

Viden mellem elev og fag – historieundervisning som dynamisk kommunikation

Heidi Eskelund Knudsen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2018:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2018:1

ISSN 2000-9879

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

Viden mellem elev og fag – historieundervisning som dynamisk kommunikation

Heidi Eskelund Knudsen

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

Abstract: The article puts a fundamental focus on conceptions of knowledge in relation to history as a school subject. And in particular the conceptions as they are reflected and expressed through history teaching and attempts to establish relations between the student and the subject matter i.e. the disciplinary basis and origin of history as school subject. The article takes a theoretical position on a problem in history teaching practice. The problem concerns an often seen accentuation of the student as a basic didactical concern in history teaching when it comes to learning subject oriented content. The article questions this approach by emphasising the important and central role that teaching plays regarding communication processes between the student and the subject. The article argues that the teaching situation regarded as communication has the ability to create links and connect between the student and the subject matter due to the fact that teaching and learning represent fundamentally different systems existing next to each other yet disconnected in teaching situations. A didactical analysis which is focusing solely on the student when discussing history teaching issues risks discussing an aspect of teaching to which there is no access. The article therefore examines how links and connections between the student and the subject matter might become possible if teaching regarded as a communication situation is aware of distinguishing between pieces of information, how this information is communicated, received and understood. An important aspect of this, concerns to what extent the process is influencing episodic or semantic student knowledge. The theoretical approach that supports the article discussion is based on concepts from systems theory and cognitive psychology.

KEYWORDS: HISTORY DIDACTICS, CONCEPTIONS OF KNOWLEDGE, HISTORY TEACHING, STUDENT VERSUS SUBJECT MATTER, TEACHING AS COMMUNICATION, SYSTEMS THEORY, EPISODIC AND SEMANTIC MEMORY.

About the author: Heidi Eskelund Knudsen er ph.d. og lektor ved HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling, University College Lillebælt i Danmark. Hun forsker i fagdidaktiske problemstillinger i relation til historie som skolefag samt underviser på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelsesforløb for grundskole- og gymnasielærere. Heidi Eskelund Knudsen er endvidere formand for Fagdidaktisk forskningsgruppe for historie, religion og samfundsfag ved Syddansk Universitet og medlem af International Society for History Didactics, ISHD.

Denne artikel handler om forståelser af viden i relation til historie som skolefag i danske grundskoler – vel at mærke forståelser sådan som de kommer til udtryk i forbindelse med eller som følge af historieundervisning. Og i øvrigt som de kommer til udtryk, afhængigt af hvilket perspektiv der lægges i den didaktiske analyse.

Interessen for viden i relation til faget udspringer af tilbagevendende oplevelser fra interviewsamtaler med skoleelever, der på forskellige måder giver udtryk for at forstå historiefaget som en palette af historiske emner, man enten lidt tilfældigt har interessesammenfald med eller ikke er synderligt optaget af, hvilket dernæst har betydning for, hvad og hvor meget man som elev oplever at lære (eller ikke lære). Særligt de emner, der ikke har elevernes personlige interesser, opleves som svære at huske over tid (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 26). Udover konsekvenser for elevernes læringsudbytte i historiefaget ser problemstillingen også ud til at have betydning for, hvilken opfattelse og status elever tildeler historie som skolefag generelt (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 21). Historie bliver så at sige et mindre prestigøst fag at beskæftige sig med, hvis det er uklart, hvad man lærer i faget (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 28). Dermed kan man sige, at de forståelser af viden, som knytter sig til elevers opfattelser af historiefaget er relevante at belyse – også for en mere overordnet fagdidaktisk og læringsorienteret sammenhæng.

Som nærmest kontrast til elevernes oplevelser står de beskrivelser af viden, som indholdet af den gældende læreplan for historiefaget fremsætter. Det historiegrundskolefag, som elevers oplevelser baserer sig på, har siden 2013/14 været underlagt læreplanen, forenklede Fælles Mål (fFM).¹ Planen er bygget op om en række kompetenceområder med tilhørende videns- og færdighedsmål samt en supplerende liste over 29 kanonpunkter, som undervisningen i varierende grad skal berøre.² De forståelser af historiefagets viden, som ses i forenklede Fælles Mål, angår viden om fortidige begivenheder, hændelser, perioder, store personligheder etc. men også viden om dertil knyttede teoretiske fagbegreber og metoder.³ Som følge af planens lærings- og kompetencestyrede optik kommer arbejdet i historiefaget således til at handle om dels at tilegne sig viden, dels at forstå hvordan denne viden sættes i spil i andre sammenhænge. Fagets viden forstås således i læreplanen som både et substantielt faktaindhold koblet med faglige metabegreber, teori og metode og som koblinger mellem forskellige vidensniveauer af gradvist mere kompleks og kognitivt abstrakt karakter. Man kan dermed ikke i lyset af elevernes udtalelser sige, at faget og historieundervisning alene handler om faktuel viden og store mængder information om det fortidige, men det er sådan mange elever i grundskolen umiddelbart giver udtryk for at opfatte faget (Knudsen/Poulsen, 2016, s. 12). Elev og fag udtrykker således her to ret forskellige positioner i forhold til opfattelser af viden i relation til historie som fag.

Centralt for grundskolen som helhed såvel som historiefaget specifikt er med fFM blevet spørgsmålet om *hvad eleverne lærer*, herunder at undervisning opererer på

¹ Se <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>

² Se <http://www.emu.dk/modul/historiekanon-29-indholdsemner-til-historieundervisningen>

³ Se <http://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

grundlag af konkrete læringsmål.⁴ Man kan således sige, at undervisning tydeligt sættes i forbindelse med læring, hvilket dermed også angiver, hvad forholdet mellem faget og eleven skal/bør være. Udmøntet i konkret undervisningspraksis ser man typisk, at dette forhold mellem historiefaget (via læreren) og eleverne forsøges omsat via en undervisning, der baserer sig på diverse læremidler, didaktiske såvel som semantiske (Hansen, 2012, s. 19-29) i kombination med lærerens overvejelser over tilrettelæggelse og gennemførelse. I praksis lægges der ofte vægt på emner, som knytter sig til fagets historiekanonpunkter, hvilket igen betyder, at faget på den ene side bevæger sig kronologisk om emner med konger, statsledere eller andre ”store mænd” (fx Tutankhamon, Kejser Augustus, Christian 4., Absalon), krige, slag eller oprør (Stormen på Bastillen, Slaget ved Dybbøl, Københavns Bombardement), og tematiseringer der vedrører politiske forhold (Systemskiftet 1901, Kanslergadeforliget, Grundloven 1849, Maastricht 1992).⁵ Dette suppleres på den anden side med diverse emner og materialer, der relaterer sig til elevernes kildekritiske arbejde samt derudover projektarbejde og præsentationsteknik (Knudsen/Poulsen, 2016, s. 16-17. Ebbensgaard/Knudsen, 2017). Det er således også dette udtryk for indhold og viden i undervisningen, som faget i praksis fremsætter som viden for eleverne. Det interessante spørgsmål er derfor, *hvorfor* elever fremhæver den forståelse, som de gør.

