

Indholdsfortegnelse

1. Indledning og problemformulering	2
2. Metodeafsnit	2
3. Formålsparagrafferne	4
3.1 Det Sthyrskke Cirkulære	4
3.2 Formålsparagraffen 1975 og ”Historie 1977”	6
3.3 Formålsparagraffen 1993 og ”Historie 1995”	7
3.4 Formålsparagraffen 2006 og Historiefaget i perioden 2006-2009	9
4. Delkonklusion	11
5. Empiri	13
5.1 Overvejelser om metode	13
5.2 Analyse og fortolkning af empiri	14
5.3 Opsamling	17
6. At undervise i historie	18
6.1 Eleven eller faget	18
6.2 Udfordringer i den daglige historieundervisning	22
7. Delkonklusion	25
8. Konklusion	27
9. Litteraturliste	32
9.1 Bøger og artikler	32
9.2 Internetsider	33
10. Bilag 1	35
11. Bilag 2	37

1. Indledning

For nylig fremlagde regeringen sit bud på en ny folkeskole. Dermed kan lærere, elever og andre interessenter endnu en gang se frem til spillet om folkeskolen og retten til at definere den ”gode” skole. I første omgang samler koncentrationen sig om fagene dansk og matematik¹. Visionerne for historiefaget har vi således stadig til gode. Historiefaget var ellers repræsentant for forandring ved den forrige række af reformer; øget timetal, muligt prøvefag, nyt fagformål samt indførelsen af historiekanon. Alle disse mange forandringer indskrev sig i en periode i dansk skolehistorie, hvor også skolen som helhed blev ændret på mange områder. Historiefaget blev, som ovenfor beskrevet, nærmest eksponent for de forandringer, der undergik skolen - men hvilke forandringer undergik faget reelt, og hvordan kan man forstå disse som en del af en større helhed? Skolen forekommer fra tid til anden at være meningernes holdeplads; mere eller mindre velkvalificerede ytringer og holdninger synes altid at kunne finde klangbund her. Dette gælder også historiefaget, hvor der især i de senere år er blevet kæmpet en hård kamp om faget; bl.a. mellem Anders Holm Thomsen og Bernard Eric Jensen. Disse kampe og diskussioner kan være både nyttige og frugtbare, men sætter unægteligt læreren under pres - kanon er obligatorisk, men samtidig har der i nyere skolehistorie været et ønske om eleven som centrum for skolens virksomhed - hvilke krav stiller det til læreren at forene disse to? Det være sig både i en overordnet pædagogisk diskussion, men også i helt konkrete udfordringer i den daglige undervisning; hvordan påvirker historiefagets forandringer historielæreren i praksis? Midt imellem alle disse står så læreren, og skal forsøge at balancere på en knivsæg mellem fag og elev, historiekanon og elevgruppe. Disse overvejelser har ledt mig frem til følgende problemformulering:

- *Hvordan kan jeg forstå de forandringsprocesser, der sker på historiefagets område? Og hvilke udfordringer stiller det mig overfor som lærer i historiefaget?*

2. Metodeafsnit

Opgaven er todelt. Første del indeholder en analyse af historiefagets udvikling over tid, hvor jeg vil analysere mig frem til en forståelse af historiefagets forandringsprocesser. Jeg vil fokusere på fire centrale årstal og perioder; 1900, 1975-77, 1993-95 og 2003-2009. Disse perioder er valgt, fordi de repræsenterer mærkbare forandringer i skolen; Det Sthyrke Cirkulære fra 1900 er således det første egentlige mål- og indholdsskrift for folkeskolen. 1970erne er årtiet, hvor skolen fundamentalt gør op med tankerne fra Det Sthyrke Cirkulære. Årene 1993-95 er valgt, fordi mange af de tanker, der kommer til udtryk i 1970erne kommer tydeligere til udtryk i halvfemserne. Årene 2003-2009 er

¹ Lund (12)

Tobias Thomsen, L290042

centrale, al den stund, historiekanonen bliver indført, ligesom de tanker, der præger perioden kan siges at stå i modsætning til de forrige årtiers skole- og fagforståelse.

Jeg vil forsøge at holde en ensartet struktur, hvor jeg vil beskrive samfundet, analysere såvel skole som historiefag. I mine samfundsbeskrivelser vil jeg hovedsagligt benytte mig af Vagn Oluf Nielsen og dennes beskrivelser af samspillet mellem disse tre komponenter.

Til at karakterisere skolen og dens indhold, vil jeg benytte mig af den svenske pædagogikdocent Christer Stensmos læseplansteorier. I min analyse af historiefaget, vil jeg benytte mig af lektor og mag.art. historie Bernard Eric Jensen og dennes forskellige typer af historiefag.

Hvorfor så netop disse? Fælles for alle tre teoretikere er, at de har behandlet forholdsvis komplekse og mangesidede emner på en overskuelig og klar måde. Især er Vagn Oluf Nielsen og B.E. Jensen blandt de vægtigste tænkere indenfor deres område. For Christer Stensmos vedkommende kunne jeg have gået et skridt længere tilbage i historien, og grebet mod eksempelvis Immanuel Kant og Jean Jaques-Rousseau, idet Stensmos uddannelsesfilosofier et stykke af vejen også er et udtryk for de to forskellige skolesyn, som Kant og Rousseau repræsenterer. Når jeg her vælger Stensmo skyldes det dels, at hans læseplansteorier har tilføjelser, som de førnævnte ikke i samme grad indkapsler, og samtidig er Stensmos læseplansteori et tilgængeligt overblik over forskellige skolesyn.

I opgavens anden halvdel vil jeg benytte mig af den historieundersøgelse Youth & History fra 1997, sådan som den bl.a. er beskrevet i bogen "Ungdom og historie i Norden". Denne er valgt, fordi det til dato er den største undersøgelse af historiefaget. Jeg mener, at den trods sine 16 år fortsat er relevant. Yderligere vil jeg anvende Marianne Poulsens "Historiebevidstheder" fra 1999, som kortlægger danske gymnasie- og folkeskoleelevers forståelse af historiefaget. Denne undersøgelse, mener jeg, er relevant, fordi den netop kortlægger danske elevers forståelse af faget, ligeså er den en af de større undersøgelser om historiefaget i Danmark. Desuden vil jeg inddrage Claus Haas og Carsten Tage Nielsens undersøgelse om historiefaget fra 2012. Ganske vist er denne undersøgelse ikke så omfangsrig som de ovennævnte, men den indeholder til gengæld nyere viden om historielærernes forhold og brug af kanon. Derfor er den væsentlig at inddrage. Undersøgelserne vil jeg samholde med min egen empiri, og efterfølgende se på, hvilke udfordringer historielæreren står overfor. I diskussioner af disse udfordringer vil bl.a. inddrage den tyske pædagogikprofessor Thomas Ziehe. Afslutningsvis vil jeg konkludere på de indledningsvist stillede spørgsmål.

Det kommende afsnit vil indeholde analyser af såvel skolens formålsparagraffer samt historiefagets ditto. Jeg vil analysere skolens formålsparagraf gennem brug af Christer Stensmos læseplansteori, og

Tobias Thomsen, L290042

historiefagets formålsparagraffer vil jeg definere ud fra Bernard Eric Jensens beskrivelser af forskellige historiedidaktiske skoler.

3. Formålsparagraffer

3.1 Det Sthyrke Cirkulære

Årene omkring 1900 kan betegnes som nogle af de vigtigste i dansk historie. I 1899 indgik fagforeninger og arbejdsgivere Septemberforliget; sidenhen kendt som den danske model. I 1901 blev parlamentarismen indført, da Høyre tabte forfatningskampen til Venstre, også kaldet Systemskiftet. Igennem 1890erne var der højkonjunktur, og en spirende arbejderklasse begyndte at organisere sig i fagforeninger², andelsbevægelsen var skudt op i 1880erne og havde vokset sig til en magtfaktor. Endelig begyndte husmændene omkring 1900-tallet at organisere sig, hvad der senere skulle få stor betydning for ikke blot det politiske landskab, men for samfundet som helhed³. Det danske samfund var sikkert på vej ind i det moderne⁴. Som følge af en øget mekanisering i landbruget, blev mange tidligere landarbejdere nødt til at søge ind til byen; urbaniseringen var igangsat, og med den fulgte en ny klasses opståen; arbejderklassen⁵. Et samfund i forandring, betød også en skole i forandring, og en af konsekvenserne blev, at en stor gruppe børn fik bedre skolegang, med den følge at arbejdskraften blev opkvalificeret⁶.

Det var altså i denne tumultariske periode, at Det Sthyrke Cirkulære blev skrevet i 1900. Formålet fra 1814 var uforandret; dette formål havde et klart sigte - eleverne skulle have nyttige kundskaber, der kunne gøre dem til "rentable" borgere for staten (se bilag 1).

Med udgangspunkt i Christer Stensmos læseplansteori, vil jeg nu forsøge at analysere, hvilken læseplanstænkning, der stod bag Det Sthyrke Cirkulære. Christer Stensmo skelner mellem fire retningslinjer, der er styrende for skolens indhold; essentialisme, perenialisme, progressivisme samt rekonstruktivisme. En essentialistisk læseplan vil være karakteriseret ved fokus på anvendelige færdigheder og kundskaber, der kan bruges i hverdagen. Perenialismen har også faget i centrum, men ud fra en betragtning om dette som kilden til evige sandheder om godt-ondt, sand-falsk osv. Progressivismen har eleven og dennes præferencer som fokus for læseplanen, mens den

² Nielsen (10) s. 169

³ Ibid, s. 157-ff

⁴ Ibid, s. 149

⁵ Ibid, s. 149-ff

⁶ Nielsen (10), s. 164

Tobias Thomsen, L290042

rekonstruktivistiske læseplan kendetegnes ved samfundskritik og et medfølgende ønske om forandring af disse problemer⁷. Disse fire positioner vil være gennemgående i min analyse.

Med ovenstående in mente vil jeg derfor også vurdere, at Det Sthyrke Cirkulære havde et grundlæggende essentialistisk indhold, med fokus på nyttighed og brugbarhed, hvad der udtrykkes i ønsket om færdigheder og kundskaber, der kunne gøre eleverne til samfundsnyttige borgere.

Det Styrhske Cirkulære ændrede altså ikke noget grundlæggende ved skolens formål. For historiefagets vedkommende betød cirkulæret, at faget blev et lovbealet fag.

BEJ nuancerer historiefaget i tre grene; central-, fag- og brugerstyret historiedidaktik. Alle tre har formål og mål for undervisningen, forskellen består bl.a. i, hvem der har defineret disse. Er der tale om en centralstyret historiedidaktik, er det eksempelvis staten, der har fastlagt fagformålet. I fagstyrede historiedidaktik overgiver man faget til fagfolk, og lader disse definere målene. Endelig er der den brugerstyrede historiedidaktik, hvor det er brugerne – lærere og elever – der afgør undervisningens formål og mål⁸.

I historiefagets formål fra 1900 taltes bl.a. om Danmarkshistorie, særligt vigtige begivenheder og personer, som kunne virke opdragende på eleverne⁹. Formålet for faget var kort sagt at styrke det nationale sindelag; eleverne skulle slet og ret blive gode danskere¹⁰. Historiefagets indhold var givet på forhånd, og ikke defineret af hverken fagfolk eller brugere¹¹. Dermed vil jeg også definere historiefaget anno 1900 som udtryk for en centralstyret historiedidaktik.

Dog mener jeg også, at man i historie, kan ane konturerne af en perenialistisk skole. Dette ses bl.a. gennem en forrang af eks. Danmarkshistorie – en vægtning, der var gennemgående¹² – men også i tanken om nogle almengyldige værdier. I de første linjer af historiefagets formål tales der imidlertid også om, at eleverne skal udvikle en "*sund og kraftig fantasi*"¹³. Skal det tolkes som en åbning imod et mere progressivistisk indhold? Næppe, dels var denne patos karakteristisk for tiden, og selvom fokus rettede sig mod eleverne, var det jo ikke hvem som helst, man ønskede at udklække - helst skulle det jo være nationalt sindede danskere¹⁴.

