

Videnstaksonomier, progression og fordybelse i historieundervisning

Loa Ingeborg Bjerre & Hans Dorf



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:3

ISSN 2000-9879

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

Videnstaksonomier, progression og fordybelse i historieundervisning

Loa Ingeborg Bjerre & Hans Dorf

Loa Ingeborg Bjerre: University College Lillebælt (Professionshøjskolen UCL)

Hans Dorf: DPU (Danmarks Institut for pædagogik og uddannelse), Aarhus Universitet

Abstract: The present article discusses, first, a conception of learning progression which understands pupils' (history) learning as a question of their 'ascending' to more and more advanced taxonomical levels of reflection – and which has played a major role in history didactics generally as well as in a Danish context in particular. Against this conception the article argues that (history) learning progression should be understood as a many-sided phenomenon to which a number of different forms of knowledge contribute and which cannot adequately be conceived as an increasing command of a sequence of (meta-)levels of reflection but needs a wider understanding of the nature of knowledge.

KEYWORDS: HISTORIEDIDAKTIK, PROGRESSION, VIDENSFORMER, PERSPEKTIVSKIFTE

About the authors: Loa Ingeborg Bjerre er cand. mag i historie og sociologi, ph.d. Hun er lektor ved læreruddannelsen på University College Lillebælt. Hun deltager i forskningsprojekter i HistorieLab – et nationalt videnscenter for historie og kulturarvsformidling, og har skrevet og været konsulent på flere læremidler til historiefaget.

Hans Dorf er cand. phil. i samfundsfag og cand. pæd. i pædagogik, lic. pæd. Han er lektor emeritus i pædagogisk sociologi ved DPU, Aarhus Universitet. Han har især forsket i uddannelse til demokrati og medborgerskab, i lærerekspertise og undervisningsfaglighed samt i skole- og læreruddannelsespolitik.

Denne artikels problemstilling er, hvad det vil sige at udvikle og kvalificere forståelse: Kan udvikling af forståelse – og konkret i denne artikel: udvikling af historisk forståelse i en skoledidaktisk kontekst – hensigtsmæssigt begribes som en 'opstigen' gennem stadig højere taksonomiske niveauer af refleksion, sådan som en dominerende tendens i bl.a. historiedidaktikken har anskuet læringsprogression? Eller bør vi i stedet anskue progression i erkendelse – også den historiske – som et fænomen, der er afhængigt af en mangfoldighed af vidensformer, og som ikke kan beskrives som en lineær udvikling af kognitive operationsniveauer, men snarere som en fortløbende udvidelse og rekonstruktion af relationerne mellem erkendelsesresultater opnået ad vidt forskellige veje?

Efter en kort eksplicitering af det metodiske og teoretiske udgangspunkt for vores arbejde, vil vi i denne artikels *første del* kommentere nogle 'klassiske' videns- og læringstaksonomier med henblik på deres formål, deres progressionskriterier såvel som deres konsistens. Vi drøfter desuden en dansk videnstaksonomi, der har øvet en vis indflydelse på de senere års historiedidaktik i Danmark.

I artiklens *anden del* diskuterer vi derpå, om videns-/læringsprogression hensigtsmæssigt kan beskrives på andre måder end som en udvikling i beherskelse af taksonomiske niveauer, idet vi inddrager Carl Bereiters og Marlene Scardamalias begreber *vidensobjektivering* og *fordybelse* som progressionskriterier. For at understøtte denne diskussion trækker vi på Bereiters forståelse af vidensformer samt på Charles Peirces begreber om første-, andet- og tredjehed.

I artiklens *sidste del* antyder vi på dette grundlag og med specifikt udgangspunkt i Hans Ulrich Gumbrechts sondring mellem *mening* og *nærvær (præsens)* et forslag til, hvad en mindre ensidig – og i praksis ofte ensidigt nutidsbaseret – form for progression i historisk forståelse kan bestå i, idet vi stiller betydningen af *refleksion* over for betydningen af *perspektivskifte*.

Metode og historiedidaktisk udgangspunkt

Artiklen bygger videre på afhandlingen: *Fortidens rolle i historieundervisningen* fra 2019 (Bjerre 2019b). Her observerede og analyserede Loa Bjerre otte historieforløb på fem skoler på forskellige klassetrin, i alt 80 lektioners undervisning med tilhørende læremidler, med fokus på hvordan fortid repræsenteres. Det skete ud fra to begrebspar: *fortidsblik* og *nutidsblik*, som handler om hvorvidt den repræsenterede fortid tilbyder eleven en subjektposition i fortiden eller i nutiden, samt: *appel* til henholdsvis *nutidsrefleksion* eller *perspektivskifte*, som handler om hvordan lærer eller læremiddel appellerer til at eleven tilgår det stykke fortid, som repræsenteres.

Afhandlingens analyser kom frem til at fortidens rolle i faget helt dominerende er at være et middel til nutidsrefleksion, ikke et mål i sig selv. Nutidsblik og appel til nutidsrefleksion dominerede den i det hele taget sparsomme repræsentation af fortid, der fandt sted i undervisningen. Samtidig blev det tydeligt at eleverne appellerede til perspektivskifte uden nutidsrefleksion som middel til konkretisering og situering af det historiske indhold.

En forklaring på dette kan dels findes i fagets formål i den danske skole, hvor hovedvægten er på at relatere det fortidige til elevens nutidige kontekst på den ene eller den anden måde. Dels kan den findes i de to dominerende historiedidaktiske skoler: historisk tænkning (herunder historisk empati) og historiebevidsthed, som afhandlingen viste på hver sin måde blokerer for ikke-refleksive elementer af et perspektivskifte til noget historisk fremmed. Snarere end at være udtryk for en modstand mod perspektivskiftet er dette udtryk for, at andre relevante historiefaglige og historiedidaktiske ambitioner i praksis spænder ben for dette, eksemplificeret ved praksisanvendelsen af begreberne kildearbejde, aktualisering og indlevelse.

En undervisning uden pauser fra nutidig stillingtagen fremmer kronocentrisme. Afhandlingen foreslår et historiefag, som kan modvirke kronocentrisme ved at faget formulerer et dannelsesmål om mødet med det historisk fremmede i sig selv som supplement til fagets aktuelle kritiske og selvrefleksive ambitioner. En sådan mere emancipatorisk dannelsesambition fordrer en praksis, der dels giver plads til elementer af ikke-refleksiv tilgang til et fortidigt perspektiv, inspireret af historisk antropologisk, socialiserings- og fænomenologisk teori, dels giver adgang til en historisk fremmed etableret ordens verdensbilleder og grundlag for at træffe valg i sine valgte indholdsområder, inspireret af den historiske antropologi og den såkaldt ny kulturhistoriske retning i videnskabsfaget historie.

I denne artikel diskuterer vi med afsæt i afhandlingens fund hvordan læring og forståelse i historiefaget bedst kan beskrives og forstås, når perspektivskifte rummes som en væsentlig dimension heri. Vores inddragelse af eksempler fra historiefagets praksis er alle hentet fra afhandlingens empiri og af pladshensyn ikke hver gang beskrevet i deres fulde længde. Det falder uden for artiklens rammer at behandle de problemstillinger, der knytter sig til at tolke praksiseksempler og andet empirisk materiale teoretisk (se Bjerre, 2019b, s. 15ff; Dorf, 2018, s. 214).

1: Videnstaksonomier og deres problemer

Blandt de mere kendte forsøg på at konstruere en læringstaksonomi, der beskriver læringsprogression som en 'opstigen' gennem læringsniveauer er Gregory Batesons (2005, s. 282ff [opr. udg. 1972]) den mest konsistente, udviklet, som den er, over Bertrand Russells (matematiske) teori om logiske typer. Bateson spekulerede med udgangspunkt i en behaviouristisk læringsforståelse over, hvilke ordener af læring, det overhovedet er muligt at opnå beherskelse af.

Batesons læringshierarki starter med, hvad han kaldte *0-læring*, der betegner det at reagere reflektorisk på et signal.

Læring 1 er forandring i *0-læring*, hvor adfærden ændres som følge af en påvirkning, der indebærer en korrektion (læring), men uden at læringskonteksten påvirkes. Det kan være tilegnelse af et faktum eller en teori, som man derpå forholder sig til som 'sand'.

Læring 2 baserer sig på en kontekstændring. Det lærte bliver udsat for en ny kontekst, der udfordrer læring 1. Det kan være brug af den erhvervede lærdom i en ny situation eller udfordring af de forudsætninger, som det, man først havde lært, hvilede

på. Der kan f.eks. være tale om, at et barn flyttes fra en kontekst præget af en bestemt religiøs forståelse til en situation, hvor en anden forståelse er fremherskende eller religion ingen rolle spiller. Denne udfordring kan aktivere en refleksion, der forbinder den oprindelige førsteordensviden med en overvejelse af dennes sandhedsbetingelser og dermed skaber andenordensviden. De fleste former for metakognition er læring 2 hos Bateson. I forbindelse med læring 2 tilpasser individet sig nye betingelser for sin hidtidige læring, men kan naturligvis også afvise udfordringen af sin hidtidige viden og fastholde sin læring 1.