Undervisning – ikke eleven – er et didaktisk problem

Problemstillingen vedrørende elevernes tilgang til historie som skolefag og ikke mindst de problemer, som dette medfører i forbindelse med koblinger til faget som vidensdomæne, er i forskningssammenhænge ikke ny. Man ser forskellige tematiseringer som fx, at elever eller lærende over tid risikerer kun at huske ganske lidt af det ”som de lærer” i historiefaget (fx Rosenzweig/Thelen, 1998), eller at et kendetegn ved elevviden og erindringer fra historiefaget er de fragmentariske former, hvormed disse huskes (fx VanSledright, 1995. Wills, 2011). I forlængelse heraf ses beskrivelser af elevviden som udtryk for fejl-erindringer eller fejl-viden (Wills, 2011). Problemet beskrives også som elevens udfordringer i forhold til at komme til at *mestre viden* i betydningen at gøre viden til ens eget (Wertsch, 2000, s. 41), eller at elever befinder sig i en situation, hvor de skaber og forstår viden anderledes end læreren (fx Shemilt, 1983, 2009). Dette sker bl.a., fordi de medbringer forforståelser i historieundervisningen, som afgør, hvordan de lærer og i det hele taget forstår faget (fx Lee, 2005). Man kan således læse forskningen som udtryk for, at mødet med historiefaget for elevens vedkommende kan være vanskeligt og derfor fokuseres forskningen her. Man ser også, at der fremsættes forklaringer på, hvorfor det forholder sig således. Her fremhæves både læremidler og læreplaners indhold og udformning, herunder læreplaners funktion i forhold til strukturering af selve undervisningen (fx VanSledright, 1995. Wills, 2011). Endvidere peges der på eksamens- og bedømmelsesformers betydning for måder,

⁴ Se <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>

⁵ <http://www.emu.dk/modul/historiekanon-29-obligatoriske-emner>

undervisningen foregår på (fx VanSledright, 2011). Forholdet mellem eleven og historiefaget er et kerneområde i historiedidaktisk forskning.

Et forhold, som også fremhæves, er betydningen af elevers såkaldte forudsætninger (eller mangel på samme) for at interagere med det, som udgør fagets viden. Her træder den svenske historiedidaktiker, Ola Halldén frem med sine grundige og for denne sammenhæng relevante analyser af elevers måder at tænke om og i samt forstå historiefaget ud fra (Halldén, 1988, 1993, 1994). Særligt Halldéns arbejde med at beskrive elevers såkaldte *alternative frameworks* som afgørende for forståelser af viden i faget er relevante for artiklen her. Jeg inddrager hans beskrivelser af elevers *alternative frameworks* og det medfølgende *læringsparadoks* som referenceramme i min teoretiske diskussion af forholdet mellem elev og fag. Det sker med henblik på samlet set at problematisere den implicite udpegning af eleven som et didaktisk problem eller begrænsning, når det kommer til etablering af relationer mellem elev og historiefag. Som jeg ser det, er udpegningen ikke intenderet eksplicit, men opstår som følge af den eksisterende forsknings antydning af dikotomisering mellem en ydre, kollektiv, faglig viden (fagets) overfor en indre, individuel, kognitiv viden (elevens). Og dette får de to, elev og fag, til at fremstå som hinandens modsætninger. Endvidere opereres der i forskningen sjældent eksplicit med en sondring mellem fag og undervisning. Det gør jeg dog her, eftersom en sådan sondring i en didaktisk analyse har potentiale til at kunne vise, at problemet ikke ligger hos hverken eleven eller faget – men derimod angår selve undervisningen. Mit bidrag til den eksisterende forskning vedrører således bl.a. argumentet om, at relationer mellem elever og skolefag bæres af undervisning som medium.

En tilsvarende tilgang ses i uddannelsespsykologiske studier, der beskæftiger sig med relationer mellem evaluering og læring (Mandinach/Lash, 2016). Her påpeges det eksempelvis, at formative evalueringer i forbindelse med undervisningsforløb ikke kun kan betragtes som evaluering af elevers læring, dvs. outcome af undervisning, men snarere – og måske mere (didaktisk) konstruktivt bør iagttages og fortolkes af læreren med henblik på *selve undervisningen*. Dvs. hvordan undervisningen som proces ”lykkes” i forholdet mellem, hvad elever giver udtryk for at lære og hvilke intentioner læreren oprindeligt havde med sin undervisning (Mandinach/Lash, 2016, s. 390). Udfordringen ved denne tilgang er dog, at selve indholdet af ”the instruction” og dermed måderne, hvorpå undervisningen gøres, ikke behandles. Den interesse kan man i stedet finde i Per-Arne Karlssons grundige gennemgang og analyser af den historiedidaktiske forsknings gradvist øgede opmærksomhed om forholdet mellem historieundervisning og elevers læring. Karlsson noterer sig forskningens fremhævelse af det *narrative* som et element i historieundervisning. Det narrative har særlig betydning for elevers mulighed for at lære, eftersom det giver dem mulighed for at arbejde med forståelser og meningsdannelse i faget (Karlsson, 2014). Dette betinges dog af en række forhold omkring den sociale situation, hvori faget/stoffet mødes. Forhold som eksempelvis angår rum, samspil og dialog (Karlsson, 2014, s. 207).

Mit bidrag til den eksisterende forskning knytter sig således også til dette, eftersom artiklen lægger sig i kølvandet på disse forskningsoptikker. Dels fremhæver jeg forholdet mellem elev og fag som noget, der baserer sig på dynamiske

kommunikationsprocesser. Dels fremhæver jeg, at spørgsmålet om elevers læring og oplevelser af historiefaget som meningsfyldt alene afhænger af, hvordan undervisningen aktiverer og arbejder processuelt med at relatere og koble mellem former for viden. Jeg beskæftiger mig ikke med eksempelvis formativ evalueringens betydning for læring, men lægger i stedet vægt på undervisningens rolle gennem et didaktisk perspektiv. Det didaktiske står centralt i min argumentation.

Konkret udfolder jeg artiklen om følgende formulering: På grundlag af en kombineret systemteoretisk didaktisk og kognitionspsykologisk tilgang belyser jeg teoretisk, hvordan relationer mellem elever og historiefag afgøres af dynamiske kommunikationsprocesser. Dette gøres dernæst til afsæt for en diskussion af karakteren af de forståelser af viden, der sættes i spil i historie som skolefag. Ikke mindst ud fra spørgsmålet om, hvorvidt det overhovedet er muligt via undervisning at skabe relationer mellem historiefaget og eleven. Dvs. relationer der medfører, at eleverne opnår viden i betydningen *lærer noget*.

Artiklen er opbygget således, at der først introduceres til de to teoretiske perspektiver, systemteoretisk didaktisk forståelse af undervisning som kommunikation samt begreberne episodisk og semantisk viden fra kognitionspsykologi. Dernæst følger en gennemgang af Ola Halldéns beskrivelser af elevers alternative frameworks og historiefagets læringsparadoks med henblik på at gøre disse til referenceramme for en teoretisk diskussion af artiklens overordnede problemstilling.

Undervisning som kommunikation og koblinger mellem vidensforståelser

Jeg anvender en systemteoretisk didaktisk og kognitionspsykologisk tilgang, fordi de to i kombination med hinanden tilbyder nogle analytiske redskaber, der kan åbne for diskussionen af de vidensforståelser, der fremkommer i relationen mellem elev og historiefag. Konkret sætter jeg fokus på undervisning som *kommunikation*, herunder kommunikationens rolle i aktivering af og koblinger mellem henholdsvis episodisk og semantisk viden. Episodisk og semantisk viden som teoribegreber hentes fra kognitionspsykologien og anvendes ud fra et ønske om nærmere at beskrive, hvad det er for forudsætninger der i kommunikationen afgør *forståelser* og dermed relationer mellem elev og fag.

