

# **Historieundervisning i Danmark – epokale tendenser, kontinuitet og forandring i lærebøger og læremidler**

**Heidi Eskelund Knudsen & Harry Haue**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2023:1 Jubileum**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:1 Jubileum

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Historieundervisning i Danmark – epokale tendenser, kontinuitet og forandring i lærebøger og læremidler

Heidi Eskelund Knudsen, lektor, ph.d. og Harry Haue, professor emeritus, dr.phil.

*Abstract: Artiklen beskriver udviklingen af historieundervisning i Danmark set gennem udvalgte lærebøger og læremidler fra 1700-tallet og frem til i dag. De udvalgte lærebøger og læremidler vedrører den lærde skole, gymnasiet og grundskolen. Med afsæt i en essay-inspireret tilgang viser vi på den ene side, hvorledes udviklingen kan betragtes gennem tre epokale og paradigmatiske hovedtendenser, der på én og samme tid udgør kontinuerlige og traditionsbevarende forhold i lærebøger og læremidler, og samtidig over tid markerer forskellige forandringer i indholdet. På den anden side viser vi, at lærebøger og læremidler gradvist gennem tiden opererer med flere centre for iagttagelsesoptikker på det fortidige og historie som fag, og endvidere kompenserer ved at kompleksitetsreducere i forhold til det konkrete indhold og perspektiv på det fortidige. Historieundervisningens epokale bevægelser identificeres ved hjælp af begreberne deocentrisme, antropocentrisme og polycentrisme (Qvortrup, 2001, 2004). Artiklen skrives fra et human- og samfundsvidenskabeligt paradigme der adskiller sig fra geologiens sondringer mellem den holo- og antropocæne tidsalder (Crutzen, 2002).*

**About the authors:** Harry Haue, f. 1941, professor emeritus, dr.phil. og tidligere ansat ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Udgav i 2003 disputatsen: *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*, der også er udgivet i en kortversion, som i 2008 blev oversat til tysk. I årene 2003-08 medlem af lære- og læseplansudvalgene i historie for hhx, stx, folkeskolen og læreruddannelsen. Medforfatter til værker om de gymnasiale uddannelsers, realskolens og efterskolens historie. Bedømmer ved Vetenskapsrådet 2010-13 og 2011-18 medlem af bestyrelsen for International Society for History Didactics. Medvirkede ved oprettelsen af Nordidactica i 2011.

Heidi Eskelund Knudsen, f. 1980, lektor, ph.d. ansat ved Læreruddannelsen og Center for Anvendt Skoleforskning, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Udgav i 2014 ph.d.-afhandlingen: *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring* ved Syddansk Universitet. Er tilknyttet Center for Grundskoleforskning og fokusområdet Historie-, samfundsfags- og religionsdidaktik samt Alment humanistisk faggruppe for teoretisk pædagogikum i gymnasiet. Er i regi af Børne- og Undervisningsministeriet siden 2011 medlem af Fagligt forum for hhx samt fra 2022 Faggruppe for historie i grundskolen.

## Indledning, antagelse og teoretisk ansats

Der findes flere generelle beskrivelser af historieundervisningens udvikling gennem tiden. I denne artikel fokuserer vi på udviklingen set fra perspektivet i udvalgte lærebøger og læremidler fra 1700-tallet og frem til i dag. Om end lærebøger gennem tiden ikke i sig selv udgør spor af, hvad der faktisk foregik i konkrete undervisningssituationer, dvs. hvordan der blev undervist i historie og hvilke forståelser eleverne erhvervede i denne sammenhæng, så udgør de et righoldigt kildemateriale til indsigt i skiftende idealer om, hvad der på et givent tidspunkt i historien er blevet forventet af historieundervisningen i skolen, herunder fagets rolle i forhold til elevers dannelse. Studiet af lærebøger og læremidler er således en af de få muligheder for at sige noget, om end indirekte, om hvilket liv og hvilken samfundsudvikling de seneste generationer har været disponeret for.

Historieundervisning rummer på den ene side stærke traditioner for mundtlig historiefortælling, mens der på den anden side også er dokumentation for, at lærebogen i historie frem til slutningen af 1800-tallet nærmest havde monopol på børns og unges viden om fortidens begivenheder og udviklingslinjer (Haue, 2011, s. 183. Haue, 2000. Møller, 1983, s. 75. Bruun, 1872). Lærebogens funktion i historieundervisningen i dag er en anden, men den udgør dog forsat en form for autoritet i børns og unges viden om fortiden (Bjerre, 2019. Wineburg, 2001. Knudsen og Poulsen, 2015). Lærebogen kommer derfor stadig til at betyde noget for opvoksede generationers forståelser af omverdenen og dens tilblivelse, om end denne rolle i dag må ses i lyset af et mere komplekst læremiddelbegreb. Det er altid sådan, at de beslutninger vi må tage for at leve livet, nødvendigvis bygger på erfaringer, som er erhvervet i forskellige fortidige situationer eller på andres erfaringer, som vi for en stor dels vedkommende har fået kendskab til gennem fortællinger om fortiden, herunder fra lærebogen – og læremidler i det hele taget – i historie. En væsentlig del af vores kollektive erindring kommer herfra. Det har derfor betydning at vide, hvad og hvordan der i skolen gennem tiderne er blevet fortalt om fortiden, eftersom dette bl.a. kan belyse, hvorfor skiftende generationer blev inspireret til at vælge bestemte løsninger i deres liv og samfund.

Vi baserer artiklen på en antagelse om, at historieundervisningens udvikling kan beskrives som bevægelser mellem både gradvist forandrende epokale tendenser, som samtidigt også udgør kontinuerlige og stadigt tilbagevendende vidensdiskurser, der i varierende grad toner lærebøger og læremidler gennem tiden. Historieundervisningens historie – og dermed skolefagets – rummer således både statisk bevarende og konstant forandrende forhold – jf. Ongstads begreb om didaktiseringsprocesser i fag (Ongstad, 2006). Historieundervisningens epokale bevægelser identificerer vi ved hjælp af begreberne deocentrisme, antropocentrisme og polycentrisme – inspireret af Qvortrups samfundsanalytiske og systemteoretiske diagnostik af det lærende samfund fra 2001 (Qvortrup, 2001 og 2004). Vi skriver således fra et human- og samfundsvidenskabeligt paradigme, der adskiller sig fra geologiens sondringer mellem den holo- og antropocæne tidsalder (Crutzen, 2002).

Samlet set viser vi i artiklen, hvordan lærebøger og læremidler gennem tiden på den ene side præges af skiftende epokale tendenser, som samtidig til dels sætter sig varigt i

lærebøgerne. På den anden side viser vi, at lærebøger og læremidler gradvist gennem tiden opererer med flere centre for iagttagelsesoptikker på det fortidige og historie som fag, og endvidere kompenserer ved at kompleksitetsreducere i forhold til det konkrete indhold og perspektiv på det fortidige.

Begreberne deocentrisme, antropocentrisme og polycentrisme refererer til ideen om, at forandringer i samfundsmæssige vidensdiskurser og verdensopfattelser fra middelalderen til i dag markeres af tre epokale hovedtendenser (oplysningsbølger) – middelalderens, oplysningens og modernitetens – og at forandringer herimellem gradvist foregår som kompleksitetsreducerende processer – bl.a. som reaktion på at samfundet bliver mere og mere komplekst (Qvortrup, 2001). Deocentrismen repræsenterer en vidensoptik, der sætter Gud eller en anden transcendental faktor som højeste sandhed og centrum for verden. Traditioner, skæbnen, fortiden og det nære fællesskab (folket) har bærende kraft (Qvortrup, 2004, s. 57). Først med den antropocentriske verdensopfattelse kommer det alment menneskelige baseret på menneskeskabt rationale, videnskab og ikke tro i centrum for samfundsovfattelsen. Abstrakte og universelle menneskerettigheder og idealer sættes i den antropocentriske optik i centrum for opfattelser af viden – bl.a. med henblik på prioritering af individuel og social emancipation (Qvortrup, 2004, s. 58). Mennesket som frit individ og centrum for verden er her afgørende.

Deocentrismen og antropocentrismen tydeliggør som vidensdiskurser entydige monocentriske iagttagelsespositioner ift. verden. Polycentrismen opererer derimod med mange centre for selviagttagelse og verdensopfattelse (Qvortrup, 2004, s. 59). Med øget kompleksitet i samfundet er det så at sige ikke længere tilstrækkeligt at iagttage og forstå verden med afsæt i én almengyldig sandhed. Mangfoldige iagttagelsesoptikker er blevet nødvendige og dermed også muligheden for at stille spørgsmålstejn ved viden, hvilket bl.a. kan iagttages ved brugen af forskellige bindestregshistorier (økonomi-, kultur-, socialhistorie osv.). Polycentrismen spejler en epoke og vidensdiskurs, som modsat deocentrismens elitære og antropocentrismens politisk-orienterede oplysningsideal, tager afsæt i en samfunds- og økonomisk-funderet tilgang, hvor reflektiv viden og evner til at koble faktuel viden og færdigheder på forskellige måder i forskellige sammenhænge er det centrale (Qvortrup, 2004, s. 64). Qvortrup mente i begyndelsen af 00'erne at kunne iagttage polycentrisk verdensopfattelse på både materielt, kulturelt og ideologisk samfundsplan, men så samtidigt også forsat deocentrismens og antropocentrismens oplysningsideal sætte sig igennem som centrale udgangspunkter for verdens- og samfundsovfattelser. Vi beskriver udviklingen i lærebøger og læremidler nedenfor i dette lys.

