

Historiebevidsthed som dominerende diskurs i skole og læreruddannelse

En undersøgelse af historielæreres praksis og holdninger til historiefagets formål og metoder

Bachelorprojekt, Historie

Lars Rindsig (3029991)

Læreruddannelsen i Haderslev

UC-vejleder: Hildegunn Juulsgaard Johannesen

(63.708 anslag inkl. mellemrum / 2600 = 24,5 ns)

Afleveringsdato: 8. januar 2024

UC SYD, Lembckesvej 7, 6100 Haderslev

Opgaven må bruges til undervisning

Indhold

Indledning.....	4
Undersøgelsesområde og problemformulering	4
Metode og afgrænsning	6
Videnskabsteoretisk tilgang	6
Undersøgelsesdesign	6
Materiale og metode.....	7
Metodiske svagheder	8
Svagheder i kildegrundlag	9
Afklaring af centrale begreber	11
Historiebevidsthed som begreb	11
Definitioner i dansk sammenhæng.....	13
Begrebets tyske rødder.....	13
En brugerstyret historiedidaktik	14
Analyse	16
Bekendtgørelser og faghæfter	16
Læreruddannelsens rammer	18
Opgørelse af bachelorprojekter	20
Spørgeskemaundersøgelse blandt historielærere.....	21
Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere	23
Diskussion	25
Styrende dokumenter.....	25

'Stand der Forschung'	26
Forskningsartikler	26
PhD-afhandlinger	27
Bachelorprojekter	28
Lærerpraksis	29
Underviserpraksis på professionshøjskolerne	30
HB i det praksisnære versus det teoriorienterede	32
Konklusion.....	34
Anvendt litteratur.....	35

Indledning

Allerede på første modul af undervisningen i historie som liniefag slog det mig, hvilken markant rolle, begrebet historiebevidsthed (HB) spillede i faget. Det undrede mig, at en bestemt metodisk tilgang var ikke blot dagsordenssættende, men havde været indskrevet i fagets styrende dokumenter.

Min undren over begrebets fortsatte betydning blev kun øget, i takt med at jeg talte med medstuderende og i forbindelse med praktikkerne: Alle talte om HB, i en overvældende grad, sådan at man måske kunne tale om HB som en dominerende diskurs indenfor faget – også selv om begrebet ikke som sådan længere optræder i fagets formål og faghæfte. Samtidig var det min opfattelse, at der hos mange nuværende og kommende historielærere var en meget lav grad af refleksion over begrebet og dets implikationer, og for så vidt afledt deraf også hvilke fravalg, der – bevidst eller ubevidst sker, når HB fylder så relativt meget.

I forskningen findes der meget lidt viden om effekten af HB (og for den sags skyld andre paradigmer, som fx historisk tænkning) set i relation til de mål og formål, som i øvrigt ligger i historiefaget (Knudsen, 2023, s. 3). Af samlede afsøgninger af begrebets betydning er den mest udtømmende Heidi Eskelund Knudsens artikel ”Historisk bevidsthed mellem dannelse og kompetence – begrebsmæssig forandring i styredokumenter for historie i den danske grundskole” i *Acta Didactica Norden* fra 2023, som undersøger fagets styrende dokumenter efter 2009. Som overbliksskabende undersøgelse kan også nævnes to kandidatafhandlinger af hhv Henrik Smedegaard Larsen fra 2004, som i bredere perspektiv gennemgår læseplaner for fagene historie og samfundsfag, samt af Andreas Halvor Jensen fra 2006, som tilgår emnet fra et lærerperspektiv. Ud over disse arbejder er sonderingerne i HB og dets betydning mere sporadiske, og er ofte enten underordnede andre forskningsinteresser, eller er partiske indlæg, som fx i debatterne mellem Bernard Eric Jensen og bl.a. Anders Holm Thomsen og Due-Nielsen i *Historisk Tidsskrift*.

Undersøgelsesområde og problemformulering

Min intention med dette bachelorprojekt er ikke at tage stilling for eller imod HB. Men jeg er nysgerrig i forhold til om der er noget der kan indikere om min indledende antagelse – at HB fylder

uforholdsmæssigt meget – faktisk har noget med virkeligheden at gøre, og hvis dette bekræftes at søge at forstå nogle bevæggrunde og årsagsforklaringer til at det forholder sig sådan, og ikke mindst, hvilken betydning, dette har for den praktiske undervisning i historiefaget.

På denne baggrund er som problemformulering for opgaven opstillet det følgende spørgsmål:

Hvilken rolle spiller historiebevidsthed for historiefaget i grundskolen, hvor reflekterede er lærerne over begrebet, og hvilken betydning har det for deres undervisning?

Metode og afgrænsning

Videnskabsteoretisk tilgang

Den videnskabsteoretiske grundtilgang for dette bachelorprojekt er kritisk rationalisme. Jeg redegør ikke nærmere for teorien som sådan, men vil her forsøge at godtgøre, hvorledes mine disponeringer i sammensætningen af projektet afspejler dette teoretiske udgangspunkt.

Projektets falsificerbare grundhypotese (eller i Popper'sk forstand dets 'problem') er, at HB har en dominerende plads i historiefaget og i historielærernes bevidsthed, og at der er en begrænset grad af refleksion over dette hos lærerne. Hensigten er i første led at efterprøve denne antagelse, og dernæst i andet led, ved hjælp af det tilgængelige vidensgrundlag, at finde en mulig forklaring på, hvorfor tingene forholder sig således. I dette ligger også at forstå det, Popper kalder 'situationens logik' for lærerne (Jacobsen & Collin, 2022, s. 169). Vi befinder os således overvejende i Poppers verden 3 med de forbehold, der nødvendigvis må tages i denne sammenhæng – fx at vi dårligt kan tale om universelle lovmæssigheder, og at vi i verden i høj grad fortolker frem for blot og bart at observere. Men ved, som jeg forsøger i det nedenstående, at opstille passende rammer for hvordan vi undersøger vort objekt, er falsifikation stadig en mulighed (Teske, 2012, s. 284).

Undersøgelingsdesign

For at besvare min problemformulering, inddrager jeg som empirisk grundlag flere forskellige kilder. Det giver mulighed for kildetriangulering, som er en af de fire trianguleringsmetoder identificeret af Norman K. Denzin (1989, s. 237). Ved at anvende samme metodiske praksis på flere kilder, kan der opnås flere forekomster eller repræsentationer af de processer, der undersøges. Dette gør det muligt at validere dem mod hinanden og dermed give et mere nuanceret billede af undersøgelsens genstand – historielæreres kendskab til og anvendelse af faglige metoder. *Kildetriangulering* er valgt som metode ud fra en betragtning om, at den eneste anden af Denzins fire trianguleringsmetoder, der er praktisk anvendelig i nærværende sammenhæng, er *metodetriangulering*. Denne metode kan give righoldigere resultater, end hvis der kun anvendes én

metode, især hvis der ikke kan indhentes den nødvendige information gennem kvantitative undersøgelser (Hales, 2010, s. 22). Dog indebærer metodetriangulation også væsentlige problemstillinger med at konsolidere forskelligt datagrundlag fra fx kvantitative og kvalitative undersøgelser, hvilket betyder, at ulemperne ved de forskellige metoder ikke nødvendigvis uden videre kan udligne hinanden (Denzin, 1989, s. 246; Hales, 2010, s. 21).

Materiale og metode

Det egentlige datagrundlag består af tre kvantitative undersøgelser:

- En spørgeskemaundersøgelse, der henvender sig til aktive historielærere i folkeskolen.
Formålet er at vurdere lærernes egenopfattede praksisanvendelse og deres subjektive syn på deres metodevalg i praksis, samt graden af refleksion omkring implikationerne af HB hos dem.
- En spørgeskemaundersøgelse, der henvender sig til undervisere i liniefaget historie.
Formålet er at vurdere deres intentioner og synspunkter på, om det er nødvendigt at introducere kommende historielærere til andre historiesyn end HB.
- En kvantitativ indholdsanalyse af emnevalg og vinkler i 280 bacheloropgaver fra læreruddannelsen, skrevet i faget historie. Dette repræsenterer de emner, som de aktive historielærere har beskæftiget sig med under deres studier. Formålet er her at opnå en objektiv forståelse af synspunkter på metodevalg og refleksioner herover.

For at sikre så stor en dækningsgrad som muligt, har jeg forsøgt at nå både den del af lærerpopulationen, der deltager i fagrelevante fora på Facebook (som er en bekvem og effektiv måde at dele invitationen til at deltage i undersøgelsen), såvel som den del, der ikke gør det, ved at henvende mig direkte til en række skoler og bede dem om at formidle min forespørgsel. Spørgeskemaet til UC-underviserne er sendt som direkte mailhenvendelse.

Svarmulighederne er for begge undersøgelser anlagt således, at der er tale om en blanding af dikotome variable og indplaceringer på en ordinal skala, hvilket gør det muligt at behandle dem statistisk

(Gundelach, 2017, s. 199). Der er også mulighed for at indtaste åbne, uddybende svar, dvs refleksive indikatorer (Clement, 2017, s. 99).

Gennemgangen af bacheloropgaverne benytter sig som metode af kvantitativ indholdsanalyse, dvs en ”videnskabelig metode til kodning, kvantificering og systematisk analyse af såvel manifest som latent indhold i et tekstkorpus med henblik på at drage slutninger om budskab, kontekst og kommunikationsprocesser ved hjælp af statistiske metoder” (Eskjær & Helles, 2015, s. 11–12). Kodning betyder i denne sammenhæng ”en regelbaseret proces, der sikrer iagttagerafhængig registrering af kommunikationsindhold” (Eskjær & Helles, 2015, s. 67). Min kodningspraksis har været relativt simpel, både med hensyn til datakategorier (der begrænser sig til tre kategorier) og kodningsdimensioner (hvoraf der er to). Jeg vurderer, at denne praksis har været tilstrækkelig til at identificere de overordnede træk ved bachelorprojekternes tilrettelæggelse. Relevansen af at anvende kvantitativ indholdsanalyse til netop dette formål er, at metoden bla anvendes til analyse af tendenser og udviklinger i videnskabelige tidsskrifter og publikationer (Eskjær & Helles, 2015, s. 9).

