

## Indhold

Indledning.....	2
Metode .....	3
Historiefagets formål i et historisk perspektiv .....	4
National identitet vs. videnskab og kronologi .....	4
Forsøg med kildekritisk metode og alternative historiesyn .....	5
Fagcentrering vs. elevcentrering .....	6
Almendannelse .....	9
Kritisk-konstruktiv dannelse .....	9
Vilkårene i det postmoderne samfund .....	10
Delkonklusion .....	12
Konsekvenser for undervisningen .....	12
Historiebevidsthed .....	14
Er elevernes egen historie vigtig? .....	14
Historie som fag vs. historie som livsverden .....	15
Fortid – nutid – fremtid .....	16
Historieskabt såvel som historieskabende .....	17
Fire lære- og dannelsesprocesser .....	18
Historiebevidsthed og demokratisk dannelse .....	20
National- og kundskabsorienteret didaktik .....	21
Thomsens syn på historiefagets formål .....	21
Kritik af historiebevidsthedsdidaktikken .....	22
National- og kundskabsorienteret didaktik vs. historiebevidsthedsdidaktik .....	24
Undersøgelse af lærebogssystemer .....	26
Indholdsovervejelser .....	26
Lærebogsanalyse .....	28
Lærebogssystem: Historie 3-9 .....	29
Lærebogssystem: Hit med Historien! .....	31
Lærebogssystem: Klar, parat, historie! .....	33
Konklusion .....	35
Perspektivering .....	36
Litteraturliste .....	37

## Indledning

”The past is a strange place”

- Morrissey, 2005

I år tilbragte jeg min praktik på Skæring Skole. Det var virkelig en spændende og lærerig oplevelse, men et forhold på skolen provokerede mit uerfarne unge lærerhjerter. Skolen havde valgt at lade dets lærebogssystem danne curriculum for historieundervisningen på sluttrinnet. Det provokerede mig, da jeg følte, at det pædagogiske udgangspunkt således blev udliciteret til lærebogen, og det kan vel ikke være meningen? Men hvis undervisningen ikke skal underlægges lærebogens pædagogik, hvilken pædagogik skal så styre historiefaget?

Svaret må selvfølgelig tage udgangspunkt i folkeskolens overordnede formålsparagraf, men da historiefaget beskæftiger sig med samfundsmæssige og kulturelle spørgsmål, og historien ofte bliver brugt i den offentlige debat som argumentation for politiske standpunkter, mener jeg, at faget i særlig grad kan tilbyde noget i forhold til formålparagraffens stk. 3:

*Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. (Bekendtgørelse af lov om folkeskole 2010)*

Jeg ønsker derfor at afdække, hvordan denne forberedelse til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i folkestyret kan udmønte sig i historieundervisningen. Endvidere ønsker jeg at undersøge om lærebogssystemer har indflydelse herpå – og i så fald hvilken. Jeg har således i udarbejdelsen af mit bachelorprojekt ønsket at besvare følgende problemformulering:

**Hvilken samfundsmæssig rolle skal historiefaget spille, og hvordan kan styrkelsen af elevernes historiebevidsthed fungere som redskab til udviklingen af handlekompetencer, identitet og demokratisk dannelse i folkeskolen?**

## Metode

Opgaven er inddelt i følgende fem kapitler:

### Historiefagets formål

I den første del af opgaven vil jeg redegøre for udviklingen i læseplanerne for folkeskolens historiefag i et historisk perspektiv. Hensigten er at udskille de didaktiske retninger, der traditionelt har lagt til grund for dansk historieundervisning, og hvilke der er dominerende i dag. Afsnittet vil vise at to forskellige fagdidaktiske syn kæmper om historiefaget i dag, og begge retninger har haft indflydelse på udformningen af det gældende fagformål. Disse to didaktiske retninger vil danne udgangspunkt for en senere diskussion.

### Almendannelse

Som nævnt tager opgaven udgangspunkt i formålsparagraffens stk. 3' formulering af, at folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse i folkestyret. Jeg har som sagt valgt dette stykke, da jeg mener, at historiefaget – som en kultur- og samfundsorienteret disciplin – finder sin begrundelse heri. Det skal dog understreges, at dette er et valg.

Et andet konkret valg er, at jeg vil tage udgangspunkt i Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive dannelsese teori. Igennem min uddannelse har jeg ofte beskæftiget mig med dette dannelsessyn, og jeg finder, at Klafkis tilgang til almen dannelse er i god overensstemmelse med det overordnede formål for folkeskolen.

I afsnittet vil jeg redegøre for dette almene dannelsessyn. Derpå vil jeg, ved at inddrage to beskrivelser af de samfundsvilkår skolens elever befinder sig i – af henholdsvis Per Schultz Jørgensen og Lasse Dencik – argumentere for hvorfor et kritisk-konstruktivt dannelsessyn er hensigtsmæssigt i dag. Endvidere vil jeg inddrage Thomas Ziehes artikel "God anderledeshed", hvori Ziehe advarer mod nogle negative indvirkninger, en sådan pædagogik kan medføre. Sidst vil jeg beskrive nogle konsekvenser, en kritisk-konstruktiv pædagogik har for undervisningen i skolen, hvilket vil danne udgangspunkt for opgavens praksisorienterede del.

### Historiebevidsthed

I dette afsnit vil jeg redegøre for historiebevidsthedsbegrebet, og den didaktik begrebet er tilknyttet. Jeg er opmærksom på at historiebevidsthed er et omstridt begreb, og forskellige definitioner bruges af forskellige forskere. Jeg vil hovedsageligt bruge Bernard Eric Jensens udlægning af begrebet. Jensen er en af de førende forskere på området i Danmark, og han har haft stor indflydelse på historiebevidsthedsdidaktikkens udvikling i dansk kontekst. Endvidere vil jeg inddrage et amerikansk

forskningsprojekt; *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life* (Rosenzweig og Thelen 1998) og et dansk forskningsprojekt udarbejdet af Marianne Poulsen (1999); *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*.

### National- og kundskabsorienteret didaktik

I denne del af opgaven vil jeg beskrive en national- og kundskabsorienteret fagdidaktik repræsenteret ved Anders Holm Thomsen. Thomsen har været en af de fremmeste fortalere for indførelsen af en historiekanon, og i bogen *Hvem ejer skolefaget Historie?* fra 2008 kritiserer han historiebevidsthedsdidaktikken stærkt. Med udgangspunkt i denne kritik og med henblik på det tidligere beskrevne almene dannelsessyn, vil jeg diskutere de to didaktiske retninger overfor hinanden.

### Undersøgelse af lærebogssystemer

Hvor jeg i de første fire kapitler af opgaven har beskæftiget mig med, hvilke pædagogiske mål folkeskolens historiefag bør tilsigte, så vil jeg i opgavens sidste kapitel se på sammenhængen mellem disse mål og en mere praksisorienteret del af historieundervisningen. Som antydning i indledningen mener jeg, at lærebogssystemer kan have stor indflydelse på undervisningens praktiske udkomme. Jeg har derfor fundet det interessant at undersøge, om en række lærebogssystemer støtter den pædagogik, jeg – med udgangspunkt i opgavens teori del – finder hensigtsmæssig.

Opgavens inddragelse af empiri består derfor dels af denne lærebogsanalyse og de to tidligere nævnte forskningsprojekter.

## **Historiefagets formål i et historisk perspektiv**

I det følgende afsnit vil jeg skitsere udviklingen af historiefagets læseplaner i et historisk perspektiv.

Hensigten er at vise, hvilke pædagogiske retninger der strides om faget i dag, med henblik på en senere behandling af disse.

## **National identitet vs. videnskab og kronologi**

Med skolelovgivningen der kom i 1900 – det såkaldte Sthyr'ske Cirkulære – fik historiefaget til opgave at udvikle en stærk national identitet samt moralske dyder. I tankegangen bag det Sthyr'ske Cirkulære lå et klassisk dannelsesideal. Dette skulle sikres ved at læreren fortalte farverige historier om fædrelandets helte. Der var en klar positivistisk opfattelse af historien i fagformålet, og der skulle ikke overlades plads til, at eleverne kunne forholde sig kritisk til indholdet af undervisningen.

Efter Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre kom til magten i 1929 skulle historiefaget revideres. Det resulterede i nedsættelsen af en skolebogskommission, der i 1933 udgav en betænkning, hvor der blev gjort op med dannelsesidealet fra det Sthyr'ske Cirkulære. Endvidere gav kommissionen en skarp kritik af tidens lærebøger, som kommissionen fandt for nationalistiske og fagligt problematiske. Verdenshistorien skulle nu til at fylde i undervisningen. Hertil kom at lærebøgerne skulle skrives ud fra følgende tre principper:

*For det første skulle eleverne lære, »hvad der i Vore Dage regnes for Videnskabens sikre Resultater.« For det andet skulle indholdet struktureres kronologisk. Og endelig skulle eleverne lære at »iagttage, beskrive og drage slutninger« ud fra historisk materiale. (Pietras & Poulsen 2011:53 f.)*

Ifølge Pietras og Poulsen stod Danmark i mellemkrigstiden imidlertid overfor udfordringer, der forhindrede det drastiske pædagogiske skifte, skolebogskommissionen havde foreslået.

Med Den Blå Betænkning fra 1960 fik historiefaget det klare videnskabs- og kronologiskorienterede fagformål, som skolebogskommissionen havde lagt op til i 1933. (C. T. Nielsen 2008:174) Danmarks indtræden i FN bevirkede, at undervisningen endvidere skulle sigte mod et internationalt perspektiv, blandt andet skulle " [...]eleverne vænnes til at betragte problemerne ud fra synspunktet ligeberettigelse mellem folkeslagene." (Undervisningsministeriet 1960:117) Dog fyldte danmarkshistorien stadig klart mest.

### **Forsøg med kildekritisk metode og alternative historiesyn**

I 1974 blev der udarbejdet et udkast til en ny læreplan. I 74-udkastet blev der lagt stor vægt på at eleverne skulle indøve metodiske færdigheder. Eleverne skulle nu lære selv at erhverve sig viden ved hjælp af kildekritik i stedet for den hidtidige overførsel af videnskabens sikre resultater. Målet var altså at eleverne skulle kunne fungere som faghistorikere, bare i en mindre skala. Der blev dog rejst stærk kritik af denne radikalt nye tilgang til undervisningen. Kritikken gik blandt andet på, at det relativt begrænsede kildemateriale eleverne stiftede bekendtskab med, umuligt kunne give et sammenhængende billede af fortiden. Hertil kom at mange kritikere mente, at elever i folkeskolen slet ikke havde de nødvendige forudsætninger for at kunne arbejde med kildekritisk metode. Udkastet blev dog også forkastet af Ritt Bjerregaard, der var undervisningsminister på det tidspunkt. (Pietras & Poulsen 2011:58)

Historie 1977 videreførte i høj grad Den Blå Betænkningens tilgang til fagformålet, men det internationale perspektiv var imidlertid blevet sløjffet. På et punkt havde 74-udkastet dog tjent til inspiration. I udkastet fra 1974 blev der lagt op til, at undervisningen skulle tage udgangspunkt i et pluralistisk historiesyn. Denne

tankegang blev videreført i Historie 1977 i og med, at eleverne skulle vurdere de historiske skildringer de blev introduceret til (ibid.:59).

Historie 1981 bibeholdt fagformålet fra Historie 1977, men en væsentlig forskel lå i, at ” [...] *indhold og form var bl.a. inspireret af dialektiske-materialistiske historieopfattelser og lagde vægt på analyse af historiesyn, samfundstyper og politisk dannelse.*” (ibid.:59) Denne ændring medførte, at Historie 1981 blandt andet blev kritiseret for at have en klar politisk hensigt ved at promovere en marxistisk historieopfattelse.

Danmarkshistorien vedblev i øvrigt med at have den centrale rolle i fagformålet.

Året efter kom en borgerlig regering til magten, og Bertel Haarder blev udnævnt til undervisningsminister. Han satte straks gang i arbejdet med en ny læreplan. Resultatet blev Historie 1984, som opdelte faget således, at undervisningen på 3.-5. klassetrin skulle lægge ” [...] *vægt på elevernes fantasi, oplevelse, indlevelse og understregede fortællingens betydning med afsæt i sagn, myter og personskildringer i de valgte emner og temaer.*” (ibid.:60) På 6.-9. klassetrin skulle der stort set kun formidles danmarkshistorie, og vægten blev lagt på kronologi.