### **Metodiske forbehold og analysetilgang**

Beskrivelsen af historieundervisningens udvikling gennem tre århundreder – indenfor artikelomfanget – nødvendiggør en vis kompleksitetsreduktion i form af kildevalg og afgrænsning i analyseoptik. Artiklen kan, som den fremstår, ses som et forsøg på at indlede en sammenhængende historisk lærebogsanalyse, der på et senere tidspunkt kan videreføres og systematiseres i andre sammenhænge. Vi tager derfor visse

metodiske forbehold. Dels foretager vi en lærebogs- og læremiddelanalyse på tværs af gymnasie- og grundskoleområdet uden at skele til eventuelle metodiske problemstillinger heri. Dels opererer vi med et kildegrundlag, der baserer sig på ganske få kriterier for udvalg – og mest af alt erfaringer og kendskab til praksis fra mange år i historiedidaktikkens verden. Ønsket har været at dække den historiske periode hvad angår udgivelsestidspunkt og periode for oplag/brug, samt at fokusere på lærebøger og læremidler, der markerer en vis udbredelse i historieundervisning. Udover fysiske/analoge udgivelser gennem tiden har udviklingen de seneste ca. 20 år været præget af stigende digitalisering. De fleste lærebøger og bogsystemer udgives således i dag også digitalt – som e- eller i-bøger samt genfindes på forskellige måder i forlagenes læringsportaler. Når vi bruger betegnelsen lærebogen i artiklen, sker det således også med blik for dens digitale udgaver og i øvrigt de forskellige materialer som måtte tilhøre lærebøgerne. Derfor ses også betegnelsen 'læremidler' brugt. Traditionen for læremiddelproduktion i Danmark er liberal og ikke bundet til gældende styredokumenter. Det betyder ikke, at lærebøger og læremidler er i strid hermed, men traditionelt fungerer de to ift. undervisningen uafhængigt af hinanden.

### ***Analytisk tilgang og organisering***

Eftersom lærebøger og læremidler til historieundervisning i historisk optik får gradvist flere informationslag og vidensmuligheder, opdeler vi beskrivelsen af udviklingen i de tre århundreder i følgende fem afsnit med tilhørende karakteristika. Vi lader enkelte udvalgte lærebøger og bogsystemer stå frem som identifikationsmarkører herfor:

- *Historieundervisningen som videnskabelig begrundet indsigt 1730-1820 - Abraham Kalls verdenshistorie.* Historiefortælling og udenadslære går i bedste fald hånd i hånd. Oplysningstidens vision om encyklopædisk viden i et fornuftsperspektiv med lyksaligheden og patriotismen som mål. Den grundlæggende antagelse var deocentrisk.

- *Positivistisk historieformidling 1820-1900 – det nationalliberale og Norden hos Allen og Ottosen.* Positivismens påvirkning af historieundervisningen stillede krav til objektivitet og udenadslære, der befordrede en deduktiv præget undervisning, dog med plads til en mere fabulerende behandling af det nationale stof. Den deocentriske antagelse erstattes gradvist af en antropocentrisk udviklingsforståelse.

- *Et langvarigt antropocentrisk paradigme – universalhistorien med nordisk sigte 1900-1971 – Munch-æraen.* Store krav til paratviden, årstal og personkarakteristikker samt åbninger for kildebehandling og monumentfortolkning. Objektivitet og saglighed praktiseret i en klasseundervisning, der var reproduktiv præget. Grundholdningen var antropocentrisk funderet.

- *Individualisering af historieundervisningen og relativisering af værdier og kronologi 1971-2005 – Haue og Hit med Historien! Overgang til polycentrisk verdensopfattelse.* Kritisk sans og historiebevidsthed. Kildekritik og elevcentrering, produktiv anlagt undervisning. Multiperspektivisk behandling af fortiden svækker den antropocentriske

helhedsforståelse. Polycentrisk og hyperkompleks tilværelsestolkning centralt for perioden.

• *Sammenhængsforståelse og udviklingsperspektiv i et globalt perspektiv 2005-2020.* Obligatorisk kernestof, kanontænkning som svar på en undervisning, der er funderet på historiebevidsthed og en svækket videnskabelighed. Kronologisk forståelse i et diakront og synkront perspektiv. Udblik og indblik med inddragelse af nye medier. Grundholdning var og er polycentrisk.

Lærebøger fra den lærde skole og gymnasiet har dominerende plads, bl.a. som følge af, at historie som selvstændigt skolefag har en længere historie her og dermed også lærebøgerne. Endvidere bruger vi Johan Ottosens lærebog nedenfor som repræsentant/illustration for en tendens i tiden, der også afspejler grundskolen. Vi bruger derimod grundskolens stærke kultur for brug af bogssystemer til at behandle udviklingen i nyere tid.

### **Udviklingen i historielærebøger og læremidler – introducerende overblik**

I den lærde skole var de mest brugte historielærebøger i 1700-tallet Holbergs latinske verdenshistorie (Holberg, 1733) og Mallings Danmarks historie (Malling, 1777). Holberg repræsenterede i sin tid en interessant vending væk fra opfattelsen af historien som noget, der blot skulle kopieres, dvs. læres 1:1. Han plæderede i stedet for at betragte sig selv, sin eksistens, i lyset af det fortidige, herunder opfatte historien som livets læremester. Man ser således allerede hos Holberg et begyndende antropocentrisk ståsted. Malling betonede også brug af historien, men dog i et andet lys og primært det patriotiske. Endvidere blev Abraham Kalls verdenshistorie meget anvendt i 1800-tallets første halvdel. I anden halvdel af århundredet dominerede C.F. Allens Nordens historie og i første halvdel af 1900-tallet var Johan Ottosens *Nordens historie* en populær lærebog, ofte suppleret med P. Munchs verdenshistorie-lærebøger. Ottosens lærebog fik konkurrence af Kierkegaards og Windings Nordens historie. Fra 1980'erne var de mest brugte Danmarkshistorie-bøger hhv. *Det nye og Det gamle Danmark* skrevet af Haue, Olsen og Aarup-Kristensen. For verdenshistoriens vedkommende var det Gads lærebogssystem, Lunds verdenshistorie og Bryld og Haue *Den nye verden 1945-95* og senere udgaver. Endelig skrev Carl-Johan Bryld et tobindsværk i 2008, *Verden før 1914 og Verden efter 1914*, hvor Danmarks- og verdenshistorie blev integreret.

På grundskoleområdet havde historie i almue- og borgerskolen i første omgang primært fylde gennem andre fag, fx dansk og geografi. I 1840'erne og frem var mange lærere optagede af danmarkshistorie – som regel i en stærkt nationalforherligende version, og fortællinger om konger, folket og fædrelandet skulle styrke elevernes nationale bevidsthed og moralske dannelse. N. F. S. Grundtvigs *Mundsmag af Danmarks Krønike til Levende Skolebrug* fra 1842 er et eksempel. Der blev udgivet mange historielærebøger efter 1864. Blandt de mest udbredte var Nikolaj Nielsens *Danmarkshistorie fortalt for børn* fra 1888, R. J. Holms *Danmarkshistorie til Brug i Børneskolen* fra 1891 og Johan Ottosens *Børnenes Fædrelandshistorie* fra 1895. Med det Sthyr'ske cirkulære i 1900 (mål for fagene dansk, religionsundervisning, skrivning,

regning, geografi og historie) fik faget sin første egentlige læreplan, hvori det nationalforherligende og moralske sigte blev fastholdt. Blandt udbredte lærebøger var bl.a. N.S. Gjerløff, *Mit Fædrelands Historie* fra 1910, P. Hjuler og E. P. Schrolls *Forskolens Danmarkshistorie* fra 1916 samt F. C. Kaalund-Jørgensen og H. Kyrre, *De danskes Vej* fra 1930. Nikoline Helms *Danmarkshistorie fortalt for Børn* fra 1916 var også en af de mest kendte lærebøger. Den udkom i mange udgaver og oplag frem til 1962, og viser hvordan nogle lærebøger til faget havde en meget lang levetid. Efter 1960 blev det gradvist mere udbredt med historiebogssystemer rettet mod klassetrin i skolen. Bøgerne var typisk organiseret kronologisk med hovedvægten på Danmarkshistorie med udblik til verdenshistorien. Fra omkring 1980 blev bogsystemerne udvidet med lærervejledninger og arbejds hæfter til eleverne. De mest udbredte systemer havde også supplerende materialer i form af dias, overheadplancher, lydbånd, temabøger og i 1990'erne DVD'er og senere igen tilhørende hjemmesider og digitale historieportaler (Poulsen, 2022). Bogsystemer til grundskolen er i dag primært udgivet på forlagene Gyldendal og Alinea samt det mindre forlag Meloni. På gymnasieområdet ser man udover Gyldendal også Forlaget Columbus og Systime som læremiddeludgivere.

## **Historieundervisningen som videnskabelig begrundet indsigt 1730-1820 - Abraham Kalls verdenshistorie**

I løbet af 1776 og 1777 udkom tre lærebøger beregnet på latinskolens historieundervisning. 1775-reformen foreskrev, at historieundervisning både skulle være anlagt synkront og diakront, og at målet skulle være, at eleven erhvervede sig en universalhistorisk indsigt. I 1776 udkom Abraham Kalls *Den almindelige Verdens-Historie kortelig fortalt, og til Brug for Skolerne i Danmark og Norge*. Den var skrevet på dansk og var tænkt som afløser for Ludvig Holbergs verdenshistorie.

