

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift



At opleve historiske erindringssteder som statuer og mindesten

Af Thomas Thomsen

Maj 2020

At opleve historiske erindringssteder som statuer og mindesten

Af Thomas Thomsen

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Artiklen er skrevet på baggrund af erfaringer som historieunderviser på læreruddannelsen samt i forbindelse med observationer af undervisningen i grundskolen, som led i deltagelsen i HistorieLabs forsknings- og udviklingsprojekt "Historiske steder, artefakter, mindesmærker, erindrings- og historiekultur".

Artiklen er rettet mod undervisere og studerende på læreruddannelsen samt lærere i grundskolen, der vil kunne anvende de tilhørende materialer, når erindringssteder inddrages i historieundervisningen.

I flere sammenhænge har jeg observeret (og oplevet), at det i undervisningen, både i forhold til elever i grundskolen og for lærerstuderende, kan være svært at få åbnet lokalhistorisk materiale i byrummet op, så der opstår en reel nysgerrighed og lyst til at undersøge dybere hos eleverne. Det risikerer at blive en øvelse i fakta viden a la: "Nu står vi ved denne mindesten, hvad var det nu, der skete i 1920?" eller "Denne statue viser Frederik d. 7, hvad er det nu, Frederik d. 7 er kendt for?" Altså statuen eller mindestenen bliver brugt som illustration af viden, som eleverne måske ikke lige kan huske, og de kan være nervøse for at svare forkert.

Spørgsmålet er derfor, hvorvidt eleverne reelt kommer til at opleve stedet? Kommer eleverne til at få øje på de spidsfindige detaljer, der ofte gemmer sig på statuen eller mindestenen? Eller bliver det en øvelse i, så hurtigt som muligt, at svare på lærerens spørgsmål omkring Genforeningen eller Danmarks Grundlov? Svaret er formodentlig "nej", og hvis det desuden er koldt eller regnvejr, eller der er larmende trafik, vil det være endnu sværere at få eleverne til at fordybe sig.

I artiklen præsenterer jeg en række didaktiske refleksioner over nogle af de generelle udfordringer, der kan være forbundet med at inddrage byrummet i undervisningen. Forud herfor vil jeg dog kort præsentere en analysetilgang til inddragelsen af fysiske erindringssteder i undervisningen. Jeg supplerer denne analysetilgang med to konkrete læremidler, som jeg har udarbejdet til formålet, der stiller skarpt på progression i forhold til arbejdet med erindringssteder, samt hvordan eleverne kan gå fra undren til analyse.

Analysetilgang: Erindringssteder analyseret som historiske billeder

Den norske historiedidaktiker Erik Lund opererer med tre faser for analyse af billeder (2016, s.159-161), og disse faser kan tilpasses, så de kan bruges som analyseredskab, når elever skal fordybe sig i og analysere konkrete fysiske erindringssteder. Med lidt tilsnigelse kan man vel sige, at et fysisk erindringssted er sammenlignelig med et billede. Fysiske erindringssteder, som statuer, mindesten eller lignende, har ofte et centralt motiv og står ofte i omgivelser, der har en funktion i forhold til selve monumentet. Fælles for arbejdet i alle tre faser er, at eleverne gerne skal begynde at undre sig over spidsfindigheder og detaljer, som kan danne grobund for en dybere historiefaglig analyse.



Første fase hos Lund er den *denotative* fase. Her skal eleven forsøge at få øje på og beskrive genstanden i detaljer og blive bevidst om den kontekst, som genstanden står i. Udfordringen er her at få eleverne til at slå deres forforståelse fra og sans genstanden umiddelbart. De skal ikke begynde at tolke omkring, hvad genstanden symboliserer (det kommer nedenfor). Denne fase er meningsfuld at udføre ude ved det konkrete fysiske erindringssted. Det tager tid at lave denotativ analyse, der får åbnet erindringsstedet ordentligt op, så det kan være en fordel med spørgsmål, der tvinger eleverne til at bruge tid herpå. Sådanne spørgsmål kan findes i læremidlet: "Analyse af fysiske erindringssteder" (se link ovenfor).