⁷ Stensmo (01), s. 212-ff

⁸ Jensen (12), s. 96-ff

⁹ Nielsen(10), s. 217

¹⁰ Jensen (12), s. 98-99

¹¹ Ibid, s. 98

¹² Nielsen (10), s. 217

¹³ Nielsen (10) s. 217, l.1

¹⁴ Markussen (80) s. 1-2

Tobias Thomsen, L290042

Skolen balancerede således mellem at skabe nyttige og indbringende borgere, og samtidig sikre, at disse borgere blev *danske* borgere. Således også historiefaget, som bar et stort ansvar i nationaliseringen af eleverne. Tiden var præget af opbrud, hvad der ikke i første omgang påvirkede de enkelte fag endsige skolen. Alligevel blev der også tænkt nye tanker indenfor feltet; den voksende arbejderklasse med Socialdemokraterne i spidsen talte om en ny skole, bl.a. med formuleringer om lyst og evner, ligesom tanker om selvvirkningsbegrebet var i sin vorden¹⁵. I begyndelsen af det 20. århundrede var disse tanker endnu kun ideer, og kom ikke til udtryk i hverken skolens eller historiefagets formålsparagraf.

3.2 Formålsparagraffen fra 1975 og ”Historie 1977”

Verden anno 1975 havde gennemgået en afgrundsdyb forandring siden Det Sthyrskke Cirkulære. To blodige verdenskrige havde gjort sit hertil, men især efter den 2. Verdenskrig havde samfundet oplevet en række forandringer. Det, i år 1900 endnu ubetydelige, Socialdemokrati havde haft mere eller mindre ubrudt regeringsmonopol siden anden verdenskrigs afslutning¹⁶. Målet havde siden dengang været skabelsen af velfærdssamfundet¹⁷, og langt hen ad vejen var man i mål. Økonomisk vækst og fuld beskæftigelse prægede samfundet igennem 1960erne og ind i start-70erne. Den fortsatte urbanisering, men også kvindernes indtog på arbejdsmarkedet betød bl.a., at man stillede spørgsmålstejn ved skolens væsen og indhold. Den opkvalificering, der var sket af uddannelsen i starten af århundredet, kom igen til debat; var der ikke i virkeligheden brug for at nytænke skolen¹⁸?

I 1975 kom den nye folkeskolelov som erstatning for loven fra 1958. Skolen skulle nu give eleverne mulighed for kundskabstilegnelse. Det var altså ikke længere skolen, der direkte skulle tildele eleverne viden og færdigheder - det var i højere grad op til eleven selv. Og kun i det omfang, det medvirkede til elevens alsidige udvikling (se bilag 1).

I min forståelse havde skolen dermed også endegyldigt bevæget sig væk fra den essentialistiske skoleforståelse og gået i en mere progressivistisk retning. Ligeså var det et langt større fokus på eleven og dennes lyst til læring, fantasi og mulighed for stillingtagen (se bilag 1), hvad jeg også anser for at være et udtryk for en progressivistisk skole.

¹⁵ Nielsen (10), s. 206-ff

¹⁶ Ibid, s. 351

¹⁷ Ibid, s. 369

¹⁸ Ibid, s. 416

Tobias Thomsen, L290042

To år efter den nye formålsparagraf kom faghæftet ”Historie 1977”. I tråd med formålsparagraffen var elevernes tilegnelse af viden central; eleverne skulle således *erhverve sig viden*¹⁹. Havde historiefaget da gennemgået den samme forandring som den øvrige skole?

For at besvare dette, mener jeg, at vi bør se på flere forhold. Vigtigt er det selvfølgelig, at eleven nu selv skulle frembringe viden. Dette peger dels på en brugerstyret historiedidaktik, ligesom det indskriver sig i tidsåndens krav om nytænkning, hvor eleven ikke blot er passiv modtager af viden, men selv frembringer den²⁰. Omvendt var ikke alt givet frit. Danmarkshistorien var fortsat en central del af historiefaget²¹. Dette, mener jeg, kan tolkes sådan, at faget fortsat bar præg af en centralstyret historiedidaktik. Yderligere bør det nævnes, at eleverne skulle kende til historiske skildringer, de ikke kendte fra deres egen erfaringskreds²². Også dette anser jeg som et udtryk for en vis form for centralstyret historiedidaktik, idet man netop ikke inddrager eleverne – brugerne - men præsenterer dem for et indhold, de ikke har reel indflydelse på. Den progressivistiske ånd, der gennemsyrede formålsparagraffen slog ikke endegyldigt igennem i historiefaget. Dermed adskilte historiefaget sig også fra de en række af de øvrige fag, hvor et progressivistisk indhold var dominerende²³.

Historiefaget stod snarere mellem to verdener; eleverne var nok i fokus, men de havde ikke indflydelse på fagets indhold, og ligeledes var Danmarkshistorien fortsat central, hermed blev historiefaget placeret mellem to divergerende tænkemåder.

3.3 Formålsparagraffen fra 1993 og ”Historie 1995”

Siden 1947 havde det meste af verden levet i den kolde krigs skygge. Men den kolde krig var afsluttet med Sovjetunionens endelige sammenbrud 1991. USA og Vesten havde sejret. Francis Fukuyama skrev i denne periode bogen ”The End of History and The Last Man”, hvor han argumenterede for ”historiens afslutning”; fra nu af ville verden bevæge sig mod det liberale demokrati. Samtidig blev 1980ernes økonomiske smalhals afløst af en økonomisk højkonjunktur. En spirende optimisme tog form²⁴. Det moderne samfund var også på vej i graven, men stod klar til at blive afløst af det senmoderne samfund²⁵. Franskmanden J.F. Lyotard hævder bl.a., at med det moderne samfunds død, døde også de store fortællinger²⁶. Sekulariseringen havde taget fart i 1970erne – bl.a. med formålsparagraffen fra 1975 og udskrivning af kristendommens rolle i

¹⁹ Ibid (02) s. 98

²⁰ Ibid (10), s. 416

²¹ Ibid (02), s. 98

²² Ibid (10), s. 543

²³ Ibid (10), s. 544

²⁴ Lavresen (08)

²⁵ Ibid

²⁶ Henriksen (11) s. 24

Tobias Thomsen, L290042

folkeskolen - og nu kunne man heller ikke længere definere sig i forhold til kommunismen. Dermed var intet længere givet, ingen værdier var længere mere eller mindre gyldige²⁷, og det enkelte individ måtte selv søge at skabe sin identitet og historie. Den engelske sociolog Anthony Giddens tilsluttede sig disse tanker om øget individualisering, og argumenterede bl.a. for at det senmoderne samfund medførte øget refleksion for den enkelte, nu da ingen øvre instans kunne definere mål og med i livet²⁸. En positiv udlægning heraf kunne derfor hedde, at alle muligheder nu var åbne for individet, ubundet som det var af klasse, religion og tradition.

Skolen fik ny formålsparagraf i 1993, og denne adskilte sig markant fra traditionel dansk skoleforståelse, som det kom til udtryk i bl.a. Det Sthyrskes Cirkulære og formålsparagraffen fra 1937. Væk var således alle formuleringer om at *give* - skolen var nu endegyldigt ramme for eleven (se bilag 1). Ord som erkendelse, fantasi og lyst var fremhævet tydeligere i forhold til 1975 – det hele menneske var i fokus. Jeg mener, at dette må ses som et udtryk for en fortsat progressivistisk skole.

Alligevel vil jeg hævde, at denne formålsparagraf adskilte sig fra 1975-loven; et rekonstruktivistisk aspekt var tilføjet, hvad der bl.a. kommer til udtryk i ordene om stillingtagen og handling; eleverne skulle således kunne analysere verdens problemer og derefter tage stilling og eventuelt handle.

To år senere kom faghæftet ”Historie 1995”. Også her stod eleverne i centrum²⁹; formålet var at styrke elevernes historiebevidsthed. Et begreb, der på dansk jord er introduceret af Bernard Eric Jensen. Begrebet dækker over tre komponenter; fortiden, nutiden og fremtiden - dvs. fortidens indvirkning på nutiden, og derigennem formulerede forventninger til fremtiden³⁰. Denne tankerække fik altså en betydelig placering i formålet for historiefaget. Dansk historie var fortsat fremhævet, men ikke som noget særegent. I højere grad skulle det behandles som en del af Verdenshistorien³¹. Det skulle ikke blot læres, fordi det var Danmarkshistorie. Historiefagets indhold skulle defineres af elevernes og deres erfaringer³².

Hermed vil jeg også hævde, at en brugerstyret historiedidaktik havde gjort sit indtog.

Historiefaget skulle bruges aktivt³³, hvad der bl.a. kommer til udtryk i begrebet historiebevidsthed, hvor man skal kunne formulere fremtidsforventninger; kort sagt være i stand til at indgå og deltage

²⁷ Lavresen (08)

²⁸ Kaspersen & Blok(11), s. 79

²⁹ Nielsen (02), s. 202

³⁰ Ibid, s. 285-ff

³¹ Ibid, s. 282

³² Jensen (12), s. 103

³³ Ibid, s. 103

Tobias Thomsen, L290042

aktivt i et demokratisk samfund. Dette bekræfter, efter min vurdering, den rekonstruktivistiske tankegang, der også var en del af skolens formålsparagraf.

Såvel skolen som historiefaget tilsluttede sig i nogen grad disse frigørelsestanker, der bliver udtryk i perioden af Giddens og Lyotard. Nedtoning af Danmarkshistorien er et af de stærkeste eksempler herpå; hvorfor beskæftige sig med denne som noget enestående, når nu eleverne befinder sig i en verden, der er præget af opbrud, både kulturelt og etnisk³⁴? Med den brugerstyrede historiedidaktik var det overlagt til eleverne og historielæreren at definere det centrale i historiefaget. På den måde påvirkede den overvejende positive tidsånd både skole og fag.

3.4 Formålsparagraffen fra 2006 og Historiefaget i perioden 2006-09

En ting står centralt i årtiet; terrorangrebet på World Trade Center d. 11. september 2001³⁵. Med et slag var verden forandret. Demokratiets og frihedens højborg – USA - var ramt på egen jord. Frygten for terror og det næste angreb blev de dominerende følelser, ifølge bl.a. den franske politolog Dominique Moisi. En frygt der manifesterede sig i yderligere to terrorangreb - Madrid 2004 og London 2005³⁶

Samme år som 11. september fik Danmark ny borgerlig regering. Jeg mener, at vi for at kortlægge historiefaget i denne periode, må se nærmere på især to årstal. Det første årstal er 2003. Her udkom resultatet af PISA-undersøgelsen, der kortlagde danske skoleelevers færdigheder og kundskaber indenfor bl.a. dansk, matematik og naturfag. Resultatet var nedslående; nogenlunde læsefærdigheder, men utilfredsstillende matematiske og naturvidenskabelige evner. OECD, der stod bag undersøgelsen, kom med en række forslag til forbedringer; styrket skoleledelse, klare mål og evaluering heraf³⁷. Man indførte Fælles Mål, der fulgte op på CKFerne fra 1993 og Klare Mål fra 2000. Derefter kom de nationale test, der skulle evaluere om eleverne så i praksis ”lærte” noget. Men hvorfor nu den pludselige fokus på mål og test? En ting var placeringen i PISA-undersøgelserne, men ydermere havde man set, hvordan i særdeleshed de asiatiske lande klarede sig strålende i disse undersøgelser. Daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen tog således selv til Østen, og så ved selvsyn den uddannelseskultur, der efter hans mening, kunne udfordre Vesten³⁸. Den frygt, der kickstartede årtiet, gjorde sig nu også gældende i skolepolitik³⁹.