Abraham Kall (1743-1821) var professor i græsk ved Københavns Universitet i 1770 og i 1788 i historie. Hans verdenshistorie var dels en oversættelse, dels en bearbejdelse af den tyske historiker, J. M. Schröck *Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte zum Gebrauche bey den ersten Unterrichte der Jugend* fra 1774. Kall fremhævede i indledningen til bogen, at: ”skal man kunde føre sig de Tildragelser, som Historien fortæller, til Nytte: saa er det ikke nok at vide samme uden ad.” (Kall, 1776, indledning s. 3). Målet var at styrke elevens dømmekraft, og det var derfor ikke nok at indskrænke historieundervisningen til hukommelsesstof. En af tidens førende pædagoger, tyskeren J. B. Basedow, fremhævede at den ideelle historieundervisning skulle bygge på erfaring, og med det enkelte menneskes få egne erfaringer, var det nødvendigt at stifte bekendtskab med andre menneskers liv. Efter hans opfattelse måtte det historiske stof nøje afstemmes med barnets forudsætninger, og ikke indeholde remser, som de ikke forstod og derfor hurtigt glemte.

Historien var efter Kalls opfattelse en troværdig beretning om det, han kaldte mærkværdige begivenheder, altså forhold der havde ændret udviklingens retning. Denne retning var i sidste ende bestemt af Gud som regerende over verden og menneskene. Historien var iflg. Kall i indledningen, en forunderlig blanding af ”Guds

*skjulte veje, som vi mennesker kalder lykke og ulykke; og dog hælder Overvægten til Menneskeslægtens Bedste.*” (Kall, 1776, indledningen s. 9). Heraf fremgår således den deocentriske verdensopfattelse.

Spørgsmålet om historieundervisningens tilrettelæggelse var efter tidens opfattelse ikke opfyldt ved at lade børnene og de unge lære lærebogen udenad. Men der eksisterede i tiden to typer af bøger, dels læsebøger, som eleven selv kunne læse uden at udbyttet heraf skulle kontrolleres af læreren, og lærebogen, som netop blev kaldt sådan, fordi den skulle læres udenad. Når både Holberg og Kall fremhævede, at det ikke var nok at lære udenad, mente de, at lærebogens tekst også skulle suppleres med lærerens fortælling. Eleven fik dermed en større viden, end lærebogens tekst gav mulighed for. Desværre ved vi næsten ingenting om, hvad læreren fortalte, ud over at *høre* eleverne i lærebogens tekst.

Kalls verdenshistoriebog lagde megen vægt på oldtidshistorien, som i bogen fylder de første 200 sider. Dernæst middelalderen med 120 sider og den nyere historie frem til den franske revolution også 120 sider. Historieundervisningen skulle netop supplere undervisningen i de klassiske sprog, hvor eleverne også fik en del af deres historiske viden, netop om de tider og personer, som teksterne omhandlede. Dertil kom, at alle historikere frem til 1883 var uddannet som klassiske filologer og derfor tillagde oldtiden særlig betydning. Eleverne fik også gennem religionsundervisningen historisk indsigt, og lærebogen i historie har da sikkert for oldtidens vedkommende skullet skabe sammenhæng og overblik over det stof, som eleverne havde lært i de klassiske sprog og i bibelhistorien.

Danmarks historie er meget kortfattet behandlet, hvilket skal ses som et udtryk for, at der for det første var tale om en verdenshistorie, og for det andet en lærebog, der nok skulle styrke patriotisme, men ikke nationalisme. Kall behandler eksempelvis statsomvæltningen i 1660 på en knap og faktisk måde, uden at give udtryk for egne eller andres holdninger.

*”Rigets sørgelige Forfatning efter Krigen, foranledigede Kongen til at udskrive en Rigsdag i Kjøbenhavn, og da Geistligheden og Borgerstanden vare misfornøjede med de Undertrykkelser, som de måtte lide af Adelen, hvis skadelige Vælde, tilskrives de vigtigste Aarsag til Krigens ulykkelig Udfald, besluttede disse Stænder (med Biskop Svane og Borgmester Nansen i Spidsen) paa denne Rigsdag, at overdrage Kongen først Arveret til Rigerne for ham og hans Afkom paa Mands og Quindesiden og dernæst en uindskrænket Enevoldsmagt.”* (Kall, 1776, s. 358, her citeret efter 4. udg. fra 1820, redigeret af C.G. Werlauff)

Statsomvæltningen bliver fremstillet som borgerskabets og gejstlighedens forståelige reaktion på adelens magt under valgkongedømmet. En magt som de ikke havde kunnet anvende til at vinde krigen og dermed have undgået, at riget var kommet i en sørgelig forfatning, der gjorde indkaldelsen af en rigsdag nødvendig. Kall behandler ikke problematikken omkring enevælden som en løsning, der var almindelig ude i Europa, og dette forhold skulle eleverne og især læreren inddrage fra beskrivelsen af de andre landes historie. Læseren får heller ikke indblik i de dramatiske begivenheder, der førte frem til enevældens indførelse, eller de perspektiver som denne nye regeringsform



fik for landets ledelse. Det har naturligvis i samtiden været vanskeligt for Kall at kritisere statsomvæltningen, al den stund at enevælden stadig eksisterede i 1776, da bogen blev skrevet, men dens eventuelt positive sider anføres heller ikke. Der er tale om en streng faktuel fremstilling, som kun kunne give eleven den mest nødvendige paratviden.

Kall omtaler også Det danske Monarkis forhold til de oversøiske områder. I forbindelse med en opremsning af Frederik 3.s mange tiltag, nævnes åbningen af handelen til Guinea og Vestindien. De europæiske staters udvikling fylder meget i Kalls verdenshistoriebog. De fremstilles efter en synkronistisk disposition, dvs. at hvert land inden for et langt tidsrum, f.eks. 1517-1789, bliver fremstillet i et kapitel.

Teksten indeholder hverken værdidomme eller moralske overvejelser. Fremstillingsformen er konstaterende og ordknap. I det halve århundrede, hvor Kalls lærebog dominerede den højere skoles historieundervisning, blev den ofte kritiseret for at være for tør og facts-præget, og uden en overordnet disposition. Han havde ikke formået at lægge vægt på de store verdensbegivenheder frem for de mindre betydningsfulde. Litteraturhistorikeren N. M. Petersen skrev i 1861, at: *"uden Tab af salte Taarer har næppe nogen Dreng gjort Bekendtskab med denne Bog, i den Grad er den opfyldt af Tal, Navne og Begivenheder, og i den Grad overgaar dens Indhold i Mangfoldighed, hvad der nu kræves, naar Skoletiden ender."* (citeret fra Ilsøe og Hørby, 1980, s. 377). 1700-tallet var domineret af to pædagogiske grundforestillinger, filantropismen og nyhumanismen. Den første ville skabe lykkelige og fornuftige borgere, mens den anden især lagde vægt på at fremme humanistisk, dvs. klassisk, videnskabelig indsigt. De to retninger kom også til at præge lærebøgerne.

## **Positivistisk historieformidling 1820-1900 – det nationalliberale og Norden hos Allen og Ottosen**

### **C. F. Allens nationalliberale lærebog i historie**

Carl Ferdinand Allen (1811-71) udgav i 1843 *Lærebog i Danmarks Historie til skolebrug*. I forordet til 8. udgave skrev han, at der i mange skoler kun *"vies en knap Tid paa Fædrelandets Historie"* (Allen, 1858, Indledning), og med bogen ville han bidrage til at rette op på denne mangel. Allen var betænkelig ved, at de officielle krav til historieundervisningen lagde så lidt vægt på fædrelandshistorien, og at han med denne udgivelse havde *"den opvoksende Ungdom for Øje, der i Skolen skulde gjøre sig bekendte med, hvad der i ældre og nyere Tider har tildraget sig i Fædrelandet, og i denne Kundskab voxer i Kærlighed og Agtelse for det."* (Allen, 1858, Indledning). I 1845 blev der etableret en forsøgsperiode med henblik på en grundlæggende reform af den lærde skole, og det hed bl.a. i kravene til historieundervisningen, at i forhold til verdenshistorien skulle fædrelandets historie opprioriteres. Allens bog kom derfor på rette tid, og havde måske også været med til at skærpe interessen for den nationale historie, ikke i anekdotisk form som hos andre lærebogsforfattere, men på et

videnskabeligt grundlag under en national synsvinkel, da det netop var frihed og nationalitet, der var forståelsesrammen, der gav mening i Danmarkshistorien.

