

Historie & Samfundsfag

Nr. 1 - Marts 2010

Festskrift - 50 års jubilæum

Derfor mere
historie i skolen
side 5

Historiebevidsthed -
i medvind og mod-
vind
side 7

Hvor langt skal
politikkerne.....
side 10

Historie - det
vigtigste fag af alle
side 13

Her ryger jeg så!
side 16

Historie i
læreruddannelsen
side 23

Er faget relevant?
side 27

Hvad skal den
faglige forening...
side 28



Udgivet af Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag



”Ok! Her ryger jeg så! Det kan jeg overhovedet ikke svare på!”

Af Sten Larsen
Lektor N. Zahles Seminarium, Professionshøjskolen
København. Læreruddannet, Cand.pæd.hist.

Et beskedent og delvist forsøg på at pointere brudflader, forskellige syn, i de aktuelle holdninger til historieundervisning i grundskolen.

Den mundtlige historieprøve i 9. er for Peters vedkommende kun et par minutter gammel, da eksaminator stiller ham et lidt tilfældigt lad-os-få-ordentlig-gang-i-dialogen spørgsmål. Det er et mindre men faktisk spørgsmål, og i forhold til sagens kerne, relativt perifært. ”Er det her, jeg skal ristes?”, spørger Peter, mens han ser direkte på eksaminator og charmant storsmilende med en både ydmyg og spørgende attitude slår behersket ud med armene. Han har ikke svar på spørgsmålet. Men overlever fint.

Eksaminationen kører tæt på det ideelle. Peter er god, viser det sig. Rigtig god. Elegant og målrettet forholder han sig til prøveoplæggets tekster og spørgsmål om specifikke hjørner af palæstinaspørgsmålet, og han styrer reelt prøvesituationen med en form for afbalanceret autoritet, mens signalværdien markant er selvstændighed, overblik, begavelse. Ypperligt, er måske et både gammeldags og overdrevent udtryk, men det falder naturligt at bruge her.

Måske er det fordi, eksaminator ved bedre, eller det er af vanvare eller det er en ren tilfældig, at dialogen langt henne i den relativt korte eksamination pludselig ryger op på et helt overordnet niveau, hvor Peter bliver bedt om at fortælle, hvem der egentlig bor i det palæstinensiske område – udover selvfølgelig palæstinensere. Pause.

”Ok! Her ryger jeg så! Det kan jeg overhovedet ikke svare på!”, smiler Peter roligt - med stor situationsdistance og selvironi. Og alligevel klart undskyldende. ”Jeg har kun læst teksten!”, siger han forklarende, mens han peger ned på prøveoplægget på bordet.

Forskellige syn

Lad os, efter klippet fra det virkelige liv, dykke ned i nogle få områder i holdningerne til historieundervisning for at markere, hvor der ligger forskellige brudflader – eller ’tendenser’ til forskellige brudflader, som det retteligen bør hedde, da ’holdninger’ sjældent er et enten-eller men netop tendenser i den ene eller den anden retning. Det er begreber som kanontankegang, historiebevidsthed, historiebrug, faglighedsforståelse, didaktikforståelse,

historiekompetencer og kulturkamp, der meget kortfattet kommer i spil.

Kanonskabt kronologi

Her i begyndelsen af efteråret i 2009 kan vi få et indtryk af, hvad fremtiden på skolebogs-markedet vil bringe med hensyn til kanonmaterialer til eleverne, efter at historie-faget med Fælles Mål 2009 i direkte modsætning til forgængeren Historie 1995 (Fælles Mål 2004) er blevet et kanonfag

¹. Læg bøgerne op ved siden af hinanden på bordet. De skal bogstaveligt talt medvirke til; at gennemføre kronologien som historiefagets rygrad, skabe kronologisk sammenhængs-forståelse hos eleverne, udgøre en fælleskulturel platform og en fælles historisk basisviden for samtlige elever, en fælles resonansbund, skabe sammenhængskraft i Danmark. Dét er, hvad bøgerne og undervisningen skal gøre ved eleverne (og det 'danske samfund') i løbet af 3.-9. klassetrin².

Ingen bør vel fortænkes i eventuelt at mene, at det er en absurd tankegang. Danmarks Lærerforening tolker i hvert fald i den retning

³. Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag gør det ⁴. Og det samme gør en lang stribe historikere⁵.

