



LUND UNIVERSITY

Avtäckningsmodellen: En undervisningsform med framtiden för sig?

Larsson Heidenblad, David

Published in:
Scandia

2017

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Larsson Heidenblad, D. (2017). Avtäckningsmodellen: En undervisningsform med framtiden för sig? *Scandia*, 83(2), 101-110.

Total number of authors:
1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Avtäckningsmodellen

En undervisningsform med framtiden för sig?

David Larsson Heidenblad

Historieundervisning på universitet är ett av de områden som angår i princip alla historiker. Ändå hör det inte till vanligheterna att vi öppet och nyfiskt diskuterar vad vi gör som universitetslärare. Våra tidskrifter, konferenser, böcker och seminarier kretsar kring det vi gör som forskare. Om detta vill vi gärna berätta, men om vår undervisning är de flesta av oss tysta. Med denna essä vill jag visa på att det skulle kunna vara annorlunda. Jag kommer göra det genom att introducera en amerikansk universitetspedagogisk diskussion som har förts under det senaste decenniet i *Journal of American History*. I centrum för min essä står en inflytelserik artikel av historikern Lendol Calder, "Uncoverage. Toward a Signature Pedagogy for the History Survey".¹ Texten publicerades redan 2006 och har alltsedan dess diskuterats av amerikanska historiker. Den är inte helt okänd för svenska historie- didaktiker, men på det stora hela har den här gått obemärkt förbi.² Detta förhållande vill jag ändra på.

Det är dock inte enbart Calders idéer och den efterföljande diskussionen som jag kommer att introducera. Jag vill också med min essä peka på möjligheterna att skapa inomvetenskapliga fora där historiker på ett engagerat, undrande och forskningsbaserat sätt diskuterar historieundervisning på universitetsnivå. I *Journal of American History* finns det sedan 1990-talet en årligt återkommande avdelning som heter "Textbooks and Teaching". Denna del av tidskriften har en egen redaktör som ansvarar för att det kontinuerligt ska föras ett kvalificerat universitetspedagogiskt samtal kring angelägna teman. I det aktuella numret (mars 2017) ägnas avdelningen åt hur översiktskursen i amerikansk historia kan globaliseras. Året dessförinnan diskuterades hur historiskt lärande kan värderas och bedömas. För mig råder det ingen tvekan om att den här typen av fora utgör ett värdefullt inslag i en allmänhistorisk vetenskaplig tidskrift. Det borde gå att utveckla även i den svenska historikermiljön.

De amerikanska förhållandena synliggör också att forskning om historieundervisning på universitetsnivå är ett eftersatt område inom svensk

historiedidaktisk forskning. Fältet som helhet har expanderat kraftigt under de senaste decennierna och de bärande tankegångarna har tveklöst satt avtryck inom historievetenskapen i stort. I dag behöver man inte vara specialist på området för att använda sig av begrepp som historiemedvetande, historiebruk och historiekultur. Forskarblicken har dock sällan riktats mot vår egen undervisning.

Det som istället har stått i fokus är grund- och gymnasieskolans verksamhet, kulturarvssektorn samt hur historia används inom olika historie- och minneskulturer.³ För de skolinriktade forskarna har inspiration hämtats från kanadensiska och brittiska forskare som Peter Seixas och Denis Shemilt, medan de som intresserat sig för bredare samhällsliga processer har influerats och självständigt byggt vidare på tyska historieteoretiker som Jörn Rüsen.⁴ Inom dessa båda riktningar finns numera en uppsjö monografier, inte minst doktors- och licentiatavhandlingar.⁵

Vad gäller forskning om historieundervisning på universitetet är det dock betydligt mera tunnsått. Det som finns publicerat i dagsläget är två engelskspråkiga konferensantologier redigerade av David Ludvigsson samt enstaka artiklar av Stefan Ekecrantz.⁶ Till detta bör nämnas det pågående antologiprojektet med arbetstiteln ”Historieundervisning på universitetet” som leds av Klas-Göran Karlsson. Boken kommer att ges ut under 2018 och därmed bli den första svenskspråkiga förlagsprodukten på området.⁷

