



Standardtitelblad til opgaver på Læreruddannelsen Campus Roskilde.

Elektronisk aflevering

Navn og studienummer: Frederik Birkstrøm Klüver Jepsen,
lr12s002

Fag/hold: BA2

Titel på opgaven: Kampen om historiefaget II

Vejleder/underviser: Jens Pietras

Antal sider/anslag: 25 sider, 64.961 anslag m. mellemrum

Afleveringsdato: 01/06/2016

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1016 af 24/08/2010) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.

Når eksamensopgaven er uploadet på Fronter har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 1016 af 24/08/2010.

Kampen om historiefaget II

Mellem idealer og pragmatik

Bachelorprojekt (BA2) af Frederik Birkstrøm Klüver Jepsen



Indholdsfortegnelse

Indledning (s. 4)
Problemformulering (s. 5)
Kort uddybning af problemformulering (s. 6)
Disponering (s. 6)
Begrebsafklaring (s. 6)
Socialkonstruktivisme som epistemologisk afsæt (s. 7)
Fænomenologi som metodisk afsæt (s. 8)
Det kvalitative interview som anvendt metode (s. 8)
Fra fædrelandskærlighed til erhvervskompetencer (s. 9)
En kærkommen håndsækning? (s. 11)
Interviews med historielærere (s. 13)
Historiefagets formål og dannelse til... (s. 13)
Konklusion (s. 19)
Færre ambitioner eller flere ressourcer? (s. 21)
Litteraturliste (s. 22)
Bilag (s. 25)

Indledning

Én ugentlig lektion i historie har man, hvis man er elev og går i 3. klasse eller 9. klasse. Det er åbenlyst en meget begrænset tidsramme, som er yderst sårbar over for skolens praktiske og logistiske hverdag, hvor fællesarrangementer, konflikter i frikvartererne, sygdom eller lignende nemt risikerer at minimere tiden til at gå i dybden med kronologi og sammenhæng, kildearbejde, historiebrug, gamle romere og glade vikinger. Historielærernes arbejdsbetingelser, som nu indbefatter kortere forberedelsestid end tidligere, er på samme måde påvirket af at skulle honorere nye krav om at inkludere målstyring, gruppearbejde, bevægelse, innovation, it og medier, samt at medtænke en samtids-, produkt- og problemorienteret didaktik, så det understøttes, at eleverne rustes til den nye prøveform, som foregår kollaborativt med samfundsfaget, og måske endda også med kristendomsfaget i fremtiden.¹ Det må heller ikke glemmes, at der er en obligatorisk historiekanon, som også lige skal tilgodeses.² Ydermere kaldes der fra politisk hold på, at eleverne med deres skolegang opnår forudsætningerne for at leve i et demokratisk samfund og gøres fortrolig med dansk kultur og historie samt erhverver sig kompetencer, som gør dem i stand at konkurrere og gerne brillere på det internationale arbejdsmarked i kampen mod kineserne om at finansiere fremtidens velfærd. Ovenpå dette udsnit af både formelle krav og pædagogiske samt politiske diskurser findes også historielærernes personlige ambitioner og mål for undervisningen, som kan indbefatte et hav af forskellige syn på dannelse, der både kan være grundtvigkoldsk, klafkiansk, løgstrupsk eller noget helt fjerde, og undervisningen skulle også gerne være spændende, fascinerende og underholdende, så elevernes motivation og opmærksomhed, der nemt lader sig forstyrre af tusindvis af digitale fristelser, fastholdes i så vid mulig udstrækning.

Udover disse generelle betragtninger om historiefagets potentielle udfordringer findes også mere systematiserede analyser, som peger på, hvor fagets faktiske problematikker ligger. I rapporten ”Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historiefaget”³ foretaget af Rambøll og Historielab med baggrund i kvantitative såvel kvalitative studier konkluderes det, at historiefaget - med forfatterens egne ord - er lavt prioriteret på ledelses- og forvaltningsniveau. De negative konsekvenser ved dette er først og fremmest, at kompetencedækningen, dvs. lærere som har haft historie som linjefag, ikke tilgodeses i skemalægningen. På trods af at der er mange linjefagsuddannede historielærere, hænder det ofte, at klassens dansk- eller matematiklærer varetager undervisningen i historie ud fra et princip om, at hver elev skal møde så få lærere som muligt i deres skolegang; det såkaldte få-lærer-princip, hvilket har medført, sammen med flere andre faktorer, at blot 60 % af historieundervisningen på det gennemsnitlige niveau varetages af linjefagsuddannede lærere. For at få logistikken til at lykkes, tildeles historiefaget derfor hyppigt dem, som mangler et par lektioner til at få deres skema til at gå op og alligevel underviser i den pågældende samme klasse. Dette viser sig f.eks. i indskoling, hvor kompetencedækningen blot er 43 %, hvilket ifølge rapporten hænger sammen med, at flertallet af lærerne dér er kvinder, mens historiefaget rent procentmæssigt er et mandedomineret fag. I udskoling vinder logistikken også ofte over kompetencedækningen, hvor 90 % af samfundsfaglærerne dertil varetager historieundervisningen, uagtet om de er linjefagsuddannede i historie eller ej.

¹ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015

² Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2006

³ Brunbech, 2015

Hvis man bevæger sig ned fra det institutionelle niveau og spørger den enkelte historielærer, hvilke udfordringer faget står over for, fremtoner også konkrete problemstillinger, som både har med didaktik, politik, status og arbejdsbetingelser at gøre. I rapporten fortælles det, at de adspurgte historielærere ofte oplever en lav anseelse fra kollegaer, hvor historiefaget omtales som et mindre vigtigt sidefag, man har ved siden af sine ”store” fag. I min forudgående undersøgelse ”Kampen om historiefaget”⁴ (BA1) udtrykte mine informanter den samme bekymring og en af lærerne, jeg interviewede, fortalte dertil at: *”Historiefaget har ikke lige så stor vægt nu som f.eks. biologifaget. Naturfagene har fået en større betydning, da man tænker, at det kan bruges til noget f.eks. i forhold til den internationale konkurrence. Biologi kan man bedre bruge til noget end historie. Det synes jeg godt, man kan mærke. Vi skal i højere grad som historielærere argumentere for fagets eksistensberettigelse, da det kan være svært at se, hvad man skal bruge faget til. De humanistiske fag er generelt set blevet nedprioritet de seneste ti år.”*⁵ Denne opfattelse blev tilkendegivet, da jeg spurgte, hvordan historiefaget stod over for konkurrencestat-diskursen.⁶

Jeg fandt desuden belæg for, at denne diskurs har haft indflydelse på den seneste omformulering af folkeskolens formålsparagraf⁷, hvilket ligeledes har skabt nye betingelser for skolens fag. Fagenes berettigelse bliver i højere grad end tidligere italesat med et ønske om, at de skal være kompetencegivende, så eleverne bliver kvalificerede til at indgå på fremtidens arbejdsmarked, hvilket på mange måder stiller nye betingelser til historiefagets didaktik. Min informanter fandt både muligheder og begrænsninger i denne diskurs og fortalte om, hvordan denne både påvirker og *ikke* påvirker deres didaktik. I denne sammenhæng tilkendegav de ligeledes så forskellige opfattelser af historiefagets formål, at disse på nogle områder fremstod inkonsistente, hvilket jeg fandt en mulig forklaring på, da jeg undersøgte fagets lovttekster, som tilsyneladende indeholder modsatrettede fagsyn. I min samlede betragtning fandt jeg indikationer på et historiefag i *”faglig splid med sig selv”*⁸ og udfordret med at finde sit fodfæste i en virkelighed, hvor både kanon, målstyring og dannelse skal tilgodeses i en yderst begrænset tidsramme. Dette har ledt mig til at lade mit bachelorprojekts formål være at undersøge fagets berettigelse, potentialer og udfordringer ved at spørge – først og fremmest historielærerne *selv* - hvorfor og hvordan folkeskolens historiefag i forhold til folkeskolens formål og fagets fagformål samt læseplan kan medvirke til at kvalificere og understøtte udviklingen af elevernes dannelse. Man kan jo fristes til at spørge; hvorfor skal der overhovedet være et historiefag i folkeskolen anno 2016?

