

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	2
2. Problemformulering & Metode.....	3
3. Det hyperkomplekse samfund og 'den kulturelle frisættelse'	4
4. Den uddannelsespolitiske kursændring.....	4
5. Kanon	5
6. Historiebrug og erindringspolitik.....	7
7. Undersøgelsesdesign.....	9
8. Analyse	11
8.1 Hvad er historiefagets opgave og hvad bør eleverne, i lyset deraf, have med sig efter 9. klasse?.....	11
8.2 Hvilket billede tegnes af den historiepraktiske virkelighed i folkeskolen, og hvordan arbejdes der med henblik på at lære eleverne historie?	12
8.3 Hvor stor en rolle spiller kanonen for lærernes planlægning af undervisning?	15
8.4 Hvilket syn på kanonen er fremherskende?	16
8.5 Hvordan forholder lærerne sig til inddragelse af historiebrug og erindringspolitik i arbejdet med kanonpunkterne?.....	18
9. Analyseresultaterne belyst ud fra et dannelsesperspektiv	19
9.1 Dannelsens væsen	19
9.2 Qvortrups vidensformer	19
9.3 Klafki og den kategoriale dannelse	22
9.4 Ziehe og 'god anderledeshed'	22
10. Analyseresultaterne belyst ud fra et fagdidaktisk læringsperspektiv.....	24
11. Historiebevidstheden på retræte.....	26
12. Fælles Måls dobbelthed.....	27
13. Klar, parat, historie.....	29
14. Jens Aage Poulsen	31
15. Konklusion	33
16. Handleperspektiv.....	34
16.1 Historical thinking.....	34
16.2 Kategoriseringsøvelse – årsagsforklaringer til Danmarks nederlag i 1864.....	35
17. Litteraturliste.....	36

1. Indledning

I 2005 besluttede daværende VK-regering, som led i deres vision om at skabe verdens bedste folkeskole, at der skulle ske en styrkelse af de kulturbærende fag kristendom, samfundsfag og historie i folkeskolen og disse tildelt status som prøvofag. Derudover blev 'Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen' nedsat, og fik til opgave at udforme en historiekanon som blev indskrevet i slutmålene for faget. Regeringens tanker bag kanonindførelsen var bl.a., at det i en global verden er afgørende at alle danske børn har et solidt kendskab til historie og den danske kulturarv, og ud fra en opfattelse af, at elever i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællingerne fra Danmarks historie, og at de ikke har tilstrækkeligt kendskab til andre nationers historie (Undervisningsministeriet, 2006: 2-3).

Historiekanonens indførelse i 2009 været udsat for massiv kritik fra flere fronter. Den er bl.a. blevet kritiseret for at være et borgerligt-nationalt genoprejsningsprojekt og historikeren Steffen Heiberg udtaler i forlængelse heraf: *"Det er en historiekanon for dem, der drømmer sig tilbage til 1800-tallets smukke præstegårdshaver, men som næppe hjælper til at forstå verden af i dag."* (Pietras & Poulsen, 2011: 88)

Hensigten med denne opgave er imidlertid ikke en positionering for eller imod kanonens eksistens, men derimod at undersøge hvorvidt arbejdet med kanonpunkterne kan optimeres. Min antagelse før denne opgave er, at kanonen, grundet dens forpligtende funktion samt fagets fortsat begrænsede timeantal, styrer kursen mod et forøget fokus på historiefagets indholdsside og faktakundskaber, på bekostning af metode- og fortolkningsdelen.

Denne hypotese understøttes af historielektor Jens Aage Poulsen, som peger på at debatten på historiefagets konference på SkoleKom¹ kunne tyde på, at nogle lærere opfatter historiekanonens som pensum. Kanonen er blevet stærkt styrende for historieundervisningen, hvilket ifølge Poulsen slet ikke var hensigten, da den kun var tiltænkt at skulle fylde 25 % af undervisningsindholdet (Undervisningsministeriet 2009: 24).

Er dette tilfældet, anser jeg det for værende stærkt problematisk, da én af kerneudfordringer i det moderne samfund er kompleksitetshåndtering, der stiller krav om en udviklet refleksivitet hos eleverne. Dette understøttes ligeledes i folkeskolens formålsparagraf: *"Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne (...) får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"* (Folkeskolens Formål § 1 stk. 2).

¹ SkoleKom er et virtuelt konferencerum, hvor der blandt folkeskolelærere og fagfolk kan spares på fagspecifikke- og mere almene områder

2. Problemformulering & Metode

I forlængelse af ovenstående antagelser vil jeg undersøge følgende:

Hvilken samfundsmæssig opgave og funktion har faget historie, og hvilken betydning har arbejdet med kanon på baggrund af denne?

Og herunder:

Hvordan kan dette arbejde kvalificeres i henhold til fagets opgave og funktion i samfundet?

Udgangspunktet for denne opgave er antagelsen, at kanonen dels fylder for meget i historieundervisningen og desuden ikke praktiseres efter fagdidaktikkens og samfundets krav til historiefaget. Det medfører et ønske om at kvalificere inddragelsen af kanonpunkterne i historieundervisningen.

Jeg har valgt at opbygge min undersøgelse således, at jeg starter med en kort indføring i det hyperkomplekse samfund og dets karakteristika. Dernæst beskrives den uddannelsespolitiske optakt til indførslen af kanonen. Her er formålet dels at give en begrebslig forståelse for kanonen, samt at opstille argumenter for og imod. Historiebrug og erindringspolitik defineres ligeledes, og i lyset heraf stilles der skarpt mod et par af kanonpunkterne. Disse tilgange optræder senere som forslag til kvalificering af inddragelsen af kanonen i undervisningen.

Hermed er de bærende begreber for undersøgelsen formuleret, og fokus kan rettet mod opgavens bærende empiri, interviews af 6 lærere. Denne inddrages her for at læseren hurtigst muligt kan spores ind på opgavens kerneområde, nemlig praksisvirkeligheden. Efter en systematisk behandling af empirien, belyses analyseresultaterne i et dannelsesperspektiv. Her inddrages Lars Qvortrups vidensformer, Klafkis 'kategoriale dannelse' samt Thomas Ziehes 'god anderledeshed'. Dette leder mod en fagdidaktisk belysning, med inddragelse af den norske historiedidaktiker Erik Lund.

Herefter søges i en videre diskussion, at undersøge hvorfor den praktiske virkelighed tegner sig som den gør. Her inddrages bl.a. interview med lærebogsforfattere til to af de mest populære og største satsninger, 'Klar, parat, historie' (Alinea) og Historie 7-9 (Gyldendal). Sidstnævnte, Jens Aage Poulsen, har desuden siddet med i udformningen af kanonen samt Fælles Mål. Han anvendes derfor også som en repræsentant for disse.

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

I handleperspektivet henvises der til tænkningen 'Historical thinking', som bygger på forskning i USA af børns syn på historiefaget. Afslutningsvis udfoldes et konkret forslag til arbejdet med kanonpunktet 'Stormen på Dybbøl' med fokus på erindring og udvikling af refleksive kompetencer hos eleverne.

3. Det hyperkomplekse samfund og 'den kulturelle frisættelse'

Det moderne samfund benævnes i denne opgave som det hyperkomplekse samfund. Med det hyperkomplekse samfund refereres til, at intet mere er simpelt og at samfundet har mistet sit centrale omdrejningspunkt. Der er ikke længere er ét bestemt udgangspunkt, som samfundet kan iagttages ud fra, men derimod adskillige, og samfundet ser derfor forskelligt ud, alt efter hvilket perspektiv man anlægger. For at kunne deltage og forstå samfundet og samtiden, skal vi ifølge Lars Qvortrup kunne forstå disse 'koder' og reflektere over os selv og vores rolle i samfundet (Brejnrod 2006: 58). Det hyperkomplekse samfund er ligeledes kendetegnet ved et opbrud i traditioner og værdier, hvilket har medført en forøget individualisering. De unge kan eksempelvis ikke som tidligere generationer støtte sig til traditionerne, men må finde deres egen vej, og det er der fra samfundet en forventning om, at de gør (Korsgaard 1999: 198). Denne aftraditionalisering benævner Thomas Ziehe som kulturel frisættelse, der bevirker en overgang fra skæbnesamfund til valgsamfund, og identitet er dermed noget der skabes og ikke arves (Rokkjær & Hildebrand 2005: 64).

Et yderligere kendetegn ved det hyperkomplekse samfund er globalisering, dvs. at verden ekspanderer. Denne ekspansion har medført en voksende kompleksitet, hvorfor evnen til at håndtere denne via kompetencer, efterspørges fra kulturelle og politiske liv (Qvortrup 2004: 67).

4. Den uddannelsespolitiske kursændring

Professor Ove Korsgaard skrev i 1999 bogen *kundskabsløbet*, hvori han belyser videnssamfundets betydning for uddannelsesområdet. Han anser, i henhold til ovenstående, individualisering og globalisering som nøglebegreber, hvor globalisering betragtes som et grundvilkår som uddannelsespolitikken må indrettes efter, gennem øget fokus på individualisering (Korsgaard 1999: 206). Korsgaard vender i lyset af denne globalisering blikket mod OECD's rapport om læring². Her betones vigtigheden af *livslang læring* og om kernen i fremtidens curriculum anføres det:

"Det må ændres fra at være næsten encyklopædiske oplysninger om usammenhængende emner og punkter til at være en kilde til intellektuelle redskaber og strategier for læring" (Korsgaard 1999: 208-209)

² Lifelong learning for all

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

Det er således i højere grad psykiske evner og individuelle kompetencer end faglig viden der på dette tidspunkt er bestræbelsesværdigt (Korsgaard 1999: 208-209).

Men den politiske diskurs har imidlertid ændret sig en del siden 90'erne. Anders Foghs 'skelsættende' oplevelse af Kina i 2004 (Hermann 2007: 131), medførte en politisk frygt for økonomisk at blive rendt over ende af kineserne. I 2005 viste internationale PISA undersøgelser derudover, at danske elever i færdighedstests klarede sig dårligt sammenlignet med andre lande. Konklusionen blev, trods undersøgelsernes snævre fokus, at faglighed og resultater havde spillet en for lille rolle tidligere (Pedersen 2011: 189).

Folkeskolens vægtning af faglighed og paratviden, på bekostning af kompetencer, står i stærk kontrast til erhvervslivets stigende efterspørgsel på videnskompetencer frem for håndværkskompetencer. Baggrunden for dette ønske er, ifølge Qvortrup, en ændring i prioriteringen fra kvalifikationer og paratviden, til et fokus på kompetencer, dvs. viden om hvordan man skaffer og anvender viden (Qvortrup 2004: 67).

Også synet på globaliseringen har ændret sig siden Korsgaard i 1999 hævdede, at der ikke længere var en politisk målsætning om at viderebringe en national kulturarv til næste generation, og at vi i stedet burde rette os mod en global historie. Han påpeger en forskydning fra (Danmarks)*historien* til *historier*, der har bevirket en mangfoldighed af mindre historier, som har banet vejen for udvikling af refleksevene individer (Korsgaard 1999: 203-204). Det politiske uddannelsessystem har dog i mellemtiden været præget af en nationalkonservativ tilgang som, modsat Korsgaards profetier, har imødekommet den øgede globalisering med en historiekanon, der i flere af sine punkter revitaliserer den nationale fortælling og danske kulturarv. Herfra kan dog ikke sluttes at elever, pga. kanonens indførelse, ikke i lige så høj grad kan udvikle refleksevene kompetencer.

5. Kanon

'Udvalget til styrkelse af historiefaget' blev, som tidligere nævnt, nedsat af den forhenværende VK-regering med daværende undervisningsminister Bertel Haarder i spidsen. Under afsnittet "*Initiativer til styrket faglighed inden for de grundlæggende fagområder*", ønskedes der en styrkelse af de kulturbærende fag, herunder historie. Bertel Haarder udtalte i denne forbindelse:

"Vi må sætte ind over for historieløsheden, den uvidenhed og kulturløshed, der præger de mange unge, der i skolen har dyrket emner og projekter og læst brudstykker uden tilstrækkelig overblik og uden garanti imod gabende huller i selv den mest elementære viden". (Pietras 2007: 30)

Løsningen blev flere lektioner i historie, opgradering af fagets status til prøvfag og en bindende kronologisk historiekanon. Denne skulle sikre, at alle elever blev fortrolige med 25-40 væsentlige

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

begivenheder inden for Danmarks historie og andre nationers historie (Undervisningsministeriet 2006: 3). Udvalget fandt frem til 29 kanonpunkter med en klar vægtning af den nationale historie og det bærende argument for det færdige produkt lød, at en kanon skulle sikre at alle elever fik indblik i et minimum af historisk stof fra alle perioder. Derudover at kanonpunkterne repræsenterede væsentlige brud og/eller forandringer eller at de indeholdt en vis symbolværdi, der gav klare signaler om indhold og muligheder for perspektivering (Undervisningsministeriet 2006: 18).

