

Er der i dag en historiebrugsdidaktik i folkeskolen – og hvordan ser den i givet fald ud?

Der er efterhånden gået over tre år, siden Forenklede Fælles Mål i 2014 gjorde historiebrug til et helt centralt omdrejningspunkt for historiefaget i den danske folkeskole. Denne artikel zoomer ind på de muligheder og faldgruber, der har vist sig, når historiebrugsbegrebet skal konkretiseres og omdannes til fagdidaktisk virkelighed. Forfatteren forsøger ved hjælp af en mindre, lokal undersøgelse at undersøge, hvor langt vi er kommet med at etablere en egentlig historiebrugsdidaktik i folkeskolen.

Forfatter: [Rune Christiansen](#), [historiedidaktiker](#)



Foto: Colourbox

Hvad er potentialet i at have "historiebrug" som et af skolefagets tre kompetenceområder?

Hvis man læser de udmeldinger, der i sin tid kom fra undervisningsministeriet og fra den gruppe, der formulerede Forenklede Fælles Mål (FFM), der trådte i kraft i 2014, var det tilsyneladende ikke meningen, at FFM grundlæggende skulle forandre fagets indhold. Målet var angiveligt blot at forenkle Fælles Mål fra 2009 (FM09) og omdanne de gamle trinmål til læringsmål. (www.ffm.emu.dk samt Jens Aage Poulsen i Historie og samfundsfag 3-2014).

Der er imidlertid næppe tvivl om, at selv om langt de fleste delelementer i FFM var gengangere fra FM09, så har det gjort en forskel, at man har omformuleret de tre gamle kundskabs- og færdighedsområder 'Udviklings- og sammenhængsforståelse', 'Kronologisk overblik' samt 'Fortolkning og formidling' til tre kompetenceområder:

- Kronologi og sammenhæng
- Kildearbejde
- Historiebrug

Uden helt at omskrive de underliggende formuleringer i læreplanen har kildekritik og metode således fået en mere fremtrædende og tydelig plads i forhold til FM09, og det i folkeskolesammenhæng ret nye begreb "historiebrug" er pludselig blevet et af tre omdrejningspunkter i faget.

Den fremtrædende plads, som begrebet historiebrug nu har fået, giver nogle nye muligheder og udfordringer for undervisningsfaget historie, der i lang tid har været fanget mellem tre delvist uforenelige målpositioner: Dels har faget skulle levere kultur-og normoverførsel gennem kanoniseret viden og kulturbærende fortællinger, hvis mere eller mindre åbent erklærede formål er at integrere eleverne i det kulturelle fælleskab og (meget ondsksfuldt sagt) lære dem, at demokrati er godt, nazisme er ondt, og Danmark er et dejligt land. Samtidig har faget i stigende grad skulle levere individuel kompetenceopbygning i form af kildekritik, kausalitetsforståelse og evne til at manøvrere fagligt kompetent i konfliktende fortællinger, eksempelvis på sociale medier og i den politiske debat. Endelig har faget siden 90'erne også skullet arbejde med elevernes historiebevidsthed og dermed med de livsverdensrelevante og identitetsudviklende koblinger af fortid, nutid og fremtid, som eleverne selv kunne bruge, hvilket nogle gange kolliderer med de kanoniserede fortællinger, som udgør statens officielle erindringspolitik.

Ved at arbejde med hvordan forskellige aktører bruger – eller har brugt – forskellige fortolkninger af fortiden, giver historiebrugsdidaktikken nogle meget konkrete muligheder for at arbejde inden for både historiebevidsthedsdidaktikken og den kompetenceopbyggende fagdidaktik. Hvis man skal have noget ud af at arbejde med, hvordan fortiden anvendes til forskellige formål, så skal man nemlig både have fat i redskaber og fagbegreber fra kildekritikken og kausalanalysen, samtidig med at man skal kunne sætte sig ind i, hvordan forskellige aktører forstår den levede fortid og bruger den i samspil med deres egen eller andres nutidsforståelse og fremtidsforventninger. Historiebrug kan således trække på både en mere historiebevidsthedsorienteret og en mere klassisk kompetenceorienteret fagdidaktik, mens fagets kulturoverførende og kanoniserede videns-del må indarbejdes i det omfang, den er relevant for at forstå den brug af fortiden, som eleverne skal undersøge og forholde sig til.

