

# Historiefaget mellem skole og videnskab

– en fagdidaktisk udfordring



Foto: Joachim Rye/Den Gamle By

Heidi Eskelund Knudsen  
Ph.d.-afhandling  
Institut for Kulturvidenskaber  
Syddansk Universitet  
2014

## Forord

Arbejdet med ph.d.-afhandlingen kan tilskrives hjælp, inspiration og støtte fra samarbejde med forskellige personer. I den forbindelse vil jeg gerne takke de tre deltagende skolars elever og lærere. Særligt sidstnævnte fordi I velvilligt inviterede mig indenfor og gennem længere perioder lod mig følge med i jeres undervisning og inddrog mig i jeres overvejelser over det at være historielærer og praktisere historiefaget.

Mine to vejledere, Professor, dr.phil. Haue Haue og Professor Ellen Krogh, skylder jeg også en varm tak. Tak for et godt og udbytterigt samarbejde gennem alle tre år. Tak for mange og lange samtaler undervejs i forløbet, for jeres kritik, kommentarer, forslag og velovervejede spørgsmål til mit arbejde. Disse har været kilde til både den hjælp og til tider irritation, som har gjort at afhandlingen hele tiden har flyttet sig en smule og langsomt taget form. Tak for jeres tålmodighed, seriøsitet og tro på mit projekt.

Tak til mine kolleger i forskningsprogrammet Fag og didaktik ved IKV/SDU. Tak fordi I igen og igen tog jer tid til at læse, kommentere og diskutere mit arbejde. Særligt værdifuldt har jeres hjælp i forhold til fagdidaktiske og sprogteoretiske spørgsmål været.

Afhandlingsarbejdet bygger også på inspiration fra et lærerigt forskningsophold ved Umeå Universitet. Tak til Professor Daniel Lindmark, Institutionen för Idé- och Samhällsstudier, Umeå Universitet for at lade mig komme på besøg i foråret 2011. Tak for et fagligt inspirerende såvel som socialt berigende ophold og ikke mindst for at lade mig blive del af en gruppe ph.d.-studerende med samme passion for historiedidaktik som jeg selv. En varm tak til jer alle – ingen nævnt, ingen glemt.

Og endelig tak til min kontor-buddy ph.d.-studerende Anne-Lene Sand. Det har motiverende og hyggeligt fra hver vort skrivebord at følges ad gennem en intensiv skriveproces.

## Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse .....	2
Indledende del .....	8
<b>Kapitel 1 Indledning .....</b>	<b>8</b>
På vej mod formuleringen af et problem.....	8
Opdagelse af skolefagets diskrepans.....	8
Forskningsspørgsmål.....	11
Afhandlingen problematiserer relationen mellem skolefag og videnskabsfag.....	12
Skolefaget i fokus.....	13
Skolefaget historie betragtes som et dannelsesfag .....	14
Forskerens relation til sin analysegenstand .....	16
Afhandlingens opbygning .....	16
Begrebsafklarende del i afhandlingen .....	19
<b>Kapitel 2 Forskningsoversigt.....</b>	<b>19</b>
Introduktion til eksisterende forskning.....	19
Interessen for skolefags-praksis i historiedidaktik og history education.....	19
Forskning i <i>historiebevidsthed</i> og elevers fagforståelser – en dansk kontekst.....	20
Forskning i <i>historiebevidsthed</i> og elevers fagforståelser – en tysk kontekst .....	22
Elevers fagforståelser betragtet som <i>historisk tænkning</i> .....	24
Svensk forskning – klasserummet og elevers forståelser i fokus .....	26
Fokus på begrebet <i>tid</i> i historiefagets praksis .....	29
Interventionistisk tilgang til forskning i elevernes historiske tænkning.....	29
Fokus på måder at tænke på i historiefaget i finsk og nordamerikansk forskning .....	32
Forskning der fokuserer på historielæreres forståelser af faget.....	33
Historielæreres problemer med at omsætte læreplan til praksis.....	36
Britisk lærer-undersøgelse.....	37
Historielærer og historiker – nordamerikansk forskning.....	38
To perspektiver i læreres fagforståelser – svensk historiedidaktik .....	39
Fra empiriske analyser til refleksion over 'fag' .....	39

<b>Kapitel 3 Overordnet teori .....</b>	<b>40</b>
Tilgang til fagdidaktik via historieteori, history education og sprog .....	40
Historieteori og kilderne som funktion .....	41
Skolefaget historie og dets basisfag .....	43
Videnskabsfagets manglende begreb om didaktik .....	45
History education om det svære skolefag.....	45
Substantielle og strukturelle begreber .....	46
Curriculumtraditionens fokus på praksis.....	48
Ytring er handling, handling er udtryk for forståelse... ..	49
<b>Kapitel 4 Metode I – dataindsamling og -produktion.....</b>	<b>51</b>
Vejen ad hvilken.....	51
En grounded forskningsproces .....	52
Etnografi og observation som bærende feltstrategi.....	52
Aftale om skolebesøg og adgang til felten .....	54
Besøg i fem klasser .....	54
Lærerne, eleverne og mønstre i fagforståelser .....	55
Beskrivelse af besøgsforløb .....	57
Observatøren som observationens begrænsning .....	58
Når data arbejder i felten.....	61
Observationsfeltnotater .....	61
Lydoptagelser.....	62
Interviews (det etnografiske interview).....	63
Strukturering af løst strukturerede samtaler og interviews.....	64
Introduktion til og deltagelse i interviews.....	65
Gruppeinterviews med eleverne.....	66
Dokumentindsamling – indsamling af SRP-opgaver .....	67
Nvivo, data og transskriptionssystem.....	69
Opdeling i primære og sekundære data.....	70
<b>Kapitel 5 Metode II – bearbejdning af primære data.....</b>	<b>71</b>
Grounded Theory som metodologi og metode.....	72
Historik og min interesse for GT.....	73
Grounded Theory og vejen til etablering af teori .....	75
Den spiralformede analyseproces og fire aspekter ved GT.....	75

Krav til fit, relevance og work .....	78
Kodningsprocessen og open coding.....	79
Sproglige fremstillingsformer og talehandlingskoder.....	80
Eksempler på talehandlingskoder.....	82
Tab af meningsdannelse i kodningsproces.....	83
Den videre kodningsproces – fokuseret kodning .....	86
Reduceringsproblemer ved anvendelsen af GT.....	87
Logbog og memo-writing.....	89
Hvad er et analysetema?.....	90
Analysetemaer og validitet.....	91
Nvivo 2 – kodestrukturer.....	93
Analysedel.....	94
<b>Kapitel 6 Indledning til afhandlingens analysedel .....</b>	<b>94</b>
Disposition og strategi for analyserne .....	94
Analysedelen og Diskussionskapitlet.....	95
Beskrivelse af ti analysetemaer i Analysedelen .....	96
Brug af referencer i analysekapitlerne.....	96
Afhandlingens a-teoretiske analysedel.....	97
<b>Kapitel 7 Tema om forståelser af kilde, kildebegreb og kildeanalyse .....</b>	<b>98</b>
Elevernes opfattelser af 'kilde' .....	98
Søgning og udvælgelse af kildemateriale.....	99
Grundbogsteksten.....	101
Kildeanalyse - indhold .....	102
Kildeanalyse – form .....	104
Formanalyse, øjenvidneberetninger og 'troværdighed' .....	105
Kildeanalyse med afsæt i opskrift .....	107
Lærernes opfattelser af 'kilde' .....	108
Målet med kildeanalysen.....	109
Historiefaget som rum for særlige tænke måder .....	111
Lærerne forholder sig til historieskrivning.....	112
<b>Kapitel 8 Tema om kildekritik og kilde i skriftlige opgaver .....</b>	<b>113</b>
Elevernes analyser af indhold og form.....	113
Begreber fra historisk metode i opgaver .....	115

Opsamling og delkonklusioner vedrørende opfattelser af kilde, kildeanalyse og -kritik ..	117
<b>Kapitel 9 Tema om lærernes opfattelser af viden .....</b>	<b>118</b>
Baggrundsviden og stof.....	118
<b>Kapitel 10 Tema om begreber fra historisk metode .....</b>	<b>122</b>
Elevens forståelser af 'årsag' .....	122
Udtryk for sammenhængsforståelse .....	124
Kildeanalyse versus refleksion.....	125
Virkning, konsekvens, forandring, udvikling.....	126
Så skete x, så skete y, så skete z.....	128
Når lærerne anvender eller taler om metodebegreber .....	130
'Begivenhed' sættes lig med 'forandring' .....	130
Opsamling og delkonklusioner vedrørende opfattelser af 'viden' og metodiske begreber	131
<b>Kapitel 11 Tema om problemstilling, problemformulering og opgavespørgsmål.....</b>	<b>132</b>
Elevernes formuleringer og besvarelser af 'problemet' .....	133
Problemstilling, problemformulering eller bare et spørgsmål.....	134
Problemformuleringen består af flere niveauer .....	136
Kilde – spørgsmål – spørgsmål – kilde .....	137
Lærerne – problemstilling versus problemformulering.....	139
<b>Kapitel 12 Tema om opgaveformulering og formål i skriftlige opgaver .....</b>	<b>141</b>
Taksonomi i problemformuleringen.....	142
Anvendelse af passive verber .....	143
Opsamling og delkonklusioner vedrørende formuleringer af 'problemet' eller spørgsmål .....	144
<b>Kapitel 13 Fra en type af analysetemaer til en anden: Fokus på kodificeringer .....</b>	<b>145</b>
Tema om forståelser af redegørelse.....	146
Elevens redegørelser for historiske begivenheder .....	146
Den historiske person, sociale grupper og nationer .....	149
Redegørelser tager afsæt i både kilder og grundbogslitteratur .....	150
Fokus på teorier og begreber .....	151
'Redegørelse' er en del af faget.....	153
Læreres redegørelser for fortidige begivenheder .....	154
Lærerne refererer til baggrundsviden og erfaringer .....	156
Redegørelse er ikke et formål med faget.....	156

<b>Kapitel 14 Tema om redegørelse i skriftlige opgaver .....</b>	<b>158</b>
Historiefagets rolle i tværfaglige skriftlige opgaver.....	159
Opsamling og delkonklusioner vedrørende opfattelser af redegørelse .....	161
<b>Kapitel 15 Tema om forståelser af analyse .....</b>	<b>162</b>
Elevernes blik på tekstindhold .....	162
Eleverne giver udtryk for personlige holdninger .....	163
Eleverne forholder sig spørgende og undrende .....	164
Hvad vil det sige at diskutere? .....	165
Lærernes forståelser af 'analyse' .....	166
'At analysere' – eksemplificeres, men ekspliciteres ikke .....	167
Betydningen af analysen .....	168
Gengivelse eller analyse? .....	169
<b>Kapitel 16 Tema om analyse i skriftlige opgaver .....</b>	<b>170</b>
Udtryk for empati og analyse .....	171
At relatere .....	172
Laver eleverne redegørelse eller analyse? .....	174
Opsamling og delkonklusioner om opfattelser af 'analyse' .....	175
<b>Kapitel 17 Diskussion.....</b>	<b>176</b>
Indledning til teoribaseret diskussion af beskrivelser af skolefaget historie .....	176
Kildebegrebet og kildekritik (1) .....	177
Kilden som et <i>er</i> -forhold versus historikerens erkendelsesinteresse .....	178
Øjenvidneberetninger har betydning for eleverne .....	180
En eller flere 'sandheder' om fortiden .....	181
Kildesynet i skolefaget kan både være materielt og funktionelt .....	183
Videnskabsfaglige normer contra skolefagets praksis .....	184
Grundbogens status .....	185
Overvejelser over grundbogens status og historiefagets abstrakte tekster .....	187
Hvad er formålet med kildeanalyse? Produkt eller proces .....	189
Hvad er kildeanalyse? .....	192
Et fag, en metode - kildekritik.....	193
Hvis skellet mellem kildetekst og grundbogstekst ophæves .....	194
Historie versus fortid.....	195
Forholdet mellem substantielle og strukturelle fagbegreber (2).....	197

Historie gøres til et indholds-fag .....	197
Årsager forklaret som historiske begivenheder .....	198
Baggrunds- eller fornufts-baserede årsagsforklaringer.....	200
Forandringer forstås som begivenheder .....	201
Udfordringer vedrørende de strukturelle begreber .....	202
Problemet med historiefagets elastiske begreber .....	203
Redegørelse - fremstilling – fortælling? (3).....	205
Hvis redegørelse tænkes fri af taksonomi .....	207
Flere typer af redegørelser i skolefaget .....	208
Rüsens fortællinger i historiefaget .....	209
Den traditionelle fortælling i faget .....	209
Fortællingerne skifter karakterer i skriftlige opgaver.....	210
Svært at skelne mellem redegørelse og analyse .....	212
Beskrivelser af skolefaget historie tegner – opsamling af pointer .....	212
Stiller en teoretisk diskussion for store krav til praksis?.....	213
<b>Kapitel 18 Perspektivering .....</b>	<b>215</b>
Didaktisk refleksion over skolefagsbeskrivelser .....	215
Skolefaget mellem moderne og postmoderne historieopfattelse.....	215
Referential statements og narrative substances .....	216
Fakta-forståelse dominerer skolefaget.....	217
Skolefagets didaktiske grundsyn og genstandsområde .....	219
Skolefaget risikerer at tabe sig selv .....	221
Didaktiseringsproces og definition af genstandsområde .....	222
Skolefaget betragtet i et refleksionsdidaktisk perspektiv .....	223
Afsluttende refleksion: Praksisnære analyser om historiedidaktik .....	227
<b>Kapitel 19 Konklusion .....</b>	<b>228</b>
<b>Kapitel 20 Litteratur .....</b>	<b>232</b>
<b>Kapitel 21 Et dansk sammendrag.....</b>	<b>241</b>
<b>Kapitel 22 English summary .....</b>	<b>245</b>



## Indledende del

### Kapitel 1 Indledning

#### På vej mod formuleringen af et problem

Denne afhandling er et resultat af tre års studier af skolefaget historie i stx. Studier som omhandler et skolefag og dets relation til sit videnskabsfag, herunder dette som en fagdidaktisk udfordring. Afhandlingen formidler udover resultater af disse studier også fortællingen om en forskningsproces som en ”to skridt frem et tilbage”-bevægelse. Afhandlingen repræsenterer dybdegående analyser af praksis og udgør som følge heraf et eksempel på, at forskning kan grundes i ét spørgsmål, men i mødet med og undervejs i overvejelser over praksis tage andre former. I dette indledende kapitel beretter jeg dels om, hvordan jeg er kommet frem til ovenstående fokus om historie som en fagdidaktisk udfordring, dels om min motivation og den problemstilling, der ligger bag. Endelig introducerer jeg kortfattet til de enkelte kapitler i afhandlingen.

#### Opdagelse af skolefagets diskrepans

Jeg var historiestuderende i begyndelsen af 00'erne og fulgte med interesse de diskussioner om en reform af de gymnasiale uddannelser i Danmark, der på det tidspunkt stod på og blev vedtaget i Folketinget i 2003.<sup>1</sup> Særligt spørgsmålet om ændringen fra *kvalifikation* til *kompetence* interesserede mig. Jeg var dengang og er stadig som udgangspunkt overbevist om, at mit fag, dvs. historiefaget, har et potentiale som skolefag – i betydningen et potentiale som dannelsesfag og fag for refleksion over forholdet mellem ’mig’, den lille brik, og et større historisk og samfundsmæssigt puslespil, men når jeg samtidig tænker tilbage på min gymnasietid, og sidenhen mine oplevelser som historiestuderende og -lærer, havde jeg svært ved at forestille mig, hvordan ’kompetence’ og historieundervisning skulle kunne udfoldes og integreres i praksis. Det var således denne interesse, undren og måske endda skepsis, der indledte mit afhandlingsarbejde og dermed en undersøgelse af gymnasireformens påvirkning via kompetencebegrebet på historieundervisningens praksis i stx.

---

<sup>1</sup> Haue, 2004, p. 256.

Det viste sig dog – skepsis eller ej – at være væsentlig sværere at operationalisere en sådan undersøgelse, end jeg havde forestillet mig. Alene en afklaring af begrebet *kompetence* udviklede sig i ph.d.-studiets første år til et teoristudie i sig selv – og dette blev ikke mindre vanskeliggjort af, at jeg havde besluttet, at jeg ville belyse *praksis* og derfor havde brug for at sætte begrebet på en form, der kunne overføres hertil. Uger og måneder gik, mens jeg gravede i tekster og teorier i et forsøg på at få hånd om *kompetence*, men jo mere jeg studerede desto sværere blev det at komme en afklaring nærmere. Jeg endte derfor med at lade kompetence-begrebet ligge og tog i stedet på besøg på et antal stx-gymnasier dels for (for et øjeblik) at skifte fokus fra 'teori' til 'praksis', dels for at finde ud af om jeg af 'praksis' kunne udlede mønstre eller tendenser i praktiseringer af historie som skolefag. Mønstre som senere kunne betragtes som 'kompetencer'.

Skolebesøgene omhandlede bl.a. observation af undervisning, men eftersom jeg ikke kendte formen på "kompetence" sad jeg time efter time og observerede historieundervisning uden præcist at vide hvordan det, jeg kiggede efter, så ud. Og mens jeg ventede på, at det skulle dukke op, opdagede jeg, efterhånden som jeg oparbejdede og indsamlede diverse oplysninger om læreres og eleveres måder at praktisere skolefaget på, at noget andet syntes at være på færde. Jeg opdagede, at der ofte var udpræget forskel mellem de måder, hvorpå elever og lærere talte med mig om skolefaget i eksempelvis interviewsituationer og de måder, hvorpå de praktiserede faget i undervisningen. Det undrede mig eksempelvis, at mange af de aspekter, som jeg oplevede optog meget af undervisningstiden, ikke blev omtalt i vores samtaler om elevernes og lærernes forståelser af skolefaget. Min oplevelse var, at megen tid gik med fx at gengive og samtale om oplysninger om fortiden hentet i lærebøger. Det var dog ikke dette aspekt i faget, men i stedet spørgsmål som dannelse, historisk bevidsthed, elevernes selvforståelse etc. der blev omtalt, når forestillinger om skolefaget historie blev beskrevet for mig. Og fordi jeg oplevede, at samtaler om "det som skete dengang" optog meget af undervisningen, var det også tilsvarende svært at få øje på de steder eller situationer, hvor disse elev- og lærerforståelser af skolefaget historie kom til udtryk. Jeg besluttede mig derfor for at undersøge denne problemstilling nærmere. Min idé var (i lyset af mit oprindelige udgangspunkt i kompetencebegrebet), at elevers og læreres praktiseringer af historiefaget også kan betragtes som implicite forståelser af skolefaget

og dermed som viden om ”at gøre et fag”. Jeg erstattede derfor på simpel vis min interesse for det at være ’kompetent’ i et fag til at have og udtrykke en viden om, hvordan faget praktiseres. Afhandlingen tog derfor med min opdagelse i praksis en drejning væk fra *kompetence* som begreb og forsatte ind i en problemstilling om diskrepansen mellem at tale om og praktisere skolefaget historie.

Diskrepansen mellem ’at tale om’ og ’at praktisere’ skolefaget repræsenterer ikke kun en interessant opdagelse, men danner også grobund for undren og måske bekymring: I mange tilfælde baserer forskningsmæssig indsigt i skolefagspraksis sig på interviews og spørgeskemaundersøgelser, hvor man beder respondenter berette om deres forståelser af praksis, men i mit tilfælde betød denne tilgang blot adgangen til udtryk for fagforståelser, som på mange måder ikke matchede de iagttagelser, jeg gjorde, når jeg observerede undervisningen. Spørgsmålet der derfor også meldte sig i lyset af diskrepansen var, hvad tidligere undersøgelser af klasserumspraksis mon reelt havde belyst, når elevers eller læreres forståelser af skolefaget var genstand for analyser. Det så ud til, at man sagtens kan praktisere skolefaget på en måde, og samtidig udtale sig herom på en anden måde – også uden nødvendigvis at være opmærksom på, at der er forskelle mellem de to. Denne konklusion kom jeg til at drage, fordi jeg var på besøg i stx-klasser hvor elever og i særlig grad lærerne efterlod indtrykket af at gøre sig mange overvejelser over, hvordan skolefaget skulle/kunne praktiseres for at nå opstillede målsætninger. I mit tilfælde blev spørgsmålet, hvilke fagforståelser jeg fik adgang til, når jeg valgte at fokusere på det, som elever og lærere ’gjorde’ i historieundervisningen frem for blot at bede dem fortælle mig om det.

Praktiseringer af et skolefag baserer sig på viden herom. Elever kommer til historiefaget i gymnasiet med en række erfaringer fra folke-/grundskolen og forsøger derudover i mange tilfælde at spejle deres lærer, når de skal finde ud af, hvordan faget skal praktiseres. Lærerne tager udgangspunkt i en faglig baggrund fra universitetsstudier i (bl.a.) historie, suppleret med en pædagogisk uddannelse (pædagogikum), men når det omhandler selve transformationen af faglighed fra historiker til historielærer, herunder didaktiske spørgsmål i relation til historie som fag, er lærerne ofte overladt til selv at gøre sig erfaringer hen ad vejen – ikke mindst som følge af at teoretisk fagdidaktik og dermed grundlaget for at kunne foretage transformationen af faglighed står svagt i de

uddannelses- og kursustilbud, som lærerne har mulighed for at tage afsæt i.<sup>2</sup> Fagdidaktiske overvejelser kommer dermed til at basere sig på referencer til historie som videnskabsfag, dvs. der hvor læreren har sin faglige uddannelse fra, og på de praksis-erfaringer som vedkommende gør sig fra første dag i klasserummet. Eftersom skolefaget historie har en anden funktion end videnskabsfaget – bl.a. ved (som beskrevet i læreplanen) at skulle medvirke til elevernes udvikling af historisk viden, identitet, bevidsthed etc. – opstår en række fagdidaktiske udfordringer mellem det at praktisere skolefaget og tage fagligt afsæt i videnskabsfaget historie. Dette kæder jeg sammen med de oplevelser af skolefagets diskrepans, som jeg oplevede i forbindelse med mine skolebesøg.

### **Forskningsspørgsmål**

Mit arbejde med ovenstående problemstilling tager i afhandlingen form på baggrund af følgende overordnede formulering:

Afhandlingen er en undersøgelse af historie som skolefag i det almene danske gymnasium, stx. Undersøgelsen har til hensigt at beskrive og belyse faglige fokus, som udtrykkes, når elever og lærere praktiserer faget. Formålet er dels at diskutere påvirkninger fra videnskabsfaget historie på skolefaget historie, dels at reflektere over didaktiske konsekvenser heraf.

Denne overordnede formulering kan dog tydeliggøres i følgende beskrivelse: Jeg bygger min afhandling på elevs og lærers mundtlige og skriftlige ytringer i forbindelse med praktiseringer af skolefaget. Herigennem har jeg opnået adgang til udtryk for fagforståelser, som udgør grundlaget for mine beskrivelser af skolefaget historie i stx – og dermed beskrivelser som medfører afhandlingens fokus på skolefagets relation til videnskabsfaget historie som en fagdidaktisk udfordring. På baggrund af besøg i fem stx-klassers historieundervisning i skoleåret 2010/11 etablerede jeg et system af talehandlingskoder, hvilket betød, at jeg gennem et sprogteoretisk analyseapparat opsplittede og fremmedgjorde de udtryk for faglighed, som elever og lærere ytrede for deraf at belyse de mønstre eller tendenser, som tegnede sig i elevs og lærers fagforståelser. Det er således disse elev- og lærer-ytringer, der har været

---

<sup>2</sup> Se fx beskrivelse af fagdidaktik-kursus for historielærere: <http://www.historiedidaktik.dk/>

afgørende for de beskrivelser af skolefaget, som jeg fremhæver i afhandlingen. Jeg analyserer, diskuterer og perspektiverer ytringerne transformeret til talehandlingskoder i samlet set ti analysekapitler, et diskussions- og et perspektiveringskapitel. Integreret i disse kapitler besvarer jeg undervejs i afhandlingen følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvordan udfolder skolefaget historie sit genstandsområde?
2. Hvorledes afspejles didaktisk set skolefagets relation til videnskabsfaget historie?
3. I hvilken udstrækning har denne didaktiske relation betydning for skolefaget som dannelsesfag?

### **Afhandlingen problematiserer relationen mellem skolefag og videnskabsfag**

Min opdagelse af skolefagets diskrepans har, som det fremgår, medført, at jeg beskæftiger mig med en grundlæggende diskussion og problematisering af relationen mellem skolefaget og videnskabsfaget historie, herunder spørgsmålet om hvad skolefagets genstandsområde er, og hvilken funktion dette har for forestillingen om skolefaget som dannelsesfag. Implicit i denne tilgang udgør afhandlingen en problematisering af, at skolefaget praktiseres ud fra en (som det ser ud) form for selvfølgelighedskultur, hvor faget primært er noget vi praktiserer, ikke noget vi taler om, begrebsætter eller metatænker. Det har bl.a., som jeg viser i afhandlingen, den konsekvens, at elever i visse tilfælde nærmest må gætte sig frem til, hvad faget handler om, fordi centrale fagbegreber ikke ekspliciteres. Eleverne kommer så at sige til at mangle et fagligt sprog eller begreber at kunne tænke fagligt ud fra. Jeg påpeger endvidere via dybdegående analyser af elevers og læreres ytringer, at skolefaget opererer med et genstandsområde, som ser ud til at spænde ben for faget selv. Jeg refererer dels til et konkret forhold, der handler om vanskeligheder ved at koble mellem måder, hvorpå faget praktiseres og forsøg på at opfylde eller nå fagets (i læreplanen) beskrevne formål. Dels refererer jeg til et mere overordnet eller ikke-ekspliciteret forhold, der sætter historiefaget i en situation, hvor det som skolefag sammenlignet med andre skolefag taber status, mening og formål. Denne beskrivelse eller problematisering skal læses i lyset af, at der samtidig blandt elever og lærere udtrykkes en tro på skolefaget, herunder dets funktion for udvikling og kvalificering af gymnasieelevers

dannelse, selvforståelse, identitet etc. Og grundlaget for denne forståelse tilskriver jeg det forhold, at der ikke tales om ”hvordan faget praktiseres med henblik på hvilke formål”. Afhandlingen udgør derfor også en beskrivelse af en række internt forbundne problemstillinger, som gør analyser og diskussion af historie som skolefag til en kompleks og kompliceret opgave. Grundlaget for mit arbejde er som nævnt indgående analyser af elevers og læreres mundtlige og skriftlige ytringer i forbindelse med praktiseringer af skolefaget. Disse fungerer som afhandlingens drivkraft – ikke som et analysemaal i sig selv.

### **Skolefaget i fokus**

Jeg har givet afhandlingen titlen *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*, eftersom netop diskrepansen viser, at det kan være lettere sagt end gjort at praktisere et skolefag. *Didaktik* forstået som didaktiske teorier og modeller udgør betydningsfulde instrumenter for lærere til at håndtere disse forhold vedrørende ”det at undervise”<sup>3</sup>. Og når undervisningen omhandler et bestemt fag eller fagområde bliver forholdet mellem fag og pædagogik, dvs. fagdidaktik<sup>4</sup>, afgørende.

Jeg søgte selv som historiestuderende med interesse for det pædagogiske og skolefaget (næsten) forgæves efter begrebet i didaktik i videnskabsfagets historie. Og da jeg senere stod som lærer, blev det at undervise i skolefaget mest af alt til et spørgsmål om at opfinde dybe tallerkener samt ud fra bedste formåen at transformere min faglighed som historiker til historielærer. At andre lærere oplever noget tilsvarende, blev jeg opmærksom på under et af mine første skolebesøg, hvor læreren takkede mig for at have henvendt mig, eftersom vedkommende oplevede at være ved at ”løbe tør for gode ideer” til sin undervisning. Dette fik mig til at overveje om ikke netop spørgsmålet om det fraværende didaktikbegreb i videnskabsfaget historie kunne siges at have en rolle at spille. Det forholder sig ikke således, at didaktisk tænkning ikke også kan basere sig på ”gode ideer” eller på livslang erfaring fra netop praksis,<sup>5</sup> men mit indtryk er bl.a. på baggrund af mine skolebesøg, at skolefaget historie refererer oftere til ’faget’ (videnskabsfaget) end til ’pædagogikken/didaktikken’, når overvejelser over

---

<sup>3</sup> Jank/Meyer, 2010, p. 13. Ref. til ”didaskain”

<sup>4</sup> Gundem, 2011, p. 84.

<sup>5</sup> Uljens, 1997, p. 9.

undervisningen gøres. Det betyder dog ikke, at lærerne alene agerer som historikere, dvs. med reference til 'faget'. Jeg viser i afhandlingen, at lærerne faktisk *kan noget*, dvs. har en faglighed i kraft af deres uddannelsesmæssige baggrund samt den forandring af faglighed, der sker undervejs i opbygningen af lærererfaringer i praksis – men afhandlingen skal læses som et argument for, at det ikke tydeligt for lærerne, hvad der foregår, når skolefaget praktiseres. Dette skyldes, at praktiseringer af skolefaget historie i denne henseende baserer sig på et snævert fagdidaktisk grundlag.

Gennem mine empiriske studier, analyser og diskussion heraf udleder jeg i afhandlingen beskrivelser af et skolefag, som kan karakteriseres som et udpræget nedsivningsfag fra videnskabsfag til skolefag. Afhandlingen skal ikke læses som et argument for at dette udelukkende er et problem – for hvad ville skolefaget historie være uden videnskabsfaget? Alene spørgsmålet om definitioner af og måder at tale om 'historie' i betydningen 'fortiden' grundes heri, og dermed har videnskabsfaget historie stor betydning for skolefaget. Afhandlingen forsøger i stedet gennem diskussion og perspektivering af dette at argumentere for, at skolefaget taber sig selv ved alene at begrunde sig didaktisk i videnskabsfaget historie. Jeg viser i afhandlingens analysedel, at skolefaget domineres af en fakta-forståelse i tilgangen til sit genstandsområde, hvilket medfører at 'svaret' på, hvad skolefaget omhandler på forhånd *er* fastlagt og dermed ikke opstår som følge af opfattelser af skolefaget som et fortolknings- og fortællefag. Jeg forklarer bl.a. dette med det forhold, at lærere og elever som nævnt primært *praktiserer* skolefaget, de metatænker, ekspliciterer og begrebssætter det stort set ikke. I lyset af dette påkalder afhandlingen således mere eller mindre eksplicit et refleksionsaspekt, som jeg – ikke i kritik af elevers og læreres praktiseringer – men på vegne af skolefaget efterspørger. Og dette tager jeg op i afhandlingen perspektiveringskapitel.

### **Skolefaget historie betragtes som et dannelsesfag**

Når jeg nævner at elever og lærere ikke taler om historiefaget, betyder det ikke samtidig, at skolefaget aldrig omtales. Snarere tværtimod. Udefra betraget har faget ofte dannet rammen om en kamp mellem mange holdninger til, hvad skolefaget skal/bør indeholde. Jeg har også en holdning til skolefaget, men forholder mig i afhandlingen i

første omgang deskriptivt til faget, når jeg via koder over elevers og læreres ytringer bevæger mig ind i praksis for at se, hvad der foregår. På baggrund af disse beskrivelser argumenterer, reflekterer og teoretiserer jeg senere i afhandlingen, og forholder mig som følge heraf også i en vis forstand (fagligt) normativt eller reflekterende og problematiserende til mine iagttagelser – vel at mærke i overgangen fra ”sådan *ser* praksis ud” til ”sådan *kunne* praksis have set ud”. Som det fremgår i afhandlingen, forholder jeg mig undervejs til betydningen af min faglige baggrund for de iagttagelser, jeg gør, og vedkender mig samtidig, at jeg i interesse for mit fag også i visse sammenhænge giver udtryk for mine faglige holdninger.

Uanset hvad man måtte mene om skolefaget historie, er et af de aspekter, som dog formår at bestå på trods af politiske, faglige og holdningsmæssige kampe gennem tiden, forestillingen om skolefaget historie som et dannelsesfag. I den sammenhæng har begrebet *almendannelse* gennem århundreder været retningsgivende for gymnasieuddannelsen, herunder den funktion som historiefaget har og har haft.<sup>6</sup> Dette spejles også i læreplanen for historie i stx i dag, hvor skolefagets formål bl.a. beskrives som ”*dannelsesmæssigt*”.<sup>7</sup> Iflg. Harry Haue rummer begreberne *dannelse* og *almendannelse* både et overlap og en forskel i og med, at *dannelse* vedrører et helt livsforløb, men også indgår i *almendannelse* som et snævert eller begrænset projekt, der foregår i løbet af de tre gymnasieår og dermed er knyttet til skolefagets organiserede undervisning.<sup>8</sup> Almendannelse kan iflg. Haue ”[...] udvikles i en undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har brug for med henblik på at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker, natur og samfund.”<sup>9</sup> Det er i lyset af denne definition, at skolefaget som et dannelsesfag overvejes i afhandlingen. Jeg går ikke ind i en begrebsanalyse af, hvorledes elever og lærere forstår dette, men beskæftiger mig med en analyse af *fænomenet*, eftersom det træder frem i forbindelse med mine analyser af særligt læreres udtalelser om skolefaget. Selvom hverken elever eller lærere umiddelbart ekspliciterer begrebet *dannelse*, er det i deres ytringer muligt at udlede

---

<sup>6</sup> Haue, 2004.

<sup>7</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil27>

<sup>8</sup> Haue, 2004, p. 9.

<sup>9</sup> Haue, 2004, p. 9-10.



forståelser af skolefaget som et dannelsesfag. Og dermed fremstår det som en del af afhandlingens beskrivelser af skolefaget historie.

### **Forskerens relation til sin analysegenstand**

Afhandlingen afspejler, at jeg som forsker har og har haft en afgørende rolle i processen. Dels har jeg indsamlet og produceret de data, som mine analyser bygger på, dels anvender jeg disse analyser til at konkludere om skolefaget historie. Dette sker på baggrund af mine forståelser af praksis, men disse forståelser har omvendt også haft betydning for de opdagelser og dernæst reflekterende overvejelser over praksis, som jeg foretager. Afhandlingen udgør et eksempel på kvalitativ forskning, herunder forskerens relation til og arbejde med sin analysegenstand som en hermeneutisk og cirkulær, men dog fremadskridende bevægelse i opbygningen af forståelse. Min relation til min analysegenstand handler dog ikke kun om overvejelser over betydningen af min faglige baggrund, men også om hvorledes fremmedgørelse af faglighed og dermed egen forforståelse for et fagområde kan være vejen til netop at forstå. Mit arbejde med problemstillingen om skolefagets diskrepans, herunder historie mellem skole og videnskab som en fagdidaktisk udfordring, handler derfor også om at fremmedgøre 'historiefaget' eller min egen faglighed gennem eksempelvis sprogteoretiske og fagdidaktiske overvejelser. Det er således i lyset af dette, at jeg i afhandlingen beskriver forhold vedrørende skolefaget historie.

### **Afhandlingens opbygning**

Afhandlingen er bygget op om tre dele – indledningen, en begrebsafklaring og en analysedel. Kapitel 2 udgør min forskningsoversigt. Jeg gennemgår national og international historiedidaktisk forskning, der fokuserer på studier af historieundervisningens praksis, herunder elevers og læreres fagforståelser, og viser hvorledes afhandlingen finder inspiration her, men samtidig indplacerer sig i en forskningstradition med en anderledes tilgang til historiedidaktisk praksis.

Kapitel 3 er et overordnet teorikapitel. Jeg afklarer, hvorledes afhandlingen på et overordnet niveau er bygget op om tre teoretiske ståsteder. Et der vedrører historieteori, et der refererer til britisk historiedidaktik, dvs. history education, og et som omhandler

sprogteori. I kapitlet beskriver jeg endvidere videnskabsteoretisk min tilgang til forskning som abduktiv.

Kapitel 4 og 5 er metodekapitler. I førstnævnte redegør jeg for dataindsamling og produktion. Jeg præsenterer mit etnografisk inspirerede grundlag for skolebesøg og præsenterer mit arbejde med at etablere grundlaget for mine analysedata. I det andet metodekapitel beskriver min bearbejdning af de indsamlede og producerede data. Jeg tager afsæt i en kombineret Grounded Theory- og talehandlingsteoretisk tilgang og viser, hvorledes jeg opbygger et system af talehandlingskoder over elevers og læreres ytringer i forbindelse med praktiseringer af skolefaget historie.

I de efterfølgende kapitler 7-16, dvs. afhandlingens analysedel, foretager jeg en a-teoretisk analyse af talehandlingskoderne. Kapitel 7 omhandler de forståelser af kilde, kildebegreb og kildeanalyse, som jeg ser i koderne. Jeg viser bl.a., at forståelsen af fortiden som et spørgsmål om fakta dominerer skolefaget. Kapitel 8 vedrører samme tema, men dog med udgangspunkt i elevers skriftlige ytringer, når jeg undersøger, hvordan de griber opgaveskrivning i faget an. Kapitel 9 fokuserer på læreres udtryk for opfattelser af 'viden'. Jeg viser, at opbygning af grund-/baggrundsviden udgør en del af lærernes tilgang til skolefaget. Kapitel 10 fremanalyserer elevers og læreres opfattelser af begreber fra historisk metode. Jeg viser, at faglige begreber ikke omtales i skolefaget, men kan fremanalyseres i måder hvorpå elever og lærere praktiserer faget. Kapitel 11 indeholder en analyse af elevers og læreres forståelser af begreberne problemstilling, problemformulering og opgavespørgsmål. Jeg viser, at begreberne problemstilling og -formulering i mange sammenhænge anvendes synonymt. Kapitel 12 kredser om samme tema, men dog med afsæt i elevers skriftlige ytringer. Kapitel 13 sætter fokus på 'redegørelse' som en central del af elevers og læreres udtryk for fagforståelser, hvilket også ses i kapitel 14, hvor omdrejningspunktet for analyse udgøres af elevers skriftlige ytringer. Jeg viser bl.a. i kapitlerne, at skolefaget konstitueres af en *traditionel* historisk fremstilling, som er geografisk afgrænset til bestemte primært vestlige lande, har historiske personligheder i fokus og i overvejende grad tematiserer politiske, økonomiske og samfundsmæssige forhold. Jeg viser også, at disse fortællinger i skriftlige opgaver antager andre former, når eleverne efter egne ønsker vælger emner og fagkombinationer. Kapitel 15 og 16 fokuserer på elevers og læreres opfattelser af det at

analysere. Jeg viser bl.a. at dette kan være svært at skelne fra 'redegørelse'. Fælles for særligt de sidste fire analysekapitler er beskrivelser af, at kognitiv taksonomi-forståelse er med til at organisere og definere skolefaget.

Kapitel 17 er et diskussionskapitel. Jeg samler op på delkonklusioner fra de ti analysekapitler og fører disse videre i tre teoriinformerede fokusområder, der refererer tilbage til og uddyber de tre teoretiske afsæt, som jeg introducerede til i kapitel 3, men som først i denne sammenhæng tages i anvendelse og uddybes. De tre fokusområder vedrører kildebegreb og kildekritik, substantielle 1. ordens- og strukturelle 2. ordensbegreber samt 'redegørelse' i skolefaget.

Kapitel 18 udgør et refleksions- og perspektiveringskapitel i afhandlingen. Jeg samler og overvejer konklusioner i afhandlingen, særligt diskussionskapitlet, og via begreberne *referential statements* og *narrative substances* overvejer jeg de beskrivelser af skolefaget, som løbende er foretaget. Jeg viser, at historiefaget kan balanceres mellem en forståelse af *fakta* og *fortolkning/fortælling*, men at skolefaget domineres af faktaforståelsen. Jeg inddrager fagdidaktiske perspektiver og uddyber problemstillinger forbundet hermed – bl.a. det forhold at skolefaget har svært ved at koble til sit formål om 'dannelse'. Jeg fører dernæst afhandlingens resultater ind i en overvejelse over, hvorledes en refleksionsdidaktisk tilgang til skolefaget historie vil kunne besvare dette spørgsmål. Disse overvejelser har bl.a. til formål at udpege retninger for eventuel videre forskning.

Kapitel 19 er en overordnet opsamling på afhandlingens konklusioner i relation til mine tre forskningsspørgsmål.

Og dermed tager jeg nu i det følgende kapitel hul på den begrebsafklarende del og en oversigt over min indplacering af afhandlingen i den eksisterende forskningstradition.

## **Begrebsafklarende del i afhandlingen**

### **Kapitel 2 Forskningsoversigt**

#### **Introduktion til eksisterende forskning**

Mit arbejde med og i afhandlingen afspejler både min reaktion på og inspiration fra den hidtidige forskning i historiedidaktik – dvs. den del af forskningen, som viser interesse for klasserummet og elevers og læreres forståelser af historiefaget. I dette kapitel præsenterer jeg relevante dele af denne forskning og viser hermed, hvorledes min afhandling indplacerer sig – dels i en eksisterende tradition, dels udgør et selvstændigt bidrag til og perspektiv på en aktuel problemstilling, hvilket jeg netop i det indledende kapitel har præsenteret. Jeg præsenterer forskning af både ældre og nyere dato, og i øvrigt forskning som jeg i varierende omfang refererer til undervejs i afhandlingen. Kapitlet er bygget op om dels empiriskbaseret forskning i elevers tilgang til historiefaget, dels læreres. Jeg karakteriserer umiddelbart forskningen som 'delvis relevant' for min afhandling, eftersom jeg fremhæver forskning, der både mere og mindre eksplicit fokuserer på elevers og læreres måder at forstå og praktisere historie som et skolefag. På et område adskiller min afhandling sig dog overordnet set fra den eksisterende forskning, eftersom jeg ikke gør 'elevers og læreres fagforståelser' til selve omdrejningspunktet eller målet for min undersøgelse, men derimod betragter det som et middel eller en drivkraft i vejen mod en diskussion af skolefaget historie, herunder dets relation til videnskabsfaget. En tilsvarende tilgang til empirisk baseret forskning i elevers og læreres fagforståelser ser jeg ikke den eksisterende forskning. Til gengæld repræsenterer denne indgående studier af historieundervisningens praksis og problematiserer en række spørgsmål, som jeg har kunnet spejle mit arbejde i. På den måde lægger min afhandling sig i kølvandet på det arbejde, som andre historiedidaktikforskere har foretaget.

#### **Interessen for skolefags-praksis i historiedidaktik og history education**

Min forskningsoversigt refererer til både historiedidaktik- og history education-forskning. Det sker, eftersom historiedidaktisk forskning med interesse for historiefagets praksis som skolefaget ikke fylder meget i dansk, nordisk og kontinentaleuropæisk forskning sammenlignet med britisk og nordamerikansk forskning

om samme. Den svenske historiedidaktiker Bengt Schüllerqvist skriver i en optegnelse af svensk historiedidaktik, at interessen for spørgsmål som 'læring og undervisning i historiefaget' hidtil ikke har været stor, hverken blandt historikere eller uddannelsesforskere i øvrigt.<sup>10</sup> Og selvom der i disse år (og særligt i svensk historiedidaktik) ser ud til at være en forandring på vej, så er spørgsmålet stadig, hvad baggrunden for manglende interesse for skolefaget historie kan være – ikke mindst i en forskningstradition om historie-didaktik. Læser man sig gennem historiedidaktik-litteraturen, ser de fleste historiedidaktik-forskere ud til at være historikere, hvilket kunne skabe en forventning om, at der også i forskningen viste sig en interesse for spørgsmål vedrørende fag, faglighed og fagforståelser blandt fagets praktikere, men det ser ikke ud til at være tilfældet. Snarere vil jeg karakterisere forskningen som optaget af forskellige aspekter i relation til *historiebrug* og *historiekultur*, herunder skolefagets rolle i en samfundsmæssig kontekst – dvs. opfattelser af skolefaget som en funktion af og i en samfundsmæssig kontekst. På den måde er det ikke selve det, som foregår i skolefagets undervisning, herunder praktikernes måder at forstå og praktisere faget på, der fylder mest i forskningen. Og det er som nævnt dernæst heller ikke disse praktikers praksis som udtryk for beskrivelser af faget, herunder skolefagets relation til videnskabsfaget, der kommer i fokus.

### **Forskning i *historiebevidsthed* og elevers fagforståelser – en dansk kontekst**

Med denne pointe og betragtning af forskningen lagt frem, skal det retfærdigvis også nævnes, at der findes eksempler på empiriske undersøgelser i historiedidaktisk forskning. Og i forhold til undersøgelser af elevers opfattelser af historiefaget har særligt to afhandlinger i en dansk sammenhæng haft betydning for min interesse for klasserumsundersøgelser. Det drejer sig for det første om Marianne Poulsens afhandling, *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium* fra 1999 og for det andet om Aase Ebbensgaards afhandling, *At fortælle tid* fra 2005.

Emnemæssigt afviger undersøgelserne begge fra min, fordi Poulsen og Ebbensgaard på hver deres måder er optagede af begrebet om *historiebevidsthed*, herunder skoleelevers forståelser af 'fortid', 'tid', 'relationerne mellem fortid, nutid og fremtid' samt

---

<sup>10</sup> Schüllerqvist, 2005, kap. 3, opsummeret p. 46.

anvendelser heraf. På baggrund af observationsstudier og interviews belyser Poulsen de forskelle, der er mellem elevers 'historiekulturer' og historiefaget i klasserummet. Hun konkluderer bl.a. at eleverne forstår skolefaget som noget, der primært handler om 'gamle dage', mens deres egne brug og forståelser af 'historie' derimod også refererer til samtiden og spørgsmål vedrørende identitet, menneskeindsigt osv.<sup>11</sup> Poulsen beskæftiger sig på den måde med opfattelser af 'historie' og 'fortid' både i og udenfor historieundervisningen. Hos Ebbensgaard er konklusionen på baggrund af bl.a. interviews med gymnasieelever, at de fleste elever giver udtryk for en form for historiebevidsthed, hvor de interesserer sig mere eller mindre for historie og mener, at fortiden har betydning for den samfundsmæssige udvikling.<sup>12</sup> Eleverne opfatter dog ikke 'fortiden' som noget, der direkte angår deres egne liv/hverdag. Min undersøgelse adskiller fra begge ved alene at fokusere på det, som foregår i relation til skolefaget, samt på hvordan elevernes ytringer om dette og hint i historiefaget manifesterer sig som udtryk for bestemte fagforståelser. Jeg bevæger mig således ikke *udenfor* klasserummet, og selvom de to forskeres afhandlinger på flere måder adskiller jeg fra mit arbejde, så læser jeg undervejs i deres analyser af elevudsagn beskrivelser af et skolefag (historie), som ikke formår at bidrage til elevernes forståelser af, hvordan/at fortiden kan have sammenhæng med og relevans for den enkelte elev. Ebbensgaards og Poulsens afhandlinger påpeger således og uafhængigt af hinanden en problemstilling, som også viser sig i min afhandling, når jeg tager spørgsmålet om skolefagets relation til videnskabsfaget op.

Indirekte beskrivelser af skolefaget ses også i en rapport om historiefaget i gymnasiet, som Danmarks Evalueringsinstitut offentliggjorde i 2001 (EVA-01).<sup>13</sup> Rapporten fremlægger forskellige konklusioner om læreres og elevers praktiseringer af skolefaget. Et af de omtalte forhold vedrører elevernes manglende selvstændige forestillinger om faget, og rapporten fremhæver i den forbindelse kildekritik samt evnen til at formulere problemstillinger som eksempler herpå.<sup>14</sup> Eftersom der er tale om en evalueringsrapport uddybes forholdet ikke, i stedet fremhæver rapporten, at mange elever oplever størst

---

<sup>11</sup> Eksemplificeres i afhandlingens tredje del. Poulsen, 1999, p. 101-180.

<sup>12</sup> Ebbensgaard, 2005, p. 283.

<sup>13</sup> EVA-01, *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*.

<sup>14</sup> EVA-01, p. 25.

udbytte af traditionel klasseundervisning styret af en lærers dialog med sine elever.<sup>15</sup> I den henseende viser mine analyser, at historieundervisningens praksis har flyttet sig siden 2001. Kildekritik og analyser af kildematerialer udgør en stor del af historieundervisningen hos de lærere, som jeg har fulgt. EVA-01 forholder sig endvidere som hos Ebbensgaard og Poulsen til spørgsmålet om historiebevidsthed. Det påpeges bl.a., at der blandt nogle lærere arbejdes ud fra en idé om, at eleverne gennem undervisningen opnår eller tildeles en viden, som man dernæst afventer 'bevidstgørelsen' af sidst i elevernes gymnasieforløb.<sup>16</sup> I den forståelse bliver bevidsthed om (og måske *forståelse* af) historiefaget og 'fortid' således noget, der sker af sig selv undervejs i en undervisningsproces. EVA-01 illustrerer heri en praksis og fagforståelse, som også afspejles i mine analyser, hvor historie som skolefag først og fremmest fremstår som et fag, der *praktiseres*. Min afhandling bevæger sig skridtet videre og undersøger, hvilke implikationer denne praksis har for skolefaget – bl.a. ved at sammenkæde dette med skolefagets relation med videnskabsfaget, herunder som nævnt spørgsmålet om didaktik, som ikke synes at manifestere sig nævneværdigt i historiefaget.

### **Forskning i *historiebevidsthed* og elevers fagforståelser – en tysk kontekst**

Ebbensgaard, Poulsen og EVA-01 viser på hver deres måder, at begrebet om historiebevidsthed optager den hidtidige forskning og dermed også de empiriske undersøgelser af historiefaget. Jeg beskæftiger mig ikke selv med begrebet, men er og har gennem afhandlingsarbejdet været opmærksom på, at der i undersøgelser med fokus på *historiebevidsthed* også gemmer sig indikationer af eksempelvis udtryk for elevers fagforståelser.

I en undersøgelse fra 1991 forsøger en gruppe tyske historiedidaktikere at belægge historiebevidsthedsbegrebet empirisk.<sup>17</sup> På baggrund af et pilotstudie af mere end 700 tyske skoleelevers spørgeskemabesvarelser og en efterfølgende statistisk behandling af besvarelserne fremhæver de elevernes udtryk for fagopfattelser i kategorier som

---

<sup>15</sup> EVA-01, p. 26.

<sup>16</sup> EVA-01, p. 39.

<sup>17</sup> Von Borries m.fl., 1991.

'historisk forestilling, orientering, evaluering og argumentation', og på den måde fremviser opgørelsen indirekte beskrivelser af de temaer, som forskerne ser tegne elevernes forståelser af historiefaget. Det fremgår af studiet, at elevernes besvarelser bl.a. omhandler opfattelser af forskellige historiske perioder, historiske personligheder og faktorer, der kan siges at have formet forestillinger om fortiden.<sup>18</sup> Det tyske pilotstudie er et interessant indblik i tyske elevers opfattelser af historiefaget, men bekræfter også en beskrivelse af historiedidaktisk forskning, som den finske historiedidaktiker Sirkka Ahonen fremsætter i sin afhandling i 1990. Hun karakteriserer tysk og nordisk (og dermed didaktisk) forskning i viden om historie som skolefag ved primært at være optaget af fagets indhold i relation til en samfundsmæssig, social og moralsk kontekst.<sup>19</sup> Denne beskrivelse nikker jeg genkendende til, og dermed er det ikke selve indholdet af elevernes forståelser af dette fagindhold, der fokuseres på i forskningen, men i stedet (som jeg ser det) elevernes forståelser i relation til de gældende forestillinger eller formuleringer om, hvad historie som skolefag er eller bør være. Min afhandling karakteriseres ved at vende dette forhold på hovedet og undersøger således først, hvordan (lærer- og) elevforståelser kan fungere som afsæt for beskrivelser af det skolefag, som faktisk praktiseres – og dernæst spørgsmålet om hvad indholdet i skolefaget da kan siges at være.

For at illustrere den forskningstilgang til historiedidaktik, som vises i det tyske pilotstudie og som jeg implicit i min afhandling problematiserer, henviser jeg til nogle af de spørgsmål, som undersøgelsen stiller samt måden hvorpå besvarelserne håndteres. De tyske forskere stiller eksempelvis eleverne spørgsmål som 'hvem skaber historien?' og 'hvem har indflydelse?', og elevernes besvarelser fordeles herefter i forskellige temaer som 'sociale bevægelser', 'ideer og religion', 'revolutionære og ledere' etc.<sup>20</sup> Ingen af eleverne svarer 'historikeren' på spørgsmålet om hvem der skaber historien, og deri læser jeg indirekte forestillinger om historiefaget, herunder måder at praktisere skolefaget på – både hos de elever som er i centrum for undersøgelsen og hos forskerne som foretager undersøgelse. Det, som sættes i centrum for historiefaget, dvs. skolefagets genstandsområde, er først og fremmest selve 'fortiden' og ikke måderne, hvorpå denne

---

<sup>18</sup> Von Borries m.fl., 1991, p. 136-156.

<sup>19</sup> Ahonen, 1990, p. 22+24.

<sup>20</sup> Von Borries m.fl., 1991, p. 146-147.



fremstilles. Dermed bringes måder, hvorpå historiefaget praktiseres heller ikke frem, og netop denne blinde vinkel eller manglende opmærksomhed i forskningen karakteriserer min tilgang til afhandlingsarbejdet.

### **Elevers fagforståelser betragtet som *historisk tænkning***

Ophav for ovennævnte tyske undersøgelse var bl.a. den tyske historiedidaktiker Bodo von Borries. Han har sidenhen foretaget andre empiriske undersøgelser i relation til historieundervisningen og er bl.a. optaget af historisk tænkning og læring. I 1997 opsamlede han resultaterne af en række empiriske studier fra 1991 og frem og gengav disse (statistisk bearbejdet) i en række tabeller med det formål at teoretisere overordnet om begrebet *historisk tænkning*.<sup>21</sup> Jeg læser i den sammenhæng tabellerne som gengivelser af skoleelevers udtryk for opfattelser af historiefaget, og en af de pointer som fremhæves hos von Borries er, at historiefaget for mange elever handler om fortællinger om og forklaringer på, hvordan fortiden *i virkeligheden var*.<sup>22</sup> Forståelsen hos eleverne er dermed, at fortiden eller fortællingen om fortiden optræder i en fastdefineret og sand størrelse. Von Borries påpeger derudover, at elevernes historiske viden generelt set er begrænset, og i øvrigt at eleverne ofte oplever fortiden som noget fremmed, der kan være svært at relatere til. Eleverne har iflg. von Borries derfor også svært ved at forholde sig til spørgsmålet om egne forforståelser i relation til 'historien'.<sup>23</sup> Von Borries er ikke optaget af, *hvordan* de forskellige elevbesvarelser er udtryk for bestemte fagforståelser. Hans forskning kommer således til at fremstå som konstateringer under samlebetegnelsen *historisk tænkning* uden videre uddybninger. Hans arbejde viser beskrivelser af praksis, som jeg på mange måder kan sidestille med de billeder af praksis, som mine analyser også viser, men jeg gør endvidere disse til genstand for overvejelser over historie som skolefag, og dette ser jeg ikke hos von Borries.

Min oplevelse af tysk historiedidaktik er, at teori- og praksisdimensionen af historiefaget, herunder begrebet *didaktik* i mange sammenhænge holdes adskilt.

---

<sup>21</sup> Von Borries, 1997.

<sup>22</sup> Von Borries, 1997, p. 217, figur 3.4.

<sup>23</sup> Von Borries, 1997, p. 219.

Empirisk baseret forskning kommer på den måde til at fremstå som det at gøre optegnelser over praksis. Dog kan forskningen godt på et teoretisk plan forholde sig til det, som foregår i praksis, men hvorledes overgangen fra *teori* til *praksis* foregår eller bør foregå, synes alene at blive betragtet som et lærer- eller praksisforhold. Von Borries udtrykker dog senere i sine arbejder et forskningsmæssigt ærinde eller ønske om at knytte (empirisk funderet) historiedidaktisk forskning an til udvikling af praksisteorier om historisk tænkning. Han nævner eksempelvis i 2008, at arbejdet med udvikling af teorier til historieundervisning ikke giver mening uden en eller anden form for samarbejde med (og dermed erfaring fra) praksis.<sup>24</sup> Således markeres også en indirekte kritik af, at 'praksis' ikke har fyldt meget i udviklingen af tysk historiedidaktisk forskning. Jeg oplever dog – dette ønske til trods – at det er svært at referere til tysk historiedidaktisk teori, når man belyser praksis, fordi teorierne ofte er for komplekse eller abstrakte til at kunne operationaliseres i arbejdet med 'praksis'. Det gælder også selvom historiedidaktik og historie som skolefag i en dansk sammenhæng på mange måder refererer til et tysk ophav. Interessen for empiriske undersøgelser er dog gennem det seneste årti stigende i tysk historiedidaktik.<sup>25</sup> Det er ikke primært kvalitative eller som i mit tilfælde etnografiske og observationsmetodiske studier af skolefaget, der udgør forskernes foretrukne tilgange, men derimod spørgeskemaundersøgelser og interviews, som dominerer.<sup>26</sup> På den måde står min undersøgelse i metodevalg frem som en anderledes måde at udforske praksis på end en tysk (spirende) traditions.

---

<sup>24</sup> Von Borries, 2008, p. 2.

<sup>25</sup> Kölbl, 2010, p. 139. Udviklingen kan bl.a. ses i lyset af en samfundsmæssig og/eller skolepolitisk diskurs om begrebet kompetence, som gradvist siden 1990'erne har påvirket synet på bl.a. den forskningsmæssige tilgang til historiedidaktik. Blandt eksempler herpå gør særligt forskningsprojektet FUER Geschichtsbewusstsein sig gældende. Man kan tolke udviklingen som et udtryk for, at 'kompetencetænkning' har tvunget forskningen til at fokusere på 'hvad der foregår i praksis'. Karakteristisk for forskningen er bl.a. en sammenkædning af begrebet historisk kompetence med historisk bevidsthed. For uddybning heraf, se endvidere Wolfgang Hasberg, *Von PISA nach Berlin*, *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 56, vol. 12, 2005 og Andreas Körber m.fl., *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, *Ars Una*, 2007.

<sup>26</sup> Kölbl, 2010, p. 145.

### **Svensk forskning – klasserummet og elevers forståelser i fokus<sup>27</sup>**

Ovenstående omtaler af tysk og dansk historiedidaktisk forskning fokuserer måske nok på eksempler på elevernes forståelser af faget, men gør det også i høj grad med øje for begreber om historiebevidsthed og historisk tænkning. I svensk og britisk forskning finder jeg derimod empirisk baserede undersøgelser, som i højere grad gør elevers og læreres forståelser af historiefaget til selve omdrejningspunktet. Et eksempel jeg fremhæver, er den svenske historiedidaktiker, Johan Hansson, der i sin afhandling fra 2010 interesserer sig for de opfattelser af historieundervisningens indhold og undervisningsmetoder, som henholdsvis lærere og elever giver udtryk for.<sup>28</sup> I analyser af spørgeskemabesvarelser viser Hansson, at svenske elever beskriver formålet med historiefaget som dels et spørgsmål om at forestille sig, hvordan andre mennesker levede og forsørgede sig førhen – ikke mindst i lyset af at diverse begivenheder og forandringer undervejs forandrede folks levevilkår. Dels fortæller eleverne, at undervisningen er et spørgsmål om at diskutere og håndtere forskellige typer af information om eller måder at betragte fortiden på.<sup>29</sup> Eleverne karakteriserer iflg. Hansson meget af undervisningen som traditionel med fokus på redegørelser for historiske begivenheder, personer og tanker gennem tiden,<sup>30</sup> og derudover beskrives faget som overvejende kronologisk opbygget med øje for centrale begreber i historiefaget, elevanalyser og formidling.<sup>31</sup> Hansson fokuserer på de forskelle og/eller ligheder, som optræder i elevers og læreres udsagn og på den måde kan man sige, at han fremhæver beskrivelser af læreres og elevers egne forestillinger om måder at forstå og gøre historiefaget på. En pointe og grundlæggende problemstilling i min undersøgelse er dog som nævnt, at der mellem de udtryk for forståelser, som elever og lærere ytrer og de måder, hvorpå de praktiserer faget, ikke nødvendigvis er tale om et 1:1-forhold. Jeg deler således i min undersøgelse Hanssons interesse for elevernes og lærernes udtryk for

---

<sup>27</sup> Jeg fremhæver færdiggjort og publiceret forskning. I svensk historiedidaktik er der dog i skrivende stund afhandlinger på vej, som fokuserer på eleverne, lærerne og historiefaget. Kristina Ledman skriver eksempelvis ved Umeå Universitet på en doktorandafhandling om historiefaget i det svenske gymnasiums yrkesprogram, herunde elevers opfattelser af undervisningen og lærernes tilgang til læreplanen. Anna-Lena Lilliestam fokuserer i sin afhandling ved Göteborgs Universitet på historielæreres didaktiske overvejelser i forbindelse med praktiseringer af historiekursus A. Mikael Berg interesserer sig også for lærerne, når han i sin afhandling ved Karlstad universitet undersøger læreres tolkninger og gennemførsler af historieundervisning.

<sup>28</sup> Hansson, 2010.

<sup>29</sup> Hansson, 2010, p. 91.

<sup>30</sup> Hansson, 2010, p. 91.

<sup>31</sup> Hansson, 2010, p. 92.

fagforståelser, men fokuserer ikke på det, som de fortæller, de gør, men i stedet på måderne, hvorpå de praktiserer historiefaget gennem ytringer. Min afhandling baserer sig på en forståelse af, at der i praktiseringer af skolefaget ses udtryk for indholdsforståelser, som har afgørende betydning for de beskrivelser af faget, man dernæst kan foretage – samt at disse ikke nødvendigvis modsvarer elevernes eller lærernes egne forestillinger om det, som foregår. Hansson fokuserer i sit arbejde derimod netop på det, som eleverne og lærerne siger *om* deres egne praktiseringer.

Min tilgang til elevers og læreres udsagn om egne praktiseringer af historiefaget, herunder at disse ikke alene er tilstrækkelige til at belyse, hvorledes skolefaget praktiseres, og dermed forstås, søger jeg belæg for hos den svenske uddannelsesforsker Ola Halldén. I slutningen af 1980'erne og begyndelsen af 1990'erne var han optaget af svenske gymnasieelevers forståelser af historieundervisningen, og han foretog klasserumsobservationer, interviews og spørgeskemaundersøgelser med henblik på at opnå kendskab hertil.<sup>32</sup> På baggrund af bl.a. teorier om retorisk fremstilling og læseproces analyserer Halldén i en undersøgelse udvalgte undervisningssituationer og konkluderer, at elever ofte risikerer at "tabe tråden" i historiefaget, fordi mål eller retninger for og i undervisningen savner tydeliggørelse.<sup>33</sup> Iflg. Halldén præsenteres eleverne for "*(...) en mängd fakta i undervisningen. Dessa måste eleven ordna till en sammanhängande bild; fakta måsta tolkas så att meningsfulla samband skapas. För att detta skall vara möjligt, måste eleven ha någon övergripande uppfattning om undervisningsinnehållet i sin helhet; eleven måste ha fått fatt i den tråd som löper igenom lärarens framställning [...]. I annat fall saknar eleven möjlighet att avgöra vad som är rimliga tolkningar av de fakta han presenteras.*"<sup>34</sup> Halldén konkluderer på den måde, at elever har brug for overordnede forståelser af undervisningsindholdet for at kunne skabe meningsfulde og sammenhængende billeder eller forståelser heraf og dermed af historiefaget. I 1994 beskriver han endvidere praktisering af historieundervisning som et spørgsmål om at etablere 'a shared line of reasoning'.<sup>35</sup> Grundlaget for disse konklusioner er bl.a. konversationsanalyser, og selvom jeg i mit

---

<sup>32</sup> Halldén, 1987, 1994(a), 1994(b), 1997.

<sup>33</sup> Halldén, 1987, p. 152.

<sup>34</sup> Halldén, 1987, p. 147, l. 40- p. 148, l. 2.

<sup>35</sup> Halldén, 1994(a), p. 190-197. 1994(b), p. 31.

arbejde opererer ud fra andre metodiske tilgange og med et andet fokus, udgør hans pointer om elevernes 'tabte tråde' og i øvrigt ofte anderledes forståelser af historiefaget et relevant afsæt for min afhandling. Relevansen består eksempelvis i, at Halldén beskæftiger sig med selve indholdet af elevernes fagforståelser. Han påpeger eksempelvis, at elever har tendens til at tænke mere generaliserende om historiske begivenheder, mens lærere har øje for detaljerede oplysningers forskellige betydninger for argumenter om udviklingen af en bestemt historisk begivenhed.<sup>36</sup> Mange og detaljerede oplysninger er i elevernes optik ikke udtryk for led i kæder af argumenter, men blot mængder af oplysninger, som de ikke finder relevans eller sammenhænge i.<sup>37</sup> Det er bl.a. denne form for 'manglende relevans', som Halldén betegner som 'at have tabt tråden' i faget. Halldén påpeger dermed et aspekt i elevens opfattelser af historie som skolefag, som jeg nikker genkendende til fra mine skolebesøg. Uden dog at fokusere på spørgsmålet om, hvorvidt eleverne 'taber eller ikke taber trådene' i undervisningen, afspejler min undersøgelse på forskellige måder, at eleverne bruger meget tid på at søge samt finde ud af, hvordan de skal praktisere faget på en iflg. læreren "korrekt" måde, og dette foregår ved konstant at forsøge at følge 'de tråde' eller retningslinjer, som lærerne mere eller mindre eksplicit foreskriver. Det er bl.a. disse 'tråde' eller retningslinjer samt elevens forsøg på at følge dem, jeg undervejs i mit arbejde belyser og læser som udtryk for fagforståelser.

Ola Halldéns forskning beskrives i svensk historiedidaktik som et eksempel på en Piaget-inspireret tilgang til forskning.<sup>38</sup> Det vil sige, at Halldéns arbejde knytter an til en forskningstradition, der i højere grad fokuserer på kognitions-mæssige aspekter end fx filosofiske, hvilket ellers er kendetegnende for historiedidaktikkens tyske ophav. På den måde kan Halldéns arbejde siges at lægge sig tættere op ad en britisk-amerikansk tilgang til undersøgelser af historiefagets praksis.<sup>39</sup> Selvom jeg ikke med min afhandling bekender mig til en kognitionsteoretisk tilgang, repræsenterer Halldéns forskning en

---

<sup>36</sup> Halldén, 1987, p. 151.

<sup>37</sup> Halldén, 1987, p. 151-152.

<sup>38</sup> Schüllerqvist, 2005, p. 44. Eksemplificeret i fx Halldén, 1986.

<sup>39</sup> Som eksempel kan nævnes Denis Shemilts og Peter Lees omfattende arbejde i history education-traditionen. Lee refererer i øvrigt enkelte gange til Ola Halldéns arbejde, hvilket dermed viser forbindelser mellem nordisk og britisk forskning. Lignende forbindelser ses i den norske historiedidaktiker Erik Lunds arbejde, samt hos finske Sirkka Ahonen. Mit overordnede indtryk er dog, at nordisk historiedidaktik mest af alt præges af den filosofiske og tyske tilgang til historiefaget.

inspirerende og relevant tilgang til skolefaget historie – og ikke mindst i forhold til historiedidaktisk forskning en relevant fagdidaktisk tilgang til forskning i historie som skolefag, som jeg knytter mit arbejde til. Der er tale om en tilgang, som ikke behøver stå i opposition til den tyske traditions fremhævelse af 'teori', men i stedet kan udgøre et fundament, hvorfra teoretiseringer om praksis kan tage et afsæt. Det er i dette lys, jeg placerer mit eget arbejde.

### **Fokus på begrebet *tid* i historiefagets praksis**

Halldéns forskning repræsenterer et eksempel på en ikke-historiker, der arbejder med historiedidaktiske spørgsmål. En anden er Nanny Hartsmar, der med sin afhandling i 2001 tager begrebet *tid* op til overvejelse. Hartsmar konkluderer på baggrund af elevinterviews og dokumentanalyser, at begrebet *tid*, trods en central placering i faget, sjældent udsættes for dybdegående analyser eller diskussioner.<sup>40</sup> Denne pointe anvender hun til at problematisere, at historiefaget gør *historiebevidsthed* til et omdrejningspunkt uden at beskæftige sig med begrebet 'tid', herunder relationerne mellem de tre tidsdimensioner fortid, nutid og fremtid. Jeg genfinder en lignende beskrivelse af skolefaget i mine analyser, hvor jeg bl.a. problematiserer, at der sjældent refereres til elevernes egen tid. Jeg kunne som sådan også have fremhævet det forhold, at begrebet 'tid' slet ikke omtales af elever og lærere i forbindelse med de observationer, jeg har gjort, hvilket i sig selv rummer en pointe, som kan understøttes af Hartsmars arbejde. Med min afhandling problematiserer jeg, at historiefaget primært er et fag der *praktiseres* og ikke et fag der tales om eller sættes begreber på. Derfor omtales begrebet 'tid' heller ikke. Dette skal dog ses i lyset af, at 'fortid' samtidig udgør fagets genstandsområde.

### **Interventionistisk tilgang til forskning i elevernes historiske tænkning**

Som nævnt kæder jeg Ola Halldéns arbejde sammen med britisk-amerikansk forskning, hvor traditionen for klasserumsundersøgelser og undersøgelser af elevers forståelser af historiefaget er stærk. *Historical thinking* udgør et centralt begreb i forskningen og hos eksempelvis Peter Lee og Denis Shemilt fokuseres der på indgående undersøgelser af

---

<sup>40</sup> Hartsmar, 2001, p. 247.

elevers måder at forstå diverse historiefilosofiske og faglige begreber.<sup>41</sup> I en undersøgelse fra 1983 konkluderer Denis Shemilt, at elevers historiske tænkning foregår inden for fire forskellige kognitive niveauer af simple og gradvist mere komplekse former.<sup>42</sup> Historiefaget beskrives dermed hos Shemilt som et tænkefag og ”det at tænke i historiefaget” betragtes som noget, der må og kan læres.<sup>43</sup> Han påpeger, at eleverne ofte forstår fortiden som et rum for autonome og lukkede event-spaces, inden for hvilke en række begivenheder hører sammen i en fortælling om fortiden. Denne fortælling udgør en fast og færdigetableret størrelse.<sup>44</sup> Og når fortiden betragtes således, er det svært for eleverne at forstå den som en sammenhængende helhed, ligesom det også er svært for dem at koble mellem forskellige tider, herunder fortiden og nutiden.<sup>45</sup> I Peter Lees arbejde påpeges endvidere, at eleverne anvender deres hverdagsforestillinger, når de skal forstå historiefaget.<sup>46</sup> Ofte betyder det, at de assimilerer forhold og aspekter vedr. fortiden ind efter de forståelser af verden, som de møder op i undervisningen med.<sup>47</sup> Problemet heri er iflg. Lee dels diverse ’misconceptions’ vedr. indholdsmæssige forhold, dels problemer med overhovedet at erkende om fortiden samt være i stand til at reflektere over den og fortællingerne herom.<sup>48</sup>

Der er med Shemilts og Lees forskning tale om undersøgelser, der går i dybden med karaktererne af elevernes fagforståelser ved så at sige at spejle disse i historiefaget selv, dvs. faget egne begreber og definitioner. Forskningen adskiller sig dermed fra den historiedidaktiske, som på mange måder efterlader indtryk af ikke at forholde sig til selve historiefagets, dvs. videnskabsfaglige, kriterier eller definitioner af det faglige, herunder elevernes opfattelser af disse. Der er tale om en forskningstilgang, som jeg læner mine observationer og analyser af elevers ytringer op ad – ikke mindst når jeg i afhandlingen beskriver elevforståelser som udtryk for henholdsvis substantielle 1.

---

<sup>41</sup> Eksempelvis Shemilt, 1983, 2000, 2009. Lee, 1983, 2004, 2005.

<sup>42</sup> Shemilt, 1983. Niveauer er beskrevet p. 5-13.

<sup>43</sup> Shemilt, 1983, p. 11. Shemilt, 2000, p. 85. Samme pointe ses også mere eller mindre ekspliciteret hos Lee, 1983; Lee, 2005; Bain, 2005, 2006; Wineburg, 2001. Der synes at være tale om en pointe, som danner en rød tråd i den britiske og amerikanske forskning – også selvom der på mange måder er forskelle i forskningstilgange.

<sup>44</sup> Shemilt, 2000, p. 88.

<sup>45</sup> Shemilt, 2000, p. 85-86. Shemilt, 2007, p. 178.

<sup>46</sup> Lee, 2005, p. 31. Lee, 2009, p. 219.

<sup>47</sup> Lee, 2005, p. 31.

<sup>48</sup> Lee, 2005, p. 31.

ordens- og strukturelle 2. ordensbegreber.<sup>49</sup> Overordnet set adskiller mit arbejde sig dog fra både Shemilts og Lees forskning i spørgsmålet om problemstilling og metodiske tilgang. Hvor jeg belyser elevernes (og lærernes) måder at forstå historiefaget ud fra et ønske om at diskutere beskrivelser af historie som skolefag, opererer de to britiske forskere med en grundlæggende interventionistisk og kognitionsteoretisk tilgang til spørgsmålet om, hvorledes *historisk tænkning* defineres. Shemilts og Lees arbejde tager afsæt i et reformarbejde vedrørende historie som skolefag i 1970'erne<sup>50</sup> og har således fra første færd haft en rettet, som min afhandling med et mere eksplorativt og søgende udgangspunkt ikke kan matche. Shemilts og især Lees forskning udgør dog relevante teoretiske rammer, som jeg spejler resultaterne af mine analyser i.

På mange måder er der relevante referencer at gøre til den eksisterende history education-forskning – netop fordi den som nævnt er mere optaget af 'praksis' og elevernes fagforståelser end tilfældet umiddelbart kan siges at være i historiedidaktik-traditionen. Mit afsæt i historiedidaktik-traditionen samt ønske om at spejle mine analyseresultater i en tradition for uddannelsestænkning, der opererer med et begreb om didaktik, gør samtidig, at min undersøgelse også adskiller sig fra history education-forskningen. Min afhandling afspejler måske nok en indgående interesse for elevens og læreres fagforståelser, men jeg overvejer også disse i lyset af definitioner af fagdidaktik og skolefagets relation til videnskabsfaget historie. Min afhandling er dermed karakteriseret ved ikke alene at være optaget af, hvordan historiefaget forstås, men også ved at overveje disse forståelsers implicite implikationer for historie som skolefag. Sidstnævnte forhold ses ikke i eksempelvis Shemilts og Lees kognitionsteoretiske tilgang, hvor 'faget' ikke sættes på dagsordenen. Min undersøgelse kan dermed læses som et forsøg på at skabe bånd mellem eller hente referencer på begge sider af den Engelske Kanal, hvad angår undersøgelser af opfattelser af historie som skolefag.

---

<sup>49</sup> Betegnelserne first and second order concepts eller substantive and structural/procedural concepts grundes i flere empiriske undersøgelser. Se fx Lee, Dickinson, Ashby, 1997; Lee, Ashby, 2000; Lee, 2005, Lee, 2009.