Jens Aage Poulsen, som sad med i udvalget, udtaler³ at han står inde for de 29 nedslag, såfremt at de forstås som afgrænsede punkter der enten kan integreres i temaer med problemstillinger eller udfoldes og perspektiveres i tid og rum. Han påpeger her, at kanonen kan medføre positive udfordringer for de lærere der centrerer deres undervisning om de samme emner, og pointerer i forlængelse heraf, at punkterne fortsat lægger op til lærerens metodefrihed, selvom det kunne have været formuleret mere præcist, at tanken var at det er op til den enkelte lærer at udfolde punkterne (bilag 1).

Jens Aage Poulsen erklærer sig dog ikke enig i alle aspekter indeholdt i afsnittet om kanon. Som det fremgår af rapporten, var han og et andet medlem uenige i at kanonpunkterne i kronologisk rækkefølge skulle forlanges at indgå i undervisningen. De mente i stedet at faglige mål og de lokale læseplaner skulle være afgørende for den rækkefølge, hvori kanonpunkterne blev integreret (Rapporten til styrkelse af historie i folkeskolen: 18).

En af kanonens hårdeste kritikere er lektor i historie og historiedidaktik Bernard Eric Jensen. Han problematiserer begrundelsen for kanonens indførelse, som en faglig styrkelse af historiefaget. I stedet mener han, at den skal forstås som et forsøg på at puste nyt liv i et bestemt erindringsfællesskab med omdrejningspunkt i forestillingen om 'et dansk folk' og kalder den: "*... en identitetspolitik, der søges ikklædt faglighedens ærværdige klædedragt*". (Jensen: 2006: 30). Desuden mener han, at der bevidst blev ignoreret forskningsresultater fra et udvalg Bertel Haarder selv nedsatte i begyndelsen af 90'erne. Dette fik til opgave at undersøge elever der blev undervist ud fra 'historie 84'⁴. Udvalget pegede dengang på, at "*den slaviske, kronologiske strukturering indebærer en betydelig risiko for overfladiskhed og ligegyldig hasten igennem mængder af stof*." (Jensen 2006: 28). Et enkelt af resultaterne blev dog medtaget, nemlig at elevernes sans for globalhistorie ikke var imponerende, hvorimod en af udvalgets medlemmers forklaring blev forbigået. Vagn Oluf Nielsen mente, at det måske kunne forklares med at eleverne undervistes mere i national historie end i Europas og Verdens historie. Bernard Eric Jensen påpeger dermed at forskningen blev omgået på en useriøs og tendentiøs måde (Jensen 2006: 28). I

³ Udtalelser er indsamlet via et interview. Hans pointer er i afsnittet sprogligt tilpasset, men findes i rå form i bilag 1

⁴ Den læseplan, som Haarder fik udarbejdet, da han blev undervisningsminister i 1982. Og heri indgik en historiekanon, den gik under betegnelsen fagets 'centrale kundskabsområder'.

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

henhold til den globale kontra nationale vægtning, understreger han at der med kanonen ikke er tale om enkeltstående begivenheder, men "nedslag", som skal perspektiveres synkront og diakront, hvorfor han mener det er meningsløst at optælle kanonpunkterne i "danske" og "ikke danske" (Husballe 2009).

Kanonpunkterne bør ifølge Fælles Mål højst lægge beslag på en fjerdedel af den samlede undervisningstid, men ligesom debatter på SkoleKom, tyder den tidligere fagkonsulent Niels Lysholms årlige PEU-rapport⁵ fra 2010 på, at kanonen har fået en langt mere styrende rolle end tiltænkt. Han påpeger, at der er en klar tendens til at opgivelserne til den afsluttende prøve falder indenfor perioden 1849-2000, og endda i nogle tilfælde indenfor en endnu mere afgrænset periode. (Lysholm 2010: 4). Dette kunne tyde på at flere lærere har fulgt kanonpunkterne slavisk kronologisk, hvilket har medført at opgivelserne til prøven primært er fra nyere tid.

Med ovenstående belysning af kanonens modstridende poler, må det pointeres at, kanonen er et grundvilkår for historieunderviseren, hvad enten man er positivt eller negativt stemt i forhold til den. Bernard Eric Jensen opfordrer alle historielærere til at arbejde med erindringspolitik og historiebrug i sin undervisning. Denne tænkning uddybes nærmere i følgende afsnit.

6. Historiebrug og erindringspolitik

Historiebrug er en samlebetegnelse for de måder, hvorpå mennesker kan bruge det fortidige i deres liv (Bekker-Nielsen et al. 2009: 241). Erindring defineres endvidere som "*et historie- og samfundsfagligt begreb, der vedrører det sagsforhold, at mennesker både bevarer og bearbejder deres opsamlede erfaringer til brug i deres fremtidige virksomhed.*" (Bekker-Nielsen et al. 2009: 140). Historiebrug og erindring går på denne måde hånd i hånd, og er i Bernard Eric Jensens optik essentielle i arbejdet med fortiden. Han afgrænser således begrebet historie til, når en person eller gruppe personer interesserer sig for noget fortidigt og gør brug af deres viden herom til et eller andet formål (Jensen 2010: 8).

I undervisningsvejledningen⁶ til Historie 09 er ovennævnte begreber ligeledes formuleret. Det forklares her, at erindringer er tæt knyttet til identitet, og ved fælles erindringer for større eller mindre grupper er der tale om *erindringsfællesskaber*. I nationale fællesskaber vil de magthavende søge at skabe erindringsfællesskab og sammenhængskraft, gennem brug af *erindringspolitik*, der beskrives som magten over erfaringer, historier og symboler (Undervisningsministeriet 2009: 41).

⁵ Prøve - evaluering - undervisning er en årlig evaluering af prøven med henblik på at erfaringerne kan benyttes i tilrettelæggelsen af fremtidige mundtlige prøver, og som hjælp i planlægningen af undervisningen.

⁶ Del af Fælles mål for historie 2009, men er vejledende og ikke bindende

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

Bernard Eric Jensen forholder sig positivt til undervisningsvejledningens afsnit om erindringspolitik og historiebrug, og kalder dem velbegrundede. Han understreger vigtigheden af, at historielærere prioriterer denne del af faget, da det er et af de aspekter hvor folkeskolen har mulighed for at gøre en væsentlig forskel, når det drejer sig om at kvalificere børn og unges historieforståelse (Jensen 2010: 7). Han savner dog en redegørelse i Historie 09, for hvilken erindringspolitik der ligger bag indførslen af kanonen. Dette fravær forklarer han med at kanonindførslen skulle fremstilles som et fagligt tiltag (jf. kanonafsnit).

At der i de 29 kanonpunkter er spor af erindringspolitik, er svært at modsige Bernard Eric Jensen. Jens Aage Poulsen, som deltog i udvælgelsen af punkterne, formulerer, sammen med Jens Pietras, således i bogen 'Historiedidaktik', at der ved den borgerlige regerings tiltrædelse i 2001 blev ført en erindringspolitik gennem lanceringen af den såkaldte værdikamp, bl.a. ved indførsel af kanonen (Poulsen & Pietras 2011: 47). I bogen fremhæver de besættelsestiden som et eksempel, hvor erindringspolitik har spillet en fremtrædende rolle. Først 50 år efter besættelsen, i 1990'erne, blev en arkivlov ændret og nye sider af besættelsestiden fremstillet. Indtil da havde der eksisteret en mindekultur, der med politisk påvirkning havde understøttet fortællingen om "de fem onde år", hvor alle danskere, bortset fra enkelte landsforrædere, og med modstandsbevægelsen i spidsen, stod sammen mod besættelsesmagten (Poulsen & Pietras: 46). Siden har historikere og journalister, med Peter Øvig Knudsen i spidsen, udfordret denne konsensusfortælling. Disse vinkler synes ikke i særlig høj grad repræsenteret i kanonens afdækning af besættelsen via punktet Augustoprør og jødeaktion, og undervisningsvejledningens begrundelse og perspektiveringsmuligheder.

En anden national begivenhed med dybe rødder i den kollektive erindring, er Danmarks nederlag til Preussen i 1864. Forfatteren til bøgerne 'Slagtebænk Dybbøl' og 'Dommedag Als' Tom Buk-Sweinty, hævder at vi i mange år fortrængte årsagerne til det nederlag der med ét forvandlede Danmark fra en indflydelsesrig militær magt på den europæiske scene til en lilleputnation, der efterfølgende måtte genopfinde sig selv som et fredeligt folk, der holdt lav profil i international magtpolitik (Information 2010). At den kollektive bevidsthed fortsat eksisterer godt 150 år efter, forklarer han med at vi endnu ikke har foretaget et opgør med myten om 1864 og fortsætter:

"Den fortælling, danskerne har haft om sig selv og krigen, er, at Danmark var et uskyldigt lille land, som blev løbet over ende af de grumme tyskere. Men som jeg viser i mine bøger, optræder Danmark faktisk som den mest aggressive og udfarende part forud for krigen, og vi var dermed langt hen ad vejen selv skyld i de problemer, vi fik skaffet os på halsen" (Information 2010).

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

Kanonpunktet til 1864, og formuleringen 'Stormen på Dybbøl', må siges at reproducere denne myte, mere end at nuancere den.

Eric Bernard Jensen påpeger vigtigheden af, at undervisningen efterlader erindringsspor og eftervirkninger hos eleverne. Disse erindringsspor opnås gennem arbejde med eksempelvis historiebrug og erindringspolitik. Han henviser i den forbindelse til nyere hukommelsesforskning og sloganet 'use it or lose it', der bygger på præmissen om, at vi i praksis kun husker det, vi har en forventning om at vi vil få brug for i fremtiden (Jensen 2010: 9-10).

Afslutningsvis skal det understreges, at erindringsarbejde, foruden at være indskrevet i undervisningsvejledningen, også indgår i 'Vejledning til prøven i faget historie', hvor det i beskrivelsen af den fremragende præstation (12) fremhæves, at eleven skal kunne *"anvende historie som refleksionsramme, hvor besvarelsen udtrykker bevidsthed om denne rammes afhængighed af tid, sted og ophav, herunder eleven selv"*. Til gengæld står de historiedidaktiske begreber ikke formuleret i direkte relation til kanonpunkterne og er heller ikke bindende mål. Det store spørgsmål må i forlængelse heraf være; hvordan inddrages kanonpunkterne i folkeskolens historiepraksis?

7. Undersøgellesdesign

Denne opgaves empiriske grundlag bygger på kvalitative interviews til indsamling af data i undersøgelsen af, hvordan der arbejdes med kanonpunkterne i historieundervisningen, samt hvilket syn på historiefaget og dets dannelsesmæssige opgave og funktion, der er herskende. I undersøgelsen inddrages 6 lærere, hvoraf 3 er linjefagsuddannede og 3 er ikke-linjefagsuddannede. Denne sammensætning menes at være repræsentativ for den praktiske virkelighed, hvor mange ikke-linjefagsuddannede varetager historieundervisningen. Et af interviewene er fra en anden kontekst end denne og ud fra en anden interviewguide, hvorfor hun ikke indgår i alle dele af analysen. I analysen er benyttet den meningskondenserende metode, for dermed at skabe en rød tråd gennem interviewene, som qua deres semistruktur og åbne spørgsmål hurtigt kan køre ud af en tangent. Der skal dog tages højde for at metoden også, som jeg ser det, har den fejkilde at den kan komme til at lægge ord i munden på informanterne. Derfor er inddraget en righoldig mængde af direkte citater.

Jeg er dog bevidst om at mine få informanter ikke er repræsentative for den generelle historieundervisning på landsplan, men indenfor denne opgaves rammer vurderes dybdeperspektivet alligevel at kunne efterlade et sammenhængende billede af undersøgte fænomener. Trods modstridende udsagn, har der kunne peges på adskillige fællesnævner blandt informanternes

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

udtalelser. Empirien er organiseret i fem overordnede delspørgsmål, som alle søger at bidrage til besvarelse af undersøgelsens problemfelt:

1. *Hvad er historiefagets opgave og hvad bør eleverne, i lyset deraf, have med sig efter 9. klasse?*
2. *Hvilket billede tegnes af den historiepraktiske virkelighed i folkeskolen, og hvordan arbejdes der med henblik på at lære eleverne historie?*
3. *Hvor stor en rolle spiller kanonen for lærernes planlægning af undervisning?*
4. *Hvilket syn på kanonen er fremherskende?*
5. *Hvordan forholder lærerne sig til inddragelse af historiebrug og erindringspolitik i arbejdet med kanonpunkterne?*

Ud fra disse kategorier behandles empirien systematisk ud fra tre markører; *Baggrund, tendenser* og *sammenfattende*. Jeg er bevidst om, at empirien fortolkes gennem mine briller, og af denne grund bør det understreges at interviewene ikke er lig kausalitet.

