

# Den nationale historiekanon og den globale udfordring



Rasmus Hedegaard Bergstedt

Studienr.: 7260164

Bachelorprojekt - Linjefag Historie

Via University College, Silkeborg

## Indhold

|   |    |
|---|----|
| Indledning .....  | 3  |
| Problemformulering .....  | 4  |
| Metode.....   | 4  |
| Nationalkultur og danskhed i omsorgens tjeneste.....                            | 5  |
| Indvandring og angrebet på World Trade Center 11/9 2001.....                    | 8  |
| Som turister eller vagabonder til destination "Globalisering" .....             | 11 |
| Kufferten skal pakkes med kapitaler og globalisering .....                      | 14 |
| "Styrkelse af historie i folkeskolen" .....                                     | 15 |
| Skyder kanonen med skarpt eller løst krudt .....                                | 18 |
| Historiebevidsthed og den kategoriale dannelse .....                            | 21 |
| Analyse af empiri fra praktikken.....   | 24 |
| Konklusion.....   | 26 |
| Litteraturliste.....  | 28 |
| Bilag 1 – Historiekanonen .....   | 30 |
| Bilag 2 – Powerpoint slide – "Drinking an ocean and pissing a cupful" .....     | 32 |
| Bilag 3 - Analyse af elevernes historiekundskaber på baggrund af interview..... | 33 |

## Indledning

Ingen Fælles Mål har været så omdiskuteret som den for nyligt udkomne. Hele polemikken omhandlede den historiekanon, som Fælles Mål for historie var tiltænkt at skulle indeholde. At medlemmerne i det nedsatte udvalg skulle afgøre hvilken udformning og hvad de vigtigste og afgørende pejlemærker i dansk historie var, bragte sindene i kog. Personligt har jeg i en lærerfaglig kontekst undret mig over vores bestræbelser på at markere vores nationale kulturarv og danskhed i den globale tidsalder - omkring 75% af punkterne i kanonen er nationale begivenheder. Alligevel forekommer det så bemærkelsesværdigt, i disse anstrengelser i markeringen af den danske historie, at man ikke har lavet en gennemført nationalkanon, frem for en blanding. I min umiddelbare optik, er der i bestræbelserne på at forstå verden, nogle større linjer, begivenheder, strukturer, kulturer og udviklinger, som ville være nyttige og vigtige at vægte i disses påvirkninger af den danske historie, også mere end der umiddelbart ligges op til. Dette mener jeg skal ses i lyset af de relativt få timer historiefaget tildeles og med den didaktik som kanonens udformning fordrer. Som samfund bliver vi nødt til nøje at overveje, hvordan vi bedst udruster eleverne til fleksible arbejdsforhold, en overflod af virtuelle informationer, muligheder og risici, foranderlige og omformelige familieforhold samt kulturelle, lokale, nationale og globale sammensmeltninger af systemer og strukturer.

Ovenpå den verserende debat, bestemte jeg mig for, at jeg i praktikken ville afprøve hvorledes kanonen virkede. Praktikken foregik i en 4. klasse og i et nationalt øjemed, undrede det mig, at jeg stod og valgte mellem Ertebøllekultur, Tutankhamon eller Augustus. Mit fokus endte på Tutankhamon, for derigennem at observere børnenes evne til at absorbere, identificere og forholde sig til en fremmed kultur fra en fjern fortid. Erfaringer fra min praktik, den nationale historiekanon og en sociologisk interesse for det samfund der omgiver os, har været en afgørende inspirationskilde til følgende bachelorprojekt. Projektet vil med afsæt i sociologien, sætte fokus på den globale virkelighed og de udfordringer som vores samfund, men ikke mindst vores elever, imødegår. I ét og samme fokus bliver det selvfølgelig også helt afgørende at kigge på den nationale identitet i henhold til disse udfordringer. Af hvilken grund rejser en kanon så omdiskuterede spørgsmål, både i et lærerfagligt og pædagogisk perspektiv, men også på samfundsniveau? En kanon vil ydermere komme til at afspejle en bestemt historiebevidsthed og en bestemt form for

dannelse, hvilket projektet også vil bearbejde. Følgende problemformulering er på denne baggrund blevet udarbejdet.

## Problemformulering

I lyset af den nationale historiekanon, hvilket grundlag giver da eleverne de bedste forudsætninger til de globale udfordringer?

## Metode

Ud fra ovenstående problemformulering, forekommer det mig helt naturligt at starte projektet med en undersøgelse og analyse af begreberne nationalkultur og danskhed. Opmærksomheden på vores nationale kultur og identitet har fået en renæssance, hvorfor perspektiver på denne problemstilling anskues. Globaliseringen har gjort sit indtog i vores liv, hvor jeg i et sociologisk perspektiv vil forsøge at analysere indvirkningen, udfordringerne og nogle karakteristika. Regeringen nedsatte et udvalg til "Styrkelse af historie i folkeskolen", hvor jeg med udgangspunkt i væsentlige dele af rapporten, kommer et stykke nærmere de bagvedliggende argumenter og fagsyn, som ligger til grund for udarbejdelsen af den nye Fælles Mål, men ikke mindst den nationale historiekanon. Disse problematikker en kanon imidlertid rejser, undersøger jeg på baggrund af en international tekstsamling indeholdende erfaringer fra udlandet. En kanon foranlediger også en bestemt form for historiebevidsthed og dannelse, hvilket jeg efterfølgende fokuserer på. En kanon vil selvfølgelig være et udtryk for udvalgsmedlemmernes individuelle historiske indsigter, og havde udvalget bestået af andre personer, ville de måske vælge andre nedslag. Opgaven vil derfor ikke fokusere på de enkelte punkter, men mere vægtningen mellem det nationale og globale perspektiv, samt hvilke principper, dannelsesmæssige og historiefaglige udfordringer, udformningen giver for elevernes historiebevidsthed og sammenhængsforståelse. Ved en analyse af mit empiri fra praktikken ønsker jeg at konkretisere, hvilke udfordringer, det være sig både faglige og didaktiske, jeg som historielærer står overfor. Afsluttende bringes en konklusion.

## Nationalkultur og danskhed i omsorgens tjeneste.

En overvejende national historiekanon repræsenterer en række punkter, som er udvalgt på baggrund af, at have betydning for vores nationale selvopfattelse. Derfor bliver det relevant at se på begrebet nationalkultur, og måske mere konkret hvad vi definerer som danskhed. Den store danske encyklopædi beskriver *nationalkultur*, som "det begreb der betegner den for enhver nation særlige kultur, der anses for oprindelig eller et historisk produkt. Ud fra et nationalromantisk eller essentialistisk perspektiv betragtes nationalkulturen som en mere eller mindre uforanderlig størrelse, en folkeånd, der kommer til udtryk i nationens sprog, historie, karakter, samfundsorganisation, levevis og materielle og åndelige kultur"<sup>1</sup>. Nationernes bevidsthed om sig selv, skete for alvor i dansk sammenhæng i 1800 tallet ved hjælp af undersøgelse og indsamling af overleveringer af den virkelige folkekultur. Ved hjælp af oplysning, kunne man dermed genoplive ideen om den autentiske folkekultur i befolkningen<sup>2</sup>. Nationalstaten er i denne kontekst en naturlig ramme i udviklingen af vores kulturelle egenart, og i denne globale tidsalder, vil en opløsning eller udviskning af dennes betydning, være en alvorlig trussel mod nationalkulturen. Et konkret eksempel på (mod)reaktioner af denne art, kunne f.eks. være udarbejdelsen af de nationale kanons. Det er altså frygten, reel eller irreel, for at blive opslugt af noget udefrakommende, som er en drivende kraft for opretholdelsen af bevidstheden om vigtigheden af nationalkultur og national identitet.

Udover denne redegørelse af selve begrebet nationalkultur, så er det imidlertid interessant at dvæle ved dette, da hele grundlaget for kanonens udarbejdelse, måske kan rummes i dette begreb. Begrebet kan nemlig bruges i en magtpolitisk hensigt, nemlig til at mobilisere befolkningen mod noget bestemt. "I denne proces udpeges bestemte fænomener og begivenheder som karakteristiske og særegne for den givne nation. Elementer fra naturen, historien, dagliglivet og kunsten udvælges og tillægges ny symbolbetydning i et kulturelt system. En sådan opbyggelse af nationalkultur kan sammenlignes med et gør det selv-sæt, en fast inventarliste over de elementer, enhver ordentlig nation må have, bestående af nationalhymne, typisk landskab, flag, nationalhistorie, oldtidsminder, folkekultur, nationaldragt osv."<sup>3</sup>. Denne beskrivelse synes på ejendommelig vis, at kunne være en rammebeskrivelse for denne

---

<sup>1</sup> [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk) - nationalkultur

<sup>2</sup> [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk) - nationalkultur

<sup>3</sup> [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk) - nationalkultur

historiekanon. Det er da også en tydeligere markering af, hvad man fra et ideologisk politisk ståsted finder, som den rigtige identitet og dannelse. Michel Foucault opererer med magt som det allestedsnærværende, altså ved at "magten ikke blot er individualiserende, men totaliserende"<sup>4</sup>. Foucault påpeger, at der i et demokrati er et sæt af disciplineringsmekanismer, som prøver at rette individet hen imod normalisering. Det være sig bl.a. i skolen ved træning, overvågning, eksamination, straf og skematisering af tid. Ikke i ønsket om at passivisere befolkningen, men for at gøre den produktiv, manipulerbar og kontrollabel. Foucaults bio-politik er den allestedsnærværende og totaliserende omsorg for livet. Den bio-politiske regulation er rettet mod det sociale legeme, og i ønsket om at styre så meget som muligt, bliver det et totalitært magtstræberi, men i omsorgens tjeneste<sup>5</sup>. Det bliver altså en intimiderende intention i det moderne demokratis udgangspunkt, at "befolkningens velfærd er statens styrke"<sup>6</sup>. Sat på spidsen, så er en kanon uomtvisteligt et produkt af selektivt udvalgt stof, som derved får en bestemt retning og betydning, hvilket i denne sammenhæng markerer, hvad staten anser for de vigtigste danske historiske pejlemærker og som derved skal føre til en bestemt bevidsthed og dannelse.

For at eksemplificere hvad jeg ønsker at påpege, så kunne det tyde på, at den siddende regering med stor påvirkning fra deres parlamentariske grundlag, har bevæget sig ud i en magtpolitisk værdikamp. Keld Grinder-Hansen, der sad i udvalget for "styrkelse af historie i folkeskolen", konstaterer skeptisk i en artikel i Information 1. maj 2008, at Dansk Folkeparti havde held til at lægge pres på Bertel Haarder, der dermed i modsætning til udvalgets anbefalinger, indskrev "fortrolighed med dansk kultur og historie" i formålsparagraffen. Keld Grinder-Hansen udtaler, at "det hele tiden har ligget i den faglige rapport, at dansk historie naturligvis er en del af undervisningen i sammenhæng med den globale udvikling. Men når man fremhæver danskhed i formålsparagraffen, så åbner man for en politisk værdidebat, hvor højrefløjen jubler og venstrefløjen råber vagt i gevær". I et sådant lys, bliver kanonen et ønske om at indarbejde og standardisere en bestemt viden, hvor det udvalgte efterfølgende bliver eksamineret som nationalt pensum, for derved at måle niveauet. Da udvalgets arbejde var et led i regeringens globaliseringsstrategi, kan man fra ovenstående redegørelse af Foucault sige, at det er i ønsket om at gøre eleverne produktive i den globale udfordring.