<sup>50</sup> Lee/Shemilts arbejde udspringer bl.a. af erfaringer med skolereformarbejdet, SCHP, i 1970'erne. Se beskrivelse heraf i interview med Denis Shemilt fra 2009: <http://sas-space.sas.ac.uk/3175/>



### **Fokus på måder at tænke på i historiefaget i finsk og nordamerikansk forskning**

Den førnævnte afhandling af finske Sirkka Ahonen udgør et af få nordiske forskningseksempler på interesse for *tænkning*, herunder elevers historiske tænkning som den kommer til udtryk i praktiseringer af skolefaget historie. Ahonen fokuserer på faglige begreber som eksempelvis *forandring*, *årsag*, *kilde/bevis* og *fortolkning*<sup>51</sup> og undersøger på baggrund af et interaktionsbaseret forskningsforløb, hvordan 6. klasses elever forstår disse.<sup>52</sup> Ahonen anvender dermed en metodisk og forskningsmæssig fremgangsmåde, som ligner Shemilt/Lee-tilgangen. Ahonen konkluderer bl.a., at elevers begrebsforståelser i historiefaget kan betragtes som spejlinger af et fag, hvor begreber generelt er 'elastiske' eller har skiftende betydningsindhold.<sup>53</sup> Hun kritiserer i den sammenhæng den britiske forskning for at forankre definitioner af historiefaget i en Collingwood-tilgang og dermed i en bestemt historieteoretisk tilgang. Iflg. Ahonen indskrænkes mulighederne for at se, hvorledes også andre historiefilosofiske tilgange til 'fagforståelse' kan have indflydelse på de forståelser af skolefaget, som ses hos eleverne.<sup>54</sup> Mit afhandlingsarbejde har i udgangspunktet opereret med en anden metodisk tilgang end Ahonen, men ikke desto mindre dukker dette spørgsmål om historiefilosofiske eller teoretiske grundlag for fagforståelser i skolefaget også op i mine analysediskussioner. Jeg fremhæver bl.a., at historikere internt opererer med forskellige definitioner af de samme begreber, hvilket dermed gør det svært entydigt af definere faglighed i historiefaget. Ahonens afhandling fungerer i den sammenhæng som en støtte for denne problematisering, men er derudover ikke optaget af faglighed på samme måde som jeg.

Et andet sted jeg finder støtte til mit arbejde er hos den amerikanske history education-forsker Robert B. Bain. Hans arbejde repræsenterer en forskningsinteresse, der bedst kan samles under betegnelsen 'how do we know, we know'.<sup>55</sup> Med referencer til bl.a. Lev. Vygotsky er han optaget af, hvordan udvikling af højere mentale processer kan

---

<sup>51</sup> Cause, change, evidence og interpretation.

<sup>52</sup> Ahonen, 1990, p. 33. Beskrivelse af først et teoretisk/begrebsanalytisk niveau, dernæst et empirisk studie, casestudie af undervisning af 6. klasses elever.

<sup>53</sup> Ahonen, 1990, p. 226.

<sup>54</sup> Ahonen, 1990, p. 27. Sam Wineburg gør en lignende karakteristik af britisk history education. I et oplæg ved Umeå Universitet i foråret 2011, beskrev han britisk forskning som stærkt inspireret af den såkaldte Oxford-tradition med R.G. Collingwood som central skikkelse.

<sup>55</sup> En betegnelse som kan siges at dække over meget history education-forskning.

betragtes som sociale og endvidere som nogle, der foregår gennem konversationer dels med andre eller omgivelserne, dels med 'os selv'.<sup>56</sup> Bain tager afsæt i empiri fra sin egen undervisning som historielærer gennem årtier, når han eksempelvis undersøger, hvorfor elever har svært ved at skelne mellem fortid og historie, dvs. historieskrivning.<sup>57</sup> Man kan sige, at Bains arbejde repræsenterer grundige overvejelser over, hvordan historie som skolefag forstås og praktiseres, men disse overvejelser handler også om at fremhæve 'gode eksempler på praksis', herunder undervisningsmetodik. Denne interesse har jeg ikke i mit arbejde. Heller ikke hans sociokulturelle og kognitionsteoretiske afsæt krydser min vej. Jeg refererer alligevel til forskellige aspekter ved hans overvejelser over 'praksis', når jeg i afhandlingen skal beskrive de ytringer, som nogle af 'mine' elever kommer med. Dette sker, fordi netop Bains arbejde eksemplificerer konkrete undervisningssituationer eller rettere forskning, som går tæt på praksis og de situationer, hvor elever udtrykker fagforståelser, og han hjælper mig bl.a. med at belyse spørgsmålet om elevers opfattelser af forholdet mellem fortid og fremstillinger heraf.

### **Forskning der fokuserer på historielæreres forståelser af faget**

Min afhandling repræsenterer historiedidaktisk forskning som et forskningsfelt mellem videnskabsfagene historie og pædagogik. I dette spænd er det min opfattelse, at 'historielæreren' mellem *historikeren* og *didaktikeren* om ikke ligefrem forsvinder, så ofte bliver mindre synlig eller sjældnere fremhævet i forskningen.<sup>58</sup> I nogle tilfælde måske fordi historiedidaktikeren ofte selv er eller har været historielærer. Vedkommende skal dermed så at sige foretage undersøgelser af 'sin egen faglighed', og dette kan måske forklare, hvorfor antallet af undersøgelser af historielæreres forståelser af historiefaget sammenlignet med undersøgelser af elevernes forståelser er langt færre. I slutningen af 1980'erne påpegede den amerikanske psykolog Lee Shulman i denne sammenhæng det såkaldte 'missing paradigm'.<sup>59</sup> Han var ikke specifikt optaget af historiefaget, men fokuserede i stedet mere alment på forholdet mellem lærerens

---

<sup>56</sup> Oplæg ved Sam Wineburg, Umeå Universitet forår 2011. I øvrigt skriver Bain selv herom: Bain, 2000, p. 335.

<sup>57</sup> Bain, 2005, p. 185.

<sup>58</sup> Som nævnt i note 18 viser svensk historiedidaktik, at dette spørgsmål om lærerne tages op i kommende doktorandafhandlinger.

<sup>59</sup> Shulman, 1986, p. 6.

akademiske baggrund, dvs. fag-faglige viden fra videnskabsfaget, over for rollen som lærer og dermed vedkommendes pædagogiske viden. Med 'the missing paradigm'-metaforen problematiserede Shulman en generel manglende viden og interesse blandt forskere og skole-politikere for forholdet mellem pædagogik og fag, herunder transformationen af fag-faglig viden til en undervisningsmæssig kontekst.<sup>60</sup> Og selvom denne pointe i sin oprindelse omhandler en amerikansk skolepolitisk kontekst, kan den siges også at være blevet overført til de dele af den historiedidaktiske forskning, som sidenhen har været optaget af historielæreres fagforståelser. Jeg fremhæver i den sammenhæng to svenske historiedidaktikere, Mikael Berg og Thomas Nygren, som i deres respektive licentiatafhandlinger på hver deres måder har undersøgt gymnasielæreres fagopfattelser i historiefaget.

Nygren påpeger på baggrund af interviews med historielærere, at historiefaget over tid transformeres i en historiedidaktisk proces, der bl.a. forårsages af den kundskabsopbygning, som lærerne gradvist gennemgår eller opbygger.<sup>61</sup> En pointe hos Nygren er, at lærernes indsigter hvad angår metoder og undervisningsindhold primært kan tilskrives deres undervisningserfaring (gennem learning by doing) og ikke den faguddannelse som historiker, som lærerne tager afsæt i.<sup>62</sup> Iflg. Nygren præges lærernes undervisningsstrategier af flerperspektivisme, narrative, samfundsvidenskabelige og eklektiske orienteringer, når de veksler mellem forelæsninger, anekdotefortælling, kildekritiske opgaver etc.<sup>63</sup> På den måde fremhæver Nygren beskrivelser af historielæreres erfaringer med praktiseringer af skolefaget, hvilket i mange sammenhænge spejler de undervisningssituationer, som jeg har observeret i forbindelse med mine skolebesøg. Nygren er dog ikke optaget af på hvilke måder lærernes udtalelser om undervisningspraksis udmønter sig som udtryk for bestemte fagforståelser, og han fokuserer heller ikke på 'faget', men derimod alene på lærerne. På den måde adskiller min afhandling sig fra hans arbejde.

---

<sup>60</sup> Shulman, 1986, p. 6.

<sup>61</sup> Nygren, 2009, p. 80.

<sup>62</sup> Nygren, 2009, p. 79. Beskriver læreres oplevelser af at være dårligt forberedte til at skulle varetage opgaven som underviser efter uddannelse som historiker.

<sup>63</sup> Nygren, 2009, p. 85-89.

Hos Berg fokuseres der på de generelle forståelser af historiefaget, som nogle lærere bygger didaktiske beslutninger på. Han er bl.a. optaget af den indflydelse, som lærernes personlige eller biografiske baggrunde har herfor.<sup>64</sup> Berg udviser i et vist omfang samme opmærksomhed om den 'eklektiske historielærer', som man ser hos Nygren. Iflg. Berg udgør dannelse, kritisk stillingtagen/orientering og identitet centrale aspekter af lærernes udtryk for fagforståelser.<sup>65</sup> Han drager sine konklusioner på baggrund af spørgeskemabesvarelser og interviews, hvilket dermed som hos Nygren betyder, at analyserne af lærernes fagforståelser foregår ud fra de udtalelser om egen faglig praksis og forståelse, som lærerne kommer med. Jeg møder i den sammenhæng i min gennemlæsning af de to afhandlinger ikke forskernes overvejelser over eksempelvis interviewudtalelser som empiri, herunder de muligheder og begrænsninger disse byder forskeren, når vedkommende skal belyse spørgsmålet om en historielærers fagforståelse. Jeg fremhæver dette, fordi jeg undervejs i opbygningen af min undersøgelse netop blev opmærksom på dels de indvirkninger, jeg gennem mine interviewspørgsmål havde på de interviewedes besvarelser (og dermed udtryk for fagforståelser), dels det allerede omtalte forhold at lærerne ofte berettede på én måde om deres fagforståelser i et interview med mig, men dernæst i forbindelse med praktiseringer af skolefaget i undervisningen signalerede andre forståelser. Min undersøgelse adskiller sig dermed fra Nygrens og Bergs tilgang ved netop overvejelser over, hvorledes en forskningsmetode kan have afgørende betydning for de resultater eller konklusioner, man har mulighed for at drage. Til gengæld repræsenterer de to afhandlinger dybdegående indblik historielæreres tilgange til historiefaget, hvilket jeg refererer til i mine analysediskussioner.

Nygren's undersøgelse knytter sig til et større forskningsprojekt om erfarne læreres fortællinger om egen undervisning og fagforståelse.<sup>66</sup> Projektet refererer til interviews med lærere i samfundsfag, religion, geografi og historie, og blandt flere konklusioner fremhæver forskningsprojektet bl.a., at lærere stort set ikke henviser til eller gør brug af begreber eller termer fra fagdidaktisk forskning og litteratur. Dette er (som jeg læser projektets konklusioner) afgørende for, at det dominerende sprogbrug i lærernes

---

<sup>64</sup> Berg, 2010.

<sup>65</sup> Berg, 2010, p. 164.

<sup>66</sup> Schüllerqvist/Osbeck, 2009.

fortællinger om egen praksis, herunder begrebsanvendelse, er af hverdags- mere end videnskabelig karakter.<sup>67</sup> Projektet argumenterer for, at lærere har brug for et professionelt sprog for at kunne reflektere og kommunikere professionelt,<sup>68</sup> og på dette punkt synes der på tværs af de fire fag at være et overlap. Jeg fremhæver disse konklusioner, fordi de bidrager med et perspektiv på læreres udtryk for fagforståelser, som jeg genfinder i mine analyser og som også kan siges at optræde implicit i min opdagelse af skolefagets diskrepans. Der er dog ikke tale om, at jeg i afhandlingen går i dybden med disse pointer. De optræder parallelt med andre udtryk for fagforståelser, som fremanalyseres i elevers og læreres ytringer, og som jeg anvender som en vej ind i beskrivelser af skolefaget.

### **Historielæreres problemer med at omsætte læreplan til praksis**

Et tema, som kan siges indirekte at komme til udtryk i Nygrens og Bergs undersøgelser, er spørgsmålet om, at lærernes faglige grundlag og/eller idealer kan være vanskelige at forene med eller omsætte i praktiseringer af skolefaget historie. Dette ses også i en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut i 2009 (EVA-09).<sup>69</sup> Der er tale om en evalueringsrapport, som afspejler det, som jeg i afhandlingen omtaler som diskrepansen mellem at tale om og praktisere skolefaget. I spørgeskemabesvarelser og interviews udtrykker historielærere vanskeligheder med bl.a. at omsætte skolefagets faglige mål til praksis.<sup>70</sup> Det er særligt faglige mål, som kræver elevernes analyserende og reflekterende overvejelser, der fremhæves.<sup>71</sup> I lyset af Nygrens og Bergs beskrivelser af historielæreres fagforståelser betyder det, at de aspekter som af lærerne fremhæves som fagets kerneforhold (dannelse, kritisk sans, identitet etc.) samtidig også er blandt de fagforhold, som lærerne opfatter som sværest at omsætte til eller gennemføre i undervisningen. Dette forhold ses også i mine analyser, men hvor EVA-09 fremstiller dette som en konstatering eller evaluering, tager jeg spørgsmålet op og betragter det som en grundlæggende fagdidaktisk problemstilling i skolefaget.

---

<sup>67</sup> Sküllerqvist/Osbeck, 2009, p. 207.

<sup>68</sup> Sküllerqvist/Osbeck, 2009, p. 19.

<sup>69</sup> EVA-09.

<sup>70</sup> EVA-09, p. 7.

<sup>71</sup> EVA-09, p. 15, figur 1. 'Reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende', 'analysere eksempler på samspil mellem materielle forhold og menneskers forestillingsverden, 'formulere historiske problemstillinger og relatere disse til egen tid' etc.

### Britisk lærer-undersøgelse

Opmærksomhed om lærernes forskellige tilgange til skolefaget ses også hos de britiske historiedidaktikere, Chris Husbands, Alison Kitson og Anna Pendry, der på baggrund af observations- og interviewsstudier undersøger forskellige aspekter af historieundervisning.<sup>72</sup> I en undersøgelse af hvad lærere ønsker at opnå med deres undervisning samt på hvilke måder de forsøger dette, konkluderer forskerne bl.a., at britiske historielærere ofte er opmærksomme på forholdet mellem fagets substans/indhold og dets metodiske og teoretiske begreber gennem hvilke indholdet kan betragtes.<sup>73</sup> På den måde bliver *fagforståelser* hos Husbands m.fl. ikke kun centreret om ”hvad der skete i fortiden”, men også om de måder, hvorpå fortællinger herom kan forstås og/eller anvendes. Undersøgelsen baserer sig på studier af historieundervisning i hvad der svarer til et dansk grundskoleniveau, hvilket dermed kan gøre det svært at overføre resultaterne direkte til min kontekst.<sup>74</sup> Desuden afspejler undersøgelsen en tilgang til et skolefag, der siden 1970’erne har gennemgået store forandringer.<sup>75</sup> Husbands m.fl. gør således interessante konklusioner, som viser på hvilket mere grundlæggende niveau min afhandlings beskrivelser af historieundervisningen i stx befinder sig. Min afhandling afklarer, hvordan elever og lærere giver udtryk for at forstå historie som skolefag, og jeg gør undervejs i mine analyser forskellige opdagelser eller konklusioner, som i den britiske forskning allerede er begrebsliggjort – eksempelvis gennem skellet mellem substantielle og strukturelle begreber. Jeg har dermed mulighed for at støtte mine analyser hertil. Husbands m.fl. er dog primært optaget af, *hvad lærere gør* og mindre interesseret i, hvordan disse praktiseringer har betydning for beskrivelser af historiefaget og dets genstandsområde. I artiklen, *Understanding the Knowledge Bases of History Teaching: Subject, Pupils and Professional Practices*, samler Husbands m.fl. endvidere analyseresultater om læreres fagforståelser i tre overordnede videns- eller forståelsestyper (knowledge bases).<sup>76</sup> Disse vedrører viden om skolefaget historie, viden om elevernes generelle læring og viden om undervisningsressourcer og

---

<sup>72</sup> Husbands m.fl., 2003.

<sup>73</sup> Husbands, 2003, p. 69. Konkrete beskrivelser heraf kap. 5.

<sup>74</sup> Historie udgør et valgfag for elever fra 14 års alderen.

<sup>75</sup> Jeg refererer i denne sammenhæng til Denis Shemilts beskrivelse af arbejdet med SCHP.

<sup>76</sup> Pendry, 2005.

metoder. Forfatterne konkluderer i den sammenhæng, at læreres fagforståelser påvirkes af mange faktorer, men viden om historiefaget (subject knowledge), hvilket jeg læser også videnskabsfaget historie, spiller iflg. forskerne en større rolle for praktiseringer af skolefaget, end forfatterne forventede ville være tilfældet.<sup>77</sup> De efterspørger derfor indirekte flere undersøgelser heraf, og min afhandling kan dermed – om end ud fra en dansk kontekst – siges at besvare denne efterspørgsel.

### **Historielærer og historiker – nordamerikansk forskning**

Et forhold, der skinner igennem i de forskellige undersøgelser af historielæreres fagforståelser, er spørgsmålet om relationen mellem historielærerrollen og baggrunden som historiker. Robert B. Bain og Jeffrey Mirel påpeger i den sammenhæng, at det er nødvendigt, at historielærere forstår det fag-faglige indhold i undervisningskonteksten.<sup>78</sup> De sætter således transformationsprocessen fra historiker til historielærer på dagsorden og pointerer, at forskellen mellem de to primært vedrører lærernes fag-faglige (videnskabsfaglige) viden, herunder anvendelsen heraf. Lærerne gør ikke brug af denne viden med henblik på at frembringe 'ny viden' om fortiden, men gør derimod brug af faglig viden med henblik på at lære andre at kunne forholde sig til historiefaget og dets indhold.<sup>79</sup> I relation til min afhandling kan man sige, at historielæreren og historikeren har et fælles grundlag for fagforståelse, men også to forskellige formål eller funktioner at udfylde. I min undersøgelse er det særligt historielærer-dimensionen, der fremhæves, herunder de udfordringer, som vedkommende står i, når videnskabsfaget 'styrer' skolefaget.<sup>80</sup> Bains og Mirels forskningsinteresse handler derimod om at forankre en kritik af eksisterende forhold vedrørende læreplaner for historiefaget i amerikanske skoler. På den måde kan man sige, at deres arbejde har et andet sigte end min afhandling.

---

<sup>77</sup> Pendry, 2005, p. 169-170.

<sup>78</sup> Bain, 2006.

<sup>79</sup> Bain, 2006, p. 214. Lignende argumentation ses i Bain, 2005, p. 209.

<sup>80</sup> Pointeres også hos Bain, 2005, p. 209.

### **To perspektiver i læreres fagforståelser – svensk historiedidaktik**

I spørgsmålet om hvordan lærere forstår skolefaget, når de tilrettelægger undervisningen, dvs. i det som modsvarer den amerikanske forestilling om 'transformation af videnskabsfag til skolefag', anvender Johan Hansson bl.a. begreberne *elev- og fagorienteret undervisning* som en måde at belyse to overordnede perspektiver, der kommer til syne i interviews med svenske historielærere. Iflg. Hansson kan lærerne betragtes som repræsentanter for henholdsvis de, som tilrettelægger undervisningen ud fra et elevorienteret perspektiv og dermed er mest optaget af, hvordan historie som skolefag kan bidrage til elevens forståelse af sig selv og det omgivende samfund, og de som tilrettelægger undervisningen ud fra et fagorienteret perspektiv, der vægter historiefaget med dets videnskabsfaglige begreber etc.<sup>81</sup> Hansson præsenterer en pointe, som gør op med forestillingen om, at vejen til 'elevens selvforståelse' etc. alene går via et videnskabsfagligt blik på undervisningen. Denne pointe er interessant for min afhandling, hvor jeg – om end ikke konkluderer direkte modsat – så viser, at den videnskabsfaglige tilgang til skolefaget markerer sig stærkt og medvirker til forståelserne af skolefaget, herunder også læreres forsøg på at give skolefaget funktion for elevernes udviklinger af selvforståelse, dannelse etc. Hansson mener ikke, at det primært er lærernes universitetsuddannelse der påvirker måderne, hvorpå de er lærere, men derimod andre faktorer som personlighed, erfaring og pædagogisk efteruddannelse, der sætter sig igennem.<sup>82</sup> På den måde kan Hanssons konklusioner kædes sammen med lignende konklusioner hos Nygren og Berg. I min afhandling viser jeg også, at lærere refererer til personlige erfaringer etc. når de underviser, men overordnet set konkluderer jeg, at deres uddannelsesmæssige baggrund fra videnskabsfaget historie sætter sig stærkt igennem i praktiseringer af skolefaget.

### **Fra empiriske analyser til refleksion over 'fag'**

Som det fremgår implicit, adskiller min afhandling sig fra den præsenterede forskning på særligt et punkt, der vedrører mine overvejelser over *faget historie* på baggrund af analyser og diskussioner af elevers og læreres udtryk for fagforståelser. Min undersøgelse kan siges at bevæge sig mellem eller fra *praksis* til *teori*. Jeg kunne have

---

<sup>81</sup> Hansson, 2010, p. 111-113.

<sup>82</sup> Hansson, 2010, p. 152.



argumenteret for en indholdsløs forskningsoversigt, eftersom jeg (endnu) ikke i mine gennemlæsninger af historiedidaktik- og history education-forskning er stødt på lignende undersøgelser af skolefaget historie. En forklaring kan være, at min afhandling kredser om en grundlæggende fagdidaktisk problemstilling og dermed refererer til den didaktiske tradition for refleksion over 'fag' og fags relationer til pædagogik, mens jeg for at kunne komme denne problemstilling nærmere dels bygger på erfaringer fra skolefagets praksis, dels henter hjælp til at forklare disse forhold i history education og dermed i en anden tradition for uddannelsestænkning end den didaktiske. Min afhandling udgør så at sige et cross over mellem traditioner for uddannelsestænkning – for at kunne diskutere didaktiske forhold. Jeg betragter min tilgang til og analyser af praksis, dvs. elevers og læreres ytringer, som afhandlingens fundament eller afsæt for at kunne diskutere historie som skole*fag*, herunder dets relation til videnskabsfaget historie. Den eksisterende forskning fungerer i dette arbejde som perspektiv og dialogpartner, men leverer ikke forklaringsmodeller og eksempler på, at min fagdidaktiske problemstilling allerede er belyst og besvaret.

### **Kapitel 3 Overordnet teori**

#### **Tilgang til fagdidaktik via historieteori, history education og sprog**

Efter at have indplaceret min afhandling i en forskningsmæssig kontekst tager jeg i dette kapitel fat på en afklaring af det teoretiske grundlag, som mit arbejde bygger på. Overordnet set kan min afhandling siges at være teoretisk funderet, men som jeg fremhæver undervejs, viser særligt mine analysekapitler a-teoretiske træk, og dermed kommer afhandlingen til at fremstå med en (set i forhold til andre afhandlinger) anderledes tilgang til det at fortage en analyse. Mine a-teoretiske analysekapitler skal læses som mit forsøg på via et indgående blik på praksis at lægge grunden for de beskrivelser af forståelser af skolefaget historie, som efterfølgende diskuteres og spejles teoretisk. På den måde forsøger jeg via afhandlingen at fremhæve, at forskningshåndværket også kan bestå i tålmodige, lange og dybdegående analyser af praksis uden deciderede referencer til teori, og argumentet herfor er netop at bringe praksis *frem*, førend udfaldet af analyserne bringes ind i en teoretisk kontekst. Dette er baggrunden for, at jeg i foregående kapitel beskriver afhandlingen som en bevægelse fra

praksis til teori. Bevægelsen foretages ikke helt uden problemer, hvilket jeg vender tilbage til. I dette kapitel gør jeg i stedet rede for baggrunden for de teoretiske diskussioner, som mine a-teoretiske analysekapitler lægger op til. Jeg introducerer ikke konkrete analysebegreber – disse defineres løbende undervejs i Diskussionskapitlet, efterhånden som jeg tager begreberne i anvendelse. Jeg fokuserer i dette kapitel på et overordnet teoretisk grundlag, som vedrører tre teoretiske afsæt. Disse tre rummer referencer til historieteori, history education og sprogteori. Parallelt med dette treleddede afsæt beskriver jeg afhandlingen som fagdidaktisk, dvs. en tværdisciplinær undersøgelse mellem pædagogik (didaktik) og historie som videnskabsfag (fag). Jeg står som udgangspunkt i det historiedidaktiske forskningsfelt og diskuterer med og refererer til dele af historievidenskabens forskningsfelt. Den diskussion, jeg fører, kan siges at omhandle grundlagsspørgsmål i historievidenskabens. Spørgsmål som dog i mødet med *skolefaget* (dvs. historiedidaktik i praksis) rejser en række problemstillinger, der kalder på refleksion og overvejelser over dels skolefaget, dels relationen mellem skolefaget og videnskabsfaget historie. Og for at kunne sætte ord på netop relationen og disse problemstillinger inddrager jeg sprogteori. Det er således i dette lys, at indeværende kapitel skal læses.

### **Historieteori og kilderne som funktion**

I forhold til historievidenskabens (dvs. videnskabsfaget) inddrager jeg min baggrund som historiker, herunder nogle af de læremestre jeg selv har haft og har fundet inspirerende i min vej ind i historiefaget. Der er tale om en række læremestre (Sebastian Olden-Jørgensen, Helge Paludan, Jan Ifversen, Jeppe Nevers, Bent Egaa Kristensen og Knut Kjeldstadli), som jeg ikke umiddelbart vil kæde sammen via en bestemt 'skole' eller tradition i historievidenskabens, men måske snarere vil beskrive som repræsentanter for dansk og norsk teori om historie som videnskabsfag, hvilket indebærer en fælles opmærksomhed om begreberne *kilde* og *kildekritik*, herunder det *funktionelle kildegreb* og forestillinger om, at den historiske kildes udsagn til hver en tid er en funktion af de spørgsmål, som historikere stiller hertil.<sup>83</sup> Jeg tillader mig i forlængelse heraf at beskrive deres historieteoretiske tilgange som udtryk for 'moderat postmodernisme'.

---

<sup>83</sup> Olden-Jørgensen, 2001. Paludan, 2001. Ifversen, 2001. Nevers, 2005. Kristensen, 2007. Kjeldstadli, 2002.

Jeg refererer til det forhold, at jeg hos ingen af de ovennævnte historikere (trods funktionelle kildesyn) finder eksplicitte formuleringer, der afslører forestillinger om, at fortiden skal forstås radikalt konstruktivistisk som en 'konstruktion' – med risikoen for fornægtelse heraf til følge. Tværtimod læser jeg en fælles forståelse af *at* fortiden eksisterer eller i en eller anden forstand er en kendsgerning – det er blot et spørgsmål om, på hvilken måde den kan/ikke kan gribes an eller frembringes. Denne forestilling er omvendt heller ikke strengt positivistisk i den forstand, at fremstillingen af fortiden grundes i historiske kilder, der blot skal udtømmes. Det er historikerens spørgsmål til kilderne og dernæst fortolkninger af kildeudsagn eller svar, som afgør hvorledes vedkommende fremstiller fortiden. Det er denne grundlæggende tilgang som historiker, jeg opererer ud fra i min afhandling.

Ovennævnte historieteoretikere refererer jeg til undervejs i afhandlingen – og særligt i Diskussionskapitlet – i forbindelse med uddybning og håndtering af bl.a. begreberne *kilde* og *kildekritik*. Dette sker som følge af, at netop kildebegrebet træder frem på flere måder i elevers og læreres praktiseringer af skolefaget. Spørgsmålet om 'synet på kilden' – som det viser sig i afhandlingen – kan også siges at have reference til det, som nogle historieteoretikere betegner som historiefagets udfordring.<sup>84</sup> Udfordringen vedrører det forhold, at faget gennem påvirkninger fra sprog- og litteraturvidenskab (den sproglige vending) i løbet af 1990'erne blev tvunget til at forholde sig til grundlaget for 'fortidens eksistens', herunder forholdet mellem kilden som adgangen til fortiden på den ene side og muligheden for at etablere fortællinger herom på den anden side. Før udfordringen fra 'den sproglige vending' var forestillingen blandt mange historikere, at kilden fungerede som et åbent vindue til den fortidige virkelighed, og at sproget i den sammenhæng blot var et neutralt medium til formidling heraf.<sup>85</sup> Man kan dog betragte spørgsmålet om relationen mellem kilden/fortiden og fortællingen/fortolkningen som et tilbagevendende fænomen i historiefaget, eftersom de to fx før 1900-tallet og videnskabeliggørelsen af historiefaget levede side om side, og historie handlede om *story telling*.<sup>86</sup> Mit arbejde i afhandlingen trækker således en gammel problemstilling i historie som videnskabsfag frem, eftersom forholdet mellem

---

<sup>84</sup> Hansen/Nevers, 2004.

<sup>85</sup> Hansen/Nevers, 2004, p. 7.

<sup>86</sup> Bonnell/Hunt, 1999, p. 17.

kilden/fortid og fortællingen blev brudt, da historiefaget blev professionaliseret og alene skulle fremstille fortiden analytisk (objektivt) og ikke narrativt.<sup>87</sup> Bernard Eric Jensen beskriver, hvordan historiefaget som følge af professionaliseringen har betragtet sig selv som en empirisk videnskab og baseret sin forskning på foreliggende kildematerialer med den kildekritiske metode som en væsentlig del af den faglige identitet.<sup>88</sup>

Traditionen i faget har været at arbejde med og føle sig forpligtet af et fortidsfikseret historiebegreb, som bl.a. har bevirket at historie og fortid er blevet betragtet som hinandens synonymmer.<sup>89</sup> Det er (også) denne kontekst, jeg med afhandlingen skriver beskrivelser af skolefaget historie ind i.

Man kan mene, at udfordringen fra den sproglige vending efterhånden må have sat en række spor – litteraturen viser eksempelvis at udfordringer og/eller inspirationer fra det postmoderne diskuteres,<sup>90</sup> men mange historikere vil iflg. Bernard Eric Jensen nok stadig beskrive deres fagforståelse som 'moderne' mere end postmoderne.<sup>91</sup> Det er i denne sammenhæng min betegnelse om 'moderat postmoderne historieteoretikere' skal læses. Historie som videnskabsfag kan siges at befinde sig i en situation de seneste årtier, hvor fag- og selvopfattelse har været og stadig sætter faget under pres, herunder gør det vanskeligt præcist at definere historiefaget og dets genstandsområde. Som jeg viser i mine analyser, opererer mange af gymnasieeleverne i udpræget grad med en forestilling om, at historiefaget alene handler om 'gamle dage'. 'Gamle dage' udgør endvidere en form for virkelig, som er blevet til fortiden – og det er det, som betragtes som skolefagets genstandsområde. Det er således med afsæt i ovenstående beskrivelser af videnskabsfaget historie, at jeg belyser skolefags-faglige forhold.

### **Skolefaget historie og dets basisfag**

En problemstilling i den sammenhæng er, at videnskabsfaget historie ikke i alle sammenhænge gør det muligt at forklare de forskellige fagforståelser, som dukker op hos 'mine' elever og lærere. Dette kæder jeg sammen med spørgsmålet om *didaktik* i relationen mellem videnskabsfaget historie og skolefaget. Hos Frede V. Nielsen

---

<sup>87</sup> Bonnell/Hunt, 1999, p. 17.

<sup>88</sup> Jensen, 2003, p. 139.

<sup>89</sup> Jensen, 2003, p. 139.

<sup>90</sup> Eksempelvis Nevers/Hansen, 2004. Nielsen/Mordhorst, 2001. Jensen, 2003.

<sup>91</sup> Jensen, 2003, p. 142.

beskrives forholdet mellem didaktik (pædagogik) og fag (historie) samt den fænomenverden, som faget retter sig mod, som et spørgsmål om en egen kernefaglighed – fagdidaktik.<sup>92</sup> Mine analyser af det, som foregår i skolefaget historie, vedrører derfor også fagdidaktiske beskrivelser af forholdet mellem fag og didaktik, herunder mellem *basisfag* og kriterier for bestemmelse og opstilling af indhold i undervisningen, dvs. i skolefaget.<sup>93</sup>

Et basisfag er eksempelvis et videnskabsfag, men basis for et skolefag kan også være andre fag eller forhold.<sup>94</sup> I forhold til historie som skolefag ser jeg primært videnskabsfaget historie som udgangspunkt, og dermed kan man med Niensens betegnelse tale om et basisfagsforhold eller en basisfagsdidaktik.<sup>95</sup> Dette knytter jeg i denne sammenhæng endvidere an til ovenstående historieteoretiske referencer til Nevers/Hansens og Jensens beskrivelser af videnskabsfaget historie. Mine analyser i afhandlingen afspejler dog, at elever og lærere også forstår skolefaget som mere og andet end en kopi af dette videnskabsfag. Frede V. Nielsen opererer i den sammenhæng med begrebet etno-didaktik, hvor udgangspunktet ikke er selve faget, men derimod eleverne, deres hverdags erfaringer og elevkulturer.<sup>96</sup> Derudover kan didaktik også beskrives ud fra optagethed af samfundsmæssige udfordringer (udfordringsdidaktik) og/eller af eksistentielle spørgsmål og grundvilkår for mennesker.<sup>97</sup> Disse didaktiske tilgange til skolefaget behøver iflg. Nielsen ikke udelukke hinanden, men kan prioriteres forskelligt og måske endda fortrænge hinanden i perioder.<sup>98</sup> Relationen mellem skolefag og videnskabsfag kan endvidere beskrives som enten et spørgsmål om 'nedsivning', hvor skolefaget udgør en mere eller mindre ureflekteret og/eller reduceret version af basisfaget.<sup>99</sup> En sådan relation vil iflg. Nielsen mangle både pædagogiske og fagligt relaterede kriterier for væsentlighed og udvælgelse af indhold etc. i undervisningen.<sup>100</sup> Der kan også være tale om et relationelt forhold, hvilket indebærer spørgsmålet om, at

---

<sup>92</sup> Nielsen, 2004, p. 28.

<sup>93</sup> Nielsen, 2004, p. 36. Nielsen anvender betegnelsen 'undervisningsfag', hvilket jeg i afhandlingen gør til 'skolefag'.

<sup>94</sup> Nielsen, 2004, p. 36. Jank/Meyer, 2010, p. 35.

<sup>95</sup> Nielsen, 2004, p. 27.

<sup>96</sup> Nielsen, 2004, p. 27.

<sup>97</sup> Nielsen, 2004, p. 27.

<sup>98</sup> Nielsen, 2004, p. 28.

<sup>99</sup> Nielsen, 2004, p. 37.

<sup>100</sup> Nielsen, 2004, p. 37.

videnskabsfag ikke i sig selv udvikler tilstrækkelige udvælgelseskræfter for skolefaget – men omvendt også at didaktiske beslutninger ikke træffes uden reference til det/de videnskabsfag, der refereres til.<sup>101</sup> Relationen mellem skolefag og videnskabsfag kan med andre ord beskrives ud fra flere begrebsmæssige vinkler, og selvom jeg i afhandlingen finder Nielsens begreber om nedsivningsfag og basisfagsdidaktik relevante for beskrivelser af mange sammenhænge i de relationer mellem skole- og videnskabsfaget, som udtrykkes hos elever og lærere, så åbner Nielsens øvrige fagdidaktiske begreber også for muligheden af at fokusere på de aspekter i skolefaget, som afviger fra videnskabsfaget.

### **Videnskabsfagets manglende begreb om didaktik**

Videnskabsfaget historie kan dog ikke siges hidtil at have haft tradition for at beskæftige sig med beskrivelser af og et begreb om 'didaktik' – med god grund måske, eftersom dets formål lidt forenklet formuleret mest af alt omhandler fortolkninger af kildematerialer med henblik på udarbejdelse af historiske fremstillinger. Problemet med videnskabsfaget historie er i denne sammenhæng, at der i en universitets- og uddannelsesmæssig kontekst også kan tales om uddannelsesfaget historie.

Lærerkandidater til historie som skolefag uddannes herfra og i den sammenhæng bliver spørgsmålet om 'didaktik' derfor også relevant for – om ikke videnskabsfaget historie så uddannelsesfaget. Når 'didaktik' ikke indgår i videnskabsfaget historie kommer det i stedet til at eksistere uden for historie som videnskabsfag og dermed uden for basisfaget for skolefaget. Og endvidere bliver der tale om uddannelse af kommende historielærere som (måske) først og fremmest går til lærergerningen som historikere og mindre som fagdidaktikere, dvs. historiedidaktikere. Denne problemstilling knytter sig til overvejelser, jeg foretager i afhandlingens sidste del, men som også uddybes i nedenstående afsnit.

### **History education om det svære skolefag**

En årsag til, at didaktik ikke ses i videnskabsfaget kan være, at historie som skolefag opfattes som "*...a relatively straightforward matter: it is learning what happened in the*

---

<sup>101</sup> Nielsen med ref. til Klafki, 2004, p. 38.

*past.*”<sup>102</sup> I den optik bliver der tale om et ordinært fag, der ikke kræver specielle begreber eller termer for at beskrive eller forklare fortiden – det handler derimod mest af alt om at lære historien eller fortællingen om fortiden at kende.<sup>103</sup> En sådan beskrivelse af skolefaget problematiseres dog i britisk history education-forskning, hvor Peter Lee påpeger, at historiefaget for det første ikke kun opererer med én fortælling om fortiden, men med mange konkurrerende, komplementære og overlappende fortællinger om dengang.<sup>104</sup> Eftersom fortiden som ’den faktisk var’ ikke længere findes, bliver spørgsmålet derfor, hvilke kriterier der skal opfyldes for dels at fremstille fortællinger herom, dels at komme tættest muligt på ’sandheden’ om dengang. For det andet påpeger Lee, at det er en fejl at opfatte historiefaget som ligetil, fordi eleverne – for at lære historie – er nødt til at beskæftige sig med en række begreber, som er grundlæggende konstraintuitive og derfor ofte for eleverne vanskelige at have med at gøre.<sup>105</sup> ’At lære historie’ handler i history education om udvikling og kvalificering af historisk tænkning. Genstandsområdet for skolefaget indskrænkes ikke bare til viden om ’gamle dage’, men inkluderer også tænkning om eller forståelse for anvendelse af denne viden. Tilgangen kan dermed perspektivere den opfattelse af skolefaget og dets genstandsområde, som jeg tidligere nævnte, gør sig gældende i mine analyser.

### **Substantielle og strukturelle begreber**

Lee skelner mellem substantielle 1. ordens- og strukturelle 2. ordensbegreber, hvilket omfatter en skelnen mellem indholdsbegreber, der refererer til ’det som skete i fortiden’ og faglige meta- eller metodebegreber gennem hvilke historiefaget samt det at praktisere faget sprogliggøres eller konstituerer sig.<sup>106</sup> Jeg uddyber denne begrebsmæssige tilgang i forbindelse med min anvendelse heraf i Diskussionskapitlet, men fremhæver dog Lees pointe om at indholdsbegreber og fokus på ’det som skete i fortiden’ ikke i sig selv leverer en central fagstruktur, et fagsprog eller definition af historiefaget.<sup>107</sup> Tværtimod trækker historiefaget på referencer til forskellige andre fag, når indholdsbegreber som ’revolution’, ’demokrati’, ’industrialisering’, ’stat’ etc.

---

<sup>102</sup> Lee, 2004, p. 129.

<sup>103</sup> Lee, 2004, p. 129.

<sup>104</sup> Lee, 2004, p. 129.

<sup>105</sup> Lee, 2004, p. 130.

<sup>106</sup> Se fx Lee, 2004, 2005.

<sup>107</sup> Lee, 1983, p. 21.

fremhæves, ligesom disse begreber også defineres forskelligt afhængigt af den kontekst, de indgår i. På den måde kan opfattelsen af historiefaget hurtigt komme til at omhandle ideen om et ”storehouse of concepts”.<sup>108</sup> De strukturelle 2. ordensbegreber udgøres derimod af begreber, som organiserer og strukturer forestillinger om historiefaget som disciplin – og dermed er med til at ”*frame the way in which we make sense of the past*”.<sup>109</sup> Disse strukturelle 2. ordensbegreber defineres historiefilosofisk og refererer til grundlæggende spørgsmål om historisk erkendelse. Det drejer sig eksempelvis om relationen mellem den historiske kilde/beviset (evidence) og fakta/kendsgerninger om fortiden. Det drejer sig også om, hvorvidt det overhovedet er muligt at fortælle ’sande’ historier om fortiden.<sup>110</sup> Jeg anvender i afhandlingen denne skelnen mellem 1. og 2. ordensbegreber til at forklare konkrete analyseeksempler, herunder beskrivelser af skolefaget mellem videnskabelige og ikke-videnskabelige fagforståelser, men inddrager også begreberne for at kunne sætte fokus på skolefagets genstandsområde mellem fakta og fortolkning af fakta. I den sammenhæng refererer Lee i sit arbejde til den britiske historiefilosof R.G. Collingwood, som i relation til ovenstående fremhæver begrebet *re-enactment* og opfattelsen af, at historikerens opgave er at *gen-opføre* eller rekonstruere fortiden – vel at mærke ”*in his own mind*”.<sup>111</sup> Historikerens aktiviteter eller rolle i arbejdet med kilderne har afgørende betydning for fremstillinger af fortiden,<sup>112</sup> hvilket jeg overfører til mine overvejelser over elevers kildekritiske arbejder i skolefaget. Iflg. Collingwood kan narration i denne sammenhæng betragtes som en del af historikerens færdigheder, eftersom historiske fremstillinger bygges op om såvel logiske, rationelle (baseret på kilder/beviser) som imaginære slutninger eller udsagn – vel at mærke ud fra de forudsætninger og forståelser, som historikeren har for at forstå fortiden.<sup>113</sup> Der knyttes dermed bånd mellem ’fortiden’ forstået som fakta og som fremstillinger på baggrund af fortolkninger af fakta. Dette perspektiv optræder på flere måder i mine diskussioner dog uden direkte reference til Collingwood. Jeg ser i stedet i begrebet om historikerens *funktionelle kildebegreb* eller *-kildesyn* en tilsvarende mulighed for at reflektere over forholdet mellem fakta og fortolkning af fakta og refererer derfor til den

---

<sup>108</sup> Lee, 1983, p. 23-24.

<sup>109</sup> Lee, 2004, p. 131.

<sup>110</sup> Lee, 1983, p. 46.

<sup>111</sup> Johnson, 2013, p. 44.

<sup>112</sup> Johnson, 2013, p. 44.

<sup>113</sup> Johnson, 2013, p. 44.



dansk-norske historieteoretiske kontekst. Til gengæld bringer jeg i afhandlingens perspektiveringskapitel perspektivet ind via Robert J. Parkes, når jeg overvejer skolefagets udtryk for genstandsområde.

### **Curriculumtraditionens fokus på praksis**

Relationen mellem substantielle 1. ordens- og strukturelle 2. ordensbegreber omhandler som tidligere nævnt en forskningsmæssig opmærksomhed om *historical thinking* i history education-traditionen. Der er tale om en tilgang til forskning i skolefagets praksis, som udover historiefilosofi også trækker på bl.a. kognitionsteori og deraf går i dybden med de fagforståelser, som viser sig hos særligt eleverne. Man kan undre sig over, at interessen for praktiseringer af historie som skolefag er så markant i history education-forskning sammenlignet med forskning i historiedidaktik. En mulig men lidt forenklet forklaring kan være, at der er tale om to forskellige traditioner for uddannelsestænkning med henholdsvis fokus på *curriculum* og *didaktik*, og dermed også opmærksomhed om forskellige aspekter af skolefaget. Hvor angelsaksisk uddannelsestænkning betragter læreplanen som en form for manual for undervisning, hvor læreren mest af alt indtager rollen som en marionetdukke, der udfører det, som er beskrevet i planen, er lærerrollen i didaktiktraditionen forbundet med større autonomi.<sup>114</sup> Det gælder bl.a. i forhold til at tolke og reflektere over læreplanens indhold i relation til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Man kan sige, at spørgsmålet om *praktisering af skolefag* dermed i højere grad knytter sig til didaktikeren alene, mens det i curriculum-traditionen er fastlagt og konkretiseret i læreplanen eller 'undervisningsmanualen'. At fastsætte indholdet i læreplanen gør dermed indsigt i og opmærksomhed om, hvad der foregår og virker i undervisningen nødvendig, hvilket kan forklare hvorfor forskningen er mere optaget af praksis i history education end i historiedidaktik-forskningen. I didaktik-traditionen forstås praksis især som lærerens domæne eller rettere udtrykkes som forventninger om, at læreren omsætter teori (dvs. læreplan) til praksis.<sup>115</sup> Dette kan dermed forklare, hvorfor historiedidaktikforskningen efterlader et indtryk af at være mere teoretisk end praksisorienteret.

---

<sup>114</sup> Beskrivelse ses fx hos Westbury, 2000, p. 17.

<sup>115</sup> Westbury, 1988, p. 48.

### **Ytring er handling, handling er udtryk for forståelse...**

Min adgang til elevers og læreres fagforståelser og dernæst muligheden for at diskutere didaktiske praksisforhold vedrørende skolefaget opnår jeg via en sprogteoretisk tilgang. Mit afsæt er talehandlingsteori, herunder den opfattelse at al sprogbrug kan betragtes som handling samt udtrykker bestemte forståelser. At bruge ord viser hvordan den, som ytrer sig, forholder sig til det, som vedkommende ytrer sig om – i dette tilfælde skolefaget historie. 'Mine' elevers og læreres ytringer betragtes således i afhandlingen som udtryk for talehandlinger og deraf fagforståelser.

Jeg henter inspiration hertil hos den britiske sprogfilosof John Longshaw Austins forståelse af 'sprog' og ytringer. Austin er optaget af skellet mellem *det at sige noget* og *det at gøre noget* ved hjælp af ytringer. Denne tilgang skal ses i lyset af et opgør, han i løbet af 1960'erne tog med en eksisterende (og positivistisk) forestilling om ytringer som alene 'det at sige noget' – og i øvrigt at være udtryk for kendsgerninger, der kun kan beskrives som enten sande eller falske.<sup>116</sup> Austins pointe er, at ytringer også kan omhandle 'det at udføre en handling'.<sup>117</sup> Han fremhæver eksempelvis sætningen, "jeg døber dig Queen Elizabeth" i forbindelse med dåben af et skib og påpeger, at en sådan ytring ikke kan siges at være hverken sand eller falsk – ligesom den heller ikke er en beskrivelse eller en konstatering af, hvad den, som ytrer sætningen, faktisk gør. Der er derimod tale om en ytring om, at 'jeg gør det'.<sup>118</sup> På den måde bliver ytringen "...til en virkelighed, i og med at sætningen bliver sagt – af den dertil autoriserede person, på rette tid og sted."<sup>119</sup> Sætninger af denne slags – der udtrykker noget, som gøres – kalder Austin for performative ytringer eller blot performativer.<sup>120</sup> At tale bliver således til 'at handle', en talehandling, eller rettere i og med vi siger noget, gør vi noget.<sup>121</sup> Min tilgang til analyser af elevers og læreres ytringer skal ses som et argument for, at man *gør noget* eller handler i kraft af sproget, når man ytrer sig. Og i den sammenhæng, at det som *gøres* eller praktiseres i relation til historieundervisningen er elevers og læreres

---

<sup>116</sup> Austin, 1997, p. 8.

<sup>117</sup> Austin, 1997, p. 36.

<sup>118</sup> Austin, 1997, p. 37.

<sup>119</sup> Austin, 1997, p. 8, l. 13-15.

<sup>120</sup> Austin, 1997, p. 38.

<sup>121</sup> Austin, 1997, p. 43.

faglige forståelser. Talehandlingsteorien fungerer således som min adgang til praksisforståelserne og dermed også til de beskrivelser af skolefaget, som viser sig herved. På den måde er det ikke i første omgang historieteori, der hjælper mig med at etablere beskrivelser af skolefaget historie, men i stedet en talehandlingsteoretisk tilgang til elevers og læreres ytringer om og i faget. Som nævnt tidligere giver min baggrund som historiker mig en eller anden form for præforståelse af området, og spørgsmålet bliver dermed selvsagt, hvilket forhold til 'teori' min afhandling da opererer med, når jeg inkluderer talehandlingsteori. Dette forsøger jeg i nedenstående afsnit at afklare.

### **At være og ikke være teoriafhængig**

Når jeg i indledningen til dette kapitel skriver, at afhandlingen viser en bevægelse fra praksis til teori, samt at min tilgang til afhandlingens Analysedel primært er a-teoretisk og iagttagende – dvs. i udgangspunktet induktiv – er dette kun delvist korrekt. De iagttagelser, jeg gør i mine data/koder over elevers og læreres ytringer og dernæst mine tolkninger heraf, står i relation til ovennævnte tre teoretiske afsæt – og i særlig grad min baggrund som historiker. Uden viden om hvordan en kilde eksempelvis kan betragtes på forskellige måder, ville jeg ikke have haft mulighed for at forholde mig til de forståelser, som kommer frem i elev- og lærerytringer. Den britiske videnskabsfilosof A.F. Chalmers påpeger i den sammenhæng, at *iagttagelser* måske nok for den, som iagttager, kan være umiddelbart tilgængelige, men udsagn om det iagttagede vil altid fremstå som offentlige størrelser formuleret i et sprog, der viser reference til 'teori' i en eller anden forstand.<sup>122</sup> Denne beskrivelse læser jeg i betydningen 'iagttagerens forforståelse'. Mine udsagn om elevers og læreres fagforståelser kan som sådan betragtes som lige så fejlbarlige som det teoretiske afsæt eller den forforståelse, jeg lægger til grund herfor. Min tilgang til arbejdet med afhandlingen kan derfor ikke (a-teoretiske analyser til trods) siges at være induktiv, men omvendt betragter jeg heller ikke min afhandling som eksponent for en deduktiv forskningsmæssig tilgang. Min tilgang til skolefagets praksis har været nysgerrig, søgende og iagttagende – og uden et egentligt ønske eller mål om at afprøve en eller flere bestemte teorier. Jeg gjorde som nævnt i det indledende kapitel mine opdagelser om skolefagets diskrepans ved at gå induktivt til værks og dermed på baggrund af en række iagttagelser indsamle erfaringer

---

<sup>122</sup> Chalmers, 1998, p. 61.

fra praksis for dernæst at analysere og diskutere disse. Bearbejdning af erfaringerne fra praksis er dog foregået med omtanke for de indirekte teoretiske og forståelsesmæssige referencer eller rammer, som har været afgørende for mine efterfølgende iagttagelser i data. Det afgørende er måske ikke så meget om mit udgangspunkt har været den ene eller anden tilgang, men derimod hvordan mine konklusioner i sidste ende skal betragtes. Der er ikke tale om generaliseringer på baggrund af iagttagelser, men derimod om slutninger som inden for rammerne af mit analysedesign, herunder min mere eller mindre eksplicite teoretiske tilgang, kan betragtes som *de bedste bud* eller forklaringer på, hvorledes skolefaget historie kan beskrives. På den måde kan man sige, at min afhandling repræsenterer en abduktiv mere end en induktiv tilgang til forskning. Mine beskrivelser af praksis kan derfor heller ikke ansues som strengt logisk gyldige – det ville i en kvalitativ forskningsoptik være en forkert præmis at opstille for forskning – men mit arbejde repræsenterer en række udsagn om praksis som ud fra de givne omstændigheder opridses måder at forstå og endvidere sætte skolefaget til debat på. Disse videnskabsteoretiske overvejelser viderefører jeg implicit i de følgende to kapitler om afhandlingens metodiske grundlag.

#### **Kapitel 4 Metode I – dataindsamling og -produktion**

*”If you want to understand what a science is, you should look in the first instance not at its theories or its findings, and certainly not what its apologists say about it; you should look at what the practitioners of it do”<sup>123</sup>*

##### **Vejen ad hvilken....**

Som jeg redegør for i de to foregående kapitler, har jeg ikke haft et stort teoretisk eller forskningsbaseret fundament at bygge min undersøgelse op om. Jeg har i stedet udviklet min tilgang til skolefagets praksis efterhånden som mit arbejde med klasserumsobservationer af historieundervisning skred frem. Som tidligere beskrevet opererede jeg i første omgang ud fra et princip om først at undersøge, hvad praksis kunne bringe mig, for dernæst at overveje, hvorledes teori kunne være med til at belyse praksis. Etnografi har med sin særlige tilgang og argument om at gå nysgerrigt og a-teoretisk til værks derfor udgjort en oplagt indgangsvinkel til afhandlingens metodiske

---

<sup>123</sup> Geertz, 1973, p. 9.

ramme – ikke alene om data-indsamling og –produktion, men også om databearbejdning og -analyse. I dette kapitel præsenterer jeg denne metodiske ramme om min tilgang til indsamling og produktion af data samt introducerer til de skolebesøg, lærere og elever, som viste mig, hvorledes de gennem praktiseringer forstod skolefaget. Kapitlets første del udgør en introduktion til spørgsmålet om at operere grounded i forskning. Jeg introducerer dernæst til observation som mit metodiske grundlag og beskriver min tilgang til skolebesøgene. Endelig forholder jeg mig til dataproduktion og de forskellige metoder, gennem hvilke data er blevet genereret.

### **En grounded forskningsproces**

Mit undersøgelsesforløb kan bedst beskrives som en cirkulær, men samtidig fremadskridende proces, hvor mange overvejelser og beslutninger er blevet gjort og truffet, efterhånden som arbejdet med de valgte metoder og data, herunder operationalisering af problemstillingen er skredet frem. En sådan cirkulær og eksplorativ forskningsproces, hvor data eller erfaringer fra praksis i udgangspunktet prioriteres højere end hypoteser og/eller teoretiske antagelser, kan man betegne som *grounded*.<sup>124</sup> *Teori* fungerer i denne tilgang ikke som et egentligt middel for dataindsamling og -produktion, men snarere som selve målet og dermed det, som kommer ud af processen. Jeg var som udgangspunkt i forbindelse med skolebesøgene ikke optaget af at skulle generere teori, men derimod mere fokuseret på at finde metodologisk belæg for at kunne håndtere 'praksis' og dermed udlede beskrivelser af skolefaget. Denne tilgang udgjorde derfor mit metodiske afsæt, men at afhandlingen sidenhen og som følge af mine analyser af praksis har skiftet karakter og kan siges at operere med en forestilling om spirende teoriudvikling eksemplificerer blot 'den fremadskridende proces'.

### **Etnografi og observation som bærende feltstrategi**

Min indsamling og -produktion af data tog afsæt i deltagerobservation og dermed observationer af historieundervisning. *Observation* er som sådan ikke en særlig etnografisk metode. Dens ophav menes at være sociologisk (symbolsk

---

<sup>124</sup> Flick, 2009, p. 90-92.

interaktionisme)<sup>125</sup>, men eftersom der med metodens udvikling tales om flere forskellige måder at være observatør på (fuldstændig deltager i felten, deltageren som observatør, observatøren som deltager og den fuldstændige observatør)<sup>126</sup>, så kan metoden også siges at appellere til flere forskellige typer af forskningstilgange. I mit tilfælde handlede det om at kombinere eller betragte observation som en overordnet metode for flere underliggende metodiske tilgange. Deltagerobservation kan i den sammenhæng betragtes som en form for feltstrategi bestående af flere elementer: Dokumentanalyse, interviews, direkte deltagelse i felten samt observation og introspektion.<sup>127</sup> Det var denne forståelse, jeg tog afsæt i, således at min feltstrategi omhandlede en kombineret *deltagelse* i form af direkte observation af diverse klasserumssituationer understøttet af lydoptagelser, opgave- og materialeindsamling og interviews. Iflg. den tyske sociolog Uwe Flick kan man karakterisere deltagerobservation ved udpræget interesse for menneskelig interaktion og meningsdannelse, hvor man som forsker 'dykker ned i felten', når det angår de perspektiver, som mennesker i konkrete situationer og omgivelser giver udtryk for.<sup>128</sup> Der fokuseres på den eller de handlinger, der foregår i det sociale, dvs. eksempelvis i undervisningssammenhænge. Deltagerobservationer kan også beskrives som dybdegående og kvalitative casestudier. Mine skolebesøg kan derfor anskues som casestudier i måder at forstå historiefaget på, hvor jeg ved at kombinere *observation* med lydoptagelser, interviews og opgaveindsamling forsøgte at komme lærernes og elevernes forståelser af skolefaget nærmere. Resultatet heraf – hvilket fremgår af afhandlingen – var, at jeg endte med at prioritere mine lydoptagelser og elevernes skriftlige SRP-opgaver højest for dernæst at lade alle observationsfeltnotater og interviews fungere som supplement og støtte herfor. Med andre ord viste udbyttet af indsamlingsprocessen sig at flytte mine forestillinger om, på hvilke måder jeg skulle/kunne anvende og bearbejde mine data efterfølgende. Dette uddyber jeg senere. Ovenstående har blot til formål at beskrive baggrunden for indsamling af mine data.

---

<sup>125</sup> Flick, 2009, p. 222+231.

<sup>126</sup> Flick, 2009, p. 223.

<sup>127</sup> Denzin, 1989, p. 157-158. Flick, 2009, p. 226.

<sup>128</sup> Flick, 2009, p. 226.

### **Aftale om skolebesøg og adgang til felten**

Jeg besøgte fem stx-klassers historietimer gennem skoleåret 2010/11. Jeg valgte stx (det almene gymnasium) primært ud fra den betragtning, at historiefaget som gymnasiefag her er størst. Der var tale om tre 3.g.-klasser, en 2.g.- og en 1.g.-klasse. De fem klasser fordelte sig på tre skoler alle placeret i provinsen. Der var ikke tale om en decideret udvælgelse af skoler efter særlige kriterier, men snarere om en situation hvor tilfældighederne rådede. Jeg henvendte mig i foråret 2010 til en række af landets stx-rektorer og historielærere og endte med positive tilkendegivelser fra tre historielærere samt skoleledelser, der inviterede mig på besøg. Man kan således næsten sige, at skolerne valgte mig. Begrundelsen for at have takket ja viste sig bl.a. at være lærernes interesser i spørgsmålet om historiedidaktik, hvilket uden tvivl medvirkede til at samarbejdet med de tre skoler blev både positivt og udbytterigt.

I august 2010 afholdt jeg indledende møder med de tre deltagende historielærere. Ud over at hilse på hinanden var formålet, at jeg præsenterede og introducerede til min undersøgelse, mine ønsker med skolebesøgene samt lærernes mulige udbytte af mine besøg og vores samarbejde. Vi talte derudover om lærernes baggrunde, om skolerne, klasserne og forskellige andre forhold. Lærerne benyttede også muligheden for at ytre ønsker om bestemte besøgstidspunkter, -klasser osv. I september 2010 gennemførte jeg en pilotundersøgelse på en fjerde skole (min tidligere arbejdsplads), hvor jeg afprøvede mine metoder og færdiggjorde planlægningen af de egentlige skolebesøg. I oktober 2010 påbegyndte jeg observationerne på den første skole. Samlet set repræsenterede lærerne aldersgrupperne 30'erne, 40'erne og 60'erne og viste sig udover deres førnævnte fællesinteresse for historiedidaktiske spørgsmål også at repræsentere både ”vi som netop er gået i gang med undervise” og ”vi som planlægger snart at stoppe”. På den måde har jeg heldig at få flere aldersgruppers stemmer repræsenteret i mine data.

### **Besøg i fem klasser**

De fem klasser, jeg besøgte, repræsenterede forskellige sammensætninger angående studieretningsfag og typer af elever. Min forestilling var i udgangspunktet, at jeg ville få større udbytte af at fokusere på 3.g.-klasser end på de to øvrige årgange, eftersom jeg antog, at eleverne som følge af tre års historieundervisning samt med udsigten til en

kommende uddannelsesafslutning ville udvise en særlig interesse for faget. Dette viste sig ikke at stå mål med virkeligheden, eftersom jeg kom til at møde en motiveret og engageret 1.g.-klasse, der gav mig indtryk af at være mere begejstret for og interesseret i historieundervisningen end tilfældet så ud til at være for flere af de 3.g.-elever, jeg fulgte. Jeg endte derfor med ikke at tage nævneværdig højde for årgangsforskelle, og sidestillede de fem klasser som cases eller billeder på, hvordan historieundervisning kan tage sig ud i forskellige klasser med forskellige lærere og elever.

Hvad angår spørgsmålet om de fem klasser som cases, har min undersøgelse som nævnt ikke til hensigt at slutte generelt om historieundervisningen i stx, men derimod at kaste lys over historie som *skolefag*. Jeg har taget afsæt i fem konkrete klasser for at opnå detaljeret viden om historieundervisningens praksis, og disse fem leverer datamateriale til en diskussion af skolefaget historie. Som cases betragter jeg 'mine klasser', herunder elever og lærere, som *paradigmatiske* eller som mønstreksempler på måder at praktisere og forstå historie som skolefag i stx.<sup>129</sup> Man kan sige, at dette i virkeligheden er svært for mig at afgøre – særligt eftersom jeg ikke fik mulighed for at gøre udvælgelser blandt skoler, lærere og elever og dermed faktisk udvælge 'prototyperne'. Jeg begrundet i stedet mønstreksempel-tanken i det førømtalte forhold om, at de tre skoler/lærere "valgte mig" og deraf både viste interesse for historiedidaktiske spørgsmål (på en måde som de skoler, der ikke besvarede min henvendelse, ikke gjorde) og indirekte viste villighed til eller ønske om at gå i dialog med mig om deres undervisning, dvs. åbenhed og refleksion. Jeg forventede derfor at kunne observere undervisning, der tog afsæt i en reflekteret didaktisk praksis – og dette partikulære forhold fremhæver jeg som særligt og centralt i forhold til min afhandlings fokus. Det er således især lærernes respons på min henvendelse, der har haft betydning for min opfattelse af det paradigmatiske og ikke spørgsmålet om at operere med 'de bedste klasser'.

### **Lærerne, eleverne og mønstre i fagforståelser**

Lærerne lader sig nemmest karakterisere pga. deres fælles uddannelsesmæssige baggrund fra bl.a. historie som universitetsfag. Til gengæld er eleverne som en samlet

---

<sup>129</sup> Begrebet *paradigmatiske cases* beskrives hos Flyvbjerg, 2010, p. 476-477.



gruppe sværere at beskrive. Der var tale om unge i alderen 16 til 19 år bosiddende i større danske provinsbyer. Udover skolen gav de udtryk for at fritidsarbejde, venner, familier og kærester optog dem, og derudover var jeg bl.a. havnet i en klasse med idræt som studieretningsfag, hvilket betød at også sport på højt niveau blev prioriteret af flere af eleverne. Eleverne repræsenterede forskellige sociale, etniske, kulturelle osv. baggrunde og syntes også ved første øjekast at have meget varierende interesser i historie som skolefag, men samtidig gav de også i mange tilfælde (eksempelvis i interviews) udtryk for vigtigheden af 'at finde den rigtige vej' – både i relation til skole og venner, men også (og særligt for 3.g.-eleverne) i livet efter gymnasiet.

I afhandlingen forsøger jeg at vise, at jeg både betragter eleverne som en samlet gruppe, men også er opmærksom på, at de udtrykker forskellige faglige forståelser. Det gør jeg ved sprogligt at anvende formuleringer som "elever" i ubestemt form eller ved at skrive "flere af eleverne siger", "mange af eleverne mener" etc. Det er dog ikke hverken forskelle i elevernes fagforståelser eller forskelle mellem forskellige klassetrins ageren i skolefaget, der optager mig, men i stedet tendenser eller mønstre i "fagforståelser" som grundlag for at diskutere *faget*. I den sammenhæng har det betydning, at jeg på et overordnet plan i elevernes (og lærernes) ytringer søger mønstre i deres ytringer og dermed måder at praktisere skolefaget. Spørgsmålet kan være, hvilken betydning dette har for de konklusioner, jeg foretager i afhandlingen – dvs. betydningen af at generere data på baggrund af mønstereksempler og dernæst at konkludere om historie som skolefag. I afhandlingen betragter jeg det som en fordel, at netop de forbilledlige eksempler på reflekteret didaktisk praksis er mit udgangspunkt – ikke mindst når jeg, som afhandlingen viser, problematiserer de beskrivelser af skolefaget som implicit viser sig. Tilgangen giver afhandlingen et stærkt argument. Havde jeg i stedet problematiseret beskrivelser af skolefaget på baggrund af "de mindre gode eksempler" ville grundlaget for at drage konklusioner have været svagere.

Jeg fulgte som nævnt undervisningen i tre 3.g.-klasser samt i en 1.g.- og 2.g.-klasse. Udvælgelsen af netop de fem klasser skete i samråd med lærerne og skyldtes primært praktiske årsager. Skolernes fleksible skemaplanlægning gav eksempelvis afhængigt af mine besøgsperioder et meget ulige og varieret antal undervisningstimer at observere,

ligesom også nogle lektioner blev aflyst eller ændret i klassernes skemaer i sidste øjeblik. Det var derfor af og til lidt en udfordring for mig at få puslespillet om skolebesøg til at gå op. Omvendt oplevede jeg også i en af klasserne, at et forløb i historie fik tildelt mange timer i netop den periode, jeg besøgte klassen – af hensyn til mig. Og jeg var selvfølgelig interesseret i at følge flest mulige undervisningstimer. Et andet udvælgelseskriterium handlede om, hvor godt klasserne fungerede. En klasse blev således fravalgt pga. dens mange interne konflikter og dårlige stemning, hvilket iflg. læreren havde haft konsekvens for det faglige arbejde ikke bare i historie, men generelt. Læreren var bekymret for om klassen ville reagere negativt på min tilstedeværelse ved at anse mig for at være en, der skulle ”overvåge” den. Det skal nævnes, at lærerne indgik dialog med mig om udvælgelse af klasser, fordi jeg i forbindelse med min første henvendelse og samtale sendte dem en skriftlig beskrivelse af mit projekt. De havde på den måde på forhånd et indblik i mine ønsker og ideer og kunne hjælpe med at planlægge mine besøg herefter.

### **Beskrivelse af besøgsforløb**

Jeg besøgte klasserne i to omgange af hver en måneds varighed. De første uger observerede jeg undervisningen, lavede lydoptagelser samt indsamlede diverse elevopgaver og skriftlige materialer. Perioden afsluttede jeg med gruppeinterviews af elever samt individuelle interviews med deres lærere. Fordelen ved at besøge klasserne gennem længere tid og af to omgange var, at vi dels fik et kendskab til hinanden, så jeg på den måde endte med at indgå i undervisningen uden at eleverne lod til at bemærke mig nævneværdigt, dels havde jeg mulighed for at få uddybet og gentaget observationer samt følge udviklingen af længerevarende undervisningsforløb. Jeg undgik også at føle mig tidspresset og dermed stresset over at skulle gøre opdagelser ’hurtigt’. De første besøg har for de fleste observatører tendens til at være en stressende oplevelse, eftersom man både forsøger at få øje på ”bestemte ting”, men samtidig også skal lære ”sproget” i felten at kende for at få adgang til de koder, der kan afsløre det, man søger.<sup>130</sup> Observation var ikke ukendt land for mig, men jeg var alligevel forberedt på en vis

---

<sup>130</sup> Beskrivelser af første observationsbesøg: Angrosino, 2007, p.38. Spradley, 1980, p. 53. Adler *et al.*, 1998, p. 86-87.

forvirring i begyndelsen. Feltarbejde tager tid, og det forsøgte jeg at komme i møde ved at planlægge mine skolebesøg over en lang periode.

Hvor lærerne som nævnt kendte til mit projekt via en projektbeskrivelse og vores indledende samtaler, så præsenterede jeg kun projektet i overordnede vendinger for eleverne. Ved de første klasserumsbesøg præsenterede jeg mig selv, mit arbejde og interesse i at få indblik i elevernes måder at ”gøre faget” på. Jeg opfordrede dem til at henvende sig til mig, stille spørgsmål og ”sludre” med mig undervejs, såfremt de var nysgerrige efter at vide, hvad jeg lavede. Jeg fortalte dem også, at jeg lavede lydoptagelser, når jeg oplevede ”at de havde gang i gode og spændende samtaler, som kunne gøre mig klogere”. Hensigten var så vidt muligt at afmystificere min tilstedeværelse, hvilket også med tiden lod til at virke. Nogle elever var meget nysgerrige og opmærksomme på mig gennem hele forløbet, mens andre lod til at tage mindre eller slet ingen notits af mig. Af og til – oftest i situationer med gruppearbejder – når elever løb ind i problemer eller havde spørgsmål, oplevede jeg, at de efter nogen tids overvejelse tog mod til sig og henvendte sig til mig med deres spørgsmål og ønske om hjælp til at komme videre, hvilket jeg selvfølgelig besvarede. Andet ville i situationen have virket kunstigt, men set med forskerens øjne viser det blot, hvor nemt det i teorien kan være at tale om bevægelser mellem forskellige observatørroller, samt hvor svært det i praksis kan være selv at være med til at afgøre, hvornår hvilken rolle praktiseres.

### **Observatøren som observationens begrænsning**

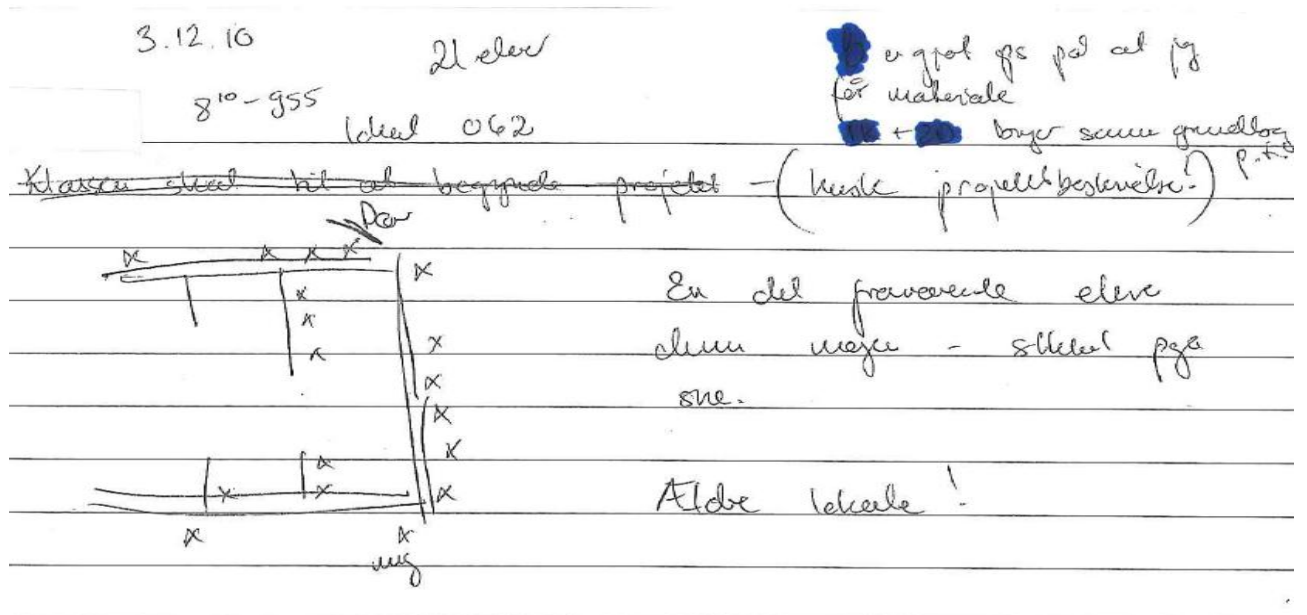
Når man observerer andres gøren og laden i det sociale, indebærer det i et eller andet omfang, at man objektiverer de handlinger og ytringer, man iagttager.<sup>131</sup> Det gør sig også gældende i forhold til én selv som observatør, og jeg forsøgte at være bevidst om, at jeg selv udgjorde ”begrænsningerne” for, hvad der var muligt at observere – samtidigt med at jeg ikke på forhånd præcist vidste, hvor og hvornår interessante fænomener i undervisningen ville optræde. Min begrænsning omhandlede som nævnt i indledningen, at jeg ikke præcist kendte ”formen” på det, som jeg søgte at observere. Min opmærksomhed om min rolle som observatør og det at observere var derfor skærpet på flere måder. I observationsfeltnotaterne tegnede jeg skitser over

---

<sup>131</sup> Andersen, 2003, p. 54.

klasserummets indretning og personernes placering, samt udarbejdede mine egne koder for, hvorledes jeg adskilte *beskrivelse af situationer* fra mine *kommentarer* hertil.

Nedenstående illustration udgør et eksempel på min måde at opridse en klasserumssituation.



Afhængigt af observationssituationen indtog jeg forskellige roller. Ved elevstyrede eller elevorganiserede arbejdsformer havde min rolle ikke-deltagende karakter. Jeg udvalgte fx ved gruppe- eller projektarbejde bestemte grupper og placerede mig sammen med eleverne, hvor jeg observerede, noterede og foretog lydoptagelser af deres arbejde. Når undervisningen var lærerstyret, placerede jeg mig blandt eleverne eller bagerst i klassen og fulgte på den måde interaktionen mellem eleverne internt og mellem eleverne og deres lærer. Senere i besøgsforløbene, hvor jeg lavede interviews, skiftede min observatørrolle til den deltagende karakter, eftersom jeg som interviewer, men også observatør af interviewsituationen, tilrettelagde og styrede samtalsituationerne.

Det skal understreges, at der ikke findes én præcis opskrift eller teori for, hvordan deltagerobservation bør udfolde sig, men derimod mange bud,<sup>132</sup> og blandt dem også den amerikanske etnograf James P. Spradleys omtale af forskellige faser i deltagerobservation.<sup>133</sup> Første fase omhandler *beskrivende observation*. En fase hvor observatøren mest af alt orienterer sig i felten og derfor ikke foretager specifikke observationer, men snarere forsøger at beskrive 'så meget som muligt' af feltens kompleksitet med henblik på at opnå et kendskab til og indblik i – i mit tilfælde klasserummet. Næste fase handler om *fokuseret observation*, dvs. det at kunne fokusere eller koncentrere aspekter ved de observationer, som er gjort i forbindelse med de første og uspecificerede observationer. Der kan fx være tale om at fokusere på bestemte processer eller problemstillinger, som qua kendskabet til felten træder frem og som er relevante for belysning af den overordnede forskningsinteresse.<sup>134</sup> Mine observationer fulgte om end ikke helt stringent, så stort set ovenstående beskrivelse med først nogle overordnede beskrivelser af klasserummet, dets aktører (eleverne og lærerne) og deres handlinger. Beskrivelserne kom dernæst gradvist til at kredse om mere specifikke aspekter eller situationer, som jeg undervejs udvalgte, efterhånden som jeg lærte klasserne at kende samt foretog og aflyttede lydoptagelser. Spradley nævner i den sammenhæng endnu en fase i observationsstudierne, såkaldt *selektiv observation*, hvilket fungerer som uddybning af de fokus, man som observatør undervejs i processen er nået frem til.<sup>135</sup> Disse fokus opnåede jeg, når jeg i forbindelse med mine interviews eksempelvis bad elever og lærere uddybe konkrete undervisnings- og dermed observationssituationer. Hvornår man bevæger sig fra det ene til det andet niveau kan være svært at sige. Min tilgang til begrebet *observation* kan bedst beskrives som en bred forståelse, hvor de enkelte observationsfaser på forskellig vis blev overlappet af de øvrige metodiske tilgange. Jeg udvidede således gradvist både min metodiske tilgang til praktiseringer af skolefaget samt mængden af datamateriale, efterhånden som jeg fik kendskab til 'mine klasser'.<sup>136</sup>

---

<sup>132</sup> Emerson, 2008.

