

Historiefaget mellem kundskab og dannelse

Jens Aage Poulsen

Resume

I alle lande er det en kerneopgave for skolen at ruste eleverne til fremtiden. Eleverne må derfor fremadrettet kunne drage fordel af de kundskaber og den dannelse, som undervisningen bidrager til. Det gælder også skolefaget historie.

I Danmark er der undervist i historie i grundskolen siden 1814. Først som et timeløst ”vedhæng” til dansk og fra år 1900 som et skemalagt fag. Siden har fagets dannelsesmæssige opgaver været en del af den pædagogiske/didaktiske debat og været formuleret i de skiftende læreplaner.

Artiklen gør rede for forståelser af dannelse, og synet på hvilke aspekter af dannelse, hvorfor og hvordan faget kunne/skulle bidrage har ændret sig markant i tidens løb. Fagets dannelsesopgaver ses i samspil med og i modsætning til det kundskabsformidlende. Til sidst diskuteres, om det er optimalt, når faget skal ruste eleverne til fremtiden, at undervisningens substantielle indhold hovedsageligt hentes fra Danmarkshistorien.

Nøgleord:

Dannelse, kundskaber, skolefaget historie

Indledning

Fra slutningen af 1700-tallet og et stykke op i 1800-tallet indførte de fleste europæiske stater skole- eller undervisningspligt for alle landets børn. Fra statsmagtens side var sigtet med de offentlige og gratis skoler, at de skulle ruste eleverne til et liv som loyale borgere i og til gavn for staten. Selv om opfattelsen af, hvorledes skolen og dens undervisning kan og bør bidrage til at forberede eleverne til fremtiden har ændret sig markant, er det vel i store træk det samme sigte skolen har i dag

I 1814 implementeredes lovkomplekset om borger- og almueskolen, der sikrede syv års undervisning til alle danske børn. §22 i Anordningen for Almue-Skolevæsenet paa Landet kan læses som dets formål:

”Ved Børnenes Underviisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker, i Overeensstemmelse med den evangelisk-christelige

Lære; samt til at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten” (Kong Frederik den Siette, 1814, s. 420).

Som det ses, gav anordningen almueskolen et dobbelt sigte. Et dannelsesmæssigt – eller set med nutidens øjne et socialiserende og indoktrinerende – sigte (Kristensen, 2017, s. 35): at gøre børnene til gode kristne mennesker. Den tids statskirke havde definitionsretten for moral og opførsel – herunder at kende sin plads og være ydmyg over for Gud og autoriteterne. Et uddannelsesmæssigt: at eleverne tilegnede sig kundskaber og færdigheder, der gav dem forudsætninger for at blive nyttige borgere til gavn for samfundet.

I anordningen fra 1814 var undervisningen ikke opdelt i fag, men foreskrev religion, skrivning, regning samt læsning som områder, der skulle undervises i, og som skulle berede eleverne til fremtiden. Religion blev anset for det vigtigste område og fik størst omtale i anordningen (Larsen, Nørr og Sonne, 2014).

Hvad så med historie? Inspireret af oplysningstidens tanker havde flere godsejere, bl.a. Reventlowbrødrene, allerede i slutningen af 1700-tallet etableret skoler for godsets børn. I Chr. D. Reventlow skolereglement fra 1792, som er det tidligst kendte dokument, er der overvejelser om sigtet med historieundervisningen for almuens børn, nemlig at ”opvække Kierlighed til Fædrelandet og til Dyd”. Midlet eller metoderne hertil var fortællinger ”om vores værdige Mænds bedrifter” (Nielsen, 2002, s. 64).

Denne dannelsesvision er dog ikke at finde i anordningen fra 1814, hvor historie sammen med geografi blev reduceret til et område, der skulle varetages i forbindelse med læsning, og som skulle give eleverne ”et kort Begreb om deres Fædrelands Historie [...]”. Anordningens ophavsmænd, den enevældige statsmagt, tillagde således ikke historie i almueskolen helstatspatriotiske eller individrettede dannelsesmæssige opgaver. Den var forbeholdt den ud(dannede) elite, der var bærere af de klassiske dyder og den viden, samfundet havde brug for (Stugu, 2001).

Forskningsspørgsmål, teoretisk og metodisk tilgang

Med tiden blev historieundervisningens potentielle kundskabs- og dannelsesmæssigt bidrag til at forberede alle elever til fremtiden afspejlet i styredokumenterne og faget læreplaner. De har ændret

sig markant i tidens løb, og det er denne tematik, som undersøges i denne artikel ud fra tre sammenhørende spørgsmål:

- Hvilke opgaver har de besluttende myndigheder tillagt historie i grundskolen i tidens løb?
- Hvilke forståelser og vægtninger af kundskabstilegnelse og dannelsespotentialer er de udtryk for?
- Hvorfor og hvordan har grundskolefagets opgaver i tilknytning til kundskabstilegnelse og dannelse blevet ændret?

En sådan undersøgelse kan tilrettelægges ud fra flere teoretiske positioner. Den kan fx som Emile Durkheim bygge på tesen om at pædagogiske forandringer – her myndighedernes ændrede opfattelser af grundskolefagets opgaver – altid er en konsekvens af og må forklares ud fra samfundsmæssige forandringer (Fägerlind & Saha, 1983, s. 36). Det var ud fra denne position, at Vagn Oluf Nielsen posthumt fik udgivet *Samfund, skole og historieundervisningen. 1770'erne-1970'erne* (2010), der er den eneste forskningsbaserede udgivelse om 200 års udviklingen af historieundervisningen i Danmark, og som har været en inspirationskilde til nærværende artikel. En anden position findes fx hos Niklas Luhmann, der ser uddannelsessystemet som et semi-autonomt system, der udvikler sine egne interne værdier, koder og regler (Jacobsen, 1995).

Jeg ser årsagen til etableringen af en grundskole for alle børn ud fra en mere funktionalistisk position, der kan placeres mellem de nævnte. Første halvdel af 1800-tallet tidlig modernisering, hvor der efter landboreformerne og i kølvandet på oplysningstiden var et ønske om at øge folkets læse-, skrive- og regnefærdigheder og samtidig styrke en bredere folkelig loyalitet over for det enevældige system og statsmagten. Senere i århundredet – og især efter nederlaget i 1864 – kom nationsopbygningen både oppefra og nedefra højt på dagsordenen, og i den proces får undervisningen i fædrelandshistorie en særlig rolle.

Som det fremgår af titlen, er en rød tråd i artiklen om historie overvejende er betragtet som et kundskabs- eller et dannelsesfag – uden at der er en absolut modsætning, men mere en vægtning. I skolesammenhæng må dannelse ses i samspil med de kundskaber, indhold og arbejdsformer, som antages at være midler til eller kunne bidrage til realiseringen af skiftende tiders forestillinger om og forventninger til, hvorledes skolen kan ruste eleverne til fremtiden.