---

<sup>4</sup> "Pædagogik i sociologisk perspektiv", Stefan Hermann s. 90

<sup>5</sup> "Pædagogik i sociologisk perspektiv", Stefan Hermann, s. 90

<sup>6</sup> "Pædagogik i sociologisk perspektiv", Stefan Hermann s. 90

Når dette så er sagt, så bliver en nærmere præcision af, begrebet "det særlige danske", nødvendig. I begrebet danskhed ligger en betegnelse over "en kultur, der som en konstant eller foranderlig størrelse, videregives til hver ny generation gennem opvæksten. Danskheden kommer til udtryk både i temperament (karakter) og i den materielle kultur, og den kan iagttages, beskrives og karakteriseres gennem sproget, skikke og holdninger, samfundsorganisation, bygnings- og madkultur m.m. Opfattelsen af, hvad der er det "særlige danske", har skiftet gennem historien"<sup>7</sup>. I arbejdet med udformningen af grundloven, blev et demokratisk sindelag gjort til noget centralt ved danskheden. "I et positivt perspektiv bliver danskheden derfor set som demokratisk sindelag, jævnhed, tolerance, ligefremhed og antiautoritetstro. I et negativt perspektiv ses danskheden som magelig selvtilstrækkelighed, ufunderet bedreværd, smålighed og dyrkelse af Janteloven"<sup>8</sup>. Qua dette paradoks mellem en positiv og negativ udlevelse af danskheden, blev det for alvor tydeligt oven på den kraftige stigning i indvandringen, Danmark oplevede, fra midten af 1990'erne, og i bredere vestlig kontekst efter angrebet på World Trade Center i 2001. Frygten for tabet af dansk kultur og identitet og en markering af samme, blev en højaktuel diskussion og er det på sin vis stadig.

Det pudsige er imidlertid, at denne diskussion så langt fra er ny. I 1784 diskuterede man dette anliggende, da man med varsomhed skulle prøve at bevare en fredelig sameksistens, da Danmark udover kongeriget bestod af Norge og Holsten. Målet var at fremme en kosmopolitisk forståelse af begrebet fædreland. Brødrene Reventlow var udset til at skulle løse dette, og som så mange andre både før og efter, tænkte de på skolen som problemløser. "Deres forhåbning var, at en landsdækkende skole kunne bidrage til at holde sammen på den eksisterende multikulturelle og flersproglige stat"<sup>9</sup>. Visse ligheder tegner sig mellem de daværende og nuværende overvejelser, hvormed jungletrommerne, ved udsigten til tabet af vor kulturelle grundlags videreførelse, bliver en kende hule. Forskellen mellem dengang og nu er, at det imidlertid ikke virker så forsonligt i arbejdet mod at etablere en fælles platform mellem andre kulturer og vores egen, da det i højere grad ser ud som om, vi på en mere synlig måde ønsker at markere, hvad vi bygger vores danske identitet på.

---

<sup>7</sup> [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk) - danskhed

<sup>8</sup> [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk) - danskhed

<sup>9</sup> "Kampen om folket", Ove Korsgaard, s. 186

Ovenstående åbner for en sondring mellem statsborgernationen og folkenationen, altså paradigmet om politisk tilhørsforhold eller etnisk tilhørsforhold. Ove Korsgaard formulerer det således, at mens statsborgernationen udgør en kilde til demokratisk legitimation, udgør folkenationen en kilde til national integration<sup>10</sup>. Dette synes at ramme problemstillingen godt ind, da Grundtvig og Goldschmidt i verbale slagsmål i 1840erne og 1850erne i dansk regi, diskuterede tilhørsforholdet til nationen, om det at være statsborger med fulde politiske rettigheder eller at være "rigtig" dansker med nationale rødder. Goldschmidts familiære baggrund var palæstinensisk og han var tilmed jøde, hvilket Grundtvig med sin nationalliberale overbevisning, ikke kunne få til at harmonere med sin opfattelse af danskhed. De to ståsteder som Goldschmidt og Grundtvig repræsenterede, kan altså ikke reduceres til fortid. Da begrebet nationalkultur og diskussionen omkring dansk kulturarv har fået renæssance, burde vi måske lære af erfaringerne fra fortiden. Umiddelbart ser det på denne baggrund ikke ud til, at vi bør frygte for tabet af vor danske identitet, men da vores sindelag og system samtidig bygger på vores demokratiske historie, bliver vores nationale historie berettiget og legitim. Troen på historiens værdi og karakter, gør den derfor værd at værne om, men hvis vi ikke flytter vores fokus fra skellet mellem statsborgernationen og folkenationen, da er risikoen at det netop forbliver en særskilt værdi, som dermed mislykkes at videregive.

## **Indvandring og angrebet på World Trade Center 11/9 2001.**

Med perspektiverne til de historiske erfaringer vi kan hente i sammenlignelige problemstillinger, bør vores frygt for tabet af dansk kultur og identitet ikke være så overhængende. Det er ikke sådan, at jeg postulerer, at vi skal opgive at bruge ordet folk og nation om Danmark og danskere, det er blot vigtigt, at revidere det traditionelle dannelsesideal, således at nationale værdier afbalanceres med internationale og kosmopolitiske<sup>11</sup>. Ovenpå den bølge af nationalistiske strømninger, som 11. september 2001 afstedkom, skal vi fjerne os fra det etnocentriske, og i et mere empatisk forsøg på at forstå det anderledes, prøve at genfinde et udadvendt syn mod vores omverden. Peter Kemp citerer i sin bog "Verdensborgeren som pædagogisk ideal" Martha Nussbaum, da hun siger, at "støtte til nationalistiske følelser

---

<sup>10</sup> "Kampen om folket", Ove Korsgaard, s. 165

<sup>11</sup> "Forsvar for nationen", Michael Böss, s. 19



undergraver til syvende og sidst selve de værdier, der holder en nation sammen, fordi den sætter et farverigt idol i stedet for de substantielle universelle værdier om retfærdighed og ret"<sup>12</sup>. Hun fortsætter med at sige, "at vores elever skal bruge det meste af deres tid på at lære om deres egen region og deres egen historie, men vigtigst, at de får et elementært kendskab til de store verdenstraditioner for tænkning og kunst, og den historie de indgår i"<sup>13</sup>. Altså skal vi ikke opgive vores nationale ophav, tværtimod, men vi skal bruge verden til at spejle den i og udvikle identiteten derfra. Selv om politikerne hævder at det giver mening at tale om dansk kultur og danske værdier, så er den danske nationalstat i dag ikke andet end en tom skal omkring en globaliseret kerne<sup>14</sup>. Det betyder, at det er det rene selvbedrag at sætte den nationale bevidsthed til kamp mod globaliseringen. Globaliseringen er og bliver til stede, og vi skal i stedet se vores kulturarv i et langt bredere globalt perspektiv. At isolere danske historiske begivenheder fra ydre påvirkninger, kan mildest talt virke en smule omsonst. "Mit sted i verden er altså ikke lukket af mod resten af verden, men er "åbent og porøst"<sup>15</sup>

I kølvandet på angrebet i New York 11. september 2001 på World Trade Center, kom der i USA et skifte i den politiske diskurs, fra kosmopolitisk orienteret til i stedet at være patriotisk og kulturarvsfokuseret. L. Symcox udtrykker det således at; "The emerging idea of a cosmopolitan curriculum was pushed into the background by renewed demands for a more patriotic and heritage-based curriculum"<sup>16</sup>. Andre vestlige lande som Tyskland, Holland, men også Danmark fulgte efter. Pludselig var der vendt op og ned på det verdensbillede, man hidtil havde opereret efter. Man genopfandt i den politiske retorik behovet for den nationale forankring. Ole Varming udtrykker det således i 2003, at vi i Danmark skal arbejde for at få en "kombination af historiske kendsgerninger, der virker som pejlemærker, og systematisk arbejde på at udvikle en historisk bevidsthed, er imidlertid af stor betydning for det traditionstab og den rodløshed, som har præget Danmark i mere end en menneskealder"<sup>17</sup>. Dette noget konservative og udokumenterede postulat, ligger dog alligevel i god forlængelse af de politiske strømninger, som har domineret årtiet.

---

<sup>12</sup> "Verdensborgeren som pædagogisk ideal", Peter Kemp, s. 71

<sup>13</sup> "Verdensborgeren som pædagogisk ideal", Peter Kemp, s. 71

<sup>14</sup> "Forsvar for nationen", Michael Böss, s. 20

<sup>15</sup> "Forsvar for nationen", Michael Böss, s. 140

<sup>16</sup> "National History Standards", Linda Symcox and Arie Wilschut, s. 34

<sup>17</sup> "Om dansk, europæisk og globalidentitet", Ole Varming, s. 39

Den danske nation bygger på et sæt af demokratiske værdier, som det er vigtigt at værne om. Derfor skal vi overordnet set skelne mellem vores historiske kulturarv og vores politiske systems demokratiske principper. Som nation bliver det derfor vigtigt, at give nytilkomne en grundlæggende indføring i de vigtigste historiske og kulturelle begivenheder, som har ført til de juridiske og politiske principper, vi bygger vores nation på. Kombineret med ovenstående, bliver det derfor væsentligt, at disse grundlæggende regler og værdier bliver respekteret af indvandrere. I den optik finder jeg det væsentlig at snakke om et grundlæggende kendskab til en dansk kulturarv i en demokratisk oparbejdet tradition. En gensidig respekt for vores demokratiske system og vores anerkendelse af den pågældende indvandrers kulturelle baggrund, ville muligvis være en mere frugtbar vej. Vi skal ikke i denne sammenhæng indoktrinere en detaljeret historisk kulturarv, uden åbenheden og respekten for de europæiske og internationale strømninger, de er en absolut del af. Denne ændring ville muligvis løsne op for den etnocentrisme, som bl.a. 11. september og indvandringen har igangsat, og måske igen rette vores blik ud mod et mere afvejet og rationelt national-globalt perspektiv.

Afslutningsvis vil jeg prøve at samle trådene i denne diskussion, ved at se på de udfordringer dette måtte give den pædagogiske profession. Per Fibæk Laursen udtrykker det således, at vi ikke skal prøve at styrke fællesskabsfølelsen i en mere individualiseret verden, hvor forskellighed, kreativitet og ukonventionalitet ville være fortrin<sup>18</sup>. Vi skal ikke tro, at det nationale har en speciel dannelsesmæssig styrke, hvormed der rokkes ved de udarbejdede kanoners berettigelse som dannelsesideal. Per Fibæk Laursen fortsætter i tråd med dette, for "hvis vi i stedet tror på værdien af det bedste i den kultur, vi selv har overtaget, har vi ingen grund til at frygte andre og kan prøve at forstå de fremmede uden at være bange for at miste vores egen identitet i det kulturelle møde. Så der er intet foruroligende ved at se ens egen nationale historie som en del af verdenshistorien, og der er ingen uløselig strid mellem den nationale borger og den globale verdensborger"<sup>19</sup>. Med en solid national forankring, som ikke er frembragt på baggrund af frygt, kunne denne gøre det muligt for individet, på en mere afvejet, rodfæstet og afbalanceret facon, at blive deltagere i globaliseringen. Hvis vi får sammenlignet og perspektiveret det lokale og nationale med det globale og omvendt, kan vores nationale identitet sagtens overleve og derved markere sin værdi og egenart. Et sådant individ kan blive medborger, der med sin bevidsthed om

---

<sup>18</sup> "Forsvar for nationen", Michael Böss, s. 19

<sup>19</sup> "Verdensborgeren som pædagogisk ideal", Peter Kemp, s. 18

sin historisk forankrede identitet, aktivt og handlende kan videreføre en flerkulturel nation i et globalt netværk af organisationer og andre nationer.