Efterfølgende vil der undersøges mulige årsagsforklaringer på det billede der tegnes af den historiepraktiske virkelighed. Til dette inddrages yderligere empiri i form af interviews med lærebogsforfattere til to af markedets pt. største satsninger indenfor historiebogssystemer. Dette har yderligere til hensigt at kaste lys over forfatterens bagvedliggende didaktiske og dannelsesmæssige syn på historiefaget.

I gennemførelsen af de konkrete interviews er anvendt semistruktureret interviewform med spørgeguide. Det har den fordel, at samtalerne ikke bliver statiske og fastlåste. Formålet er, at informanterne føler sig trygge i konversationen, og at den åbne og fleksible dialog bevirker at informanten forholder sig reflekteret og ærligt til fokusspørgsmålene. I den forbindelse er det af afgørende betydning at være opmærksom på at holde samtalen på sporet og i tråd med den forberedte spørgeguide.

Alternativet til lærerinterviewene ville have været observation af historieundervisning, hvor der arbejdedes med kanon. Min vurdering har dog været, at en sådan dataindsamlingsmetode ville kræve for mange observationstimer til at kunne tegne et validt billede af den faktiske inddragelse af arbejdet med kanonen i undervisningen. Desuden er jeg af den opfattelse, at interviewene kan tegne et mere generelt billede.

8. Analyse

8.1 Hvad er historiefagets opgave og hvad bør eleverne, i lyset deraf, have med sig efter 9. klasse?

8.1.1 Baggrund

Denne kategorisering er valgt for, i henhold til opgavens problemformulering, at kaste lys over historiefagets afsenderes syn på fagets samfundsmæssige opgave og funktion og kan dermed danne afsæt for opgavens videre diskussion og fortolkning. Svarene er frembragt via spørgsmål som: Historiefagets opgave? Hvorfor skal vi have historie?, og hvad skal eleverne have med sig efter folkeskolen?

Jeg er bevidst om, at spørgsmålene er 'store' og abstrakte, hvilket gør det vanskeligt at skabe et entydigt billede. Derfor har spørgsmålene været stillet med ønske om en idealistisk stillingtagen fra lærerne. Spørgsmålene blev stillet forholdsvis sent i interviewene, for igennem samtalen at have skabt en tryk og tillidsfuld atmosfære, der gav informanten lyst til at åbne sig. 6 lærere forholdte sig til spørgsmålet.

8.1.2 Tendenser⁷

Der udtaltes følgende fra én af de interviewede lærere: *"Man skal kende sin historie for at vide hvem man er, både som person og nation"*. At kende til sine rødder og have en grundlæggende viden om Danmarks historie vægtedes generelt højt, hvilket yderligere kan ses i følgende citat:

"Jeg synes der er nogle få ting, hvor man kan sige det er vigtigt at de ved. Sådan ikke den fyldestgørende kronologiske rækkefølge, men at de er med på hvordan det sådan har bygget sig op imod i Danmark. Hvad vi har været igennem, og der er noget der hedder vikingetiden, og vi kører op igennem og siger enevælden. Og enevælden bliver skiftet ud med demokrati, og vi får de 2 verdenskrige, og hvordan vi så er medlem, altså i opbygningen derefter. I sådan meget grove træk, at de har den her med at sige de sidste 300-400 år, hvordan har de egentlig taget været? Hvordan har Danmarks udvikling været?"

Også identitetsfølelse kobles, af en anden lærer, til det nationale, ligesom nationale mærkedage vurderes som vigtige.

3 af de 5 kobler viden om Danmarks historie til det globale med vægt på Danmarks rolle og placering i Europa og Verden.

⁷ Følgende referencer kan findes i bilag 1, interview nr. 1 og 6.

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

2 af de 6 fremhæver det globale aspekt uden direkte relation til Danmark, med ønske om at eleverne kommer til at lære forskellige kulturer at kende og få hjælp til deres kulturforståelse, samt nuancere deres opfattelse af at være centrum i universet, så det indses at vi er et produkt af vores forfædre og historisk set er påvirket af andre kulturer.

3 ud af de 6 svar peger i retning af, at faget bør give eleverne en forståelse af "hvorfors tingene er som de er". Faget skal, ifølge en informant, lære eleverne nogle af de historiske sammenhænge at kende og give forståelse af; *hvorfors vi agerer som nation, som vi gør? Hvfors skal vi lære tysk og fransk i skolen? Dertil spørgsmåls der opstår i forbindelse med rejsemåls; hvorfors er der så strenge regler for at rejse ind i USA? Hvfors er ikke alle så venligt stemt når man siger man kommer fra Danmark? Hvfors er Berlinmuren?*

Én af lærerne prioriterede udvikling af handlemuligheder, med anskuelsen af, at vi alle er en del af historien og ikke bare passive tilskuere, og at denne skrives af nogen og leves af nogle andre. Dette kobledede den pågældende lærer til en demokratiopfattelse og dét at eleverne skal klargøres til det omkringliggende samfund.

En enkelt lærer fremhævede at have "kritiske briller på" som afgørende, og at eleverne meget gerne måtte bevare interessen for historie.

8.1.3 Sammenfattende

Svarene peger, som forventet qua dets kompleksitet, i flere forskellige retninger, hvilket blot stadfæster faget som følelses- og holdningspræget. Sammenfattende ses dog en tendens til, at det nationale er en afgørende del af historiefagets opgave, og at det er ud fra en dansk optik, at eleverne skal forstå verden. Samtidig påpeges dog også, at der skal bygges bro til Europa og Verden. Der fokuseres ligeledes bredt på skabelse af en form for historisk basisviden, for med denne at kunne forstå samfundet omkring os. Kun to fremhæver udvikling af særlige kompetencer til at kunne handle og agere i samfundet, og kun én nævner demokrati i sammenhæng med fagets opgave. Der synes ikke at forekomme nogen særlige forskelle i de linjefagsuddannede kontra ikke-linjefagsuddannede læreres syn på fagets opgave.

8.2 Hvilket billede tegnes af den historiepraktiske virkelighed i folkeskolen, og hvordan arbejdes der med henblik på at lære eleverne historie?

8.2.1 Baggrund

Ovenstående søges undersøgt med henblik på forståelse af lærerens vej frem mod fagets måls. Dermed flyttes undersøgelsen fra et metaplan over fagets opgave og funktion, og ned i den almene praksis. Vi

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

bevæger os fra undervisningens *hvad* til undervisningens *hvordan*. Informanterne har taget stilling til spørgsmål formuleret i retning af; Hvordan oplever du historieundervisning generelt bliver praktiseret her på skolen? Hvordan kunne en typisk undervisning i din klasse se ud? Hvordan lærer elever bedst historie? Derudover blev de spurgt hvilke materialer der anvendes på skolerne.

Spørgsmålene er af generel karakter, og det kan derudfra være vanskeligt at danne sig et helhedsindtryk. Men man må alligevel formode, at det der fremhæves, også er repræsentativt for en stor del af undervisningen. Spørgsmålet om den generelle undervisning på skolen er medtaget, som en måde for læreren at tale mere frit uden selv at have noget i klemme. Også her indgår alle 6 lærere i besvarelsen.

8.2.2 Tendenser⁸.

Ens for alle 6 lærere er, at deres undervisning i høj grad tager udgangspunkt i skolernes indkøbte lærebøger. Disse anvendes typisk som grundbogsmateriale, og suppleres i nogle tilfælde med andre materialer og aktiviteter. Materialerne der omtales er; 'Ind i historien', 'Klar, parat, historie' og 'Det historiske overblik'.

'Ind i historien' beskrives af en af lærerne, som et system mange indskolingslærere er glade for, qua dets indlevende fortællinger, som børnene finder sjove.

'Klar, parat, historie' nævnes af en enkelt ikke-linjeuddannede lærer, som vurderer materialet som "*mægtig godt*" og uddyber, at det indeholder et stort kildemateriale og er "*en gave for visuelle elever*". Hun mener, at det er en god idé at følge bogen som den er skrevet; "*Jeg har mine kæpheste indenfor historie, men dem har jeg lagt lidt til side. Jeg vil hellere prøve det her af, og så se hvad der kommer ud af det pædagogisk.*"

Derudover omtales 'Det historiske overblik', hvilket vurderes af én af lærerne, som værende en rigtig god grundbog, der skaber en "*rød tråd og kører kronologisk op, hvilket er rigtig godt for ungerne*". Samme bog menes af en anden lærer, at give et stort og bredt overblik, men mangler dybde.

Historieundervisningen i indskolingen beskrives, af den eneste repræsentant i den afdeling, som; "*lærerstyret, hvor jeg er fortælleren*". Én af udskolingslærerne udtaler i forlængelse heraf, at hendes fornemmelse er, at eleverne godt kan lide at "*høre historien*".

I forhold til aktiviteter nævnes af flere, at eleverne har læst en lektie hjemme og så arbejdes der med spørgsmål til denne. En ikke-linjeuddannet lærer beskriver på følgende vis:

⁸ Følgende referencer kan findes i bilag 1, interview nr. 3, 5, 6 og 7.

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

"Nogle gange er det svært at få varieret nok. Prøver at variere sådan, at hvert andet emne er projektorienteret. Dét hvor det så ikke er så projektorienteret, der er det sådan lidt mere slavisk, lidt kedeligt gammeldags synes jeg. Gennemgang af noget tekst og så svare på nogle spørgsmål".

Det er tydeligt at en basal fakta-viden er vægtet højt hos lærerne. Der nævnes bl.a. brug af quiz, *"hvis der er specifikke ting de skal kunne"*, eller en prøve til hver af bogens kapitler. En enkelt pointerer ydermere vigtigheden af at eleverne får skrevet væsentlige datoer ned fra tavlen, så disse huskes. En anden lærer fastslår at det i faget kræves, at man som lærer er utrolig godt forberedt og eksempelvis kan besvare spørgsmål á la; *"hvilket øje var det Christian 4. fik skudt ud"*. Denne paratviden menes at være væsentlig ift. de elever, der ikke finder umiddelbar interesse i faget. Der anføres af flere, at det ikke er et mål med undervisningen, at eleverne skal kunne opremse hele kongerækken, men at alle *"trods alt ved at der er noget der hedder 2. verdenskrig"*.

Det pointeres yderligere af en anden informant, at der godt kan inddrages fortolkning i en tidlig alder, men at eleverne ikke må blive utrygge. Mange elever er, ifølge læreren; *"stolte af at have historisk viden, f.eks. når de kan svare at det var i 1914 eller 1940. Det skal man ikke tage fra dem"*. Hun påpeger dog at det ikke er nok og må kombineres med andre ting.

Historiefagets fortolkningsdel bliver ikke glemt i besvarelsene. Én lærer påpeger således, at *"historie ikke bliver interessant hvis der ikke fortolkes, det jo ikke biologi"*. Hun mener, faget er spændende, da det ikke er en eksakt videnskab og i den forbindelse vil hun gerne bevidstliggøre eleverne om kildekritik, hvilken flere andre lærere også omtaler. Man får dog det indtryk, at fortolkning og kildekritik oftest kommer til udtryk i plenum. Hun udtaler således: *"nogle gange fortolkes der i diskussioner, men det er ikke bevidst indtænkt. Men det kommer jo ældre de bliver"*. Lærerne fra indskoling og mellemtrin påpeger derudover, at det mest er noget der bør arbejdes med på senere klassetrin, og op mod eksamen. Én lærer udtrykker her bekymring for om eleverne opnår kompetencer inden for kildekritik:

"God ide, men er meget usikker på hvornår børnene rigtig forstår hvad det dækker over. Kan godt lære de basale ting, men det med at forholde sig kritisk til det og vide hvad de skal bruge det til. Det tror jeg også hænger sammen med deres kognitive udvikling. De kan sagtens lære at remse en hel masse op, men forstår de i virkeligheden hvad det er? Det er jeg usikker på. Nogen gør, men mange gør det ikke."

2 lærere mener dog også at mangle nødvendige redskaber for at kunne arbejde med kildekritik. Den ene, nyuddannet fra 2009, mener at han, med linjefag i matematik, mangler nogle værktøjer til de fortolkende aspekter i undervisningen, og at dette på seminariet ofte lå meget implicit i små forløb og i øvrigt generelt gøres meget *"banalt"*. Den anden lærer savner noget lettilgængeligt for de 10-12 årige,

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

hvor eleverne kan stille spørgsmålstejn, og udtaler: "Det kunne være et godt pædagogisk redskab, det må du gerne lave".

At fagets reflektive sider synes svært integreret, udtrykkes også af en anden lærer, der pga. klassens manglende energi samt evne til refleksivitet, er gået over til mere "gammeldags tavleundervisning". Lærerrollen beskrives, af én informant, som værende lig med; "fortælleren, formidleren og traditionsbæreren".

