

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift



Hvad med indholdet i undervisningen?

Af Jens Aage Poulsen
Temanummer, marts 2022

Hvad med indholdet i undervisningen?

Af Jens Aage Poulsen, HistorieLab,
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Det er en central opgave for skolen at ruste eleverne til fremtiden. En opgave som skolefaget historie naturligvis også må bidrage til. Det gør faget allerede på en række områder, for eksempel ved at styrke elevernes undersøgelses- og metodiske kompetencer så som kildekritik. Men hvad med valget af indhold, det historiske stof - forstået som fortællinger om fortiden, som der er mængder af – og som der hele tiden bliver flere af. Vælges og tilrettelægges det med sigte på, at det har betydning og er nyttigt for eleverne – nu og i fremtiden? Dette spørgsmål behandler artiklen, der også drøfter nogle kriterier for valg af indhold.

Historie – fremtidsrettet nytte

”De, der ikke kan huske fortiden, er dømt til at gentage den” er et kendt citat, der tillægges den spansk-amerikanske digter og filosof George Santayana (1863-1952). Under et interview blev en elev spurgt, hvorfor hun mente, at skolefaget var vigtigt, og hun svarede: ”I historie lærer vi om fortidens fejl, så man ikke behøver at gentage dem”. I begge tilfælde anses det at have viden om fortiden, som værende brugbart i sam- og eftertiden.

Denne opfattelse af histories betydning er ældgammel. Man finder den hos grækeren Thukydides (ca.

460-400 f.v.t.), der sammen med landsmanden Herodot (484-425) betragtes som historiefagets fædre. Forenklet forestillede de sig – ligesom andre i deres samtid – at udviklingens retning var cirkulær og således gentog sig – om end ikke på en identisk så på en lignende måde. Derfor gav det mening for Thukydids relativt nøgternt at skrive historien om krigen mellem Sparta og Athen, den Peloponnesiske Krig. Ved at studere Thukydids skrift kunne athenerne være bedre forberedt til en uundgåelig kommende krig mod spartanerne. Det er generelt for os mennesker, at vi orienterer os i tid ved at anvende vores fortolkning af fortiden til at forstå vores nutid og forsøge at foregribe fremtiden. En kognitiv proces, der ofte betegnes som historiebevidsthed (Rüsen, 2017, s. 13).

Med det såkaldte Sthyr'ske Cirkulære fra 1900 blev historie et skemalagt fag i folkeskolen. Dets fremtidsrettede og samtidige opgaver fremgik klart af fagformålet, dels at undervisningen skulle "fremelske ... en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land", og dels at faget skulle være "et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel", det vil sig være moralsk dannende. At undervisningens og læremidlernes indhold hovedsageligt var nationalforherligende fortællinger om konger og krige mere end forsøg på at beskrive, hvad der faktisk skete, blev en konsekvens af det overordnede sigte med undervisningen.

Historie er grundlæggende fortællinger om fortidige begivenheder og kan ses som samlinger af direkte og indirekte erfaringer. Spørgsmålet er, om der af disse erfaringer kan udtrages en læring, som er nyttig i vores nutid og fremtid. Udfordringen er jo, at fortidige begivenheder er unikke. De gentager sig ikke. For selv om menneskets natur er forblevet stort set uændret i årtusinder, er menneskets adfærd, dets holdninger, mentalitet, og de samfundsmæssige omstændigheder, de levede under, forandret markant. Et eksempel på ændringer i menneskets adfærd er, at der er mindre vold og langt færre drab i Danmark i dag, end der var for 5-600 år siden.