<sup>133</sup> Spradley, 1980, p. 33.

<sup>134</sup> Spradley, 1980, p. 33+34.

<sup>135</sup> Spradley, 1980, p. 33+34.

<sup>136</sup> Om processen: Flick, 2009, p. 227.

### **Når data arbejder i felten**

Som en del af samarbejdet med lærerne (og ikke mindst ud fra mit ønske om, at de oplevede at få et udbytte af mine besøg) havde vi løbende samtaler om de undervisningssituationer, jeg var vidne til, ligesom jeg også undervejs lod lærerne læse mine observationsfeltnotater af de forskellige undervisningstimer. Mit ønske hermed var at finde ud af, hvordan jeg via dataindsamlingen kunne udvikle en metode, der kunne hjælpe med at afdække og kvalificere spørgsmålet om elevernes og lærernes forståelser af skolefaget. Undervejs i processen blev der nærmest tale om en situation, hvor jeg som observatør kom til at udgøre, hvad man kunne kalde et supplerende øje på undervisningen for lærerne. Hvorvidt en sådan fremgangsmåde er hensigtsmæssig i forskningsmæssig sammenhæng kan uden tvivl diskuteres – for hvad sker der fx med observationsnoter som data, når observatøren ved, at *den observerede* har adgang til at læse notaterne efterfølgende? I mit tilfælde gjorde jeg mig også i begyndelsen visse overvejelser, men fornemmede samtidig en interesse og åbenhed fra lærernes side, hvilket gav mig mod på at vise dem mine beskrivelser af deres egen lærerpraksis samt mine til tider uforbeholdne meninger herom. Notaterne kom undervejs til at danne baggrund for diverse 'kaffepausesamtaler', som senere viste sig at være gavnlige for mit indblik i lærernes måder at opleve faget på. Man kan sige, at min idé med at returnere data til felten bevirkede en refleksions-/diskussionsproces hos lærerne og dermed en mulighed for yderligere at fokusere mine observationer – både som fluen på væggen i klasserummet, men også i forbindelse med vores uformelle pausesamtaler og i interviews. Derudover havde jeg adgang til klassernes intranets og kunne på den måde følge undervisningen, når jeg var udenfor klasserummet, og endelige kunne jeg via interviews med lærerne og eleverne også få uddybet deres oplevelser af faget. Dette bringer mig dermed videre til konkrete beskrivelser af de metoder, jeg anvendte undervejs i disse observationer.

### **Observationsfeltnotater**

Udgangspunktet var som nævnt mine observationsfeltnotater, som jeg nedskrev og renskrev undervejs i processen. Jeg anvendte små notesbøger, som var nemme at håndtere og gøre håndskrevne notater i undervejs. Jeg gjorde som nævnt bl.a. små skitsetegninger af rum, indretning, tavlenoter etc., hvilket jeg oplevede at have nemmere

ved at gøre med en kuglepen i hånden end på en computer. Derudover gjorde jeg mange notater om det, som foregik i timerne. Efter hvert observationsforløb renskrev jeg notaterne i en wordfil og tilføjede kommentarer og overvejelser hertil. På den måde kan man sige, at de observationsfeltnotater, som jeg anvender som baggrund for mine analyser i afhandlingen, er nedfældet i et sådant dobbeltforløb med 'rådata' på den ene side og renskrevne notater på den anden. Spradley nævner i denne sammenhæng "observationstudiets ni dimensioner" (space, actor, activity, object, act, event, time, goal, feeling)<sup>137</sup>. Flere af disse ni rummes også i mine notater, men jeg var dog primært optaget af det fysiske rum, deltagerne og aktiviteter eller interaktioner mellem eleverne og lærerne, når jeg sad og observerede. Mine notater afspejler således, hvordan jeg umiddelbart har set, hørt og forstået diverse handlingssituationer, når de opstod samt hvorledes jeg efterfølgende reflekterede over dem.<sup>138</sup> Og denne proces kan siges også at have haft indflydelse på mine måder at anvende data på senere i analysen.

### **Lydoptagelser**

Jeg opdagede endvidere i begyndelsen af skolebesøgene, at det var svært at følge med i elevernes og lærernes dialoger, når jeg samtidig skulle notere og kommentere mine observationer. Jeg begyndte derfor at lave lydoptagelser parallelt med mine observationsfeltnotater for på den måde at få flere dimensioner af interaktionerne i undervisningen med. Dette foregik med godkendelse fra lærerne, ligesom også eleverne blev informeret på forhånd. Jeg havde ikke indtryk af, at eleverne lod sig mærke af, at jeg lavede optagelser – heller ikke i de tilfælde, hvor jeg "kom til at glemme" diktafonen i udvalgte elevgrupper i færd med et gruppearbejde.<sup>139</sup> Alle optagelser blev efterfølgende transskriberet og kunne på den måde fungere som dokumentation eller baggrundsmateriale for mine observationsfeltnotater. Lydoptagelserne gav mig mulighed for dels at opnå flere detaljer i elevernes og lærernes interaktioner, dels havde

---

<sup>137</sup> Spradley 1980, p. 78.

<sup>138</sup> Om fortolkninger og kommentarer i observationsfeltnotater: Emmerson, 2008, p. 353.

<sup>139</sup> I metodelitteraturen omtales optagelser, og især videoptagelser, som potentielt problematiske, eftersom de kan være med til at påvirke måderne, hvorpå feltens aktører agerer. Da jeg bad om tilladelse til at foretage lydoptagelser, gjorde skolernes ledelse mig opmærksom på, at de ikke så problemer i lydoptagelser, men at videoptagelser derimod var problematiske pga. spørgsmålet om anonymitet, forældresamtykke og lignende.

jeg via optagelserne oplevelsen af efterfølgende at kunne genaflytte dialoger og på den måde 're-observere' konkrete situationer samt sammenholde disse med mine observationsfeltnotater. Ud fra mit ønske om at komme "tættest muligt på" praktiseringerne og dermed forståelser af skolefaget, viste lydoptagelserne sig at fungere som genspejlinger af observationssituationerne som de netop foregik på det tidspunkt, hvor jeg havde observeret dem. Mine lydoptagelser af observationssituationerne var ikke først filteret gennem mit blik på felten, og jeg havde dermed i højere grad oplevelsen af at komme tæt på "sådan som praksis fungerede" ved at lave optagelser end ved blot at foretage notater herom. "Re-observationsmuligheden" via lydoptagelserne fik undervejs i processen følger for udarbejdelsen af de data, som sidenhen har haft primær-status i mine analyser. Det var i forbindelse med gennemlytninger af mine lydoptagelser, at jeg opdagede den tidligere omtalte diskrepans mellem mange af mine iagttagelser af praksis og de udtalelser herom, som elever og lærere præsenterede mig for, når jeg spurgte hertil. Dette skærpede min opmærksomhed om det, som sidenhen kom til at udgøre afhandlingens undren og problematiserende afsæt – dvs. at man kan gøre eller praktisere skolefaget på én måde, men samtidig tale om det på en anden. Man kan på den måde sige, at mine observationer af praksis via lydoptagelserne havde betydning for den produktion af analysedata, som jeg sidenhen gjorde – og endvidere også for afhandlingens fokus på historie som skolefag.

### **Interviews (det etnografiske interview)**

Grundlaget for ovenstående beskrivelse af diskrepansen i faget var også nogle af de iagttagelser, jeg gjorde som følge af mine interviewforløb. Jeg interviewede som nævnt undervejs elever og lærere om deres oplevelser af og holdninger til historiefaget, herunder udvalgte observationssituationer fra undervisningen. Og det var bl.a. i sådanne situationer at indtrykket af diskrepansen dukkede op. I et interview forklarede en lærer mig eksempelvis, at eleverne via undervisningen opnåede analytiske kompetencer til at kunne agere i det samfund, de var en del af.<sup>140</sup> I observationer af vedkommendes undervisningen så jeg, at eleverne brugte meget tid på at analysere kildematerialer, men disse analyser var ofte både forårsaget af konkrete lærerformulerede spørgsmål og

---

<sup>140</sup> Gengivelse af udtalelse, TS INT, lærer C, p. 19.



endvidere spørgsmål, der alene vedrørte kildernes indhold. Jeg spekulerede derfor over sammenhængen mellem denne undervisningspraksis og det at opnå 'kompetencer til at agere i samfundet'. På den måde ledte interviewene mig også til den undren, som afhandlingen bygger på.

### **Strukturering af løst strukturerede samtaler og interviews**

Det etnografiske og semistrukturerede interview som metode udgjorde min tilgang til at få konkretiseret og uddybet nogle af de observationer, jeg gjorde løbende i undervisningen. I denne sammenhæng skal det etnografiske interview forstås som uformelle samtaler om specifikke (og fælles oplevelser) fra praksissituationer, hvor jeg som undersøger og observatør afhængigt af lærernes og elevernes formåen introducerede aspekter ved eller perspektiver på klasserumssituationer med henblik på at få dem til at fungere som informanter.<sup>141</sup> "Uformelle samtaler" forstås endvidere som både de pausesamtaler, jeg førte med fx lærerne i forbindelse med historietimerne og også som løst strukturerede interviews. Jeg vidste fra mine klasserumsobservationer, at der var store forskelle på klasserne, lærerne og eleverne, og jeg forsøgte derfor at forholde mig fleksibelt i forhold til, hvad og hvor meget jeg kunne forvente at få ud af de enkelte interviews. Af samme grund foretog jeg derfor mine interviews umiddelbart i forlængelse af de observationsfaser, som jeg ønskede at referere til. På den måde forsøgte jeg at undgå, at konkrete hændelser fra undervisningen gik "for meget i glemmebogen" hos eleverne og lærerne. Selve interviewene forløb ikke mere ustruktureret end, at jeg havde opstillet en interviewguide med fire hovedområder og formuleret tilhørende spørgsmål, som fungerede som styringsmekanismer i samtalerne. Jeg indledte med et generelt perspektiv på historieundervisningen i gymnasiet, hvilket videreførtes mere specifikt til en dialog om historiefagets faglige mål og konkrete observationssituationer. Endelig sluttede jeg af med den eller de interviewede selv, dvs. deres forståelser af og forudsætninger for at deltage i skolefaget.<sup>142</sup> Jeg bestræbte mig på at følge et forløb, hvor spørgsmålene i begyndelsen var åbne, men gradvist tog form som mere konfronterende og rammesættende.<sup>143</sup> De åbne spørgsmål var i

---

<sup>141</sup> Med reference til James Spradley omtaler Flick det etnografiske interview som "a friendly conversation". Flick, 2009, p. 169.

<sup>142</sup> Indgår i bilagsmateriale. Kan rekvireres ved henvendelse til forfatter.

<sup>143</sup> Hermanowicz, 2002, p. 488.

udgangspunktet tænkt som ”isbrydere” for at få, særligt eleverne, til at føle sig i stand til at svare:<sup>144</sup> ”Hvad mener du om historie?”, ”Hvad drejer historiefaget i gymnasiet sig om?”, ”Hvad kendetegner iflg. dig en god gymnasieelev” og lignende. Steinar Kvale anbefaler, at man som udgangspunkt stiller *hvad-* eller *hvordan-*spørgsmål eller spørgsmål, som leder til besvarelser af deskriptiv karakter.<sup>145</sup> Meningen er dernæst på baggrund af disse besvarelser at indsnævre spørgsmålene til mere konkrete forhold, men også til abstraktioner, som muligvis gør det vanskeligere for interviewpersonerne at svare, men samtidigt også viser interviewerens, hvor langt det er muligt at ”drive” interviewet og dermed indblikket i den interviewedes forudsætninger for – i mit tilfælde – at forstå skolefaget historie som helhed. Udover isbryder-spørgsmålene benyttede jeg mig også af, hvad man kunne kalde ”show it don’t tell it”-illustrering: Med afsæt i en tegning af et løg forsøgte jeg at illustrere for eleverne, hvorledes interviewet havde til formål gradvist at bevæge sig mod en kerne af en problemstilling (deres forståelser af skolefaget). Vejen ind til denne kerne gik via en samtale, hvor de enkelte spørgsmål og temaer fungerede som løgets lag, der undervejs blev skrælet af. Jeg vidste fra interviews med grupper af unge i andre sammenhænge, at de oplevede det som nemmere at følge og forstå formålet og forløbet i en samtalsituation, hvis samtalen foregik ud fra konkrete modeller eller tegninger.<sup>146</sup>

### **Introduktion til og deltagelse i interviews**

Hvad angår introduktion til interviewene, rundsendte jeg interviewguiden til lærerne, før de individuelle interviews, hvorimod jeg i forhold til eleverne kun i begrænset omfang fortalte, hvad formålet med samtalerne var. Baggrunden herfor var forskellige forhold. For det første fungerede lærerne som mine gatekeepers på vej ind i skolerne samt i adgangen til eleverne. Det var derfor naturligt, at de blev informeret om projektets formål. Deres personlige engagement i og interesse for historiedidaktiske spørgsmål gav endvidere mulighed for at interviewene kunne nå både en vis dybde og et refleksionsniveau. Den mulighed ville jeg gerne udnytte ved at give lærerne tid til at overveje spørgsmålene inden selve interviewene. For det andet hvad angik eleverne, var

---

<sup>144</sup> Flick, 2009, p. 156.

<sup>145</sup> Kvale, 1997, p. 136.

<sup>146</sup> Samme fremgangsmåde benyttet i kandidatspeciale. Knudsen, 2008.

deres interesser og roller i faget en anden end lærernes. Jeg forventede ikke, at det ville gavne/hjælpe interviewet, hvis jeg forklarede for meget på forhånd. Fordelen ved mine skolebesøg var, at jeg ikke ”slap” eleverne efter interviewene, men at vi ad flere omgange mødtes og derfor havde mulighed for at uddybe eller genoptage dele af interviewsamtalerne. Jeg gjorde lærerne opmærksomme på, at samtalerne kunne få betydning for elevernes deltagelse og opfattelser af faget. Det viste sig også at blive tilfældet. Aase Ebbensgaard gjorde i sit afhandlingsarbejde samme erfaring. Hendes oplevelse var, at eleverne som følge af interviewforløb udviklede evnerne til at forholde sig reflekterende til bl.a. brug af fortid samt blev dygtige til at bevæge sig fra konkrete og personlige til abstrakte og almene niveauer i samtalerne.<sup>147</sup> Jeg kan ikke konkludere på samme måde, eftersom jeg ikke har været optaget heraf. Jeg fornemmede dog undervejs i mine observationsbesøg, at mine samtaler skærpede flere af elevernes opmærksomhed om de måder, hvorpå de agerede i undervisningen.

### **Gruppeinterviews med eleverne**

Eleverne blev som nævnt interviewet i grupper. Jeg betragtede det som en fordel at anvende denne tilgang, eftersom de unge viste sig at yde en vis indflydelse på hinandens besvarelser og var ivrige efter at ”tale”.<sup>148</sup> På den måde oplevede jeg, at alene konstruktionen ’gruppeinterview’ genererede et vist antal udtalelser og dermed data. Jeg interviewede også eleverne i grupper med henblik på at sikre en vis kvalitet i samtalerne. De unge viste sig at støtte og supplere hinanden undervejs i besvarelserne af de lidt vanskeligere spørgsmål, og på den måde kom mine samtaler med dem flere gange til at bestå af også deres indbyrdes diskussioner og co-konstruktioner af mening og betydning vedrørende de begreber og fænomener fra observationssituationerne, som jeg udspurgte dem om.

Iflg. metodelitteratur i socialvidenskab og kvalitativ forskning består gruppeinterviews almindeligvis af seks til otte respondenter.<sup>149</sup> Jeg opererede dog med mindre grupper på fire til fem elever. Formålet var bedre at kunne kontrollere samtalerne, så alle stemmer fik tid og rum (også hvad angik tillid) til at ytre sig. Jeg forsøgte at skabe en atmosfære,

---

<sup>147</sup> Ebbensgaard, 2005, p. 157.

<sup>148</sup> Om gruppeinterviews og de interviewedes gensidige indflydelse på hinanden: Flick, 2009, p. 196.

<sup>149</sup> Flick, 2009, 195.

hvor eleverne ikke følte sig udstillet, når de enten ikke kunne svare eller ikke forstod mine spørgsmål. Der var med andre ord tale om en balancegang mellem både at gøre gruppernes størrelser *store nok* til at kunne generere samtale og meningsdannelse og *små nok* til også at håndtere tillidsproblemer og svære spørgsmål. Gruppernes sammensætninger var heller ikke tilfældig i forhold til mit ønske om at vække elevernes tillid og lyst til at tale. Jeg kendte klasserne fra observationssituationerne og vidste således lidt om, hvordan eleverne indtog relationer i forhold til hinanden og undgik derfor at sammensætte grupper af elever, der ikke fungerede godt sammen. På den måde blev grupper à ca. fire personer overskuelige for mig som ene-interviewer og deres sammensætninger bevirkede en hyggelig og afslappet atmosfære, hvor mit indtryk var, at alle gav sig tid til at tale og lytte til hinanden. I den forbindelse giver det nærmest sig selv, at en venlig og imødekommende optræden som interviewer er et godt udgangspunkt.<sup>150</sup> Jeg indledte interviewforløbene med at forklare, hvad der skulle foregå, hvad udsagnene skulle bruges til og at deltagerne var sikret anonymitet. Samtidig fremhævede jeg det faktum, at det var lærerne og eleverne, der var ”eksperter” i netop historieundervisningen på deres skole, og at jeg var interesseret i deres erfaringer hermed.

### **Dokumentindsamling – indsamling af SRP-opgaver**

Endelig indebar mine skolebesøg som nævnt også, at jeg havde adgang til klassernes intranets og dermed bl.a. til de forskellige skriftlige opgaver, som eleverne undervejs i faget blev bedt om at skrive. Denne adgang til elevernes skriftlige ytringer i faget inspirerede mig til også at bede om lov til at læse nogle 3.g-elevs studieretningsprojekter (SRP). Disse SRP-opgaver indgår derfor i mit datamateriale. Jeg besluttede mig for dette, fordi opgaverne kan siges at afspejle elevernes individuelle motivation og interesse for at arbejde med faget teoretisk og metodisk – og dermed også kan læses som elevernes udtryk for forståelser af skolefaget. For at kunne beskrive SRP-opgaverne i overensstemmelse med den etnografiske metodelitteratur sidestillede jeg kortvarigt opgaverne med omtaler af ”skriftlige dokumenter”. Iflg. Flick kan disse beskrives som henholdsvis ’solicited’ og ’unsolicited’, hvilket omhandler skellet

---

<sup>150</sup> Fontana, 2003, p. 86.

mellem dokumenter sammensat eller foretaget på baggrund af anmodninger eller ej.<sup>151</sup> SRP-opgaverne falder ud fra denne skelnen i en pudsigt mellemkategori, eftersom eleverne i kraft af deres gymnasiale uddannelse er henvist til at skrive et studieretningsprojekt, men dog efter eget ønske kan kombinere fag og udforme opgaven. Man kan sige, at spørgsmålet om, hvorvidt SRP-opgaverne udgør dokumenter eller ej, er underordnet det forhold, at de indgår i og supplerer mine observationsstudier, herunder interviews og erfaringer med lydoptagelserne.<sup>152</sup> I udgangspunktet har jeg været optaget af SRP-opgavernes indhold, men når det drejer sig om fagforståelser har jeg også været opmærksom på, at opgaverne refererer til og er affattet inden for en bestemt institutionel kontekst: *”Documents in institutions are meant to record institutional routines and at the same time to record information necessary for legitimizing how things are done in such routines.”*<sup>153</sup> Man kan dermed sige, at SRP-opgaverne også falder inden for denne beskrivelse vedrørende konfirmering eller legitimering af faglige forståelser og institutionelle rutiner, hvilket viser sig som udtryk for elevernes forståelser af skolefaget.

Jeg har opereret med i alt 13 opgaver. Oprindeligt var jeg blevet lovet adgang til flere opgaver, men eftersom jeg – grundet forhold vedr. offentliggørelse af opgavernes bedømmelser – kom til at vente en rum tid på opgaverne efter at mine skolebesøg var afsluttet, mistede jeg af uvisse årsager kontakten til den ene af skolerne og fik dermed ikke adgang til alle opgaver.<sup>154</sup> Skolerne var i det hele taget meget optagede af, at jeg skulle respektere spørgsmålet om anonymitet i relation til arbejdet med SRP-opgaverne. Det satte mig efterfølgende i den situation, at jeg ikke kunne benytte mig af opgaverne i deres originale form. Som jeg nævner under introduktionen til Nvivo nedenfor, modtog jeg 13 opgaver med personfølsomme oplysninger (fulde navne, cpr-nr., karakterer og skriftlige bedømmelser) og var derfor nødsaget til at transskribere opgaverne til anonymiserede word-versioner. Det vil dermed sige, at jeg i min efterfølgende bearbejdning af data ikke tog udgangspunkt i elevernes egentlige opgaver, men derimod i kopi-versioner. SRP-opgaverne endte derfor også med at være gengivelser med

---

<sup>151</sup> Flick, 2009, p. 256.

<sup>152</sup> Flick skriver om, hvorledes metoder ved dataindsamling kan supplere hinanden. Flick, 2009, p. 261.

<sup>153</sup> Flick, 2009, p. 259, l. 33-35.

<sup>154</sup> SRP-opgaverne blev afleveret og bedømt i januar 2011, men først i juni 2011 fik jeg adgang til dem.

hovedvægt på følgende aspekter: Opgavernes problemformuleringer og besvarelser i form af opgavetekst formuleret og affattet af den enkelte elev. Elementer som illustrationer, litteraturhenvisninger og lignende er ikke direkte gengivet, men blot markeret med [...] eller \*. SRP-opgaverne repræsenterede i øvrigt både forskellige fagkombinationer mellem historie og primært biologi, samfundsfag og matematik – og bedømmelser, der placerede sig på hele karakterskalaen.

### **Nvivo, data og transskriptionssystem**

Beskrivelserne af de enkelte metoder bringer mig dernæst videre til spørgsmålet om, hvorledes jeg håndterede de mængder af materialer, som disse medførte. Mange siders observationsfeltnotater, timelange lydoptagelser osv. gjorde det nødvendigt at finde en måde at håndtere data, så resultaterne af observationsbesøgene og dermed mine indsamlinger af data blev overskuelig – og softwareprogrammet Nvivo blev svaret.<sup>155</sup> Jeg transskriberede lydoptagelserne fra undervisningssituationerne, mine interviews og som nævnt SRP-opgaverne samt renskrev mine observationsfeltnotater og stod på den måde efter afslutningen på mine skolebesøg med data i form af observationsfeltnotater (OBFN), transskriberede lydoptagelser (TS LYD), interviews (TS INT) og elevopgaver (TS SRP). Hvad angår transskriptionerne, var der tale en langvarig proces på mere end et år. I løbet af perioden oparbejdede jeg undervejs et transskriptionssystem, som kom til at være gennemgående i de fleste af datateksterne. Det betyder, at enkelte af filerne ser en anelse anderledes ud, fordi de blev transskriberet som de første, men de fleste har dog samme form: Eleverne angives som 'E' både når de optræder enkeltvis og i grupper, og lærerne angives som 'L'. I de tilfælde hvor elever eller lærere omtaler hinanden ved navn, har jeg enten angivet dem ved forbogstavet i deres navne eller med en kantet parentes markeret E/L.<sup>156</sup> Tale er gengivet med almindelig skrifttype mellem citationstegn<sup>157</sup>, eventuelle kommentarer foretaget af mig er gengivet i kantet parentes.<sup>158</sup> I forbindelse med observationssituationerne oplevede jeg ofte, at der foregik noget, som ikke som sådan havde relevans for historieundervisningen, men som jeg

---

<sup>155</sup> Programmet blev kortfattet introduceret på et metodekursus ved Essex University i sommeren 2010. Det blev således baggrunden for mit valg. Jeg kunne også have valgt andre former for softwareprogrammer til håndtering af kvalitative data, men har ikke forholdt mig hertil.

<sup>156</sup> [L] [E]

<sup>157</sup> ”...kkkk...”

<sup>158</sup> [...kkkk...]

alligevel noterede. Disse ”kontekst- eller parallel-handlinger” noterede jeg i en parentes.<sup>159</sup> I mine interviews er jeg selv som interviewer angivet som ’I’ eller ’mig’, ligesom min tendens til at bruge ”øh”, ”hm”, ”ja”, ”nej”, ”okay” osv. som en del af det at interviewe og samtale er sorteret fra. Jeg har først og fremmest ønsket at fokusere på lærernes og elevernes udsagn. Omvendt – og særligt i forbindelse med gruppesamtalerne med eleverne eller ved lydoptagelser af deres gruppearbejde – opstod der af og til situationer, hvor de snakkede løs i munden på hinanden. I min transskriptionsfase har der derfor været situationer, hvor jeg ikke har kunnet skelne stemmerne fra hinanden. Dette har jeg markeret ved hjælp af en kantet parentes.<sup>160</sup> Når man transskriberer i Nvivo-programmet og lydfilen i øvrigt er lagt ind i selve programmet, bliver lydsporet bag den transskriberede tekst automatisk tilknyttet. På den måde undgår man at bruge en masse tid på at skulle søge og genfinde de lydoptagelser, som korresponderer med de transskriberede tekstpassager, man arbejder med. Dette har haft stor betydning for mine muligheder for at kunne orientere mig i data undervejs i analyseprocessen. Nvivo har ikke haft nogen nævneværdig funktion i forhold til afhandlingens egentlige analyser, men har til gengæld været en stor hjælp i processen med bearbejdning af mine data.

### **Opdeling i primære og sekundære data**

Erfaringerne fra mine skolebesøg, herunder de indsamlede og producerede data dannede grundlag for min efterfølgende belysning af *skolefaget* historie via elevernes og lærernes udtryk for fagforståelser. Grundet opdagelsen af den omtalte diskrepans i skolefaget besluttede jeg at give mine lydoptagelser særlig opmærksomhed for at finde af, hvori denne ’praktisering’ af faget kunne siges at bestå. Jeg tildelte data funktion i overensstemmelse med min videre metodiske bearbejdning således, at de transskriberede lydoptagelser fra klasserumssituationerne sammen med elevernes SRP-opgaver kom til at udgøre mine primære data, mens alle øvrige datatyper fik sekundær status. Årsagen til opdelingen handlede om den indflydelse, jeg som observatør og undersøger havde haft på indsamlingsprocessen, og dermed de udsagn fra lærerne og eleverne, som jeg har været medvirkende til at få frem. Hverken lydoptagelserne fra

---

<sup>159</sup> (...kkkk...)

<sup>160</sup> [...taler i munden på hinanden...]

klasserumssituationerne eller elevernes SRP-opgaver udsprang af min direkte indvirkning herpå. De øvrige datatyper kunne derimod alle siges på en eller anden måde at være produceret under indflydelse af mine forståelser af praksissituationerne. Derfor foretog jeg denne opdeling.

Selvom mine primære data optræder i transskriberede versioner og som sådan kan betragtes alene som verbale tekster, er de i udgangspunktet også udtryk for mundtlige og skriftlige ytringer foretaget af elever og lærere i mine skolebesøg. Jeg fremhæver dette for at begrunde det forhold, at min bearbejdning af disse data har taget afsæt i både mundtlige og skriftlige ytringer, herunder en forestilling om at man ved at betragte disse ytringer også betragter *talehandling*. I min vej mod at belyse historie som skolefag har jeg ikke uden videre kunnet læse elevernes og lærernes tanker, og min nærmeste adgang til deres forståelser er derfor blevet netop de ytringer, de er kommet med i forbindelse med praktiseringer af skolefaget. Det er i lyset af dette, at min teoretiske reference til sprogteori skal læses. Jeg har allerede i mit overordnet teorikapitel omtalt referencen til J. J. Austins, men udgangspunktet for min inspiration var oprindeligt den australske lingvist Michael Halliday, som ud fra et socialsemiotisk perspektiv argumenterer for, at sprog grundlæggende set er skaber af meningsdannelse, og for at operationalisere denne idé i forhold til bearbejdning af mine data blev spørgsmålet dernæst, på hvilken måde sprog skaber mening. Derfor endte jeg med at anvende Austins talehandlingsteori. Teorien udgør både en måde at forstå eller argumentere for, hvorledes skolefaget historie kan belyses via elevernes og lærernes mundtlige og skriftlige ytringer og udgør også en konkret tilgang til et analyseredskab af disse ytringer, hvilket jeg i det følgende kapitel uddyber, når jeg beretter om min tilgang til bearbejdning af mine primære data.

## **Kapitel 5 Metode II – bearbejdning af primære data**

Bearbejdning af data kan overordnet set betragtes som måder at redigere eller forme 'erfaringer' fra praksis. Mine transskriptioner er som sådan allerede eksempler herpå, men i dette kapitel udfolder jeg en beskrivelse af 'redigeringsarbejdet' og viser, hvordan mine primære data er blevet transformeret til en – i analyse-mæssig kontekst – håndterbar form. Jeg opererer med betegnelsen 'talehandlingskoder' og redegør derfor for min anvendelse af og inspiration hertil fra Grounded Theory, dvs. en sociologisk



tilgang. Jeg har således kombineret mine etnografiskinspirerede metodevalg beskrevet i forrige kapitel med en sociologiskinspireret tilgang til databearbejdning og –håndtering. Dette arbejde er endvidere grundet i sprogteori, dvs. den omtale af talehandlingsteori, som jeg allerede kortfattet har berørt.

Kapitlet fremstår dels som en redegørelse for arbejdet med Grounded Theory, sproglige fremstillingsformer og talehandlingskoder, dels som en argumentation for mine udvælgelser af og kombinationer af forskellige elementer i Grounded Theory suppleret med de erfaringer og korrektioner, jeg undervejs har gjort i forbindelse med det praktiske arbejde med kodningsmetoden. Jeg kombinerer på den måde teoretiske eller metodologiske beskrivelser med beskrivelser af mine måder at omsætte disse til praksis – og jeg indleder i nedenstående afsnit med en introduktion til Grounded Theory.

### **Grounded Theory som metodologi og metode**

Grounded Theory handler, som navnet antyder, om at ”grounde” eller ”basere” teori på erfaringer om en praksisverden. Som metodologi har Grounded Theory (GT) ophav i 1960’ernes amerikanske sociologi, hvor den blev udviklet af Barney G. Glaser og Anselm Strauss.<sup>161</sup> De observerede gennem perioder, hvordan personale og patienter på amerikanske hospitaler forholdt sig til spørgsmålet om døden eksempelvis i situationer, hvor personalet skulle overbringe en patient beskeden om, at vedkommende var døende. Glasers og Strauss’ tilgang til observationsbesøgene og udarbejdelse af data tog ikke udgangspunkt i bestemte teoretiske betragtninger, hvilket ellers hidtil havde været den klassiske sociologiske eller videnskabelige måde at arbejde og søge erkendelse på. Glasers og Strauss’ ønske var derimod at lade observationsbesøgene og de efterfølgende data ”tale for sig selv”. De kodede deres observationsfeltnotater og udarbejdede såkaldte *kategorier*, som kunne analyseres og fungere som teori om den verden, de havde observeret.<sup>162</sup> Deres bidrag til sociologien udfordrede det forhold, at kvantitative forskningstilgange ellers dominerede videnskaben med eksempelvis Talcot Parsons systemteori på den ene side og en mere systematisk empirisme på den anden.<sup>163</sup> Man kan sige, at GT gjorde op med den ”klassiske” hypotetisk-deduktive forskningstilgang

---

<sup>161</sup> Dey, 2004, p. 81. omtaler Glaser/Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, 1967.

<sup>162</sup> Charmaz, 2006, p. 4-5.

<sup>163</sup> Dey, 2004, p. 81.

til videnskabelige undersøgelser. Siden 1960'erne er teorien blevet videreudviklet på forskellig vis af både Glaser (1978) og Strauss (1987) selv, men også af andre fx Strauss og Corbin (1990) og Charmaz (2006/2011).<sup>164</sup>

### **Historik og min interesse for GT**

Min interesse for GT tager afsæt i metodologiens yngre år (1978), hvor Barney G. Glaser udgav værket *Theoretical sensitivity*. Jeg blev introduceret hertil i forbindelse med pædagogikstudiet ved Københavns Universitet i midten af 00'erne, og her præsenterede man GT som en metodologi, der på trods af sit sociologiske ophav i høj grad havde rodfæstet sig og lod sig anvende inden for pædagogisk- og uddannelsesforskning samt i arbejdet med datamateriale i kvalitative studier. I forbindelse med faget Pædagogisk observation og teori, hvor jeg første gang stiftede bekendtskab med rollen som observatør i en 1. klasse, oplevede jeg hvor store forskelle i analysekonklusioner, der kunne blive tale om, alt efter om man arbejdede ud fra en grounded theory-tilgang eller ud fra en tilstræbt hypotetisk-deduktiv tilgang. Denne erfaring havde derfor også betydning for mit valg af GT i afhandlingsarbejdet. Pointen med at tage afsæt i praksis og lade 'verden tale først' førend man undersøger, hvad den siger/hvad der foregår i den, var som nævnt i forrige kapitel afgørende for min opdagelse af den omtalte skolefagets diskrepans og dermed for mit afsæt og vej ind i afhandlingsarbejdet. Og med hensyn til de to ophavsmænd, Glaser og Strauss, forholdt det sig således, at de efterhånden som årene gik efter 1967 blev uenige om den teoretiske udvikling af GT og derfor fra deres respektive sociologiske forankringer i henholdsvis en kvantitativ/positivistisk tilgang på Columbia University i Californien (Glaser) og den mere pragmatik- og symbolsk interaktionisme-prægede Chicago-skole (Strauss) videreudviklede metodologien i forskellige retninger.<sup>165</sup>

Striden mellem de to handlede primært om forståelsen af, hvorledes kodningsprocessen skulle foretages. Hvor Glaser fremhævede arbejdet med datamaterialet som *emergent*

---

<sup>164</sup> Strauss A, Corbin J., 1990, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage. Charmaz, K., 2006/2011, *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Sage. Strauss, A., 1987, *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge University Press. Glaser, B., 1978, *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*, Sociology Press.

<sup>165</sup> Charmaz, 2006, p. 7.

*discoveries* med vægt på ”det at gøre sig opdagelser via materialet” samt at indplacere disse opdagelser i såkaldte kode-familier, tog Strauss udgangspunkt i, at analyseprocessen skulle forløbe via tre overordnede processer (open coding, axial coding og selective coding).<sup>166</sup> De to var enige om, at den umiddelbare tilgang til datamaterialet foregik som en open coding-proces, men grundet forskellige epistemologiske og videnskabsteoretiske problemstillinger blev de efterfølgende tvunget til at tage stilling til GT som videnskabelig metode, hvilket de gjorde på forskellig vis: De var eksempelvis uenige om, i hvilken udstrækning det var muligt at teoretisere yderligere om kodningsprocessen, end om hvad *open coding* kunne defineres som. Glaser bekendte sig til en empirisme-inspireret og induktiv tilgang til undersøgelsen af data fra kvalitative studier, selvom han som ophavsmand til GT i 1960’erne havde givet udtryk for at ville gøre op med positivismens tag i sociologien. Strauss bekendte sig modsat til en deduktiv tilgang og opbyggede i sin model for GT en teoretisk model for, hvordan man opererer i GT, hvilket også må siges at stride imod GTs kernepointe om at gå til data uden på forhånd at have opstillet en teoretisk ramme.

Uenighederne mellem de to ophavsmænd refererer til interne sociologiske opgør i 1960’erne, men de forskellige versioner af metodologien kan også betragtes som et udtryk for rummelighed, hvor den, som arbejder med afsæt i GT, har mulighed for at øve indflydelse på form og fremgangsmåde afhængigt af vedkommendes epistemologiske og forskningsmæssige forankring, herunder den praksisverden og de data, som betragtes. Min inddragelse af talehandlingsteori er således et eksempel på denne rummelighed. Min tilgang til GT tager derudover afsæt i en kombination af Glasers begreber om *theoretical sensitivity* samt *open coding* (den indledende kodning), hvilket jeg supplerer med Ian Deys og Uwe Flicks overvejelser over GT og processen med etablering af koder. Dernæst er jeg inspireret af Kathy Charmaz’ udlægning af GT fra 2006 i værket *Constructing Grounded Theory*. Charmaz henviser i sin fremstilling bl.a. til Glaser, men er samtidig på mere pragmatisk vis optaget af, hvordan GT udføres i praksis, end Glasers teoretiske og til sideret abstrakte version af GT kan siges at være. Jeg fletter dermed forskellige – og for min undersøgelse – relevante elementer af GT sammen, og dette omtales i de følgende afsnit.

---

<sup>166</sup> Flick, 2009, p. 307-313.

### **Grounded Theory og vejen til etablering af teori**

I *Theoretical Sensitivity* beskriver Glaser, hvordan analysen af et stort empirisk materiale kan forme sig som en proces med gentagne stadier af begrebsfastsættelser, kodninger, kategoriseringer og formuleringer af teori.<sup>167</sup> Processen forløber om det forhold, at datamaterialet både spiller rollen som objekt for gentagne analyser, men også som følge af analyseprocessen leverer de teoretiske begreber eller kategorier, gennem hvilke man belyser datamaterialet. Formålet med processen er som nævnt at etablere teori på baggrund af bearbejdning af datamateriale, hvilket jeg mod slutningen af afhandlingen også reflekterer over. Som udgangspunkt er det dog alene kodningsprocessen, herunder det at udarbejde beskrivelser af praksis, som har optaget mig. Kodningsprocessen handlede for mig om at udlede forskellige temaer i elevernes og lærernes ytringer samt dernæst at gøre disse til genstand for analyser af praksis med henblik på at diskutere deri indlejrede beskrivelser af skolefaget historie. Disse diskussioner kom sidenhen til også at forme sig som en spirende teoretisering over historiefaget mellem skole og videnskab, herunder spørgsmålet om fag og didaktik. Afhandlingen kan derfor læses som et forsøg på at etablere 'teori', men fordi mine teoretiserende overvejelser bygger på udvalgte teoretiske referencer (jf. beskrivelsen i det overordnede teorikapitel) og dermed ikke udspringer direkte af kodningsprocessen, kan afhandlingen ikke siges at afspejle den 'klassiske' GT-tilgang til forskning.

### **Den spiralformede analyseproces og fire aspekter ved GT**

I artiklen *Grounded Theory* fra 2004 opridser Ian Dey fire centrale aspekter ved GT. Som det første nævnes, at bearbejdelse af data er en fortolkningsproces, der ikke nødvendigvis foregår uafhængigt af materialets indsamling og efterprøvning. Forskeren eller analytikeren må derfor udvise *teoretisk sensibilitet*, hvilket indebærer på a-teoretisk vis at "opdage" ideer eller temaer i gennemgangen og fortolkningen af data for dernæst at udforske disse nærmere.<sup>168</sup> Denne udforskning kan både foregå ved at vende tilbage til felten og gøre observationer eller lignende og kan foregå i de analyser, som kodningsprocessen udgør. For det andet udgør kodningsprocessen en proces i gentagne

---

<sup>167</sup> Glaser, 1978.

<sup>168</sup> Dey, 2004, p. 80.

stadier, hvor mange forskellige elementer eller temaer flettes sammen og gradvist reduceres eller koges ned til en samlet ”teori” eller tematisering af praksis. For det tredje kendetegnes GT ved primært at blive anvendt i kvalitative og empirisk baserede studier.<sup>169</sup> Datamateriale indsamlet og produceret som følge af observationsstudier og interviews er eksempler herpå, og i mit tilfælde endvidere transskriberede elevopgaver og lydoptagelser. Ofte former processen med bearbejdelse af data sig i en spiralformet bevægelse, hvor erfaringer fra observationsstudier leder til, at forskeren får interesse i bestemte perspektiver, begreber eller ideer, hvilket vedkommende vender tilbage til felten for at undersøge nærmere. I mit tilfælde viste denne bevægelse sig primært i processen med kodnings- og tema-etablering. Glaser betegner processen som det at gøre eller foretage *double-back steps*, hvilket indebærer, at man ganske vist bevæger sig fremad i bearbejdningen af data, men også ofte returnerer til tidligere trin i arbejdet. Dette skete eksempelvis i mit tilfælde, fordi jeg parallelt med dataindsamlingen både transskriberede og kodede data og også løbende gjorde overvejelser over karakteren af data, hvilket fik mig til at opdage nye/andre sider heri, og derfor var jeg nødt til at vende tilbage til koder, jeg allerede havde etableret for at gennemgå og justere dem. Det hele forløb som en sammenvævet og gensidigt afhængig proces.<sup>170</sup> Og netop kodningsprocessen udgør det fjerde aspekt, som Dey nævner. Der er tale om en analyseproces med fokus på *at kode* data og dernæst *fordele* koderne i en række analytiske kategorier eller temaer, som efterfølgende kompareres, diskuteres osv.<sup>171</sup> Pointen med disse kategorier/temaer er, at de rummer konceptualiseringer af centrale aspekter ved data samt fungerer som meningsdannende fortolkninger af de fænomener eller handlinger, som undersøges eller opdages i data. I en GT-forståelse udledes teorier heraf. Glaser betegner processen som vejen mod ”a theoretical saturation”,<sup>172</sup> hvilket vedrører det tidspunkt, hvor kodningsprocessen ikke er i stand til at komme videre, fordi en såkaldt ”teoretisk mættethed” er nået. Min erfaring var dog, at dette ”tidspunkt for mættethed” udgjorde en problematisk og diffus størrelse. Kodningsprocessen nåede for mit vedkommende aldrig et tidspunkt, hvor jeg mente, at det ikke var muligt at kode/re-kode videre, og litteraturen bag GT bevidner også, at der

---

<sup>169</sup> Dey, 2004, p. 80.

<sup>170</sup> Glaser, 1978, p. 16.

<sup>171</sup> Dey, 2004, p. 80.

<sup>172</sup> Glaser, 1978, p. 16.

er stor uenighed om, hvornår en kodningsproces egentlig kan siges at være afsluttet. Jeg besluttede, at kodningsprocessen var færdig på et tidspunkt, hvor ti temaer markerede sig i indholdet i elevernes og lærernes ytringer – vel at mærke overordnede temaer, som jeg i afhandlingens analyser sidenhen er forsæt med at uddybe. Blot uden at kalde uddybningen for 'kodning'. Min begrundelse for en afslutning af kodningsprocessen handlede derfor også (ganske pragmatiske) om at få mulighed for at arbejde videre med og forholde mig til koderne som udtryk for fagforståelser og dermed beskrivelser af skolefaget historie.

I kvalitativ forskning betinges bearbejdelse af data – og dermed fortolkningsprocessen af forskeren, herunder vedkommendes færdigheder, motivation, ideer, ønsker etc. Somme tider arbejder han/hun ved at fordybe sig i data, andre gange er forholdet hertil mere distanceret.<sup>173</sup> Kathy Charmaz påpeger på pragmatisk vis, at forskeren, der tager afsæt i GT, må betragte data og praksis med *et åbent sind*, hvilket dog ikke er det samme som et *hoved uden ideer*, forestillinger eller interesser.<sup>174</sup> Og denne pointe støtter jeg min egen oplevelse af kodningsprocessen til. Jeg havde ikke været i stand til at foretage mine kodninger og udlede analysetemaer, hvis ikke det var, fordi jeg havde en præ-forståelse af og interesse i lærernes og elevernes måder at tænke om og i historiefaget og dermed forstå det. Iflg. Glaser og Charmaz kan spørgsmålet om teoretisk sensibilitet omgås ved, at man i kodningsprocessen fokuserer på det, som "foregår" i datamaterialet, dvs. på de handlinger, der udtrykkes,<sup>175</sup> hvilket jeg også tilstræbte, men som tidligere nævnt har min baggrund som historiker uden tvivl været afgørende for mine opdagelser og dermed etablering af koder og temaer undervejs i processen. Jeg har allerede i afhandlingens første kapitler berørt spørgsmålet om fordele og ulemper ved forskerens relation til sin analysegenstand, og min bekymring undervejs i kodningsprocessen var også, om jeg enten overså eller havde tendens til at betragte bestemte fænomener i data på særlige måder som følge af min faglige baggrund. I den sammenhæng viste den talehandlingsteoretiske tilgang til bearbejdningen af data at være en hjælp til (også) at fremmedgøre de udtryk for faglighed, som elever og lærere udviste i forbindelse med deres ytringer.

---

<sup>173</sup> Glaser, 1978, p. 2.

<sup>174</sup> Charmaz, 2006, p. 48.

<sup>175</sup> Glaser, 1978, p. 3. Charmaz, 2006, p. 51.

### **Krav til fit, relevance og work**

Inden jeg beskriver kodningsprocessen nærmere, opholder jeg mig et øjeblik ved selve formålet hermed, dvs. udarbejdelsen af en eller flere teorier – i mit tilfælde analysetemaer.

Iflg. Glaser må teoretiske kategorier kunne tilpasse sig eller rumme data uden at ende med blot at styre eller sortere ud i materialet. Han taler derfor om ”teori” som en relation mellem *fit*, *relevance* og *work*.<sup>176</sup> I mit tilfælde handler det om, at mine analysetemaer er fremkommet i forbindelse med fortolkninger og analyser af talehandlingskoderne, og eftersom kodningsprocessen har været omfattende og affødt en lang række koder, har det undervejs været nødvendigt ofte at overveje, hvorvidt de etablerede koder og dernæst analysetemaer faktisk var i stand til at rumme indholdet af data, herunder de opdagelser jeg gjorde i elevernes og lærernes ytringer. Hos Glaser omtales dette endvidere som *refit* og *emergent fit*.<sup>177</sup> Disse aspekter af spørgsmålet om *tilpasning* skal ses i lyset af kodnings- og analysearbejdet som en double-back step-proces med konstante og gentagne overvejelser over dels karaktererne ved data, dels udviklingen af de opdagelser, man undervejs gør sig. Double-back step-processen betød bl.a., at jeg flere gange genovervejede de sproglige kode-formuleringer, som dannede grundlag for de analysetemaer, jeg udledte. Jeg opdagede eksempelvis undervejs, at GT-litteraturen manglede beskrivelser for, hvordan jeg via mine sproglige formuleringer kunne indlede kodningsprocessen (open coding fasen) med alene deskriptive koder og dermed undgå at forholde mig analyserende og normativt til indholdet af elevernes og lærernes ytringer på et for tidligt stadium i kodningsprocessen. GT viste sig på dette punkt at have en svaghed, hvilket jeg ikke havde forudset i min gennemlæsning af litteraturen, men i stedet måtte opdage i forbindelse med selve kodningsarbejdet og double-back step-processen. Dette problem uddyber jeg i nedenstående afsnit, *Kodningsprocessen og open coding*.

Med hensyn til spørgsmålet om *work* påpeger Glaser, at en teori bør være i stand til at etablere forklaringer for det, som foregår eller vil finde sted, samt også at bidrage til fortolkninger heraf. Dvs. teorien skal fungere i praksis. Dette sikres bedst ved brug af

---

<sup>176</sup> Glaser, 1978, p. 4-5.

<sup>177</sup> Glaser, 1978, p. 4.

kategorier (temaer), som passer til eller kan rumme data, hvilket dermed også gør spørgsmålet om teoriens *relevans* nemmere at opnå. GT har iflg. Glaser ofte nemt ved at argumentere for sin relevans, fordi forskeren sjældent behøver afklare, hvorledes han/hun på baggrund af en datamængde har induceret (eller deduceret alt afhængigt af, hvilken GT-tilgang man bekender sig til) sig frem til x-kategori/tema.<sup>178</sup> Det er metodologiens implicit – afspejlet i selve kodnings-/analyseprocessen, men også som i nærværende kapitel i beskrivelser af metodiske overvejelser, der har udfoldet sig undervejs i processen efterhånden som refleksioner over metodologiens anvendelse i praksis har fundet sted. Dette relevans-aspekt ved GT tiltaler mig. Det er således i data og arbejdet hermed, at man som forsker søger at finde eller opfylde relevans-kriteriet og ikke i en prædeterminerende teoriramme. I mit tilfælde er det derfor afhandlingens analysedel, der viser hvordan resultaterne af kodningsprocessen former mønstre i elevers og læreres udtryk for fagforståelser, som dermed beskriver historie som skolefag. Det er sammen med analysetemaerne disse beskrivelser, der samlet set skal kunne ”passe ind, være relevante og fungere i praksis” og danne grundlag for videre refleksioner. Det er derfor også årsagen til, at jeg beskriver denne del som afhandlingens drivkraft og fundament.

### **Kodningsprocessen og open coding**

De oprindelige formuleringer om GT, som Glaser og Strauss stod bag, synes stadig anvendelige, men min oplevelse har også været, at moderne udlægninger af GT går mere i dybden med selve anvendelsen af metoden og dermed gør metodologien nemmere at omsætte til praksis.<sup>179</sup> Jeg har derfor ladet mig inspirere af Kathy Charmaz’ definition af GT fra værket *Constructing Grounded Theory* (2006/11), som jeg anvender med henblik på at beskrive min kodningsproces.

Charmaz anskuer kodningsprocessen som bestående af to overordnede faser. Den ene fase (som både forudsætter den anden, men samtidig også kan forløbe parallelt hermed, efterhånden som arbejdet med data tager form), omtales som fasen for *intial coding* eller

---

<sup>178</sup> Glaser, 1978, p. 5.

<sup>179</sup> Dette omtales også hos Ryan/Bernard, 2003, p. 279.



indledende kodning.<sup>180</sup> Dvs. fasen som Glaser og Strauss var enige om at betegne *open coding*.<sup>181</sup> Fasen indebærer den første gennemlæsning og bearbejdning af data, hvor forskeren forsøger at forholde sig så åbent (neutralt) og uforbeholdent som muligt til de informationer og indtryk, som data giver vedkommende.<sup>182</sup> Dette vel at mærke (som beskrevet) med udgangspunkt i kendskab til historiefaget. I mit tilfælde handlede denne del af kodningsprocessen om at gennemlæse og etablere talehandlingskoder over de transskriberede versioner af mine lydoptagelser og elevernes SRP-opgaver. Kodningsarbejdet fandt som nævnt sted i Nvivo, og jeg oprettede her særskilte open coding-lister for henholdsvis koder over mundtlige og skriftlige ytringer. Hvad angår kodeetablering, arbejder Charmaz bl.a. ud fra ideen om, at denne finder sted som en enten *incident to incident* eller *line-by-line*-kodning.<sup>183</sup> Som jeg netop var inde på, er ideen i GT, at man i open coding-fasen fokuserer på beskrivelser af det aktions- eller handlingsmæssige indhold i data uden at tematisere herom, eftersom tematiske kodninger udtrykker analytiske og ofte normative overvejelser mere end deskriptive.<sup>184</sup> Jeg opdagede dog som nævnt, at GT manglede beskrivelser for denne skelnen. Det var således derfor, at jeg kom til at inddrage en sprogteoretisk vinkel i afhandlingsarbejdet, fordi jeg søgte et konkret analyseredskab, som i kodningsprocessen kunne hjælpe mig (sprogligt) med at etablere *deskriptive* talehandlingskoder i den indledende kodefase. Ole Tøgebys teori om skriftlige fremstillingsformer viste sig at være gavnlig, og denne samt min tilgang til talehandlingsteori uddyber jeg i de følgende afsnit. Dernæst vender jeg igen tilbage til min redegørelse for Charmaz' beskrivelser af kodningsprocessen.

### **Sproglige fremstillingsformer og talehandlingskoder**

I forrige kapitel refererede jeg kortfattet til J. J. Austins talehandlingsteori samt det at skabe mening og dermed udføre handling via sprog. Iflg. Austin er al sprogbrug performativ, og han opererer bl.a. med begreberne *lokution* og *illokution* i sine beskrivelser heraf: Selve udsigelsen i en ytring (mundtlig såvel som skriftlig) udgør en

---

<sup>180</sup> Charmaz, 2006, p. 47-57.

<sup>181</sup> Dey, 2004, p. 84.

<sup>182</sup> Glaser, 1978, p. 15.

<sup>183</sup> Charmaz, 2006, p. 50-53.

<sup>184</sup> Charmaz, 2006, p. 48+49. Hvad angår fokus på handlingsaspektet i sætninger, nævner Charmaz med reference til Glaser, at anvendelsen af gerundium ved kodninger dvs. den engelske *ing*-form kan give en stærkere fornemmelse af ”handling” end fx substantiver kan. På dansk virker dette ikke på samme måde, men opmærksomhed på brug af verber frem for substantiver ved kodninger kan have en effekt.

*lokution* eller *lokutionær* handling, hvorimod den funktion, værdi eller mening, som ordene tillægges i forbindelse med ytringen betegnes *illokution*.<sup>185</sup> Funktionen eller værdien betinges af, om ordene/ytringen anvendes i en meningsfuld sammenhæng, hvor der lægges noget *i* lokutionen,<sup>186</sup> og netop dette forhold har vedrørt min opfattelse af dels betydningen af elevernes og lærernes ytringer i forhold til at analysere disse som udtryk for forståelser af skolefaget historie, dels min etablering af talehandlingskoder, der formåede at fremhæve disse forståelser. For det første hvad angår førstnævnte, fungerer talehandlingsteorien om forholdet mellem lokutionære handlinger og deres illokutionære kraft som argument for at belyse elev- og lærer-ytringer. For det andet omhandler teorien også mine formuleringer og dermed mine forståelser af disse elev- og lærer-ytringer. De koder, jeg har knyttet til elevernes og lærernes talehandlinger i forbindelse med kodningsprocessen, viser således, hvordan jeg har skabt mening og forståelse om ytringer i og om faget – og dermed på hvilket grundlag jeg etablerer beskrivelser af skolefaget.

Kodningsprocessen efterlod som nævnt et behov for et analyseapparat, der i lyset af ovenstående beskrivelse kunne præcisere og støtte mit arbejde med at etablere deskriptive koder. Jeg fandt derfor hjælp i teorien om sproglige fremstillingsformer og kunne således sætte fokus på *verberne* i forbindelse med mine kodninger – for deraf at fremhæve konkrete udtryk for handlinger. Mine talehandlingskoder kom til at bestå af *sætninger* med fokus på deskriptive verber og lærerne eller eleverne som agens. Disse formuleringer af koder knyttede jeg til såvel enkeltsætninger som hele tekstpassager i mine transskriberede data. På den måde kan man sige, at mine koder udtrykker en kombination af Charmaz' *incedent to incedent* og *line-by-line*-kodning. De deskriptive verber hentede jeg primært i Ole Tøgebys beskrivelser af *ekspositoriske* (fremlæggelse af kendsgerninger) og *narrative* (beretninger om) fremstillingsformer. Førstnævnte indebærer forståelsen af, at den som ytrer sig, positionerer sig som den, der ved noget eller den, som viderebringer oplysninger – vel at mærke af neutral karakter.<sup>187</sup> Tøgeby fremhæver brugen af verber som 'at fremlægge' (sagsforhold), 'at beskrive', 'at referere', 'at redegøre for', 'at dokumentere', 'at eksemplificere', 'at informere', 'at

---

<sup>185</sup> Austin, 1997. Arndt, 2007, p. 14.

<sup>186</sup> Arndt, 2007, p. 14.

<sup>187</sup> Tøgeby, 2014, p. 86.

rapportere' og 'at orientere'.<sup>188</sup> Derudover har jeg suppleret med eksempler som 'at gengive', 'at blotlægge', 'at udlægge', 'at parafrasere' samt 'at belyse'. Narrative fremstillingsformer handler om at fortælle eller berette 'historier'.<sup>189</sup> Den som ytrer sig ved brug af narrative fremstillingsformer positionerer sig iflg. Togeby som en, der fortæller 'at noget skete', dvs. om en begivenhed, handling eller lignende. Der kan være tale om temporale og kausale forhold, ligesom det som fortælles kan have både fiktiv og faktisk karakter.<sup>190</sup> Eksempler på verber hentet herfra og anvendt i mine talehandlingskoder er 'at fortælle om' (episoder, begivenheder), 'at berette om' (historiske hændelser, noget fiktivt eller lignende) og 'at bevidne'. Derudover har jeg suppleret med eksempler som 'at berøre', 'at komme ind på' og 'at sige'. Pointen med de sproglige fremstillingsformer er at signalere, hvilken position afsenderen indtager, når vedkommende ytrer sig<sup>191</sup>, og med mig som afsender handlede det som nævnt om at foretage beskrivelser af det, som skete, blev sagt eller stod skrevet i data over elevernes og lærernes ytringer – vel at mærke beskrivelser på baggrund af mine forståelser og 'valg' af sproglige fremstillingsformer.

### **Eksempler på talehandlingskoder**

Togebys teori om sproglige fremstillingsformer er ikke oprindelig tænkt som et analyseredskab i den forstand, jeg har brugt det. Det var derfor heller ikke muligt at anvende det stringent, men teorien gav mig et begrebsapparat til at typologisere mit kodningssystem ud fra, og koderne i open coding-fasen kom således til at se ud som nedenstående eksempler:

- E siger at kilde har overbevisende karakter
- E taler om 'antal' i kildetekst, Nurnberglovene
- E taler om Wikipedia, "det må vi nok ikke bruge"
- L fortæller at "E skal vikle sig ind i den horisont som fortidens msk har"
- L fortæller at "en forudsætning for at forstå er, at man ved, hvornår noget starter"
- L henviser til skyttegravene i 1VK og The Lost Generation

---

<sup>188</sup> Togeby, 2014, p. 86.

<sup>189</sup> Togeby, 2014, p. 96.

<sup>190</sup> Togeby, 2004, p. 96.

<sup>191</sup> Togeby, 2014, p. 81.

Eksemplerne viser, at mine koder i open coding-fasen fordeler sig mellem *beskrivelser af dels 'hvad lærere og elever siger eller gør', dels gengivelser af læreres og elevers ytringer*. Koden *E taler om 'antal' i kildetekst, Nürnberglovene* er et eksempel på det første og udgør min beskrivelse af 'handling' i den transskriberede tekstpassage i data, som koden henviser til. Koden refererer således til følgende passage fra de transskriberede data. Der er tale om en gruppe elever, som taler om, hvor mange love Nürnberglovene indeholder:

*E: "I Nürnberglovene, jah altså det er jo alle sammen"*

*E: "Hvor mange er der?"*

*E: "Jeg tror der er seks"*

Koden *L fortæller at "E skal vikle sig ind i den horisont som fortidens msk har"* er (inden for citationstegnene) et eksempel på gengivelse af ytring. Bag koden ligger således følgende tekstpassage:

*"[...] men altså opgaven går altså ud på at I skal vikle jer ind i den horisont som fortidens mennesker har"*

Samlet set viser koden en deskriptiv verbalhandling (etableret af mig), mens selve citationen stammer fra en lærers ytring.

### **Tab af meningsdannelse i kodningsproces**

En af forskellene mellem mine talehandlingskoder og mange af de beskrevne eksempler hos GT-teoretikerne er endvidere karakteren af datamaterialet, som koderne udspringer af. Hvor kodninger i GT-litteraturen ofte refererer til én respondents monolog i form af fx et svar på et interviewspørgsmål, så udgør størstedelen af mine data tekster, der gengiver samtaler mellem flere personer – enten internt mellem elever eller også mellem lærere og elever. Disse samtaler udviklede sig i undervisningen ofte således, at meningsdannelser undervejs blev skabt, og for at undgå at miste denne overordnede mening eller kontekst i kodningsprocessen gjorde jeg af og til brug af parentes-markeringer i selve koden, hvilket ses i følgende eksempler:

- E taler om 'at der ikke er fundet gasinstallationer' (holocaust beviser)
- E taler om hvorvidt det var Stalin eller Trotsky der "vendte ryggen til NEP-politikken" (uenighed)

- E fremhæver ' facistiske grupper og deres leder som fik magten' (eksempel, parallel til nazisme)

Spørgsmålet om tab af en overordnet meningsdannelse afspejler en svaghed ved GT, som jeg ikke var forberedt på, da kodningsprocessen blev indledt. Etablering af talehandlingskoder betyder, at transskriberede tekster kappes over i større eller mindre dele, som derefter via koder kommer til at fremstå uafhængigt af hinanden. Man løber derfor den risiko i forhold til det grundlag, man senere bygger analysekonklusioner på, at der er detaljer i (original)-data, som man ikke får inkluderet. Jeg har som nævnt forsøgt at undgå dette gennem brugen af ”kontekst-parenteserne” i mine koder, men også anvendelsen af Nvivo har været en hjælp, fordi de enkelte talehandlingskoder herigennem har gjort det muligt og nemt at referere direkte tilbage til den tekstpassage eller sætning, som viser kodens overordnede sammenhæng.

Et andet problem, jeg løb ind i undervejs, var at skulle etablere koder for opgaveformuleringer i elevernes SRP-opgaver. Mange opgaveformuleringer lyder som i følgende eksempel:

*Der ønskes en redegørelse for Darwins evolutions teori herunder naturlig selektion. Endvidere ønskes en redegørelse for hvordan modtagelsen af The Origin of the Species var og hvor stor betydning og indflydelse Darwin havde på samfundet i 1800-tallets Storbritannien. Herudover ønskes en perspektivering til hvorledes Darwins teorier er blevet tolket og mistolket i eftertiden.<sup>192</sup>*

Som eksemplet viser, anvendes verbet 'at ønske' i passiv form, og dermed er det svært at afgøre, hvem der står bag ytringen og dermed *handler*. I forhold til kodningsprocessen kunne jeg derfor heller ikke gøre andet end at gengive opgaveformuleringernes indhold ved hjælp af en talehandlingskode formuleret i passiv. Nedenstående udgør eksempler herpå (men har ikke relation til ovenstående formulering):

- Opgaveformulering fremlægges, 'inddrag forklaring af teori under redegørelse' (Darwins evo)

---

<sup>192</sup> TS SRP, opgave 8.

- Opgaveformulering fremlægges, 'redegør for udvikling af resistente bakterier'
- Opgaveformulering fremlægges, 'ønskes redegørelse for tiltag mod pesten'

I en analysemæssig kontekst kan man sige, at ovenstående udgør en interessant spejling af forståelse af skolefaget, men i relation til de principper om etablering af talehandlingskoder, som jeg lagde til grund for bearbejdning af mine data, var ytringerne i passiv lidt af en udfordring – netop fordi jeg ikke kunne fremhæve ytringerne som enten elevernes eller lærernes.

Hos Kathy Charmaz beskrives kodningsprocessen som det at sætte et begreb eller et nøgleord på den handling, der udtrykkes i en ytring. Hvad enten koderne udmøntes som sætninger eller enkeltord, handler kodningsprocessen om, at *fortolkninger* af meningsdannelser osv. først følger senere i processen, når hele datamaterialet er gennemgået i open coding-fasen. Det betyder således, at open coding-fasen vedrører etablering af deskriptive koder på baggrund (original)-datamateriale, mens de efterfølgende stadier i kodningsprocessen omhandler fortolkninger og analyser af indholdet af de deskriptive koder. Man udleder eller samler så at sige grupperinger af koder fra den indledende fase på baggrund af de temaer, som træder frem heri. Man kunne også omtale dette som grupperinger foretaget med udgangspunkt i de deskriptive koders udtryk for fællestræk. I den forbindelse justeres om nødvendigt de enkelte kodeformuleringer. Dette skete i mit tilfælde ved at jeg af og til (og primært i open coding-fasen) vendte tilbage til (original)-data eller mine transskriptioner for at undersøge om den deskriptive kode matchede kodeformuleringen. Jeg forholder mig sidst i dette kapitel til problemer forbundet med denne proces. Charmaz betegner endvidere den efterfølgende kodningsfase som fasen for *teoretisk* eller *fokuseret kodning*, hvilket refererer til det forhold, at GT handler om at opbygge teori på baggrund kodningsprocessen.<sup>193</sup>

---

<sup>193</sup> Charmaz, 2006, p. 63-67.

### **Den videre kodningsproces – fokuseret kodning**

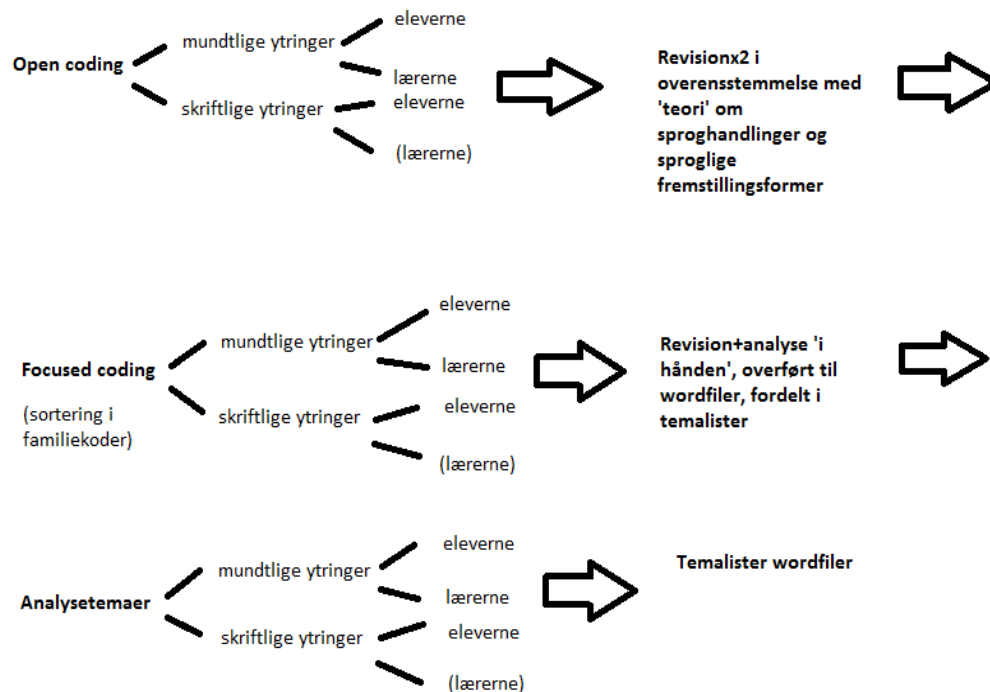
I *focused coding*-fasen træder forskerens fortolknings- og beslutningsevner som nævnt i højere grad frem og de koder, som anvendes, er nøjere udvalgte, styrende og konceptuelle end i første fase. I denne fase foretages synteser af koder, og der etableres større segmenter af data (kodesammensætninger). Det er dette, jeg indtil videre har betegnet, grupperinger af temaer. I praksis vil der ofte være tale om anvendelse af de mest signifikante eller frekvente koder fra første fase, men fasen kræver samtidig, at man som forsker tager stilling til, hvilke koder fra den indledende fase, der giver størst analytisk mening, når det handler om at skabe analysetemaer ud fra data.<sup>194</sup>

I løbet af den fokuserede kodningsfase fordelte jeg som nævnt koderne i såkaldte tematiske grupperinger eller familiekoder, som senere dannede baggrund for mine udledte analysetemaer. Overordnet set gennemgik jeg i kodningsprocessen mine talehandlingskoder i fire faser, men som jeg læser Glasers beskrivelser, kan der i princippet være langt flere kodningsfaser, førend (hvis det overhovedet er muligt) man når stadiet for teoretisk mættethed. Jeg har som det fremgår ikke oplevet databearbejdnings- og kodningsprocessen som en lineært fremadskridende proces, men snarere som en ”to skridt frem et tilbage”-proces – apropos Glasers begreb om *double-back steps*. Charmaz anbefaler i den sammenhæng, at man undervejs i kodningsprocessen sammenholder koderne med data for hele tiden at følge med i, hvorledes kodningsprocessen og data står i relation til hinanden.<sup>195</sup> På den måde har arbejdet med data og koderne på flere måder været en proces med fordybelse og nøje overvejelser, men også som nævnt beslutninger af mere pragmatisk karakter.

---

<sup>194</sup> Charmaz, 2006, p. 57.

<sup>195</sup> Charmaz, 2006, p. 59.



Jeg forsøger med ovenstående model at illustrere arbejdsprocessen med kodninger af data i open coding-fasen gennem to forløb, dernæst en fokuseret fase med fordeling af koder i tematiske grupperinger og endelig heraf arbejdet med at udlede analysetemaer. Jeg er endt med at operere med ti analysetemaer, som jeg beskriver i forbindelse med introduktionen til afhandlingens analysedel. Alle faser af kodningsprocessen tog i øvrigt afsæt i min skelnen mellem mundtlige og skriftlige ytringer, herunder lærernes på den ene side og elevernes på den anden, og min begrundelse herfor var alene spørgsmålet om at kunne bevare overblikket over mange talehandlingskoder. Samlet set kom det fra open coding-fasen til at dreje sig om næsten 3100 talehandlingskoder, som jeg gennemgik og endte med at gruppere i de ti analysetemaer.<sup>196</sup>

### Reduceringsproblemer ved anvendelsen af GT

GT er som metodologi ofte med til at dele vandene ikke mindst som følge af en række epistemologiske problemelementer. Et af disse er som tidligere nævnt spørgsmålet om,

<sup>196</sup> Ikke alle talehandlingskoder har været lige relevante i mine analyser. Disse er markeret med parentes i kodelisterne. Koder der optræder samtidigt i flere analysetemaer er desuden markeret med \*\*.



hvornår man enten er færdig med at kode eller er gået fra at kode til at etablere *kategorier*, dvs. det som jeg betegner analysetemaer. Uwe Flick påpeger, at GT indebærer et potentiale for endeløs kodning og komparation, eftersom metoden i sig selv ikke beskæftiger sig med kriterier eller teori for, hvornår en kodnings- eller kategoriseringsproces kan siges at være afsluttet.<sup>197</sup> Jeg nævnte, at Glaser taler om at opnå *theoretical saturation*. Hvad det indebærer i praksis kan være vanskeligt at udlede af hans skrivelser.<sup>198</sup> I mit arbejde forsøgte jeg at håndtere problemet pragmatisk fx ved at være opmærksom på, med hvilke frekvenser diverse koder optrådte, efterhånden som min kodestruktur tog form. Jeg fordelte dem derefter i familiekoder og opererede med betegnelsen 'temaer', og har ikke været optaget af, om jeg var eller ikke var kommet til "tidspunktet", hvor kodningsprocessen ikke kunne nå videre. Denne pragmatiske tilgang inspirerede Charmaz mig til. Hun omtaler også ovenstående problemstilling og tilføjer *refleksion* som et vigtigt element i forskerens tackling heraf.<sup>199</sup> Med reference til Alfred Schutz påpeger Charmaz bl.a., at forskeren ræsonnerer om verden ud fra de erfaringer, forestillinger og forforståelser som vedkommende selv har. Kunsten består i at være opmærksom på, hvori ens egne blinde vinkler består samt har konsekvens for de analyser og fortolkninger, der foretages. Det er således ud fra denne opmærksomhed om 'refleksion' og nøje overvejelser i arbejdet, jeg har opereret i kodningsprocessen. Charmaz anbefaler, at man løbende i kodningsprocessen spørger sig selv, hvilke overordnede temaer man synes at få øje på i den etablerede kodestruktur samt, hvorvidt man mener, at disse temaer hjælper med at beskrive den indsigt om praksis, man har eller får som følge af det indgående arbejde med data.<sup>200</sup> På den måde bliver kodningsprocessen ikke et spørgsmål om teoretisk mættethed, men i stedet et spørgsmål om forskerens forhold til koderne – og som en tilføjelse hertil også et spørgsmål om at kunne genkende praksis, dvs. i mit tilfælde erfaringerne fra mine skolebesøg, i koderne.

---

<sup>197</sup> Flick, 2009, p. 317-318.

<sup>198</sup> Jeg refererer her til Glaser, 1978. Han omtaler i kap. 9, *Generating Formal Theory*, men det er uklart, om der er tale om det samme, dvs. om 'teoretisk mættethed'. Hos Adler/Adler, 1998, p. 87, beskrives 'theoretical saturation' hos Glaser/Strauss, 1967, som "...when the generic features of their new findings consistently replicate earlier ones."

<sup>199</sup> Dey, 2007, p. 168. Charmaz, 2006, p. 68.

<sup>200</sup> Charmaz, 2006, p. 68. Hun opstiller en række konkrete spørgsmål, man kan benytte sig af som en art tjekliste.

### Logbog og memo-writing

Parallelt med kodningsarbejdet beskrev jeg løbende processen i en logbog. Logbogen var ikke tænkt som andet end et arbejdsredskab for mig selv, men gavne mine muligheder for at se, hvordan jeg udviklede og arbejdede mig gennem processen. Inden for GT opererer man endvidere med begrebet *memo-writing*, hvilket jeg har ladet indgå som en del af mine logbogsskriverier. Memo-writing omhandler selve indholdet af data og udgør en form for uformelle analytiske noter, en slags digitale post-its eller huskelapper vedr. tanker, ideer, indsigter etc., som jeg af og til vendte tilbage til. Jeg skrev fx om de koder, jeg foretog, om karakteristika ved data, som jeg ønskede at fremhæve på et senere tidspunkt, om indledende overvejelser angående temaetablering osv. Pointen med memo-writing er iflg. Charmaz, at man *sætter tanker på papir* og dermed fra kodningsprocessens begyndelse aktivt engagerer sig i data.<sup>201</sup> På den måde kan memo-writing-processen udgøre en måde at konstruere analytiske noter, som kan være med til at forklare og udfylde det som senere bliver ens (kategorier) analysetemaer, men også en hjælp til at opdage nye ideer i data, fordi man forholder sig analytisk og reflekterende til dem.<sup>202</sup>

Af min logbog fremgår også hvilke problemer GT og kodningsprocessen skabte for mig undervejs. Dette kan i denne sammenhæng være med til at markere, at jeg ganske vist med indeværende kapitlet gør meget ud af at beskrive selve kodningsprocessen, men også oplevede forskellige problemer ved anvendelsen af GT. Jeg skrev eksempelvis i januar 2012 om mine problemer med at kode deskriptivt:

**27.01.12**

*Er i gang med den indledende kodefase. Er MEGET opmærksom på ikke at kode "normativt", men det er af og til virkelig svært at afgøre, hvorvidt jeg koder deskriptivt eller normativt. Og jeg er påvirket "historikeren". Jeg lægger hele tiden mærke til "hvordan de gør/tænker fagligt" fx ved at se på deres tilgang til "historisk metode". Det grænser sig til tematisk kodning og det skulle helst gemmes til næste fase, fokuseret kodning.*

<sup>201</sup> Charmaz, 2006, p. 72.

<sup>202</sup> Charmaz, 2006, p. 72+73.

Eksemplet viser hvordan jeg reflekterer over forløbet og min måde at koble mellem GT som metode og bearbejdningen af mine data – herunder ikke mindst spørgsmålet om min indflydelse på processen. Overvejelser som senere medførte beslutningen om at inddrage sprogteori som hjælp. Anvendelsen af GT til at genere analysedata og min indflydelse på processen har i høj grad handlet om fordybelse og refleksion, men også om at finde løsninger på problemer. Og heri grundes min tidligere beskrivelse af afhandlingen som et eksempel på en abduktiv forskningstilgang. Gennem indsamling og produktion af erfaringer fra praksis og dernæst en intens analyseproces, hvor jeg frem for alene at *konstatere* om min faglighed og forforståelse som en præmis i arbejdet også forsøgte at omgå eller tackle denne via eksempelvis sprogteorien, har jeg udledt eller truffet 'de mest sandsynlige' men dog 'beslutninger' om hvilke temaer, der optræder i praktiseringer af historie som skolefag, og dermed hvilke temaer faget kan beskrives og belyses ud fra. Det er således i denne proces af overvejelser parallelt med kodningsarbejdet, at jeg har forsøgt at håndtere spørgsmålet om min relation til min analysegenstand.