I artiklen forstås kundskaber som viden inklusive færdigheder, kvalifikationer og kompetencer (Kristensen, 2011, s. 22f). Viden kan beskrives som ægte og berettigede overbevisninger om et sagsforhold. Man kan her tale om *at vide at ...* eller *at vide noget om*, dvs.

deklarativ, kommuniker- og målbar viden. For at have viden om noget må man være overbevist om, at det pågældende sagsforhold faktisk er på den fremstillede måde. Derfor må man kunne dokumentere eller i hvert fald faglig lødigt kunne argumentere for, at sådan forholder det sig. I den forståelse er viden ikke nødvendigvis hånd- og nagelfast eller eviggyldig. Viden om sagsforholdet justeres eller ændres, når der frembringes overbevisende dokumentation eller argumenter herfor. I historiefaglig sammenhæng omtales denne vidensform som førsteordens viden.

Også andre vidensformer er inkorporeret i vidensbegrebet. Det gælder først og fremmest, hvad der kan betegnes som praktisk eller strategisk viden, dvs. færdighed, kunnen eller proceduremæssig viden. Eller med andre ord, handler det om, *at vide hvordan* ... altså metoder eller fremgangsmåder man må mestre for at opnå viden (Bereiter 2002: 32-35; Dohn & Klausen, 2020; Fantl, 2009). Historiefagligt er procedureviden andenordens viden.

Begrebet 'dannelse' er en flertydig betegnelse. Et fælles kendetegn ved forståelser af dannelse er, at det handler om, hvorledes individet formes til noget og af nogen eller noget - først og fremmest af de kulturer og fællesskaber, det tilhører. I 1800-tallet og langt op i 1900-tallet anvendte man som regel ordet 'opdragelse' for denne proces. I dag vil den blive karakteriseret som socialisering, der var kendetegnet ved en passiv og ureflekteret indøvelse af kulturen. En fælles træk ved nutidens opfattelse af dannelse er, at den indebærer, at individet forholder sig aktivt – eller selvdannende - til påvirkninger fra kulturen, samfundet og dets institutioner som skolen (fx Johansen, 2002; Kristensen, 2011; Schnack, 2011; Nordenbo 2011).

I artiklen fastholder jeg begrebet dannelse. Min begrundelse er, at dets kernebetydning – at nogen mener, at eleverne skal formes eller påvirkes i en bestemt retning – giver mening både i en historisk og en nutidig kontekst.

I gennemgangen af historiefagets dannelsesmæssige opgaver bruger jeg en let tilpasset version af Lejf Moos' samvirkende perspektiver på emnet dannelse (Moos, 2017, 10ff): Dannelsens kontekster, visioner, temaer og processer. *Kontekst* dækker i artiklen over de historiske og samfundsmæssige omstændigheder, mentalitet og værdigrundlag, hvori diskussion om skolens opgaver og synet på eleverne, læring og undervisning foregår. Med *visioner* forstås opfattelser af, hvad skolefaget historie skal/bør danne eleverne til. *Temaer* bruges om undervisningens indhold (historisk viden, færdigheder, kompetencer osv.) og overvejelser over, hvordan indholdet kan ruste eleverne til fremtiden. Med *processer* forstås forestillinger om, hvilken form for undervisning, der mest optimalt bidrager til opfyldelse af dannelsesvisionerne.

Artiklen er struktureret kronologisk. Kernen er tolkninger af ministerielle læreplaner og styredokumenter, suppleret med indlæg i den pædagogiske-didaktiske debat, som sættes i en historisk kontekst. Der er særligt fokus på historiefagets skiftende formål fra 1814 til i dag med henblik på at belyse kontinuitet og forandring i dannelsessynet. Teksterne er søgt tolket med respekt for ophavsmandens intentioner og den historiske og samfundsmæssige kontekst, de er blevet til i.

Historie og dannelse i borger- og almueskolen

I anordningen for borger- og almueskolen fra 1814 fyldte historie som nævnt ikke meget. En nærliggende forklaring er, at den fremtid, det enevældige styre ønskede at forberede almuens børn til, var, at de forblev almue, dvs. hovedsageligt bønder, husmænd og landarbejdere. Og her var religion med tilhørende katekismus og støttet af læsebogens ”opdragende” tekster tilstrækkelige til at danne – eller rettere socialisere - dem til deres fremtidige samfundsmæssige placering.

Som en konsekvens af nationalromantiske og helstatspatriotiske strømninger i første halvdel af 1800-tallet fik historie fylde både i og uden for skolen (Damsholt et.al, 2019; Larsen, Nørr og Sonne, 2014). Således fik Grundtvigs gendigtning af de nordiske myter og Saxos krønike og Ingemanns historiske romaner stor udbredelse (Feldbæk, 1991). Og i skolens læsebøger som Peder Hjorts *Den danske Børneven* kunne elever læse om helstatens historie med sædvanligvis fremragende kongerne som vigtige aktører og ledere af rigets udvikling frem mod nutiden.

Nu som dengang havde lærerne afgørende betydning for undervisningens form og indhold. Og generelt gav lærerne historie langt mere plads i undervisningen, end det var intentionen med 1814-anordningen. Og lærerne videregav fortællingerne, de havde lært på seminariet. I løbet af den to-årige læreruddannelse skulle seminaristen fagligt og pædagogisk rustes, så han efter endt uddannelse kunne varetage undervisningen – ofte som enelærer – på en af landets næsten 5.000 landsbyskoler. § 19 i reglementet for Skolelærer-Seminarierne fra 1818 fastslog, at seminaristen skulle have et grundigt kendskab til fædrelandets historie ”for at indgyde Agtelse for Forfædrenes Fortienester, Erkiendelse af de Goder, man skylder sit Fødeland, dets mange velgjørende Indretninger, dets Regenteres vise og faderlige Foranstaltninger, og derved bestyrke den naturlige Fødelandskærlighed og Troskab mod Kongen”. Dannelsesvisionen var således at socialisere eleverne til at acceptere den etablerede orden og den samfundsmæssige placering og status, man som almuebarn var født ind i.