Dermed kan man håbe, at arbejdet med historiebrug kan hjælpe historielæreren over nogle af de velkendte udfordringer, der ligger i de tre klassiske positioner. Eksempelvis at arbejdet med historiebevidstheden hos den enkelte elev er svært, fordi klassen nemt kan have 20 forskellige historiebevidstheder, og arbejdet med dem ofte bliver diffust og svært at køle til de specifikke perioder eller kanonpunkter som lovgivning, lærebogsmaterialer og forældreforventninger påtvinger underviseren. På samme måde kan arbejdet med kildekritik, metode og fagbegreber nemt blive en omgang kedelig blækregning uden ret meget relation til elevernes livsverden, ligesom fagets kulturoverførende videns-dimension – der erfaringsmæssigt stadig fylder mest i undervisningen – kan risikere at blive så dødens kedsommelig, irrelevant og ligegyldig, at mange skoleelever gang på gang tilkendegiver, at historiefaget nok mest er noget, man skal bruge, hvis man vil være historiker eller arkæolog. (Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen, 2016)

Ideelt set kan arbejdet med historiebrug således gøre historiebevidsthedsbegrebet konkret og bringe en række centrale fagbegreber og kildekritiske redskaber aktivt i spil, samtidig med at arbejdet med en levende brug og misbrug af fortiden kan demonstrere historiefagets relevans for eleverne ved at vise dem, at både de selv og alle andre hele tiden trækker på forskellige fortidsfortolkninger, og at den brug, de selv og andre gør af forskellige fortidsfortolkninger, har en reel indvirkning på både det fælles samfund og deres egen identitet og omverdensforståelse.

Men har der så udviklet sig en historiebrugsdidaktik ude i folkeskolens praksis, der forløser

begrebets undervisningsmæssige potentialer? Hvilke typer af historiebrug bliver der undervist i ude i klasserne, og er historiebrug i dag helt centralt for faget, eller domineres historieundervisningen stadig af lukket vidensformidling om vikinger, 2. Verdenskrig og Christian 4., kronologisk kanongennemgang og spillefilm som belønning, suppleret med opgaver fra Clio Online og det lærebogssystem skolen nu engang har investeret i? Hvordan ser det med andre ord ud med historiebrugsdidaktikken i praksis?

Det spørgsmål kan jeg desværre ikke svare entydigt på. Og det er der heller ikke nogen andre, der kan, for det gælder her som med rigtig meget andet, der foregår ude på skolerne, at vi ved det ikke med sikkerhed! Vi har vores fornemmelser, vi kan fortælle mange anekdoter, og vi har snakket med masser af kolleger. Men der er intet omfattende fælles datagrundlag, der kan give os et klart billede af, hvordan der undervises i historiefaget ude på hver enkelt skole.

For dog alligevel at kunne komme med et nogenlunde kvalificeret bud på hvilke udfordringer historiebrugsdidaktikken er rendt ind i, og hvordan det går med den i praksis, så har jeg lavet en lille kvalitativ undersøgelse af tvivlsom kvalitet og udsagnskraft. Bær over med mig, for formålet er ikke at bevise hverken det ene eller det andet, men blot at få nogle konkrete praksiserfaringer at diskutere op imod. Til det formål afholdt jeg i sommeren 2017 tre semistrukturerede gruppeinterviews med i alt 12 historielærere. De 12 lærere havde det til fælles, at de alle var praktiklærere i historiefaget på skoler i Århus. Af de 12 var de 11 linjefagsuddannede, og de 9 af dem beskrev oven i købet historie som enten deres primære eller sekundære undervisningsfag. Det var med andre ord en meget lidt repræsentativ elite blandt landets folkeskolelærere i historiefaget. Men de havde forbavsende enslydende erfaringer og udfordringer, som godt kan tjene som udgangspunkt for at kaste et blik på, hvordan det går med historiebrugsdidaktikken ude i folkeskolens praksis.

Hvilke typer af historiebrug trænger igennem i folkeskolens historieundervisning?