I fortalen til lærebogen redegør Allen for bogens opbygning og form, og fremhæver, at han har bestræbt sig på, at fremstillingen er tydelig og klar, bl.a. ved at anbringe en indholdsfortegnelse over hvert afsnit, som igen opdeles i mindre dele. Dertil kommer en tidstavle. Lærebogen er opdelt i fire tidsafsnit; tiden indtil 1241 (s. 1-52), tiden 1241-1536 (s. 52-109), tiden 1536-1660 (s. 109-142) og tiden 1660 til nutiden (s. 142-213). Fjerde tidsafsnit indledes med en indholdsfortegnelse over kapitlets forskellige dele. Dernæst beskrives statsomvæltningen ganske indgående på fem sider, et omfang som naturligvis ikke kan sammenlignes med beskrivelserne i verdenshistorierne, som jo havde et universalhistorisk sigte, hvorfor Danmark kun kunne tilkomme en beskedent plads i forhold til hovedlandenes udvikling. Allen ønskede at skabe et alternativ til tidligere lærebøgers prioritering af statspolitiske aspekter, men statsomvæltningen var dog en uomgængelig, og stadig vigtig del af grundlaget for elevernes fædrelandsforståelse. Det nye i relation til fremstillingen af statsomvæltningen var markeringen af bondestandens mangel på indflydelse, hvilket også havde forbindelse til de nationalliberales ønske om at inddrage bønderne i det politiske liv. Allen mente endnu i 1840'erne ikke, at de var modne til at få lige politisk indflydelse, men at de burde lade sig repræsentere af de intellektuelle, altså Allens egen kreds. Historiker Grethe Jensen skriver bl.a. således: *"Efter Allens mening kunne 'folkets kerne' ikke styre sig selv, dertil manglede den almen dannelse."* (Jensen, 1984, s. 191).

Allen giver også en indgående beskrivelse af Danmarks vilkår under Den store nordiske Krig. Fremstillingen fylder fire sider og tager sit udgangspunkt i freden i Travental i 1700. Den fyldige beskrivelse gør det muligt for ham at medtage flere detaljer og stemninger. Et eksempel herpå ses i det følgende:

*"Karl den Tolvte var imidlertid efter at have tilbragt fem år ørkesløs i Tyrkiet pludselig ved Udgangen af 1714 kommen tilbage til Tyskland og havde begivet sig til Fæstningen Stralsund. Hans Ankomst bevirkede, at der knyttedes et nøjere Forbund mellem Danmark, Sachsen og Rusland, hvilket ogsaa tiltraadtes af Preussen og Hannover, hvis Krigsfyrste Georg tillige var bleven Konge af England. Da Stralsund ikke længere kunde holde sig, begav Karl den Tolvte sig til Sverrig og beredte sig til over Isen at gjøre et Indfald i Sjælland, men hindredes i dette Fortsæt, da der indtraf Tøvier. Kong Karl forsøgte herefter et Angreb paa Norge, men blev med stor Tapperhed slaaet tilbage af Indbyggerne. Især udmærkede Frederikshalds Borgere sig, som under Anførsel af Brødrene Peder og Hans Koldbjørnsen stak Ild paa deres egen By og derpaa trak sig tilbage til den derved liggende Fæstning Frederikssteen. For at kunde erobre Fæstningen havde den svenske Konge samlet en stor Mængde Krigsfornødenheder i Havnen Dynekilen; men hans Plan forstyrredes ved den dristige Daad af Tordenskjold. Med en ringe Magt begav han sig ind i den stærkt befæstede Havn og bortførte efter nogle Timers Kamp eller ødelagde Krigsfartøjer og Proviantskibe. Senere erhvervede han sig stor Berømmelse baade for Mod og Snildhed ved erobringen af Marstrand og Klippefæstningen Karlsteen. Denne tapre Krieger mistede Danmark kort efter Freden, da han faldt i en Duel med en svensk Oberst Stahl."* (Allen, 1858, s. 164).

Det er karakteristisk for Allens fremstilling, at den – i modsætning til andre samtidige lærebogsforfattere, der efterlignede Voltaires heltebeskrivelse (Voltaire, 1731) – ikke gør Karl 12. til nogen helt. Til gengæld fremhæves Tordenskjold som den store helt. Allen skriver ud fra en national synsvinkel, hvor egne helte må fremhæves. Det er også karakteristisk for Allen, at han giver mere plads til åndslivet og til den økonomiske og erhvervsmæssige udvikling. Som pragmatisk liberalist var han optaget af forholdet mellem stat og erhvervsliv.

Overordnet set opfylder Allens lærebog kriterierne vedrørende tilvejebringelsen af et solidt vidensgrundlag, set i relation til tidens nationalliberale forestillinger. Desuden bliver eleven præsenteret for nogle klart formulerede udviklingslinjer, som tilgodeser både den synkrone og diakrone optik. Endelig har Allen et ideelt sigte med fremstillingen, nemlig at den kommende danske elite skal kunne bruge historien i deres eget liv og samfund. Men lærebogens store stofmængde og noget tørre stil gjorde dog, at mange lærere var utilfredse med den. Galschieøt huskede eksempelvis fra sin skoletid med historielæreren Carl Drelholdt at have brugt Allens lærebog. Galschieøt var født i 1844 og har således haft sin skoletid i 1850'erne: *"Han kunde selvfølgelig baade Allens Danmarkshistorie og Thriges Verdenshistorie udenad og terpede dem igennem med os, saa i hvertfald nogle Navne og Aarstal blev uudslettelige i vor Bevidsthed."* (Galschieøt, 1927).

Ikke desto mindre blev bogen trykt i næsten 25.000 eksemplarer. I et testamente fra 1855 ønsker Allen, at Haandbogen i nye udgaver skal være identisk med 1840-udgaven, men lærebogen (første gang udgivet i 1842) derimod kan man gøre *"hvilke Forandringer, man vile."* ([https://biografiskeleksikon.lex.dk/C.F.\\_Allen](https://biografiskeleksikon.lex.dk/C.F._Allen)). Haandbogen skulle således stå som et uforandret monument, fast i tiden, hvorimod lærebogen blev revideret og udgivet igen og igen og dermed forandrede sig i takt med tidens udvikling.

### **Johan Ottosen – Nordens historie 1893**

På trods af udbredt fjendskab mod Sverige i begyndelsen af 1800-tallet opstod en intellektuel forestilling om Nordens enhed. Der var tale om et ungdomsoprør anført af især danske studenter, der støttede den skandinavistiske bevægelse. Målet var især ønsket om et kulturelt samvirke og i forbindelse med en revision af den lærde skole i 1871 havde partiet Venstre, dvs. landboere og intellektuelle, ønsket en tredeling af den højere undervisning: En klassisk sproglig, en matematisk-naturvidenskabelig og en nordisk linje; i den sidste skulle de nordiske sprog, herunder oldislandsk være hovedfagene. Dette forslag kunne ikke gennemføres, men de to førstnævnte linjer fik et nordisk præg. Derfor opstod der et ønske om at tilføre den nationalt orienterede historieundervisning et nordisk præg. Historikeren og venstrepolitikerens Johan Ottosen (1859-1904) tog denne udfordring på sig og skrev *Nordens historie. Til brug i den højere Undervisning*, som udkom i 1893. Skandinavismen blev utvivlsomt fremmet af den kritiske holdning til tysk kultur, som især i Danmark var udbredt efter krigen i 1848-50 og 1864. Johan Ottosens lærebog blev meget populær og i fire årtier blev den brugt i 85 % af gymnasierne, ligesom Ottosens lærebog til grundskolen som nævnt tidligere også fik udbredt betydning.

I det første kapitel behandler Ottosen den forhistoriske tid, hvor den nordiske mytologi præsenteres. Kapitel 2 kalder han for *Vikinge- og Omvendelsestiden 800-1050*. Her præsenteres en dobbeltbevægelse, hvor kristne missionærer sydfra udbredte den kristne tro i Norden, og nordiske vikinger invaderede Østengland og Irland samt Nordfrankrig. I løbet af 900-tallet blev Nordens folk iflg. Ottosen stadig stærkere organisatorisk bundet til den katolske kirke og dermed også til europæisk politik, mens vikingehærene blev assimileret med de folkeslag, de havde erobret. Kristendommen blev først accepteret af høvdinge og kongen, mens almuen længe forblev forbundet med forestillingen om naturfænomeners guddommelige karakter. Kapitlet omfatter 15 sider, opdelt i nummererede afsnit og ved kapitlets slutning anføres de vigtigste begivenheder og forhold i kort form. Brødteksten er suppleret med sort/hvid-tegninger, billedgengivelser og kort. Sproget er letforståeligt og indeholder mange farverige skildringer af personrelationer, kampe og politiske konstellationer. Et eksempel herpå er historien om biskop Poppo's jernbyrd, som ifølge myten overbeviste kong Harald Blåtand om kristendommens fortrin i forhold til hedenskaben. Efter at have båret det glødende jern på sine ubeskyttede hænder, var der ingen tegn på, at huden havde taget skade. Ottosen ville dog ikke bilde eleverne ind, at historien om jernbyrden var troværdig og tilføjede, at det var ”*Efter Tidens Opfattelse godtgjort, at den nye Gud var den mægtigste.*” (Ottosen, 1893, s. 21).

Religionsskiftet i Norge, Sverige og Island er beskrevet i samme omfang som for Danmarks vedkommende. Kristendommens gradvise indtog beskrives i en vekselvirkning med den politiske udvikling, og med den nye religion fulgte nære forbindelser til de sydlige kultursamfund: England og Nordfrankrig, hvor de danske og norske vikinger var toneangivende. Den tilsvarende højnelse af kulturen i Sverige var der efter forfatterens opfattelse ikke tale om, da de svenske vikinger især fik deres kulturpræg fra de slaviske folkeslag, som havde efter forfatterens opfattelse en noget lavere kultur. I dette kapitel fremhæves Danmarks ret til hertugdømmet Slesvig, som allerede ved slutningen af vikingetiden efter forfatterens mening var en kendsgerning. Da bogen udkom i 1893, var Nordslesvig stadig en del af det tyske kejserrige, og Ottosen forsømte ikke nogen lejlighed til at minde eleverne om, at der i 1864 var begået en blodig uret overfor Danmark, og at den historisk korrekte grænse var Ejderfloden mellem Slesvig og Holsten. I 1890 havde Ottosen skrevet, *Det haver så nyligen regnet*, som blev de dansksindede sønderjyders og mange danskeres slagsang. Ottosen nåede ikke selv at opleve genforeningen, da han døde allerede i 1904. Ligesindede kolleger reviderede Nordens Historie, som var i brug indtil 1970'erne.