³⁴ Nielsen (02), s. 281-ff

³⁵ Lavresen (08)

³⁶ Mehlsen (11) s. 13-14

³⁷ Kjølbye (04)

³⁸ Henriksen (11), s. 24

³⁹ Ibid, s. 21

I dette lys skal man efter min overbevisning også se indførelsen af Fælles Mål og nationale test; det danske samfund var blevet en forretning, og staten var i konkurrence med verdens øvrige stater. Danmark var blevet en konkurrencestat⁴⁰.

Men ændringerne var ikke tilendebragt. I 2006 skete der nemlig store omvæltninger i skolen; ændring af skolens formålsparagraf og indførelse af obligatorisk kanon i dansk og historie, hvad der bringer os til det andet centrale årstal i perioden.

Formålsparagraffen anno 2006 var et markant skridt bort fra den opfattelse af skole, som 1993-paragraffen havde været udtryk for. Nu skulle eleverne igen *gives* færdigheder og kundskaber, ikke selv erhverve eller opsøge dem (se bilag 1). Den progressivistiske ånd, der lå til grund for 1993-loven var nu, i mine øjne, erstattet af en mere essentialistisk skole med fokus på grundlæggende færdigheder og kundskaber.

Formålsparagraffen for historie blev omskrevet i 2009, og adskilte sig markant fra 1995-udgaven; ved denne lejlighed blev kronologisk overblik, viden og forståelse en central del af fagformålet⁴¹. Det fokus der var på grundlæggende færdigheder i skolens formålsparagraf, havde også nået historiefaget. Historiefaget blev nærmest et synonym med forandring. Øget timetal og muligt prøvefag, men især indførelsen af kanon og en ny formålsparagraf i 2009 var blandt de mest iøjnefaldende. Kanonens indhold blev defineret af et nedsat udvalg – ikke af elever og lærere - og endelig blev det bestemt i hvilken kronologisk rækkefølge, punkterne skulle angribes⁴². Disse tiltag må, efter min overbevisning, ses som et udtryk for en centralstyret historiedidaktik.

Var så også dette et resultat af den frygt, som Moisi mener, er styrende for vestlig politik? Et stykke af vejen, vil jeg hævde, at frygtfølelsen har været afgørende for kanonindførelsen. Faren for den nationale sammenhængskrafts forfald var bl.a. et af argumenterne for indførelsen af kanon, og tidligere undervisningsminister Bertel Haarder definerede da også historie som et kulturfag⁴³. Her mener jeg, man et ser et mere pessimistisk syn på det senmoderne samfund. Hvor formålsparagraffen fra 1993 og ”Historie 1995” tilslutter sig den grundlæggende optimistiske tanke

⁴⁰Holm (10), s. 11

⁴¹ Fælles Mål 2009 – Historie – Faghæfte 4

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Formaal-for-fagets-historie> – besøgt d. 28/3-13 – Fælles Mål for historiefaget

⁴² Jensen (12), s. 98

⁴³ Riise (12), s. 18

Tobias Thomsen, L290042

om individets øgede selvrealiseringsmuligheder i en verden uden religionens og klassernes snærende bånd, så mener jeg, at man bør se kanontanken som et udtryk for det stik modsatte synspunkt; i en værdipluralistisk verden, bliver alt lige gyldigt og hver mand har sin egen Danmarkshistorie. Dette vil bidrage til polarisering i samfundet, hvorfor samfundet må påtage sig ansvaret at skabe sammenhæng i en kaotisk verden.

Dog vil jeg ikke hævde, at det udelukkende er frygt, der har været drivkraften bag indførelsen af kanon. Historiekanonen var en del af en større revitalisering af historiefaget, der – som nævnt - blev prøvfag og også fik to timer ekstra på skoleskemaet⁴⁴. Derfor skal forandringerne i historiefaget i denne periode også ses i den kontekst, at skolen som helhed fik et mere essentialistisk indhold. Dette prægede også historiefaget - bl.a. i formuleringer som viden, forståelse osv.

Tilbage stod, at såvel skole som historiefag endnu en gang var ændret. Og endnu en gang havde det omkringliggende samfund været den altafgørende faktor.

4. Delkonklusion

Hvordan kan man så forstå historiefagets forandringsprocesser? Hvad er det, der driver fagets forandringer frem? Jeg vil i det følgende forsøge at svare på det indledningsvist stillede spørgsmål vel vidende, at et entydigt svar kan være vanskeligt at frembringe.

Første gang mål og indhold bestemmes for historiefaget er i 1900 med Det Sthyrke Cirkulære, hvor faget var centralstyret med vægt på Danmarkshistorie. Dette formål indskrev sig i en tid, hvor skolen havde et essentialistisk indhold. Tiden var præget af økonomisk opgang og en begyndende industrialisering. Derfor måtte fokus i skolen også være basale færdigheder, som kunne bruges i praksis. Den kraftige vægtning af Danmarkshistorie i historiefaget bidrog til skabelsen af nationalt sindede danskere. Faget havde simpelthen et nationalistisk sigte.

Det næste store nedslag kommer i de politiske 1970ere, hvor skolen undergår mærkbare forandringer. Skolen får et langt mere progressivistisk indhold med 1975-loven. Disse ændringer kom dog ikke for alvor til udtryk i historiefaget, der bl.a. fastholdt ordene om Danmarkshistorie som centralt for faget. På den måde flugtede historiefaget ikke fuldstændig med tidens progressive og frigørende tendenser. Loven fra 1993 fuldbød ånden fra 75. En progressivistisk, men også rekonstruktivistisk skole så dagens lys. Disse tanker kom også til udtryk i historiefaget, klart i

⁴⁴ Ibid, s. 18

Tobias Thomsen, L290042

begrebet historiebevidsthed som indkapslede både den nye skole og det nye historiefag. Disse formålsparagraffer gav udtryk for en grundlæggende optimisme - skolen skal blot skabe rammerne, så eleverne kan forløse deres potentialer. I historiefaget var lyst og motivation bærende ord. Alt dette indskrev sig således også i en positiv tidsånd, hvor det liberale demokrati med Francis Fukuyamas ord ville sejre, og hvor individet ville være frisat fra traditioner, fordomme og sociale kår.

Endelig har vi årene 2003-2009. På disse seks år fik såvel skolen som historiefaget ny formålsparagraf, Fælles Mål og kanon. Skolens formålsparagraf fra 2006 kan ses som en tilbagevenden til tankerne fra Det Sthyrke Cirkulære; en essentialistisk skole med fokus på færdigheder og kundskaber. Historiefaget begyndte også at smage af Det Sthyrke Cirkulære med kanon som det tydeligste bevis på en centralstyret historiedidaktik. Årtiet var begyndt dramatisk, og optimismen fra 1990erne var afløst af frygt. En følelse der også kom til udtryk i skolepolitikken - i særdeleshed frygten for asiaterne, der scorede højt i PISA-undersøgelser. Historiefaget blev ligeledes påvirket af det skiftende fokus mod kundskaber og færdigheder. Imidlertid kan indførelsen af kanon også tolkes som et resultat frygt; frygt for opløsning af det nationale fællesskab. Hvor man tidligere havde anskuet de positive sider ved senmoderniteten, får de negative konsekvenser et langt større fokus. Individet må og skal hjælpes på vej med værdier og fælles viden i en værdipluralistisk verden.

Et svar på det stillede spørgsmål vil, efter min bedste overbevisning, hedde, at skolen og fagene ændrer sig i den retning, samfundet ændrer sig. En skole er ikke en fri og absolut instans. En skole er også et produkt af sin tid. Dette gælder også de enkelte fag; de værdier der vægtes i samfundet, vil i nogen grad kunne aflæses i skolen og fagene.

Historiefaget har undergået en række forvandlinger; fra national dannende til identitetsdannende. Krav om Danmarkshistorisk kendskab er afløst af historiebevidsthedstanken, en mere aktiv brug af historie er afløst af fokus på kronologisk overblik og historisk viden. Hver gang historiefaget har ændret sig, har det været mere eller mindre synkront med det omkringliggende samfund, og de værdier, der efterspurges.

Forandringerne i historiefaget falder med forandringerne i samfundet, og de værdier, man har vægtet. Måske er forandringerne kommet med års forsinkelse, men de er altid kommet. Uanset om tiden var til essentialisme eller progressivisme. Samtidens bærende tanker er også slået igennem i historiefaget og har forandret det. Disse tanker er ikke kommet dumpende ned fra himlen - de har været et produkt af en tid. Som så meget andet er også historiefaget et barn af sin tid. Og netop tidsånden har været en afgørende faktor for forståelsen af de forandringsprocesser, der foregår på historiefagets område.

Dette afsnit har kredset om fire tidsperioder, som jeg har fundet centrale i forståelsen af historiefagets forandringsprocesser. Disse tidsperioder kunne have været suppleret af andre; eks. 1960 og Den Blå Betænkning. Når jeg valgte de epoker, skyldes det, at det, efter min overbevisning, er her man ser de mest markante forandringer. Dels opfattes skolen, fagene og samspillet med eleven meget forskelligt i disse perioder, dels resulterer ideologien bag i alle tilfælde i nye formålsbeskrivelser og love for såvel skole som fag.

Den kommende del af opgaven vil omhandle de udfordringer, læreren står overfor set i lyset af de forandringer historiefaget har undergået. Afsnittet tager i høj grad sit udgangspunkt i de seneste forandringsprocesser; nemlig indførelsen af kanon, der kan tolkes som et brud med den nyere elevcentrerede skoletradition. Kanontanken er et markant skifte bort fra den elevcentrerede skole, og derfor, mener jeg, også at det nødvendigt må have en betragtelig plads. Indledningsvis vil jeg ved hjælp af empiri analysere elevernes forståelse af historiefaget, for bl.a. at se om en konflikt mellem elev-fag i det hele taget er eksisterende. Dette leder mig således videre til en diskussion om historiefagets omdrejningspunkt; eleven eller historiefaget. Hernæst vil jeg undersøge, hvilke udfordringer bl.a. historiekanon giver den enkelte historielærer i den daglige undervisning.

5. Empiri

5.1 Overvejelser om metode

I efteråret 2012 var jeg i praktik i seks uger, hvor jeg underviste i historie i 9. klasse. I forbindelse hermed indsamlede jeg en mængde empiri i form af spørgeskemaer (se bilag 2). Empirien havde flere formål; først og fremmest ønskede jeg at vide, om eleverne mente, at faget er vigtigt og i så fald hvorfor, og hvordan man kan bruge faget – spørgsmålene 2 og 6. Derefter var mit formål at undersøge elevernes historiske tidsopfattelse – absolut eller relativ kronologisk – spørgsmål 4 og 5. Den næste del af undersøgelsen omhandlede fagets indhold – dels på et overordnet plan, spørgsmål 8 og 9- men også mere konkret, spørgsmål 7. Afslutningsvis fokuserede jeg på historielærerens rolle; hvad er hans vigtigste kompetencer; spørgsmål 10. Her bør det yderligere tilføjes, at spørgsmålene var inddelt, således udsagn 1 og 3 sigtede til didaktikkompetence. Udsagn 2 var rettet mod regelledelseskompetence, og endelig henviste udsagn 4 og 5 til relationskompetence⁴⁵.

⁴⁵ Dansk Clearinghouse (08), s. 66-67

Tobias Thomsen, L290042

Mit eget empiriske grundlag lider selvfølgelig under, at repræsentativiteten er lav. Dernæst bør det også bemærkes, at de adspurgte er elever på en privatskole, hvorfor deres svar ikke nødvendigvis kan læses generelt. Resultaterne må altså sammenlignes med andre; f.eks. Marianne Poulsens undersøgelse. Det bør ligeledes tilføjes, at empirien er af kvantitativ art, med den fordel at man får målbare resultater. Imidlertid er ulempen herved, at det kvalitative aspekt forsvinder, hvilket gør det sværere at kvalificere og nuancere undersøgelsens resultat. Jeg skal her bemærke, at Marianne Poulsen inddeler elevernes brug af historie i seks funktioner⁴⁶. Disse brugsfunktioner anvender jeg i min analyse til dels at forklare elevernes brug af historie, samt forklare hvorfor eleverne rangerer en række historiske emner, som de gør. Dermed har eleverne reelt to brugsfunktioner for historiefaget.