Antikvarisk eller pragmatisk historiebrug

Men absurd eller ej, brudflade eller ej, så bygger FM 2009s kanontankegang tendentielt på en antikvarisk tilgang til historie⁶. Og hermed en ny brudflade.

I modsætning til en såkaldt pragmatisk historiebrug, så vil den antikvariske historiebrug være karakteriseret af, at jeg i min tilgang til historie til lægger fortidige personers liv og forhold en værdi i sig selv. Måske handler det om, at jeg helt enkelt 'blot' fascineres af fortiden, og det er jo fair nok at være fortidselsker. Men 'værdien i sig selv' eksisterer ikke isoleret på samme måde i den pragmatisk historiebrug. Her går jeg også ind i fortiden for at blive klogere – ikke bare på fortiden – men på nutiden og fremtiden. Det er læremestertraditionen. Historien er livets læremester. Det vil sige, at fortiden har en form for brugs- eller nytte-værdi for mig. Fortiden er med andre ord et skatkammer af fede, lærerige historier.

Fra Historie 1995 til FM 2009 sker der et tydeligt skred hen imod en antikvarisk grund-holdning.

Andre ord på modsætningen

Man kan også vinkle dilemmaet mere direkte formålmæssigt: Hvad skal vi egentlig med historiefaget i skolen? Fra Historie 1995 til FM 2009 sker der et tydeligt skred i retningen fra historiebevidstheds- og identitetsniveauet til videns- eller kundskabsniveauet, om end 2006-gyset⁷ af naturlige årsager ikke kunne få fuld gennemslagskraft i Fælles Mål 2009.

Lad os tage modsætningerne med nogle andre ord og begreber – men jo stadig på et ganske overordnet plan.

Videns- og dannelsesforestillinger står overfor hinanden. Den i dag mere udprægede bagage-opfattelse af historisk viden⁸ stiller i udsigt, at eleverne nu mere effektivt lærer OM historie og ikke nødvendigvis direkte AF historie. Med bevidsthedstilgangen er det omvendt; eleverne skal nødvendigvis lære AF historie, mens de lærer OM historie. Bagageopfattelsen fordrer, at eleverne først og fremmest skal vide noget om historie, mens bevidsthedstilgangen først og fremmest fordrer, at eleverne skal kunne bruge historien.

Tingene udelukker vel ikke hinanden? Nej, det vil de aldrig gøre, hverken i teori eller i praksis, men udgangspunktet er det afgørende. I optikken her i artiklen er bagageopfattelsen udtryk for en ren sekventiel tilgang, en reduktionistisk eller amputeret og især u-ambitiøs opfattelse, mens bevidsthedstilgangen står for det naturligt holistiske - med en selvfølgelig og nødvendig placering af konkret historisk viden.

Ikke fortiden men refleksionen over fortiden

Man kan også sige, at bagageopfattelsen i større grad automatisk gør den eksklusive opfattelse af, at historie = fortid til det mest centrale, men i 'bevidsthedsundervisningen' er den eksklusive opfattelse af fortid ikke historieundervisningens første og vigtigste udgangspunkt. Her er genstandsområderne først og fremmest diskussionen om fortiden, refleksionen over fortiden, og læren af forti-

den, herunder en evig nødvendig eksponering af elevernes forforståelser.

Et sted i fremtiden bliver det uden tvivl nødvendigt i både teori og praksis at udvikle en historie-didaktik, som kan leve op til dét, historie faktisk betyder for os almindelige mennesker i vores levede liv. En ny undervisningsminister kan her tjekke, hvorfor det bør være med bevidsthedsgrundlaget som udgangspunkt:

- "Historiebevidsthed indgår som moment i menneskers identitet, og det gælder såvel deres personlige som deres kollektive identiteter. At opbygge et 'selv' og et 'vi' vil omfatte en fortids-, en nutids- og en fremtidsdimension, og en af forudsætningerne for at blive et handlingsdueligt menneske er, at man formår at etablere sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid... mennesker bruger deres historiebevidsthed i forsøget på at blive klogere på, hvordan mennesker kan og skal leve."⁹

Den manglende operationalisering af begrebet historiebevidsthed

Men hvordan ser en historieundervisning ud – helt konkret – når den bygger på konceptet om historiebevidsthed? Det ved vi ikke meget om. Siden begrebets gennemslag med *Historie 1995* er der ikke sket nogen væsentlige¹⁰ – undskyld hvis jeg overser noget – analyser, diskussioner eller udviklingsarbejder, der kan tegne tydelige konturer af en sådan undervisning. Et enkelt bredt anlagt forskningsprojekt¹¹ kender vi, men centrale aktører som undervisningsministeriet, interesseorganisationer, forlag og lærebogsforfattere har i stor udstrækning kørt ad relativt traditionelle veje.