Både Allens og Ottosens lærebøger repræsenterer en æra i historieundervisningens historie, hvor positivismens krav til objektivitet og udenadslære også befordrede en deduktivt præget undervisning – måske dog med plads til mere fabulerende behandling af det nationale stof, hvilket ikke mindst også ligger i tråd med de fædrelandsforherligende danmarkshistoriefortællinger i grundskolen. Med de videnskabelige og positivistiske træk ses også en gradvist øget antropocentrisk udviklingsforståelse.

## Et langvarigt antropocentrisk paradigme – universalhistorien med nordisk sigte 1900-1971 – Munch-æraen

Få år efter, at Ottosens *Nordens Historie* havde holdt sit succesrige indtog på de danske lærde skoler i 1893, udkom Peter N. Munchs *Verdenshistorie*. En verdenshistorie, som han af undervisningsinspektionen i 1904 var blevet opfordret til at skrive (Munch, 1959, s. 286). De to bøger supplerede hinanden, idet de tilsammen dækkede både Nordens og Verdens historie. I mere end et halvt århundrede dominerede de historieundervisningen og blev således bestemmende for, hvad eleverne erhvervede af historisk indsigt. Det historiedidaktiske ideal var elevens gengivelse af lærebogens tekst, og jo bedre han eller hun kunne fremstille udviklingen, desto højere anerkendelse fra lærer og censors side. Indtil 1963 var det censor, der udformede eksamensspørgsmålene. Derfor måtte undervisningen nøje følge de offentlige krav om en objektiv fremstilling af udviklingen (Haue, 2021, s. 99). Man kan sige der var tale om en meget styret historieundervisning, men samtidig styrkede indførelsen af klasseundervisning i 1908 muligheden for en form for dialogpræget undervisning, hvor eleverne ikke bare blev *hørt i* stoffet, men også i nogen grad kunne komme til orde selv. Dvs. en bevægelse fra det overhørende til det producerende. Denne forandring (modernisering) af historieundervisningen kan måske forklare lærebogens langvarige dominans. Opmærksomheden rettede sig så at sige mod forandringer af undervisningens udførelse.

Da Ottosen døde i 1904 og P. Munch snart blev engageret i politik, blev videreførelsen af de to lærebøger overladt til andre historikere, der skulle sørge for at tilpasse dem de korrektioner, som bekendtgørelserne i 1935 og 1953 indførte. I en senmoderne tid må man spørge, hvordan det var muligt, at de to lærebøger kunne opretholde deres dominans indtil 1960'erne.

P. Munch var en af de få danske unge mænd, der fik studentereksamen i 1889. Han blev derefter immatrikuleret på Københavns Universitet og tog embedseksamen i fagene historie og fransk. På en studierejse til Frankrig i 1900 stiftede han i det franske gymnasium bekendtskab med disciplinen, samfundslære, der var en del af faget Moral. Da han kom tilbage til Danmark, foreslog han, at denne nye disciplin, samfundslære, skulle knyttes til historiefaget. Han skrev selv en kortfattet lærebog til brug i gymnasiernes historieundervisning. Med reformen af det danske skolevæsen i 1903, blev P. Munchs forslag implementeret, og denne kombination af historie og samfundslære eksisterede indtil 2005.

Når Munchs verdenshistorie fik så lang levetid, hang det utvivlsomt sammen med, at den formulerede et nyt paradigme. Som pacifist var han modstander af de forherligende beskrivelser af krigene og de fortjenester, som ledende personer havde erhvervet i denne sammenhæng. Nøgleordet var for ham 'troen på fremskridtet'. Han skrev i forbindelse med udgivelsen af første udgave af *Verdenshistorie* i 1908-10: "*Kulturen bevæger sig opad, og eleverne skulle blive bevidste om, at vi kan lære af fortiden.*" (Møller, 1983, s. 94). Mennesket skulle opøves i at ændre forholdene til det bedre uden guddommelig indgriben. Munchs verdenshistorie skulle beskrive sandheden, som eleverne skulle lære. Denne historiedidaktiske fremgangsmåde

resulterede i en éndimensional historieopfattelse, som nok har resulteret i, at en del elever havde vanskeligt ved at 'lære af historien', når kun Munchs opfattelse af sandheden var fagets facitliste. Men i bedste fald var Munchs tro på, at mennesket kunne skabe fremskridt et antropocentrisk paradigme. I lærebogen viser det sig eksempelvis i hans beskrivelse af renæssancen:

*"Hele Videnskabens Forskningsmetode forandredes efterhaanden. Ligesom Oldtidens Videnskabsmænd og Araberne byggede man nu i stedse højere Grad sin Forskning paa Erfaring og Undersøgelse ikke som Middelalderens Tænkere paa Bibelsteder og Spekulation. Følgen blev en meget stor Fremgang paa alle Videnskabens Omraader."* (Munch, 1959, s. 375)

Munchs verdenshistorie rummer mængder af paratviden, årstal og personkarakteristikker samt gør åbninger for kildebehandling og monumentfortolkning. Munch var bl.a. stærkt påvirket af den nye kildekritiske tænkning, som professor Kr. Erslev stod for. Erslevs dictum var, at: *"Sandheden var historieforskningens første bud."* (Munch, 1959, s. 288), hvilket også markerer sig i lærebogen.

Fælles for ovenstående tre lærebogseksempler er lærebogens holdbarhed og langvarige anvendelse i historieundervisningen. Som det fremgår, markerer lærebøgerne måske nok visse epokale forandringer i fremstillingernes udlægninger af det fortidige og emnemæssige vægtning, men overordnet er der samtidig tale om entydige, monocentriske, beskrivelser af verden og historien, baseret på fyldige og informationsmættede beskrivelser. I den henseende markerer nedenstående eksempler på lærebøger og læremidler et skift.

## **Individualisering af historieundervisningen og relativisering af værdier og kronologi 1971-2005 – Haue og Hit med Historien! Overgang til polycentrisk verdensopfattelse**

Indførelsen af femdagesugen i gymnasiet i 1971 gav anledning til omfattende reformer, der samlet må karakteriseres som etablering af et nyt paradigme. Femdagesugen var et svar på arbejdsmarkedets udvikling, og forkortelsen af undervisningstiden måtte naturligt have en række didaktiske konsekvenser, ikke mindst for historiefaget. Den kronologiske læsning, som ovenstående lærebøger repræsenterer, havde længe været under pres, især efter at den øvre grænse for antallet af sider, der måtte læses i hhv. verdens- og Danmarkshistorie var ophørt. Bøgerne svulmede op, og nogle bogssystemer nåede op på over 3000 sider. Det var derfor nødvendigt for lærerne at *fravælge* dele af stoffet. Dermed opstod der lakuner i den kronologiske sammenhæng. 1971-reformen tog konsekvensen heraf og erstattede den kronologiske læsning med et krav om, at der i tiden før 1930 kun skulle læses 3-5 perioder. Dette krav gav mulighed for at gå mere i dybden i arbejdet med de udvalgte perioder, og dermed ændredes balancen mellem lærebogsgennemgang og kildestudier. Denne udvikling stillede nye krav til fremstilling af læremidler; dels korte kronologiske beskrivelser af udviklingen, således at eleverne fik mulighed for at placere de særligt studerede perioder i en større sammenhæng. Dels udgivelse af mange kildehæfter, altså materialesamlinger der skulle

gøre det muligt for eleverne at skabe individuelle svar på periodens vigtigste problemstillinger. Knudetovs-princippet kaldte man det nye paradigme. Kritikerne, især ældre historielærere mente ikke, at der var noget tov, og at knuderne svævede frit i luften, uden kronologisk sammenhæng. På positivsiden talte, at det nu blev meningsfuldt at give eleverne medbestemmelsesret ved valg af emner, læremidler og eksamensopgivelser. 1971-reformen styrkede således individualiseringen af undervisningen og skabte et demokratisk potentiale. Det var derfor naturligt, at eleverne fik forberedelsestid til mundtlig eksamen, som skulle gøre det muligt at vægte deres historieproduktion i stedet for reproduktion, og gøre det muligt for dem at tænke i multiperspektiviske baner. Samfundskundskab var fortsat en del af historieundervisningen, nu med 20 % imod tidligere kun 10 % af undervisningstiden.

Gennem 1970erne foregik der en frugtbar historiedidaktisk debat: Hvordan skulle balancen mellem bredden, dvs. kronologien, og dybden, altså arbejdet med de afgrænsede emner vægtes? En gennemgående diskurs var reetableringen af så meget kronologisk sammenhæng, at eleverne kunne få en indsigt i historiens udvikling- og sammenhæng. Den hidtidige lærebogsbaserede kronologiske læsning var ikke en mulighed. Men hvad skulle der sættes i stedet? En tematisering eller en kort universal fremstilling? Under alle omstændigheder måtte det ske med anvendelse af det eksemplariske princip (Wagenschein, 1956), som bl.a. tyske historiedidaktikere plæderede for. I og med at vægtingen i historieundervisningen var flyttet fra 'stof til elev' blev det hensigtsmæssigt at inddrage erfaringspædagogikken (Negt, 1975), og dermed forankre de pågældende emner til elevernes egen erfaringsverden.