Læring 3 er et yderligere læringsniveau, hvor det ifølge Bateson bliver vanskeligt – ikke blot for forsøgsrotter – at være med. For her drejer det sig om ændringer af forskellige konteksters fælles overordnede ramme. Der er tale om en radikal form for, hvad Berger & Luckmann (2003, s. 198ff) kalder 'alternation', hvor personens hidtidige verdensbillede bryder sammen. Med et laboratorieeksempel kan vi forestille os den krise, der truer en overlevende forsøgsrotte, som 'kun' har lært at håndtere og skelne imellem forskellige eksperimentalsituationer (læring 1 og 2), hvis forsøgslaboratoriet brænder ned og adfærdsforskerne er væk. Bateson reflekterer over, om en sådan fundamental rystelse kan stimulere kreativ virksomhed, men opfatter nok en sådan mulighed som et grænsetilfælde. Han gør i forlængelse heraf den overvejelse, at kreativitet slet ikke hører hjemme på et bestemt taksonomisk læringsniveau, men som erkendelsespotentiale befinder sig uden for et sådant hierarki (Bateson, 2005, s. 307f) – et tema som vi vender tilbage til nedenfor.

Læring 4 angiver en spekulativ grænse eller principiel horisont for en kulturs eller epokes muligheder for viden og refleksion over denne. Denne grænse kan ifølge Bateson i sagens natur næppe erkendes (Ibid., s. 294).

Den altovervejende del af en skoles læringstilbud kan med Bateson beskrives som forskellige former for første- og andenordenslæring, mens tredjeordenslæring kun i ganske særlige tilfælde indgår i det didaktiske arsenal – for slet ikke at tale om læring 4.

Blooms taksonomi og historiefaget

Benjamin Bloom et al. udgav i 1956 en taksonomi over mulige mål for uddannelse, som har opnået klassisk status. Taksonomien blev udviklet med henblik på evaluering af elevpræstationer og opererede ud over et basisniveau af *grundlæggende viden* (opdelt i underkategorier, der bl.a. omfattede faktaviden, knowhow, metodisk viden, terminologisk viden og viden om teorier, principper og strukturer) med yderligere fem taksonomiske niveauer af intellektuelle evner og færdigheder: *Forståelse* og fortolkning; *anvendelse*; *analyse* (af elementer, relationer og organisationsprincipper); *syntesedannelse*; samt *evaluering* (vurdering af den opnåede indsigt) (Se oversigt i Anderson, Krathwohl et al., 2001, s. 271ff). Viden på modellens laveste niveau er deskriptiv – man ved noget om noget; de følgende niveauer angiver kognitive og praktiske operationer, der bygger oven på det grundlæggende niveau af viden.

I folkeskolen findes mange former for forsimplede Bloom-modeller til beskrivelse af elevernes progression og opnåelse af fagenes mål, typisk med fremhævelse af

redegørelse, analyse og anvendelse, som tilsyneladende smelter sammen med *vurdering*. Et eksempel på en sådan forsimpning er at finde i forlaget Gyldendals materiale til elever om, hvad der forventes af dem ved prøven i samfundsfag. Her angår de tre ud af fem bullets, i hvilken grad eleven *redegør for, analyserer og tager stilling til* et givet indhold (Houg, 2017, s. 60). Samme tendens ses i undervisningsministeriets prøvevejledning for historiefaget. Her gives et eksempel på et lærerstillet ekstemporalt eksamensspørgsmål til emnet den kolde krig, hvor ideen om 'opstigen' gennem niveauerne afspejles: "Hvordan spillede de klassiske ideologier ind i konflikten under den kolde krig? Er der noget, som historisk set (før den kolde krig) kan forklare væsentlige forskelle mellem Rusland (USSR) og USA? Hvordan fremstilles og bruges den kolde krig i dag i fx den politiske debat?" (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019, s. 7).

Også ude i praksis opereres med en Bloom-inspireret ide om progression – nogle steder så direkte, at læreren gennemgående bruger taksonomien til at forklare eleverne, hvad det er de skal kunne (Bjerre, 2019b, bilag 1). Her anses dét at kunne perspektivere til nutiden typisk som højeste niveau: *anvendelse*, mens viden om fortiden i sig selv betragtes som tilhørende laveste niveau og opfattes som *faktaviden* (Ibid., s. 25). Således er det ikke unormalt at støde på udsagn fra engagerede historielærere i den offentlige debat som: "historiefaget handler ikke om fortiden" eller "det er lige meget, hvad de ved om fortiden, bare de kan forholde sig kritisk" (Ibid., s. 105, 114)

Der kan imidlertid rejses en række kritikpunkter mod Blooms taksonomi:

1. Det er ikke alle de efterfølgende lag i modellen, der kan betegnes som yderligere kognitive trin eller niveauer. *Anvendelse* henviser snarere til, hvad man bruger sin forståelse, analyse eller syntese til, end til hvilket niveau denne forståelse befinder sig på (Bereiter & Scardamalia, 1998, s. 680ff). Anvendelse af viden kan ske på et vilkårligt forståelsesniveau, hvilket mange af os har stor praktisk nytte af i det daglige! Viden om anvendelse af viden kan således anskues som en praksis- eller erfaringsviden, der handler om, hvad der kan forventes, hvis man gør sådan eller sådan på grundlag af sin mere eller mindre faktuelle, mere eller mindre reflekterede viden om verdens beskaffenhed eller om tidligere praksis. Et eksempel fra historiefagets praksis på en sådan appel til *anvendelse* af viden fra en elev, hvor der samtidig er noget *kreativt* på spil kan være dette: En 10-årig dreng besøger sammen med sin klasse en rekonstruktion af et vikingskib. Mens omviseren beder eleverne reflektere over, hvordan man kunne lave mad på sådan et skib, spørger drengen om ikke de må lade som om de ror (Bjerre, 2019b, s. 114-145, 301). I den pågældende situation blev denne appel imidlertid ikke accepteret som historiefaglig nok til, at læreren prioriterer at gå videre ad den vej. Den forståelse af *anvendelse*, der findes i den aktuelle didaktiske praksis, er metakognitiv.

2. Det kan ydermere anfægtes, om *forståelse, analyse, syntese og vurdering* er mentale operationer, der foregår på stringent forskellige niveauer, eller om der 'blot' er tale om momenter i en omfattende vifte af forskellige operationer, der alle kan kaldes metakognition eller andenordensviden. En sådan vifte omfatter f.eks. refleksion over en videns oprindelse, tilblivelsesproces, pålidelighed, gyldighedsbetingelser, forklaringskraft, kontekst, indre struktur, værdigrundlag og implikationer. Sådanne operationer forudsætter ikke en fast progressionsretning, og de kan udføres under

inddragelse af en række forskellige erkendeformer (Dorf, 2018, s. 202), som vi skal drøfte i artiklens anden del.

3. Den amerikanske historiedidaktiker Sam Wineburg (2018, s. 92) formulerer det principielle kritikpunkt mod Blooms læringshierarki, at viden ganske vist er forudsætning for, at de øvrige operationer i taksonomien overhovedet kan udføres meningsfuldt; men viden er også det ønskværdige – om end altid foreløbige – *slutresultat* af forståelses-, analyse- og synteseforsøg og af anvendelser og vurderinger af viden. Men en basal viden fører ikke med nogen nødvendighed til mere kvalificeret viden. Hvis man ikke kan vælge relevante blikke og stille relevante spørgsmål, når man slet ikke frem til den *kvalificerede* viden, som er undervisnings formål. I den forstand bør Blooms taksonomi ifølge Wineburg vendes på hovedet:

Blooms taksonomi tilkender viden al den pragt, som man forbinder med en fugtig kælder: den er nødvendig som fundament for et hus, men næppe det sted, hvor man modtager fornemme gæster. En sådan tilgang vender den historisk tænknings forløb på hovedet og forvrider spørgsmålet om, hvorfor vi overhovedet studerer historie. Som konsekvens læses den ny-opdagede viden, belønningen for intellektuel anstrengelse, inde i kælderen. (Ibid.; alle citatoversættelser LB/HD).

I eksemplerne ovenfor på brugen af Bloom i den danske grundskole ses, hvordan viden om fortiden alene fungerer som et laveste, tjenende niveau for den videre, nutidigt rettede refleksionsbeskæftigelse, som de øvre niveauer 'bruges til' at rumme. Det betyder, at elevernes møde med det fortidige *i sig selv* forsvinder som noget, der kan registreres som vigtig historiefaglig viden – et tema, som vi tager op senere i artiklen.

4. Endelig argumenterer Bereiter (2002, s. 96) for, at niveauer for beherskelse af kognitive operationer ikke er et gyldigt udtryk for *forståelsesdybde*. Også dette tema vender vi tilbage til nedenfor.