Historiebrug kan kort defineres som enhver bevidst eller ubevidst brug af den levede fortid, de spor den har sat sig og de fortolkninger, der findes af den. Med en så udvidet definition siger det sig selv, at man er nødt til at inddele historiebrug i forskellige underkategorier for at få hold på, hvad det egentlig er, man vil arbejde med. Inspireret af den svenske historiedidaktiker Klas-Göran Karlssons typologi (Karlsson & Zander, 2009), har jeg groft inddelt de typer af historiebrug, der i undersøgelsen typisk bliver bragt i spil i folkeskolens historieundervisning i 4 hovedkategorier. Disse kategorier er på ingen måde udtryk for endegyldige sandheder, men er alene praktiske arbejdsredskaber, der kan give os et indblik i, hvordan der i dag arbejdes med historiebrugsbegrebet:

1. Underholdende/Kommerciel historiebrug: Vikinger, film og computerspil

En af de mest anvendte måder at bringe historiebrug i spil er ved at se på, hvordan stærke historiske narrativer og fortidsfortolkninger bruges af kommercielle interessenter. Det var således også den eneste form for historiebrug, som samtlige 12 praktiklærere i min lille undersøgelse enstemmigt gav udtryk for at have beskæftiget sig med i deres undervisning. De mest brugte eksempler på historiebrug, som langt de fleste kunne nikke genkendende til, var den kommercielle brug af eksempelvis vikinger til at sælge forskellige varer samt brugen af 2. Verdenskrig som ramme for film og computerspil. Andre populære eksempler på underholdende/kommerciel historiebrug var historiske tv-serier som "1864" eller "Matador"

samt spillefilm om konkrete historiske personer eller emner. Faktisk gav 11 ud af 12 praktiklærere udtryk for at have arbejdet med spillefilm i større eller mindre grad. Det er dog værd at bemærke, at 4 af de lærere, der havde brugt spillefilm, gav udtryk for, at de kun i mindre grad havde behandlet disse film som bevidst kommerciel historiebrug og i større grad havde benyttet dem på en måde, de selv angav, som "en slags motivation for eleverne" eller "til inspiration".

Fælles for mine 12 praktiklærere var, at de i arbejdet med underholdende/kommerciel historiebrug alle gav udtryk for, at de i større eller mindre grad havde arbejdet med afsender-modtagerforhold, herunder hvorfor det konkrete eksempel på historiebrug i de enkelte tilfælde måtte kunne forventes at have den effekt, som afsenderen ønskede. Inde i dette spørgsmål lå så de relevante diskussioner om, hvorfor vikinger fungerer som nationalt symbol, der kan sælge både leverpostej og spegepølse, hvorfor marmelade bliver bedre af at komme fra en gammel fabrik end fra en ny, og hvordan og hvorfor 2. Verdenskrig stadig fungerer som moralsk og normativ referenceramme for moderne mennesker i dag.

11 ud af 12 praktiklærere gav samtidig udtryk for, at de også havde arbejdet med, at eleverne selv skulle producere eksempler på kommerciel eller underholdende historiebrug, og argumentere for hvordan og med hvilket sigte deres eksempler kunne trække på bestemte fortolkninger af fortiden. Det er helt i tråd med læreplanens anvisninger og ganske opmuntrende. Også selv om der som sagt på ingen måde var tale om et repræsentativt udsnit af danske historielærere.

2. Ideologisk/politisk historiebrug: Manipulerende politikere og fæle historiske skurke

En anden type af historiebrug der havde et betydeligt gennemslag blandt mine 12 udvalgte praktiklærere var den bevidste ideologiske eller politiske historiebrug. Kategorien dækker her både over det, der i Karlssons typologi betegnes moralsk historiebrug, og det han kalder ideologisk historiebrug. Det er med andre ord alle forsøg på at holdningspåvirke i en på forhånd given retning gennem aktiv anvendelse af konkrete fortidsfortolkninger, symboler eller narrativer.

Denne type af historiebrug var i særlig grad populær hos udskolingsunderviserne, mens 4 af mine 12 praktiklærere gav udtryk for, at de aldrig havde behandlet eller arbejdet med denne type af historiebrug i undervisningen, fordi de primært underviste på mellemtrinnet og oplevede ideologisk/politisk historiebrug som "for svært" for eleverne.