### **Historien bag os**

Et af de mere radikale bud på en genskabelse af kronologisk indsigt var *Historien bag os – en nutidsorienteret verdenshistorie* af Harry Haue. Bogen tilbød en omvendt kronologisk fremstilling af hele det historiske forløb, disponeret efter Klafkis epokale nøgleproblemer. Disse fire nøgleproblemer omhandlede uligheden mellem Nord og Syd, forholdet mellem mennesker og maskiner, herunder konsekvenser for miljøet samt angsten for krig og demokratiets overlevelse – som alle blev beskrevet retrospektivt, for dermed at give eleverne mulighed for at finde svar på deres væsentligste nutidsproblemer (Haue, 1982, s. 12). Bogen fik en blandet modtagelse. Tilhængere af reformerne købte den og prøvede at følge fremstillingen tilbage mod den fjerne oldtid, andre betegnede den som helt misforstået. Kritikerne fremhævede især, at det var naturstridigt at behandle 'virkninger' før 'årsager'. Efter det første oplag ville forlaget Gyldendal ikke fortsætte udgivelsen, men eksperimentet gav anledning til at styrke den historiedidaktiske debat, som i 1980erne blev præget af et tysk begreb fra 1960erne, historiebevidsthed.

1971-reformen havde ændret historieundervisningen fra en material til en formal anlagt undervisning, men det var ikke tilfredsstillende. Der manglede en mellemproportional, det som Klafki kaldte en kategorial dannelse, hvor udviklings- og sammenhængsforståelse og metode kunne kombineres. Historiebevidsthed som metabegreb repræsenterede en løsningsoptik, dog uden endeligt at besvare spørgsmålet

om, hvordan den gode tidssvarende historieundervisning kunne tilvejebringes. Problemet var, at elevernes medbestemmelse i nogen udstrækning havde resulteret i fravalg af emner, som ud fra en videnskabelig opfattelse måtte være centrale at arbejde med i undervisningen. Derfor efterspurgte flere i den historiedidaktiske debat en kanon eller kernestof – måske en indsigt som den, at frihed forudsætter bundethed – som alle klasser skulle beskæftige sig med, hvilket blev realiseret i forbindelse med 2005-reformen – med 21 obligatoriske emner – fra oldtiden til i dag (stx). Dertil kom 10 kompetencer (faglige mål), som skulle danne grundlag for eksamen. Ud over kernestoffet skulle der indgå supplerende stof, gerne i forbindelse med det tværfaglige samarbejde, som herefter skulle være påbudt i varierende omfang. Penumkrav til eksamen blev erstattet af kompetencekravene og forberedelsestiden til eksamen blev forlænget. Samfundslæren, som hidtil havde omfattet 20 % af undervisningstiden blev ændret til et selvstændigt fag, der fremover ikke skulle varetages af historielærerne. En af kompetencerne var ”Formulere historiske problemstillinger og relatere disse til deres egen tid.” Dermed blev der etableret en forbindelse mellem elevens individuelle interesse og fortiden. Denne kompetence kunne bidrage til at kvalificere elevernes ’kategoriale dannelse’. Der blev dermed skabt en forbindelse mellem elevernes frie valg og det obligatoriske stof, der skulle fylde ¼ af undervisningstiden.

### **Eleven i centrum - Hit med Historien!**

Vender vi os mod lærebogssystemer i samme periode for grundskolen, er forbindelsen mellem elevens egen tid og fortiden også markant tydeliggjort. Om end traditionen er anderledes på grundskoleområdet, bl.a. når det handler om videnskabelighed og forholdet til videnskabsfaget, så overlapper tendenser i de to skoleverdeners læremidler. Bl.a. forholdet mellem elev og stof.

Bogsystemet *Hit med Historien!* fra Gyldendals forlag blev første gang udgivet i 2001-2006 til historie i alle klassetrin i grundskolen, dvs. 3.-9. klasse. Bøgerne havde forskellige forfattere, men er udarbejdet efter nogenlunde samme indholdsmæssige skabelon, og bogsystemet ses stadig i anvendelse i dag – analogt og digitalt. Iflg. forlagets egen beskrivelse er der tale om ”*et komplet historiesystem fra 3.-9. klasse, der giver eleverne en omfattende og nuanceret historisk viden. Systemet leverer en høj faglighed, styrker elevernes historiebevidsthed, inddrager projektarbejdsformen og evaluerer undervisningen*” (<https://gyldendal-uddannelse.dk/systemer-og-serier/hit-med-historien!-210#>). Beskrivelsen markerer således også karakteristika for læremidler til historie i grundskolen ved udgangen af 1990’erne og ind i 00’erne, hvor historiebevidsthed, elevcentrering, øget kritisk sans og refleksioner over samspil mellem elevens hverdagsliv og -opfattelser med fagets store fortællinger blev omdrejningspunkt. Den lille og store historie skulle sættes i sammenhæng.

*Hit med Historien!* har på alle klassetrin eleven/barnet i centrum for formidlingen af indhold. Perspektivet på det fortidige tager i alle kapitler afsæt i nutidige/samtidige problemstillinger eller temaer, som dermed fungerer som begrundelse for fremhævelse af forskellige fortidsaspekter. Som eksempler kan nævnes indhold fra 3. og 6. klassetrin; i 3. klasse er der fokus på temaer som byudvikling, urbanisering, forandringer fra



industriamfund til moderne samfund via globalisering (Andersen og Reimer, 2001). I 6. klasse fokuseres der på *kultur*, herunder kulturelle fællesskaber med møder mellem dem og os, immigration og emigration, sprog, levemåder, handel, religion osv. (Poulsen, 2004). Omdrejningspunktet er – som traditionen/historien for grundskolen nærmest foreskriver – danmarkshistorisk med udblik til forskellige historiske perioder i europæisk og verdens historie. Eksempelvis belyses temaet om kultur og kulturmøder på 6. klassetrin via forholdet mellem romere og germanere i europæisk historie, samt vikingernes færden i Europa og verden. Der lægges op til diverse refleksioner og forsøg på nuancerede overvejelser over mødet mellem folkeslag og kulturer som spørgsmål om krig, konflikt, handel, fattigdom eller andet. Selvom afsættet er entydigt danmarkshistorisk anlagt, så er perspektivet samtidig multiperspektivisk i den forstand, at blikket hele tiden vendes reflekterende mellem 'os og dem' samt mellem 'at komme til udefra' vs. 'at drage ud'. Flere af bøgernes kapitler tager afsæt i fiktive fortællinger om børn i klassetrinnets aldersgruppe, der oplever en aktuell problemstilling. Disse fiktive fortællinger fungerer dernæst som afsæt for historiske fremstillinger der på forskellige måder spejler denne. I 6. klasse er det eksempelvis den fiktive fremstilling af 6.b's arbejde med temaet "os og de andre" og diskussioner internt mellem eleverne Bahera, Trine og Thomas, der sætter de historiske fremstillinger om kulturmøder osv. i gang.

*Hit med Historien!* er tematisk opbygget og fremstår umiddelbart kronologisk, dvs. de udvalgte temaer belyses kronologisk. Men samtidigt og som følge af den tematiske tilgang fremstår de enkelte kapitler springende i kronologien med stærke synkronistiske træk samt med mange perspektiver og får på den måde mange nuancer i de forskellige temaer frem – nuancer af både politiske, sociale, økonomiske, kulturelle osv. forhold. Bogsystemet afspejler således en vis kompleksitet i forsøget på at arbejde med både dybde og bredde i fremstillingerne. De mange perspektiver i fremstillingen afspejler den polycentriske tilgang til verdensopfattelse og vidensdiskurs. *Hit med Historien!* leverer ingen entydig monocentrisk helhedsforståelse af historien – heller ikke selvom den forsøger at fastholde en kronologisk linje gennem bogsystemet. Eleverne præsenteres derimod for mange forskellige vinkler herpå. Og dog kan man sige, at de enkelte lærebøger i systemet på forskellige måder gennem temaerne fremmer monocentriske iagttagelsespositioner ift. det fortidige. Eksempelvis dukker den antropocentriske tilværelsestolkning op på alle klassetrin, måske ikke mindst som følge af bogsystemets tydelige elevcentrering. Eksempelvis i lærebogen til 4. klassetrin, hvis tema er er lovgivning, regler og straf. Bogen fremhæver det danske samfund som et fællesskab der over tid har været kendetegnet ved forskellige former for adfærdsregulering og straf i enten vikingetidens slægtsbaserede fællesskaber, 1200-tallets kristne samfund og 1700-tallets standssamfund. Bogen (4. klasse) afrundes med et kapitel der delvist lægger op til refleksion over forholdet mellem straf og udvikling af det gode og frie menneske, hvilket bl.a. sker via skildringer fra personberetninger, som eleverne kan relatere til.