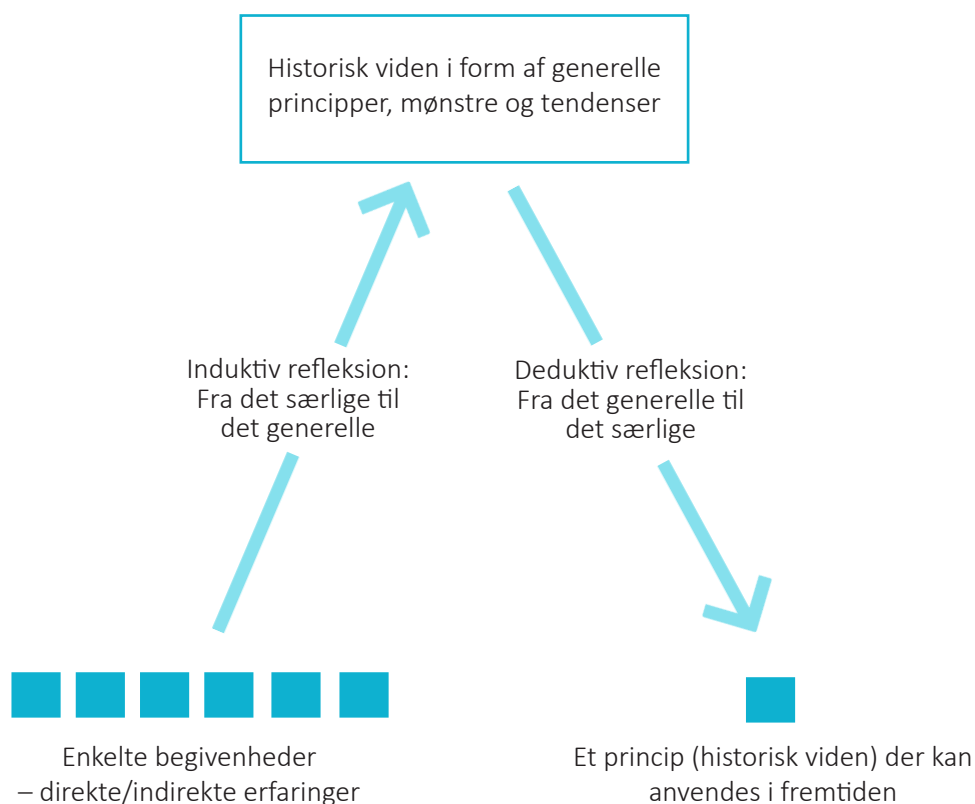
Principper, mønstre og tendenser

Vi kan således ikke lære noget af historie – forstået som erfaringer – i hvert fald ikke på samme måde som Pythagoras (ca. 570-495 f.v.t.). Han gik rundt i den græske bystat og målte retvinklede trekanter. Ud fra en række enkelterfaringer sluttede han sig til en af de vigtigste matematiske læresætninger, der har vist sig overmådelig nyttig ikke kun i hans sam- og eftertid, men formentlig også vil være det til evig tid: Summen af kvadraterne på de to korte sider a og b er lig med kvadratet på den længste side c .

Selv om vi ikke kan lære noget af historien, kan vi måske blive klogere af at beskæftige os med den. Ud af et antal enkeltbegivenheder kan man ræsonnere sig til historisk viden, som har karakter af generelle principper, mønstre eller i hvert fald tendenser, der kan bruges fremadrettet. Det kan illustreres med den amerikanske journalist og historiker Mike Maxwells model, der viser, hvordan induktive og deduktive ræsonnementer i historie kan bruges til at slutte fra en række enkeltbegivenheder til generelle principper (2018, s. 64).

Figur 1.

Modellen illustrerer, hvordan der fra en række enkeltbegivenheder udledes historisk viden i form af generelle principper, som kan anvendes til at tage bestik af fremtiden.



At udlede generelle historiske principper ud fra et antal enkeltbegivenheder er ikke noget nyt. I Thukydids skrift om Den Peloponnesiske Krig giver han flere eksempler på, at historisk viden rummer generelle principper, mønstre eller tendenser, der kan underbygges ved at sammenholde enkeltbegivenheder fra historien. Således hævder han, at der er tre grundlæggende motiver til krig: Frygt, ære og egoisme. Og at de, der ønsker krig, har en tendens til at håne dem, der er imod ved at betegne dem som feje og upatriotiske (Thukydid, 2010). Det får måske nogen med en længere tids hukommelse til at tænke på daværende præsident George W. Bush. Da USA i 2001 indledte, hvad der blev kaldt krig mod terror, udtalte han, at enten var man med USA, eller også var man imod – og i sidste tilfælde ville man blive betragtet som fjender.



Undersøges en antal opstande, oprør og revolutioner kan der også udledes et mønster for, hvornår de bryder ud, nemlig når magthaverne af en eller anden grund letter deres undertrykkelse. Det sås fx i den indiske uafhængighedskamp fra 1920'erne, da det sydafrikanske apartheidstyre blev mindre hårdhændet i slutningen af 1980'erne, og da Østtysklands socialistiske og undertrykkende styre i samme periode mistede grebet om magten.