Anden fase fokuserer på erindringsstedets ophavssituation, der dækker over, hvornår erindringssteder er blevet til, hvem der står bag, og hvorfor det er blevet opført. Denne fase behøver ikke at blive udført ved selve genstanden, men kan gennemføres tilbage på skolen. Det kan være svært for eleverne at holde disciplinen og koncentrationen ved erindringsstedet, især hvis vind, vejr, trafik mm. forstyrrer. Så er klasseværelset et bedre alternativ. Når elever skal arbejde med erindringssteder, bør læreren have forberedt materiale, der indeholder ophavsoplysninger, som eleverne kan bruge. Det kan være, at deres historiebog har relevante informationer, men internettet kan også inddrages, fx lokale museers hjemmesider eller hjemmesiden *arkiv.dk*, som ofte vil have yderligere oplysninger.

Tredje fase er den *konnotative* fase. Konnotativ kan oversættes til "medbetydning", der refererer til et lag i et værk, som er ud over det konkrete (Lund 2016, s. 161-162). Det kan være symboler eller referencer til historiske begivenheder, kulturelle og/eller religiøse elementer osv., der giver mening for konkrete befolkningsgrupper. Denne fase kan være svær for elever, der ikke er bekendte med den kulturelle og historiske referenceramme, som et mindesmærke er en del af. En svensker har ikke samme forståelse af krigen i 1864 og dens betydning for Danmark, som danskere har, da begivenheden ikke på samme måde har haft betydning for Sveriges historie.

Det er tilsvarende muligt, at danske elever heller ikke forbinder noget med krigen i 1864, med mindre begivenheden på den ene eller anden måde er blevet en del af deres historiebevidsthed. Således kan svenskeren, eller danskeren uden forforståelse for begivenhederne i 1864, have en "ekstraopgave" i at forstå det konnotative lag i et erindringssted med referencer til 1864, idet begivenheden ikke umiddelbart skaber konnotationer hos dem, og de er ganske enkelt ikke bevidste om, hvad den referer til i historien eller kulturen. Den canadiske historiedidaktiker Peter Seixas bruger begrebet "historisk betydningsfuld" om det fænomen, at individer og grupper tillægger fortidens spor forskellig vægt, og at denne vægt kan variere over tid (Seixas og Morton 2013, s. 22ff, s. 33-35). Dette har altså indflydelse på, hvad der automatisk trækkes på, når en elev tolker. Mange historielærere har måske oplevet, at de har refereret til begivenheder i fortiden (fx oliekrisen eller den kolde krig), men eleverne kan ikke forbinde noget med disse begivenheder, fordi de ikke har haft dem inde på livet, og derfor ikke tillægger dem betydning.

Buste af Frederik VII i Vordingborg.
Foto: Thomas Thomsen



Læreren bevidsthed om historiefagets tre vidensområder og fokusering af undervisningsaktiviteter

Jeg har som underviser flere gange observeret undervisningssituationer som denne:

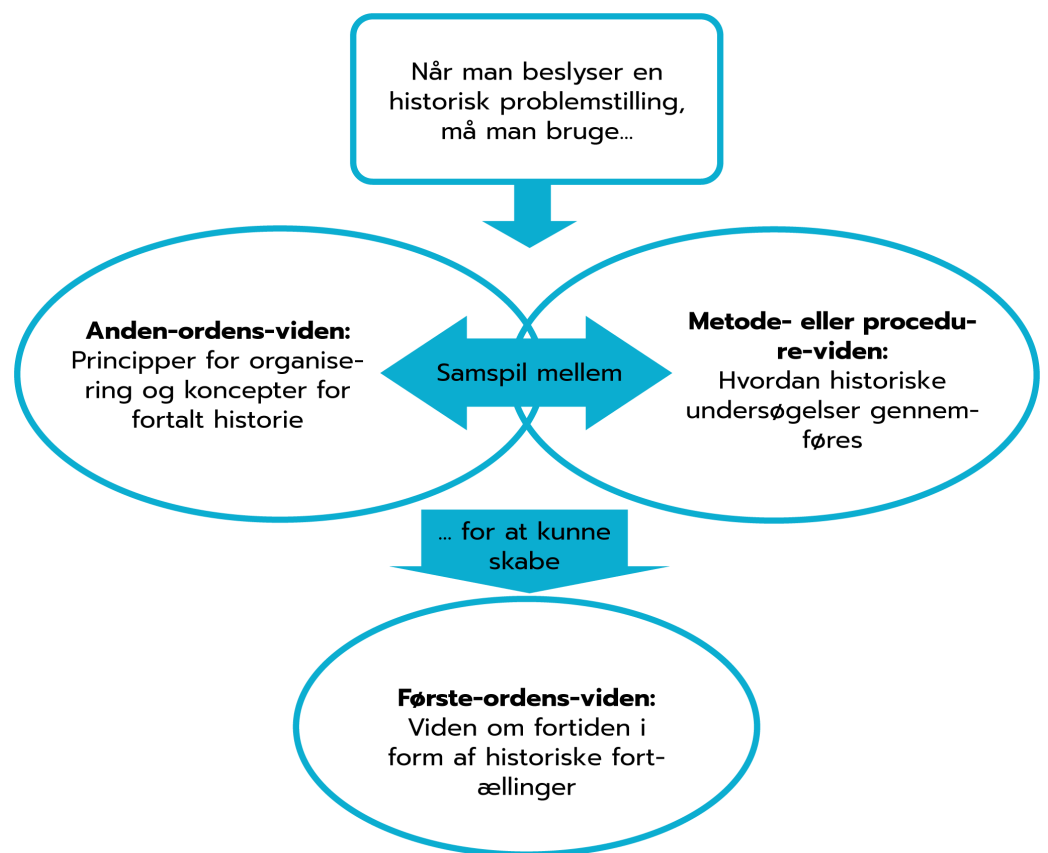
En gruppe elever i 8. klasse er i gang med opfølgende arbejde efter et besøg ved en statue på det lokale torv. Eleverne skal, på baggrund af deres umiddelbare nysgerrighed, i gang med at opstille historiske problemstillinger. De har fundet en kilde på internettet, der uddyber, hvem der stod bag opførelsen af statuen. De undrer sig over nogle af oplysningerne og vil gerne have lærerens forklaring på, hvad det kan betyde. Læreren ser, at artiklen er fra Wikipedia. Fremfor at svare på elevernes undrende spørgsmål, vil læreren have dem til at forholde sig til kildens værdi som troværdig beretning.

Hvad er der egentlig galt med det? Det er jo vigtigt, at eleverne kan være kildekritiske! I denne situation består problematikken i, at eleverne er i flow i forhold til at undre sig over historisk indhold. Læreren stikker effektivt en kæp i hjulet ved at bede dem om at skifte fokus. Resultatet var, at eleverne blev forvirrede og frustrerede. Deres opgave lød jo på, at de skulle undersøge statuen nærmere og på baggrund af dette opstille en historisk problemstilling. Opgaven var *ikke* at være kildekritiske lige her.

I rapporten *Kan elever arbejde problemorienteret med kilder?* (HistorieLab, 2018) stilladseres elevernes arbejde inden for en række faser. Eleverne går fra at skulle undre sig for på baggrund heraf at udvikle historiske problemstillinger, hvorefter de skal bruge kilder til at besvare deres historiske problemstillinger. Rapporten peger på, i forbindelse med opstilling af problemstillinger, at det er en svær proces, og at succesraten har været størst, der hvor læreren har støttet tæt op om processen. Fx kan forskellen på en undren og en historisk problemstilling være svær at gennemskue for eleverne (ibid., s. 42ff).

Den amerikanske historiedidaktiker Bruce VanSledright har udviklet en model for det problemorienterede arbejde i historiefaget, som opererer med tre vidensområder (Pietras og Poulsen, 2016, s 27). Denne model giver et bud på, hvorfor problematikkerne i forbindelse med opstilling af problemstillinger opstår.

VanSledright, 2011, s. 52, gengivet i Pietras, 2018.