Vanskeligheder med kobling mellem undervisning og læring

Som udgangspunkt er der tale om en relativt kompliceret problemstilling at få hånd om, fordi sammenhænge mellem undervisning og læring systemteoretisk betragtet kan være ganske svære at påvise. Årsagen til dette er, at undervisning og læring angår to forskellige typer af aktiviteter, hvoraf den ene har målrettet og fremmedforandrende karakter, mens den anden er selvberørende og selvforandrende (Qvortrup, 2004, s. 114). Det får således den konsekvens, at en historielærer godt kan undervise med intentioner/ønsker om bestemte mål for den, som undervisningen er rettet mod, dvs. eleven, men han/hun kan ikke præcist vide, om undervisningen også medfører læring.

Undervisning og læring er væsensforskellige fænomener, fordi den ene angår kommunikationsaktiviteter, mens den anden handler om bevidsthedsaktiviteter, og koblinger herimellem er ikke kausale (Qvortrup, 2014, s. 114). Der er så at sige tale om to operativt lukkede systemer – et socialt (undervisningen) og et psykisk (eleven) system. De to kan dog sættes i forbindelse med hinanden via strukturelle koblinger, dvs. konkrete sammenfald i hændelser, hvor de fra hver deres position beskæftiger sig med det samme (Keiding/Qvortrup, 2014, s. 65). Og dette sker på grundlag af sproget og kommunikation.

I undervisningsmæssige sammenhænge betyder det, at kommunikation er afgørende for, om der kobles mellem eleven og faget – og dermed er mulighed for læring. Kommunikationssituationen vedrører i den sammenhæng hændelser, der består af selektioner. I første selektion vælger den, som meddeler, sin *information*, dvs. hvad der skal meddeles. Det kan fx være læreren, der mener, det er vigtigt, at eleverne kender til sondringen mellem levn og beretning for at kunne arbejde med historiske kilder. Han/hun udvælger dernæst sin måde at meddele dette på, dvs. *meddelelsen*, hvilket udgør anden selektion. Og endelig vælger modtageren, i dette tilfælde eleven, hvordan den meddelte information skal *forstås* (Keiding/Qvortrup, 2014, s. 73). Der indgår således tre selektioner i kommunikationssituationen. I relation til undervisning er det interessant at bemærke skellet mellem de to første selektioner. Iflg. Keiding/Qvortrup fremstår de to første selektioner i kommunikationen ofte som en enhed, men sondringen mellem *information* og *meddelelse* er væsentlig, fordi netop dette gør det muligt at skelne mellem, hvad der er kommunikation, og hvad der blot er adfærd (Keiding/Qvortrup, 2014, s. 73-74). De to forfattere eksemplificerer forholdet med ideen om en person, der er ude at bade og vinker hektisk til en anden person, der kommer gående inde på stranden. Vedkommende meddeler så at sige noget ud fra et ønske om, at en information forstås af modtageren, dvs. personen der kommer gående. Hvis informationen i meddelelsen er ”hjælp, jeg er ved at drukne” og personen på stranden blot opfatter vinket som en hilsen, ”hej hej”, så er der i situationen ikke tale om kommunikation, kun adfærd. I praksis betyder det, at der kun kan tales om kommunikation i det tilfælde, at ”..en ytring forstås som en ytring af noget” (Keiding/Qvortrup, 2014, s. 74). Lærerens information om sondringen mellem levn og beretning meddeles måske via en dialogbaseret undervisningstilgang for alle elever før gruppearbejde med kilder. Læreren har således valgt sin meddelelsesform. Men hvis ikke eleverne som iagttagere/adressater forstår denne lærerintenderede hændelse i undervisningen som *meddelelse af noget*, dvs. hvis ikke de forstår, at de skal sondre mellem levn og beretning i kildearbejde, så er der ikke tale om kommunikation, men derimod blot adfærd. Og uden kommunikation ingen strukturel kobling mellem fag og elev – og dermed ingen undervisning. Dette betyder samtidig også, at netop *forståelsen* er væsentlig for situationen. Spørgsmålet bliver derfor i forlængelse heraf, hvad forståelse i selektionssituationen kan siges at bero på, for at der kan blive tale om læring.

Episodisk og semantisk viden

I lyset af, at forståelseselektion er noget, der finder sted i det psykiske system (elevens læringssystem), bliver det således også muligt at argumentere for inddragelse af et kognitionspsykologisk teoretisk blik på, hvad forholdet mellem læring og de forståelser af viden, som fremkommer i iagttagelser af historieundervisning kan siges at være. Kognitionspsykologiens fokus på hvorledes information og viden opfattes, lagres og anvendes kognitivt udgør et disciplinært område, som jeg på ingen måde har det fulde overblik over, men dog alligevel vover at hente inspiration i, fordi det tilbyder nogle for denne afgrænsede sammenhæng relevante analytiske begreber.

Via den canadiske kognitionspsykolog Endel Tulvings (og andres) begrebsudvikling opererer området med distinktionen mellem viden som henholdsvis episodiske og semantiske erindringer. Overført til denne artikel vedrører episodisk viden og hukommelse personligt erfarede oplevelser og informationer om "*temporally dated episodes or events, and temporal-spatial relations among these events*" (Tulving, 1972, s. 385). Episodisk hukommelse handler således om personlige erfaringer, der bliver husket i deres temporale og spatiale relationer til forskellige kontekster. Det kan fx være erindringer om dengang i skolen, hvor man besøgte jernaldermuseet og brændte sig på brændeælder i forbindelse med plukning til madlavningen. Man kunne kalde dem kontekstbundne genkaldelser eller genoplevelser af noget erfaret. Episodisk hukommelse gør det muligt for den huskende at erindre personlige erfaringer og oplevelser som netop episodiske. Det er endvidere også muligt for vedkommende at være autoetisk bevidst, dvs. have en bevidst oplevelse af *hvordan* man erindrer, herunder fornemmelsen af at være førstehandsvidne til subjektive erfaringer med noget, som skete i fortiden, i en anden tid/sted. Udover at være en central del af episodisk hukommelse, har dette også betydning for, hvordan koblingerne mellem semantisk og episodisk hukommelse sker (Tulving, 1993, s. 68).

Semantisk hukommelse derimod har ikke temporale og spatiale forankringer, men angår i stedet registreringer og lagring af informationer og almen viden om verden i bred forstand (begreber, ordforråd, generel viden) (Tulving, 1993, s. 67). I forlængelse af foregående eksempel kunne det fx være generel viden om jernalderen som historisk periode, herunder nødvendigheden af indsamling af planter for madlavning dengang. Semantisk hukommelse gør det muligt for individer at begå sig verbalt sprogligt i verden og rummer den viden, som en person specifikt har om ordforråd, begreber, deres indholds- og meningsbetydninger, referencer, relationer såvel som også generel viden om verden (Tulving, 1972, s. 386). Semantisk hukommelse gør det muligt for den huskende at operere mentalt i forhold til situationer, genstande og relationer i verden også selvom disse ikke er sansemæssigt tilgængelige i øjeblikket – dvs. semantisk hukommelse gør det muligt at tænke om fænomener, der ikke er til stede her og nu eller opleves som egentligt erfarede (Tulving, 1993, s. 67).