Problemformulering

Hvorfor og hvordan kan folkeskolens historiefag i forhold til folkeskolens formålsparagraf, fagets fagformål og læseplan samt ifølge udvalgte historielæreres vurdering medvirke til at kvalificere og understøtte udviklingen af elevernes dannelse?

⁴ Jepsen, 2016

⁵ Bilag 2

⁶ Pedersen, 2011

⁷ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2006

⁸ Jensen, 2009

Kort uddybning af problemformulering

Min problemformulering tager sit udgangspunkt i at betragte faget samlet set og har derfor også en vis bredde, der både rummer fordelene ved, at der med det store perspektiv kan identificeres større sammenhængsforhold, mens den potentielle svaghed samtidig kan være, at fagets enkelte dele ikke kan belyses i dybden i samme udstrækning, som hvis jeg kun havde fokuset på ét af fagets egenskaber; f.eks. historiebrug, kildearbejde eller noget tredje. Min begrundelse for at fastholde metaperspektivet er, at jeg til dels er optaget af dette, da jeg både er interesseret i historiefagets udfordringer og potentialer, men lige så meget også den generelle lærerfaglige problemstilling, der ligger i, hvordan folkeskolen påtager sig dannelsesopgaven, som jeg netop opfatter historiefaget spille en afgørende rolle i; både historisk set, men også fremtidigt set, hvilket min problemformulering tager sit udgangspunkt i. Når det er sagt, påstår jeg selvfølgelig ikke at være i stand til at undersøge *alle* fagets aspekter, og jeg har derfor udvalgt *nogle* af dem, som jeg finder mest presserende og interessante at belyse.

Disponering

Jeg har indledt med at foretage en kort begrebsafklaring. Her skitserer jeg opgavens vigtigste begreber. Historiebevidsthedsbegrebet er her udeladt, da jeg beskriver det senere i afsnittet ”Fra fædrelandskærlighed til erhvervskompetencer”, hvor jeg foretager en kort historisk gennemgang af historiefagets historie. Mellem disse to afsnit redegør jeg for opgavens epistemologiske afsæt, samt hvilke metodiske overvejelser jeg har gjort mig med at interviewe fem historielærere i folkeskolen og én fagdidaktiker og lektor i historie, Rune Christiansen, fra læreruddannelsen i Aarhus. Dernæst har jeg inddraget empiri i form af publikationen ”Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning”⁹ (state of the art) samt præsenteret min egen empiri i form af de udførte interviews, hvorefter jeg har analyseret og diskuteret disse i forhold til at besvare problemformuleringen, som jeg endeligt har sammenfattet i opgavens konklusion. Jeg har afslutningsvis givet mine bud på, hvordan opgavens skitserede problemstillinger kan løses, hvor især forholdet mellem de ministerielle ambitioner for faget og fagets sparsomme ressourcer og tid problematiseres.

Begrebsafklaring

Folkeskolens formålsparagraf refererer til folkeskolens formål i folkeskoleloven¹⁰, hvilket er den juridisk bindende lov, folkeskolen som samfundsinstitution hviler på. Det er især ændringerne mellem 1993 og 2006, som er min begrundelse for at inddrage paragraffen, da jeg forudsætter, at disse har skabt nye betingelser for historiefagets formål, indhold og form. Disse ændringer er følgende: ”*Folkeskolens opgave er (...) at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige og personlige udvikling.*” (1993) til ”*Folkeskolen skal (...) give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbedrer dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere...” (2006) Dernæst ”*Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på**

⁹ Petersen, 2015

¹⁰ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 1993 / 2006

åndsfrihed, ligeværd og demokrati.” (1993) til ”*Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.*” (2006). Disse ændringer fortolker jeg værende i relation til næste begreb:

Konkurrencestat er et begreb introduceret i en dansk kontekst af forfatteren og professoren Ove Kaj Pedersen og er siden hen sammen med mange andre anvendt til at beskrive den virkelighed, som staten og dens vigtigste institution; folkeskolen er påvirket og betinget af.¹¹ Her ses forudsætningen for alle landes fremtidige velstand og velfærd i forhold til deres evne til at konkurrere på det globale finans- og arbejdsmarked. Begrebets tiltænkte deskriptive karakter, som mest af alt var en kritik fremhørt af Ove Kaj Pedersen mod samfundsudviklingen, er siden da blevet fortolket og anvendt til at fremhæve eller kritisere tendensen af både politikere, meningsdannere, pædagogiske eksperter, lærere osv. Mest synligt var det, da Bjarne Corydon, daværende finansminister, i 2013 proklamerede, at ”*konkurrencestaten er den nye velfærdsstat*”¹² som ideologisk forsvar for S-R-SF-regeringens politik; heriblandt den på daværende tidspunkt kommende og omfattende folkeskolereform.

Dannelse er et uhyre normativt begreb at anvende og derfor også vigtigt at begrebsafklare. Når jeg anvender begrebet i min problemformulering, refererer jeg ikke til én bestemt forståelse af dannelse eller anvender begrebet oppositionelt og uforeneligt med f.eks. kompetencedidaktikken, som der måske er tendens til at gøre. Dannelse skal derfor forstås som en form og ikke et foruddefineret indhold. Det er netop (nogle af) historielærernes opfattelse af dannelse, som jeg i denne opgave søger at undersøge, analysere og diskutere.

Kompetence eller *kompetencedidaktikken* anvender jeg, fordi det optræder eksplicit og ligger til grund for indholdet i de nuværende Fælles Mål¹³, som folkeskolens lærere er forpligtet til at undervise med udgangspunkt i. Jeg låner Jens Rasmussens, professor i pædagogik ved DPU, definition af, hvordan kompetencebegrebet kan forstås, da hans undersøgelse ”Undervisere på læreruddannelsen efterlyser kompetenceløft”¹⁴ til dels har inspireret til indholdet i folkeskolereformen 2014, og fordi han fremhæves som ekspert i flere af ministeriets artikler, hvor indholdet i reformen beskrives og forklares.¹⁵ Rasmussens definition er følgende : ”*Kompetence kan forstås som evnen til at løse opgaver og mestre komplekse udfordringer i autentiske læringsmiljøer ved at bruge færdigheder og viden.*”¹⁶

Socialkonstruktivisme som epistemologisk afsæt

Socialkonstruktivisme kan være et diffust begreb at anvende, da det både repræsenterer en retning inden for udviklingspsykologien¹⁷, en måde at betragte virkeligheden på (ontologisk socialkonstruktivisme) eller *erkendelsen* af virkeligheden på (epistemologisk socialkonstruktivisme).¹⁸ Samtidigt er begrebet normativt ved, at det ofte anvendes til at legitimere forskellige politiske idéer, der søger at gøre op med eller *dekonstruere* givne virkelighedsopfattelser; f.eks.