Det kunne se ud til, der var fundet en løsning på skismaet mellem det Sthyr'ske Cirkulæres nationalorienterede dannelsessyn og skolebogscommissionens videnskabs- og kronologiskfokuserede undervisningstilgang. Endvidere var 74-udkastets forsøg på at placere den historiske metode som omdrejningspunkt for undervisningen ikke slået igennem. Med Sovjetunionens snarlige kollaps og dermed den kolde krigs afslutning, var der ikke længere nogen fremtid for den marxistisk inspirerede tankegang i Historie 1981. Der skulle altså findes et helt nyt alternativ, hvis pædagogikken fra Historie 1984 skulle udfordres, et sådant alternativ blev præsenteret af Nyrup-regeringen i 1900'erne.

## Fagcentrering vs. elevcentrering

I 1993 fik folkeskolen et nyt lovgrundlag. I stk. 1 af den nye formålsparagraf hed det:

*Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.* (Lov om folkeskolen 1993).

I forhold til formålsparagraffen fra 1975 var ordet *personlige* tilføjet et i ” [...] *den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.*” Ifølge Pietras & Poulsen (2011:63), var hensigten, at fokuset for undervisningen ikke længere skulle ligge på faget, men derimod eleven. Den nye pædagogiske tilgang til skolen, udmøntede sig for historiefagets vedkommende i et fagformål, der introducerede historibevisthed som bærende princip. Blandt andet kunne man læse i formålet for faget:

*Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det sker ved at fremme deres indsigt i, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.*

*Stk. 2. Ved at arbejde med samspillet mellem fortid, nutid og fremtid skal eleverne udvikle deres indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne. Herved skal de videreudvikle deres forståelse af og holdning til egen kultur, andre kulturer og menneskets samspil med naturen.*  
(Undervisningsministeriet 1994)

Læg mærke til at eleverne skulle ” [...]videreudvikle deres forståelse af og holdning til egen kultur [...]” (ibid.). Udgangspunktet for undervisningen skulle altså være elevernes forforståelse, og undervisningens formål var at videreudvikle denne. Der var altså lagt stor vægt på udvikling af formale kompetencer.

Omkring år 2000 begyndte arbejdet med en ny læreplan. Oprindeligt på initiativ af den radikale undervisningsminister Margrethe Vestager blev der i 2002 indført læseplanen Klare Mål. I mellemtiden havde Fogh-regeringen overtaget magten, og i 2004 blev Klare Mål skiftet ud med Fælles Mål. Hverken i Klare Mål eller Fælles Mål blev fagformål for historie ændret.

Med Klare Mål var der blevet udarbejdet separate CKF'er til henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Der var tale om vejledende delmål, men med Fælles Mål blev de omskrevet og gjort til juridisk bindende trinmål, i et forsøg på at sikre ensartet undervisning landet over. (Pietras & Poulsen 2011:82 f.)

I et debatoplæg i 2005 udtrykte den daværende regering et ønske om at styrke folkeskolen i lyset af øget global konkurrence – økonomisk såvel som på skoleområdet jævnfør PISA-undersøgelserne. Visionen var at der skulle lægges større vægt på faglighed og resultater. For historiefaget kom det til at betyde, at det blev et prøvefag. Endvidere nedsatte undervisningsministeren *Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen* i 2006 (C. T. Nielsen 2008:166). Begrundelsen for udvalgsarbejdet var blandt andet:

*[...] I en mere og mere global verden er det afgørende, at alle danske børn har et solidt kendskab til historie og den danske kulturarv.*

*[...]Det er regeringens opfattelse, at elever i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællingerne fra Danmarks historie, og at de ikke har tilstrækkeligt kendskab til andre nationers historie. Som noget nyt vil regeringen indføre en historiekanon.*  
(Undervisningsministeriet 2006:2 f.)

Udvalgets arbejde resulterede i en ændring af historiefaget. Med Fælles Mål 2009 blev der indført en kanon med 29 bindende punkter, det vil sige et krav om et bestemt indholdsvalg i undervisningen. Kanonens 29 punkter skal gennemgås i kronologisk rækkefølge, med de ældste punkter i indskolingen frem mod de yngste punkter i 9. klasse. Arbejdet med kanonen skal fylde omkring 25 % af undervisningen. Fagformålet blev også ændret:

*Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse. [...]*

*Stk. 3. Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder. [...]*

(Undervisningsministeriet 2009:3)

Formuleringen fra det tidligere fagformål om at undervisningen skal øge elevernes ” [...]lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund[...]”, var taget ud (Undervisningsministeriet 1994). Hertil kom at der igen blev lagt væk på en stærk kronologi, samt at eleverne skal gøres ” [...]fortrolige med dansk kultur og historie[...]”. Endvidere blev historiebevidsthed omformuleret til historisk bevidsthed, og undervisningen skulle nu kun give eleverne indsigt i, at mennesker er historieskabte ikke – som i det tidligere formål – hvor der stod: ”*historieskabte såvel som historieskabende*” (ibid.). Pietras & Poulsen (2011:91) skriver herom:

*”I Fælles Mål var historiebevidsthed fagets centralkategori både som middel og som mål. I Fælles Mål 2009 er målet historisk bevidsthed. Midlerne til at opnå denne går over historisk viden (kundskaber og færdigheder).”*

Om end der ikke var tale om en tilbagevending til fagformålet fra Historie 84, så er det tydeligt, at Fælles Mål 2009 er et forsøg på at trække historiefagets formål i en mere material dannelsesretning. Fælles Mål 2009 er således snarere et udtryk for et kompromis mellem to stridende historiedidaktiske fagsyn end en sejr for nogen af parterne. I den efterfølgende debat om den nye læseplan blev Fælles Mål 2009 også angrebet af begge fløje. De debattører der mener at historiebevidsthed bør være det bærende begreb for skolefaget, angreb for eksempel kanonen for at promovere et nationalistisk historiesyn. Omvendt mødte kanonen også kritik for ikke i tilpas høj grad at være orienteret mod dansk historie (ibid.:88).



Med den seneste regeringsudskiftning er historiefagets læseplan igen taget op til revidering. Det første tiltag der er iværksat, er et forsøg på at ændre kanonen fra at være bindende for undervisningen til at være vejledende. Dog er det med henblik på de sidste 50 års læseplanshistorie sandsynligt, at faget står overfor mere gennemgribende ændringer.

De to dannelsessyn der kæmper om historiefaget i dag, er altså på den ene side et nationalorienteret dannelsessyn, der centrerer sig om fagets kundskaber og færdigheder. Overfor det står et elevorienteret dannelsessyn, der har fokus på kompetencer gennem udvikling af historiebevidsthed. Senere i opgaven vil jeg diskutere de to historiefaglige dannelsessyn op mod hinanden, men først vil jeg komme ind på en almen dannelsesteori i forhold til det samfund skolen fungerer i.

## Almendannelse

I dette afsnit vil jeg med udgangspunkt i den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis teorier redegøre for et kritisk-konstruktivt dannelsessyn, jeg mener, er foreneligt med det pædagogiske mål, der ligger i folkeskolens formålsparagraf stk. 3. Begrundelsen herfor vil jeg finde i en beskrivelse af det postmoderne samfunds vilkår. Endvidere vil jeg komme ind på nogle konsekvenser, et sådant dannelsessyn har for undervisningen.

## Kritisk-konstruktiv dannelse

I bogen *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier* argumenterer den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (2001) for at almindelig dannelse bør have til mål at udvikle børns *selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne*.

Med udvikling af selvbestemmelsesevnen, mener Klafki (ibid.:68), at børn skal udvikle evnen til at kunne varetage "[...]sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger[...]" på en kompetent og reflekteret vis. Hertil kommer, at børn også skal lære at forstå de muligheder og det ansvar, de har for aktivt deltagelse i udformningen af samfundet. Dette betegner Klafki som medbestemmelsesevnen. Endelig fremhæver Klafki solidaritetsevnen som en afgørende del af børns dannelse. Med solidaritetsevne mener Klafki, at børn skal tilegne sig forståelse for, at de ikke kun selv har ret til den frihed og de muligheder, demokratiet tilbyder, men at det er afgørende, at de arbejder for, at alle mennesker kan tage lige del i demokratiet.

Det er for Klafki (ibid.:80) indlysende, at både respekten for fællesskabet samt hensyntagen til eventuelle modstridende synspunkter, det enkelte individ måtte have, er den logiske konsekvens af dannelse til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. For at opnå dette mener Klafki (ibid.:81), at det er

nødvendigt at sikre, at børn oparbejder evnen til at løse problemer gennem kritisk analyse, begrundet argumentation og empati overfor andres synsvinkler.

Endvidere påpeger Klafki, at medbestemmelses- og solidaritetsprincippet kræver, at indholdet i undervisningen må tage udgangspunkt i almenmenneskelige problemstillinger, der vedkommer alle elever. Klafki (ibid.:70) stiller følgende krav til disse problemstillinger:

*Almendannelse må opfattes som tilegnelse af de fællesmenneskeligt vedkommende problemstillinger i den historiserede samtid og i den fremtid, der tegner sig, samt endvidere som opgør med disse fælles opgaver, problemer og farer. I den forbindelse er der også tale om en diskussion af og et opgør med tænkningens resultater og løsningsforslag, som historien allerede har udviklet, med allerede formulerede problemstillinger og afprøvede muligheder, med erfaringer, der allerede er gjort af mennesker som individer og som samfundsborgere. Dog skal dette ikke ske for at holde de mennesker, der uddanner eller danner sig, fast på den hidtidige historiske udvikling, men derimod for at frigøre dem, så de kan forstå og forme deres historisk formidlede samtid og deres respektive fremtid i selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.*

Hertil tilføjer Klafki (ibid.:70), at det ikke længere er muligt, at anskue almenmenneskelige problemstillinger alene ud fra et nationalt, eller for den sags skyld, et europæisk perspektiv. Disse problemstillinger må være universelle. En forklaring herpå kan findes i en beskrivelse af det samfund, skolen skal fungere i.

## Vilkårene i det postmoderne samfund

Ifølge Per Schultz Jørgensen (1994:70) er vor tids samfund – det postmoderne samfund – præget af opbrud. Jørgensen peger på to tendenser i denne sammenhæng. Han mener opbruddet både har karakter af ekspansion og fragmentering. Ekspansionen ser vi i form af den enorme mængde information og viden vi i dag har adgang til. Hertil kommer at vi lever i et globaliseret samfund, der sætter os i stand til at kommunikere og handle med folk fra hele verden. Vi er derfor i dag meget mere under påvirkning socialt og kulturelt af udenlandske tendenser, end vi var før i tiden.

Jørgensen mener også vi kan se en fragmentering i samfundet. Det postmoderne samfund, som folkeskolen i dag befinder sig i, er i høj grad præget af, at de traditionelle værdier og normer, som tidligere prægede Danmark, ikke længere er lige så stærkt forankrede. Mange forskellige kulturer eksisterer side om side, og det er ikke længere givet, at børn i samme grad som tidligere overtager deres forældres værdier og holdninger. Samfundet tilbyder altså ikke længere en færdigpakke af værdier, som alle forventes at tage til sig, derimod står den enkelte overfor selv at vælge sine værdier og sin individualitet. Hertil kommer, at

ligesom værdier og normer, er viden heller ikke længere en fast størrelse. Med den store mængde information som ikke bare er til rådighed, men som konstant bliver produceret, kan vi ikke nøjes med at forholde os til nogle fastlagte sandheder, der er bestemt ovenfra, vi bliver i stedet for nødt til at lære selv at tage stilling til den information, vi møder. (Jørgensen ibid:71)

Lasse Dencik (2005) opstiller i bogen *Mennesket i postmoderniseringen* en model for, hvad han mener, kendetegner de vilkår, børn vokser op med i dag. Dencik kalder denne model for *dobbeltsoialisationsmodellen*. Med dobbeltsoialisering mener Dencik, at børn i deres hverdag skifter mellem forskellige sociale kontekster – familien på den ene side, der er præget af få stabile og uerstattelige sociale relationer, og institutionslivet på den anden side, hvor relationerne er mere omskiftelige, og hvor barnet ikke har den samme unikke position.