En tydeligere bevidsthed hos læreren om, at fokus i arbejdet med historiske problemstillinger er knyttet til det, modellen ovenfor benævner anden-ordens viden, og at denne viden er forskellig fra metode- eller procedureviden, kunne måske afhjælpe



kunne måske afhjælpe problematikken (Pietras og Poulsen, 2016, s. 27). I eksemplet ovenfor var opgaven, at eleverne på baggrund af historiefaglig undren skulle udvikle historiske problemstillinger, hvilket især hører under anden-ordens viden. I disse arbejdsprocesser kredses om brugen af centrale historiefaglige koncepter som historiebrug, historisk empati, kronologi, årsag/konsekvens osv. Ved at læreren bruger disse koncepter som pejlemærker i sin vejledning af eleverne, kan eleverne i en proces gå fra en undren til en historiefaglig undren og nå frem til at opstille historiske problemstillinger som fx:

- "Hvorfor bruger Harald Blåtand disse motiver og den tekst på Jellingestenen? Hvad ville han opnå?" (historiebrug, årsag)
- "Hvordan passer roepigernes hverdag med den fortælling, statuen skildrer?" (historisk empati/historisk perspektiv og historiebrug)
- "Hvor mange gange er busten blevet flyttet, og hvad kan årsagerne være til, at den flyttes? (årsag og konsekvens, historiebrug)

I eksemplet øverst i dette afsnit blander læreren metodeviden, i form af kildekritik, ind i en arbejdsfase, hvor målet for eleverne var at gå fra undren til at opstille en historisk problemstilling. Læreren skulle derimod have ladet eleverne fortsætte deres proces og understøttet udviklingen af problemstillingen fremfor at bede dem om at være kildekritiske i denne fase.

I artiklens første eksempel, hvor læreren står ved en statue af Frederik d. 7 og spørger: "Hvad er det nu Frederik d. 7. er kendt for?", sammenblandes VanSledrights vidensformer (VanSledright, 2011, s. 49-53) for faget også. Her kommer læreren til at blande *førsteordensviden* sammen med en aktivitet, der befinder sig i metode/procedure feltet, hvor eleven skal forsøge at åbne et erindringssted op som en historisk analyse (jf. modellen ovenfor af Pietras og Poulsen 2016, s. 27).

Når målene med en aktivitet befinder sig i et af vidensområderne, å bør læreren være opmærksom

på at målrette sin vejledning i henhold hertil. Desuden, hvis elevernes spørgsmål relaterer sig til ét vidensområde, bør læreren forsøge at besvare spørgsmålet inden for dette. Elever, som er fagligt stærke, vil givetvis kunne håndtere sammenblandingen. Situationen lader til at kalde på yderligere træning i kildekritik, som kan finde sted, når nærværende arbejdsopgave er gennemført. Dette vil forhåbentlig kvalificere flere elever til at kunne foretage mere kompetent kildesortering.

Om brugen af kilder ved arbejdet med erindringssteder: "Vi kan ikke finde svaret...!"

I dette afsnit reflekteres der over arbejdsprocessen, hvor eleverne skal indsamle viden til besvarelse af historiske problemstillinger ved hjælp af kilder. Dette retter sig især imod *ophavssituations-* og *konnotativ* faserne.

At slippe eleverne løs på internettet kan være forbundet med komplikationer, og eleverne kan hurtigt miste fokus. Deres første "hit" i søgningen er sikkert Wikipedia, som af mange lærere faktisk forbydes, da siden anses som ubrugelig i historieundervisningssammenhænge. Dette være med god grund. Bl.a. er Wikipedia skrevet til voksne, så eleverne kan have svært ved at tilegne sig viden herfra, og det kan resultere i copy-paste løsninger fra siden til deres egne produkter. Dette bekræftes bl.a. i rapporten *Kan elever arbejde problemorienteret* (HistorieLab, 2018).

Med henblik på at understøtte eleverne i at finde kilder, som de kan bruge til at besvare historiske problemstillinger – og derigennem bliver erfarne i forhold til kildesøgning i historie – bør læreren have opbygget en kildebank, som eleverne kan gå på opdagelse i og således udvælge relevante kilder. Kildebanken kan indeholde indhold fra deres historiebog eller læringsportaler, men også fx museers hjemmesider eller lokalhistoriske elementer,



der kan findes via arkiv.dk, kan indgå. Når eleverne i teori og praksis er blevet gjort bekendt med arbejdsformer, der knytter an til udarbejdelsen af historiske problemstillinger samt har en forståelse for, hvad der kendetegner relevant kildemateriale for erindringssteder, kan læreren "slippe tøjlerne" og lade eleverne finde kilder på egen hånd bl.a. på internettet.