I det følgende vil jeg fremhæve de mest markante resultater, og derfor vil ikke alle resultaterne blive gennemgået. Jeg vil koncentrere mig om elevernes kronologiforståelse, deres brug af historie og afslutningsvis hvilket historisk delemne, eleverne finder mest interessant. Disse spørgsmål kredser således mest om elevernes forståelse, forventninger og brug af historie. Når jeg lægger en markant vægt herpå, skyldes det, at jeg mener, man kan ane konturerne af en udfordring for historielæreren, især set i forhold til de forandringer historiefaget har gennemgået de seneste ti år, hvor faget måske har fået en stærkere toning på bekostning af eleven. Derfor mener jeg også, det bliver centralt at se på, hvilken forståelse og forventning eleverne har af og til faget.

5.2. Analyse og fortolkning af empiri

Eleverne mener, at historiefaget har en berettiget plads i folkeskolen. Således tilkendegiver 82,6 % af de adspurgte, at de er enige eller delvist enige i, at faget er vigtigt (se bilag 2). Hvilket brugsforhold har eleverne så til historiefaget? Et markant flertal - 72,1 % - opfatter historiefaget som et middel til at forstå enten sig selv og/eller sin samtid. Denne trend er ikke ny, tværtimod viste den sig allerede i Youth & History. Alligevel er der tilsyneladende sket en udvikling. Først og fremmest viste Youth & History, at danske elever var blandt de, der var mindst sikre på dette formål⁴⁷. Marianne Poulsens undersøgelse fra 1999 viste, at først i 3.g fik man opfattelsen af historie som et middel til at forstå samtiden⁴⁸. Eleverne i min egen undersøgelse var altså ikke i tvivl om historiefagets brugbarhed, og adskiller sig således både fra Youth & History samt Marianne Poulsens undersøgelse.

For at finde svaret på, hvorfor eleverne i dag svarer så relativt entydigt i forhold til historiefagets brugsfunktion, mener jeg, man bør gå tilbage i tid. Formålparagraffen fra 1993 havde et, som

⁴⁶ Poulsen (98), s. 137

⁴⁷ Nielsen (99), s. 109

⁴⁸ Poulsen (98), s. 137

Tobias Thomsen, L290042

allerede vist, progressivistisk, men også rekonstruktivistisk tilsnit - eleven skulle bruge sine kundskaber aktivt. I 1995 kom "Historie 1995" som langt hen ad vejen bar præg af de samme tanker, bedst personificeret i historiebevidsthedsbegrebet. Tilsvarende viser tidligere undersøgelser, at den danske historielærers formål med undervisningen deler sig mellem forberedelse til demokrati og nutidsforklaring⁴⁹.

Når eleverne svarer så markant ift. tidligere undersøgelser af historiefagets brugsfunktioner, er det, i min betragtning, et resultat af de forudgående års skole- og fagpolitik. Man har så at sige "opdraget" eleverne til denne fagforståelse - historie er således ikke bare viden om fortiden, men også redskaber til samtidsforståelse, også historie har et progressivistisk og rekonstruktivistisk tilsnit. Derfor mener jeg, at man også bør se på lærerens forståelse af historiefaget; i Youth & History så man, at for den danske historielærer var et af målene for undervisningen netop, at eleverne blev i stand til at forstå samtiden⁵⁰, hvad der bekræftes af Claus Haas og Carsten Tage Nielsens undersøgelse, hvor 91 % af historielærerne i høj eller nogen grad bruger historieundervisningen til at bearbejde forhold i nutiden⁵¹. Noget kunne tyde på, at lærernes historieforståelse smitter af på eleverne. Her mener jeg, at man finder et svar på den markante udvikling, der er sket i elevernes forståelse af historiefaget. Når Youth & History samt Marianne Poulsen ikke kan fremvise samme tydelighed i elevernes historiebrug ift. samtidsforståelse, kan det skyldes, at "Historie 1995" og tankerne bag endnu ikke var trængt fuldkommen igennem. Haas & Nielsens undersøgelse viser da også, at jo længere tid der går fra "Historie 1995", desto mere konsolideres tankegangen, sådan at 66 % af historielærerne med dimission i 2001 i høj grad bruger undervisningen til at belyse samspillet mellem fortid, nutid og fremtid. En stigning på 5 procentpoint ift. historielærere med dimission i 2000⁵²

Det bør tilføjes, at 72,2 % af eleverne angiver den mulige afgangsprøve i historie som den mindst vigtige begrundelse for fagets eksistens. Det kan yderligere være et udtryk for historiebevidsthedens sejr; i elevernes optik er faget snarere et dannelsesfag end et decideret vidensfag med specifikke færdigheder tilknyttet.

Den relative kronologiforståelse er den herskende hos eleverne, hvor 78,26 % af eleverne erklærer sig helt eller delvist enig i, at årstal ikke er centrale - det centrale er, at man ved, at noget kommer før noget andet. Ganske vist anser 56,51 % af eleverne absolut kronologi som et af fagets kendetegn, men her skal det tilføjes, at mere end hver fjerde er helt eller delvist uenige i dette udsagn. Elevernes

⁴⁹ Gudmundsson (99), s. 144

⁵⁰ Durhan (99), s. 176

⁵¹ Haas & Nielsen (12), s. 14

⁵² Ibid

Tobias Thomsen, L290042

relative tidsfornemmelse kan, i mine øjne, forklares ud fra fortiden. I dansk sammenhæng har der været tradition for absolut kronologi eller klassetrinskronologi i historiefaget, sådan som det bl.a. kom til udtryk i Det Sthyrskke Cirkulære, men også i 1980ernes læseplaner. Den udskrives og erstattes i 1995 af den relative kronologi, som er mindre rigid med årstallene, men prioriterer sammenhængsforståelse og samfundsudvikling⁵³. Det er ganske givet, at man ikke ændrer tænke måder og faste strukturer på en gang. Således har ”Historie 1995” heller ikke med et slag forandret alle historielærere til at undervise med historiebevidsthed som mål, ligesom kanonindførelsen ikke har medført, at alle historielærere nu underviser udelukkende med udgangspunkt heri, og i øvrigt kun prioriterer dansk historie⁵⁴.

Haas & Niensens undersøgelse viser, at 93 % af historielærerne med dimission i 2001 i høj eller nogen grad belyser samspillet mellem fortid, nutid og fremtid i historieundervisningen⁵⁵. Denne generation af lærere er uddannet i den tid, hvor historiebevidsthedsbegrebet konsolideres, og også i den periode, hvor tankerne fra ”Historie 1995” er de herskende. Den relative kronologi var således en ret markant ændring af historiefaget, og denne tankegang har, i mine øjne, også forplantet sig til historielæreren. At ændre et fag grundlæggende tager tid, og resultatet af 1990ernes uddannelsespolitik ser man i disse år. Når eleverne svarer så forholdsvis entydigt, mener jeg, at også her findes svaret i uddannelsesreformerne fra 1990erne, og i særdeleshed ”Historie 1995”, som med historiebevidsthedstanken grundlagde ganske anderledes tankekonstruktioner hos lærerne i første omgang, og sidenhen hos eleverne.

Eleverne er meget klare i deres rangering af historiske emner; 88,88 % af eleverne vurderer Nyere historie som det mest spændende i faget, efterfulgt af Ældre historie med 44,44 %. Eleverne vurderer Lokalhistorie og Danmarkshistorie som værende blandt de kedeligste fagområder. At lokalhistorie scorer så lavt, viste Youth & History i 1995, hvor Danmarkshistorie dog blev vurderet som det meste interessante⁵⁶. Hvorfor er det så netop Nyere historie og Ældre historie – to markante poler – der fascinerer eleverne?

Når et så overvældende flertal af de adspurgte vurderer Nyere Historie som fagets mest interessante interesseområde, skal det, i min optik, ses i lyset af dels en tidsfaktor. Elevernes historiske fornemmelse og tidsforståelse strækker sig naturligt nok ikke så langt som hos en voksen. Derfor vil,

⁵³ Nielsen (02), s. 203-ff

⁵⁴ Panelundersøgelse (11), s. 40 fig. 32 Folkeskolen - <http://www.folkeskolen.dk/~3/2/kanon-rapport.pdf> - besøgt 28/3-13 - Læreres brug af kanon

⁵⁵ Haas & Nielsen (12), s. 17

⁵⁶ Angvik (99), s. 127

Tobias Thomsen, L290042

som tidligere undersøgelser også viser, samtidshistorie altid være mere tiltrækkende⁵⁷. Men hvordan forklarer det så, at Ældre Historie scorer næsthøjst hos de interviewede? Et muligt svar, mener jeg, man også her kan finde i elevernes historiebrug. Marianne Poulsen differentierer - som allerede beskrevet - mellem seks forskellige brugsfunktioner for historiefaget⁵⁸.

Den brugsfunktion der her kommer i spil er, efter min vurdering, Historie som stedfortræderoplevelse. Elevernes opfattelse af Ældre Historie kan bero på, at disse perioder ofte fremstilles med krig, død og ødelæggelse – sådan som det kommer til udtryk i film som ”Gladiator”, ”300” eller tv-serier som ”Spartacus”. Verdener og værdier, der ligger forholdsvist fjernt fra elevernes erfaringshorisont i et velfærds Danmark anno 2013. Derfor er der, i min betragtning, også en god chance for at eleverne mener, at de vil opleve dette ”Noget”, som bl.a. Thomas Ziehe omtaler⁵⁹, igennem arbejdet med Ældre historie. Dette fascinationselement kan, udover tidsforståelsen, også forklare elevernes store interesse i Nyere Historie. Fascinationen af eksempelvis Hitler og Holocaust kan virke morbide, men ikke desto mindre er den tilstede hos eleverne. Dette skal, efter min bedste overbevisning, også betragtes som et resultat af elevernes historiebrug; nemlig som stedfortræderoplevelser.

Alt dette fortæller en historie om elevernes tidsforståelse, deres brug af Historie og ikke mindst, hvad eleverne finder mest interessant i historiefaget. Undersøgelsen viste altså, at eleverne har en relativ kronologisk tidsforståelse, samt at for disse elever er historiefaget et middel til at forstå samtiden. De bruger – i min betragtning – historie som stedfortræderoplevelse i jagten på ”Noget”, og endelig vurderer de Nyere Historie som det mest interessante delemne i faget.

5.3 Opsamling

Ovenstående er lige dele fakta og analyse. Skulle analysen udgå, ville undersøgelsens resultater se ud som følger:

- 82,6 % af eleverne mener, at faget er vigtigt
- 72,1 % eleverne opfatter faget som et middel til at forstå sig selv og /eller sin samtid
- Eleverne har en relativ kronologiforståelse – 78,26 % vurderer, at det vigtige er at vide, at noget kommer før noget andet.
- 88,88 % af eleverne anser Nyere Historie som det mest spændende historiske delemne
- Eleverne vurderer Lokal- og Danmarkshistorie som værende blandt de mindst spændende historiske delemner

⁵⁷ Ibid s. 126

⁵⁸ Poulsen (98), s. 126-ff

⁵⁹ Ibid, s. 127

Tobias Thomsen, L290042

6. At undervise i historie

Sammenkæder vi disse tal med de forandringer historiefaget har undergået indenfor de seneste ti år, står man som historielærer med en udfordring; prioriteringen mellem elevens interesser og fagets verden. Set i lyset af min egen undersøgelse samt indførelsen af historiekanonen er dette – i min optik - en af de mest centrale diskussioner i faget. Den tradition der blev grundlagt med formålsændringen i 1975, hvor eleven sættes i centrum for skolens virksomhed – og som for historiefagets vedkommende konsolideres med ”Historie 1995”- udfordres af de gennemgribende forandringer historiefaget gennemgår i perioden 2006-2009, hvor man først og fremmest sætter dansk historie i højsædet med kanon, og vægter historiefaget en smule højere end faget.