### **Hvad er et analysetema?**

Hvad angår analysetemaer, skriver Ian Dey, at en *kategori* kort og godt er *teoretisk* i den forstand, at den spiller rollen som den "teori", der grundes via bearbejdningen af data.<sup>203</sup> En kategori er som følge af kodningsprocessen implicit forklarende og som sådan mere eksemplarisk end regelbunden og generel.<sup>204</sup> Det er således mine analysetemaer skal betragtes. Når jeg eksempelvis udleder et analysetema som 'kilde, kildebegreb og kildeanalyse', indikerer eller forklarer det, at disse tre aspekter indgår i de udtryk for fagforståelser, som lærerne og eleverne kommer med. Pointen er endvidere, at ikke alle talehandlingskoder nødvendigvis er lige relevante for udarbejdelsen af analysetemaer. I forbindelse med en omtale af memo-writing, understreger Charmaz, at processen afhænger af de metoder, man som forsker oplever virker. Således lyder hendes råd ganske simpelt: "...do what works for you..".<sup>205</sup> I praksis har det betydet, at mine analysetemaer på forskellig vis rummer koder, som kan

---

<sup>203</sup> Dey, 2007, p. 188.

<sup>204</sup> Dey, 2007, p. 188.

<sup>205</sup> Charmaz, 2006, p. 80.

siges også at beskrive diverse undertemaer. Disse belyser jeg i afhandlingens analysedel i forbindelse med min gennemgang af de ti analysetemaer. Det kan dog uden tvivl diskuteres om nogle af undertemaerne kunne have været klassificeret som særskilte analysetemaer. I øvrigt forholder det sig således, at talehandlingskoder fordelt i de ti analysetemaer sagtens kan optræde under flere analysetemaer på samme tid. Eksempelvis kan en kode placeret under analysetemaet 'kilde, kildebegreb og kildeanalyse' også være placeret under analysetemaet 'analyse', eftersom der er tale om to forskellige analysetemaer, men én talehandlingskode, som beskriver begge forhold. Et eksempel er talehandlingskoden, *E taler om kildetekst fra folkedrab.dk, taler om deres tanker 'måske har holocaust slet ikke fundet sted'*\*\*. Koden refererer både til nogle elevers arbejde med kildekritik af tekster fra folkedrab.dk, men viser også hvorledes eleverne forholder sig til de oplysninger de opnår i forbindelse med denne kritik. At koden er placeret under begge analysetemaer, markerer jeg ved \*\*.

### **Analysetemaer og validitet**

De etablerede analysetemaer udgør dele i et analyseskelet, som jeg gradvist har opstillet eller konstrueret efterhånden som mine data er blevet overvejet, kodet og fordelt i temaer. Iflg. Dey har disse analysetemaer i GT to roller at spille: For det første kan en kategori/et analysetema have analytisk karakter. Den udspringer af en grundig kodningsproces, hvor data er blevet analyseret, sammenlignet og nøje overvejet ud fra spørgsmålet "hvad foregår der i data". For det andet har en kategori også sensitiv karakter, idet den afspejler eller søger at artikulere de udtryk for mening eller meningsdannelse, der kan ses i diverse hverdagsfænomener.<sup>206</sup> Med Deys ord beskrives kategorier således, at:

*"They allow us to conceptualize the key analytic features of phenomena, but also to communicate a meaningful picture of those phenomena in everyday terms. They allow us to classify phenomena, but also to construct relationships among the different elements of a theory."*<sup>207</sup>

---

<sup>206</sup> Dey, 2007, p. 168.

<sup>207</sup> Dey, 2007, p. 168, l. 42 – p. 169, l. 1.

Bortset fra sidstnævnte formulering om konstruktionen af forskellige elementer af en teori, så beskriver ovenstående citat den måde, hvorpå jeg forstår og har grebet mine analysetemaer an. De begrebsætter og beskriver fænomener ved elevers og læreres ytringer, som jeg behandler analytisk – og først derefter i en teoriinformeret gennemgang påbegynder jeg i afhandlingen en teoriudvikling.

Min skelnen eller fravalg skal søges i det, som Ian Dey omtaler som GTs validitetsproblem.<sup>208</sup> Hvor ”traditionel” videnskab i forståelsen hypotetisk-deduktiv forskning afgør spørgsmålet om en teoris gyldighed ved tests/afprøvninger af opstillede hypoteser, så eksisterer GT derimod som adskillige og kontekstafhængige udlægninger af hvilke kategorier, der kan grundes via data og dermed hvad ”teori” er.<sup>209</sup> Problemet bliver derfor, at en teoris validitet kun kan afgøres inden for netop den kontekst, som en given undersøgelses data afspejler. Jeg vælger derfor at tale om mine analysetemaer som *beskrivelser* af fag-forhold, udledt og etableret på baggrund af databearbejdning, og disse beskrivelser belyses og diskuteres dernæst teoretisk. Jeg undgår på den måde at skulle forholde mig til validitetsspørgsmålet – i forhold til selve analysetemaerne. Til gengæld hvad angår afhandlingens senere konklusioner (og dernæst teoretisering) på baggrund af GT som metode, må spørgsmålet om validitet og status tages op.

I forhold til mine skolebesøg og de involverede elever og lærere opnår jeg samlet set via mine analysetemaer en række billeder af elevers og læreres forståelser af historie som skolefag, og disse er taget ud af deres kontekster. Jeg har ikke mulighed for at vide, om billedet ser anderledes ud i andre klasser end de fem, jeg har besøgt, men på baggrund af mit kendskab til læreplanen for historiefaget i stx, antager jeg, at jeg via mine ti analysetemaer opererer med beskrivelser af faget, som sandsynligvis også at finde i andre stx-klasser. I det følgende kapitel præsenterer jeg mine analysetemaer nærmere, men nævner dog i forlængelse af dette at temaerne ’kilde, kildebegreb og kildeanalyse’ samt ’analyse’ sandsynligvis også beskriver historiefaget i andre stx-klasser – dvs. at arbejdet med kilder, kildeanalyser etc. også finder sted i andre stx-klasser, eftersom det findes beskrevet i læreplanen.

Spørgsmålet er endvidere, om jeg via andre metoder end GT kunne være kommet frem til lignende beskrivelser. Jeg fandt eksempelvis i begyndelsen Ola Halldéns anvendelse

---

<sup>208</sup> Dey, 2007.

<sup>209</sup> Dey, 2007, p. 173.

af konversationsanalyse interessant. I forhold til mine data ville en sådan metodisk tilgang for det første have betydet, at mængden af data skulle have været væsentlig mindre – ikke mindst fordi konversationsanalyse går mere i dybden med de enkelte samtaler mellem fx elev og lærer. Derudover ville mit fokus også i højere grad være kommet til at omhandle 'processen i samtalen' – fx i forhold til elevers og læreres etableringer af fælles meningsdannelse. Dette forhold rummer GT ikke – tværtimod viser jeg i min gennemgang af metoden, at den river alle sammenhængende dele fra hinanden. Til gengæld opnår man med GT et fokus på 'produktet' af en ytring frem for 'processen' bag. Når jeg grupperer disse 'produkter' i analysetemaer har jeg dog samtidig mulighed for – hvilket jeg gør i mine analysekapitler – at belyse indholdet af 'produktet'. Det er ikke sikkert, at jeg på samme måde via konversationsanalyse ville kunne slutte fra dybdegående analyser om 'processen' i samtalen til en overordnet beskrivelse af samtalen som udtryk for forståelser af skolefaget og derved gøre konversationsanalyser til afsæt for diskussioner af skolefaget herunder dets relation til videnskabsfaget historie. Dette baserer jeg dog alene på en formodning.

## **Nvivo 2 – kodestrukturer**

Ovenstående bringer mig videre til min håndtering datamaterialet ved hjælp af softwareprogrammet Nvivo. Programmet har den fordel, at skaberne bag i vid udstrækning har ladet sig inspirere af GT.<sup>210</sup> Nvivo rummer derfor i sin opbygning begreber, som anvendes i GT så som "koder", "analyseenheder", "kategorisering" etc. I relation til GT er det derfor nemt at benytte. Jeg skulle så at sige ikke gøre meget andet end at blive dus med programmet og dets forskellige funktioner for at kunne avende det.

En kode benævnes i Nvivo en *node*. En og samme 'node' kan indeholde flere referencer til markerede tekst-passager, ligesom også en og samme tekstpassage eller sætning kan indgå i og indikere flere nodes/koder. Det praktiske ved programmet er, at etablering af talehandlingskoderne automatisk også medfører referencer til både de markerede tekstpassager, som koderne henviser til og også til den oprindelige eller transskriberede tekst (og/eller lydfil), som koderne bygger på. Nvivo har således gjort det muligt for mig at navigere forholdsvist ubesværet i mit datamateriale og kodesystem.

---

<sup>210</sup> Dey, 2004, p. 86.

Fordelen med softwareprogrammet er nemmere at kunne håndtere det system, man gradvist får opbygget, og udfaldet af arbejdet afhænger netop af, i hvor høj grad man som forsker er i stand til at bevare overblikket over kodesystemet og dets forskellige aspekter med henblik på en større sammenhæng. Dette gjorde sig også gældende i begyndelsen af processen, men med tiden kom Nvivo til at udgøre en begrænsning, eftersom jeg endte med lange kodelister, som var svære at overskue i selve programmet. Jeg kopierede derfor listerne til word-filer, som jeg printede ud, når jeg skulle gennemlæse, analysere og fordele koderne i den videre kodningsproces. Således er jeg endt med at operere med analysetemaer i særskilte word-filer (kodelister).<sup>211</sup> Nvivo har derfor haft betydning for mulighederne for at navigere i data, men i forhold til at overskue kodelister, har jeg fundet størst hjælp i at kunne udskrive listerne og beskæftige mig hermed i gammeldags papirformat. Det er således med afsæt i disse at mine analyser af de ti temaer har fundet sted, og i de følgende kapitel introducerer jeg til dette arbejde.

## **Analysedel**

### **Kapitel 6 Indledning til afhandlingens analysedel**

#### **Disposition og strategi for analyserne**

I de foregående to kapitler har jeg gjort rede for grundlaget for mine analyser i afhandlingsarbejdet. De følgende kapitler omhandler nu analyserne af de analysetemaer, som jeg udledte af kodningsprocessen. Der er tale om ti analysetemaer, og de fordeler sig mellem to overordnede typer af temaer. De første seks analysetemaer er karakteriseret ved mine tolkninger af elevers og læreres udtryk for forståelser af forskellige historiefaglige og didaktiske aspekter. De øvrige fire tager afsæt i det forhold, at jeg via talehandlingskoderne etablerer beskrivelser af et fag, der udgøres af bevægelser mellem redegørelse på den ene side og analyse på den anden. Jeg fordelte som tidligere beskrevet koderne i forskellige lister ud fra hvilke temaer, jeg fandt, gjorde sig gældende i de enkelte talehandlingskoder. Det er disse listers temaer, som er samlet under de følgende kapitlers analysetemaer. Følgende analysetemaer indgår:

---

<sup>211</sup> Indgår i bilag. Kan rekvireres mod henvendelse til forfatter.

1. Tema om forståelser af kilde, kildebegreb, og kildeanalyse
2. Tema om kildekritik og kilde i skriftlige opgaver
3. Tema om lærernes opfattelser viden
4. Tema om begreber fra historisk metode
5. Tema om problemstilling, problemformulering, opgavespørgsmål
6. Tema om opgaveformulering og formål i skriftlige opgaver
7. Tema om forståelser af redegørelse
8. Tema om redegørelse i skriftlige opgaver
9. Tema om forståelser af analyse
10. Tema om analyse i skriftlige opgaver

Analyserne af de ti temaer er opbygget således, at elev- og lærerkoderne behandles særskilt, samt at elevkoderne behandles før lærerkoderne. Jeg fik ideen til denne tilgang i forbindelse med en observationssituation i en klasse, hvor en gruppe elever diskuterede Holocaust ud fra perspektiver, som deres lærer (begejstret) måtte indrømme ikke selv at være kommet på. Situationen gjorde mig opmærksom på det forhold, at elever ofte, men ikke altid, spejler læreren i undervisningen. Ønsker man derfor at belyse elevers særlige forståelser af faget, må deres ytringer også få mulighed for at træde frem før lærernes. Dette forsøger jeg at holde i hævd ved netop at undersøge elevernes ytringer før lærernes. Derudover er der også en praktisk begrundelse, eftersom jeg opererer med et stort antal koder. En adskillelse mellem elev- og lærerkoder gør det nemmere at bevare overblikket undervejs i analyseprocessen.

### **Analysedelen og Diskussionskapitlet**

Endvidere skelner jeg mellem en analysedel og min efterfølgende diskussion af delkonklusioner herfra. I analysedelen kredser jeg om selve talehandlingskoderne i de ti analysetemaer, deres indhold samt tolkninger heraf. Der er tale om diverse registreringer samt mine a-teoretiske overvejelser over og kommentarer hertil. Begge dele foretages primært inden for kodernes egne univers, men dog med referencer internt mellem de enkelte analysetemaer. Resultaterne af denne analysedel fører jeg videre i en



efterfølgende teoriinformeret diskussion. Diskussionen grupperer sig om tre overordnede perspektiver, der vedrører 1) *kilde- og kildekritik*, 2) *substantielle versus strukturelle begreber* og 3) *redegørelse*.

### **Beskrivelse af ti analysetemaer i Analysedelen**

Analyssetemaerne 1-4 om opfattelser og håndtering af kildebegrebet, spørgsmålet om viden og begreber fra historisk metode omhandler elevers og læreres udtryk for opfattelser af kilder, tekster, rigtig eller vigtig viden, historiefaglige begreber samt analyser heraf. I forhold til opfattelser af 'viden' er det særligt lærernes stemmer, der kommer til udtryk i analysedelen. Temaerne 5 og 6 behandler forståelser af begreberne problemstilling, problemformulering og opgavespørgsmål samt undersøger, hvorledes elever i forbindelse med tværfaglig opgaveskrivning griber begreberne an. Endelig vedrører analysetemaerne 7-10 udtryk for forståelser af 'redegørelse' og 'analyse' i forbindelse med praktiseringer af skolefaget. Analysetemaerne forholder sig alle til både de mønstre, der er at læse direkte i koderne og til de tendenser, der synes at optræde i koderne, men dog må tolkes frem. Derudover inddrager jeg i relevante sammenhænge også uddrag fra mine observationsfeltnotater, transskriberede interviews etc., dvs. mine sekundære data, for at underbygge analyserne af mine talehandlingskoder. De ti temaer kan både læses som en samlet analyse og kan betragtes som fem sammensatte analyser. Temaerne 1+2, 3+4, 5+6, 7+8 og 9+10 kan således læses parvist uafhængigt af de øvrige analyser. Denne adskillelse mellem analyserne markerer jeg med fem opsamlinger af delkonklusioner undervejs, men opdelingen har ingen betydning for den samlede analysedel. Den udgør blot en måde at udfolde en lang og dybdegående analyse af praksis gennem brug af en række indlagte afsnit, som opsamler diverse konklusioner undervejs.

### **Brug af referencer i analysekapitlerne**

Undervejs i analyserne gør jeg brug af følgende former for henvisninger: Når det angår selve talehandlingskoderne, indsætter jeg kodeeksempler direkte i teksten uden at referere til de kodelister, hvorfra koderne er hentet. De enkelte kodelister har samme

titler som analysetemaerne og vil derfor være at finde i mit bilagsmateriale.<sup>212</sup> Som udgangspunkt gør jeg brug af op til tre koder ved eksemplificeringer, men både flere og færre kodeeksempler ses anvendt. I de tilfælde hvor jeg har anset det for relevant i analysen, inddrager jeg som nævnt eksempler fra mine sekundære data. Citater og eksempler fra mine observationsfeltnotater (OBFN), transskriberede lydoptagelser (TS LYD) og transskriberede interviews med elever og lærere (TS INT) samt elevernes opgaver (TS SRP) angives med henvisninger i noteapparatet.

### **Afhandlingens a-teoretiske analysedel**

Analysedelen udgør afhandlingens anden hoveddel efter de indledende og begrebsafklarende afsnit. Jeg dykker ned i mine talehandlingskoder – ikke for fortsat at betragte dem som sproglige formuleringer, men i stedet for at finde ud af hvilke fagforståelser der sættes i spil. I den sammenhæng gør jeg i analysekapitlerne følgende hovedobservationer:

Historie som skolefag er ikke et fag, man metatænker eller begrebssætter, men er derimod primært et fag, man praktiserer. Denne praksis markeres via to overordnede tilgange med grundbogen på den ene side og kilder og kildeanalyse på den anden. Det betyder, at arbejdet med kilder og kildekritik samt redegørelser for begivenheder i fortiden fylder meget i faget. Jeg påpeger endvidere, at det i visse sammenhænge kan være vanskeligt at skelne redegørelse fra analyse og omvendt. En del af undervisningstiden ser ud til at gå med at finde ud af, hvad faget handler om – ud over fortiden – dvs. hvad formålet med praktiseringer af skolefaget er eller kan være. Og endelig struktureres skolefaget i høj grad efter en form for taksonomitænkning, hvor viden og anvendelse af viden sættes i spil. Hos mange elever kommer viden til udtryk som et spørgsmål om viden-*sortering* mere end viden-*tilegnelse*. Jeg anvender disse hovedobservationer til på den ene side at pege frem mod en problematisering af grundlæggende spørgsmål om på hvilken måde disse aspekter kan betragtes som beskrivelser af skolefaget, herunder det genstandsområde som fremhæves. Og dette vedrører endvidere spørgsmålet om skolefagets relation til videnskabsfaget historie – dvs. relationen mellem didaktik og fag. På den anden side refererer mine

---

<sup>212</sup> Bilagsmateriale kan rekvireres mod forespørgsel.

hovedobservationer til indholdet af ti analysetemaer, herunder mange sub-temaer. Disse uddyber jeg i de følgende kapitler. Analyserne er som nævnt flere steder a-teoretisk funderede registreringer og overvejelser over talehandlingskoderne i mine kodelister. Jeg kaster mange analyse-bolde op i luften og disse gribes på forskellige måder i det efterfølgende diskussionskapitel. Og på denne baggrund tager jeg i det følgende fat på selve analyserne.

## **Kapitel 7 Tema om forståelser af kilde, kildebegreb og kildeanalyse**

I dette første analysetema fokuserer jeg på koder, hvor elevs og lærers ytringer om kildemateriale, kildebegrebet og kildeanalyse indgår. Talehandlingskoderne afspejler, at 'kilde' forstået bredt som alt fra begreb til tekst og analyse spiller en central rolle i historieundervisningen, og både elever og lærere ytrer sig herom. Omtaler af 'kildemateriale' refererer i de analyserede koder til verbale tekster. Koderne i temaet er særligt karakteriseret ved brugen af verberne 'at belyse', 'at tale om' og 'at fortælle', men også 'at redegøre for', 'at sige' og 'at udlægge' er at finde. Jeg forsøger gennem disse anvendelser af kodeverber at beskrive, at der er tale om både gengivelser og overtagelser af andres forståelser og samtidig eksempler på, at 'kilder' også opfattes som noget, man forholder sig selvstændigt og reflekterende til. Jeg fremhæver i kapitlet forskellige delkonklusioner, men samler først efter det efterfølgende kapitel op på disse. Dette gør jeg, fordi der er tale om to analysekapitler med fokus på det samme, dvs. kildeforståelse – dog i henholdsvis mundtlige og skriftlige ytringer.

### **Elevernes opfattelser af 'kilde'**

Jeg behandler i første omgang elevkoderne, hvorfra jeg udleder undertemaer som 'hvad er en kilde', 'form- og indholdsanalyse', 'troværdighed' samt 'forholdet mellem kilde- og grundbogstekst'. Disse træder frem som en form for subbeskrivelser af de aspekter af elevs forståelser af 'kilde', kildebegreb og kildeanalyse, som gør sig gældende i koderne.

I det første undertema om 'kilde' viser en enkelt kode, hvordan en elev eksplicit forholder sig til begrebet og dermed til spørgsmålet om, hvad en kilde er eller kan være:

*E påpeger at grundbogen også kan være en kilde, kilde er noget man gør en tekst til.* Eleven giver indirekte udtryk for, at en kilde dels er en tekst, dels at alle tekster kan fungere som kilder. Det er dog kun i denne ene kode, at jeg finder 'kilde' ekspliciteret. De øvrige elevkoder indeholder på mange måder referencer til spørgsmålet om 'kilde', men de udtryk for forståelser, som mange af eleverne lægger heri, handler i udgangspunktet ikke om selve begrebet. Analyserne af elevforståelser af 'kilde' baserer sig derfor hovedsageligt på mine tolkninger af kodernes indhold, og i den sammenhæng er der i de fleste tilfælde tale om en anvendelses- mere end en indholdsbestemmende tilgang. I forlængelse heraf inddrager jeg undertemaet om forholdet mellem kilde- og grundbogstekst. Koderne viser bl.a., at mange elever anser en kildetekst og en grundbogstekst for at være to forskellige typer af tekster. Jeg fremhæver følgende eksempel: *E kommer ind på forskellen ml. kildetekst og grundbogstekst.* Koden henviser til en situation, hvor en elev fortæller, at grundbogsteksten "bare fortæller at der var kampe", mens kildeteksten udgør en mere detaljeret beskrivelse af, "hvordan det skete og udviklede sig til noget større".<sup>213</sup> Grundbogen udtrykker dermed et overordnet perspektiv med fokus på de større sammenhænge, mens kildeteksten kan præsentere flere, detaljerede og i visse tilfælde endda modsigende eller forskelligartede oplysninger. Et lignende udsagn læses i følgende kodeeksempel, hvor en elev giver udtryk for, at kildeteksten er svær at have med at gøre, når man ønsker at redegøre for noget, fx en historisk begivenhed: *E fortæller at det er svært at redegøre for ngt. når kilder er forskellige.* Eleven påpeger således, at en kildetekst kan være svær at anvende i de situationer, hvor der er tale om modsigende fremstillinger af et emne. Kilder udgør i disse udtryk for forståelser tekster, som kan fremstille den samme historiske begivenhed på forskellige måder, mens grundbogsteksten giver et overordnet perspektiv eller én udlægning af den historiske begivenhed, man skal forholde sig til.

### **Søgning og udvælgelse af kildemateriale**

Nogle elever giver endvidere udtryk for at have svært ved at håndtere kilderne, dvs. forstå hvori 'kilde' består, udvælges og har relevans. Dette eksemplificeres i følgende

---

<sup>213</sup> TS LYD, 16.03.11, spor 21. Jeg citerer ikke eleven, men gengiver i grove træk det, som vedkommende siger.

uddrag fra mine observationsnotater, hvor en gruppe elever forsøger at finde kilder til et undervisningsforløb:

*”... ”Jeg forstår ikke det der med kilder...” spørgsmålet om hvad en kilde er, dukker op igen. E: ”se det er jo en tekst, ikke en kilde” han peger på skærmen, klikker rundt. [Gad vide hvad han mener en kilde er], ”det kan jo ikke være en kilde...den skal jo være skrevet af en person...”. E finder så en tekst, siger at den er god efter at have læst lidt, pigen i gruppen mener ikke den handler om deres emne [...] ”Vi kan vel godt bruge kilderne som baggrund for de ting, vi skal fortælle...ikke? Men det er vel bedre at  
.... ” ... ”<sup>214</sup>*

Som citatet viser, er eleven i tvivl om, hvad en kilde er og hvordan den kan anvendes. Man fornemmer, at eleven har en idé om, at en kilde defineres ved at være skrevet af en bestemt person, samt at der er tale om en bestemt type af tekster. Der gives i den sammenhæng udtryk for tvivl om, hvorvidt en kildetekst eksempelvis kan anvendes i forbindelse med baggrundsoplysninger for en begivenhed. Disse indtryk af elevers opfattelser af ’kilde’ bekræftes af listen over elevkoder, hvor spørgsmål om søgning og udvælgelser af kilder også ses:

*E taler om at søge nye kilder*

*E taler om hvordan de griber kilder an*

*E taler om hvilke kildetekster fra folkedrab.dk de skal vælge*

*E påpeger at der må flere kilder til for at belyse (holocaust)*

*E påpeger at gruppe må overveje om de udvalgte kilder er relevante til besvarelse af problemformulering*

Som kodeeksemplerne viser, er der flere problemstillinger forbundet med arbejdet med kildemateriale. Eleverne forholder sig i ovenstående eksempler til selve søgnings- og udvælgelsesprocessen samt til spørgsmålet om, hvorvidt det udvalgte materiale er relevant for besvarelser af det/de spørgsmål, der arbejdes med. Både observationsuddraget og koderne illustrerer dermed, hvordan kildeteksterne optager eleverne samt danner grundlag for tvivl og overvejelser, hvilket ikke på samme måde kan siges at finde sted i relation til grundbogsteksterne.

---

<sup>214</sup> TS OBFN, 09.12.10, p. 2.

### **Grundbogsteksten**

Det som i stedet markerer sig i elevkoderne, hvad angår grundbogsteksten, er 'redegørelse', herunder redegørelse for tekstindhold eller handlinger i teksterne. Jeg fremhæver følgende eksempler:

*E refererer oplysninger vedr. CIA som han, hun har læst i tekst*

*E gengiver tekst om opbygningen af Lands og Folketinget*

*E refererer tekst om årsag til oprettelse af 'De Blå Husarer'*

En 'redegørelse' skal i denne sammenhæng forstås som en genfortælling, en gengivelse, et referat eller lignende. I tilknytning til mine analyser i de foregående afsnit synes den væsentligste forskel mellem kilde- og grundbogsteksten dermed at være spørgsmålet om, hvorvidt en tekst kan analyseres eller ej. Af koderne fremgår det, at elevernes kildeforståelse i disse tilfælde mest af alt vedrører tekster, man kan forholde sig analytisk til. Som udgangspunkt gøres grundbogsteksten ikke til genstand for hverken analyse eller kritisk stillingtagen. Min oplevelse er derimod, at de fleste elever refererer fra og til teksten som en form for 'facitliste'. Dette forhold kan følgende talehandlingskoder eksemplificere:

*E taler om hvornår 'raceudskillelse' begynder i Tyskland (søger svar i tekst)*

*E gengiver tekst om politiske forhold i DK før systemskiftet (bruges til svar på opg)*

*E siger at Cubakrisen nok ikke er begyndt, der står ikke noget i teksten om det*

Eksemplerne viser dermed, at grundbogsteksten betragtes som en tekst, man kan søge et svar i eller anvende som baggrund for opgavebesvarelser eller i afklaringen af, hvorvidt en begivenhed har fundet sted eller ej. Det er overordnet set mit indtryk, at elevernes syn på grundbogsteksten afgøres af andre kriterier end deres syn på kildeteksten. Blandt mine talehandlingskoder er der flere eksempler på, at mange af eleverne oftere forholder sig analytisk til kildeteksternes kontekstuelle og indholdsmæssige aspekter end grundbøgernes. Det betyder ikke, at teksterne i alle sammenhænge betragtes forskelligt. Bl.a. er der kodeeksempler der viser, at elever anvender teksterne på identisk vis, når det drejer sig om at gøre rede for en historisk begivenhed/fænomen. Dette forhold vedrørende identisk anvendelse af teksterne ved redegørelser og referater afspejler en tilbagevendende problemstilling i min analyseproces. Det kan ofte være svært at finde ud af, hvornår elevs redegørelser for tekstindhold henholdsvis tager afsæt i og/eller skifter fra én teksttype til en anden, hvilket i denne sammenhæng primært angår

grundbogs- og kildetekster. Jeg har derfor ofte måttet udlede af eller konkludere på baggrund af mit kendskab til de enkelte kontekster ved mine observationsbesøg. På den måde kan mine analysekonklusioner i visse sammenhænge siges at række ud over kodelisternes formåen.

Både grundbogs- og kildetekster kan således i elevers udtryk for fagopfattelser danne grundlag for redegørelser, mens det er primært kildeteksterne der refereres til, når det handler om at forholde sig analytisk til tekster. Denne analysepointe er dog vanskelig at dokumentere gennem kodningsprocessen, eftersom hverken elever eller lærere som sådan kan siges at ytre sig herom. Eleverne taler eksempelvis ikke umiddelbart om deres 'analysegenstande', herunder karakteristika for disse, og jeg drager derfor den omvendte slutning, at i og med jeg ikke i talehandlingskoderne møder eksempler, der viser at eleverne forholder sig analytisk/kritisk til grundbogen, bliver konklusionen, at 'analyse' primært foregår i relation til kildeteksten, fordi jeg i koderne ser, at kildeanalyser finder sted. Ovenstående eksemplificerer således mit bud på en tendens i elevers måder at praktisere og dermed opfatte skolefaget på – uden at tale om det.

### **Kildeanalyse - indhold**

Talehandlingskoderne viser endvidere, at når elever analyserer kildetekster, forholder de sig i de fleste tilfælde til både indhold og form, dvs. til både selve indholdet i kilden som tekst og til baggrunden herfor/dens ophav. Hvad angår indholdet, udleder og anvender elever i mange tilfælde citater fra kildeteksterne, de læser højt og refererer indhold for hinanden og lærerne samt taler om hvilke (ofte) forskellige forståelser, de har heraf. Overordnet set foregår elevanalyserne af kildetekster primært inden for "kildernes egne univers" og dermed de rammer, som teksterne udstikker. Analyserne handler derfor ofte om kildeudsagn og argumentationer i teksterne, hvilket følgende talehandlingskoder eksemplificerer:

*E taler om indhold af kildetekst, hvad var tilladt for jøder*

*E taler om kildetekst fra folkedrab.dk, taler om deres tanker 'måske har holocaust slet ikke fundet sted'*

*E belyser kildeudsagn om Churchills tale 'vi står sammen som folk'*

*E belyser holocaustbenægters argumenter 'det var russernes ikke tyskerne skyld'*

*E belyser kildeudsagn fra tysk-amerikaner, der undgår holocaustaspekter der ikke kan modbevises*

Kun få kodeeksempler viser, at elevens ytringer og måder at belyse teksternes indhold relateres til forhold uden for kilderne som fx elevens egen samtid, erfaringer, oplevelser etc. Til gengæld inddrager nogle elever af og til deres viden (dvs. baggrundsviden) om den begivenhed, de arbejder med i kildeteksterne. Fra mine skolebesøg ved jeg eksempelvis at følgende talehandlingskode, *E belyser sammenhæng ml. kildeudsagn (Nürnberglov+Rigsdag 1935) og begivenheds udvikling (oprettelse af Nazistat)*, refererer til viden fra et undervisningsforløb, hvor elever beskæftigede sig med optakten til forfølgelsen af jøderne i Tyskland samt talte om nazisternes konsolidering af magten med vedtagelse af racelovene i 1935. Det er dermed ikke sådan, at eleverne ikke er i stand til at inddrage deres baggrundsviden om begivenhederne, når de analyserer kildetekster, men teksterne ser ud til indirekte at definere rammerne for analysens rækkevidde.

Jeg læser mange af kodelistens eksempler på disse indholdsanalyser som led i opbygning af baggrundsviden, eftersom elevernes gennemgang af kilderne ofte synes at handle om 'at finde ud af hvad der foregik i fortiden' samt individuelt eller i grupper at afklare forståelser heraf. I mere eller mindre uformelle samtaler beskrives spørgsmålet om og betydningen af 'grundviden' i faget også af lærerne. Følgende interviewuddrag er et eksempel herpå:

*"... [for at] vi kan abstrahere, for at vi kan diskutere, for at vi kan vurdere, så bliver vi nødt til at have noget grundviden, og [...] når eleverne møder, og deres historieblad er et tabula rasa, så ser jeg det som nødvendigt, at de får nogle byggesten [...] det er svært at lave moduler, hvis ikke der er noget materiale at modulere af..."<sup>215</sup>*

Opbygningen af baggrunds- eller grundviden bliver således, som lærercitatet viser, en vigtig dimension af faget, herunder det at kunne agere fagligt. Iflg. lærercitatet er der tale om 'byggesten', der er afgørende for i hvilken udstrækning, det er muligt at forholde sig analytisk til fortiden og dermed til kilderne. På den måde kan man tale om to dimensioner af formålet med kildeanalyse: Jeg kæder ovenstående eksempler på indholdsanalyse af kilderne sammen med det at opbygge baggrundsviden, selvom man

---

<sup>215</sup> TS INT lærer C 2. del, p. 10. Jeg har foretaget enkelte ændringer, så citatet fremstår mere læsevenligt her end i transskriptionsteksten.



ud fra lærercitatet også fornemmer, at der er andre eller videregående formål med kildeanalyse, herunder indholdsanalyse. Disse ekspliciteres dog ikke i denne sammenhæng.

### **Kildeanalyse – form**

Hvad angår dernæst elevernes analyser af kildetekstens form, ser spørgsmålet om ophavssituationen ud til at optage eleverne mest. Derudover beskæftiger de sig også med kildens type (lovtekst, politisk tale, øjenvidneberetning osv.), sproget i kildeteksten samt dens udsagnskraft. De fleste elever bruger meget tid på at søge informationer om og afdække ophavssituationen. Det foregår primært med udgangspunkt i internettet og særligt ved hjælp af Google-søgemaskinen. En enkelt kode viser i den sammenhæng, at nogle elever er opmærksomme på, at internettets oplysninger ikke i alle sammenhænge er anvendelige: *E taler om Wikipedia, 'det må vi nok ikke bruge'.* Fra observationssituationer ved jeg, at elever ofte har oplysninger om ophavssituationen til deres disposition i forbindelse med de kildetekster, som lærerne udleverer. Teksterne er i disse sammenhænge eksempelvis indledt med et kursiveret tekststykke, der fortæller om omstændighederne for og forfatteren bag kildeteksten. Eleverne er dog – iflg. en lærer – mindre gode til at inddrage dette, hvilket fremgår af følgende koder: *L fortæller at eleverne kunne have benyttet sig af 'oplysninger i kursiv over kilderne', L taler om kildeoplysninger i kursiv vedr. ophav, 'der kunne godt ligge noget der man kunne pille lidt i'.* På den måde viser disse lærerkoder indirekte, at eleverne vælger andre tilgange til ophavsanalyserne end dem, som lærerne gennem udleverede tekster 'opfordrer' til at anvende.

Mit indtryk er i øvrigt, at mange elever betragter kildeanalyse som et spørgsmål om 'at finde svaret' i store (og tidskrævende) mængder af viden, og i det omfang Google kan hjælpe med at sortere eller vise vejen til et 'svar', benyttes det som første prioritet. 'Store og tidskrævende mængder af viden' kan i denne sammenhæng bl.a. læses som mange og/eller lange tekster. Følgende uddrag fra mine observationsnotater beskriver, hvordan nogle elever inddrager og anvender internettet contra de tekster, som deres lærer har udleveret til dem:

*”L: ”Hvad er det nu der sker i 1929?” E: ”1929?...det finder vi lige ud af..”, begynder at google, L: ”prøv at gå tilbage i lektien og prøv at finde ud af, hvordan det ser ud i tiden op til Hitler [...] kommer til magten. Prøv at skimme teksten om det.” De sætter sig til at læse. ”Var det det der med at arbejdsløsheden var sænket?” L: ”prøv nu lige at læse det igennem”, E: ”nej, var det det der med krisen?...hvor er det sindssygt, at jeg kan huske det!”, opdager så tekstens længde, E: ”...nej, skal vi læse alt det?”...”<sup>216</sup>*

Som citatet viser, begynder disse elevers informationssøgning på internettet, selvom der i dette tilfælde er tale om oplysninger, som lektieteksten til dagens undervisning indeholder. Læreren opfordrer eleverne i gruppen til at skimme-læse teksten, men tekstens længde synes hurtigt at få dem til at opgive. I forbindelse med et efterfølgende interview med en lærer udtaler vedkommende sig om sådanne situationer i undervisningen:

*”...løsningen ligger lige forude, men de går på nettet i stedet for, og så søger de en masse oplysninger [...] og sådan tror jeg det er i næsten alle mine timer, hvis man stiller dem en opgave, så går de på nettet og undersøger det i stedet for at søge oplysningerne i det materiale, man har givet dem...”<sup>217</sup>*

Lærercitatet understøtter dermed de udtryk for opfattelser af ophavsanalyse, som elevkoderne efterlader, og i øvrigt aner jeg mellem linjerne en elevopfattelse af historie som et fag, hvor man ikke alene skal opbygge en viden, men også sortere i mængderne af tilgængelig viden om fortiden. Endvidere fremhæver jeg, at mange elever giver udtryk for via deres prioritering af internettet ved informationssøgninger frem for lærernes udvalgte og udleverede tekster at vælge andre didaktiske strategier end dem, som læreren underviser efter, anbefaler eller opfordrer til.

### **Formanalyse, øjenvideberetninger og ’troværdighed’**

Udover at gøre rede for ophavspersonens baggrund viser talehandlingskoderne, at de fleste elever forholder sig til vedkommendes ’kvalifikation til at udtale sig’, ’centrale placering’ i forhold til den beskrevne begivenhed, ’belæg’ og ’troværdighed’. Eleverne giver bl.a. udtryk for at anse det for afgørende, at ophavspersonen ’var til stede’ frem

---

<sup>216</sup> TS OBFN, 09.12.10, p. 6.

<sup>217</sup> TS INT lærer B, p. 9.

for blot at have levet på den tid, hvor begivenheden fandt sted. Dette eksemplificeres i følgende koder:

*E belyser 'troværdighed', 'at have været der' er bedre end blot 'at have levet i tiden hvor det skete'*

*E taler om kildetroværdighed når ophavsmand ikke selv har oplevet kz-lejre*

*E taler om ophavspersons centrale placering 'fordi han var soldat'*

Kodeeksemplerne viser dermed, at disse elever forstår en 'troværdig' kilde som et spørgsmål om, at ophavspersonen dels selv var til stede, da begivenheden fandt sted, dels indtog en central placering i forhold til begivenheden. Nogle talehandlingskoder viser endvidere, at elever betragter 'øjenvidneberetninger' som troværdige kildetyper, fordi der er tale om en ophavsperson, som var til stede på det tidspunkt og sted, hvor begivenheden fandt sted. Se følgende kodeeksempler:

*E belyser ophav som velkvalificeret, et øjenvidne*

*E belyser øjenvidneberetning som 'pålidelig kilde' til oplysninger om 3. stand under DFR i Frankrig*

*E udlægger kilde som troværdig 'fordi det er øjenvidneberetning'*

Disse kodeeksempler kan ses som udtryk for, at eleverne sidestiller begreberne og dermed værdien af en 'førstehåndskilde' (dvs. et øjenvidne til en begivenhed) med den 'beretning' som dette øjenvidne kan siges at udtrykke. Der er dog også kodeeksempler, der viser, at elever i visse tilfælde er i tvivl om, hvorvidt det er muligt at stole på en kildes udsagn eller ej. Dette ses i følgende eksempler:

*E belyser hvorvidt ophavsperson er kvalificeret til at udtale sig 'når han har deltaget i krigen'*

*E belyser troværdighedstvivel ved kildeudsagn 'hvordan kunne ss-officer ikke vide at handlinger var forkerte'*

*E taler om troværdighed, 'hvornår ved man om kilde er troværdig'*

Som kodeeksemplerne viser, er det spørgsmålet om at tale 'sandt' om en begivenhed, som eleverne i disse tilfælde overvejer. Mit indtryk er, at der i dette tilfælde er tale om enkeltstående koder. De fleste elevers opfattelser af 'det sande udsagn om fortiden' ser ud til at blive afgjort af, om der er tale om øjenvidner hertil eller ej. Udover øjenvidneberetninger tildeler mange elever også lovtekster stor troværdighed. Jeg fremhæver følgende eksempler:

*E påpeger Nürnberglovene som troværdige kilder, fordi de er lovmateriale*

*E redegør for det særlige ved lovgivning som kildemateriale*

*E udlægger kilde som troværdig, fordi den er lovtekst*

Koderne viser ikke, hvorfor elever ser således på det. Med reference til ovenstående eksempler om øjenvidneberetninger kan disse elevers udtryk for forståelser karakteriseres ved alene at være mere optaget af kildeteksten som *værende* enten den ene eller anden kildetype end ved at forholde sig til, hvordan kildeteksten *udnyttes*. I denne konklusion viser jeg således også, hvorledes min baggrund som historiker spiller en rolle for fortolkning af elevernes udtryk for fagforståelser.

### **Kildeanalyse med afsæt i opskrift**

Det er i forlængelse af ovenstående mit indtryk, at udgangspunktet for mange elevers kildegennemgang er en form for 'opskrift'. Kun få elevkoder kan siges at referere eksplicit hertil, men i forbindelse med en lærersamtale dukker en delvis beskrivelse af opskriftens indhold op. Læreren fortæller således:

*”...hvad man skal være opmærksom på i ophavsanalyse, hvad skal man gøre i en indholdsanalyse [...] og så [...] brugbarhedsbestemmelse, er den tendentiøs og så videre...”<sup>218</sup>*

Citatet viser, at der tales om enten 'indholdsanalyse' eller 'ophavsanalyse'. Enkelte koder viser endvidere, at opskrifterne består af en række spørgsmål, som eleverne besvarer undervejs. Spørgsmålene vedrører eksempelvis kildematerialets ophav, hvornår det er affattet, dets hensigt og overlevering, hvilket ses i følgende eksempler:

*E taler om ophavsanalyse, 'hvornår er kilde blevet til',*

*E taler om ophavsanalyse, 'hvad er hensigten i kilden',*

*E taler om ophavsanalyse, 'hvordan er kilden overleveret til os'.*

De formulerede spørgsmål har således iflg. kodeeksemplerne en sådan karakter, at der lægges op til, at eleverne forholder sig til kildeteksternes hensigter og kontekstuelle forhold – og dermed også til det som kan siges at 'stå mellem linjerne'. Jf. min tidligere pointe om, at elevers analyser ikke synes at bevæge sig meget uden for kildeteksternes rammer, eller det som kan læses direkte i linjerne, kan man måske ligefrem tale om et skel mellem elevers kildeanalyser og de spørgsmål, som de via analyseopskrifterne

---

<sup>218</sup> TS INT lærer B, p. 2.

besvarer. Med dette mener jeg, at de fleste elever i praksis først og fremmest forholder sig til det, som står at læse direkte i teksterne og i mindre grad opholder sig ved spørgsmål, hvortil et svar baserer sig på elevernes egne analytiske overvejelser og refleksion. Spørgsmålet er derfor om dette kan siges at have relation til lærermåder at opfatte kildearbejdet på.

### **Lærernes opfattelser af 'kilde'**

Og netop lærerkoderne tager jeg fat på i de næste afsnit. Heraf udleder jeg undertemaer om lærernes opfattelser af 'kilde', deres forhold til faget som et rum for særlige tænkemåder og historieskrivning. Der viser sig således en række undertemaer i lærerkoderne, som ikke ses i elevkoderne, hvilket jeg betragter som udtryk for at der i lærernes ytringer markerer sig andre aspekter af fagopfattelser end tilfældet er for mange af eleverne. Hvad angår førstnævnte undertema, finder man i lærerkoder præciseringer af, hvad en kilde kan være. Jeg fremhæver følgende eksempler:

*L taler om digt som kilde til begivenheder*

*L fortæller at lovmateriale som kilde har særlig karakter*

*L fortæller at lovgivningsmateriale er kildemateriale af særlig karakter*

Som koderne viser, omtales digte og lovtekster i disse koder som eksempler på kildetyper. Mit overordnede indtryk er dog som tidligere nævnt, at 'kilde' som begreb og genstand i skolefaget kun i meget begrænset omfang ekspliciteres. Ovenstående tre kodeeksempler viser, at 'kilde' udgøres af verbale tekster, hvilket stemmer overens med de observationer af undervisningen, jeg har gjort. Lærerkoderne viser derudover, at ytringer om 'kilde' særligt handler om, hvordan man eksempelvis gør brug af eller inddrager kildetekster, når en opgave skal løses eller et oplæg skal holdes:

*L siger "hellere bruge færre kilder end mange"*

*L siger at E skal bruge kilderne til "at skabe sammenhængen med jeres ord"*

*L fortæller at eleverne skal indlede med at redegøre kort for kilderne, de bruger*

*L siger at "eleverne skal dykke dybere ned i kilderne," trække alt ud som er interessant, "tage uddrag som belæg"*

*L siger at det er vigtigt E dykker ned i kilde 'hvordan argumenterer han'*

Lærerne giver i disse eksempler udtryk for forskellige anbefalinger eller anvisninger vedrørende elevernes brug af kilderne, og dette sker samtidig med, at 'kilde' gøres til en

udefineret størrelse, man refererer til. På den måde kan man sige, at selvom kildebegrebet måske ikke defineres entydigt og eksplicit i undervisningen, så omtales 'kilde' i mange forskellige sammenhænge. Kodeeksemplerne viser, at lærere er optaget af, hvordan kildetekster anvendes i faget. Endvidere fremgår det af andre lærerkoder, at kildetekster altid skal kontekstualiseres: *L fortæller at kilder aldrig kan stå alene, L fortæller at kilder altid skal sættes ind i en kontekst.* Kodeeksemplet præciserer dog ikke, hvad lærerne mener med 'kontekst'. I det tilfælde at der er tale om ophavssituationen, kan dette siges hyppigt at forekomme i elevkoderne. Der er som tidligere nævnt flere kodeeksempler, der viser, at eleverne inddrager kontekstuelle forhold som forfatterens baggrund og rolle i forhold til den begivenhed, som omtales. Handler det derimod om en indholdskontekstualisering, dvs. at eleverne relaterer kildens udsagn til den begivenhed/tid, som kilden er en del af, er der tale om en kildeopfattelse, som ikke ser ud til at være primær for eleverne. De to forskellige analysetilgange kan på den måde siges at have forskellige udfald.

### **Målet med kildeanalysen**

Som nævnt tidligere viser kodeeksempler, at lærerne ikke anser kildeanalyse eller det at arbejde med kilder for at være et fagligt mål i sig selv, men derimod et middel eller en vej i en proces mod at nå et mål eller resultat. Jeg fremhæver følgende eksempler:

*L fortæller at 'E først skal lave analyse af kilde og bagefter bruge den til noget fagligt'*

*L siger, at kildeanalyse fylder mere end man får brug for i oplæg, 'I er ved at finde ud af hvad det centrale ved den er'*

*L fortæller at en analyse af kilder fylder mere end E kan have med i oplæg – 'grundig analyse er dog nødvendig for at få det centrale frem'*

Iflg. kodeeksemplerne danner kildeanalyse baggrund for 'noget fagligt', samt har et stort omfang, der har til hensigt at få 'det centrale frem'. Lærerne udtrykker dermed en forståelse, hvor det ikke er analysen og dens resultater i sig selv, der er målet, men derimod det at fremanalysere og drage konklusioner, som skal bruges i andre sammenhænge. At analysere en kildetekst opfattes som en 'nødvendighed' i vejen mod at nå 'det centrale' i teksten. I forbindelse med et interview kommer en lærer ind på sammenhængen mellem kildeanalyse og historiefagets formål:

*”L: ”..[...] for mig at se, handler det om[...] at man på en eller anden måde bliver nødt til at kende ik' alene sine egne rødder, men også andre..kulturelle rødder [...] ellers [...] kan man ikke forstå det der foregår omkring [en] [...] det [er] jo en del af en samlet kontekst [...] man skal få den der forståelse af at tingene hænger [sammen] [...] og så handler det jo i virkeligheden også rigtig meget om metoden , og det er det jo kommet til at handle meget mere om med den nye reform, så de [eleverne] selv har mulighed for at grave dybere ned i de ting der interesserer dem.[...] jeg er meget..kildefikseret i min undervisning tror jeg, fordi det er det de skal kunne til eksamen..øhm så jeg arbejder rigtig meget med den kildekritiske metode [...]”<sup>219</sup>*

I uddraget giver læreren udtryk for, at meningen med historiefaget og dermed også arbejdet med kildeanalyse og kildekritik er, at eleverne opnår forståelser for egne og andres baggrunde eller historicitet, samt for hvordan 'tingene hænger sammen'. Dette kædes af læreren sammen med det metodiske arbejde i faget. Pointen er iflg. læreren, at eleverne får mulighed for at 'grave dybere ned', men som det fremgår af citatet, er meningen også, at eleverne skal kunne vise dette ved eksamen. Man læser på den måde både en forståelse af, at 'dannelse' udgør et pejlemærke i lærerens opfattelse af fagets mål, og endvidere at også 'eksamen' spiller en rolle. Derudover viser interviewcitatet, at læreren opererer med en idé om 'fagets metode' i singularis, herunder at denne metode spiller en særlig rolle for processen eller vejen mod målet.

I denne proces med kildeanalyse viser talehandlingskoder, at lærerne er opmærksomme på forholdet mellem troværdighed og øjenvidneberetninger. Jeg læser i særlig grad disse ytringer som lærerens umiddelbare respons på elevers prioriteringer af øjenvidneberetningerne. Iflg. lærerne er øjenvidneberetninger ikke i sig selv troværdige kildetyper, hvilket følgende kodeeksempler viser:

*L påpeger at øjenvidneberetninger også ”kan være totalt way out”*

*L siger at 'diskussion af øjenvidneberetninger savnes'*

*L fortæller at øjenvidneberetning bliver troværdig via 'opbakning' fra andre beretninger'*

---

<sup>219</sup> TS INT, lærer B, p. 1.

Lærerne påpeger således i disse eksempler, at øjenvidneberetningers troværdighed altid er et diskussionsspørgsmål, der bl.a. kan afhænge af hvorvidt det er muligt at finde opbakning i andre kildeudsagn eller ej. Lærerne viser samtidig indirekte, at de opererer med en tilgang til kilderne, hvor udnyttelsen eller anvendelsen af kilderne er afgørende for spørgsmålet om troværdighed, og dermed at anvendelse af kilderne har betydning for de udsagn om fortiden, dette medfører. Desuden det forhold, at kildeteksterne ikke bare *er* bestemte tekster, men *gøres* afhængigt af de måder, hvorpå de udnyttes.

### **Historiefaget som rum for særlige tænkemåder**

I forlængelse af spørgsmålet om kildeanalyse som en proces eller et middel beskriver en lærer historiefaget som et rum for særlige tænkemåder. Følgende kodeeksempel viser, at dette bl.a. grundes i historikernes arbejdsmåder og sprog: *L fortæller at historikere arbejder ud fra bestemte principper*. Jeg tolker i den forbindelse lærerkoder som udtryk for og eksempler på disse principper: For det første påpeger nogle af lærerne, at der i faget er tale om et historiefagligt ordforråd, som eleverne skal gøre brug af – vel at mærke på korrekt vis: *L fortæller at eleverne bruger det 'historiefaglige ordforråd forkert'*, *L fortæller at eleverne ikke kan sige 'hans belæg er'*. Historiefaget kommer derfor til at handle om at mestre et sprog. For det andet viser lærerkoder, at faget handler om at lære at tænke på bestemte måder, hvilket fremgår af følgende eksempler: *L fortæller at metatænkning nogle gange kan få en til at tænke anderledes i faget* *L taler om 'baggrund', 'konsekvens' 'begivenhed' (tre dimensioner som E skal tænke i)* *L siger at 'sådan tænker vi jo alle historiske begivenheder' (begivenhed, baggrund, konsekvens)*

Koderne viser, at lærerne i disse tilfælde taler om metatænkning og bestemte begreber som en måde at strukturere tænkning om fagets elementer, herunder analyse af historiske begivenheder. Hvad angår begreberne *baggrund*, *begivenhed* og *konsekvens*, synes disse at fungere som en hjælp fra lærerens side til at bringe elevernes historiske tænkning på vej. Begreberne stilles til rådighed for elevernes analyser eller overvejelser over den historiske udvikling, og lærerne giver på den måde indirekte udtryk for at opleve, at faget rummer et ordforråd, som eleverne har brug for at være bekendte med for at kunne begå sig fagligt. I forlængelse heraf giver lærerne udtryk for at dette ordforråd i mange tilfælde er betinget af særlige måder at tænke på.



Talehandlingskoderne indikerer således lærer-fagforståelser, hvor faget tænkes og praktiseres gennem diverse metodiske begreber og denne opfattelse ses ikke på samme måde hos eleverne. Samlet set er mit indtryk fra skolebesøgene dog ikke, at dette udgør en væsentlig del af undervisningen.

### **Lærerne forholder sig til historieskrivning**

I forlængelse af indikationer af at lærerne forstår faget som et rum for særlige tænkemåder, viser koder, at en af lærerne også forholder sig til historieskrivning. Jeg inddrager derfor følgende eksempler:

*L fortæller at historieskrivning er subjektiv*

*L fortæller at historien skrives i den tid man lever*

*L fortæller om tekst skrevet af historikere med bestemt historiesyn*

*L redegør for principperne for historieskrivning*

*L taler om 'at vælge at bringe' i historieskrivning*

Eksemplerne viser dermed, at vedkommende betragter historieskrivning som 'subjektiv' samt som 'udtryk for bestemte historiesyn' og tilhørsforhold. Jeg tolker koderne som et tegn på, at tekster i historiefaget kan gøres til genstand for kritik og analyse. Hvorvidt det samtidig betyder, at også grundbogs- og baggrundslitteratur kan analyseres og kritiseres, er på baggrund af koderne svært at sige. Der synes ikke i lærerkoderne at blive sat lighedstegn mellem historieskrivning og grundbogsteksten, hvilket måske kan forklare, hvorfor jeg ikke umiddelbart genkalder mig eksempler fra mine observationssituationer, hvor lærerne gør grundbogen til genstand for analyse og kritik. Hvis der bag ovenstående kodeeksempler alligevel kan siges at være tale om opfattelser af sammenhæng mellem historieskrivning og grundbogen, må konklusionen være, at der gives udtryk for en læreropfattelse af historieskrivning, som i praktiseringer af skolefaget er svær at få øje på.

Umiddelbart hører ovenstående kodeeksempler og overvejelser måske ikke hjemme under dette tema om lærernes kildeforståelser, men jeg inddrager det alligevel, eftersom der er tale om lærernes måder at forstå eller kæde historikerens tænkemåder og arbejde med kilder sammen med historieskrivningen. Forståelsen af historieskrivning som en subjektiv størrelse ses kun som en lærerforståelse. Der er ingen kodeeksempler der

viser, at elever forholder sig på tilsvarende vis, jf. i øvrigt min tidligere tolkning af elevers forståelser af og forhold til grundbogen som selve sandheden om eller facitlisten over fortidens begivenheder. Lærerkoderne ekspliciterer ikke på samme måde lærernes opfattelser af grundbogen over for kildeteksten, og derfor er svært at konkludere entydigt herom. Kun historieskrivning omtales og som nævnt ser denne ikke ud til at blive kædet sammen med grundbogen.

Disse forskellige konklusioner vedrørende elevers og læreres tilgang til kilde, kildebegreb og kildeanalyse efterlader således indtryk af, at skolefaget udmøntes på forskellige måder, men samtidig i forhold til grundbogen og spørgsmålet om historiefaget som et fag, hvor viden tilegnes, ser der ud til at være et vist sammenfald mellem elevernes og lærernes fagforståelser. Til gengæld ser eleverne ikke ud til at være nær så optaget af at skulle opbygge et vidensgrundlag som at 'finde frem til svaret'. I det følgende kapitel ser jeg derfor på, hvori disse 'svar' består, når jeg belyser koder over elevernes SRP-opgaver.

## **Kapitel 8 Tema om kildekritik og kilde i skriftlige opgaver**

I dette analysetema fokuserer jeg kun på elevkoder, fordi talehandlingskoderne tager afsæt i elevers skriftlige opgaver. Jeg observerede i forbindelse med mine skolebesøg, hvordan kildeanalyse og kildekritik ofte foregik i gruppearbejder og var omdrejningspunkt for mange overvejelser og diskussioner internt mellem eleverne, men efterfølgende, når eleverne eksempelvis skulle fremlægge resultaterne af deres arbejde, kom disse forskellige overvejelser sjældent frem. 'Analyse' er på den måde et værktøj til at få 'det centrale frem', jf. min tidligere omtale af lærernes ytringer herom. Denne erfaring fra mine observationer har jeg in mente, når jeg læser koderne over elevers skriftlige ytringer. I kapitlet tages to undertemaer op. Det ene vedrører elevers analyser af kildeteksters indhold og form, herunder ophavsanalyser. Det andet omhandler elevers opmærksomhed om begreber fra historisk metode.

### **Elevernes analyser af indhold og form**

Som i foregående kapitel giver elever i skriftlige ytringer udtryk for at forholde sig til

kildematerialets indhold og form. De gengiver eksempelvis kildeteksternes indhold gennem referater og redegørelser, hvilket jeg fremhæver via følgende koder:

*E redegør for første kilde, 'af Herodot der sandsynligvis skulle have været i Babylon'*

*E fortæller at 'knogler, fossiler, levn blev fundet'*

*E fortæller at 'digteren Baoccio var øjenvidne til pestudbrud i Italien 1348'*

Eksemplerne viser, at disse elever med egne ord redegør for eller refererer tekstens indhold. I andre tilfælde foregår dette også ved brug af henvisninger og citationer:

*E henviser til at 'fleste kilder nævnte 1928 som år for penicillin-opdagelse', (derfor valg)*

*E belyser citat fra debat 'de har hver især stærke meninger'*

*E belyser idé om folkevilje 'ses i Mskerklærings overskrift artikel seks'*

Elevernes udtalelser henviser til tekster, som har dannet baggrund for analyser, og kodeeksemplerne viser dermed, at elever i udvælgelse af citater og henvisninger inddrager aspekter, som de anser for relevante – eksempelvis i redegørelser. I andre koder ses endvidere, at elever i kraft af ordvalg forholder sig vurderende til deres kildeteksters indhold:

*E belyser Hammurabis love, "det kendetegnende for lovene og sikkert gennembrydende på daværende tidspunkt"*

*E belyser indhold forfatning 1791 "bemærkelsesværdigt at kongemagt ikke blev afskaffet"*

Jeg har understreget ordene 'sikkert' og 'bemærkelsesværdigt', fordi jeg tolker dem som indikationer for, at eleverne i disse eksempler overvejer de udsagn, som kildeteksterne leverer. Det er omvendt også muligt, at koderne blot afspejler, at eleverne finder inspiration i de forskellige fremstillinger af historiske begivenheder, som de lægger til grund for deres opgaveskrivning. Som tidligere nævnt har jeg ofte haft svært ved at skelne mellem elevs (og lærers) ytringer af henholdsvis redegørende og analytisk karakter, og desuden at finde ud af hvornår der har været tale om egne eller gengivelser af andres ytringer. Ovenstående koder skal derfor læses som eksempler på denne tvivl.

Hvad dernæst angår analyser af kildematerialets form, forholder elever sig af og til til materialets tilgængelighed og karakter i forhold til den problemformulering, de forsøger at besvare i opgaven. Kodeeksemplerne herunder viser, at dette fx angår

kildematerialets tilstrækkelighed og udsagnskraft, når det handler om at belyse bestemte spørgsmål:

*E belyser adgang til kildemateriale om kvinder under DFR 'kun få kilder, svært at påvise betydning'*

*E belyser adgang til kildemateriale 'svært at finde ngt om præsternes prædiken under DFR om uretfærdighed'*

*E fortæller at 'det er svært at sige hvad pesten gjorde ved udvikling i DK, mangler kilder'*

Eleverne forholder sig i disse eksempler til kildernes tilgængelighed i den forståelse, at det i visse tilfælde kan være svært at få belyst eller finde kilder, der afspejler bestemte forhold i fortiden. At læse koderne som udtryk for elevers stillingtagen til kildematerialets tilgængelighed og udsagnskraft er dog min tolkning af ytringerne. Eleverne refererer ikke direkte til begreber om tilstrækkelighed og udsagnskraft, men mine tolkninger gør det muligt at argumentere for, at elever ikke i alle tilfælde behøver – som omtalt i foregående tema – at besidde et historiefagligt ordforråd for at begå sig i faget. Analytisk fremfærd eller overvejelser hos eleverne kan blot siges at være udtryk for 'tilfældigheder' eller ytringer, som ikke er bundet til fagbegreber. Jeg kender ikke opgavebesvarelsernes omstændigheder tilstrækkelig godt til at kunne være sikker i min sag. Mit ønske er i denne sammenhæng at gøre opmærksom på, at elever qua deres ytringer sagtens kan give udtryk for at 'praktisere' faget på måder, der inden for historisk metode kan begrebsættes. Elevernes praktiseringer af faget forudsætter dermed ikke et kendskab til metode, men må omvendt heller ikke formodes at gøre dem bekendt med 'hvad de gør'.

### **Begreber fra historisk metode i opgaver**

Der er dog eksempler på, at nogle elever giver udtryk for at have kendskab til metodebegreber samt at gøre brug af dem. Koder viser eksempelvis også i disse tilfælde, at eleverne er optagede af kildematerialets ophavssituation og som tidligere set, er det bl.a. om spørgsmålet om 'troværdighed' og 'tendens', der fokuseres på. Dette udtrykkes i nedenstående eksempler:

*E beskriver kilde som 'god til at diskutere' og 'ophav kyndig'*

*E påpeger at kilde er troværdig, 'pga. ophavs profession' (neurobiolog)*

*E beskriver ophavs fremstilling som neutral, uden tendens*

*E belyser forfatters troværdighed, 'skal ikke overtale nogen blot oplyse om kaffe, derfor troværdig'*

*E fortæller at 'B var med under pesten, er derfor 1. håndskilde og derfor troværdig'*

Som eksemplerne viser, er der tale om elevers ophavsanalyser, og om at de i den sammenhæng inddrager begreberne 'troværdighed' og 'tendens'. Tendens-begrebet anvendes i forbindelse med en vurdering af 'fremstillingen som neutral'.

Troværdighedsbegrebet anvendes af eleverne til at bedømme betydningen af ophavspersonens uddannelsesbaggrund og rolle som øjenvidne etc. Endvidere er eleverne i disse eksempler optaget af, på hvilke måder kildematerialet kan få en funktion i deres opgavebesvarelser, fx i en diskussion, hvilket fremgår af førstnævnte kodeeksempel.

I andre kodeeksempler viser elever, at 'troværdighed' forstås som noget, der kan underbygges ved at søge eller sidestille flere enslydende kildeudsagn. Jeg fremhæver følgende eksempler:

*E belyser kilde som troværdig 'ved at kigge på andre kilder med samme emne'*

*E fortæller at 'bylder er det symptom som flest kilder fortæller om' (pest)*

*E fortæller at 'kilderne er enige om at kong H var vellidt konge, alle kilder refererer det samme'*

Dermed bekræfter disse kodeeksempler det billede, som jeg tegnede i foregående analysekapitel om kilde, kildebegreb og kildeanalyse, hvor koderne viste, at ophavssituationen og begrebet om 'troværdighed' blev fremhævet og optog eleverne, når de analyserede kildetekster. Eleverne kan således i disse eksempler siges at overføre erfaringer fra undervisningssituationer (det mundtlige fag) til deres skriftlige opgaver.

Når det handler om at forholde sig til kildematerialet, afspejler talehandlingskoderne, at elever veksler mellem at redegøre for kilders indhold og at analysere eller forholde sig hertil samt til materialets form. Mit kodeapparat har til gengæld svært ved at vise, om der på denne baggrund også skabes forbindelser til fx de problemformuleringer, som elevernes SRP-opgaver kredser om eller øvrige forhold som eksempelvis perspektiveringer til elevernes baggrundsviden etc. Konklusionen er dermed, at der i

elevernes skriftlige ytringer ses eksempler på anvendelse af bestemte elementer af kildekritisk teori samt begreber fra historisk metode, men når dette betragtes i lyset af det samlede antal talehandlingskoder foretaget i forbindelse med bearbejdning af SRP-opgaver, må elevernes udtryk for anvendelse af kildekritik i opgavebesvarelserne siges at være begrænset. Jeg nævnte indledningsvis, at kilde- og kildekritik i skriftlige opgaver udgør et mindre analysetema, hvilket kapitlet også bærer præg af. Jeg kunne derfor have valgt at udelade temaet. Omvendt ville det ikke have været muligt at påpege, at elevernes opgaver på mange måder står i kontrast til det indtryk, som foregående analysetema om kildeanalyse efterlod. I koderne over mundtlige ytringer var kildeanalyse et stort tema, mens det ikke repræsenteres på samme måde i elevers skriftlige ytringer. Trods enkelte eksempler på det modsatte overfører elever ikke deres erfaringer med kildeanalyse fra historieundervisningens gruppearbejder til deres individuelle opgaveskrivning. Mine overvejelser i den forbindelse handler derfor om, at mange elever måske først og fremmest forbinder kildeanalyse og –kritik med processen eller vejen til produktet – i dette tilfælde den færdige opgave – og i mindre grad betragter det som en del af selve opgavebesvarelsen. Jeg henviser derfor også til min tidligere pointe om, at elever ser ud til at søge selve 'svaret på opgaven' i skolefaget frem for at være optaget af 'processen' eller vejen hertil.

### **Opsamling og delkonklusioner vedrørende opfattelser af kilde, kildeanalyse og -kritik**

Mine iagttagelser i de ovenstående to første analysetemaer bringer mig således frem til følgende opsamling. Jeg registrerer en række aspekter i elevers og læreres forståelser af kildeanalyse, kildekritik og kilde som begreb. For det første anvendes betegnelsen 'kilde' både som prædikat for en bestemt type af tekster, men sættes også i forbindelse med de måder, hvorpå tekster udnyttes og anvendes. I forlængelse heraf skelnes der mellem kildetekster, som kan gøres til genstand for analyse, og grundbogstekster, som udgør fagets 'facitliste'. Disse fagforståelser ses hos både elever og lærere. For det andet kommer det frem i elevers tilgang til kildekritik, at begrebet 'troværdighed' fremhæves, hvilket adskiller sig fra det forhold, at metodiske begreber i det hele taget ikke omtales. For både lærere og elever gælder det, at kildeanalyse eller kildekritik ikke betragtes som et mål i sig selv for undervisningen. Der er snarere tale om en proces eller

vej mod et mål. Hvori dette mål består, er dog ikke entydigt defineret. I det hele taget er der mange aspekter af faget, som ser ud til at blive praktiseret, men ikke sprogliggjort eller defineret via begreber. Disse to første analysetemaer efterlader det indtryk, at kilde, kildeanalyse og kildekritik optager en stor del af skolefaget – særligt i hverdagens undervisning, men også i et mindre omfang ses i elevernes opgaveskrivning. Her foregår det primært som en praktisering af faget uden nævneværdig eksplicitering. Og eftersom det kan være svært på baggrund af talehandlingskoder at fremhæve eller dokumentere en pointe om noget, som ikke bliver sagt, så udgør i dette tilfælde min eksemplificering af elevernes tilgang til eksempelvis 'troværdighedsbegrebet' mit argument for at se et mønster i skolefaget. Et karakteristika ved koderne er endvidere, at det er eleverne og ikke lærerne, der foretager kildeanalyserne. Med dette mener jeg, at lærerne på forskellig vis opfordrer til diverse analytiske overvejelser samt viser kritik af elevernes analyser, men hvori 'kildeanalyse' (samt 'kilde') består ekspliciteres ikke nævneværdigt og dermed kommer skolefaget til at fremstå som et fag, der primært *praktiseres*.

## **Kapitel 9 Tema om lærernes opfattelser af viden**

Spørgsmålet om at få øje på mønstre i praktiseringer af skolefaget vedrører også dette analysetema, men modsat det forrige kapitel beskæftiger jeg mig i det følgende kun med lærerkoder. Kapitlet rummer en analyse af spørgsmålet om 'viden' i historiefaget, hvilket jeg allerede berørte en smule i forrige kapitel. I det følgende uddyber jeg de forståelser, som lærerne giver udtryk for. Jeg beskæftiger mig med talehandlingskoder over lærernes mundtlige ytringer, og det er særligt undertemaet om baggrundsviden, som jeg tager op.

### **Baggrundsviden og stof**

Samlet set kan mine ti analysetemaer alle siges at operere med forskellige aspekter af 'viden i historiefaget'. Min gennemgang af talehandlingskoderne har dog efterladt et antal lærerkoder, som afspejler læreres opfattelser af det *at vide* i skolefaget. Koder som ikke umiddelbart kan siges at høre hjemme i nogle af mine øvrige analysetemaer.

Temaet om viden vedrører primært spørgsmålet om at have eller ikke have en såkaldt

'baggrundsviden', og betegnelserne 'baggrunds-' og/eller 'grundviden' viser sig gentagne gange i lærerkoderne, ligesom de også genfindes i mine lærerinterviews og i de forskellige observationsfeltnotater, som jeg har foretaget. Jeg oplever, at lærernes opmærksomhed om 'pensum', 'stof' eller det at være 'med i faget' har betydning for deres opfattelser af baggrundsviden. Følgende koder eksemplificerer, hvorledes nogle lærere taler herom:

*L taler om 'at være med i faget', 'at kunne pensum'*

*L spørger om E har forstået 'den vigtige pointe'*

*L siger til E at 'stof er pensum, så sørg for at få det med'*

I disse eksempler handler viden i faget iflg. lærerne om at kunne et pensum eller et stof for at 'være med i faget'. Der udtrykkes dermed en forståelse af, at visse former for viden er vigtige at have. Lærerne refererer til en form for viden, som danner baggrund for eller udgør en forudsætning for elevers forståelser af skolefaget, og endvidere har denne viden en funktion for eller rod i forskellige sammenhænge. Jeg fremhæver følgende eksempler:

*L informerer om fremgangsmåde, 'først tager I kilderne som I bruger og så diskuterer I i forhold til jeres baggrundsviden'*

*L siger at eleverne skal bruge 'baggrundsviden som fås fra diskussionen'*

*L fortæller at kontekst og elevernes baggrundsviden er det samme*

*L taler om opmærksomhed på Es manglende baggrundsviden*

Som koderne viser, giver lærerne udtryk for flere tilgange til 'baggrundsviden'.

Baggrundsviden kan forstås som en vidensform, der opnås som følge af fx diskussioner af indhold i kildetekster, men kan også betragtes som den viden, man diskuterer en problemstilling eller et emne ud fra. På den måde bliver baggrundsviden iflg. koderne til former for viden, man både kan besidde på forhånd og oparbejde eller erfare løbende. I lyset af dette giver lærerne i disse eksempler også udtryk for, at elevers viden i visse sammenhænge kan være mangelfuld.

Man kan endvidere tolke kodeeksempler på lærernes udsagn om 'baggrundsviden' ud fra det perspektiv, at skolefaget rummer progression, således at én type viden forudsætter opnåelse eller udvikling af en anden type viden. Denne pointe afspejles i følgende kodeeksempler:



*L siger at 'I bliver simpelthen nødt til at vide de her ting' for at arbejde med russisk revolution*

*L fortæller at Versailles-t er vigtig viden for at arbejde analytisk med 2VK*

*L fortæller om den særlige forståelse af krigsførelse E bør have*

*L siger det er vigtigt at forstå hvorfor USSR kom til at se ud som det gjorde og hvorfor det fik karakter af diktatur*

Viden og progression i skolefaget hænger iflg. kodeeksemplerne sammen. Eleverne skal i lærernes forståelser eksempelvis besidde viden om Versailles-traktaten for at kunne analysere forhold vedrørende anden verdenskrig. Man kan mellem kodernes linjer læse antydninger af, at det ikke er en hvilken som helst form for viden, der udgør 'baggrundsviden'. Og lærerkoderne afspejler da også, at mange elever kan have svært ved at finde ud af, hvilken 'viden' der er den 'rigtige' eller 'vigtige' at besidde eller kende til, hvis der skal være tale om relevant viden i forhold til de emner, som tages op i undervisningen. Denne pointe kan kædes sammen med min tidligere fremhævelse af, at skolefaget historie for eleverne også er et fag, hvor man må lære at sortere i viden. Jeg fremhæver i dette kapitel lærernes tilgang hertil:

*L spørger hvad E vil sige med sit citat, 'der er mange andre vigtige ting i kilden'*

*L påpeger at der er mange vigtige oplysninger i kildetekst, men at E har lavet 'mærkeligt nedslag'*

*L fortæller at elevs valg af kildecitat er mærkeligt, andre citater ville være bedre*

Koderne vedrører kildetekster og viser indirekte, at det kan være svært for elever at finde ud af, hvad 'viden' er. Jeg sidestiller dette med spørgsmålet om baggrundsviden – en type baggrundsviden kan så at sige være mere rigtig/relevant end en anden.

Samtidigt viser kodeeksemplerne, at lærerne giver udtryk for at forsøge at skærpe elevens opmærksomhed om 'viden' herunder anvendelsen heraf. Grundviden kommer således til både at handle om at vide noget, men også at vide om det, man ved, er relevant.

Jeg fremhævede i forbindelse med min gennemgang af temaet om kilde, kildebegreb og kildeanalyse eksempler på, at lærere forstår historiefaget som et rum for særlige tænkemåder. I et interview kommer en lærer ind på betydningen af metaviden eller

metatænkning, hvilket vedkommende betragter som netop en del af det at opbygge en baggrunds-/grundviden. Jeg inddrager følgende uddrag fra samtalen:

*"...jeg arbejder meget med deres forforståelse [...] hvis jeg starter på et nyt emne, så vil jeg ofte prøve at finde ud af, hvad deres forforståelse [er]...det kan jeg typisk gøre ved at sende dem ud på en walk and talk eller noget brainstorming [...] hvor de sammen reflekterer over 'hvad ved vi, at vi ved' ...jeg elsker at bruge det, altså jeg synes, det er vigtigt at bruge deres metakognition...og når jeg så får en fornemmelse af det[...] så kan jeg begynde at bygge op..."<sup>220</sup>*

Som citatet viser, giver læreren udtryk for vigtigheden af, at elevernes grundviden eller grundforståelser for diverse aspekter i faget afklares for deraf at kunne arbejde videre i faget. Udtrykket 'hvad ved jeg, at jeg ved' kan i den sammenhæng siges at fungere som en måde, hvorpå læreren afsøger, men samtidig også indirekte hjælper eleverne med at opnå viden i faget. 'Hvad ved jeg, at jeg ved' handler om at afklare karakteren af elevernes viden om x-emne med henblik på at finde ud af, hvor undervisningen skal tage sit udgangspunkt. Læreren viser dermed en fagforståelse vedrørende sammenhængen mellem viden og progression i faget, som kan siges at ligge i forlængelse af konklusioner, jeg tidligere har gjort. Udtrykket 'hvad ved jeg, at jeg ved' viser også, hvordan læreren undervisningsmetodisk og didaktisk går til værks. Baggrundsviden kan i denne sammenhæng siges at blive forstået som noget, der bygger op og videre på den viden, som eleverne i øvrigt giver udtryk for at have. I sammenhæng hermed er det endvidere mit indtryk fra lærerkoderne, at viden betragtes som noget, der etableres og lagres, og således kan hentes frem og anvendes i relevante kontekster. Eksempelvis ved fagets eksamen. Det interessante er dog også, at ophav for denne viden ikke omtales nævneværdigt. Godt nok beskrives 'viden' som noget opbyggeligt, men i betragtning af hvor stærkt jeg i nogle af de øvrige analysetemaer ser grundbogen stå, er det bemærkelsesværdigt at viden, som et spørgsmål om 'overlevering' ikke viser sig i disse lærerkoder. Etablering af baggrundsviden handler derfor ikke om, at viden *overleveres* fra – eksempelvis – grundbogen, men betragtes alene som noget, der *bygges op*. Jeg følger op på denne og de øvrige iagttagelser i dette

---

<sup>220</sup> TS INT lærer C, p. 10.

kapitel, når jeg i det næste har belyst elevers og læreres ytringer om fagbegreber i skolefaget.