## Som turister eller vagabonder til destination "Globalisering"

I "Den Store Danske Encyklopædi" står der om globalisering, at det er "den dynamiske udveksling af kapital, varer, ideer, information og mennesker hen over landegrænser og kontinenter og den deraf følgende stadig mere vidtgående gensidige afhængighed lande og folk imellem"<sup>20</sup>. For at dette kan være muligt hæfter Zygmunt Bauman sig ved, at *afstand* er den altovervejende faktor ved globaliseringen. Ved en definition af afstand, bliver det fjerne derfor det ukendte og farlige, hvorimod det nære er det uproblematisk og gnidningsløst. Begrebet afstand kan derfor opløses af globaliseringen og det ukendte og farlige bliver derved nærværende. Med opkomsten af World Wide Web, ser det ud til at begrebet *afstand og tid* ikke længere er spørgsmålet, da informationer er øjeblikkelige og tilgængelige. Manuel Castell påpeger, at tiden er et uafvendeligt faktum for de fleste mennesker de fleste steder. Dominerende aktører og processer bevæger sig alligevel tættere på den tidsløse tid, da kapitalens frihed fra tiden, og kulturens flugt fra klokken muliggøres af teknologien og søges af eliterne<sup>21</sup>. I dette paradoks mellem afstanden, tid og eliternes dominans, ligger noget centralt for denne opgave, da det er skolens uomtvistelige opgave, at give flest mulige de bedste vilkår.

Eliternes dominans åbner for en groft todelt gruppering i et globaliseret perspektiv, nemlig skellet mellem dem som har evnerne og dem som ikke har forudsætningerne til at begå sig globalt. Den gruppering som globaliseringen efterlader, de forbliver lokale, og der opstår hermed en polarisering. Zygmunt Bauman beskriver denne problematik med *turisten og vagabonden*<sup>22</sup>. Bauman beskriver forskellene således, at turisterne rejser omkring, fordi de finder den verden som er inden for deres (globale) rækkevidde, uimodståeligt tiltrækkende - vagabonderne er i bevægelse, fordi de finder den verden, der er inden for deres (lokale) rækkevidde, uudholdeligt ugæstfri<sup>23</sup>. På denne facon, bliver verden hurtigt indrettet på turisternes betingelser og efterlader vagabonderne med et langt fra lige så frit valg, som turisterne. Disse to grupperinger er på en

---

<sup>20</sup> [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk) - globalisering

<sup>21</sup> "At tænke globalt" – Mikkel Thorup, s. 187

<sup>22</sup> "Globalisering – de menneskelige konsekvenser", Zygmunt Bauman, s. 77

<sup>23</sup> "Globalisering – de menneskelige konsekvenser", Zygmunt Bauman, s. 91

måde hinandens forudsætninger, for ”der findes ingen turister uden vagabonder, og turisterne kan ikke få deres fulde frihed uden at fastholde vagabonderne i deres rolle”<sup>24</sup>. Vagabonderne og turisterne er på denne baggrund hinandens alter ego, da turisternes skræk for vagabonder beror på de samme grunde som vagabondernes beundring af turisterne. I et samfund af rejsende, det rejsende samfund, er turisme og vagabondering to sider af samme sag<sup>25</sup>. Skellet eller grænsen imellem disse to grupperinger er sløret, så frygten, faren eller muligheden for forskydning mellem disse er derfor til stede. Hermed er der åbnet for, at begge grupperinger har forskellige forudsætninger i globaliseringen, men deres dannelse og identitetsproblemer har fælles træk.

Internettets utrolige muligheder for informationer af enhver art, uden etiske retningslinjer og muligheder for skabelse af virkelige sociale netværk, kan efterlade individer i forvirrede gråzoner uden klare vejvisninger. Dette mener jeg kan gælde for både turisten og vagabonden, for nettets ophævelse af tid og rum skaber flygtige og dermed kunstige metasociale konstruktioner, som kan give en usund rodløshed. Manuel Castell udtrykker det således, at vi er klemmt inde mellem denne bipolaritet hvor individer, stater og demokratier forsøger at finde udveje og åndehuller. Navigationen i en sådan mediestrøm af økonomiske, kulturelle og sociale interaktioner som internettet foranlediger, giver folkeskolen nogle udfordringer, hvor vigtigheden af hvad vi altid har gjort er altafgørende. Hermed menes, skabelsen af en værktøjskasse af faglige, sociale og kundskabsmæssige færdigheder, som rodfæster individet til, på en mere regulær facon, at byde globaliseringen til bords og måske ikke kun omvendt. Om man er turist eller vagabond, vil der derfor være brug for en ”grounding”, for bedre at kunne imødegå problemer i selvets arbejde mod forståelse af sin identitet og omverdenen.

Folkeskolen skal være platformen, som giver mulighed for at individerne skaber mening i deres tilværelse. Skabelse af identitet er for Castell den proces, gennem hvilken en social aktør genkender sig selv og konstruerer mening primært på basis af inklusion af et givent sæt kulturelle attributter og eksklusion af andre<sup>26</sup>. Internettet er for de fleste dagligt til stede, og de fleste finder nok overvejende og overfladisk set, dets tilstedeværelse acceptabel på godt og ondt. Hvis vi graver dybere ind i dets tilstedeværelse, giver den førmtalte ophævelse af tid og rum, en stor udfordring for de fysiske og omkringliggende lokaliteter, da nettet kan give anledning til

---

<sup>24</sup> ”Globalisering – de menneskelige konsekvenser”, Zygmunt Bauman, s. 92

<sup>25</sup> ”Globalisering – de menneskelige konsekvenser”, Zygmunt Bauman, s. 94

<sup>26</sup> ”At tænke globalt”, Mikkel Thorup, s. 190

meningsløshed og social fremmedgørelse af virkelige fællesskaber. Familien og skolen får hermed i fællesskab en opgave i netop at give meningsfyldte fællesskaber, som ikke ekskluderer globaliseringens tilstedeværelse, men som forholder sig afvejende og kritisk til dets frembringelser. En stor opgave, men som vi skal efterstræbe at løse.

Vi skal derfor arbejde imod at skabe kosmopolitisk orienterede borgere, som med den rette substans og dannelse, er parate til at byde globaliseringen op til dans. De teknologiske og virtuelle muligheder for ophævelse af afstand og tid, giver folkeskolen en ny opgave. Med internettets hastige frembringelse af informationer som eksempel, rejser der nye eksistentielle spørgsmål, som nutidens befolkning, til forskel fra tidligere generationer, skal forholde sig til. Det frembringer bl.a. det Ulrich Beck kalder for risikosamfundet, da han udtrykker det således, at "den verdensomspændende offentlige opfattelse af og diskussion om den globale miljøfare eller de globale risici af teknologisk og økonomisk art, har blotlagt den kosmopolitiske betydning af frygt"<sup>27</sup>. Vi har en verden, hvor nationalstatens grænser er utilstrækkelige parametre at operere inden for, hvor fx en verdensomspændende kamp for menneskerettigheder i højere grad optager os. Et eksempel på dette kunne være Danmarks deltagelse i krigen i Afghanistan, en krig som føres på fremmed grund, men hvor kampen for almene menneskerettigheder er omdrejningspunktet. Dette eksemplificerer de risici som befolkningen må forholde sig til, det måtte være sig tabet af familiemedlemmer i krigen eller risikoen for terror på dansk grund. Risiko må betyde, at der er en ukendt faktor for en given sags udfald, hvilket giver nogle bekymrende chancekalkulerende beregninger for de implicerede parter. Vi bliver nødt til at konfrontere disse risici, også i folkeskolen. Mediernes fokusering på disse risici gør, at vi derfor i uddannelsesmæssig sammenhæng, må give en indføring i de bagvedliggende årsagsforklaringer, som kan åbne for en given sags risici. Her kommer historiefaget ind i en central rolle, da de allestedsnærværende konflikter oftest har historiske forklaringer og rødder. Faget kan og skal naturligvis ikke løfte denne opgave alene, men kan på sit felt, afmystificere og afklare flere væsentlige spørgsmål. Anthony Giddens konkluderer risicispørgsmålet ved at sige, at vores tidsalder ikke er farligere – ikke mere risikofyldt – end tidligere tider, men risiciene og farernes balancepunkt har flyttet sig. Vi lever i en verden hvor farer vi selv har skabt, er lige så eller mere truende end dem der kommer udefra. Nogle af dem er decideret katastrofale, som fx den globale, økologiske risiko, spredning af

---

<sup>27</sup> "At tænke globalt", Mikkel Thorup, s. 83

atomvåben eller nedsmeltning af verdensøkonomien<sup>28</sup>. Folkeskolens elever bliver hermed nødt til at skulle indføres i globaliseringens udfordringer og risici, så de på en hensigtsmæssig facon, kan tage standpunkt, søge indflydelse og måske handle på disse risici. I denne kontekst må det ses som absolut nødvendigt, at indføringer i globale, historiske, kulturelle og epokegørende begivenheder, er af større betydning end nationale pejlemærker, da de risici som eleverne skal forholde sig til, rækker langt udover de nationale grænser.

## Kufferten skal pakkes med kapitaler og globalisering

Vi skal passe på ikke at fortabe os i en optimal og idealistisk verden, hvor vi indbilder os, at vi kun har stærke familier, som sender børn i skole med store kapitaler og som alle besidder muligheden for at bliver *turister*, da det i virkelighedens verden forholder sig anderledes. Som folkeskole vil vi møde en stor procentdel, som vil komme til at tilhøre vagabonderne. Som nævnt ovenfor, er vores fornemmeste opgave at udruste disse bedst muligt til globaliseringens udfordringer. Pierre Bourdieu opererer med flere kapitalformer, som beskriver de væsentlige optikker individet ser verdenen igennem. Vores syn på verden er derfor et resultat af hvilken kulturel, økonomisk eller symbolsk kapital vores familiære baggrund afspejler. Pierre Bourdieus kapitalbegreb dækker over flere kapitalformer, det mest grundlæggende begreb "symbolsk kapital", beskriver det, sociale grupper genkender som værdifuldt og tillægger værdi. Kulturel kapital er den symbolske kapital, der udtrykker sin dominans i en given kulturel sammenhæng, altså den kapital, en kultur vægter højt, og som der er et ikke-økonomisk betinget marked for. Det kan være et dannet sprog, kendskab til musik, fortrolighed med klassisk litteratur mv. En væsentlig kulturel kapital er den uddannelseskapital, som formidles til næste generation. Succes i uddannelsessystemet afhænger af den enkeltes evne til at afkode de udfordringer og opgaver en uddannelse kræver. Økonomisk kapital repræsenterer velstand og materiel rigdom<sup>29</sup>. Personer, som ikke har de fornødne redskaber til at indtage globaliseringen på de optimale vilkår, vil mangle den nødvendige faglige og dannelsesmæssige ballast. I et flerkulturelt samfund og med globaliseringens indtog, bliver det sværere at fastsætte et sæt kulturelle og symbolske værdier og kapitaler, som alle familier kan identificere sig med. Historiefaget burde måske derfor i denne

---

<sup>28</sup> "En løbsk verden", Anthony Giddens, s. 36

<sup>29</sup> "Pædagogik i sociologisk perspektiv", Søren Gytz Olesen, s. 142-143)

kontekst, finde så almenyldige historiske pejlemærker, at identificeringen eller afspejlingen af egne kulturelle opfattelser, bliver nemmere.

