, at også denne tilgang til fortællinger om fortid vil forudsætte, at elever har et vidensgrundlag at relatere til, jf. pointen nævnt tidligere om, at viden kræver tænkning, men omvendt også at tænkning forudsætter viden (Bain, 2006, s. 2090). I det lys kan artiklens tilgang til fortællinger i historieundervisningen snarere beskrives som moderat postmodernistisk. Intentionen er ikke at argumentere for en ødelæggelse af skolefaget, men derimod at styrke argumentet om dets legitimitet og rolle i en kompleks og senmoderne tidsalder. Problemet for skolefaget er, som påpeget i den amerikanske historiedidaktik, at dets oprindelige funktion og formål, det nationale fællesskab, fortaber sig af syne, og dermed risikerer faget at miste sin status som skolefag. Betragter faget redegørelse som alene det at gengive fortællingen, dvs. viden frembragt af andre, vedbliver faget at være i en form for collective memory-position, som ikke er tidssvarende for et skolefag i en verden fyldt med fortællinger om fortid. Forslaget om en moderat postmodernistisk tilgang til fagforståelse i skolefaget fungerer som et argument for gentænkning og aktualisering af historiefagets status og legitimitet i en senmoderne kontekst. Og første skridt på vejen er for praksis at få øje på det, som allerede foregår i undervisningen.

Afrunding

Artiklen bidrager med en fagdidaktisk og mikroperspektivisk analyse og problematisering af, at historieundervisning ser ud til sagtens at kunne praktiseres på en måde, men samtidig omtales på andre måder – uden at de elever og lærere, der beskæftiger sig med det nødvendigvis er opmærksomme herpå. Artiklen kan læses som et eksempel på, at historiedidaktisk teoretisk analyse af det, som foregår i historieundervisningen, kan danne grundlag for refleksioner over den didaktiske praksis-situation og dermed skabe argumenter for en gentænkning af historiefaget anno 2015.

Arbejdet med artiklen bæres i den sammenhæng bl.a. af værdifulde kommentarer fra reviewers. Tak for det.

Referencer

Austin, J. L. (1997) *Ord der virker*, København: Gyldendal

Bain, R. B. (2006) Rounding Up Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom, *Teachers College Record*, vol. 108/10, pp. 2080-2114

Bloom, B. (red.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives*, New York/London: David McKay

Charmaz, K. (2006/2011) *Constructing Grounded Theory*, London: Sage

Christensen, B. L. (2006) Progressionsforestillinger, *Gymnasiepædagogik*, vol. 57

Grever, M. Stuurman, S. (2007) (red.) *Beyond the Canon*, New York: Palgrave Macmillan

Hobel, P. (2009) *Almen studieforberejdelse og innovativ kompetence. En undersøgelse af l.g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil*, Odense: Syddansk Universitet

Knudsen, H. E. (2014) *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*, Odense: Syddansk Universitet

Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Theory into Practice*, vol. 41/4, pp. 212-218

Lee, P. (2005) Putting Principles into Practice: Understanding History, *How Students Learn*, Donovan/Bransford (red.) Washington: The National Academies Press, pp. 31-77

Lee, P. (2004) Understanding History, *Theorizing Historical Consciousness*, Seixas (red.) Toronto: University of Toronto Press, pp. 129-165

Rosenlund, D. (2011) *Att hantera historia med ett öga stängt*, Lunds universitet/Malmö högskola

Seixas, P. (2000) Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?, *Knowing, Teaching and Learning History*, Stearn, Seixas, Wineburg (red.) New York University Press, pp. 19-38

Seixas, P. (2007) Who Needs a Canon?, *Beyond the Canon*, Grever, Stuurman (red.) New York: Palgrave Macmillan, pp. 19-31

Seixas, P. (2009) National history and beyond, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, no. 6, pp. 719-722

Togeby, O. (2014) *Bland blot genrerne – ikke teksterne! Om sprog, tekster og samfund*, Frederiksberg, Samfundslitteratur

VanSledright, B. (2011) *The Challenge of Rethinking History Education*, New York: Routledge

Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking – and other unnatural acts*, Philadelphia: Temple University Press

Læreplan, Historie A, stx:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil27>