Sat lidt på spidsen kan man sige, at episodisk hukommelse angår individets eller selvets erfaringer og oplevelser i subjektiv tid og rum, mens semantiske hukommelsesprocesser derimod angår objekter og deres relationer i verden som helhed (Tulving, 1993, s. 67). Det betyder således også, at episodiske hukommelsesprocesser

ikke kun handler om, at den huskende erindrer tidsmæssigt organiserede begivenheder, men også at vedkommende kan transportere, transformere og/eller foretage mentale tidsrejser, når han/hun mindes konkrete personlige erfaringer fra bestemte situationer og tidspunkter (Tulving, 1993, s. 67). Således kan man måske opleve, at mødet med brændenælder i dag får erindringer fra dengang i skolen til at dukke op. Endvidere rummer semantisk viden begreber, ordforråd og generel viden, således at det bliver muligt at forestille sig dette – på trods af at det tænkte faktisk ikke er til stede.

De to typer af hukommelse og vidensformer skal ikke betragtes som afsondrede centre, men i stedet som *processer* i dynamiske netværk, hvor informationer gemmes og kobles på kryds og tværs (Lieberoth 2013, s. 64). Konkrete oplevelser, der finder sted såvel som genoplevelser af tidligere situationer, aktiverer det såkaldte episodiske hukommelsessystem, hvis funktion for den, som husker, er at lagre og genopleve de oplevelser i verden, som vedkommende tidligere har haft (Lieberoth, 2013, s. 60). Omvendt havner viden af mere generel karakter i det såkaldte semantiske system (Lieberoth, 2013, s. 60). På den måde er det i en fagdidaktisk sammenhæng oplagt at være opmærksom på, hvilke typer hukommelse og dermed forståelser af viden undervisning aktiverer (eller ikke aktiverer) – i betydningen *forsøger at koble til*. Processen vedrørende det at vide eller erindre er i den sammenhæng dels betinget af, hvor konsolideret erfaringen er, dels hvilke hukommelsessystemer der bidrager til genkaldelsen (Lieberoth, 2013, s. 62). Spørgsmålet som jeg her tager op, er således hvilke hukommelses- og vidensformer, som undervisningen aktiverer eller ikke aktiverer, når elever giver udtryk for, at faget ikke er ”meningsfyldt”. Og ikke mindst hvordan kobles der i undervisningens kommunikation mellem elev og fag.

Episodisk viden har betydning

I denne sammenhæng er interessant at fremhæve, at episodisk viden er vigtig for læring og forståelse på længere sigt (Herbert/Burt, 2004). Et australsk studie af studentergruppers arbejde med undervisningsmateriale, som var henholdsvis fyldt med og næsten tømt for ”episodic distinctive features” viste eksempelvis, hvordan konkrete elementer i det faglige indhold (i kommunikationssituationen) kan ”kickstarte” episodisk hukommelse hos den lærende, hvilket igen er afgørende for vedkommendes læring (Herbert/Burt, 2004, s. 86-87). Med reference til Tulving påpeger Herbert/Burt dels betydningen af, at jo mere der refereres til noget, som elever har episodisk hukommelse med, desto mere erindring vil der over tid blive tale om (Herbert/Burt, 2004, s. 77). Dels påpeger de to vigtigheden af, at den, som skal erindre eller lære, aktivt involveres i processen, mens den foregår (Herbert/Burt, 2004, s. 79). Herbert/Burt pointerer således, at elever/studerende oplever at lære mere, når undervisning og undervisningsmateriale på en eller anden vis tager afsæt i noget (for dem) velkendt – og ikke-abstrakt – som således skaber personlige kontekster for det, som skal læres (Herbert/Burt, 2004, s. 87). Dette fornemmes eksempelvis i min indledende fremhævning af elevers oplevelser af historie som skolefag. Episodisk viden har også betydning for lagring og konsolidering af semantisk viden, ligesom semantisk viden kan stilladsere episodiske erfaringer (Lieberoth, 2013, s. 69, Greenberg/Verfaellie, 2010, s.

750). Episodisk viden står således ikke uafhængig af semantisk viden. De to er gensidigt forbundne.

Teorierne overført til en historiedidaktisk kontekst

Overfører man disse teoretiske elementer til min problematisering af den indirekte udpegning af eleven som skolefagets didaktiske problem, bliver det tydeligt, at der måske nok kan tales om en eksplicit opmærksomhed om ”eleven”, men også at det didaktiske problem grundlæggende kan siges at vedrøre undervisning. Og undervisning må i den sammenhæng forstås som kommunikation, der har en fortløbende intention om eller forsøger i sine meddelelser af informationer at koble med viden, der medvirker til genkaldelse af episodiske erfaringer hos modtageren, dvs. eleven. Dette sker, fordi episodisk viden som nævnt har betydning for, hvad eller om eleven forstår, dvs. udvælger som forståelse i faget – og dermed så også for om der i situationen kan tales om kommunikation (strukturelle koblinger) eller blot adfærd. Som nævnt er det i undervisningssammenhænge sondringen mellem, hvad der meddeles, og hvordan der meddeles, der er afgørende. Dette lægger således en stor del af ansvaret for kommunikationssituationen på den historielærer, som meddeler noget – ikke mindst fordi det er vedkommende, der har en intention om, at noget skal læres/forandres hos eleven. Historielærerens selektioner i kommunikationsprocessen – både hvad angår *information* og *meddelelse* samt dernæst *forståelse*, når elevens respons på det meddelte i situationen modtages – bæres også af de forudsætninger, som han/hun har. Og disse kan også beskrives som viden af henholdsvis episodisk og semantisk karakter. Teorien gør det således muligt at fremhæve, at det processuelle og dynamiske perspektiv handler om, at også historielæreren indgår i kommunikationssituationen og skal arbejde på at opfatte elevens meddelelser i kommunikationen som ytringer om *noget*, for at der kan tales om, at de to kobler med hinanden – og dermed at elev og fag relateres til hinanden. Bevægelsen går således ikke kun fra lærer og fag til elev, men i høj grad også fra elev til lærer og faget. Som jeg påpeger, ser eksisterende historiedidaktisk forskning ud til at være mindre opmærksom på netop dette. Jeg går derfor nærmere ind i spørgsmålet ved at relatere til Ola Halldéns arbejde.

Betydningen af forudsætninger for forståelser af viden i historie

At undervisning i historie handler om relationer mellem elev og fag er helt eksplicit hos den svenske historiedidaktiker Ola Halldén. Det gør derfor hans arbejde til en både inspirerende og relevant referenceramme i denne didaktiske analyse. Som en af de første i historiedidaktisk forskning skabte han bl.a. opmærksomhed om karakteren af netop dette via studier af konkret undervisningspraksis i svenske gymnasieskolelæreres historieundervisning, samt i teoretisk didaktiske analyser og diskussioner af problemstillinger i denne sammenhæng. Jeg inddrager og relaterer som nævnt særligt til hans belysning af begrebet alternative frameworks som udtryk for elev-viden i historiefaget, men også den tematisering af det såkaldte læringsparadoks, som følger af

en problematisk relation mellem det, som kan opfattes som henholdsvis elevviden og historiefagets viden.