8.2.3 Sammenfattende

Opsamlende kan der af interviewene udledes, at lærerne bygger en stor del af undervisningen op omkring skolernes indkøbte grundbogsmateriale og som udgangspunkt følger dennes kapitler og kronologi. Undervisningen centrerer om bøgernes tekster, lærerens oplæg eller fortælling. Derefter arbejdes der med spørgsmål og inddrages klassediskussion. Det er svært for de enkelte lærere specifikt at udpege én undervisningsform, som er styrende. Men kendetegnende for det meste af undervisningen er en høj grad af lærerstyring, hvor fagets fortolkende del inddrages primært i klassediskussioner og tavleundervisning. Det tyder på, at kildekritik vurderes til at være for vanskeligt for eleverne før udskolingen, og i modsætning til Fælles Måls anbefalinger om at det altid skal være integreret i emner og temaer og ikke dyrkes som en løsrevet disciplin, lader det alligevel til at være den overvejende tendens. Derfor synes det, i min optik, tydeligt at lærerne mangler værktøjer til i højere grad at kunne integrere kildekritik i den almene historiepraksis.

8.3 Hvor stor en rolle spiller kanonen for lærernes planlægning af undervisning?

8.3.1 Baggrund

Denne kategori skal ses i sammenhæng med de næste to kategorier: 'Hvilket syn på kanonen er fremherskende?' og 'Hvordan forholder lærerne sig til inddragelse af historiebrug og erindringspolitik i arbejdet med kanonpunkterne?' Derfor optræder tendenser i henhold til alle tre spørgsmål, hvorefter disse afrundes med ét sammenfattende afsnit.

8.3.2 Tendenser⁹

4 ud af de 5 informanternes svar bærer entydigt præg af, at kanonen er stærkt styrende for såvel deres egen som andre historielæreres planlægning af undervisning og udformning af årsplaner.

En lærer udtrykker i forlængelse heraf: "Undervisningen fra 7.-9. klasse styres af kanonpunkterne."

⁹ Følgende referencer kan findes i bilag 1, interview nr. 4

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

Vigtigheden af, at eleverne skal kunne deres kanonpunkter, "fordi de testes i dem til eksamen", udtrykkes ligeledes. En anden lærer føler sig forpligtet til at leve op til kanonen, og at den begrænser hendes indholdsvalg. Hun udtaler; "Jeg synes den fylder meget og så skal det hele ende med; hold kæft hvor er vi gode her i Danmark". Til spørgsmålet, om hun ikke bare kan følge Fælles Måls anvisninger og lade de resterende 75 % af undervisningen (jf. kanonafsnit) omhandle eksempelvis asiatisk historie svarer hun: "Det lægger Fælles Mål ikke op til. Den inspirerer mig ikke til at gøre det". 2 andre lærere understøtter holdningen ved at udtrykke ærgrelse over, at eleverne kun kommer til eksamen i kanonpunkterne. Dette suppleres med meningen om, at alle punkterne ikke kan nås uden at det bliver for overfladisk og med fokus på udenadslære, hvilket vil medføre en dalende interesse for faget.

8.4 Hvilket syn på kanonen er fremherskende?

8.4.1 Tendenser¹⁰

På spørgsmålet om hvorfor der fra politisk side indførtes en kanon, ses forklaringer ud fra to parametre; et værdipolitisk tiltag og et forsøg på styrkelse af faget. Én lærer tilskriver Dansk Folkeparti æren for kanonens vægtning af danske værdier, mens en anden peger på, at Bertel Haarder omsider fik trumfet sit ønske om kanonen igennem, ud fra betragtningen "de kan ikke kongerækken og det skal de kunne". Med kongerækken mener informanten et øget fokus på faktisk viden. Flere af lærerne påpeger, at faget, med kanonen og de nationale tests, er blevet opstrammet og gjort politisk målbart. Flere påpeger, at før historie blev et eksamensfag og kanonen indførtes, var det lidt "slattent" og blev ikke taget alvorligt nok.

Ved stillingtagen til om kanonen er en hjælp eller hindring for lærere generelt, er de 5 informanter overvejende positivt indstillet. En lærer udtrykker, at den har hjulpet ham som nyuddannet, med ideer om hvad der eksempelvis er væsentligt at inddrage fra 1700-1800 tallet. Han mener yderligere, at hans undervisningsvinkel somme tider kan blive drejet på en positiv måde vha. kanonpunktet. På den måde kan den, for ham, bidrage til inspiration via anbefalinger til punkterne, som han kan følge efter behov. Samme lærer ytrer, at han tidligere var mere skeptisk, men at han, qua hans fortsatte metodefrihed, egentlig ser mange fordele ved den. Flere bifalder desuden, hvad de opfatter som en faglig styrkelse af faget.

Der savnes dog af flere større valgfrihed, hvilket udtrykkes af en lærer med ironi i stemmen: "Det kunne gøres meget nemt hvis jeg bare fulgte den kanon, de har også udgivet nogle bøger" Men sådan er børn jo heldigvis ikke, de bliver mere interesseret i noget end noget andet" Denne lærer frabeder sig hvad hun kalder en "fluebenstilgang".

¹⁰ Følgende referencer kan findes i bilag 1, interview nr. 1, 2, 3, og 4.

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

En af de større skeptikere bemærker at kanonen, for hende, er en hjælp til at forberede eleverne til eksamen, men en hindring ift. at verden består af andet end Danmark og Europa; *"den klargører til eksamenen, men ikke til livet"*.

I henhold til Bernard Eric Jensen og Steffen Heibergs kritiske syn på kanonen (jf. kanonafsnit), blev informanterne bedt om at tage begrundet stilling til påstanden: *'Kanon er et borgerligt-nationalt genoprejsningsprojekt for dem der drømmer sig tilbage til 1800-tallets idyl'*¹¹ 3 af de 5 informanter erklærede sig direkte enige i påstanden. Den ene indvendte dog, at den måske var sat lidt skarpt op. En fjerde medgav, at den måske er et *"nationalromantisk klenodie"*, men at eleverne i 3.-5. klasse ikke besidder *"det psykologiske og mentale overskud til at kunne overskue andet end det lokale"*. Den resterende informant mente ikke at kanonen er nationalromantisk, men blot er *"highlights fra Danmarkshistorien"*, til at forstå hvorfor vores samfund ser ud som det gør. Hun uddyber med, at mange voksne scorer ekstremt lavt i *"indvandrerprøverne"* og vi derfor skal lære noget om kanonpunkterne.

Efterfølgende frembragtes eksempler fra kanonen; *'Stormen på Dybbøl'*, samt *'Augustoprøret og jødeaktionen'* med henblik på vinklinger og formuleringerne (jf. afsnit om historiebrug og erindringspolitik). En enkelt afviste enhver problematik i fremstillingen, mens en anden blot anmærkede, at politikere altid vil have at vi ser positivt på historien i et forsøg på at skabe national identitet, hvilket udtrykkes i hans retoriske spørgsmål: *"Er det ikke heltehistorierne vi gerne vil høre"*.. Han mener dog, at vi også skal *"kende bagsiden"*. 3 af informanterne udtrykte enighed om, at det er en nødvendighed at forholde sig kritisk til kanonen ved f.eks. at have øjnene åbne for hvem der skriver historien. En enkelt skifter undervejs kurs, fra tidligere i interviewet at have været særdeles positiv over for kanonen, for afslutningsvis at ytre: *"Det ville ikke gøre noget, hvis den ikke var der"*. Han vedkendte sig at det ikke tidligere havde været inde i hans overvejelser, men påpeger at *"det er noget man bør være opmærksom på"*.

Fælles for alle 5 er holdningen om, at det er lærerens ansvar at inddrage de kritiske perspektiver i arbejdet med kanonen, og at den som sagt ikke er metodehæmmende.

Et forslag fra en lærer gik tidligt i interviewet på, at det nationale også kunne bruges til at provokere og ryste eleverne, da mange ikke besidder samme nationalitetsfølelse som tidligere, og dette dermed kunne lægge op til diskussion.

¹¹ Spørgsmålet er sammensat af to forskellige citater og omskrevet, for bedst muligt at indramme kritikken og gøre den nem at forholde sig til

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

8.5 Hvordan forholder lærerne sig til inddragelse af historiebrug og erindringspolitik i arbejdet med kanonpunkterne?

Der er overvejende enighed om, at historiebrug og erindringspolitik har sin berettigelse i historiefaget. En enkelt ikke-linjefagsuddannet lærer, udviste dog usikkerhed i forhold til forståelse af begreberne. Til spørgsmålet om hvorvidt det er nødvendigt at arbejde med erindring ift. kanonen svarer hun således: *"Jeg forstår ikke dit spørgsmål"*. Efter nærmere uddybning og dialog afslutter hun: *"... Tænk stadig på igen, her har vi kun fra 3. til 6. klasse og skal nå det her forløb og så skifter de klasse og lærere. "Og så får de nogle linjefagsuddannede, heldigvis da. I samfundsfag og lignende, så jeg vil lade dem der har det historiske sprog og kan pakke det ordentlig ud. De må altså give dig svar på sådan nogle spørgsmål"*¹².

Til samme spørgsmål svarer en anden lærer, at det er sjovt at hendes elever mere end 60 år efter 2. verdenskrig, kan synes at tyskerne er dumme. Dette medfølger, ifølge informanten, et ansvar for at *"få den vendt i luften nogle gange, så vi kan få vasket den væk"*.

2 lærere ytrede bekymring for udfordringen ved at inddrage erindringstænkning i undervisningen: *"Måske for stor til folkeskolen. Bliver også meget teoretisk. Historie er jo også et oplevelsesfag og det må vi ikke slå ihjel"*, udtrykte den ene således. Den anden *"ville håbe han havde løsningen"*, og pointerer at da det er de færreste der selv producerer materiale, ville det være rart hvis grundbøgerne i højere grad beskrev temaer fra forskellige vinkler.

8.5.1 Sammenfattende

Det kan ud fra interviewene konkluderes, at kanonen er stærkt styrende i planlægningen af historieundervisningen. Dermed understøttes Jens Aage Poulsens (jf. indledningen) påstand om, at der af lærerne sættes lighedstegn mellem kanonlisten og pensum. En lærer erklærer efter præsentation af påstanden at *"det er i trit med virkeligheden"*. Punkterne synes endvidere at være hovedvægten ved eksamen, hvor eleverne *"testes i punkterne"*. Dette er i tråd med Lysholms pointe fra PEU-rapporten fra 2010 (jf. kanonafsnit) om, at lærere følger kanonen slavisk, hvilket tydeliggøres af eksamensopgivelserne, som dermed primært centrerer sig om nyere tids historie.

En forklaring på kanonens styrende rolle, kan spores i flere af lærernes ytringer om, at der ikke er tilstrækkelig normeret tid til at arbejde med andet end kanonpunkterne. Én lærer udtrykker sågar at ikke alle punkter kan nås, medmindre de gennemgås overfladisk med fokus på udenadslære frem for eksempelvis kildekritik. I dette lys synes Fælles Måls pointering af, at punkterne kun skal dække en fjerdedel af undervisningstiden utopisk og uden sans for realiteter.

¹² Følgende referencer kan findes i bilag 1, interview nr. 5

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

Der er fælles konsensus om, at kanonen har medført en styrkelse af fagets faglighed og er en hjælp i forberedelsen af eleverne til afgangseksamenen.

Lærerne er ligeledes enige om, at kanonen har en stærk national karakter og at der i faget generelt med fordel kan fremstilles flere sider af historiske begivenheder. Det lader dog ikke til at historiebrug og erindringspolitik er særligt prioriteret i henhold til arbejdet med de specifikke kanonpunkter. Der kan således udledes at kanonen, ifølge lærerne, bestemt har sin eksistensberettigelse og at det er lærerens ansvar qua sin metodefrihed, at lære eleverne at forholde sig kritisk i faget. Der udtrykkes dog, at denne del af faget er stærkt udfordrende og først, primært gennem fællessnak, bør implementeres i folkeskolens ældre klasser. Det fremgår desuden af svarene, at historiebrug og erindringspolitik anses som en teoretisk og abstrakt tankegang, som synes vanskelig at omsætte til praksis.

9. Analyseresultaterne belyst ud fra et dannelsesperspektiv

9.1 Dannelsens væsen

Med opgavens tidligere beskrivelse af det hyperkomplekse samfund som referenceramme, ønskes ovenstående analyse og dets frembragte resultater, set i lyset af dette samfunds karakteristika. Hermed tages der hul på den evigt herskende diskussion om folkeskolens dannelsesopgave, som yderligere blev forstærket med den uddannelsespolitiske kursændring i 2001. Analyseresultaterne peger i forlængelse heraf lige ned i den hvepserede af meninger om, hvad historiefaget skal danne til.

I undersøgelsen af historiefagets samfundsmæssige opgave og funktion bruges samfundsanalytiker Lars Qvortrup, samt dannelsesteoretikerne Wolfgang Klafki og Thomas Ziehe.