Den såkaldte 'reviderede Bloom-taksonomi', der blev udgivet af Anderson, Krathwohl et al. i 2001, forsøgte at rette op på det forhold, at den oprindelige taksonomi blander forskellige læringsdimensioner sammen. Den reviderede taksonomi sonderer imellem to dimensioner: en *kundskabsdimension*, der omfatter typerne faktaviden, begrebslig viden, procedureviden og metakognitiv viden; og en *kognitiv procesdimension*, der omfatter de kognitive operationer at huske; at forstå (herunder fortolke, sammenligne, forklare og klassificere); at anvende; at analysere (herunder differentiere og organisere); at vurdere (deskriptivt og normativt); og at skabe (generere) (Anderson, Krathwohl et al., 2001, s. 12ff, 25ff).

David Krathwohl, der også var medforfatter til den oprindelige Bloom-taksonomi, gør opmærksom på, at kategorien *at vurdere* nu er rykket ned 'under' det *at danne synteser*, der har skiftet navn til *at skabe* – en kategori, der måske imødekommer Wineburgs pointe om, at kvalificeret viden er et mål for læringsprogression og ikke kun dens forudsætning. Der er ifølge Krathwohl tale om stigende niveauer af kognitiv kompleksitet – med det væsentlige forbehold, at også han betvivler, at det *at anvende* viden kan indplaceres på et bestemt kognitivt niveau (Krathwohl, 2002, s. 214f). I øvrigt ser det ikke ud til, at den reviderede model har brug for at sondre mellem mere end to ordener af viden i stringent betydning, nemlig kognition og metakognition.

Den norske historiedidaktiker Erik Lund, som er forankret i den engelske skole inden for *historisk tænkning*, sonderer mellem *udsagnsviden* (knyttet til førsteordensbegreber) og *metodeviden* (knyttet til andenordensbegreber) (Lund, 2016, s. 19). For Lund er det vigtigt at betragte disse to vidensformer som symbiotiske og ikke som to på hinanden følgende niveauer, og han leverer med sit *træn tanken*-koncept en række konkrete undervisningseksempler, hvor metodeviden er sammensmeltet med udsagnsviden. Denne opfattelse er dog tilsyneladende ikke slået igennem i den didaktiske praksis i Danmark, selvom Lunds grundbog i historiedidaktik er udbredt i læreruddannelsen.

SOLO taksonomien

SOLO-taksonomien (Biggs & Collis, 1982) er som de to foregående taksonomier orienteret mod evaluering af elevpræstationer. John Biggs og Kevin Collis understreger dog tydeligere end de foregående taksonomier, at læreprocesser og deres niveau kun kan evalueres i relation til et givet vidensdomæne, som den lærende har arbejdet med (jfr. Bereiter & Scardamalia, 1998, s. 680ff). Man kan ifølge Biggs og Collis godt fremabstrahere kognitionsniveauer *ex post* på baggrund af en analyse af elevens arbejde med et givet stof, men det giver ikke meget mening *ex ante* at opstille et givet kognitivt operationsniveau som mål for elevens arbejde med dette. Denne indvending gør det ikke uinteressant at være bevidst om elevens kognitive operationsniveauer, og Biggs og Collis (1982, s. 20ff) opstiller til det formål en sekvens af kognitive operationer, der kan minde om Jean Piagets kognitive stadier. Piaget antog, at disse stadiers udvikling nok var afhængige af de givne erfaringsmuligheder, men at de ikke desto mindre er (iboende) *evner*, der udvikles i en fast rækkefølge. Denne antagelse har ikke stået uantastet, og Biggs og Collis taler i stedet om fem kognitive *bearbejdingsniveauer*: et *præstrukturelt* niveau (bundet til det specifikke, uden problematisering), et *unistrukturelt* (generalisering ud fra ét aspekt), et *multistrukturelt* (flere generaliseringer ud fra bestemte aspekter), et *relationelt* (konsistente generaliseringer inden for en erfaret kontekst) og et *udvidet abstrakt* niveau (konsistente, åbne konklusioner, der tillader logiske alternativer). Denne tilgang til progression har visse lighedspunkter med den såkaldte *objektiveringsproces*, som Bereiter og Scardamalia arbejder med, og som vi skal drøfte nærmere i artiklens anden del.

Forinden skal vi imidlertid beskæftige os med et dansk bud på en vidensstaksonomi opbygget omkring læringsniveauer, som har indgået i den historiedidaktiske teoretisering i Danmark.

En dansk vidensstaksonomi og dens historiedidaktiske reception

Lars Qvortrup (2004, s. 67-112) angiver Batesons taksonomi over læringsniveauer som en af inspirationskilderne til hans egen vidensstaksonomi, der foreligger i flere varianter. Ligheden med Batesons læringsniveauer kan dog især identificeres i en indledende variant (Ibid., s. 85), hvor der formuleres fire 'opstigende' vidensniveauer: *Viden*, *Viden om viden*, *Viden om (viden om viden)* og *Viden om (viden om viden om viden)*. I andre efterfølgende varianter af modellen, hvor Qvortrup ændrer klassifikationer, indfører nye betegnelser og omplacerer elementer, er

overensstemmelsen med Bateson mindre. Det gælder bl.a. for den følgende variant af modellen, som imidlertid er mere relevant i denne artikels historiedidaktiske sammenhæng, hvor Qvortrup indfører en ny kolonne, *Vidensbetegnelse*, der omfatter begreberne *kvalifikation*, *kompetence*, *kreativitet* og *kultur*.

MODEL 1 (QVORTRUP, 2004, S. 86)

Vidensform	Videnssystematik	Vidensbetegnelse
Faktuel viden	Viden om omverden	Kvalifikationer
Situativ viden	Viden om viden	Kompetencer
Systemisk viden	Viden om videnssystemet	Kreativitet
Verdensviden	Kollektiv grundlagsviden	Kultur

Model 1 rubricerer i højre kolonne *kvalifikationer* som førsteordensviden. *Kompetencer* rubriceres tilsvarende som andenordensviden, fordi de i Qvortrups forståelse forudsætter selvrefleksion som forudsætning for hensigtsmæssig anvendelse af sine kvalifikationer. *Kreativitet* defineres som ”viden om det systemiske vidensgrundlag” og rubriceres ligesom dette på tredjeordensniveau. I en senere variant af vidensstaksonomien skelner Qvortrup (2015, s. 32) eksplicit mellem *knowing-that*, der beskrives som kundskaber, færdigheder og ”paratviden”, og *knowing-how*, der beskrives som kompetencer, kunnen og ”problemløsningsviden”. Kreativitet beskrives sammen med *innovationsevne* som *viden om at ”tænke nyt”* eller som *knowing-why*. Denne bestemmelse af kreativitet og dens placering som tredjeordensviden er dog på flere måder problematisk:

Begrebet kreativitet angiver i en gængs forståelse evnen til at generere en (for den pågældende person) ny forståelse, der repræsenterer et spring i forhold til en tidligere forståelse. Forstået som overskridende nytænkning om noget kan kreativitet imidlertid lige så godt tænkes som et spring fra førsteordens- til andenordensniveau eller endog som et spring til en *alternativ* førsteordensviden. Det kan godt lade sig gøre at tænke overskridende nyt uden at have et metakognitivt perspektiv på sin viden, og det ligger derfor nær i lighed med Bateson at antage, at kategorien kreativitet befinder sig *uden for* et hierarki af vidensniveauer. Om der så kan være et kreativt potentiale på et læring 3-niveau, er som nævnt et spørgsmål, der for Bateson vedrører, hvordan man magter situationer, hvor hidtidig andenordenslæring ’disruptes’ af radikalt nye eksistensbetingelser.

Qvortrups indplacering af begrebet *kultur* på modellens fjerde vidensniveau er også problematisk. Han beskriver bl.a. kultur som ”evne til at forholde sig til et givet socialsystems grundlæggende og ofte udtalte antagelser”, en evne der også betegnes som *dannelse* eller kollektiv grundlagsviden (Qvortrup, 2004, s. 86). Men det er noget ganske andet end den principielle grænse for viden, som Batesons fjerde læringsniveau henviser til. Kultur i Qvortrups forstand kan uden problemer rummes på

andenordensniveau som det, der i den reviderede Bloom-taksonomi kaldes metakognition.

Trods de ovenfor antydede problemer har Qvortrups videns taksonomi spillet en vis rolle i den danske diskussion af, hvad der skal forstås ved historisk viden. Som overgang til vores drøftelse af, hvad der konstituerer faglig viden i historie, vil vi tage afsæt i en version af taksonomien, hvor Qvortrup netop eksemplificerer til historiefaget.

MODEL 2 (QVORTRUP, 2004, S. 97FF):

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

I model 2 ændrer Qvortrup klassifikationsbetegnelserne fra model 1 til, at *Vidensform* nu betegner den begrebsklassifikation, der i model 1 hed *Vidensbetegnelse* (idet begrebet *kultur* ændres til *verdensviden*). I model 2 sammenfletter *Vidensbetegnelse* i stedet de to klassifikationer, der i model 1 hed *Vidensform* og *Videnssystematik*. Det er dog højre kolonne af modellen, der interesserer os her.