I artiklen *On the paradox of understanding history in an educational setting* fra 1994 påpeger Halldén, at elevers læring og læreprocesser grundlæggende afhænger af, i hvilket omfang undervisning formår at koble mellem fagets stof/viden og det, som han beskriver som elevernes prior knowledge eller *alternative frameworks*. Som begreb hentes *alternative frameworks* egentlig fra studier af elevers tilgang til skolefaget fysik, hvor definitionen varierer lidt, men grundlæggende angår de overbevisninger eller forståelser, som elever spontant via erfaringer i hverdagslivet har udviklet og som er afgørende for, hvorledes de forstår fagbegreber og faglige fænomener (Halldén, 1994, s. 29). Nærmere betragtet beskriver Halldén elevers alternative rammeværker som hverdagsviden eller commonsense viden af ikke-disciplinær dvs. ikke-historiefaglig art (Halldén, 1993, s. 317). Og det er denne viden, som eleven først og fremmest bringer med sig ind i faget og undervisningssituationen – og i øvrigt bruger som referenceramme og baserer sine tolkninger af fagets viden ud fra. Koblinger mellem denne form for viden og fagets disciplinære viden er afgørende for, at der kan blive tale om, at læring finder sted (Halldén, 1994, s. 27. 1993, s. 317).

Iflg. Halldén er det væsentligt at relatere det, som foregår i historie som skolefag til et begreb fra undersøgelser af naturvidenskabelige skolefag, fordi historie på lige fod med fx fysikfaget også rummer et strukturelt og abstrakt fagligt niveau, der opererer med lukkede begrebsliggørelser af, hvad det vil sige at lære i faget (Halldén, 1994, s. 31). Han peger i sine studier på det forhold, at dialogisk kommunikativ undervisning mellem lærer og elev handler om processer med gradvis etablering af *shared lines of reasonings* – som på trods af lærer-elev-udvekslinger i den svenske kontekst af klasserumskonversationer i særlig grad fastlægges ud fra det, som er fagets viden. Halldén beskriver processen som en situation, hvor eleven skal *opdage* betydninger og meningssammenhænge i faget og peger samtidig på, at det netop også er her historie som skolefag er svært for eleverne (Halldén, 1994, s. 31). At faget er svært skyldes iflg. Halldén det såkaldte *læringsparadoks*, at der i kommunikationssituationen, hvor fagets og elevens viden mødes, opstår den situation, at eleven præsenteres for bidder af informationer, som ofte kræver forudsætninger i form af forudgående (faglig) viden, hvis eleverne skal kunne opfatte/opfange den mening og betydning, som er indlejret i informationerne. De har så at sige brug for kontekstviden. Men fordi elever (i kraft af deres forståelser af selve det at gå i skole og at møde skolefag) allerede har ønsker eller intentioner om *at ville lære*, så gør de alt, hvad de kan for at gøre brug af den viden, de har til rådighed, når de tolker og forsøger at finde mening i informationerne. Og dette risikerer dermed at blive til forståelser, som ikke har meget at gøre med det, som er fagets/lærerens intention. Eleverne har således brug for at have fag-viden for at kunne opfatte meningen med de informationer, de præsenteres for, men disse præsentationer er samtidig netop det, som eleverne skal lære, dvs. den viden, som de har brug for for at kunne opfatte faget (Halldén, 1994, s. 33-34). Deraf læringsparadokset. Ny viden kan så at sige ikke give mening for den lærende, hvis ikke der findes en eksisterende viden at relatere denne til, og Halldén konkluderer derfor: *"There must already be a cognitive*

structure into which these bits of information can be assimilated, and in order to solve the paradox we must assume that the structure is in flux.” (Halldén, 1994, s. 34).

Alternative frameworks og episodisk viden er forudsætninger for at lære

Overført til min artikelkontekst kan begrebet alternative framework læses som udtryk for det, som kognitionsteoretisk beskrives som særligt den episodiske viden, dvs. den subjektive viden, funderet på hverdagserfaringer og personlige erindringer, som elever medbringer i undervisningssituationen og bruger som afsæt for at forstå de informationer, som fremsættes fra fagets side. Fagets viden kan derimod (ud fra Halldéns beskrivelser) beskrives som semantisk, dvs. generel faglig viden og informationer der relaterer sig til disciplinære forhold. Det betyder således, at læringsparadokset i historieundervisning kommer til at handle om relationer (eller manglende relationer) mellem episodisk og semantisk viden i undervisningen – eller rettere relationer mellem, hvordan undervisning aktiverer og skaber gensidighed mellem henholdsvis det, som udgør episodisk viden for eleverne og den semantiske viden, som de har behov for – for at kunne forstå og danne mening med og i faget.

Hos Halldén fremstår elevens alternative frameworks mellem linjerne næsten som en slags begrænsning i forhold til det at lære i historie som skolefag. *Begrænsning* skal i denne sammenhæng forstås som ”den eneste for eleverne tilgængelige viden-ramme at relatere faget til” og i øvrigt en viden-modstilling i forhold til fagets viden. Jeg forsøger dog med referencen til episodisk viden at argumentere for, at elevernes alternative frameworks ikke begrænser, men snarere udgør selve forudsætningen for, at elever kan lære i historiefaget, fordi deres tilegnelser af semantisk fag-viden er afhængige af, at de kan relatere til viden, de har personlige erfaringer med. Halldén ser ikke ud til at være opmærksom på dette. Fremfor at udpege netop denne tilgang bliver svaret på læringsparadokset derimod hos Halldén, at kommunikationssituationen må udvise større opmærksomhed om karakteren af fx de spørgsmål, der stilles fra lærer til elev, dvs. den information der udvælges, således at der tages højde for, om spørgsmålene angår fagstrukturelle og abstrakte niveauer eller snarere efterspørger elevsvar, der omhandler mere konkrete handlingsorienterede og agent-fokuserede tilgange. Netop sidstnævnte udpeger Halldén nemlig som karakteristisk for elevens opfattelser af, hvad viden i historiefaget er (Halldén, 1993, s. 320-321. 1994, s. 43). Ud fra min teoretiske analyseramme kan man sige, at Halldéns bud på en ”løsning” af paradokset kun formår at favne første del af kommunikationssituationens komplekse og dynamiske forhold. Det som angår *meddelelsen* og dernæst elevernes valg af *forståelser*, ser ikke ud til at optage Halldén.

Halldéns forsøg på at levere en løsning på læringsparadokset om relationerne mellem elev og fag vidner ikke desto mindre om en forståelse af eller ambition om, at det faktisk *kan* løses, samt at løsningen ligger i tilgangen til undervisningen og i dialogen mellem lærer og elev. I forhold til sidstnævnte er jeg enig med Halldén, dvs. i, at kommunikationssituationen er afgørende. Men når man læser hans analyser i en systemteoretisk optik, bliver det muligt også at påpege, hvilke ganske forskellige verdener henholdsvis faget og eleven repræsenterer, herunder at koblinger mellem dem

i visse tilfælde snarere er umulige end mulige. Det gælder særligt i de tilfælde, hvor de didaktiske analyser kun forholder sig til *elevens*, dvs. elevens viden og dermed til alternative frameworks som det eneste område, der skal tages i øje, bearbejdes og reguleres didaktisk. I en systemteoretisk betragtning er dette problematisk, fordi elevernes alternative frameworks udgør viden, som foregår i *det psykiske system* modsat undervisningen, som sker i det sociale system. Systemteorien påpeger, at der er tale om to for hinanden afsondrede og lukkede verdener. Der kan kobles strukturelt mellem dem via opmærksomhed om kommunikationssituationen, men heller ikke dette giver nogen garanti for koblinger. Læreren kan i undervisningssituationen ikke vide, hvad der foregår i elevens psykiske system, men han/hun kan til gengæld godt arbejde aktivt med det, som foregår i undervisningens sociale rum. Det interessante er dog, at Halldén via sine empiriske eksempler med lærer og elev-ytringer viser, hvordan særligt elever forsøger at skabe mening og faglige forståelser i de informationer, som historielærerne præsenterer dem for. Man kan dermed sige, at Halldén fremviser eksempler på samtalsituationer, der handler om, hvordan faget og eleven i undervisningen forsøger at koble sig til hinanden som systemer gennem selektioner af information, meddelelser og forståelser. Og dette ser ud til at ske – på trods af læringsparadokset.