Dencik (ibid.:29) mener, at dobbeltsoialisering påvirker i hvor høj grad børn overtager deres forældres værdier. Dencik påpeger, at det omskiftelige postmoderne samfund børn befinder sig i – ikke mindst i kraft af de forskellige sociale kontekster, børn er tvunget til at lære at manøvrere rundt i – medfører, at børnene automatisk vil forsøge at mestre de kompetencer, der er nødvendige for at klare sig succesfuldt på de præmisser, samfundet stiller. Men da det postmoderne samfund hele tiden udvikler sig, vil de værdier, forældrene kan tilbyde barnet, ikke være tidssvarende til de udfordringer, barnet står overfor.

Ifølge Dencik vil de kompetencer, som børn automatisk forsøger at lære når de vokser op i det omskiftelige postmoderne samfund, være præget af de mange og forskellige sociale relationer børnene har i deres hverdag. De mange relationer medvirker til, at børnene bliver gode til både at formulere egne synspunkter samt være forstående overfor andres behov. Dencik påpeger dog, at såvel som børn ser ud til i højere grad at udvikle sådanne evner, så er det også netop mestring af disse kompetencer, der er kravet i det postmoderne samfund. Dencik (ibid.:31 f.) beskriver kompetencerne således:

*Social og mental fleksibilitet, en skærpet social sensitivitet og en udtalt evne til selvartikulation, at have adgang til og effektivt kunne bruge et udviklet sprog i sin sociale kommunikation, at være i stand til at kunne reflektere over sig selv som deltager i en social sammenhæng, dvs. høj empatikompetence samt at kunne kontrollere sit følelsesliv og sine impulser - kort sagt, at mestre sig/sit selv.*

## Delkonklusion

I Klafkis dannelsessyn ligger der, at det er nødvendigt at sikre, at børn oparbejder evnen til løse problemer gennem kritisk analyse, begrundet argumentation og empati overfor andres synsvinkler. Dannelse handler altså om, at børn udvikler metoder, der sætter dem i stand til at løse problemer på en hensigtsmæssig måde, og ikke bare indlæring af en masse på forhånd givne løsninger. Men er sådan et dannelsessyn overhoved aktuelt, i det samfund vi lever i?

Jørgensen viser os, at det postmoderne samfund, der er vilkårene for folkeskolens elever, er præget af værdimæssig aftraditionalisering og kulturel fragmentering, hvilket betyder at den enkelte elev må vælge sine egne værdier og individualitet. Hertil kommer, at det ikke længere giver mening at anse viden som noget fastlagt sandt, der kan bestemmes ovenfra, hvilket medfører, at undervisning må have til sigte, at eleverne selv må lære at forholde sig til den information, de har til rådighed. På baggrund af de postmoderne vilkår kommer Dencik ind på nogle yderligere kompetencer, børn har brug for i dag. Børn har brug for et udviklet sprog, der sætter dem i stand til at udtrykke egne ønsker og behov, samt en høj empatikompetence, der gør det muligt for dem at indgå i de mange sociale sammenhænge, de befinder sig i.

Der er altså god overensstemmelse mellem det dannelsessyn, vi så hos Klafki, og de kompetencer, som Jørgensen og Dencik peger på er nødvendige for at klare sig i det postmoderne samfund. Men hvad betyder det så i praksis for undervisningen?

## Konsekvenser for undervisningen

Den frigørelse, som medfølger de samfundsændringer Jørgensen og Dencik beskriver, er imidlertid ikke uproblematisk. I artiklen "God anderledeshed" advarer Thomas Ziehe (2005) om, at når elever i dag er blevet frisat til selv at udvikle deres holdnings- og værdisæt, medfører det også den risiko, at eleverne kun finder interesse for det, der direkte har betydning for dem selv. Ziehe mener, at problemet i en undervisningssammenhæng ligger i, at hvis eleverne kun er modtagelige overfor det indhold, de umiddelbart kan se en nytteværdi i, så kan det have negative konsekvenser for elevernes identitetsudvikling. Ifølge Ziehe (ibid.:201) er risikoen, at eleverne får en " [...]for tidlig identitetslukning. [...] Det vil sige: " [...]at de identificerer sig selv med en bestemt idé om, hvordan de skal være." Af denne grund mener Ziehe, at skolens opgave i høj grad må være at udfordre eleverne og gøre dem modtagelige for oplevelser, der kan udvide deres horisont. Med Ziehes ord skal skolen præsentere eleverne for *den gode anderledeshed*.

Dette problem er Klafki også opmærksom på. Klafki (2001:137 ff.) opstiller blandt andet herfor 12 bestemmelser for undervisning, der er rettet imod at udvikle elevernes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Her vil jeg kun komme ind på de bestemmelser, der er aktuelle for min problemstilling. Kort beskrevet indeholder bestemmelserne følgende:

- 1) De pædagogiske målsætninger har forrang for undervisningsmetodiske overvejelser, som valg af temaer, undervisningsformer og hjælpemidler. Det vil sige at indholdet og undervisningsmetoden skal begrundes i de mål, man sætter for undervisningen. Hertil kommer at de pædagogiske målsætninger konstant bør diskuteres og retfærdiggøres over for kommende generationer.
- 2) Det er et krav til undervisningens indhold, at det kan tillægges pædagogisk betydning, og dette kan kun ske hvis indholdet har relevans for eleverne. Det betyder at indholdsvalget bør foretages i betragtning af elevernes forudsætninger. Kun det indhold, der således kan anses for at være betydningsfuld for udviklingen af elevernes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne, er altså relevant i undervisningen.
- 3) Undervisningen skal altså altid være rettet imod de kompetencer, den enkelte elev behøver, for at udvikle selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen. Dette medfører dog, at undervisningen må rette sig imod at forbinde problemstillinger fra elevernes livsverden med lærerens mere komplekse problemstillinger. På denne måde skal undervisningen illustrere, hvordan videnskabelige metoder kan bruges til at løse jordnære problemstillinger. Hverken en undervisning, der kun centrerer sig om elevens livsverden – eller en undervisning der alene kredser om den opdragende generations problemstillinger, er hensigtsmæssig.
- 4) Til et konkret indholdsvalg i undervisningen medfører som regel en bestemt metodisk tilgang eller fremgangsmåde. Den metodiske tilgang til undervisningens problemstillinger bør altid være genstand for analyse og diskussion i undervisningen.
- 5) I denne bestemmelse skelner Klafki mellem to typer af undervisningstemaer eller indholdsvalg.
  - Emancipatoriske temaer der er rettet direkte mod de pædagogiske mål.
  - Instrumentelle temaer der er rettet mod konkrete evner og færdigheder. Disse skal også indgå i undervisningen, men skal kunne begrundes i de pædagogiske målsætninger.
- 8) Undervisningen bør være; “[...]opdagende i nuet eller for eftertiden og meningsfuld, forståelsesfremmende læring på grundlag af eksemplariske temaer.” (ibid.:150).
- 10) De undervisningsmidler man vælger at tage i brug, vil i sig selv fremme eller hæmme bestemte pædagogiske mål. Undervisningsmidlerne bør derfor altid vælges ud fra et krav om at de støtter udviklingen af elevernes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne.

## Historiebevidsthed

Tidligere har vi set, at en af de to dominerende didaktiske retninger i den danske historieundervisning tager udgangspunkt i begrebet historiebevidsthed. I det følgende afsnit vil jeg redegøre for historiebevidsthedsbegrebet med udgangspunkt i historiedidaktikeren Bernard Eric Jensens forståelse heraf.

### Er elevernes egen historie vigtig?

Jeg vil dog begynde med at komme ind på en amerikansk undersøgelse fra 1998 af Rosenzweig og Thelen: *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*. Undersøgelsen er refereret fra bogen *Historie - livsverden og fag* (Jensen 2006:82 f.)

Undersøgelsen tager udgangspunkt i ca. 1.500 telefoninterview foretaget i årene 1994-95. De udspurgte i undersøgelsen er alle voksne amerikanere, som blev udvalgt, så undersøgelsen var repræsentativ for den voksne amerikanske befolkning. Interviewene blev foretaget ved hjælp af et spørgeskema. Spørgeskemaet indeholdt både lukkede og åbne spørgsmål, men der var fokus på de åbne, og interviewererne havde lov til at spørge ind til de givne svar.

Undersøgelsen drejede sig ikke direkte om historiefagets indretning i det amerikanske skolevæsen, men undervejs i interviewet blev de udspurgte bedt om at forholde sig til deres oplevelser med historie i skolen. I afsnittet "It was just a giant data dump: The Sad Story of History in Schools" konkluderer rapporten, at de fleste voksne amerikanere har haft negative oplevelser med historieundervisningen i skolen. Jensen citerer fra afsnittes hovedkonklusion:

*Efter at have lyttet til 1.500 amerikanere, forstår vi, hvordan en generation er nået frem til at sige, at noget er 'historie', når det er dødt og borte, irrelevant, uden brugsværdi i nutiden. Det er på den måde, mange af de mennesker, vi interviewede, beskrev deres møde med fortiden i forbindelse med [skolens] historietimer. Medens nogle af dem havde lovord tilovers for deres lærere, understregede deres historier blot, hvor aldeles fremmedgjort de interviewede følte sig i forhold til opbygningen og indholdet af skolens historieundervisning.*

(The Presence of the Past i ibid.:83)

På baggrund af interviewene indkredsede Rosenzweig og Thelen tre forhold, der gjorde sig gældende for de negative oplevelser, de udspurgte amerikanere berettede om.

- 1) De interviewede beskrev historieundervisningen således, at den hovedsageligt bar præg af, at et fremmedstyret pensum systematisk blev gennemgået.
- 2) Endvidere sammenlignede de adspurgte forholdet mellem elever og lærere som ” [...] *det, der gælder mellem værnepligtige soldater og nidkære sergenter eller mellem fængselsfanger og fangevogtere.*” (ibid.:83) De interviewede amerikanere havde derfor i høj grad oplevet, at der ikke havde været tilskyndet til faglig uenighed og diskussioner i historietimerne.
- 3) Det tredje forhold Rosenzweig og Thelen peger på, er, at de adspurgte ofte tilkendegav, at de havde haft svært ved at genkende deres egen historie i den historie, de mødte i skolen. Det vil sige, at skolen i meget ringe grad formåede at trække tråde til elevernes livsverden.

En amerikansk undersøgelse kan af gode grunde ikke sige noget direkte om dansk historieundervisning. Dog kan konklusionerne i *The Presence of the Past* give et billede af, hvilken indvirkning en historieundervisning – der ikke tager udgangspunkt i elevernes livsverden – har på mennesker.

### Historie som fag vs. historie som livsverden

For at forstå historiebevidsthedsbegrebet mener historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen (2006:9), at der bør skelnes mellem historie som *fag* og historie som *livsverden*. Begrebet fag henviser til noget specifikt, hvorimod begrebet livsverden drejer sig om noget alment. Jensen definerer et fag som en konstruktion, der er opstået i bestemt sociokulturel sammenhæng. Til et fag hører kendetegn som eksempelvis et bestemt fagsprog, som man skal være trænet i for at kunne forstå. Det kræver derfor uddannelse at opnå indsigt i historiefaget.

Ifølge Jensen er det ikke tilfældet for historie som livsverden, eller for historie forstået som menneskers brug af fortiden. Et menneskes livsverden er den virkelighed man er fuldt fortrolig med og kan tage for givet, men det kræver ikke nødvendigvis at man er bevidst herom. Jensen eksemplificerer det ved at henvise til, at mennesker ofte benytter sig af og er fuldt fortrolige med at bruge sproglige former, som de ikke vil være i stand til at udrede de grammatiske regler for. Jensen kalder viden, der således ikke er italesat for *tavs viden*. Når Jensen bruger begrebet historie som livsverden, mener han, at alle mennesker i et eller andet omfang gør brug af historie, også selvom de måske ikke har italesat det. Alle mennesker har altså en, om ikke andet, tavs viden om fortiden, og selvom de måske ikke er i stand til at formulere hvordan, så bruger alle mennesker denne viden i deres dagligliv. Det vil altså sige, at det er et menneskeligt grundvilkår at gøre brug af historien, om end det ofte sker som ureflekterede handlinger. Det betyder også, at hvis historielæreren skal undgå, at hans elever bliver indifferente overfor faget – som vi så de amerikanske elever var blevet – må han forsøge at inddrage elevernes tavse viden og skabe en sammenhæng mellem denne og resten af undervisningens indhold.