Teologen, sognepræsten og seminarieførstanderen Gerhard Peter Brammer skrev i slutningen af 1830'erne *Lærebog i Didactik og Pædagogik*, som flere årtier blev den mest udbredte

lærebog på seminarierne i faget undervisningsmetodik. Religion var borger- og almueskolens vigtigste ”fag” og fik derfor den mest fyldige omtale, men der var også plads til historie. Ifølge Brammer var begrundelsen for, at eleverne lærte Danmarkshistorie og fortællinger fra Bibelen den samme, nemlig at ”see Guds Finger i Tidernes Løb” (Brammer, 1838, s. 294). I historie var det lærerens opgave at ”vække og nære, lede og hellige denne Fædrelandskærlighed hos den Ungdom, der under Hans (Guds) Øine opvoxer til Fædrelandets Borgere” (Brammer, 1838, s. 296)

N.F.S. Grundtvig skrev flere historiebøger. For Grundtvig var mødet med historie og digtning lyset og menneskets eneste vej til at forstå sine livsvilkår, væren og bevidsthed som et væsen skabt i Guds billede (Feldbæk, 1991). Det var Grundtvigs opfattelse, at historie skulle formidles og være oplivende, medlevende og give indlevelse. Det kom fx til udtryk i hans *Mundsmag af Danmarks Krønike til Levende Skolebrug*. Her blev fædrelandskærligheden fremstillet som en sammenhængende blanding af danskhed og folkelighed. Det var en følelse, der skulle vækkes, som det fremgår af skolebogens fortale. Først så ville eleverne ”ogsaa faa Øre for de tørre Efterretninger, vi maa give dem om Fædrelandet” (Grundtvig, 1844). For Grundtvig bestod dannelsens temaer af fortællinger, sagn og myter om Danmarks oldtid skulle give eleverne ”en levende Forestilling om Danskhed”.

Fælles for de dannelsesvisioner, som undervisningen i historie blev tillagt, var således at styrke elevernes kærlighed til fædrelandet. Vægten var lagt på det disciplinerede og socialiserende, hvor fortællingerne om kongerne og ”store” mænd udgjorde dannelsens temaer. Som andre af tidens skolebøger var Grundtvigs disponeret efter kongerne, men også fortællinger om det nationale, folket og landet blev tillagt værdi. Alt i alt var det historieundervisningens vigtigste opgave national dannelse og ikke tilegnelse af, hvad vi i dag vil betegne som lødig historisk viden.

Historie i nationsopbygningens tjeneste

Efter nederlaget og tabet af hertugdømmerne i 1864 tog nationsopbygningen for alvor fart (Glenthøj 2014, 430ff). Man kunne derfor forvente, at regeringen ville styrke historie i borger- og almueskolen. Men den kortfattede beskrivelse af historieundervisningen i 1814-anordningen forblev uændret til år 1900. Det må antages, at trods enevældens afskaffelse og indførelse af en form for folkestyre, tillagde styret og den borgerlige elite fortsat ikke almuen den store betydning for realiseringen af det nationale projekt.

Selv om historie officielt ikke fik en anden status i borger- og almueskolen, og det i princippet var et timeløst fag, forandrede praksis sig, og det i princippet timeløse fag fik endnu mere

fylde end før 1864-krigen. Det ses i den markante vækst i antallet og oplag af historiebøger efter 1864. En bibliografi oplister mere end 30 titler fra århundredets sidste årtier (Smith, 1997, s. 30-34).

Fortællinger om landets og folkets fortid blev anset for at være afgørende for fremadrettet at styrke danskhed og nationalfølelse og –identitet – især i årene efter 1864, hvor Danmarks eksistens som selvstændig stat af mange blev oplevet som truet (Glenthøj, 2021). Dannelsens temaer eller indholdet var lærerens fortælling og historiebogen, der var nationalforherligende og ind imellem nationalistiske – en holdning, der i skolens historiebøger blev forstærket – ofte med brug af Tyskland og tyskere som fjendebilleder (forfatteren, 2023). Det var det nationalt dannede eller rettere opdragende, socialiserende og endda indoktrinerende dannelsesvisioner, der var det væsentlige - og ikke lødigheden af fortællingerne om fortiden, som var afgørende i historiebøgerne.

Hvordan skolens undervisning i historie kunne bidrage til at opfylde denne vision blev derfor diskuteret. I 1880 udkom S. Heegaards *Om Opdragelse*, der afløste Brammers bog (side forfatteren), og hvor det religiøse ikke var så dominerende. Bogen indeholder bl.a. anvisninger på, hvordan de enkelte fag skulle bidrage til dannelsesprocessen, der ledte frem mod visionen om, at eleverne blev gode og nyttige borgere.

Selv om historie ikke var et selvstændigt fag, tildelte Heegaard dets opdragende rolle hele 15 sider. Afsnittet indledes med betragtninger om, hvordan kendskab til det, der ligger forud for nuet er en forudsætning for åndelig vækst, og styrkelse af ”Bevidstheden om, hvad det vil sige at tilhøre et Folk og en Tid og at være et Led af Menneskeheden. [...] Det er Skolens Pligt at vække og Styrke Børnenes Kjærlighed til Fædrelandet, til dets Minder og Institutioner, til dets Helte i Farens Stund og dets store Mænd under Fredens Gjerning”. Undervises der på den måde blev ”Historien et Dannelsesmiddel”, der ifølge Heegaard ville føre til, at barnet ”underordne sig Samfundets Love, lyde sine foresatte og overhovedet gjøre sin Pligt” (Heegaard, 1880). For Heegaard var historiefagets dannelsesvision således socialiserende og disciplinerende.

Videnskabsfag og skolefag

I slutningen af 1800-tallet var historie etableret som et positivistisk-empirisk videnskabsfag med kildekritik, ”kildegranskning”, som bærende metode (Manniche, 1992). Det gav anledning til drøftelser af, om sammenhængen mellem videnskabsfaget og skolefag skulle styrkes i borger- og almueskolen (Markussen, 1978). Historikeren Johan Ottosen, der var forfatter til historiebøger til alle skoleformer, og historikeren A. D. Jørgensen, som var kendt for sine *Fyrretyve Fortællinger fra*

Fædrelandets Historie, mente, at det var hensigtsmæssigt og muligt at tilnærme skolefaget til videnskabsfaget (Jørgensen, 1899). For Ottosen var formålet med historieundervisningen at styrke elevernes forståelse af nutiden, og han så ikke modsætninger mellem det kundskabsmeddelende og det opdragende og dannende (Ottosen, 1897).

Cand.theol. Hans Olrik, der i 1890'erne var med til at oprette Statens Lærerhøjskole, havde en anden opfattelse. Hans dannelsesvision var, at historieundervisningen skulle udvikle elevernes følelsesliv og være moralsk opdragende. Derfor måtte elevernes fantasi og tænkning styrkes. De historiske fortællinger forankrede fantasien i et "solidt virkelighedsgrundlag", så den ikke løb løbsk og var fri og grænseløs. Historieundervisningen skulle "lære den unge, hvordan han skal være, men lige så vel, hvordan han ikke skal være. Først derved er den i stand til at oplære til livet" (Olrik, 1895, s. 11).