Historiebevidsthedsbegrebet har med andre ord været tungt at danse med. Begrebet har faktisk fra begyndelsen været under anklage fra vidt forskellige sider for at være enten abstrakt, akademisk eller upræcist – og ikke mindst vanskeligt operationaliserbart, altså vanskeligt at tænke og omsætte til konkret historieundervisning. Allerede nu viser det sig, at det heldigvis er noget nemmere at omsætte 29 kanonpunkter til brug for historieundervisningen.

Kritikken – hvor forskellig den end er – skal tages alvorligt. Kritikken kan ikke ændre på, at en fremtidig, vedkommende og tidssvarende historieundervisning, hvor vi kan tage fortiden med over i vores egen tid og gøre den frugtbar for os selv, bygger på forståelsen af historiebevidsthedsbegrebet. Men kritikken kan i høj grad skærpe sancerne, det vil i bogstaveligste forstand sige være med til at afklare grænser, pointere brudflader, skabe nytænkninger og pege på mulige konkretiseringer og veje at gå.

For længst har for eksempel norske Erik Lund, med reference til engelske historiedidaktikere, pegt på¹² et differentieret kundskabsbegreb i historie. Selve kundskabsbegrebet i undervisningen har ifølge Lund mindst tre aspekter, nemlig begrebskundskab (nøglebegreber og indholdsbegreber), metodekundskab (vide hvordan...), og hvad Lund kalder udsagnskundskab (vide at...). Med begreber som disse kan vi forholde os analytiske til undervisningen, og vi kan yderligere anvende kundskabsbegreberne som redskaber for temmelig præcise indholdsbestemmelser og -forventninger.

Kompetencemodel for historisk tænkning

Syd for Danmark har en gruppe tyske historiedidaktikere – også med udløbere uden for Tyskland – i de første år af 2000-tallet gennemført et stort forskningsprojekt¹³ med det formål at udvikle en model for kompetencer inden for det område, som forskerne kalder elevernes kompetence til historisk tænkning. Projektet vil altså kompetenceorientere historiedidaktikken¹⁴, kan man sige. Og det er interessant. Der er masser af kritisk diskussionspotentiale i projektet og i dets model, ja, i hele grundlaget for projektet. Men interessant er det.

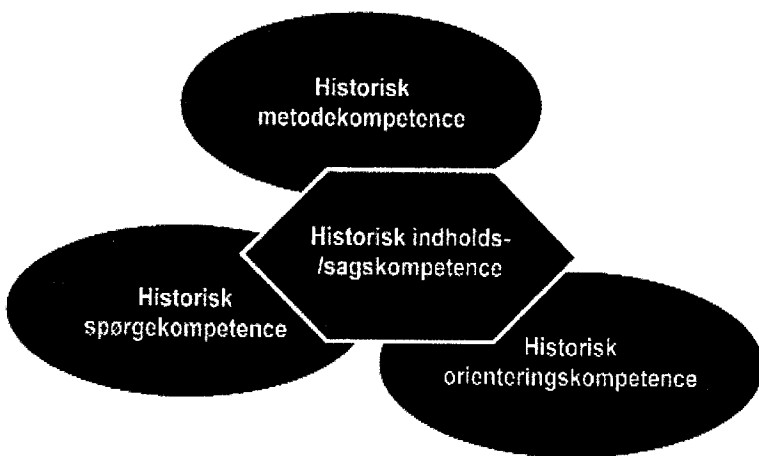
Alene på baggrund af titlen¹⁵ på et conferencepapir fra en af projektets hovedkræfter, Andreas Körber i Hamburg, kan man tydeligt fornemme grundlaget for arbejdet: Vi må forsøge at konkretisere det ellers succesrige historiebevidsthedsbegreb, fordi det teoretisk set – siger Körber – er for statisk og for uklart, og fordi det siger for lidt om den konkrete viden og de værdier, vi faktisk kunne ønske i historieundervisningen.