¹¹ Pedersen, 2011

¹² Kestler, 2013

¹³ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2014

¹⁴ Rasmussen, 2010

¹⁵ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015

¹⁶ Rasmussen, 2014

¹⁷ Piaget, 2002

¹⁸ Rasmussen, 2000

når man i nogle svenske børnehaver begynder at kalde drenge og piger for ”hen” i stedet for han og hun.¹⁹ Min begrundelse for at anvende begrebet er, at jeg anser den viden, jeg redegør for, indsamler, anvender og bruger som ramme for min undersøgelse som værende konstrueret i en fælles kontekstuel, diskursiv, social og historisk virkelighed. Undervejs i min analyse kan jeg således ikke hævde hverken at kunne verificere eller falsificere de teorier, udsagn og konklusioner, jeg anvender eller fremhæver, men jeg kan i stedet foretage en underbygget og saglig argumentation, hvilket selvfølgelig er mit fremmeste mål. Ved at arbejde med denne præmis, hvor virkeligheder, sandheder og selvfølgeligheder ses som historisk konstruerede, er det netop også pointen, at disse ligeså er historisk foranderlige, hvilket er det optimistiske lys, jeg ser min undersøgelse i, ved at jeg ikke blot beskriver historiefaget, men også bliver en handlende aktør i diskussionen om historiefaget. Dette aspekt forudsætter selvfølgelig, at jeg undervejs forholder mig kritisk til mine antagelser, som jeg hele tiden må revidere i mødet med de teoretiske og empiriske fund, som jeg gør mig (horisontsammensmeltning²⁰). Disse fund er dertil et resultat af de metoder, som jeg anvender, og mulighederne og begrænsningerne ved mine metodiske valg vil derfor også blive diskuteret.

Fænomenologi som metodisk afsæt

Fænomenologien har ligeledes en lang forhistorie og finder sit ophav i Edmund Husserls filosofi²¹, som beskæftiger sig med at undersøge, hvordan fænomener optræder i førstehåndsperspektiv hos mennesker. Denne filosofiske og videnskabsteoretiske retning antager ligesom i konstruktivismen, at objekter og fænomener bedst karakteriseres ved, hvordan disse opleves subjektivt eller konstrueres og italesættes *intersubjektivt* gennem et normativt og diskursivt sprog mellem flere individer, hvor sidstnævnte aspekt kan fremhæves som socialkonstruktivismens kontribution. Ligeledes fremhæver Husserl, at bevidstheden hos mennesker altid er rettet mod noget; et fænomen, som både kan være af fysisk eller teoretisk karakter, og at bevidstheden derved ikke kan undersøges som en abstrakt egenskab løsrevet fra sine omgivelser. Denne antagelse gør således op med idéen hos (dele af) naturvidenskaben; at man kan drage konklusioner om fysiske fænomener med sikker nøjagtighed ud fra objektive kriterier, da selv fysiske genstande først optræder og genfindes i *erkendelsen* af deres eksistens og fremkomst. En sten bliver således først en sten, når den efter en kognitiv bearbejdning *erkendes* som en sten hos et eller flere individer. I denne undersøgelses kontekst er det særligt den fænomenologiske sociologi, der gøres brug af, hvor det i dette tilfælde er de interviewede historielæreres opfattelse (el. erkendelse) af historiefaget (fænomenet); herunder dets formål, form og indhold, som jeg beskæftiger mig med at fremdrage, analysere og diskutere.

Det kvalitative interview som anvendt metode

Et vigtigt redskab, som jeg har brugt til at indsamle den empiri, som anvendes i besvarelsen og kvalificeringen af min undersøgelse, er det kvalitative interview. I Svend Brinkmann og Steinar Kvaales udlægning af denne metode²² er det netop de samme grundantagelser, der finder sit ophav i de socialkonstruktivistiske og fænomenologiske

¹⁹ Holst, 2011

²⁰ Gadamer, 2007

²¹ Zahavi, 2011

²² Kvale, 2009

videnskabsteorier, som metoden hviler på, samt fordrer et kendskab til, før denne metode kan benyttes på en meningsfuld måde såvel før, under og efter eksekveringen af det pågældende interview. Dette gør sig bl.a. gældende ved, at der i det kvalitative interview (forhåbentlig) opstår et dialektisk forhold og proces, hvori viden *konstrueres* i et fælles rum. Denne viden, betraget gennem et socialkonstruktivistisk og fænomenologisk blik, er altid påvirket af den historiske og diskursive virkelighed, denne viden konstrueres i. Disse grundbetingelser skal derfor både inddrages i de spørgsmål, der stilles, og ikke mindst i efterbehandlingen og analysen af informanternes svar. Når en informant svarer noget, er det med andre ord vigtigt at undersøge, hvad der *kan* have påvirket svaret; f.eks. en aktuel skolepolitisk debat, en bestemt fagtradition etc. Spørgsmålene skal desuden lægge op til, at informanterne selv får mulighed for at vurdere disse diskurser, så analysen af svarene ikke bliver for spekulativ, men i så vidt mulig grad bygger på informanternes egne udsagn. Ligeledes, som foreskrevet i af den fænomenologiske tradition, skal interviewet ikke anvendes for finde objektive sandheder om et givent fænomen, men derimod søge at beskrive og efterfølgende analysere *oplevelsen* hos informanten af det givne fænomen. I Brinkmanns og Steinar Kvaales litteratur beskrives flere variationer og tilgange til det kvalitative interview; herunder de teoretiske aspekter, metoden er funderet i, men også mere konkrete strategier og anvisninger om, hvordan den kan udføres. Dertil kritiseres metoden med fremhævelse af dens begrænsninger, mulige faldgruber samt typiske fejl i forbindelse med anvendelsen; f.eks. at generalisere ud fra informanternes udsagn, hvilket jeg derfor har for øje *ikke* at gøre.

Interviewformen, som jeg har anvendt, kan med Brinkmanns og Kvaales terminologi kategoriseres som det *semistrukturerede* interview²³, som søger at afdække viden om den interviewedes *livsverden*. Denne form bygger bro mellem den stringent og faststrukturerede interviewform og den mere uformelle samtale, som de fleste kender fra hverdagslivet. Det semistrukturerede interview centrerer sig om et tema; i dette tilfælde historiefagets didaktik og praksis, som der stilles åbne og vurderende spørgsmål til. Afvigelser i form af supplerende uddybende spørgsmål og uopfordrede bemærkninger fra informanten betragtes i denne genre som gunstige, hvilket der optræder mange eksempler på i mine interviews (vedlagt som bilag). På den måde forener denne metode den deduktive og induktive videnskabsmetode, da både hypotesers legitimitet vurderes (deduktion), samtidigt med at uopfordrede og uforudsigelige ytringer fra informanterne, tvinger interviewereren, i dette tilfælde mig, til at revurdere sin forforståelse undervejs og udlede ny viden og nye sammenhængsforståelser, som før interviewet ikke var synlige (induktion). Faderen til den moderne hermeneutik, Hans Georg Gadamer²⁴, pointerer om, at erfaringer og forforståelser ikke er uhensigtsmæssige, så længe man forholder sig kritisk til dem, er derfor et integreret element i denne metode.

Fra fædrelandskærlighed til erhvervskompetencer

”Med Underviisningen i Geographien forbindes en kort Udsigt over Landenes og især Fædrelandets Historie, ligesom og om deres Natur- og Kunst-Producter.” lyder det til slut i stk. 16, bilag til Skoleloven 1814.²⁵ Underviisningens fremmeste mål var at kontribuere til elevernes fædrelandskærlighed gennem en idealistisk og narrativ undervisning præget af nationale og forherligende fortællinger om Danmarks historie, som på daværende tidspunkt var ved at forme

²³ Kvale, 2009

²⁴ Gadamer, 2007

²⁵ Aarhus Universitet, 2015

sig til en nationalstat.²⁶ Fagets metodik bestod i en vekselvirkning mellem faglig formidling efterfulgt af overhøringer i udenadslære til at vurdere elevernes evne til at tilegne sig undervisningens indhold, og fagets metodiske aspekter var således ikke et element, eleverne skulle forholde sig kritisk til. I forlængelse af Skoleloven 1899²⁷, hvor almueskolen overgik til at blive folkeskole med standardiserede og fælles læseplaner samt fagformål, udkom ”Det Sthyrskes Cirkulære”²⁸, som beskrev, hvordan historiefaget skulle medvirke til at skabe en stærk national identitet og virke moralsk opbyggeligt. Den lærerstyrede og autoritære undervisning blev bevaret et stykke tid endnu, mens der i gymnasierne begyndte en udvikling mod en mere elevcentreret og kildebaseret undervisning, som dertil indbefattede kulturelle og sociale forhold og desuden en nedtoning af den politiske historie.