Særligt interessant ift. bevægelsen mellem polycentrisme, deo- og antropocentrismen er bogen for 9. klassetrin. Denne spejler nemlig en hyperkompleksitet hvor alle tre epokale tendenser eller vidensdiskurser fremmes; bogen

rummer fire kapitler – *Problemorientering – sådan!, Danskhed, Frihed er det bedste guld, Det onde* (Poulsen, 2005). Modsat de øvrige bøger i systemet er denne ikke kronologisk opbygget. Første kapitel sætter derimod fokus på projektopgaven, herunder det at omsætte faktuel viden til problemorienterede og undersøgende projektarbejde i faget. Det andet kapitel stiller skarpt på temaet danskhed som bestemte værdier og kulturer, der kendetegner befolkningen i Danmark samt belyser ophav herfor. Tredje kapitel fokuserer på ideen om det enkelte menneskes frihedsrettigheder. Og det fjerde kapitel bringer til sidst holocaust og folkedrab i spil og beskæftiger sig med spørgsmålet om, hvordan befolkningsgrupper før og siden forsøger at udrydde andre grupper. Som det fremgår, markerer de tre vidensdiskurser sig nærmest på skift i bogens kapitler og fremhæver således både vidensidealer, hvor elevens reflektive, undersøgende og problemorienterede arbejde og evner understøttes, men samtidig betragter kapitlerne også verden/historien med entydigt fokus på tradition, folket, fællesskabet via temaet danskhed. Lærebogen skifter så også til det antropocentriske blik for det alment menneskelige, når menneskerettigheder og frihedsbegrebet tages op. De perspektiver for tilværelsestolkninger og videns- eller dannelsesidealer, som elevernes tilbydes, fremstår således kalejdoskopiske.

## **Sammenhængsforståelse og udviklingsperspektiv i et globalt perspektiv 2005-2020**

### **Indblik og udsyn**

Det er vigtigt at fremhæve, at der parallelt med *Hit med Historien!* og de øvrige udvalgte bogsystemer er mange andre læremidler i brug i historieundervisningen. Blandt andre bogsystemer, der bliver udgivet mens *Hit med Historien!* stadig er i anvendelse, er eksempelvis *Indblik og udsyn* fra Forlaget Meloni i 2009-2010 og *På sporet af historien* fra Forlaget Alinea i 2017-2018.

Sammenlignet med *Hit med Historien!* repræsenterer *Indblik og udsyn* en markant anderledes tilgang til historieundervisning, nærmest en tilbagevenden til tidligere tiders tradition for lærebogsskrivning. Hvor *Hit med Historien!* var tematisk opbygget og kun brugte få konkrete dato- og årstalsangivelser, så går *Indblik og udsyn* helt modsat til værks. Fremstillingen er klassisk opbygget, kronologisk, fra forhistorisk tid og frem til såkaldt nyeste tid 1918-2010. Læremidlet fokuserer på Danmarkshistorie med forskellige afstikkere til europæisk og verdenshistorie som baggrund herfor. I denne sammenhæng er der alene taget højde for elevbøgerne, men i tilknytning hertil opererer bogsystemet med en lærervejledning og internetbaseret undervisningsmateriale.

Om end lærebogssystemet indeholder enkelte tematiske kapitler, der går i dybden med forskellige temaer på baggrund af oversigtskapitlerne, så er det den sammenhængende kronologiske fremstilling, der står centralt. Bøgerne indeholder opfattende tekstafsnit og illustrationer med årstal, datoer – enkelte steder endda klokkeslætsangivelser ("*Kl. 11 den 11/11 1918 havde de sidste skud i krigen lydt [...]*") (Rønn, 2010, 9. kl. s. 6) – og stedsangivelser samt beskrivelser af strukturelle forhold,

ationale befolkningers, politiske leders og magtfulde personligheders gøren og laden. Lærebogsystemet betragter historie og det fortidige med afsæt i *faget*. Eleven er ikke i centrum på samme måde som i *Hit med Historien!* Og det er endvidere begrænset, hvor mange ekskurser over det fortidige, der gøres med eksplicit afsæt i nutidige/samtidige forhold. Historien har så at sige bærende kraft/værdi i sig selv. Eleverne skal iflg. bogsystemet få ”forståelse for historiens udvikling og sammenhængsforståelse” (<https://www.meloni.dk/varekort.php?id=16>). At faget historie fremhæves ses bl.a. i bogsystemets indledende kapitel (på 3. klassetrin), hvor historie beskrives med henvisning til begrebet *fortid*, sondringer mellem historiske kilder som arkæologiske og skriftlige fund samt fremstilles som et arbejde, der primært gøres af historikere. *Indblik og udsyn* giver sporadisk udtryk for opmærksomhed om sammenhænge mellem kildegrundlag og udsagn – eksempelvis gennem formuleringer som denne om Egtvedpiggen: ”Vi ved hvilket tøj hun havde på. Vi kender også de gaver, hun fik med i graven. Vi ved også hvornår hun er begravet” (Rønn, 2009, 3. klasse, s. 25). Eller på 4. klassetrin vedrørende opdagelsesrejserne; ”Det var altså slet ikke Christoffer Columbus, der opdagede Amerika i 1492. Leif den Lykkelige havde været der næsten 500 år før.” (Rønn, 2009, 4. klasse, s. 41), dvs. man ser enkelte tekstpassager, hvor der reflekteres eller tages stilling ifm. konkrete udsagn. Overordnet er indtrykket dog en ikke-refleksiv, diakron sammenhængende beskrivelse af dansk politisk begivenhedshistorie med blik for parallelle europæiske og verdenshistoriske forhold som baggrund herfor. Eleverne skal så at sige *indføres* i historie, historiske problemstillinger, historisk metode og sammenhængsforståelse – hvilket fremgår af bøgernes bagsidetekster.

I en polycentrisk epokal optik stikker lærebogsystemet således ud pga. sin entydige og helhedsorienterede tilgang til sammenhængsbeskrivelse af det fortidige. Bogsystemet opererer med en tydelig monocentrisk betragtning af verden og samfundet gennem primært politisk-økonomisk historieoptik, hvor krige/kriser og magtforhold mellem centrale politiske personligheder danner afsæt for fremstillingens røde tråd. Med tanke på bogsystemets samtid og politiske kontekst er *Indblik og udsyn* et konkret svar på den kanontænkning og opmærksomhed om kundskab og sammenhængsforståelse, som kom ind i faget med Fælles Mål i 2009 (<http://www.digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/historie/2009>). Lærebøgerne undlader da heller ikke selv at nævne dette: ””*Indblik og udsyn*” er opbygget efter Fælles Mål 2009 og har fokus på kanonpunkterne.” (Rønn, 2009, 3. kl. bagsidetekst). Man kan således sige, både kanonpunkterne i grundskolen såvel som tidligere omtalte *kernestof* i de gymnasiale uddannelser var og er svar på udfordringen fra det senmoderne, polycentriske samfunds kompleksitet, som med de fastere rammer for stofvalg blev kraftigt reduceret.

### **På sporet af Historien**

Hvor eleven/barnet som læser var mindre synlig i *Indblik og udsyn*, henvender læremidlet *På sporet af Historien* fra forlaget Alinea, udgivet i 2017-2018, sig til gengæld direkte til eleven som læser og relaterer i øvrigt løbende indholdet og

fremstillingen til elevens læreproces ved bl.a. at fremhæve konkrete læringsmål samt opfordre til diverse elevaktiviteter. I tilknytning til bogsystemet eksisterer en hjemmeside – for som bøgerne reklamerer: ”*Har du bog, har du web!*” Bogsystemet forsøger sammen med indholdet på hjemmesiden at knytte indholdet sammen i diverse opgaver, der udover faktuel viden også har til hensigt at støtte faglig læsning og skrivning i historie samt øve eleverne i at undre sig. Der er så at sige – i læringsmæssig og didaktisk optik – stor kompleksitet i læremidlet. Men sammenlignet med tidligere tiders detaljerede og informationsmættede lærebøger er der samtidig sket en kompleksitetsreduktion til mere eksemplarisk fremstilling.

*På sporet af Historien* forsøger som nævnt at interagere med og gøre eleven til aktiv deltager. Lærebøgernes fremstillinger er både kronologisk opbygget med fokus på de store perioders politisk-samfundsmæssige, religiøse og økonomiske magtforhold. Bogsystemet afspejler således en opmærksomhed om fagets kanonpunkter ligesom *Indblik og udsyn* gjorde, men der reflekteres samtidig mere eksplicit over diverse forhold, fx historie som fag, historie som myte eller sandhed baseret på historiske kilder. Der introduceres også til temaer, som går på tværs af bogsystemets ellers kronologiske opbygning. På 3. klassetrin indeholder bogen eksempelvis først ræsonnementer over historie som fag, begreb og fænomen i hverdagslivet. Dernæst følger en kronologisk fremstilling af De første mennesker, Stenalderen, Mesopotamien, Egypten og Bronzealderen. Denne fremstilling brydes undervejs af tre temaer om Natur og kultur, Gravskikke og glade guder samt Det magiske sprog (Olsen og Lumholtz, 2017, 3. klasse, indholdsfortegnelse). Læremidlet veksler således mellem forskellige iagttagelsespositioner og opererer løbende med både diakront og synkront perspektiv. Bøgerne på de øvrige klassetrin ser ud på tilsvarende vis. Og samtidig fører bogsystemet ’traditionen’ videre; perspektivet der tages afsæt i er danmarkshistorisk, udlagt i lyset af udviklingen globalt. Samtidig fylder kildearbejde også en del i selve bogsystemet. Mange kapitler indeholder udover løbende opgaveformuleringer og læsespørgsmål til eleverne også kildemateriale med tilhørende spørgsmål. På dette punkt adskiller bogsystemet sig fra de forrige to, hvor kildearbejde ikke var synligt i samme grad.