I bund og grund kan man ikke sige, at tyskerne forlader historiebevidsthedsbegrebet, men de ønsker med kompetencemodellen at foretage en slags 'strukturering' eller koncepttænkning eller kompetencepræcisering af begrebet historiebevidsthed.

Fire kompetenceområder

Af den lidt primitive tegning her i artiklen - frit efter den tyske struktur-kompetencemodell - fremgår det, at modellen opererer med fire kompetenceområder for elevernes udvikling af historisk tænkning i historieundervisningen. Tre af disse kompetenceområder er proces-orienterede og et enkelt område defineres som et basisområde, nemlig Indholds- eller Sagskompetence, som det kaldes.

- * Historisk spørgekompetence (Frage-kompetenz, inquiring competence)
- * Historisk metodekompetence (Methoden-kompetenz, methodical competence)
- * Historisk orienteringskompetence (Orientierungs-kompetenz, competence to orientation in the present and the future)
- * Indholds-/sagskompetence (Sachkompetenz, subject matter competence).



Sidstnævnte område skal ikke forstås som isoleret og løstrevet faktisk viden, men som elevernes mulighed for eller dygtighed til at benytte faktisk viden i forskellige sammenhænge.

Her en forsimplet udgave af Andreas Körbers, m.fl., kompetencestrukturmodel for historisk tænkning.

Vi kan ikke uddybe yderligere, men her blot konstatere, at modellen hviler på en præciseret teori om historisk tænkning samt – ikke mindst – at tyskerne mener, at alle kompetence-områder kan registreres og dokumenteres på tre forskellige, målbare niveauer.

Operationaliseringer af historiebevidsthedsbegrebet i praksis og præcise kompetencemål i undervisningen ligger snublende nær, og det er netop meningen. De tyske historiedidaktikere skriver sig klart ind i 1990'ers udviklingen¹⁶ med de såkaldte faglige opstramninger, kompetencesatsninger, PISA-bekymringer, målstramninger, eventuelle standardiseringer og test osv. – men den tyske selvkritik af dette udgangspunkt ser umiddelbart temmelig ambivalent ud. Under alle omstændigheder har vi her en historiedidaktisk konkretisering, som fortjener interesse, kritik og diskussion.

Synoptiske rammer hos englænderne

Med Erik Lunds¹⁷ artikel på <http://historieweb.dk> kan man gå lidt på opdagelse i den nyeste engelske historiedidaktik, ikke mindst via navne som Peter Lee og Dennis Shemilt. Også på engelsk grund finder vi i disse år forsøg på at gøre historiebevidsthedsbegrebet mere operationeliserbart. At tænke det konkret i undervisningen.

Især peger Lund på, hvordan englænderne går konkret, metodisk til værks i bestræbelsen på at skabe mere effektive

sammenhængs- og overblikskompetencer hos eleverne som en vigtig del af deres historiebevidsthed. Det sker med forskellige indhold, forskellige tematiseringer, inden for det værktøj, som Lund på norsk kalder for et synoptisk rammeværk (framework, eller vi kunne blot sige en synoptisk ramme), som i skemaform med kronologiske spring følger de samme udvalgte spørgsmål og te-