9.2 Qvortrups vidensformer

I diskussioner om dannelse, er fokus ofte rettet mod hvilket indhold eleverne bør undervises i, hvorimod undervisningens form og 'hvordan' ofte kun i mindre grad berøres. Dette vendes der tilbage til senere i opgaven, men før dette, er det af essentiel betydning at overveje, hvad viden egentlig er. Dette giver Qvortrup et bud på med sine vidensformer, der på grund af opgavens historiefaglige fokus, er belyst i forhold til historisk viden. Qvortrup bruger selv historiefaget som eksempel, hvilket understøtter tanken om at livet, modsat skolen, ikke er inddelt i fag og hver enkelt fag dermed må bidrage til livets almene dannelse.

Qvortrup inddeler viden i fire vidensformer, hvilke står i kontrast til Foghs synspunkt i talen fra 2003: *"Ind med paratviden og ud med rundkredspædagogik"*. (Qvortrup 2004: 86). Qvortrup er modstander af tanken om, at kvalifikationer skal afløse 'kompetencer' eller omvendt. Hans 4 vidensformer,

kvalifikationer, kompetencer, kreativitet og kultur, skal derimod ses som forudsættende hinanden. **Kvalifikationer** bygger på faktisk viden, færdigheder og viden om omverdenen. Denne form for viden kan tilegnes gennem arbejde med historiske begivenheder, fortællinger og perioder.

Kompetencer er evnen til at kunne anvende sine kvalifikationer hensigtsmæssigt, altså refleksioner over, hvorfor den tilegnede viden er relevant og hvad den kan bruges til i dag. Et eksempel kunne være, at eleverne anvender deres viden om Hitlers vej til magten og faktorer der legitimerede jødeforfølgelsen, hvilket kan medvirke til refleksion over hvordan lignende kan undgås i fremtiden, sådan at fortidens fejl ikke gentager sig.

Kreativitet er forståelsen af at det perspektiv eller den synsvinkel, der lægges over en historisk begivenhed har betydning for, hvordan den fremstilles. Et eksempel herpå er, at Danmark under besættelsen kan være forskelligt fremstillet alt afhængig af, om det er en tidligere modstandsmand eller en journalist uden følelsesmæssig relation der fremstiller. Fortiden kan altså fortolkes forskelligt alt efter hvilke briller vi ser den gennem og skal modvirke en presentistisk og forenklet historieforståelse.

Kultur beskrives som verdensviden og kultur, fordi hvad der er historie, forstået som fortællinger om fortiden, formes af den verden vi lever i. Igen kan besættelsestiden bruges som eksempel, da dennes grundfortælling har ændret sig markant i tidens løb. Krigen i 1864 er endnu et eksempel, hvor der først med Tom Buk Swientys bøger 'Slagtebænk Dybbøl' og 'Dommedag Als', er ved at ændres på den kollektive erindring. Historie skal altså ses som konstruktioner af en fortid, der ikke findes ét endegyldigt svar på, selvom nogle er mere gyldige end andre, og som ændrer sig over tid. At der først i nyere tid er forsøgt gjort op med gamle nationale myter, skal således forstås ud fra at hyperkompleksitet og pluralisme er grundvilkår i det moderne samfund. Fjerde ordens viden skal dermed indgå som refleksion over, hvad selve fænomenet historie repræsenterer i et samfund (Qvortrup 2004: 98).

Vidensformerne forudsætter indbyrdes hinanden og den faktuelle viden er eksempelvis de andre vidensformers substans og forudsætning. Man kan således være nok så god til at snakke, men hvis man ikke ved hvad man snakker om, fører det sjældent nogen steder (Qvortrup 2004: s. 97-98).

Sættes Qvortrups 4-delning af viden i sammenhæng med analyseresultaterne, kan det konstateres at det primært er kvalifikationer og første ordens viden, som præger den historiepraktiske virkelighed.

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

Dette kommer til udtryk gennem lærernes fremhævelse af eksempelvis quizzet, prøver til hvert af grundbogens kapitler, vigtige datoer, årstal og nationale mærkedage, som centrale for faget.

Nedenstående citat illustrerer, hvordan historisk viden tilsyneladende forstås:

"Jeg tror også børn er glade for at kunne fremvise en eller anden form for faktuel viden. Ligesom når de har lært at gange i matematik, det er de pisse stolte over. Og sådan er de jo også stolte af, hvis de har en historisk viden. Hvis jeg spørger, hvornår var det nu 1. eller 2. verdenskrig startede, så er der altså nogen der er rigtig stolte, hvis de kan svare mig jamen det var i 1914 eller 1940. Og det skal man heller ikke tage fra dem".¹³

Til spørgsmålet om denne form for historisk viden også klargør eleverne til livet efter skolen svares bl.a.:

"For nogen. De har brug for den der sikkerhed og tryghed i, at der ikke er nogen der kan slå mig ud, for jeg ved godt hvornår 1. verdenskrig begyndte."¹⁴

Den pågældende lærer understreger dog efterfølgende, at denne viden ikke er nok, og at man ikke kan tillade at sige at det kun er de elever, der kan huske hvornår 1. verdenskrig startede, som er "gode" til historie.

Det interessante er, at netop denne lærer i store dele af interviewet betonedede vigtigheden af at faget oparbejder en sund fornuft, samt udvikler elevernes kompetencer til at kunne handle og agere i samfundet. Af andre lærere fremhævedes bl.a. at; eleverne skal udstyres med kildekritiske briller, man bør undgå udenadslære, skærpelse af opmærksomhed mod historieforvanskning, andre landes fortolkning af begivenheder, samt at forfatterens synsvinkel har påvirkning for fremstillingen. Samtlige af disse overvejelser må siges at rette blikket væk fra kvalifikationer og i stedet i retning af de tre resterende vidensformer. Tankevækkende er dog, at ingen arbejdsformer med inddragelse af disse vidensformer nævntes undervejs. Man fik derfor indtrykket af, qua kanonens styrende rolle, at meget af undervisningen ikke desto mindre var fokuseret på kvalifikationer og paratviden, mens de andre vidensformer blev skubbet væk og kun indgik i den lærerstyrede plenumsnak.

¹³ Kan findes i bilag 1, interview nr. 4

¹⁴ Kan findes i bilag 1, interview nr. 4

9.3 Klafki og den kategoriale dannelse

Klafki ser det som en nødvendighed at indføre den kommende generation i de fælles globale udfordringer, som samfundet står over for. Disse kommer til udtryk gennem Klafkis 7 *epokale nøgleproblemer*, hvor fredsspørgsmålet, miljø, samfundsskabt ulighed og problemer vedrørende nationalisme (Lauersen 2002: 23-24) er eksempler herpå. Disse nøgleproblemer synes der rig mulighed for at integrere gennem perspektivering af de enkelte kanonpunkter. f.eks.: *'Ophævelse af slavehandlen'*, *'Stormen på Dybbøl'*, *'Kvindes valgret'*, *'FN's verdenserklæring om menneskerettigheder'* og *'11. september 2001'*. Her kan der med fordel søges inspiration i Fælles Måls undervisningsvejledning under afsnittet 'perspektiver', som medfølger hvert punkt.

Kategorial dannelse er ifølge Klafkis teori sammensat af to dele; den *materiale dannelse* og den *formale dannelse*. De materiale dannelsesteorier betoner karakteren af det indhold der vælges og vægter objektiv viden og indlæring af stof. De formale dannelses teorier kan derimod, simplificeret, knyttes til elevens subjektive og indre udvikling og de kvaliteter, der udvikles hos eleven. Det kunne eksempelvis være evnen til at tænke abstrakt, til at samarbejde, eller evnen til at sætte sig ind i nyt stof. Klafki mener, at disse to forskellige begreber hver for sig er utilstrækkelige, og bør tænkes i dialektisk samhørighed (Lauersen 2002: 22). Han mener først læring forekommer når stoffet er åbnet for eleven, og eleven åbnet for stoffet. Denne proces benævner han som *'den dobbelte åbning'* (Butters & Bøndergaard 2010:31). Han påpeger, at for at kunne forholde os til verden er det nødvendigt at vide noget om denne (material dannelse), men det er også en forudsætning at have kvalificeret selve måden, hvorpå man tænker og forholder sig til verden (formal dannelse) (Lauersen 2002: 22).

Ud fra analyseresultaterne kan sluttes, at det hovedsageligt er den materiale dannelse, der præger undervisningen. Flere af lærerne perspektiverer formentlig til flere af omtalte nøgleproblemer i undervisningen, men det lader til at de formale dannelsesteorier gør sig gældende gennem tavleundervisning. Dermed åbnes stoffet for eleverne, men man kan stille sig tvivlende overfor, om eleverne også udvikler de nødvendige kompetencer til at åbne sig for stoffet og herigennem opleve *'den dobbelte åbning'*. Denne pointe udfoldes yderligere i senere afsnit om læring, ligesom der undersøges mulige forklaringer på at den praktiske virkelighed forholder sig sådan.

9.4 Ziehe og 'god anderledeshed'

Ziehe kunne til en vis grad godt være tilhænger af en historiekanon, da *'den kulturelle frisættelse'*, og dens dertilhørende aftraditionisering, har medført at der ikke længere overleveres fortællinger. Individet er i stedet frigjort fra historien og skaber af sin egen historie.

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

Klafkis dannelsesteori kan kritiseres for at bygge normative vurderinger af hvilken retning samfundsudviklingen bør tage, der ikke i tilstrækkelig grad indtænker det hyperkomplekse samfunds betydning for dannelsessynet. Disse forsøger Ziehe at integrere og hævder, at det hyperkomplekse samfund, eller med hans betegnelse 'den anden modernisering', har medført tre kulturelle tendenser hos ungdommen; *tematisering*, *informalisering* og *subjektivering*. Disse er alle reaktionsmønstre hos eleverne, som kan skabe kløft mellem lærerens og elevernes kulturelle horisont og modvirke elevernes læreproces (Ziehe 2004: 65-68).

Tematisering har grund i den øgede informationsadgang, hvilket på den negative side kan føre til en mangel på nysgerrighed og kan ses udtrykt i lignende udsagn: "*Det ved vi allerede i forvejen*" (Ziehe 2004: s. 66).

Informalisering kommer til udtryk i en hurtig søgen efter plausibilitet og medfører ofte spørgsmålet: "*Hvad kommer der ud af det?*". (Ziehe 2004: s. 66)

Subjektivering er et produkt af samfundets øgede individualisering og selvcentrering. Denne reaktion kan iagttages ved udbrud som: "*Hvad har det med mig at gøre?*" eller "*Jeg fandt ikke mig selv i det*" (Ziehe 2004: s. 67).

I undervisningsøjemed skal disse tendenser modarbejdes af læreren via *decentrering*. Dette ved at undervisningen indbefatter en veldoseret 'god anderledeshed', hvilket fordrer emner der ikke blot bekræfter elevernes allerede tilegnede viden, men derimod ryster deres visheder (Ziehe, 2004: s. 76).

Påstanden om, at elever i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællingerne fra Danmarks historie, ville ud fra Ziehes anskuelser godt kunne legitimere kanonens indførelse. Som eksemplet fra analysen, kan det nationale fokus bruges til at provokere og ryste eleverne, da mange måske ikke besidder samme nationalitetsfølelse som tidligere. Jeg mener imidlertid også, på trods af Ziehes primære fokus på undervisningens indhold, at man som lærer kan inddrage anderledeshedens perspektiver i forhold til formen.

Mange elever har formentlig hørt om dengang Danmark tabte en krig til Preussen og mistede en masse land, ligesom mange i kraft af deres historiebevidsthed (jf. senere fagdidaktiske afsnit) er bekendt med 2. verdenskrigs forløb i grove træk, samt den danske modstandskamp under besættelsen. Denne forhåndsviden kan med Ziehes begreber medføre en informalisering hos eleverne, men kan, i min optik, decentreres gennem inddragelse af flere historier om den pågældende begivenhed eller periode. Man skal dog ikke som lærer forvente at eleverne nødvendigvis per automatik er søgende efter flere forklaringsmodeller, og den tematiserende reaktion "*hvad kommer der ud af det*" synes realistisk. Med

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

disse mulige reaktioner som baggrund, finder jeg et stort potentiale i at arbejde med erindringspolitik i undervisningen. På den måde bruges 'den gode anderledeshed' til at præsentere eleverne for nye perspektiver på de emner, de allerede troede de vidste tilstrækkeligt om, i stedet for blot at reproducere den kollektive erindring. Ved inddragelse af erindringspolitik gøres fortiden også nutidsrelevant, hvilket fordrer større brugsværdi i den nytilegnede erkendelse.

Ovenstående pointer går i særdeles fint samspil med Qvortrups forståelse af vidensformer og muliggør inddragelse af alle fire.