Det Sthyrke Cirkulære

Den første industrialisering skabte store forandringer i Danmark i sidste del af 1800-tallet. Det var åbenlyst, at det var nødvendigt med gennemgribende ændringer af skolesystemet for at imødekomme samfundets behov. I 1900 udsendt af Kulturministeriet (Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet) de første egentlige læreplaner for fagene, det såkaldte Sthyrke Cirkulære. Fra da af blev betegnelsen "borger- og almueskole" erstattet med "folkeskole". For de fleste fags vedkommende foreskrev cirkulæret fornyelser, der var i overensstemmelse med vægtningen af realfagernes betydning samt pædagogiske og didaktiske ideer, der matchede tidens behov.

Som de øvrige fag fik historie et formål, der overordnet fastlagde hvad, hvordan og hvorfor der skulle undervises i historie – eller for at bruge Moos' begreber (side xx) dannelses visioner, temaer og processer. Men det var så som så med realfaglige kundskaber og færdigheder i cirkulærets beskrivelse skolefaget. Videnskabsfaget historie forblev helt afkoblet fra skolefaget. Cirkulærets fagmål for historie gav et signalement af historie som et (holdnings)dannende fag, der fik en todelt dannelsesvision, og som pegede på to dannelsesprocesser, der skulle føre eleverne frem realiseringen af visionerne.

Dels skulle undervisningen mobilisere elevernes fantasi – ikke til kreative aktiviteter, men til med sigte på, at eleverne identificerede sig med "store" personer fra Danmarkshistorien, som skulle opbygge deres kærlighed til fædrelandet og folket. Og dels var det fagets opgave at være moralsk opdragende og personligt dannende. Dannelsesetemaet – eller midlet - til at opnå denne

vision var, at eleverne læste og fik fortalt om store personligheder og historiske begivenheder fra Danmarkshistorien. Disse fortællinger skulle eleverne ”gengive og genfortælle”.

Selv om cirkulæret tillagde faget historie en anden rolle end de såkaldte realfag, blev det alligevel anset for at være et vigtigt og fremtidsrettet element i grundskolen. Faget skulle nemlig bidrage til at ”opbygge de idealer, den enhed og det fællesskab, der var en lige så nødvendig forudsætning for samfundets fremgang” (Dehn, 1988, s. 92).

Der var ikke udelt begejstring for det Sthyrskes Cirkulæres beskrivelse af historie, som blev debatteret i lærerforeningens tidsskrift *Folkeskolen* og andre tidsskrifter. Positionerne kan placeres på et kontinuum mellem to yderpunkter. I det ene bakkede man op om det Sthyrskes Cirkulære og mente, at fagets dannelsesvision var at være opdragende og nationalt og moralsk dannende samt bidrage til elevernes personlige udvikling. I det andet mente man, at historie i højere grad burde være et kundskabsfag. Man talte om ”objektiv historieundervisning”, hvor eleverne skulle tilegne sig afmålte og tilpassede mængder af videnskabsfagets resultater. Enkelte var endda fortalere for, at undervisningen også skulle omfatte øvelser i historiefaglige fremgangsmåder til at analysere og tolke kilder. Blandt debattørerne var dog størst tilslutning til, at vægten skulle være nationalt og moralsk dannende.

Historiske kundskaber og skolebogsbetænkningen

I kølvandet på 1. Verdenskrig blev fredsundervisning et tema. Det blev diskuteret, om krigshistorie var for dominerende i historieundervisningen – og om det kunne få børn til forherlige krig. Eller som seminarielærer Knud Knudsen formulerede sin dannelsesvision: ”Kan Folkeslagene ikke gøres mere fredsommelige, ved at Skolen skyder krigshistorien ud af sin undervisning” (Knudsen, 1921) – og altså ændre dannelsesstatistikken. Det var ikke kun en dansk debat. Det nyoprettede Folkernes Forbund nedsatte i 1920’erne kommissioner, der skulle afdække faktorer, der bidrog til fjendebilleder, som blev anset for at være medvirkende til krig. En af dem fandt man i de enkelte landets skolevæsen, i ”den nationalistiske forgiftelsesaand, der mere eller mindre havde gennemsyret de forskellige landets undervisningsvæsen og navnlig undervisningen i historie og geografi” (Jørgensen, 1934, s. 619).

Også i Folketinget blev historieundervisningen og fagets skolebøger drøftet. Det nyvalgte socialdemokratiske medlem af tinget Julius Bomholt hævdede under en debat i 1929, at skolernes læse- og historiebøger var så krigeriske, ”[...] at selv adskillige konservative kan føle sig brøstladne derover” (Nørgaard, 1970, s. 90). Samme år overtog Socialdemokratiet og Det Radikal

Venstre regeringsmagten og nedsatte de et udvalg, der skulle vurdere de anvendte skolebøger. I 1933 udgav udvalget *Skolebogsbetænkningen*. Kritikken var særlig hård ved folkeskolens historiebøger. Også passagerne i fagformålet i det Sthyrskke Cirkulære blev kritiseret, bl.a. at faget skulle fremme ”en sund og kraftig Fantasi” og ”en varm og levende Følelse for vort Folk og at fagets fortællinger skulle ”virke som et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel”.

Bekendtgørelsen anbefalede derfor, at der blev udarbejdet et nyt fagformålet for historie. I det skulle fagets rolle som et dannelsesfag, der sigtede på at styrke elevernes fædrelandskærlighed og moralske dyder nedtones. I stedet skulle fagets dannelsesvision være rettet mod international og mellemfolkelig forståelse. Og så skulle historie i højere grad være et kundskabsfag med tydelig tilknytning til videnskabsfaget (Betænkning, 1933; Nielsen, 2010; Nørgaard 1970).

På kort sigt fik Skolebogsbetænkningen ikke konsekvenser for skolefaget historie. Folkeskoleloven af 1937 var et udtryk for en politisk erkendelse af, at tiden og udviklingen var løbet fra det Sthyrskke Cirkulære. Formålet i 1937-loven betonedede, at det var skolens opgave at ”udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige kundskaber” (Undervisningsministeriet, 1937).

I 1941 udsendte ministeriet en bekendtgørelse, som kort angav indholdet i folkeskolens undervisning. I indledningen blev det fremhævet, ”at skolen gennem sin Virksomhed foruden at være kundskabsmeddelende, maa være opdragende og karakterdannende” (Undervisningsministeriet, 1941).