## **Kapitel 10 Tema om begreber fra historisk metode**

Forholdet mellem viden og ikke-viden i historiefaget kan i nogen grad siges at blive ført videre i dette kapitel om elevers og læreres anvendelser af begreber fra historisk metode og teori. Jeg behandler dels elevers og læreres måder at indholdsbestemme metodiske begreber, som tages i anvendelse, dels deres måder at tale om forhold, der kan læses eller tolkes som forståelser af historiefagets metodebegreber. På den måde er der tale om en analyse af aspekter, jeg både direkte og indirekte læser i talehandlingskoderne. Jeg gør kun brug af koder over de mundtlige ytringer og indleder med at belyse elevkoderne. Her fokuserer jeg på undertemaerne 'årsag', 'udtryk for sammenhængsforståelse', 'virkning, konsekvens, forandring' og 'udvikling versus begivenhed'.

### **Elevers forståelser af 'årsag'**

Min bearbejdning af elevkoderne viser vedrørende førstnævnte undertema, at man kan tolke elevers brug af begrebet *årsag* ud fra to tilgange. Der ser på den ene side ud til at være tale om en forståelse af *årsag* i betydningen grundlaget for udvikling af historiske begivenheder, og på den anden side *årsag* som det, at en historisk begivenhed har betydning for nutiden/samtiden. På den måde bliver der både tale om fortids- og nutidsreferencer i begrebsforståelserne. 'Årsag' kommer på forskellig vis til udtryk i koderne – eksempelvis i koder der viser, at elever redegør for forhold vedrørende udviklingen af historiske begivenheder. Jeg fremhæver følgende eksempler:

*E redegør for 'dårlig økonomi som årsag til nazisternes succes'*

*E redegør for årsag til 'krigen der trækker ud', russisk vinter*

*E taler om Hitlers unge år i Wien (årsag til had mod jøder)*

*E påpeger 'midlertidig regering i Duma som årsag til oktoberrevolution'*

Som koderne viser, forklarer eleverne i disse eksempler forskellige historiske begivenheders udvikling (første og anden verdenskrig samt den russiske revolution) med afsæt i redegørelser for årsager hertil. Der er dog – som også nævnt

tidligere – ikke tale om koder, hvor eleverne ytrer sig eksplicit om selve begrebet *årsag*. Begrebet kan snarere ses som et redskab i forbindelse med forklaringer på, hvorledes diverse faktorer kædes sammen med udviklingen af historiske begivenheder. Endvidere ser der for visse koders vedkommende ud til at være tale om 'årsag' karakteriseret som *bestemte begivenheder* eller *tilstande*. I ovenstående kodeeksempler drejer det sig fx om 'den russiske vinter' eller 'en midlertidig Duma-regering', der udgør 'årsagerne' til forhold under den russiske revolution. Begrebet *årsag* ser dermed ud til i disse elevers forståelser at kunne kædes sammen med særlige hændelser, begivenheder eller tilstande.

Enkelte elevkoder viser dog eksempler på, at elever eksplicit ytrer sig om årsagsbegrebet, og der er i disse tilfælde tale beskrivelser af 'årsag' som henholdsvis et *strukturelt* og *udløsende* fænomen:

*E redegør for 'strukturelle og udløsende årsager', "sådan ting der er i samfundet" vs "okay lige pludselig"*

*E taler om 'strukturelle årsager' som begreb, "der er en masse ting bagved som gør"*

*E taler om 'udløsende årsager' som begreb, "det der med der sker en revolution, der kommer en ny præsident"*

Som koderne viser, giver eleverne her udtryk for at kunne analysere eller etablere forklaringer på historiske begivenheders udvikling ud fra disse to typer årsags-tilgange. 'Strukturelle årsager' vedrører 'ting der er i samfundet' eller 'bagved', mens 'udløsende årsager' omhandler hændelser, der 'lige pludselig' indtræffer og forandrer tingenes tilstand. Denne distinktion mellem strukturelle og udløsende årsager genfindes i lærerkoder, men selve begrebsindholdet vedrørende bagvedliggende og gældende samfundsforhold contra faktorer eller hændelser, der indtræffer fra det ene øjeblik til det andet, kommer dog tydeligst til udtryk i elevkoderne.

Ifølge kodeeksemplerne kommer *årsag* som nævnt også indirekte til udtryk som sammenhænge mellem det fortidige og nutidige/samtiden. Jeg fremhæver i den forbindelse følgende eksempler:

*E siger at hvis man snakker om tyskere, tænker man hurtigt på 2VK*

*E redegør for sammenhæng ml. 'den franske ideologi under DFR' og 'måden vi taler om politik i dag'*

*E påpeger 'at Holocaust har haft stor betydning for i dag, FN fx'*

Som koderne viser, er der i disse eksempler primært tale om betragtninger vedrørende politiske og samfundsmæssige forhold, når det handler om relationen mellem fortidens begivenheder og betydningen heraf for i dag. Koderne viser dog, at elever giver udtryk for, at relationen kan gå begge veje. Man kan som i førstnævnte kodeeksempel betragte fortiden med afsæt i nutidige forhold, men også omvendt som vist i sidstnævnte eksempel beskæftige sig med fortidige forhold og vise referencer til nutidige fænomener. Eleverne ser på den måde ud til at have forståelser for sammenhænge mellem begivenheder eller samfundsmæssige forhold på tværs af 'tid'. Jeg knytter derfor begrebet *årsag* (eller rettere årsagsforklaringer) sammen med udtryk for sammenhængsforståelse og overblik – hvilket jeg uddyber i nedenstående afsnit.

### **Udtryk for sammenhængsforståelse**

I forlængelse af spørgsmålet om sammenhængsforståelse og evnen til at få øje på relationer mellem fortidige og nutidige forhold, giver enkelte elever udtryk for at forstå betydninger af begivenheder på måder, som ikke nødvendigvis ses i de allerede etablerede analyser, dvs. eksempelvis i grundbogsmateriale. Eksempler på dette er følgende to koder:

*E taler om 'medlidenhedsdrab' contra 'aktiv dødshjælp' (forhold under 2VK og i DK i dag)*

*E belyser holocaustbenægtelse som konsekvens af 2VK, 'at jøderne igen i dag anses for at ville snyde fordi T betaler erstatning'*

Som de to eksempler viser, overvejer disse elever relationer mellem begreberne 'medlidenhedsdrab' og 'aktiv dødshjælp' samt tolker holocaustbenægtelse som en konsekvens af anden verdenskrig. De to kodeeksempler repræsenterer ganske vist et mindretal i mine elevkoder, men afspejler både nogle elevers refleksioner over de oplysninger om fortiden, som de møder, og de måder, hvorpå eleverne forstår og tænker om fortiden i relation til deres egen tid. Eksemplerne viser, hvordan eleverne enten knytter en nazi-diskurs fra anden verdenskrig ('medlidenhedsdrab') til nutidens debat om 'aktiv dødshjælp' eller gør sig betragtninger over, at begrundelser for at benægte holocaust kan findes i det nutidige forhold, at jøderne i Israel i dag modtager økonomisk kompensation fra Tyskland. Der er tale om perspektiver, hvor elever viser, hvorledes

det er muligt at anskue fortiden på andre måder, end den klassiske store fortælling gør – eksempelvis hvis man betragter 'fortiden' modsat de sædvanlige forventninger eller kontraintuitivt. Dermed mener jeg, at det forventelige udfald af opfattelser af konsekvenser af anden verdenskrigs jødeforfølgelser er sympati med denne befolkningsgruppe. Eleverne i ovenstående kodeeksempler gør i stedet den betragtning, at også benægtelse af jødeforfølgelse kan være en konsekvens. På samme måde hvad angår relationen mellem de to begreber. Det forventelige er, at ideen om medlidenhedsdrab betragtes som barbarisk, men eleverne komparerer det med et fænomen, som i dag af nogle betragtes med sympati og udføres fuldt lovligt i visse lande. Man kan dermed sige, at elevernes forståelser for at se sammenhænge mellem fortidige og nutidige fænomener er til stede i skolefaget og viser, hvordan nogle elever reflekterer over fortidens begivenheder på måder, som den klassiske store fortælling ikke gør. I forlængelse af dette bringes spørgsmålet om, hvorvidt man kan lære af fortiden eller ej, på banen. Et kodeeksempel er følgende: *E siger at man ikke får nynazistiske ledere af at lære af fortiden.* Det vil sige, at hvis man havde lært af fortiden, ville der ikke findes nynazistiske ledere i dag. Et andet lyder: *E siger at 'vi har lært af vores fejl, så det kan ikke gentages'*, hvilket vil sige, at vi lærer af fortiden og dermed gentager den sig ikke. Man kan på den måde sige, at elevkoderne også viser, hvordan nogle elever giver udtryk for modstridende tilgange til det at lære af fortiden – og dermed det at relatere mellem fortiden og nutiden.

### **Kildeanalyse versus refleksion**

Ovenstående kodeeksempler stammer fra en observationssituation, hvor nogle elevers gruppearbejde udviklede sig til en generel diskussion om konsekvenserne af anden verdenskrig. Og eftersom jeg i forbindelse med mine skolebesøg ofte observerede, hvordan gruppearbejder på den måde udviklede sig til refleksioner og meningsudvekslinger mellem eleverne, har jeg efterfølgende overvejet spørgsmålet om, hvor grænserne mellem kildeanalyse, refleksion og diskussion af et emne kan siges at gå. Mine overvejelser tager afsæt i det forhold, at de refleksioner, som mange elever giver udtryk for i gruppediskussioner, ser ud til dels at foregå adskilt fra kildeanalysen, dels dernæst ofte at blive valgt fra eller tilsidesat i de sammenhænge, hvor resultater af kildeanalyse fremlægges, anvendes, belyses eller lignende. På den måde kommer der til

at være tale om analyse af kilder på den ene side og (i mange tilfælde spontane) overvejelser over aspekter af denne analyse på den anden side. Selvom man umiddelbart kan mene, at der er en åbenlys sammenhæng herimellem, giver de fleste elever udtryk for at betragte de to som forskellige størrelser. Mit indtryk er, at kildeanalyse og kildekritik af elever ofte betragtes som 'at løse en opgave og finde frem til facit' – hvilket jeg kæder sammen med konklusioner, jeg gør i de foregående kapitler – mens refleksioner og meningsudvekslinger på baggrund af kildeanalyse snarere opfattes som 'tilfældig' eller måske ligefrem 'pausesnak' i forbindelse med analysearbejdet. I forbindelse med spørgsmålet om elevernes udtryk for sammenhængsforståelse, herunder opfattelserne af forholdet mellem fortid og nutid, bliver denne problemstilling relevant. Adskillelsen mellem kildeanalyse på den ene side og spontane refleksioner og diskussioner heraf på den anden side kan sættes i relation til det at analysere fænomener i fortiden versus at reflektere over deres sammenhæng med eksempelvis nutidige/samtidige forhold. Når mange elever skelner herimellem udviser de samtidig også en fagforståelse, hvor refleksion over resultater af kildeanalyse ikke betragtes som relevante eller oplagte at inddrage i den 'endelige besvarelse' af spørgsmålene bag kildearbejdet.

### **Virkning, konsekvens, forandring, udvikling**

Andre begreber fra historisk metode, som jeg via mine kodninger læser ind i elevens ytringer, er *virkning*, *konsekvens* og *forandring*. Hvad angår de to første, er der tale om begreber, som jeg anser for at være hinandens synonyme og som kan forstås i forlængelse af begrebet *årsag*. *Virkning* ses eksempelvis i koder, hvor elever reflekterer over de oplysninger om fortiden, de arbejder med. Som nævnt ovenfor giver nogle elever udtryk for at se holocaustbenægtelse som en konsekvens og dermed virkning af anden verdenskrig: *E udlægger holocaustbenægtelse i dag som konsekvens af erstatningsbetalinger til jøder*. Virknings-forhold træder også frem i et kodeeksempel, hvor nogle elever giver udtryk for at reflektere over konsekvenserne af to lignende historiske begivenheder med forskellige udfald: *E fremhæver forskellige konsekvenser af lignende begivenheder 'jøderne fik eget land og erstatning, ofre for Stalins gulaglejre intet'*. Og endelig viser elever, at man også med fokus på virkningen af en historisk begivenhed kan stille spørgsmålstejn ved forhold i dag: *E påpeger problem vedr.*

*erstatning til jøder 'betaler til efterkommere, er de også ofre?'. De tre eksempler viser eleveres analytiske overvejelser over virkningen af historiske begivenheder. Det er dog som nævnt tidligere ikke begreberne om virkning og konsekvens, der gøres til genstand for ytringerne, men i stedet forskellige begivenheder.*

Det samme gør sig gældende for begrebet *forandring*. Eleverne ytrer sig heller ikke eksplicit om dette begreb, men jeg læser nogle af deres udsagn ind i denne forståelse. Koder viser eksempelvis, at nogle elever gør brug af betegnelser som 'klimaks', 'vendepunkt', ('tipping point') og 'næste skridt', dvs. ord, der indikerer, at en forandring i 'tingenes tilstand' finder sted. Jeg fremhæver følgende eksempler:

*E fremlægger konklusion som bud på teori, 'Krystalnatten som klimaks'*

*E påpeger 'næste skridt, racehygiejne' i 1933, Tyskland*

*E taler om 'klimaks', om at 'have nedbrudt barrieren for' hvad man kan tillade sig over for andre msk*

*E belyser klimaks i jødeforfølgelse fra 'chikane til udstødelse'*

*E berører vendepunktet for amerikansk deltagelse i 2VK (Japan 1942)*

*E redegør for tidspunkt for Frankrigs besættelse, et vendepunkt*

*E påpeger Cubas skifte fra 'med til imod USA' (kapitalisme)*

Disse elever giver udtryk for at anvende betegnelserne i både redegørelser for historiske begivenheders forløb (amerikansk deltagelse i anden verdenskrig anskues fx som et vendepunkt) og i deres analyser af disse (Krystalnatten anskues som et 'klimaks').

*Forandring* ser dermed ud til at blive forstået som noget, der enten fastsættes eller bestemmes af en bestemt hændelse eller begivenhed (Frankrigs besættelse, Cubas ændrede forhold til USA etc.), der indtræffer, og denne kan være fulgt af eller angivet ved en bestemt dato eller et årstal: *E påpeger at USA kender til raketter på Cuba 22.okt.1962*. Dermed sætter elever lighedstegn mellem 'den historiske begivenhed' og 'forandring'. Forandring sker således, *fordi* USA gik ind i anden verdenskrig eller *fordi* racehygiejne blev en del af et politisk program i 1933. 'Begivenheden' kan således siges at blive gjort til selve forandringen, frem for at eleven anskuer forandring som noget, der finder sted som følge af begivenheden.



### **Så skete x, så skete y, så skete z**

I forlængelse heraf inddrager jeg begrebet *udvikling*. Der er endnu en gang tale om et begreb, som jeg læser ind i elevkoderne for at belyse deres forståelser af skolefaget. Særligt i koder hvor elever redegør for begivenheder, synes deres opfattelser af *udvikling* at træde frem. Som nedenstående kodeeksempler viser, har jeg forsøgt at beskrive, hvad der foregår, når elever ytrer sig, ved at skrive ”så skete, så skete” i parentes. Det har været vanskeligt at få frem i kodningsprocessen, men mit ønske er at fremhæve det udtryk for forståelse af den historiske udvikling, som elever efterlader i måden, de taler om udvikling som noget, der enten ”bare begynder” eller også forløber uden afbrydelse, begyndelse eller slutning. Se følgende eksempler:

*E redegør for forhold ml. stat og kirke i Frankrig 1801, Napoleon (så skete, så skete)*

*E redegør for møder i stænderforsamlingen under DFR (så skete, så skete)*

*E redegør for overlevende jøders eksil, Palæstina, FN (så skete, så skete)*

*E redegør for asiatiske landes oprør mod kolonimagter (så skete, så skete)*

*E redegør for indiske oprør mod GB (så skete, så skete)*

*E redegør for forhold i Vietnam efter oprør mod Frankrig (så skete, så skete)*

*E redegør for Koreakrigen (så skete, så skete)*

*E redegør for NSDAPs vej til magten, 1933-1938, Rigsdagen, Bemyndigelseslov, Nürnberglovene, Krystalnatten*

Det, som forsvinder i kodningsprocessen, er det forhold, at eleverne nævner hændelse på hændelse, når de gør rede for fortidige begivenheders udvikling (så skete x, så skete y, så skete z osv.). Begivenhederne præsenteres som perler på en snor, og disse ’enkeltperler’ bliver ikke nødvendigvis fremstillet som havende sammenhæng med hinanden. Det betyder ikke, at eleverne aldrig giver udtryk for at se sammenhænge mellem begivenheder – hvilket jeg netop har belyst. Jeg tolker snarere deres opfattelser af de historiske begivenheder i disse tilfælde som udtryk for en særlig fremstillingsform, som overtages fra de tekster, hvori eleverne henter inspiration til fremlæggelse.

Disse udtryk for opfattelser af ’udvikling’ kæder jeg endvidere sammen med begrebet *begivenhed*. Som tidligere nævnt fremstilles *begivenhed* i elevkoder som noget, der

enten har en konkret begyndelse og/eller ”bare forløber” uden afbrydelser. Jeg viderefører denne analyse og inddrager derfor følgende eksempler:

*E redegør for 'begyndelse på diktatur i Rusland' under russisk rev.'*

*E redegør for begyndelse på Nazi-tid, 'det hele startede..'*

*E redegør for begyndelsen på 2VK og allianceforhold ml. lande (så skete, så skete)*

*E redegør for begyndelsen på diskrimination af jøder i Tyskland (så skete, så skete)*

Eleverne giver i disse eksempler udtryk for at forstå *udvikling* og *begivenhed* som noget, der ’bare sker’, opstår og forløber. Hvem eller hvad der forårsager udviklingen bliver ikke fremhævet. Desuden knyttes der –som en form for ramme – ofte en bestemt dato, et årstal eller en periode til begivenheden:

*E fortæller 'at krigen startede i 1939'*

*E fortæller at "det hele startede 30. januar 1933, da Hitler blev kansler"*

*E fortæller at "parlamentarisme startede i 1870 til 1901"*

*E fortæller at Tyskland og Japan gav op i 1945*

*E påpeger at USA kender til raketter på Cuba 22.okt.1962*

Disse kodeeksempler spejler dermed mine pointer vedrørende begrebet *forandring* som før nævnt.

Jeg sammenkæder elevyttringerne med de tre begreber om *forandring*, *begivenhed* og *udvikling* ud fra den overvejelse, at historiske begivenheder repræsenterer ankerpunkter i den historiske udvikling eller udvikling over tid. Således kan udviklingen vedrørende Cubakrisen eksempelvis som i ovenstående kode hægtes op på det forhold eller den begivenhed, at ’USA kendte til raketter på Cuba 22. okt. 1962’. I den forbindelse anlægger jeg den betragtning, at for at kunne tale om en udvikling af tingenes tilstand, må der nødvendigvis være tale om en forandring fra en til en anden tilstand – dvs. fra kontinuitet over brud hermed til en ny tilstand. Jeg antager i den forbindelse, at for at kunne tale om historisk udvikling må der nødvendigvis være/etableres en række begivenheder/ankerpunkter, som fortællingen om fortiden (og dermed forholdet mellem kontinuitet og brud) kan hægtes op på. Jeg tolker derfor elevkoderne i denne sammenhæng som et spørgsmål om, at *begivenhederne* fungerer som fikspunkter for elevernes forståelser eller anskuelser af fortidens udvikling og dermed deres muligheder for at kunne fortælle om eller gøre rede herfor. På den måde kan man sige, at der er flere

aspekter i elevers udtryk for fagforståelser, som kan siges at være indbyrdes forbundet.

### **Når lærerne anvender eller taler om metodebegreber**

Ser jeg på lærerkoderne, finder jeg derimod primært ét undertema, som drejer sig om deres anvendelser men dog begrænsede omtaler af metodiske begreber. Dette undertema træder frem i koderne som følge af, at lærerne (med enkelte undtagelser) ikke ytrer sig eksplicit om de begreber fra historisk metode, som tages i anvendelse i undervisningen. Begrebernes indhold kan således siges indirekte at blive defineret, når lærerne i forskellige sammenhænge gør rede for eller analyserer aspekter ved historiske begivenheder. I lærernes udsagn er det særligt begreberne *forandring*, *begivenhed* og *udvikling* som jeg bemærker. Jeg understreger dog, at der i de fleste tilfælde er tale om, at jeg læser disse begreber, herunder begrebsdefinitionerne ind i de enkelte lærerkoder. Samlet set er der tale om ganske små temaer med få tilknyttede lærerkoder. Mine overvejelser har i den sammenhæng derfor også handlet om, hvorvidt det er relevant at inddrage koder, som ikke fylder meget i det samlede billede af lærernes udtryk for fagopfattelser. Jeg forsøger dog med inddragelsen at argumentere for, at en analyse af lærerforståelser af historiefaget også må bæres af de nuancer, som koderne giver udtryk for, og dermed også af de koder som kun optræder i et begrænset omfang. At lærerne ikke lader til at forholde sig eksplicit til metodiske begreber i de koder, som jeg forholder mig til, er ikke nødvendigvis et udtryk for at det slet ikke sker, men omvendt må jeg i denne sammenhæng tolke det som et tegn på et særligt mønster i lærernes måder at forstå skolefaget på.

### **'Begivenhed' sættes lig med 'forandring'**

I forbindelse med mit analysetema om kilde, kildebegreb og kildeanalyse påpegede jeg en lærers anvendelse af begreberne *begivenhed*, *baggrund* og *konsekvens* som en måde at forholde sig til historiske begivenheder. Denne begrebsanvendelse kan siges at afspejle en bestemt fagforståelse, hvor den historiske begivenhed betragtes som en størrelse, der har en baggrund, dvs. er opstået som følge af en række forhold anskuet som 'årsager', hvilket dernæst medfører konsekvenser, virkninger eller forandringer af 'tingenes tilstand', dvs. et kausalt forhold. Den historiske begivenhed kommer således

til at fremstå som selve 'forandringen' i den historiske udvikling, hvilket jeg også fremhæver i min analyse af nogle elevers opfattelser heraf. Antager man, at denne tolkning gør sig gældende i praksis, giver lærerne over for eleverne udtryk for en fagforståelse, som står i kontrast til deres uddannelsesmæssige baggrund. I videnskabsfaget sætter historikeren ikke lighedstegn mellem selve begivenheden og den historiske udviklings forandring. En forandring kan forårsages af begivenheder, der finder sted, men en begivenhed *er* ikke forandringen, og netop sidstnævnte kan siges at gøre sig gældende i anvendelsen af de tre begreber, *baggrund*, *begivenhed* og *konsekvens*. Ydermere, og igen under forudsætning af at min antagelse gør sig gældende i praksis, kan denne fagforståelse efterlade en opfattelse af, at den historiske udvikling forløber kontinuerligt som et tog, der kører af sted i én retning og forsætter uden stop i en anden, hver gang der indtræffer et sporskifte. Udviklingen stopper ikke, men skifter blot retning – og hvorfra i øvrigt sporskiftet stammer problematiseres ikke. Der kan således siges at være paralleller mellem disse betragtninger og mine konklusioner vedrørende elevernes udtryk for forståelser af metodiske begreber, herunder deres forståelse af 'udvikling'. Omvendt ser jeg også i en lærerkode, at forholdet mellem 'begivenheder' og deres udvikling kan betragtes som noget, der sker synkront: *L taler om 'at udvikling af begivenheder sker synkront'*. På den måde viser vedkommende, at begivenheder kan finde sted parallelt med hinanden frem for blot (som i elevkoderne) at følge hinanden som perler på en snor. Hvorvidt denne tilgang derudover har betydning for opfattelsen af 'udvikling' som noget, der blot opstår og forløber, kan jeg med afsæt i koderne ikke afgøre.

### **Opsamling og delkonklusioner vedrørende opfattelser af 'viden' og metodiske begreber**

Elev- og læreranalyserne bringer mig således frem til en opsamling af de seneste to kapitler om læreres forståelser af viden og elevers og læreres opfattelser af fagbegreber i historiefaget. Jeg fremhæver i analyserne, at særligt lærerne er optaget af, at eleverne etablerer en grundviden, som de kan bygge videre på i faget. Og spørgsmålet om denne grund- eller baggrundsviden ser ud til at blive vægtet højere end eksempelvis fagets metodiske begreber. Lærerne efterlader en forståelse af, at baggrundsviden udgør en forudsætning for progression i faget. I den sammenhæng er det værd at nævne, at flere

lærersamtaler har vist, at elevernes viden om fortiden ved begyndelsen af 1. g. ofte betragtes som mangelfuld, og i nogle sammenhænge endog som en begrænsning for mulighederne for at arbejde i faget i gymnasiet. Denne pointe kommer ikke frem i lærerkoderne, men kan dog perspektivere de fagforståelser eller prioriteringer, som lærerne i praksis opererer ud fra.

Jeg viser i analyserne, at forståelser af metodiske begreber kan tolkes frem i elevernes og lærernes ytringer, og at der ofte er tale om opfattelser af 'særlige historiske begivenheder'. Dette påpeger jeg fx ved begreberne *årsag* og *forandring*. På den måde kommer skolefaget til at repræsentere en anden form for fagforståelse end videnskabsfaget historie. Til gengæld forstår mange elever og lærere *udvikling* forskelligt. Hos eleverne handler det ofte om opfattelsen af, at historiske begivenheder dukker op og forløber mere eller mindre afhængigt af hinanden som perler på en snor, hvorimod opfattelsen hos lærerne også kan være, at begivenheder finder sted synkront eller parallelt og i øvrigt har sammenhæng. Jeg overvejer endvidere om de fagforståelser, der ses i koderne vedrørende eksempelvis begreberne *udvikling* og *begivenhed*, optræder i de former, som ses, fordi det ellers ville være svært at etablere beretninger om fortidens begivenheder. Der er dog alene tale om overvejelser og ikke forhold, jeg kan dokumentere i koderne.

## **Kapitel 11 Tema om problemstilling, problemformulering og opgavespørgsmål**

I dette kapitel bevæger jeg mig ind i på et område, som har mere almen- end historiedidaktisk karakter og derfor måske eller ikke nødvendigvis hører hjemme i denne sammenhæng. Jeg inddrager det alligevel, fordi talehandlingskoderne giver indblik i, hvorledes elevens og lærerens opfattelser af begreberne *problemstilling*, *problemformulering* og *spørgsmål* har indflydelse på deres måder at arbejde på i historie som skolefag. Og alene det forhold, at mine talehandlingskoder rummer ytringer herom, angiver, at spørgsmålet spiller en rolle i faget. Min gennemgang af koderne i dette analysetema omhandler (igen) elevernes og lærernes mundtlige ytringer. I det efterfølgende analysetema om opgaveformulering og formål i skriftlige opgaver fokuserer jeg på elevens skriftlige ytringer om et lignende tema. Jeg foretager dernæst –

efter begge analyser af problemstilling, problemformulering og spørgsmål – en opsamlinger af mine resultater.

### **Elevernes formuleringer og besvarelser af 'problemet'**

Min analyse omhandler tre undertemaer. Det første vedrører formulering og besvarelse af en problemformulering, det andet drejer sig om relationen mellem 'problemstilling', 'problemformulering' og 'spørgsmål', og endelig til sidst beskæftiger jeg mig kortfattet med det relationelle forhold mellem 'kilden' og 'spørgsmålet'. Og hvad angår første undertema, ser jeg, at mange elever gør sig forskellige overvejelser over, hvordan man kan/bør formulere sig i udarbejdelse af en problemformulering, dvs. hvad en 'problemformulering' skal indeholde og hvordan den afgrænses for at være 'god'. Dette ses i de følgende kodeeksempler:

*E siger at det er svært at "forkorte" problemformulering*

*E fortæller at de troede 'perspektivering' altid skulle i problemformulering*

*E taler om hvordan man formulerer en problemformulering om DFR*

*E spørger om 'man ikke altid skal have en perspektivering med' i problemformulering*

Eksemplerne viser overvejelser over, hvordan man afgrænser en problemformulering (forkorter den), samt hvilket indhold der skal/ikke skal inkluderes. Eleverne giver i disse eksempler samtidig indirekte udtryk for at forstå en problemformulering som opbygget af forskellige dele. Og blandt disse dele kan en perspektivering indgå.

Dernæst er der spørgsmålet om besvarelsen af en problemformulering. Hvornår og hvordan en problemformulering besvares, ser også ud til at volde problemer: *E spørger hvordan E har svaret på problemformulering, E taler om hvornår problemformulering skal besvares*. Som sidstnævnte eksempel viser, kan det også være svært ved at finde ud af, på hvilket tidspunkt i et analyse-forløb man faktisk besvarer eller har besvaret den problemformulering, der arbejdes ud fra. Jeg inddrager i forlængelse heraf et eksempel på en opgaveformulering for at sætte disse elevers overvejelser i perspektiv.

Problemformuleringer i historie som skolefag formuleres ikke nødvendigvis som spørgsmål, hvilket dermed kan forklare, hvorfor elever kan have svært ved at finde ud af, hvornår de har svaret på 'spørgsmålet'. Et typisk eksempel på en formulering hentet fra en elevs SRP-opgave lyder således:

*Der ønskes en kort redegørelse for kaffeplanten og kaffeproduktion. I denne forbindelse og på grundlag af selvvalgte kilder, ønskes en diskussion af hvordan kaffe gennem historien er blevet en integreret del af den danske kultur, med fokus på arbejdskulturen. Endvidere ønskes en beskrivelse [af ]koffein og dets fysiologiske virkning, herunder en nærmere redegørelse [for] koffeins virkning på cellulært niveau. Vurder konsekvenserne af indtag af kaffe ud fra et sundhedsmæssigt og samfundsmæssigt synspunkt.<sup>221</sup>*

Som det fremgår af eksemplet, stilles der opgaver, men ikke egentlige spørgsmål. Elevernes besvarelser kan dermed ikke refereres til konkrete spørgsmål og på den måde vise eleverne, om opgaven er besvaret eller ej. Jeg betragter i den sammenhæng de to aspekter om formulering og besvarelse af problemformuleringen som gensidigt afhængige. Formuleringen af en problemformulering forudsætter et kendskab til de dele eller elementer, som indgår heri. Dette kendskab eller denne viden kan samtidig siges at have betydning for, hvorvidt man har et overblik over den besvarelse af problemformuleringen, som man etablerer. Jeg gør disse (delvist normative) overvejelser på baggrund indtryk fra mine skolebesøg, hvor problemformuleringer for mange elever ofte var årsag til flere spørgsmål og overvejelser end afklaringer og svar.

### **Problemstilling, problemformulering eller bare et spørgsmål**

Et af de spørgsmål som i forlængelse heraf viser sig i koderne er begrebet *problemstilling*, og nogle elever giver udtryk for at opleve samme vanskeligheder med dette som med *problemformulering*: *E spørger om problemstillingen er et spørgsmål man svarer på "eller hva"*. Der er således tvivl om, hvorvidt en problemstilling er et spørgsmål eller ej. Begreberne *problemstilling* og *problemformulering* bliver i øvrigt ofte forvekslet og anvendt som hinandens synonyme, hvilket må antages blot at gøre forvirringen større. Og ser man nærmere på eksempler på elevernes problemstillinger/-formuleringer viser disse ofte, at der mest af alt er tale om 'spørgsmål'. Jeg fremhæver i denne sammenhæng følgende eksempler, som refererer til undervisningssituationer, hvor eleverne havde til opgave at opstille 'problemstillinger' i dagens lektie: *E formulerer p.s. 'hvorfor valgte Stalin at vende ryggen til finanspolitikken'*

---

<sup>221</sup> TS SRP, nr. 5.

*E taler om formulering af spørgsmål til tekst 'hvorfor øger Stalin industriproduktionen'  
E formulerer spørgsmål 'hvor kom kapitalen til industrialiseringen fra'*

*E formulerer spørgsmål til tekst 'hvorfor var det vigtigt at sikre at partimedlemmerne  
altid var der'*

Som kodeeksemplerne viser, har disse spørgsmål en sådan karakter, at de kan besvares direkte ud fra grundbogen eller den tekst, som danner baggrund for formuleringen.

Mine koder har dog svært ved at fremhæve det sidste, og jeg inddrager derfor et uddrag fra mine observationsfeltnotater, som eksemplificerer en situation med to elever, der formulerer disse problemstillinger:

*Så går de i gang med at formulere problemstillinger. De diskuterer lidt hvad der egentlig står i teksten, J forklarer at det spørgsmål de skal stille skal vække tanker, ikke bare referere teksten. R mener at kildeteksten så kan bruges, men J mener ikke den er relevant, R læser højt derfra og J besvarer ved at forklare at det intet har med sagen at gøre. (...) De ender med at lave fem spørgsmål. R formulerer det sidste: "hvorfor var det vigtigt at sikre at partimedlemmerne altid var aktive?" [refererende spørgsmål, han finder formuleringen i teksten, svaret kan også genlæses her.]<sup>222</sup>*

Citatet fra observationen beskriver, hvordan disse elever stiller spørgsmål på baggrund af den læste tekst, men viser også de to elevers interne uenighed om, hvad en 'problemstilling' er. Den ene elev (J) udtrykker modsat den anden (R) forståelsen af, at en problemstilling kan være et spørgsmål, der "vækker tanker og ikke bare refererer teksten", men alligevel ender de to med at stille spørgsmål, som kan besvares med referater af teksten. En lignende problemstilling kan følges i nedenstående kodeeksempler, hvor nogle elever giver udtryk for forskellige forståelser af, hvori forholdet mellem 'problemstillingens karakter' og 'teksten' skal være:

*E siger at spørgsmål skal kunne besvares ud fra teksten, 'det skal kunne findes i teksten'*

*E påpeger at hvis svar altid står i teksten "kan man jo bare læse alt op"*

*E siger "hvis man bare får facit, så er der jo ingen udregning" (svar på spørgsmål i historie)*

*E siger at ingen kan svare på spørgsmål der ikke kan læses i teksten*

---

<sup>222</sup> TS OBFN, 09.11.10, p. 3.



Koderne afspejler skellet mellem på den ene side 'den elev', der forstår det historiefaglige svar som noget, der fremgår direkte af og kan refereres fra en tekst (jf. min tidligere omtale af elevers opfattelser af grundbogen som facitliste i faget). Hvordan kan man ellers vide, om det svar, man giver, er korrekt – synes logikken her at være. Og på den anden side 'den elev', som ikke anser gengivelsen af grundbogens indhold for tilstrækkelig. Man skal derimod også 'tænke efter selv' – dvs. gøre sig analytiske overvejelser og reflektere. Mit overordnede indtryk fra observationsbesøgene er, at de fleste elever bekender sig til den første forståelse, hvilket måske kan forklare, hvorfor de reagerer som i følgende kodeeksempler, når de præsenteres for 'tænke-selv-aspekter' i en problemformulering:

*E siger at spørgsmål er svært 'vurder kildens funktion i en diskussion af konsekvenserne af forfatningskampen'*

*E siger at han, hun ikke forstår spørgsmål 'diskuter hvorvidt kilder kan bruges som udg.pkt. for diskussion'*

*E siger at 'de ikke forstår spørgsmålet, spørger om de skal springe til næste'*

Koderne viser dermed, at når elever præsenteres for opgaver, der vedrører refleksionsaspekter, oplever de det nogle gange som svært og krævende. Man kan sige, at spørgsmålene er eller bliver sværere at besvare i de tilfælde, hvor elevernes 'facitliste' eller støtte i skikkelse af eksempelvis grundbogen ikke længere er tilstrækkelig.

### **Problemformuleringen består af flere niveauer**

Som jeg i foregående afsnit antyder, viser elevkoder, at problemformulering opfattes som bestående af flere dele, led eller niveauer, hvilket ses i følgende eksempler:

*E fremlægger prob.f. 'redegøre for baggrund for antisemitisme, diskutere udvikling, vurdere problematikker'*

*E fremlægger prob.f., 'vil redegøre for teorier, fortælle om årsager til DFR, vurdere betydning af DFR'*

*E fortæller 'at de vil redegøre for stænder, analysere 3. standens forhold i F, diskutere dens oprør, vurdere betydning af DFR, perspektivere til US-uafhængighedskrig'*

Eksemplerne har ikke sammenhæng med hinanden, men refererer til det forhold, at elever fremhæver at redegøre, at diskutere, at vurdere og at analysere som elementer i

en problemformulering. Eleverne giver i eksemplerne udtryk for at være klar over, at besvarelsen af deres problemformuleringer skal eller kan indebære en vis progression fra simpel til mere kompleks tænkning (og dermed øge muligheden for en god opgavebedømmelse). Det er ikke således, at mine talehandlingskoder ligefrem henviser til Benjamin Blooms taksonomi i undervisningen, men jeg tolker dem som antydninger af at kognitiv taksonomitænkning knytter sig til elevernes forståelser af 'problemformulering'. Med reference til mit analysekapitel om lærernes opfattelser af viden i faget, bliver det dermed muligt at tale om et skolefag med udtryk for to og parallelle taksonomiforståelser. På den ene side byggestens-forståelsen, dvs. forståelsen af at progression i historie som skolefag baserer sig på en base af lagret viden, som man bygger videre på, og på den anden side vægtningen af det kognitive og det forhold, at faglig progression foregår gennem en bevægelse fra simpel til mere kompleks tænkning. Elevkoderne viser samlet set, at der blandt eleverne er mange tilgange til forståelser af dette undertema, hvilket ikke mindst ses i forskellige anvendelser af 'problemformulering' og 'problemstilling'. Underforstået mine tolkninger af dette er på den ene side min egen forståelse af begreberne: En *problemstilling* er en påpegning af et *problem* eller en undren i forhold til et eller andet område. Og for at kunne belyse dette nærmere må problemet *formuleres*, dvs. konkretiseres. Denne konkretisering kan eksempelvis foregå via en række spørgsmål. På den anden side vedrører forholdet dog også, at lærervejledningen for historiefaget i stx opfordrer til, at eleverne lærer at skelne mellem fx begreberne 'spørgsmål', 'problemstilling' og de forskellige taksonomiske niveauer.<sup>223</sup> Dermed kan man argumentere for, at der faktisk skelnes mellem disse begreber i historiefaget – og således også forklare hvorfor begreberne viser sig i koderne over elevens ytringer.

### **Kilde – spørgsmål – spørgsmål – kilde**

Endelig er der et tema i analysen, som handler om forholdet mellem 'kilden' og 'spørgsmålet'. Som udgangspunkt giver de fleste af eleverne udtryk for, at kildetekster og baggrundsviden danner grundlag for de formuleringer eller besvarelser af 'problemet', som foretages. Dette ses i følgende kodeeksempler:

---

<sup>223</sup> [http://uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Fag-paa-stx/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF11/110830\\_STX\\_HistorieA.ashx](http://uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Fag-paa-stx/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF11/110830_STX_HistorieA.ashx), p. 4.

*E fortæller 'at de har valgt at lave prob.f. ud fra to kilder'*

*E redegør for valg af kildetekster bag formulering af problem*

*E fortæller at 'de vil besvare prob.f. ud fra kilder og baggrundsviden'*

Enkelte steder ser man endvidere, at dette i nogle tilfælde skaber problemer, når elever kommer i tvivl om, hvorvidt deres kildetekster er i stand til at besvare de spørgsmål,

som er stillet: *E siger at han, hun ikke er sikker på om valgte kilder kan besvare*

*'diskussionsspørgsmål om 'vurder holocaustproblematik i dag'. Selvom det er svært at*

få frem via koderne, er der ofte tale om, at elever formulerer spørgsmål for dernæst at

søge kilder, der kan fungere som grundlag for besvarelsen. Denne fremgangsmåde

kæder jeg sammen med det forhold, at jeg ofte oplevede, at 'problemet' eller

spørgsmålene var formuleret af læreren, samt at vedkommende også udleverede de

tekster, som skulle bruges til besvarelsen, jf. i øvrigt min omtale i første analysetema

om kilde, kildebegreb og kildeanalyse, hvor jeg nævnte elevernes arbejde med

kildetekster og præformulerede spørgsmål. Det er mit indtryk fra observationerne, at

lærerne har stor indflydelse på deres elevers forståelser af relationen mellem kilde og

spørgsmål – og dermed også betydning for elevernes formuleringer af spørgsmål og

'problemer'. I den sammenhæng giver nogle elever udtryk for, at det kan være svært at

stille gode spørgsmål i faget: *E fortæller at det er svært at stille gode spørgsmål.*

Elevernes fagforståelser kommer således til at fremstå, som om de ikke selv er i stand til

at stille kilderne spørgsmål, men det stemmer ikke overens med de observationer, jeg

har gjort. Tværtimod oplevede jeg ofte, at når elever først var gået i gang med at sætte

sig ind i kildetekster, begyndte spørgsmålene eller deres undren over dette og hint at

komme til udtryk. På den måde kan man heri se flere tilgange til relationen mellem

kilderne og spørgsmålene: I første omgang en hvor spørgsmålene spontant udspringer af

arbejdet med kilderne, og en hvor eleverne forsøger at formulere spørgsmål uden at

kende til kilderne, men måske snarere på baggrund af forestillinger om, hvorledes det

'gode' spørgsmål skal se ud, foretager deres formuleringer. Dernæst ses også en tilgang,

hvor spørgsmålsformuleringer på forhånd er gjort og dermed overlader det til eleverne

at finde de kilder, som kan levere grundlag for besvarelsen.

Mine overvejelser i dette afsnit omhandler et grundlæggende spørgsmål om, på hvilken

baggrund historisk erkendelse finder sted, herunder forholdet mellem kilden og dets

spørgsmål. I det tilfælde at spørgsmålet er præ-formuleret, er det således ikke kilden, der danner afsæt herfor. Kilden fremviser fortiden, og heri kan man hente/søge sit svar. Omvendt kan kilden også betragtes som afsæt for spørgsmålet – og dermed bringe 'spørgerens' perspektiv eller erkendelsesinteresse frem før kilden. Begge tilgange til kilde-spørgsmål-relationen ser jeg i skolefaget – men dog med førstnævnte som stærkeste markør i elevernes udtryk for opfattelser heraf.

### **Lærerne – problemstilling versus problemformulering**

I forlængelse af disse elevforståelser af problemformulering og problemstilling er det interessant at se, hvordan lærerne forstår forholdet. De tre begreber om *problemstilling*, *problemformulering* og *spørgsmål* er dog ikke repræsenteret i lærerkoderne i samme omfang som i elevkoderne. Dette kan skyldes, at mine koder baserer sig på lydoptagelser af mange, men dog udvalgte undervisningssituationer, og der er derfor aspekter i undervisningen, som ikke er repræsenteret i koderne.

I lærerkoderne ser betegnelserne om 'problemformulering' og 'problemstilling' på samme måde som hos eleverne ud til at blive sidestillet. Jeg nævner følgende eksempler:

*L taler om at 'stille og besvare' problemstillinger*

*L taler om at opstille problemstilling*

*L fortæller at E til eksamen skal opstille, analysere og diskutere en eller flere faglige problemstillinger*

*L fortæller at man gerne må rette løbende i sin prob.f. undervejs*

*L siger at de 'opøver kompetencer ved at opstille ps og besvare dem'*

*L fortæller at E skal lave problemstilling ”som i Jeopardy, I stiller spørgsmålene”*

*L siger at elevs problemformulering er meget omfattende*

*L siger 'hvis det var mig ville jeg lave en problemformulering, problemstilling'*

Som kodeeksemplerne viser, giver lærerne her udtryk for at benytte begreberne om ikke tilfældigt, så som hinandens synonymer. Dette ses også i elevkoderne. Blot en enkelt kode viser, at en lærer er opmærksom på, at der er forskel på 'problemstilling' og 'problemformulering': *L påpeger at der er forskel på p.s. og problemformulering*. Det kommer dog ikke frem, hvori forskellen består. Der ser i ovenstående kodeeksempler ud

til at være tale om en bred forståelse af begreberne *problemstilling* og *problemformulering*. Lærerne giver fx udtryk for at forstå en problemstilling som noget, man både 'stiller' og 'besvarer'. En problemstilling kan have form som et spørgsmål og kan 'analyseres' og 'diskuteres'. Der gives også udtryk for, at der er tale om fleksible størrelser, som kan ændres undervejs, ligesom de også kan afgrænses, så de ikke bliver for 'omfattende'. Derudover er der en lineær sammenhæng mellem problemstillingens form og karakteren af den efterfølgende besvarelse, hvilket ses i følgende kodeeksempler: *L fortæller at 'jo mere dybde der er i p.s. desto mere dybde får jeres arbejde med teksterne' 'jo mere får I gravet frem', L fortæller at konkret p.s. gør det nemmere at komme i dybden (modsat bred p.s.).* En problemstilling der er 'konkret' og 'går i dybden' bevirker således, at besvarelsen 'kommer i dybden'. Ingen af mine talehandlingskoder beskriver dog, hvad 'dybde' nærmere vil sige, men én viser, at en lærer betragter en god problemstilling som et spørgsmål om 'analytisk karakter': *L fortæller at problemstilling skal have analytisk karakter.*

En anden kode viser, at en lærer forsøger at forklare eleverne, hvad en problemstilling er ved at henvise til faget AT (almen studieforberedelse) og elevernes kendskab til 'problemstillinger' herfra: *L påpeger forskel ml. p.s. i AT og historie 'her både opstiller vi p.s. og besvarer den'.* Det vil dermed sige, at når det handler om selve formuleringen af problemstillingen, kan lærerne referere til elevernes erfaringer og gøre brug af AT som et redskab. Jeg kan ganske vist kun dokumentere dette forhold via et enkelt kodeeksempel, men betydningen af AT fremhæves også i forbindelse med mine lærerinterviews. Det er særligt i relation til historisk metode og kildeanalyse, at lærere udtaler sig herom. Se følgende to citater:

*L: "...jeg tror ikke, jeg kunne arbejde mig frem mod det [at lave problemformulering], hvis ik' [...] AT var inde over [...] man kan sige for histories vedkommende, så er det jo dybt beskæmmende, at vi er et A-niveaufag, men ik' har det timeantal som øvrige A-niveaufag har altså..det er jo i sig selv noget som man kan holde lange triste prædikener om, men [...] det der er positivt, det er at AT er kommet ind som et nyt fag og jeg synes som historielærer [at] jeg [kan] bruge AT rigtig meget også i den forstand, at de*

*[eleverne] forstår[...] vigtigheden af at kunne lave nogle gode problemformuleringer...*<sup>224</sup>

*”...det er så svært for eleverne det der AT og videnskabs... altså vi er nok alle sammen blevet tvunget til at blive meget mere bevidste om vores metoder...”*<sup>225</sup>

De to lærerudtalelser viser, at AT indgår i lærernes arbejde med historieundervisningen og fungerer dels som reference, når lærerne har brug for at forklare, hvori en problemformulering består, dels som en form ”pressionsmiddel”, når det handler om at være bevidst om arbejdet med historiefagets metoder. Indførelsen af faget AT har således medført, at historie som skolefag er presset til at forholde sig til sine metoder. Det bevirker, som det fremgår af førstnævnte interviewuddrag, at AT fx betragtes som en fordel eller støtte for arbejdet i historieundervisningen. Samlet set må ovenstående både kodeeksempler og citater dog siges at gøre det svært at vurdere, hvori lærerne definerer problemstilling, problemformulering og spørgsmål. Man kan derfor sige, at der i dette tilfælde også er tale om et forhold, som praktiseres og omtales, men dog ikke eksplicit sprogliggørelse – og i lyset af disse lærerforståelser kan tilsvarende forståelser hos eleverne læses.

## **Kapitel 12 Tema om opgaveformulering og formål i skriftlige opgaver**

I forlængelse af analysen af de mundtlige koder fokuserer jeg i følgende kapitel på opgaveformuleringer og -formål i skriftlige opgaver. Jeg bevæger mig således fra mundtlige til skriftlige ytringer, og den primære årsag til dette er, at en række kodeeksempler fra elevernes skriftlige ytringer gør det muligt at belyse, hvordan de i praksis håndterer spørgsmålet om problem- og opgaveformuleringer. De to analysekapitler kan på den måde støtte eller supplere hinanden. Jeg fokuserer som tidligere nævnt på elev-koder, eftersom det er eleverne, der har skrevet de opgaver, som jeg har kodet. Dog kan lærernes stemmer siges at være indirekte til stede i selve opgaveformuleringerne, eftersom det i udgangspunktet er læreren eller et samarbejde mellem elev og lærer, der afgør opgaveformuleringen. I kapitlet viser jeg, hvordan eleverne opererer med opgaveformuleringer, der tydeligt markerer den kognitive

---

<sup>224</sup> TS, INT, lærer C, p. 8.

<sup>225</sup> TS, INT, lærer A, p. 2.

taksonomiforståelses indflydelse på skolefaget, herunder spørgsmålet om at vise progression i faglig tænkning fra et simpelt til et mere komplekst udtryk.

### **Taksonomi i problemformuleringen**

Jeg fokuserer på to undertemaer i koderne. Det ene omhandler taksonomi i opbygningen af problemformuleringer, og det andet drejer sig om brugen af passive verber heri. Hvad angår førstnævnte undertema, viser koderne, at flere af elevernes problemformuleringer bygges op om forskellige taksonomiske niveauer, hvilket jeg også fremhævede i foregående analysetema. Eksempler herpå er følgende:

*E fortæller at han,hun vil 'redegøre for penicillinets opfindelse'*

*E fortæller at han,hun vil 'analysere slægtskab ml neandert og moderne msk'*

*E fortæller at han,hun vil 'vurdere de sundhedsmæssige konsekvenser af kaffeindtag'*

Der er i dette tilfælde tale om koder tilfældigt hentet i forskellige sammenhænge og de viser, hvorledes elever fokuserer på problemformuleringen som opbygget af flere led eller niveauer. Der tages afsæt i et redegørende eller refererende niveau, dernæst følger et mere analyserende og diskuterende niveau og endelig til sidst et niveau med vurderende eller perspektiverende overvejelser. Mine iagttagelser af opgaveformuleringerne i de skriftlige opgaver viser, at elever opfatter en problemformulering som en formulering, der signalerer bevægelse eller progression fra et niveau til et andet. Det er forskelligt, hvilke betegnelser eleverne gør brug af i disse formuleringer. 'Analyse', 'diskussion', 'perspektivering' og 'vurdering' dukker op i varierende omfang i koderne uden dog at ændre ved billedet af, at eleverne forstår en problemformulering som bestående af disse forskellige niveauer.

Vedrørende særligt de to sidstnævnte niveauer viser koderne også, hvori elevens opgavehensigter består. Jeg inddrager følgende eksempler:

*E fortæller at han,hun i afsnit vil diskutere hvorfor neandert uddøde*

*E fortæller at han,hun i sin diskussion 'vil se nærmere på hvordan bog behandler kaffens kulturhistorie*

*E fortæller at han,hun vil 'analysere slægtskab ml neandert og moderne msk'*

*E fortæller at han,hun vil 'vurdere de sundhedsmæssige konsekvenser af kaffeindtag'*

*E redegør for opgaveopbygning 'diskuterer statens kriseindgrebs påvirkning af*

*velfærdsstat'*

*E redegør for opgaveopbygning, 'vil analysere og vurdere pestens betydning for samfundsudvikling i DK'*

Som nævnt viser kodeeksemplerne, at de fleste elever anvender begreberne om diskussion, analyse og vurdering, når de udtrykker deres ønsker og hensigter med opgavebesvarelsen, men undersøger man, hvad eleverne via disse begreber lægger vægt på, er det muligt at antage, at besvarelsene ender med at få refererende eller gengivende karakterer. Eleverne giver udtryk for at ville besvare spørgsmål som ”hvorfør neanderthalere uddøde” og ”hvordan bogen behandler kaffens kulturhistorie”. Derudover ønsker de at undersøge ”statens kriseindgrebs påvirkning af velfærdsstaten” og ”pestens betydning for samfundsudviklingen” etc. Svar på disse spørgsmål vil formodentlig kunne findes i fx den baggrunds- eller grundbogslitteratur, som eleverne har til rådighed. Opgaveformuleringernes form behøver dog ikke i sig selv medføre, at elevernes besvarelser ikke viser analytiske, diskuterende og reflekterende betragtninger, men som kodeeksemplerne viser, lægger opgaveformuleringerne heller ikke nødvendigvis op til at elevernes egen tænkning, stillingtagen eller refleksion inddrages. Det er derfor på denne baggrund, at jeg konkluderer, som jeg gør.

### **Anvendelse af passive verber**

Det andet undertema i koderne vedrører anvendelsen af verber i passiv form, hvilket nedenstående eksempler viser:

*Opgaveformulering fremlægges, 'ønskes redegørelse for modtagelse af the origin of the species'*

*Opgaveformulering fremlægges, 'der ønskes kort redegørelse for kaffeplante og produktion'*

*Opgaveformulering fremlægges, 'der ønskes vurdering af betydning nu og i fremtiden (penicillin og resistens)'*

*Opgaveformulering fremlægges, 'der ønskes vurdering på baggrund af selvvalgte kilder'*

Jeg berørte allerede i mine metodekapitler dette spørgsmål om brugen af passive verber, herunder betydningen for min betragtning af talehandlingskoderne. Og som det fremgår, er det svært på baggrund af disse koder at afgøre, hvorvidt det er elever eller lærere, der står bag formuleringerne. Kodeeksemplerne viser anvendelser af verbet 'at ønske' i



passiv form. Jeg knytter i forlængelse heraf an til mine tidligere overvejelser over, hvorfor eleverne har svært ved at finde ud af om/hvornår de har besvaret en opgave/problemformulering. Der er, som koderne ovenfor viser, tale om stillede opgaver, ikke om deciderede spørgsmål. De efterspurgte redegørelser og vurderinger i ovenstående kodeeksempler kan endvidere læses som referencer til den bedømmelse, som opgavebesvarelsene underlægges. Dvs. at formuleringerne viser, hvilket niveau eleven (eller læreren?) ønsker eller sigter mod at opnå med opgaven. I de tilfælde hvor lærerne hjælper eleverne med disse formuleringer, kan forholdet endvidere betragtes som udtryk for lærerforståelser af skolefaget.

Hvad angår spørgsmålet fra foregående analysekapitel, som viste, at elever og lærere i mundtlige ytringer gav udtryk for at benytte begreberne 'problemstilling' og 'problemformulering' synonymt og om de samme forhold, så viser koderne til gengæld i dette tema, at der er tale om større stringens i anvendelsen af begreberne i elevernes skriftlige opgaver. Udover at begrebet 'opgaveformulering' ses af og til, så lader eleverne (herunder lærerne) ikke til at være i tvivl om, at der tale om at etablere besvarelser af *problemformuleringer*. Begrebet 'problemstilling' er stort set ikke at finde i koderne. Dette kan tages som udtryk for, at lærere og elever måske nok er klar over, at der er tale om to forskellige begreber, men blot ikke er opmærksomme på, hvordan eller hvornår de anvender begreberne. Deres udtryk for forståelser handler i dette tilfælde om, at 'problemformulering' betragtes som en opgaveformulering, der besvares med afsæt i forskellige kognitive niveauer og særligt i forbindelse med skriftlige opgaver. På den måde kan nærværende pointe siges både at medvirke til en afklaring af forhold i foregående analysetema og at underbygge min overordnede iagttagelse af skolefaget som et fag, der først og fremmest praktiseres og ikke metatænkes eller omtales.

### **Opsamling og delkonklusioner vedrørende formuleringer af 'problemet' eller spørgsmål**

De foregående to analysekapitler supplerer hinanden og viser på en måde både, hvordan begreberne om problemformulering, problemstilling og spørgsmål defineres forskelligt og i visse sammenhænge forveksles, og hvorledes der på trods heraf faktisk også kan

siges at være tale om en klar definition af 'problemformulering'. De mundtlige koder viser, at elever ofte er i tvivl om, hvad det vil sige at besvare en problemformulering, hvilket de i skriftlige ytringer giver udtryk for at betragte som selve opgaveformuleringen. Er der eksempelvis tale om forhold, der kan afgøres via en tekst eller skal man selv tænke sig frem til et svar? I den sammenhæng viser lærerinterviews, at referencer til AT bliver betragtet som en indgangsvinkel til at hjælpe eleverne med at 'formulere problemer'. Både elever og lærere giver udtryk for at forstå formuleringer af 'problemet' som et spørgsmål om at bevæge sig på forskellige kognitive niveauer med typisk redegørelse som et første niveau efterfulgt af analyse, perspektivering eller lignende. Jeg konkluderer endvidere, at det til trods for disse præciseringer ikke ser ud til, at begreberne om problemstilling og problemformulering versus spørgsmål ekspliciteres. Dermed står analysekapitlernes overvejelser i relation til de foregående kapitlers konklusioner og dermed i relation til min overordnede fremhævelse af skolefagets diskrepans.

### **Kapitel 13 Fra en type af analysetemaer til en anden: Fokus på kodificeringer**

De følgende fire analysetemaer har, som jeg nævnte i min indledning til Analysedelen, en anden karakter end de første seks. Hvor jeg i de første seks temaer baserer mine analytiske overvejelser på tolkninger af kodernes indhold, er der i de følgende fire temaer i højere grad tale om, at jeg tager udgangspunkt i og analyserer de kodificeringer vedrørende 'redegørelse' og 'analyse', som jeg har foretaget. Der er således ikke tale om analyse af talehandlingskoder, hvori eleverne og lærerne ytrer sig eksplicit om 'redegørelse' eller 'analyse', men derimod om analyser af koder, der fastsætter *at* de redegør eller analyserer. Det betyder dermed også, at de fire kapitler i høj grad baserer sig på mine tolkninger af, hvad 'redegørelse' og 'analyse' kan siges at være. I den sammenhæng træder forestillingen om kognitiv taksonomiforståelse som en del af opfattelsen og organiseringen af skolefaget historie endnu engang frem. Skellet mellem 'redegørelse' og 'analyse' omhandler i min forståelse primært spørgsmålet om, hvorvidt den, som ytrer sig, forholder sig selvstændigt til det, som vedkommende ytrer sig om eller ej. Det er ud fra denne tilgang, jeg belyser koderne. De fire analysekapitler

vedrører på den ene side 'redegørelse' i mundtlige og skriftlige ytringer, samt på den anden side 'analyse' ligeledes i mundtlige og skriftlige ytringer.

### **Tema om forståelser af redegørelse**

Mit analysetema om redegørelse fylder absolut mest, hvad angår antallet af koder. Jeg har i forhold til de øvrige analysekapitler ikke ønsket at fremhæve spørgsmålet om kodelisternes kvantitet, men i denne sammenhæng betragter jeg det som en måde at beskrive eller dokumentere et indtryk, jeg har fået af skolefaget efter mine klasserumsbesøg. Jeg opererer med mere end 800 talehandlingskoder i redegørelsetemaet, hvilket skal sættes op mod det forhold, at jeg som nævnt baserer mine analyser på samlet set 3100 koder. Jeg har således betragtet og tildelt et stort antal elev- og lærerytringer prædikatet 'redegørelse'.

I dette kapitel fokuserer jeg på et undertema om redegørelser for historiske begivenheder, herunder karakteristika ved fremstillinger af disse. Jeg fokuserer endvidere på, at redegørelser indtager en betragtelig del af undervisningen uden samtidig at blive betragtet som et formål med faget. Og endelig fremhæver jeg, at redegørelser foretages med afsæt i både kildematerialer og grundbogslitteratur. Jeg inddrager, som det vil fremgå, mange kodeeksempler i dette kapitel. Det kan selvfølgelig diskuteres, hvorvidt det er nødvendigt for at fremhæve en pointe. Jeg argumenterer dog for, at de mange eksempler giver et indblik i dels karakteren af de forskellige koder i temaet, dels udgør en illustrering af, at 'redegørelse' optager en stor del af skolefaget.

### **Elevers redegørelser for historiske begivenheder**

Ser man i første omgang på elevkodernes indhold, afspejler de forskellige undertemaer, som tegner billedet af elevers redegørelser i skolefaget. Blandt temaerne fylder især udviklingen af den historiske begivenhed med fokus på samfundsmæssige, økonomiske og/eller politiske forhold, herunder krig, meget. Jeg fremhæver følgende kodeeksempler:

*E redegør for 'begyndelse på diktatur i Rusland' under russisk rev.*

*E redegør for Frankrig som 'førende stormagt' før DFR*

- E redegør for Frankrig som økonomisk kriseramte samfund før DFR*
- E redegør for afskaffelse af enevælde i Frankrig efter DFR*
- E redegør for møde i Nationalforsamling hvor adel opgiver privilegier (DFR)*
- E redegør for utilfredshed i Tyskland efter 1VK*
- E redegør for nazisternes aktioner mod jøder efter 1933*
- E redegør for 'opdagelse af kz-lejre' ved afslutning af 2VK*
- E redegør for oprettelse af land for jøderne efter 2VK*
- E redegør for forskellige religioners forhold til hinanden i Indien*
- E redegør for overgang fra kastesystem til demokrati i Indien*
- E redegør for 'Kina fra kejserdømmets fald til nationalistisk parti og borgerkrig' 1911-1927*
- E redegør for det nationalistiske partis upopularitet og Maos sejr, oprettelse af Folkerepublik 1949*
- E redegør for deling af Vietnam i to efter krig mod Frankrig*
- E redegør for magtforhold i kinesiske landdistrikter*
- E redegør for russisk befolknings utilfredshed med 1VK*
- E redegør for 'stænderforsamling' under DFR*
- E redegør for interamerikansk forsvarsalliance med USAs krav om ikke-socialisme*
- E taler om 'deling af Berlin' efter 2VK*
- E fortæller om 'stor utilfredshed med krigsskadeæld i Tyskland efter 1VK'*
- E redegør for udviklingen i Indien efter selvstændighed (Pakistan, Bangladesh, Nehru, Ghandi)*
- E redegør for Maos vej til magten (så skete, så skete)*
- E fortæller at Mellemamerikanske lande blev selvstændige*
- E beskriver det parlamentariske system*
- E beskriver forfatningskampen*
- E beskriver provisorietiden*
- E fortæller at Sønderjylland kom tilbage til DK*
- E fortæller at Tyskland førte meget aggressiv krig*
- E fortæller om atombomberne*
- E fortæller om Blitzkrieg og betydning heraf*
- E fortæller om CIAs hemmelige missioner i Chile*

*E fortæller om krigsførelse i Afrika, Churchill får Italien ud*

*E fortæller om tyskernes undvigelse af Maginotlinjen*

*E redegør for aksemagterne under 2VK*

*E redegør for allianceforhold under 1VK*

*E redegør for forhold i Frankrig efter tysk angreb (besættelse og Vichy)*

*E redegør for forhold i russisk samfund før revolution*

*E redegør for forhold på Vestfronten (modsat Østfronten)*

*E redegør for forhold vedr. De Blå Husarer*

*E redegør for forhold vedr. den Anden Front*

*E redegør for forhold vedr. øst og vestfronten under 1VK*

*E redegør for fraktionsdeling i Rusland 1903*

*E redegør for operation Barbarossa 1941*

*E redegør for Trippelalliancen*

*E taler om invasionen af Svinebugten*

Som koderne viser, ytrer eleverne sig om begivenheder som fx verdenskrigene, den franske og russiske revolution, Cubakrisen, holocaust, Parlamentarismen, Koreakrigen etc. Ovenstående koder viser primært fokus på beskrivelser af, *at* elever forholder sig til forskellige historiske begivenheder på et redegørende niveau, og derfor i mindre grad fokuserer på, *hvad* elever præcist ytrer sig om i forhold til begivenhederne, dvs. indholdet af ytringerne. Der er tale om redegørelser for begivenheders udvikling, hvor forhold vedrørende krig og konflikt, allianceforhold, politiske strategier og beslutninger samt samfundsmæssige og økonomiske forhold er i fokus. Talehandlingskoderne karakteriseres også ved, at det primært er vestlige landes fortid, dvs. Europa og Nordamerika, der fokuseres på i redegørelserne, ligesom disse landes relationer til Asien og Sydamerika af og til bringes op. Det interessante i denne sammenhæng kan siges at være, at Danmarks og Nordens historie næsten intet fylder. Det samme gør sig gældende for fx afrikansk og australsk historie. Fortællingen om fortiden ser dermed ud til at have en tydelig geografisk afgrænsning, der bl.a. kan siges at afspejle en forståelse af, at Europa- og verdenshistorie udgør en central del af skolefaget i elevernes redegørelser, samt at disse to tilgange i øvrigt begrænser sig til nogle bestemte geografiske områder.

### **Den historiske person, sociale grupper og nationer**

Hvad angår øvrige undertemaer, koncentrerer eleveres redegørelser sig især om beskrivelser, hvor den historiske person eller 'store mand', sociale grupper samt nationer udgør omdrejningspunkter eller rettere 'de agerende parter' i udviklingen af fortidige begivenheder. Jeg fremhæver følgende eksempler:

Den historiske person/'store mand':

*E redegør for 'Anne Frank'*

*E redegør for Hitlers had til jøder*

*E redegør for 'Ghandi som symbol på indisk kultur'*

*E redegør for Rousseaus betydning for DFR*

*E redegør for Maos udvikling af kommunistisk parti i Kina*

*E redegør for Trotsky's og Lenins holdning til tysk angreb under 1VK*

*E redegør for 'Goebbels hjælp i nazipropaganda mod jøder'*

*E fortæller om Churchills rolle*

*E redegør for Castros rolle i forholdet ml. USSR og Cuba*

Sociale grupper:

*E redegør for forhold for bønder under russisk rev.*

*E redegør for 3. standens forhold under DFR*

*E redegør for bolig og arbejdsforhold for småborgere i byerne under DFR*

*E redegør for forskelle i levestandard for 3. og 1. stand under DFR*

*E taler om 'jagt på kommunister i Kina'*

*E redegør for 'adelens ændrede økonomiske stilling under DFR'*

*E redegør for forhold for russiske industriarbejdere*

Nationer:

*E redegør for GB som 'sundt og samhörigt' land, der derfor ikke tabte krigen mod Tyskland*

*E redegør for Frankrig som 'førende stormagt' før DFR*

*E redegør for Indiens ønske om 'at bryde med GB' efter 2VK*

*E fortæller at Tyskland og Japan gav op i 1945*

*E fortæller at Tyskland tog initiativ til 2VK*

*E fortæller om GB tilbud til Rusland om at slå Tyskland*

*E fortæller om Italien der skifter side i krigen, forvirrede soldater*

*E fortæller om USAs inddæmningsplaner i Sydamerika*

*E redegør for Cubas forhold til USA*

Talehandlingskoderne eksemplificerer således det forhold, at elever i disse eksempler forstår *handlinger* som nogle, der foretages af eller udfolder sig i relation til nationer – eksempelvis i formuleringer som 'Tyskland og Japan gav op', 'Italien skiftede side', 'Frankrig som førende stormagt under DFR' etc. I de tilfælde hvor 'personer' angives som agens, er der tale om 'den store mand' eller historiske personlighed. Hitler, Ghandi, Mao, Rousseau osv. nævnes således som eksempler på agerende subjekter i udviklingen af fortidens begivenheder. Hvad angår sociale grupper, viser eksemplerne, at grupper af socio-økonomisk, ideologisk og religiøs observans fremhæves: Bønder, arbejdere, jøder, kommunister osv. Samlet set udtrykkes et historiesyn, hvor fortællingen om fortidens begivenheder udfolder sig om strukturelle forhold i form af politik, krig, økonomi etc. samt udgør et makrohistorisk blik med de overordnede træk af historiske begivenheders udvikling som kerne, men også inddrager enkeltpersoner (historiske personer) og dermed eksempler på aktører i den historiske udvikling. Der er dog ikke tale om tilfældige 'dagligdagspersoner', men i stedet personer som qua fortællingerne fremhæves for deres rolle og betydning i diverse historiske begivenheder. Politikere og militærfolk spiller således en fremtrædende rolle i redegørelserne.

### **Redegørelser tager afsæt i både kilder og grundbogslitteratur**

Elevers redegørelser tager derudover afsæt i både kildematerialer og grundbogs-/baggrundslitteratur. Førstnævnte fremhæver jeg via følgende kodeeksempler:

*E taler om indhold af kildetekst, hvad var tilladt for jøder*

*E refererer kildetekst fra tysk-amerikaner der kritiserer manglende beviser for holocaust*

*E redegør for indhold i kildetekster, Hitler og Churchill taler*

*E redegør for subjektive kilder om 3. stand under DFR, 'hvordan de kom frem'*

*E redegør for kildeindhold om 3. stands betydning for Frankrigs 'styrke'*

*E redegør for kildeindhold, øjenvidneskildring af hændelser i gaskamre*

Kodeeksemplerne refererer således alle til kildetekster som ophav for redegørelser. Det er til gengæld sværere at dokumentere, at grundbogs- eller baggrundslitteratur også danner grundlag for redegørelser. Jeg forsøger derfor via eksempler fra mine klasserumsobservationer at vise, at elever beskæftiger sig med grundbogs- og baggrundslitteratur, der berører emner, som også fremgår af koderne over 'redegørelse'. De følgende to eksempler fra mine observationsfeltnotater henviser til situationer, hvor nogle elever arbejder med et projekt om holocaust og indhenter baggrundsviden fra internettet:

*En af drengene: "Kan vi ikke bare aftale at vi læser denne her baggrundstekst på holocaust.dk, så vælger vi kilder i morgen?", "...det er bare for at få et indblik, det er noget vi alle sammen skal vide, det er grundlæggende..."<sup>226</sup>*

*Ham der er udenfor fortæller nu at han har googlet "krystalnatten" og fundet folkedrab.dk, han foreslår at de andre to gør det samme. Det gør de. De læser om krystalnatten her...<sup>227</sup>*

Som citaterne viser, finder disse elever baggrundstekster om holocaust og Krystalnatten på internettet, og netop disse begivenheder er også at finde i talehandlingskoderne over elevernes redegørelser for historiske begivenheder. Ovenstående to citater kan i øvrigt siges at bekræfte min tidligere omtale af elevernes brug af internettet som hovedkilde i søgning af informations- og baggrundslitteratur.

### **Fokus på teorier og begreber**

Endelig viser koder, at elever ud over eller i forbindelse med redegørelser for historiske begivenheders udvikling også af og til giver udtryk for at fokusere på teorier, filosofiske og/eller ideologiske ideer og begreber. Jeg har udvalgt følgende eksempler:

Teori, filosofi, ideologi:

*E redegør for revolutionsteori, Brinton om nødvendighed af 'ubalance'*

*E redegør for revolutionsteori (DFR), Marx og Engels om "at synke ned"*

---

<sup>226</sup> TS OBFN, 08.12.10, p. 2.

<sup>227</sup> TS OBFN, 09.12.10, p. 2.



*E redegør for Arendts revolutionsteori*

*E redegør for Kumars revolutionsteori*

*E redegør for oplysningsfilosofi i relation til DFR*

*E redegør for Lockes idé om samfundskontrakt*

*E redegør for nynazismens formål', genskabe nazisme og benægte holocaust*

Begreber:

*E redegør for betydning af 'aksiom'*

*E redegør for 'racehygiejne'*

*E redegør for 'nynazisme'*

*E redegør for 'Sovjet'*

*E fortæller hvad 'guerillabevægelse' er*

*E redegør for 'bemyndigelse'*

*E redegør for 'det parlamentariske princip'*

*E redegør for 'falsum'*

*E redegør for 'mensjektiv'*

Som koderne viser, er det bl.a. forskellige filosofers teorier om 'revolution' der tages op, ligesom også nynazisme, oplysningsfilosofi og diverse begreber omtales og afklares. Fra observationssituationer ved jeg, at nogle elever bl.a. gør brug af teorier om 'revolution' i analyser af måder at betragte den franske revolution og amerikanske uafhængighedskrig på. De redegør derfor for teorien for at kunne analysere 'den historiske begivenhed', og på den måde kommer disse elevers redegørelser til også at omhandle andet end historiske begivenheders udvikling.

Kodeeksempler vedrørende elevers redegørelser for forskellige begreber omhandler ofte begrebsindhold og forståelsesafklaringer, hvilket eksemplificeres via følgende uddrag af fra mine observationsnotater:

*I gruppen med J har samtalen længe drejet sig om hvem der egentlig gør oprør i den franske revolution, pigerne diskuterer "borgerskabet", uenighed om hvad det er, høj/lav borgerskab.<sup>228</sup>*

---

<sup>228</sup> TS OBFN, 30.11.10, p. 2.

I eksemplet er det således begrebet 'borgerskab', som elever forsøger at afklare samt gøre til genstand for en diskussion af oprøret under den franske revolution. I et andet eksempel er det Stalins NEP-politik, der tages op:

*J spørger til NEP-politikken og Stalin og [L] forklarer [det er et spørgsmål han har opdaget på baggrund af teksten – oplysning som teksten ikke giver ham, og som han heller ikke fik noget ud af at stille R...]<sup>229</sup>*

Redegørelser kommer således i disse eksempler ikke bare til at handle om at gengive indholdet af en tekst eller beskrive fortidige begivenheders forløb og sammenhænge, men også om at afklare og forstå indholdsmæssige, terminologiske, semantiske etc. forhold. På den måde kan man sige, at disse sidstnævnte kodeeksempler viser tegn på, at redegørelser handler om mere og andet end blot det at fremstille den klassiske store fortælling om krige og politik. Overordnet set fremlægger jeg i ovenstående afsnit mange eksempler på, hvorledes 'redegørelse' i elevernes øjne ser ud til at tegne sig, og selvom det er svært via koderne at dokumentere, så må det formodes, at grundbogens eller baggrundsteksternes forskellige beskrivelser af historiske begivenheder har betydning for det billede, der viser sig her. Jeg tillader mig at påpege denne formodning, eftersom jeg som nævnt tidligere *også* ser, at grundbogen tildeles en vægtig rolle eller status i skolefaget.

### **'Redegørelse' er en del af faget**

Jeg har inddraget de mange kodeeksempler for som nævnt at vise, at redegørelseskoderne fylder og har fyldt meget i den samlede kodningsproces. Redegørelse ser som nævnt ud til at foregå i mange forskellige sammenhænge og dermed ikke kun i relation til gengivelser af historiske begivenheders forløb. Der er ud over ovennævnte kodeeksempler også tale om eksempler på redegørelser for begreber, teorier, opgaveindhold og opbygning, valg af tekster og litteratur etc. Fælles for de forskellige tilgange er formålet om dels at fremsætte eller få afklaret baggrundsoplysning, således at disse kan gøre gavn i andre sammenhænge, fx ved analyse og diskussion, dels at fremsætte en konklusion eller fortælling om 'fortiden' på baggrund af overvejelser, analyser og tolkninger. Begge tilgange kan siges at optræde

---

<sup>229</sup> TS OBFN, 09.11.10, p. 3.

mere eller mindre eksplicit i ovenstående kode- og citat eksempler fra elevernes ytringer.