Som nævnt beskrives historieundervisning eksempelvis hos Halldén som et spørgsmål om at etablere og beskæftige sig med *a shared line of reasoning*, hvilket også kan forstås som det, den systemteoretiske didaktik fremhæver som kommunikationssituationens forsøg på strukturelle koblinger. I forlængelse af ovenstående vedrørende den episodiske videns betydning for elevens mulighed for at finde mening i informationer og dermed lære, så bliver selve *forståelsen* som en del af kommunikationssituationens selektionsproces også relevant at fremhæve.

Halldén eksemplificerer sine pointer ud fra forskellige konkrete uddrag fra samtalsituationer mellem lærere og elever. Et af dem gengiver jeg her med henblik på at illustrere vanskelighederne vedrørende den strukturelle kobling mellem faget og eleven:

T: Shortly after World War I, there was another domestic issue in Sweden that was very much in the foreground...

S: Was it the question of a two-chamber parliament?

T: Yes, it concerned the parliament, but what you're talking about came into being in the middle of the 19th century, so we've already passed that period.

S: The right to vote for women.

T: We're going to take that up here. But that's another question. What kind of government was there to be in Sweden?

S: The form of government?

T: Ummm [doubtfully]. We're talking about a form of government.

S: What do you mean? Do you mean what it's supposed to represent?

T: Yes, right.

S: The order of succession.

T: No.

S: Democratization.

T: No.

T: The representative side of it.

T: Yes, representation is when members are voted into parliament. But what's the kind of government we have?

S: A parliamentary congress.

T: A parliamentary government, OK, not just parliament. The breakthrough of parliamentarianism.

(Gengivelse fra Halldén, 1994, s. 32).

I uddraget ser man, hvordan eleven forsøger at finde ud af, hvad der skal svares for at nå den mening (faglig viden), som skal læres i faget. Man fornemmer også, hvordan elevens ønske/intention om at lære er til stede. Han/hun gør mange anstrengelser for at finde eller opdage svaret – men eksemplet viser også jf. systemteorien, hvor svært de to verdener har med at koble sig strukturelt til hinanden. Den ene (læreren) – i det sociale system – besidder den viden, som den anden (eleven) skal bruge for at kunne lære, og for at det kan ske, må de to koble sig til hinanden. Dette sker i en kommunikationssituation, hvor samtalen ender med en form for gætteri. Netop dette karakteriseres i systemteorien som snarere adfærd end kommunikation. Eleven som modtager af en meddelelse iagttager, at noget meddeles, men søger igen og igen efter det ”noget”, som meddelelsen konkret er udtryk for. Og dermed bliver situationen ikke til kommunikation i systemteoretisk forstand – og således heller ikke til undervisning – fordi undervisning er kommunikation. Det systemteoretiske blik gør det muligt at påpege, at Halldén her beskriver en situation i historiefaget, hvor elev og fag ikke kobler sig til hinanden, og hvor det dermed bliver svært at tale om undervisning. Og netop dette er i sig selv en bemærkelsesværdig fagdidaktisk iagttagelse, som måske også vil kunne beskrive anden historiedidaktisk forskning, der stiller spørgsmålstejn ved relationerne mellem elever og historiefaget.

Det interessante i uddraget er endvidere, at eleven i sine svar giver udtryk for at trække på viden i form af genkaldelser og dermed episodisk viden, som må formodes at stamme fra tidligere faglige sammenhænge mere end decideret personlige oplevelser og viden uden for undervisningssammenhænge. Dermed bliver det muligt at påpege et udvidet perspektiv på episodisk viden – og ikke mindst alternative frameworks – eftersom denne viden også kan siges at stamme fra erfaringer/oplevelser i selve undervisningen og dermed fra faget. Det ses i de forskellige svar-forsøg, eleven gør for at gætte, hvor læreren vil hen med sine spørgsmål. Det er selvfølgelig en påstand fra min side, men det vil ikke desto mindre sige, at fagets viden som i udgangspunkt måske er af semantisk karakter – her kan siges at dukke op som de referencerammer og genkaldelser af episodisk viden, som eleven gør brug af for at finde ud af, hvad meningen med faget i undervisningssituationen er. Man ser også, hvordan eleven forsøger at vælge *forståelser* ud fra de erfaringer/viden, som han/hun allerede besidder. Disse *forståelser* udgør en del af processen med at nå frem til, *hvad* læreren med sine

informationer forsøger at meddele. Citatuddraget fra Halldéns analyse gør det muligt her at påpege, at elev-viden ikke alene udgøres af alternative frameworks defineret som en decideret modstilling til fagets viden. Der kan derimod tales om en *gensidig udveksling* – eller at elevens tænkning og kognitive strukturer er in flux – hvilket også Halldén påpeger, er en nødvendighed (Halldén, 1994, s. 34.).

Didaktiske tiltag kan kun gøres i undervisningens sociale system

Problemet med den vanskelige kobling mellem elev og fag – og dermed mellem undervisningen og det forhold, at eleverne skal lære – er, at fokus i Halldéns studier primært lægges på eleverne, elevernes forståelser i og af faget samt deres roller og optræden i kommunikationssituationen. Dette er et problem, fordi det som tidligere nævnt alene er i den sociale situation, dvs. i undervisningen, at der aktivt kan foretages ændringer for at fremme læringsspørgsmålet. I hvert fald hvis man betragter spørgsmålet ud fra den systemteoretiske didaktik. Eleven som læringens og psykens system er strukturelt afkoblet og lukket i forhold til lærerens forståelse og position i undervisningens sociale system. Læreren kan således kun gøre sine didaktiske tiltag her. Som det fremgår, er det ikke således, at Halldén ikke er optaget af undervisningen – tværtimod – men han fokuserer kun begrænset på den rolle, som læreren har eller indtager i kommunikationssituationen. Når man anskuer undervisning som kommunikation og selektioner af forståelser, bliver det oplagt at påpege, at læreren selv befinder sig i den lærendes position. Lærerens intentioner om, at eleven skal lære, gør det nødvendigt samtidigt at forstå lærerrollen som en modtager af informationer og meddelelser fra eleven, samt som en der må udvælge hvilke forståelser, der herudfra kan gøres med henblik at komme videre med kommunikationssituationen. At læreren indtager en sådan rolle – og ganske uafhængigt af faget – berører Halldén ikke. Pointen er i denne artikel, at for at kunne vide, hvordan man som lærer må agere i forhold til konkrete elever i en konkret undervisningssituation, må man løbende foretage udvælgelser af forståelser herom, dvs. fortolkninger, for at kunne gennemføre de faglige intentioner. Halldéns konkrete studier af dialoger mellem lærere og elever er i den henseende særdeles informative, når det drejer sig om indblik i kommunikationssituationen, fordi det bliver tydeligt, hvor lidt der fokuseres på lærerens og dermed didaktikkens rolle og betydning for arbejdet med, at elever skal lære.