Opgaven bliver hermed at anskueliggøre et pædagogisk og sociologisk ståsted, som i stedet for, som tidligere nævnt, at polarisere, formår at bygge bro mellem det globale og lokale. Jette Steensen nævner i sit indlæg i bogen "individ, institution og samfund", at det i en forstand er ironisk at en stigende global samfundsorden ledsages af en mere lokal sociologi. "Sociologiens opgave er *hverken* at gå ind for enhed eller diversitet, fordi der derved opstår en falsk modsætning<sup>30</sup>". Hun påpeger i overensstemmelse med Castells, at det i stedet handler om, at arbejde på at tydeliggøre, hvorledes globale mekanismer forbindes med lokale betingelser på en ikke ensartet måde, som derved skaber nye kombinationer<sup>31</sup>. Dermed åbner hun for muligheden for, at påvirkningen kan blive gensidig, altså at det lokalt eksisterende også får lov at præge globaliseringen. Vi skal derfor som folkeskole forsøge at åbne for, at globale processer får lokale former, det den britiske sociolog Roland Robertson kalder "glokalisering"<sup>32</sup>. Steensen har lånt et udtryk som kaldes for udvikling af den "glokale sociologiske fantasi"<sup>33</sup>, hvilket jeg ser som en mulighed for at imødegå, at globaliseringens udfordringer ikke forbliver elitære. Hvis vi som folkeskole udvikler en forestillingsevne hos eleverne, som rækker ud over vores nationale grænser, er vi rimeligvis godt på vej.

## "Styrkelse af historie i folkeskolen"

I 2006 udsendte regeringen en publikation omhandlende en dansk globaliseringsstrategi. På baggrund af denne blev der nedsat udvalg, som ud fra følgende overskrift "Verdens bedste folkeskole – vision og strategi", skulle udarbejde konkrete forslag til hvordan folkeskolens faglige niveau kunne forbedres. For faget historie betød det sammensætningen af "Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen", hvor en analyse af denne afsluttende rapport, vil blive nærmere gransket med perspektiv til historiefagets formålsparagraf. Denne rapport er valgt frem for Fælles Mål 2009, alene på den baggrund, at den ligger til grund for den endelige udarbejdelse af netop Fælles Mål 2009.

---

<sup>30</sup> "Individ, institution og samfund", Aabro og Olesen, s. 303

<sup>31</sup> "Individ, institution og samfund", Aabro og Olesen, s. 303

<sup>32</sup> "Individ, institution og samfund", Aabro og Olesen, s. 303

<sup>33</sup> "Individ, institution og samfund", Aabro og Olesen, s. 310

Som nævnt i et tidligere afsnit, er der visse afvigelser mellem udvalgets anbefalinger og så den endelige formålsparagraf. I udvalgets efterskrift udtrykkes der ønske om, at "en kanon vil kunne bidrage til at skabe det nødvendige grundlag for meningsfuld brug af historisk indsigt i en globaliseret tidsalder og samtidig danne et godt grundlag for videre uddannelse"<sup>34</sup>. Hele rapporten har grundlæggende fokus på elevernes forståelse af de globale perspektiver, og med dette bachelorprojekts kerneområde, nemlig i paradigmet om det mest hensigtsmæssige grundlag for imødegåelse af de globale udfordringer, finder man her et grundlæggende paradoks. Det skal nemlig findes i regeringsgrundlaget fra 2005, hvor det udtrykkes, at "det i en mere og mere global verden er afgørende, at alle danske børn har et solidt kendskab til historie og den danske kulturarv"<sup>35</sup>. Hermed erkender og udtrykker både udvalget og regeringen enighed om historiefagets vigtige position i den globale tidsalder, men der ligger en klar forskel hvori vægtningen ønskes.

Forskellen kan tydeliggøres ved at bringe begge parter bud på formålsparagraffen. Udvalget ønsker at formålsparagraffen ville se ud som følgende: "Formålet med undervisningen er at give eleverne kronologisk overblik, styrke deres viden og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv"<sup>36</sup>. Den endelige formålsparagraf fik følgende skrift: "Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse"<sup>37</sup>. Altså har regeringen valgt at bruge udvalgets forslag til formålsparagraf, dog med den helt væsentlige forskel, at tilføje *at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie*. Udover at det som tidligere nævnt, bliver til genstand for værdipolitik, så ændrer det også noget radikalt for historiefaget. Man udtrykker her således meget klart, hvori man tror og ønsker at fokus er mest hensigtsmæssig.

I udvalgets rapport under punkt "3.7 – Den nationale og den globale historie" anser udvalget i henhold til tidligere Fælles Mål, at vægtningen mellem den nationale og den globale historie for rimelig, "men mener dog, at kulturmøder, dvs. sammenhænge mellem nationale og

---

<sup>34</sup> "Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen", s. 28

<sup>35</sup> "Nye mål – regeringsgrundlag" "fornyelse af folkeskolen"

<sup>36</sup> "Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen", s. 5

<sup>37</sup> Fælles Mål 2009", s. 3



globale aspekter kunne vægtes mere, og at også de yngste elever bør præsenteres for historiske begivenheder, som geografisk ligger fjernt fra deres egen hverdag”<sup>38</sup>. Udvalget påpeger altså, at det er væsentligt, at eleverne allerede i de første forløb i 3.-4.klasse stifter bekendtskab med fremmede kulturer. Dette punkt er blevet fulgt, da man i undervisningen i historiekanonens her vil støde på den gamle egyptiske - og romerske kultur. Hermed kommer det globale aspekt ind allerede fra den begyndende historieundervisning, hvilket må anses som positivt, da eleverne hermed får perspektiveret deres overvejende latente historiske viden i form af den familiære overførte. Efter denne globale åbning, indsnævrer kanonen sig dog igen overvejende nationalistisk, i flere af de senere forløb.

Elevernes historiske bevidsthed og viden skal vækkes, hvilket rapporten underbygger med, at eleverne foretrækker en narrativ tilgang til historien, altså fortællinger fra det virkelige liv. Udvalget ser her en gylden mulighed for at bygge bro mellem de små hverdagshistorier og de store historier. Et eksempel fra egen praktik underbygger denne påstand, da jeg i arbejdet med Egypten og Tutankhamon, tog en kasse fuld af de grønssager med, som eleverne kendte fra deres eget køleskab og som egypterne ligeledes dyrkede og brugte. Straks var elevernes interesse tilstede, her var noget erkendeligt og genkendeligt. Herved blev der skabt en kobling mellem den lille genkendelige hverdagshistorie og en fjerntliggende kultur. Rapporten underbygger min erfaring med, at ”..de kan lade sig gribe af en historisk fortælling og leve sig ind i det historiske univers samtidig med, at de får hjælp til at erkende betydningen af, at historie er noget, der er sket og sker i virkeligheden. Hermed kan vi som skole tilbyde at sætte elevernes egen historie ind i relevante og perspektivrige sammenhænge”<sup>39</sup>. Derved opnår vi en historiebevidsthed hos eleven, hvor hverdagsliv og de store historier får en vis konsensus.

Overordnet set, har rapporten rigtig gode perspektiver og fokus på sammenhæng mellem de små hverdagshistorier, de nationale fortællinger og de store globale udviklingstræk. Udvalgets anbefalinger på vægtningen mellem det nationale og globale er til dels videreført i Fælles Mål 2009. Man kan derfor ikke påstå, at Fælles Mål 2009 er et rendyrket udtryk for national navlepilleri. Alligevel må det konstateres, at vægtningen og fokus mod en mere nationalrettet undervisning uomtvisteligt er faktisk bevisligt. Alene udarbejdelsen af en kanon, hvor omkring 75% af punkterne er af national karakter, understreger klart et større fokus herpå (se bilag 1).

---

<sup>38</sup> ”Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen”, s. 10

<sup>39</sup> ”Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen”, s. 22

Ydermere, som tidligere påpeget, så tilskriver formålsparagraffen tilmed betydningen af fortrolighed med dansk kultur og historie, en synlig forskydning i fokus.

Rapporten har nogle gode intentioner, hvor hensynet mellem det lokale, nationale og globale er vægtet betydeligt. Et kritisk blik på, af hvilken forskning og empiriske undersøgelser de bygger deres slutninger på, efterlader dog en del at ønske. Udvalget har vurderet fagets nuværende praksis på baggrund af enkelte af de relativt få undersøgelser<sup>40</sup>. Resten beror på medlemmernes kvalificerede viden og et bredt erfaringsgrundlag. Deres antagelser om fagets tilstand tages på baggrund af europæiske undersøgelser fra 1997 og en, på det tidspunkt, ikke færdig undersøgelse af historielæres praksis. Dette må siges at være et noget tyndt grundlag i et så ambitiøst projekt som dette. Jeg negligerer og underkender på ingen måde udvalgets medlemmer deres autoritet og ekspertindsigt, men finder det alligevel beklageligt, at der ikke forelægger bedre forskning end medlemmernes egen erfaring. I rapporten nævnes der tilmed iøjnefaldende lidt om de erfaringer andre lande har haft med indførelse af kanons og standardiserede tests.

## Skyder kanonen med skarpt eller løst krudt

Ordet kanon betyder: "rettesnor, regel, forbillede. I en kanon samler man det, som nogen har udpeget som det bedste eller rigtigste"<sup>41</sup>. Heri ligger kimen til den heftige debat, som udarbejdelsen af historiekanon medførte, da det derfor altid vil være et udtryk for en subjektiv vurdering af, hvad en given person finder vigtigst. I den nye Fælles Mål for historie, står der at "kronologi således er væsentlig i al historieundervisning"<sup>42</sup>. I denne sammenhæng bliver der lagt op til en mere absolut kronologi, altså en klassisk opfattelse af begrebet, hvilket jo netop opbygningen af kanonen signalerer med listede enkeltbegivenheder og væsentlige personligheder, som udelader en større historisk sammenhængs- og udviklingsforståelse hos eleverne (se opbygning, bilag 1). Det tegner hermed et billede af, at man hverken i udvalget til "styrkelse af historie i folkeskolen" eller i det politiske forligsudvalg, har kigget på den empiriske forskning, som forelægger fra udlandet. I lighed med Danmark, har andre udenlandske lande reageret med undervisningstiltag, på baggrund af angrebet på World Trade Center, indvandringen og i det hele

---

<sup>40</sup> "Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen", s. 11

<sup>41</sup> "Kulturkanon", kulturministeriet, s. 4

<sup>42</sup> www.Fællesmaal.dk, s. 19

taget den øgede globalisering. I lande som f.eks. USA, Storbritannien, Tyskland og Belgien har man nu efter en årrække med disse tiltag, konstateret at virkningen er negativ ved brugen af nationalt fokuseret og fastsat curriculum<sup>43</sup>. Til trods for disse erfaringer, valgte regeringen alligevel at udarbejde og udforme kanonerne på helt klassisk facon.