I 1942 fik fagene nye fagformål, der afløste det Sthyrskke Cirkulæres. Histories formål indledes med: ”Historieundervisning er i særlig Grad det Middel, hvorved Skolen vækker Børnenes Sans for Folk og Fædreland [...]” (Undervisningsministeriet, 1942). Det Sthyrskke Cirkulæres nationalforherligende tone var dæmpet. Men historie blev stadig set som et dannelsesfag, hvor elevernes nationale følelser og sans skulle vækkes. Alt i alt synes 1942-formålet at ligge tættere på det Sthyrskke Cirkulære end et forsøg på at imødekomme Skolebogsbetænkningens kritik.

Sløret dannelsesvision?

I kølvandet på Folkeskoleloven fra 1958 påbegyndtes et omfattende læseplansarbejder, der skulle udmønte lovens intentioner i læreplaner for skolens virke og i fagene. Resultatet blev et næsten 600 siders stort værk, der i 1960 blev publiceret med titlen *Undervisningsvejledning for folkeskolen* (Gjerløff et.al, 2014, s. 62ff), og som på grund af omslagets farvet blev det kendt som Den Blå

Betænkning. Som tidligere formål for folkeskolen havde også dette en dobbelt fremtidsrettet dannelsesvision, dels at ”dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet”, og dels ”at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker” (Undervisningsministeriet, 1960, s. 29). Betænkningen gjorde op med historieundervisningens nationalistiske og moralistiske tradition – eller dannelsesvisioner og -temaer – som fremgik af fagformålene fra 1900 og 1942. Det ses tydeligt i første del af det lange fagformål:

Formålet med folkeskolens historieundervisning er at vække og udvikle elevernes interesse for, hvorledes menneskene har levet gennem tiderne og har skabt såvel de svundne som de nu bestående kulturformer. Det må tilstræbes at give børnene en efter deres alderstrin og modenhed afpasset historisk viden [...] (Undervisningsministeriet, 1960, s. 117).

At eleverne fik viden *om* fortiden, var det centrale. Hvordan det kunne forberede eleverne til fremtiden, eller hvordan det kunne bidrage til de dannelsesvisioner, der kan tolkes ud folkeskolens formål, kan ikke læses ud af betænkning. *Konteksten* jf. Moos (side xx) er dog tydelig: Efter krigen havde Danmark opgivet sin neutralitet og isolerede nationalstatslige position til fordel for internationalt samarbejde i bl.a. FN-regi (Lidegaard, 2011, s. 225ff).

I anden del af fagformålet betones da også: “[...] Det er vigtigt, at eleverne vænnes til at betragte problemerne ud fra synspunktet ligeberettigelse mellem folkeslagene [...]” (Undervisningsministeriet, 1960, s. 117). Det kan udlægges som en dannelsesvision, der kunne bidrage til folkeskolens formål om at ”styrke deres (elevernes) karakter”. Historie var dog overvejende defineret indholdsmæssigt med et pensum og som et kundskabsfag, hvor det forventedes, at eleverne tilegnede sig viden *om* fortiden – og ikke at de problematiserede eller reflekterede over en fremtidsrettet nytteværdi af denne viden.

Hyppige lovændringer – hvad med dannelsen?

Formålet fra borger- og almueskolen fra 1814 var formelt gældende indtil implementeringen af Folkeskoleloven i 1937, og denne var uændret ind til 1975. Siden har ændringerne været hyppigere, og i perioden er faghæftet (læreplanen) for historie ændret otte gange.

Folkeskoleloven fra 1975 var en bestræbelse på at realisere reformpædagogikkens ideer om eleven i centrum (de Coninck-Smith; Rasmussen & Vyff, 2014, s. 26ff). Det ses tydeligt af dannelsesvisionerne i folkeskolens formål, som ”den enkelte elevs alsidige udvikling”, ”oplevelse og selvvirksomhed”, ”medbestemmelse” og ”åndsfrihed og demokrati”.

Som en konsekvens af Folkeskoleloven kom der nye læreplaner for fagene. Ifølge fagformålet for historie skulle eleverne erhverve sig viden *om* tidlige tider, så ”de får en oplevelse af sammenhængen mellem fortid og nutid” og at ”eleverne bliver fortrolige med den tradition, det danske samfunds- og kulturliv bygger på” (Undervisningsministeriet, 1977). Men det fremgår ikke hvorfor, hvordan eller med hvilket indhold faget kunne bidrage til dannelsesvisionerne i folkeskolens formål - eller i det hele taget, hvordan faget kunne ruste eleverne til fremtiden.

Den historiske viden eleverne forventedes at tilegne blev tillagt en værdi i sig selv. Eleverne skulle ganske vist ”opleve” en sammenhæng med nutiden – men hvad med brugbarheden for fremtiden? Noget tyder på, at lovgiverne ikke tillagde historiefaget den store betydning. I hvert fald blev faget kraftigt reduceret i 1975-loven. I 3.-5. klasse blev der i stedet for historie undervist i orientering og i 8.-9. klasse i samtidsorientering.

I begyndelsen af 1980’erne blev historie igen indført i udskoling. I perioden blev historiedidaktik etableret som et selvstændigt forskningsfelt (Angvik et.al, 1983). Her blev det drøftet om sigtet med skolefaget fortsat skulle være, at eleverne tilegnede sig viden om fortiden, som de forventedes at huske og kunne gengive til eksamen (Sandahl, 2015). En historisk viden, der ganske vist var lødig, fordi den bestod af pædagogisk udvalgte og tilpassede elementer fra videnskabsfaget, men som mange elever havde svært ved at se meningen med – og relevansen for deres livsverden nu og i fremtiden. Det var en udfordring som myndighederne og debattører måtte forholde sig til.

Historiebevidsthed – et paradigmeskifte?

I 1993 kom en ny lov for Folkeskolen, hvor formålet mindede om det fra 1975. I relation til dannelse var der dog to afgørende forskelle. For det første står der i 1993-loven ”den enkelte elevs alsidige *personlige* udvikling” (Blaksteen og Forsberg, 1993, s. 11). Der kan udlægges som en individualisering af dannelsens proces og vision. Og vedrørende dannelsens temaer fremgår det, at Folkeskolen skal gøre ”eleverne fortrolige med dansk kultur”. Det kan udlægges som en form for modvægt til globaliseringen, der tog fart fra slutningen af 1980’erne.