Blandt det store flertal, der havde arbejdet med denne form for historiebrug, var der imidlertid nogle klare tendenser. Langt de fleste havde således arbejdet med decideret politisk propaganda, oftest i forbindelse med 2. Verdenskrig og i lidt mindre omfang i forbindelse med Den kolde krig. Som en af praktiklærerne formulerede det, så var det "...meget nemmere at arbejde med, når det er tydeligt at det er propaganda, og eleverne ved at det er manipulation". Kun få modige sjæle havde arbejdet med ideologisk historiebrug i en moderne dansk kontekst, hvor eksemplerne var en af dronningens nytårstaler samt Anders Fogh Rasmussens efterhånden berømte tale om samarbejdspolitikken ved søværnets officersskole i august 2003.

Noget tyder altså på, at det selv for motiverede og engagerede historielærere er svært at omsætte den legitimerede eller moraliserende ideologisk/politiske historiebrug, der foregår

overalt i det omgivende samfund, til et arbejdsfelt i folkeskolens historieundervisning. I stedet foretrækkes klassisk politisk propaganda, der er normativt afklaret og nemt at forstå, men til gengæld langt fra elevernes livsverden og derfor potentielt svært for eleverne at omsætte til en moderne kontekst.

3. Historiemisbrug: Holocaustbenægtelse og konspirationsteoretikere

En spændende form for historiebrug, der så småt er begyndt at finde indpas i folkeskolens historieundervisning, er den form, jeg her har kaldt historiemisbrug. Men eftersom fortiden jo ikke tilhører nogen, og frit kan fortolkes efter ønske og behov, så skulle man måske i stedet hellere kalde det historiefags-misbrug. Kategorien dækker nemlig i min brug af begrebet kun over de tilfælde, hvor nogen påstår metodisk at kunne bevise eller sandsynliggøre teorier eller fortolkninger, som er i direkte modstrid med, hvad man reelt kan udlede af de til rådighed ståede kilder ved brug af videnskabsfagets metoder. Det gælder, hvad enten det sker gennem forfalskning af kildematerialet, udeladelse af centrale kilder eller bare mangelfuld brug af historisk metode. Det gælder samtidig, hvad enten der er tale om et bevidst forsøg på manipulation eller blot ukritisk videreformidling af andres historiefagsmisbrug.

Denne form for historiebrug er i virkeligheden overraskende almindelig i både den politiske debat, den offentlige samtale på sociale medier eller rundt om middagsbordet ved julefrokosten. Samtidig er der tale om en potentielt særdeles skadelig omgang med fortiden, fordi historiefagsmisbrug alt for ofte bruges til at legitimere paranoide vrangforestillinger, konspirationsteorier og syndebuktækning. Hvis eleverne ikke har redskaber til at genkende og afvise historiefagsmisbrug, når de møder den, svækkes deres evne til at træffe demokratiske beslutninger på et oplyst grundlag således mærkbart. Men igen gælder det desværre, at de få modige historielærere, der tager historiefagsmisbruget op til særskilt behandling i undervisningen, gør det, med afsæt i det de opfatter som de mest tydelige og letforståelige sammenhænge. 7 ud af 12 praktiklærere havde således arbejdet med holocaustbenægtelse, og af dem havde 4 desuden arbejdet med konspirationsteorier. Dertil kom en enkelt, der havde udeladt holocaustbenægterne men til gengæld arbejdet med både konspirationsteorier om 9/11 og månelandingen som eksempler på historiemisbrug. Ingen havde arbejdet med historiemisbrug i den politiske debat, men en enkelt gav dog udtryk for, at han fremadrettet gerne ville prøve at arbejde med Trumps påstande om, hvor mange der kom til hans indsættelse og sætte disse påstande op over for andre kilder som et eksempel på et aktuelt forsøg på historiemisbrug. Flere af hans kolleger mente imidlertid, at det mere hørte til i samfundsfag, og i øvrigt var for svært.

I det hele taget gik det igen blandt mine (i forhold til gennemsnittet) veluddannede og engagerede praktiklærere, at historiemisbrugs-området oplevedes som svært. Som én formulerede det: "Hvis nu der er en, der har fundet en hel masse om det (konspirationsteorier om 9/11) på nettet, ikke, og har alle mulige kilder med, så er det svært for mig at skære igennem. For så bliver det jo påstand mod påstand". Andre praktiklærere var mere hjemme i området og argumenterede klart for nødvendigheden af, at eleverne kunne forholde sig reflekteret til, hvorfor nogle grupper i dag mener, at jorden er flad, eller at vi aldrig har været på månen. Men det var en tydelig tendens, at mange af praktiklærerne ikke følte sig sikre nok i videnskabsfagets metode eller nok inde i hver eneste potentielle stofområde til at kunne gennemføre en regulær kildeanalyse sammen med eleverne for at bedømme, om en given påstand om fortiden kunne siges at være i overensstemmelse med de centrale kilder på området. Det ville simpelthen kræve flere ressourcer end de havde, og blev af langt de fleste

opfattet som alt for vanskeligt selv i udskolingen.