Ovenfor anførte jeg, at kanonen havde et klassisk udseende og udtryk, hvilket jeg her ønsker at uddybe. Set i et historisk lys, så har en politisk vedtaget og bestemt kanon, et præg af den dannelsesstænkning, som hører fortiden til. Tidligere tiders overklasse, var dem som kunne bestemme hvilken litteratur, kultur og viden, man måtte besidde for den rette dannelse. "During the eighteenth century, it was the erudite members of the bourgeoisie who decided who was to be considered "educated" ..."<sup>44</sup>. Som politisk bestemt kanon, får vores nationale kanon derved samme præg. I stedet for denne forældede opfattelse af historie, som fordrer en mere faktuel indlæring af begivenheder, men som med fordel er let at teste faktuel, skulle vi i stedet åbne for en ny kanontænkning. Arie Wilschut har, i samarbejde med andre forskere, prøvet at skabe 10 æraer, som i langt højere grad tænker i sammenhæng og udvikling. Æraerne er bl.a. forholdet mellem "Hunters and Farmers, the era of Greeks and Romans, Discoverers and Reformers, and the era of World Wars"<sup>45</sup> Det udelukker derfor på ingen måde arbejdet med væsentlige begivenheder og personer, men med fokus på æraer, har eleverne bedre chancer for at udvikle en indsigt og forståelse for perioder. Historiefaget bør ikke i 2010 bygge på beherskelse i kendskabet til afgrænsede periodiske begivenheder som øger fokuset på faktuelle hukommelseskompetencer, men bør i stedet arbejde i sammenhæng, faglige indsigter og på udvikling af en langt mere moderne opfattelse af kronologi.

I forlængelse heraf fremfører Denis Shemilt, om end i en grovere inddeling, det han kalder for "Drinking an ocean and pissing a cupful"<sup>46</sup>. Han foreslår ligeledes, at man med en anden didaktisk tilgang på undervisningen, kan få det så efterstræbte historiske overblik og forståelse for sammenhæng. Shemilt mener, at den første opgave er; "to establish what is to count as a minimum overview. This should be expressed as a story showing change and development through time, not as a list of events. Shemilt sætter kun 50-70 minutter af til dette overblik, altså at vi som lærere, på 1-2 lektioner, fører eleverne ind i emnets overordnede udvikling.

---

<sup>43</sup> "National history standards", introduction

<sup>44</sup> "National history standards", s. 107

<sup>45</sup> "National history standards", s. 136

<sup>46</sup> "National history standards", s. 141

Efterfølgende er opgaven så; "to ensure that students record overview information in a way that clearly distinguishes it from "disposable notes and exercises and "to ensure that students can reproduce a minimal overview prior to analysis of factors and problems. It may be useful for students to reproduce this in a variety of ways"<sup>47</sup>. Historiefaget har ganske få timer til rådighed i forhold til fagets curriculum, men kan vi på 1-2 lektioner få skabt en forståelse af emnets udvikling gennem historien, bliver de senere uddybelser langt nemmere at forstå, også i dets plads i den store historie. Shemilts ideer afprøvede jeg i praktikken, og vil derfor indgå i min kommende analyse af empirien. Til at klarlægge Shemilts ideer, viser bilag 2 en redigeret og oversat version, som jeg præsenterede eleverne for. Mit tidsforbrug var dog ikke mere end 15-20 minutter, men resultaterne synes bemærkelsesværdige.

Afsluttende skal det til den danske kanons forsvar siges, at man i Fælles Mål anviser perspektiveringer med henvisning til andre kulturer, fikspunkter og tider (historiske såvel som nutidige), hvilket må ses som et helhjertet forsøg på at skabe identifikation og mening. Derudover ser jeg personligt en uomtvistelig didaktisk og pædagogisk fordel ved kanonens plads i Fælles Mål. Den måde vi har organiseret de fleste folkeskoler på i dag, med de tre moduler - indskoling, mellemtrin og udskoling – gør, at der i overdragelsen af en klasse fra en lærer til en anden, er områder og emner der med garanti er behandlet og derfor skaber et referencefællesskab og fælles platform. Alligevel skal det ses i lyset af det afgrænsede punkts repræsentative karakter, hvormed forståelsen for den store sammenhæng må siges at udeblive. Derfor var det ønskeligt, at man i udarbejdelsen af kanonen, havde set mere efter nye strømninger, nye frembringelser og nye didaktiske måder, at løse fagets faglige udfordringer med. Carsten Tage Nielsen udtrykker det således i hans bearbejdning af det nye Fælles Mål, at "der er meget lidt didaktisk forskning på de felter, faghæftet berører, men ikke desto mindre fremstår teksten skråsikker i forhold til mål, midler og effekt"<sup>48</sup>, hvilket må siges at være meget uheldigt. Dette har, ifølge Carsten Tage Nielsen, efterladt faghæftet som "et monument over uafgjorte kampe om historiefaglighed i folkeskolen og identitetspolitik i Danmark"<sup>49</sup>. Dette opsamler og sammenfatter nogle af dette projekts hidtidige frembringelser, nemlig det, at vi er havnet i en national identitetskrise, hvor troen på overlevelsen af den danske identitet, kendetegn og varemærker, vil drukne i indre

---

<sup>47</sup> "National history standards", s. 144-45

<sup>48</sup> "Faglighed i forandring", Carsten Tage Nielsen, artikel på historieweb, s. 7

<sup>49</sup> "Faglighed i forandring", Carsten Tage Nielsen, artikel på historieweb, s. 7

omstruktureringer i demografien og tilstedeværelsen af det globale i det lokale. Denne klassisk udformede kanon, kan derfor ses som en modreaktion på dette.

## Historiebevidsthed og den kategoriale dannelse

Historiebevidsthed er et ganske analyseret og gennemprøvet begreb. Grunden til at en diskussion af dette begreb bringes, skyldes at det i forhold til historiefagets didaktik, kanonen og globaliseringens udfordringer, bliver interessant. Godt nok er begrebet fjernet fra formålparagraffen, fra at have været selve undervisningens formål at styrke "elevernes historiebevidsthed og identitet.." <sup>50</sup>, til nu at være formuleret som "undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet" <sup>51</sup>. Dette er et resultat af et slagsmål angående definition, hvor forskelligheden i udtryk selvfølgelig er erkendelig, men den grundlæggende essens i historiebevidsthedsbegrebet, kan stadig bruges i definitionen af historieundervisningens kerneområde.

Historiebevidsthed betyder et samspil af "menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning", hvor dette kan bevidstgøres ved en "forståelse af det forhold, at mennesker på en og samme tid er historieskabte og historieskabende" <sup>52</sup>. Tid bliver her en afgørende faktor i forståelsen af begrebet, da historie derved bliver en dynamisk proces. Vores selvopfattelse og nutidsforståelse er altså i høj grad et produkt af vores fortidsfortolkning. I denne sammenhængende og dynamiske proces, bliver vores handlinger derfor gjort til historieskabende. Derfor kommer måden hvorpå vi fortolker fortiden, til at sætte sit præg på vores "opfattelser af nutiden og forventninger til fremtiden" <sup>53</sup>. Vi kan altså ud fra denne definition, som historielærere, have afgørende indflydelse på, hvorledes de danske elever forholder sig til globaliseringen, og f.eks. takler det som Ulrich Becks kalder for risikosamfundet. Kan historien bevirke, at eleverne forstår de menneskeskabte risici i en langt større historisk kontekst og udvikling, forsvinder farerne selvfølgelig ikke, men de kan komme i et helt andet perspektiv. Risiciene vil måske endda blive håndgribelige for nogle, som derved ikke bliver passive borgere, men aktivt prøver at "ændre" historien. Jeg låner en sætning af Vagn Oluf Nielsen som lyder, "at hver generation skriver

---

<sup>50</sup> "Historiebevidsthed og historie – hvad er det?", Bernard Erik Jensen, s. 5

<sup>51</sup> [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk) – Faellesmaal, s. 3

<sup>52</sup> "Historiebevidsthed og historie – hvad er det?", Bernard Erik Jensen, s. 5-6

<sup>53</sup> "Historiebevidsthed og historie – hvad er det?", Bernard Erik Jensen, s. 6

historien om, men det er også rimeligt at sige, at de i den samme generation tolker historien forskelligt<sup>54</sup>. Forskelligheden i fortolkningen er både sund og vigtig, men forskelligheden skal komme på baggrund af et selvstændigt standpunkt, og ikke, med baggrund i begreberne "turisten og vagabonden", på grund af en parkering og efterladelse med en utilstrækkelig identitet og tro på egne evner som dansker og global borger.

Bernard Erik Jensen siger, at "mennesker ikke kan leve og fungere uden historiebevidsthed, men de kan godt klare sig uden at modtage en formaliseret historieundervisning"<sup>55</sup>. Vi må altså antage, at elever har en historiebevidsthed som er uafhængig af skolens undervisning og "mange elever ser ingen sammenheng mellom sin egen historiebevissthet og skolens historiefag"<sup>56</sup>. Denne sammenheng mellem faget og den personlige historiebevidsthed er vigtig at aktivere, respektere og anerkende, hvis vi som lærere ønsker en vedkommende og interessant undervisning. Vi skal altså styrke bevidstheden og med afsæt i den personligt tilegnede historie, kan det åbne for en langt bedre forståelse af sig selv som individ i Danmark og verden og samtidig styrke interessen og fagligheden i faget. Den lille historie skal vi altså have ind og passe sammen med den store, det kunne kaldes for en personlig "glokalisering". Det bliver her selvfølgelig essentielt at understrege, at det rent didaktisk nødvendiggør en grundig overvejelse om arbejdsformer. Erik Lund skriver, at "hvis undervisningen er lagt slik til rette at den fremmer mental og fysisk aktivitet hos eleverne, bliver ikke innholdet av elevene oppfattet som et avgjørende spørsmål, formen bærer, ser det ud til, indholdet"<sup>57</sup>. Dette er ikke på nogen måde en ukendt pædagogisk og didaktisk diskussion og udfordring, men Bernard Erik Jensen udtrykker det således, at man må arbejde i "spændingsfeltet mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet"<sup>58</sup>. Altså, hele udfordringen som historielærer beror på en succesfuld implementering af disse to positioner.