Som *førsteordensviden* i historie rubricerer model 2 "begivenheder, forløb, fortællinger og sammenhængende forestillingssystemer". *Historien som stof* (forstået som faktuel viden) dækker således 'rene' begivenheder, situationer, forløb mv., men også fortællinger og forestillinger om dem.

Andenordensviden omhandler i modellen overvejelse af, hvorfor vi skal have en viden, og hvordan vi kan nyttiggøre den (anvendelsen *i sig selv* forudsætter som nævnt ikke et andenordensniveau); men andenordensperspektivet på historisk viden omfatter meget mere end nytteovervejelser: Adgangen til det historiske stof er afhængig af kilder, hvoraf nogle foreligger i 'rå' form som levn, der kræver fortolkning, mens andre allerede – som beretninger og fortællinger – er udvalgt, organiseret og artikuleret ud fra en optik og dermed selv fortolkninger, der behøver genfortolkning. Dechifreringen, rekonstruktionen eller (gen)fortolkningen af de historiske kilders udsigelsesmuligheder og udsigelsesbetingelser er dermed en fagligt afgørende andenordensviden.

Som *tredjeordensviden* placeres i modellen spørgsmålet om, "hvordan forskellige historiedidaktiske paradigmer former det historiske stof og historiens nytte forskelligt". Dette ser vi imidlertid netop som et element i de fagdidaktiske andenordensovervejelser, som historielærere må gøre sig, når de vælger historiske fremstillinger, kilder og perspektiver, som eleverne skal arbejde med. Det kan diskuteres, hvornår og i hvilket omfang elever skal delagtiggøres i sådanne overvejelser. Men under alle

omstændigheder vil der være tale om andenordensovervejelser over kriterierne og betingelserne for at fortolke 'det historiske stof' og det mulige udbytte af at arbejde med det. Sådanne overvejelser forudsætter ikke nødvendigvis kreativitet, som modellen antager; men det er indlysende, at de kræver fagligt – og for lærernes vedkommende også fagdidaktisk – kvalificeret analyse.

Som *fjerdeordensviden* rubriceres i modellen refleksion over, hvad selve fænomenet "historie" og "historieundervisning" repræsenterer i et givet samfund. Også dette kan dog betegnes som en andenordensovervejelse – en socialisations- og kulturpolitisk vurdering af betydningen af historien som stof.

Qvortrups videnstaksonomi indgår blandt flere andre i en toneangivende dansk historiedidaktik (Pietras & Poulsen, 2011, s. 26f). Forfatterne diskuterer dog ikke modellen, men lader sig snarere inspirere af den til at fremhæve, at historisk viden (og tænkning) *ikke* kan eller bør sættes lig med faktisk viden, men kræver "samspil og sammenhænge mellem de fire vidensformer". Diskussionen af, om modellen rummer fire niveauer af historiefaglig viden/læring eller kun første- og andenordenslæring, skal ikke genoptages. Vi kan nøjes med at konstatere, at Jens Pietras og Jens Aage Poulsen understreger, at andenordenslæring og metaviden er en forudsætning for arbejdet med historien. Selv om historie rummer "en række kendsgerninger", er 'ren' faktaviden ikke i sig selv tilstrækkelig for, "at man kan tale om historisk viden og tænkning". Historiefaget bliver i denne forståelse først fagligt, når der reflekteres (Bjerre, 2019b, s. 82f). I en senere bog pointerer de to forfattere, at førsteordensviden også omfatter det at kunne forstå og bruge faglige begreber (Pietras & Poulsen, 2016, s. 25). Derudover er det nødvendigt, at eleverne bliver i stand til at arbejde med, hvad forfatterne med Bruce VanSledright kalder *baggrundsviden*. Denne baggrundsviden vedrører "principper og koncepter for, hvordan fortalt historie konstrueres" og omfatter bl.a. undersøgelse af kriterier for udvælgelse, årsag-virkningstilordning, dokumentation og sandsynliggørelse, afgrænsning og kontekstualisering. Endelig skal eleverne have en *processuel* eller *strategisk viden* om, hvordan man kan undersøge og fortolke noget fra fortiden. Det kræver bl.a. færdighed i at vide, hvor man kan finde egnede kilder, analytiske færdigheder og synteskabende færdigheder (Ibid., s. 26f). Denne fremstilling af, hvad historisk viden er og forudsætter, minder på flere måder om den reviderede Bloom-taksonomis kundskabs- og procesdimension. Samtidig kan man se Pietras' og Poulsens vendes sig hen imod VanSledright i den seneste af bøgerne som udtryk for ønsket om at 'vende Bloom på hovedet', som vi så Wineburg agitere for; eller i det mindste at se de to niveauer som symbiotiske som hos Lund.

Med et citat af Hans-Georg Gadamer skal vi her afbryde drøftelsen af videnstaksonomiers potentiale til beskrivelse af progression i historisk viden, idet vi samtidig åbner en drøftelse af en anderledes tilgang til forståelsen af, hvad kvalificeret viden om historie forudsætter.

Historisk bevidsthed lytter ikke længere fremt til den stemme, der når os fra fortiden, men anbringer den, idet den reflekterer over den, inden for den kontekst, hvorfra den udsprang, for at afgøre, hvilken betydning og relativ værdi, den bør tillægges (cit. efter Retz, 2018, s. 207).

Men hvordan når vi til at *lytte* til den stemme, som vi skal reflektere over, så den virkelig når os?

2: Vidensobjektivering, fordybelse og vidensformer

De hidtil drøftede taksonomier for videns-/læringsprogression er kendetegnet ved et fokus på kognitions- eller vidensniveauer, selv om Biggs og Collis' progressionsmodel forskyder opmærksomheden over imod, hvad elever gør, frem for, hvordan de tænker. Der findes imidlertid andre forståelser af, hvad fremskridt i erkendelse eller kvalificeret kundskabsdannelse er baseret på.

Fordybelse og vidensformer

Bereiter & Scardamalia tilbyder en tilgang til kundskabsdannelse, som involverer dimensionerne *fordybelse* og *objektivering*, og som desuden er opmærksom på betydningen af forskellige *vidensformer* – en term, der hos dem ikke omhandler kognitionsniveauer. Vi indleder præsentationen af deres tilgang til kundskabsdannelse med at omtale fordybelsesdimensionen.

”At have en dyb forståelse af noget betyder at forstå dybe ting ved det. Selv om man kan argumentere for, at der er mere i dyb forståelse end det, så kan man næppe argumentere for, at der er mindre. Og hvis man accepterer at dyb forståelse må inkludere at forstå dybe ting ved den omhandlede genstand, så må man opgive ethvert håb om en generel taksonomi over forståelsesniveauer” (Bereiter & Scardamalia, 1998, s. 684, originalkursiveringer).

Som det fremgår af citatet, ser de to forskere fordybelse som en dimension af vidensprogression, der adskiller sig afgørende fra en 'opstigen' gennem kognitive refleksionsniveauer. Ydermere er det en afgørende pointe hos forfatterne, at "de 'dybe ting' må identificeres specifikt for hver enkelt genstand for forståelse" (Ibid., s. 691), og dyb forståelse indebærer omfattende og mangesidig involvering i genstanden/vidensdomænet (Bereiter, 2002, s. 102ff). For nærmere at indkredse, hvad Bereiter og Scardamalia forstår ved dybtgående og mangesidig involvering, er det imidlertid nødvendigt at inddrage Bereiters overvejelser over betydningen af væsensforskellige *vidensformer* – et tema som Bateson også slog an med sin eftertanke over, hvad hans læringsniveauer *ikke* indfangede.

Det er almindeligt at skelne imellem deklarativ og procedural viden – omhandlende henholdsvis begrebsligt eksplicit, kommunikerbart indhold og specificerbare fremgangsmåder. Denne klassifikation af vidensformer betragter Bereiter som alt for begrænset, og han tilføjer en række andre, hvis erkendelsespotentiale han mener, at skoleundervisning ofte underudnytter:

Implicit forståelse ('tavs' viden) bestemmer Bereiter som kropsligt indlejrede resultater af erfaring, herunder øvelse, der muliggør intelligent omgang med materielle eller immaterielle fænomener. Både praktisk og teoretisk ekspertise hviler på implicit

forståelse. Det er den vidensform, der kunne være kommet i spil, hvis eleven i eksemplet ovenfor s. 5 havde fået lov til at lade som om han roede.