10. Analyseresultaterne belyst ud fra et fagdidaktisk læringsperspektiv

Analyseresultaterne tegner et overordnet billede, der stemmer overens med den norske historiedidaktikker Erik Lunds påstand om, at den traditionelle forståelse af faget som et indholdsfag dominerer både offentlighedens opfattelse af faget, samt den praktiske virkelighed (Lund 2009: 17). Han mener i forlængelse heraf, at den største udfordring for den nyuddannede lærer er at undgå at blive "lærebokstrel". Ved hans efterfølgende definition, kan det ud fra hans kriterier vurderes, at flere af undersøgelsens informanter kan karakteriseres som en såkaldt "lærebokstrel":

"En slik lærer gjennomgår lærebøka, gir lekser og supplerer med ekstra faktastoff på tavla. Klasesamtalen, som ofte omfatter en liten gruppe, avsluttes med arbeidsoppgaver. Faktakunnskap testes med reproducerende prøver basert på lærebokstoffet". (Lund 2009: 18)

Hans hovedbudskab er, at lærere må etablere et robust fagligt og historiedidaktisk ståsted udenom bogen, for derefter at kunne bruge grundbogen som en faglig medspiller. Dette forudsætter, at læreren er fagligt bevidst om, hvordan historisk kundskab bliver til, hvilket også betyder indsigt i historisk metode og hvordan denne skal integreres (Lund 2009: 18). Historisk metode vender der tilbage til senere i opgaven, først skal der dannes overblik over Lunds inddeling af historisk kundskab i 3 dimensioner: *Udsagnskundskab, begrebskundskab og metodekundskab.*

Udsagnskundskab og "vide at" handler om at vide hvad, hvordan eller hvorfor noget skete. Denne kundskab findes i lærebøger og er ofte struktureret som en fortælling med en række begivenheder, hvor årsag og virkning følges, og placeres i tid og rum. (Lund 2009: s. 30).

Begrebskundskab er opdelt i to; *indholdsbegreber* og *nøglebegreber*.

Indholdsbegreber er historiske begreber, der relaterer sig specifikt til en periode eller et emne, det være sig eksempelvis nazisme, Frikorps Danmark, kommunisme eller modstandsbevægelser ift. besættelsen. Indholdsbegreber kan ændre sig alt efter emnet eller begivenheden.

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

Nøglebegreber er derimod begreber på et højere abstraktionsniveau og af mere generel karakter, såsom tid, kilde, årsagsforklaringer, brud/kontinuitet. Disse konstituerer historie som fag. (Lund 2009: s. 30)

Metodekundskab og "vide hvordan" fokuserer på kildekritik og metoder til at skaffe sig viden på baggrund af relevante kilder gennem spørgsmål til f.eks. ophav, tendens/synsvinkel og troværdighed. Metodekundskab handler ligeledes om, at eleverne selv skal "gøre historie" og forsøge at konstruere fortiden frem for at rekonstruere den (Lund 2009: s. 30).

Med de historiske kundskabsformer lægger Lund sig tæt op af Klafkis grundlæggende tænkning om dannelse. Ligesom Klafkis kategoriale dannelse er Lunds kundskabsformer hinandens forudsætninger (Lund 2009: s. 29). Man kan sammenligne Lunds vægtning af både indhold og metode med Klafkis *kategoriale dannelse*.

At historieundervisningen udelukkende baseres på indhold, kvalifikationer og material viden råbes der af flere historiefagfolk, heriblandt Lund vagt i gevær overfor. Det påpeges, at det at kunne svare rigtigt på klæbehjernes spørgsmål omhandlende faktuelle og indiskutable kendsgerninger, som eksempelvis at tyskerne besatte Danmark den 9. april 1940, groft sagt kun kan bruges i quizkonkurrencer som eksempelvis Bezzerwizzer, men intet fortæller om ens historiske viden (Poulsen & Pietras 2011: s. 25). Lund plæderer i den forbindelse for en opprioritering af historiefagets metodedel, "vide hvordan" kundskaber.

Som det fremgik af analyseresultaterne var meget af undervisningen lærerstyret og præget af enten tavleundervisning, klasses Diskussion eller projektorientering, hvor eleverne på egen hånd skulle opsøge viden om et givent emne. De mere reflekterende sider af faget, som eksempelvis kilde- eller erindringsarbejde foregik i plenum og ansås generelt som teoretisk og ikke praktisk. Reduceres dette arbejde til fællessnak, bevæger vi os imidlertid væk fra det konstruktivistiske lærings syn, som er nødvendigt i et sådan arbejde. Hvor man tidligere talte om at 'overføre' viden fra lærer til elev, som en færdig pakke, opererer man indenfor den konstruktivistiske læringsopfattelse med at viden konstrueres af den enkelte. Erkendelse opnås først i det øjeblik at ny viden smelter sammen med den viden, som eleven allerede besidder (Butters og Bøndergaard 2010: 45). Det er med andre ord ikke nok at fortælle eleverne om kildekritik, de skal selv praktisere historie. Målet med historie er på baggrund heraf, at eleverne gøres i stand til at reflektere over de historiske fakta, og selv konstruerer historisk viden, hvilket kræver en opjustering af fagets metodedel og "vide hvordan" kundskaber. Disse synspunkter udfoldes og gøres praktisk anvendelige senere i opgaven, men først finder jeg det

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

relevant at undersøge mulige forklaringer på, hvorfor den historiepraktiske virkelighed tegner sig som den gør.

11. Historiebevidstheden på retræte

Når der diskuteres historiedidaktik i dansk sammenhæng, kan det være svært at komme uden om begrebet historiebevidsthed, personificeret ved Bernard Eric Jensen. Historie i betydningen "at have historiebevidsthed" indgår som integreret del af alle menneskers livsverden, og ingen mennesker er derfor historieløse. Historiebevidsthedsbegrebet står dermed i skarpeste kontrast til Bertel Haarders citat om, at ungdommen er historieløs, uvidende og kulturløs (jf. kanonafsnit).

Historiebevidsthed skal derimod forstås som et konstruktivistisk begreb og da præmissen er, at alle elever er i besiddelse af en medbragt historiebevidsthed, er målet således at videreudvikle, (re)konstruere og kvalificere denne (Butters & Bøndergaard 2010: 45).

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som forventet fremtid, hvilket refererer til et følgelig samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Mennesket skal således forstås som værende både historieskabte og historieskabende (Jensen 2000: 6).

Historiebevidsthed, historiebrug og erindringspolitik må ud fra ovenstående beskrivelse siges at hænge særdeles tæt sammen. Dette kommer særligt til udtryk i det tidligere Fælles Måls taksonomiske inddeling af begrebet, men som er udskrevet af det seneste fra 09. Niveau 4 skal forstås mest bestræbelsesværdigt:

- 1) **Traditionel historisk bevidsthed:** Forestillingen om at fortid, nutid og fremtid udgør et sammenhængende forløb. En tidslinje er et konkret udtryk for denne opfattelse.
- 2) **Eksemplarisk-progressiv historiebevidsthed:** Bygger på, at vi kan lære af historien og dermed blive bedre til at handle i nutiden. Herunder at undgå at gentage fortidens fejl.
- 3) **Kritisk historiebevidsthed:** Her udgør historien en reference- og refleksionsramme for nutiden.
- 4) **Skabende historiebevidsthed:** Her erkendes fortiden som relativ og som en konstruktion.

Dette indebærer bl.a. accepten af, at der kan eksistere flere gyldige opfattelser – uden at alle opfattelser er lige gyldige, dvs. et relativistisk historiesyn. Erkendelsen er dermed subjektiv og viser, at forståelsen afhænger af det indbyrdes samspil mellem fortid, nutid og fremtid. (Undervisningsministeriet 2004: 62-63)

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

Denne taksonomiske definition af historiebevidsthedsbegrebet kan siges at være stillads omkring hele argumentationen for at arbejde med historiebrug og erindringspolitik, og stemmer dermed overens med historiefagets samfundsmæssige opgave og funktion. Begrebet har haft en central plads i de danske læreplaner fra 1995-2009, hvilket synes at være i trit med samfundets overgang til det hyperkomplekse samfund¹⁵, og derfor kan ses som en naturlig udvikling. Men den taksonomiske inddeling indrammer samtidig hele problematikken omkring historiebevidsthedsbegrebet i relation til folkeskolen. Begrebet blev kritiseret for at være for teoretisk og med få forbindelseslinjer til klasserummet og den praktisk undervisning (Lund 2009: 14). I undervisningsvejledningen var desuden formuleret:

"Ikke alle elever får i løbet af skoletiden styrket deres historiebevidsthed, så den efter ovenstående taksonomi kan karakteriseres som skabende. Alligevel er det et niveau, som undervisningen må sigte mod at udvikle". (Undervisningsministeriet 2004: 63)

Med denne formulering gøres begrebet til et højtflyvende, abstrakt og normativt mål for undervisningen, som for den enkelte lærer kan være vanskeligt at forholde sig til.

På trods af begrebets centrale plads i læreplanerne, viste en omfattende evaluering af historieundervisning i folkeskolen og gymnasiet, at der blandt lærere var meget lidt fokus på læreplanens begreber om historisk bevidsthed, identitet og historieformidling. Meget få lærere nævnte her eksplicit historiebevidsthed i sin beskrivelse af undervisningen, ligesom mange havde meget lidt forståelse for begrebets betydning. Begrebet viste sig at være vanskeligt at operationalisere (Lund 2009: 39).

I Fælles Mål 2009 spiller historiebevidsthedsbegrebet en mindre rolle end tidligere. I stedet indførtes eksamen og historiekanon, hvilket ifølge Lund flyttede fokus mod overblik og sammenhæng. Kanonens indførelse blev af mange betragtet som et nederlag for historiebevidsthedsdidaktikken. Lund påpeger, at denne udvikling i Danmark sker samtidig med at begrebet knyttes til angloamerikansk historiedidaktik, hvilket har givet det en helt anden slagkraft i historiefaget end det nogensinde fik i Danmark bl.a. via et øget fokus på praksisdimensionen (Lund 2009: 40). I det følgende granskes Fælles mål 2009, for derigennem at få blik for i hvilken retning historiefaget har bevæget sig.

12. Fælles Måls dobbelthed

Carsten Tage Nielsen har efter faghæftet for historie 2009 foretaget en analyse og diskussion af det revisionsarbejde, som startede da undervisningsministeriet i 2006 nedsatte 'Udvalget til styrkelse af

¹⁵ Lars Qvortrup udgiver bogen 'Det hyperkomplekse samfund' i 1998

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

fagets historie i folkeskolen'. Det nye Fælles Mål blev af daværende regering fremlagt som en styrkelse af fagligheden i faget. Dette er dog, ifølge Nielsen, et retorisk kneb da det i praksis betød en ændring af fagligheden (Nielsen 2009: 14). Det er primært fagets formål, trin- og slutmål samt læseplan der er stærkt redigeret, mens det meste af undervisningsvejledningen er genbrug fra tidligere faghæfter. Dette giver nogle betydningsmæssige forskydninger (Nielsen 2009: 14).

I forhold til kanondidaktikken er der uoverensstemmelse mellem, hvordan denne skal anvendes i praksis. Læseplanen er således fortaler for en absolut kronologisk tilgang til kanonpunkterne, mens der i undervisningsvejledningen foreslås at arbejde med relativ kronologi. For at inddrage Klafkis nøgleproblemer i undervisningen, er det nødvendigt at arbejde ud fra en relativ kronologisk tilgang med mulighed for perspektivering af punkterne i tid og rum. Dette giver undervisningsvejledningen, med sine perspektiveringsforslag, mulighed for, mens læseplanen fastslår at punkterne skal indgå i den angivne kronologiske rækkefølge. Det var netop dette fagsyn Jens Aage Poulsen frasagde sig ved udformningen af kanonen, hvilket ligeledes illustrerer skismaet.

Fagets formål står, i kraft af de ændrede formuleringer, også i kontrast til undervisningsvejledningen. Nielsen hævder at det nye formål primært besidder et videnskabsmæssigt sigte og søger at udvikle elevernes færdigheder og kundskaber, mens det forrige primært havde et dannelsesmæssigt sigte. Fagets dannelsesfunktion er dog ikke udeladt, men hvor identitetsstyrkelse tidligere var knyttet til den demokratiske medborger, knyttes den i 09 til deres identitet som medlemmer af én nation (Nielsen 2009: 16). Man omformulerede ligeledes historiebevidsthedsbegrebet til historisk bevidsthed, hvilket medførte en kraftig reduktion af begrebet. Nielsen forstår historisk bevidsthed som én form for historiebevidsthed, nemlig den hvor subjektet er bevidst om sin egen og samfundets historicitet, og at mennesker og samfundet er historieskabt. '*Den skabende historiebevidsthed*' er dermed udeladt i de bindende mål og reduceret til at mennesket har handlemuligheder, mens det i undervisningsvejledningen fortsat understreges at eleverne ikke skal påtvinges bestemte identiteter, at mennesket er såvel historieskabte som historieskabende, og at faget skal styrke elevernes demokratiske dannelse (Nielsen 2009: 17).