Om historieundervisningen foregår efter en traditionel eller mere moderne tænkt kanon, da vil en bearbejdelse og fordybelse af visse historiske begivenheder altid finde sted. For konkret at kunne håndtere de enkelte emner og for at skabe meningsfuld forbindelse mellem disse og eget liv, vil en udvidelse af dannelsen kræve en vis færdighed i at "vite at" og "vite

---

<sup>54</sup> "Elevernes historiebevidsthed, historiesyn og tidsforståelse", Vagn Oluf Nielsen, s. 31

<sup>55</sup> "Historiebevidsthed og historie – hvad er det?", Bernard Erik Jensen, s. 9

<sup>56</sup> "Historiedidaktik i klasserommet", Erik Lund, s. 42

<sup>57</sup> "Historiedidaktik i klasserommet", Erik Lund, s. 43

<sup>58</sup> "Historiebevidsthed og historie – hvad er det?", Bernard Erik Jensen, s. 10

hvordan”<sup>59</sup>. Erik Lund har skitseret hvorledes samspillet mellem de tre væsentlige discipliner, begrebskundskab, udsagnskundskab og metodekundskab, i historiefaget, kan åbne elevens forståelse for emnet. Begrebskundskab rummer sondringen mellem nøglebegreber, som betyder forståelsen af f.eks. tiden og årsagen, og indholdsbegreber, som betyder forståelsen for og anvendelsen af netop de ord, der særligt kendetegner netop denne periode eller begivenhed. Udsagnskundskabet er at vide hvad der skete og hvorfor det skete. Metodekundskab er den historiske disciplin, det er at kunne sortere mellem primære og sekundære kilder, at kildegranske og dermed være i stand til at konstruere fortiden<sup>60</sup>. Jeg tillader mig hermed, at udvide og udbygge denne skitsering til også at indeholde et sammensat begreb, nemlig ”Sammenhængs- og overblikforståelse(kundskab)”, hvilket sker på baggrund af det tidligere analyserede afsnit, med inspiration fra Wilschut og Shemilt. Figuren med Erik Lunds tre færdighedsområder rummer ikke en tydelig fremhævelse af denne meget væsentlige kompetence. For at forstå udviklingen hen imod, under og efter begivenheden, hvorfor den dermed skete, betydningen for den ”store historie” og dermed i højere grad en udvikling og forståelse for en relativ kronologi. Wilschuts historiske æraopdeling eller Shemilts ”drinking an ocean and pissing af cupful”, er begge muligheder for overbliksskabende undervisningsformer og med plads til fordybelse. Hvis vi som historielærere kan gøre disse fire kerneområder for historiefaget til en bevidst og håndgribelig del af historieundervisningen, og med en grundig didaktisk overvejelse omkring arbejdsformer, da vil samspillet mellem den store og den lille historie blive langt bedre. Elevens dannelsesgrundlag vil blive mere robust til fremtidens udfordringer, da en bevidsthed og forståelse for samspillet mellem de lokale, nationale og globale udviklinger, har en vis samhørighed og gensidig spejling til individets egen livsverden og historie.

Wolfgang Klafki har skabt en dannelsesteori, som ligger i god forlængelse af, hvad dette projekt hidtil har fundet frem til. Teorien om den ”kategoriale dannelse” handler om, at man via den subjektive formaldannelse og den mere videnskabeligt baserede materialdannelse i samspil, åbner og opnår den ”dobbelte åbning” for eleven, der dermed har fået den kategoriale dannelse. Hvis dette lykkes har man et individ, der har mulighed for, at være kritisk-konstruktiv overfor verden, hvor individet dermed er rustet med evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse

---

<sup>59</sup> ”Historiedidaktik i klasserommet”, Erik Lund, s. 27

<sup>60</sup> ”Historiedidaktik i klasserommet”, Erik Lund, s. 29

og solidaritet<sup>61</sup>. Med disse tre væsentlige evner, kan individet forholde sig til det Klafki kalder de 7 nøgleproblemstillinger, det være sig f.eks. spørgsmålet om krig eller fred, det økologiske problem, problemet ved nationalisme og farer ved nye styrings-, informations- om kommunikationsmidler<sup>62</sup>. Disse problemstillinger ligger glimrende i forlængelse af de sociologiske udfordringer, som bl.a. Ulrich Becks risikobegreb omhandler.

Vi skal derfor i historiefaget sikre, at der sker en god forbindelse mellem elevens medbragte historiebevidsthed og dennes plads i den store historie. Udformningen af den nuværende kanon forhindrer ikke historielæreren i at bruge den nye udenlandske forskning, den besværliggør den blot ved at bygge på forældede principper. Man kan på ingen måde sige, at den måde historiekanonens er udformet på, umuliggør et samspil af Erik Lunds tre kundskabsbegreber, men tendensen ved en sådan udformning hælder imod begrebskundskabet. Dette skyldes ganske enkelt den begrænsede lektionstildeling historiefaget arbejder under. Ved at skulle efterleve Fælles Måls forskrifter, implementering af kanonen i undervisningen samt en mulig eksamensudtrækning, vil der blive fokuseret mere på faktisk information omkring det givne kanonpunkt.

### **Analyse af empiri fra praktikken.**

Min empiri til dette projekt, stammer fra et interview jeg foretog i den afsluttende fase af den sidste praktik, hvilket jeg har analyseret i bilag 3. Et interview af fire elever, kan derfor ikke ses som et retvisende resultat af den samlede klasses udbytte og er derfor heller ikke repræsentativ i en større sammenhæng. Hvad analysen derimod kan bruges til er, at kigge på nogle af de tegn som dette projekt efterlyser og bearbejder, f.eks. det globale perspektiv og om dette kan perspektiveres af en 4.klasses elev i forhold til eget liv. Analysen åbner også for en sammenligning mellem det faktiske kanonpunkt og de andre tilgange dette projekt åbner for.

Resultatet af analysen viser, at disse fire elever udviser et utroligt fornemt overblik og forståelse af det aktuelle område, deres alder taget i betragtning. Ud fra Erik Lunds model gør de alle, overordnet set, ubevidst brug af de tre udsagnsbegreber. Jeg brugte meget tid på at visualisere og praktisere de ting som var mulige, det være sig brugen af billeder, youtube.com, grøntsager, øvelser, spil og tekst, kombineret med fagligt udfordrende opgaver. Selve punktet

---

<sup>61</sup> "Wolfgang Klafkis nøgleproblemer – et didaktisk udgangspunkt" M. H. Laursen, s. 23

<sup>62</sup> www.leksikon.org – Wolfgang Klafki



”Tutankhamon” viste sig, at optage eleverne i stor stil, f.eks. det at Tutankhamon var jævnaldrende med eleverne, da han blev kronet. Så selve punktet er fint og muligt for eleverne at identificere sig med, men det er selve sammenhængsforståelsen og historiebevidstheden, som bliver interessant i denne kontekst. Jeg brugte Shemilts ide om introduktion til emnet med det grove overbliksprincip. Jeg bragte kun udviklingen frem til ”det gamle Egyptens” placering i historien og resultatet er yderst interessant, da eleverne faktisk har overraskende styr på udviklingen frem til den Egyptiske periode, hvor der i højere grad vises usikkerhed i placeringen af den efterfølgende teknologiske og menneskelige udvikling. Hvad siger det imidlertid noget om? Jo, det siger netop, at vi uden fokus på udvikling og sammenhængsforståelse, ikke kommer nærmere en stærkere historiebevidsthed og kronologisk overblik, hvilket ville være det modsatte af hvad der ønskes opnået. Rent didaktisk ville dette kunne forsvares med, at kanonen ikke foreskriver noget, som forhindrer dette. Udtrykket af kanonens udformning lægger imidlertid op til noget andet, da det fordrer, at man tager fat punkt for punkt og derfra perspektiverer til andre tider og begivenheder. Kløften mellem dette kan have de ulemper, at eleverne får en isoleret forståelse af 29 begivenheder, uden for alvor at forstå punkternes rolle i udviklingen før, under og efter. Eleverne kan muligvis godt se de enkelte punkters fortløbende udvikling i forhold til hinanden, men brugbarheden i identitetsdannelsen i den globale tidsalder kan lide under denne fragmenterede forståelse. Historien og dennes udvikling er netop ikke gjort nærværende og aktuel, for individets grundlag til imødegåelse, forståelse og navigation i verden. Dette fravær af den historiebevidste sammenhængsforståelse, kan resultere i et meningstab for visse individer. Om det får en synderlig betydning for majoritetens globale navigation skal være usagt, men hvis det får betydning for en restgruppe af individer, for at deres liv lykkes og verden ikke står som uindbydende og kompleks, så har faget jo netop udspillet sin berettigelse og betydning ved dets udformning og udtryk. Dette kan virke hypotetisk og sortseende, men omvendt, så tillægges historiefaget jo netop betydning fra politisk side i Danmarks bestræbelser på at begå sig i den globale konkurrence.

I et dannelsesmæssigt perspektiv, så er der tegn på kategorial dannelse hos de interviewede elever. Der er et godt sammenspil mellem deres erhvervede erfaringsgrundlag og det netop behandlede emne. Det lader ikke til, at eleverne har svært ved at forholde sig til en fjern fortid i forhold til deres eget liv, hvilket stiller spørgsmålstegn ved betydningen og effekten af den

ationale bevidsthed i et dannelsesmæssigt perspektiv. Eleverne har selvfølgelig brug for en forankring og indføring i væsentlige danske begivenheder og principper, men i forhold til dannelsen, har de ikke sværere ved at forholde sig til andre kulturer i forhold til deres egen medbragte. Eleverne i analysen viser stor interesse for den omkringliggende verden, hvilket vi som lærere skal stimulere. Vi skal åbne for udvidelse af denne forståelse, så vi får skabt nogle handlingskompetente borgere, som kan forholde sig til de risici og epokale nøgleproblemer de som individer må forholde sig til. De interviewede elever fremfører selv disse problemstillinger som rækker langt ind- og udover vores nationale grænser, hvormed den nuværende kanons nationale vægning i denne sammenhæng mister sin legitimitet.