Mellem linjerne i Halldéns forskning ser der ud til at blive sondret relativt entydigt mellem to forståelser af viden i relation til historie som skolefag. På den ene side er der som nævnt fagets, den disciplinære viden, og på den anden side ses elevens viden som får karakter af at være primært hverdagsrelateret. Og om end det ikke fremgår eksplicit, kommer de to til at stå som modsætninger over for hinanden – på en måde hvor fagets viden ligger udenfor eleven og optræder som noget eksternt, men også dominerende, mens elevens viden omhandler noget indre, det kognitive. Og skolefaget får således indirekte til opgave at gøre fagets viden til noget indre hos eleven. Man kan tale om et læringssyn, der afspejler opfattelsen af det at overføre viden. Det interessante er dog, at Halldén også giver udtryk for noget andet, når han via læringsparadokset påpeger det u hensigtsmæssige i, at situationen med elevernes læring ”fastlåses” i et spørgsmål om

deres alternative frameworks beskaffenhed i forhold til faget. Jeg argumenterer i denne sammenhæng for at undgå forståelsen af de to verdensverdener, fagets og elevens, som modsætninger, og peger i stedet på blot at betragte dem som *afsondrede verdener* af forståelser af viden, herunder at det er undervisningens opgave at forsøge at finde koblinger herimellem, således at der på sigt kan tales om, at elever (måske) lærer. Hvis man undgår forståelsen af modsætningsforholdet, betyder det, at det *ikke* bliver muligt at beskrive historieundervisning som alene overførelse eller bevægelse af viden fra det ene system til det andet. Begge verdener byder ind med forståelser af viden i kommunikationsprocesser, hvor der arbejdes på at etablere koblinger. Og det er endvidere afgørende, at det forholder sig således, fordi der ellers opstår den paradoksale situation, at det kan blive svært at tale om undervisning.

Hvilke forståelser af viden i relation til historiefaget er i spil?

Når undervisning forstås som kommunikation bliver det som nævnt i processen med etablering af strukturelle koblinger mellem undervisningens sociale system og elevens psykiske også væsentligt at fremhæve grundlaget for de udvælgelser af forståelser – som især eleven bygger på. Jeg fremhæver betydningen af episodisk viden og erindring og diskuterer derfor her, hvordan man nærmere kan definere denne viden, og dernæst, hvad viden i en historiedidaktisk sammenhæng så kan siges at være.

Som allerede nævnt forsøger jeg at sondre mellem viden i en fagdidaktisk kontekst og i relation til historie som skolefag som henholdsvis et semantisk og et episodisk niveau, hvor det semantiske angår den (for eleven) generelle viden, som faget via undervisningen sætter i spil. Det handler som nævnt om viden forstået som fagets *stof* (Qvortrup, 2004, s. 99) i form af faktisk viden om fortidige begivenheder etc. såvel som fagbegreber, teorier og metoder til at håndtere situationen med at fortolke og forstå disse. Overordnet kan man i udgangspunktet tale om denne viden som noget, eleven må formodes *ikke* have nogen sanssemæssigt tilgængelig erindring om. Dvs. en viden der optræder som informationer af objektiv karakter, der angår verden i mere overordnede og strukturelle termer, mens episodisk viden derimod kendetegnes ved elevens genoplevelser af konkrete kontekstbundne erindringer og erfaringer – dvs. subjektiv viden. Men som jeg fremhæver flere steder, beskriver disse videnskategorier ikke statiske, men processuelle forhold. Det betyder således, at i det tilfælde, at elever fx forbinder historiefagets viden med genkaldelser af konkrete oplevelser fra undervisningen eller andre steder og tidspunkter, så er der tale om viden af episodisk karakter og ikke semantisk viden. De to vidensformer flyder således sammen afhængigt af, hvordan undervisningen som kommunikationen udfolder sig – og dermed aktiverer genkaldelser af erindringer hos eleven.

I relation til min indledende beskrivelse af elevers oplevelser af ikke at kunne huske i faget over tid, når der er tale om emner, der ikke møder deres personlige interesser, så kan man sige, at begrebet om episodisk viden gør det muligt at fremhæve, at elevers personlige erfaringer og erindringer er centrale for deres oplevelser af, hvornår historiefaget er relevant. Dette påpeges også hos Herbert/Burt i den kognitionsteoretiske forskning (Herbert/Burt, 2004). Jeg vil dog ikke – som eleverne – udpege problemet til

at omhandle historiefagets manglende fokus på elevernes personlige interesser. Elevernes udtalelser kan derimod læses som udtryk for, at undervisningen i sine meddelelser ikke har formået at koble sig til eller aktivere elevernes episodiske viden – som en vej/adgang til deres *forståelser* af meningen med faget. De mangler så at sige muligheden for at opfatte faget som genkaldelse af erfaret viden, herunder meddelelse af *noget*.

I overensstemmelse med kognitionsteorien er det min antagelse, at historieundervisning er nødt til at operere med en hensigt eller intention om at ville aktivere elevens episodiske viden for på den måde at bibringe dem noget at forbinde fagets faglige (semantiske) viden med – dvs. skabe personlige kontekster for den (semantiske) viden, der er i spil. Som nævnt finder jeg argument herfor i kognitionspsykologien, der påviser betydningen af episodisk viden for varig læring. I undervisningens praksis er udfordringen dog også, at det kan være svært for elever at forstå/opfatte direkte relationer mellem deres egne personlige livshistorier på den ene side og det, som de opfatter som fagets store historie på den anden side (Knudsen/Poulsen, 2016, s.14). Alene dette taler for et udvidet fokus på elevens episodiske viden etableret og forbundet med forskellige kontekster i og udenfor skolen og historiefaget. Historielæreren står således over for en stor didaktisk opgave her. Den hurdle, der kan siges at være tale om, vedrører det forhold, at elevens tilgang til historie som skolefag påvirkes af de forestillinger, de ellers har af det at gå i skole, hvad det vil sige at lære, læreren og selve historiefaget. Halldén nævner også dette (Halldén, 1994, s. 28-29). Der er således flere faktorer end bare undervisningen, der har indflydelse på elevernes muligheder for at lære i faget.

I forlængelse af pointen i foregående afsnit kan man sige, at de fleste elever i mødet med historiefaget i skolen kun har begrænset livserfaring og hverdagsrelateret episodisk erindring af relatere fagets indhold til. Episodisk viden må således både kunne betegnes som eksisterende erfaringer hos eleven *og* som kontinuerlige etableringer af viden i relation til koblinger med fagets semantiske viden. Det er fx sidstnævnte, jeg mener, kan ses i konversationsuddraget fra Halldén, når elever trækker på faglige erfaringer i deres søgen efter svar/gætterier. Udover at historielærerens didaktiske arbejde fordrer indgående kendskab til eleverne, hvis faget skal sættes i spil på en for eleverne meningsfuld måde (Ebbensgaard/Knudsen, 2017, s. 48), så handler historielærerens arbejde også om de didaktiske overvejelser der gøres i forhold til at få semantisk viden til at etablere sig som episodiske erfaringer i faget. I forhold til undervisningen som kommunikation i systemteoretisk forstand bliver spørgsmålet om overvejelser over sondringen mellem *information* og *meddelelse* derfor vigtig, fordi det særligt er ud fra meddelelsen og meddelelsens form, at elever forsøger at vælge forståelser. Parallelt hermed har lærerens opmærksomhed om sin egen rolle som ikke kun meddeler, men også modtager i kommunikationssituationen, stor betydning for eleverne. Denne pointe fremhæves også i uddannelsespsykologien. En ting er betydningen af at se eleverne som en del af kommunikationsprocessen, dvs. at de indgår som ikke kun modtagere, men også meddelere af information. Noget andet og ligeså vigtigt er betydningen af, at eleverne kender til deres rolle og selve kommunikationsprocessen. Herigennem bliver det muligt for eleverne selv at være med til at regulere egne læreprocesser

(Mandinach/Lash, 2016, s. 393). Der er således flere elementer i spil for historielæreren i en kompliceret didaktisk opgave.