Episodisk viden knytter sig principielt til erfaring fra enkeltsituationer og har ofte narrativ form til forskel fra teoretisk-empiriske ræsonnementer. Jerome Bruner udtrykker denne vidensforms potentiale sådan: ”Videnskabelige forklaringer er supplementer til narrativ fortolkning og vice versa; når det kommer til stykket handler fortællinger også om teoriens menneskelige betydning” (Bruner, 1998, s. 155ff). Bruner taler her på vegne af erfarne lærere, der kender værdien af en fortællende tilgang til teoretisk viden. Et eksempel fra historiefagets praksis på hvordan elever kan appellere til episodisk viden, er eleven, som rækker hånden op og spørger: ”Hvordan var det at være barn i jægerstenalderen?” og dermed bryder ind i lærerens forklaring af forudsætninger for overgangen fra jæger- til bondestenalder (Bjerre, 2019b, s. 146, 310). Bereiter understreger en anden vigtig facet af den episodiske eller narrative vidensform, nemlig at det i forbindelse med denne form for viden er nødvendigt at forholde sig afventende, fordi dens ’problemstilling’ sjældent er specificeret på forhånd (Bereiter, 2002, s. 137ff, 318ff). Refleksion må midlertidigt sættes i parentes, når arbejdet med en sådan ’kilde’ indledes. Det indebærer med Merleau-Pontys ord en ambition om i en vis forstand og for en tid

”at vende tilbage til tingene selv, [det] vil sige at vende tilbage til den verden før erkendelsen, som erkendelsen altid taler om, og i forhold til hvilken enhver videnskabelig bestemmelse er abstrakt, signativ og afhængig, ligesom geografien er det i forhold til det landskab, hvor vi først har lært hvad en skov, en eng og en flod er for noget” (cit. efter Bjerre, 2019b, s. 77; jfr. Bjerre, 2019a, s. 139ff).

Refleksion bygger på sansning – en pointe, som Dewey allerede udviklede i *Barnet og læreplanen* (Dewey, 2001 [opr. udg. 1902]).

Impressionistisk viden henviser for Bereiter til en følelse af, at der ligger en indsigt lige under bevidsthedens overflade, som trænger sig på eller venter på at dukke op. Fordi denne vidensform principielt er vanskeligt målelig, negligeres den ofte i skolen, hævder han. Men den er i virkeligheden grundlaget for kreativitet, der i hans forståelse er det vellykkede resultat af tilbøjeligheden til at løbe en forståelsesmæssig risiko og tåle en tilsvarende usikkerhed – en risiko der også rummes i begrebet abduktion; den impressionistiske viden kan gøre sig spontant gældende, men kan også være et delvist ukontrollabelt resultat af en *implicit forståelse* (tavs viden) eller kvalificeret *deklarativ viden*, når man ”i et fortolkningsmæssigt spring overskrider sin erfaring og udkaster en ny forståelse” (Bereiter, 2002, s. 141f, 357ff; cit. Hansen, 2019, s. 114).

Polanyi argumenterer for, at menneskelig kundskabsudvikling bygger på, at kundskabslementer integreres i nye betydningshelheder *ved at opmærksomheden rettes mod potentielle, men endnu delvis skjulte betydninger*. En kvalificeret faglig undersøgelse af en genstand kan ’forstyrre’ den hidtidige forståelse af genstandshelheden, men samtidig ”byde på materiale, som kan give en langt dybere forståelse af den”. En sådan faglig undersøgelse afgrænser på den ene side spillerummet for kreativitet, mens den på den anden side frembringer nye muligheder for at generere og kvalificere kreativiteten (Polanyi, 2012, s. 42ff, 67f, 107; sml. Dorf, 2018, s. 187).

Men selv om kreativitet både kan igangsættes og kvalificeres på grundlag af omfattende (første- og andenordens) faglig viden, er den samtidig udtryk for *en anden vej* til erkendelse end den reflekterende, begrebsbårne og analytiske, idet den snarere er en form for "gissende foregriben", hvor "bevidstheden tager et spring frem mod en mulig løsning" og spontane ideer vekselvirker med disciplineret iagttagelse og eksperimenterende handling (Dewey, 2005, s. 165ff (cit. s. 167); 2009, s. 91ff (cit. s. 95); Bereiter, 2002, s. 142; Hansen, 2019, s. 114). Vi vil i artiklens tredje del komme ind på Cornelius Castoriadis' begreb *radical imagination*, som viser hvordan kreativitet i nogle former kan forstås som noget, der netop *ikke* er metakognitivt. Med et eksempel fra historiefagets praksis er det emergerende impressionistisk viden, der sættes i spil, når en 10-årig elev – efter at læreren har fortalt sagnet om munken Popo, der mirakuløst ikke mærkes af at bære glødende jern i hænderne, og dermed overbeviser Harald Blåtand om den kristne guds magt – spørger: "Hvordan kom han ikke til skade?" (Bjerre, 2019b, s.146, 304).

Endelig pointerer Bereiter, at mens *færdigheders* kognitive aspekt er procedural viden eller knowhow, omfatter færdigheder også en ikke-kognitiv forståelse, der ligger nær ved den implicite forståelse og "afhænger af en krop, der også lærer på sin egen uvidende facon" (Bereiter 2002: 143ff).

Hvad Bereiter fremhæver er ikke blot, at disse vidensformer er forskellige veje til forståelse, men også at de i indbyrdes samvirke kan bidrage til en bredere adgang til såvel forståelsesdybde som vidensobjektivering, den anden dimension af Bereiters og Scardamalias progressionsbegreb.

Objektivering

*Objektiverings*begrebet bygger på en forståelse af kundskabsdannelse, der med Popper sondrer mellem tre verdensdimensioner, en *første*, ydre verden, en *anden*, indre verden og en *tredje* verden af kulturelle artefakter, heriblandt kundskabsprodukter. Bereiter afgrænser sig fra det, som han kalder 'folketeorien' om erkendelse, der antager, at den ydre verdens genstande og deres relationer 'lagres' i vores indre verden som bevidsthed. Ifølge Bereiter findes der ikke et mentalt lager, hvor læringsresultater arkiveres. Her er en anden parallel til Dewey, der opfatter bevidsthed som "en betegnelse for et handlingsforløb i den udstrækning, dette er styret forstandigt (...). Forstandighed og intelligens er ikke en ting, som en person er i besiddelse af eller ej" (Dewey, 2005, s. 150). Bereiter opfatter forståelse som en permanent rekonstruktionsproces, som hele organismen er involveret i, og denne interaktion med omverdenen indebærer som tendens, at vi er medskabere af den tredje, kulturelle verdens kundskab, der får objektiv eksistens uden for os (Bereiter, 2002, kap. 1-3; s. 97ff).

For Bereiter har det aktuel samfundsmæssig relevans at omsætte denne forståelse af erkendelse til didaktik i form af en kundskabsdannelsesproces, hvor elever ikke skal oplagre kundskab, men være medskabere af den. En sådan didaktik er ikke blot vidensøkonomisk relevant, men har implikationer for aktivt medborgerskab i bred forstand. Ingen bør derfor udelukkes fra den, og skolen egner sig godt til dette formål,

fordi ingen andre institutioner i samme grad kan ”hjælpe eleverne med at skabe en omfattende og sammenhængende forståelse af verden”, som overskrider deres personlige erfaringer og commonsense-forståelser (Ibid., s. 233ff; 331, 361f). I en tid præget af ’fake news’, sociale ekkorum og opsplittede offentligheder forekommer det relevant at arbejde for objektivisering af kundskab ud fra et deliberativt demokratisk dannelsesideal. Men hvad består objektivisering så i?

Bereiter har sammen med Scardamalia udviklet og afprøvet et undervisningsprogram, der beskriver en sådan kundskabsmæssig *objektiveringsproces* i syv trin: viden som naiv egocentrisk ’tilstand’; viden som et ordnet, kommunikerbart indhold; viden som redigeret repræsentation af et indhold rettet mod en adressat med en forforståelse; viden som noget der kan iagttages fra forskellige perspektiver og optræde i forskellige kontekster; viden som personligt frembragt teori om en genstand eller et domæne; viden som noget, der kan forbedres og gøres mere forståeligt; og endelig viden som selvstændige objekter, som man kan forholde sig til, ligesom man forholder sig til andre ting i verden (Bereiter & Scardamalia, 1998, s. 687ff). I en sådan objektivierungsproces kan undervisningens mål ikke forud fastlægges; de er foreløbige og må indkredses i løbet af en undersøgende og intelligent problemløsning (jfr. Dewey, 2005, s. 120ff). ”Læreren skal ikke bare formidle et resultat, men involvere eleverne i en praksis, hvor man formulerer hypoteser, overvejer trin og slutninger i analysen (...)” (Hansen, 2015, s. 92).

Bereiters og Scardamalias vidensobjektiveringsproces kan godt minde om Biggs og Collis’ *bearbejdningsniveauer*, som vi omtalte i artiklens første del. Den kan ikke reduceres til et spørgsmål om kognitive refleksionsniveauer, men involverer en række væsensforskellige måder at omgås viden på – også i forhold til en social omverden, som den adresseres til. Det er klart, at objektivierungsprocessen, som den forstås her, også involverer en vifte af andenordensoperationer i arbejdet med f.eks. historisk viden. Men det dobbelte perspektiv på kundskabsdannelse – fordybelse og objektivisering – forudsætter ikke progressionstrin i en fast rækkefølge. Tværtimod kan den lærende emne for emne, eller domæne for domæne, bevæge sig frit – op og ned, ud og ind – mellem kvalificerende perspektiveringer og udnytte fordybelsens mange mulige vidensformer og veje til erkendelse.

Som overgang, inden vi igen vender os mod historiedidaktikken, skal vi kort omtale et yderligere perspektiv på forholdet mellem vidensformer og forståelse.