Jeg gennemgår også de styrende dokumenter for både folkeskolen og for læreruddannelsen, samt faghæfter; her har jeg ikke anvendt nogen scoringsmetode.

Metodiske svagheder

Den største metodiske svaghed ved at anvende kildetriangulering og kun én undersøgelsesmetode er kvaliteten af datagrundlaget; i dette tilfælde helt enkelt, om spørgeskemaundersøgelserne har stillet relevante spørgsmål, der ikke kan misforstås af respondenterne. Der er også en risiko for, at der i spørgeskemaanalysen antages en falsk korrelation mellem svarene (Gundelach, 2017, s. 225).

Endvidere anføres det, at flere datakilder ”seldom lead to a single, totally consistent picture” (Patton, 1980, s. 331 cit. i Denzin, 1989, s. 245), netop fordi der kan være mangler i, hvad de forskellige metoder kan blotlægge i forhold til, hvad der er relevant for den enkelte undersøgelse.

Kvantitativ metode kan i sig selv ikke fortælle os om motiverende faktorer, men sætter os kun i stand til at klarlægge og dokumentere tilstedeværelsen af givne tendenser. Dette forsøger jeg at opveje ved at

inddrage andet baggrundsmateriale, bl.a. ved at forsøge at identificere sammenfald i de rammefaktorer, som opstilles i bekendtgørelser og faghæfter, med de tendenser, de kvantitative analyser fortæller os om.

Svagheder i kildegrundlag

Det kildemateriale, jeg har haft til rådighed, er begrænset i sit omfang.

Spørgeskemaet til aktive historielærere blev dels delt i fire Facebook-grupper der henvender sig til historielærere i grundskolen (hvilket vil sige at opslagene – med forbehold for dobbeltmedlemskaber mellem grupperne – potentielt kan være set ca 16.000 gange); dels er invitation til spørgeskemaet rundsendt til ca. 40 folkeskoler, hvoraf flere fra administrationens side svarede tilbage med besked om at de ikke ønskede at dele undersøgelsen blandt skolens lærere. På trods af det relativt høje antal potentielle respondenter, har kun 13 lærere besvaret undersøgelsen. Til sammenligning havde konsulenthuset Rambølls i forbindelse med den spørgeskemaundersøgelse, der dannede grundlag for rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* en målsætning om 300 respondenter, og måtte i den forbindelse kontakte 681 skoler for opnå dette (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10). En sådan opøgende indsats fra min side har ikke har været mulig, og ville næppe heller blive prioriteret på samme måde på skolerne.

Man kunne på den baggrund indvende, at det begrænsede datagrundlag i min undersøgelse invaliderer valget af en kvantitativ metode, og at der i stedet burde have været anvendt en kvalitativ metode. Men da sigtet med undersøgelsen er at kunne sige noget generelt om metodekendskab og -brug hos historielærere, har jeg vurderet, at det *er* relevant at anvende denne tilgang. Selv med et relativt lille datagrundlag kan der med en kvantitativ metode ses generaliserbare tendenser, og ”måden, stikprøven udtrækkes på, [er] meget vigtigere end antallet af respondenter i stikprøven og vigtigere end antallet, der besvarer spørgeskemaet” (Bay & Rathlev, 2017, s. 35). En kvalitativ tilgang ville derimod per definition indfange det særlige og partikulære (Munk et al., 2015), altså en idiografisk undersøgelse, frem for noget umiddelbart generaliserbart. Yderligere kan mine egne kilder med fordel suppleres med netop undersøgelsen blandt historielærere fra *Historiefaget i fokus*, som delvist berører nogle af de samme problemstillinger, og

således udvides datagrundlaget. Endelig er det – i tråd med projektets kritisk-rationelle tilgang – ikke sigtet med undersøgelsen entydigt og endegyldigt at konkludere, men nærmere at pege på en evt tendens.

Spørgeskemaet til undervisere er rundsendt til samtlige UC'ers administrationer uden tilsyneladende at blive delt med underviserne derfra og efterfølgende direkte tilsendt en række medarbejdere. Denne undersøgelse er besvaret af seks respondenter, hvilket ud fra en løs antagelse om, at der typisk vil være måske tre relevante undervisere på hver af de 16 UC'er (dvs. en population på 48), betyder en fejlmargen på 7,5 % ifølge de beregningsmetoder som Martinez-Mesa et al. (2014) opgiver, hvilket er acceptabelt i denne sammenhæng.

Afklaring af centrale begreber

Historiebevidsthed som begreb

Før HB's historie og indhold behandles, skal det indledningsvis bemærkes at Andreas Körber taler om "sondringen mellem en såkaldt snæver genetisk og bred analytisk forståelse af historiebevidsthedsbegrebet" (refereret i Knudsen, 2023, s. 4; jeg har ikke haft mulighed for at tilgå Körbers originalarbejde). Jeg anvender som udgangspunkt den genetiske forståelse, da det er min opfattelse, at begrebet, som det falder ind under den bredere forståelse, er så distanceret fra den egentlige forståelse af HB, at begrebet reelt ændrer karakter. Yderligere overvejelser om implikationerne af dette skred i forståelsen af begrebet findes i analyse- og diskussionsafsnittene.

HB opstod i 1970'erne som en reaktion mod den traditionelle metodemæssige tilgang, som tidligere har præget historieundervisningen i skolen (S. T. Larsen & Poulsen, 2021, s. 25), nemlig nedsivning fra universitetsfaget, ud fra en forståelse af at faget går ud på at undersøge og forstå fortiden på dens egne præmisser og for dens egen skyld. Dette paradigme var dominerende i historieskrivningen, siden historismen opstod i forlængelse af oplysningstiden (Manniche, 1981, s. 49), hvor det erstattede Ciceros idé om at *historia magistra vitae* (Jensen, 2010a, s. 8). Dette førte, siger Jensen (1996, s. 8–9), til en fagspecialisering og dermed en distancering mellem "de professionaliserede former for historieforskning og hverdagslivets forskellige former for historiebevidsthed". I undervisningssammenhæng afviser Jensen (og i det hele taget HB) historieskrivningen som en humanvidenskab og dens deraf afledte "enormous... claim to universality" (Muhlack, 2000, s. 26), og dermed også historismens grundantagelse om verdenshistoriens totalitet (Manniche, 1981, s. 64), som iflg. Leopold von Ranke har en "værdi [som] ligger i dens egen eksistens, i dens eget selv" (Manniche, 1981, s. 65), og må "forstås på deres egne præmisser" (Kjeldstadli, 2001, s. 58).

Det skal i denne forbindelse understreges, at der ikke i HB ligger en afvisning af universitetsfagets metodiske arbejde som sådan, men at HB's selvforståelse indebærer, at "en traditionel fortidsfikseret historieundervisning – mere eller mindre – må siges at have udspillet sin rolle i et bredt og almenorienteret uddannelsessystem" (Jensen, 2012b, s. 19). Således søger HB fuldstændigt at afkoble forbindelsen mellem

fortidsfikseret videnskabsfag (som Jensen kalder en ”centralstyret historiedidaktik”) og et skolefag, der bør være nutids- og fremtidsorienteret (en ”brugerstyret historiedidaktik” (Jensen, 2012a, s. 96)).

Den traditionalistiske historieopfattelse var imidlertid dominerende, også i skolen, frem til 70’erne, hvor et nyt historiesyn, hvortil HB hører, begyndte at vise sig (Kjeldstadli, 2001, s. 71):

indtil et stykke ind i 1970’erne [var] nøglebegreberne ... historieundervisning og historisk viden, og videnskabsfaget blev set som den overordnede og styrende instans. Fra slutningen af 1970’erne begyndte historiedidaktikken også at beskæftige sig med historie uden for skolen, og med denne udvidelse af forskningsfeltets genstandsområde fulgte en teoretisk nyorientering, hvor historie som livsverden og begrebet historiebevidsthed fik en central placering i historiedidaktikkens teoretiske grundlag” (Warring, 2011, s. 8)

Fundamentalt i HB er, at ”historiebevidsthed ikke er det samme som ”viden om fortiden”, men derimod er at bruge fortiden i nutiden med sigte på fremtiden” (Petersen, 2015) ved hjælp af de tre nøglebegreber *fortidsfortolkning*, *nutidsforståelse* og *fremtidsforventning*, således at subjektet orienterer sig i tid med et fortolkningsrum og en forventningshorisont.

Der er altså, ifølge Bernard Eric Jensen, ”to konkurrerende måder at forstå historie på” hvoraf den ene er at der ”sættes ... lighedstegn mellem historie og fortid”, mens man under det ”andet, bredere historiebegreb ... forstå[r] historie som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid” (Jensen, 1996, s. 5).

Jensen er den dominerende skikkelse indenfor HB-didaktikken i Danmark. Han er mag.art. i historie, og har virket ved Danmarks Lærerhøjskole/Danmarks Pædagogiske Universitet og ved Roskilde Universitet. Jensen er produktiv som teoretiker, og er vel den mest betydningsfulde enkeltperson indenfor HB-didaktikken i Danmark, og har ikke blot ”haft stor betydning for implementering af historiebevidsthedsbegrebet i dansk historiedidaktik” (Poulsen, 2015, s. 27), men karakteriseres tillige som en ”sentral historiedidaktiker som har påvirket grunnleggende udviklingen av historiedidaktikken i ... Norden” (Lund, 2012, s. 96).