En anden ofte observeret situation er en, hvor elever (og historiestuderende) oplever, at de ikke kan finde relevante kilder, der siger noget om det konkrete emne, de arbejder med – især hvis det ikke er et velkendt emne. Det kan være, at eleverne har et konkret spørgsmål, fx hvorfor blev statuen bygget, men der er ikke et klart svar i de kilder, de finder. Det kan føre til, at kilder afvises af eleverne uden yderligere argument end, at den ikke svarer direkte på spørgsmålet. HistorieLabs rapport om elevers kompetencer til at arbejde med kilder i en problemorienteret sammenhæng bekræfter tendensen (HistorieLab, 2018, s. 54-56).

Den problemorienterede tilgang til at arbejde med kilder kan fx imødekommes ved at inddrage en illustration af en målskive. I skivens midte placeres det spørgsmål, man søger svar på. Når man derefter i forbindelse med kildesøgning, finder forskelligt kildemateriale, kan dette placeres i relation til skivens midte og det centrale spørgsmål. Målskiven kan bruges til at forklare for eleverne og de studerende, at nogle kilder ligger tæt på midten, andre fjernere derfra. Desuden ved enhver dartspiller eller skytte, at det er svært at ramme "bullseye", hvilket kan sammenlignes med at finde den kilde, der rammer helt plet i forhold til spørgsmålet.

Ved at bruge målskivens forskellige felter, der enten er tæt på eller fjernt fra midten, kan læreren forklare eleverne, hvordan det virkelig kan være svært at finde kilden, der rammer "bullseye", men at kilder stadig kan være relevante og kan placeres i de ydre ringe af målskiven.

I en aktivitet, der kan understøtte elevernes forståelse og anvendelse af målskive-analogien, bedes eleverne placere kilder (deres egne eller dem givet af læreren)

på en udskrevet målskive samt forklare, hvordan hver enkelt kilde kan sige noget om det spørgsmål, der undersøges. Hermed bliver processen elevcentreret, da de skal forsøge at argumentere for kildens relevans. Aktiviteten hjælper eleverne til at visualisere, at selvom kilden ikke 100 % besvarer deres spørgsmål, er der spor, der leder i den rigtige retning – svarende til at i et skydetelt ville skud i de ydre cirkler stadig give point. I illustrationen nedenfor symboliserer de fire pile forskellige kildeoplysninger, som eleverne har. Kildeoplysningerne er illustreret på kortene (se forklaringer på symbolerne på kortene under illustrationen). Skydeskiven og kildeoplysningerne (pile og kort) referer til problemstillingen: "Hvorfor bruger Harald Blåtand disse motiver og den tekst på Jellingestenen? Hvad ville han opnå?"

Figur 1: Illustration lavet af Clara Bruun Månsson ©

Forklaringer på symbolerne på kortene:

Torshammeren: Befolkningen i Danmark dyrker de gamle guder.

Løven: Evangelisten Markus symboliseres med en løve. På Jellingestenen er der en løve, som kæmper mod en slange.

Jesus: Motivet af den sejrende og stærke Kristus. På nutidige billeder er han ofte afbildet som svækket og døende på korset.

Krone og sværd: Kejser Otto presser på sydfra. Han vil kristne hedningene og har pavens velsignelse.



Historisk bevidsthed og progression fra 6. klasse til 9. klasse

En generel udfordring i arbejdet med erindringssteder har med elevernes kognitive niveau at gøre. Når eleverne skal forsøge at sætte sig ind i, hvorfor mennesker på et tidspunkt har valgt at opstille en statue, og i hvilken kontekst dette foregik, så beder man eleverne om at skifte perspektiv væk fra dem selv og deres nutid. Dette relaterer sig til historiske analyser af erindringsstedets konnotative lag og dets ophavssituation.