Det är emellertid inte enbart i Sverige som det historiedidaktiska intresset för vad som händer i föreläsningssalar och runt seminariebord har varit begränsat.⁸ Mönstret går igen också i ett internationellt perspektiv, vilket bland annat märks på att det ännu inte finns någon historiedidaktisk tidskrift med inriktning mot högre utbildning.⁹ Dock finns numera International Society for the Scholarship of Teaching and Learning in History som regelbundet anordnar konferenser i Nordamerika och Europa.¹⁰ Dessutom har American Historical Association under 2010-talet aktivt arbetat med den här typen av frågor inom det ambitiösa AHA History Tuning Project.¹¹ Den snabba utveckling som skett i USA under 2000-talet understöds också av de finansieringsmöjligheter som finns genom Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Denna stiftelse utgår ifrån att högskolepedagogisk forskning har störst möjlighet att få praktisk betydelse om den är förankrad inom akademiska discipliner. Därför stödjer de historiker som intresserar sig för ämnespedagogik, snarare än pedagoger som intresserar sig för historieämnet.

En av de historiker som har varit Carnegie Scholar är den inledningsvis nämnde Lendol Calder. Han är verksam vid Augustana College i Illinois och har en bred forskningsprofil. Parallellt med sin historiedidaktiska forskning har han varit med och utvecklat ett nytt kulturhistoriskt forskningsfält kring

sparsamhet och skuldsättning.¹² Därigenom har han en fast historievetenskaplig förankring som varit avgörande för att hans universitetspedagogiska alster bemötts med intresse även utanför strikt historiedidaktiska forskarkretsar. Dessutom är Calders idéer inga skrivbordsprodukter. Han har i över två decennier prövat olika grepp i sin undervisning, systematiskt analyserat sina studenters lärprocesser och öppet skrivit om detta.¹³ Resultatet är en symbiotisk forskar- och lärargärning som på ett högst konkret sätt vidgar perspektiv och pekar ut alternativ.

Avtäckningsmodellen

Den undervisningsform som har kommit att förknippas med Calder är den så kallade avtäckningsmodellen (*the uncoverage model*).¹⁴ Denna står i kontrast till den traditionella undervisningsform som syftar till att översiktligt förmedla kunskaper om en viss epok eller tematik (*the coverage model*). Kärnan i Calders distinktion är ordet täcka (*cover*) som i undervisningssammanhang ofta används för att tala om det kunskapsinnehåll som undervisningen ska täcka in. Men ordet har, både på svenska och engelska, fler betydelser än så. Calder framhåller särskilt att det också kan betyda ”täcka över” (*cover up*). Det är just detta som han menar att traditionella introduktions- och översiktskurser i historia gör. De täcker in mycket stoff, men de täcker också över att historia är någonting som görs och att historiskt tänkande är en uppsättning färdigheter snarare än en faktabank av kunskaper. Calder menar därför att det övergripande målet med historieundervisning på universitetsnivå är att avtäcka hur historia blir till och öva studenter i historiskt tänkande.¹⁵

Svenska historiker känner *the coverage model* från kronologiska översiktskurser på grundnivå. Dessa följer vanligtvis en beprövad modell av storklassföreläsningar, självstudier av läroböcker samt en avslutande sals-tentamen. Inte sällan beklagar sig universitetslärare över att studenterna kommer till kurserna med bristande förkunskaper om vad som hänt i det förgångna. Kunskapsbristerna anses utgöra ett hinder för högre former av lärande. Därför sätts översiktskursernas mål till att hjälpligt fylla dessa luckor innan studenterna är redo att gå vidare.