Definitioner i dansk sammenhæng

HB er kun et løst defineret begreb, når der ses bort fra grundforholdet der er samspillet mellem fortid, nutid og fremtid. Noget af det nærmeste, Jensen kommer en egentlig definition er måske dette at HB: referer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Og det samspil går så at sige begge veje. Menneskers fortolkning af fortiden sætter sit præg på deres forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden. Men også det omvendte er tilfældet: Sker der betydelige ændringer i ens samtidsforståelse og fremtidsforventninger, virker det som regel tilbage på fortidsfortolkningen (Jensen, 1996, s. 5–6)

Man hæfter sig ved nødvendigheden af det dialektiske forhold mellem de tre tider, hvorimod fx Vagn Oluf Niensens definition er mere forbeholden, idet han taler om "[m]enneskers bevidsthed om det *mulige* samspil mellem deres fortidstolkning, nutidsforståelse og fremtidsperspektiv" (Nielsen, 2010, s. 561, min kursivering). Nielsen var ligesom Jensen involveret i udarbejdelsen af faghæftet fra 1995. Imidlertid kan Jensens definition betragtes som den autoritative i nordisk regi (Bødtker, 2019, s. 20), og den (eller varianter af den), der oftest refereres i bl.a. de analyserede bacheloropgaver.

Begrebets tyske rødder

HB er dog ikke Jensens påhit. Begrebet blev først defineret af Karl-Erik Jeismann i en ganske kort artikel i antologien *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Jeismann, 1979/1997, s. 42). Flere andre definitioner er efterfølgende blevet fremsat (se fx Sebening, 2021, s. 30), men Jeismanns indeholder de begreber, som er centrale for Jensen og for HB i dansk sammenhæng.

Den nævnte antologi er redigeret af bl.a. Jörn Rüsen, en anden væsentlig tysk HB-didaktiker, som i samme bog påbegynder operationaliseringen af HB igennem artikler om bl.a. den historiske fortælling (Rüsen, 1979/1997b), altså den fortælle tekniske rekonstruktion af historien, som står centralt i hans historiedidaktiske begreb. Rüsen kan også siges at skærpe Jeismanns ide om "Zukunftsperspektive" igennem det, Rüsen kalder fremtidsforventningens utopi (Rüsen, 1979/1997a). For Rüsen er historiedidaktikkens

formål at sætte eleverne i stand til historisk læring, ikke at læreren formidler historievidskabeligt produceret viden (Rüsen, 1994, s. 8), og her står elevens narrative kompetence som noget vigtigt.

En brugerstyret historiedidaktik

Jensen foretager en ”grundlæggende distinktion” mellem ”et indgribende og fremadrettet aktørperspektiv” og ”et distancerende observatørperspektiv” (Jensen, 2012b, s. 29). Det sidste er den videnskabelige tilgang i universitetsfaget, mens ”[b]egrebet ’historiebevidsthed’ hører hjemme inden for rammerne af aktørhistorie” (Jensen, 2012b, s. 30).

Det er et vigtigt udgangspunkt for HB, og derfor også for den konkrete didaktik og fagforståelse, som ligger til grund for HB. Det er i kraft af denne skelnen, at HB får karakter af at være subjektorienteret med udgangs- og omdrejningspunkt i den enkelte elev, og ikke i en absolut eller objektiv forståelse af, hvad historie *er*, af *wie es eigentlich gewesen*, og af, hvordan historisk signifikans kunne tildeles:

For det første skulle den basisfaglige viden ikke længere definere skolefagets indhold. Det skulle jo vælges ud fra, hvad der styrkede de pågældende elevers historiebevidsthed. Som en konsekvens heraf [var] ... en læreplan, der angav bestemte indholdsområder ... i denne forståelse ikke mulig. (Pietras & Poulsen, 2011, s. 78)

Dette indebærer, at én historisk begivenhed ikke i sig selv har større objektiv relevans for undervisningen end en anden, da kriteriet for relevans helt afhænger af, hvilken HB, den enkelte elev bærer med sig. Det var således også en bærende ide i *Faghæfte 1995*, at ”skolens brugere (dvs. også børn og unge) fik tildelt en væsentlig del af definitionsmagten” (Jensen, 2012a, s. 103).

HB er dermed for Jensen en del af ”den subjektive vending” (Jensen, 2017, s. 56), hvor ”en hermeneutisk-fænomenologisk tradition gør gældende, at menneskers indre liv må inddrages, såfremt vi på adækvat vis skal forstå og forklare, hvordan et menneske- og samfundsliv fungerer” (Jensen, 2017, s. 62). Dette syn har rødder tilbage til Jeismann, som pointerer at ”[d]ie Formen, Inhalte und Reflexionsgrade des Geschichtsbewußtsein sind von Person zu Person ... sehr unterschiedlich” (Jeismann, 1979/1997, s. 42).

I dette ligger også, at HB ud over at repræsentere et aktørperspektiv (se, ud over de allerede givne henvisninger, også Jensen, 2010b, s. 41–43), også for Jensen står for det, den videnskabelige faghistorie kalder læghistorie (Jensen, 2010b, s. 43–48). I læghistoriebegrebet er der en stærk knytning mellem den enkeltes livsverden og (den erindrede) historie, som beskrives med lægmandens erfaring og kunnen, og som har en håndgribelig værdi i nutiden. Faghistorie er derimod en distanceret fortolkning af en nærmest død fortid med krav om mulighed for efterprøvning af påstande: ”Når fagfolk kalder lægfolk for historieløse, dækker det ofte over, at de ikke finder den form historie, fagfolk går op i, herunder historieundervisning, særlig interessant og givende. Lægfolk og fagfolk har en forskellig historieinteresse.” (Jensen, 2017, s. 39)

Således, opsummerer Fredrik Bødtker, vil HB ” i et didaktisk perspektiv møde elevenes tolkninger og bearbejde disse i samhandling med elevene, slik at den hverdagslige kreativiteten bearbejdes, uten at den begrenses” (Bødtker, 2019, s. 34) således at lægmandsbegrebet og den historiske fortælling står centralt, til forskel fra en mere blodfattig, videnskabelig redegørelse. Således forudsætter HB, at man, med afvisningen af at kunne rekonstruere en absolut historisk sandhed, accepterer forudsætningen om ”historie forstået som relativ og den fortalte historie som en social konstruktion” (Poulsen, 2012, s. 78). Jensen siger selv at ”begrebet ’historiebevidsthed’ komme[r] til fuld udfoldelse inden for rammerne af en (erkendelsesrealistisk udgave af) socialkonstruktivistisk antropologi og samfundsteori” (Jensen, 2012b, s. 31). Det er lægmandsparadigmet koblet med subjektivitet i tildelingen af historisk signifikans samt det iboende sigte om at bruge historien til at danne fremtidsforventningens utopi, der gør, at vi kan kalde HB for en socialkonstruktivistisk disciplin.

Analyse

I det følgende gennemgår jeg først udviklingen i HB's indplacering i bekendtgørelser for hhv. folkeskolen og faghæfterne, og for læreruddannelsen. Der findes en visuel opstilling af i HB's indplacering i de styrende dokumenter i [bilag 1](#).

Herefter gennemgås en række bachelorprojekter, for at undersøge, hvordan studerende i perioden 2010-2023 har forholdt sig til HB. Data findes i [bilag 2](#).

Endelig gennemgås de to spørgeskemaundersøgelser, rettet mod henholdsvis aktive historielærere og undervisere på læreruddannelsens historiefag. Spørgeskemaernes fulde ordlyd findes som [bilag 3](#).

Bekendtgørelser og faghæfter

Jeg gennemgår her udviklingen i bekendtgørelser for formålet med undervisningen i folkeskolens fag, samt de faghæfter som kontekstualiserer bekendtgørelsernes overordnede rammer. Formålet er at opnå en forståelse af de forskrifter, forventninger og krav, der siden HB blev introduceret i 1995, er blevet stillet til lærerne i deres praksis.

Der er her ikke behov for en udtømmende gennemgang af bekendtgørelser og faghæfter før introduktionen af HB i 1995. Ganske kort kan det dog siges, at fokus op til og med faghæftet 1984 overvejende var på absolut kronologi, samt på skelsættende begivenheder og personligheder. Faget var kundskabsorienteret, så tilgangen sammenfattende kan betegnes som traditionel (S. T. Larsen & Poulsen, 2021, s. 25). Dette afspejles endnu i formålsbeskrivelsen for historiefaget fra 1991: "Formålet med undervisningen er, at eleverne erhverver viden om tidligere tiders levevilkår, tankesæt og samfundsforhold, og at de får en oplevelse af sammenhængen mellem fortid og nutid og af de forandringer, der har fundet sted i menneskenes udfoldelsesmuligheder" (Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag, 1991).

Denne formålsbeskrivelse bliver imidlertid ændret i forbindelse med den ny folkeskolelov fra 1993. Således er formålet med undervisningen i historie i bekendtgørelsen om fagenes formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder fra 1994 at "*Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes*

historiebevidsthed og identitet ... Det sker ved at fremme deres indsigt i, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende” (Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder, 1994, min kursivering).

Her introduceres altså HB som intet mindre end formålet med undervisningen (uden at begrebet dog her defineres). Komplementært hermed introduceres HB for første gang i faghæftet fra 1995, og dette repræsenterer et egentligt nybrud, idet de praktisk-didaktiske begreber indenfor HB udfoldes, herunder historiske fortællinger og relativ kronologi.