I samme periode vandt historiebevidsthedsbegrebet indpas i den danske historiedidaktiske debat. Det blev især diskuteret på Institut for Historie og Samfundsfag på det daværende Danmarks Lærerhøjskole. Nogle var tilhængere af en variant af den tyske, hvor videnskabsfaget stadig blev tillagt betydning, men undervisningen i faget skulle anskues og tilrettelægges ud fra en historiebevidsthedsudviklende optik. Daværende lektor ved Danmarks Lærerhøjskole, Bernhard Eric Jensen, blev talsmand for en mere radikal retning. Ifølge ham måtte implementeringen af historiebevidsthedsbegrebet indebære et brud – af Jensen selv omtalt som et paradigmeskifte, dvs. langt mere en blot en justering af undervisningens form og indhold og gøre op med ”nedsivningen” for videnskabsfaget til skolefaget (Jensen, 1994; 2003).

Begrundelsen var, at det er et eksistentielt grundvilkår for mennesket at orientere sig og reflektere i tid, samt at den enkelte elevs historiebevidsthed primært bliver produceret, udviklet og forandret i livsverdenen – og i mindre grad i historieundervisningen. Skolefagets væsentligste funktion skulle være at systematisere og bevidstgøre eleverne, så de ser og oplever sig selv som historiske. Derved ville historie styrke elevernes historiebevidsthed og identitet (Bøe, 2005), som blev fagets dannelsesvision. Eleverne og deres livsverden – og ikke faget – skulle være kriteriet for valg af indhold og organisering af stoffet. (Pietras & Poulsen, 2011, s. 77).

Historiebevidsthed fik plads i den første sætning i fagformålet: ”Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet [...]” hvilket må ses som histories dannelsesmæssige bidrage til folkeskoleformålets formulering om elevens alsidige personlige udvikling. Til gengæld havde formålets formulering om, at eleverne skulle gøres fortrolige med dansk kultur ikke nødvendigvis en sammenhæng med fagformålet begreb ”egen kultur” (Undervisningsministeriet, 1994, s. 25).

Styrkelse af kundskaber og værdikamp

I begyndelsen af 00’erne fulgte to nye læreplaner, Klare Mål og Fælles Mål. Fagformålet fra 1994 blev bevaret, men fagets indholdsområder – eller dannelsesstemaer - blev yderligere præciseret (Undervisningsministeriet, 2002; 2004). Fælles Mål gav historisk viden mere fylde i forhold til dannelse (Undervisningsministeriet 2004, s. 56-57). Det mødte kritik. Således mente seminarielektor Lars Haastrup, at læreplanens større vægtning af viden udfordrede fagets centrale sigte, nemlig at styrke elevernes historiebevidsthed (Haastrup, 2004).

I 2006 blev Folkeskolens formål justeret, og skolens uddannelsesmæssige opgave blev fremhævet – bl.a. begrundet i danske elevers middelmådige resultater i PISA-undersøgelserne. Nu

skulle eleverne ikke kun gøres fortrolige med ”dansk kultur” som i 1993-loven, men med ”dansk kultur og historie” – og dette sigte blev rykket fra stk 3 til stk 1. I 00’erne tog VK-regeringen fat på det, der blev omtalt som en værdikamp (Larsen, 2012). Et af tiltagene var indførelsen af en obligatorisk kanon i historie. I kommissoriet til Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen fremsatte regeringen sit ønske om, at historieundervisningen skulle ”give eleverne et kronologisk overblik over begivenheder, udvikling og forandringsprocesser, som en del af danskernes fælles kulturgrundlag”. Historiekanon blev begrundet med, at regeringen havde opfattelsen af, ”at eleverne i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællingerne fra Danmarks historie” (Undervisningsministeriet 2006, s. 3). Kommissoriets argument for historiekanon var altså, at eleverne manglede kundskaber om fortid. I et dannelsesmæssigt perspektiv kan historiekanonen betragtes som dannelsens temaer, og med en klar dannelsesvision: at fremme en fælles fortælling om, hvad det vil sige at være dansk - historisk og kulturelt.

Med læreplanen Fælles Mål 2009 blev fagets kanon implementeret gradvist. Fagformålet blev ændret. Der blev lagt vægt på, at eleverne skulle tilegne sig viden om fortiden – vel at mærke viden, der havde en nytteværdi for dem, og som de kunne bruge til at forstå ”deres hverdags- og samfundsliv [...] og reflektere over deres handlemuligheder”. En anden ændring var at begrebet historiebevidsthed blev erstattet med historisk bevidsthed (Undervisningsministeriet 2009, s. 3).

Historisk tænkning og kompetencer vs. dannelse?

Historisk tænkning, kompetencer samt historiebrug, dvs. hvordan fortællinger om fortiden bruges i eftertiden med fx et politisk, moralsk eller kommercielt sigte (Karlsson & Zander, 2008, s. 56ff) har fået fylde i den historiedidaktiske debat i løbet af de første årtier af det nye årtusinde. Didaktisk vægter historisk tænkning og at reflektere historisk, at eleverne arbejder undersøgende og videnskabende. Eleverne kan ikke nøjes med at tilegne sig viden *om* fortiden. Eleverne må også vide, hvordan fortællinger om fortiden bliver til. De må forstå, at historie i form af fortællinger, er konstruktioner. De ændres og bliver til i bestemte *kontekster*, der bl.a. fastlægges af tid og rum og ophavsmandens forudsætninger og opfattelser af samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Derfor er det vigtigt, at eleverne bliver fortrolige med koncepter bag historisk viden eller andenordens viden, som bl.a. omfatter begrundelser og dokumentation, kontinuitet og forandring, årsager og konsekvenser. Desuden må eleverne kende procedurer og historiske metoder til at finde ud af noget om fortiden. (Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2013; Lévesque and Clark, 2018).

Kompetencebegrebet kom i fokus i de vestlige landes uddannelsessystemer især som en konsekvens af OECD's DeSeCo-program (Definition and Selection of Competencies), der i begyndelsen af 00'erne satte kompetencebegrebet i fokus (DeSeCo, 2002). Det fik dog begrænset betydning i udarbejdelsen Fælles Mål 2009 for historie. Begrebet blev til gengæld centralt i Forenklede Fælles Mål (FFM), som trådte i kraft i 2015. Didaktikken bag historisk tænkning er tydelig i FFM og især i den reviderede udgave Fælles Mål 2019. Her er faget beskrevet som et "analyserende og fortolkende fag, hvor der arbejdes undersøgende med historiefaglige problemstillinger" med dannelsesvisionen om at styrke elevernes historiske bevidsthed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 28). Det må betyde, at undervisningen må understøtte, at eleverne tilegner sig kompetencer så som *undersøgelseskompetencer*, dvs. kunne identificere og formulere historiske problemstillinger. Desuden må eleverne tilegne sig *metodiske* kompetencer, så de kan analysere og tolke relevante kilder, der kan belyse problemstillingen. Endelig må eleverne udvikle *orienteringskompetencer*, der handler om evnen til at bruge den erhvervede historiske viden til at forstå sig selv og deres omverden samt reflektere over deres fremtidsmuligheder (Körber and Meyer-Hamme, 2015). En væsentlig dannelsesvision i faget er således, at eleverne opnår kompetencer til at orientere sig i tid. Dvs. at de kan bruge fortolkninger af fortiden (historie) til at fremme deres forståelse af sig selv og deres samtid og til at reflektere over fremtidsscenerier – både egne og samfundets, og som kan give dem forudsætninger for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.