## Fortid – nutid – fremtid

I artiklen "Historiebevidsthed og historie – hvad er det?" opstiller Jensen (2000:5) to forskellige forståelser af historiebegrebet. I den første forstås historie som værende lig med fortiden. Historie er de hændelser der allerede er indtruffet, hverken mere eller mindre. Dog findes også en anden forståelse af historiebegrebet. Denne forståelse er bredere idet historien forstås som en proces der indeholder både fortid, nutid og fremtid. Når man taler om at mennesker skaber historie, er det ifølge Jensen udtryk for denne forståelse af begrebet. Begrebet historiebevidsthed tager udgangspunkt i sidstnævnte forståelse af historie. Men hvilken betydning får det, når man opfatter historiebegrebet som noget processuelt?

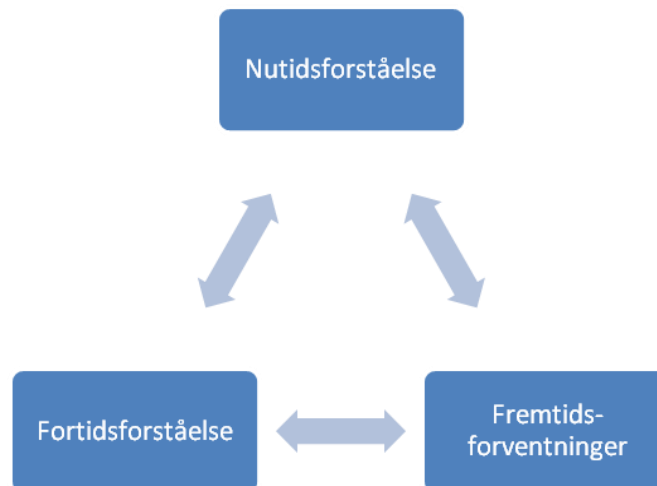
Jensen forklarer, at historiebevidsthedsbegrebet er et forsøg på at vise hvilken indflydelse historie har på de menneskelige livsvilkår. Den menneskelige tilværelse må altså opfattes som en proces i tid. Det vil sige, det menneskelige liv udfolder sig i en proces, hvor man befinder sig i et nu, mellem levet fortid og en kommende fremtid.

Ifølge Jensen (ibid.:6) må processen forstås som en vekselvirkning. Fortid, nutid og fremtid spiller ind på hinanden, således at vores nutidsforståelse bygger på erindringer om fortiden, ligesom vores fremtidsforventninger afhænger af vores nutidsforståelse. Processen kan dog også gå den anden vej. Er man vidne til en hændelse, der afgørende ændrer ens nutidsforståelse og dermed ens fremtidsforventninger, vil det ofte ske at man ændrer syn på fortiden. Et tænkt eksempel der kan illustrere dette, kunne se således ud:

- I lyset af de sidste 90 års udvikling i Mellemøsten (fortidsforståelse) →
- tror jeg ikke, at det palæstinensiske folk er tilstrækkeligt modent til at forhandle konstruktivt. (nutidsforståelse) →
- Jeg tror derfor ikke en fredelig løsning på Israel-Palæstina konflikten er mulig (fremtidsforventninger).
- Men med omvæltningerne vi nu ser under det arabiske forår, (nutidsforståelse) →
- føler jeg mig overbevist om, at vi vil se en positiv udvikling i konflikten mellem palæstinensere og jøder (fremtidsforventninger) →
- hvilket har fået mig til at revurdere mit syn på nogle af de historiske begivenheder i konflikten (fortidsforståelse).



Stillet op som model:



Historieundervisning, der tager udgangspunkt i historiebevidsthed, drejer sig altså ikke alene om at lære noget om fortiden. Jensen (ibid.:6) påpeger, at det er af afgørende betydning, vi bliver bevidste om den ovennævnte proces. Vi skal forstå, at såvel som vi er historiske væsener – at vi handler og tænker på baggrund af vores fortolkning af fortiden, så øver de forhold, vi lever under i vores samtid, også indflydelse på vores anskuelse af historien.

Dog deler vi også noget af vores historie med andre mennesker. Vi vil derfor også ofte handle og tænke tilsvarende de mennesker, med hvem vi deler historie. Jensen lægger derfor også vægt på, at historiebevidsthed handler om at forstå forskellene mellem ens egen gruppes historie og andre gruppers historie, så man på den måde bliver i stand til at forstå baggrunden for de kulturelle forskelle, der uundgåeligt må forekomme.

Når det er så vigtigt, at vi bliver bevidste om denne proces, er det, som Jensen (ibid.:6) skriver, fordi: *”Studiet af fortiden bliver således en nøgle til at forstå, hvorfor nutiden er, som den er, og hvilke muligheder der vil være i fremtiden.”* Igennem udviklingen af vores historiebevidsthed, lærer vi altså baggrunden for de tanker, vi gør os om vores egen og andre menneskers situation. Endvidere åbner dette også for, at vi i højere grad bliver klar over hvilke handlemuligheder, vi har i fremtiden.

### Historieskabt såvel som historieskabende

Hvis et individ skal opnå ovennævnte indsigt, er det ifølge Vagn Oluf Nielsen (1999:25) en afgørende forudsætning, at dette individ får forståelse for, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende. For en hensigtsmæssig udvikling af historiebevidsthed er det altså ikke nok, at et individ erkender at det er historieskabt – altså et produkt af dets historie. Det er også nødvendigt, at individet

forstår, at det selv er historieskabende. Det vil sige, at individet igennem sine handlinger selv er med til at forme historien.

For at belyse denne problemstilling nærmere vil jeg komme ind på en undersøgelse udarbejdet i 1996-1997 af Marianne Poulsen (1999). Undersøgelsens resultater er udgivet i bogen *Historiebevidsthed – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Undersøgelsens formål var at belyse " [...]hvordan historiebevidsthed manifesterer sig hos børn og unge, og hvordan de, set i lyset af deres historiebevidsthed, tænker om historiefaget." (ibid.:9) Der er tale om en dybdeundersøgelse, som hovedsageligt bygger på interviews med eleverne fra en 6. klasse, en 8. klasse og en 3. gymnasieklasse, men interviews med klassernes lærere og observationer af undervisningen indgår også i undersøgelsesmaterialet. En af Poulsens (ibid.:185) konklusioner på undersøgelsen er, at der generelt kan udskilles tre elevtyper i forhold til elevernes opfattelse af, hvem der skaber historien.

Den første type af elever har den opfattelse, at kun få ekstraordinære personligheder har indflydelse på historiens gang. Denne elevtype har ingen tiltro til deres egen betydning eller mulighed for at øve indflydelse på samfundsudviklingen.

En anden elevtype tilskriver ikke det enkelte menneske nogen videre betydning, men eleven regner sig dog til et fællesskab, der samlet har indflydelse. Disse elever opfatter teknologien som den drivende kræft i udviklingen, og tillægger derfor eksperter stor betydning. Endvidere afviser elever af denne type ikke, at de måske selv kunne vokse op og blive sådanne eksperter.

Den sidste type af elever interesserer sig i høj grad for samfundsmæssige spørgsmål. Disse elever opfatter sig selv som aktive medborgere, og de anser sig selv som medskabere af historien. Denne erkendelse er vigtig, da den sætter mennesker i stand til at opfatte sig selv som handlekraftige, myndige individer. En modsat opfattelse – med hvilken et individ ikke opfatter sin egen eksistens som værende betydningsfuld for historiens gang – er derimod ikke hensigtsmæssig. I hvert fald ikke hvis skolen skal forberede eleverne til deltagelse i et demokrati.

## Fire lære- og dannelsesprocesser

Ifølge Jensen (2000) er der knyttet lære- og dannelsesprocesser til historiebevidsthed. Han udskiller fire sådanne processer, selvom han gør opmærksom på at disse processer i praksis er sammenvævede:

- *historiebevidsthed som identitet*
- *historiebevidsthed som møde med det anderledes*
- *historiebevidsthed som socio-kulturel læreproces*
- *historiebevidsthed som værdi- og principafklaring*

(ibid:7)

### Historiebevidsthed som identitet

Jensen (ibid:7) forklarer at identitet ” [...]betyder det ensartede, det samme, og menneskers identitet har at gøre med det, der forbliver det samme, selv når det forandrer sig.” Jensen mener, at individers historiebevidsthed er knyttet til deres identitet, i og med at de bruger deres tolkning af fortiden til at skabe kontinuitet i en foranderlig verden. Men det betyder også, at et menneskes syn på fortiden altid vil være influeret af den måde, mennesket forstår sig selv. Når H. C. Andersen (1850) på sine udenlandsrejser blev udfordret på sit verdenssyn, kunne han sikkert finde fodfæstet med ordene: ”I Danmark er jeg født, der har jeg hjemme, der har jeg rod, derfra min verden går.” Men et sådant nationalt sindelag forpligtiger jo også, når man forsøger at forstå fortiden.

Derfor er det vigtigt, at elever lærer at reflektere over deres historiebevidsthed, så de bliver i stand til at forstå deres individuelle fortidssyn, og dermed får indsigt i baggrunden for hvordan de handler og tænker.

### Historiebevidsthed som møde med det anderledes

En del af den menneskelige tilværelse indebærer uundværligt, at et menneske stifter bekendtskab med det anderledes. Når et individ møder mennesker med en anden kulturel baggrund end dets egen, må det søge at forstå deres historiebevidsthed, før individet kan sætte sig ind i deres væremåde, og forstå hvordan de tænker og føler.

Det er altså vigtigt, at elever udvikler evnen til at sætte sig ind i og forstå andre menneskers historiebevidstheder, hvis eleverne hensigtsmæssigt skal kunne håndtere mødet med mennesker, hvis kultur er fremmed for dem.

### Historiebevidsthed som socio-kulturel læreproces

Identitet dannes gennem positive og negative spejlinger. De positive spejlinger tjener til at mennesker identificerer sig med et givent fællesskab. Jensen (2000:8) kalder sådanne fællesskaber for et *forestillet fællesskab*. Eksempler på forestillede fællesskaber kunne være danskere, europæere eller Aab-fans. De negative spejlinger tjener derimod til at markere forskellene på det fællesskab et individ har knyttet sig til,

og andre fællesskaber. Når et menneske identificerer sig med et forestillet fællesskab, vil det føle slægtskab med andre medlemmer af samme fællesskab, ikke bare nulevende medlemmer, men også de medlemmer, der levede i fortiden, og kommende medlemmer, der endnu ikke er født. Herigennem øver menneskers historiebevidsthed indflydelse på deres socio-kulturelle læreproces.

På sammen måde, som det er givtigt for elever at få indsigt i baggrunden for deres individuelle handle- og væremåde, så er det ligeledes givtigt, at for eleverne at få indsigt i baggrunden for de forestillede fællesskaber, de identificerer sig med.

### Historiebevidsthed som værdi- og principafklaring

Jensen (ibid:8) mener, at mennesker bruger historien som en livets læremester, når de udvikler de værdier, de lever deres liv på baggrund af. Menneskers historiebevidsthed spiller altså stærkt ind på deres værdi- og principafklaring. Denne dannelsesproces er naturligt nok tæt knyttet til den foregående, da mennesker ikke kan fungere i et fællesskab uden at have forståelse for de værdier og principper fællesskabet er bygget på.

I denne sammenhæng er det også hensigtsmæssigt, at elever reflekterer over hvordan deres historiebevidsthed har indflydelse på de værdier og principper, der er vigtige for dem. Ikke bare fordi det i sig selv kan være sundt at få indsigt i baggrunden for hvorfor en værdi, som for eksempel individuel frihed, betyder særligt meget for en elev, men det er også hensigtsmæssigt, at den pågældende elev opnår den erkendelse, at individuel frihed ikke har lige stor betydning for alle mennesker. Opnår denne elev erkendelsen af, at forskellige historiske baggrunde kan resultere i, at mennesker tillægger bestemte værdier forskellig betydning, vil eleven uundgåeligt have bedre mulighed for at indgå i et produktivt fællesskab med mennesker, der ikke deler samme værdisæt.