Det sidste eksempel på Fælles måls tvetydighed er i forhold til inddragelsen af '*Udviklings- og sammenhængsforståelse*' samt '*Kronologisk overblik*'. Nielsen har foretaget en analyse af anvendte verber i trin- og slutmålene. Her optræder ordet 'forklare' kun to gange, mens de øvrige verber er af deskriptiv karakter; *fortælle om, gøre rede for, sammenligne, karakterisere, kende til, giv eksempler på* (Nielsen 2009: 17). Ud fra Lunds terminologi forekommer her en uhensigtsmæssig isolering af "vide at" kundskab. Disse kobles i undervisningsvejledningen til også at omfatte "hvordan", ved at udviklings- og sammenhængsforståelse kædes sammen med tolkning. Forskellen ligger således i, om

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

man kan beskrive sig til sammenhængsforståelse, eller om man kun kan fortolke sig til den. Niensens konklusion bliver, at Fælles mål peger i forskellige retninger og han kritiserer den skråsikre brug af teori som værende ikke tilstrækkeligt funderet i didaktisk forskning.

Han mener derfor ikke, at kanonen og faghæftet er en hjælp for læreren, men derimod "(...) et monument over uafgjorte kampe om historiefaglighed i folkeskolen og identitetspolitik i Danmark. (Nielsen 2009: 18)

13. Klar, parat, historie

Set i lyset af analyseresultaterne, hvilke peger på at flere lærere har en tendens til at fokusere deres undervisning mod 1. vidensform, kvalifikationer og udsagnskundskab, er det relevant at undersøge nærmere, hvilke fagdidaktiske tanker der lægger bag et af de førende lærebogsmaterialer i den danske folkeskole. Der synes en klar vægtning af første vidensform i forhold til de 3 andre, som, i et interview med medforfatter til systemet 'Klar, parat, historie' Søren Elmerdahl Hemmingsen, understøttes yderligere:

"Jeg mener at alle historiske emner kan beskrives på en halv side og alle kan beskrives på 100.000 og begge dele er sande. Hvis vi har at gøre med et barn på 11 år, så synes jeg det er en rigtig rigtig god ide at tage den vinkel der hedder en halv side frem for den på 100.000. Så på den måde lægges der meget meget stor vægt på overblikdelen (...) Jeg tror det er langt langt vigtigere at komme hele historien igennem på et overfladisk niveau. Det tror jeg rent faktisk er vigtigere. (...) Og så vil rigtig mange elever faktisk gerne bare genfortælle. Det kommer du til at opleve på et tidspunkt... lad dem kende nogle fakta, så skal de nok komme tilbage til dem når de bliver lidt ældre".¹⁶

Som det fremgår af citatet, har materialet fokus på overblik frem for fordybelse og absolut kronologi frem for relativ kronologi. Formålet med materialet er, at ruste eleverne med et solidt fagligt skelet af udsagnskundskab og første vidensform. Denne tendens har tilsyneladende en afsmittende effekt på materialets afsendere, der tilsyneladende som 'lærebokstrelle' bygger store dele af deres undervisning op ud fra systemet. Forfatteren hævder i forlængelse heraf, at kanonen har en stor betydning for læreres undervisningsplanlægning, hvilket han mener materialet kan bidrage til at lette for den enkelte:

"Jeg tror den har rigtig rigtig stor betydning. Jeg er jo selv medforfatter til et meget planlagt system. Der er 40 kapitler i hver bog, fordi der er ca. 40 skoleuger. Så når jeg bliver spurgt, som blev på et tidspunkt til en forældresamtale: Du har ikke udgivet nogen årsplan, vi er ikke forpligtet, så kunne jeg give dem indholdsfortegnelsen og sige den ligger sådan set her".

¹⁶ Dette citat, samt resten af dette afsnits, kan findes i bilag 1, interview nr. 9.

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

Dermed isoleres undervisningens fokus til at omhandle indhold og fakta, mens fokus rettet mod fagets metode, "hvordan" kundskaber, samt 2., 3. og 4. videnform synes forsvindende lille.

I forhold til vinklingen af kanonpunkterne og deres formuleringer, er forfatteren enig i opgavens tidligere pointer. 'Stormen på Dybbøl' rummer, efter hans mening, en tanke om at "vi blev overfaldet af nogle onde tyskere, og det gjorde vi igen 9. april". Han problematiserer ligeledes kanonpunktet 'Augustoprøret og jødeaktionen', som efter hans mening intet har med hinanden at gøre. Han påpeger ydermere, at flere lærere helt ubevidst følger en nationalromantisk konsensus, hvilket materialet indtænker:

"Det er stærkt problematisk. Så skal de jo vide fakta. Så skal de vide at modstandsbevægelsen var kommunistisk og der kun var 11 sabotører i København i 1941. Det får man at vide hvis man læser Klar, parat, historie. Eller andre bøger, ikke for at fremhæve mine egne bøger. Men hvis du kun har det tematiske med, så vil du tit ikke have de tal med."

Måden at håndtere emnet på, lægger altså for forfatteren i materialet og ikke i eksempelvis kildekritik. Han mener, at den del af kildekritikken, der handler om at belyse en begivenhed fra flere vinkler er en "mere videnskabelig disciplin", hvorfor det er forfattere og historikere, der skal foretage denne for eleverne:

"Men er det okay at det er forlagene, lærerne og producenterne af materialerne der vælger det valg for eleverne?"

"Hmmm, som det er ok at lærere og forlag siger at kvadratet på et eller andet nu er. I noget matematik eller danskfagligt, ja hvorfor ik? Historie er jo ikke kun narrativ, vi har jo netop de kilder der blevet fortolket. Det stykke arbejde gør det de voksne skal gøre"

Løsningen på at undervisningen ikke reproducerer gamle myter om Danmark, mener han lægger i "den kedelige grundbog som fortæller de rigtige ting", hvilket han som faktisk sammenligner med Ziehes 'god anderledeshed'. At bruge 'god anderledeshed' i den henseende lægger i tråd med tidligere anvendelse af begrebet. Jeg er dog af den overbevisning, at den 'gode anderledeshed' skal efterlade sig flere fortolkningsmuligheder, som eleverne skal forholde sig kritisk til end blot en færdig pakke indeholdende den faktuelle "sandhed".

Ses nærmere på kapitlet 'Stormen på Dybbøl' og dets supplerende opgaver, følger samme billede. Spørgsmålene 'Hvad var baggrunden for krigen i 1864?' og 'Hvorfor blev så mange danske soldater såret eller dræbt?', samt diverse forslag til links, lægger op til skabelse af faktisk viden om begivenheden og indlevelse, men ikke til en reflekterende, fortolkende og skabende proces. Tekstens

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

centrale årsagsforklaring på nederlaget bygger endvidere på Preussens våbentekniske fordele frem for det danskpolitiske hovmod eller andre forklaringsmodeller. Sympatien og os-mod-dem fremstillingen er ydermere heller ikke søgt skjult:

”Det frygtelige slag varede i næsten fem timer. Selvom danskerne kæmpede tappert, havde de ikke en chance mod den preussiske overmagt. Bland andet havde de preussiske soldater moderne bagladegeværer, der var mere effektive end danskernes gammeldags forladegeværer” (Hemmingsen & Hostrup 2010: 128).

Ud fra ovenstående analyse kan der udledes en signifikant forskel mellem dette syn på læring og det konstruktivistiske. Der er nærmere tale om, i min optik, en traditionel tankpasserpædagogik, hvor eleven anses som værende et tomt kar som skal fyldes med viden (jf. bl.a. behaviourismen).

14. Jens Aage Poulsen

Jens Aage Poulsen inddrages i undersøgelsen, som medforfatter til det populære lærebogssystem 'Historie 7-9', og som repræsentant for kanonen samt Fælles Mål, da han har siddet med ved udformningen af begge. Derudover er han seminarielærer, didaktiker og særdeles aktiv i diverse konferencer og diskussioner om faget, og besidder på den baggrund en indsigt i historiefaget både oppefra og nedefra. Hans fagdidaktiske syn på historiefaget og kendskab til fagets praksis sættes i relief til opgavens frembragte resultater og pointer.

Poulsen forklarer¹⁷ hvad han mener historiefaget kan bidrage til og hertil fastslår han at eleverne ikke skal lære om Christian 4. for Christian 4.'s egen skyld, men at historie må have en brugs- og nytteværdi. Eleverne skal bruge sin historiske viden til at reflektere og forstå sig selv og sin samtid, for derigennem at kunne tage bestik af fremtiden. Hermed positionerer han sig i retning af historiebevidsthedstankegangen. Dermed er hans historiesyn i eklatant modstrid med Søren Elmerdahl Hemmingsens, og tyder på en integrering af også 2. vidensform, samt den kategoriale dannelse, ved at eleverne tilegner sig *kvalifikationer* via refleksioner over dens relevans, samt udvikler *kompetencer* til at anvende disse i hverdagen. Hvis dette opnås, kan man tale om at eleverne vil opleve en *'dobbelt åbning'*

Undervejs i interviewet fremhæver Poulsen flere negative tendenser i den praktiske historieundervisning, som alle synes at understøtte analyseresultaterne:

¹⁷ Kan findes i bilag 1, interview nr. 8

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

- At der, ud fra diverse konferencer på Skolekom blandt historielærere, og med kig på hovedvægten af de eksisterende prøveoplæg, tegner sig et billede af, at historie forstås faktisk uden forskel på den levede og fortalte historie.
- At der, i en spørgeskemaundersøgelse foretaget i region Syddanmark af 960 udskolings elever, svares af 60 % at de kun oplever ét grundbogssystem, som dominerende læremiddel. Samtidig beskrives undervisningen af en væsentlig del af eleverne, som værende struktureret efter at læse i en bog og svare på spørgsmål. Altså lavt på Blooms taksonomi, ifølge Poulsen.

Poulsen anfører også flere problematikker, der kan aflæses som årsagsforklarende på analyseresultaterne:

- Ifølge en igangværende undersøgelse af Carsten Tage Nielsen er kun ca. 1/3 af alle historieundervisere linjefagsuddannede. Dette forklares med strategien om, at eleverne skal have så få lærere som muligt frem for faglige kompetente, hvilket ved fagfordelinger rammer historiefaget.
- I Danmark produceres læremidler efter markedsmæssig værdi. Dette ensretter materialer mod eksempelvis kanon, som har fået en styrende rolle i lærernes undervisningsplanlægning.

Poulsen erklærer sig endvidere fuldstændig enig i Carsten Tage Niensens syn på Fælles mål som inkonsistent, og forklarer dens dobbelthed med, at udvalget til udformningen var repræsenteret af fagfolk med signifikant forskellige syn på faget og dets formål. To af medlemmerne var eksempelvis fortalere for, at undervisningen i folkeskolen skulle fokusere på at eleverne skulle leveres kundskaber, for det er hvad de kan magte i folkeskolen. Dette syn er repræsenteret i læseplanen, mens undervisningsvejledningen bygger på historiebevidsthedstankegangen.

Fælles mål er, ifølge Poulsen, inddelt i nogle bindende og nogle vejledende mål. Han vurderer trin- og slutmålene til at være bredt formulerede, med eksempelvis fokus på fortolkning og formidling samt kildeinddragelse allerede fra 3. klasse. Opgaven for den enkelte lærer bliver derfor at fortolke disse specifikke læringsmål, men da mange tilsyneladende finder dem for brede tyer de til kanonen, hvilket ikke var hensigten.

Han fremhæver lærerens metodefrihed og indvender, at selvom han, som lærebogsforfatter, er glad for at sælge, bør lærere i højere grad bryde med læremidlet, som for ofte forstås som en køreplan frem for et redskab.

Poulsen vedkender, i diskussionen af kanonens erindrings- og identitetspolitik, at eksempelvis titlen 'Stormen på Dybbøl' rummer en nationalromantiseret vinkel, men pointerer at det op til den enkelte

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

lærer at vinkle og perspektivere punktet, sådan at det ikke nødvendigvis behøver at bruges nationalistisk. I en efterfølgende mailkorrespondance spurgte jeg, om det ikke er problematisk at der, i Fælles Mål, ikke eksplicit opfordres til en nuanceret fremstilling, når flere af formuleringerne er så ladet. Hertil svarede han:

*"Jo, det kan man med stor ret mene. Og set i bagklogskabens klare lys burde, der måske have været givet nogle eksempler, hvordan man som lærer kunne "vinkle" et kanonpunkt."*¹⁸

Han tilføjer:

*"Det er problematisk - fagligt og didaktisk. 1864, som var et brud - og et symbol - kan man styrke kvaliteten i undervisningen i ved at også at inddrage en preussisk vinkel. Og ved - som du også er inde på - at diskutere med eleverne, hvorfor Als er så nedtonet i de fleste (alle?) læremidler"*¹⁹.

Han erklærer sig hermed enig i at historiebrug og erindring kan kvalificere arbejdet med kanonen, og anerkender ydermere at dimensionen med fordel kunne opprioriteres, ligesom han mener at delen også kunne tydeliggøres i Historie 7-9. Hermed skabes, i min optik, fundament for en integrering af alle 4 vidensformer i undervisningen, da eleverne ønskes at beskue begivenheden for forskellige vinkler, samt arbejde med årsager til bevarelsen af den nationale grundfortælling i eftertiden.