Generelt – og ikke kun i forhold til historiefaget – pågår der fortsat en diskussion om dannelse vs. kompetencer. Nogle mener, at de to begreber er meget forskellige og ser kompetencer som udtryk for en neoliberal uddannelsestænkning, en udvidelse af kvalifikationsbegrebet, hvor effektivitet og værdiskabelse er i fokus og derfor noget udvendigt, teknisk og objektivt (Kristensen, 2011; Nordenbo, 2011), og at kompetencer potentielt er en trussel mod dannelse (Andersen og Jacobsen, 2019). Andre ser klare lighedspunkter mellem kompetence- og dannelsesbegrebet og ser endda kompetencer som et bredere og bedre begreb, fordi det ikke som dannelse er tynget af kulturel bias (Rasmussen, 2019, s. 18).

Opsamlende kan der i den aktuelle historiedidaktiske debat identificeres to forskellige tilgange eller til skolefaget, dets dannelsesvisioner og -processer, der bidrager til at nå visionerne: En didaktik, der tager afsæt i historiebevidsthedstænkningen med fokus på eleverne og deres livsverden og en historisk tænkning/kompetenceorienteret tilgang, der vægter historiefaglige metoder – herunder hvordan historie bliver brugt.

Konklusion og perspektivering

Som det fremgår af artiklen, var det historieundervisningens dannelsesmæssige opgave langt op i det 20. århundrede at forberede eleverne til fremtiden ud fra to sammenhængende dannelsesmæssige visioner: Dels at styrke elevernes nationalfølelse, -identitet og –bevidsthed, og dels at være karakterdannende og dermed udviklende for den enkelte elevs moral og etik.

Dannelsens temaer var nationalforherligende fortællinger. I begyndelsen med begrænset eller ingen fagfaglig fundering. Fra 1960'erne blev indholdet i højere grad knyttet til videnskabsfagets resultater, og tematikker fra verdenshistorie indgik i undervisningen. Til gengæld blev fagets dannelsesmæssige opgaver trængt i baggrunden.

Trods ændrede didaktiske tilgange til undervisningen, fx historiebevidsthed og historisk tænkning, er den røde tråd i faget, dets substantielle indhold – man kan også sige domænet for dannelsens temaer – ikke fundamentalt forandret, men hentes fortsat fra hovedsageligt fra Danmarkshistorien. En stor del af de 29 kanonpunkter er fra dansk historie, og fagformålet betoner, at eleverne ”skal blive fortrolige med dansk kultur og historie” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Temaer fra Danmarkshistorien er også dominerende i fagets læremidler.

Som jeg ser det, har faget flere legitimerings-udfordringer. De kommer fx til udtryk ved dels at elever har svært ved at se meningen med faget, og at mange elever betragter historie som et mindre vigtigt fag end fx dansk, engelsk og matematik (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 13f). Og også at lærere generelt har svært ved at præcisere fagets vigtigste dannelsesmæssige funktion (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 17).

Spørgsmålet er, om det er i det fortidsrettede substantielle indhold og måden, det organiseres på, at nogle årsager til fagets ”legitimitetskrise” kan findes. Det er som nævnt en kerneopgave for skolen og dens fag at ruste eleverne til fremtiden. I fagformålet for historie fremgår det da også, at det eleverne lærer, må de kunne bruge til ”forståelse af deres hverdags- og samfundsliv”, og eleverne skal opnå ”forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Altså en dannelsesvision og –processer, der handler om, at eleverne myndiggøres, så de på et oplyst grundlag kan reflektere og handle som kritiske samfundsborgere.

Derfor må det historisk indhold – dannelsens temaer – vælges og vinkles, så eleverne kan drage fordel af det, og det må ruste dem til at møde og reflektere over og håndtere nutidens og

fremtidens udfordringer. Da disse udfordringer i stigende grad er globale og grænseoverskridende, må valget af indhold også være det. Eksempelvis har naturgrundlaget altid haft afgørende betydning for mennesker og samfund. Men sam- og modspil mellem natur og samfund har hidtil haft begrænset fylde meget i historiefaget. Klimakrisen, biodiversitet, forurening, ulighed, mangel på ressourcer er menneskeskabte problemer. De kan med fordel undersøges i en historisk og samfundsmæssig kontekst og dermed bidrage til, at eleverne reflekterer over deres fremtidsmuligheder.

Referencer

- Andersen, H.L. & Jacobsen, J.C. (2019). Dannelsen, der forsvandt eller hvorfor kompetencer og dannelse ikke er det samme. *CEPRA-striben* 24, april 2019, s. 58-63.
- Angvik, M. (1983). *Historiedidaktikk i Norden*. Bergen Lærerhøgskole.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Blaksteen, M. og Forsberg, E. (1993). *En ny folkeskolelov. Kommenteret udgave*. Forlaget Kommuneinformation.
- Brammer, G.P. (1838). *Lærebog i Didactik og Pædagogik, udarbejdet især med Hensyn til det danske Almueskolevæsen*. C.A. Reitzel.
- Bøe, J.B. (2005). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. HøyskoleForlaget.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Historie. Faghæfte 2019*.
- Damsholt, T. et.al (2019). De danske kongers stat – 1400-1848. I G. Lind og P. Roslyng-Jensen. *Danmarks Historien. Samfund, livsform og politik*. Gads Forlag, s. 86-205.
- de Coninck-Smith, N.; Rasmussen, L. R. og Vyff, I. (2014). *Dansk skolehistorie 5. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. Da skolen blev alles. Tiden efter 1970*. Aarhus Universitetsforlag.
- DeSeCo (2002). *Directorate for Education. Employment, Labour and Social Affairs. Governing Board of Ceri. Definition and Selection of Competences. Theoretical and Conceptual Foundations. Strategi Paper*.
- Dohn, N.B. & Klausen, S.H. (2020). Situativity of different forms of knowledge. I: N. B. Dohn; S. B. Hansen & J. J. Hansen. (red.). *Designing for situated knowledge transformation*. Routledge, s. 23-38.
- Dehn, E. (1988). Det sthyrske cirkulære og historiefaget. *Uddannelseshistorie 1988*, s. 81-102.
- Feldbæk, O. (red.). (1991). *Dansk identitetshistorie: Et yndigt land, 1789-1848*. C. A. Reitzel.