## **Historiebevidsthed og demokratisk dannelse**

I det ovenstående afsnit så vi, at menneskers historiebevidsthed spiller en afgørende rolle i deres identitetsudvikling. Jensen (ibid.:12) opsummer nytten af at arbejde med dannelsesprocesserne således:

*Når mennesker sammenkobler fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, opbygges og udvikles en scenariekompetence – altså en evne til at opstille, gennemspille og vurdere socio-kulturelle scenarier. En sådan evne er af vital betydning for at kunne leve og fungere sammen med andre mennesker i et samfund, og den er af betydning ikke kun i det små i hverdagen, men også når samfundsforandringer på et makroniveau står på dagsordenen.*

Heri ligger den pædagogiske begrundelse for at lade historiefaget centrere om historiebevidsthedsbegrebet. Hvis det pædagogiske mål med undervisningen i folkeskolen er, at eleverne udvikler selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen, altså kompetencer til reflekteret at kunne danne egne holdninger, og gennem kritisk analyse, begrundet argumentation og empati overfor andres synsvinkler at kunne deltage og inkludere andre i konstruktive beslutningsprocesser, bør historiefaget beskæftige sig med at udvikle elevernes historiebevidsthed. Det vil sige, at historiefaget skal kvalificere elevernes brug af historie igennem sammenkobling af fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger. Endvidere skal historiefaget gøre eleverne bevidste om deres og andre menneskers brug af historie. Og sidst skal historiefaget fremme erkendelsen af, at eleverne ikke bare er historieskabte, men også historieskabende.

## National- og kundskabsorienteret didaktik

Som nævnt i afsnittet om udviklingen i historiefagets læseplaner findes der en fløj i den historiedidaktiske debat, der ønsker at skolefagets formål skal bestå i overleveringen af en national tradition igennem formidling af kundskaber og færdigheder. For tilhængerne af denne fløj er Fælles Mål 2009 et skridt i den rigtige retning, men på ingen måde fuldblyndelsen af deres vision for faget. Anders Holm Thomsen (2008) har været en af de fremmeste fortalere for en national- og kundskabsorienteret historiedidaktik. I bogen *Hvem ejer skolefaget Historie?* beskriver han sit syn på skolefaget og argumenterer for, at en nationalorienteret historiekanon bør være fagets rygrad. Endvidere forklarer han, hvilke indvendinger han har mod historiebevidsthed og den didaktik, begrebet bliver brugt i sammenhæng med.

## Thomsens syn på historiefagets formål

Thomsens overordnede syn på historiefagets formål er at det skal "[...]viderebringe viden om forældregenerationernes kulturarv — som en fælles forståelsesramme og grundlag for tilhørsforhold, samfundssind og folkestyre [...]" (ibid.:11). Thomsen mener, at det bedst kan indfries gennem en bindende historiekanon, der sikrer at undervisningen bliver ensartet, har absolut kronologi som princip og lægger hovedfokus på dansk historie. Thomsen opstiller fire overordnede argumenter herfor:

- 1) En kanon kan sikre sammenhængskraft i samfundet gennem "[...]en fælles begrebsverden og tilhørsforhold - som grundlag for samfundsansvar, hvad enten der så henvises til solidaritet eller borgerligt samfundssind." (ibid.:23)Thomsen henviser til at samfundet står overfor alvorlige udfordringer i forhold til globaliseringsproblematikken. Disse udfordringer kan en kanon værne imod, da den sikrer en videregivelse af en fælles referenceramme i form af en national kulturarv.

- 2) En kanon kan sikre ” [...]fælles kundskabsmæssige forudsætninger for at forstå demokrati som en styreform.” (ibid.:23) Da vi lever i et demokratisk land, mener Thomsen, at der er brug for et fælles udgangspunkt for forståelsen af de demokratiske spilleregler. Han understreger dog at historieundervisningen kun har til opgave at forberede børn til at indgå i folkestyret, undervisningen som sådan skal ikke bygge på demokrati.
- 3) En kanon kan sikre ”[...]at hjemmenes kulturarv afspejles i en fælles, bindende læseplan, og forældrene derpå kan sikre sig, at undervisningskontrakten mellem skole og hjem overholdes.” (ibid.:23) Kanonen kan altså opfattes som en letforståelig kontrakt mellem forældre og skole. En kontrakt der sikrer, at fagets formål bygger på forældrenes værdier. Folkeskolen tilhører ikke staten men derimod familien, og skolen skal derfor videreføre familiens værdier – i stedet for at fungere som et redskab for et potentielt totalitært dannelsesideal staten ønsker at fremme.
- 4) En kanon kan sikre et fælles vidensgrundlag til fordel for ungdomsuddannelserne. Af hensyn til ungdomsuddannelserne er det nødvendigt med en kanon, da den sikrer et fælles udgangspunkt, der så kan arbejdes ud fra i gymnasieundervisningen.

## Kritik af historiebevidsthedsdidaktikken

Thomsen (ibid.:7) indleder *Hvem ejer skolefaget Historie?* med et citat fra den engelske forfatter George Orwells dystopiske roman *1984*:

*»Den, som er herre over fortiden, er herre over nutiden, og den, som er herre over nutiden, er herre over fremtiden«*

I *1984* beskriver Orwell et ekstremt totalitært samfund, hvor et parti har opnået fuldkommen magt igennem indoktrinering og erobring af historien. Partiet har magt til at ændre historiebøgerne, og hermed følger magten til at indrette samfundet, som partiet ønsker. Med denne dramatiske, men tydelige reference til historiebevidsthedsdidaktikkens brug af fortids-, nutids- og fremtidsforståelse, markerer Thomsen, at han er stærkt kritisk overfor begrebet historiebevidsthed. Det Thomsen frygter, er ikke nødvendigvis en totalitær stats fremkomst. Det er snarere, at når historielæreren overlades magten til at præsentere historien lige som det passer ham, så gøres han reelt til herre over fortiden inden for klasseværelsets fire vægge, og får dermed mulighed for at udsætte historieundervisningen for ufaglige politiseringer, der ikke har hjemme her.

For at sikre en kvalificeret historieundervisning mener Thomsen (ibid.:86) derfor, at alle henvisninger til historiebevidsthed bør tages ud af historiefagets læseplan. Ifølge Thomsen transformerer historiebevidsthedsbegrebets fokus på samtids- og fremtidsforståelse historiefaget til samtidsorientering.

For Thomsen er det vigtigt, at historiefaget bevarer fokuset på fortiden, da denne er fagets særkende. Derfor mener Thomsen, at der skal være et klart skel mellem historiefaget og samtidsorientering. Dette kan sikres ved en simpel 10-15 års grænse for, hvor langt frem i den nyere historie skolefaget må beskæftige sig. Den nyeste historie skal ikke behandles i historiefaget, da Thomsen mener, at man på den måde sikrer ” [...] *det fornødne faglige perspektiv – og vanskeliggør politisering.*” (ibid.:87) Den nyere historie kan eventuelt lægges ind under samfundsfaget i stedet. Grunden til at Thomsen mener, at historiebevidsthedsbegrebets fokus på samtids- og fremtidsforståelse medfører risiko for, at historieundervisningen bliver udsat for en ufaglig politisering, ligger i at de historiske emner konstant søges perspektiveret til noget, der har relevans for elevernes samtid. Risikoen er, at ideologiske modeluner kommer til at diktere den historie, der bliver undervist i. Thomsens pointe er altså her, at hvis fagets fokus er samtids- og fremtidsorienteret, kan vi ende med et historiefag, der alene tjener til at fremme de bestemte politiske dagsordner, der er oppe i tiden. I lyset heraf ser Thomsen kanonen som et værn, der kan sikre, at tilfældige trends inden for uddannelsesområdet ikke medfører uønsket politisering og dermed forårsager varige skader. Tankerne om kulturel frisættelse, der fulgte med 1970'ernes marxisme, er et godt eksempel på et sådan ideologisk modelune. (ibid.:48)

Ligeledes mener Thomsen, at historiebevidsthedsbegrebets inklusion af fremtidsforventninger som noget centralt for historieundervisning i faget, er problematisk. Thomsen påpeger, at der ikke kan skabes nogen form for enighed om fremtiden, og der kan bestemt ikke siges noget fagligt herom. Thomsen mener også, at det er uansvarligt at lade undervisningen centrere sig om relaterede begreber til historiebevidsthed, som for eksempel historiebrug og historiesyn. Skolefagets opgave er alene at formidle videnskabsfagets sikre viden. Thomsen medgiver, at videnskabsfaget hele tiden er i udvikling, og historien omskrives derfor ofte på forskellige områder. Han mener dog ikke, at disse tilføjelser er af en sådan karakter, at de bør få konsekvens for, hvordan vi indretter skolefaget, da det for det meste kræver, at man er uddannet historiker for at kunne overskue, hvilken betydning den nye forskning har. Endvidere mener Thomsen, at der generelt er konsensus blandt historikerne hvad angår historiens hovedtræk. Der er ganske rigtigt enkelte stridspunkter mellem historikere med forskellige historiesyn, men disse stridspunkter har ikke afgørende indflydelse på den generelle forståelse af historien. Ifølge Thomsen findes der altså en *konstant kerne* i de sidste hundrede års historieforskning, som bør danne grundlaget for undervisningen i folkeskolen. Det er derfor også en misforståelse af faget at lade det tage udgangspunkt i ” [...] *en grænseløs dyrkelse af historiens relativitet*[...]” (ibid.:41), da der jo nu engang er konsensus om fagets kerne, i hvert fald i en sådan grad, at man skal langt over folkeskolens niveau, før det bliver relevant at forholde sig hertil. Endvidere mener Thomsen, at det er overambitiøst at forvente af folkeskolens elever, at de kan forholde sig til og analysere forskellige tolkninger af historien.

Historiefiktion har heller ikke plads i historietimerne, da Thomsen mener, at skolefaget bør bygge på videnskabsfagets erkendelser. Derfor bør den historiske fortælling og kontrafaktisk historieskrivning ikke inddrages i undervisningen, da disse ikke har nogen tilknytning til videnskabsfaget. Thomsen medgiver dog i en sidebemærkning, at på 3.-5. klassetrin kan historiefiktionen have en vis berettigelse af motivationsmæssige grunde. Deslige har undervisning i kildekritik heller ikke plads i skolefaget, da folkeskolen ikke skal uddanne historikere, men derimod videreformidle historikernes viden. (ibid:88 f.)

### **National- og kundskabsorienteret didaktik vs. historiebevidsthedsdidaktik**

Vi har tidligere set, at det nuværende fagformål for historie er delt mellem to fagdidaktiske retninger. Det er dog et tydeligt paradoks, at disse to didaktikker er forsøgt sammenskrevet i den seneste læseplan. Den national- og kundskabsorienterede didaktik søger at overlevere en dansk kulturarv samt at forberede eleverne til videre uddannelse gennem indlæring af fastlagte kundskaber og færdigheder.

Historiebevidsthedsdidaktikken søger derimod at udvikle handlekompetencer med udgangspunkt i elevernes livsverden. Jeg vil her diskutere de to didaktiske retninger med udgangspunkt i Thomsens kritik af historiebevidsthedsbegrebet.

#### Historiefagets indhold

For Thomsen er det afgørende at skolefaget holder sig til at formidle videnskabsfagets konstante kerne af viden, og når historiebevidsthedsdidaktikeren ønsker at diskutere holdbarheden af denne viden med eleverne, så ender det i bedste fald med, at eleverne bliver vildledt, og i værste fald med indoktrinering. Thomsen begrunder sit standpunkt med, at der stort set er enighed blandt historikere om historiens hovedtræk, i hvert fald om den historie, Thomsen mener, har hjemme i folkeskolen. Det er givetvis fordi, Thomsen lægger vægt på, at historiefaget skal nøjes med at formidle *viden at* kundskaber. Thomsen kan have ret i, at der i videnskabsfaget normalt er enighed om, hvad der skete, hvornår det skete og hvordan det skete. Uenigheden opstår som regel først med spørgsmålet: Hvorfor skete det? At anden verdenskrig brød ud i 1939, da England erklærede krig mod Tyskland som reaktion på det tyske angreb på Polen, er der givetvis faglig enighed om. Men hvorfor krigen brød ud, kan der gives mange grunde til. Det mener Thomsen imidlertid ikke, vi skal. I hvert fald ikke i folkeskolen. Men hvad nytte er faget så til?