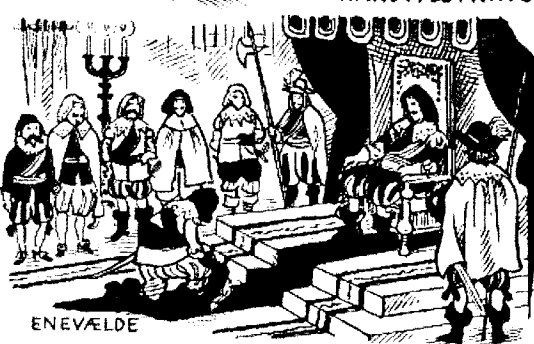
STENALDERFAMILIEN



HØVDINGEVALG



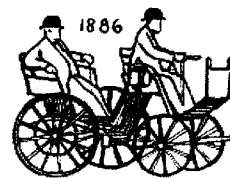
HÅNDFÆSTNING



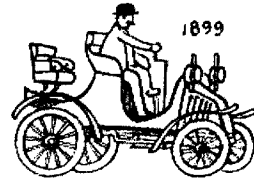
ENEVÆLDE



FOLKESTYRE



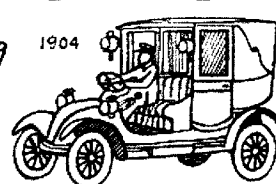
1886



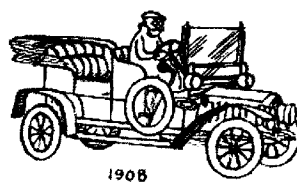
1899



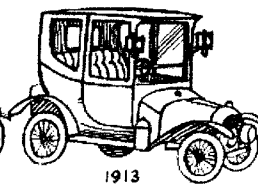
1902



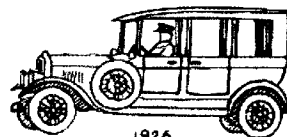
1904



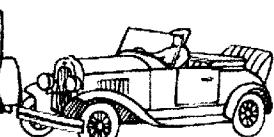
1908



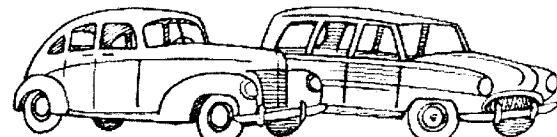
1913



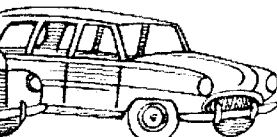
1926



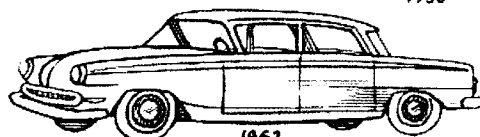
1936



1940



1956



1962

maer over tid. Se eksempler i Lunds artikel på HistorieWeb.dk

Pudsigt nok giver metoden mindelser om de gamle kronologisk tegnede tematiseringer, som fortidens skolebøger var fulde af (se to eksempler¹⁸ her), men som eftertiden helt uforståeligt har smidt ud med badevandet.

Lad os slutte det beskedne udblik til nogle af naboerne med at konstatere endnu en brudflade. Mens danske FM 2009 er udtryk for en forsimpning og delvis romantiseret retraditionalisering af historieundervisningens mål og indhold, så er de tyske, norske og engelske historiedidaktikers forskellige tanker i høj grad mulige og plausible plat-

forme for fortsat udvikling på historiebevidsthedssporet.

Pædagogiske og didaktiske udfordringer

Fremtiden vil formentlig i stigende grad eksponere en allerede synlig brudflade, nemlig de grundlæggende spørgsmål om, hvordan jeg egentlig opfatter undervisning, læring og faglighed. Den fremtidsforankrede historiedidaktik bør være langt tydeligere og langt mere offensiv på disse områder.

Når en undervisningsminister og et ministrium gang på gang benytter slappe og konturløse slogans som 'faglighed' og 'faglig opstramning', så handler det stille, roligt og stædigt om at holde fast i kravet om en nøjere indholdsbestemmelse og præcisering af disse kun populistisk entydige begreber. Lad slapheden, uvidenheden og den politiske opportunisme klæde sig selv af på sigt.

Men her og nu handler det blandt andet om, at en tidssvarende historiedidaktik må belyse og fastholde et socialkonstruktivistisk læringssyn – og yderligere må den kunne sætte ord på sandsynlige 'konsekvensberegninger' af det syn. Helt ud i klasselokalet. Det bør ikke være muligt i teoriudvikling, i debat, i konkret ført politik eller til et forældremøde for den sags skyld, at slippe godt fra at sætte lighedstegn mellem lærerens undervisning og elevernes læring. Der er ikke lighedstegn. Når det alligevel sker gang på gang, bunder det blandt andet i, at grundlaget for diskussionen er forsimplet og ikke virkelighedsnært, komplekst nok. Historiedidaktikken må tage på sig, konsekvent at operere på en såkaldt bred opfattelse af didaktikbegrebet¹⁹ og ikke blive stikkende i en snæver didaktikforståelse, som almen didaktikken i øvrigt har forladt for omkring 30 år siden. Historieundervisning er – groft sagt – langt mere end en diskussion om mål og indhold.