- Feldbæk, O. (1984). Kærlighed til fædrelandet. 1700-tallets nationale selvforståelse. *Fortid & Nutid*, nr. 1, 1984.
- Fägerlind, I. & Saha, L.J. (1983). *Education and National Development: A Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Fantl, J. (2009). Knowing-how and knowing-that. *Philosophy compass*, 3(3) s. 451-470.
- Gjerløff, A.K. (2014). *Dansk skolehistorie 4. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. Da skolen blev sin egen 1920-1970*. Aarhus Universitetsforlag.
- Glenthøj, R. (2014). *1864. Sønner af de slagne*. Gads Forlag.
- Glenthøj, R. og Ottosen, M.N. (2021). *Union eller undergang. Kampen for et forenet Skandinavien*. Gads Forlag.
- Grundtvig, N.F.S. (1844). *Mundsmag af Danmarks Krønike til levende Skolebrug*. C. A. Reitzel.
- Haastrup, L. (2004). Ved vejs ende – om Fælles Mål for historie. I: *Historie & Samfundsfag*, nr. 4, 2004, s. 24-27.
- Heegaard, S. (1880). *Om opdragelse. En fremstilling af Pædagogikken tillige med et Omrids af dens Historie*. Gyldendalske Boghandel.
- Jacobsen (red.) (1995). *Autopoiesis 2. Udvalgte tekster af Niklas Luhmann*. København: Politisk Revey.
- Jensen, B.E. (1994). *Historiedidaktiske sondringer, bind 1*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B.E. (2003). *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal.
- Johansen, M.B. (red.). (2002). *Dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jørgensen, A.D. (1889). Danmarks Grænser. I: A. D. Jørgensen: *Historiske Afhandlinger*. Det nordiske Forlag.
- Jørgensen, H. (1934). Historieundervisningens Reform. I: *Historisk Tidsskrift*, 10, rk. 2. bind, 1934, s. 619-649.
- Karlsson, K-G. (2008). *Historien är nu. En introduktion til historiedidaktiken*. Studentlitteratur.
- Knudsen, H.E. & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab.
- Knudsen, K. (1921). Skolen og den nyeste Tids Historie. I: *Hjem og Skole*. 19. årg. 1926, s. 114-118.
- Kong Frederik den Siettes allernaadigste Forordninger og aabne Breve for Aar 1814.*
https://library.au.dk/uploads/tx_ifskolelov/1814-07-29_almue-skolevaesenet-paa-landet.pdf

- Kristensen, J.E. (2017). Dannelsens flertydige genkomst i skolen – som svar på en ensidig uddannelseslogik? I: L. Moos. (red.). *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 33-70.
- Kristensen, H.J. (2011). Pædagogisk filosofi: Hvad er det, skolen skal? I: H. J. Kristensen & P. F. Laursen (red.). *Gyldendals pædagogiske håndbog*. København: Gyldendal, s. 21-27
- Körber, A. and Meyer-Hamme (2015). *Historical Thinking, Competencies and Their Measurement: Challenges and Approaches*. I: K. Ercikan and P. Seixas. *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge, s. 89-101.
- Larsen, C.; Nørr, E. og Sonne, P. (2014). *Dansk skolehistorie 2. Hverdag vilkår og visioner gennem 500 år. Da skolen tog form 1780-1850*. Aarhus: Århus Universitetsforlag.
- Larsen, R.E. (2012). *Nullerne – humanistisk værdikamp 2001-2011*. Dana.
- Lévesque, S. and Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. I: S. A. Metzger and L. McArthur Harris. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley Blackwell.
- Lidegaard, B. (2011). *En fortælling om Danmark i det 20. århundrede*. Gyldendal.
- Manniche, J.C. (1992). Historieskrivningen 1830-1880. I: N. Damsholt et.al. *Danmarkshistorie bind 10. Historiens historie*. Gyldendal, s. 199-265.
- Markussen, I. (1978). Kampen om den udelte skole. I: I. Markussen (red.). *Danske skoleproblemer – før og nu*. Gjellerup.
- Moos, L. (red.). (2017). *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, V. O. (2010). *Samfund Skole & Historieundervisning. 1770'erne – 1970'erne*. Billesøe & Baltzer.
- Nordenbo, S.E. (2011). Dannelse, kompetence og uddannelse. I: H. J. Kristensen & P. F. Laursen (red.). *Gyldendals pædagogiske håndbog*. Gyldendal, s. 44-65.
- Nørgaard, E. (1970). Skolebogsbetænkningens historieafsnit – Dets tilblivelseshistorie og træk af dets modtagelse. I: *Årbog for uddannelseshistorie, 1970*.
- Olrik, H. (1895). *Historieundervisningen som led i den nationale opdragelse*. Stockholm: Tidningsaktiebolaget Vårt Lands Tryckeri.
- Ottosen, J. (1897). Om børns undervisning i historie. I: *Vor Ungdom. Tidsskrift for Opdragelse og Undervisning, 1897*, s. 542-553.
- Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2011). *Historiedidaktik fra teori til praksis*. Gyldendal.
- Forfatteren (2023)

- Rasmussen, P. (2019). Dannelse, kompetence og evaluering. *CEPRA-striben*, 24, 18-25.
- Reglement for samtlige Skolelærer-Seminarier i Danmark*. København, den 10de Februar 1818.
- Sandahl, J. (2015). Civic consciousness: A viable concepts for advancing students' ability to orient themselves to possible futures. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2(1), s. 1-15.
- Schnack, K. (2011). Dannelsesbegrebet i skolen. I: H. J. Kristensen & P. F. Laursen (red.). *Gyldendals pædagogiske håndbog*. Gyldendal, s. 28-43
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Smith, R. I. (1997). *Historieundervisningens mål og midler*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Stugu, O.S (2001). Educational ideals and Nation Building in Norway 1840-1900.
<https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=65152>
- Undervisningsministeriet (1937). *Lov om Folkeskolen af 18. Maj 1937*.
- Undervisningsministeriet (1941). *Bekendtgørelse om Maalet for Folkeskolens Undervisning*.
- Undervisningsministeriet (1942). *Undervisningsvejledning for den Eksamensfri Folkeskole*.
- Undervisningsministeriet (1960). *Undervisningsvejledning for folkeskolen. Betænkning nr. 253*.
- Undervisningsministeriet (1977). *Undervisningsvejledning for folkeskolen 4. Historie 1977*
- Undervisningsministeriet (1994). *Formål & Centrale kundskabs- & færdighedsområder. Folkeskolens fag*.
- Undervisningsministeriet (2006). Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen
- VanSledright, B.A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. Routledge.