Calder benämner denna pedagogiska hållning för *facts first* och tar tydligt avstånd från den. Hans invändningar är principiella och grundar sig på den historiedidaktiska och utbildningspsykologiska forskning som på senare år har bedrivits på hur studenter utvecklar sitt historiska tänkande.¹⁶ En grundpelare inom dessa sammanflätade forskningsfält är att effektivt lärande kräver kunskap om vilka studenterna är och vilken förförståelse de har kring vad de ska lära sig. På denna punkt är modern forskning tämli-

gen entydig. Nya historiestudenter förväntar sig i allmänhet att de ska få lära sig mer om det förflutna. De anser vidare att denna kunskap finns fix och färdig, redo att inhämtas i läroböcker och föreläsningssalar.¹⁷ Denna utbredda förförståelse är, enligt Sam Wineburg, den stora utmaningen för historieundervisning på universitetet. Han uttrycker det som att "the problem with students is not that they don't know enough about history. The problem is that they don't know what it is in the first place."¹⁸

Calders grundhållning överensstämmer med Wineburgs och han menar att den första terminens introduktions- och översiktskurser i första hand ska syfta till att inviga och träna studenter i disciplinära former av historiskt tänkande. I förhållande till detta lärandemål är ökade kunskaper om det förgångna av underordnad betydelse. Han anser vidare att historiker bör sträva efter att utveckla en ny så kallad signaturpedagogik (*signature pedagogy*) som är speciellt anpassad för ämnet. Begreppet förklaras genom hänvisningar till juridik och medicin där ämnesspecifika undervisningsformer sedan lång tid tillbaka är väletablerade.¹⁹ Det närmaste historieämnet kommer något sådant är forskarseminariet, en undervisningsform som studenterna får möta längre fram. Calder menar dock att det är angeläget att skapa en signaturpedagogik som är anpassad för de större studentgrupper som läser introduktionskurser. Inte minst för att detta i många fall är den enda kurs i historia som studenter läser på universitetsnivå. Redan på detta stadium bör därför undervisningen syfta till att studenterna ska lära sig att göra, tänka och värdera historia, snarare än att de ska tillägna sig en viss uppsättning kunskaper om det förgångna.²⁰

Men vad innebär då detta i praktiken? Hur kan en översiktskurs som syftar till att avtäckta historia se ut? Och är det möjligt att få en sådan att harmoniera med styrdokument, examinationskrav och betygsättning? För att ge en inblick ska jag i det följande redogöra för Calders introduktionskurs i amerikansk efterkrigshistoria. Det rör sig om en kurs på tio veckor som är avsedd att läsas av 35 nybörjarstudenter. Kursens ramar och former är inte rakt av överförbara till en svensk kontext, men torde ändå kunna tjäna som ett tankeväckande exempel på vad som faktiskt är möjligt att göra med historieundervisning på universitetet.

En tioveckors kurs i amerikansk efterkrigshistoria

Calders kurs, "U.S. History: World War II to the Present", börjar inte som titeln antyder med andra världskriget. Istället ägnas de fyra första tillfällena åt en introduktion till historievetenskapen. Introduktionen kretsar kring frågor som vad historia är och varför man ska studera ämnet. Studenterna genomför olika övningar som syftar till att utmana deras förförståelse av att

historia är en uppsättning kunskaper om det förgångna. Undervisningen ger praktiska inblickar i att tolkningar av det förflutna, även sådana som baseras på exakt samma material, kan skilja sig kraftigt åt. Calders ambition är att studenternas uppfattningar om ämnet ska destabiliseras och att de ska få erfara att historia är en *argument without end*.²¹ Detta må vara självklart för professionella historiker, men det är allt annat än självklart för en student som tar sin första universitetskurs i ämnet.