At HB er tæt knyttet til elevernes livsverden og oplevede historieopfattelse understreges i 1994-bekendtgørelsen, hvor det hedder, at ”[f]or at udvikle elevernes historiebevidsthed skal indholdet knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden” (Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder, 1994). Denne formulering udgik dog allerede i 2002 (Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder, 2002). Blot to år senere skrues der endnu en smule ned for HB’s plads i bekendtgørelsen: ”Skolefagets formål er *bl.a.* at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet *samtidig med, at eleverne tilegner sig væsentlig historisk indsigt*” (*Historie - Faghæfte 4 - Fælles Mål*, 2004, s. 56, min kursivering). Her er HB altså kun én blandt flere andre dele, der udgør fagets formål, og selv om Jens Aage Poulsen hævder at ”begrebet ’historiebevidsthed’ ... var skolefagets omdrejningspunkt i ifølge læreplanerne *Historie 94, Klare Mål 2002* og *Fælles Mål 2004*” (Poulsen, 2015, s. 26), kan der argumenteres for, at begrebets betydning – i det mindste i officiel henseende – allerede på dette tidspunkt var reduceret. Således var et af fagets ”centrale kundskabs- og færdighedsområder” i 2002-faghæftet ”Historie i fortid og nutid” (*Historie - Faghæfte 4 - Klare Mål*, 2002, s. 4), hvorved fremtidselementet altså er skrevet ud. Dog er fremtiden stadig nævnt i HB-definitionen af læseplanen 2002, hvorfor det må ”tolkes sådan, at fremtid fortsat er en del af historiebevidsthedsbegrebet, men det er ikke længere ligestillet med fortid og nutid” (H. S. Larsen, 2004, s. 65). Det kan dog ikke være anderledes, end at det er et amputeret HB-begreb, der fra 2002 er tale om. Med faghæftet i 2009 forsvinder HB i egentlig forstand helt fra fagets formål: ”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” (Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål), 2009).

I selve bekendtgørelsen nævnes HB slet ikke, og kun en enkelt gang i det tilhørende faghæfte (under overskriften Undervisningsdifferentiering) (*Historie - Faghæfte 4 - Fælles Mål 2009*, 2009, s. 43). Hermed er HB – i det mindste i en Jensensk forstand – skrevet ud af både bekendtgørelse og faghæfte, idet der med det kompetenceorienterede *Fælles Mål* introduceres begrebet historisk bevidsthed, som ifølge Jensen ikke er det samme som HB (Jensen, 1994, s. 29–57). Dette skyldes at i ”Jensens forståelse bliver historisk bevidsthed både noget ret fortidsfikseret og deterministisk” (Poulsen, 2015, s. 28), idet den ”er kendetegnet ved at vægte tolkninger af kontinuitet og forandring i fortiden,” og tilgangens ”midler til at opnå [historisk bevidsthed] går over historisk viden (kundskaber og færdigheder)” (Pietras & Poulsen, 2011, s. 91). Historisk bevidsthed indeholder altså ikke aspektet med fremtidsforventning. Nogle argumenterer for, at ”ud fra begrebsanvendelsen i læreplansteksterne, er der ikke umiddelbart anledning til ikke at betragte de to som synonyme” (Knudsen, 2023, s. 5), men dels ud fra Jensens synspunkt og dels ud fra den praksisnære tilgang, som vi senere skal se, kan man hævde, at den forståelse af HB, der kommer til udtryk i det praktiske arbejde, er så reduceret i forhold til udgangspunktet, at der i virkeligheden er tale om et andet begreb.

Ud over den historiske bevidsthed introducerer faghæftet 2009 også begreberne historiebrug og historiske fortællinger, hvoraf især det sidste læner sig op ad HB-traditionen. Samtidig indeholder *Fælles Mål 2009* også en bindende historiekanon med definerede nedslagspunkter, som alle elever skal undervises i, helst kronologisk. Især dette sidste er i direkte modstrid med HB’s begreber som refereret ovenfor.

Læreruddannelsens rammer

Indholdet af læreruddannelsen angives af en række bekendtgørelser fra Undervisningsministeriet. Ved at gennemgå disse, kan vi få et fingerpeg om, hvilken teoretisk ballast de lærerstuderende har fået med sig, og hvilke emner de er blevet undervist i; fingerpeg, idet vi ikke ved konkret, hvad der foregår i undervisningslokalerne på seminarierne.

I 1998-bekendtgørelsen (udstedt tre år efter at HB indførtes i bekendtgørelsen om undervisningen i folkeskolen) optræder HB ved at et af målene med uddannelsen er at ”den studerende opnår forståelse af samspillet med både fortidstolkning og fremtidsforventning” (Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen, 1998). Der angives i bekendtgørelsen ikke nogen overordnet målsætning med faget som sådan.

I ændringsbekendtgørelsen fra 2004 nævnes HB som et af en række teoretiske begreber, uddannelsen skal beskæftige sig med. Fagets formål er at ”undersøge, tolke og forklare kontinuitet og forandring i menneskers samfundsmæssige liv fordelt i tid og rum. Centralt i faget står arbejdet med historiedidaktik og med at udvikle indsigt i egen og andres brug af historien” (Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen, 2004).

I 2007-bekendtgørelsen nævnes HB som ét af 16 indholdspunkter, og som fagets identitet angives at ”[d]en studerende skal derfor erhverve sig kronologisk forståelse for i en undervisning at kunne beskrive og forklare historiske sammenhænge, der sigter mod at øve eleverne i at bruge historisk viden og forståelse i deres hverdags- og samfundsliv” (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 2007). HB’s tredje, centrale led om fremtidsforventning har altså hidtil ikke indgået i bekendtgørelsernes formuleringer.

HB nævnes i alt syv gange i bekendtgørelsen fra 2013, uden nærmere kvalificering, og optræder også som et af de fire nyindførte kompetenceområder – selvom HB som begreb reelt blev skrevet ud af bekendtgørelsen om skolefagets indhold fire år tidligere. Som fagets formål hedder det at ”[h]istorie beskæftiger sig med ... undervisning i historie ... der sigter på at give eleverne forudsætninger for at udbygge kronologisk overblik over og indsigt i tolkninger af historiske forløb og sammenhænge med henblik på at udvikle elevernes historiebevidsthed og historiebrug i et identitetsmæssigt og samfundsmæssigt perspektiv” (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 2013).

Opgørelse af bachelorprojekter

Som udtryk for i hvilken grad og hvordan lærerstuderende forholder sig til HB, har jeg gennemgået og analyseret bacheloropgaver i faget historie, som er blevet udgivet på hjemmesiden historieweb.dk siden 2009.

Siden redigeres af Sten Larsen, der sad i arbejdsgruppen for faghæftet fra 1995, hvor HB blev introduceret, og som også har publiceret om HB. Bernard Eric Jensen var desuden blandt initiativtagerne til hjemmesiden, så det er muligt, at der findes en positiv bias for HB i læserkredsen og redaktionen af siden. Ikke desto mindre er det min vurdering, at historieweb.dk i sig selv ikke er en HB-præget medie, og det præsenterer sig som en almen ”fagdidaktisk platform for udvikling af historieundervisningen i grundskolen”. Derfor har jeg vurderet, at projekterne kan betragtes som repræsentative, også taget i betragtning det relativt store antal bachelorprojekter, der er blevet offentliggjort på siden.

Jeg har tidsmæssigt foretaget en afgrænsning til 2010, således at den ny bekendtgørelse fra 2009, hvor HB er skrevet ud, var trådt i kraft og har kunnet danne grundlag for projekterne. De nyeste projekter, der indgår, er fra første halvår 2023.

Kodningsmæssigt har jeg kategoriseret projekterne i tre datakategorier, fordelt på udgivelsesår (således at kodningen altså er todimensionel), og vurderet, om de projekter, der behandler fagets formål og teoretiske tilgange, i deres problemformulering eller i deres formuleringer som en bærende del af projektet enten

- A. betragter HB som noget centralt i undervisningen, der positivt skal styrkes;
- B. anvender eller foreslår alternative metodiske tilgange; eller
- C. beskæftiger sig med helt andre problemstillinger.

Af de projekter, der beskæftiger sig med HB, har jeg kun i ganske enkelte tilfælde kunnet konstatere nogen egentlig kvalificerende diskussion af eller problematisering af HB's vigtighed. Tværtimod henvises der som oftest til HB uden nogen yderligere refleksion, og i flere tilfælde fremsættes der meningstilkendegivelser eller påstande som ”Vi har valgt at inddrage historiebevidsthed, fordi begrebet dækker over den indsigt og viden eleverne skal opnå i historiefaget” (Breuning & Libonati, 2016, s. 12) eller

”Vi mener, at historiefagets primære mål er, at eleverne skal udvikle deres historiebevidsthed” (Mikkelsen & Riis, 2023, s. 10).

Der henvises langt overvejende til Bernard Eric Jensen som eneste teoretiske grundlag.

En samlet, tabuleret opgørelse over de analyserede projekter findes i bilag 2, ligesom der her kan ses en graf over, hvor mange af de gennemgåede bachelorprojekter, der falder i kategori A, når kategori C er udeladt.

Langt størstedelen af opgaverne tager en position, hvor HB spiller en fremtrædende rolle, i et enkelt år udgør andelen af projekter, der beskæftiger sig med HB 100 %.

Bemærkelsesværdigt er det, at andelen af projekter, hvor HB står som noget enten positivt eller uomgængeligt, faktisk stiger efter den ny bekendtgørelses ikrafttræden i 2009 og konsekvent ligger på et højt niveau, således at den gennemsnitlige andel af projekter, der falder i denne kategori er 80 %.

Spørgeskemaundersøgelse blandt historielærere

Her gennemgås spørgeskemabesvarelser fra aktive historielærere for at forstå deres opfattelse af formålet med deres praksis, og hvordan de mener HB påvirker deres undervisning. For at belyse lærersynet yderligere, inddrager jeg også rapporten *Historiefaget i fokus* fra 2016, hvor en lignende undersøgelse er gennemført. I rapporten skelnes der i opgørelsen mellem besvarelser fra liniefagsuddannede historielærere og historielærere uden undervisningskompetence i historie. Da alle respondenter på mit eget spørgeskema var liniefagsuddannede lærere, anvender jeg kun rapportens besvarelser fra undervisningskompetente lærere af hensyn til sammenlignelighed.

Mine respondenteres anciennitet som lærere er mellem ét og 21 år, med en median på tre år. Alle har undervist i historiefaget hele deres tid som lærere, og underviser primært i udskoling.