6.1 Eleven eller faget

Indenfor historiefaget skelner man mellem to paradigmer; et fag- og kundskabsstyret paradigme samt et brugerstyret- og demokratorienteret paradigme⁶⁰. Bernard Eric Jensen (BEJ) var blandt de argeste modstandere af kanontanken. Ifølge BEJ vil den klassetrinssfikserede kronologi ikke øge elevernes historieinteresse eller historiske viden. Tværtimod, mener han, og henviser til forskning, der viser, at undervisningen skal have relevans for eleverne for at opnå varige resultater⁶¹. Hermed mener jeg også, at BEJ indskrives sig som talsmand for brugerstyret- og demokratorienteret paradigme. En tankegang, der tilsyneladende også har vundet indpas blandt historielærerne, hvor 89-98 % af historielærerne mener, at de i høj eller nogen grad søger at belyse samspillet mellem de tre tidskomponenter i den daglige undervisning⁶². Er BEJ så kun interesseret i at høre elevernes livshistorie, helt uden tilknytning til historiefaget?

BEJ arbejder med begreberne distancering-aktualisering, der skal kvalificere elevernes historiebevidsthed, så de både relaterer nutiden, men også ser forskelle mellem fortid og nutid⁶³. For BEJ er undervisningens fokus, at eleverne skal opleve en historieundervisning som er meningsfyldt og brugbar⁶⁴. Hans fokus er på både eleverne og historiefaget – sådan som begreberne distancering-aktualisering illustrerer – men først og sidst er han fortalere for en elevcentreret historieundervisning.

Dette synspunkt deles ikke af alle. En af de stærkeste fortalere for historiekanonen finder man i cand.mag. historie Anders Holm Thomsen (AHT). Først og fremmest vægter AHT Danmarkshistorie højt, med samme begrundelse som Bertel Haarder i 2006; nemlig frygten for den nationale

⁶⁰ Haas & Nielsen (12), s. 13

⁶¹ Borgberg & Lauritsen (09)

⁶² Haas & Nielsen (12), s. 17

⁶³ Jensen (96), s. 13-ff

⁶⁴ Ibid, s. 10

Tobias Thomsen, L290042

sammenhængskrafts forsvinden. I en globaliseret verden, er det ifølge AHT, viden om nationens historie, der kitter danskerne sammen⁶⁵. Tilsvarende tager han afstand fra historiebevidsthedsbegrebet, som det blev introduceret i 1995. For ham er historiefaget i første omgang afgrænset til fortiden, som skal videreformidles til eleverne, hvorfor al tale om samtidsforståelse og fremtidsforventninger må om ikke forstumme, så foregå i andet regi end folkeskolen. AHT griber derfor også tilbage til Den Blå Betænkning fra 1960 og fremhæver den, med sit fokus på klassetrinskronologi, som det bedste bud på et ”nyt” historiefag⁶⁶. Med sin betoning af klassetrinskronologi samt generelt positive holdning til kanontanken er AHT, i min betragtning, tilhænger af et fag- og kundskabsorienteret paradigme, der netop vægter kronologi og historiekanon⁶⁷.

Udfordringen består, set med mine øjne, i at kombinere en hensyntagen til disse to poler. Dermed indplacerer man sig som historielærer også i orkanens øje; mellem det fag- og kundskabsstyrede paradigme og det bruger- og demokratorienterede paradigme. Min egen undersøgelse vist denne udfordring helt klart; eleverne vurderer samtidshistorie som det mest interessante delemne og Danmarkshistorie som et af de mindst interessante. Historiekanon prioriterer imidlertid Danmarkshistorie højt⁶⁸, og dermed er udfordringen en realitet. Hvilket paradigme skal historielæreren da vægte?

Løsningen af denne udfordring ligger imidlertid ikke lige for. Det er klart, at man må medtænke eleverne i sin undervisning. Men at de dermed skal danne grundlag for al historieundervisning, finder jeg betænkeligt. Det står ligeså klart, at kanonen er en del af historiefaget, og derfor også må tages alvorligt og således inddrages i undervisningen. Imidlertid vil jeg dog hævde, at en undervisning bygget op udelukkende omkring kanon kan have samme uheldige konsekvenser som en historieundervisning, der udelukkende centrerer om elevernes erfaringer og krav om relevans. Den tyske pædagogikprofessor Thomas Ziehe og dennes begreb god anderledeshed kan her være relevant at inddrage.

Thomas Ziehe plæderer således for, at samfundet i dag har omfavnet eleverne og deres erfaringer i en sådan grad, at det er blevet den eneste reelle målestok⁶⁹. Således også skolen. Eleverne stifter ikke nødvendigvis bekendtskab med finkulturen, dels fordi den er trængt af populærkulturen, dels er det

⁶⁵ Knippel (07)

⁶⁶ Ibid

⁶⁷ Haas & Nielsen (12), s. 13

⁶⁸ <http://www.historiefaget.dk/emner/historiekanon/> - besøgt d. 28/3-13 - Historiekanon

⁶⁹ Ziehe (04), s. 143

Tobias Thomsen, L290042

blevet op til den enkelte at vurdere, om man vil arbejde med finkultur eller ikke⁷⁰ - for historiefagets vedkommende kunne eksempelvis historiekanonen være et eksempel på finkultur, idet man her fremhæver noget, som mere centralt end andet. Løsningen ligger, ifølge Ziehe, hos skolen selv. Skolen må, hævder Ziehe, opgive tanken om at inddrage elevernes erfaringer og interesser i al undervisningen, samt opgive tanken om populærkultur som den eneste værdi for undervisningen. Her introducerer han begrebet god anderledeshed, hvor skolen skal stå fast som en modkultur til samfundet og ikke have populærkulturen som målestok for sin gerning, men tværtimod insistere på at opretholde et forskelsforhold til eleverne og det øvrige samfund. Skolen skal tilbyde eleverne god anderledeshed, der ikke tager sit udgangspunkt i det for eleverne genkendelige og nære, men præsenterer dem for det fjerne og utilgængelige, således disse kan blive brugbare redskaber i hverdagen⁷¹.

En nyere dansk undersøgelse af danske historielæreres brug af kanonen viste, at 42,1 % af historielærerne synes, at historiekanonen var en god ide⁷². Haas & Nielsens undersøgelse påviste endvidere, at 64 % af historielærerne i høj eller nogen grad fulgte historiekanonens kronologi⁷³. Er det så ensbetydende med, at et fag- og kundskabsorienterede paradigme og en god anderledeshed har vundet indpas?

Ikke ubetinget, mener jeg. Således svarer mere end hver tiende historielærer, at kanonen har gjort det sværere at lave spændende undervisning⁷⁴. Præmissen for historiefaget er altså, at undervisningen skal være ”spændende”- hvortil man må spørge, hvad er spændende historieundervisning?

Tilsvarende udtaler en historielærer i Haas & Nielsen-undersøgelsen, at han bruger nutidsforhold i historieundervisningen, fordi ” ... *det er jo det, de unge mennesker kan forholde sig til*”⁷⁵.

Historieundervisningen skal fortsat være bygget op omkring spænding er, og denne ”spænding” skal i vid udstrækning defineres af eleverne. Nutidsrelevans er fortsat en central del af undervisningen, hvis elevernes interesse skal vækkes. Værd at bemærke er også, at i Haas & Nielsens undersøgelse svarer 38 % af historielærerne, at de slet ikke eller i mindre grad bruger historiekanonen som strukturering for undervisningen⁷⁶. Det er, i mine øjne, et betragteligt mindretal, der distancerer sig fra den klassetrinskronologi, kanonen kan siges at repræsentere. Noget kunne altså tyde på, at det

⁷⁰ Ibid, s. 144-145

⁷¹ Ørsted Andersen (06), s. 17-ff

⁷² Panelundersøgelse (11), s. 32, fig. 25 - <http://www.folkeskolen.dk/~3/2/kanon-rapport.pdf> - besøgt d. 28/3-13 – Læreres brug af kanon

⁷³ Haas & Nielsen (12), s. 19

⁷⁴ Panelundersøgelse (11), s. 36, fig. 26 - <http://www.folkeskolen.dk/~3/2/kanon-rapport.pdf> - besøgt d. 28/3 – Læreres brug af kanon

⁷⁵ Haas & Nielsen (12), s. 18, l. 23-24

⁷⁶ Ibid, s. 20

Tobias Thomsen, L290042

brugerstyrede og demokratiorienterede paradigme med eleven i centrum fortsat står stærkt blandt historielærere i 2013⁷⁷.

Disse to paradigmer kæmper altså til stadighed en kamp om den førende position. I min betragtning, kan det imidlertid være på sin plads at inddrage et tredje paradigme; hybridparadigmet, hvor de to førnævnte paradigmer snarere bliver hinandens forudsætning, fremfor modstandere⁷⁸. Hvem kan forstå nationalstaten af i dag uden at kende Den Westfalske Fred, og dermed baggrunden herfor? I mine øjne er historiekanon blot med til at kvalificere elevernes nutidsforståelse.

Min egen undersøgelse viste, at 88,88 % af de adspurgte fandt Nyere historie mest interessant. Dette indkapsler hele debatten mellem fag og elev; det er, blandt andet pga. historiekanon, ikke muligt udelukkende at tage sit udgangspunkt i elevernes interesser, idet historiekanon vægter Danmarkshistorie højt. Her viste min undersøgelse, at Danmarkshistorien er et af historiske delemner, eleverne finder mindst interessant. Dermed bliver elev-fag-udfordring ikke blot en overordnet pædagogisk diskussion, men også en udfordring i den daglige historieundervisning.

God anderledeshed bør, efter min overbevisning, være et centralt begreb i historiefaget. Ikke for at terpe eller recitere, men for på sigt at kvalificere elevernes samtidsforståelse og evnen til at trække paralleller fra fortid til nutid.

Historieundervisningen må, efter min bedste overbevisning, foregå i vekselvirkning mellem de to paradigmer. En løsning på denne elev-fag-udfordring kunne imødegås med en respekt og tilpasning af faget, og hele tiden med elevernes forudsætninger for øje. Erling Lars Dale sammenfatter på glimrende vis hele dette spørgsmål – *”Begrebsindholdet i lærer’er betinget af, at der eksisterer en elev i kommunikationen”*⁷⁹. Hvad hjælper det, at jeg som historielærer underviser i Stormen på Dybbøl eller Genforeningen, hvis ikke eleverne forstår en brik af det sagte? I det øjeblik bliver det undervisning for fagets skyld, og det er ingen tjent med, mindst af alle, eleverne. Når alt kommer til alt må også historiefagets virksomhed koncentrere sig om disse; ikke nødvendigvis deres interesser og præferencer, men deres forudsætninger og baggrunde. På disse præmisser må *historiefaget* eksistere.

Denne diskussion er dog også en overordnet pædagogisk diskussion. Det er i lige så høj grad en debat om hele skolens retning. Derfor mener jeg, at det kan være nyttigt at sætte historiefagets

⁷⁷ Haas & Nielsen, s. 23

⁷⁸ Ibid, s. 24

⁷⁹ Dale (98), s. 56, l. 32-33

Tobias Thomsen, L290042

forandringsprocesser og medfølgende udfordringer for historielæreren ind i den kontekst, der hedder den daglige historieundervisning.

6.2 Udfordringer i den daglige historieundervisning

Historiefaget undergik i 2000-tallet en række mærkbare forandringer med en centralstyret historiedidaktik og historiekanonen blandt de mest markante tiltag.