I sin bog giver Maxwell (2018, s. 179) en række eksempler på generelle og vedvarende historiske principper, mønstre og tendenser, der gælder for mennesket som art:

- Det er nysgerrigt og har trang til at udforske, til at lære og udvikle nye teknologier, som kan forbedre levevilkårene. Det findes der mange eksempler på fra udviklingen af hjulploven til digitaliseringen af flere og flere områder i samfundet.
- Det er potentielt voldeligt og kan som individ udøve grov vold mod artsfæller og kollektivt iværksætte massedrab.
- Det har tendens til at distancere sig fra, frygte, afsky, undertrykke, diskriminere og måske dræbe mennesker, der adskiller sig fra den gruppe, det selv tilhører.

Om samfund kan blandt andet tilføjes disse principper:

- Dominerende kulturer og imperier følger ofte et organisk udviklingsmønster: De opstår, vokser, de når et højdepunkt, herefter følger en periode med nedgang frem mod endelig opløsning. Som eksempel kan nævnes Romerriget. Det samme mønster kan ses i de kinesiske dynastier (for eksempel Qing Dynastiet 1644-1911) og Sovjetunionen.
- I fortiden, i nutiden og i fremtiden må samfund og fællesskaber forholde sig til og håndtere en række tematikker som magt, forbrydelse og straf og social ulighed.

Forberede til fremtiden

En helt central opgave for skolen og undervisningen er som nævnt at give eleverne viden, der rustar dem til fremtiden. Det vil sige viden, der har livsværdi for eleverne. At det også er intentionen i skolefaget historie, ses i fagformålet. Her fremgår det, at det eleverne lærer i faget, skal de kunne bruge "i deres hverdags- og samfundsliv" og det skal give dem "forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Det er altså ikke nok, at eleverne lærer om fortiden. Undervisningen må også have fokus på samspil mellem *fortidsfortolkninger*, *nutidsforståelser* og *fremtidsforventninger* og derved styrke elevernes forudsætninger for på et oplyst grundlag at anvende den tilegnede viden om fortiden til at orientere sig i nutiden og reflektere over fremtidsmuligheder. For uden et fremtidsperspektiv, er det temmelig meningsløst at beskæftige sig med fortiden, og uden at kunne bruge og forholde sig til fortællinger om fortiden bliver det vanskeligt at forestille sig en fremtid (Van Straaten, Wilschut, Oostdam & Fukkink, 2019, s. 512).

Undersøgelser fra de seneste årtier viser, at mange elever har svært ved at se sammenhænge mellem det, de lærer om fortiden i skolefaget og deres nutid og fremtid. Således kunne den amerikanske historiker Roy Rosenzweig konstatere, at elever (og i øvrigt mennesker i almindelighed) mente, at fortiden havde stor indflydelse på deres opfattelse af nutiden og fremtiden. Men få tillagde skolefaget afgørende betydning i den sammenhæng (Rosenzweig, 2000). I det hele taget er det ikke ualmindeligt, at elever – til forskel fra andre skolefag – har svært ved at se og formulere sig om en fremadrettet betydning og nytteværdi af historie (Haydn & Harris, 2010; Barton & Levstik, 2011; Knudsen og Poulsen, 2016, s. 13-14).

Forhindringer for det fremtidsrettede

Der kan være mange grunde til, at bevidstheden om samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning er en udfordring for mange ele-



ver. Måske mangler eleverne viden om og forståelse af fortiden. At være opmærksom på samspillet mellem tiderne forudsætter jo evnen til at kunne reflektere over kontinuitet og forandring, at kunne generalisere, samt at være bevidste om, at fortællinger om fortiden er fortolkninger – altså konstruktioner. Derfor er det et problem, hvis elever forstår fortællinger om fortidige begivenheder som faste og endegyldige forløb, der er defineret af årstal, bestemte aktører og faktuelle oplysninger, og som følger efter hinanden som perler på en snor (Van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2018, s. 48).