## Konklusion

I min problemformulering spurgte jeg med historiefaglige briller til, hvilket grundlag vi bør give de danske elever til imødegåelse af de globale udfordringer, i lyset af den nationale kanon. Begrebet nationalkultur dækker altså over en disciplin, som rummer magtpolitiske undertoner, hvor udvælgelse af bestemte pejlemærker og understregelsen i vigtigheden af disse, på mange måder ligger i tråd med udarbejdelsen af denne historiekanon. Det lader til at vores politikere på baggrund af samfundets strukturelle ændringer, frygter for tabet af danskhed og nationalidentitet, hvilket virker en smule hysterisk. Arbejdet på at sikre denne, har derfor resulteret i en yderst klassisk form for dannelsesstækning, hvor punktvis nedslag samlet i en kanon, gøres til genstand for sikringen for nationalkulturel overlevelse. Problemet er imidlertid, at det på ingen måde er sikkert, at dette giver større meningssammenhæng for eleverne i forståelsen og mødet med de globale udfordringer, og hvorfor tilstræbe en nationaldannelse på baggrund og grundlag af noget, som det ikke længere er. Derfor forekommer der en umiddelbar kløft mellem elevernes hverdag og så denne klassiske måde at tænke dannelse og undervisning på. Eleverne har brug for sammenhæng og udviklingsforståelse for netop at kunne skabe et bedre helhedsbillede af det udviklingsstadie verden i deres generation repræsenterer. Det er netop forståelsen af sammensmeltningen af lokale, nationale og globale gensidige forbindelser og disses påvirkninger af hinanden. Vi skal derfor som lærere skabe en forestillingsevne hos eleverne, som gør det muligt at se disse linjer, hvormed vi i højere grad kan sikre, at færrest mulige har en selvopfattelse af sin position som "vagabonder". Hvis vi ønsker en historiekanon, bør vi derfor nøje overveje hvilken

dannelse og hvilken didaktik denne skal fordre og foranledige. Det smalle forskningsmæssige grundlag denne kanon er udarbejdet efter, er ikke tilfredsstillende nok. Vi bør derfor som samfund og skole tænke langt mere offensivt, satse på pædagogisk forskning og i stedet for udfasede og traditionelle undervisnings- og dannelsessyn, satse på nye måder at skabe mening, styrke og dannelsesmæssigt grundlag for skolens elever. På denne måde, vil troen på og ikke frygten for, på styrken af dansk identitet og kulturel betydning, blive langt stærkere, da vi derved markerer en langt mere selvstændig dansk profil, som netop hviler i troen på egne styrker. Systemets tro på dette vil smitte af på individerne, hvormed de globale udfordringer i langt højere grad vil blive håndteret på en afbalanceret og rodfæstet facon. Som lærere bør vi derfor lægge os i selen i forsøget på at skabe grundlag i eleverne for, at de finder de risici og udfordringer, verden byder på, for løselige og håndterbare, hvormed en passivitet er afvervet og afløst af handlende og stærke individer. Opgaven som historielærer er derfor ikke blevet mindre i lyset af udformningen og udtrykket i den nuværende kanon, hvormed en endnu større didaktisk overvejelse omkring implementeringen af punkterne i en meningsgivende relativ kronologisk årsagsforklarende sammenhæng, bliver bedst mulig. I omdrejningspunktet for dette projekt, skal historiefaget og mere specifikt os historielærere arbejde hårdt for, at vi skaber en historiebevidsthed, som hos eleven fremstår som noget brugbart og aktuelt, og så de dermed ser historien som noget dynamisk i lyset af at være historieskabte og historieskabende - med andre ord, at give den globale verden og virkelighed mening for individet som dansker. Ikke alle vil blive "turister", men vi skal som samfund, lærere og skole fordre, at flest mulige vil blive det.

## Litteraturliste

- "Verdensborgeren som pædagogisk ideal", Peter Kemp, Hans Reitzels Forlag, 1. Udgave - trykt 2005
- "At tænke globalt", Redigeret af Mikkel Thorup, Hans Reitzels Forlag, 1. Udgave - trykt 2004
- "Om dansk, europæisk og global identitet", Ole Varming, Kassander, 1. Oplag - trykt 2003
- "Globalisering – de menneskelige konsekvenser", Zygmunt Baumann, Hans Reitzels Forlag, 1 udgave, 5. Oplag – trykt 1999
- "En løbsk verden", Anthony Giddens, Hans Reitzels Forlag, 1.udgave, 4. Oplag – trykt 2000
- "National History Standards", Linda Symcow and Arie Wilschut, Information Age Publishing, trykt 2009
- "Forsvar for nationen", Michael Böss, Aarhus Universitetsforlag, trykt 2006
- "Pædagogik i sociologisk perspektiv", Redigeret af Olesen og Pedersen, Forlaget PUC, 1. Udgave, 3. oplag trykt 2005
- "Kampen om folket", Ove Korsgaard, Gyldendals forlag, trykt 2004
- "Individ, institution og samfund", Aabro og Olesen, Academica, trykt 2007
- "Historiedidaktikk for klasserommet", Erik Lund, Universitetsforlaget, trykt 2003
- "Kulturkanonen", Kulturministeriet, Politikkenforlag, trykt 2006

## Publikationer

- "Nye mål – regeringsgrundlag 2005
- Rapporten til "Styrkelse af historie i folkeskolen"

## Artikler

"Faglighed i forandring" – Carsten Tage Nielsen, fra websitet historieweb.dk

"Ungdom og historie i Danmark" – Carsten Tage Nielsen, Institut for humanistiske fag, Danmarks Lærerhøjskole 1998

"Historiebevidsthed og historie – hvad er det?", Bernard Erik Jensen, OP-forlag, trykt 2000

"Wolfgang Klafkis nøgleproblemer – et didaktisk udgangspunkt", M. H. Laursen, Unge Pædagoger, Trykt 2002

## Hjemmesider

[www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk)

[www.uvm.dk](http://www.uvm.dk) – Fællesmaal

[www.leksikon.org](http://www.leksikon.org)

## Avisartikler

"Godt med kronologi, skidt med danskhed", Nina Trige Andersen, Information 1. Maj 2008

## Bilag 1 – Historiekanonen

Ertebøllekulturen

Tutankhamon

Solvognen

Kejser Augustus

Jellingstenen

Absalon

Kalmarunionen

Columbus

Reformationen

Christian 4.

Den Westfalske Fred

Statskuppet 1660

Stavnsbåndets ophævelse

Stormen på Bastillen

Ophævelse af slavehandlen

Københavns bombardement

Grundloven 1849

Stormen på Dybbøl 1864

Slaget på Fælled

Systemskiftet 1901

Kvindes valgret

Genforeningen

Kanslergadeforliget

Augustoprør og Jødeaktion 1943

FN's Verdenserklæring om Menneskerettigheder

Energikrisen 1973

Murens fald

Maastricht 1992

11. september 2001

## Bilag 2 – Powerpoint slide – ”Drinking an ocean and pissing a cupful”

Slide fra det powerpointshow jeg brugte til introduktion af forløbet.

# Tidslinje

| År siden | Hvordan var din hverdag?   | Hvad spiser du?   | Hvor gammel bliver du?   |
|----------|--|---|--|
| 60.000   | Du er samler/søger: Du kigger efter rødder, bær, små dyr, muslinger, snegle og insekter. Dette tager al din tid.   | Alt hvad du finder som du kan fordøje, det spiser du. Ofte spiser du meget lidt.  | Du dør måske ved fødslen. Hvis ikke, så sandsynligvis inden du bliver 5 år. Du bliver sjældent over 30 år.   |
| 15.000   | Jæger/Samler: Hvis kvinde, leder du stadig efter rødder og insekter. Hvis mand, jager du i store flokke af 50-100 mand. Du følger i de store dyrs fodspor.               | Hvis du er heldig spiser du kød. I hårde tider er det tilbage til rødder og insekter. Hvis du er uheldig, så sulter du eller bliver spist af andre. | Du bliver nemmere over 30 år gammel. Hvis du bliver syg eller såret, bliver du efterladt, sulter eller bliver spist.                                 |
| 7000     | Bonde: Du har hushold og beskytter dem. Du såer, høster og samler forråd. Du bager brød, laver grød og brygger lyst øl. Specialister har kan lave kurve, pletter og tøj. | Hvis du er heldig spiser du kød og drikker mælk. Hver dag spiser du brød, bønner og grød. Du gemmer mad til dårlige tider.                          | Flere, ikke mange bliver over 30 eller 40 år. Du overlever måske skader og sygdom, men har større sandsynlighed for at blive syg eller dræbt i krig. |





|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
| Sammenhængs- og overblikkundskab<br>Hvordan man har levet gennem tiderne: | Tilde får pga. sin iver en dominerende i denne del af interviewet. Men hun har en overbevisende overblikforståelse, hun nævner bl.a. at mennesket i starten spiste rødder, biller og insekter og sådan noget. Bagefter begyndte de at dyrke jorden | Som nævnt ovenfor, så var Christian den som kunne stadfæste de enkelte perioder nogenlunde præcist. Han sagde: "er det ikke ca. 75000 år siden" | Under interviewet under samtale af en bestemt periode svarer Mads, at "...kvinderne samlede bær".  | Sofie nævner, at "de også dræbte dyr og spiste det de kunne af dem. Men af vejen begyndte de altså at dyrke jorden, altså dyrke grøntsager og frugter". Sammen med Tilde, præciserer de flod den menneskelige udvikling hen imod den periode de arbejdede med. |
| Hvad lavede man i hverdagen?  | "Ja altså de spiste ikke bare hvad man havde, altså forråd, ikke bare biller".   | "Mændene gik på jagt.."   |  |  |
| Forståelse for udvikling og kronologi                                     | Til Mads svarer Tilde, at hun nu mere troede de sejlede..  |   | Mads får svaret i spørgsmålet om vandrehistorier i henhold til før egyptens opfindelse af hieroglyffer at: "...var der måske nogen som fløj..". Det viser en ikke helt udviklet forståelse af udviklingen. Han sammenblender han eget liv med historien. Det illustreres også ved:<br>"... ja Danmark har også sådan en kaserne"..( på denne baggrund bliver samtalen for alle fire drejet over på internationalt samarbejde, 2. VK, Rusland og Osama Bin Laden) |  |

### Konklusion af ovenstående analyse:

Eleverne her er mellem 10 og 11 år og jeg finder deres beherskelse af begreber, metode, udsagnskundskaber og sammenhængs og overblikkundskab for yderst tilfredsstillende. De viser helt klart, at de har fat i nogle afgørende begreber for emnet omkring det gamle Egypten. Dernæst udviser de også en viden om egypternes dagligdags liv og kan perspektivere til eget. Deres kronologiske forståelse er lidt

spredt, Tilde, Sofie og Christian udviser ret stor sikkerhed i udviklingsforståelse og skellet mellem dengang og nu. Mads har derimod ikke helt styr på dette, men udviser derimod stor indsigt i Egypternes daglige levevis. Christian har en stor sikkerhed i Nøglebegreber omkring tid. Dette undervisningsforløb er første gang de støder på forskellen mellem skriftkultur og fortalte overleveringer. De alle fire gør opmærksom på usikkerheden ved fortællinger og påpeger vigtigheden af skriftens kvaliteter, dog uden den viden omkring dennes manipulations muligheder.

I henhold til "Drinking an ocean and pissing a cupful", skal det understreges, at jeg kun brugte omkring 15-20 minutter på dette. Alligevel synes jeg efter fire uger, at det er imponerende hvilken forståelse for nøglebegreber og udvikling de har. Dette styrker mig i troen på, at det er yderst frugtbart at bruge 50-70 minutter som Shemilt foreslår til, at føre eleverne ind i en overordnet udvikling og kronologi.