I faghæftet for faget i historie beskrives progressionen for elevernes udvikling af historisk bevidsthed fra 6. til 9. klasse som følger:

Historisk bevidsthed, 6. klasse: "Undervisningen efter andet trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx gør rede for eksempler på, hvordan, med hvilken hensigt og med hvilke konsekvenser forskellige aktører bruger og har brugt fortællinger om fortiden. Det kan fx være historiebrug i argumentationen, reklamer, mindesmærker og erindringssteder, men også hvordan eleverne selv bruger historie." (Børne- og Undervisningsministeriet, Fælles Mål Historie, 2019, s. 43: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Historie.pdf>).

Historisk bevidsthed, 9. klasse: "Efter tredje trinforløb kan undervisningen tilrettelægges, så eleverne fx identificerer faktorer, der har og har haft betydning for dannelse og omdannelse af menneskers historiske bevidsthed i forskellige samfund og deres tider." (Ibid., s. 44).

Her understreges det, at eleven både skal forholde sig til sit eget samfunds fortid-nutid-fremtid (efter 6. klasse) men også andre samfunds fortid-nutid-fremtid (efter 9. klasse). Således skal eleven kunne sætte sig ind i og analysere andre (samfunds) grupperes historiebevidsthed både ud fra deres egen geografiske nærhed og længere ude i verden. De skal også kunne skifte perspektiv til andre nutidige kontekster og til fortidige kontekster. Dette kræver blik for disse konteksters referencerammer, altså hvad disse trækker på af historiske begivenheder, religion,

kultur mm. Det er faktisk en kognitivt ret kompliceret erkendelse, eleverne her skal komme frem til.

Den tyske historiedidaktiker Jörn Rüsen, der har beskæftiget sig med udvikling af historiebevidsthed (historical consciousness) i et psykologisk perspektiv, beskriver det højeste niveau af historiebevidsthed som følger:

"The development and change belong to the morality of values conceptualized in terms of a pluralism of viewpoints and the acceptance of the concrete 'otherness' of the other and mutual acknowledgement of that 'otherness' as a dominant notion of moral valuation" (Rüsen 2012, s. 77. Min understregning).

Ifølge Jörn Rüsen, der bruger benævnelsen genetisk *historiebevidsthed* om det niveau af historiebevidsthed, som beskrives i citatet, så er dette den sværeste kognitive erkendelse at opnå i forbindelse med udvikling af historiebevidsthed. Den bygger på tre andre typer af historiebevidsthed, som Rüsen kalder *traditionel*, *eksemplarisk* og *kritisk* historiebevidsthed, som gradvist decentraliserer eleven, og det samfund denne er en del af. Det kræver, at eleven både skal rumme og anerkende andres perspektiver, jævnfør citatet ovenfor, men eleven skal også blive bevidst om sit eget perspektivs dynamiske karakter (Rüsen 2012, s. 77-79). Peter Seixas og Tom Morton er enige mht. kompleksiteten, hvilket fremgår af deres beskrivelse af *historical significance*:

"Showing how significance can change over time and can vary depending on the perspective of different groups may be the most challenging competency for students to meet regarding historical significance" (Seixas and Morton 2012, s. 23. Min understregning.)

Læreren skal altså være bevidst om, at det er krævende kognitive processer, som eleverne skal udføre. Derfor må anbefalingen være, at læreren starter med erindringssteder, der ligger umiddelbart tæt på elevernes livsverden med henblik på at gøre eleverne erfarne i at kunne analysere disse erindringssteder ved at arbejde analyserende inden for de tre faser: *denotativ*, *konnotativ* og *ophavssituation* Når eleverne er fortrolige med disse



analyseprocedurer, kan eleverne blive sat til at undersøge, hvordan opfattelser af et erindringssted har ændret sig over tid. Dermed bliver eleven gradvist decentraliseret.