At lade undervisningen bestå af en kronologisk ordnet række af emner er en udbredt måde at organisere stoffet på. I analoge og digitale læremidler er det almindeligt, at hvert emne udgør en selvstændig enhed, hvor sammenhænge mellem tidligere og kommende emner ikke påpeges. Det er ikke så udbredt i undervisningen at trække linjer fra fortid til nutid - eller at diskutere hvad og hvordan viden om aspekter eller generaliseringer fra den givne fortid kan give mening i nutiden og fremtiden (Poulsen, 2021a). Konsekvensen kan være, at eleverne oplever, at når de er færdig med ét emne, går de i gang med et nyt, og at den historiske indholdsviden om hændelser og personer, de har tilegnet sig, ikke eller kun i begrænset omfang anvendes i arbejdet med det nye emne. Eleverne kan derfor opfatte historie som et fag, hvor de hører om den ene begivenhed efter den anden. Ganske vist får eleverne en mængde informationer om fortiden, som formentligt hurtigt fortoner sig i glemmebogen, fordi emnerne ikke sættes i sammenhæng, eller meningen og betydningen af indholdet for elevernes samtid og fremtid ikke vægtes.

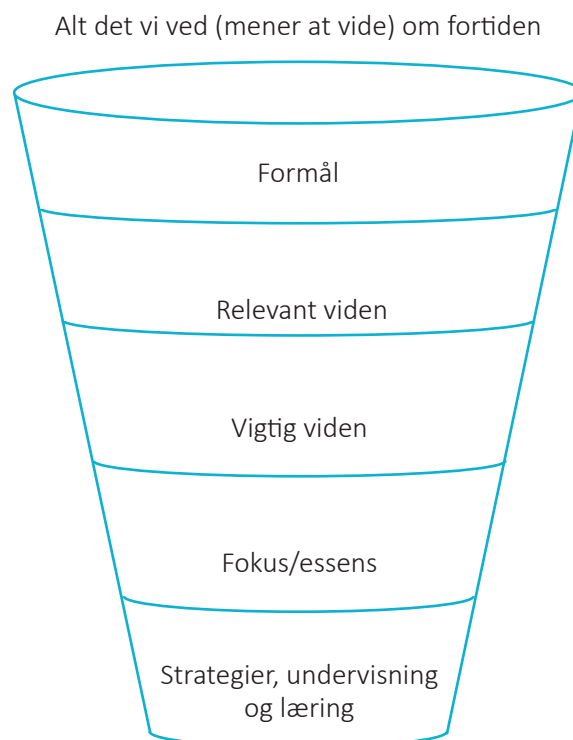
Et filtreret indhold

Fælles Mål er en kompetenceorienteret læreplan med en række kompetencemål, som undervisningen skal give eleverne mulighed for at nå – uden at der angives et bestemt indhold eller pensum. Det giver dog ikke mening, at elever opøver historiske kompetencer uden et indhold. Spørgsmålet er,

om der kan opstilles kriterier for valg af indhold, og hvordan det kan tilrettelægges for at være velegnet i historieundervisningen. Det gives der i det følgende et bud på. Til at illustrere det anvendes en tragtmodel, som "filtrerer" et potentielt indhold, så man når frem til, hvad der er egnet. Modellen er inspireret af Mike Maxwell (2018, s. 107).

Figur 2.

Tragtmodellen illustrerer kriterier eller "filtre" for valg og tilrettelæggelse af indhold i historieundervisning.



Formål

Med *Formål* menes lærerens overvejelser over, hvorfor og hvordan eleverne nu og i fremtiden kan forstå betydningen af og drage nytte af det pågældende



indhold. Det vil sige, hvordan kan den historiske viden bidrage til, at eleverne på et oplyst grundlag forstår sig selv og deres omverden – samt at det medvirker til at styrke deres forudsætninger for at reflektere over og tage stilling til mulige fremtids-scenarier. Læreren kan blandt andet overveje, om Danmarkshistorien fortsat skal dominere indholdsvalget, når verden på godt og ondt i dag og formentlig også i fremtiden bliver mere og mere globaliseret, og at menneskeskabte globale udfordringer som klimakrise, biodiversitet, overbefolkning, ulighed og så videre bliver stadig mere påtrængende.

I en sådan fremtidsrettet tilgang til indholdet i faget er der en risiko for, at fortiden ses og vurderes præsentistisk. Skal historieundervisningen meningsfuldt kunne ruste eleverne til fremtiden, er det vigtigt, at undervisning lader eleverne møde den fortid, de arbejder med, på dens egne præmisser. Det vil sige, at eleverne tilbydes et fortidsblik, og at de ikke forholder sig til den tids menneskers handlinger og holdninger ud fra et måske fordømmende nutidsblik (Bjerre, 2021, s. 51f).