Første-, andet- og tredjehed

Med denne triade sætter Peirce et lidt anderledes fokus på vidensformers betydning for forståelse end Bereiters. *Førstehed* betegner det umiddelbare oplevelses- og stemningsmæssige møde med verdens fænomener, inden de fortolkes: ”Førsteheden er givet i en tavs, førsproglig fornemmelse og tilstedeværelse, der er momentan og original, men som brydes i samme øjeblik vi forsøger at indfange den med begreber”. *Andethed* optræder som en forskel, der opstår ved, at den umiddelbare oplevelse sættes i relation til noget andet. *Tredjeheden* er ”sidste led i erfaringens dannelse og erkendelsens opståen” og er en (generaliserende eller perspektiverende) fortolkning.

Peirce pointerer som Merleau-Ponty, at fænomenet selv eksisterer ”uafhængigt af vores bevidsthed om det”; men vi er altid tilbøjelige til at fortolke dette *umiddelbare* objekt *dynamisk* i en begyndende forståelse, der til sidst kan munde ud i et *finalt* (’færdigtolket’) objekt. Det sker igennem forskellige fortolkningsinstrumenter, der muliggør successive betydningsstilskrivninger (Hansen, 2019, s. 108ff).

Thomas Illum Hansen fremhæver, at Peirces begreber didaktisk kan danne grundlag for både variation og progression i undervisningen. *Abduktion*, en flerstrengt fortolkende (og risikopræget!) form for vidensdannelse, kan være en modvægt både imod en ensidig og ’færdig’ lærerformidlet, *deduktiv* tænkning og imod en tilsvarende ensidig og ’løs’ *induktiv* håndtering af enkelterfaringer. Forskellige erkende- og repræsentationsformer – Bruner (1998, s. 15ff) sonderer f. eks. imellem *udøvende* (ekspressivt handlende som i musik), *ikoniske* (billedliggørende) og *symbolske* (begrebsliggørende) former – kan levere ”grundlag for en progression fra det konkret-kropslige mod det abstrakt-symbolske” med den ikoniske repræsentationsform i en ”vigtig kognitiv funktion som semiotisk mellemlid” (Hansen, 2019, s. 117).

Som en yderligere refleksion kan vi tilføje, at der er betydelige forskelle på, hvordan forskellige skolefag trækker på forskellige erkende- og repræsentationsformer; men ethvert fags udøvere bør overveje, hvordan forskellige sådanne former kan bidrage til formidling, tilegnelse og kvalificering af fagets særlige faglighed (Dorf, 2017, s. 73f; 2018, s. 194ff).

For ikke at privilegere den symbolske repræsentationsform som udtryk for den højeste viden eller forståelse understreger Hansen, at første-, andet- og tredjehed ikke må opfattes som adskilte rum eller ”nødvendigvis følger efter hinanden i den nævnte rækkefølge”; man kan arbejde med variationer imellem dem, så man ikke ender med en ensidig vægtning af tredjehedens abstrakte begreber eller førstehedens konkrete oplevelser og ”blinde sansninger”, der ikke perspektiveres med begrebslig tænkning (Hansen, 2019, s. 118).

Bjerre (2019b) har vist hvordan der i historiefagets læremidler er mønstre i hvordan eleverne opfordres til at møde og lære om den fortid, der repræsenteres i faget. Et af disse mønstre er at der næsten udelukkende, med Peirces ord, lægges op til tredjehedens generaliserende og perspektiverende fortolkninger. Et eksempel på dette er et forløb i Gyldendals historieportal for 3.-4. klasse, hvor eleverne vises en anskuelsestavle fra år 1900, der forestiller en boplads fra jægerstenalderen. Spørgsmålene til kilden lyder:

1) Kilde 1 blev brugt i skolen for mange år siden. Kilden skulle vise, hvordan man levede i jægerstenalderen. 2) Hvordan viser billedet, at man skaffede mad? 3) Hvordan viser billedet, at maden blev lavet? 4) Er billedet fra begyndelsen eller slutningen af jægerstenalderen? Hvordan kan du se det? 5) Kan man være sikker på, at jægerstenalderen var som på tegningen? Hvorfor/hvorfor ikke? 6) Spiste stenalderfolkene sund mad? Begrund dit svar (Historie 3-4, 2019).

Fire af de seks punkter (1, 4, 5, 6) lægger op til det Pierce kalder *tredjehed*: en generaliserende eller perspektiverende fortolkning. Punkt 2 og 3 kan siges at referere til *andethed*: at sætte sansningen i relation til noget andet kendt (at skaffe og tilberede mad). Ingen af punkterne adresserer den *førstehed*, som en anskuelsestavle ellers netop

lægger op til: et umiddelbart oplevelses- og stemningsmæssigt møde med verdens fænomener, inden de fortolkes. En sådan undladelse karakteriserede samtlige af de otte forløbs forlagsproducerede læremidler der blev undersøgt i afhandlingen (Bjerre, 2019b, s. 215ff).

Denne problematik – og i det hele taget den udvidelse af perspektiverne på progression, som Bereiters og Peirces antagelser om en ikke-hierarkisk vekslen mellem før-refleksive og refleksive, sansende og begrebslige vidensformer tilbyder – vil vi i artiklens sidste del tage med over i en drøftelse af progression i historisk forståelse, hvor vi benytter Gumbrechts distinktion mellem nærvær (*præsens*) og *mening*. Det sker i en drøftelse af, hvordan arbejdet med *perspektivskifte* til et fortidigt blik kan styrke grundlaget for fagligt kvalificeret historisk *refleksion*. Perspektivskifte har forståelsespotentialer i alle fag. Fortidsblik spiller imidlertid en særlig rolle i faget historie, og perspektivskifte er en mulighed for at undgå en utidig *forholden* sig til fortiden i nutidsperspektiv (Bjerre, 2019a, s. 141f, 146f). Hvis faget skal give eleven mulighed for at nærme sig en fortids blik eller stemme, må andre dimensioner end den refleksivt meningsføgende i spil. Hvis perspektivskifte ikke anerkendes som kvalificeret historiefaglig viden, sådan som det er tendensen i dansk historiedidaktisk praksis, forbliver dette en privat sag mellem elev og stof (Bjerre, 2019b, s. 228). Udtrykt med Bereiters og Scardamalias begreb betyder det, at perspektivskiftets indhold ikke af undervisningen hjælpes frem til et højere objektiveringsniveau.

3: Nærvær og distance – historie mellem perspektivskifte og nutidsrefleksion

I stedet for at spørge efter mening, skubber nærværelse [presentification] os i en anden retning. Ønsket om nærvær får os til at forestille os, hvordan vi kunne have forholdt os – intellektuelt og med vores kroppe – til forskellige ting, hvis vi havde mødt dem i deres egen hverdagsverden (frem for at spørge, hvad disse ting 'betyder'). [...] En god grund til at lade det spørgsmål stå åbent, til at lade fremtryllesen af fortiden finde sted, er, at ethvert tænkeligt svar på spørgsmålet om praktisk nytte vil begrænse viften af måder, hvorpå vi kan hengive os til fortiden – og ganske enkelt nyde vores kontakt med den (Gumbrecht, 2004, s. 124f).

Dette udsagn er kontroversielt fra et faghistorisk synspunkt, hvorfra en umiddelbar indvending vil være: *fremtrylleselse*, *hengivelse* og *kontakt* i forhold til hvilken fortid? Fagdidaktisk teori har som udgangspunkt, at fortiden er væk, og at vi derfor kun har fortællinger om den at forholde os til, hvilket har ført til et dominerende fokus på, hvordan vi kan forholde os kritisk og flerperspektivisk til disse fortællinger, samt hvordan vi kan bruge dem i vores nutid. Imidlertid er der en mere fænomenologisk begrundelse for, at fortid – ikke i bestemt ental, men dog sådan som den kan være blevet oplevet af sine samtidige – på en for os historisk fremmed måde er noget, der må have en plads i et fag, der netop beskæftiger sig med *det fortidige*. Men hvordan beskrive den viden, som ligger til grund for en sådan mere fænomenologisk tilnærmelse til et fortidigt perspektiv? Eller: Hvordan kan den historiske viden beskrives, rummes eller styrkes i

historieundervisningen, som eleverne i eksemplerne ovenfor appellerer til eller demonstrerer, når de spørger ”må vi lade som om vi ror?”, ”hvordan kom han [Popo] ikke til skade?” eller ”hvordan var det at være barn i jægerstenalderen?”

Nærvær og mening som perspektivskifte og nutidsrefleksion i fagets praksis

Gumbrechts sondring mellem nærvær og mening ovenfor, kan inspirere til en historiefaglig sondring mellem *perspektivskifte* og *nutidsrefleksion* (Bjerre, 2019b). Nutidsrefleksion er i al sin klodsethed betegnelsen for en refleksion, som har nutidig meningsskabelse som primært mål. Spørgsmålet ”Hvad var de tre vigtigste årsager til overgangen fra jæger- til bondesamfund?” appellerer således til nutidsrefleksion, ikke til et fortidigt perspektiv på fortid, mens ”Hvordan var det at være barn i jægerstenalderen?” omvendt appellerer til perspektivskifte og ikke har nutidig meningsskabelse som sit primære mål. Med denne sondring kan man iagttagende, at læreplanen for historiefaget i den danske grundskole i sine kompetencemål ikke tematiserer perspektivskifte til noget fortidigt som en relevant viden at opnå *i sig selv*. Alle mål er derimod gennemsyret af nutidsrefleksion.