Det byder, for mig at se, på to udfordringer for historielæreren. Den gode lærer besidder, iflg. Dansk Clearinghouse, tre kompetencer; relationskompetence, regelledelseskompetence og didaktisk kompetence. Relationskompetence dækker over lærerens sociale samspil med eleverne, som bør være præget af respekt, tolerance og empati. Regelledelseskompetence vil sige, evnen til at skabe regler, faste rammer og struktur for en klasse. Endelig er der didaktikkompetence, der omhandler lærerens evne til at argumentere didaktisk for sin undervisning samt være i besiddelse af velfunderet fagfaglighed⁸⁰.

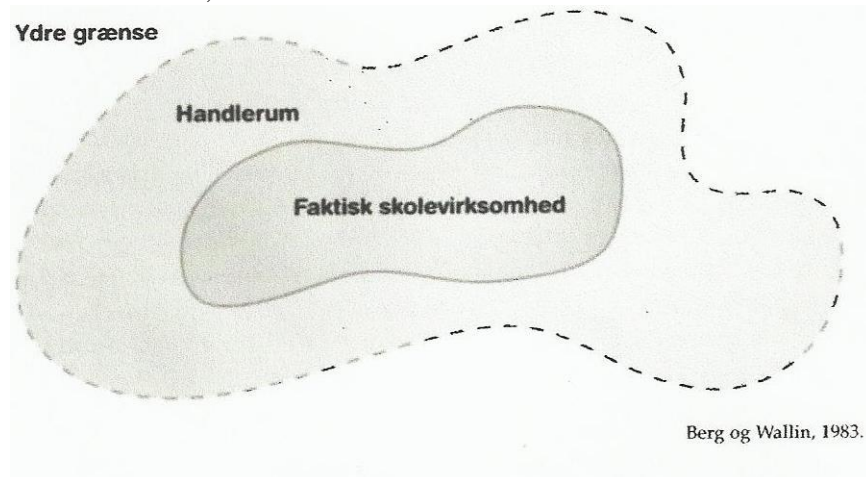
Udfordringen i den daglige historieundervisning består i mine øjne af to forhold - tilpasning af historiekanonen til elevernes forudsætninger med fare for simplificering, samt tilrettelæggelsen af en undervisning, der skal tage udgangspunkt i nutidsrelevans for eleverne, og samtidig medtænke historiekanonens punkter. Punkter som eleverne ikke nødvendigvis vil finde interessante eller kan se meningen med.

Udfordring om tilpasning af undervisningens indhold i forhold til elevernes forudsætninger, er naturligvis gældende for al undervisning. Forskellen består imidlertid i, at historiekanonen ikke tager hensyn til elevernes baggrunde.

Her vil jeg inddrage Berg og Wallins handlerumsmodel, idet den på glimrende vis illustrerer udfordringen mellem ydre bestemmelser, lærerens handlemuligheder og den reelle undervisning⁸¹.

⁸⁰ Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard (08), s. 66-67

⁸¹ Himm & Hippe (07), s. 164



Historielærerens handlerum er indsnævret, idet den ydre grænse – historiekanonens - har fastlagt et bestemt indhold, og dermed har begrænset historielærerens handlerum; historielæreren kan jo eksempelvis ikke fravælge punkterne Kejser Augustus, Tutankhamon, Ertebøllekulturen eller Solvognen på 3.- 4. klassetrin⁸² - idet den obligatoriske historiekanon skal være grundlag for dele af historieundervisningen - uagtet at man som historielærer kan have didaktiske og faglige begrundelser for at fravælge disse emner. Nogle af punkterne skal således indgå i historieundervisningen.

Det er ikke givet, at der vil være overensstemmelse mellem elevernes forudsætninger og baggrunde og historiekanonens indhold. For at understøtte dette vil jeg inddrage Jean Piagets teori om læring. Først og fremmest er det ikke sikkert, at elever på 3. – 4. klassetrin vil være i stand til at forstå en historisk epoke som begreb. Den abstrakte tænkning er under udvikling i denne aldersgruppe, men langt fra færdigudviklet. Derfor må undervisningen fortsat bære præg af det nære og konkrete⁸³. Som historielærer er man derfor nødt til at simplificere historien for at frembringe en meningsfyldt undervisning. At forstå Romerriget eller Jellingestenens betydning i deres fulde omfang og konsekvens, kan være svært for eksempelvis elever på 3.- 4. klassetrin. Som jeg skrev i foregående afsnit, skal elevernes forudsætninger og baggrunde medtænkes i undervisningen, udfordringen i kanonsammenhæng på de yngste klassetrin bliver således også at formidle disse komplekse og mangesidede punkter på en sådan måde, at det ikke bliver en simplificering af tidsperioden, hvor mennesker og samfund kommer til at fremstå primitive⁸⁴.

⁸² <http://www.historiefaget.dk/emner/historiekanon/> - besøgt d. 28/3-13 – Historiekanonens punkter

⁸³ Jerlang (08), s. 337

⁸⁴ Pietras & Poulsen (11), s. 237

Tobias Thomsen, L290042

Næste udfordring opstår, når kravet om nutidsrelevans skal indfries. Al forskning viser, at historieundervisningen må have en nutidsrelevans for eleverne, hvis den ikke skal gå i glemmebogen, idet øjeblik lektionen er overstået. Bernard Eric Jensen taler således om dannelsen af erindringsspor - hvad vil eleverne erindre i det lange løb? For at sikre dannelsen af erindringsspor må historieundervisning altså altid have en nutidsrelevans⁸⁵. Denne nutidsrelevans, mener jeg, man kan anskue på to måder. Som ovenfor vist kan det være vanskeligt for elever på 3. -4. klassetrin at forstå begreber som tidsperiode osv.- fortsat må man tage udgangspunkt i det nære og konkrete. Derfor er det også min overbevisning, at historieundervisningen hos folkeskolens yngste elever skal starte i det nære og kendte, og så brede sig ud i et bredere perspektiv. At starte en historiektion med at gennemgå Kejser Augustus og Romerriget ud fra det perspektiv alene, anser jeg for nytteløst, hvis målet er, at eleverne skal få noget praktisk ud af undervisningen. Derfor mener jeg også, at man må differentiere undervisningens nutidsrelevans, og indlede historieundervisningen med det let genkendelige, jo yngre elevgruppen er.

Imidlertid udvikler elevernes kognitive evner sig, således at eleverne omkring 6. – 9. klasse bliver i stand til at tænke udover det nære og genkendelige, og i mere komplekse og abstrakte scenarier⁸⁶. I min empirianalyse nåede jeg frem til, at de adspurgte i min undersøgelse brugte historien som stedfortræderoplevelser. For mig at se, er det klart at ikke al historie kan sættes ind i denne ramme, men jeg mener ikke, at det gør historie mindre nutidsrelevant, uagtet om eleverne kan se dette.

Her vil jeg fremhæve kanonpunktet Den Westfalske Fred, der ret beset er en fredsforhandling – der måske rummer de spændingselementer, som elever forventer – men ikke desto mindre er afgørende for forståelsen af Europa i dag. Her er således en konkret udfordring for historielæreren i den daglige historieundervisning- hvordan gøre Den Westfalske Fred forståelig – uden at gøre den simpel – og samtidig ”spændende”? Spørgsmålet er vel, om det reelt er muligt? Men punktet er, i min forståelse, centralt og skal derfor gennemgås.

Med et begreb lånt fra Thomas Ziehe, kan man anskue læreren som kulturarbejder og relationsarbejder.

Selvom forskning peger på nutidsrelevans ift. historieundervisningen, er det vel ikke utænkeligt, at eleverne ikke vil kunne se denne eks. i arbejdet med Den Westfalske Fred, men det betyder vel ikke, at det ikke fortsat er centralt i et længere perspektiv?

⁸⁵ Henriksen (09), s. 13

⁸⁶ Jerlang (08), s. 339

Tobias Thomsen, L290042

Derfor mener jeg, at historielæreren må vægte kulturarbejdet, med fare for at relationsarbejderen lider momentan skade.

I de mindste klasser er nutidsrelevans central, fordi eleverne endnu ikke er i stand til at tænke tilstrækkeligt abstrakt. Undervisning må da gøres mere simpel – med fare for simplificering – og tage sit udgangspunkt i det nære. Dog kan det være nødvendigt at udfordre denne nutidsrelevans, når eleverne bliver ældre, netop fordi deres abstraktionsniveau stiger, og eleverne kan tænke i flere dimensioner. Her mener jeg, at historielæreren må stå fast som kulturarbejder, og ikke altid indlede med udgangspunkt i nærmiljøet, idet ikke alle kanonens punkter er egnede dertil. Dette er imidlertid også en diskussion som trækker tråde til afsnittets første del; vægter man eleven eller faget i sin undervisning?

Den forandring historiekanonens fra 2006 indvarslede udfordrer – efter min mening – også den daglige undervisning. Den udfordrer lærerens relationskompetence, i det den ikke tager hensyn til elevernes forudsætninger og erfaringer, hvorfor det er op til historielæreren at gøre historieundervisningen tilpas forståeligt, med alle de risici det indebærer. Læreren er både relationsarbejder og kulturarbejder, og i arbejdet med historiekanonens, vil det i nogle tilfælde, være kulturarbejderen, der skal vægtes fremfor relationsarbejderen. Forskning peger på, at historieundervisningen skal have nutidsrelevans, hvilket historiekanonens selvsagt også udfordrer. Her mener jeg dog, at det kan være på sin plads at historielæreren optræder som kulturarbejder, også selvom eleverne ikke umiddelbart finder historieundervisningen relevant. Uanset hvad historieundervisningens mål er, er viden som oftest central, og negligerer man dette, risikerer det, med professor Lars Qvortrups ord, at blive ved snakken, og det fører sjældent noget frugtbart med sig⁸⁷.

7. Delkonklusion

Historiefaget undergik store forandringer i 2000-tallet, især når disse betragtes i lyset af de forudgående årtiers opfattelse af først og fremmest skolen, men også i opfattelsen af historiefaget, som det kom til udtryk med ”Historie 1995”. I særdeleshed var det naturligvis indførelsen af en historiekanon, der bragte sindene i kog. Men gør det nogen forskel, eller er det bare akademisk ordstrid uden betydning for den enkelte historielærer? For mig at se, er det klart at disse diskussioner i høj grad griber ind i historielærerens undervisningssfare.

⁸⁷ Qvortrup (04), s. 98

Tobias Thomsen, L290042

Kanontanken repræsenterer et fundamentalt anderledes syn på skole end formålsparagraffen fra 1993 og ”Historie 1995”. Hvor man i de foregående årtier havde eleven som centrum for undervisningen, skiftede fokus nu til faget. Nyere dansk skolepolitik har netop haft eleven som centrum; i historiefaget er dette vel bedst udtrykt i historiebevidsthedsbegrebet, hvor det var elevernes fortidstolkninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, der var centrale.

2000-tallets ændringer kan – i min optik - ikke overvurderes; det er langt mere end en diskussion om læseplaner, kanonindhold osv., det er en diskussion om selve skolens væsen. Og disse forandringer ender i sidste ende også hos historielæreren i den daglige undervisning, som skal forsøge at balancere mellem fag og elev. Dette er, i mine øjne, en af de helt store udfordringer for historielæreren.

Disse forandringer gjorde ikke kun op med den elevcentrerede pædagogik - indførelsen af historiekanonen udfordrer i høj grad også den daglige planlægning af historieundervisningen.

Historielærerens handlerum er blevet begrænset af historiekanonen. Det resulterer efter min vurdering i to udfordringer. Dels skal historielæreren tage udgangspunkt i historiekanonens punkter til elever på eksempelvis 3. – 4. klassestrin, med risiko for at de ikke forstår undervisningen. Læreren må da gøre punkterne mere enkle og tilpasse dem elevernes forudsætninger. Faren bliver da blot, at historieundervisningen ender i en udstilling af fortidens tilsyneladende primitivitet. Historiekanonen udfordrer således historielærerens didaktikkompetence, som netop også omhandler evnen til at planlægge undervisning på en måde, så elevernes forudsætninger tilpasses undervisningens indhold⁸⁸.