Relevans

Det næste "filter" i modellen handler om relevansen af den historiske viden. Her kan historiedidaktikeren Bernard Eric Jensens anvendelse af begreberne "aktualisering" og "distancering" bruges. Aktualisering er at tilrettelægge de valgte emner, så eleverne umiddelbart kan relatere det til deres egen nutid og livsverden. Distancering handler om, at eleverne samtidig må tilegne viden om, at den pågældende fortid på en række områder adskilte sig fra nutiden (Jensen, 1996, s. 13-14).

Elementer, der umiddelbart kan anvendes til aktualisering, kan betegnes som *fællesmenneskelige eksistenstemaer* (Pietras & Poulsen, 2011, s. 164-165). Det er livsopgaver, udfordringer og problemstillinger, som mennesket til alle tider og i alle samfund har skullet forholde sig til. Som eksempler kan nævnes:

- Betydningsfulde/magtfulde personer (for eksempel børns relation til voksne).
- Sig selv og andre som kønsvæsner.
- Krav og modstand fra naturen, sig selv og andre.
- At være med i et fællesskab og være ansvarlig for andres liv og lykke.
- Egen og andres individuelle eksistens (liv og død).
- Hvad der er godt/ondt – det gode/det onde.
- Forvirring og kaos. Nødvendigheden af at skabe mening og sammenhæng.

Eksistenstemaerne – og hvordan mennesket har forholdt sig til dem har varieret – ofte markant. Faktorer, der kan forklare variationerne, kan deles i to kategorier. På den ene side, hvad der kan betegnes som *objektive* faktorer på den givne tid og sted, det vil sige de samfundsmæssige, politiske, sociale og økonomiske og kulturelle vilkår – herunder den mentale horisont, grundlæggende værdier og så videre. Det er her distancering, viden om den pågældende fortid og fortidsblikket er væsentligt. På den anden side er der *subjektive* faktorer, der vedrører det enkelte individ som et villende, sansende følende og fantaserende væsen.

Man kan altså se fællesmenneskelige eksistenstemaer som varige principper, tematikker, tendenser og udfordringer, som mennesker altid har måttet forholde sig til – ikke nødvendigvis på identiske måder – i fortiden og nutiden, og som derfor må antages også at have betydning i fremtiden (Van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2018, s. 49). Og hvis nogen spørger, om der er noget, der *ikke* er eksistenstemaer og varige principper, er svaret, at det kommer an på, om læreren eller læremidlet kan gøre opmærksom på det eller ej.

Historie handler grundlæggende om kontinuitet og forandring i menneskers samfundsmæssige liv. Derfor kan der i valg af relevant historisk viden også basere sig på en vurdering af, om indholdet kan bidrage til, at eleverne danner sig et overblik eller "det store billede" af samfundenes udvikling. Det kan være over hele menneskehedens udvikling, hvor produktionsmåder og livsformer er konstruerende for kontinuitet og forandring (Lund, 2016, s. 42-43). For Europa kunne det store billede tegnes sådan:



- For 60.000 år siden: Mennesker lever af indsamlede rødder, bær og smådyr.
- For 15.000 år siden: Mennesker lever af jagt, fiskeri og samleri.
- For 6.000 år siden: Agerbrug og kvæghold bliver udbredt.
- For 150-200 år siden: Industriproduktion vinder indpas.
- Nutiden: Digitalisering.

Det store billede kan også etableres ved at lade eleverne arbejde med langvarige og mere afgrænsede tematikker som slaveri og ufrihed, der har haft forskellige former, men har eksisteret i mere end 5.000 år, og som formentlig også vil være et fænomen i fremtiden (Van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2018, s. 50).