Alle respondenter anvender HB i deres undervisning. På spørgsmålet om, hvorfor, valgte knap en fjerdedel svarmuligheden ”fordi det nævnes i faghæftet” mens tre fjerdedele erklærede sig enige i, at ”jeg mener det er godt og nødvendigt”. I *Historiefaget i fokus* fremgår det tilsvarende, at af de adspurgte lærere mente 73 %, at udsagnet ”Eleverne forstår, at samfundet skabes af historie, og at de selv er med til at skabe

historie” er ”meget vigtig” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 17); at den identitetsskabende dimension var ”meget vigtig” mente 65 %.

På spørgsmålet om en kort opsummering af HB’s indhold, var ca 80 % af svarene med henvisning til fremtidsforventningen. De øvrige var gerne meget kortfattede som fx ”Bevidst om årsagssammenhæng”, hvor det kan være svært at vide præcist, hvad der henvises til.

På spørgsmålet om, hvorvidt respondenterne kender til andre måder at fortolke og forholde sig til fortiden på end HB, svarer knap 40 % nej. Det er bemærkelsesværdigt, at af disse 40 % udgør langt størstedelen lærere, der er færdiguddannede for ti eller flere år siden. Blandt de øvrige 60 % nævner flere Peter Seixas og Andreas Körber som eksempler på teoretikere, respondenterne nævner som værende udenfor HB-traditionen.

Samtlige respondenter oplyser at de bruger enten fortidsperspektiv eller et blandet perspektiv, mens ingen siger at de kun anvender nutidsperspektiv (jfr Bjerre, 2019, s. 34).

Flertallet af respondenter, tager i deres tildeling af historisk signifikans udgangspunkt i en blanding af begivenheder, der har ”relevans for nutiden og kan bidrage til at forme fremtiden og forstå nutiden” og ”begivenheder, der har haft væsentlig indflydelse på samfundet”. Én respondent svarer, at vedkommende udelukkende bruger ”relevans for nutiden” som kriterium. Også lokale forankringer nævnes. Knap 40 %, nævner kanonlisten en af de eller den væsentligste måde, hvorpå de tildeler historisk signifikans.

Historiefaget i fokus forholder sig også til, hvilke principper de adspurgte lærere strukturerer deres undervisning efter. Her anføres det, at ”undervisningen tilrettelægges kronologisk, hvor man begynder med de ældste tider i de yngste klasser for så at nærme sig nutiden i de ældste klasser, er dominerende på de fleste skoler” og ”[u]ndervisningen tilrettelægges ofte således, at den i vid udstrækning afspejler og struktureres efter Historiekanonens kronologiske opbygning og indhold” – men i øvrigt nævner rapporten, at de adspurgte lærere er omtrent ligeligt delt mellem at mene at det mest hensigtsmæssige udgangspunkt for undervisningen er henholdsvis elevens livsverden, absolut kronologi og ”ved ikke” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 17).

Respondenterne lægger vægt på at fokusere deres undervisning varieret, så både storpolitik og kongers og andre betydningsfulde menneskers samfundsdefinerende indflydelse bringes i spil, men ikke

mindst sociale og kulturelle aspekter (herunder fx forholdene for de lavest placerede i samfundet og lignende) prioriteres, idet 39 % vælger denne sidste kategori, mens 46 % angiver en blandet tilgang.

I forhold til, hvordan HB overordnet påvirker lærernes praksis, peger svarene i flere forskellige retninger: én respondent angiver at HB ”er bærende for min undervisning”; to foretrækker historisk tænkning som tilgang, og én mener at vedkommende ”tror også man går væk fra historiebevidsthedsbegrebet jo længere tid man har undervist og derfor bare genbruger”. I *Historiefaget i fokus* anføres det, at ”historisk metode ... inddrages i mindre omfang i undervisningen og ofte som noget selvstændigt, der ikke er en del af arbejdet med læremidlerne” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 17)

Adspurgte om, hvorvidt de mener HB udfylder en dominerende position i historiefaget, er svarene stort set ligeligt delt mellem ja, nej og ved ikke, med en lille overvægt af nej-muligheden. Argumenter for er bl.a. at HB ”er central i bekendtgørelsen” og at ”mange lærere er rundet af selv at være blev undervist i historiebevidsthed på sem.”. Argumenter imod at HB er dominerende er bl.a. at HB er ”bøvlet at arbejde med”, at ”jeg tror eks. kronologi fylder langt mere” samt at ”[d]et er didaktiske ord, virkelighedens undervisning er en succes når eleverne stiller flere spørgsmål og kan begynde at forstå nutidens begivenheder i et historisk perspektiv”.

Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere

Vi interesserer os her for underviserne på læreruddannelserne, fordi deres tilgang til undervisningen i sagens natur vil præge, hvad deres studerende tager med sig fra uddannelsen i form af bl.a. kendskab til metodiske tilgange.

Respondenterne udgør et bredt udsnit mht undervisnings erfaring på uddannelsen; undervisere med anciennitet fra ét til 30 år er repræsenteret, med en median på 12 år.

Én respondent var mag.art. eller PhD i historie som universitetsfag; to respondenter kommer fra historiestudiet på universitetet med et andet bifag og var tillige mag.art. eller PhD i noget andet end historie (fx didaktik eller andet). De øvrige var typisk læreruddannede med historie som liniefag suppleret med en

cand.pæd.-grad. Størstedelen kommer altså fra en baggrund indenfor skoledomænet og DPU og/eller pædagogisk/didaktisk forskning.

Alle respondenter underviser i andre historiske tilgang end HB, og erklærer sig enige i vigtigheden af en bred teoretisk fundering, også selv om den ikke nødvendigvis er i aktiv brug i lærerens dagligdag. En enkelt underviser nævner at vedkommende berører historie som videnskabsfag.

For en trediedel af respondenternes vedkommende har de skiftende vægtninger af HB i bekendtgørelser for både læreruddannelse og skolefagets formål og mål ikke ændret ved, hvordan de behandler HB i deres undervisning. Flere respondenter uddyber, at de underviser i HB som en af flere mulige retninger, der kan ligge til grund for didaktisk tolkning. To fremhæver, at de – med udgangspunkt i HB – orienterer de studerende mod at tage udgangspunkt i nutiden.

Diskussion

Jeg vil i det følgende belyse og perspektivere de indsamlede data og andre forhold. Jeg vil bl.a. forsøge at konstatere, hvorvidt HB udgør en dominerende diskurs indenfor det historiedidaktiske domæne også i dag.

Styrende dokumenter

Min opgørelse af de styrende dokumenter viser, at perioden med HB som mål i sig selv om omdrejningspunkt for historieundervisningen var ret kortvarig. For faghæfternes vedkommende drejer det sig om syv år fra 1995 til 2002, og for bekendtgørelsen om fagets formål om perioden 1994 til 2003.

Man kan argumentere for, at perioden for faghæfternes vedkommende skulle strække sig frem til indførelsen af *Fælles Mål* i 2009, men som jeg har vist ovenfor, udgår fremtidsaspektet af undervisningens mål allerede i 2002, hvorfor karakteren af den HB, det ganske vist stadig er fagets hovedformål at styrke, ændrer sig markant. Fra 2009 tales der om historisk bevidsthed, hvilket ud fra min genetiske begrebsforståelse endegyldigt må betragtes som slutpunkt for den egentlig HB's rolle i de styrende dokumenter, idet fremtidsforventning siden Jeissman og Rüsen formede begrebet i 1979 og løbende i både Jensens og Vagn Oluf Nielsens definitioner har været en bærende komponent. Tilbage er således reelt kun forståelsen af, at mennesket og vort samfund er skabt af historien, og at vores tolkning af dette forhold er med til at definere vores verdensopfattelse.

Selv, hvis man anlægger en bredere, analytisk tilgang, må man medgive, at HB "gradvist forandrer udtryk, betydningstillægges anderledes og dermed ændrer funktion gennem styredokumenterne" (Knudsen, 2023, s. 5). Den eksistentielle, socialkonstruktivistiske dimension af HB har i en længere årrække ikke indgået i selve faghæftet, som læreren er forpligtet på at anvende som udgangspunkt for sit arbejde, men har dog gjort det i de supplerende dokumenter såsom undervisningsvejledningen (Knudsen, 2023, s. 17). Som hun påpeger:

Man skal dog som læser langt ind i Læseplanen og Undervisningsvejledningen før denne forståelse, inklusiv det eksistentielle aspekt af orienteringsprocessen dukker op. I *Fælles Mål* er det særligt det genetisk snævre historiebevidsthedsbegreb, der signaleres i brugen af begrebet historisk bevidsthed

og dermed skaber førstehåndsindtryk af skolefaget samt reelt forpligter undervisningen og signalerer, hvad historie som skolefag efter 2014/15 handler om. (Knudsen, 2023, s. 15)

Bemærk her, at Knudsens forståelse af historisk bevidsthed som synonymt med HB er modsat Jensens syn. I de forpligtende dokumenter – faghæfterne – som lærerne må forventes at kende og følge, anvendes således én definition af HB, hvor begrebet historisk bevidsthed er afkoblet fra den genetiske forståelse af HB, idet den eksistentielle dimension ikke længere findes, mens begrebet anvendes på en anden måde i de supplerende dokumenter: ”Historisk bevidsthed tildeles således i udlægningen en væsentlig anderledes funktion, end den der umiddelbart signaleres i Fagets formål” (Knudsen, 2023, s. 13).