Samtidig er der kravet om nutidsrelevans for eleverne – argumentet fremføres med forskningsmæssigt belæg. Udfordringen for historielæreren bliver da at være både kulturarbejder og relationsarbejder, med den yderligere udfordring det bliver at stå fast på kulturarbejdet og historiekanoen, og fastholde en undervisning, eleverne ikke umiddelbart finder interessant, men som man med sin didaktiske kompetence ved, er central for eleverne. Udfordringerne er konkrete og vil formentlig opstå for enhver historielærer. Spørgsmålet er, hvordan man tackler dem. Givet er, at historielæreren får brug for de tre kompetencer, for opgaven er ikke let, og må kalde til overvejelser om både undervisningssyn og menneskesyn. Udfordringen er historielærerens, og løsningen således også dennes.

⁸⁸ Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard (08), s. 66-67

Tobias Thomsen, L290042

Ovenstående afsnit har handlet om de udfordringer, der i mine øjne, er mest presserende for historielæreren. Disse udfordringer kan i høj grad ses som en konsekvens af de forandringsprocesser, historiefaget undergik i forrige årti. Med et fag- og kundskabstret paradigme brød historiefaget med det brugerstyret- og demokratorienteret paradigme, der havde været historiefagets grundlag siden ”Historie 1995”, og også med hele tænkningen om skolens formål og indhold. Derfor bliver perioden 2006-2009 så central for historielæreren. Man kunne således have haft fokus på andre dele, eksempelvis det dannelsesmæssige aspekt i en kanontid, og spørgsmålet om dannelsestænkning i en 2013⁸⁹.

8. Konklusion

Indledningsvist stillede jeg spørgsmålet

- *Hvordan kan jeg forstå de forandringsprocesser, der sker på historiefagets område? Og hvilke udfordringer stiller det mig overfor som lærer i historiefaget?*

I det kommende vil jeg forsøge at svare på dette.

Historiefaget har, ligesom den øvrige skole, indgået i mange forandringsprocesser det seneste årti. Disse mange forandringer sker ikke uden grund eller tilfældigt. Det er et produkt af bestemte tids- og samfundsforhold, og opfattelser heraf. Historiefagets forandringsprocesser skal ses i kontekst, og kan, efter min overbevisning, ikke ses uafhængigt af den tidsånd, hvori de finder sted. Historiefaget indgår i den kontekst, der hedder skolen, som igen er en del af et samfund med en række værdier, der er bestemmende for hvilken retning skolen og historiefaget bevæger sig.

I denne opgave fremhævede jeg fire perioder som centrale for at forstå historiefagets forandringsprocesser; 1900, 1975-77, 1993-1995 og endelig 2003-2009

Det Sthyrskke Cirkulære fra 1900 var således folkeskolens første egentlig mål- og indholdsformulering. Denne skole opstod i en tid, hvor der var efterspørgsel på kvalificeret arbejdskraft, derfor blev det en essentialistisk skole, og disse tanker forplantede sig også til historiefaget. Fokus var på målbare færdigheder og kundskaber; eks. evnen til genfortælling. Cirkulæret prioriterede dansk historie, og således hed det sig, at historiefaget skulle frembringe ”...

⁸⁹ Det er ikke indenfor rammerne af denne opgave at besvare dette spørgsmål. Imidlertid kunne området være et muligt videre forskningsemne.

Tobias Thomsen, L290042

*en varm og levende Følelse, særligt for vort Folk og Land ...*⁹⁰. Nationaliseringen var en topprioritet.

I 1975 var samfundet for længst indtrådt i det moderne samfund, og nye kompetencer og kvalifikationer var efterspurgt. Dette afspejledes i folkeskolens formålsparagraf, hvor eleverne nu selv skulle frembringe viden, ikke blot gives. I tråd med tidens kritik, blev det også en opgave for skolen at frembringe elever, der kunne tage stilling til samfundets problemer. Skolen var blevet progressivistisk. Historiefaget tilsluttede sig ikke til fulde disse tendenser; bl.a. fastholdt man Danmarkshistorie som en central bestanddel af historiefaget. Dermed bar historiefaget fortsat præg af en centralstyret historiedidaktik. En opblødning var dog på vej; dette sås også i historie, hvor eleverne skulle erhverve sig viden, ikke kun gives.

Med Murens fald tog man afsked med det moderne samfund, og indtrådte i stedet i det senmoderne samfund. Hvor individet tidligere havde været bundet af klasse, religion eller ideologi, blev individet i stigende grad betragtet som frisat. En spirende optimisme på menneskets vegne spredte sig, og forplantede sig således til folkeskolen, som fortsat var progressivistisk, men også rekonstruktivistisk, hvilket ses i formuleringen om handling. For historiefaget blev dette udtrykt i begrebet historiebevidsthed, ligesom en mere brugerstyret historiedidaktik afløste den centralstyrede, der hidtil havde været den dominante.

Optimismen fra 1900erne blev afløst af frygt i 2000-tallet. Dels frygt for terror, men også frygt for at andre nationer ville udkonkurrere Danmark. Denne frygt forplantede sig i nogen grad til skolen og historiefaget. Skolen fik ny formålsparagraf, der talte om at give og målstyringen af folkeskolen blev væsentligt opstrammet med Fælles Mål. Skolen fik et mere essentialistisk tilsnit. Historiefaget oplevede en tilbagevenden til en centralstyret historiedidaktik; især udtrykt ved historiekanonen. Frygten for det senmoderne samfunds værdiopløsning gjorde det nødvendigt at opprioritere dansk historie og kulturarv, for at give individet tryghed i fælles kultur og historie.

K. E. Løgstrup sagde engang, at et samfund har den skole, det fortjener⁹¹. Sådan er det også med historiefaget; forandringer på dette område er i et udtryk for hvilke værdier, det omkringliggende samfund efterspørger, og skal man forstå forandringsprocesserne i faget, må man se på det omkringliggende samfund. Disse er – som i så mange andre tilfælde – drivkraften bag historiefagets forandringsprocesser.

⁹⁰Nielsen (10), s. 217, l. 1-2

⁹¹

<http://api.archive.undervisere.dk/binAPI/streamfile.exe?name=FS%5CDocuments%5C103%5C39503.pdf&type=application/pdf&path=ArchiveFiles> – besøgt d. 28/3-13 – K. E. Løgstrups forelæsning (81) ”Skolens formål”

Tobias Thomsen, L290042

Dette bliver således en udfordring for læreren. Jeg har i denne opgave fremhævet to af de, i mine øjne, mest centrale udfordringer; diskussionen og afvejning mellem fag og elev samt de udfordringer historielæreren står overfor i den daglige undervisning. Historiekanonen er interessant set i lyset af de foregående 30 års skolepolitik, idet den grundlæggende bryder med tanken om eleven som centrum for skolens virksomhed. Hermed åbner den op for debatten om, hvad der bør være skolens indhold. To af de mest udtalte frontkæmpere har været Bernard Eric Jensen – som tilhænger af et brugerstyret og demokratorienteret paradigme – samt Anders Holm Thomsen, tilhænger af et fag- og kundskabsstyret paradigme. Disse debatter kan let blive skingre, og uden ubetinget at tilslutte sig den ene eller anden retning, giver det måske mere mening at indplacere historiefaget som et hybridparadigme, hvor de to positioner ikke er modsætninger, men måske endda hinandens betingelse. Min egen undersøgelse viste således, at langt størstedelen af eleverne foretrak nyere historie, og indplacerede Danmarkshistorie som det kedeligste historiske delemne. Skulle jeg således kun medtænke elevernes præferencer i min undervisning, ville historiekanonen være uaktuel. For mig at se, er dette uholdbart, al den stund punkter i historiekanonen kan være essentielle for forståelse af samtiden. Undersøgelser viser således, at historiekanonen overvejende har vundet indpas blandt historielærerne, hvor 64 % i høj eller nogen grad følger historiekanonens kronologi⁹². Dermed ikke sagt, at elevernes interesser og præferencer er forsvundet ud af historieundervisningen. Fortsat underviser historielæreren med historiebevidsthed som mål, hvorfor man nødvendigvis må tage sit udgangspunkt i elevernes verden⁹³. Eleverne er fortsat historiefagets omdrejningspunkt i 2013.

I min fagforståelse er *historiefaget* centralt. Dette kan således blive på bekostningen af elevernes interesser og præferencer, men jeg mener, at Thomas Ziehes begreb om veldosseret anderledeshed indeholder en central pointe. Deres forudsætninger og baggrunde må medtænkes i enhver undervisningssituation. Som tidligere nævnt risikerer en undervisning, der ikke medtænker disse, at blive undervisning for undervisningens skyld. Det er ikke gavnligt for nogen, hverken elever eller lærere.

I denne diskussion står den enkelte historielærer fortsat står mere eller mindre frit, når blot de forskellige love og krav overholdes. Om man indplacerer sig på det ene eller andet paradigme er vel i nogen grad bestemt af den enkelte historielærers menneske- og skolesyn. Hvad der derimod ikke står den enkelte historielærer frit for, er historiekanonen. Den repræsenterer dels den ovenfor beskrevne

⁹² Haas & Nielsen (12), s. 19

⁹³ Henriksen (09), s. 13

Tobias Thomsen, L290042

udfordring og diskussion om fag og elev, men derudover er den også dybt aktuell i historielærerens daglige undervisning.

Man har indsnævret historielærerens didaktiske råderum, idet man har ændret på undervisningens indholdsbestemmelser. Historielæreren skal nu præsentere 3.- 4. klasse for komplicerede og mangesidet emner som Absalon, Solvognen eller Kejser Augustus.

Historiekanonen tager ikke hensyn til elevsammensætningen, men præsenterer blot undervisningens indhold. Dermed er det så op til historielæreren at sammensætte en meningsfyldt undervisning. Faldgruben bliver da, at undervisningen risikerer at fremvise en historisk virkelighed som er primitiv, og dermed i sidste ende giver eleverne et decideret fejlslagt billede af eks. Romerriget. Historiekanonen har begrænset lærerens didaktiske råderum, uden dog fuldstændig at fjerne lærerens handlerum, men dog er det stadig en ganske betragtelig udfordring, historielæreren i denne henseende står overfor.

Min egen undersøgelse viste da også, at nyere historie er elevernes suverænt foretrukne emne. Men historiekanonen vægter Danmarkshistorie – elevernes mindst foretrukne emne – og derfor kan der opstå en udfordring imellem at forene elevernes interesser med historiekanonen. En løsning på denne udfordring kan være, at tage udgangspunkt i nutidsrelevans for eleverne. Dette er der endvidere forskningsmæssigt belæg for at gøre. Men også her udfordrer historiekanonen historielæreren, da ikke alle punkterne på en naturlig måde kan perspektiveres til nutiden. Endvidere kan man stille spørgsmålstejn ved det ønskeværdige i denne nutidsperspektivering; jo ældre eleverne bliver, desto større abstraktionsniveau, hvorfor man vel også kan kræve, at de netop tænker mere abstrakt og væk fra det nære og konkrete?

Derudover er det ikke alt, der kan eller skal nutidsperspektiveres, men dermed ikke sagt, at det ikke er centralt i et længere perspektiv. Læreren er således kultur- og relationsarbejder, og med historiekanonen er det kulturarbejderen, der kommer i spil, idet man næsten må tvinge eleverne og historiekanonens ”fremmedkultur” sammen. Efter min overbevisning må kulturarbejdet tages seriøst. Ikke for at presse eleverne til en bestemt historisk opfattelse eller lignende, men simpelthen fordi historiefaget er så afgørende for forståelsen af sig selv og sin samtid. Og netop denne brugsfunktion vægter eleverne også højt.