Analogier bruges jævnligt i undervisningen i alle fag, og er ofte en udmærket didaktisk metode til at fremme forståelsen af et nyt fænomen. Flere undersøgelser viser således, at brug af analogier øger læringsudbyttet. Det gælder også i historie (Van Straaten, Wilschut, Oostdam & Fukkink, 2019), hvor et kriterium for valg af relevant historisk viden kan være, om den har potentialer for, at der etableres analogier mellem fortid og nutid – og dermed mulighed for at reflektere over fremtiden. Som nævnt er fortidige situationer og begivenhedsforløb unikke. Skal en analogi og en case fra fortiden meningsfuldt kunne styrke elevernes forståelse af forhold i nutiden, er det nødvendigt at se bort fra detaljer, der kan forstyrre analogien (Van Straaten, Wilschut, Oostdam & Fukkink, 2019, s. 515). I historie er analogier at identificere træk og forbindelser, der rummer ligheder mellem nutidige og fortidige begivenhedsforløb, men også at påpege forskellene. Når eleverne arbejder med nazisternes folkedrab, er det nærliggende at sammenligne med andre og senere folkedrab. Det kan gøre eleverne bevidste om, at fænomenet folkedrab ikke var noget, Nürnbergprocessen en gang for alle gjorde op med, men at de må forholde sig til, at der er en latent risiko for folkedrab i fremtiden. Et andet – og måske kontroversielt – eksempel kan være, at diskutere om der er fælles træk ved de japanske kamikaze-piloter og de islami-

ster, der gennemførte terrorangrebene på USA den 11. september 2001 (Robbins, 2004, s. 44).

Som nævnt gentager historien sig ikke. Derfor er det vigtigt, at eleverne forstår, at analogierne kan tolkes for langt. I praksis sker det jævnligt. Således spillede analogien til München-aftalen mellem Storbritannien, Frankrig, Italien og Nazi-Tyskland i 1938 en væsentlig rolle for efterkrigstidens amerikanske præsidenters vurderinger og beslutninger i forhold til Sovjetunionen. Man antog, at "Sovjetunionens ekspansion havde den samme grundlæggende dynamik, som Nazi-Tysklands i 1930'erne" (Bjerre-Poulsen, 2017).

Vigtig viden

Det næste trin ned i tragten handler om, at den historiske viden, som eleverne forventes at tilegne sig, er vigtig. Der er forskellige måder at vurdere en historisk begivenheds signifikans. Blandt andet har den britiske historiedidaktiker Christine Counsell formuleret fem kriterier for, hvad og hvordan et begivenhedsforløb kan vurderes som betydningsfuldt (Pietras & Poulsen, 2017, s. 111f). Nedenfor er en let forenklet version af Counsells kriterier:

- Hvor vigtig var begivenheden for den tids mennesker?
- Omfang: Hvor mange mennesker og hvor store landområder blev påvirket af begivenheden?
- Konsekvenser: Hvor dybt og gennemgribende påvirkede begivenheden den tids mennesker og samfund?
- Varighed: Hvor længe påvirkede begivenheden mennesker og samfund?
- Elevernes oplevelse af begivenhedens nærhed i tid og rum. Det vil sige, i hvilken grad kan indsigt i den fortidige begivenhed bidrage til elevernes forståelse af deres samtid og deres fremtidsforventninger (Poulsen, 2021, s. 62).

På mellemtrinnet undervises der jævnligt i Inkariget og dets undergang i 1530'erne. Bruges ovenstående



fem bullets som kriterier, opfyldes de tre første, men næppe de to sidste. Derfor kan det overvejes, at Inkariget rummer vigtig historisk viden, der er nyttig for eleverne i fremtiden – eller hvordan emnet kan tilrettelægges, så de to sidste bullets også er i fokus. Til gengæld kan der argumenteres for, at et sjældent emne i grundskolen, nemlig Opiumskrigen i 1840'erne, opfylder alle bullets. Krigen var dødsstødet for det kinesiske Qing Dynasti og banede i løbet af 1900-tallet vejen for det nutidige kommunistiske Kina. Trods den geografiske distance er også kriteriet "nærhed" opfyldt. Opiumskrigen såede frøene til den gensidige mistro mellem Kina og Vesten. En mistro, der er tydelig i den nuværende konflikt mellem Kina på den ene side og USA og Europa på den anden. En konflikt, der formentlig varer ved langt ud i fremtiden – en konflikt, der har potentialer til at udvikle sig katastrofalt.

Essens, fokus og undervisning

Det sidste trin i tragten for valg af indhold handler om at have blik for helheden og have fokus på essensen: Hvad er kernen i den viden om fortiden, eleverne skal tilegne sig? Selv efter at have gennemført ovenstående udvælgelse er historisk indholdsviden på dette trin enorm. I sin tilrettelæggelse må læreren have fokus på helheden og essensen og undgå at drukne i overflødige detaljer. Columbus er et kanonpunkt, der kort i Fælles Mål for historie begrundes med, at "han (står) som symbolet for den europæiske ekspansion og opdagelsesrejserne" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 69). Følges begrundelsen må essensen således være den europæiske ekspansion og dens kort- og langsigtede konsekvenser, og ikke for eksempel navnene på Columbus' skibe eller at nogle sømænd angiveligt troede, at jorden var flad, og at de derfor frygtede at sejle ud over kanten. Arbejder klassen med Oplysningstiden må kernen i indholdet vel være oplysningstidens tænkning og ideer – og ikke navnene på filosofferne.