### Dannelse – Klafkis kategoriale dannelse i forhold til historiebevidsthed

| Klafkis kategoriale dannelse  | Tilde  | Christian   | Mads  | Sofie  |
|---|--|---|---|--|
| Formaldannelse  | Tilde er godt orienteret om hendes samtid, og er i stand til at forholde sig til globaleproblemstillinger: "I forhold til Mads' udsagn: Nej det er altså Irak (...) og Afghanistan + I starten spiste man bare hvad de kunne finde, f.eks. rødder, biller og insekter og sådan noget (...) senere havde de forråd. | Christian har ro og sikkerhed i sin allerede eksisterende viden. "Om en højkultur: det er at har alle mulige ting, altså det der børn har, spil og playstation og sådan noget.. + (Om Danmark som højkultur) Nej, det er lidt for lille.. | Mads bruger aktivt hans formale dannelse i forhold til emnet. "Danmark har også sådan en kaserne, så de sender soldater over til USA for at hjælpe + (i forhold til 2.VK) "altså hvis USA havde været ligeglad med vores land, så havde vores land ikke været her mere.." | Hun har fundet det interessant at arbejde om Egypten, hvilket kan indikere en hvis forbindelse til hendes formalegrundlag: "Jamen det sådan en kultur hvor der er meget kultur.. + Øh, det er nok den tid jeg synes der er mest spændende, altså der i Egypten.. |
| Materialdannelse I samspillet mellem de ovenstående faglige kompetencer, så.. | Udviser Tilde en utrolig viden og sikkerhed i overblik både over tid og emne   | Christian er sikker indenfor begrebskundskabet og også gode udsagnskundskaber   | Mads er ikke helt så sikker som de tre andre i overblikket. H   | Sofie er ligesom Tilde, stærk i den materiale dannelse. Hun kommer dog ikke så meget til orde, men i det hun siger er korrekt.   |
| Kategorialdannelse  | Tilde har, i forhold til emnet, en utrolig veludviklet materialdannelse. Hun udviser stærke kategoriale evner.   | Christian er yderst stabil i balanceringen mellem den materiale og formale ballast. Han er rationel.  | Mads perspektiverer i høj grad til emner og ting fra hans liv og hverdag. Han mangler dog generelt, i sammenligning med de andre, at blive lidt stærkere materialt for en bedre balance.  | Sofie har nok den mest erkendelige kategoriale dannelse, da hun forløbet igennem har udvist stor interesse og flair for relevans og brugbarhed.  |

Disse fire elever udviser i henhold til deres alder, en fuldt ud tilfredsstillende balance i samspillet mellem deres formale og materiale dannelse. De har derfor en veludviklet kategorial dannelse for deres alder, som hvis den fortsætter og bliver større, mere bevidst og sikker, vil gøre dem til borgere, som er i stand til f.eks. at forholde sig til de epokale nøgleproblemer. Denne analyse er på ingen måde repræsentativ for andet end de tegn man kan finde på forståelsen af emnet, ikke engang for deres klasse. Overordnet set, viser de, at det ikke er det store problem at arbejde med fjernliggende kulturer i tid eller geografisk. De udtrykker derimod en stærk evne til at perspektivere, se ligheder og forskelle, mellem deres egen hverdag og den fremmede kulturs. Hvis denne udvikling fortsætter, vil vi have stærke individer, som vil være i stand til at mestre eget liv i forhold til de globale udfordringer. Forståelsen for andre kulturer er i hvert fald udtalt på nuværende tidspunkt.

## Interview fra praktikken

Rasmus, (undertegnede): Jeg har fået lov at låne Tilde, Christian, Mads og Sofie fra 4. B, øhh, til et interview om det historie vi har gennemgået.

Mads: Mads S

Rasmus: Sagde jeg Mads H?

Okay, Mads S.. godt så det første jeg gerne vil spørge om er, kan I huske det første vi gennemgik, om hvordan man har levet om igennem tiderne, f.eks. hvad man spiste?

Sofie: man spiste urter og

Mads: og i starten salat..

Tilde: I starten spiste man bare hvad de kunne finde, f.eks. rødder, biller og insekter og sådan noget...

Sofie: ja hmm (anerkendende)

Tilde: Så bagefter så bagefter begyndte de at dyrke jorden

Sofie: de dræbte også dyr og spiste det man kunne spise af dem..

Rasmus: ja ja, det er rigtigt, kan I huske hvor lang tid siden det er ca.?

Tilde: Meget lang tid..

Christian: Jeg tror nok, altså der hvor de bare fandt, er det ikke noget med 75.000 år siden..

Rasmus: Det er meget tæt på, det er 60.000 år, så det er rigtigt..

Hvad lavede man i hverdagen?

Tilde: altså mændene gik på jagt

Sofie og Mads: ja og kvinderne samlede bær..

Rasmus: ja det er nemlig rigtigt.. Kan I så huske det fremskridt der er frem til for 15000 år siden? Hvad er der sket kontra der hvor de gik og samlede snegle, som I også siger, og bare spiste hvad man kunne finde..

Christian: man samlede stadig lidt...

Sofie: Altså hen af vejen begyndte man også at dyrke jorden, altså at dyrke grøntsager og frugter

Tilde: ja og så begyndte man ikke bare at spise hvad man havde, altså forråd, ikke bare bilder..

Rasmus: Ja det er nemlig rigtigt.. Øhm, Kan I så huske når vi så havner her i Egypten, som er for... kan I huske perioden, hvornår det ca. var?

Christian: Øhm øhm, 3000 år før, ik??

Rasmus: Ja det er nemlig rigtigt, 3000 år før Christi

Kan I huske, hva spiste de der?

Mads: Øhh, der spiser de vindruer..

Tilde: Figner..

Mads: Bønner, frugt og øhh agurker..ja vi har set sådan en film hvor en dronning sidder i sådan en båd, den er bare fuld af en masse frugt....

Tilde: Ja øhh, hvad er det nu hun hedder... Kleopatra..

Rasmus: I har godt nok styr på det...

Sofie: Øh, det er nok den tid jeg synes der er mest spændende, altså der i Egypten..

Rasmus: Kan I huske det der vi brugte hvor I skrev med hieroglyffer? Vi har snakket om det et par gange, øh, hvad tror I det betyder at man får et skriftsprog, ikke kun tale, altså det her med at man fortæller ting

fra generation til generation, hvad tror I det betyder at man kan finde steder hvor egypterne har skrevet ting ned, hvad tror I det betyder for vores viden omkring dem?

Christian: Når man har skrevet det ned, så er man fuldstændig sikker på at det er rigtigt..

Sofie: Altså når ting er skrevet ned og man finder ud af det er meget gammel, er det rigtigt..

Rasmus: Altså den forskel fra samfund før egypterne, kan I fortælle hvilken forskel det er, altså det her med at de begyndte at skrive tingene ned, hvor dem før dem kun har fortalt det fra generation til generation, gør det noget ved vores viden om egypten?

Mads: Ja, hvis den bliver fortalt videre og videre og videre, og var der måske nogen som fløj til Danmark og øhh fortæller det videre hertil og..

Tilde: Jeg tror nu mere de sejlede, dengang havde man ikke fly..

Sofie: altså det der med at fortælle det videre, så er det kan det godt ændre sig lidt..

Christian: altså hvis der nu er nogen som ikke er interesseret i historie, så kan man heller ikke fortælle det videre til ens børn..

Tilde: Altså når man har fortalt det videre og videre, er der nogen som er begyndt at skrive det ned og så kan vi læse det..

Rasmus: Ja for, kan I huske den her leg med at fortælle en historie videre..

Alle fire: ja..

Mads: Er der ikke noget med at de der historier at de kunne bruge en computer eller slå det op på nettet eller sådan noget..

Rasmus: Øh egypterne, på den tid?? Øh, det er noget senere..

Mads: øhh, ja men jeg mener senere, altså når der er gået mange mange år..

Rasmus: jo det er rigtigt, så begynder man at skrive de ting ind man har fundet i egypten..

Øhh, egypten på det tidspunkt hvor vi har arbejdet med dem, det er det man kalder en højkultur, øhm, ved I hvad en højkultur er, har I et bud på det?

Sofie: Jamen det sådan en kultur hvor der er meget kultur..

Rasmus: Øh ja, altså en højkultur betyder at det er det ypperste, altså dem der er allerlængst fremme på det tidspunkt hvis man ser på verden, så er det dem der er kommet længst med landbrugsproduktion osv.. Øhm har I et bud på hvad der kunne være en højkultur i dag?

Christian: Øh, USA

Tilde: Amerika, de er meget langt med deres legetøjsbutikker.. Min kusine har fortalt at de har et kæmpe klaver man kan rende rundt på..

Mads: ja altså det deres børn får det først, før det bliver sendt til Danmark..

Rasmus: Ja, er der andre lande, er det USA er højkultur nr. 1, eller er der andre lande? Er Danmark f.eks. en højkultur?

Christian: Nej, det er lidt for lille..

Rasmus: Hvad er det der gør at et land er en højkultur for dig

Christian: Det er at de laver alle mulige ting.. altså alt det der børn har, spil og playstation og sådan noget..

Mads: var Egypten ikke også..

Sofie: jo men det er meget længere –

Mads: jamen dengang?

Tilde: jo altså de var meget dygtige til det med kister, og de var de første som begyndte at skrive noget ned..

Rasmus: Er der ting fra jeres hverdag som I kan sammenligne med det I har lært om Egypten, ting de måske gjorde på samme måde?

Alle fire i munden på hinanden: Ja ja, de arbejdede(raslen, en anden:) arbejdede..

Christian: ja altså de arbejdede mere end os

Tilde: Ja altså vi er forkælede..

Christian: ja altså der arbejdede de kun.. altså det at de arbejdede i marken og dyrkede ting og sådan kan jeg godt genkende..

Rasmus: Ja det er rigtigt, er der noget I jeres køleskab I kan genkende?

Mads: ja frugt, vindruer..

Mads: Ja altså Danmark har også sådan en kaserne, så sender de soldater over til USA for at hjælpe dem..

Tilde: Nej det er Irak og øh, hvad er det nu det hedder, Afghanistan..

Rasmus: Ja altså det er rigtigt som Mads siger at de hjælper USA, men også som Tilde siger, at det er i Irak og Afghanistan..

Mads: Øhh, altså USA kommer også og hjælper os, hvis nu ham der kommer og angriber, hvad er det nu han hedder?

Rasmus: Saddam Hussein?

Mads: Nej øh..

Tilde: Ham der Osama Bin Laden..

Mads: Nej øh, jeg kan altså ikke huske hvad han hedder, ham der med alle de der soldater der var ved at angribe Danmark...

Tilde: Var det ikke tyskerne.

Mads: Jo..

Rasmus: nåh, i 2. Verdenskrig, ja det er rigtigt..

Christian: Nåh, Hitler..

Mads: Ja altså hvis USA havde været ligeglad med vores land, så havde vores land ikke været her mere..

Rasmus: Ja så havde vi måske været tyskere eller russere...

Tilde: ja Rusland er et dødfattigt land, alt mit gamle tøj er blevet sent til Rusland..

Rasmus: hvis I nu skulle sætte nogle nøgleord på det her med Egypten, hvad ville det så være?

Mads: Mad

Tilde: Arbejde

Sofie: Hieroglyffer



Christian: pyramider

Sofie: Sfinxen, den der hund..

Tilde: Faraoerne og kongernes dal

Sofie: Nilen

Christian: Ja Nilen, den er meget rig..

Mads: Mumier...

Sofie: Meget guld, altså alt det der i kongernes dal, i gravene var næsten alt guld..

Tilde: Varme..

Rasmus: Okay, nu kommer det sidste spørgsmål, det er et rigtigt svært spørgsmål, men har I et bud på hvorfor det måske er vigtigt er vide noget om fortiden?

Tilde: Ja altså det er lidt svært at forklare..

Rasmus: Ja det ved jeg godt..

Sofie: ja altså man skal viden meget om fortiden for at kunne sammenligne..

Rasmus: Okay, det var rigtig flot.. mange tak for det...