Efter introduktionen följer åtta tematiska block om amerikansk efterkrigshistoria av typen ”det kalla krigets uppkomst”, ”kultur- och samhällsliv under 1950-talet” och ”Vietnam”. Varje tematiskt block består av tre undervisningstillfällen som har olika karaktär och målsättningar. Undervisningen syftar ytterst till att öva studenterna i sex olika färdigheter: att ställa frågor, sammankoppla fenomen, grunda påståenden i källor, dra slutsatser, anlägga alternativa perspektiv samt reflektera över vetandets gränser. Varje tematiskt block introducerar en ny färdighet, vilket innebär att studenternas lärande blir mer komplext över kursens gång.²²

Det första tillfället i varje block, *film day*, ägnas åt att se en dokumentär- eller spelfilm. Syftet är att väcka studenternas nyfikenhet för den historiska tematiken och förmå dem att ställa egna frågor. Vid det andra tillfället, *history workshop*, arbetar de praktiskt med källtexter och rudimentär historieskrivning. Källtexterna har skickats ut i förväg och varje student har fått välja en fråga att ställa till materialet och skrivit en kortare uppsats utifrån denna. Uppsatsen och frågeställningen fungerar som inträdesbiljett till lektionen. Väl inne i klassrummet får studenterna läsa varandras uppsatser medan Calder samlar in och sorterar frågorna. Frågorna fungerar sedan som utgångspunkt för olika typer av diskussioner, på såväl smågrupps- som helklassnivå. Vid varje undervisningstillfälle är det många av studenternas frågor som inte hinner tas upp till behandling. I detta ligger en pedagogisk poäng. Calder vill visa på att historieskrivning är en svår och stökig verksamhet där allt aldrig hinns med.²³

Det tredje blocket ägnas åt professionella historikers framställningar av tematiken. Kurslitteraturen består av Howard Zinns *A People's History of the United States* (1980) och Paul Johnsons *A History of the American People* (1998). Dessa böcker är inte läromedel i konventionell mening utan bästsäljande böcker om amerikansk 1900-talshistoria. Tillsammans täcker de in en mängd olika områden, men vad de också avtäckar är att samma historia kan skrivas på olika sätt och med olika syften. Calder inleder detta block med en kort quiz kring Zinns och Johnsons viktigaste poänger i de aktuella avsnitten. Det är alltså inte sakinnehållet som står i fokus för quizen, utan historikernas motstridiga argument och tolkningar av historien. Vilka frågor

har Zinn och Johnson valt att ställa? Hur argumenterar de för sin sak? Och vad vill de egentligen med sin historieskrivning?²⁴

Den avslutande examinationen på kursen består i att studenterna ska skriva till en fiktiv senator och argumentera för varför Zinns eller Johnsons bok ska användas som kurslitteratur i en vuxenutbildning. Uppgiften är inte i traditionell mening lösbar, men den ger möjlighet för studenterna att visa vad de har lärt sig på tio veckor. Vilken typ av frågor kan de ställa? Kan de koppla samman utsagor från olika källor? Hur läser de texter, som neutrala kärl av information eller som människoskapade narrativ? Hur bra är de på att underbygga sina resonemang? Tar de hänsyn till alternativa perspektiv? Och hur ödmjukt och självkritiskt förhåller de sig till sin egen kunskap?²⁵

Calder menar att även de sämsta uppsatser som hans studenter lämnat in efter avslutad kurs har övertygat honom om att avtäckningsmodellen är att föredra framför traditionella undervisningsmetoder. Men som polerade produkter är de inte optimala för att utvärdera hur studenternas historiska tänkande faktiskt har utvecklats. Istället har Calder nyttjat så kallade *think alouds*, en kognitionsvetenskaplig metod som används för att undersöka olika former av mer spontant tänkande.²⁶ Det går i detta fall till så att studenterna får ett tiotal dokument som rör samma historiska händelse eller fenomen och instrueras att tala högt om vad de tänker när de orienterar sig i dem. Calder gör en sådan övning före kursen startar och en annan efter dess slut. Genom att jämföra protokollen från övningarna går det att skönja vilka kognitiva färdigheter som studenterna har tränat sig i under kursens gång. De individuella variationerna är givetvis stora, men det råder ingen tvekan om att framsteg sker. Det studenterna framför allt tycks lära sig är förmågan att ställa historiska frågor. Calder själv menar att genomförandet av dessa *think-alouds* har varit den enskilt största ögonöppnaren under hans lärarbana.²⁷