Hvordan kan undervisningen så tilrettelægges, når man som lærer har "filtreret" sig frem den historiske indholdsviden, der vurderes at være relevant, nyttig og vigtig for eleverne at tilegne sig? Læreren kan blandt andet overveje, hvordan denne viden gøres brugbar for eleverne i forskellige sammenhænge – også uden for skolen i deres hverdagsliv. Som lærer må man gøre brug af den fordel, at læreplanen ikke definerer et bestemt indhold. For dyb læring kræver tid. Derfor bør man som lærer undgå et "selvpålagt" overlæst pensum, som man mener, at eleverne skal undervises i, så de får et "historisk overblik". Det er mere hensigtsmæssigt ind imellem at vende tilbage til noget, eleverne har arbejdet med og måske arbejde med det ud fra en anden vinkel – dog stadig med det blik, at det skal have mening for eleverne og ruste dem til fremtiden.

Didaktiske refleksionsmodeller er taknemmelige – i hvert fald i teorien og frigjort fra en konkret praksis. Tragtmodellen er ingen undtagelse. Den tilbyder nogle fagligt og didaktiske begrundede "filtre", som læreren kan bruge i valg af historisk viden, som undervisningen skal indeholde. Men det betyder ikke nødvendigvis, at eleverne har den samme opfattelse. I undervisningen skal der også være plads til at beskæftige sig med et historisk indhold, som eleverne umiddelbart finder fascinerende – også selv om det ifølge modellen og måske lærerens vurdering er unyttig historisk viden. Læreren kan eventuelt bruge sin faglige og didaktiske viden, kendskab til eleverne, fantasi og evne til indlevelse til at perspektivere det "unyttige" til, hvad der i skolefaget anses som nyttigt.

Litteratur- og ressourceliste

Bjerre, L. I. (2021). Fortidsmøder. I S. T. Larsen og J. Aa. Poulsen (red.). *Historieundervisning – en fagmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 47-57.

Bjerre-Poulsen, N. (2017). Anvendt historie: Fra München- til Vietnam-syndromet. *Udenrigs 2*, 2017.



Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Historie. Faghæfte 2019*.

Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2011). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York and London: Routledge.

Haydn, T. & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies* 42(2), s. 242-261.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I H. Brinckmann og L. Rasmussen (red.). *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historie didaktiske essays*. Gesten: OP-forlag, s. 5-18.

Knudsen, H. E. og Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab.

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En handbook for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maxwell, M. (2018). *Future focused History Teaching*. Colorado: Maxwell Learning.

Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2011). *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. København: Gyldendal.

Poulsen, J. Aa. (2021). Historisk tænkning. I S. T. Larsen og J. Aa. Poulsen (red.). *Historieundervisning – en fagmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 59-70.

Poulsen, J. Aa. (2021a). Viden i historiefaget – hvad skal eleverne lære? *Learning Tech* 9, s. 225-257.

Robbins, D. (2004). 'Learning about an 800-year-old fight can't be all that bad, can it? It's like what Simon and Kane did yesterday': modern-day parallels in history. *Teaching History*, no. 117, s. 44-47.

Rosenzweig, R. (2000). How Americans use and think about the past. Implications from a national survey for teaching history. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.) *Knowing, Teaching and Learning history: National and international perspectives*, s. 262-284. New York: New York University Press.

Rüsen, J. (2017). *Evidence and Meaning: A Theory of Historical Studies*. Berghahn Books.

Thukydid (2010). *Krig og politik - den peloponnesiske krig i udvalg*. Vestjysk Kulturforlag

Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2018). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters*, 5(1), s. 46-67.

Van Straaten, D., Wilschut, A. Oostdam, R. and Fukkink, R. (2019). Fostering Students' Appraisals of the Relevance of History by Comparing Analogous Cases of an Enduring Human Issue: A Quasi-Experimental Study. *Cognition and Instruction* 2019, Vol. 37, No. 4, s. 512-533.