Som konsekvens af de to verdenskrige fik folkeskolens historiefag i 1900-tallet også et demokratisk-dannende sigte, mens det elevcentrerede fokus ligeså slog igennem med den Blå Betænkning fra 1960, hvor faget nu skulle give en ”*efter deres alderstrin og modenhed afpasset og historisk viden.*”²⁹ Endvidere tilnærmede historiefaget sig det akademiske og positivistiske afsæt ved både at skulle inddrage Danmark, omverdenen og vigtigst; basere sig på videnskabsfagets resultater, hvilket til dels gjorde op med det tidligere narrative, moraliserende, og endda også kontravidenskabelige historiefag, som hidtil havde eksisteret i folkeskolen. Først i 1970’erne fik den videnskabscentrerede fagdidaktik (fagstyret undervisning³⁰) sit gennembrud bl.a. ved initiativ af Dansk Historielærerforening, hvor fagets metodiske og kildebaserede elementer blev opprioriteret, hvilke dog hurtigt blev fjernet i Folkeskoleloven fra 1975³¹ ved indgreb af den daværende undervisningsminister Ritt Bjerregaard. I begyndelsen af 80’erne udkom læseplanen ”Historie 81”, som vægtede at analysere historiesyn samt at forholde sig kritisk til samtidens samfundsproblemer i et historisk perspektiv. Snart efter, og som modreaktion på denne læseplan, udkom ”Historie 84” på initiativ af undervisningsminister Bertel Haarder, som mente, at den tidligere læseplan var for venstredrejet. Haarder, som senere skulle vise sig i lang tid at være en hovedaktør i diskussionen om folkeskolens historiefag, prioriterede, at faget i begynderundervisningen skulle basere sig på en narrativ, absolut kronologisk og idealistisk historieformidling, mens eleverne i udskolingen skulle gennemgå danmarkshistorien og desuden forholde sig til skiftende samfundsstrukturer.

I kølvandet på folkeskolereformen i 1993³² blev et nyt fagformål for historiefaget introduceret i ”Historie 95”, som centrerede sig om det dengang nye begreb; *historiebevidsthed*, der i en dansk kontekst er teoretiseret og tilvejebragt af historikeren og fagdidaktikeren Bernard Eric Jensen.³³ Begrebet tager sit afsæt i et senmodernistisk, elevcentreret og samtidsorienteret fagsyn, hvor tilegnelsen af historisk viden og metodiske færdigheder berettiges ved at understøtte elevernes fremtidige muligheder for at navigere i og forandre det demokratiske samfund, de lever i. På den måde går faget fra at samle sig om kulturoverlevering til at være et identitets- og holdningsudviklende refleksionsfag.³⁴ Ligeledes

²⁶ Christiansen, 2015

²⁷ Aarhus Universitet, 2015

²⁸ Kirke- og Undervisningsministeriet, 1900

²⁹ Aarhus Universitet, 2015

³⁰ Jensen, 1994

³¹ Aarhus Universitet, 2015

³² Aarhus Universitet, 2015

³³ Jensen, 1994

³⁴ Christiansen, 2015

flyttes fagets fokus fra fortiden sig til både at indbefatte fortidige og nutidige forhold samt at målrette sig mod at øve indflydelse på fremtidige scenarier. Begrebet, som på mange måder stadigvæk gennemsyrrer historiefagets nuværende fagformål og læremidler, kan være svært at definere, da det mere er et fagsyn end et egentlig isoleret begreb. Begrebets fagdeterminerende karakter er af samme grund blevet kritiseret af den værdikonservative historiker Anders Holm Thomsen, som i en kritisk kommentar har beskyldt begrebet for at ligne en ”trojansk hest”, hvis virkelige formål er at opløse historiefaget og gøre det identisk med samtidsorientering.³⁵

Det nyeste kapitel i fagets historie er det, som stadigvæk er ved at blive skrevet. Siden globaliseringen, som for alvorlig accelererede i begyndelsen af 90'erne med Berlinmurens fald, har særligt tre forhold indvirket på faget; historiekanonens indført af Bertal Haarder i 2006³⁶ og ændringen af formålparagraffen samme år³⁷ samt kompetencedidaktikken, der blev introduceret med folkeskolereformen i 2014.³⁸ Dertil kan historiefagets ændrede prøveform nævnes, hvis samtidsorienterede fokus kan ses i relation med historiebevidsthedsbegrebets vægtning af samme dimension. Disse begivenheder kan ses, vurderer jeg, i relation til Ove Kaj Pedersens terminologi, som forudsætter, at samfundet i de samme år har udviklet sig til en *konkurrencestat*.³⁹ Denne sammenhæng kan ses fra to vinkler. Den første står repræsenteret ved *markedsførelsen*⁴⁰ af folkeskolens læseplaner, hvor kompetencebegrebet har gjort sit indtog, hvis ophav er en strategi til øget arbejds effektivisering på japanske Toyota-fabrikker. Ændringen af formålparagraffen i 2006, hvor førsteprioriteringen gik fra at medvirke ”til den enkelte elevs alsidige...” til at forbedre ”dem (eleverne) til videre uddannelse...”, vurderer jeg, repræsenterer samme markedsførelse, hvor folkeskolens formål nu i højere grad end tidligere vægter at kvalificere eleverne til at indgå på arbejdsmarkedet. Den anden vinkel er *modreaktionen* på den samme udvikling, hvor borgerlige aktører med Bertel Haarder i spidsen har ønsket at værne mod den aftraditionisering⁴¹, historieløshed og kulturrelativisme, som de har set som konsekvenser af globaliseringens indtog; bl.a. ved at indføre historiekanonens i 2006. Denne kanon, som stadigvæk beskrives som obligatorisk at inddrage i 25 % af historieundervisningen, beror sig åbenlyst på et materialt historie- og dannelsessyn, mens historiebevidsthedsbegrebet og den nye prøveform bygger på det omvendte ved at tage sit udgangspunkt i elevernes livsverden og arbejde med fagets metodiske aspekter, hvilket i højere grad læner sig op af et formalt dannelsessyn. Det er derfor måske ikke overraskende, at historikeren Carsten Tage Nielsen bemærkede om det tidligere faghæfte, hvis indhold (men ikke form) stort set er bevaret i det nuværende, at ”faghæftet er et monument over uafgjorte kampe om historiefaglighed i folkeskolen og identitetspolitik i Danmark.”⁴²

En kærkommen håndsrækning?