### **Læreres redegørelser for fortidige begivenheder**

Når jeg dernæst betragter lærerkoderne, genfindes undertemaet om redegørelse for historiske begivenheders udvikling, og på samme måde som i tilfældet med elevkoderne, viser også lærerkoder, at der lægges vægt på aspekter som samfundsmæssige, politiske, økonomiske forhold, krige, historiske personer osv. Således kan størstedelen af lærerkoderne karakteriseres, men samtidig er der til forskel fra elevkoderne også tale om, at lærere kommer ind på forhold vedrørende Danmarkshistorien. Dette har jeg i nedenstående eksempler markeret med \*:

*L redegør for Stalins NEP-politik*

*L redegør for politisk samarbejde i Rusland, rep. af soldater, bønder, sovjetter*

*L beretter om uenigheder ml. venstrefløjspartier i 70'erne\**

*L fortæller om interview med Castro 'Castro: Vi har da demokrati'*

*L redegør for IVK, italiensk historie, landområder tilbage, Roosevelts 14 punkter*

*L redegør for demokratibegreb på Cuba, castrosk forståelse*

*L redegør for Marx' tid i London, Engells, Det Kommunistiske Manifest*

*L redegør for årsag til zars ønske om industrialisering i Rusland*

*L redegør for forhold vedr. den politiske venstrefløj i 1970'erne\**

*L redegør for Rusland som 'forarmet landbrugsland'*

*L redegør for 'industrialiserede lande i Europa før russisk rev'*

*L fortæller om Chile, om 'halvsocialistisk styre der blev vippet af af USA'*

*L redegør for zarens forhold til Dumaen i Rusland*

*L redegør for hvordan socialismen fortolkes i begyndelsen af 1900-tallet, (partikongres i Rusland)*

*L redegør for tiden omkring midtvejsvalg i USA, Kennedys manglende popularitet blandt nogle*

*L redegør for cubansk revolution som elitært styret*

*L beretter om udvikling af videnskab i Tyskland i 1800-tallet*

*L beskriver det parlamentariske system*

*L beskriver industrialisering og urbanisering*

*L fortæller at Nord-Schleswig og Sønderjylland er det samme\**

- L fortæller om amerikanske samfundsforhold under 1VK*
- L fortæller om Khrustjovs afsættelse*
- L fortæller om Locotamia der blev angrebet af ubåd*
- L fortæller om US policy under 1VK*
- L fortæller om USAs hemmeligholdelse af viden om Cuba*
- L nævner Rusland som del af Trippelalliancen*
- L nævner sukkerboykot*
- L redegør for arb.forhold under industrialisering i DK\**
- L redegør for Atatyrk og reformstyrer i MØ*
- L redegør for 'Brest Litovsk freden'*
- L redegør for episode vedr. ildspåsættelse af Rigsdagen*
- L redegør for forfatningskampen\**
- L redegør for hvad der sker i nazityskland efter bemyndigelsesloven*
- L redegør for provisorisk lovgivning\**
- L redegør for revidering af Grundloven\**
- L redegør for 'Rigsdagen'*
- L redegør for sammenhæng ml revidering af grundlov og forfatningskamp\**
- L redegør for 'Sankt Petersgrad'*
- L redegør for stavnsbåndets ophævelse og forhold for russiske bønder*
- L redegør for teknologisk udvikling under og efter 1VK*
- L redegør for Trippelalliancen*
- L redegør for Trippelententen*

Som koderne viser, giver lærerne i disse eksempler udtryk for på forskellig vis at beskæftige sig med bl.a. de to verdenskrige, den russiske revolution, Cubakrisen og politiske forhold i Danmark før og efter år 1900. Nogle talehandlingskoder viser, at lærerne beretter om begivenheders udvikling og forløb, herunder gør rede for indholdet af forskellige aspekter ved disse begivenheder, dvs. enkeltstående hændelser (fx sukkerboykot under Cubakrisen), politiske magtforhold (fx NEP-politikken i Rusland), begreber (fx Trippelalliancen) og historiske personer (fx Atatyrk, Stalin etc.).

Derudover ses også et eksempel på, at en lærer refererer til den teknologiske udvikling som en måde at betragte fortiden ud fra (L redegør for teknologisk udvikling under og efter 1VK). Spørgsmål som geografiske afgrænsninger, nationer som agens og fokus på

bestemte historiske personligheder ses også i lærerkoderne. Det er som ved elevkoderne den vestlige verdens historie, der er i fokus herunder bestemte lande eller nationer.

Disse lande ser endvidere ud til at fungere som agerende parter i udviklingen af mange af de beskrevne begivenheder. Derudover fremhæves også historiske personligheder som Marx, Castro, Kennedy osv. Man kan på den måde sige, at der i ovenstående kodeeksempler optræder mange af de samme undertemaer som ses i elevkoderne.

### **Lærerne refererer til baggrundsviden og erfaringer**

Lærerkoderne adskiller sig dog fra elevkoderne i spørgsmålet om inddragelse af erfaring og baggrundsviden. Nogle lærerkoder viser, at lærere anvender baggrundsviden og erfaringer som privat- og fagpersoner, når de ytrer sig. De henviser eksempelvis til deres egen fortid med bestemte oplevelser: *L beretter om 1970'erne, 'hvor han, hun begyndte at gå i skole'*. Eller de inddrager deres viden som historikere, når de ytrer sig om eksempelvis historiografiske forhold:

*L beretter om historien om historieskrivning*

*L fortæller om udvikling af historie fra fortælling til videnskab*

*L redegør for principperne for historieskrivning*

Disse lærerkoder markerer således en anderledes tilgang til skolefaget end set hos eleverne. I forlængelse af spørgsmålet om lærernes inddragelse af baggrundsviden knytter der sig et usikkerhedsmoment til talehandlingskoderne, eftersom det af og til er vanskeligt at afgøre, hvilket grundlag lærerne taler ud fra, når de genfortæller 'fortiden' for eleverne. Jeg har ofte haft svært ved at gennemskue, hvorvidt lærerne refererer til redegørelser for baggrundslitteratur, egne erfaringer, kildemateriale eller andet, når de gør rede for forskellige forhold. Dette forklarer jeg med, at der i ytringerne ikke ses referencer til de 'kilder', som lærerne bygger deres udsagn på.

### **Redegørelse er ikke et formål med faget**

Listen over 'redegørelser' er lang og en nærliggende tolkning er som nævnt, at 'redegørelse' fylder meget i læreres og elevers forståelser af historiefaget. Det interessante er dog, at det synes at være andre forhold der først fremhæves, når lærere og elever i interviews udtaler sig om deres opfattelser af skolefaget. I følgende

interviewuddrag fremhæver jeg eksempler herpå. Iflg. nogle af eleverne handler historiefaget således om følgende:

*E: "Det handler vel om at forstå hvad der er sket i fortiden...[...]"*

*E: "jah altså hvad der er sket sådan inden vores tid og hvad det har af betydninger for os.."*

*E: "...og hvad der har gjort at vi er kommet hvor vi er.."*<sup>230</sup>

*E: "[...]...jeg tror ikke der er en...helt klart definition på det, men altså...det handler jo om...om de ting der er sket tidligere og hvilken påvirkning det har på os i dag for eksempel...for hvad vi kan bruge af historien...[...] det er ret [...]relevant for os..hvis vi skal have noget med samfundet at gøre og noget med den..fremtidige historie at gøre, at vide noget om den tidligere historie."*<sup>231</sup>

*E: "...[...] man kobler tingene sammen [...] man lærer en periode at kende sådan at når man analyserer en eller anden tekst så kan vi sætte det i forhold til hvordan tiden var sådan meget øh" [går i stå]...*<sup>232</sup>

Elev-citaterne udtrykker på forskellig vis aspekter af samme opfattelse. Skolefaget historie handler for disse elever om at opnå en forståelse af tilværelsen og samfundet samt relationerne mellem 'tider'. Jeg tolker også elevernes udtalelser som udtryk for, at skolefaget opleves som et dannelsesfag eller et fag, som indvirker på en udviklings- og modenhedsproces hos eleverne og i deres måder at forstå omverdenen på. I relation hertil ser lærerne ud til at ytre sig mere eller mindre tilsvarende om end mere nuanceret. Jeg fremhæver følgende uddrag fra et interview:

*L: "...[...] to ting, det handler om at lære eleverne, at livet kan være anderledes både sådan, fordi det er en del af historiefaget, [...]og ogs' fordi det er noget man kan bruge til noget i sit liv: Ting kan være anderledes [...] den der fornemmelse af at sådan som det er nu, sådan har det ik' været altid og sådan kan det ogs' sagtens være anderledes i fremtiden, og give dem den der fornemmelse af handlemuligheder, det er en af de meget*

---

<sup>230</sup> TS INT elev, 11.11.10, p. 1.

<sup>231</sup> TS INT elev, 15.02.11, p. 1.

<sup>232</sup> TS INT elev, 17.02.11, p. 1.

*vigtige ting. Den anden vigtig ting er, at [?lære] at skelne mellem livet sådan som det er og som det bør være, og ku' operere med den skelnen og det er svært..*"<sup>233</sup>

Læreren taler således i dette uddrag om, at det er en betingelse i tilværelsen, at 'tingenes tilstand' forandres over tid. Denne betragtning kan historiefaget lære eleverne. Eleverne skal så at sige kunne skelne mellem, at noget er på én måde, men også kunne have været på andre måder. Som citaterne samlet set viser, giver lærere og elever på forskellige måder udtryk for at forstå faget i lyset af eksistentielle eller dannelsesmæssige betragtninger. I lyset af at redegørelses-spørgsmålet tildeles en stor rolle i måderne, hvorpå lærere og elever praktiserer skolefaget, dvs. i talehandlingskoderne, kan man tolke disse ytringer om fagets formål som et udtryk for, at forestillingerne om skolefaget udtrykkes på én måde i omtaler herom, hvorimod praktiseringerne ser anderledes ud. At faget handler om at etablere en baggrundsviden eller at kunne gøre rede for viden om fortiden og fortidige forhold nævnes ikke som et formål med skolefaget.

Sammenhængen mellem de to forskellige udtryk for fagforståelser kan tænkes at vedrøre det forhold, at redegørelsen anses for at være et grundlag for fagets formål. På den måde kommer 'redegørelse' dermed til at få rollen som et middel eller et redskab frem for at være et mål i sig selv.

## **Kapitel 14 Tema om redegørelse i skriftlige opgaver**

I forlængelse af mine overvejelser i foregående analysetema fokuserer jeg i dette kapitel på elevers skriftlige ytringer om redegørelse. Dette sker ikke mindst for at finde ud af om 'redegørelse' forstået som et middel eller et redskab i skolefaget genfindes her. Jeg sætter i kapitlet fokus på, hvorledes elever anvender og dermed betragter 'redegørelse' i skriftlige opgaver. En hovedobservation, jeg gør i kapitlet, vedrører de fremstillinger af fortiden, som viser sig i elevernes opgaver. Fagkombinationer og elevernes emnevalg medfører i visse tilfælde, at den klassiske store fortælling i historiefaget om 'gamle dage' udfordres eller får et anderledes islæt i elevers SRP-opgaver.

---

<sup>233</sup> TS INT lærer, A, p. 1.

### **Historiefagets rolle i tværfaglige skriftlige opgaver**

Elevkoderne afspejler som tidligere nævnt, at der er tale om tværfaglige opgaver. De refererer således til udsagn inden for andre fag end historie, hvilket ses i følgende eksempler: *E fortæller at 'bakterie YP overføres via rotter og lopper til msk og dyr'* eller *E fortæller at 'DNA-hybridisering er molekyl.metode i dag'*. Som koderne viser, er det i disse to tilfælde ikke vanskeligt at se referencen til faget biologi, og endvidere optræder også referencer til matematik og samfundsfag i talehandlingskoderne. Omvendt er der andre tilfælde, hvor det er sværere at afgøre eller skelne det ene fag fra det andet i koderne. Eksempler herpå er følgende: *E fortæller at 'forskere udvandt DNA i 1997'* eller *E fortæller at 'forskernes mente at arter bevaret over tid måtte være de bedste til at overleve'*. Koder som disse viser referencer til fortidige forhold eller den historiske baggrund for det behandlede emne, men begge koder kan principielt set siges at referere til historie såvel som til biologi. Dermed kan man sige, at historiefagets potentiale som faget, hvorigennem baggrundsviden/-forhold gengives og begrundes, bliver fremhævet. Talehandlingskoderne afspejler elevens faglige interesser samt deraf måder at kombinere fag, og derfor viser elevernes emnevalg, at fx Darwin, pest, penicillinets opdagelse, matematikkens historie og Babylon, kaffe, finanskrisen, den franske revolution og tuberkulose er blandt elevernes interesseområder. Man kan sige, at de emner, som optræder i SRP-opgaverne, er mindre præget af ”krig og konflikt” end tilfældet fx er for koderne vedrørende de mundtlige ytringer om redegørelse. Ser man nærmere på koderne, træder forskellige aspekter i elevens udtryk for fagforståelser frem: *E fortæller at 'A Fleming opdagede penicillin i 1928'*  
*E fortæller at 'Carl Linné opstillede klassifikationssystem'*  
*E fortæller at 'Darwin gjorde op med religiøse tilgange til skabelsesberetning'*  
*E fortæller at 'John Rays i 1961 skabte ideen om intelligent design-tænkning'*  
*E fortæller at 'Kong H samlede Mesopotamien'*  
*E fortæller at Ludvig 16. støttede amerikansk uafhængighedskrig*

Som disse koder viser, handler det fx om at inddrage ’den store mand’ eller historiske personligheder i gengivelsen af eller redegørelsen for diverse forhold. I kraft af opgavernes karakterer som tværfaglige er det ikke ”de sædvanlige” historiske personligheder, der dukker op i elevkoderne (fx Hitler, Gandhi, Mao osv.) men i stedet personligheder, der i verdenshistorien bliver fremhævet i andre sammenhænge end



historiefagets klassiske store fortælling om krig, politik, økonomi og sociale forhold. Som ovenstående eksempler viser, er der fx i stedet tale om personer fra biologiens verden. Ud over den klassiske store fortælling om fortiden, taler historikere om bindestreg-historier. Disse kommer også til syne i elevers måder at vælge emner på, og således fremhæves dermed sygdoms-historie, evolutions-historie, økonomi-historie og kaffe-historie for at nævne nogle eksempler.

Det betyder ikke, at den klassiske store fortælling om strukturhistorien ikke er at finde i koderne. Undertemaer som økonomi og politik ses også i nogle af elevkoderne, hvilket fremgår af følgende eksempler:

*E fortæller om amerikansk øko 'økonomer begyndte at tro den var krisefri'*

*E redegør for udvikling i DK øko op til 1986 'der var vækst og forbruget var højt'*

*E fortæller om Firkløverregerings finanspolitik 'valgte at føre kontraktiv finanspolitik'*

*E fortæller om terrorangreb 2001 'Wall Street lukket'*

Hvor de foregående kodeeksempler afspejler elevers valg af fag i kombination med historie, gør tilsvarende sig gældende i disse kodeeksemplers referencer til samfundsfag. Som koderne viser, forholder eleverne sig i disse tilfælde til beskrivelser af økonomiske og politiske forhold i Danmark og USA. I forbindelse med redegørelserne viser min koder i øvrigt, at elever også afklarer forskellige begreber og teorier. Det drejer sig om begreber og teorier fra økonomi og biologi, som indgår i og er relevante for elevernes opgavespørgsmål og besvarelser. Jeg fremhæver følgende eksempler:

*E redegør for monetarisme 'tiltro til selvregulerende samfundsøko, lade markeds kræfter genskabe øko udvikling'*

*E redegør for socialdarwinisme, 'mksamfund som organismer'*

*E redegør for teori 'den multiregionale teori' (biologi)*

*E redegør for 'vækst' (samfundsfag)*

*E redegør for 'åreladning'*

Som eksemplerne viser, er det især monetarisme og socialdarwinisme, der afklares, mens også forskellige faglige begreber nævnes. Endvidere er der kodeeksempler, der viser, at elever sætter fokus på sociale grupper, hvilket jeg markerer med understregninger i eksemplerne:

*E fortæller at 'de raske sluttede sig sammen i lukkede rum, spiste, drak og hørte musik' (pest)*

*E fortæller om kvinders rolle under protestdage DFR 'indtog pladser i konventet'*

*E redegør for levevilkår blandt arbejdere, 'en undersøgelse 1883 viste at børn af landarbejdere var lavere end gårdejerbørn'*

*E redegør for forhold for tredjestanden under DFR 'andre forhold end borgerskabet, kunne ikke læse og skrive'*

Man kan på baggrund heraf sige, at mange af de samme undertemaer, som gjorde sig gældende i foregående kapitel, genfindes her. Det drejer sig om omtale af 'historiske personer', 'økonomi og politik', 'teori og begreber' samt 'sociale grupper'. Forskellen fra koderne over de mundtlige ytringer vedrører som nævnt elevernes emnevalg.

Derudover viser koderne, at bestemte nationer, lande eller geografiske områder måske nok fungerer som omdrejningspunkter i redegørelserne, men dog ikke indtager samme omfang eller rolle som ved koderne over de mundtlige ytringer. Dette kan skyldes, at eleverne gennem emnevalg udtrykker interesseområder, der ikke angår bestemte geografiske afgrænsninger eller også det forhold, at de skriftlige opgaver afspejler samarbejde med andre fag, som ikke er optaget af geografiske afgrænsninger på samme måde som historiefaget i visse sammenhænge kan siges at være. Eleverne kan i øvrigt med SRP-opgaverne siges at være med til at redefinere den klassiske store fortælling om fortiden – netop fordi fremstillingerne af fortiden gennem elevernes emnevalg vægter andre forhold. På den måde viser der sig både ligheder og forskelle mellem de skriftlige koder i dette kapitel og foregående kapitels fokus på mundtlige koder.

### **Opsamling og delkonklusioner vedrørende opfattelser af redegørelse**

Samlet set viser jeg med de to kapitler, at 'redegørelse' vedrører den såkaldte klassiske store fortælling om fortiden med fokus på krige, konflikter, samfundsforhold og politik forårsaget af historiske personer eller nationer af primært vestlig observans. Dog viser de skriftlige koder, at denne forståelse af 'redegørelse' til dels skifter, når elever på egen hånd i tværfaglige skriftlige opgaver vælger emner. Lærernes fagforståelser adskiller sig endvidere fra elevernes ved at gøre referencer til personlige og faglige erfaringer.

'Redegørelse' viser sig også at kunne omhandle det at afklare begreber, teorier og lignende, og på den måde åbner jeg i analyserne op for, at 'redegørelse' også kan siges

at omhandle andet og mere end blot det at fortælle om fortiden. Endelig gør jeg den iagttagelse, at redegørelse måske nok synes at udgøre en stor del af undervisningen, men når man beder elever og lærere forklare, hvad skolefaget historie handler om, nævnes det ikke. Dette kæder jeg sammen med problemstillingen om fagets diskrepans, og min oplevelse af at skolefaget i visse sammenhænge praktiseres på en måde, men omtales på en anden.

### **Kapitel 15 Tema om forståelser af analyse**

I et tidligere analysetema påpegede jeg, at historiefaget synes at blive betragtet ud fra en skelnen mellem 'at gøre rede' og 'at analysere'. Mit kodeapparat afspejler i den sammenhæng også denne skelnen, eftersom jeg selv er en del af faget og har kodet elevernes og lærernes ytringer ud fra denne opfattelse af et skel i faget. I dette kapitel tager jeg derfor nu 'analyse'-spørgsmålet op. Kapitlet afspejler i nogle sammenhænge overlap mellem mine analysekapitler. Særligt konklusioner i mit første analysetema om kilde, kildebegreb og kildeanalyse dukker op og perspektiveres her. Dette skyldes ikke mindst, at analyse i skolefaget primært foregår i relation til kildearbejdet. Jeg fokuserer i kapitlet på, hvordan selve det 'at analysere', (dvs. at praktisere analyse) kommer til udtryk i elevers og læreres fagforståelser. I kapitlet om kilde, kildebegreb og kildeanalyse var jeg derimod opmærksom på, hvilke aspekter elever og lærere tillægger betydning, når de forholder sig til kildematerialer. En hovedobservation i kapitlet er forholdet mellem redegørelse og analyse. Jeg viser, at det i visse tilfælde er ganske vanskeligt at definere eller skelne den ene fra den anden, når man undersøger praktiseringer af skolefaget. Jeg overvejer dernæst også om dette forhold kan forklare, hvorfor elever har svært ved at finde ud af hvori indholdet af bestemte dele af 'at analysere' består. Jeg analyserer i første omgang koderne over elevernes og lærernes mundtlige ytringer, hvilket efterfølges af analyse af elevernes skriftlige ytringer, og endelig en opsamling på baggrund af disse to kapitler.

#### **Elevernes blik på tekstindhold**

Mange elevkoder viser, at elever alene forholder sig verbale tekster, når de analyserer. I den sammenhæng repræsenterer koderne to tilgange til 'analyse'. På den ene side

elevers 'analyser' af tekstindhold og på den anden side elevers undren eller refleksion over den analyse, de enten selv laver eller møder i tekster. Hvad angår førstnævnte, viser talehandlingskoder, at elever forholder sig til teksternes indhold og kontekst, hvilket følgende eksempler viser:

*E belyser kildetekst (Ted Sorensen Cubakrisen) vedr. afsender-modtager forhold*

*E belyser opbygning af tekst om Cubakrise opbygning (strukturerer indhold)*

*E belyser øjenvidneberetning som 'pålidelig kilde' til oplysninger om 3. stand under DFR i Frankrig*

*E belyser måde kildeudsagn fremlægges, virkning af at bruge sanseindtryk*

*E belyser kildeudsagn fra tysk-amerikaner, der undgår holocaustaspekter der ikke kan modbevises*

*E belyser kildeudsagn, taler om Churchills ledelse og betydning for moral i kamp*

Disse koder repræsenterer både eksempler på, at elever forholder sig til kildeteksters opbygninger og kontekst, og koncentrerer sig om kildeteksternes indhold og udsagn.

Der er desuden i disse tilfælde tale om analyser af kildetekster, som kan knyttes an til mine beskrivelser i analysekapitlet om kilde, kildebegreb og kildeanalyse. Jeg konkluderede i denne sammenhæng, at det primært er kildetekster, der gøres til genstand for disse analyser – hvilket også viser sig her.

### **Eleverne giver udtryk for personlige holdninger**

Koderne viser endvidere, at elevers analyser af teksters indhold ofte foregår inden for teksternes egne rammer, men referencer og perspektiveringer til kontekstuelle forhold som for eksempel elevernes baggrundsviden, personlige holdninger eller lignende findes også. Dette ses i følgende koder:

*E belyser erstatninger til jøder i dag, siger det ikke er fair*

*E påpeger at 'Tyskland er de største anti-nazister, uretfærdigt at de betaler erstatninger stadig'*

*E siger at 'tingene stadig foregår i dag' (jødeforfølgelse)*

De tre ovenstående kodeeksempler stammer fra nogle elevers arbejde med analyser af kildetekster om holocaust. Som koderne viser, giver elever udtryk for deres personlige holdninger til konsekvenserne af holocaust for tyskerne i dag. Det er ikke muligt via koderne at vise, hvorledes eller at kildeteksternes indhold somme tider medfører, at

eleverne gør sig disse overvejelser, men når jeg eksempelvis inddrager kodernes data-referencer bliver forholdet mellem elevens ytringer om egne holdninger samt kildematerialets betydning herfor tydeliggjort. Følgende citat udgør en del af en transskriberet lydoptagelse og dermed den tekstpassage som førnævnte kodeeksempel, ”E belyser erstatninger til jøder i dag, siger det ikke er fair” dækker over. Eleverne taler således om følgende:

*E: "Jeg synes eddermanne det er mærkelig at de stadig får penge" [E vender tilbage til jødespørgsmålet og kildernes oplysninger]*

*E: "Hvem får penge?"*

*E: "De jøder der i Israel, hvis de stadig får penge fra Vesttyskland"*

*E: "Det gør de ikke ogs'?"*

*E: "Jo men det synes jeg ikke er fair, det kan man jo ikke gøre"<sup>234</sup>*

Som citatet viser, taler eleverne om et tema, som oplysninger i kildetekster har foranlediget dem til. De gør, som det fremgår, overvejelser af normativ karakter, og dermed kommer det at forholde sig analytisk til tekstoplysninger også til at handle om at tage stilling til og/eller ytre personlige holdninger. Ovenstående citat viser endvidere sammenhæng med min tidligere pointe om, at det ofte i forbindelse med kildeanalyser er muligt at observere disse og lignende udtryk for spontane reaktioner eller refleksioner over kildernes indhold eller resultater af analyser heraf. Jeg fremhæver dette for at argumentere for, at elever i relationen mellem ’kilden’ og ’spørgsmålet’ viser eksempler på at forholde sig undrende og spørgende til kilderne – eller rettere at kilderne foranlediger spørgelyst hos nogle elever. Det er således ikke i alle tilfælde, at spørgsmål eller undren i forhold til kilderne er præformuleret.

### **Eleverne forholder sig spørgende og undrende**

Ovenstående pointe viderefører jeg i dette afsnit og fremhæver følgende kodeeksempler:  
*E spørger hvordan man både kan have været med i 2VK og samtidig benægte holocaust*  
*E siger at arbejdsgiverne 'vel ikke fik noget ud af at udelukke arbejderne fra arb, ingen indtjening'*

---

<sup>234</sup> TS LYD 08.12.10, gruppearb, spor 8.

*E taler om antallet af dræbte jøder 'hvordan kunne man nå det, 100 om dagen'*  
Koderne viser, at disse elever gør sig overvejelser over 'logik og fornuft' i de oplysninger, som teksterne stiller til rådighed. En elev overvejer, hvordan det er muligt på den ene side at have deltaget i anden verdenskrig og på den anden side at benægte holocaust. Andre elever giver udtryk for at have svært ved at forstå logikken i at udelukke arbejdere, når konsekvensen (for arbejdsgiveren) bliver manglende indtjening – dvs. eleverne viser i de nævnte kodeeksempler, at de reflekterer over de oplysninger, som teksterne præsenterer dem for. Der er dog også eksempler blandt elevkoderne, der viser overvejelser af mere bizarre karakterer: *E belyser jødeforfølgelse, 'hvad mon hver enkelt pistolkugle har kostet', E belyser jødernes arb.forhold i kz-lejre, 'hvorfor ikke bare slå dem ihjel med det samme',* dvs. overvejelser der tager afsæt i en form for cost-benefit-analyse af, hvad der bedst kunne have betalt sig at gøre.

### **Hvad vil det sige at diskutere?**

Når det drejer sig om at analysere, viser koderne også, hvordan elever gør sig overvejelser over, hvad det vil sige 'at diskutere'. Jeg fremhæver følgende eksempler:

*E taler om 'hvornår og hvor man 'diskutere''*

*E spørger om de 'først skal analysere og så diskutere'*

*E spørger om 'de skal stå og diskutere et eller andet'*

*E siger at han,hun ikke ved 'hvordan man kan diskutere'*

*E siger at det vigtigste er at kunne diskutere*

*E spørger hvornår man ved at man diskuterer, "slår man ned i punkter", "er det inde i kilden"*

Som koderne viser, giver elever i disse tilfælde udtryk for at være i tvivl om, hvad det vil sige at diskutere, herunder hvor eller hvornår der er tale om, at de har forholdt sig til 'diskussion' i deres analyser. De synes dog ikke iflg. koderne at være i tvivl om, at 'diskussion' udgør et centralt element i analyserne, hvilket jeg læser i tilknytning til de opfattelser af problemformuleringers opbygninger i trin eller niveauer, som jeg omtalte i mit analysekapitel om problemstilling, problemformulering og opgavespørgsmål. På den måde rummer indeværende analysetema aspekter, som kan knyttes an til de øvrige analysekapitler. Det er ikke således, at jeg undervejs i mine skolebesøg observerede mange situationer, hvor 'diskussion' blev overvejet, men koderne afspejler eller knytter

sig til et forhold vedrørende måderne, hvorpå skolefaget praktiseres. Jeg har tidligere nævnt mit indtryk af, at elever bruger meget tid på at finde ud af, hvad skolefaget handler om og hvordan man dernæst praktiserer det. 'Diskussion'-spørgsmålet kan betragtes i forlængelse heraf – og samlet set viser elevkoderne dermed også, hvorledes konkrete historiefaglige forhold står i relation til spørgsmål af mere almindelig karakter. Tvivlsspørgsmål vedrørende eksempelvis 'diskussion' har betydning for, hvordan historie som skolefag praktiseres. Der ligger således i enkeltstående beskrivelser af problemstillinger i skolefagets hverdagspraksis forskellige indikationer for at relationen mellem *didaktik* og *fag* står svagt. Jeg anvender dermed ovenstående til dels at referere til afhandlingens indledende kapitel, dels at påpege et forhold, som jeg uddyber senere.

### Lærernes forståelser af 'analyse'

Jeg belyser i de følgende afsnit lærerkoderne, og disse repræsenterer også to overordnede perspektiver på 'analyse'. Den ene vedrører lærer-analyser, dvs. koder der viser, at lærerne kommenterer, udlægger og uddyber elevers analyser. Den anden omhandler analyse-gengivelser, dvs. koder der refererer til udsagn, der (for mig) er svære at ophavsbedømme. Knyttet til disse to perspektiver indgår både eksempler på, at lærerne via deres udsagn eksemplificerer 'det at forholde sig analytisk', samt at lærerne også fortæller eleverne, hvordan de bør eller skal forholde sig til tekster (for at kunne siges at forholde sig analytisk). I begge tilfælde angår dette både analyser af teksternes indhold og form.

Hvad angår kodeeksempler der viser, at lærere fortæller eleverne, hvordan de skal forholde sig til teksterne (dvs. analysegenstanden), fremhæver jeg følgende eksempler:

*L beder E overveje holocaustbenægteres argumentationsform, 'absurde argumenter'*

*L taler om kildeoplysninger i kursiv vedr. ophav, 'der kunne godt ligge noget der man kunne pille lidt i'*

*(L siger at Lenins Aprilteser skal analyseres for at man kan 'sige hvad rev havde af betydning for det sovjetiske samfund')*

Som koderne viser, er der ikke tale om egentlige eksemplificeringer af, hvorledes eleverne skal eller bør forholde sig, men indirekte opfordringer til, *at* de gør det. Det vil

eksempelvis sige, at eleverne skal overveje argumentationsformer i teksterne, de skal overveje oplysninger om ophav og endelig fremhæves 'analyse' som en forudsætning for at kunne forholde sig til betydningen af fx revolution for et samfund. Koderne kan i øvrigt ses som læreropfordringer til, at eleverne i forbindelse med deres tekstanalyser også læser 'mellem teksternes linjer' eller rettere forholder sig til teksternes kontekster. På den måde kan man sige, at kodeeksemplerne viser, hvordan lærere gennem kommentarer til deres elevers måder at arbejde på i faget giver udtryk for at forstå det at analysere. At forholde sig kritisk og til kontekster kan således siges at indgå heri. Endvidere viser koderne, at lærerne i disse eksempler giver udtryk for, at kildeoplysninger ikke i sig selv *er* troværdige. Denne iagttagelse knytter jeg an til min tidligere omtale af lærernes opfattelser af kildebegrebet i første analysekapitel. Kildernes udsagn udgør således ikke fastdefinerede størrelser (*er*), men skal derimod betragtes som kontekstafhængige (*gøres*). Dette ses i de to kodeeksempler, hvor eleverne opfordres til at overveje bestemte aspekter af kildeoplysninger.

### **'At analysere' – eksemplificeres, men ekspliciteres ikke**

På listen over talehandlingskoder er der også eksempler, der viser, hvordan lærere forholder sig analyserende til oplysninger om eller fra fortiden og på den måde indirekte eksemplificerer for eleverne, hvad det vil sige at analysere. Eksempler herpå er følgende:

*L belyser 'jøder mistede livet' i lyset af holocaustbenægtelse (taler om mærkelige modargumenter)*

*L belyser de 'åg tyskerne har båret, følt skyld, tvunget til at føle skyld også i unge generationer' efter 2VK*

*L påpeger at selv en soldat må forholde sig kritisk til ordrer ovenfra, 'ellers kan der jo komme en Hitler igen'*

*L påpeger at 'nogen vil mene det var mærkeligt at rev kom i Rusland med mange bønder'*

Kodeeksemplerne viser, hvordan lærere tager stilling til og reflekterer over oplysninger om historiske begivenheder. Man kan sige, at eksemplerne viser lærernes sammenhængsforståelser, overblik og baggrundsviden om fortiden. Der relateres mellem fortid og nutid (tyskernes skyldfølelse i dag efter anden verdenskrig,), udtrykkes



empati (selv en soldat må forholde sig kritisk til ordrer, ellers kan der jo komme en Hitler igen) og kontekstuelle forhold eller baggrundsviden inddrages (holocaustbenægtelse versus kildeudsagn, en mærkelig revolution grundlagt af bønder). Fælles for disse eksempler som i øvrigt de fleste kodeeksempler på listen over 'analyse' er den indirekte eksemplificering af, hvordan en analyse kan foretages. Det er sjældent, at koderne viser, hvordan disse forskellige elementer eller måder at analysere på begrebsættes. Jeg omtalte dog et eksempel i forbindelse med mit første analysetema, hvor elever får at vide, at oplysninger fra kildetekster altid bør sættes i relation til kontekstuelle forhold, hvilket fx kan være grundbogslitteratur. Jeg kan endvidere fremhæve følgende to kodeeksempler: *L eksemplificerer 'det at modbevise holocaustbenægtelse via kildeudsagn fra dem som åbnede gaskamre', L blotlægger sammenhæng ml. krigstab på fronterne og The Lost Generation*. The Lost Generation er titlen på et digt, som en lærer inddrager i undervisningen i forbindelse med et forløb om første verdenskrig. Koderne viser således, at læreren forklarer og eksemplificerer over for sine elever, hvorledes kildeudsagn kan anvendes i argumentationer samt sættes i relation til baggrundsstof. I tilfældet med førstnævnte kode handler det om baggrundstekster om holocaustbenægtelse, hvilket kilder med udsagn fra de mennesker, som stod for at åbne gaskamre under anden verdenskrig, kan argumentere imod. På den måde kan man sige, at det at analysere en kildetekst kommer til at fremstå tydeligt i disse eksemplificeringer. Der er dog ikke tale om eksplicite udsagn om selve analysefremgangsmåderne, og på den måde kan man sige, at eleverne i et vist omfang overlades til selv at finde ud af, hvad 'at analysere' vil sige. Jeg tolker også dette forhold i sammenhæng med skolefaget, som et fag der praktiseres, men ikke ekspliciteres.

### **Betydningen af analysen**

Betydningen af 'analyse' fremhæves af en lærer i forbindelse med et interview, og for at supplere mine kodeeksemplers udtryk for fagforståelser hos lærere, inddrager jeg følgende citat fra et lærerinterview:

*”...min erfaring siger at det er svært for dem, det der med at arbejde med metode, det der med at få analyseret kilder..og finde ud af hvordan man går til det og får det [...] centrale ud af kilderne, og det er det de bliver målt på til eksamen...”<sup>235</sup>*

Læreren fremhæver, at 'analyse' er eller kan være svært for eleverne. De har iflg. lærercitatet svært ved at gøre brug af fagets metoder med henblik på at fremanalysere og udlede teksternes (kildernes) pointer, konklusioner osv. Eftersom dette må antages at være en forudsætning for at kunne relatere til dels grundbogs-/baggrundslitteraturen, dels ens egne erfaringer/samtid etc., tolker jeg lærerens udsagn som et udtryk for, at skolefaget i dette bevæger sig om en central, men også svær problemstilling.

Lærercitatet henviser endvidere til eksamen som et aspekt, der tydeliggør et dilemma i hverdagens undervisning. 'At analysere' har i lærerens forståelse betydning for en større sammenhæng end blot det at arbejde med kildetekster, og vedkommende nævner således 'eksamen'. Med reference til tidligere analysepointer supplerer jeg med 'dannelse'. Eftersom opfattelsen i ovennævnte citat er, at analyse (kildeanalyse) kan virke svært for eleverne, kommer spørgsmålet om dels sammenhængen mellem fagets formål (her formuleret som 'eksamen og dannelse') og analyse, dels vægtningen af analyse over for redegørelse – i betydningen at opbygge en baggrundsviden – til at udgøre en problemstilling i skolefaget. Mine analyser efterlader i den sammenhæng det indtryk, at sidstnævnte vægtes højest i praktiseringer af skolefaget – dvs. opbygningen af baggrundsviden. Til gengæld er det først og fremmest det at kunne analysere og forholde sig, tage stilling til etc. der vægtes i beskrivelser af formålet med skolefaget.

### **Gengivelse eller analyse?**

Hvad angår det andet og overordnede perspektiv, som jeg ser i koderne, og som jeg valgte at kalde analyse-gengivelse, er der tale om koder, hvor det kan være svært at afgøre, hvorvidt lærernes ytringer er udtryk for en gengivelse af pointer fra et baggrundsmateriale eller for lærerens egne analyser og vurderinger af diverse oplysninger. Kodeeksempler herpå er følgende:

*L påpeger at kollektiviseringstanken kan spores tilbage til revolutionens begyndelse  
L belyser kollektiviseringstanken i lyset af kommunisme, eksemplificerer med ref til  
Cuba*

---

<sup>235</sup> TS INT lærer B, p. 2.

*L belyser 'forsøg på at engagere bondebefolkninger i socialistisk rev og magthaveres interesse i magt' Rusland, Kina, Cuba*

*L belyser kildeudsagn vedr. 'valg af Hitler på demokratisk vis'*

Der er tale om kodeeksempler, hvor lærerne forholder sig til oplysninger om fortidens begivenheder, men også eksempler der kan betragtes som gengivelser af analysepointer fra de tekster, som lærerne benytter som undervisningsgrundlag. Det er naturligvis mine fortolkninger af lærernes udsagn, der afgør, hvorvidt jeg mener, der er tale om det ene eller andet. Min interesse herfor angår det forhold, at lærere opererer, *som de gør* og dermed viser et mønster i måden at undervise på. Et mønster der handler om, at det at referere, redegøre for eller gengive 'andres' pointer kan være en måde at forholde sig (analytisk) til historiske begivenheder. På den måde kan man argumentere for, at grænserne mellem redegørende og analyserende aspekter i undervisningen bliver flydende eller sværere at afklare. Min fagforståelse om et eksisterende skel mellem 'redegørelse' og 'analyse' sættes dermed også i spil, og jeg formoder endvidere, at lærernes måder at agere 'analytisk' på også har betydning for elevernes forståelser af, hvad 'analyse' i skolefaget kan siges at være. Som kodeeksemplerne viser, gør lærerne ikke i udgangspunktet brug af "kildereferencer" eller metakognitive ytringer, der kan vise, hvordan vedkommende praktiserer faget. På den måde kommer udsagnene til at fremstå som 'måden at gøre skolefaget på'. Dette forhold ses også i mit følgende analysekapitel.

## **Kapitel 16 Tema om analyse i skriftlige opgaver**

I dette kapitel betragter jeg elevens udtryk for analytisk stillingtagen og dermed deres udtryk for forståelser af 'analyse', når de skriver opgaver. Kapitlet knytter på mange måder an til mine to foregående analysetemaer om 'analyse' i mundtlige ytringer og om kildekritik og kilde i elevernes skriftlige opgaver, eftersom nogle af konklusionerne herfra også genfindes i dette kapitel. Jeg beskæftiger mig overordnet set med følgende undertemaer: Udtryk for empati, relation mellem fortid-nutid og elevens stillingtagen til kildeoplysninger samt forholdet mellem ovennævnte om redegørelse og analyse. I disse undertemaer spejles også kapitlets overordnede iagttagelse om en (uvis) grænse mellem redegørelse og analyse, hvilket jeg i kapitlet afslutningsvis gør overvejelser over.

### Udtryk for empati og analyse

Jeg nævnte tidligere at elevkoderne viser, at der er tale om tværfaglig opgaveskrivning. Det betyder bl.a. at nogle koder afspejler forhold, der ikke umiddelbart kan siges at have meget med historiefaget at gøre. Dette gælder eksempelvis følgende koder:

*E fortæller at 'søvnunderskud har betydning for risiko for diverse sygdomme og dermed samfundsudgifter'*

*E påpeger at 'der er mange teorier om hvordan moderne msk og neandert er beslægtede'*

*E belyser konsekvenser af multiresistente bakterier for fremtiden*

Koder som disse optræder som følge af kodningsprocessen, men jeg inddrager dem ikke i selve analysen. Omvendt er der også tilfælde, hvor det er vanskeligt at afgøre om elevens udsagn vedrører forståelser af historiefaget eller ej. Det har som tidligere nævnt i nogle sammenhænge været svært at skelne det ene fag fra det andet, eftersom historie kan komme til udtryk på mange måder i relation til andre fag. Endvidere er det karakteristiske ved de kodeeksempler, der fylder mest i min liste, at elever på forskellig vis forholder sig eksplicit til de oplysninger eller den viden, de arbejder med – hvilket i øvrigt optræder parallelt med, at en række koder er svære at karakterisere som enten udtryk for simple gengivelser af oplysninger fra baggrundsstof eller udtryk for elevernes egne analytiske betragtninger.

En nærmere analyse af disse forhold omhandler koder, der viser, at elever forholder sig eksplicit til de oplysninger, som de læser i tekster, der fungerer som kildemateriale: *E belyser Jacob Andersens bog, 'man får opfattelsen af at kaffe kun var for de rige'.*

Udtrykket 'man får opfattelsen af' kan læses som er eksempel herpå. Dette gør sig også gældende i andre koder, hvor eleverne via ordvalg viser, at de gør sig tanker om de oplysninger, som materialet præsenterer for dem. Jeg markerer dette med følgende understregninger:

*E belyser kvinders rolle under DFR 'svært at sige om den havde effekt'*

*E belyser Lovens Ånd og Mskerklæring 'det må kunne konkluderes at der er sammenhæng'*

*E belyser pointer fra kilder om ændrede døgnrytme, 'ingen tvivl om at folk behøvede søvn for at*

*E belyser præsternes situation under DFR 'svært at forestille sig at adel var tolerant'*

*E påpeger at 'der må have været andre faktorer end sult som årsag for DFR'*

*E påpeger at 'man skulle tro de to mskracere havde bekæmpet hinanden da de mødtes'  
'men sådan var det sikkert ikke'*

*E belyser Robespierres handlinger under DFR 'klart præget af Samfundspagten fordi den var som en bibel for ham'*

*E belyser præsternes oplevelse af samfundet før DFR 'de må have følt sig uretfærdigt behandlet'*

*E belyser oplysning om læges måde at arbejde med pestramte, 'utroligt nok så overlevede han'*

Man kan sige, at koderne i ovenstående eksempler viser, hvordan nogle elever tager stilling til de oplysninger, de møder i teksterne, herunder eksempelvis ved udtrykke empati. Udtryk som 'de må have følt sig', 'svært at forestille sig at' og 'ingen tvivl om at' viser, at disse elever forholder sig reflekterende til de oplysninger, som teksterne præsenterer for dem. Hvad angår spørgsmålet om, hvorvidt ytringerne er udtryk for elevernes egne betragtninger, eller om der er tale om 'inspirationer' fra baggrundslitteraturen, kan man som læser af og til komme i tvivl. Eksemplerne "E belyser Robespierres handlinger under DFR 'klart præget af Samfundspagten fordi den var som en bibel for ham'" og "E påpeger at 'der må have været andre faktorer end sult som årsag for DFR'" får mig til at antage, at der i disse tilfælde er tale om indirekte referencer til emnernes baggrundslitteratur, men som udgangspunkt må spørgsmålet også være, hvorvidt det i det hele taget ville være muligt for eleverne at forholde sig til oplysninger om fortiden, hvis de ikke også lod sig inspirere heraf. Jeg påpegede tidligere, at grænserne mellem at give udtryk for sin stillingtagen og at gengive eller referere oplysninger (analyse versus redegørelse) i visse tilfælde er svære at tegne. Min pointe er også hovedsageligt, at der ikke i praktiseringer af skolefaget gøres referencer til 'kilderne', hvilket må siges at være bemærkelsesværdigt for historiefaget, der ellers er optaget af kilder.

### **At relatere**

Udover empati viser kodeeksempler, at elever relaterer mellem fortiden og nutiden. Der er ganske vist kun tale om få koder, men jeg fremhæver følgende eksempler:

*E belyser forfatning 1791 'i lyset af i dag ikke en demokratisk forfatning'*

*E påpeger at Lamarck tog fejl 'havde ikke forudsætninger som vi har i dag'*

*E fortæller at 'udvikling stoppede ikke her, vi er nået frem til genteknologi, kloning og molekyl.bio teknikker i dag'*

*E fortæller at 'nogle forskere mener at pesten er skyld i at samfundet ser ud som det gør i dag'*

Disse elever tager afsæt i 'nutiden' for deraf at vurdere eller forholde sig til 'fortiden', hvilket dermed fremhæver et aspekt, som jeg tidligere har påpeget vedrørende sammenhængsforståelse og øje for relationer mellem fortids og nutids/samtids aspekter. I analysekapitlet om forståelser af begreber fra historisk metode konkluderede jeg, at mange elever skelner mellem kildeanalyse på den ene side og refleksion og diskussion heraf på den anden side. Det fremgår ikke af ovenstående koder, hvorvidt der er tale om analyser af kilder, men i så tilfælde ses en lignende tendens i de skriftlige ytringer her.

Andre koder viser, hvordan en elev perspektiverer sin analyse af kaffens historie i Danmark til forhold, der angår vedkommendes egen samtid og personlige holdninger. De tre følgende koder stammer fra en og samme SRP-opgave:

*E fortæller at kaffe "smager ækelt"*

*E fortæller at "unge dog begynder at drikke kaffe når de trænger til den opkvikkende effekt"*

*E fortæller at "voksnes brune tænder får en til at sværge aldrig at ville drikke kaffe"*

Eleven giver således udtryk for at forholde sig til sit emne ved at relatere det til den viden og de erfaringer, som vedkommende har herom fra sin hverdag. Selvom listens koder ikke indeholder mange af denne type eksempler, så viser koderne samlet set, at elever i visse tilfælde udtrykker refleksion, som både kan foregå i forhold til selve analysegenstandens indhold (kildematerialet) og også – om end i mindre omfang – kan finde sted som perspektiveringer til fx samtidsforhold og eventuelt elevens egen tid, situation og personlige holdninger. På den måde kan koderne over elevernes skriftlige opgaver siges at rumme enkeltstående eksempler på, at nogle elever gør opgaverne til 'deres egne'. Dette sætter jeg i forbindelse med min tidligere pointe om at 'fortællingerne' i de tværfaglige skriftlige opgaver af og til udgør 'en anden end den sædvanlige'. Samlet set vil jeg dog ikke karakterisere dette forhold, som et mønster i

skolefaget – hvilket er årsagen til, at jeg ovenstående bruger betegnelsen 'enkelstående eksempler'.

### **Laver eleverne redegørelse eller analyse?**

Jeg ser til gengæld en anden tydelig tendens i skolefaget – en tendens som måske også refererer til mine forståelser af de praktiseringer, der gør sig gældende her. Jeg har efterhånden flere gange nævnt, at elevers ytringer i mange tilfælde kan ses som enten udtryk for redegørende eller analytiske overvejelser samt at disse kan være svære at skelne fra hinanden. Dette forhold genfindes også i dette kapitel og nedenstående koder udgør eksempler herpå:

*E belyser kvinders inspiration under DFR 'alt tyder på at Rousseau var inspirator'*

*E belyser krisehåndtering 2008 'det kan diskuteres om det var historisk vendepunkt'*

*E fortæller at 'kaffe stille og roligt blev symbol på velstillethed'*

*E påpeger at 'karakteren af en revolutions forandring af samfund afhænger af det politiske miljø'*

Som koderne viser, giver elever i disse tilfælde udtryk for forskellige analytiske overvejelser – ”det kan diskuteres om det var et historisk vendepunkt”, ”kaffe blev stille og roligt et symbol for velstillethed” og ”alt tyder på at Rousseau var inspirator”. Der er tale om udsagn, som jeg i udgangspunktet betragter som analytiske, men hvorvidt eleverne blot refererer dem fra den anvendte baggrundslitteratur eller selv gør sig disse overvejelser, må stå hen i det uvisse. Det udtryk for analyse-forståelse, som elever heraf fremsætter, kommenteres bl.a. af en lærer i koden, *L siger 'det kan være svært at skelne hvornår E taler ud fra grundbogstekst eller kildetekst, hvis ikke der gøres ops herpå'*. På den måde kan man sige, at lærerne giver udtryk for samme tvivl som jeg. Dette skal ses i lyset af, at jeg også tidligere påpegede et lignende forhold ved lærernes udtryk for analyse-forståelser. De praktiserer så at sige skolefaget på samme måde, og det er dermed nærliggende at konkludere, at elever blot agerer i skolefaget på samme måde som deres lærere. Vanskelighederne med at afgøre karakteren af kodeindholdet handler dog også om min kodningsproces, herunder mine placeringer af koderne i de enkelte kodelister. Kodernes placeringer er afgørende for det billede af elevers udtryk for fagforståelser, som jeg tegner og i disse tilfælde med redegørelse versus analyse er spørgsmålet derfor, om min analyse af elevernes ytringer modsvarer 'virkeligheden'

eller ej. Koder af ovenstående type kunne have været placeret under et tema om elevers redegørende tilgang til faget, og dermed skulle jeg have forholdt mig til 'analyse' som et – sammenlignet med indeværende analyse – endnu mindre tema i elevernes opgaveskrivning. Der knytter sig derfor – metodisk set – et potentielt problematisk forhold til denne tilgang til analyse af skolefagets praksis. Mit kodesystem baserer sig dog i udgangspunktet på de indtryk af og det kendskab, jeg fik, til de involverede elever og lærere undervejs i skolebesøgene, og betragter jeg mine kodninger samt analysetemaer i lyset heraf, er det ikke min oplevelse, at disse fjerner sig fra eller skaber et fejlagtigt billede af 'sådan som jeg oplevede virkeligheden'. Det vil uden tvivl kunne diskuteres, om de tendenser eller mønstre, jeg i mine analysekapitler fremhæver, beskriver skolefaget på en måde, som folk med kendskab hertil nikker genkendende til. I forhold til kritik af mine beskrivelser, vil spørgsmålet dog være om ikke også skolefagets diskrepans skal tages i betragtning i denne sammenhæng. Mine analyser vil i det tilfælde dermed ikke kun stå/falde med min metodiske tilgang, forforståelse og eventuelt manglende forståelse for praksis, men også med fag-interne forhold og min overordnede pointe om, at skolefaget mest af alt er noget, man praktiserer og ikke taler om eller metatænker. Skolefaget opererer netop med denne blinde vinkel. Faglig praktisering og opfattelser heraf kan dermed i denne optik sagtens leve side om side i skolefaget uden at blive 'opdaget'. Jeg forsætter denne problematisering i de følgende kapitler, men samler i første omgang op på de forskellige delkonklusioner, jeg har foretaget i de to foregående kapitler.

### **Opsamling og delkonklusioner om opfattelser af 'analyse'**

Samlet set konkluderer jeg, at 'analyse' tildeles en rolle i faget, men dog har et mindre omfang end 'redegørelse'. I hvert fald så længe min skelnen mellem analyse og redegørelse opretholdes. Dette skriver jeg som følge af, at det i mange tilfælde er vanskeligt at afgøre, hvorvidt ytringer kan betragtes som udtryk for 'analyse' eller ej. I visse tilfælde forholder elever sig dog både vurderende, empatisk og personligt (normativt) til de udsagn, som de møder i diverse – primært kildetekster. Som det endvidere fremgår, er elever ofte i tvivl om, hvad det vil sige at diskutere. Denne tvivl kommer dog ikke til udtryk, når det handler om at anse 'diskussion' som en vigtig del af analysen. 'At analysere' betragtes i det hele taget som en central del af skolefaget, men i



et interview fortæller en lærer dog, at analyse er en svær størrelse for eleverne. Et udtryk for analyseforståelse, som ses hos både elever og lærere, er anvendelsen eller gengivelsen af (som jeg tolker det) 'andres' analysepointer. Dette foregår uden referencer til ophavssteder, hvilket på den ene side gør pointen svær at dokumentere, men samtidig på den anden side også fremhæver, at relationen mellem eller definitionerne af 'redegørelse' versus 'analyse' har overlap eller er flydende. På denne baggrund fører jeg i næste kapitel mine mange analysepointer og konklusioner videre i en teoribaseret diskussion.

## **Kapitel 17 Diskussion**

### **Indledning til teoribaseret diskussion af beskrivelser af skolefaget historie**

På baggrund af de mange analysepointer og overvejelser, som jeg netop har fremhævet i Analysedelen, handler det følgende kapitel (og i øvrigt resten af afhandlingen) om, hvordan disse analyser af elevers og læreres forståelser af forskellige faglige aspekter bidrager med beskrivelser af skolefaget historie. Samlet set oplever jeg, at de forskellige konklusioner, som jeg drager, grupperer sig i nogle overordnede fokusområder, og derfor udfolder jeg min diskussion af Analysedelens resultater i følgende tre områder: For det første koncentrerer jeg mig om udtryk for forståelser af kildebegrebet og kildekritik, dernæst om historiefagets substantielle og strukturelle begreber, og endelig til sidst er jeg optaget af forestillinger om 'redegørelse' i faget. Der er tale om områder, som jeg mener, opridses en række centrale problemstillinger, men også karakteristiske træk ved skolefaget. Min overordnede pointe i kapitlet er, at disse i høj grad vedrører en fagdidaktisk udfordring i relationen mellem skolefaget og videnskabsfaget historie, herunder skolefagets genstandsområde – ikke mindst hvad angår spørgsmålet om skolefagets overordnede formål som dannelsesfag. En uddybning samt teoriudvikling heraf forudsætter en teoretisk diskussion, hvilket følgende kapitel i sin helhed repræsenterer – og som sådan kan kapitlet læses i forlængelse af den introduktion til afhandlingens overordnede teoretiske ståsted i tre hovedområder, som jeg beskrev i mit overordnede teorikapitel. Jeg kaster derfor en masse diskussions-bolde op i luften for dernæst i et efterfølgende perspektiveringskapitel at gribe dem i en række fagdidaktiske refleksioner.

Et karakteristika ved kapitlet er endvidere, at jeg overgår fra alene at levere beskrivelser af skolefaget til også i nogen grad at forholde mig normativt hertil. Dette sker som følge af *min udvælgelse* og derfor også anvendelse af de forskellige teoribaserede diskussionsvinkler, som gør det muligt at fremhæve og problematisere forskellige aspekter ved praktiseringerne af skolefaget. De problematiske aspekter der måtte være ved en sådan tilgang, forholder mig til i et efterfølgende perspektivering afsnit om resultaterne af mine praksisnære analyser, herunder talehandlingskodernes betydninger for de konklusioner, jeg drager om skolefaget.

### **Kildebegrebet og kildekritik (1)**

Det første af de tre fokusområder vedrører som nævnt kildebegrebet og kildekritik, hvilket vil sige de forståelser af begreberne, som jeg ser i elev- og lærerkoderne. Jeg belyser i første omgang disse ud fra historieteoretiske henvisninger, og begreberne og særligt *kildekritik* beskrives denne sammenhæng i historiografien som ”hjørnesten” i historievidenskaben,<sup>236</sup> hvilket derfor også kan forklare, hvorfor de indtager en så central rolle i skolefaget. En af mine iagttagelser af skolefaget handler om, at kildebegrebet ofte kædes sammen med forståelse af *kilden* som en bestemt type af tekster. Dette ses særligt i elevytringer, men også i mange sammenhænge hos lærerne. Det fremgår dog ikke eksplicit af koderne, hvordan nogle tekster *er* kilder frem for andre, men den fællesopfattelse jeg ser udtrykt i talehandlingskoderne omhandler forståelsen af, at *kilde* på en og samme tid kan siges at være en udefineret, men samtidig for elever og lærere fællesaccepteret størrelse. Man diskuterer så at sige ikke *hvad* en kilde er. En sådan opfattelse af *kilde* har (måske) den fordel, at skolefaget (der i kraft af sin læreplan sætter kilderne på dagsordenen) ikke først skal beslutte, hvad en kilde er, for at kunne forholde sig hertil. Omvendt indebærer forståelsen også en række implikationer – set ud fra en historievidenskabsfaglig synsvinkel, og jeg peger i de følgende afsnit på nogle af disse. Jeg fremhæver dette, fordi det i gennemlæsninger af historiefagets metodelitteratur har slået mig, hvor få omtaler der generelt er om, hvad en kilde kan siges at være. Historikerne Jeppe Nevers og Per H. Hansen skriver, at der inden for den kildekritiske tradition, dvs. i høj grad arven efter Kristian Erslev, ikke har været tvivl om, at kilder mest af alt udgjordes af dokumenter efterladt af diverse

---

<sup>236</sup> Ifversen, 2001, p. 147.

administrative enheder.<sup>237</sup> Dvs. at kilder *er/var* bestemte typer af tekster. Når en lignende opfattelse ses i Analysedelen, bliver udfordringen derfor at belyse teoretisk, hvad der foregår i skolefaget – ikke mindst fordi denne forståelse siden 1970'erne på flere måder er blevet udfordret og kritiseret i historievidenskaben,<sup>238</sup> – og som sådan kan siges stadig at blive diskuteret.

Kritikken grundes i – en nærmest modsat forståelse – et funktionelt kildebegreb eller kildesyn, hvor en kilde ikke per definition *er*, men i princippet kan *udgøres* af og dermed være hvad som helst så længe den er kilde til noget. Det afgørende i historievidenskaben er, hvad kilden *gøres* kilde til, herunder hvilke spørgsmål, man stiller den.<sup>239</sup> En kilde er således noget, man *gør* en – eksempelvis tekst til – afhængigt af de spørgsmål og problemstillinger, man ønsker besvaret eller belyst.<sup>240</sup> Dermed kan man også sige (i relation til min undren vedrørende metodelitteraturen), at historievidenskaben via denne definition af 'kilde' selv forklarer, hvorfor 'kilde' som et *er*-forhold, dvs. en bestemt type af eksempelvis tekster, ikke fremhæves i metodelitteraturen. Dette forklarer dog ikke, hvorfor jeg finder kildeforståelsen udtrykt i skolefaget, ej heller hvilke implikationer der knytter sig hertil.

### **Kilden som et *er*-forhold versus historikerens erkendelsesinteresse**

Det funktionelle kildebegrebs relevans for denne sammenhæng er spørgsmålet om historikerens eller rettere den historisk-erkendendes rolle over for kilderne. Med det funktionelle kildebegreb eller -syn opererer vedkommende aktivt, spørgende og ud fra ønsker om at frembringe viden. Sebastian Olden-Jørgensen beskriver i forbindelse med sin omtale af kildens udsagnskraft dette forhold som *"(...) kildens udsagnskraft i forhold til historikerens spørgsmål eller (...) mere alment: Erkendelsesinteressen forstået som de sider af fortidens liv, historikeren har særlig sans eller interesse for."*<sup>241</sup> Historikeren eller den som beskæftiger sig med kilderne har dermed primær betydning for de svar og beskrivelser af fortiden, som kilderne tilbyder, ligesom også kildens udsagnskraft står i relation til den person, som udvælger og *gør* kilden.

---

<sup>237</sup> Nevers/Hansen, 2004, p. 12.

<sup>238</sup> Det funktionelle kildebegrebs udfordring af arven fra Erslev. Ifversen, 2001, p. 148.

<sup>239</sup> Olden-Jørgensen, 2001, p. 49.

<sup>240</sup> Ifversen, 2001, p. 148.

<sup>241</sup> Olden-Jørgensen, 2001, p. 50, l. 12-15.

Hvis jeg i stedet (med afsæt i Analysedelens resultater) antager, at 'kilde' er noget en tekst *er*, må det betyde, at erkendelsesinteressen knytter sig til eller er indlejret i selve kilden og ikke udspringer af de tanker, analyser og spørgsmål, som den, der arbejder med kilden, stiller og gør sig. I skolefaget betyder det dermed, at kildeteksterne, som ofte afspejler de udvælgelser, en forfatter, historiker og/eller historielærer har gjort – i øvrigt med bestemte formål eller hensigter for øje – afgør, hvilke erkendelsesinteresser eleverne kan/skal have. Eleverne skal så at sige finde, opdage eller arbejde sig frem til den 'erkendelsesinteresse', der er gjort af en anden og dermed indirekte "placeret" i kilden. Mine overvejelser vedrører derfor i denne sammenhæng spørgsmålet om, hvorvidt det overhovedet er muligt at gøre erkendelser på andres vegne. I forbindelse med en omtale af (i øvrigt) *erkendelsesproblemet* i historiefaget refererer Bent Egaa Kristensen til René Descartes' opfattelse af relationen mellem subjektet og dets objekt, herunder det forhold at kun subjektet har direkte adgang til sin egen bevidsthed.<sup>242</sup> Ud fra denne tilgang kan man sige, at skolefaget opererer med en kildeforståelse, som i sig selv gør det vanskeligt for eleverne at gøre sig erkendelser i faget, eftersom eller hvis det ikke er deres interesser eller spørgsmål, kildematerialet besvarer. Aase Ebbensgaards pointe om skolefaget historie som mere end blot en light-version af videnskabsfaget sættes dermed i et særligt lys<sup>243</sup>, hvis det er eleven, der skal gøre sig erkendelser, men 'kilden' der bestemmer hvordan.

Jeg hæfter mig ved, at elever i mange tilfælde analyserer kildetekster med afsæt i et antal præformulerede spørgsmål udleveret som en art opskrifter på tilgangen til det kildekritiske arbejde. I relation til ovenstående forhold kan man dermed sige, at også analyse (i betydningen at forholde sig overvejende og reflekterende) bliver noget, der tager afsæt i spørgsmål, som ikke er formuleret af eleverne. I en didaktisk sammenhæng er fremgangsmåden måske en fordel, men i en videnskabsfaglig kontekst ser kildebegrebet og kildekritik ud til at blive sat på en form i skolefaget, der via historievidenskabens normer for fagforståelser (ikke mindst den epistemologiske tilgang til *kilde*) kan problematiseres. Som det fremgår af læreplanen sigter skolefaget eksempelvis mod udvikling af "*...elevernes historiske viden, bevidsthed og identitet...*"

---

<sup>242</sup> Kristensen, 2007, p. 29.

<sup>243</sup> Ebbensgaard, 2011, p. 65.

samt mod at stimulere deres ”...*interesse for og evne til at stille spørgsmål til fortiden* [...]”.<sup>244</sup> Disse kan alle siges at vedrøre elevernes erkendelsesinteresser. Når skolefaget opererer med en kildeforståelse, hvor erkendelsesinteressen knytter sig til selve kilden, bliver spørgsmålet om denne overhovedet fremmer arbejdet med dette faglige formål, herunder de fagdidaktiske overvejelser der knytter sig hertil.

### **Øjenvidneberetninger har betydning for eleverne**

Ovenstående om de to kildeforståelser vedrører et grundlæggende spørgsmål om relationen mellem *spørgsmålet* og *kilden* – eller rettere spørgsmålets ophav i forhold til kildens svar, eftersom kilderne ikke taler af sig selv. Det er et vilkår i historievidenskaben, at genstanden for videnskabelig erkendelse, dvs. fortiden, principielt er ikke-eksisterende i den forstand, at fortiden ikke er mere.<sup>245</sup> På den måde har historikeren eller den som arbejder med resterne af fortiden, dvs. kilderne, en vigtig rolle at spille, når fortiden skal (re)konstrueres. Jeg har i denne sammenhæng allerede berørt spørgsmålet om historikerens erkendelsesinteresse. Britisk history education-forskning viser endvidere, at skolefaget må forholde sig til den situation, at elever ikke nødvendigvis betragter kilderne ud fra historievidenskabelige kriterier. Iflg. Peter Lee er det centrale for elever ofte ikke at stille spørgsmål til kilderne, men derimod selve kilderne som enten ’true reports’ eller ej.<sup>246</sup> Denne beskrivelse genfindes i mit første analysekapitel om kilde, kildebegreb og kildeanalyse, hvor jeg viser, at en stor del af eleverne fokuserer på kildens troværdighed eller oprigtighed i forhold til det at fortælle ’sandheden’ om fortiden. For at forstå dette inddrager jeg Peter Lees overvejelser om tilsvarende forhold i en britisk kontekst.

Iflg. Lee handler elevens syn på *kilden* ofte om, hvorvidt kildens ophav eksempelvis var øjenvidne eller ej til den hændelse i fortiden, som kilden udtrykker.<sup>247</sup> Elever sammenkæder forholdet mellem ’at have set eller været tæt på hændelsen, da den fandt sted’ med troværdige og oprigtige udsagn. Logikken synes at være, at vedkommende som var til stede, dengang hændelsen fandt sted, nødvendigvis må have været øjenvidne

---

<sup>244</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil27>

<sup>245</sup> Olden-Jørgensen, 2001, p. 16.

<sup>246</sup> Dette beskrives bl.a. hos Lee, 2004, p. 137.

<sup>247</sup> Lee, 2005, p. 55. Lee, 2004, p. 135-138.

og dermed også må være adgangen til ”sådan som det egentlig var” i fortiden. Det er denne tilgang, jeg ser i mange af mine elevkoder. I forbindelse med skolebesøgene erfarede jeg endvidere, at elevers deltagelse i skolefaget ofte spejlede lærerne, men i netop dette tilfælde er det interessante dog, at lærerne også samtidig ser ud til at opfatte ’sandhed’ som en relativ størrelse, dvs. som et kontekstuel forhold afhængigt af de spørgsmål, der stilles til kilden. På den måde kan man sige, at mange elevers udtryk for fagforståelser ikke i alle sammenhænge følger lærerne, selvom de forsøger at spejle dem. Mine talehandlingskoder refererer eksempelvis til situationer, hvor lærere forklarer, at øjenvidneberetningers troværdighed afgøres af kontekstuelle forhold, samt at det at opnå eller komme så tæt på ”sandheden” om fortiden som muligt afhænger af de spørgsmål, som man stiller kilderne. Dermed udtrykker lærerne en fagforståelse, hvor kilden *gøres*, hvilket ikke ses hos eleverne. Lærerne udtrykker på den måde én fagforståelse i denne sammenhæng, men en anden i andre sammenhænge – hvilket får mig til at konkludere, at de fleste elever som udgangspunkt udtrykker én forståelse af *kilde*, dvs. én fagforståelse, mens lærerne kan siges at veksle mellem to. Hvis sidstnævnte (dvs. opfattelsen af ’kilde’ som et *gør*-forhold) endvidere sættes i relation til Olden-Jørgensens og dermed en videnskabsfaglig opfattelse af kilde som funktionel, bliver det muligt for mig også at skelne fagforståelser i skolefaget som udtryk for henholdsvis videnskabelige og ikke-videnskabelige eller hverdags-forståelser.

### **En eller flere ’sandheder’ om fortiden**

Det problematiske ved elevers fremhævelser af øjenvidneberetninger er (set ud fra en historievidenskabelig sammenhæng), at de derved indirekte sætter lighedstegn mellem *fortiden* og *fremstillingen heraf*. Den amerikanske historiedidaktiker Robert B. Bain opererer med analysebegreberne *history as account* (Hac) og *history as event* (Hev).<sup>248</sup> Begrebsdifferencen vedrører skellet mellem henholdsvis *historie* og *fortid* eller historie som en fremstilling eller fortælling på baggrund af fortolkninger af fortiden og historie som fortidige begivenheder dokumenteret via historiske kilder.<sup>249</sup> Ofte indgår begge forståelser i betegnelsen *historie*, og det er i den sammenhæng derfor relevant at finde ud af, hvilke(n) der er tale om i skolefaget. Grundlaget for betragtninger af historie som

<sup>248</sup> Bain, 2005, p. 187. Bain, 2000, p. 338.

<sup>249</sup> Bain, 2000, p. 338.

fortid er de spor/levn i form af kildemateriale, som er tilgængelige i dag. Disse bearbejdes kildekritisk ud fra videnskabsfaglige kriterier og samles efterfølgende i en fremstilling, der viser hvilke fortolkninger af fortiden, der er gjort.<sup>250</sup> Forståelse af *kilde* har således betydning for denne proces fra fortid til historie, ligesom også kilderne og fremstillingen af fortiden har en gensidig relation.

I mange elevers optik bliver øjenvidnernes fortællinger om *dengang* som nævnt til selve fortællingen om, hvad der skete i fortiden, og dermed forstås kilden, dvs. beviset på eller indgangsvinklen til fortiden, som selve sandheden om fortiden.<sup>251</sup> Dette knytter jeg an til ovenstående afsnits pointe om hverdagsforståelser i skolefaget. Det bagvedliggende forhold i denne elev-fagforståelse er, som jeg ser det, stadig spørgsmålet om kilden som et *er*-forhold. Mine koder viser, at jo nærmere i 'tid og rum' kilden er på selve begivenheden, den beretter om, desto mere troværdig og dermed 'sand' opfatter eleverne fremstillingen. 'Sand' i betydningen 'sandheden' om fortiden. Peter Lee opererer med forskellige versioner af en mere eller mindre enslydende eksemplificering af elevers opfattelse af 'sandhed', når han nævner barnet, der har gjort noget slemt og moderen der derefter spørger, hvad han/hun har lavet. I barnets optik eksisterer der kun en sandhed, men til gengæld mange ikke-sandheder, som kan fortælles/ikke fortælles. I barnets forståelse er det også muligt, at man slet ikke kan fortælle historien om noget, der foregik engang, hvis der fx ikke er nogen, der har oplevet det.<sup>252</sup> Dette kan dermed også forklare, hvorfor spørgsmålet om øjenvidner til fortidens begivenheder ser ud til at være afgørende for eleverne, når 'sandheden' om fortiden skal frem.

Som jeg nævner i foregående afsnit, giver lærere udtryk for, at 'sandhed' skal opfattes kontekstuel, eller rettere at det er muligt at have flere versioner af fortællingen om fortiden. Et sådant 'hverken entydigt sandt eller falsk'-perspektiv kan iflg. Lee være svært for elever at forstå.<sup>253</sup> Han påpeger, at elevers opfattelser af 'den sande fortælling' i stedet ofte medfører, at de forstår 'fortællingen om fortiden' som en kopi af 'det som

---

<sup>250</sup> Kjeldstadli, 2002, p. 38. Beskriver processen fra fortid til historie gennem fire led.

<sup>251</sup> Fx Lee, 2004, p. 135-138.

<sup>252</sup> En beskrivelse heraf findes bl.a. hos Lee, 2004, p. 136.

<sup>253</sup> Lee, 2005, p. 60.

skete'.<sup>254</sup> I de tilfælde hvor der eksisterer flere og måske modstridende fortællinger om samme fortidsfænomen, får eleverne derfor problemer.<sup>255</sup> I forbindelse med mine skolebesøg mødte jeg dog ingen eksempler på, at eleverne blev præsenteret for modstridende fremstillinger af de historiske begivenheder, og derfor fremgår dette ikke af mine koder. Jeg kan som udgangspunkt heller ikke ud fra koderne afgøre, hvorvidt netop ovenstående beskrivelse af sandhedsforståelse afspejler sig i elevens fremhævelse af øjenvidneberetningerne, men teorien giver mig under alle omstændigheder mulighed for at sætte det videnskabsfaglige perspektiv på kilden som et *gør*-forhold i relief: I historievidenskaben er det i de fleste tilfælde en præmis, at ingen har oplevet det, som foregik engang, men at man via kilderne som eneste adgang, dvs. bevis på fortiden, alligevel har mulighed for at konstruere fortællinger om fortiden.<sup>256</sup> Forståelsen er også, at det er muligt at operere med flere – afhængigt af konteksten – 'sande' versioner af fortiden.<sup>257</sup> Det er denne fagforståelse, jeg ser hos lærerne, når de giver udtryk for, at 'sandhed' er noget, man *gør*, dvs. en relativ størrelse. På den måde ser jeg i dette spørgsmål om 'sandhed' endnu en adskillelse mellem videnskabsfagets, herunder historielærernes fagopfattelser og elevernes forståelser af 'sandhed' som udtrykkes i skolefaget.

### **Kildesyntet i skolefaget kan både være materielt og funktionelt**

Man kan sige, at disse betragtninger konstant kredser om de to forståelser af kildebegrebet – dvs. *er*- og *gør*-forholdet. Sidestillet dette med historievidenskabens begreber om henholdsvis det *materielle* og *funktionelle* kildebegreb, kommer mange elevens fagforståelser til at udtrykke et materiel kildesyn, mens lærernes derimod kan beskrives med afsæt i begge kildebegreber. Jeg har allerede omtalt det *funktionelle* kildebegreb. Det *materielle* indebærer derimod forståelsen af, at kilden har et afgrænset og objektivt indhold, der gennem en kildekritisk analyse kan udtømmes. På den måde kommer nogle kilder til at fremstå som bedre egnede end andre, eftersom alene de kilder, der kan besvare det stillede spørgsmål, anvendes. Kilderne 'siger noget' i sig

---

<sup>254</sup> Lee, 2005, p. 60.

<sup>255</sup> Lee, 2005, p. 60.

<sup>256</sup> Lee, 2004.

<sup>257</sup> Lee, 2005, p. 59-61.



selv, og historikeren er kun et passivt medium for den viden, som allerede ligger parat i kilderne.<sup>258</sup>

Denne begrebsdefinition kæder jeg sammen med det forhold, at elever ofte søger efter netop den kilde, der er egnet til at kunne fortælle, hvad der foregik dengang begivenheden fandt sted – hvilket som nævnt i elevers optik gør øjensvidneberetningen til den bedst egnede kildetype. På samme måde i nogle sammenhænge hos lærerne udtrykkes en materiel kildeforståelse, når de på baggrund af formulerede problemstillinger udleverer kilder til eleverne og beder dem besvare disse. Bestemte kilder tildeles dermed den egenskab at være særligt egnede til at besvare bestemte spørgsmål. Omvendt giver lærerne i mine koder også udtryk for et funktionelt kildesyn, når de som omtalt forholder sig til spørgsmål som kildernes 'troværdighed', 'oprigtighed', 'sandhed' osv. og fortæller eleverne, at kildernes udsagn alene afhænger af konteksten og de stillede spørgsmål. Dvs. at kildernes oplysninger bliver en funktion af de spørgsmål, som stilles og dermed den kontekst, de indgår i. Mit ønske med disse fremhævelser er at vise, hvordan skolefaget gennem materielle kildesyn kommer til at udtrykke fagforståelser, som er i modstrid med normer udtrykt i videnskabsfaget. Jeg refererer i dette tilfælde til spørgsmålet om det materielle kildebegreb som mindre velanset blandt mange historikere.<sup>259</sup> Selve det at formulere spørgsmål, som eleverne skal besvare, samt at udvælge kildemateriale hertil, betragter jeg i udgangspunktet som et didaktiseringsspørgsmål og dermed som et udtryk for lærernes ønsker om at hjælpe eleverne til at forstå skolefaget. Men bag denne praksis ses også udtryk for forståelser af et skolefag, der svinger mellem et materielt og funktionelt kildesyn, men dog med førstnævnte som dominans, hvilket får mig til at overveje, om videnskabsfagets egne diskussioner om faglige definitioner kan siges at komme til udtryk her – dvs. i praktiseringer af skolefaget.