4. Metodisk/faglig historiebrug: Kedelige lærebøger og tunge fagtekster

Det fører os naturligt over i den form for historiebrug, der hos Karlsson hedder den videnskabelige, men som jeg i en folkeskolekontekst har valgt at betegne som den metodisk/faglige. Betegnelsen skal signalere, at det ikke kun er præcis den fortidsbrug, man finder hos udøverne af videnskabsfaget historie, det er relevant at se på her, men alle former for kritisk, metodebaseret fortidsanalyse og formidling.

Når nu kildekritikken har sit helt eget kompetenceområde i FFM, hvor adskiller en metodebaseret form for historiebrugsdidaktik sig så fra dette andet kompetenceområde, hvor eleverne selv skal lære at anvende et udvalg af videnskabsfagets metoder i en tillempet form? Svaret er, at det gør den kun, hvis eleverne arbejder med at se metodiske analyser, fortidsfortolkninger eller formidlingsformer som netop én blandt flere måder at anvende fortiden på. Med sine egne regler, motiver, afsendere og modtagere og med sin egen dagsorden og sine egne svagheder, der kan variere alt efter hvilken teoretisk eller metodisk vinkel, der er anlagt.

Det er imidlertid ikke nemt. Blandt mine 12 praktiklærere meldte dem, der primært underviste på mellemtrinnet, alle pas, og kun 5 lærere angav selv, at de havde forholdt sig til deres lærebøger og til forskellige typer af faghistoriske tekster som historiebrug. To praktiklærere gav udtryk for, at de sammen med deres elever have lavet sammenlignende analyser af historiebrug i ældre og nyere lærebøger og faghistoriske tekster, de andre 3 gav udtryk for, at de alene havde arbejdet med historiebrugsdimensionen i elevernes lærebøger og de materialer fra nettet, de i forvejen anvendte. Hos 7 ud af 12 historielærere var elevernes historiebrug, eller de fagtekster læreren havde udvalgt til dem på diverse internetsider, således aldrig blevet behandlet som andet en neutral og objektiv formidling af absolutte og indiskutable sandheder. Hvad ingen selv nok så videnskabelig historieformidling som bekendt kan være, og hvad ingen seriøs historiker i dag vil påstå at kunne levere.

Hvis man ser på de fire kategorier af historiebrug jeg har skitseret ovenfor, så kan man hurtigt konstatere, at historiebrug ganske vist har vundet et vist indpas i undervisningen, men at der er flere potentielle arbejdsområder, der mangler. Der er eksempelvis ikke nogen kategori ovenfor, der hedder ikke-brug: altså bevidst unladelse eller glemsel. Et arbejdsfelt der ellers er helt centralt, hvis man eksempelvis vil arbejde med den altid populære besættelsestid, og forstå hvordan denne periode er blevet tolket, forstået og anvendt frem til i dag. Men kategorien optræder ikke, fordi ikke en eneste af mine 12 praktiklærere havde arbejdet med ikke-brug som en form for historiebrug. Heller ikke selv om de direkte adspurgte godt kunne se relevansen i, at eleverne undersøgte, hvorfor modstandsfolk, jødeaktion og Augustoprøret fylder meget i både lærebogsmaterialer og kommerciel historiebrug, mens Frikorps Danmark, landbrugseksport og retsopgør fylder meget lidt.

Endnu mere bekymrende er det imidlertid, at alle de historiebrugsformer, mine 12 praktiklærere umiddelbart gav udtryk for, at de arbejdede med, tog udgangspunkt i andre aktører end eleverne selv. Der blev således arbejdet med, hvordan kommercielle aktører, "fæle" politikere og (i mindre omfang) historikere og meningsdannere brugte og misbrugte fortiden. Men der var umiddelbart ingen eksempler på, at der blev arbejdet specifikt ud fra elevernes egen, identitetsnære historiebrug. Deres livsfortællinger på Facebook, deres

forståelse af egen plads i de bærende samfundsnarrativer, deres ubevidste brug af symboler og fortidsfortolkninger for at etablere egen identitet: Der var ikke en eneste praktiklærer, der af sig selv angav hele dette felt som en afgørende del af, hvad en relevant historiebrugsdidaktik burde arbejde med.