Forvirringen over hvordan et fag, som historisk set længe er blevet opfattet som et demokratisk-dannende samt kulturoverleverende fag, og som stadigvæk er det qua historiekanonens, nu skal være kompetencegivende og

³⁵ Thomsen, 2008

³⁶ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2006

³⁷ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2006

³⁸ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2014

³⁹ Pedersen, 2011

⁴⁰ Pedersen, 2011

⁴¹ Giddens, 1994

⁴² Nielsen, 2009

anvendelsesorienteret, har da heller ikke kun været et spørgsmål for undertegnede. I publikationen ”Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning”⁴³ har flere eksperter givet deres samlede bud på, hvordan historieundervisning kan tilrettelægges og gennemføres i overensstemmelse med de nye krav. Eksperterne med Jens Aage Poulsen iblandt giver deres ”håndsrækning” ved at komme med konkrete idéer til, hvordan kompetence- og læringsmålstyret historieundervisning kan foregå, og de beskriver detaljeret, hvilket læringssyn, der lægger bag metoden. Følgende er et udvalgt af publikationens vigtigste pointer, som relaterer sig til min undersøgelse:

- Historielærernes opfattelse af fagets formål varierer meget, og læseplanerne spiller en minimal rolle i tilrettelæggelsen af undervisning.
- De interviewede historielærere opfatter primært fagets formål som værende kulturoverleverende og demokratisk-dannende.
- Kompetencedækningen i faget er fortsat lav, men lidt højere i udskolingen pga. forbindelsen til afgangsprøven.
- Indholdet i undervisningen bliver oftest organiseret kronologisk, da historiekanonens opfattes som en tilskyndelse til at gøre dette, selvom det ikke er formelt krav.
- Der bygges bro mellem fagets videns-, metode- og metadimensioner, da det vurderes, at fagets nuværende læseplan fortsat fordrer en historisk 1. ordens viden (hvem, hvad, hvornår osv.), før det giver mening at beskæftige sig med 2. ordens viden (hvordan historie konstrueres) samt fagets metodiske aspekter. Man kan ikke lære at strikke uden at have garn, som det formuleres.
- Det vurderes, at samspillet mellem viden og færdigheder i kompetencedidaktikken harmonerer med Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesideal, således denne didaktik understøtter: ”*Fornuftighed, selvbestemmelsesevne, tanke- og handlefrihed (...) og et opgør med et indhold, der i første omgang ikke stammer fra subjektet selv, men derimod fra en objektivisering af hidtidig menneske kulturaktivitet i ordets bredeste forstand.*”⁴⁴
- Det vurderes, at den nye prøveform i faget understøtter en høj elevdeltagelse og dannelsesmæssigt læringsudbytte, idet den lægger op til refleksion og selvstændig tankevirksomhed på et analyserende og vurderende niveau, som giver ”*mulighed for solidarisk handlen, erfaring med teamsamarbejde og medvirker til at opbygge handlekompetence*” samt ”*styrke følelsen af selvværd*” og ”*forberede til kravene i erhvervslivet.*”⁴⁵
- Formuleringen fra fagets fagformål ”*eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie*”⁴⁶ er udeladt af rapporten. Gør eksperterne mon her en bekvemmelig forglemmelse? Man kan dog påpege, som de også fremhæver, at den nye læseplan jo ikke er bundet op om noget bestemt eller konkret indhold, hvilket står i modsætning til dele af fagformålet og hele historiekanonens.

I publikationen vurderes det altså, at der er en diskrepans mellem de ministerielle ambitioner og historielærernes opfattelse af fagets formål. Samtidigt peges der på, at kompromisset mellem det antikvariske og materiale over for det pragmatiske og formale historie- og dannelsesyn kan være ved at fortolke den nuværende læseplan ud fra Klafkis dannelsesideal, som netop betoner vekselvirkningen mellem det subjektive (elevernes personlige livserfaringer) og det

⁴³ Petersen, 2015

⁴⁴ Wolfgang, 2001

⁴⁵ Jank, 2006

⁴⁶ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2014

objektive (virkeligheden, som den forstås i det faglige indhold). Der peges endvidere på, at den nye prøveform kan kvalificere eleverne til at begå sig på arbejdsmarkedet ved at øve dem at arbejde problemorienteret. Om historielærerne i den danske folkeskole vil tage imod denne håndsrekning eller overhovedet få kendskab til dens eksistens, vil tiden vise. Eksperterne indleder jo netop med at fortælle, at mange af historielærerne ikke identificerer sig med de ministerielle mål og anbefalinger til fagets didaktik, så hvor meget gavner det rent faktisk lærerne, når eksperterne fortsætter ud af det samme spor?

Interviews med historielærere

Jeg går derfor nu til min undersøgelses vigtigste del, som netop består i at kortlægge og vurdere, hvordan en (lille) gruppe af disse historielærere; Anne⁴⁷, Carsten⁴⁸, Peter⁴⁹, Pia⁵⁰, Rasmus⁵¹ samt Rune Christiansen⁵² vurderer, hvordan faget kan bidrage til udviklingen af elevernes dannelse, da lærerne – efter min vurdering – repræsenterer de mest indflydelsesrige aktører i dette spørgsmål. Det er jo dem, som i sidste ende enerådigt tilrettelægger og udfører undervisningen med eller uden skelen til de ministerielle retningslinjer og eksperters råd. En kort korrespondance med Jakob Ragnvald Egstrand, læringskonsulent ved Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling indgår også.⁵³ Alle interviews er tilgængelige i form af lydfiler og vedlagt denne opgave. De spørgsmål, der har ligget til grund for de udførte interviews, er at finde under opgavens bilagsafsnit.⁵⁴ Jeg har haft mulighed for at interviewe disse lærere i forbindelse med mit seneste praktikophold, mens andre er fra min tidligere arbejdsplads. Rune Christiansen har jeg interviewet telefonisk. Jeg vil ikke inddrage samtlige udsagn i min analyse, da ikke alle spørgsmål og svar relaterer sig direkte til denne undersøgelse. Mit fokus har været at undersøge, hvordan opfattelsen af historiefaget fremtræder hos min informanter gennem deres udsagn fordret af den fænomenologiske metode med henblik på også at sammenholde disse med indholdet i fagets styringsdokumenter og i forhold til, i hvilken udstrækning udsagnene kan være farvet af diskursive tendenser gennem et socialkonstruktivistisk blik. I opgavens følgende del vil jeg analysere og diskutere empirien målrettet besvarelsen af min problemformulering.

Historiefagets formål og dannelse til...

Til spørgsmålet om hvad folkeskolens historiefags vigtigste formål er, tilkendegiver de interviewede historielærere en fælles konsensus på flere væsentlige områder relateret til fagets potentialer i forhold til udviklingen og kvalificeringen af elevernes dannelse, mens mere egenartede forklaringer også udredes. Historiebevidsthed fremhæves af alle seks adspurgte som en central egenskab, eleverne gerne skulle tilegne sig gennem historieundervisningen. I fagets læseplan står samme begreb ikke så eksplicit fremme som tidligere, hvor begrebet nu desuden omtales ”historisk bevidsthed” i stedet for historiebevidsthed. Dog gennemtrænger begrebet stadigvæk læseplanen, og det kommer til tydelig udtryk

⁴⁷ Bilag 1

⁴⁸ Bilag 2

⁴⁹ Bilag 3

⁵⁰ Bilag 4

⁵¹ Bilag 5

⁵² Bilag 6

⁵³ Bilag 7

⁵⁴ Bilag 8

allerede i den indledende sætning, hvori det beskrives, hvordan: ”*Mennesker tager stilling og handler på baggrund af egne erfaringer og viden om fortiden, samt forestillinger om nutiden og forventninger til fremtiden.*”⁵⁵ Set fra denne vinkel er der altså overensstemmelse med læseplanens ambitioner og historielærerne, som desuden fremhæver vigtigheden af at udvikle erkendelsen hos eleverne; at de både er *historieskabte*, men især også *historieskabende*, hvilke antagelser historiebevidsthedsbegrebet også tager sit udgangspunkt i. Netop ved at anse sig selv som historieskabende skulle eleverne gerne være i stand til at ”*lære af fortidens fejl*”⁵⁶ og ”*forstå historiske sammenhænge og gerne tage ved lære af dem*”⁵⁷ som Peter og Rasmus formulerer det. Samme målsætning optræder ligeledes i den indledende del af læseplanen med formuleringen: ”*Historie er således integreret i vores liv, og det er et eksistentielt grundvilkår, at vi er historieskabte og medskabere af historien.*”⁵⁸