Man kan sige, at den kobling mellem de to teoriperspektiver, systemteoretisk didaktik og kognitionspsykologi, som jeg argumenterer for, ikke grundlæggende besvarer spørgsmålet om, hvordan en historielærer egentlig kan vide, om eller hvornår han/hun via sine meddelelser til eleven som modtager har ydet indflydelse på og aktiveret episodisk frem for semantisk viden hos eleven – og dermed har igangsat mentale processer, der er hensigtsmæssige i undervisnings- og læringsøjemed. Netop systemteorien minder om, at dette ikke hverken er muligt eller realistisk at vide noget om. Udfordringen for undervisningssituationen er, at eleven sagtens kan tage beslutning om forståelser, som ikke er betinget af lærerens oprindelige intentioner eller ønsker for undervisningen (Qvortrup, 2004, s. 121. Rasmussen, 2004, s. 251). Det afgøres alene af/i eleven – det psykiske system. Historielæreren kan derimod godt gennem sin kommunikation arbejde ud fra ønsket om at etablere koblinger mellem forståelser af viden. Og her bliver det således vedkommendes didaktiske overvejelser over undervisningen som kommunikationsprocesser mere end elevens kognitive formåen og forudsætninger der bliver omdrejningspunktet for undervisningen.

Konklusion

Jeg har med artiklen forsøgt at fremhæve et didaktisk perspektiv på historieundervisning og viden i faget ud fra et ønske om at nuancere forståelsen af eleven som undervisningens umiddelbare didaktiske problem/opgave. I stedet fremhæves selve undervisningen – som et væsentligt fokusområde. Det betyder ikke, at der ikke kan være mange problemer forbundet med elevers opfattelser af historie som skolefag, men snarere at jeg finder det problematisk, hvis situationen alene havner her. Jf. den vanskelige relation mellem de to afsondrede verdener, undervisningens sociale system og elevens psykiske, så bliver historiedidaktiske problemstillinger nærmest låst fast, hvis de alene fokuserer på eleven. Særligt fordi man som lærer ikke har adgang hertil. Hvis man, som også Halldén forsøger, skal kunne levere svar på historiedidaktiske problemstillinger i praksis, er der systemteoretisk betragtet langt flere muligheder for perspektiver, hvis fokus lægges på undervisningens sociale system. Jeg argumenterer i den sammenhæng mellem linjerne også for en øget opmærksomhed om eksPLICIT og aktivt at skelne mellem det, som angår *faget*, og det som vedrører *undervisning*. De to flyder ofte sammen, når man foretager didaktiske analyser til trods for, at de reelt er to forskellige ting. Artiklen har således bidraget med en forståelse af, at relationer mellem elev og fag bæres af undervisningen som medium herfor, samt at undervisningens medierende opgave bl.a. finder sted via kommunikationsprocesser, hvor genkaldelser af episodisk viden i relation til semantisk er afgørende for elevers muligheder for at lære.

Referencer

- Donovan, M. S., Bransford, J. D. (red.) (2005). *How Students Learn*. Washington: The National Academies Press.
- 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.
- Corno, L. og Anderman, E. M. (red.). (2016). *Handbuch of Educational Psychology*, New York: Routledge.
- Graf, S., Hansen, J. J. og Hansen, T. I. (red.) (2012). *Læremidler i didaktikken*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Greenberg, D. L., Verfaellie, M. (2010). Interdependence of episodic and semantic memory: Evidence from neuropsychology. *Journal of the International Neuropsychological Society*, vol. 16, pp. 748-753.
- Halldén, O. (1988). Alternative frameworks and the concept of task. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 32, nr. 3, pp. 124-140.
- Halldén, O. (1993). Learners conceptions of the subject matter being taught. *International Journal of Educational Research*, vol. 19, nr. 3, pp. 317-325.
- Halldén, O. (1994). On the paradox of understanding history in an educational setting. I Leinhardt, G., Beck, I. og Stainton, C. (red.) *Teaching and Learning in History*. New York: Routledge, pp. 27-47.
- Hansen, J. J. (2012). Læremiddelbegrebet – en kategori i didaktikken. I Graf, S., Hansen, J. J. og Hansen, T. I. (red.) *Læremidler i didaktikken*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Herbert, D. M., Burt, J. S. (2004). What do Students Remember? Episodic Memory and the Development of Schematization. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 18, pp. 77-88.
- Karlsson, P.-A. (2014). *Undervisning och lärande i historia – ett kreativt rum för narrativ kompetens*. Stockholm: Stockholm Universitet.
- Keiding, T., Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, H. E., Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab – Nationalt videncenter for Historie og Kulturarvsformidling.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I Donovan, M. S. og Bransford, J. D. (red.) *How Students Learn*. Washington: The National Academies Press, pp. 31-79.
- Leinhardt, G., Beck, I., Stainton, C. (red.) (1994). *Teaching and Learning in History*. New York: Routledge.

- Lieberoth, A. (2013). Hukommelsessystemer og oplevelseslæring. *Cursiv*, nr. 11, pp. 59-82.
- Mandinach, E. B., Lash, A. A. (2016). Assessment Illuminating Pathways to Learning. I Corno, L. og Anderman, E. M. (red.) *Handbuch of Educational Psychology*, New York: Routledge, pp. 390-401.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det reflektivt moderne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rosenzweig, R., Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past*. New York: Columbia University Press.
- Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, vol. 22, nr. 4, pp. 1-18.
- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful - how adolescents make sense of history. I Symcox, L. og Wilschut, A. (red.) *National History Standards: The problem of the canon and the future of teaching*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 141-209.
- Stearns, P. N., Seixas, P., Wineburg, S. (red.) (2000). *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press.
- Symcox, L., Wilschut, A. (red.) (2009). *National History Standards: The problem of the canon and the future of teaching*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Tulving, E. (1972). Episodic and Semantic Memory. I Tulving, E. og Donaldsen, W. (red.) *Organization of Memory*. New York/London: Academic Press.
- Tulving, E. (1993). What is Episodic Memory?. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 2, pp. 67-70.
- VanSledright, B. A. (1995). "I don't remember – the ideas are all jumbled in my head": 8th graders reconstructions of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 10, nr. 4, pp. 317-345.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education*. New York: Routledge.
- Wertsch, J. V. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?. I Stearns, P. N., Seixas, P. og Wineburg, S. (red.) *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press, pp. 38-51.
- Wills, J. S. (2011). Misremembering as mediated action: Schematic narrative templates and elementary students' narration of the past. *Theory and Research in Social Education*, vol. 39, nr. 1, pp. 115-144.

Referencer websites

29 historiekanonpunkter i grundskolen:

<http://www.emu.dk/modul/historiekanon-29-obligatoriske-emner>

Læreplanen forenklede Fælles Mål:

<http://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Læringsmålstyret undervisning i grundskolen:

<https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>