En farhåga som många historiker har inför avtäckningsmodellen är att studenterna inte kommer lära sig lika mycket om det förflutna. Calder är öppen för att så kan vara fallet, men pekar på att det ännu inte finns några studier som tyder på detta. De undersökningar som han och hans kollegor själva har genomfört är förvisso långt ifrån fullödiga, men består i jämförelser av hur väl deras studenter klarar sig på de *multiple choice*-test som krävs för att bli historielärare i USA. Resultaten på dessa har inte förändrats sedan den nya pedagogiken infördes. Studenterna tycks alltså lära sig lika mycket om det förgångna trots att undervisningen är inriktad på att utveckla historiskt tänkande.²⁸

Vad som framgår av redogörelsen ovan är att Calders kursdesign genomryras av ett i högsta grad processuellt tänkande. Den utgör ett reflekterat brott mot nedärvda praktiker och vittnar dessutom om betydande profes-

sionell autonomi. Kursdesignen bygger på såväl historiedidaktisk forskning som på de ämnesövergripande idéer som utvecklats av pedagogerna Grant Wiggins och Jay McTighe i *Understanding by Design* (1998).²⁹ I deras anda väljer Calder att implicit bygga sin kurs utifrån stora frågor som griper in i studenternas liv och verklighet. Vilken är den amerikanska historien? Vilka är vi amerikaner och vad har våra föregångare utträttat? Hur kan vi bedöma om saker blir bättre eller sämre över tid? Kan vi sätta någon tilltro till stora historiska berättelser? Denna första grupp av existentiella och politiska frågor följs av två stora, men mer ämnesspecifika frågor: Hur vet historiker vad de påstår sig veta? Och varför skulle någon vilja tänka som en historiker? Varje moment i kursen är kopplad till detta samlade frågekomplex som därmed också genomsyrar läroprocessen i sin helhet.

Ett kollegialt samtal att inspireras av

Men är då avtäckningsmodellen en undervisningsform med framtiden för sig? Det återstår givetvis att se. Det är dock tveklöst så att under det dryga decennium som har gått sedan Calder lanserade begreppet har det fått fäste i den amerikanska historiedidaktiska diskussionen. Varje år publiceras nya artiklar, böcker och studier som för diskussionen framåt.³⁰ Men den praktiska betydelsen ska inte överdrivas. Traditionella undervisningsformer har knappast övergetts. Samtidigt är det dock tydligt att den historiedidaktiska forskningen som bedrivits under 2000-talet har gett dem som vill utveckla formerna för historieundervisning på universitetsnivå en ny typ av vetenskaplig legitimitet. Reformivrare har i dag en helt annan bas än de hade på 1900-talet.

Calder är också tydlig med att varken problematiken han adresserar eller hans konkreta lösningsförslag utgör någonting radikalt nytt. Tvärtom är problematiken till stor del lika gammal som historievetenskapen själv. Detta förhållande har också belagts empiriskt i en artikel av historikerna Joel M. Sipress och David J. Voelker. De visar att amerikanska historiker alltsedan 1800-talet har brottats med frågan om vad universitetsstudier i historia ytterst syftar till. En grundfråga har varit om studierna syftar till att ge vissa kunskaper eller öva vissa färdigheter. En annan hur mycket fakta som studenter behöver känna till innan de kan börja träna sig i olika färdigheter. Men även om dessa grundfrågor återkommer gång efter annan så rör det sig inte om en levande debatt över generationsgränserna. Snarare tycks varje historikergeneration upptäcka frågorna på nytt och börja om från början.³¹

Det är inte svårt att komma på tänkbara anledningar till varför det förhåller sig på detta vis. Incitamenten för inomvetenskaplig pedagogisk utveckling har trots allt varit begränsade.