’Stand der Forschung’

Forskningsartikler

En søgning på HB på tidsskrift.dk (som omfatter flere forskningsbaserede tidsskrifter med relevans for skoledomænet og historiedidaktikken, herunder *RADAR*, *LearningTech*, *temp* og *Historisk Tidsskrift*) viser kun enkelte relevante artikler indenfor en fem-årsperiode. Heraf er en artikel af Jens Aage Poulsen fra 2022 reelt den eneste der, med sit sigte om at finde en ”fremtidsrettet nytte” (Poulsen, 2022, s. 20) med historiefaget, kan siges at skrive sig ind i HB ved at anvende fremtidsforventningsbegrebet. Også i forskningsartikler, der ikke findes på tidsskrift.dk lader det til, at emnet kun i begrænset omfang interesserer forfatterne. Heidi Eskelund Knudsen og Harry Haue nøjes i deres afsøgning af *Historieundervisning i Danmark – epokale tendenser, kontinuitet og forandring i lærebøger og læremidler* med at referere HB’s rolle i faghæfterne, og afslutter med at konstatere at ”[n]oget kunne tyde på, at begrebet om historiebevidsthed ikke vil være tilstrækkelig for historieundervisning i fremtiden” (Knudsen & Haue, 2023, s. 20). Knudsen karakteriserer som nævnt også HB’s natur efter *Fælles Mål 2009* i artiklen der er henvist til ovenfor (Knudsen, 2023).

PhD-afhandlinger

Ligeledes har jeg indenfor samme femårsperiode umiddelbart kun kunnet finde to PhD-afhandlinger, der i nævneværdig grad beskæftiger sig med HB, begge fra 2019.

Den ene er Marianne Dietz' afhandling *Spil i historiedidaktisk perspektiv med fokus på elevers udvikling af historiebevidsthed*. Her konstaterer Dietz, at "begrebet i årtier haft, og har fortsat, en central placering i lærerplanerne for historiefaget" (Dietz, 2019, s. vi). Afhandlingens ærinde er da også, jfr titlen, at udvikle HB hos elever, hvilket er i tråd med den 'traditionelle' HB-tankegang. Men man må hæfte sig ved Dietz' definition af HB: "Historiebevidsthed er erfaring med fortiden, ... udtrykt igennem fortælling om fortiden, og som har til formål at skabe mening i en problematisk situation, der relaterer sig til fortiden" (Dietz, 2019, s. ix). Her indgår de første to led af den overordnede konsensusdefinition af HB – 1) fortidsfortolkning og 2) nutidsforståelse (på baggrund af første led), men det tredje led, fremtidsforventning, indgår ikke i Dietz' definition.

Hun anfører endvidere, at "[i]kke desto mindre har undervisningen i historie til stadighed til formål at udvikle elevernes historiebevidsthed" (Dietz, 2019, s. 52) og henviser som grundlag til Fælles Mål 2019: "Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte" (*Historie - Faghæfte 2019, 2023, s. 7*).

Dietz' HB-begreb kan således siges at have mere til fælles med begrebet om historisk bevidsthed, end med HB i Jensens forstand, og mangler i hvert fald fremtidsforventningens utopi, og dermed det socialkonstruktive element (som ganske vist kan findes i visse skoler indenfor amerikansk historisk bevidsthedstænkningen).

Den anden PhD-afhandling, der her skal nævnes, er Loa Ingeborg Bjerres *Fortidens rolle i historieundervisningen – en analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. Bjerres afhandling advokerer for en tilgang til historieundervisning, der sikrer at der foretages perspektivskifte fra nutidsblik til fortidsblik og omvendt (Bjerre, 2019, s. 217–221). Det mener hun ikke, der er mulighed for i "de to dominerende historiedidaktiske skoler: historisk tænkning (herunder historisk empati) og historiebevidsthed" (Bjerre, 2019, s. 7). Således finder hun bl.a. at "udover at aktualisering var udbredt, fandt jeg i analyserne

også stærke tendenser i de valgte aktualiseringer, som handlede om at de generelt dels favoriserede nutiden og den vestlige verden, og dels blokerede for et perspektivskifte til noget fortidigt” (Bjerre, 2019, s. 235).

Bjerre forsøger ikke at kvantificere betydningen af HB i den konkrete undervisning – det er ikke hendes ærinde – men kalder HB en af ”de to dominerende” tilgange, og konstaterer at ”[i] den forstand kan historiebevidsthedsbegrebet som det er fortolket her, siges at være hovedårsag til det helt fortrængte fortidsblik jeg konstaterede i praksis i kapitel 2” (Bjerre, 2019, s. 103), hvorefter følger at hun må estimere det til at have en ikke ubetydelig praksisbetydning.

Bachelorprojekter

I min gennemgang af bachelorprojekter, visualiseret vha grafen i bilag 2, bemærkes det, at interessen for HB (og en positiv tilgang hertil) er steget efter indførelsen af *Fælles Mål 2009*, og fortsat er høj.

Kun få af projekterne havde andre metodiske tilgange, fx historisk tænkning. I projekter, hvor flere tilgange blev belyst, var det ikke usædvanligt, at HB fik tildelt mere plads. Næsten ingen projekter var kritiske overfor HB.

HB har altså fyldt meget i bevidstheden hos de studerende under arbejdet med deres bachelorprojekter. Det kan ses, at refleksionsgraden over *hvorfor* HB fyldte så meget hos dem og i deres bachelorprojekter var ret begrænset. I de fleste tilfælde kunne man slet ikke ud af arbejderne læse nogen argumentation for relevansen af at beskæftige sig med HB, hvilket man nok kunne forvente, i og med at HB (i sin egentlige form) var skrevet ud af de styrende dokumenter, der ligger til grund for samtlige de analyserede bachelorprojekter, og historisk tænkning faktisk burde fylde mere iht faghæfterne. Hvor der argumenteres for valget af HB, er det oftest ikke formuleret som et fravalg af fx historisk tænkning, men snarere med de subjektive og ret kategoriske holdningstilkendegivelser, der er citeret ovenfor, og ikke er egentlig forankret i nogen styrende dokumenter.

I bachelorprojekterne fylder HB derfor meget, endda i en dominerende grad, i første omgang hos de studerende, men projekterne er godkendt af deres respektive vejledere, som altså også har fundet dem relevante. Man bemærker sig endvidere, at så relativt sent som 2019 blev et projekt med HB som

omdrejningspunkt udtaget af Lærerprofession.dk (Westerlund, 2019) som et af ”de bedste bachelorprojekter fra læreruddannelsen” fra det pågældende år. Heraf man må kunne slutte, at bedømmelsespanelet, som består af ”lærere, skoleledere, skolechefer, undervisere fra læreruddannelsen og forskere” fortsat har fundet det relevant fortsat at interessere sig for HB.

Lærerpraksis

At dømme efter besvarelserne af undersøgelsen blandt aktive historielærere, fylder HB ganske meget, men der er tilsyneladende også tale om en diffus brug af begrebet.

Samtlige respondenter tilkendegav, at de anvendte HB som noget centralt i deres undervisning – tre fjerdele mente også, at HB som begreb var ”godt og nødvendigt”. Som vi ovenfor så i *Historiefaget i fokus*, var der, samstemmende med mine respondents svar, en tilsvarende andel, der erklærede sig enige i, at det var ”meget vigtigt” at iagttage at eleverne var bekendte med både at de selv og samfundet var historieskabte, og at de er historieskabende. Her er altså fremtidsforventningen og den fremadskuende identitetsskabende funktion med faget vigtig. Dette går igen i mine respondents bud på en koncis definition af HB – fremtidsaspektet fylder også her.

Men paradoksalt nok tager de fleste respondenter udgangspunkt i begivenheder, der har formet samfundet som sådan. Flere af mine respondenter nævner således at storpolitiske begivenheder (der må forstås som objektivt vigtige begivenheder; Den Store Historie) indgår i deres tildeling af historisk signifikans (”At det det er en begivenhed der har haft væsentlig betydning for verden”, som en respondent formulerer det). Også kanonlisten med dens obligatoriske punkter nævnes. Dette er i overensstemmelse med svarene fra *Historie i fokus*; Historiekanonen og absolut kronologi fylder begge steder. Dette er paradoksalt, fordi denne tilgang til at planlægge undervisningen er den direkte modsætning til HB. Det kunne altså tyde på, at der er tale om en bred opfattelse af, hvad HB er – at den i sin reducerede form egentlig blot er ’bevidstheden’ om at der er en sammenhæng mellem nutiden og hvordan vi tolker fortiden – mens de definitioner, lærerne giver (og som de studerende giver i bachelorprojekterne) henholder sig til den Jensenske genetiske forståelse. Det kan, måske, ses i overensstemmelse med Halvor Jensens konstatering af,

at ”de fleste lærere forholder sig ikke direkte til begrebet historiebevidsthed” (Halvor Jensen, 2006, s. 39). Som én respondent svarede: ”Jeg tror egentlig ikke, at jeg er særlig bevidst om hvilken metodiske tilgange, jeg har. Jeg gør det, jeg ved virker på mine elever. Om det er det ene eller andet er egentlig ligegyldigt for mig” mens en anden pointerede, at de metodiske begreber blot var ”didaktiske ord”.

Så vidt den konkrete praksis, men hvorledes så med fagteoretisk viden? En betragtelig andel af mine respondenter – 40 % – oplyser, at de slet ikke kender til andre tilgange end HB. For dem er HB tilsyneladende simpelthen det samme som historiefaget. Af de resterende 60 % svarede flere ikke på, hvilke andre teoretiske tilgange, de kendte, og de respondenter der gjorde, nævner bl.a. Andreas Körber og Peter Seixas som eksempler på teoretikere udenfor HB-positionen. Men ingen af de to kan vel siges at være i opposition til HB – tvært imod, idet de snarere modificerer begrebet ved at skabe koblingspunkter til historisk tænkning (jfr Körber, 2015; Seixas, 2004). Kun en enkelt respondent nævnte historisk tænkning som sådan. Dette kan indikere en generel manglende refleksion over det teoretiske felt, hvilket er helt i tråd med hvad vi så i bachelorprojekterne, mens HB og tilsyneladende som sådan fylder ganske meget i lærernes bevidsthed – som én respondent skrev: ”Når jeg har en faglig snak med kollegaer, så referer vi ofte til historiebevidstheds begrebet”.