Historiebevidsthedsbegrebet og opfattelsen af historiefagets formål som værende demokratisk dannende relateres også til hinanden af lærerne, som til dels antyder denne forbindelse eller italesætter den direkte. Lektor og historielærer på læreruddannelsen i Aarhus, Rune Christiansen, forklarer: ”*Historiefaget i folkeskolen kan både bidrage til elevernes demokratiske dannelse (...) det (historiefaget) fungerer som redskabsfag til selve det at leve i demokrati; særligt det med at forstå sig selv som et produkt af tiden og aktør i tiden – det vi kender som historiebevidsthed.*”⁵⁹ I fagets læseplan optræder ordet demokrati ikke én eneste gang, men kommer ligesom med historiebevidsthed til udtryk i subteksten; bl.a. i målsætningen om at gøre eleverne i stand til at ”*reflektere over handlemuligheder*”.⁶⁰ Man kan dog alligevel studse over, at den demokratiske dannelsesopgaves vigtige prioritering hos historielærerne ikke har fået tildelt en mere eksplicit plads i den nuværende læseplan, hvis de interviewede historielæreres tilkendegivelser i forhold til dette aspekt altså er repræsentativt for den samlede gruppe af danske historielærere. Det skal dog nævnes, at målsætningen om at danne eleverne til at leve i demokratisk samfund optræder i fagets fagmål i stk. 3, hvor det står: ”... *derved opnår eleverne forudsætningerne for at leve i demokratisk samfund.*”⁶¹ Men burde fagformålets og læseplanens formuleringer og terminologi ikke afspejle hinanden? Dette eksempel på inkongruens mellem fagets styringsdokumenter er måske én af grundene til, at nogle historielærere netop ikke gør brug af dem, og måske forstærkes dette forhold yderligere, når indholdet i læseplanen afviger fra den gængse historielærers egne prioriteringer; f.eks. angående vægtningen af den demokratiske dannelse. Man kan kigge i Danmarks Lærerforenings professionsideal, hvori ordet ”demokrati” optræder hele syv gange i de i alt elleve punkter⁶², hvilket underbygger påstanden om, at værdien prioriteres højt af de danske lærere, mens det omvendt er sat mere i baggrunden i de ministerielle styringsdokumenter og vigtigst af alt i formålsparagraffen.

Demokratisk handlekompetence og historiebevidsthed er samtidigt ret abstrakte begreber, så hvordan kan historiefaget medvirke til den demokratiske dannelse hos eleverne, hvis man skal udpensle det mere konkret i forhold til fagets områder? Ved at arbejde med kildekritik, som også er et gennemgående kompetenceområde i historiefagets læseplan,

⁵⁵ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2014

⁵⁶ Bilag 3

⁵⁷ Bilag 5

⁵⁸ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2014

⁵⁹ Bilag 6

⁶⁰ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2014

⁶¹ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2014

⁶² Danmarks Lærerforening, 2014

fremhæves det af Rune Christiansen, at forudsætningen for at udvikle en kritisk stillingtagen og handlekompetence netop er at kunne sortere og vurdere den store informationsmængde, eleverne i deres fremtidige voksenliv skal kunne forholde sig til. Peter forklarer – med et skævt smil – at hans forhåbning er, at eleverne gennem historiefaget udvikler en kritisk holdning til samfundsstrukturer og samfundsinstitutioner, som han mener ikke er forenelige med demokratiisme, og han fremhæver Det danske kongehus som eksempel. Anne påpeger, at det ligger i fagets genstandsområde - bl.a. med kanonpunktet ”Grundloven 1849” - at tilegne sig en viden om selve demokratiets etablering og udvikling i Danmark, og at det gerne skulle understøtte en refleksion og erkendelse af demokratiets vigtige betydning. Hun uddyber sin grundtvigkoldske holdning ved at påpege, at forudsætningen for at forholde sig til omverdenen er ved først at kende den kultur, man selv kommer fra. Denne egenskab er demokratisk fordrende, da man ifølge hende gøres i stand til at kommunikere med andre kulturer og forstå, at når andre opfører sig anderledes end en selv, så er det kulturelt betinget, ligesom ens egen adfærd og verdensforståelse ligeledes er det. Hun forklarer: *”Hvordan hilser man på en japaner? Det skal man jo vide, og man skal kende sig selv, og derfor er det lettere at forstå, hvorfor andre opfører sig, som de gør, og hvordan de forstår sig selv. Jo mere, man ved, jo mere åben bliver man. Det kan i sidste ende være en måde at undgå krig på. Forudsætningen for, at vi ikke slås er, at vi i stedet taler sammen med. Grunden til, at man forstår demokrati, er, at man har historiefaget.”*⁶³

Jeg beder også de interviewede historielærere om at forholde sig til, hvornår konkrete emner i historiefaget er relevante at beskæftige sig med efter deres opfattelse. Her kommer det demokratiske aspekt også i spil, da flere emner relateres til demokratiets historie sammen med evnen – eller ”kompetencen”, om man vil - til at identificere udemokratiske tendenser både i et nutidigt og fortidigt perspektiv. Både Anne, Carsten, Rasmus og Pia kommer ind på Anden Verdenskrig som et essentielt emne at beskæftige sig med i historiefaget, og nogle af dem relaterer det til kanonpunktet ”Kejser Augustus”, som jeg specifikt spørger ind til. Rasmus forklarer, at hans målsætning er, at hans elever skal kunne tage ”kritisk stilling” og vurdere, hvad der er ”rigtigt og forkert”⁶⁴ i et både kildekritisk, men også moralsk og demokratisk perspektiv. *”Ikke alt, hvad der gjort i fremskridtets navn, er ligefremt noget positivt. (...) Mine elever er i gang med at se Steven Spielbergs film ”Schindlers Liste” for at få en forståelse for holocaust. (...) Jeg vil rigtig gerne have, at de når frem til spørgsmålet: Hvorfor gjorde de det? Jeg vil gerne have, at de når frem til at erkende, hvor gruopvækkende, det er. (...) De skal kunne tage kritisk stilling.”*⁶⁵ bemærker Rasmus. Carsten relaterer dertil Anden Verdenskrig til det dobbelte forhold i historiebevidsthedsbegrebet mellem både at være historieskabt, men også historieskabende: *”I udskolingen synes jeg, at verdenskrigene og Den Kolde Krig er vigtige, da mange af de begivenheder stadigvæk har forbindelse til nutiden. Den Kolde Krig, siger man, sluttede i 1989, men måske eksisterer den stadigvæk i dag. Det er måske først om 100 år, at vi kan forstå den konflikt. Det gælder om, at få eleverne til at interessere sig for disse sammenhænge. Det, jeg kan lide at lære eleverne, er, at der en sammenhæng mellem årsag og virkning. Man kan ikke forstå Anden Verdenskrig uden at forstå Første Verdenskrig. Det handler om at forstå de store linjer og se, hvordan tingene hænger sammen.”*⁶⁶ I de to fremhævede udsagn, hvor flere kunne tilføjes, fremtoner en opfattelse om, at en vigtig del af historiefagets formål er at skabe en erkendelse hos eleverne om, at de selv er aktører i

⁶³ Bilag 1

⁶⁴ Bilag 5

⁶⁵ Bilag 5

⁶⁶ Bilag 2

historiens gang og bør tage en aktiv del i den, mens de samtidigt tager ved lære af fortidens tragedier; f.eks. holocaust, som Rasmus vægter højt at få eleverne til at forholde sig til.