Men samtidigt visar den snabba amerikanska utvecklingen under 2000-talet på att mycket faktiskt är möjligt. Det utrymme som undervisningsfrågor ges i *Journal of American History* tror jag också att det svenska historikersamfundet har mycket att lära av. För nog är liknande avdelningar tänkbara i *Scandia*, *Historisk tidskrift* och *Lychnos*? I den mån historievetenskap är ett kollektivt kunskapsprojekt är historieundervisning på universitetsnivå utan tvekan en helt central del.

Noter

- 1 Lendol Calder, "Uncoverage. Towards a Signature Pedagogy for the History Survey", *Journal of American History* 92:4, 2006.
- 2 Texten nämns kortfattat och utan att diskuteras i David Ludvigssons inledning till antologin *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practices*, Linköping 2015.
- 3 Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson, *Historiedidaktik*, Lund 1997; *Makten över minnet. Historiekultur i förändring*, Peter Aronsson (red.), Lund 2000; Peter Aronsson, *Historiebruk. Att använda det förflutna*, Lund 2004; *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), Lund 2004; Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund 2014; David Ludvigsson et. al., "Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken i dag?", *Scandia* 2015:2, s. 14–35.
- 4 *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (red.), New York 2000; Peter Lee & Denis Shemilt, "A Scaffold, Not a Cage. Progression and Progression Models in History", *Teaching History* 113:1, 2013, s. 13–23; Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Göteborg 2004; *Theorizing Historical Consciousness*, Peter Seixas (red.), Toronto 2004; Jörn Rüsen, *History. Narration, Interpretation, Orientation*, New York 2005; Denis Shemilt, "Drinking an Ocean and Pissing a Cupful. How Adolescents Make Sense of History", i *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Linda Symcox & Arie Wilshut (red.), Charlotte 2009; Peter Seixas & Tom Morton, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto 2012.
- 5 Se exempelvis Ingmarie Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land. Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, Höör 2012; Niklas Ammert, *Historia som kunskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia*, Lund 2013; Sune Bechmann Pedersen, *Reel Socialism. Making Sense of History in Czech and German Cinema since 1989*, Lund 2015; Johannes Heuman, *Holocaust and French Historical Culture, 1945–1965*, Basingstoke 2015; Maria Karlsson, *Cultures of Denial. Comparing Holocaust and Armenian Genocide Denial*, Lund 2015; Fredrik Holmqvist, *Populärhistoriens tjusning och kraft. Peter Englund och Herman Lindqvist i svensk historiekultur, 1988–1995*, Umeå 2016; David Rosenlund, *History Education as Content, Methods or Orientation? A Study of Curriculum Prescriptions, Teacher-made Tasks and Student Strategies*, New York 2016; Marianne Sjöland, *Historia från tidskriftsredaktionen. En komparativ studie av Populärhistorias och History Today's historieskrivning*, Lund 2016; Jörgen Gustafsson, *Historielärobokens föreställningar. Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000*, Uppsala 2017.
- 6 Stefan Ekecrantz, "Varför fungerar det så väl? C-uppsatsen i historia ur ett univer-