Et centralt element i udviklingen af genetisk historiebevidsthed, jf. Rösen ovenfor, er, at eleverne kan forstå følgende logik: *Når deres egen gruppe (lokalt, nationalt) forsøger at iscenesætte fortællinger med brug af forskellige virkemidler og med særlige kulturelle, religiøse og/eller historiske referencer, så sker dette også hos andre grupper.* Næste skridt bliver så, at eleverne kan undersøge og forstå de referencer (det konnotative), som en anden gruppe benytter sig af. Det kræver, at læreren har arbejdet med den konkrete gruppes kultur og historie, som forudsætning for at eleverne kan komme med gisninger om, hvad symboler kan referere til. Læreren skal som minimum have lavet en brugbar kildebank, hvor eleverne kan finde svar.

Elever, der kommer fra en anden kultur eller elever med dansk som andetsprog, kan have større udfordringer end majoritets-kulturens elever. Disse elever har andre referencerammer end majoriteten, og de kan hurtigt komme til kort i den konnotative analyse af erindringssteder fra majoritets-kulturen. Her bør læreren understøtte med materialer, der kan hjælpe eleverne til at forstå de symbolske referencer.

Læremidlet "Om forskellige kulturers fortællinger" (se link til materialet tidligere i artiklen) har til formål at hjælpe lærere med at understøtte udviklingen af elevernes genetiske historiebevidsthed, ligesom det har til formål at adressere tidligere nævnte udfordringer.

Afrunding

Som underviser har jeg oplevet, at det appellerer til mange lærere, studerende og elever at bringe de historiske spor ind i klasselokalet. Det giver ofte mening at gøre, da disse er tæt på vores livsverden,

men der er også udfordringer forbundet hermed.

I artiklen præsenterer jeg en analysetilgang til fysiske erindringssteder, forstået som historiske kunstværker, når disse inddrages i undervisningen. Analysetilgangen består af tre analytiske faser: en denotativ fase, en konnotativ fase og ophavssituationsfasen. Jeg understreger vigtigheden af, at læreren udarbejder en kildebank, som er til rådighed for eleverne, og som eleverne kan bruge i arbejdet med de forskellige faser. Desuden peger jeg på en problematik, som jeg forbinder med den konnotative fase, der netop kræver, at eleverne har kendskab til erindringsstedets kulturelle kontekst samt historiske og religiøse referenceramme.

Jeg anbefaler endvidere, at læreren bliver mere bevidst (end det ofte er tilfældet) i forhold til, hvilke vidensdele af historiefaget der arbejdes med (1. ordens, 2. ordens osv.) i forhold til forskellige aktiviteter og opgaver. Når læreren fx konstruerer en elevopgave, der handler om at skabe historiske problemstillinger, så er det ikke en opgave, hvor elevernes kildekritiske kompetencer skal være i fokus.

I forbindelse med elevernes søgen efter kilder til deres besvarelser af historiske problemstillinger, kan de komme til at afvise brugbare kilder, fordi disse ikke umiddelbart svarer på elevernes oprindelige spørgsmål. I den forbindelse har målskive-metaforen sin berettigelse, ligesom det kan give mening at lade eleverne fysisk placere kilder på en målskive, hvor problemstillingen står i midten.

Slutteligt sætter jeg i artiklen fokus på den kognitivt meget komplicerede erkendelse, vi, som lærere, forventer, at eleverne når frem til. Jeg præsenterer således et forslag til en hensigtsmæssig progression, hvor der startes med erindringssteder tæt på elevens livsverden for langsomt at decentralisere indholdet i forhold til eleven.



Litteratur- og ressourceceliste

Børne- og Undervisningsministeriet (2019): Faghæfte for faget historie 2019, EMU: <https://www.emu.dk/grundskole/historie/faelles-mal>)

HistorieLab (2018): Kan elever arbejde problemorienteret med kilder? Forlaget Historia: https://historielab.dk/wp-content/uploads/2018/04/HistorieLab_E-bog.pdf?iframe=true&width=899.2&height=421.6

Lund, Erik (2016): Historiedidaktikk, Universitetsforlaget.

Pietras, Jens og Poulsen, Jens Aage (2016): Historiedidaktik, Hans Reitzels Forlag.

Rüsen, Jörn (2012): Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development, i: Seixas, Peter (red.): Theorizing Historical Consciousness, University of Toronto Press, s. 63-85.

Seixas, Peter & Morton, Tom (2012): The Big Six – Historical Thinking Concepts, Nelson Education Ltd.