At anvende historisk viden og ”*lære af fortidens fejl*”, som flere af historielærerne formulerer det, gør sig ligeledes gældende med emnet Kejser Augustus og Romerriget. Jeg spørger ind til dette emne, fordi det interesserer mig personligt, og fordi jeg gerne vil tilskynde historielærerne til at forholde sig fagets dannelsespotentialer ud fra et konkret emne, så diskussionen ikke kun forholder sig på et abstrakt plan. Der synes at være en opfattelse blandt historielærerne om, at Kejser Augustus er interessant at beskæftige sig med i et *machiavellisk* perspektiv, hvor hans succes med at tilegne sig og bevare sin magt gås i dybden med. I samme åndedrag bliver Hitler, Napoleon og Det engelske storimperium dertil nævnt i relation til Kejser Augustus i forhold til ”*hvordan historien har en tendens til at gentage sig*”⁶⁷, som Anne bemærker. Carsten trækker en forbindelse til, ”*hvordan samfundet og magteliten ser ud i dag*”⁶⁸, som han formulerer det. Både Anne og Peter forklarer også, hvordan Romerrigets ambition om at være et ekspanderende storrige kan perspektiveres til, hvordan EU's institutionelle magt breder sig, og hvordan storrigere ofte står for fald, når randområderne mister forbindelsen til deres centrum. Det demokratiske og kritiske perspektiv spiller således også en rolle her, men emnet eller temaet har også andre potentialer ifølge Carsten, som bemærker, at ”*vi ofte tager ting for givet, og tror, vi har opfundet dem selv, mens de i virkeligheden har forbindelse til disse riger (Romerriget og oldtidens Grækenland)*”.⁶⁹ Rune Christiansen forklarer, at Kejser Augustus isoleret set ikke kan bidrage meget til elevernes udbytte af faget, mens det i stedet handler om at udbrede emnet til et større perspektiv, som desuden også var intentionen med historiekanonens, hvori punktet ”Kejser Augustus” indgår: ”*Kejser Augustus har ikke en så stor forklaringskraft i sig selv, men er et interessant emne, fordi Romerriget som bredt emne er relevant. Romerriget har sat afgørende spor i forhold til grundlæggelsen af Europas største byer, i sproget osv. Risikoen er, at man underviser ensidigt i, hvem Kejser Augustus var uden at se det brede perspektiv i, hvilken betydning Romerriget har haft på f.eks. Kristendommens udbredelse.*”⁷⁰ Nogle af historielærerne vurderer samtidig, at emnet kan virke en anelse fjernt fra elevernes livsverden, og at kompleksitetsgraden og potentialet begrænses ved, at historiekanonens og mange læremidler tilskynder til at arbejde med emnet i indskolingen, hvor eleverne har svært ved at forholde sig til det. Carsten udtaler: ”*Jeg synes, det er ærgerligt, at man arbejder absolut-kronologisk, for de ældste emner er egentlig de mest komplekse. Det ville give mere mening at arbejde med Kejser Augustus i udskolingen.*”⁷¹

Udover at danne til demokrati forholder de interviewede historielærere sig også til i hvilken udstrækning, faget skal være kulturoverleverende - eller danne til ”*danskhed*”⁷², som Carsten formulerer det. Der synes at være en fælles erkendelse af, at historiefaget har en betydning for dette spørgsmål, men hvilken rolle, faget her skal spille, vurderes forskelligt. Historiekanonens synes også hos nogle af informanterne at spille en rolle her, mens andre ikke trækker denne forbindelse. Anne fortæller, at hun aldrig har benyttet historiekanonens og sådan set ikke kendte til dens eksistens, før undertegnede gjorde hende bekendt med den. Hun argumenterer, at den synes overflødig, da historiefagets

⁶⁷ Bilag 1

⁶⁸ Bilag 2

⁶⁹ Bilag 2

⁷⁰ Bilag 6

⁷¹ Bilag 2

⁷² Bilag 2

indholdsområde nærmest er uendeligt. Hun vægter dog stadigvæk højt, at den nationale og materiale dannelse får tildelt en plads i faget, da hun begynder interviewet med at fortælle, at *"Historiefaget handler om, at man ved, hvor man kommer fra. Hvad det er, som vores land bygger på; hvilke traditioner, og hvad det er, der har gjort, at vi er kommet dertil, hvor vi er i dag."*⁷³ Men som tidligere beskrevet vægter hun dette aspekt i øjemedet, at dette kan facilitere en interkulturel kommunikation, snarere end at det handler om at tillægge eleverne særlige danske værdier: *"Flygtningene kan ikke forstå os danskere, men det hjælper historiefaget til. Man er nødt til i de små klasser at sige, nu er I her, og I skal indrette jer på os. I deres senere skolegang kan de få lov til at blive mere kritiske og arbejde kritisk i faget og stille spørgsmålet: er vi tyrkere eller danskere eller noget midt mellem?"*⁷⁴ Denne betragtning flugter med tidligere undervisningsminister Bertel Haarders holdning til faget bl.a. tilkendegivet som svar til spørgsmålet *"Hvordan hænger din værdikamp sammen med større national fokusering i skolen sammen med den øgede globalisering?"* i et interview med Berlingske Tidende i 2005. Her svarede den daværende undervisningsminister: *"Vi grundtvigianere har altid set det nationale som ikke bare vejen til, men som den eneste vej til det universale. Der findes ikke en abstrakt menneskehed. Al menneskelighed har en national udformning. Den eneste måde, man kan blive et helt menneske på, er ved at kende den kultur, man er vokset op i."*⁷⁵

Netop Bertel Haarder og den politiske kulturkamp i 00'erne, som måske stadigvæk er i gang, kommer flere af informanterne ind på, da jeg spørger hvilke samfundsmæssige tendenser og udviklinger, som de vurderer, har indvirket på fagets formål, didaktik og praksis. Det er her, at Carsten bemærker, at dannelsen til *"danskhed"* i nyere tid har fået en rolle i faget: *"Historiefaget er blevet diskuteret meget i forhold til at styrke elevernes danskhed fra borgerlige aktører."*⁷⁶ Carsten virker ikke ligefrem begejstret for dette initiativ, men fremhæver alligevel, at diskussionen i 00'erne om historiefagets formål og introduktionen af historiekanonien var med til at højne fagets status, og han efterspørger en aktuel debat om faget. Pia kommenterer, at også Dansk Folkepartis politiske dagsorden har influeret på faget: *"I nyere tid har Dansk Folkeparti en stor indflydelse på historiefagets didaktik. Der er kommet nationalisme ind i det. Det tror jeg, de har været med til at påvirke. Det handler for dem meget om at dyrke nationalismen i stedet for at se udad mod verden."*⁷⁷ Rune Christiansen fremhæver Bernard Eric Jensens pointe om, at historiefaget altid har været i *"splid med sig selv"*⁷⁸ mellem det antikvariske og pragmatiske historiesyn, og at det sådan set ikke er nogen nyhed, selvom aktuelle begivenheder som f.eks. globaliseringen, konkurrencestaten eller kompetencedidaktikken banker på døren og stiller nye krav til fagets formål og didaktik: *"Historiefaget har altid været en slagmark, hvor vi har kæmpet om, hvem vi er, og hvordan vi skal forstå os selv, hvad alle danskere bør vide, og hvordan skal vi forstå fortiden. Der er stadigvæk uenighed mellem, om faget primært skal være kulturoverleverende, som nu udfordres af den mere færdighedsorienterede didaktik. Opfattelsen af historie som et kulturoverleverende fag er dog stadigvæk dominerende hos mange lærere, elever, forældre og politikere. Tendensen er, at faget er ved at gå fra at være kulturoverleverende til nu at være metodisk jf. konkurrencestatens fordringer."*⁷⁹ Dertil foreslår Rune Christiansen en alternativ måde at arbejde

⁷³ Bilag 1

⁷⁴ Bilag 1

⁷⁵ Aagaard, 2005

⁷⁶ Bilag 2

⁷⁷ Bilag 4

⁷⁸ Jensen, 2009

⁷⁹ Bilag 6

med historiekanonen på. Han påpeger, at den jo også kan anvendes som et eksempel på historiebrug i form af ”borgerlig erindringspolitik”⁸⁰ og således bearbejdes i et diskursivt – og måske mere *kulturradikalt* – perspektiv, hvis man som historielærer altså finder konceptet om en historiekanon en anelse *for* reaktionært, hvilke de fleste af informanterne tilsyneladende gør, selvom de alligevel fremhæver, at den kan være fin at benytte som inspirationskilde.