### **Videnskabsfaglige normer contra skolefagets praksis**

Med fremhævelsen af disse forskellige aspekter ved skolefaget, som jeg grundlæggende set kæder sammen med elevers og læreres forståelser af begrebet *kilde*, viser jeg på

---

<sup>258</sup> Paludan, 2001, p. 76. Olden-Jørgensen, 2001, p. 77.

<sup>259</sup> Er bl.a. beskrevet hos Paludan, 2001, p. 76.

forskellig vis et skolefag, der relaterer sig til videnskabsfaget historie, men også grundet didaktisk praksis kommer til at udtrykke fagforståelser, som (set med videnskabsfaglige briller) kan problematiseres. I forbindelse med mine skolebesøg var mit indtryk, at lærerne i høj grad bekendte sig til en videnskabsfaglig fagforståelse. Jeg forestiller mig dog ikke, at lærerne i forbindelse med mine skolebesøg havde til hensigt at fremme det materielle kildebegreb i skolefaget, og dermed kommer mine ovenstående konklusioner til at fremstå som dokumentation for pointen om fagets diskrepans. Skolefaget ser ud til sagtens at kunne tænkes eller forstås på en måde – og tæt knyttet til videnskabsfaget – og samtidig udmønte sig i praksis på en anden, uden at den som praktiserer faget nødvendigvis er opmærksom herpå.

### **Grundbogens status**

På baggrund af disse fagforståelser og anvendelser af begrebet *kilde* er det som nævnt i Analysedelen endvidere tydeligt, at *kilde* tildeles en anden status end grundbogstekster eller anden baggrundslitteratur gør. Udgangspunktet er, at en kilde forstås som en verbal tekst, der kan udsættes for analyse og kritik, hvorimod en grundbogstekst ikke kan eller ikke bliver det. Grundbogsteksten optræder derimod som en form for facitliste eller 'sandhed', der danner rygrad i undervisningen og fagets fokus på indhold/fortid. Grundbogen ser med Robert B. Bains ord ud til at blive tildelt en form for autoritet af eleverne, men også som følge af at de, som har autoriteten i skolefaget, dvs. lærerne, understøtter denne opfattelse af grundbogen.<sup>260</sup> Det kan forstås i lyset af, at elever allerede, når de begynder i gymnasiet, iflg. Bain, har mange års erfaringer med grundbogen som en art autoritet, hvilket medfører, at de ofte betragter den som 'det sidste ord i diskussionen'.<sup>261</sup> Denne rolle-forestilling kan således forklare, hvorfor elever heller ikke i mine koder giver udtryk for at kritisere eller analysere grundbogen. Endvidere har mange elever som nævnt tendens til at opfatte fremstillingen i grundbogen som om historikeren eller forfatteren selv var til stede, da begivenheden fandt sted.<sup>262</sup> Historikeren bliver dermed i mange elevers forståelse en form for

---

<sup>260</sup> Bain, 2006, p. 2091.

<sup>261</sup> Bain, 2006, p. 2091.

<sup>262</sup> Lee, 2005, p. 56.

øjensvidne til de historiske begivenheder, hvilket også kan forklare, hvorfor fortællingen om fortiden i grundbogen tildeles troværdighed og autoritet.

Det er dog ikke således, at mine elevkoder ekspliciterer grundbogen som en sandhed eller autoritet i skolefaget. Der er i stedet tale om forhold, som jeg fremanalyserer, og i den sammenhæng kommer Bains og Lees teoretiske pointer til at fremstå som om end interessante synsvinkler, så ikke nødvendigvis forklaringer på forholdene i mine talehandlingskoder. Jeg forholder mig derfor i stedet til selve grundbogen. En typisk karakteristik af grundbogen i skolefaget handler med afsæt i Sam Wineburgs tilgang bl.a. om, at metodediskurser elimineres, forfatteren skriver sig ud af teksten, og i øvrigt at kildetekster placeres enten adskilt fra grundbogsteksten i et særligt tillæg eller bagerst i bogen.<sup>263</sup> Det bliver således ikke alene vanskeligt for læseren at se, hvordan fortællingen om fortiden er blevet til, der markeres også via den fysiske adskillelse, at kilde og grundbog har forskellig status. Selve opbygningen eller konstruktionen af grundbogen spiller derfor (måske) en rolle for mange elevers opfattelser af den. Som jeg påpegede tidligere, tildeles kilderne en vægtig rolle i relation til skolefagets faglige formål som dannelsesfag. Kilderne og analyser heraf udgør dermed en form for skolefagets ”vehicle for creating historical understanding”,<sup>264</sup> men min oplevelse i forbindelse med skolebesøgene var omvendt også, at resultaterne af eller selve kildeanalyseprocessen ofte blev spejlet i grundbogen. På den måde kommer grundbogen indirekte til at udgøre selve omdrejningspunktet eller målestokken for arbejdet med skolefagets formål. I forhold til spørgsmålet om kildeanalyse på den ene side og forholdet mellem kilden og grundbogen på den anden fremkommer to forskellige udtryk for fagforståelser i skolefaget: Den ene vedrører en forståelse, hvor eleven i arbejdet med kilderne selv udvikler ’svaret’ i faget, mens den anden handler om, at ’svaret’ på forhånd er defineret og kan findes i grundbogen. Min pointe er i den sammenhæng, at de to eksisterer parallelt i skolefaget, men hvor førstnævnte primært ses udtrykt i omtaler af skolefaget, ses sidstnævnte i de praktiseringer af faget, som kan iagttages – eksempelvis i mine analysekapitler.

---

<sup>263</sup> Wineburg, 2001, p. 12-13. Bain, 2005, p. 185. (I mine data handler denne fysiske skelnen endvidere om, at undervisningen ofte tager afsæt i elektroniske tekster – eksempelvis med ’grundbogsteksten’ som en scannet version (pdf-fil) mens kildeteksten hentes på internettet.)

<sup>264</sup> Betegnelse hentet hos Wineburg, 2001, p. 12.

### **Overvejelser over grundbogens status og historiefagets abstrakte tekster**

Jeg fremhæver implicit i Analysedelen, at mange elever giver udtryk for at læse fortiden ud fra logikken, 'det skete, fordi sådan var det bare'. Denne opfattelse af at begivenheder i fortiden bare opstod ud af den blå luft, kan både kædes sammen med grundbogen eller de fremstillinger af fortiden, som mødes i den baggrundslitteratur, som eleverne har til deres rådighed, og belyses ved hjælp af Sam Wineburgs beskrivelser af historisk tænkning som 'unnatural'. Sidstnævnte vedrører eleverne selv og det forhold, at det for mange elever er unaturligt at undre sig over og stille spørgsmål til kilderne eller i det hele taget de oplysninger, som mødes i historiefaget. Eleverne tilpasser iflg. Wineburg ofte 'det nye/fremmed' til de overbevisninger, som de allerede har, eller også gør de sig ikke synderligt mange tanker herom.<sup>265</sup> Man kan dermed sige, at også Wineburgs beskrivelser (ligesom Peter Lees) fremhæver elevens ikke-videnskabelige eller hverdagsbegrebslige tilgang til skolefaget – og i dette tilfælde oplysninger om fortiden. Man kan også søge en forklaring på grundbogens status i skolefaget ved i stedet for eleverne at betragte selve grundbogen og de sproglige forhold, der gør sig gældende heri.

Iflg. den norske historiker Knut Kjeldstadli har den historiske fremstilling ofte en karakter af uafvendelighed, hvor billedet af verden og udviklinger over tid fremstår som determineret og som noget menneskelige handlinger ingen indflydelse har på.<sup>266</sup> Overfører jeg spørgsmålet om den uafvendelige historiske fremstilling til skolefaget, bliver det muligt at forklare, hvorfor fremstillingerne for mange elever fremstår som opremsninger af begivenheder, der forløber som perler på en snor. Et forhold jeg i mit kodeapparat har markeret ved hjælp af formuleringen "så skete, så skete...". 'Uafvendelighed' kan også læses som et spørgsmål om teksternes abstraktionsniveau. I en sammenligning af tekster fra naturvidenskabelige fag og historie påpeger den australske lingvist Jim Martin, at tekster i historiefaget ofte er ganske abstrakte.<sup>267</sup> Abstraktionen handler om, at forklaringer på eller beskrivelser af at fortiden udviklede

---

<sup>265</sup> Illustreres via case om eleven Dereks læsning af historiske tekster. Wineburg, 2001, p. 8-9.

<sup>266</sup> Kjeldstadli, 2002, p. 251.

<sup>267</sup> Martin, 1998, p. 339.

sig som den gjorde, lingvistisk set realiseres 'indenfor/i' sætningerne.<sup>268</sup> Sætningen, "The Enlargement of Australia's steel-making capacity, and of the chemicals, rubber, metal goods and motor vehicles all owed something to the demands of war"<sup>269</sup> viser iflg. Martin, at kausalsammenhængen gøres utydelig, fordi den ikke realiseres som en kobling mellem sætninger, men i stedet indlejres i verbet 'owed to'.<sup>270</sup> Tilsvarende eksempler ses også i de grundbøger, som danner baggrund for undervisningen i forbindelse mine skolebesøg. Jeg nævner følgende eksempel:

"Udbygningen af transportnettet med færdiggørelsen af den transkontinentale jernbane i 1869 som et højdepunkt åbnede for adgangen til kolossale naturrigdomme og bidrog til at skabe verdens største fællesmarked."<sup>271</sup>

Verbet 'åbnede for' fungerer i denne sammenhæng parallelt med Martins eksempel og kobler mellem de to nominaliseringer 'udbygningen af' og 'adgangen til'.

Nominaliseringer kan fungere som sproglige ressourcer, fordi de gør det muligt at præcisere forhold ved samtidig at pakke flere oplysninger ind i et ord. Omvendt skaber nominaliseringerne også situationer som i ovenstående tilfælde, hvor agens og proces i sætningen 'skjules' i et substantiv, og dermed medfører en kognitiv kompleksitet, fordi den underforståede betydning eller indhold bliver uigennemskuelig.<sup>272</sup> Læseren, dvs. i dette tilfælde eleverne i mine skolebesøg, skal således være i stand til at kunne læse disse "indlejret-i-sætningen"-forhold, hvis kausalsammenhænge mellem årsags- og virkningsforklaringer vedrørende 'færdiggørelsen af den transkontinentale jernbane' skal blive synlige. På baggrund af mine analyser af elevers udtryk for fagforståelser antager jeg, at det for de fleste elever er en svær opgave. I forlængelse af Kjeldstadlis pointe kan teksternes abstraktion dermed også være med til at forklare, hvorfor grundbogen tildeles den autoritetsstatus, som jeg ser gøre sig gældende i skolefaget. Denne sprogteoretiske tilgang til en analyse af grundbogens status kan således indirekte også betragtes som mit forsøg på at markere, at Wineburg/Lee og i øvrigt history education-forskningens kognitionsteoretiske tilgang til elevers hverdags-/ikke-videnskabelige opfattelser af skolefaget historie udgør ét perspektiv, med hvilket man

---

<sup>268</sup> Martin, 1998, p. 339.

<sup>269</sup> Martin, 1998, p. 339.

<sup>270</sup> Martin, 1998, p. 339.

<sup>271</sup> Syskind m.fl., 2003, p. 19.

<sup>272</sup> Hobel, 2009, p. 120-122. Hobel refererer til Michael Hallidays begreb om *grammatical metaphor*.

kan belyse praktiseringer af skolefaget. En lingvistisk tilgang kan udgøre en anden måde – som påpeger, at praktiseringer af skolefaget også kan skyldes de udtryk for fagforståelser, som knytter sig til skolefaget fx via grundbogen og fremstillinger af historiske begivenheder. Ovenstående fremhæver således spørgsmålet om, hvorvidt fremstillingen i grundbogen også kan betragtes som udtryk for videnskabsfagets indflydelse på skolefaget.

### **Hvad er formålet med kildeanalyse? Produkt eller proces**

På baggrund af disse overvejelser over grundbogen i skolefaget, vender jeg tilbage til spørgsmålet om elevens forhold til kilden. Jeg omtalte tidligere Descartes' subjekt-objekt-model og man kan i den sammenhæng indvende, at forholdet mellem eleven og kilden som en analysegenstand faktisk ikke omhandler erkendelse som en relation mellem et subjekt og dets objekt som to isolerede størrelser over for hinanden. For at kunne erkende objektet skal dette i en eller anden forstand udgøre en del af den verden som også subjektet, dvs. eleven, indgår i og dermed er forholdet mellem de to langt mindre entydigt end ved første øjekast.<sup>273</sup> Jeg nævner dette for at undgå, at det kommer til at fremstå, som om jeg er af den opfattelse af forholdet mellem eleven og kilden skal forstås entydigt med afsæt i Descartes' tanker. Tværtimod efterlader mine overvejelser i Analysedelen spørgsmålet om, hvad forholdet mellem eleven og kilden og dermed formålet med kildeanalyse kan siges at være.

Jeg har allerede delvist været inde på spørgsmålet og hensigten med kildeanalyse og kildekritik er endvidere beskrevet i læreplanen for historie A stx<sup>274</sup> samt fremgår som nævnt i Analysedelen mere eller mindre eksplicit i lærernes interviewudtalelser. Overordnet set tolker jeg disse som udtryk for forståelser, der vedrører 'dannelse' på den ene side og 'eksamenspræstation' på den anden. Lærerne udtrykker dog hverken entydige eller sammenhængende definitioner af, hvorledes skolefaget historie via kildekritik bør eller kan have betydninger for eleverne, og dermed kan man sige, at Thomas Nygrens og Mikael Bergs karakteristikker af lærernes fagforståelser som

---

<sup>273</sup> Kristensen, 2007, skriver bl.a. herom og sprogfilosofiens rolle i dette syn på subjekt-objekt-forholdet, p. 38.

<sup>274</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil27>

kontekstbaserede, uafhængige og eklektiske genfindes i denne sammenhæng.<sup>275</sup> Selvom lærerne tager afsæt i en fælles uddannelsesmæssig baggrund, kan deres fagforståelser således godt optræde i individualiserede og kontekstbestemte former. Eftersom jeg i denne sammenhæng ikke kender til lærernes individuelle bevæggrunde for at operere didaktisk i skolefaget, kan jeg kun betragte deres fælles udgangspunkt i videnskabsfaget. Jeg forholder mig derfor i de følgende afsnit til spørgsmålet om, hvordan videnskabsfaget historie definerer et formål for kildeanalyse.

Opfattelser af arbejdet med kilder og *kildekritik* refererer i en dansk sammenhæng ofte/udelukkende til Kristian Erslev og de tanker, som (bl.a.) han gjorde sig i slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet. Og selvom en kritik af denne udlægning nok vil være, at kildekritikkens begreber med tiden også er blevet mere nuancerede, ser jeg i historiografien ”den danske metodeopfattelse i historie” karakteriseret som ”en hellig, almindelig kirke”.<sup>276</sup> Opfattelsen synes at være, at Erslevs idé om kildekritik konstituerer faget som videnskabsfag, og det giver derfor i min beskrivelse af skolefaget god mening at forholde sig et øjeblik til nogle af Erslevs pointer.

Erslev opfattede kildekritisk analyse eller gennemgang af kildematerialet som en form for forundersøgelse i en forskningsproces, der kunne opdeles i en analysedel og en syntesedel – eller rettere *kildeprøvelse* og *slutning til virkelighed*, herunder *kildekritik* over for *realkritik*.<sup>277</sup> Problemet var dog for Erslev – som senere også for andre historikere – at der er mange udlægninger af, hvad syntesedelen kan bestå af. I 1926 skriver Erslev således om dette: ”Vi søger at sætte os ind i selve de saglige Forhold og kommer derved ind på Overvejelser af den mest forskellige Natur [...]”<sup>278</sup> Således medfører fordybelse i ’saglige forhold’, hvilket i denne sammenhæng må antages af være ’kilderne’, at man kommer til at gøre sig forskellige overvejelser herom. Man kan endvidere tolke citatet som et udtryk for at ’refleksion’ kan være med til at beskrive indholdet af syntesedelen. Erslev skriver i den forbindelse endvidere, at kildekritikken ikke i sig selv er målet for historikerens arbejde:

---

<sup>275</sup> Jf. min omtale heraf i forskningsoversigten.

<sup>276</sup> Paludan, 2001, p. 81.

<sup>277</sup> Erslev, 1926. Kristensen, 2007, p. 25.

<sup>278</sup> Erslev, 1926, p. 86, § 80.

*”Vi der [...] i Historien ser en forsat Udvikling, er allerede af den Grund forsigtigere i vor Realkritik, men især har vi dog forstaaet Nødvendigheden af at underkaste det Stof en nøje Prøvelse, som vi må bygge på. Men det kan ikke noksom fremhæves, at Kildeprøvelsen alene fører ikke til Maalet, og at Historikeren for at forstaa Fortiden maa have baade Menneskekundskab og Verdensforstaaelse.”*<sup>279</sup>

Det fremgår på den måde, at historikeren på den ene side er forsigtig med sine udtalelser i syntesedelen, men dog lægger vægt på en grundig analyse eller kritik af kilderne til fortiden. På den anden side betragter vedkommende – trods grundigheden – ikke kildekritikken som målet med arbejdet. Det fremstår derfor uklart, hvorhen historikerens arbejde fører. Underforstået Erslevs tilgang til analyse-syntesespørgsmålet og dermed opfattelsen af erkendelse i historiefaget er ideen om, at kildeanalyse medfører brikker eller mosaikker af kendsgerninger om fortiden, som dernæst som et puslespil samles til et billede af fortiden.<sup>280</sup> Dette benævner han ’slutning til virkelighed’ – vel at mærke en fortidig virkelighed. I forhold til mine analyser kan problemet siges at være, at skolefaget ikke kun handler om at slutte til en fortidig virkelighed, ej heller (alene) om at etablere fremstillinger af fortiden. Dermed vedbliver spørgsmålet om kildeanalysens formål i en skolefaglig sammenhæng at være ubesvaret, så længe skolefaget definerer sig i lyset af videnskabsfaget. Kildekritik udgør en betragtelig del af undervisningen, og eftersom jeg – med referencer til den tidligere forskning – er bekendt med, at forholdet mellem fagets målsætninger om almindelse og elevens historiske identitet, bevidsthed etc. og skolefagets praksis er omgærdet af en vis uklarhed, bliver ovenstående definition hos Erslev relevant i en diskussion af det, som foregår i skolefaget. Gør man sig i forlængelse af Erslev-citaterne den overvejelse, at det kildekritiske arbejde ikke er et mål i faget, men et middel til at opnå forståelse for fortiden, og at det i øvrigt er diffust, hvorledes eller for hvad denne forståelse kan få en videre funktion, må spørgsmålet nødvendigvis være, hvordan der i skolefaget skabes sammenhænge mellem dette og fagets formål.

---

<sup>279</sup> Erslev, 1926, p. 93, § 96.

<sup>280</sup> Kristensen, 2007, p. 41.



### Hvad er kildeanalyse?

I mine analysetemaer viser jeg, at lærerne fremhæver kildeanalyse som det at fremanalysere og drage konklusioner, der kan anvendes i andre sammenhænge. Kildeanalyse og dernæst produkterne af kildekritisk arbejde gøres i en læreroptik til en nødvendighed for at 'nå videre' i skolefaget. I den opfattelse bliver kildekritik dermed også en del af en proces, og jeg læser heri en lærerforståelse, som i tilfældet med Erslev skelner mellem et *analyse-* og et *synteseniveau* – dvs. analysen som en forudsætning for, at syntesen kan finde sted. Dette afklarer dog ikke nærmere, hvori kildeanalyse består, og jeg gør derfor i det følgende nogle overvejelser over dette.

Hvis 'syntese' betragtes som fortolkninger af og refleksioner over de erfaringer, som kildeanalysen (dvs. svar/spørgsmål til kilden) medfører, da kan disse siges at foregå som en del af selve kildeanalysen, og dermed med analyse og syntese som to sider af samme sag. Dette skyldes, at overvejelser og refleksioner må antages ikke at fremkomme uden processen med spørgsmål til og svar fra kilderne som grundlag. På den måde kan kildeanalyse også blive et mål i sig selv. Den forståelse, som jeg finder udtrykt hos særligt lærerne, er som nævnt, at der er tale om to forskellige 'analyser' eller typer af overvejelser, dvs. først analyseres kilderne ud fra diverse spørgsmål og dernæst reflekterer man over, hvad disse svar kan anvendes til. Mange elever ser i den sammenhæng ud til at have svært ved at forstå, hvori overgangen fra den ene 'analyse' til den anden består. Kildeanalyse udgøres i høj grad af *indholdsaspekter* af kilderne eller rettere det, som kilderne handler om, de hændelser som beskrives. Kildeanalyse kan dermed også karakteriseres som *indholdsanalyse*. Denne indholdsanalyse gøres dernæst til grundlag for arbejde med skolefagets formål, eksempelvis de to nævnte om 'dannelse' og 'eksamenspræstationer', men jeg har dog i mine analyser svært ved at se, hvordan lærerne præcist forstår denne sammenhæng.

Historievidenskaben giver som nævnt ikke entydigt svar på, hvad formålet med kildeanalyse er. Man kan sige, at kildeanalyse i videnskabsfaget har den funktion at skulle danne grundlag for udarbejdelse af historiske fremstillinger, men eftersom skolefaget har en anden funktion, ser jeg her en grundlæggende problemstilling udfolde sig. Problemstillingen vedrører målet med kildeanalyse i skolefaget, herunder dets sammenhæng med skolefagets formål set i forhold til den videnskabsfaglige måde at

forstå faget på. Elevernes og lærernes ytringer efterlader en fornemmelse af, at der i dette spørgsmål er tale om en blind vinkel i faget: Kildeanalyse og kildekritik bliver gjort til omdrejningspunkt for vejen til fagets formål, men som nævnt er det svært at forklare forbindelsen herimellem. Desuden er der tale om et forhold i skolefaget, som historievidenskaben ikke ser ud til at have et svar på eller rettere svarer anderledes på, eftersom 'dannelse' osv. ikke udgør formålet med kildeanalyse i videnskabsfaget.

### **Et fag, en metode - kildekritik**

Hvordan man end anskuer kildeanalyse og –kritik giver både elever og lærere udtryk for at forstå kildeanalyse som en central del af faget. Hos lærerne betegnes kildekritik endvidere i de fleste tilfælde som *metoden*, dvs. forbindes med historiefaget som selve dets metode. Et fag, en metode – på trods af at der i videnskabsfaget også indgår andre metoder. Denne fagforståelse beskrives også hos Jeppe Nevers, der påpeger, at det er forestillingen om fagets metodelære, der bl.a. har legitimeret kildekritikkens plads i historie som et universitetsfag.<sup>281</sup> Det er derfor nærliggende at antage, at denne forestilling også føres videre i skolefaget. Nevers undrer sig dog over, at historiefaget, der historiserer sine omgivelser, ikke også historiserer det redskab, som sættes i centrum for historisering af andre forhold.<sup>282</sup> En pointe der fremhæver et fag med manglende faglige refleksioner. Nevers påpeger således et aspekt af faget, som jeg på sin vis genfinder i mine analyser, hvor metatænkning om kildekritikken generelt er fraværende. Dette skal endvidere ses i lyset af min tidligere pointe om, at det primært er gennem fagets metode, at skolefagets formål forsøges realiseret. Bente Lukman Christensen m.fl. nævner i en undersøgelse af progressionsforståelser, at historie som skolefag (dvs. i dette tilfælde historielæreres udtryk for fagforståelser) sætter 'metoden' i centrum for progression i skolefaget, hvilket bl.a. omhandler måderne, hvorpå stoffet tilegnes eller viden dokumenteres.<sup>283</sup> Kildekritik har således en særegen status i skolefaget for lærerne.<sup>284</sup>

---

<sup>281</sup> Nevers, 2005.

<sup>282</sup> Nevers, 2005, p. 13.

<sup>283</sup> Christensen m.fl., 2006, p. 42.

<sup>284</sup> Christensen m.fl., 2006, p. 41.

### **Hvis skellet mellem kildetekst og grundbogstekst ophæves**

Over for denne, dvs. kildekritikkens status i skolefaget, ser jeg grundbogens status som facitliste eller rettesnor i faget. Jeg møder i den sammenhæng i enkelte lærerkoder den anskuelse, at historieskrivning er subjektiv, og hvis grundbogen i forlængelse heraf betragtes som historieskrivning, kan denne også belyses analytisk og kritiseres. Man kan dermed sige, at det ville afspejle fagopfattelsen om, at alt kan *gøres* til kilder, og at 'teksten' tildeles funktion afhængigt af den undren eller de spørgsmål, som stilles. I praksis ser dette dog ikke ud til at foregå. Jeg ser ikke umiddelbart, at lærerne forstår grundbogen som historieskrivning. Jeg vil heller ikke selv beskrive hensigten med grundbogen som historieskrivning – snarere som gengivelse af historieskrivningen eller en form for didaktisering af historieskrivning dog uden at være historieskrivning. Problemet er, at det ikke er muligt at tilrettelægge og skrive grundbogen uden samtidig at fortælle om fortiden, og dermed opstår en situation, hvor jeg alligevel må forholde de to til hinanden, fordi historieskrivning kan betragtes som en fortælling om fortiden. Jeg har allerede via Jim Martins lingvistiske tilgang overvejet grundbogens status i skolefaget. I denne sammenhæng gør jeg brug af begreberne om levning og beretning.

*Levning* og *beretning* henviser til de måder, hvorpå et kildemateriale udnyttes i historiske argumentationer, dvs. som henholdsvis levning, spor eller rester fra fortiden og beretninger dvs. (subjektive) fortællinger herom. Det er min opfattelse, at man i videnskabsfaget ofte skelner skarpt mellem begreberne, men i denne sammenhæng ser jeg også mulige relationer, som kan anvendes, når skolefagets praksis skal belyses. En levningssudnyttelse af en kilde (anskuet som en rest/et spor af fortiden) fortæller ikke i sig selv noget om fortiden, men alene om hvorfra kilden stammer. Derfor må kilden også udnyttes som en beretning (det den beretter om), hvis man ønsker viden om fortiden, dvs. om den situation, kilden indgår i.<sup>285</sup> De to begreber kan dermed betragtes og anvendes parallelt og som supplement til hinanden.<sup>286</sup> Opfattelsen i videnskabsfaget er dog ofte, at levningsslutninger generelt er mere pålidelige eller har sværere ved at "lyve", og derfor er mere troværdige eller oprigtige end beretningsudnyttet kildemateriale kan siges at være.<sup>287</sup> Betragter man levningen som et stykke af 'fortiden', kan man i relation

---

<sup>285</sup> Ifversen, 2001, p. 148.

<sup>286</sup> Olden-Jørgensen, 2001, p. 71. Ifversen, 2001, p. 148.

<sup>287</sup> Olden-Jørgensen, 2001, p. 71.

til *fortid-historie*-distinktionen sige, at kun 'fortiden' og ikke historien eller beretningen herom sættes i spil. Gennem beretnings-begrebet kan også historien eller fortællingerne om fortiden belyses. Hvis grundbogen således levnsudnyttes i forhold til en historisk begivenhed, vil det som oftest fremgå, at den som kilde ikke er en rest af den tid, den fortæller om, men i stedet er affattet længe efter, at begivenheden fandt sted, ligesom ophavspersonen/forfatteren typisk heller ikke selv var til stede. Ud fra både 'historikerens' og som nævnt også mange af elevernes kriterier for at opnå 'sandheden om fortiden' må grundbogen derfor betragtes som en mindre brugbar kilde end fx den tekst, som dateres nærmere i tid og sted. Udnyttes grundbogsteksten derimod som en beretning, kan der i stedet blive tale om en situation, hvor den parallelt med andre beretninger eller fremstillinger af samme historiske begivenhed kan analyseres og diskuteres. På den måde kan grundbogens statiske funktion som selve *svaret* på eller facitlisten om fortiden ophæves.

### **Historie versus fortid**

Man kan sige, at jeg med *levning* og *beretning* viser, hvorledes fagbegreber i videnskabsfaget kan inddrages i skolefaget og dermed sætte praktiseringer heraf i perspektiv. Samtidig vedgår jeg, at en sådan tilgang til grundbogen (og ophævelsen af skellet mellem kilde- og grundbogstekst) kan udgøre en fagdidaktisk udfordring. Lærerne giver eksempelvis i interviews udtryk for, at begreberne om levns- og beretningsudnyttelse opleves som svære at forstå for mange af eleverne. Min pointe i denne sammenhæng er dog, at det er muligt via begreberne at redefinere grundbogens rolle som en faglig autoritet eller dominans i skolefaget. Jeg begrundet bl.a. mine overvejelser i spørgsmålet om forholdet mellem begreberne *fortid* og *fremstilling heraf*. Som nævnt i afsnittet, *En eller flere sandheder om fortiden*, påpeger jeg, at elever forstår de to synonymt. Iflg. Robert B. Bain kan dette forklares med, at elever anvender begrebet 'historie' i både forståelsen 'det som foregik i fortiden' og 'fortællingen herom'.<sup>288</sup> De betragter dermed 'historie' og 'fortid' som det samme, hvilket adskiller sig fra en videnskabsfaglig forståelse, hvor *historie* forstås dobbelttydigt. Når lærerne påpeger, at levns- og beretningsbegreber opleves som vanskelige for eleverne, kan det siges at hænge sammen med det forhold, at elevernes opfattelse af fortid og

---

<sup>288</sup> Bain, 2005, p. 187.

fremstillingen heraf er den samme. Endvidere bliver det ud fra denne betragtning også muligt at forstå, hvorfor grundbogen ser ud til at blive tildelt en autoritetsrolle i faget. Den er så at sige lig med fortiden.

Jeg kredser således i denne første diskussionsdel om forskellige delkonklusioner udledt af mine analysekapitler, og tydeligst træder spørgsmålet om den uvisse relation mellem kildebegreb og kildeanalyse, som optager en stor del af undervisningen, og skolefagets formål frem. Kilde som begreb og analyse fylder en stor del af skolefagets praksis og i omtaler heraf fremhæves formålet hermed som eksempelvis spørgsmålet om dannelse, men hvorledes der skabes sammenhænge herimellem er vanskeligt at se. Jeg forsøger at belyse problemstillingen ud fra flere forhold – på den ene siden fx grundbogens status i skolefaget, herunder denne status' indflydelse på problemstillingens omfang. På den anden side med refererer til Erslev og en påpegelse af, at der i videnskabsfaget (måske) slet ikke findes et formål med kildeanalyse eller rettere, at det som findes, ikke kan oversøges til skolefaget. Jeg viser endvidere med henvisninger til history education, at skolefaget tegnes af et skel mellem videnskabelige og hverdagsforståelser af faget, men også at historiefaget selv, dvs. definitioner af fagbegreber i videnskabsfaget kan være med til at belyse, hvad der foregår i skolefaget. Dermed viser jeg, at forhold i skolefaget som med kognitionsteoretiske briller betragtes som udtryk for ikke-videnskabelige forståelser, også kan betragtes som udtryk for historie-videnskabsfaglige forståelser, og årsagen hertil kan søges i at skolefaget definerer sig tæt op ad videnskabsfaget. Dette viser særligt lærerkoderne mig. På den måde vender og drejer jeg skolefaget på en måde, hvor beskrivelsen heraf bliver forholdsvis indviklet og viser flere internt forbundne problemstillinger. Samlet set betragter jeg beskrivelsen af skolefaget som et spørgsmålet om, at fagets diskrepans og det forhold, at faget først og fremmest praktiseres og stort set ikke metatænkes eller viser refleksioner over egen faglighed, træder frem. Og parallelt hermed knytter skolefaget sin praksis til et videnskabsfag, som fx i forhold til spørgsmålet om formålet med kildeanalyse ikke byder entydige svar. Denne tilgang kæder jeg sammen med og viderearbejder i det følgende og andet fokusområde i Diskussionskapitlet. Dette omhandler netop fagbegreber i videnskabsfaget historie, herunder skolefagets anvendelse og opfattelser af disse.

## Forholdet mellem substantielle og strukturelle fagbegreber (2)

I dette andet fokusområde henter jeg særligt inspiration fra Peter Lees teoretiske overvejelser over fagbegreber som henholdsvis substantielle 1. ordens- og strukturelle 2. ordensbegreber. Jeg fik inspiration til denne tilgang i forbindelse med mine skolebesøg, da en lærer omtalte historiefaget som et *rum for særlige tænkemåder*. Jeg forsøgte efterfølgende at finde ud af, hvorvidt mine koder over lærernes ytringer kunne hjælpe med uddybninger heraf, men som jeg konkluderer i Analysedelen, er det begrænset. Jeg fastholder dog min interesse i denne sammenhæng, eftersom afhandlingens afsæt, dvs. spørgsmålet om hvorfor elever og lærere ofte taler om skolefaget på én måde, men praktiserer det på en anden, giver mig anledning til at formode, at elevers og læreres praktiseringer af skolefaget kan afsløre, hvori *særlige tænkemåder* består, samt at forholdet mellem historiefagets substantielle og strukturelle begreber kan beskrive dette.

## Historie gøres til et indholdsfag

De substantielle begreber vedrører iflg. Lee indholdsmæssige aspekter ved historiske begivenheder. Der er tale om begreber som eksempelvis 'handel', 'nation', 'slave', 'protestant' etc. Begreber som alle på en eller anden måde udgør "substansen" i den historiske fremstilling eller fortællingen om fortiden.<sup>289</sup> Disse begreber henviser til mange og forskellige indholdskontekster og udtryk for menneskelige handlinger, hvilket gør det vanskeligt at definere dem ud fra en enkelt sammenhængende beskrivelse – ikke mindst fordi de substantielle begrebers indhold og betydninger skifter afhængigt af tid og rum.<sup>290</sup>

En af mine overordnede observationer i talehandlingskoderne vedrører det forhold, at lærere og elever primært sætter *fortiden* og dermed "det, som skete dengang" i centrum for faget. På den måde er det *indholdet* eller *substansen* vedrørende fortiden, som elever og lærere lægger vægt på. Hvori indholdet består, kommer tydeligst til udtryk i mine fire analysetemaer om henholdsvis redegørelse og analyse. Jeg viser således i disse analysetemaer, at skolefaget i elevers og læreres praktiseringer toner frem gennem

---

<sup>289</sup> Lee, 2005, p. 61.

<sup>290</sup> Lee, 2005, p. 62.

eksempelvis begreber inden for kategorier, som jeg betegner som *sociale grupper*, *nationer*, *historiske personligheder* etc. Og disse begreber refererer endvidere til mange forskellige kontekster/indhold. De fire analysetemaer udgør en betragtelig del af mit samlede antal talehandlingskoder, og dette kæder jeg sammen med definitionen af de substantielle begreber og forståelsen af historie som et 'indholds-fag'. Et begreb som *stat* indholdsdefineres eksempelvis afhængigt af den tidsperiode/kontekst, som begrebet omtales ud fra. Dermed har begrebsindholdet skiftende betydning, hvilket i en skolefaglige kontekst gør det vanskeligt at strukturere forestillinger (eller teori) om historiefaget med afsæt alene i denne type begreber.<sup>291</sup> Dette kan måske forklare, hvorfor mange af eleverne ser ud til at have svært ved at forstå, hvad meningen med faget er. Mine koder viser så at sige, at elever og lærere via deres praktiseringer af skolefaget etablerer et – med mine ord 'fagets sprog' – hvor der fokuseres på fagbegreber, der sætter *indholdet* i centrum og som følge heraf medfører skiftende begrebsdefinitioner, der skaber uklarhed om skolefagets hensigter eller formål.

Denne analyse besvarer dog ikke mit spørgsmål om *de særlige tænke måder*. Som det fremgår af flere af mine analysetemaer i Analysedelen, er det muligt at fremanalysere elevs og lærers forståelser af diverse begreber, som jeg betegner som metodebegreber, men som af den norske historiedidaktiker, Erik Lund, også betegnes som fagets *meta- eller nøglebegreber*.<sup>292</sup> Lund anvender denne betegnelse med reference til netop britisk history educations forståelse af strukturelle 2. ordensbegreber. Som det fremgår af Analysedelen, er det i praktiseringerne af skolefaget muligt at iagttage sådanne begreber – og dermed kan man sige, at elevs og lærers forståelser af skolefaget ikke alene udgøres af substantielle 1.ordensbegreber, selvom disse fylder meget i faget. Strukturelle 2. ordensbegreber ser også ud til at være til stede.

### **Årsager forklaret som historiske begivenheder**

De strukturelle 2. ordensbegreber omhandler, modsat de substantielle, begreber som bevarer deres indhold uafhængigt af historisk kontekst og indhold. Der er tale om begreber, som vedrører de måder eller forståelser, ud fra hvilke historikeren i en

---

<sup>291</sup> Lee, 1983, p. 21. Lee, 2005, p. 61.

<sup>292</sup> Lund, 2012, p. 19 samt kap. 2.

videnskabsfaglig kontekst arbejder og konstruerer sine fortællinger om fortiden. Deraf min betegnelse 'metodebegreber'. Iflg. Lee optræder der forskellige betegnelser herfor – han nævner eksempelvis *metahistorisk viden*, *viden af 2. orden* og *beyond history-viden*.<sup>293</sup> Begreberne kan iflg. Lee fremhæve spørgsmålet om, hvordan faget gøres eller praktiseres, herunder hvilke kriterier eller forståelser der i videnskabsfaget danner grundlag for fremstillinger af fortiden. Blandt de strukturelle begreber findes flere begreber – Lee nævner eksempler som *empati*, *forandring*, *tid*, *bevis/kilde (evidence)* og *beretning/fremstilling (account)*.<sup>294</sup>

Jeg fremhæver dette i et forsøg på at forklare det forhold, at begrebet *årsag* ses i mine analyser, samt at elever og lærere som nævnt giver udtryk for at forstå det på to måder. På den ene side anskues *årsag* som noget, der kan forklare, hvorfor en begivenhed fandt sted i fortiden, dvs. en fortid-fortidsrelation, mens det på den anden side også vedrører forklaringer på, hvordan fortiden har haft indvirkninger på nutidige forhold, dvs. en fortid-nutidsrelation. Fælles for disse to forståelser er som nævnt, at den historiske udvikling beskrives som noget, der foregår eller forløber kontinuerligt, og at *årsager* i den sammenhæng betragtes som en form for 'særlige begivenheder' i fortiden. Endvidere viser mine koder, at forståelsen er, at *årsager* tænkt som 'begivenheder' påvirker udviklinger eller forandringer af tilstande ved igangværende situationer/tider. Jeg nævner disse forståelser af *årsag*, fordi de optræder uden referencer til specifikke historiske begivenheder, hvilket dermed får mig til at læse dem i lyset af Lees beskrivelser af strukturelle 2. ordensbegreber. Jeg opfatter i denne sammenhæng Lees definition af *strukturelle 2. ordensbegreber* som udtryk for, at disse primært defineres ud fra historieteoretiske (filosofiske) kriterier. I historievidenskaben defineres begrebet *årsag* ikke som et spørgsmål om, at nogle begivenheder frem for andre har særlig status som 'årsager' til den historiske udvikling. *Årsager* vedrører de forklaringsmodeller eller logikker, dvs. sammenhænge mellem flere faktorer, som historikeren udvælger og fremhæver i sin fortælling om fortiden. Der kan tales om netværk af komplekse sammenhænge mellem flere forhold, der udvælges og anvendes af historikeren med henblik på at i fremstille fortiden i et bestemt perspektiv eller ud fra særlige argumenter eller lignende. Begivenheder *gøres* således til 'årsager' som følge af historikerens

<sup>293</sup> Lee, 2005, p. 32.

<sup>294</sup> Lee, 2005, p. 41-61.



handling/fremstilling, men omtales som *forklaringer*. Der markerer sig på den måde i mine talehandlingskoder en adskillelse mellem videnskabsfagets og skolefagets begrebsforståelse, når *årsager* betragtes som særlige historiske begivenheder. Skolefaget kan måske nok siges at tage afsæt videnskabsfaget, men de udtryk for fagforståelse, som heraf praktiseres, strider imod videnskabsfagets definitioner.

### **Baggrunds- eller fornuftsbaserede årsagsforklaringer**

I historieteori skelnes endvidere i nogle sammenhænge mellem årsags- og motivforklaringer,<sup>295</sup> hvilket giver mig anledning til at supplere Lees beskrivelser. Analyser af 'motiver' fokuserer på, at nogen har haft et bevidst ønske eller mål med en handling.<sup>296</sup> Man opnår således en skelnen mellem årsags- og motivforklaringer, der kan minde om skellet mellem betydningerne af de engelske ord 'reason' og 'cause'. Et argument herfor er, at mennesker kan have et motiv, hvilket naturfænomener ikke kan. *Årsag* behøver derfor ikke betyde, at man forklarer 'reasons' (fornuftsbaserede eller logiske begrundelser) for, hvorfor der blev gjort, tænkt eller handlet i fortiden, som der gjorde. Årsagsforklaringer kan blot være forklaringer, dvs. beskrivelser af 'causes' (baggrundsforklaringer) og dermed det forhold, *at* noget skete eller at noget blev forårsaget.<sup>297</sup>

Mine analyser viser, at elevs og lærers forståelser af *årsag* ofte udtrykkes i betydningen *cause*, hvilket vil sige baggrundsforklaringer eller perspektiver på, hvorfor noget skete, og hvorledes den historiske udvikling da kan forstås. Reason-forklaringerne som udtryk for motiver, fornuftsbaserede og/eller logisk rationelle forklaringer har jeg til gengæld sværere ved at finde i praktiseringer af skolefaget. Årsager herunder de faktorer, som fremhæves som skabere af *udvikling* i historien, kommer derved til at fremstå som nogle, der 'bare sker'. Man kan sige, at når der hverken ligger motiver, fornuft eller logik bag den historiske udvikling, henviser forklaringer på den historiske udvikling til noget, der enten opstår ud af det blå eller bare forløber. Min pointe hermed er, at skolefaget kommer til at afspejle forståelsen af, at *den historiske udvikling* ikke

---

<sup>295</sup> Eksempelvis Kjelstadli, 2002, kap. 17.

<sup>296</sup> Kristensen, 2007, p. 211.

<sup>297</sup> Lee, 2005, p. 49.

betragtes som noget menneskelige handlinger også kan indvirke på – eller rettere der lægges ikke stor vægt på denne type af forklaringer.

### **Forandringer forstås som begivenheder**

Ovenstående kan også forbindes med forståelsen af begrebet *forandring*. Et begreb som jeg udleder af elevernes og lærernes ytringer. Der er tale om et begreb, som ofte knyttes sammen med *årsag* i begrebsparret *årsag-virkning*, hvilket måske kan forklare, hvorfor elever og lærere også i denne sammenhæng sidestiller *forandring* med *begivenhed*.

*Forandringer* fremstilles dermed på samme vis som *årsager* som særlige former for historiske begivenheder. Jeg nævner bl.a. dette i et eksempel i Analysedelen, hvor jeg analyserer en lærers anvendelse af begreberne 'begivenhed, baggrund og konsekvens' og konkluderer, at 'forandring' og 'begivenhed' med denne begrebsopstilling sættes lig hinanden. Mine talehandlingskoder viser derudover, at 'forandringer' opfattet som særlige begivenheder bedst kan beskrives som nogle, der 'dumper ned fra himlen' eller opstår ud af det blå samt derudover at der, inden de finder sted, intet foregår. Således begyndte eksempelvis "den franske revolution i 1789 med stormen på La Bastille" og "anden verdenskrig i 1939, da tyskerne invaderede Polen", dvs. konkrete begivenheder som udtryk for forandringer af 'situationen som den var'. Peter Lee påpeger i den forbindelse, at videnskabsfaget modsat opfattelsen af *forandring* som en særlig form for begivenhed i stedet opererer med en forståelse af kontinuitet.<sup>298</sup> Historikere forestiller sig ikke, at der på noget tidspunkt "intet foregår" eller at ingen hændelser eller begivenheder finder sted, men derimod at forandringer eller udviklinger i 'tingenes tilstand' blot forløber kontinuerligt. Disse kontinuerlige udviklinger kan dog komme til at repræsentere brud med 'sådan som situationen var/er', hvilket historikeren sørger for, hvis/når vedkommende i sin fremstilling heraf fremhæver 'bruddet' som sådan og dermed som en historisk begivenhed. Det er således via historikerens fremstilling, at *årsag* eller *forandring* kommer til at fremstå som særlige begivenheder. Ikke egenskaber eller tilstande ved de metodiske begreber. Uden præcist at kunne dokumentere det, har jeg ikke indtryk af at det primært er kontinuitets-forståelsen af *forandring*, der træder frem i mine koder. Snarere en opfattelse af *forandring* som noget

---

<sup>298</sup> Lee, 2005, p. 44.

episodisk.<sup>299</sup> Det betyder ikke, at jeg samtidig konkluderer at eksempelvis lærerne ikke betragter den historiske udvikling ud fra en kontinuitetsforståelse, men jeg finder det nærliggende at overveje om den historiske fremstilling i skolefaget, dvs. grundbogen, har en betydning for disse udtryk for forståelser som ses i talehandlingskoderne.

### **Udfordringer vedrørende de strukturelle begreber**

Udfordringen vedrørende forestillingen om de strukturelle 2. ordensbegreber er på den ene side, at de iflg. Lee ofte er kontraintuitive.<sup>300</sup> Dette læser jeg eksempelvis i tilknytning til ovenstående og det forhold, at de fleste elever først og fremmest begriber skolefaget ud fra deres hverdagsforståelser. Begreber som 'forandring', 'tid' og 'årsag' kan siges allerede at indgå i elevernes hverdagsforståelser. På den anden side skal udfordringen vedrørende de strukturelle begreber ses i lyset af, at de substantielle begreber optager en stor del af undervisningen i historiefaget. I relation til de strukturelle begreber og dermed fagets metabegreber betyder det, at elever med Lees ord er:

*"...somehow expected to understand what history is by picking up metahistorical ideas as they go along, and in these circumstances it is hardly surprising that students assimilate 'doing history' to the everyday life they already know."*<sup>301</sup>

Ovenstående eksemplificering af elevens forståelse af begrebet *forandring* kan således ses i lyset af, at 'doing history' eller opfattelser af at praktisere historiefaget udtrykkes gennem elevens hverdagsbegreber, fordi denne optik ligger eleverne nærmest. Dette kæder jeg sammen med min gentagne omtale af, at skolefaget praktiseres, men ikke umiddelbart omtales eller begrebssættes af elever og lærere.

Min fremhævelse af forståelserne af *årsag* og *forandring* har til formål at vise, at der i praktiseringer af skolefaget etableres forståelser af fagbegreber, der kan fungere som metabegreber i faget, fordi deres indhold ligger fast i kraft af de rammer, som videnskabsfaget eller historisk teori skaber om skolefaget. Som mine analyser viser,

---

<sup>299</sup> Lee, 2005, p. 44.

<sup>300</sup> Lee, 2004, p. 133. Lee, 2005, p. 33.

<sup>301</sup> Lee, 2004, p. 134, l. 7-10.

tyder noget dog på, at skolefaget i praksis tillægger disse begreber andre indhold end videnskabsfaget. De *særlige tænke måder* i faget – hvilket jeg i denne sammenhæng har knyttet til metodiske begreber – viser sig således i mine fremhævede eksempler at være 'særlige' i forhold til videnskabsfaget. Metodebegreber omtales sjældent i skolefaget. Faget har således mindre fokus på strukturelle 2. ordensbegreber end på substantielle 1. ordensbegreber og dermed beskriver skolefaget sig bedst (og måske alene) som et indholds-fag.

### **Problemet med historiefagets elastiske begreber**

Flere af mine ovenstående konklusioner kan efterlade det indtryk, at der blandt lærere og elever er tale om samme fagforståelser. Det er ikke tilfældet. I lærerkoderne finder jeg eksempler på, at skolefaget opfattes som rum for et *sprog*, samt at faglig forståelse kan etablere sig herigennem. Der tales som nævnt i Analysedelen om "det historiefaglige ordforråd" og om "at historikere arbejder ud fra bestemte principper", hvilket indikerer, at lærerne har en forståelse af, at fagets begreber er centrale for de tanker eller refleksioner, der gøres. På den måde kan man sige, at lærerne indirekte viser, at de er opmærksomme på dels fagets metodebegreber, dels skellet mellem hverdags- og faglige/videnskabelige forståelser af historiefaget. I et enkelt kodeeksempel fortæller en lærer endvidere, at metatænkning i faget er vigtigt, men hverken 'metatænkning' eller i øvrigt omtalen af 'det faglige ordforråd/principper' ekspliciteres eller udmøntes nævneværdigt i praksis. Dermed står jeg i en situation, hvor lærere i forskellige sammenhænge giver udtryk for at forstå skolefaget som mere og andet end bare 'faget om fortiden', men det er svært via koderne præcist at konkludere, hvorledes de udmønter denne skelnen i undervisningens praksis. Dette skyldes ikke mindst den manglende omtale, hvilket jeg endvidere knytter an til spørgsmålet om manglende faglig refleksion. Spørgsmålet er i hvilken udstrækning lærere egentlig er opmærksomme herpå. Det fremhæves i britisk forskning, at historielærere ofte bekymrer sig over om deres viden om teori og metode er tilstrækkelig til at kunne strukturere undervisning efter eksempelvis principper om fagets strukturelle 2. ordensbegreber.<sup>302</sup> Denne bekymring ser jeg ikke i mine lærerkoder. For at belyse dette forhold refererer jeg til et eksempel på en forespørgsel, der blev gjort blandt historikere

---

<sup>302</sup> Lee, 1983, p. 25.

om definitioner af begreberne *levn* og *beretning*.<sup>303</sup> Forespørgslen viste både forskellige og upræcise definitioner, og iflg. Jeppe Nevers kan dette læses som et udtryk for at der ”er tale om faglig identitet på spil – *levn* og *beretning* er historikerens børnelærdom. Derfor har begrebernes flertydighed været underlagt en art kollektiv fortrængning.”<sup>304</sup> Man bør så at sige som historiker vide, hvorledes faglige begreber i skikkelse af fx *levning* og *beretning* defineres, og som følge heraf drøftes definitionerne ikke. Overført til min analysekontekst finder jeg derfor her en mulig forklaring på, at omtale af fagets metodebegreber er fraværende eller kun eksisterer i former, som jeg aktivt må fremanalysere i ytringer om dette og hint i skolefaget.

I forlængelse af ovenstående viser min litteraturgennemgang undervejs i afhandlingsarbejdet, at der er mange bud på, hvori fagets centrale begreber består, hvilket også kan forklare ovenstående forhold. Den svenske uddannelsesforsker Ola Halldén beskriver historiefaget som et om ikke decideret teoriløst fag, så et fag hvor begreberne er så elastiske, at der modsat de naturvidenskabelige fag kan tales om en åben faglig struktur.<sup>305</sup> Peter Lee og den britiske tilgang til history education efterlader i den sammenhæng det indtryk, at historiefagets substantielle og strukturelle begreber lader sig definere relativt simpelt, men med afsæt i Halldéns beskrivelser af historiefaget forudsætter dette efter min vurdering en afklaring af det historiefilosofiske/videnskabsfaglige ståsted, som skolefaget tager afsæt i. Den finske historiedidaktiker Sirkka Ahonen kritiserer i den forbindelse eksempelvis den britiske tilgang, som jeg i denne sammenhæng har gjort brug af, for bl.a. at være for historiefilosofisk ensidig.<sup>306</sup> Hendes kritik omhandler der forhold, at de britiske forskere ikke eksplicit fremlægger og forholder sig til den historieteoretiske skole (især Collingwood), som de bygger på og dermed overvejer dette grundlags betydning for de konklusioner om praksis, som gøres – ikke mindst når historieundervisning kan tage sig forskelligt ud i forskellige kontekster.<sup>307</sup> Forskellige traditioner i historievidenskabens bekender sig til og begrebsætter historiefaget ud fra forskellige historieteoretiske/filosofiske tilgange, hvilket dermed også må forventes at afspejle sig i

---

<sup>303</sup> Nevers, 2005, p. 62.

<sup>304</sup> Nevers, 2005, p. 62, l. 10-12.

<sup>305</sup> Halldén, 1986, p. 157.

<sup>306</sup> Ahonen, 1990, p. 27.

<sup>307</sup> Ahonen, 1990, p. 27.

skolefaget. En mulig forklaring på, at lærerne ikke ekspliciterer deres forståelser af metodebegreber, kan således tilskrives det forhold, at de ikke ved hvilke faglige forudsætninger, de bygger deres fagforståelser på.<sup>308</sup> Fordelen ved at inddrage Lees distinktion mellem fagets substantielle og strukturelle fagbegreber er dog i denne sammenhæng den enkelthed, som teorien skaber om en ellers kompleks 'praksis' i skolefaget. Lees teoretiske overvejelser fungerer derfor som et analyse- eller forståelsesredskab, der kan hjælpe til at fremhæve denne pointe om skolefaget.

### **Redegørelse - fremstilling – fortælling? (3)**

Min problematisering af skolefagets manglende eksplicitering af fagbegreber etc. leder mig i dette sidste fokusområde ind i en diskussion af indholds-faget historie, herunder spørgsmålet om 'redegørelse' og dermed også det, som modsat ovenstående *faktisk* omtales. Jeg viser i Analysedelen, at der er tale om en central del af skolefaget, ikke mindst fordi jeg møder begrebet *redegørelse* i flere sammenhænge i mine koder – når elever og lærere taler om opbygninger af problemformuleringer, om karakteren af baggrundsviden og om vejen til fordybelse og refleksion. Man kan på den måde tale om, at redegørelse tildeles forskellige definitioner og indhold og ser ud til at rumme aspekter af både redegørelse og analyse.

Inden jeg beskæftiger mig med selve indholdet af disse definitioner, fremhæver jeg, at kognitiv taksonomi-tænkning præger fagforståelser i skolefaget. Det er ikke sådan, at lærere eller elever specifikt omtaler taksonomiske modeller, men spørgsmålet om at skulle enten *opnå* eller *tildede* karaktermæssige bedømmelser er alligevel konstant til stede i undervisningen – og i den sammenhæng giver begge parter udtryk for, at det er væsentlig ikke kun at kunne redegøre. 'Redegørelse' tilskrives dermed en særlig position i skolefaget. Der ser ud til at være en forståelse af, at 'redegørelse' udgør et fundament i faget, men samtidig også at man skal arbejde sig 'op' herfra. I sin undersøgelse om progressionsforestillinger beskriver Bente Lukman Christensen (m.fl.) bl.a. lignende forhold. Iflg. forfatterne til undersøgelsen tager lærere i samfundsvidenskabelige fag udgangspunkt i tre taksonomiske niveauer for håndtering

---

<sup>308</sup> Jeg refererer i denne sammenhæng også til de oplevelser, jeg selv har haft af overgangen fra uddannelsen som historiker til rollen som historielærer.

af viden, hvoraf redegørelse udgør det første for dernæst at blive fulgt af et undersøgelses- og diskussionsniveau.<sup>309</sup> Denne taksonomi-forståelse ser iflg. forfatterne ud til at fungere som både et planlægningsredskab og som en del af kundskabstilegnelsen i skolefaget.<sup>310</sup> Det er i den sammenhæng primært sidstnævnte, jeg har bemærket i mine kodeanalyser. Her finder jeg den eksempelvis udtrykt i forbindelse med omtaler af opbygning af problemformuleringer i overensstemmelse med de tre taksonomiske niveauer. Også i forbindelse med læreres omtaler af baggrundsviden i betydningen 'noget man må besidde for at kunne nå videre i faget'. Som jeg skriver i mit analysetema om viden (samt i ovenstående afsnit), giver lærere udtryk for at sammenkæde viden og progression i skolefaget. Jeg nævner bl.a. et eksempel, hvor viden om Versaillestraktaten bliver fremhævet som en forudsætning for at kunne foretage analyser af anden verdenskrig. Christensen (m.fl.) påpeger i den forbindelse, at der hos lærerne i de samfundsvidenskabelige fag er en forståelse af, at faktisk og/eller teoretisk viden først bliver faglig viden i det øjeblik, den anvendes i en redegørelse, analyse og diskussion. Denne tilgang sætter dermed mit eksempel i perspektiv. Elevers progression i skolefaget (og dermed faglige viden) kommer i forståelsen til at afhænge af deres anvendelser af viden – i eksempelvis en analyse – og analysen forudsætter samtidig en grundviden. På den måde bliver det at have eller opnå en grundviden, der kan redegøres for og dermed anvendes i forskellige sammenhænge et centralt aspekt i forståelsen af skolefaget. Karakteristisk er det iflg. forfatterne endvidere, at lærerne forbinder meninger, holdninger og viden med de måder, som eleverne håndterer viden på. Dermed synes faglighed og didaktik iflg. forfatterne at smelte sammen i de samfundsvidenskabelige fag.<sup>311</sup> I forhold til mine iagttagelser af skolefagets praktiseringer kan man overveje om ikke også pragmatik udgør en del af denne praksisbeskrivelse, dvs. lærerovervejelser over hvad eleverne skal/kan få ud af undervisningen i skolefaget.

---

<sup>309</sup> Christensen m.fl., 2006, p. 38-39.

<sup>310</sup> Christensen m.fl., 2006, p. 39-42.

<sup>311</sup> Christensen m.fl., 2006, p. 41.

### **Hvis redegørelse tænkes fri af taksonomi**

Problemet med disse progressionsforestillinger er i denne sammenhæng, at begrebet 'redegørelse' tillægges en betydning, som jeg ikke mener, er i stand til at rumme det faktum, at praktiseringer af skolefaget også udtrykker andre fagforståelser, der kan kategoriseres som redegørelser. Mange af de kodeeksempler, som jeg placerer under mine to analysetemaer om 'redegørelse', kan overordnet beskrives som eksempler på 'fortællinger om hvad der skete i fortiden'. Og disse fortællinger ser endvidere ud til at være etableret på baggrund af både redegørende, analytiske og reflekterende overvejelser. For at belyse dette forhold henter jeg hjælp i Ole Tøgebys sprogteoretiske tilgang. 'At redegøre' beskrives her som en ekspositorisk fremstillingsform, dvs. som et spørgsmål om fremlæggelse af kendsgerninger. Elevernes og lærernes redegørelsesytringer kan således betragtes som fremlæggelser af kendsgerninger, der både tager afsæt i allerede eksisterende fremstillinger af fortiden (fx i grundbogen) og udmønter sig på baggrund af forskellige analytiske overvejelser over oplysninger fra baggrundslitteratur, kildematerialer, fællesdiskussioner af emner eller andet. Betegnelsen 'redegørelse' kommer således til at indeholde aspekter, der i en kognitiv taksonioptik vil kunne placeres flere steder på "trappen" end blot på nederste trin, dvs. forstået som mere end blot udtryk for simpel tænkning. Hvis 'at redegøre' endvidere sættes i forbindelse med 'at fortælle', har Tøgeby den pointe, at såkaldte narrative fremstillingsformer ikke indgår i eksempelvis Blooms taksonomi.<sup>312</sup> Tøgeby gør sig nogle overvejelser over, hvorvidt dette kan skyldes forestillinger om, at børn/elever er i stand til 'at fortælle' uden først at skulle lære det.<sup>313</sup> 'At berette' om noget kan dog iflg. Tøgeby anskues som udtryk for simple såvel som avancerede fremstillingsformer, og dermed bliver det muligt vha. Tøgebys betragtninger at udfordre den kognitive taksoni-opfattelse af, hvad 'redegørelse' i skolefaget kan siges at være. Betegnelsen 'fortællinger om fortiden' er én måde at manifestere denne udfordring på, en anden er betegnelsen 'fremstillinger af fortiden' eller blot 'historiske fremstillinger'. Begge sidestiller jeg i det følgende med 'redegørelse'.

---

<sup>312</sup> Tøgeby, 2014, p. 86.

<sup>313</sup> Tøgeby, 2014, p. 86.



### Flere typer af redegørelser i skolefaget

De udtryk for redegørelser, som ses hos mange elever, tager som nævnt i Analysedelen afsæt i både kildematerialer og i grundbogs-/baggrundslitteratur. Det betyder dermed, at der opstår flere typer af redegørelser – henholdsvis elevernes egne redegørelser for eksempelvis kildeteksters indhold/udsagn om x-hændelser og/eller elevernes gengivelser af en lærebogsforfatters redegørelse for x-begivenhed. Derudover kan også deres fortolkninger af kildeanalyseresultater betragtes som redegørelser. Endvidere gør jeg i Analysedelen opmærksom på, at 'redegørelse' hos elever også ofte ser ud til at omhandle det at afklare tvivls- og forståelsesspørgsmål. Hos lærerne møder man endvidere eksempler på, at den personlige baggrund og erfaringer inddrages, således at fremstillingen ikke kun former sig som en (mere eller mindre ekspliciteret) gengivelse af baggrundslitteraturens historiske fremstillinger, men også formes af de minder og erfaringer, som lærerne som privatpersoner inddrager i fortællingerne. Den historiske fremstilling hos lærerne kan på den måde med Hayden Whites ord anskues som lige så *opfundet* som fundet,<sup>314</sup> når læreren genfortæller historiske begivenheder med referencer til forhold, som vedkommende (af forskellige årsager) finder oplagte. På den måde viser der sig i skolefaget flere typer af redegørelser, dvs. fremstillingsformer.

Der findes ingen forskrifter for, hvorledes den historiske fremstilling skal eller kan tage sig ud. Det afhænger iflg. Bent Egaa Kristensen af modtageren/den intenderede læser.<sup>315</sup> I mit forsøg på at overføre dette til skolefaget og ikke mindst for at komme beskrivelser af selve formen på redegørelserne nærmere, inddrager jeg den tyske historiedidaktiker Jörn Rüsen's tanker om den historiske fortælling som udtryk for en typologi bestående af fire fortællingstyper, og Rüsen opererer med begreberne *traditionel*, *eksemplarisk*, *kritisk* og *genetisk* historisk fortælling.<sup>316</sup> Rüsen's ærinde er egentlig at skabe et argument for, hvorledes historisk bevidsthed hos børn og unge etableres gennem disse fire fortællinger. Dette er dog ikke min interesse, og jeg udleder og oversætter derfor primært de elementer af hans teori, som kan siges at være af værdi for mine analyser.

---

<sup>314</sup> White, 1978, p. 82.

<sup>315</sup> Kristensen, 2007, p. 247.

<sup>316</sup> Rüsen, 1987, p. 90-93.

### Rüsens fortællinger i historiefaget

Den traditionelle fortælling vedrører ophav eller de grundlæggende elementer, som konstituerer og organiserer 'i dag'/de måder, hvorpå verden forstås og fortælles i dag, dvs. traditioner. Denne type fortælling skaber på den måde en overordnet kontinuitet og sammenhæng (og i nogle tilfælde ligefrem legitimation) mellem fortiden og nutiden.<sup>317</sup> Eftersom der ofte er tale om generelle forhold eller beskrivelser, fungerer den *eksemplariske fortælling* som illustration af eller eksempel på, hvorledes de generaliserede forhold eller regler (fremsat i form af eksempelvis cases) i den traditionelle fortælling kan blive relevante eller fungere som *livets læremester* (historia magistra vitæ) for den, som er modtager af fortællingen. Den *kritiske fortælling* er kendetegnet ved at gøre op med den traditionelle, eksempelvis ved at fremhæve de i den traditionelle fortællings afvigelser eller forhold, der i en nutidig kontekst er problematiske. Rüsen beskriver den *kritiske fortælling* som en anti-fortælling og fremhæver bl.a. kvinde-historie som et eksempel på en anti-fortælling.<sup>318</sup> Endelig karakteriseres den *genetiske fortælling* ved transformation af fortællingen eller den måde, hvorpå verden forstås/fortælles. Dette sker i det tilfælde, at den kritiske fortælling etablerer sig som fortælling (og dermed som historisk bevidsthed).<sup>319</sup> Rüsen argumenterer for, at der er sammenhæng mellem disse fire, og at de alle indgår i enhver historisk tekst – hvilket jeg læser som, at de også alle indgår i vejen til etablering heraf. Det er dog ikke dette, jeg er optaget af, men derimod hvorledes fortællingen kan være med til at belyse de udtryk for forståelser af 'redegørelse', som viser sig i skolefaget. I den sammenhæng er det primært ideerne om den *traditionelle* og *eksemplariske* fortælling, jeg anvender i mine overvejelser.<sup>320</sup>

### Den traditionelle fortælling i faget

Ser man på det indhold, som lærerne og eleverne fremhæver i forbindelse med deres redegørelser, og forsøger man dernæst via Rüsens fire typologier at karakterisere de

---

<sup>317</sup> Rüsen, 1987, p. 90.

<sup>318</sup> Rüsen, 1987, p. 92.

<sup>319</sup> Rüsen, 1987, p. 93.

<sup>320</sup> Det er ikke uproblematisk at overføre Rüsens (historie)filosofiske teori til en undervisningsmæssig og praksis-kontekst. Eksempelvis er det vanskeligt at læse ud af Rüsens teori, hvori 'fortælling' skal forstås, udover at der er tale om fire typer. Hvor de optræder eller hvem fortællerne er, fremgår ikke entydigt. Jeg formoder dog ikke, at Rüsen specifikt har haft historieundervisningens praksis i tankerne, da han formulerede sig.

typer af fortællinger, som i mange tilfælde gør sig gældende i skolefaget, træder den traditionelle tydeligt frem. Der er tale om fremstillinger af fortiden, hvor særligt samfundsforhold, økonomi og politik, herunder krige fremhæves. Disse afgrænses mere specifikt af bestemte geografiske områder. De agerende parter i fortællingerne er ofte bestemte nationer, historiske personligheder og sociale grupper af eksempelvis religiøs, politisk eller socio-økonomisk observans. Selvom jeg ikke umiddelbart har andre referencer end min egen uddannelsesmæssige baggrund – og dermed kendskabet til faget at argumentere ud fra – synes fremstillingerne at kunne karakteriseres som 'de fortællinger man altid møder'. Der er med Rüsens ord tale om, at historiske fremstillinger (narrationer) kan siges at organisere opfattelser af, hvordan verden forstås og fortælles samt skaber kontinuitet og sammenhæng mellem opfattelsen af fortiden og nutiden.<sup>321</sup> (Vi kender så at sige alle den samme historie...) Dog vil jeg i den sammenhæng indvende, at lærernes brug af henvisninger til egne erfaringer og baggrunde i forbindelse med den historiske fremstilling kan tjene som eksemplificeringer af de mere generelle forhold, der beskrives i den traditionelle fortælling. Rüsens benytter som nævnt betegnelsen 'eksemplariske fortællinger', hvilket jeg overfører til denne sammenhæng. På den måde kan man sige, at selvom den traditionelle fortælling får fremstillingen af fortiden til at fremstå i singularis som selve sandheden om 'dengang', så titter forestillinger om fremstillingen af fortiden som noget, den enkelte fortæller individuelt har indflydelse på, også frem i ny og næ. Som jeg nævner i Analysedelen er der dog ikke tale om mange af denne type eksempler og dermed således heller ikke mange eksempler på fremstillinger, som kan siges at eksemplificere det at inddrage 'egen samtid' eller at knytte makro- og mikrohistorier sammen. Jeg henviser i den sammenhæng til min omtale af grundbogens status i skolefaget. Det er nærliggende at antage, at skolefagets fortællinger om fortiden bl.a. tager form efter grundbøgernes måder at fremstille fortiden på. Dette skyldes ikke mindst grundbogens status som skolefagets facitliste.

### **Fortællingerne skifter karakterer i skriftlige opgaver**

Ovenstående forhold vedrører primært mundtlige ytringer, men som jeg nævner i Analysedelen, ser særligt elevernes fremstillinger af fortiden ud til at skifte karakter i

---

<sup>321</sup> Rüsens, 1987, p. 89-90. Rüsens fremhæver den historiske fremstillings funktion.

forbindelse med deres skriftlige ytringer. Der er ikke tale om fortællinger, der kan karakteriseres som decideret kritiske, dvs. iflg. Rüsens fortællinger, der gør op med den traditionelle fortælling ved at fremhæve afvigelser eller på anden vis problematiske aspekter, men elevfremstillingerne bærer alligevel et andet præg end fortællingerne ved de mundtlige koder. Den historiske fremstilling som formet af 'økonomi, politik og krig' bliver i elevers skriftlige SRP-opgaver og ud fra valg af fagkombinationer til fortællinger, der *også* formes af biologi og matematik. Kaffens kulturhistorie, darwinismen og babylonsk matematik gøres på den måde af nogle elever til omdrejningspunkter i den historiske fremstilling. Og selvom der i Rüsens forstand stadig kan tales om traditionelle fortællinger, viser også eleverne med disse, at den historiske fremstilling netop betragtes som *opfundet* og ikke kun fundet i og med, at den som fortæller *vælger* det perspektiv, der fortælles ud fra samt deraf også indholdet af fremstillingen.

I ovenstående afsnit fremhæver jeg således med blik på elevers og læreres forskellige måder at agere i skolefaget, at skolefaget praktiseres med afsæt i samme forståelse af, at den historiske fremstilling kan betragtes, som noget man selv er med til at skabe undervejs – hvilket på den måde står i kontrast til eksempelvis deres umiddelbare udtryk for anvendelser af grundbogen. For lærernes vedkommende nævner jeg, at de inddrager og supplerer fortællingen med egne erfaringer og oplevelser med fortiden. For elevernes vedkommende er det valg af fagkombinationer og emner i opgaveskrivning, der former fortællingerne om fortiden. I begge tilfælde bliver der tale om praktiseringer af skolefaget, hvor der primært tages afsæt i allerede etablerede historiske fremstillinger og ikke i kildematerialer (eller kildekritiske overvejelser over kildematerialer). Når jeg overfører Hayden Whites idé om den historiske fremstilling som opfundet til disse iagttagelser af læreres og elevers arbejde med skolefaget, overfører jeg reelt tanker, som refererer til historievidenskabens opfattelser af forholdet mellem en kilde og den historiske fremstilling og dermed ikke specifikt det forhold, som med lærernes og elevernes ytringer viser sig i skolefaget.

### **Svært at skelne mellem redegørelse og analyse**

Jeg nævner flere steder i Analysedelen, at det i forbindelse med kodningsprocessen ofte har været svært at skelne mellem redegørende og analytiske ytringer. I udgangspunktet har min fornemmelse fra skolebesøgene været, at der i skolefaget skelnes skarpt mellem de to, jf. min omtale af taksonomiforståelse som en central del af faget. Men i forbindelse med kodningsprocessen opdagede jeg, at elever og lærere i mange tilfælde ikke refererer tilbage eller på anden vis viser på hvilket grundlag deres ytringer bygges – egne overvejelser i relation til diverse tekstindhold eller gengivelser heraf. Det har således været svært at finde ud af, hvor eleverne og lærerne faktisk tegner grænsen mellem redegørelse og analyse i deres praktiseringer af skolefaget. Kæder jeg dette forhold sammen med min tidligere definition af redegørelse som fremstilling og fortælling, bliver problemstillingen en pointe i sig selv. Grænserne mellem redegørelse og analyse er flydende, eftersom begge dele kan siges at rumme samme aspekt, fortællingen. Problemstillingen tydeliggør, at redegørelse i skolefaget ikke optræder i denne forståelse, men praktiseres under indflydelsen af taksonomiforståelsen – og dermed kommer skolefaget til at udelade et centralt element ved 'redegørelse'.

### **Beskrivelser af skolefaget historie tegner – opsamling af pointer**

Jeg har med mine tre fokusområder således gradvist udfoldet en mangesidet beskrivelse af skolefaget historie, og samlet set synes de fleste fremhævede aspekter at være forbundet eller yde indflydelse på hinanden på forskellig vis. Jeg markerer således sammenhænge mellem skolefagets dominerende kildeforståelse og opfattelsen af faget som et indholds-fag med fokus på 'fakta' om fortiden. Jeg fremhæver, at denne tilgang medfører, at fortiden og fremstillingen heraf sættes lig hinanden. Jeg overvejer i den forbindelse grundbogens rolle og status i skolefaget, herunder grundbogens betydning for denne fagopfattelse og dermed manglende inddragelse af 'fortolkning eller fortælling' i skolefaget. Eftersom dette kan siges at være svært at dokumentere, viser jeg i stedet at skolefagets tilgang til en skelnen mellem redegørelse og analyse kan siges at udelade det forhold, at fortælling udgør en del af det at 'redegøre' for noget.

Som nævnt viser jeg i kapitlets første del, at skolefaget har vanskeligt ved at koble mellem dets formål om fx 'dannelse' og undervisningens praksis. Jeg relaterer bl.a.

dette til historie-videnskabsfaget selv, herunder dets manglende definitioner af et mål med kildeanalyse som skolefaget kan overtage. Man kan sige, at denne problemstilling også kan betragtes i sammenhæng med de øvrige aspekter af skolefaget, som jeg fremhæver her. Når skolefaget eksempelvis definerer sig som et indholds-fag med fokus på fortiden/kilderne som et *er*-forhold, udtrykkes samtidig implicit en forståelse af, at det er fortiden, der rummer svaret på spørgsmålet om elevens 'dannelse', udvikling af historisk bevidsthed, identitet etc. – ikke eksempelvis den enkelt elevs undren, spørgelyst og refleksion over, hvorledes fortiden kan *gøres*, betragtes, fortælles eller fortolkes på forskellig vis. Jeg overvejer også i denne sammenhæng, hvorvidt grundbogen spiller en rolle for skolefagets forståelse af sig selv som et indholds-fag. Grundbogen optræder parallelt med kilderne i skolefaget og betragtes som 'svaret' på eller facitlisten for, hvorledes fortiden 'var'. Jeg har med afsæt i skolebesøgene ikke grund til at tro, at skolefaget alene opfatter fortiden som et faktisk forhold – hvilket jeg med mine analyser kommer til at markere – men det er det udtryk for fagforståelse, der i praktiseringer af skolefaget efterlades. Kognitiv taksonomitænkning, tilgangen til 'redegørelse' og vigtigheden af at opbygge grundviden/baggrundsviden udgør bl.a. eksempler herpå. En væsentlig pointe i dette, og endvidere udgangspunktet for afhandlingen, er, at disse beskrivelser af skolefaget ses, fordi faget først og fremmest *praktiseres*. Det metatænkes og sprogliggøres ikke. Faglig refleksion og eksplicitering af fagbegreber, måder at praktisere faget kontra fagets formål etc. mangler. Og årsagen til denne mangel tilskriver jeg det forhold, at skolefaget i vid udstrækning refererer til et videnskabsfag, som både mangler et begreb om didaktik og i øvrigt selv har svært ved at definere sig.

### **Stiller en teoretisk diskussion for store krav til praksis?**

På baggrund af denne opsamling og inden jeg forsætter refleksion over perspektiverne i mine diskussionspointer, opholder jeg mig et øjeblik ved 'ambitionsniveauet' i min teoretiske tilgang til det skolefag, som for lærere og elever udgør konkret hverdagspraksis.