Når jeg arbejder på det brede historiedidaktiske grundlag, så er effektiv eller udbytterig historieundervisning pludselig langt mere end blot at opstille en alenlang stribe af detaljerede kompetencemål og snævre indholdsbestemmelser, for eksempel i form af 29 kanonpunkter. Faktisk vil jeg slet ikke plausibelt kunne tegne en forståelse af 'historie-

faglighed' uden alle de andre didaktiske diskussioner, herunder også hvordan jeg varetager mit metodeansvar. Står det for eksempel til Per Fibæk Laursen & Helle Bjerresgaard²⁰, så er bare selve metodeansvarligheden en meget omfattende udfordring for både teori og praksis – og i optikken her altså et eksempel på en ganske nødvendig del af en faglighedsafklaring.

Betydning og mening for eleverne skal være centralt

En firkantet eller stram udgave af en antikvarisk grundholdning til, hvad vi kan og skal bruge historie til i skolen, vil både på kort og langt sigt vanskeliggøre, at fagets formelle viden gnistrende og positivt krydser elevernes erfaringsverden²¹. Hvis det sker i mindre omfang end godt er – som artiklens indledende elev, Peter, er et eksempel på, om end ikke et typisk eksempel desværre – ja, så ebber historieundervisningens muligheder for 'betydning' og 'mening' for eleverne stille og roligt ud. Vi får ikke med historieundervisningen bidraget til handlekompetencen og livsdueligheden, hvis en overfladisk bagageopfattelse af historisk viden bliver enerådende.

På trods af dette, og på trods af det velkendte men efterhånden meget diskutabile PISA-test-tryk og andre tryk i den boldgade, og på trods af erklæret kultur- og værdikamp, så skal der undervises i historie igen på mandag. Historieundervisningens styrede læringsmiljø er først og fremmest relationsbevidst og dialogisk. Også dette må en fremtidig og bæredygtig historiedidaktik give bud på.

Fodnoter

¹ Fælles Mål 2009 og beskrivelsen af de obligatoriske 29 kanonpunkter forudsættes her bekendt. FM 2009s kanonforståelse er en meget snæver indholdsforståelse, 29 helt konkrete stofområder, som skal behandles – men man kan i realiteten også forestille sig helt andre kanontankegange, for eksempel en periodiseringskanon, en vinklingskanon, en interessekanon og meget andet. Det er der med FM 2009 ikke tale om.

² Tankegangen ligger nu indlejret i Fælles Mål 2009, med udspring i undervisningsminister Bertel Haarder og hans "Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen", Undervisningsministeriet, juni 2006. En af de tydeligste eksponeringer af grundtanken findes hos udvalgsmedlem Keld Grønder-Hansen. Se for eksempel:

- * Kronologien tilbage til historiefaget (2005). Kommentar i FOLKESKOLEN, nr. 19.
- * Kanon – et middel til at opnå samlingskraft i samfundet (2008). Side 149-165 i Kanon og kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige (2008). Red.: Lars-Eric Jönsson og Anna Walette og Jes Wienberg. Makadam Förlag. Også på HistorieWeb.dk.
- ³ Dorte Lange: Argumenter udbedes. DLF mener, 2. maj 2008. Folkeskolen.dk. Også på HistorieWeb.dk.
- ⁴ I hvert fald har ansvarshavende redaktør Niels Chr. Hebsgaard udtrykt ledertanker i den retning: Historie & Samfundsfag, nr. 2, maj 2009, side 3. Også på HistorieWeb.dk.
- ⁵ Se for eksempel Carsten Tage Nielsen (2008) i en i øvrigt glimrende artikel om historieundervisningens udvikling: Historieundervisningen i den danske folkeskole i et uddannelseshistorisk perspektiv. Side 166-183 i Kanon og kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige (2008). Red.: Lars-Eric Jönsson og Anna Walette og Jes Wienberg. Makadam Förlag. Også på HistorieWeb.dk.
- ⁶ For en nøjere definition af dette begreb samt begrebet 'pragmatisk tilgang' se et par steder hos Bernard Eric Jensen.
- * Historie – livsverden og fag (2. oplag 2006). Gyldendal.
- * Et fag i splid med sig selv – antikvarisk eller pragmatisk historiebrug (2009). Rubicon, nr. 2, 17. Årg. Maj 2009. Historikernes Lille Bibel. Historiestudiet Sydansk Universitet. Også på HistorieWeb.dk
- ⁷ 2006-gyset er blot det barnlige billede for den tjenstvillige udvalgsrapport, som det undervisningsministerielt nedsatte historieudvalg barslede med i sommeren 2006, og som bedst kendes på en udpræget nationalromantisk kanonliste samt en generelt retraditionaliseret historiefagsopfattelse, som både nationalt og især i forhold til naboer og genboer i en årække vil være en hængende bremse for ellers ønskelige og fornuftige udviklinger af historiedidaktikken – og af historieundervisningens praksis ikke mindst.
- ⁸ Et udtryk fra Per Fibæk Laursen (1999 eller senere): Didaktik og kognition. En grundbog. Gyldendal.
- ⁹ Bernard Eric Jensen (2006): Historie – livsverden og fag. Gyldendal. Side 68-69.
- ¹⁰ En undtagelse er Thomas Binderups bøger – blandt andet: Historiebevidsthed i det moderne. Fortolkning, oplevelse og forventning. KvaN 2007.
- ¹¹ Forskningsprojektet handlede bredt om formidling af historie og fandt sted i sidste halvdel af 1990'erne. Projektet blev ledet af Claus Bryld og Bernard Eric Jensen, og det resulterede i bl.a. 11 bogudgivelser om historieformidling.
- ¹² Erik Lund ((2003). 2006): Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere. 2. udgave. Universitetsforlaget. Side 24 ff.
- ¹³ Projektet hedder "FUER Geschichtsbewusstsein", som står for Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein. Projektet har sin egen hjemmeside: www.fuer-geschichtsbewusstsein.de
- ¹⁴ Projektets hovedværk på små 900 sider er: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (2007). Band 2. Ved Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Forlaget ars una.
- Projektet har også Band 1, som er en form for resumé af selve strukturmodellen: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (2006). Ved Waltraud Schreiber m.fl.. Forlaget ars una.
- ¹⁵ Andreas Körber (2008): From Historical Consciousness to Historical Competencies – what Didactics of History is (or could be) about. Paper ved konferencen "Historicising the uses of the past", 5.-6. November 2008 i Oslo. Upubliceret.
- ¹⁶ Se for eksempel Hans Jørgen Kristensens (2007) kortfattede men glimrende diskussion af det tidligere kompetencebegreb sammenlignet med, hvad han kalder 90'er-kompetencen: Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen – teori i praksis. Gyldendal.
- Kompetencediskussionen er især heftig i 2000-tallets første fem år, hvor den kritiske fløj her hjemme blandt andet er repræsenteret ved idéhistoriker Jens Erik Kristensen i Århus, som ligefrem kalder 90'er-kompetencen for "et luderbegreb". Interview i FOLKESKOLEN, nr. 15, 2001.
- ¹⁷ Erik Lund (2009): Det historiske overblik: Om bruk av synoptisk rammeverk for å utvikle historiebevissthet – et alternativ til et kanonbasert historiefag? Artiklen ligger tilgængelig på HistorieWeb.dk – og er et notat til NOFA 2-konferencen i Middelfart 13.-15. maj 2009. Se specifikke referencer i artiklen.
- ¹⁸ De to eksempler med henholdsvis det politiske demokratis udvikling og bilens udvikling stammer fra en af 1960'ernes meget benyttede historiebøger til 6. klassetrin, nemlig Børge Dybmose og Knud Frederiksen "Historiebog for 6. skoleår. Nittende århundrede – med samfundsorientering" (1964), senere hed den "Maskinalderen. Nittende århundrede". Gyldendal.
- ¹⁹ Se en kort og præcis diskussion af et snævert og et bredt didaktikbegreb hos for eksempel Kirsten Krogh-Jespersen (2006): Om undervisning – en bog til almen didaktik. Forlaget Klim. Side 76 ff.
- ²⁰ Praktisk pædagogik. Metodik i folkeskolen (2009). Af Per Fibæk Laursen & Helle Bjerresgaard. Gyldendal. Side 21 ff.
- ²¹ Karsten Schnack (1998, 3. udg.): Handlekompetence. Side 15-30 i Pædagogiske Teorier. Red.: Niels Jørgen Bisgaard, Billesø & Baltzer.