Underviserpraksis på professionshøjskolerne

Som vi så i gennemgangen af bekendtgørelserne for læreruddannelserne, har HB aldrig formelt fyldt meget i rammerne for liniefagsforløbet, og i hvert fald siden 2013 har det udpræget været den brede, reducerede forståelse af begrebet der ligger til grund. Jensen fremfører dog, at ”i kølvandet på loven om læreruddannelsen fra 1992 blev det også normen på lærerseminarierne, at historiebevidsthed skulle indtage en central placering i linjefaget historie” (Jensen, 2010a, s. 7), hvilket indikerer at der også forinden 1998 er undervist i HB, og givetvis også efterfølgende.

Alle de undervisere, der har besvaret min spørgeskemaundersøgelse, fortæller dog, at de sørger for at drage andre tilgange end HB ind i deres undervisning – noget der er i tråd med Henrik Smedegaard Larsen: ”det er mindst lige så afgørende, at man inden for selve historiefagsdidaktikken har opmærksomheden rettet

mod at der også er konkurrerende paradigmer til historiebevidsthedsbegrebet” (H. S. Larsen, 2008, s. 8).

Men en sådan betragtning siger i sig selv ikke noget om vægtningen. Af de respondenter der svarer at de som konsekvens af HB tilrettelægger deres undervisning med udgangspunkt i nutiden, kan man udlede at der i nogle undervisningssituationer – måske udtalt overfor de studerende – findes et underliggende HB-diskurs, der præger undervisningen i en anden retning, end i enten en mere metodeagnostisk sammenhæng, eller på fx universitetet.

I forlængelse af denne observation, kan det måske spores at de undervisere med en baggrund som lærere og en cand.pæd.-overbygning er mere tilbøjelige til at være samtids- og fremtidsorienterede og til at tage udgangspunkt i faghæfterne, end de undervisere, der har en historiefaglig universitetsbaggrund. Noget kunne således tyde på, at den kultur, underviseren er formet af, har en betydning for, hvilken undervisning han eller hun bedriver, og hvordan den er orienteret.

Som nævnt fortæller 40 % af de adspurgte lærere, at de ikke kender andre tilgange end HB. Disse 40 % er næsten udelukkende også de lærere med højest anciennitet – 10 år eller længere. Dette ikke underligt, idet de er blevet uddannet på et tidspunkt, hvor HB er en central del af historiefagets formål iht. bekendtgørelsen. Flertallet af dem, der svarer at de kender andre tilgange, er uddannet indenfor de senere år. To tredjedele af underviserne siger da også, at de har ændret deres undervisningspraksis i takt med ændringerne i de styrende dokumenter – givetvis mod en større metodisk diversitet, således at HB overordnet spiller en mindre rolle. Dog har disse alternative tilgange ikke sat sig blivende præg hos de studerende, som diskuteret ovenfor; vi skal se på mulige årsager i det følgende afsnit.

Vender vi os mod de grundbøger, der på læreruddannelserne bruges i historiefaget, og hvis indhold derfor er ikke uvæsentligt ift hvordan de studerende prægnes, kan som eksempel nævnes *Historieundervisning. En fagmetodik* redigeret af Sten Tommy Larsen og Jens Aage Poulsen fra 2021. I den nævnes begrebet HB løbende gennem bogen, men er kun nærmere redegjort for i et indledende kapitel (S. T. Larsen & Poulsen, 2021) om historieundervisningens natur og overordnede begreber, som det ene af to svar på den traditionalistiske tilgang (hvor historisk tænkning er den anden). Her spiller HB altså ikke en væsentlig rolle.

HB i det praksisnære versus det teoriorienterede

Indenfor de forskellige underdomæner er der altså stor forskel på, hvilken betydning HB tillægges: i de styrende dokumenter og i forskningen fylder begrebet ganske lidt (her er det historisk tænkning, der især er i fokus), men i bacheloropgaverne og ude hos lærerne i skolen fylder det en hel del. Her kan brugen af begrebet dog siges at være diffust, idet det forstås ud fra Jensens definition i en genetisk forståelse, men tilsyneladende praktisk anvendes i en langt bredere forståelse, der måske endda dårligt kan siges længere at være HB.

Lad os derfor interessere os for, hvorfor det kan træffe at forholde sig sådan – at der foreligger en bred, men løs, tilknytning til et begreb på den praksisnære side, mens det på den teoretisk orienterede side betragtes som bedaget. Det kan vi bl.a. gøre vha Andreas Rasch-Christensens PhD-afhandling fra 2010, hvor han undersøger de forandringer, der i løbet af liniefagsforløbet i historie på læreruddannelsen (og efterfølgende) måtte ske i de studerendes bevidsthed om sig selv som historielærere (Rasch-Christensen, 2010a, s. 7).

Rasch-Christensen opsummerer sin centrale pointe i *Folkeskolen*: Man kunne, siger han, ”forvente, at uddannelsen havde påvirket deres refleksioner over, hvordan de så sig selv som kommende lærere. Det var ikke tilfældet. Derimod brugte de deres egne skoleerindringer” og inddrog positive erfaringer herfra ”i deres undervisning, fordi de antog, at eleverne herigennem kunne motiveres for faget” (Rasch-Christensen, 2010b). Det er problematisk, siger han, fordi de ”ikke kender deres egne læreres handlebaggrunde, pædagogiske vinkler” (Rasch-Christensen, 2010a, s. 39). Og, siger han, ”[m]in antagelse ... var, at man kan påvirke historieundervisning i folkeskolen ved at uddanne historielærere på bestemte måder. [Men] Læreruddannelsesforskningen peger på, at selve uddannelsen ikke påvirker lærerstuderende og nyuddannede læreres praksis” (Rasch-Christensen, 2010a, s. 79). Man kunne således forestille sig, at lærerne falder tilbage på den HB-undervisning, de kender fra deres egen skolegang, og som de under uddannelsen har fået et vist teoretisk sprog for. Rasch-Christensens afhandling er, som jeg læser den, orienteret i HB's retning (og Bernard Eric Jensen var vejleder på projektet), hvorfor han kan siges at tolke positivt, hvordan fokus hos de

studerende, han følger, på at koble den store historie med elevernes dagligdags nutidsforståelse og forudsætningerne herfor er HB-orienteret (Rasch-Christensen, 2010a, s. 214–215).

En måde at modvirke denne tendens på ville være løbende opkvalificering af historielærerne igennem efteruddannelse ift at højne deres metodiske kendskab. Men et notat fra EVA fra 2021 viser, at der er sket en kraftig nedgang i fagspecifikke kurser i det hele taget (*Undervisere i folkeskolen og deres uddannelse*, 2021, s. 30), hvoraf historie blot rangerer som det fag med femte mest efteruddannelse (*Undervisere i folkeskolen og deres uddannelse*, 2021, s. 34) og at der blandt lærere som helhed kun er 13 % som modtager efteruddannelse – i nogle kommuner er tallet ned til 7 % (*Undervisere i folkeskolen og deres uddannelse*, 2021, s. 35). Tilsvarende viser en undersøgelse om læreres efteruddannelse udarbejdet af Cevea i 2023, at 76 % af de adspurgte lærere i undersøgelsen efterspørger faglig opdatering indenfor deres fag, men at dette ikke er muligt, især pga budgetmæssige omstændigheder og udfordringer med skemalagt arbejdstid (Myssen et al., 2023).

Konklusion

Ud fra dette projekts undersøgelser og analyse kan det konkluderes, at rollen, HB spiller, er stærkt kontekstafhængig. I historiefagets formelle rammer kan HB siges at have været skrevet ud som overordnet omdrejningspunkt i mere end et årti. I forskningen nævnes HB kun i begrænset omfang, hvoraf begrebet i flere tilfælde kritiseres som værende utilstrækkeligt – om end det også konstateres at det indenfor skoledomænet som helhed endnu fylder en del.

Det gør det netop, hvis vi vender os mod bacheloropgaverne, og for de aktive lærere lader HB til at spille en ganske betydelig rolle, i hvert fald som referencepunkt eller markør. Der opereres blandt lærerne på det teoretiske niveau med en genetisk forståelse af begrebet, der læner sig kraftigt op ad Jensens definitioner, og som betoner fremtidsaspektet. På det praktiske niveau lader HB imidlertid ikke til at fylde meget; det gør derimod kompetenceorienterede overvejelser – i overensstemmelse med det nugældende faghæfte – dvs. kanonpunkter, absolut kronologi og flere andre færdigheds- og vidensaspekter, der snarere minder om historisk tænkning. Men stadig fremstår HB som et primært referencepunkt i lærernes selvbevidsthed og i deres indbyrdes faglige samtale.

Der er indikationer på, at de undervisningsaktive lærere, kun er lidt metodisk bevidste, og kan siges at sammenblende HB med andre metodikker eller undervisning uden metodik. Der er også indikationer på, at lærerne til dels forsømmer at anvende historiedidaktiske metoder fra læreruddannelsen men i stedet falder tilbage på deres egne skoleerfaringer (som kan være HB-prægede). Denne manglende refleksion og metodiske usikkerhed bliver ikke understøttet af efteruddannelse.

Anvendt litteratur

- Bay, H., & Rathlev, J. (2017). Population og stikprøver. I M. Frederiksen, P. Gundelach, & R. S. Nielsen (Red.), *Survey—Design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (s. 31–54). Hans Reitzels Forlag.
- Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål), BEK nr 748 (2009).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2009/748>
- Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag, BEK nr 482 (1991).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1991/482>
- Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder, BEK nr 482 (1994).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1994/482>
- Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen, BEK nr 382 (1998).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1998/382>
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, BEK nr 219 (2007).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2007/219>
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, BEK nr 231 (2013).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/231>
- Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder, BEK nr 209 (2002). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2002/209>
- Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen, BEK nr 332 (2004).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2004/332>
- Bjerre, L. I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen—En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag* [PhD-afhandling]. Syddansk Universitet.
- Breuning, L. A., & Libonati, S. E. (2016). *På fortiden bygger nutidens evne til at skabe fremtiden* [Bachelorprojekt]. Læreruddannelsen Zahle.