Både den britiske tilgang med fokus på strukturelle 2. ordensbegreber og min ophævelse af forestillinger om 'redegørelse' som alene et spørgsmål om gengivelse eller referat af

viden fungerer i denne sammenhæng som mine måder til at løse skolefaget fra nogle af de opfattelser, som man ellers kan møde. Parallelt med mine analyser overvejer jeg dog, om jeg dermed også kommer til at have for store forventninger til historieundervisningens praksis. Jeg er fx ikke ubekendt med, at der i skolefagets praksis gør sig mange – og også ikke-historiefaglige – dagsordener gældende. Dagsordener som både tager opmærksomhed fra selve faget og måske også ligefrem har indflydelse på udbyttet heraf. Den britiske tilgang til history education og en historieundervisning med 'learning thinking skills' på skemaet mødte også i sine første år en sådan kritik. Blandt skeptikerne var Jürgen Herbst, der i 1985 udover at fremhæve spørgsmålet om, hvorvidt det overhovedet er muligt at undervise efter *content-concept*-distinktionen (dvs. skellet mellem substantielle 1. ordens- og strukturelle 2. ordensbegreber) også fremhævede forskningens manglende interesse for de ydre og kontekstuelle forhold, der definerer didaktik og dermed er med til at afgøre, hvad der i et skolefags praksis faktisk er muligt.<sup>322</sup> Herbst påpegede bl.a. at et ensidigt (forskningsmæssigt) fokus på historiefilosofiske/teoretiske forhold i undervisningen også medvirker til at holde skolefaget i et socialt vakuum, hvor 'elev-lærer-skole'-interesser og problemer udover skolefaget sættes uden for døren.<sup>323</sup> Man kan i den sammenhæng sige, at min afhandling i udgangspunktet har et andet sigte, men kritikken er relevant i den forstand, at jeg i arbejdet med en overordnet fagdidaktisk problemstilling ikke må bevæge mig længere væk fra eller på et højere teoretisk plan end at 'kontakten' med praksis bevares – hvis forskningen skal have relevans herfor. Min forståelse af begrebet didaktik indebærer i den sammenhæng en forståelse af 'didaktik' som et relationelt forhold mellem 'teori' og 'praksis'. Iflg. Frede V. Nielsen er teori både mere og mindre end praksis – *mere* fordi teori gør det muligt at belyse og forstå væsentlige forhold ved enkeltfænomener, i dette tilfælde skolefaget historie, samt at perspektivere og reflektere over disse på en forenklet og overskuelig måde, og *mindre* fordi der er tale om analyser af færre detaljer end praksis faktisk består af.<sup>324</sup> Den teoretiske tilgang til praksis har netop den funktion at forenkle og overskueliggøre – uden at forarme.<sup>325</sup> Det er i dette lys mine analyser og diskussionspointer skal læses. Jeg

---

<sup>322</sup> Herbst, 1985, p. 332-333.

<sup>323</sup> Herbst, 1985, p. 333.

<sup>324</sup> Nielsen, 2007, p. 30.

<sup>325</sup> Nielsen, 2007, p. 30.

opnår derfor via denne præcisering af teoriens forhold til praksis en indgangsvinkel til i det følgende kapitel at reflektere over de beskrivelser af skolefaget, som jeg foretager i afhandlingen samt heraf tydeliggøre en spirende teoriudvikling om fagdidaktik i relation til historie som skolefag.

## **Kapitel 18 Perspektivering**

### **Didaktisk refleksion over skolefagsbeskrivelser**

Afhandlingen tegner samlet set et ganske broget billede af skolefaget historie i stx. Som nævnt ser jeg dog på et overordnet plan visse sammenhænge mellem de forskellige aspekter, og disse fremhæver jeg i følgende kapitel. Jeg sætter fokus på spørgsmålet om hvad skolefagets genstandsområde kan siges at være og videreudbyder min tilgang til forholdet mellem skolefagets som et fag mellem en fakta- og fortolknings/fortællingsforståelse. Derudover reflekterer jeg over mulige perspektiver for afhandlingens konklusioner i lyset heraf. Mine overvejelser i kapitlet grundes alle i de analysekonklusioner og erfaringer, jeg undervejs i afhandlingen har gjort. Jeg indleder i nedenstående afsnit med et argument for at tage spørgsmålet om fakta- versus fortolkning/fortællingsforståelse op som perspektiveringstilgang.

### **Skolefaget mellem moderne og postmoderne historieopfattelse**

Mine overvejelser vedrørende eksempelvis det funktionelle kildebegreb, kilden som et *gør*-forhold, 'spørgsmålets' funktion for kildens udsagn, ideen om at der kan skabes mange 'sandheder' om fortiden, ophævelsen af skellet mellem grundbogen og kildeteksten for at gøre alt til kilder, fremhævelsen af fagets strukturelle begreber frem for indholdet (substans) og 'redegørelsen' som en opfundet fortælling etc. udgør alle overvejelser, som giver afhandlingen et strengt konstruktivistisk (filosofisk) islæt. Men som jeg skriver i mit overordnede teorikapitel, er mit udgangspunkt et mere pragmatisk eller moderat (fagdidaktisk) grundsyn – hvor anvendelsen af det funktionelle kildesyn i den sammenhæng har fungeret som et redskab til at fremhæve og tydeliggøre beskrivelser af diverse aspekter af skolefaget. Den beskrivelse af skolefaget, som tegner sig i afhandlingen, ser ud til at spejle Bernard Eric Jensens udlægning af et videnskabsfag, der mellem en moderne og postmoderne historieopfattelse har svært ved



at finde sine ben.<sup>326</sup> Man fornemmer i Jensens beskrivelse, at der er tale om en enten- eller situation for historiefaget (videnskabsfaget), hvilket dermed – som det ses i mine analyser – smitter af på skolefaget og skaber forskellige problemstillinger. I et forsøg på at uddybe og perspektivere mine beskrivelser af skolefaget, herunder dets genstandsområde og relation til videnskabsfaget, gør jeg i de følgende afsnit overvejelser over skolefaget som en balance mellem de to videnskabssyn mere end et enten-eller-forhold. Dette konkretiserer og argumenterer jeg for ved hjælp af den hollandske filosof F.R. Ankersmits begreber om *referential statements* og *narrative substances*. Der er tale om begreber, som udover rummelighed overfor mine mange analyse- og diskussionspointer om skolefaget også byder på en enkelthed, som jeg historiedidaktisk kan reflektere skolefaget i. Jeg introducerer til begreberne i nedenstående afsnit.

### **Referential statements og narrative substances**

*Referential statements*<sup>327</sup> er de udsagn, man på baggrund af en kritisk gennemgang af kilder fremsætter. Iflg. Ankersmit baserer *referential statements* sig på forestillingen om, at fortiden eksisterer og er tilgængelig via beviser, dvs. kildemateriale, samt kan verificeres som værende enten sande eller falske.<sup>328</sup> På den måde kan man sige, at *referential statements* også er faktuelle udsagn. Disse faktuelle udsagn bliver dog kun beviser på fortiden afhængigt af den specifikke fortolkning eller fortælling, som de anvendes i.<sup>329</sup> Hos Ankersmit betegnes fortolkningerne *narrative substances*.<sup>330</sup> I modsætning til *referential statements* er *narrative substances* ikke empirisk verificerbare udsagn. Der er derimod alene tale om forslag til, hvorledes vi skal, bør eller kan forstå fortiden – og disse kan kun anskues ud fra betragtninger om plausibilitet.<sup>331</sup> *Narrative substances* står dermed som fortolkninger i kontrast til *referential statements*. For at anskueliggøre forholdet mellem de to begreber bruger den australske uddannelsesforsker Robert John Parkes følgende eksempel: Udsagnet 'der

---

<sup>326</sup> Se mit overordnede teorikapitel, kap. 3.

<sup>327</sup> Begrebet henter jeg hos Robert John Parkes, som tager afsæt i Ankersmits filosofi. Ankersmit selv anvender kun betegnelsen 'statement' over for begrebet 'narrative substances'.

<sup>328</sup> Ankersmit, 1990, p. 277.

<sup>329</sup> Parkes, 2013, p. 28.

<sup>330</sup> Ankersmit, 1990, p. 281. Ankersmit, 2001, p. 135+136.

<sup>331</sup> Ankersmit, 1990, p. 281.

*ligger en pistol på bordet* kan vha. observation bestemmes som sandt eller falsk. Det samme gør sig gældende for udsagnet *'der lå en pistol på bordet'*. En verificering af sidstnævnte udsagn afhænger dog af tilgængelige spor eller beviser på, at den hændelse, som udsagnet vedrører, har fundet sted, og dertil kræves en metode, kildekritik. Pointen hos Parkes er, at verificeringen af udsagnet ikke forklarer, *hvorfor* pistolen lå på bordet. En sådan forklaring bevæger sig væk fra spørgsmålet om bevis eller ikke-bevis og kan som sådan i stedet betragtes som udtryk for spekulation og fortolkning af beviset.<sup>332</sup> Dermed omhandler forholdet mellem *referential statements* og *narrative substances* forholdet mellem beviser på fortiden og fortolkninger heraf. *Narrative substances* inviterer os til at forstå eller læse fortiden på bestemte måder.<sup>333</sup> Måder som ikke kan afgøres som enten sande eller falske, men som baserer sig på udsagn eller forklaringer, der kan betragtes som så. Dermed kan man sige, at de to positioner står i et gensidigt afhængighedsforhold til hinanden, eftersom fortolkningerne på den ene side baserer sig på faktuelle udsagn, mens sidstnævnte på den anden side kun bliver *'beviser på fortiden'*, når der knyttes fortolkninger hertil.

### **Fakta-forståelse dominerer skolefaget**

Sættes Ankersmits to begrebstilgange i relation til mine analyse- og diskussionspointer kan skolefaget siges at udspille sig i spændingsfeltet mellem netop disse to positioner – faget forstået som fakta på den ene side og fortolkning og fortælling på den anden side. Referential statements eller fakta-forståelsen ser dog ud til at være den stærkeste markør – ikke mindst hvad angår en grundforestilling i skolefaget om, *at* fortiden eksisterer. Denne fakta-tilgang til skolefaget ses i første omgang hos eleverne. De stiller eksempelvis ikke spørgsmålstejn ved om fortiden eksisterer eller ej, men er i stedet optaget af at finde frem til præcis de kilder, som giver adgang til *'fakta'* dvs. selve sandheden om fortiden. Kildernes udsagn kan dermed også verificeres som sande eller falske, hvilket især afgøres af om *'nogen har oplevet fortiden'*. Referential statements-forståelsen kan således forklare, hvorfor mange elever i mine analyser er langt mere optagede af øjenvidneberetninger som troværdige eller ikke-roværdige kilder end af de spørgsmål, der kan stilles til kilderne. Det er fakta om fortiden, der fremlægges via

---

<sup>332</sup> Parkes, 2013, p. 26.

<sup>333</sup> Parkes, 2013, p. 26.

kilderne, og dermed bliver *fortiden* og *fortællingen herom* det samme. Denne opfattelse ses ikke på samme måde hos lærerne. De giver udtryk for at dele elevopfattelsen af *at* fortiden er fakta, men udviser samtidig et mere funktionelt og kontekstafhængigt syn på kilderne og dermed på 'beviserne for fortiden'. Lærerne er i højere grad optaget af, at kildeudsagn på baggrund af kildekritik og -analyse også afhænger af fortolkninger og dermed muligheden for, at fortællingen om fortiden kan etablere sig i pluralis, dvs. indtage mange og forskellige versioner. Lærernes fagforståelser knytter sig dermed i dette spørgsmål både til en referential statements- og en narrative substances-tilgang, hvorimod de fleste elevers forståelser primært former sig om førstnævnte forståelse.

Konsekvensen af denne fakta-forståelse af skolefaget er, at historiefaget risikerer at blive reduceret til alene et metodefag – og i dette tilfælde med kildekritikken som selve omdrejningspunktet. Med reference til Ankersmit er det problematiske heri, at kun via *narrative substances*, kan kildeanalytiske udsagn om fortiden gøres relevante for bestemte sammenhænge. I det tilfælde at skolefaget udelukkende er et metodefag, kommer udsagn på baggrund af kildeanalyse dermed til at fremstå 'frit' og uden referencer til fortællingerne om fortiden. Det vil med andre ord sige, at elevers søgen efter sandheden om fortiden i Ankersmits forståelse mangler referencer til fortolkningerne/narrative substances for at kunne etablere sig. Når narrative substances-tilgangen ikke indgår nævneværdigt i elevers fagforståelser, kan grundbogen siges at spille rollen som deres referential statements eller beviser på fortiden – og dermed afgøre om de har fundet frem til *svaret* eller ej. Grundbogen kan således siges at bedømme/verificere de udsagn, som elever udleder af kildeanalyserne, så elevernes kildeanalyser ikke fremstår som et antal tilfældige udsagn. Den status som grundbogen tildeles, ser jeg som et udtryk for fakta-forståelsen og i øvrigt som en faktor, når det handler om at fastholde skolefaget i en referential statements-position.

I lærernes anvendelser af grundbogen ses en tilsvarende forståelse, men omvendt gør lærerne sig også til fortalere for at historieskrivning betragtes som udtryk for subjektive og dermed fortolkende overvejelser over fortiden. Lærerne ser dog ikke ud til at koble grundbogen med opfattelsen af historieskrivning. Problemet heri er som nævnt den manglende reference til grundbogen som en *fortælling* om fortiden. Så længe historieskrivning og dermed fortælling eller fortolkning af fortiden ikke opfattes som et

vedhæng i grundbogen, vil praktiseringer af skolefaget heller ikke tage afsæt i en narrative substances-forståelse – og dermed komme til at balancere forholdet mellem fakta- og fortolkning/fortællings-tilgangen. I praksis betyder den manglende narrative substances-forståelse, at det ikke er 'fortolkninger af fortiden', der diskuteres eller danner grundlag for skolefagets praksis, men i stedet forestillinger om selve fortiden eller udsagn om de historiske begivenheder som *realitet*. Over for dette placerer kildeanalyse sig, men eftersom 'fakta'-forståelsen manifesterer sig kraftigt via grundbogen, bliver kildeanalyse nærmest et spørgsmål om analyse for analysens skyld. Hvad skal man med fortolkninger af kildernes udsagn, når fortællingen om fortiden allerede ligger fast? Og hvis skolefagets formål skal realiseres gennem fagets metode (kildekritik), hvorledes kobles da de to? Man kan på den måde sige, at jeg i lidt kritiske vendinger problematiserer og uddyber en række aspekter ved skolefaget, som viser sig i mine analyser. Implicit i denne kritik er dels spørgsmålet om skolefagets relation til videnskabsfaget, dvs. forholdet mellem didaktik og fag, dels heraf spørgsmålet om skolefagets genstandsområde. Jeg viderefører derfor disse overvejelser i nedenstående afsnits belysning af forholdet.

### **Skolefagets didaktiske grundsyn og genstandsområde**

Forholdet mellem skolefaget og videnskabsfaget, herunder min karakteristik af et skolefag, hvor fakta-forståelsen dominerer, forklarer jeg som udgangspunkt som et spørgsmål om manglende referencer til begrebet *didaktik*. Jeg grunder dette i mine analyseresultater samt mine observationer af praksis. I undervisning spejles et skolefags didaktiske grundsyn,<sup>334</sup> og via Frede V. Niensens begreber om basisfag og undervisningsfag (skolefag) betegner jeg forholdet for historie som skolefag som basisfagsdidaktik.<sup>335</sup> Skolefaget funderes i høj grad i videnskabsfaget – og derfor også i et videnskabsfag, som både kan siges at være præget af mange udlægnings af faglige definitioner, men også at være i tvivl om sin egen fagforståelse i udfordringen fra en postmoderne.<sup>336</sup> Dette udlægger jeg endvidere som et spørgsmål om også forholdet mellem en fakta- og fortolknings/fortællings-tilgang i faget.

---

<sup>334</sup> Christensen, 2011, p. 172.

<sup>335</sup> Nielsen, 2004, p. 37.

<sup>336</sup> Jeg refererer til Bernard Eric Jensens beskrivelse. Se overordnet teorikapitel, kap. 3.

Det manglende didaktik-begreb i videnskabsfaget vedrører lærernes uddannelsesmæssige baggrund fra uddannelsesfaget historie, dvs. også videnskabsfaget. Dette kan siges at have betydning for den fagforståelse, der udtrykkes i skolefaget, herunder spørgsmålet om basisfagsdidaktik. Jeg viser således i mine analyser, at der tages afsæt i videnskabsfaget, men også at disse afsæt ofte i praktiseringer af skolefaget kommer til udtryk som fagforståelser i modstrid med videnskabsfagets definitioner. Forståelsen af kilderne/fortiden som et *er-* eller faktisk forhold udgør et eksempel herpå. Dette kan både kædes sammen med det manglende didaktik-begreb, hvilket igen kan forklare eller belyse problemstillingen vedrørende skolefagets diskrepans. I omtaler af skolefaget er det fx ikke videnskabsfaget, der sættes i centrum for elevens og lærers beskrivelser af fagets formål, men som nævnt i stedet spørgsmålet om elevens dannelse og selvforståelse som individ i en historisk og social kontekst, der sættes i centrum. Dermed kan man sige, at basisfagsdidaktik måske nok dominerer praktiseringer af skolefaget, men også at der i omtaler af fagforståelser sker forsøg på at knytte skolefaget til andre didaktik-forståelser. Disse omtaler kan beskrives ud fra Frede V. Nielsens begreber om både etno- og eksistensdidaktik og dermed ses et skolefag, som i praksis praktiserer ud fra en basisfagsdidaktisk tilgang, men som i omtaler af denne praksis også gør 'eleverne' til et omdrejningspunkt.

Spørgsmålet er i denne sammenhæng om relationen eller skolefagets beskrevne ubalance mellem en fakta- og fortolkning/fortællings-tilgang, dvs. referential statements- og narrative substances-begreberne, gør det muligt at forklare dette forhold. Noget tyder fx på, at den basisfagsdidaktiske tilgang (tilsigtet eller ej) bl.a. implicerer en fakta-forståelse af skolefaget. I forhold til spørgsmålet om skolefagets formål om 'dannelse' har jeg umiddelbart svært ved at svare på, om en fakta-forståelse i sig selv hindrer en etno- eller eksistensdidaktisk tilgang til skolefaget, men det er muligt at argumentere for, at narrative substances-forståelsen i højere grad inkluderer den, som fortolker og fremstiller fortiden, hvilket i skolefaget vil sige 'eleven'. Det må derfor også være vedkommendes erkendelsesinteresser og refleksion, der sættes i spil. Ankersmit påpeger som nævnt, at referential statements-tilgangen er afhængig af fortolkning for at kunne betragtes som faktuelle udsagn om fortiden, og dermed bliver

det i denne sammenhæng i sig selv et problem, at de to tilgange ikke i højere grad integreres eller balanceres i skolefaget.

### **Skolefaget risikerer at tabe sig selv**

Begreberne *referential statements* og *narrative substances* kan måske ikke belyse alle problemstillinger i skolefaget, men hjælper mig i denne sammenhæng til at beskrive, hvordan skolefaget praktiseres med især 'gamle dage' og fortiden som omdrejningspunkt eller genstandsområde. Skolefaget og videnskabsfaget kan i den henseende siges at dele genstandsområde, og videnskabsfaget kan endvidere beskrives som skolefagets forankring. Problemet er dog, at et skolefag der alene forankrer sig i et videnskabsfag risikerer at tabe sig selv, og jeg henviser her til Torben Spanget Christensens beskrivelser af situationen for samfundsfag.<sup>337</sup> Samfundsfag (skolefaget) er både forankret i samfundsvidenskab og finder begrundelse 'udenfor' i et normativt element, der kan betegnes *demokratisk dannelse*. Uden en videnskabsfaglig forankring ville skolefaget blive en form for 'flyde-med-strømmen-fag' defineret afhængigt af skiftende læreres/praktikeres skiftende eller tilfældige viden. Omvendt er denne begrundelse uden for samfundsvidenskab også med til at definere samfundsfag som skolefag. I forhold til historie som skolefag, er det i denne sammenhæng ikke svært at se forankringen i videnskabsfaget historie, men hvad skolefaget derudover forankres i, er til gengæld et sværere at få øje på. Man kan sige, at spørgsmålet om *almendannelse*, jf. min omtale heraf i afhandlingens indledende kapitel, kan betragtes som et fænomen, der defineres uden for faget på tilsvarende vis som *demokratisk dannelse* for samfundsfag, men når det kommer til praktiseringer af historie som skolefag er det svært at se, hvor almindelse som en del af fagets genstandsområde viser sig. I dette forhold har skolefaget derfor et problem. Den videnskabsfaglige forankring kan udgøre et grundlag for fagvidenskabelig viden, som elever kan anvende for at forstå skolefagets fænomen<sup>338</sup>, men som jeg læser Christensens udlægning af relationen mellem skole- og videnskabsfag, vil en kobling alene til videnskabsfaget medføre, at skolefaget taber sit (fulde) fænomen eller genstandsområde af syne – ikke mindst fordi der netop ikke er tale om et 1:1-forhold mellem skolefaget og videnskabsfaget. Videnskabsfaget historie

---

<sup>337</sup> Christensen, 2011, p. 171-172.

<sup>338</sup> Christensen, 2001, p. 171.

er i denne sammenhæng ikke almendannende, men snarere at betragte som et specialfag. En beskrivelse af skolefaget historie kan således være, at det alene praktiseres ud fra den videnskabsfaglige forankring, men mangler (i praktiseringer) koblingen til et normativt element for at kunne definere sit genstandsområde og dermed også definere sig som skolefag, hvis funktion er en anden end videnskabsfagets. Historie er som bekendt allerede et skolefag blandt flere i gymnasieskolen, men når mine analyser viser, at der i praksis er tale om et skolefag, der har svært ved at koble mellem det, som betragtes som fagets genstandsområde og fagets formål, bliver spørgsmålet om ikke faget savner at redefinere eller gentænke sit genstandsområde. I forlængelse heraf inddrager jeg Frede V. Nielsens henvisning til Wolfgang Klafki i spørgsmålet om væsentlighed, udvælgelseskriterier og fagdidaktik. Videnskabsfag udvikler iflg. Klafki ”[...] ikke i sig selv tilstrækkelige udvælgelseskriterier, selvom didaktiske beslutninger naturligvis ikke kan træffes uden hensyn til de videnskaber, de refererer til [...]”<sup>339</sup> Hvad angår genstandsområdet, viser skolefaget historie i dette lys at rumme en blind vinkel, men den stærke forankring i videnskabsfaget er måske også et udtryk for at faget ikke ellers ved, hvor/hvad det skulle søge mod, dvs. hvilke andre basisfag det kan have.<sup>340</sup>

### **Didaktiseringsproces og definition af genstandsområde**

Det kritiske blik, som Christensen refererer til, kan i historiefagets tilfælde siges at omhandle ’fortiden’ som genstandsområde. Skolefaget historie er ikke alene om at beskæftige sig hermed – også andre skolefag opererer med ’fortiden’ som et genstandsområde og dermed bliver spørgsmålet, hvad historiefaget så kan eller gør, som andre fag ikke også gør. Man kan på den måde betragte historiefaget som et skolefag under pres udefra. Et pres der handler om fagets legitimitet som følge af det syn på ’genstandsområde’, som gør sig gældende i skolefaget, men også som følge af samfundsmæssige og skolepolitiske forhold – ikke mindst efter gymnasireformen i 2005.<sup>341</sup> Dette ses i mine analyser, når lærere eksempelvis beretter om at være blevet tvunget til at forholde sig til historie som et metodefag efter reformen. Et fag der sættes

---

<sup>339</sup> Nielsen, 2004, p. 38.

<sup>340</sup> Se mit overordnede teorikapitel og omtale af Frede V. Nielsens didaktik-begreber.

<sup>341</sup> Christensen, 2012. Refererer til relationen mellem samfundsfag og historie, p. 109.

under pres pga. samfundsmæssige forandringer tvinges ind i en didaktiseringsproces, hvor fagviden knyttes sammen med metaviden eller tænkning om denne fagviden i en ny og ændret kontekst.<sup>342</sup> Min afhandling afspejler dog ikke en før- og efter-analyse af skolefagets reaktion på de forandringer, som gymnasiereformen har medført. Jeg kan derfor ikke udtale mig om karakteren af historiefagets didaktiseringsproces, men alene henvise til de udtalelser, som lærerne i forbindelse med mine interviews er kommet med – og de fremhæver en eller anden form for didaktiseringsproces. Spørgsmålet er dog, hvorvidt en didaktiseringsproces også har indflydelse på, hvordan et fag definerer sit genstandsområde. Jeg ser et skolefag, der sætter fokus på den kildekritiske metode og herigennem forsøger at realisere sine faglige mål og fagets formål, men denne tilgang praktiseres stadig/også med 'fortiden' som genstandsområde og dermed med videnskabsfaget som forankring. Jeg formoder derfor i tilfældet med historie som skolefag, at der ingen sammenhæng er eller har været mellem didaktiseringsprocessen i kølvandet på reformen og en definition af fagets genstandsområde. Denne formodning bygger jeg på de indtryk af divergerende fagforståelser, som både mine analyser og den omtalte diskrepans i skolefaget har efterladt. Skolefaget kan sagtens praktiseres på én måde, men omtales på en anden, hvilket dermed også betyder, at faget sagtens kan være i en 'krisesituation' uden selv at være opmærksom herpå.

### **Skolefaget betragtet i et refleksionsdidaktisk perspektiv**

Parallelt med mine mange problematiseringer af skolefagets situation i ovenstående afsnit påpeger jeg dog også undervejs i analyserne, at der på forskellig vis peges mod 'noget andet' og mere i skolefaget, dvs. at skolefaget forstås som andet end blot et spørgsmål om fakta om gamle dage. Jeg fremhæver eksempelvis, at 'fortiden' sættes til diskussion i gruppearbejder, at SRP-opgaver i en vis forstand bryder med 'den traditionelle fortidsfortælling' i faget, samt at lærere refererer til egne erfaringer og erindringer om 1970'erne, når de beretter om fortiden. Elever og lærere er dermed med til at fortolke og skabe fortællinger om fortiden. De er dog i lyset af fagets diskrepans ikke opmærksomme herpå. På samme måde hvad angår kildekritik og –analyse, som ikke kun fremhæves som et spørgsmål om analyse for analysens skyld, men derimod udmønter sig i forestillinger hos elever og lærerne om, at kildeanalytiske overvejelser

---

<sup>342</sup> Ongstad, 2006, p. 36.



kan have funktion for mere og andet end blot at bekræfte et billede af fortiden. En række aspekter i praktiseringer af skolefaget refererer således ud over eller bredere end referentiel statements-forståelsen og viser, at det er muligt at anskue skolefaget fra andre didaktiske vinkler end alene det basisfagsdidaktiske. Dette gør jeg til afsæt for overvejelser over, hvori en af disse mulige vinkler kan bestå.

I afhandlingens indledende omtale af skolefagets diskrepans henviser jeg til oplevelsen af, at 'dannelse' indgår i elevens og læreres omtaler af og dermed forestillinger om, hvad historie som skolefag handler om. Dette kalder derfor også på refleksion over hvad fag og faglighed i historiefaget kan siges at være, herunder hvorledes skolefaget er eller kan have relevans for den enkelte elev. Ellen Krogh påpeger, at dette (dvs. refleksion over disse spørgsmål) siden gymnasireformen i 2005 er blevet en obligatorisk del af gymnasial undervisning.<sup>343</sup> Alle fag beskrives i dag i kompetencetermer, hvilket medfører at *"[...] beskæftigelse med fagligt indhold principielt skal begrundes med relevansen for elevens kompetenceudvikling."*<sup>344</sup> Set i forhold til skolefaget historie kan elevernes og lærernes ytringer om 'dannelsesforestillinger' som en del af skolefaget anskues i lyset af denne kompetence-tænkning. Jeg nævnte i foregående afsnit lærernes øgede fokus på 'historiefagets metode' som et eksempel på skolefagets didaktiseringsproces i kølvandet på gymnasireformen og ændringer i fokus fra kvalifikation til kompetence. Men afhandlingens analyser viser også, at det er svært for lærerne at koble mellem denne metode-tilgang og formuleringer om fagets formål, dvs. fagets dannelsesmæssige aspekter. Jeg forklarer umiddelbart problemstillingen med skolefagets stærke fundering i en basisfagsdidaktik, herunder et fravær af refleksion eller rettere en refleksionsdidaktisk tilgang til skolefaget. Jeg nævner undervejs i afhandlingen, at skolefaget mest af alt er noget, der praktiseres mere end metatænkes eller sprogliggøres. I nedenstående afsnit overvejer jeg derfor, hvorvidt det er muligt via en refleksionsdidaktisk tilgang dels at løsne skolefaget fra sin basisfagsforståelse, dels at koble mellem praksis og fagets formål.

Inspirationen hertil henter jeg hos Ellen Krogh, som argumenterer for et refleksionsdidaktisk paradigme, der etablerer en både didaktisk agens og

---

<sup>343</sup> Krogh, 2012, p. 67.

<sup>344</sup> Krogh, 2012, p. 67, l. 20-22.

dannelsesambition.<sup>345</sup> Der er tale om en tilgang, hvor refleksion forstås som en dannelseskategori, hvilket i relation til mine analyser gør det muligt at overveje sammenhænge mellem historie som skolefag og *didaktik*, når eksempelvis ovenstående problemstilling om skolefagets diskrepans gør sig gældende eller når det viser sig i analyser, at skolefaget har svært ved at koble mellem praksis og fagligt formål. En refleksionsdidaktisk eller –paradigmatisk tilgang søger begrundelser for indholdsvalg i refleksivitet som en dimension af identitet, hvilket iflg. Krogh er blevet en nødvendig livskompetence i moderniteten.<sup>346</sup> Man må så at sige være i stand til at reflektere, hvis man vil klare sig. I en sådan didaktisk tilgang til skolefaget historie må 'fortid' som genstandsområde og en referential statement-forståelse af faget betragtes som utilstrækkeligt grundlag for at opnå eller sætte fagets dannelsesmæssige funktion for eleverne i spil. Og en forklaring på at refleksion ikke optræder eller betragtes som nødvendig i et skolefag domineret af referential statements-forståelsen kan være, at 'svaret' så at sige er fastlagt. Iflg. Krogh skal den refleksionsdidaktiske tilgang ses som et metaparadigme, der grundlæggende spørger hvad fag og skole skal i en markeds- og vidensøkonomisk tid/diskurs.<sup>347</sup> Denne metatænkning/tilgang ser jeg dermed som afgørende for de didaktiske overvejelser og begrundelser for undervisningsindhold, tilrettelæggelse og udførelse, som ses i skolefagets praksis. Det synes som om historiefaget (skolefaget) endnu ikke er kommet hertil eller rettere, der gives udtryk for forsøg på at tænke i disse baner, men refleksion og metatænkning om praktiseringer af skolefaget er svære at få øje på i mine talehandlingskoder. Der gives i stedet udtryk for, at forankring i videnskabsfaget historie er afgørende, og eftersom metatænkning eller refleksion over faglighed på mange måder er fraværende i videnskabsfaget, bliver det også tilsvarende svært for skolefaget. Krogh peger da også på, at en refleksionsdidaktisk tilgang til skolefaget stiller store krav til særligt lærerens didaktiske overvejelser.<sup>348</sup> Man kan dermed sige, at jeg er tilbage ved problemstillingen om det manglende didaktik-begreb i relationen mellem videnskabsfaget, lærernes uddannelsesmæssige baggrund og dermed skolefaget.

<sup>345</sup> Krogh, 2013, p. 13, work in progres.

<sup>346</sup> Krogh, 2012, p. 67.

<sup>347</sup> Krogh, 2013, p. 14, work in progres.

<sup>348</sup> Krogh, 2012, p. 67.

Refleksionsdidaktik må tilrettelægge undervisning, der kvalificerer elevers begrundelser for og overvejelser over *valg* – dvs. valg forstået ud fra en større og livs/identitetsmæssig betragtning. Undervisningsindhold må i relation til dette ikke kun forstås som ’stof’, men også som måder at forholde sig til ’stof’ på.<sup>349</sup> Mine analyser viser i denne henseende, at skolefaget opererer med mangler, men omvendt argumenterer jeg også indirekte for, at historiefaget, herunder fagets teoretiske og metodiske aspekter, i dette spørgsmål rummer et potentiale, fordi der som nævnt i mit overordnede teorikapitel i mange tilfælde er tale om fagbegreber, der refererer til grundlæggende filosofiske overvejelser om på hvilket grundlag det er muligt at erkende. Det funktionelle kildesyn er et eksempel, ligesom også forholdet mellem fakta- og fortolkning/fortællings-tilgangen kan betragtes som så. Et problem, som jeg dog påpeger undervejs i mine analyser, er dels, at disse fagbegreber (eksempelvis i form af fagets strukturelle 2. ordensbegreber) ikke eksplicit gøres til en del af undervisningens indhold, dels at skolefaget i mange tilfælde i praktiseringer udtrykker forståelser af fagbegreberne som afviger fra videnskabsfagets definitioner. Og skolefaget forholder sig ikke eksplicit til disse forståelser af fagbegreberne, fordi begreberne ikke udgør undervisningens ’stof’. På den måde fører mine konklusioner på flere måder tilbage til det grundlæggende spørgsmål om relationen mellem skolefaget og videnskabsfaget som en fagdidaktisk udfordring – ikke mindst fordi begrebet *didaktik* er fraværende.

Det refleksionsdidaktiske paradigme kan i lyset af ovenstående argumenter ses som en måde at føre skolefaget videre fra alene denne basisfagsdidaktiske tilgang. Med dette udpeger jeg dermed også et perspektiv eller en mulig videre retning for afhandlingen. Det refleksionsdidaktiske paradigme kan udgøre en ramme for overvejelser over og udviklingsmuligheder i forhold til didaktiske grundlag for historie som skolefag, herunder ikke mindst et didaktik-begreb i relation til videnskabsfaget historie. Jeg ser også i paradigmet en mulighed for at sætte spørgsmålet om skolefagets genstandsområde på dagsorden. Mit forslag om eller forsøg på at argumentere for en balance mellem fakta- og fortolkning/fortælling via Ankersmits begreber om referential statements og narrative substances udgør et eksempel, som et videre arbejde vil kunne uddybe og/eller supplere.

---

<sup>349</sup> Krogh, 2013, p. 14, work in progres.

### **Afsluttende reflektion: Praksisnære analyser om historiedidaktik**

Inden jeg i det følgende kapitel runder afhandlingen af, forholder jeg mig et øjeblik til resultaterne af min praksisnære tilgang til analyser af historiedidaktik, dvs. til spørgsmålet om hvad disse har bidraget afhandlingen og beskrivelserne af skolefaget historie.

Sammenlignet med den eksisterende forskning betragter jeg afhandlingens metodiske tilgang som en force og ikke mindst det forhold, at det talehandlingsteoretiske perspektiv på kodningsprocessen, herunder udarbejdelse af koder til analysetemaer har været en hjælp til få fremhævet, *hvorledes* elevers og læreres ytringer i forbindelse med praktiseringer af skolefaget kan læses som udtryk for fagforståelser og dernæst anvendes i beskrivelser af skolefaget. Der har ikke været tale om en nem proces, eftersom jeg netop *ikke* fokuserede på de forståelser af skolefaget, som elever og lærere fortalte mig. I stedet baserede jeg alene min tilgang på en *fornemmelse* af, at jeg i deres ytringer undervejs i undervisningen havde mulighed for at opnå en indsigt, som kunne bidrage med et nyt og andet perspektiv på skolefaget. Udgangspunktet herfor var opdagelsen af skolefagets diskrepans, og afhandlingen afspejler i et eller andet omfang også, at jeg løb en risiko. I overvejelser over hvorledes denne diskrepans skulle gribes an samt hvilke resultater den valgte metodiske tilgang ville medføre, melder spørgsmålet sig nu efterfølgende, om jeg ved valget af en anden metode havde fået et andet resultat eller kunne have tegnet andre billeder af skolefaget. Grounded Theory-tilgangen var en hjælp til at få øje på overordnede mønstre i ytringer/praktiseringer af skolefaget, men som tidligere nævnt overraskede det mig også, i hvilket omfang Grounded Theory brød mine data og dermed meningssammenhænge heri op i mindre og uafhængige dele. Jeg kunne derfor have kombineret denne tilgang med mere indgående analyser af meningsdannelseprocesser i relation til praktiseringer af skolefaget – fx via konversationsanalyse. Man kan i den sammenhæng betragte afhandlingen som et forsøg på (også) at lægge grunden for eventuelle kommende undersøgelser beskrivelser af skolefaget. Undersøgelser som vha. interventionsprægede studier eller på anden vis uddybende analytiske betragtninger kan arbejde videre med 'skolefaget' mellem fag og didaktik.

Der knytter sig fordele og ulemper til anvendelsen af Grounded Theory og ikke mindst min rolle og umiddelbare forståelse af praksis i afhandlingen. Jeg har opbygget datagrundlaget for mine analyser, dernæst udvalgt teoretiske vinkler til at forklare disse og på den måde været afgørende for de beskrivelser af skolefaget, som afhandlingen viser frem. Dette ”engagement” på flere måder i praksis kan måske forklare, at jeg særligt i afhandlingens sidste kapitler også af og til tager stilling hertil. Om end normative aspekter i afhandlingen grundes i det fundamentale arbejde, jeg har foretaget, er det alligevel et spørgsmål, om ikke også der heri ligger et problematisk aspekt – videnskabs- og forskningsmæssigt set. Der kan således siges at være tale om en balancegang, når forskeren både indsamler, producerer og analyserer sit datamateriale og samtidig skal forholde sig til fordele og ulemper herved uden at fortabe sig i personlige holdninger til forskningsfeltet. Omvendt kan afhandlingens beskrivelser af skolefaget også netop tilskrives forskerens engagement i sit fagområde – og dermed kommer de to (forskeren og analysegenstanden) til at hænge uløseligt sammen.

## **Kapitel 19 Konklusion**

I afhandlingen har jeg beskæftiget mig med skolefaget historie i stx, herunder dets relation til videnskabsfaget historie som en fagdidaktisk udfordring eller et fagdidaktisk spørgsmål. Jeg har vist en grundlæggende problematisering heraf, hvilket har fundet sted gennem fremhævelse af perspektiver på mange faglige aspekter. Alle udledt af analyser af praktiseringer af skolefaget. Afhandlingen har gennem analyser af disse faglige aspekter sat fokus på skolefagets opfattelse af sit genstandsområde samt på forholdet mellem fagets praksis og dets faglige formål. Afhandlingens konklusioner udgør samlet set en implicit besvarelse af tre forskningsspørgsmål, hvilket betyder, at mange del- og hovedkonklusioner undervejs i afhandlingen på forskellige måder er internt forbundne. I dette kapitel opsamler jeg de væsentligste konklusioner i forhold til disse tre forskningsspørgsmål:

1. Hvordan udfolder skolefaget historie sit genstandsområde?
2. Hvorledes afspejles didaktisk set skolefagets relation til videnskabsfaget historie?

3. I hvilken udstrækning har denne didaktiske relation betydning for skolefaget som dannelsesfag?

Hvad angår første spørgsmål viser jeg i afhandlingen, at skolefagets primære genstandsområde er 'fortiden', samt at skolefaget heri opererer med et genstandsområde som er fælles med videnskabsfaget historie. Jeg påpeger med reference til Frank Ankersmits begreber om *referential statements* og *narrative substances*, at historiefaget har mulighed for at nærme sig 'fortiden' som genstand ved at balancere mellem henholdsvis en fakta- og en fortolkning/fortællings-forståelse, men jeg konkluderer undervejs, at fakta-forståelsen dominerer skolefaget. 'Fortiden' er så at sige en fastdefineret størrelse, hvilket ser ud til at blive bekræftet i flere aspekter af praktiseringer af skolefaget. Eksempelvis i måden, hvorpå grundbogen fremstiller fortællingen om fortiden samt tildeles status i skolefaget eller i måderne, hvorpå begrebet kilde betragtes, eftersom elever ofte søger efter selve 'sandheden' om fortiden, når de analyserer kilder. Med denne beskrivelse af skolefaget historie problematiserer jeg, at det alene praktiseres ud fra sin faglige forankring i videnskabsfaget historie, samt at det mangler en kobling til et normativt element for at kunne definere sit genstandsområde og dermed også definere sig som skolefag – og ikke bare som en light-version af videnskabsfaget.

I relation til dette og mit andet forskningsspørgsmål beskriver afhandlingen skolefagets relation til videnskabsfaget som primært basisfagsdidaktisk. Jeg viser, at skolefaget begrunder sig i videnskabsfaget historie, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i det forhold, at kildekritik som metode gøres til omdrejningspunkt for koblingen til fagets formål, dvs. skolefaget som et dannelsesfag. Spørgsmålet om 'basisfaget' refererer til en beskrivelse af videnskabsfaget historie, hvor moderne historieopfattelse dominerer, men også udfordres og inspireres af det postmoderne og dermed efterlader indtrykket af et fag med en række uafklarede forhold angående definitioner og fagforståelser. Dette ser ud til at smitte af på skolefaget, jf. dets opfattelse af sit genstandsområde. Jeg påpeger i afhandlingen, at både elever og lærere på forskellig vis giver udtryk for, at skolefaget kan betragtes ud fra andre vinkler end alene fakta-forståelsen og dermed den moderne historieopfattelse. Dette viser jeg bl.a. ved at inddrage teoretiske referencer til begrebet

om et *funktionelt kildesyn* samt teori om sproglige fremstillingsformer. Undervejs i mine analyser konkluderer jeg dog, at særligt elever i relation til fagbegreber giver udtryk for fagforståelser, som ikke eksplicit gøres til en del af undervisningens indhold. Og dette sker ikke, fordi fagbegreber ikke udgør undervisningens 'stof'. Skolefaget historie er primært noget man praktiserer, ikke noget man begrebssætter og dermed omtaler eller metatænker. Mine konklusioner fører således på flere måder tilbage til det grundlæggende spørgsmål om relationen mellem skolefaget og videnskabsfaget som en fagdidaktisk udfordring, herunder udfordringen som et spørgsmål om at historiefaget mangler definition og ikke mindst et begreb om didaktik.

Dette spejles også i besvarelsen af tredje forskningsspørgsmål. Jeg viser i afhandlingen, at den basisfagsdidaktiske tilgang betyder, at fraværet af faglig definition og refleksion i videnskabsfaget videreføres i skolefaget. Som følge heraf har jeg i afhandlingen eksempelvis vanskelig ved at se, hvorledes kildekritik som metode kobles med fagets formål om dannelse. Jeg viser, at forståelsen af 'redegørelse' bliver et spørgsmål om at opbygge og kunne redegøre for en grundviden, mere end at kunne fremstille en fortolkning af fortiden. Jeg viser endvidere, at faglige begreber ender med at indholdsdefineres anderledes eller i modstrid med videnskabsfaget, dvs. som hverdagsbegreber mere end videnskabelige begreber.

Afhandlingen konkluderer i forlængelse heraf, at skolefaget kan siges at have gennemgået en didaktiseringsproces som følge af de forandringer som gymnasiereformen i 2005 medførte. Jeg stiller dog spørgsmålstejn ved, om dette også har omhandlet skolefagets opfattelse af genstandsområde. Jeg ser et skolefag, der forsøger at realisere sine faglige mål og fagets formål gennem den kildekritiske metode, men denne tilgang praktiseres med 'fortiden' mere end 'eleven' som genstandsområde. Dette sker dels fordi skolefaget forankres i videnskabsfaget, dvs. praktiseres ud fra en basisfagsdidaktisk tilgang, som ikke kan besvare spørgsmålet om 'dannelse' som et fagligt formål, dels fordi der i denne forankring i videnskabsfaget mangler en didaktikbegreb til at tydeliggøre forholdet. Jeg formoder, at der ingen sammenhæng er eller har været mellem didaktiseringsprocessen i kølvandet på gymnasiereformen og en definition af skolefagets genstandsområde. Denne formodning bygger jeg i

afhandlingen på de indtryk af divergerende fagforståelser, som viser sig ikke mindst i skolefagets diskrepans: Jeg tager afsæt i en opdagelse af, at skolefaget sagtens kan praktiseres på én måde, men omtales på en anden, og jeg viser i afhandlingen, at denne kan knyttes til eller forklare mange af skolefagets problematiske forhold. I relation til videnskabsfaget konkluderer jeg, at skolefaget risikerer at tabe sig selv ved alene at forankre sig i videnskabsfaget historie. Afhandlingen afspejler derfor også overvejelser over, hvorledes skolefaget med udgangspunkt i en refleksionsdidaktisk tilgang, vil kunne takle denne problemstilling.

Afhandlingen har taget afsæt i en række dybdegående analyser af praksis for at kunne skrive disse beskrivelser af skolefaget frem. Der er tale om beskrivelser af et skolefag, der praktiseres på måder, som i lyset af mine erfaringer fra skolebesøg på antages at være utydelige for dem, som praktiserer faget. Jeg påpeger i afhandlingen, at disse beskrivelser ikke omhandler en kritik af elever og lærere, men derimod skal læses som et antal analytiske observationer og indsigter i praksis, der på vegne af skolefaget sætter fokus på dets fagdidaktiske udfordringer.



## Kapitel 20 Litteratur

- Adler, Patricia A. og Adler, Peter, "Observational Techniques" I *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* af Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (red.), Sage, 1998
- Ahonen, Sirkka, *The Form of Historical Knowledge and the Adolescent Conception of It*, University of Helsinki, 1990
- Andersen, Peter Østergaard og Øland, Trine, "Konstruktionsarbejdets mange facetter. Om undervisning i at observere", p. 49-61, *Nordisk Pedagogik*, 2003
- Angrosino, Michael, *Doing Ethnographic and Observational Research*, Sage Publications, 2007
- Ankersmit, Frank R., "Reply to Professor Zagorin", *History and Theory*, vol. 90, no. 3, oktober, 1990
- Ankersmit, Frank R., *Historical Representation*, Stanford University Press, 2001
- Arndt, Hans, *Talehandling – og anden sprogbrug*, Daneklærerforeningens Forlag, 2007
- Atkinson, Paul og Coffey, Amanda, (red.), *Handbook of Ethnography*, Sage, 2008
- Austin, John L., *Ord der virker*, Gyldendal, 1997
- Bain, Robert B., "Into the Breach: Using Research and Theory to Shape History Instruction" i *Knowing, Teaching and Learning History* af Stearns, Seixas, Wineburg (red.), New York University Press, 2000
- Bain, Robert B., "“They Thought the World Was Flat?” Applying the Principles of *How Students Learn* in Teaching High School History" i *How Students Learn* af M. Suzanne Donovan og John D. Bransford (red.), Washington, 2005
- Bain, Robert B., "Rounding Up Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom", *Teachers College Record*, vol. 108, no. 10, 2006
- Bain, Robert B. og Mirel, Jeffrey, "Setting up camp at the great instructional divide", *Journal of Teacher Education*, vol. 57, no. 3, 2006
- Berg, Mikael, *Historielärares historier – Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*, Karlstad Universitet, 2010

Berge, Kjell Lars og Coppock, Patrick, Maagerø, Eva (red.), *Å skape mening med språk*, Cappelen Akademisk Forlag, 1998

Bonnell, Victoria E. og Hunt, Lynn (red.), *Beyond the Cultural Turn*, University of California Press, 1999

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red.), *Kvalitative metoder*, Hans Reitzels Forlag, 2010

Bryant, Anthony (red.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, Sage 2007

Carretero, Marion og Voss, James F. (red.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, 1994(a)

Chalmers, Alan F., *Hvad er videnskab?*, Gyldendal, 1998

Charmaz, Kathy, *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Sage, 2006

Christensen, Bente Lukman (m.fl.), ”Progressionsforestillinger”, *Gymnasiepædagogik*, 57, 2006

Christensen, Torben Spanget, ”Formål og ambitionsniveau i sammenlignende fagdidaktik”, *Cursiv*, no. 7, 2011

Christensen, Torben Spanget, ”Samfundsfag – en uddifferentiering i og en udfordring til historiefaget”, *Cursiv*, no. 9, 2012

Denzin, Norman K., *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Prentice-Hall, 1989

Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S., *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Sage, 1998

Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S., *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Sage, 2003

Dey, Ian, ”Grounded Theory” i *Qualitative Research Practice* af Clive Seale m.fl. (red.), Sage, 2004

- Dey, Ian, "Grounding Categories" i *The Sage Handbook of Grounded Theory* af Anthony Bryant (red.), Sage, 2007
- Donovan, M. Suzanne, Bransford, John D. (red.), *How Students Learn*, Washington, 2005
- Ebbensgaard, Aase H. B., *At fortælle tid*, Syddansk Universitetsforlag, 2005
- Ebbensgaard, Aase H. B., "Mærkedage – Når tid mærkes. Historiedidaktik som demokratisk dannelse" i *Gymnasiepædagogik*, no. 84, oktober, 2011
- Emmerson, Robert M. (m.fl.), "Participant Observation and Fieldnotes" I *Handbook of Ethnography* af Paul Atkinson og Amanda Coffey (m.fl.) (red.), Sage, 2008
- Erslev, Kristian, *Historisk teknik*, København, 1926
- Flick, Uwe, *An Introduction to Qualitative Research*, Sage, 2009
- Flyvbjerg, Bent, "Fem misforståelser om casestudiet" i *Kvalitative metoder* af Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.), Hans Reitzels Forlag, 2010
- Fontana, Andrea og Frey, James H., "The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text" I *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* af Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red.), Sage, London, 2003
- Geertz, Clifford, *The Interpretation of Culture*, London, 1973
- Glaser, Barney G. og Strauss, Anselm L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, 1967
- Glaser, Barney G., *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*, San Francisco, 1978
- Gundem, Bjørg B. og Hopmann, Stefan (red.) *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*, Peter Lang, 1998
- Gundem, Bjørg Brandtzæg, *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*, Universitetsforlaget Oslo, 2011
- Halldén, Ola, "Hur etableras elevers inlärningsuppgifter?" i *Fackdidaktik vol II* af Ference Marton (red.), Lund, 1986

- Halldén, Ola, ”Om elevers forståelse av historieundervisning”, *Historiedidaktik i Norden* 3, 1988
- Halldén, Ola, “Constructing the Learning Task in History Instruction” i *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* af Marion Carretero og James F. Voss (red.), Lawrence Erlbaum Associates, 1994(a)
- Halldén, Ola, “On the Paradox of Understanding History in an Educational Setting” I *Teaching and Learning in History* af Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck og Catherine Stainton (red.), Lawrence Erlbaum Associates, 1994(b)
- Halldén, Ola, “Conceptual Change and the Learning of History”, *International Journal of Educational Research*, vol. 27, no. 3, 1997
- Hansen, Per H. og Nevers, Jeppe, (red.), *Historiefagets teoretiske udfordring*, Syddansk Universitetsforlag, 2004
- Hansson, Johan, *Historieinteresse och historieundervisning: Elevers og lärares uppfattning om historieämnet*, Umeå Universitet, 2010
- Herbst, Jürgen, “The Philosophy of History Teaching”, *History and Theory*, vol. 24, no. 3, 1985
- Hermanowicz, Joseph C., “The Great Interview: 25 Strategies for Studying People in Bed”, *Qualitative Sociology*, vol. 25, no. 4, 2002
- Hobel, Peter, *Almen studieforbereidelse og innovative kompetence*, Syddansk Universitet, 2009
- Husbands, Chris; Kitson, Alison og Pendry, Anna, *Understanding history teaching*, Open University Press, 2003
- Jank, Werner og Meyer, Hilbert, *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*, Gyldendals Lærebibliotek, 2010
- Jensen, Bernard Eric, *Historie – livsverden og fag*, Gyldendal, 2003
- Johnson, Peter, *Collingwood's The Idea of History*, Bloomsbury, 2013
- Kjeldstadli, Knut, *Fortiden er ikke hvad den har været*, Roskilde Universitets Forlag, 2002

Knudsen, Heidi Eskelund, *Historia magistra vitæ est – en undersøgelse af historien udenfor i læremidler til historieundervisningen i gymnasiet*, Syddansk Universitet, 2008

Kölbl, Carlos, "Qualitative and Quantitative Approaches in the Research of Historical Learning: Potentials and Limitations", *Yearbook of the International Society for History Didactics* (Tema: Empirical Research on History Learning), p. 139-152, Wochenschau Verlag, 2010

Kristensen, Bent Egaa, *Historisk metode*, Hans Reitzels Forlag, 2007

Krogh, Ellen, "Det sammenlignende fagdidaktiske projekt", *Cursiv*, no. 9, 2012

Krogh, Ellen, *Didaktiske paradigmer som perspektiv i sammenlignende fagdidaktik*, Syddansk Universitet, 2013, work in progress!

Kvale, Steinar, *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterviews*, Hans Reitzels Forlag, 1997

Lee, Peter, "History Teaching and Philosophy of History", *History and Theory*, vol. 22, no. 4, december, 1983

Lee, Peter; Dickinson, Alaric og Ashby, Rosalyn, "'Just another Emperor': Understanding Action in The Past", *International Journal of Educational Research*, vol. 27, no. 3, 1997

Lee, Peter og Ashby, Rosalyn, "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14" i *Knowing, Teaching and Learning History* af Peter Seixas, Peter N. Stearns og Sam Wineburg (red.), New York University, 2000

Lee, Peter, "Understanding history" i *Theorizing Historical Consciousness* af Peter Seixas (red.), University of Toronto Press, 2004,

Lee, Peter, "Putting Principles into Practice: Understanding History" i *How Students Learn* af M. Suzanne Donovan og John D. Bransford (red.), Washington, 2005

Leinhardt, Gaea; Beck Isabel L. og Stainton, Catherine (red.), *Teaching and Learning in History*, Lawrence Erlbaum Associates, 1994(b)

Lund, Erik, *Historiedidaktikk*, Universitetsforlaget Oslo, 2012

- Martin, Jim, "Livet som substantive: en undersøgelse av naturvitenskapenes og humanioras univers" i *Å skape mening med språk*, af Berge, Coppock, Maagerø (red.), Cappelen Akademisk Forlag, 1998
- Marton, Ference, *Fackdidaktik vol II*, Lund, 1986
- Nevers, Jeppe, *Kildekritikkens begrebshistorie*, Syddansk Universitetsforlag, 2005
- Nielsen, Carsten Tage og Mordhorst, Mads (red.), *Fortidens spor, nutidens øjne – kildebegrebet til debat*, Roskilde Universitetsforlag, 2001
- Nielsen, Frede V., "Fagdidaktikkens kernefaglighed" i *Didaktik på kryds og tværs* af Karsten Schnack (red.), Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2004
- Nygren, Thomas, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Umeå Universitet, 2009
- Olden-Jørgensen, Sebastian, *Til Kilderne! Introduktion til historisk kildekritik*, Gads Forlag, 2007
- Ongstad, Sigmund, "Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap" i *Fag og didaktikk i lærerutdanning* af Sigmund Ongstad (red.), Universitetsforlaget Oslo, 2006
- Paludan, Helge, "Det funktionelle kildebegreb – en århushistorie?" i *Fortidens spor nutidens øjne – kildebegrebet til debat* af Mads Mordhorst og Carsten Tage Nielsen (red.), Roskilde Universitets Forlag, 2001
- Parkes, Robert John, "Postmodernism, historical denial and history education: What Frank Ankersmit can offer to history didactics", *Nordidactica*, no. 2, 2013
- Pendry, Anna; Husbands, Chris og Kitson, Alison, "Understanding the Knowledge Bases of History Teaching: Subject, Pupils and Professional Practices", *International Review of History Education*, vol. 4, 2005
- Poulsen, Marianne, *Historiebevidstheder – eleverne i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*, Roskilde Universitets Forlag, 1999
- Rüsen, Jörn, "Historical Narrative", *History and Theory*, vol. 26, no. 4, december, 1987
- Ryan, Gery W. og Bernard, H. Russell, "Data Management and Analysis Methods" i: *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* af Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (red.), Sage, 2003

- Schnack, Karsten (red.), *Didaktik på kryds og tværs*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2004
- Schüllerqvist, Bengt, *Svensk historiedidaktisk forskning*, Gävle, 2005
- Schüllerqvist, Bengt og Osbeck, Christina (red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*, Karlstad University Press, 2009
- Seale, Clive (m.fl.), (red.), *Qualitative Research Practice*, Sage, 2004
- Seixas, Peter; Stearns, Peter N. og Wineburg, Sam (red), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York University, 2000
- Seixas, Peter (red.), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, 2004
- Shemilt, Denis, "The Devil's Locomotive", *History and Theory*, vol. 22, no. 4, december, 1983
- Shemilt, Denis, "Drinking an ocean and pissing a cupful" i *National History Standards* af Linda Symcox og Arie Wilschut (red.), Information Age Publishing, 2007
- Shemilt, Denis, "The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching" i *Knowing, Teaching and Learning History* af Peter Seixas, Peter N. Stearns og Sam Wineburg (red), New York University, 2000
- Shulman, Lee S., "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher*, vol. 15, no. 42, 1986
- Spradley, James P., *Participant Observation*, Wadsworth, 1980
- Stearns, Peter N.; Seixas, Peter og Wineburg, Sam S. (red.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York University Press, 2000
- Strauss, A., *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge University Press, 1987
- Strauss, A. og Corbin J., *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, 1990
- Symcox, Linda og Wilschut, Arie (red.), *National History Standards*, Information Age Publishing, 2009

Syskind, Casper og Söderberg, Bo, *Det 20. Århundredes verdenshistorie*, Systime, 2003

Togebj, Ole, *Genrens 2. lov*, Samfundslitteratur, 2014

Uljens, Michael (red.), *Didaktik*, Studentlitteratur, 1997

Von Borries, Bodo; Pandel, Hans-Jürgen og Rüsen, Jörn, *Geschichtsbewusstsein empirisch*, Centaurus, 1991

Von Borries, Bodo, “Concepts of Historical Thinking and Historical Learning in the Perspective of German Students and Teachers”, *International Journal of Educational Research*, vol. 27, 1997

Von Borries, Bodo, “Competence of Historical Thinking, Mastering of a Historical Framework, or Knowledge of the Historical Canon?” i *National History Standards* af Linda Symcox og Arie Wilschut (red.), Information Age Publishing, 2009

Westbury, Ian, “Didaktik and Curriculum Studies” i *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue* af Bjørg B. Gudem og Stefan Hopmann (red.), Peter Lang, 1998

Westbury, Ian, “Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum?” i *Teaching as a Reflective Practice* af Westbury, Hopmann og Riquarts (red.), Routledge, 2000

Westbury, Ian; Hopmann, Stefan og Riquarts, Kurt (red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, Routledge, 2000

White, Hayden, *Tropics of Discourse*, The Johns Hopkins University Press, 1978

Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Temple University Press, 2001

#### Websites:

EVA-01:

*Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, Danmarks Evalueringsinstitut, 2001

<http://www.eva.dk/eva/projekter/2000/evaluering-af-historie-med-samfundskundskab-i-det-almene-gymnasium/projektprodukter/historie-med-samfundskundskab-i-det-almene-gymnasium>



EVA-09:

*Historie A på stx*, Danmarks Evalueringsinstitut, 2009

<http://www.eva.dk/eva/projekter/2008/fagevalueringer-paa-de-gymnasiale-uddannelser-2008/rapporter/historie-a-paa-stx>

Læreplan historie A stx:

*Historie A stx – juni 2013*

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

Lærervejledning:

*Vejledning Historie A – stx, Vejledning/Råd og vink*, Afdeling for gymnasiale uddannelser, Undervisningsministeriet, 2010

[http://uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Fag-paa-stx/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF11/110830\\_STX\\_HistorieA.ashx](http://uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Fag-paa-stx/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF11/110830_STX_HistorieA.ashx)

## Kapitel 21 Et dansk sammendrag

Afhandlingen handler om skolefaget historie i det almene gymnasium, stx, herunder dets relation til videnskabsfaget historie som en fagdidaktisk udfordring. Der vises en grundlæggende problematisering af denne relation, herunder skolefagets opfattelse af sit genstandsområde samt dets funktion i forhold til fagets formål som dannelsesfag. Afhandlingen belyser dette som et spørgsmål om didaktisk tilgang til skolefaget, dvs. et spørgsmål om fagdidaktik.

Overordnet set konkluderer afhandlingen, at skolefaget forankres eller alene finder sin begrundelse i videnskabsfaget historie, hvilket medfører en række problemstillinger, eftersom skolefaget har en anden funktion end videnskabsfaget historie. En funktion der bl.a. viser sig i praktiseringer af skolefaget at omhandle spørgsmålet om elevers udvikling af selvforståelse, identitet etc., dvs. dannelse. Afhandlingen argumenterer for, at et skolefag, der alene forankres i sit videnskabsfag, risikerer at tabe sig selv, fordi det ikke også finder begrundelse udenfor 'videnskabsfaget' og dermed i et normativt element. Denne konklusion bygger på overvejelser over delkonklusioner fra dydegående analyser af elevers og læreres ytringer i forbindelse med praktiseringer af skolefaget. Ytringer/praktiseringer som i afhandlingen betragtes som indgangsvinkel til elevers og læreres fagforståelser og dermed beskrivelser af skolefaget. Afhandlingens fokus på disse forståelser af praktiseret viden eller "viden om at gøre skolefaget" tager udgangspunkt i en opdagelse undervejs i observationer af historieundervisning. Disse viste, at skolefaget ofte praktiseres på én måde, men omtales på en anden – også uden at dette nødvendigvis er tydeligt for dem, som praktiserer faget. Dette forhold omtales i afhandlingen som skolefagets diskrepans.

Afhandlingens fokus den fagdidaktiske udfordring i relationen mellem skole- og videnskabsfag omhandler flere og internt forbundne forhold: Skolefagets primære genstandsområde er 'fortiden'. Hermed opererer skolefaget med et genstandsområde, som er fælles med videnskabsfaget historie. Jeg påpeger med reference til Frank Ankersmits begreber om *referential statements* og *narrative substances*, at historiefaget har mulighed for at nærme sig 'fortiden' som genstand ved at balancere mellem henholdsvis en fakta- og en fortolkning/fortællings-forståelse, men jeg konkluderer undervejs, at fakta-forståelsen dominerer skolefaget og indirekte modvirker, at

skolefaget kan definere sit genstandsområde og dermed også definere sig som skolefag – og ikke bare som en light-version af videnskabsfaget.

Afhandlingen karakteriserer relationen mellem skolefaget og videnskabsfaget historie som et basisfagsdidaktisk forhold. Der refereres i den sammenhæng til en beskrivelse af videnskabsfaget historie, hvor moderne historieopfattelse dominerer, men også udfordres og inspireres af det postmoderne og dermed efterlader indtrykket af et fag med en række uafklarede forhold angående definitioner og fagforståelser. Dette ser ud til at smitte af på skolefaget. Jeg viser i afhandlingen, at både elever og lærere på forskellig vis giver udtryk for, at skolefaget kan betragtes ud fra andre vinkler end alene fakta-forståelsen og dermed den moderne historieopfattelse. Dette viser jeg bl.a. ved at inddrage teoretiske referencer til begrebet om et *funktionelt kildesyn* samt teori om sproglige fremstillingsformer. Overordnet set er skolefaget historie dog primært noget man praktiserer, ikke noget man begrebssætter og dermed omtaler eller metatænker. Dette forhold fører på flere måder mine konklusioner tilbage til det grundlæggende spørgsmål om relationen mellem skolefaget og videnskabsfaget som en fagdidaktisk udfordring, herunder udfordringen som et spørgsmål om, at historiefaget mangler definition og ikke mindst et begreb om didaktik.

Afhandlingen konkluderer, at skolefaget kan siges at have gennemgået en didaktiseringsproces som følge af de forandringer, som gymnasiereformen i 2005 medførte. Jeg stiller dog spørgsmålstegn ved, om dette også har omhandlet skolefagets opfattelse af genstandsområde. Jeg ser et skolefag, der forsøger at realisere sine faglige mål og fagets formål gennem den kildekritiske metode, men denne tilgang *praktiseres* med 'fortiden' mere end 'eleven' som genstandsområde. Afhandlingen afspejler derfor også overvejelser over, hvorledes skolefaget med udgangspunkt i en refleksionsdidaktisk tilgang, vil kunne takle denne problemstilling.

Disse overordnede konklusioner tager afsæt i et etnografisk baseret studie af historieundervisningen i fem stx-klasser i skoleåret 2010/11. Jeg foretog observationer, lydoptagelser af undervisningssituationer, interviews og indsamlede elevers skriftlige opgaver. Efterfølgende blev data prioriteret således, at lydoptagelser og elevers

skriftlige opgaver kom til at udgøre afhandlingens primære data, mens alle øvrige former for data blev anvendt som sekundære. De indsamlede data blev transskriberet og kodet efter en kombineret Grounded Theory og talehandlingsteoretisk tilgang. Denne kodningsproces mandede ud i ti analysetemaer, som udgør afhandlingens drivkraft og grundlag for analysekonklusioner. De ti analysetemaer viser beskrivelser af skolefaget og vedrører følgende temaer:

1. Tema om forståelser af kilde, kildebegreb, og kildeanalyse
2. Tema om kildekritik og kilde i skriftlige opgaver
3. Tema om lærernes opfattelser viden
4. Tema om begreber fra historisk metode
5. Tema om problemstilling, problemformulering, opgavespørgsmål
6. Tema om opgaveformulering og formål i skriftlige opgaver
7. Tema om forståelser af redegørelse
8. Tema om redegørelse i skriftlige opgaver
9. Tema om forståelser af analyse
10. Tema om analyse i skriftlige opgaver

I afhandlingen foretages dybdegående og a-teoretiske analyser af disse temaer. Delkonklusioner og resultater af denne proces føres videre i en teoriinformeret diskussion af tre fokusområder. De tre områder omhandler 'kildebegrebet og kildekritik', 'substantielle 1. ordens- og strukturelle 2. ordensbegreber' og 'redegørelse'. Disse tre tager afsæt i dansk historieteori med norsk islæt og fremhæver særligt begrebet om det funktionelle kildebegreb. Det andet fokusområde refererer til britisk history education og Peter Lees teori og substantielle 1. ordens- og strukturelle 2. ordensbegreber. Endelig bygger jeg tredje fokusområde på en kombination af teoretiske referencer til henholdsvis Ole Togeby om sproglige fremstillingsformer og Jörn Rüsens teori om fortællingens fire typologier. Resultaterne af disse diskussionsdele reflekteres og perspektiveres i et afsluttende perspektiveringskapitel, hvor jeg dels karakteriserer skolefaget mellem en fakta- og fortolkning/fortællingsforståelse, dels overvejer skolefagets didaktiske grundlag i denne sammenhæng. Afhandlingen afspejler også overvejelser over, hvorledes skolefaget med udgangspunkt i en refleksionsdidaktisk

tilgang, vil kunne takle den fagdidaktiske udfordring i relationen mellem skolefaget og videnskabsfaget.

Afhandlingen er bygget op om tre dele – en indledning, en begrebsafklaring og en analysedel. Efter et indledende kapitel, indplacerer jeg i kapitel 2 afhandlingen i en forskningsmæssig kontekst. Jeg refererer til national og international historiedidaktisk forskning, der fokuserer på studier af historieundervisningens praksis, herunder elevers og læreres fagforståelser, og jeg viser, hvorledes afhandlingen finder inspiration her, men samtidig opererer med en anden tilgang til historiedidaktisk praksis. I et overordnet teorikapitel afklarer jeg dernæst afhandlingens tre teoretiske ståsteder. Afhandlingen afspejler et udgangspunkt i historiedidaktik, dvs. et fagdidaktisk afsæt, men refererer til dansk-norsk historieteori, history education og sprogteori for at kunne forklare og problematisere de iagttagelser, som gøres i forbindelse med analyserne af skolefaget. I teorikapitlet beskriver jeg endvidere min tilgang til forskning som abduktiv.

De følgende kapitler 4 og 5 er to metodekapitler. Jeg redegør for dataindsamling og -produktion. Jeg præsenterer mit etnografisk inspirerede grundlag for skolebesøg og mit arbejde med at etablere grundlaget for mine analysedata. I det andet metodekapitel beskriver min bearbejdning af de indsamlede og producerede data. Jeg tager som nævnt afsæt i en kombineret Grounded Theory- og talehandlingsteoretisk tilgang og viser, hvorledes jeg opbygger et system af talehandlingskoder.

I afhandlingens analysedel, dvs. kapitlerne 7-16, foretager jeg en a-teoretisk analyse af talehandlingskoderne. Disse analyser omhandler de tidligere præsenterede ti analysetemaer. I et efterfølgende diskussionskapitel samler jeg op på delkonklusioner fra de ti analysekapitler og fører disse videre i en teoriinformeret diskussion af tre fokusområder. De tre fokusområder refererer til afhandlingens overordnede teoretiske ståsted som præsenteret i kapitel 3 og vedrører kildebegreb og kildekritik, substantielle 1. ordens- og strukturelle 2. ordensbegreber samt 'redegørelse' i skolefaget. I kapitel 18 overvejer jeg, hvorledes skolefaget historie på baggrund af mine analyser kan karakteriseres og perspektiveres. Og endelig samler jeg til sidst i et konklusionskapitel op på afhandlingen som helhed og i forhold til tre forskningsspørgsmål, som indgår i det indledende kapitel 1.

## **Kapitel 22 English summary**

This dissertation is a study of history as a school subject in the Danish upper secondary school (stx). The study focuses on the influence of history as an academic discipline on the school subject and considers this relation as a challenge. A challenge described as a matter of ‘subject oriented didactics’ (fagdidaktik). The dissertation presents a fundamental problematization of this relationship between the school subject and the academic discipline, including the school subject’s perception of its subject area and objective.

On a general level, I argue throughout the study that history as a school subject finds its disciplinary ground more or less solely in the academic discipline, and this causes a series of problems. One of the main goals of history as a school subject (as described in the curriculum (læreplan)) is to contribute to the development of the students’ self-understanding, identity etc. – in other words the student’s formation or ‘Bildung’ (dannelse). In this matter, the school subject functions on a different basis than history as an academic discipline, but since the school subject is rooted mainly in the academic discipline, I argue that it risks losing or “dropping” itself and its reasoning as a school subject.

I base the conclusion above on (as mentioned) a series of problems which I have observed in the ways that students and teachers are practising history as a school subject. Firstly, the primary subject area to history as a school subject seems to be *the past*. This is common to both the school subject and the academic discipline. In referring to Frank Ankersmit’s concepts of *referential statements* and *narrative substances*, I present a description of the school subject dominated by the referential statements position, meaning a position concerned with the past as a question of ‘facts’. Secondly and in comparison to this, I notice how source criticism and examination techniques are used and explained in history teaching as means to meet the school subject’s goal about ‘formation’, but I also observe how teachers seem to have difficulties in explaining (didactically) how the two are actually related. I argue that a focus on ‘facts’ more than – or without any – references to ‘interpretations’, i.e. the narrative substances can be a way to clarify this problem, but I also understand the matter as an exemplification of the above mentioned didactic challenge. In referring to

Danish history theory, history as an academic discipline finds itself (these years) in a situation of both modern and postmodern inspired disciplinary discussions on how to define the academic discipline. The domination of a facts oriented school subject might be construed in the light of this unsettled disciplinary definition.

Another but corresponding conclusion which I draw in the dissertation, concerns the fact that students and teachers are practising history as a school subject in ways which settle with the idea of the school subject as a simple “percolation” of the academic discipline. For instance, the “traditional” historical account about wars, politics, and historical personalities in mainly Western countries becomes a different version in students’ written assignments when the students select and combine topics of their own disciplinary capacities and personal interests. Also in referring to their personal experiences in the past, the teachers take on different accounts about the past than the traditional when they tell their students about events in the past. This exemplifies, I argue, that the “interpretation-position” is to be found somewhere or partly in the school subject. History as an academic discipline does not operate with a conception of ‘didactics’ – this is a matter of history as a school subject since ‘didactics’ concern the relation between ‘the discipline’ and pedagogy. But when history as a school subject roots itself solely in the academic discipline, the didactical issue such as for instance the possible interpretation position in the school subject becomes unclear for those who practise the subject. The school subject seems to be lacking awareness of *the kind* of school subject, meaning subject understandings, which are practised and have influence on the function of the school subject.

My conclusions are drawn on the basis of in-depth analysis of students’ and teachers’ utterances expressed while practising history lessons. I regard these teacher and student utterances as indicators of disciplinary insights and use them in forming descriptions of history as a school subject. I discovered during class room observations that the school subject was often practised in one way, but referred to in a another way, and I therefore chose to approach the ‘practising’ of the school subject in order to see if I could explain this matter, but also to explore the kind of school subject that would illuminate itself to me as I focused on ‘how history was practised’ more than ‘how the practice was explained’ by teachers and students. Furthermore, it became my impression during the

observations that this discrepancy between practising and referring to history as school subject is not necessarily evident to those who practise to school subject.

The dissertation is a basically ethnographic study of history teaching in five stx classes during the school year 2010/2011. On the basis of class room observations, sound recordings, interviews and collected student written assignments (SRP) – and due to my discovery of the discrepancy in history as a school subject – I divided my data into primary and secondary data, transcribed them all and gave priority to the transcriptions of my sound recordings of teaching situations and the SRP-assignments. Afterwards, I coded the data in accordance with a combined Grounded Theory- and speech act theoretical perspective. The coding process led to ten analytical themes which came to play the role as “motive force” of the dissertation and also set the ground for the overall conclusions of this study. The following ten analytical topics are:

1. Understandings of source materials, the concept of source and source analysis
2. Source criticism in student written assignments
3. Teachers' conceptions of 'knowledge'
4. Concepts in historical method
5. Understandings of *problem*, *problem statement* and *question*
6. Problem statements and objectives in written assignments
7. Understandings of *exposition/account* (redegørelse)
8. Expositions in student written assignments
9. Understandings of 'to analyse'
10. Doing analysis in written assignments

Through in-depth and non-theoretical analysis of these ten analytical themes, I pass on different analytical conclusions to a theoretical based discussion of three topics. The three concern *the concept of source and source criticism*, *substantial first order and structural second order concepts* and *understandings of expositions or 'to account for'*. Regarding the first topic area, I refer to Danish-Norwegian history theory and accentuate the idea of understanding the historical source 'functionally' rather than objectively and/or materially (det funktionelle kildebegreb). From research in British history education, I bring in Peter Lee's theory of substantial and structural concepts – or content versus skills – to discuss my second topic, and finally I refer to both the



Danish linguist Ole Togeby and the German historian Jörn Rüsen when I discuss the third topic area concerning understandings of *exposition* as a linguistic and historical concept. The results and conclusions of these discussions are reflected in a following chapter where I partly characterise history as a school subject in between understandings of facts and interpretations, partly consider the school subject's didactical fundament. By referring to Danish theory on didactology and Frede V. Nielsen, I describe history as a school subject as a question of disciplinary or "basic" subject oriented didactics (basisfagsdidaktik) when I characterise the school subject. I also consider how didactics of reflection might overcome the present issues and challenges of history as a school subject.

The dissertation contains three parts – an introduction to the problem statement, a clarification of concepts, research tradition, methods and theories and finally an analytical part. The dissertation refers to national as well as international research in history didactics and history education but is mainly focused on parallel research where class room teaching and students' and teachers' conceptions of the discipline are placed into focus. Furthermore, I explain how my study has been carried out – in class rooms as well as in the following production of data for analysis.