Historiefagets forandringsprocesser har været mangesidet, men aldrig er de foregået uafhængigt af samfundet eller tidsånden. Ligeegyldigt hvilken ideologi, der ligger til grund for disse forandringsprocesser, er det sikkert, at de vil påvirke historielæreren og byde på en række

Tobias Thomsen, L290042

udfordringer. Ligeså lidt som historiefaget, er historielæreren en fri og uafhængig instans. Også han opererer under givne rammer. Dermed ikke sagt, at historielæreren bare er et produkt af tid og sted - også indenfor historiekanonen er der en række friheder. Forandringerne kan være af forskellige karakter - jeg satte i denne opgave fokus på de, jeg mener, er mest afgørende, og jeg kunne, som tidligere skrevet, have valgt et andet fokus. Historiefaget vil måske se anderledes ud om ti år - sandsynligvis båret af samfundsmæssige krav om forandring. Sikkert er dog, at de ændringer politikerne træffer på skolens og faget vegne, kun kan varetages af én person; nemlig historielæreren.

9. Litteraturliste

9.1 Bøger og artikler

Andersen, Frans Ørsted (2006) *Finsk pædagogik – finsk folkeskole* Dafolo Forlag

Angvik, Magne (1999) Er nordiske 15-åringer interessert i historie? I: Angvik, Magne Vagn Oluf Nielsen (red.) (1999) *Ungdom og historie i Norden* Fagbokforlaget

Dale, Erling Lars (1998) Didaktisk rationalitet – tre kompetenceniveauer i en moderne skole I: Dale, Erling Lars (1998) *Pædagogik og professionalitet* Forlaget Klim

Durhán, Ewa (1999) Historieläraren i Norden – en översikt I: Angvik, Magne & Nielsen, Vagn Oluf (red.) (1999) *Ungdom og historie i Norden* Fagbokforlaget

Gudmundsson, Bragi (1999) Målsætning, metoder og interesse i historieindlæring og undervisning I: Angvik, Magne & Nielsen, Vagn Oluf (red.) (1999) *Ungdom og historie i Norden* Fagbokforlaget

Haas, Claus & Nielsen, Carsten Tage (2012) *Historiebevidsthed og/eller kanoniseret fagstyring – set fra historielærerens perspektiv* Historie & Samfundsfag 4, 2012

Henriksen, Carsten (2009) *Kampen om historiens vingesus* I: Asterisk 45 2009

Henriksen, Carsten (2011) *En håbløs pædagogik* I: Asterisk 57 2011

Holm, Claus (2010) *Skolen skaber 'soldater' i nationernes konkurrence* I: Asterisk 55 2010

Jensen, Bernard Eric (1996) Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I: Brinckmann, Henning & Rasmussen, Lene (red.) (1996) *Historieskabt såvel som historieskabende – 7 historiedidaktiske essays*

Jensen, Bernard Eric (2012) Et historiedidaktisk overblik I: Binderup, Thomas & Troelsen, Børge (2012) *Historiepædagogik* Kvan

Jerlang, Espen (2008) Jean Piagets teori om erkendelsen I: Jerlang, Espen (red.) (2008) *Udviklingspsykologiske teorier* Hans Reitzels Forlag

Kaspersen, Lars Bo & Blok, Anders (2011) Teorisynteser og nybrud i moderne sociologi I: Andersen, Heine (red.) (2011) *Sociologi – en grundbog til et fag* Hans Reitzels Forlag

Kjølbye, Marie Louise (2004) *Danske børn dumper i naturfag* Dagbladet Information

Knippel, Lars Ole (2009) *Den historieløse skole* Jyllands Posten

Lavresen, Lasse (2008) *Da verden stod stille og alvoren hørte op* Dagbladet Information

Lund, Kenneth (2012) *Regeringen sætter tre nye mål for folkeskolen* Politiken

Markussen, Ingrid (1980) Tendenser i historieundervisningens opgave og indhold i det 20 årh. på baggrund af den samfundsmæssige og skolepolitiske udvikling I: *Årbog for dansk Skolehistorie* 1980

Tobias Thomsen, L290042

Mehlsen, Camilla (2011) *"Kinesernes drøm er at forbruge som os. Vores mareridt er at arbejde som dem"* I: Asterisk 57 Marts 2011

Nielsen, Vagn Oluf (1999) *Ungdommens historiebevidsthed og tidsforståelse I: Magne Angvik, Vagn Oluf Nielsen (red.) (1999) Ungdom og historie i Norden* Fagbokforlaget

Nielsen, Vagn Oluf (2002) *Hvad vil vi med historie i folkeskolen? Analyser af historie som dannelsesfag i læseplaner og historiebøger for folkeskolen* Danmarks Pædagogiske Universitet

Nielsen, Vagn Oluf (2010) *Samfund, skole og historieundervisning – 1770erne-1970erne* Billesøe & Baltzer

Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard (2008) *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.

Nørgaard, Ellen (2011) *Skolens historie i Danmark I: Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.) (2011) Gyldendals Pædagogik Håndbog – otte tilgange til pædagogik* Gyldendals Lærebibliotek

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2011) *Historiedidaktik* Gyldendal

Poulsen, Marianne (1998) *Historiebevidstheder – elever i 1990ernes folkeskole og gymnasium* Roskilde Universitetsforlag

Riise, Andreas Brøns (2012) *Bertels kamp mod historieløsheden I: Folkeskolen 01/12*

Stensmo, Christer (2001) *Pædagogisk filosofi* Forlaget Selund Aps

Thejsen, Thorkild (2009) *Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne* Folkeskolen 2009

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

Ziehe, Thomas (2004) *Bør politisk dannelse nytænkes i lyset af de tiltagende individualiseringsprocesser- eller mister den sit handlingsfelt og sine adressater? I: Ziehe, Thomas (2004) Øer af intensitet i et hav af rutine* Forlaget Politisk Revy

9.2 Internetsider

<http://www.folkeskolen.dk/~3/2/kanon-rapport.pdf> – Panelundersøgelse, kanon - besøgt d. 28/3-13

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Formaal-for-fagets-historie> – Fælles Mål 2009, faghæfte 4 – Formålet for historie – besøgt d. 28/3-13

<http://api.archive.undervisere.dk/binAPI/streamfile.exe?name=FS%5CDocuments%5C41%5C55841.pdf&type=application/pdf&path=ArchiveFiles> – Thejsen, Thorkild (2009) *Folkeskolens formålsparagraf gennem tiden* – besøgt d. 28/3-13

Tobias Thomsen, L290042

<http://videnskab.dk/kultur-samfund/historiekanon-skyder-ved-siden-af> - Borgberg, Peter & Lauritsen, Thorsten Asbjørn (2009) *Historiekanon skyder ved siden af* – besøgt d. 28/3-13

<http://api.archive.undervisere.dk/binAPI/streamfile.exe?name=FS%5CDocuments%5C103%5C39503.pdf&type=application/pdf&path=ArchiveFiles> – Løgstrup, K. E (1981) Skolens formål – besøgt d. 28/3-13

<http://www.historiefaget.dk/emner/historiekanon/> – Historiekanon – besøgt d. 28/3-13

Bilag 1

Folkeskolens formålsparagraffer

1814

Ved Børnenes Underviisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige lære; samt til at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten.

1937 (og 1958)

Folkeskolens Formaal er at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber.

Kristendomsundervisningen i Folkeskolen skal være i Overensstemmelse med Folkekirkens evangelisk-lutherske Lære.

1975

Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.

Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.

Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.

1993

Tobias Thomsen, L290042

Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.

Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen.

Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

2006

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati

Kilde:

<http://api.archive.undervisere.dk/binAPI/streamfile.exe?name=FS%5CDocuments%5C41%5C55841.pdf&type=application/pdf&path=ArchiveFiles> – besøgt d. 28/3-13 -

Bilag 2

Historiefaget

1. Dreng = 52, 17 % - Pige = 47,83 %
2. Historie er et vigtigt fag i skolen – sæt ét kryds

- **Helt enig = 39,13 %**
- **Delvist enig = 43,47 %**
- **Ved ikke = 8,69 %**
- **Delvist uenig = 8,69 %**
- **Helt uenig = 0 %**

3. Begrund dit svar

4. Det er vigtigt at kende til præcise årstal, og vide hvad der skete hvornår.

Sæt ét kryds

- **Helt enig = 13,04 %**
- **Delvist enig = 43,47 %**
- **Ved ikke = 13,04 %**
- **Delvist uenig = 21,73 %**
- **Helt uenig = 8,69 %**

5. Det er ikke så vigtigt, at kende til præcise årstal. Det vigtige er at vide, at noget kommer før noget andet.

Sæt ét kryds

- **Helt enig = 39,13 %**

Tobias Thomsen, L290042

- **Delvist enig = 39, 13 %**
- **Ved ikke = 8, 69 %**
- **Delvist uenig = 8, 69 %**
- **Helt uenig = 4, 34 %**

6. Hvorfor er det vigtigt at have historie? Sæt 1-5 på linjerne- 1 er det vigtigste, 2, 3, 4 og 5 det mindst vigtige

- **Fordi man skal vide, hvornår forskellige ting skete = 66, 6 % valgte dette som nr. 4**
- **Fordi man skal forstå nutidens samfund = 33,3 % valgte dette som nr. 2**
- **Fordi historie kan være et prøvfag = 72, 2 % valgte dette som nr. 5**
- **Fordi man skal kende til vigtige begivenheder i historien = 55,5 % valgte dette som nr.3**
- **Fordi man gennem historieundervisningen kan blive klogere på sig selv og samfundet = 38, 8 % valgte dette som nr. 1**

7. Hvad er mest spændende i historiefaget? Sæt 1-5 på linjerne- 1 er det mest spændende, 2, 3, 4 og 5 det mindst spændende.

Nyere historie (1.-2.Verdenskrig, den kolde krig, 11.september osv.) = 88, 8 % valgte dette som nr. 1

Ældre historie (Middelalderen, Romerriget, det antikke Grækenland) = 44, 4 % valgte dette som nr. 2

Danmarkshistorie (Vikingetiden, Stormen på Dybbøl, besættelsen osv.) = 33, 3 % valgte dette som nr. 4

Lokalhistorie (Hvordan var det at bo og leve i f.eks. Hjørring under besættelsen? hvordan og hvorfor opstod Vrå osv.?) = 61, 1 % valgte dette som nr. 5

Store personligheder og deres liv (Alexander d. Store, Napoleon, Bismarck osv.) = 38, 8 valgte dette som nr. 3.

8. Historieundervisningen skal handle om vores hverdag. Hvis ikke det har nogen betydning for vores hverdag, er det ikke vigtigt.

Sæt ét kryds

- **Helt enig = 4, 54 %**

Tobias Thomsen, L290042

- **Delvist enig = 31, 81 %**
- **Ved ikke = 13, 63 %**
- **Delvist uenig = 36, 36 %**
- **Helt uenig = 13, 69 %**

9. Historie handler om fortiden. Derfor handler historieundervisningen først og fremmest om fortiden, og vores hverdag er ikke så vigtig.

Sæt ét kryds

- **Helt enig = 9, 09 %**
- **Delvist enig = 40, 90 %**
- **Ved ikke = 18, 18 %**
- **Delvist uenig = 22, 72 %**
- **Helt uenig = 9, 09 %**

10. Hvad er historielærerens vigtigste opgave? Sæt 1-5 på linjerne- 1 er vigtigste,, 2, 3, 4 og 5 er det mindst vigtige

- **Læreren skal vide meget om sit fag = 72, 2 % valgte dette som nr. 1**
- **Læreren skal skabe en god stemning i klassen = 55, 5 % valgte dette som nr. 3**
- **Læreren skal kunne forklare svære begreber og ord, sådan man forstår dem = 50 % valgte dette som nr. 2**
- **Læreren skal spørge eleverne, hvad de gerne vil undervises i = 77, 7 % valgte dette som nr. 5**
- **Læreren skal sørge for, at undervisningen er sjov = 50 % valgte dette som nr. 4**