Historie 7-9 er, ifølge Poulsen, inspireret af bl.a. engelsk forskning med fokus på kildearbejde. Han kunne dog godt have ønsket sig flere kilder²⁰ og refererer til engelske materialer, som problemorienterede opbygget med brødtekst, der indfører eleverne kort i emnet, et righoldigt kildemateriale og spørgsmål, der lægger op til at eleverne forholder sig til, og selv skaber historie. Han fremhæver dog, at man i den forbindelse skal passe på at historie ikke bliver for rationelt på bekostning af de indlevende og emotionelle dimensioner.

Materialet indeholder mange kilder, men primært som supplering til brødteksten. Poulsen fremhæver dog et eksempel fra 'Historie 7', med kilder indeholdende to historiebøgers forklaringer på landboreformernes iværksættelse. Denne dimension med modstridende og erindringspolitiske kilder, der af eleverne ønskes sat op i mod hinanden mangler, ifølge Poulsen, i den danske historiepraksis.

15. Konklusion

Ud fra forelæggende undersøgelse, tegnes et billede af inddragelsen af historiekanon har en stærkt styrende indflydelse på den praktiske virkelighed. Der er bred enighed om den har styrket fagligheden, men

¹⁸ Bilag 2.

¹⁹ Bilag 2.

²⁰ Lærebogssystemet er udviklet af i alt seks forfattere, hvilket ifølge Jens Aage Poulsen har medført en del kompromisser

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

meget tyder på at denne faglighed er funderet i første ordens viden og udsagnskundskab. De andre vidensformer, samt fagets metodekundskab henvises primært til den fælles plenumsnak og en tæt knytning til ét styrende grundbogssystem. I henhold til spørgsmålet om kanonpunkternes nationalromantiske konsensusvinkling er der overvejende opbakning i denne tolkning fra lærere og lærebogsforfattere. Men i materialet 'Klar, parat, historie' forsøges dette imødekommet via bogens objektive sandhed om fortiden. Der spores således et stærkt determineret syn på fortiden, mens kildekritik og fortolkningsdelen reduceres til at være en videnskabelig disciplin. I undervisningen kommer det til udtryk i, at fagets fortolkende dimension forbliver primært teoretisk. Dette er stærkt modstridende med de dannelseskraav om refleksivitet og omstillingsparathed, der stilles til individet i et hyperkomplekst samfund, og som i forlængelse heraf bliver historiefagets primære funktion og opgave, som fortolkningsfag i folkeskolen. I denne forbindelse vil jeg, i det følgende, fremlægge et handleforslag, der retter sig mod arbejdet med historiebrug og erindringspolitik, hvor eleverne forventes at skulle være medskabende og konstruerende i processen frem mod historisk viden, og dermed ikke blot reproducerende.

16. Handleperspektiv

16.1 Historical thinking

I et handlingsorienteret perspektiv med formålet at kvalificere folkeskolens historieundervisning, er et afgørende skridt, efter min mening, at vende blikket mod udenlandsk forskning. I denne forbindelse er det relevant, at inddrage den amerikanske professor i historiedidaktik og kognitiv psykolog Sam Wineburg, som i mange år har foretaget undersøgelser af børns tilgang til historiefaget. Han bygger bl.a. sine teorier på hans doktorafhandling fra 1991, der påviste at gode og interesserede studerende på videregående uddannelser opfattede faget som et endimensionelt faktafag med rigtige og forkerte svar (Lund 2009: 46). Wineburgs forskningsresultater satte gang i nye lærerplaner og medvirkede til nytænkning af faget.

Tankevækkende er, at vi i en tid, hvor den politiske tone under den borgerlige regering så forskning som vejen frem til at vise, hvad der virker, og hvad der ikke virker, alligevel synes at halte bagefter på det historiskdidaktiske felt.

Bertel Haarder proklamerede med kanonens indførsel, at der måtte sættes ind overfor ungdommens historieløshed. Påstanden om, at børn ikke har nogen historisk viden har altid lydt, men den hviler ifølge Wineburg på et spinkelt grundlag. Når resultater viser at elever klarer sig dårligt i tests, mener han at de skal læses med visse forbehold. Alt for sjældent undersøges det hvad eleverne tænkte undervejs i besvarelsen, og hvordan de fortolkede opgaven. Dermed glemmes den store forskel på, at eleverne ikke ved det vi gerne vil have dem til at vide, og konklusionen som lyder, at eleverne

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

ingenting ved. Ifølge Wineburg kan tests kan fortælle noget om hvad unge ved, men at forenkler dette til at være et alfa omega af historisk viden, er direkte useriøst (Wineburg 2001: ix).

Den aktuelle debat om faget historie, er beklageligvis blevet så fikseret omkring hvilken historie der bør undervises i, at det mere basale spørgsmål; hvorfor undervise i historie, glemmes (Wineburg 2001: 5). Han påpeger ydermere, at det bør overvejes, hvordan historieundervisningen kan bidrage til det demokratiske samfund. Denne kritik kan, i min optik, overføres til den danske historiediskussion og tilføjes et *hvordan*. Der eksisterer mange politiske holdninger til kanonens berettigelse og dens indhold, men få konkrete forslag til hvordan den enkelte lærer, ud fra overvejelser om fagets formål, kan omgå den hensigtsmæssigt. Wineburg påpeger, at 'historical thinking' hverken er naturlige processer eller automatisk udspring af psykologisk udvikling, og understreger at det er langt nemmere at lære, navne, datoer og fortællinger, end det er at ændre de basale mentale strukturer vi bruger til at forstå fortiden (Wineburg 2001: 7). Ikke desto mindre må dette være målet for en undervisning, der søger at bidrage til elevernes dannelsesmæssige udvikling. Nedenstående er en handlende-anvisende undervisningsaktivitet udfoldet med fundering i opgavens hidtidige konklusioner.

16.2 Kategoriseringsøvelse – årsagsforklaringer til Danmarks nederlag i 1864

Dette afsnit har fundet vej til opgaven ud fra et ønske om, at flytte fokus fra normative betragtninger om den almene praksis til et mere konkret pragmatisk fokus på en specifik læringsaktivitet med brug af erindring. Meget apropos denne opgaves fokus, blev jeg af min praktiklærer spurgt om jeg ikke kunne undervise en 8. klasse i kanonpunktet 'Stormen på Dybbøl'. I min søgen efter understøttende materiale, måtte jeg konstatere at lærebogsmarkedet ikke kunne tilbyde noget som umiddelbart lå i trit med mine fagdidaktiske ambitioner. Jeg besluttede mig derfor at læse de populære bøger om emnet, 'Slagtebænk Dybbøl' og 'Dommedag Als', og planlagde forløbet ad hoc mens jeg åd mig igennem bøgerne. Disse åbnede særligt mine øjne for det erindringspolitiske opgør med eftertidens glorificerende fremstilling af nederlaget. Undervejs afspillede jeg sekvenser fra lydbog i undervisningen, der skabte indlevelse hos eleverne, samtidig med at slagene blev belyst fra både dansk og preussisk side. Vi arbejdede undervejs med elevproducerede soldaterbreve, tilbagetrækningen fra Dannevirke og dets efterspil, analyse af nationalromantiske fremstillinger af slaget (digt og billede), samt en mysteriekortsopgave²¹ med forløbets overordnede linjer. Sidst i forløbet arbejdede klassen over tre undervisningsgange med en erindringsaktivitet. I grove træk

²¹ Denne aktivitet er inspireret af Erik Lund og handler om at eleverne i grupper placere sedler med information om forløbet. Opgaven afsluttede ved at eleverne på skift omrokkede hændelser på smartboardet (jf. Lund 2009: 82).

Et praksisperspektiv på inddragelse af kanon i faget historie og hvordan dette arbejde kan kvalificeres.

handlede denne om, at eleverne blev udstyret med en konvolut med tyve forklaringer²² på nederlaget, samt et A3 papir. Opgaven var dernæst, at inddele sedlerne i kategorier efter deres forklaringstyper. Efterfølgende svarede grupperne på spørgsmål, som eksempelvis 'Hvorfor er det vigtigt at arbejde med mere end én årsagsforklaring på 1864?'. Dette besvaredes af en gruppe med:

"Fordi der kan være flere forskellige årsager og sider af sagen. Det kan være der er en anden og bedre forklaring end den åbenlyse."

Endvidere skulle grupperne forholde sig til hvilke forklaringer, de ville bruge hvis de var datidens politikere, hvilke forklaringer de tror, er kommet først frem i nyere tid, samt hvilke forklaringer der efter deres mening er de vigtigste. Til det sidste svarede en gruppe:

"Vi vil mene, alle forklaringerne er lige vigtige, fordi de alle er med til at give flere synsvinkler på krigen og hjælpe til at danne overblik"

Afslutningsvis snakkedes der i plenum om, hvilke strategier og overvejelser grupperne havde benyttet i løsningen af opgaven.

Jeg mener, at en opgave som denne rummer et stort potentiale, da eleverne i denne undersøgende og medskabende proces forholder sig til flere sider af den historiske begivenhed. Dermed får de en forståelse af, at historien ikke er en determineret, men en dynamisk og foranderlig størrelse alt efter synsvinkel, perspektiv og afstand til begivenheden. Jeg mener, på det grundlag, at der herigennem er basis for at bringe alle Qvortrups fire vidensformer i spil i undervisningen, hvilket danner grundlag for at eleverne udvikler kompetencer til at kunne navigere i et hyperkomplekst samfund.

17. Litteraturliste

Brejtnod, Poul (2006): Grundbog i pædagogik. Gyldendal

Butters, Nanna B. & Bøndergaard, Jette T. (2010): At gøre kultur i skolen – Interkulturel praksis i historieundervisningen. Akademisk Forlag.

Jensen, Anette Hildebrand & Rokkjær, Åge (2005): Pædagogikkens 7 forhold. Semi-forlaget

Korsgaard, Ove (1999): Kundskabskapløbet. Gyldendal

Lund, Erik (2009): Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere. Universitetsforlaget, 3. udgave.

Poulsen, Jens Aage & Pietras, Jens (2011): Historiedidaktik. Gyldendal.

Hermann, Stefan (2007): Magt og oplysning – folkeskolen 1950 – 2006. Unge Pædagoger

²² Forklaringerne var fra dr.dk/skole samt Swientys bøger

Qvortrup, Lars (2001): Det lærende samfund – Hyperkompleksitet og viden. Gyldendal

Lauersen, Martin Holmgård (2002): Wolfgang Klafkis nøgleproblemer – et didaktisk udgangspunkt. I: Unge pædagoger 2002. Unge pædagoger

Ziehe, Thomas (2004): Øer af intensitet i et hav af rutiner. Forlaget politisk revy.

Pietras, Jens (2007): De humanistiske fag i folkeskolen – fag i forandring. Historie, samfundsfag og kristendomskundskab som prøvofag. Kroghs Forlag A/S, 2007

Jensen, Bernard Eric (2000): „Historiebevidsthed - hvad er det?“, side 5-18 i Brinckman, Henning og Rasmussen, Lene (red.): *Historieskabte såvel som historieskabende*, Dafolo Forlag.

Jensen, Bernard Eric (2010): Indførelsen af en obligatorisk historiekanon, Historie og samfundsfag nr. 3/10

Jensen, Bernard Eric (2006): En retraditionalisering af historiefaget. Historie & Samfundsfag nr. 4/06

Pedersen, Ove K. (2011): Konkurrencestaten. Hans Reitzels forlag.

Lysholm, Niels (2010): Prøver – evaluering – undervisning, Historie. Styrelsen for evaluering og kvalitetsudvikling af grundskolen.

Bekker-Nielsen, Tønnes & Jensen Bernard Eric et al. (2009): Gads historieleksikon. Gads forlag

Nielsen, Carsten Tage (2009): Faglighed i forandring. Historie & samfundsfag nr. 4/09

Hemmingsen, Søren Elmerdahl & Hostrup, Hans (2010): Klar, parat, historie – Lærervejledning 7. klasse. Alinea

Qvortrup, Lars (2004): Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse. Forlaget UP.

Qvortrup (2006): Det hyperkomplekse samfund. Gyldendal.

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

Artikler

Information (2010): Sørensen, Rasmus Bo: *Historien om det forsømte selvopgør*, 23. juni.

Links

PEU-rapport (2010): <http://pub.uvm.dk/2004/oe.cd/kap13.html>

Huusballe, Jørgen (2009): <http://www.emu.dk/gym/fag/hi/inspiration/husballe.html>

Undervisningsministeriet (2006): http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Almen-voksenuddannelse/Fagene-under-almen-voksenuddannelse/Historie-avu/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF07/H/historie_000.ashx

Undervisningsministeriet(2009):

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie>

Publikationer

Rapporten til "Styrkelse af historie i folkeskolen" (2006), Undervisningsministeriet

Fælles Mål - Faghæfte 4, Historie, Undervisningsministeriet 2004

"Vejledning til prøven i faget historie" 2009. Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen. Kontor for Afgangsprøver, Test og Evalueringer