- Bødtker, F. D. (2019). *Hvordan udvikle elevenes historiebevidsthed? Slektsgransking som didaktisk metode i ungdomsskolen* [Kandidatafhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Christensen, A. B. (2016). Læringsplatforme. *Folkeskolen.dk*. <https://www.folkeskolen.dk/anders-bondo-christensen-arbejdsliv-dlf/laeringsplatforme/380013>
- Clement, S. L. (2017). Fra teorier og begreber til konkrete spørgsmål. I M. Frederiksen, P. Gundelach, & R. S. Nielsen (Red.), *Survey—Design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (s. 91–100). Hans Reitzels Forlag.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3. udg.). Prentice-Hall.
- Dietz, M. (2019). *Spil i historiedidaktisk perspektiv med fokus på elevers udvikling af historiebevidsthed* [PhD-afhandling]. Aarhus Universitet.
- Eskjær, M. F., & Helles, R. (2015). *Kvantitativ indholdsanalyse*. Samfundslitteratur.
- Gundelach, P. (2017). Variable og tabeller. I M. Frederiksen, P. Gundelach, & R. S. Nielsen (Red.), *Survey—Design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (s. 193–228). Hans Reitzels Forlag.
- Hales, D. (2010). *Introduction to Triangulation*. UNAIDS.
- Halvor Jensen, A. N. (2006). *Historielærerpraksis anno 2005/2006: Set i lyset af 1993-2006* [Kandidatafhandling]. Syddansk Universitet.
- Historie—Faghæfte 4*. (1995). Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.
https://www.digitalelaereplaner.dk/sites/default/files/pdf/1995-historie_0.pdf
- Historie—Faghæfte 4—Fælles Mål*. (2004). Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Område for Grundskolen. <https://www.digitalelaereplaner.dk/sites/default/files/pdf/historie.pdf>
- Historie—Faghæfte 4—Fælles Mål 2009*. (2009). Undervisningsministeriet.
<https://www.digitalelaereplaner.dk/sites/default/files/pdf/2009-historie.pdf>
- Historie—Faghæfte 4—Klare Mål*. (2002). Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Område for Grundskolen. https://digitalelaereplaner.dk/sites/default/files/pdf/2002-historie_0.pdf

Historie—Faghæfte 2019. (2023). Børne- og Undervisningsministeriet.

https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_fagh%C3%A6fte_2023.pdf

Jacobsen, B., & Collin, F. (2022). Kritisk rationalisme og paradigmer. I F. Collin, S. Køppe, & R. Helles (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (4. udg., s. 159–200). Lindhardt & Ringhof.

Jeismann, K.-E. (1997). Gechichtsbewusstsein—Theorie. I K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen, & G. Schneider (Red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (s. 42–44). Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung. (Original work published 1979)

Jensen, B. E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger, bind 1*. Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie—Hvad er det? I H. Brinckmann & L. Rasmussen (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays* (s. 5–18). OP-forlag/Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag.

Jensen, B. E. (2008). Et historiedidaktisk opgør—Svar på tiltale. *Historisk Tidsskrift*, 108(1), 225–235.

Jensen, B. E. (2010a). Historiebevidsthed – i medvind og modvind. *Historie & Samfundsfag*, 2010(1), 7–9.

Jensen, B. E. (2010b). *Hvad er historie*. Akademisk Forlag.

Jensen, B. E. (2012a). Et historiedidaktisk overblik. I T. Binderup & B. Troelsen (Red.), *Historiepædagogik* (s. 96–115). KvaN.

Jensen, B. E. (2012b). Historiebevidsthed—En nøgle til at forstå og forklare historisk-socialt processer. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund, & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9* (s. 14–34). Malmö Högskola & Högskolan i Halmstad.

Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug*. Historia.

Kjeldstadli, K. (2001). *Fortiden er ikke hvad den har været—En indføring i historiefaget* (C. Bryld, Overs.). Roskilde Universitetsforlag.

Knudsen, H. E. (2023). Historisk bevidsthed mellem dannelse og kompetence – begrebmæssig forandring i styredokumenter for historie i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(3, Art. 12), 1–22.
<https://doi.org/10.5617/adno.9442>

- Knudsen, H. E., & Haue, H. (2023). Historieundervisning i Danmark—Epokale tendenser, kontinuitet og forandring i lærebøger og læremidler. *Nordidactica*, 2023(1), 1–23.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus—Dokumentationsindsatsen*. HistorieLab.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. <https://doi.org/10.25656/01:10811>
- Larsen, H. S. (2004). *Komparativ analyse og diskussion af læseplanerne i de danske folkeskolefag Historie og Samtidsorientering / Samfundsfag i perioden fra midten af 1980'erne og frem til i dag* [Kandidatafhandling]. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Larsen, H. S. (2008). *Uddannelse af lærere til folkeskolen—Med afsæt i historiefaget* [Lektorkvalificeringsopgave].
- Larsen, S. T., & Poulsen, J. A. (2021). Hvad er god historieundervisning? I S. T. Larsen & J. A. Poulsen (Red.), *Historieundervisning. En fagmetodik* (s. 17–34). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, E. (2012). Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk: Teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan. I P. Eliason, K. G. Hammarlund, E. Lund, & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden. Del 1: Historiemedvetande—Historiebruk* (s. 96–116). Malmö Högskola/Högskolan i Halmstad.
- Manniche, J. C. (1981). *Den radikale historikertradition*. Universitetsforlaget i Aarhus.
- Martinez-Mesa, J., González-Chica, D. A., Bastos, J. L., Bonamigo, R. R., & Duquia, R. P. (2014). Sample size: How many participants do I need in my research? *An Bras Dermatol*, 89(4), 609–615. <https://doi.org/10.1590/abd1806-4841.20143705>
- Mikkelsen, A. B., & Riis, K. K. (2023). *Social arv i historieundervisningen* [Bachelorprojekt]. VIA University College.
- Muhlack, U. (2000). Universal History and National History. Eighteenth- and Nineteenth-Century German Historians and the Scholarly Community. I B. Stutchey & P. Wende (Red.), *British and German Historiography 1750-1950. Traditions, Perceptions and Transfers* (s. 25–48). German Historical Institute London/Oxford University Press.

- Munk, K. P., Bengtsen, S. S. E., & Møller, J. E. (2015). Kvalitativ metode på afveje: Ophav, kritik, nye perspektiver. I K. P. Munk, S. S. E. Bengtsen, & J. E. Møller (Red.), *Metodefetichisme—Kvalitativ metode på afveje?* Aarhus Universitetsforlag.
- Myssen, S. L., Nørgaard, A. S., & Deding, A. S. (2023). *4 ud af 5 undervisere i folkeskolen oplever behov for kompetenceudvikling – men økonomi og skemalægning forhindrer, at de kommer afsted*. Cevea. <https://cevea.dk/analyse/4-ud-af-5-undervisere-i-folkeskolen-oplever-behov-for-kompetenceudvikling-men-oekonomi-og-skemalægning-forhindrer-at-de-kommer-afsted/>
- Nielsen, V. O. (2010). *Samfund, skole og historieundervisning*. Billesø & Baltzer.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Sage.
- Petersen, N. (2015). *Lad dine elever skabe historie*. HistorieLab. <https://historielab.dk/lad-dine-elever-skabe-historie/>
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). *Historiedidaktik—Fra teori til praksis*. Gyldendal.
- Poulsen, J. A. (2012). Historiske kundskaber og læremidler. I P. Eliason, K. Hammarlund, E. Lund, & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden. Del 2: Historisk kunskap* (s. 61–83). Malmö Högskola/Högskolan i Halmstad.
- Poulsen, J. A. (2015). Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer? *RADAR—Historiedidaktisk Tidsskrift*, 2(1), 26–31.
- Poulsen, J. A. (2022). Hvad med indholdet i undervisningen? *RADAR—Historiedidaktisk Tidsskrift*, 9(1), 20–35.
- Rasch-Christensen, A. (2010a). *Linjefaget historie—Mellem læghistorie og profession* [PhD-afhandling]. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Rasch-Christensen, A. (2010b). Læreruddannelsen bliver glemt ved tavlen. *Folkeskolen.dk*. <https://www.folkeskolen.dk/kronik-undervisere-nr-6-2010/laereruddannelsen-bliver-glem-ved-tavlen/484655>
- Rüsen, J. (1994). *Historisches Lernen*. Böhlau Verlag.

- Rüsen, J. (1997a). Geschichte und Utopie. I K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen, & G. Schneider (Red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (s. 76–80). Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
(Original work published 1979)
- Rüsen, J. (1997b). Historisches Erzählen. I K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen, & G. Schneider (Red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (s. 57–63). Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
(Original work published 1979)
- Sebening, L. (2021). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Empirische Erkundung eines tradierten Begriffs* [PhD-afhandling]. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.
- Teske, J. K. (2012). The Methodology of the Humanities and Karl R. Popper's Philosophy of Science and Art. I A. Chmielewski (Red.), *Studia Philosophica Wratislaviensia Supplementary Volume, English Edition 2012* (s. 275–301). Instytut Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Thomsen, A. H. (2006). Skolemarxismens kulmination og debatten om faghæftet »Historie 1981«. *Historisk Tidsskrift*, 106(1), 134–167.
- Thomsen, A. H. (2007). Faghæftet »Historie 1984« og paradigmeskiftet i historiedidaktikken. *Historisk Tidsskrift*, 107(1), 149–185.
- Undervisere i folkeskolen og deres uddannelse*. (2021). Danmarks Evalueringsinstitut.
- Warring, A. (2011). Erindring og historiebrug. Introduktion til et forskningsfelt. *Temp*, 1(2), 6–35.
- Westerlund, C. (2019). *Bachelor: Historiebevidsthed som vej til demokratisk dannelse*. Folkeskolen.dk.
<https://www.folkeskolen.dk/bachelorprojekt-historie-historie-og-samfundsfag/bachelor-historiebevidsthed-som-vej-til-demokratisk-dannelse/334534>