Direkte adspurgt kunne alle de praktiklærere, der primært underviste på mellemtrinnet dog pege på, at deres elever på et eller andet tidspunkt alle sammen havde arbejdet med familiefortællinger eller stamtræ. Samtidig påpegede flere af udskolingslærerne, at elevernes egen plads i historien selvfølgelig altid blev inddraget. Men som en perspektivering på noget andet. En af praktiklærerne formulerede det således:

” Det er selvfølgelig altid et perspektiv ikke? Hvordan de ser sig selv i det i dag... Men vi er jo nødt til at starte med indholdet først.

Citatet afslører, at historiefaget stadig i praksis i meget høj grad handler om at videreforme udvalgte samfundsmæssige narrativer, og at også historiebrugsaspektet meget ofte kommer til at handle om aktører uden for elevernes egen livsverden. Det er simpelthen alt for ofte stadig den ubevidste besked til eleverne, at det er konger og statsministre, der skriver historien, og store firmaer, politikere og meningsdannere der bruger den til noget. Mere end 20 års fokus på at eleverne skal se sig selv som både "historieskabte og historieskabende" er nok slået igennem som retorik og målsætning, men er stadig svært at opfylde. Også i den spirende historiebrugsdidaktik der i disse år slår igennem i undervisningsfaget i folkeskolen.

Hvad er så status, og hvordan kommer vi videre?

Samtalerne med de 12 praktiklærere bekræftede umiddelbart mange af de fordomme og fornemmelser jeg som læreruddanner og praktikvejleder i historie havde i forvejen: historiebrugsbegrebet er gradvist ved at blive konkretiseret i folkeskolen, hjulpet på vej af opgaver og undervisningsmaterialer fra især HistorieLab, Clio og diverse online-ressourcer. Specielt den kommercielle eller underholdende historiebrug opleves som relativt nemt tilgængelig for mange undervisere, men også andre former er efterhånden ved at vinde et vist indpas i grundskolens historieundervisning.

Det er dog helt tydeligt, at når analysen af en given form for historiebrug kræver for stor kontekst-viden eller forudsætter brug af mere avancerede faglige metoder, så bliver det hurtigt svært for lærerne at arbejde med. Det gør, at folkeskolens historieundervisning ofte kun arbejder med de absolut mest tydelige, nogen gange næsten karikerede eksempler på historiebrug. Det er naturligvis forståeligt nok, men gør, at det kan være svært for eleverne at knytte eksempelvis kommunistisk eller nazistisk propaganda til moderne politisk historiebrug og dermed svært for dem at se nytteværdien af arbejdet. Samtidig er fokus helt entydigt på udefrakommende aktørers brug af fortiden, mens elevens egen historiebrug i bedste fald er et perifært supplement.

Næste skridt i udviklingen af en brugbar historiebrugsdidaktik i folkeskolen må derfor være at give lærerne materialer og redskaber til at arbejde mere systematisk med de former for historiebrug, der i dag volder usikkerhed eller opleves som vanskelige – herunder at inddrage den bevidste eller ubevidste ikke-brug af fortiden. Samtidig er det afgørende – og

det kan næsten ikke gentages nok – at historiebrug i folkeskolen også fremover kommer til at inkludere den identitetsnære brug af fortiden, som alle mennesker bedriver løbende. Hvis historiebrugsdidaktikken skal forløse sit potentiale i folkeskolen, og hvis faget skal overvinde sit umiddelbare relevansproblem hos eleverne, så må der simpelthen også arbejdes med, hvad fortiden betyder for eleverne, og hvordan de selv anvender den. Den diskussion er vi ikke færdige med at have.

Litteraturliste

1. *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, v. Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen, HistorieLab, undersøgelsesrapport, 2016, </wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>
2. Poulsen, Jens Aage, *Historiebrug*, Historie og Samfundsfag, 3-2014
3. Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), ***Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken***, Studentlitteratur, 2009
4. www.ffm.emu.dk, Undervisningsministeriet portal, Forenklede Fælles Mål