#### Historiefagets mål

I Thomsens optik skal faget overlevere en national kulturarv, da et sådan fælles værdigrundlag kan sikre sammenhængskraften i samfundet. Men med en national kulturarv følger også svaret på et *hvorfor*. Hvorfor har vi indrettet samfundet sådan? Fordi vi har en fælles dansk historie, lyder det enkle svar. Der er selvfølgelig ikke noget principielt i vejen med at fundere sin identitet i sin nationale kulturarv, men som



Klafki påpeger, så er skolens opgave at inkludere eleverne i løsningen af de fællesmenneskelige problemstillinger, verden står overfor og som også for eleverne er relevante. Ud fra det almindelseessyn, der er fremlagt i opgaven, bør skolen altså ikke nøjes med at tilbyde eleverne et enkelt svar på de problemstillinger, der tages op i undervisningen. Skolen skal derimod tilbyde en mangfoldighed af løsningsmuligheder, og skolen skal i øvrigt give de opvoksede generationer mulighed for at udvikle egne løsninger. Skulle en elev finde et nationalt sindelag værdifuldt, er der intet problematisk heri. Det er dog skolens og dermed historiefagets opgave at sikre, at den pågældende elev opnår indsigt i baggrunden for dette sindelag, og endvidere bliver bekendt med andre anskuelser. I historiefaget bør der derfor også arbejdes med forskellige historiesyn, tolkninger og forståelser af fortiden.

I modsætning til Thomsens didaktik, ligger det fastlejet i historiebevidsthedsdidaktikken at beskæftige sig med historiens *hvorfor* spørgsmål. Det er ligeledes fastlejet, at der altid søges flere mulige svar, og formålet er altid at sikre, at eleverne selv forholder sig til problemstillingerne og selv danner deres holdninger. Der ligger selvfølgelig også et konkret dannelsesmål bag denne tilgang til historieundervisningen, men dette dannelsesmål er i sin natur pluralistisk.

#### Ufaglig politisering?

Med reference til Orwells *1984* udtrykker Thomsen frygt for, at historiefaget kan blive platform for politisering. Thomsen argumenterer for, at når nutids- og fremtidsforståelser inddrages i historieundervisningen, giver det historielæreren mulighed for at tillægge fortiden en bestemt politisk tolkning. Det kan selvfølgelig aldrig udelukkes, at noget sådan kan ske. Men Thomsens nationalorienterede historiesyn er netop udtryk for en bestemt politisk funderet tolkning af fortiden. Anderledes formuleret er Thomsens historiesyn udtryk for hans specifikke historiebevidsthed. Thomsen har selvfølgelig ret til en selvstændig historiebevidsthed, fri for indoktrineringer, men det har folkeskolens elever også. Med Thomsens historiedidaktik følger altså en indlejret og skjult politisering af fortiden. Med historiebevidsthedsdidaktikken følger givetvis også politiseringer af fortiden, men historiebevidsthedsdidaktikkens mål er at synliggøre disse politiseringer og diskutere dem frit med eleverne. Heri ligger en afgørende forskel på de to didaktiske retninger.

Ud fra begge didaktiske fagsyn kan der sådan set skabes enighed om, hvilken udfordring historiefaget skal søge at løse. Målet er, at sikre det demokratiske samfunds beståen mod de udfordringer globaliseringen medfører. Thomsens løsning er at videregive en på forhånd bestemt samlet pakke af forældregenerationens kundskaber og værdier. Den amerikanske undersøgelse *Presence of the Past* indikerer dog, at en historieundervisning baseret på didaktiske principper lignende Thomsens, der ikke

forsøger at inkludere elevernes livsverden, risikerer at fremmedgøre faget for eleverne.

Historiebevidsthedsdidaktikken forsøger derimod at inddrage elevernes historiebevidsthed i undervisningen, og herigennem fremme de kompetencer, der er hensigtsmæssige i det postmoderne samfund, når målet er en kritisk-konstruktiv demokratisk dannelse.

## Undersøgelse af lærebogssystemer

Et kritisk-konstruktivt dannelsessyn rettet mod at udvikle elevers historiebevidsthed er ikke meget bevendt, hvis det ikke lader sig udfolde i praksis. I den sidste del af opgaven vil jeg derfor rette blikket mod to praksiselementer i forhold til historieundervisningen. Jeg vil se på hvilke indholdsovervejelser, der bør indgå i planlægningen af en undervisning rettet mod historiebevidsthed. Jeg vil opstille nogle kategorier, der kan bruges som kriterier for indholdsudvælgelse. På baggrund heraf vil jeg analysere tre lærebogssystemer med henblik på deres egnethed for udvikling af historiebevidsthed.

## Indholdsovervejelser

Det er helt centralt for historiebevidsthedsdidaktikken at elevernes livsverden involveres i undervisningen. Det indhold der arbejdes med i undervisningen skal altså have relevans for eleverne, og eleverne skal kunne bruge det til at blive klogere på dem selv og deres livsvilkår. Imidlertid advarer Ziehe om, at en sådan frigørende pædagogik, der centrerer sig om eleverne, medfører en risiko for at eleverne stopper med at finde interesse for emner, de ikke umiddelbart kan relatere til. Det er derfor ikke hensigtsmæssigt, at undervisningen alene kredser om elevernes livsverden. Som vi så i afsnittet om Klafkis 12 bestemmelser, er det således et krav til undervisning, der er rettet imod at udvikle elevernes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne at:

De pædagogiske målsætninger har forrang for indhold og undervisningsmetodiske overvejelser, og undervisningens indhold kan kun tillægges pædagogisk betydning, hvis indholdet har relevans for eleverne. Endvidere bør de fremgangsmåder og metodiske tilgange, der bliver brugt i undervisningen, altid være genstand for analyse og diskussion med eleverne. Undervisningen bør både indeholde emancipatoriske temaer, der er rettet direkte imod at udvikle de ønskede kompetencer, og instrumentelle temaer der er rettet mod konkrete kundskaber og færdigheder. De instrumentelle temaer må dog fungere eksemplariske for undervisningens overordnede mål. Dog må undervisningen rette sig imod at forbinde problemstillinger fra elevernes livsverden, med lærerens mere komplekse problemstillinger, da det hverken er hensigtsmæssigt, at undervisning alle centrerer sig om elevens livsverden – eller at undervisning alene kredser om den opdragende generations problemstillinger. Med udgangspunkt i disse krav vil jeg redegøre for, hvilke elementer en undervisning med fokus på historiebevidsthed, bør indeholde.

I Marianne Poulsens (1999:12) tidligere nævnte undersøgelse *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium* forklarer hun, at på baggrund af sit studie af de tre klasser, mener hun ikke, at der kan peges på en bestemt form for undervisningspraksis, der er den bedst egnede til udvikling af historiebevidsthed. Det skyldes begrebets pluralistiske natur. Poulsen mener derfor, at undervisning, der søger at styrke elevernes historiebevidsthed, må være mangfoldig i indhold, undervisningsmetoder og tilegnelsesformer. Poulsen konkluderer dog, at undersøgelsen viste, at det er særlig vigtigt at medtænke seks specifikke aspekter i udvælgelsen af undervisningsemner. Disse aspekter er generelt præget af, at de søger at skabe en forbindelse mellem emner, der er vedkommende for eleverne og historiefagets faglige indhold. Herved får eleven mulighed for at reflektere over sin og andres brug af historie, hvad fordrer en styrkelse af elevens historiebevidsthed. Et emne er derfor særligt velegnet i arbejdet med udvikling af elevernes historiebevidsthed, hvis det indeholder:

1) Gode historier:

Der bør kunne konstrueres dramatiske fortællinger om emnet, hvor eleverne får mulighed for at identificere sig med eller distancere sig fra fortællingens karakterer. Hvordan kan emnet bidrage til elevernes individuelle og kollektive identitetsudvikling?

2) Fortidsrelevans:

Emnet bør give mulighed for formidling af tidligere menneskers anderledes muligheder og levevilkår. Hvorledes adskiller elevernes nutidige liv sig fra fortidens forhold?

3) Nutids- og fremtidsrelevans:

Emnet skal kunne perspektiveres til elevernes samtid. Hvordan har emnet haft indflydelse på elevernes verdensbillede, og hvilken indflydelse har emnet på elevernes forestillinger om fremtiden?

4) Egenrelevans:

Emnet skal give mulighed for diskussion af forskellige tolkninger og forståelser. Indeholder emnet problemstillinger der giver rig mulighed for forskellige tolkninger, og afkræver emnet stillingtagen af eleverne?

5) Viden at og viden hvordan:

Emnet skal indeholde tilstrækkelige kundskaber og muliggøre metodiske tilgange hertil. Det er et krav til disse kundskaber og metodiske færdigheder, at de kan fremme det sidste aspekt.

6) Personlige erindringsspor:

Emnet skal kunne bidrage til, at eleverne – igennem en relativ kronologisk tilgang i undervisningen – kan danne deres egen sammenhængende forståelse af fortiden.

(ibid.:192 f.)

## Lærebogsanalyse

I sin 10. bestemmelse gør Klafki opmærksom på, at de undervisningsmidler, der inddrages i undervisningen, i sig selv vil fremme eller hæmme de ønskede mål. Det vigtigste undervisningsmiddel i den danske historieundervisning har traditionelt været lærebogen, og den vil formodentlig også fortsætte med at spille en vigtig rolle. (Pietras & Poulsen 2011:138) I det forrige afsnit har jeg opstillet seks kriterier, der kan bruges i udvælgelsen af historieundervisningens indhold. Andre kriterier kunne også tænkes at være nyttige, men i praksis bliver indholdsvalget i historieundervisningen formodentlig ofte truffet ud fra det kriterium, at det er den side i bogen, klassen er nået til. Det fagdidaktiske udgangspunkt, en lærebog er skrevet på baggrund af, kan derfor have stor indflydelse. Og det lærebogssystem der anvendes, kan således komme til at betyde meget for elevernes udbytte af undervisningen, og kan i værste fald obstruere opnåelsen af de pædagogiske mål.

Jeg vil derfor analysere en række lærebogssystemer med udgangspunkt i de førnævnte seks kriterier.

Undersøgelsen har til hensigt at afdække, om lærebogssystemerne vil være behjælpelige for en undervisning, der søger at udvikle elevers historiebevidsthed. Af hensyn til arbejdsbyrden vil jeg nøjes med at inddrage lærebogssystemernes grundbøger for 3. og 8. klassetrin samt eventuelle arbejdsbøger og kopiark. To af systemerne har udgivet web-baserede materialer til støtte for bøgerne, men dette materiale har jeg ikke inddraget i undersøgelsen.