*På sporet af Historien* signalerer på mange måder at være del af en polycentrisk verdensopfattelse og samfundsoptik med dens mange perspektiver på elevernes aktiviteter og tilgang til faget og stoffet. Og samtidigt videreføres traditionen for historieskrivning i grundskolens lærebøger også på sin vis. De historiske perioder, der henvises til, er stort set de samme i de tre bogsystemer og fremstillingerne er kronologiske med afsæt i Danmarkshistorie. Man kan sige, at de udvalgte bogsystemer både repræsenterer bevægelser, der anvender fremstillingsmåder (historiesyn) der har præget og forsat præger historieundervisningen på en traditionel måde og samtidig repræsenterer læremidlerne gradvist forandrede tilgange i måden at relatere mellem elev og stof, herunder gradvist øget forventninger til elevens deltagelse og engagement og kompetenceudvikling – hvilket ikke mindst ses i vægtningen af kildearbejdet og projektopgaven. I forhold til sidstnævnte afspejler *På sporet af Historien* læreplansreformen fra 2015, der indførte kompetenceorienterede læreplaner i alle grundskolens fag. Det betød, at det centrale ikke længere var undervisning i bestemte

historiske emner, men derimod at eleverne skulle opnå kompetencer til at forholde sig til historie på undersøgelsesorienteret og metodisk vis.

Overordnet afspejler ovennævnte lærebogssystemer bevægelser i de seneste 20 års tilgang til historieundervisning i lærebøgerne mellem temaer som: Eleven og elevens hverdagsliv contra historie som fag. Danskhed og det nationale vs. det globale. Kronologi, overblik og sammenhængsforståelse. Historiske kilder og kildearbejde. Problemstillinger og undersøgelsesorienteret undervisning. Heri afspejles således både statisk bevarende forhold og en form for videreførelse af traditionsperspektiver og samtidig viser de forskellige lærebogs- og læremiddeleksempler også konstant forandrende forhold. Et gennemgående træk på grundskoleområdet – på trods af den gradvise overgang til polycentrismens verdensopfattelse og som følge heraf også udfordringen af ét nationalt forankret master-narrativ – er bogsystemernes markering af Historien – med stort begyndelsesbogstav og i bestemt ental iøjnefaldende. Presset på den nationale historie som ellers fremhæves i det senmoderne samfund slår således kun begrænset igennem i grundskolens bogsystemer.

## Perspektiver

I begyndelsen af det nye årtusind fremsatte videnskabsmænd og -kvinder teorien om *den antropocæne æra*. I den antropocæne æra er udviklingen i den grad blevet præget af menneskenes indgreb i naturen, som derfor ikke længere er i stand til at gendanne sig (Crutzen, 2002). En række tiltag må derfor implementeres, især på miljøområdet, jf. FN's 17 verdensmål. Disse tanker vil også komme til at præge historieundervisningen fremadrettet, bl.a. spørgsmålet om hvordan balancen mellem natur og mennesker har udviklet sig over tid. Det samme gør sig gældende for forholdet mellem menneske og teknologi, herunder digitaliseringens betydning for menneskets iagttagelsespositioner og verdensopfattelser. Heri ligger mulige forandringsspektiver i lærebøger og læremidler. Forandringerne kommer dog til at sætte sig igennem i lyset af eksisterende kontinuerlige vidensidealer eller -diskurser, hvilket også synes at kendetegne lærebøger og læremidler i historieundervisningens udvikling. Vi har med artiklen forsøgt at vise, hvorledes udviklingen af historieundervisning i Danmark siden 1700-tallet kan betragtes gennem tre epokale og paradigmatisk hovedtendenser, der både ses som kontinuerlige og til dels traditionsbevarende forhold i lærebøger og læremidler, og over tid viser sig ved forskellige forandringer i indholdet.

Vores analyse viser, hvorledes historien gradvist gennem generationer betragtes i flere lag, og nu fremstår multiperspektivisk og polycentrisk – som bindestregshistorier – men dog samtidig med en vis bundethed i traditionen. Spørgsmålet er, hvordan historieundervisning i en sådan situation etablerer sammenhængsforståelse, herunder hvilke metaantagelser historieundervisningen behøver for dels at forstå kombinationen af de mange iagttagelseslag, dels og i sammenhæng hermed, kunne levere plausible historiske forklaringer om sammenhænge over tid. Noget kunne tyde på, at begrebet om historiebevidsthed ikke vil være tilstrækkelig for historieundervisning i fremtiden, så

hvilke metabetragtninger vil så? Med tanke på udviklingen i lærebøger og læremidler siden 1700-tallet antager vi, at undervisning i historie vil kræve didaktiske innovationer.

## Litteratur

Bjerre, L. I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen: En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. Odense: Syddansk Universitet.

Bruun, C. (1872). *Ludvig Holberg som Lærer i Historie*, København: Thieles Bogtrykkeri.

Crutzen, P. (2002). Geology of mankind. *Nature* 415, 23.  
<https://doi.org/10.1038/415023a>

Dansk Biografisk Leksikon. C. F. Allen. [https://biografiskeksikon.lex.dk/C.F. Allen](https://biografiskeksikon.lex.dk/C.F._Allen) (besøgt 23/2-22).

Galschieøt, M. (1927). Fra de unge Aar i det gamle København. I: P. Levin (Red.) *Tilskueren*. København: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.

Haue, H. (2021). *Bondedreng og Professor. En Dansk udviklingshistorie*. Aarhus: Forlaget Systime.

Haue, H. (2011). Historical Education in Denmark, I: E. Erdmann og W. Hasberg (Red.) *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Schwalbach: Wochen Schau.

Haue, H. (2000). Lærebogen som autoritet eller redskab i en tid, hvor eleven har mange andre informationsmuligheder, I: F. H. Mortensen (red.) *Lærebog 2000. Konference arrangeret af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik*. Gymnasiepædagogik nr. 17. Odense: Syddansk Universitet.

Haue, H. (1982). *Historien bag os – en nutidsorienteret verdenshistorie*. København: Gyldendal.

Holberg, L. (1733). *Synopsis Historiæ universalis Methodo erotematica exposita. Havniæ*: Typis Regiæ Majest. & Universit. Typogr. Joh. Georgii Höpffneri.

Ilsøe, H. og Hørby, K. (1980). *Københavns Universitet 1479-1979*, Bd. X Historie. Københavns Universitet: Bianco Lunos Bogtrykkeri.

Jensen, G. (1984). Historikeren C.F. Allen og det danske folk. I: *Fortid og Nutid*, 31. Bind, s. 183-192.

Klafki, W. (1996) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 5. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa. (2015). *Historiefaget i fokus*. Jelling: HistorieLab.

Levin, P. (1927). *Tilskueren*. København: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.

Munch, P. (1959). *Erindringer 1870-1909. Fra Skole til Folketing*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Møller, J. (1983). *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*. København: G.E.C. Gads Forlag.

Negt, Oskar (1975). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. Til teori og praksis i arbejderuddannelsen*. Roskilde: RUC.

Olsen, A. L. & Lumholtz, M. (2017). *På sporet af Historien, 3. klasse*. København: Alinea.

Ongstad, S. (2006). "Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap". I: S. Ongstad (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.

Petersen, N. M. (1861). *Bidrag til den danske Litteraturs Historie*. København: Fr. Wøldikes Forlag.

Poulsen, J. Aa. (2022). *Skolebøgerne og 1864*. København: Gads Forlag (under udgivelse).

Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.

Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.

Voltaire (1731). *Histoire de Charles XII. Roi de Suède*. Edition de la Toison d'Or.

Wagenschein, M. (1956). "Om begrebet eksemplarisk undervisning" I: Zeitschrift für Pädagogik, vol. 3, s. 129-153.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.

### **Værker – lærebøger**

Allen, C. F. (1858). *Lærebog i Danmarks Historie til Skolebrug*. 8. udg. København: Forlagt af A.C. Reitzels Bo og Arvinger.

Andersen, T. og Reimer, O. (2001). *Hit med Historien! Grundbog til 3. klasse*. København: Gyldendal.

Kall, A. (1776). *Den almindelige Verdens-Historie kortelig fortalt, og til Brug for Skolerne i Danmark og Norge*. København.

Malling, O. (1777). *Store og Gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*. København: Gyldendal.

Munch, P. (1910). *Lærebog i Verdens Historie. For Gymnasier, Højere Pigeskoler, Seminarier og Højskoler I-II*. København: Gyldendals Boghandel. Nordisk Forlag.

Ottosen, J. (1893). *Lærebog i Nordens Historie til Brug ved den højere Undervisning*. København: P.G. Phillipsens Forlag.

Poulsen, J. Aa. (2005). *Hit med Historien! Grundbog til 9. klasse*. København: Gyldendal.

Poulsen, J. Aa. (2004). *Hit med Historien! Grundbog til 6. klasse*. København: Gyldendal.

Rønn, T. M. (2010). *Indblik og udsyn. Historie for 9. klasse*. Odense: Forlaget Meloni.

Rønn, T. M. (2009). *Indblik og udsyn. Historie for 3. klasse*. Odense: Forlaget Meloni.

Rønn, T. M. (2009). *Indblik og udsyn. Historie for 6. klasse*. Odense: Forlaget Meloni.

### **Referencer – digitale læremidler**

Forlaget Meloni, *Indblik og udsyn*: <https://www.meloni.dk/varekort.php?id=16>

Fælles Mål 2009:

<http://www.digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/historie/2009>

Gyldendal Uddannelse, *Hit med Historien!*: <https://gyldendal-uddannelse.dk/systemer-og-serier/hit-med-historien!-210#>