Kompetencemål

Kompetence-område	Efter 4. klassetrin	Efter 6. klassetrin	Efter 9. klassetrin
Kronologi og sammenhæng	Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv.	Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder.	Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.
Kildearbejde	Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.	Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.	Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.
Historiebrug	Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.	Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.	Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.

FIGUR 1:

Gældende læreplan for folkeskolens historiefag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019)

Et historiefag uden bestræbelse på perspektivskifte til noget fortidigt vil imidlertid med Wineburgs ord forvråde spørgsmålet om, hvorfor vi overhovedet studerer historie; og det fortidige perspektiv står da også som et centralt omdrejningspunkt for historikeres beskæftigelse med faget, således f.eks. i den ny kulturhistorie, mikrohistorie, historisk antropologi og den sproglige vending generelt.

Med begrebsparret *perspektivskifte* og *nutidsrefleksion* som analyseredskab bliver det samtidig – og måske ikke overraskende – også tydeligt, at perspektivskifte er noget, som elever markant appellerer til, men som lærere og læremidler altså ikke anerkender

som historiefagligt på linje med nutidsrefleksion, jfr. styredokumenternes vægtning af de to. I ovennævnte afhandlings analyse af undervisning viser en optælling blandt de ca. 80 observerede lektioner således at seks ud af syv elevinitierede historiefaglige handlinger er appeller til netop perspektivskifte som i de tre eleveksempler ovenfor. Optællingen viser også en tendens til, at disse appeller til perspektivskifte aftager med elevernes alder.

For at forstå denne udvikling i relation til alder kan der henvises til elevernes stigende eksamensrettethed og forståelse af styredokumenternes mål med faget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), hvilket kan illustreres med en case fra ovennævnte afhandling, hvor to 9. klasses elever fra organisationen ”Danske skoleelever” interviewes af formanden for historie og samfundsfagslærere i Danmark, ved en konference arrangeret af denne (Bjerre, 2019b, s. 154). Her kommer en interessant dobbelthed til syne i deres besvarelse af følgende to spørgsmål: ”*hvad er det vigtigt at lære i historiefaget*”, og ”*hvad kan du nævne som specielt godt fra din historieundervisning*”. På første spørgsmål svarer de, at det vigtige er nutidsrefleksion i form af at reflektere, være kritisk og diskutere, hvad vi kan bruge historien til i dag, og for at blive klogere på i dag. Men som eksempler på god historieundervisning, som de selv har oplevet, nævner de udelukkende aktiviteter, der har rummet bestræbelser på perspektivskifte: nærværsoplevelser, læggen sig selv til side for at sætte sig ind i et fortidigt perspektiv eller levendegørelse (Ibid.).

Det er i den forbindelse også interessant at vende tilbage til begrebet kreativitet, som har at gøre med perspektivskifte, og som vi netop anskuer som noget uden for et taksonomisk videnshierarki. Stavros Moutsios bruger Castoriadis’ begreb *radical imagination* i sin beskrivelse af en socialiseringsteori, hvor menneskets subjektive eller egocentriske omverdensbilleder gradvis udskiftes med socialt anerkendte forestillinger (med Bereiters begreb: objektiveres). Bevægelsen er imidlertid dobbelt: Evnen til at tage andres perspektiv udvikles gennem denne socialisation som noget principielt ønskværdigt i og med, at verden som kulturfællesskab og normer åbnes for individet, samtidig med, at individet indlejres i et normativt kulturfællesskab i faste former. Mennesket lærer gradvis at tage andres perspektiv gennem mødet med andre og indlejring i en kultur; men samme kulturindlejring lukker muligheden for radikale perspektiver, der er fri af normer og kulturværdier (Moutsios, 2018, s. 5). Perspektivskifte som noget, der rummer nærvær og et element af noget ikke-refleksivt, er i den forstand noget, som *socialiseringen både lærer og aflærer os*. *Radical imagination* åbner dermed for en fordel ved det ikke endnu ’færdigsocialiserede’, som elever i nogen modsætning til deres lærere har bevaret – og yngre elever mere end ældre – når det gælder muligheden for perspektivskiftet til den ofte netop radikalt fremmede fortid. Elevappellen ovenfor: ”*hvordan kom han ikke til skade?*” kan ses som en sådan radikal perspektivskifteappel, som næppe ville komme fra en voksen. Begrebet *radical imagination* kan i dette lys betragtes parallelt med kreativitetsbegrebet, som berørt ovenfor, derved at det egensindige kan kvalificeres, men samtidig også afgrænses.

For at eleven faktisk kan få mulighed for at foretage et perspektivskifte, må det derfor også værnes i forhold til den (normative) nutidsrefleksion, der for nuværende

dominerer faget, hvis ikke det skal koloniseres af denne. Det er ikke muligt at lægge sig selv til side og tage stilling med sit nutidige selv på samme tid.

Efter at have beskrevet perspektivskiftets manglende integration og begrundet dets nødvendige plads i faget, vil vi karakterisere historiefagets didaktiske teori ud fra netop perspektivskiftets og nutidsrefleksionens rolle.

Perspektivskifte og nutidsrefleksion i fagdidaktisk teori

Skolefagets læreplan er funderet i fagdidaktisk teori, således ses begge fagets to store fagdidaktiske skoler afspejlet: *historisk tænkning* og *historiebevidsthed*.

Som betegnelsen viser, er det kognitive et centralt element i historisk tænkning, ligesom de fagdidaktiske teoretikere inden for historiebevidsthed først begynder deres forskning der, hvor eleven *undrer sig over noget*, dvs. efter at refleksionen så at sige er trådt ind på banen (Bjerre, 2019b, s. 105ff). Således er der ingen af de to skoler, der tillægger det ikke-refleksive, perspektivskiftet, det at lægge sig selv til side eller de beslægtede, mindre analytiske blandt Bereiters vidensformer, betydning i sig selv.

Peter Seixas har bl.a. med bogen: *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Seixas & Morton, 2013) haft stor indflydelse på, hvordan begrebet historisk tænkning er blevet søgt nyttiggjort i fagdidaktisk teori og styredokumenter – også i Danmark (se Børne- og Undervisningsministeriet, 2019; Poulsen & Pietras, 2016). Seixas' seks tænkekoncepter lyder: *historical significance; evidence; continuity and change; cause and consequence; historical perspectives; the ethical dimension*. En nærmere analyse af tænkekonceptet *historical perspectives*, som kunne minde om perspektivskiftebegrebet inspireret af Gumbrecht og fænomenologien, viser, at indgangen til det historisk fremmede perspektiv går gennem netop nutidsrefleksion.

Et eksempel er et undervisningsforslag, hvor eleverne præsenteres for fortællingen om en familie, der i 1800-tallet stiller alt deres dyre porcelæn permanent ud i et skur. Som indgang til det undersøgende arbejde med denne gåde, foreslås at eleverne forholder sig til den på denne måde: "Det giver ingen mening at smide dyre ejendele væk, så hvorfor smed en rig canadisk familie i det 19. århundrede hele indholdet i deres køkken og spisestue ud i udhuset? Hvad fortæller det os om familiens perspektiver?" (Seixas & Morton, 2013, s. 154) Eleven opfordres til at iklæde sig sin sunde fornuft og sine nutidige værdier i tilgangen til arbejdet med den på disse punkter fremmede fortid. Målet er erkendelse af andre rationaler, men midlet er i Seixas' univers altid kildekritisk stillingtagen på baggrund af nutidsrefleksion (Bjerre, 2019b, s. 99). Således slår han fast: "At forestille sig noget uden at konsultere nogen evidens, sådan som elever er tilbøjelige til, er at gætte – en praksis der er fremmed for historikeren og som også burde være fremmed i en skoleklasse" (Ibid., s. 138).

Et felt inden for historisk tænkning er det, der kaldes *historisk empati*. Begrebet har undergået en udvikling fra udelukkende at have fokus på en rationelt reflekterende vej mod målet historisk empati til i de senere år også at rumme en såkaldt affektiv dimension. Således lyder en dominerende definition, at historisk empati skal forstås som tre sammenvævede dimensioner: kontekstualisering; at tage den andens perspektiv (rationelt); og en affektiv forbindelse, der beskrives som "overvejelser over hvordan

historiske aktørers levede erfaringer, situationer eller handlinger kan have været påvirket af deres affektive reaktion, baseret på en forbindelse tilbage til elevens egen lignende men dog anderledes livserfaringer” (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Den affektive dimension tilgås imidlertid her ad *selvreflekterende* vej, og ikke ved at søge at lægge sig selv til side i fordybelsen.