Det har været svært at danne sig et overblik over de forskellige lærebogssystemers udbredelse. En del af min motivation for at gennemføre undersøgelsen har dog også ligget i at afdække, hvilke af de lærebogssystemer som er på markedet nu, der er de bedst egnede til styrkelse af historiebevidsthed. Jeg har derfor ikke valgt de systemer, der er mest udbredte på landets skoler i øjeblikket. Derimod har jeg valgt de systemer, der ud fra en umiddelbar betragtning, virker til at være gode kandidater til folkeskolernes nyindkøb. De tre lærebogssystemer, der er genstand for undersøgelsen, er:

- Historie 3-9 (Gyldendal)
- Hit med Historien! (Gyldendal)
- Klar, parat, historie! (Alinea)

**Lærebogssystem: Historie 3-9**

Bog	Historie 3	Historie 8
Overordnet beskrivelse	<p>Forlag: Gyldendal</p> <p>Udgivelsesår: 2011</p> <p>Omfang: 80 sider.</p> <p>Bogen indeholder fem kapitler fordelt på tre emner og to temaer. Emnerne omhandler forhistorisk tid eller antikken. Temaerne omhandler børns leg gennem tiderne og danske levevilkår fra 1800 og frem.</p> <p>Bogen inddrager både danmarks- og verdenshistorie, med en lille overvægt til dansk historie.</p> <p>Sproget er tilegnet aldersgruppen.</p> <p>Til bogen er tilknyttet en arbejdsbog på 48 sider.</p>	<p>Forlag: Gyldendal</p> <p>Udgivelsesår: 2009</p> <p>Omfang: 240 sider.</p> <p>Bogen indeholder fem kapitler fordelt på fire emner og et tema. Emnerne strækker sig fra 1800-tals historie frem til den kolde krig.</p> <p>Bogen inddrager både danmarks- og verdenshistorie, med en lille overvægt til dansk historie.</p> <p>Sproget er generelt tilegnet aldersgruppen, men måske lidt svært for svage læsere.</p> <p>Der findes web-baseret materiale til bogen (ikke medtaget i undersøgelsen).</p>
Gode historier	<p>Flere kapitler og kilder i bogen fortæller personlige historier med klare konflikter. Historierne følges op med spørgsmål til personernes motiver. Fortællingerne er velvalgte. For eksempel er det lykkedes at gøre kanon punktet Tutankhamon til en velfortalt historie om faderens magtmisbrug og en ung faraos kvaler.</p>	<p>Mange gode historier blandt andet i form af kilder. Historierne har både et højt fagligt indhold, pågående problemstillinger og muligheder for diskussion.</p>
Fortidsrelevans	<p>Der er en del direkte forklaringer af forskellene på vilkårene i den behandlede tid og nutiden.</p>	<p>Mange glimrende beskrivelser af datidens levevilkår.</p>
Nutids- og fremtidsrelevans	<p>Et kapitel i bogen handler om hvordan børn har leget igennem tiden, her trækkes tråde op til nutidige børns dagligdag.</p> <p>Emnerne er generelt forsøgt behandlet med et sprog og ud fra en problemstilling,</p>	<p>Der bruges meget plads på og mange kilder omhandler <i>de almindelige menneskers</i> historie. Disse historier drejer sig ofte om forhold, der er unikke for emnet, men de problemstillinger, der</p>

	der er forståelig for 3.-klasseselever. Da systemet følger kanonen, betyder det at hovedparten er bogen handler om emner som ertebøllekulturen, Tutankhamon og solvognen, og intentionen lykkedes nok ikke fuldstændigt.	tages op, er almenyldige – for eksempel er et kapitel afsat til afvigere og samfundets håndtering heraf.
Egenrelevans	Det kendetegner bogen, at der konstant forsøges at tegne problemstillinger op for eleverne.	Igennem bogen udfordres eleverne konstant med kildeopgaver, men emnerne bogen tager op åbner også i sig selv for diskussioner.
Viden at og viden hvordan	Bogen er rig på kildeopgaver, og den faktaviden bogen indeholder bruges bevidst.	Kilderne fylder forholdsvis meget i bogen – op mod $\frac{2}{3}$ . Kilderne er dog velvalgte og understøtter således bogens tekstafsnit.
Personlige erindringsspor	Der er overskuelige tidslinjer til alle bogens kapitler. Bogen indeholder to temaer, der tydeligvis er beregnet på at udvikle elevernes kronologibegreb.	Få emner og temaer behandles. Tilgangen til disse er til gengæld mangfoldig, hvilket giver eleverne mulighed for at tilknytte en stor mængde iagttagelser og personlige overvejelser til et bestemt emne. Bogen fungerer derfor som en god støtte til opbygning af sammenhængsforståelse.
Samlet vurdering	Det første eleverne møder i 3.-klassesbogen er en kort introduktion til det nye fag, og så dukker den første kilde op. Det kendetegner lærebogssystemet, at eleverne tænkes som medansvarlige for historieskrivningen. Min vurdering er, at systemet i høj grad muliggør, at eleverne kan udvikle deres historiebevidsthed. Et kritikpunkt er dog, at de emner, der relaterer til historiekanoenen, fylder unødvendigt meget i 3.-klassesbogen i forhold til lovkravet om, at disse emner skal fylde omkring $\frac{1}{4}$ af undervisningen. Der kunne således være brugt mere plads på emner, der havde været nærmere elevernes verdensbillede.	

## Lærebogssystem: Hit med Historien!

Bog	Hit med Historien! – Grundbog til 3. klasse	Hit med Historien! – Grundbog til 8. klasse
Overordnet beskrivelse	<p>Forlag: Gyldendal</p> <p>Udgivelsesår: 2001</p> <p>Omfang: 63 sider.</p> <p>Bogen indeholder fem kapitler, der alle indgår i samme overordnede tema. Bogen beskriver udviklingen i en fiktiv provinsby. Hvert kapitel beskriver en bestemt tidsperiode i byens historie fra stenalder til i dag. Bogen følger en omvendt kronologi.</p> <p>Bogen inddrager således kun danmarkshistorie.</p> <p>Sproget er tilegnet aldersgruppen.</p> <p>Til bogen er tilknyttet en arbejdsbog på 64 sider.</p>	<p>Forlag: Gyldendal</p> <p>Udgivelsesår: 2006</p> <p>Omfang: 147 sider.</p> <p>Bogen indeholder fem kapitler fordelt på tre emner og tre temaer. Emnerne er: "Folk og fædreland", "Korstog" og "Den kolde krig". Temaerne er: "Kunsten fortæller", "Ind i de voksnes rækker" og "Ungdomskultur".</p> <p>Bogen inddrager således både danmarkshistorie og verdenshistorie.</p> <p>Sproget er generelt tilegnet aldersgruppen.</p> <p>En ressourcebog er tilknyttet med 56 kopiark.</p> <p>Der findes også web-baseret materiale til bogen (ikke medtaget i undersøgelsen).</p>
Gode historier	<p>Fortællinger fylder overvældende meget i bogen. Fortællingerne er generelt konstrueret, så eleverne har let ved at identificere sig med karaktererne, og problemstillingerne i fortællingerne er vedkommende.</p>	<p>I modsætning til 3.-klassesbogen bruges der kun få fortællinger. Til gengæld inddrages også elevernes egne konstruerede fortællinger.</p>
Fortidsrelevans	<p>Bogen beskæftiger sig kun med dagligliv til forskellige tider, og store dele af bogen er afsat til formidling af almindelige menneskers levevilkår i fortiden.</p>	<p>Bogen indeholder meget stof, der er relateret til fortidige leveforhold.</p>
Nutids- og fremtidsrelevans	<p>Eleverne skal løse opgaver, hvor de sammenligner det område, de bor i, med den by, bogen omhandler. Den er endvidere beskrevet, så den vil ligne de</p>	<p>Der refereres konsekvent til forhold, eleverne er bekendt med, og der søges ofte at skabe sammenhæng mellem de historiske problemstillinger og</p>

	fleste danske byer. Det skaber et udgangspunkt knyttet til elevernes hverdag, som trækkes på igennem bogen. Bogens indhold er således sikret relevans for eleverne.	almengyldige problemstillinger.
Egenrelevans	Der stilles mange relevante problemstillinger op igennem bogen.	Bogen indeholder ofte mange årsagsforklaringer, der giver mulighed for forskellige tolkninger og diskussioner heraf. Endvidere findes der et gennemarbejdet og omfattende opgavemateriale i ressourcebogen, som åbner op for en yderst alsidig bearbejdning af bogens indhold.
Viden at og viden hvordan	Bogen er fattig på både konkret historisk viden og metodefærdigheder. Der er stort set ikke brugt kilder i bogen.	De faktuelle kundskaber, bogen indeholder, er fremlagt noget rodet, og der er kun i ringe grad gjort forsøg på at organisere denne viden i form af tidslinjer. Dog er der en del udmærkede opgaver i kopiarkene, hvor eleverne selv skal arbejde med at bearbejde den formidlede viden kronologisk.
Personlige erindringspor	Bogens opbygning med et enkelt tema og den omvendte kronologi virker dog til at give gode muligheder for, at eleverne kan placere bogens stof i tid.	Bogen virker en smule svag i forhold til opbygningen af elevernes kronologibegreb.
Samlet vurdering	Lærebogssystemet efterlader det indtryk, at formålet er at perspektivere elevernes tilværelse snarere end en decideret historieformidling. Det er imidlertid også et vellykket projekt. Udgangspunktet for lærebogssystemet er tydeligt, at opstille en kontekst på baggrund af den verden eleven kender til. Herefter belyses vedkommende historiske forhold, der kan udvide elevernes livsverden. Lærebogssystemet er derfor velegnet til styrkelse af elevernes historiebevidsthed. Dog er en anke ved systemet, at indarbejdningen af et stærk kronologibegreb ikke vejer tungere i 8.-klassesbogen.	



## Lærebogssystem: Klar, parat, historie!

Bog	Klar, parat, historie! Grundbog 3. klasse	Klar, parat, historie! Grundbog 8. klasse
Overordnet beskrivelse	<p>Forlag: Alinea</p> <p>Udgivelsesår: 2011</p> <p>Omfang: 112 sider.</p> <p>Bogen indeholder en introduktion til begreberne historie og tid, herefter følger 38 små kapitler, der alle omhandler konkrete historiske forhold og perioder.</p> <p>Bogens indhold omhandler forhistorisk tid og antikken.</p> <p>Hovedvægten ligger på verdenshistorie, men danmarkshistorien er også repræsenteret.</p> <p>Sproget er tilegnet aldersgruppen.</p> <p>I lærervejledningen medfølger otte kopiark.</p>	<p>Forlag: Alinea</p> <p>Udgivelsesår: 2011</p> <p>Omfang: 167 sider.</p> <p>Bogen indeholder 42 små kapitler, der alle omhandler konkrete historiske forhold og perioder. Bogens indhold strækker sig fra 1870 til og med 2. verdenskrig.</p> <p>Hovedvægten ligger på verdenshistorie, men danmarkshistorien er også repræsenteret.</p> <p>Sproget er generelt tilegnet aldersgruppen.</p> <p>I lærervejledningen medfølger 21 kopiark.</p>
Gode historier	<p>Få fortællinger bliver brugt, men uden et åbenbart formål, og der bliver aldrig præsenteret problemstillinger, eleverne skal forholde sig til. Fortællingerne er tit af mytologisk karakter, men tekstens formidling heraf er tit tvetydig.</p>	<p>Bogen indeholder flere gode fortællinger.</p> <p>Selvom der ikke er lagt op til diskussion af fortællingerne, så indeholder de i sig selv – i modsætning til 3.-klassesbogen – problemstillinger, der kan bruges til styrkelse af elevernes historiebevidsthed.</p>
Fortidsrelevans	<p>Bogen indeholder en del viden om fortidige levevilkår.</p>	<p>Bogen fokuserer hovedsageligt på store personers bedrifter, men der er også nogle beskrivelser af almindelige menneskers levevilkår.</p>
Nutids- og fremtidsrelevans	<p>Der gøres praktisk talt ingen forsøg på at relatere bogens emner til elevernes samtid. Det er heller ikke søgt forklaret, hvorfor de enkelte emner tillægges betydning i dag. I et indledende afsnit forklares tidslinjen dog ud fra et eksempel,</p>	<p>Der gøres ingen forsøg på at trække tråde til elevernes samtid, trods de behandlede emner rummer rig mulighed herfor.</p>