- sitetspedagogiskt perspektiv”, i *Blad till Bladh* 2006; *Enhancing Student Learning in History. Perspectives on University History Teaching*, David Ludvigsson (red.), Uppsala 2012; *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practices*, David Ludvigsson (red.), Linköping 2015; Stefan Ekecrantz, ”Academic Critical Thinking, Research Literacy and Undergraduate History”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 14(2), (kommande).
- 7 *Historieundervisning på universitetet. Idéer, problem och utmaningar*, Klas-Göran Karlsson (red.), Lund 2018 (kommande). Förhoppningar om att ett mer kvalificerat universitetspedagogiskt samtal är på gång inom historieämnet kan också knytas till de nydanande läromedel som utkommit på senare år, se särskilt Peter Josephson & Frans Lundgren, *Historia som kunskapsform*, Lund 2014; *Historia i praktiken*, Peter Josephson & Frans Lundgren (red.), Lund 2016.
- 8 Alan Booth, *Teaching History at University. Enhancing Learning and Understanding*, London 2003
- 9 David Ludvigsson, ”Inledning” i *Aktuellt om historia. Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*, David Ludvigsson (red.), 2013:2, s. 8.
- 10 <http://www.indiana.edu/~histsotl/blog/> (2017-06-22).
- 11 <https://www.historians.org/teaching-and-learning/tuning-the-history-discipline/2016-history-discipline-core> (2017-06-22).
- 12 Lendol Calder, *Financing the American Dream. A Cultural History of Consumer Credit*, Princeton 1999; Lendol Calder, ”Saving and Spending”, i *The Oxford Handbook of the History of Consumption*, Frank Trentmann (red.), Oxford 2012.
- 13 Lendol Calder, William W. Cutler & T. Mills Kelly, ”History Lessons. Historians and the Scholarship of Teaching and Learning”, i *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning. Exploring Common Ground*, Mary Huber & Shelly Morealle (red.), Washington 2002.
- 14 Termen *uncoverage* hämtar Calder från pedagogerna Grant Wiggins & Jay McTighe, *Understanding by Design*, Alexandria 1998, s. 98–114.
- 15 Calder 2006, s. 1362–1363.
- 16 Calder 2006, s. 1361–1362.
- 17 Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow, ”The History Learning Project: A Department ‘Decodes’ Its Students”, *Journal of American History* 94 (2008).
- 18 Sam Wineburg, ”Probing the Depths of Students’ Historical Knowledge”, *AHA Perspectives*, 30 1992, s. 1; Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia 2001.
- 19 Calder, 2006 s. 1 361; Lee S. Shulman, ”Signature Pedagogies in the Professions”, *Daedalus*, 134, 2005, s. 52–59; Lee S. Shulman, ”Pedagogies of Uncertainty”, *Liberal Learning*, 91, 2005, s. 18–25.
- 20 Calder 2006, s. 1 361.
- 21 Calder 2006, s. 1 366.
- 22 Calder 2006, s. 1 364
- 23 Calder 2006, s. 1 364–1 365.
- 24 Calder 2006, s. 1 365–1 366.
- 25 Calder 2006, s. 1 366–1 367.
- 26 Lendol Calder & Sarah Eva Carlson, ”Using ‘Think Alouds’ to Evaluate Deep Understanding” i R.L. Swing (red.), *Proving and Improving*, vol. II, *Tools and Techniques for Assessing the First College Year*, Columbia 2004; Jacqueline P. Leighton, *Using Think-Aloud Interviews and Cognitive Labs in Educational Research*, New York 2017.
- 27 Calder 2006, s. 1 367–1 368.

- 28 Calder 2006, s. 1 367.
- 29 Wiggins & McTighe 1998.
- 30 Joel M. Sipress & David J. Voelker, "From Learning History to Doing History" i *Exploring Signature Pedagogies. Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*, Regan Gurung, Nancy Chick & Aeron Hayne (red.), Sterling 2009; Paul Tallion, "'Coverage' and 'Uncoverage': Teaching the U.S. History Survey in New Zealand in Twelve Weeks", *Australasian Journal of American Studies*, 28:1, 2009; Laura M. Westhoff, "Historiographic Mapping. Toward a Signature Pedagogy for the Methods Course", *Journal of American History* 98:4, 2012; T. Mills Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, Ann Arbor 2013; David Pace, *The Decoding the Disciplines Paradigm. Seven Steps to Increased Student Learning*, Bloomington 2017.
- 31 Joel M. Sipress & David J. Voelker, "The End of the History Survey Course. The Rise and Fall of the Coverage Model", *Journal of American History* 97:4, 2011.