Historiebevidsthed har været det dominerende paradigme i dansk historieundervisning gennem de sidste 25 år. Begrebet defineres i praksis som samspillet mellem nutidsforståelse, fortidsfortolkning og fremstidsforventning, med fokus på, at eleven skal forstå sig selv som historieskabt såvel som historieskabende (se f.eks. Brinckmann & Rasmussen, 1996). Fortidsperspektiv har i dette tankesæt ikke en værdi i sig selv. Tværtimod kan man sige at jo mere abstrakt og generaliseret – og jo mindre konkret og situeret – des højere historiefagligt niveau. Dette ses både på teoretisk niveau, f.eks. i Andreas Körbers arbejder (Körber, 2015), men også i de praksisanvisninger, der findes i styredokumenter og læremidler. F.eks. når elever har et forløb om, hvilken rolle vikinger har spillet siden 1800-tallet og op til nutidens samfund, og dette intetsteds rummer et fokus på fortidsperspektiv: vikingetid som den er blevet oplevet. I det lys skal også de sidste års tendens til at erstatte ordet *historiebevidsthed* med *historiebrug* ses. Det erklæres gang på gang, at historiebrug er det der foregår, hver gang nogen beskæftiger sig med noget fortidigt. Således handler historiebrug ifølge Børne- og Undervisningsministeriets digitale læringsportal om ”*måden, den fortalte historie bliver sat i scene på, og om måden vi beskæftiger os med historie på, altså vores omgang med historien*” (<https://emu.dk/grundskole/historie/historiebrug>).

Med sondringen mellem nærvær og mening, mellem perspektivskifte og nutidsrefleksion, bliver det imidlertid tydeligt, at faget alene vægter refleksionssiden. En opfattelse, der ser historiefaget som et fag, der skal rumme det fortidige perspektiv i sig selv med nærvær og perspektivskifte som middel, vil imidlertid fordre, at vi ikke kun ser repræsenteret fortid i form af historie som noget vi *bruger*, men også som noget vi kan *rammes* af. Som Simon Høffding med Edmund Husserl fremfører, er der en væsentlig fænomenologisk pointe i, at der er forskel på at *gøre noget* og at *blive gjort noget med* (Høffding & Roald, 2019). Som med nærvær og perspektivskifte og læggen sig selv til side, rummes denne *ramthed* ikke i historiebevidsthedsdidaktikernes ide om, hvad viden i faget er. Gadamer's kommentar til historisk bevidsthed i citatet sidst i artiklens første del retter sig derfor netop mod begrebet *historiebevidsthed*, som det bruges i fagdidaktikken. Her er målet en abstraktion, en generalisering, en kontekstualisering og en aktualiserende anvendelse i nutid, som skyller selve tonen, stemmen, nærværet, det specifikt fortidige ud med badevandet.

Historiefaglig progression – konkluderende bemærkninger

Progression forstås både i *historisk tænkning*, *historisk empati* og *historiebevidsthed* som forløbende ad kognitive, nutidsrefleksive baner, om end der er stemmer i historiedidaktikken, der problematiserer de taksonomiske niveaues rækkefølge ved at sige, at Blooms taksonomi bør vendes om, eller at niveauerne bør ses som en symbiose.

Men det dobbelte perspektiv på progression – fordybelse og objektivisering – er ikke til stede i historiedidaktikkens begreb om viden i faget. Der er ikke rum for noget ikke-refleksivt, og der er ingen værnen om perspektivskiftet til fortidsblikket.

Nærvær er ligesom kreativitet uden for de taksonomiske niveauer – og stort set fraværende fra diskussionerne om, hvad kvalificeret viden i faget er. Nærvær og kreativitet kan ikke desto mindre have konsekvenser for, hvordan man fremtidigt bliver i stand til at tænke på forskellige niveauer og objektivere sin kundskab. Der kan på grundlag heraf foregå en ny slags integration af elevens historiefaglige progression, jfr. Peirce og Bereiter. Måske kan man endda sige, at hvis en undervisning for alvor skal kunne give eleven muligheden for en kontekstoverskridende eller kontekstforrykkende bateson'sk niveau 3-læring, men i virkeligheden også 'blot' for en mindre smal niveau 2-læring, så vil det fordre et seriøst arbejde med andre former for viden end den begrebsliggjorte kognitive – eller en større forståelse af, hvordan den menneskelige erkendelse i virkeligheden bevæger sig mellem førstehed, andethed og tredjehed. Det kunne på ironisk måde vise sig, at eleverne ad sådanne 'omveje' har mulighed for at nå et radikalt anderledes udvidet refleksionsniveau, end de læringsniveaubaserede progressionsmodeller indikerer.

Det dobbelte perspektiv på progression som fordybelse og objektivisering åbner også for en tematisering af, hvorvidt elever og lærere skal det samme. Sådan som formål, mål og veje derhen formuleres i både fagdidaktisk teori og i styredokumenter, er der ikke forskel: eleverne skal så at sige følge en 'voksen' kognitiv vej. Men hvor historielærerens opgave nødvendigvis rummer refleksion i alle led fra målsætning over stof- og perspektivudvælgelse til tilrettelæggelse af undervisningen, må opgaverne for elevernes arbejde med det historiske stof rumme plads ved siden af de analytiske (kildekritiske) færdigheder til at udnytte potentialet i *radical imagination*: en alsidig inddragelse af vidensformer, fordybelse gennem nærvær og perspektivskifte – både som korrektiv til en ensidig nutidsrefleksion og som en kvalificerende forudsætning for, at denne ikke bliver stående ved en naiv, moraliserende og banaliserende indlæsning af nutidsforståelser i historien.

Litteratur

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman/Pearson Education.

Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi. Skridt i en udvikling*. København: Akademisk.

Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Bereiter, C & Scardamalia, M. (1998). "Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking knowledge for the Knowledge Age". I Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (red.): *International handbook of educational change*, pp. 675-692. New York: Kluwer Academic Publishers.

Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk.

Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.

Bjerre, L.I. (2019a). "Historie – fordybelse i en anden tid." I Brodersen, P. (red.): *Fag og fordybelse. Når fag sætter nye spor i erkendelsen*, pp. 127-149. København: Hans Reitzel.

Bjerre, L.I. (2019b). *Fortidens rolle i historieundervisningen. En undersøgelse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. Odense: Syddansk Universitet, Institut for kulturvidenskaber.

Bloom, B. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay Company.

Brinckmann, H. & Rasmussen, L. (red.) (1996). *Historieskabte såvel som historieskabende – 7 historiedidaktiske essays*, Frederikshavn: Dafolo.

Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaard.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Historie – Faghæfte 2019*, <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Historie.pdf>

Dewey, J. (1996). "Barnet og læreplanen." I Dale, E. L. (red.): *Om utdanning – klassiske tekster*, pp. 23-40. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim.

Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Aarhus: Klim.

Dorf, H. (2017). *Fagenes faglighed og skolens formål*. *KvaN*, vol. 37 (108), pp. 65-77.

Dorf, H. (2018). *Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Endacott, J. & Brooks, S. (2013). *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*. *Social Studies Research and Practice*, vol. 8 (1), pp. 41-58.

Gumbrecht, H.U. (2004). *Production of presence. What meaning cannot convey*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Hansen, T.I. (2015). ”Æstetik og fordybelse”. I Brodersen, P., et al. (red). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen*, pp. 77-112. København: Hans Reitzel.

Hansen, T.I. (2019). ”C.S. Peirce og pædagogik – læring bygger på tegn”. I von Oettingen, A. (red.). *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning*, pp. 105-120. København: Hans Reitzel.

Historie 3-4 (2019). *Forløbet ”Mad”*. København: Gyldendal. https://historie3-6.gyldendal.dk/3-4_forloeb

Houg, K. (2017). *Klar til prøven*. København: Gyldendal.

Høffding, S., & Roald, T. (2019). *Passivity in Aesthetic Experience: Husserlian and Enactive Perspectives*. *Journal of Aesthetics and Phenomenology*, vol .6 (1), pp. 1-20.

Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies and beyond? Some conceptual development within German history didactic*.
http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf

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

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Oslo Universitetsforlag.

Moutsios, S. (2018). *Society and Education – An outline of Comparison*, New York: Routledge.

Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.

Qvortrup, L. (2015). *Baggrund for og diskussioner af Visible learning med særligt henblik på lærings- og vidensbegrebet*. *Paidia*, 9, pp. 22-33.

Pietras, J.F. & Poulsen, J.Aa. (2011). *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. København: Gyldendal.

Pietras, J.F. & Poulsen, J.Aa. (2016). *Historiedidaktik – mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzel.

Retz, T. (2018): *Empathy and History, Making sense of History*, vol. 35. New York/Oxford: Berghahn.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Scarborough: Nelson Education.

Styrelsen for undervisning og kvalitet (2019). *Vejledning til folkeskolens prøve med selvvalgt problemstilling i historie, samfundsfag og kristendomskundskab - 9. klasse*. København: Undervisningsministeriet.

Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (when it's already on your phone)*. Chicago: University of Chicago Press.