	<p>hvor eleverne skal tænke deres egen familie ind i opgaven, men eksemplet har ikke rigtig nogen relevans til bogens historieemner.</p>	
Egenrelevans	<p>Der kommenteres ikke på nutidens syn på fortiden. Der er ikke formuleret nogen spørgsmål til eleverne i forhold til tekst og billeder. Der inddrages ikke alternative tolkninger eller antydes, at sådanne er mulige. Det eneste tidspunkt, der skabes tvivl om den fremlagte viden er, når de pågældende historier bogstavelig talt er fabler.</p>	<p>Syv kildeopgaver er inkluderet i kopiarkene. Ud over disse findes der ingen opgaver, der påskønner, at eleverne diskuterer det formidlede stof. Bogen er generelt præget af et idealistisk historiesyn, og der bliver sjældent fremlagt mere end en enkelt årsagsforklaring på begivenhederne.</p>
Viden at og viden hvordan	<p>Bogen har en overvældende mængde faktaviden, men der gøres ikke noget forsøg på at bygge et begrebsapparat op, som eleverne kan forholde den store mængde af viden til. Endvidere er kopiarkene få og lægger kun op til, at eleverne skal reproducere viden.</p>	<p>Bogen er rig på faktaviden. Ud over de syv kildeopgaver fra kopiarkene, er der ikke andre tiltag til at indøve formale evner.</p>
Personlige erindringsspor	<p>Bogen følger et næsten absolut kronologisk princip. Der er godt nok tidslinjer på hveranden side i bogen, men der gøres ikke noget forsøg på at forholde forskellige begivenheder og tidsperioder til hinanden.</p>	<p>Der er ikke gjort meget for at kategorisere den ret omfattende mængde viden bogen indeholder.</p>
Samlet vurdering	<p>I de to lærebøger er der stort set ikke gjort et eneste forsøg på at inddrage elevernes livsverden, eller for den sags skyld at forklare hvordan de behandlede emner har haft indflydelse på nutidens samfund. Den viden der formidles fremstår som indiskutable sandheder. De fleste af de få elevopgaver er endvidere multipel-choise-opgaver med tilhørende facitliste. I min vurdering vil dette lærebogssystem være direkte hæmmende for en historieundervisning, der har til formål at styrke elevens historiebevidsthed.</p>	

## Konklusion

Historiefaget har altid haft en funktion i samfundet. I første halvdel af det 20. århundrede skulle faget medvirke til at opbygge en national identitet, og historiefaglighed var i den sammenhæng mindre relevant. Først med Den Blå Betænkning i 1960 ændrede det sig, faglighed blev sat i højsædet, men der skulle hovedsageligt formidles historiske kundskaber og ikke metodiske færdigheder. I 1970'erne blev det forsøgt at gøre skolefaget semividenskabeligt med indlæring af kildekritik, og i 1980'erne blev der flirtet med at formidle marxistisk historieskrivning, men ingen af delene slog igennem.

I starten af 1990'erne var fagformålet således præget af en national- og kundskabsorienteret didaktik. Denne didaktik blev dog udfordret af en elevcentreret didaktik, der havde udgangspunkt i historiebevidsthedsbegrebet. Frem til i dag har det været disse to didaktiske retninger, der kæmpet om faget, og den nuværende læseplan er præget af begge. Men hvilken didaktik er så den mest ønskværdige? Svaret må findes i, hvilken samfundsmæssig funktion historiefaget skal varetage.

Det overordnede formål for folkeskolen fastslår, at skolen skal forberede eleverne på deltagelse og medansvar i et demokratisk samfund. For at det skal kunne lykkes må det overordnede dannelsesmål i folkeskolen være baseret på en kritisk-konstruktiv pædagogik, da denne har til mål at eleverne udvikler kompetencer, der er vitale i et moderne demokratisk samfund. I dag er det afgørende, at elever udvikler deres evne til reflekteret at kunne danne deres egne holdninger. Endvidere skal de opbygge kompetencer til at deltage og inkludere andre i konstruktive beslutningsprocesser – gennem kritisk analyse, velbegrundet argumentation og hensyntagen til andres synsvinkler.

En national- og kundskabsorienteret didaktik ønsker at sikre sammenhængskraften i samfundet og demokratiets beståen igennem overlevering af en fælles dansk kulturarv. Det skal ske ved indlæring af ovenfra fastlagt viden om danmarkshistorien. En sådan didaktik er imidlertid ikke forligelig med en kritisk-konstruktiv pædagogik.

Igennem historiebevidsthedsdidaktikken kan historiefaget derimod bidrage til udviklingen af kompetencer, der er hensigtsmæssige for styrkelsen af elevernes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Ved at lade undervisningen tage udgangspunkt i elevernes sammenkobling af fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, kan eleverne få indsigt i deres og andre menneskers brug af historie. Herigennem udvikler eleverne kompetencer til at reflektere over de historiske forhold, der har haft indflydelse på deres identitet og socio-kulturelle tilknytning. Ligeledes udvikler eleverne også deres evne til at forstå og interagere med andre mennesker. En sådan tilgang til undervisningen fremmer endvidere også erkendelsen af, at såvel som mennesker er historieskabe, så er de

også historieskabende. Dette medvirker til, at eleverne får tiltro til deres egne handlemuligheder i samfundslivet.

Studiet af fortiden bliver derfor studiet af menneskelige forestillinger, frygt og håb. Er historiefaget så ikke ligegyldigt. Nej, ikke så længe at historiefaget har til formål at ændre forestillinger til reflekterede holdninger, ændre frygt til begrundet skepsis og ændre håb til velovervejede forventninger. Skolens elever finder ingen absolutte sandheder gemt hverken i historiebøgerne eller i deres egen livsverden, så de må nøjes med de tilnærmelser, der er at finde begge steder. Det historiefaget kan tilbyde dem, er at hjælpe dem med at åbne begge verdener og gennem en kritisk-konstruktiv proces at kvalificere den indsigt, eleverne ønsker at hente ud herfra.

En vigtig forudsætning for, at disse mål kan indfries, er i midlertidig, at undervisningens indhold på den ene side er funderet i elevernes livsverden, og på den anden side formår at udfordre elevernes selvforståelse. Da historiebogen traditionelt fylder meget i undervisningen, har jeg derfor undersøgt tre lærebogssystemer, for at afdække deres egnethed i forhold til udvikling af historiebevidsthed. Jeg har herigennem fundet, at der er stor forskel på lærebøgers anvendelighed, og lærebogssystemer kan i værste fald være direkte hæmmende.

## Perspektivering

Jeg har igennem opgaven behændigt ignoreret det forhold, at et overordnet formål for historiefaget allerede findes i form af Fælles Mål, og dette formål jo naturligvis er bindende. Opgaven kan dog læses som en perspektivering af skiftende læseplaner, der kan hjælpe til forståelse af det nuværende og kommende fagformål.

I opgaven har jeg kun beskæftiget mig med målformuleringer og indholdsvalg. En hvilken som helst planlægningsmodel vil imidlertid afsløre, at der knytter sig flere aspekter til undervisning end disse to kategorier alene. En opmærksom læser vil nok også have bemærket, at en historiebevidsthedsorienteret undervisning stiller særlige krav til viden om elevforudsætninger. Som en følge heraf må læreren gøre sig overvejelser om evaluering. Endvidere kræver denne didaktik også, at læreren tør give afkald på den autoritet, der ligger i at være herre over fagets faglighed. Skolebiblioteket rummer så at sige ikke længere alt, hvad der er værd at vide om fortiden. Disse aspekter bør indgå i enhver historielærers overvejelser, men en behandling heraf har været for omfangskrævende til en enkelt opgave.

## Litteraturliste

- Andersen, H. C. (1850). *Danmark, mit fædreland*. Lokaliseret den 25. marts 2012 på:  
<http://www.andersen.sdu.dk/rundtom/borge/danmark.html>
- *Bekendtgørelse af lov om folkeskole*. (2010). Lovbekendtgørelse nr. 998 af 16. august 2010 (gældende). Lokaliseret den 4. april 2012 på:  
<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=133039>
- Dencik, L. (2006). *Mennesket i postmoderniseringen : om barndom, familie og identiteter i opbrud*. Værkløse: Billesø & Baltzer.
- Jensen, B. E. (2000). Historiebevidsthed og historie : hvad er det? I: Brinckmann, H. & Rasmussen, L. (Eds.). *Historieskabte såvel som historieskabende : 7 historiedidaktiske essays*. pp. 5-18. Frederikshavn: Dafolo.
- Jensen, B. E. (2006). *Historie : livsverden og fag*. Kbh.: Gyldendal.
- Jørgensen, P. S. (1994). Skolens rolle i et modernistisk samfund. I: *KvaN*, (nr. 40), pp. 68-78
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik : Nye studier*. Århus: Klim.
- *Lov om folkeskolen*. (1993). Lov nr. 509 af 30. juni 1993 (historisk). Lokaliseret den 26. marts 2012 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74941#K1>
- Morrissey. (2005). *Live at Earls Court*. CD. Sanctuary Records Group Inc.
- Nielsen, C. T. (2008). Historieundervisningen i den danske folkeskole i et uddannelseshistorisk perspektiv. I: Jönsson, L., Wallethe, A., & Weinberg J. (Ed.), *Kanon och kulturarv : historia och samtid i Danmark och Sverige*, pp. 166-183. Stockholm: Makadam.
- Nielsen, V. O. (1999). *Et didaktisk faghæfte om : historieundervisning - kvalitet og evaluering*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.

- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2011). *Historiedidaktik : fra teori til praksis*. Kbh.: Gyldendal
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder : elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Roskilde Universitetsforlag.
- Thomsen, A. H. (2008). *Hvem ejer skolefaget Historie? : en kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*. Kbh.: Informations.
- Undervisningsministeriet. (1960). *Undervisningsvejledning for folkeskolen : Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte udvalg, Betænkning nr. 253*. Kbh.: S. L. Møllers. (Den Blå Betænkning). Lokaliseret den 26. marts 2012 på:  
[http://www.statensnet.dk/betaenkninger/0201-0400/0253-1960/0253-1960\\_pdf/searchable\\_253-1960.pdf](http://www.statensnet.dk/betaenkninger/0201-0400/0253-1960/0253-1960_pdf/searchable_253-1960.pdf)
- Undervisningsministeriet. (1994). *Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder*. Bekendtgørelse nr. 482 af 6. juni 1994. (historisk). Lokaliseret den 28. marts 2012 på:  
<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=73419>
- Undervisningsministeriet. (2006). *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie I folkeskolen*. Lokaliseret den 28. marts 2012 på: [http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Almen-voksenuddannelse/Fagene-under-almen-voksenuddannelse/Historie-avu/~/\\_media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF07/H/historie\\_000.ashx](http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Almen-voksenuddannelse/Fagene-under-almen-voksenuddannelse/Historie-avu/~/_media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF07/H/historie_000.ashx)
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 : historie faghæfte 4*. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 6. Lokaliseret den 28. marts 2012 på:  
[http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/~/\\_media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707\\_historie\\_12.ashx](http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/~/_media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707_historie_12.ashx)
- Ziehe, T. (2005). God anderledeshed. I: Knudsen, A. & Jensen, C. N. (Eds.), *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. (2. ed.), pp. 194-206. Værløse: Billesø & Baltzer.

Lærebøger brugt i underløgelse:

- Andersen, T. C. & Reimer, O. (2001) *Hit med Historien! : grundbog til 3. klasse* Kbh.: Gyldendal
- Dehn, E. & Poulsen, J. A. (2011a). *Historie 3*. Kbh.: Gyldendal.
- Dehn, E. & Poulsen, J. A. (2011b). *Historie 3 : arbejdsbog*. Kbh.: Gyldendal.
- Dehn, E. & Poulsen, J. A. (2011c). *Historie 3 : lærerens bog*. Kbh.: Gyldendal.
- Hansen, O. S. et al. (2009). *Historie 8*. Kbh.: Gyldendal.
- Hemmingsen, S. E. & Hostrup, H. (2007a). *Klar, parat, historie! : grundbog 3. klasse*. Kbh.: Alinea.
- Hemmingsen, S. E. & Hostrup, H. (2007b). *Klar, parat, historie! : lærervejledning grundbog 3. klasse*. Kbh.: Alinea.
- Hemmingsen, S. E. & Hostrup, H. (2011a). *Klar, parat, historie! : grundbog 8. klasse*. Kbh.: Alinea.
- Hemmingsen, S. E. & Hostrup, H. (2011b). *Klar, parat, historie! : lærervejledning grundbog 8. klasse*. Kbh.: Alinea.
- Poulsen, J. A. (2006a) *Hit med Historien! : grundbog til 8. klasse*. Kbh.: Gyldendal
- Poulsen, J. A. (2006b) *Hit med Historien! : ressourcebog til 8. klasse*. Kbh.: Gyldendal
- Poulsen, J. A. & Reimer, O. (2008) *Hit med Historien! : arbejdsbog til 3. klasse*. Kbh.: Gyldendal
- Poulsen, J. A. (2001) *Hit med Historien! : lærerens bog til 3. klasse*. Kbh.: Gyldendal