Men hvad med historiefagets anvendelsesmuligheder og bidrag til kvalificeringen og udviklingen af elevernes dannelse – eller rettere sagt *uddannelse* – samt kompetencer til at indgå på arbejdsmarkedet? I publikationen ”Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning”⁸¹ fremhæves det som tidligere nævnt, at især den projektorienterede didaktik i relation til den nye prøveform kan komme eleverne til gavn på arbejdsmarkedet. Rasmus synes at være enig i denne betragtning og fremhæver, at produktet, som eleverne skal lave i forbindelse med den nye prøveform, kan udformes på alsidige og ukonventionelle måder, hvilket gør det muligt for elever at gå til opgaven på kreative og innovative måder. Dette kan give dem erfaringer, som kan gavne dem senere hen på arbejdsmarkedet. Anne fremhæver, som også tidligere nævnt, den interkulturelle kommunikation, der har potentiale til at facilitere kulturmøder ved at gøre eleverne bevidste om deres egen kultur og derved også bidrage til en forståelse for andre kulturers skikke og sædvaner; f.eks. hvordan man hilser på en japaner, som jo også er en egenskab, der kan gavne i en globaliserings- og erhvervsmæssig kontekst. Desuden finder informanterne det samtidsorienterede fokus fordret af den nye prøveform kærkomment, hvilket også giver mening i forhold til deres ligeledes positive indstilling over for historiebevidsthedsbegrebet, hvori nutidsdimensionen også spiller ind. Carsten kommer også her med en central pointe, da han bemærker, at fagets dannelsesdimension jo også gerne skulle være noget, som kommer eleverne til gode på arbejdsmarkedet i fremtiden såvel som i deres familie- og samfundsliv. Historiefaget, pointerer han, bidrager måske ikke *direkte* til ens fremtidige arbejdsliv, men kan stadigvæk gøre det på en *indirekte* måde: ”*Det er svært at sige, om man kan bruge faget til noget og anvende det. Man kan måske godt bruge det til noget, men det er mere indirekte. Hvis du spørger nogle forældre eller elever om, hvordan kan bruge faget i forhold til et fremtidigt erhverv; f.eks. læge eller astrofysiker, så er det nok svært at svare på, men jeg synes godt, man kan bruge det til noget, men det er mere sådan dannelsesmæssigt.*”⁸²

I samme kategori beder jeg informanterne vurdere, om de i deres didaktik prioriterer at vægte fagets dannelsesopgave eller fagets kompetenceudvikling, og her bliver min forforståelse udfordret, da flere af dem bemærker, at dette *ikke* behøver være et enten-eller-spørgsmål. Det bemærkes, at selvom disse to diskurser måske ikke er groet i samme have, så forsøger de interviewede historielærere alligevel til dels at imødekomme dem begge, men de siger dog samtidig, at det i realiteten er meget udfordrende, da disse fordringer sammen med aspekter som bevægelse, begrænset tid, pragmatik osv. kan virke uoverskuelige at efterkomme. Informanterne giver samlet udtryk for, at de bliver nødt til at selekttere og prioritere i form og indhold, og det er ikke altid let at leve op til de ædle ambitioner om elevbestemmelse, induktive undervisningsmetoder og kompetenceevaluering. Netop at kunne tilgodese flere pædagogiske diskurser på én gang i samme fag taler Jakob Ragnvald Egstrand, læringskonsulent ved Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, også for, da jeg er i kort kontakt med ham i et tidligt stadie af denne undersøgelses udvikling. Han forklarer mig: ”*Skolens centrale mål vil altid være en sammensmeltning af forskellige tendenser og holdninger til fagets metoder*

⁸⁰ Bilag 6

⁸¹ Petersen, 2015

⁸² Bilag 2

og indhold. Dermed ville det være en kunstig opstillet modsætning imellem eksempelvis en edukativ diskurs og en dannelsesdiskurs. Historiefaget er et udtryk for begge dele, hvilket i øvrigt gør sig gældende for andre fag i fagrækken. Desuden arbejdes der på skolerne meget forskelligt med faget – med forskellige tilgange og indhold. Dog er det fælles selvfølgelig, at lærerne er forpligtede på fagets formål, kompetenceområder og underliggende færdigheds- og vidensmål. I fagets kompetenceområder kommer eksempelvis fagets forskellige tendenser til syne, hvor faget veksler imellem indhold, metode og mere dannelses/identitetsmæssigt fokus. Man kan sige, at hvor faget tidligere primært har været gennemsyret af metode og indhold, betegner området historiebrug en tilgang til historie som et brugsfag – hvor også den identitetsmæssige dimension vægtes. Det har for os (i arbejdsgruppen bag Fælles Mål) været et fokus at understrege historiefaget som også et brugsfag på flere planer.”⁸³

Rune Christiansen forklarer ligeledes, at det er et spørgsmål om balance, men han er dog betænkelig i forhold til at lade kompetencedidaktikken fylde for meget i faget: ”Jeg synes, at fagformålets nuværende vægtning af anvendelsesorienterede kompetencer både har sine ulemper og fordele. På den ene side er det nødvendigt at afklare hvilke evner, som er afgørende, når eleven skal tilegne sig i sin dannelsesrejse mod forhåbentlig medbestemmelse og selvbestemmelse. Kildekritik, kausalanalyser, evner til at forstå information og at dekonstruere narrativer er godt, men faren er samtidig, at fagets ambition om at danne elevernes personlighed og give dem historiebevidsthed, der gør det muligt for dem at navigere i fortid, nutid og fremtid mister terræn i faget. Det er ikke fordi, at disse ambitioner ikke længere er tilstede i styringsdokumenterne, men de risikerer nemt at glide i baggrunden til fordel for udviklingen af kompetencer hos eleverne. Den individuelle personlige dannelsesrejse samt historiebevidstheden er vigtig at huske sammen med fokuset på kompetenceudviklingen, og disse elementer må nødvendigvis balanceres.”⁸⁴ Denne situation er dog langt fra ved at blive til virkelighed, hvis man vurderer det i forhold til mine informanter, som giver udtryk for, at selv med de nye Fælles Mål har deres didaktik i faget ikke ændret sig markant - på nær med hensyn til nye prøveform, hvor der i relation til denne gøres forsøg med at arbejde problemorienteret ifølge Carsten og Rasmus. Som Pia bemærker: ”Jeg foretrækker bare at gøre det på min egen måde”⁸⁵, og Rasmus, som ser positivt på de nye fordringer, men har svært ved at finde tiden og ressourcerne til at efterkomme dem: ”Nogle gange bliver jeg nødt til bede eleverne om at sætte sig ned på deres røv og så læse fra side 26 til 36, så jeg ved, at de har læst det. Selvom det ikke er ideelt, er det sgu også bare hverdag. Sådan er det bare, selvom jeg gerne ville have sagt, at jeg arbejdede pisse innovativt og lavede en masse ting med ungerne, så går der bare hverdag i den med sovs og kartofler. (...) Undervisningsministeriet har alt for store ambitioner i forhold til, hvad der reelt er muligt at lykkedes med i undervisningen.”⁸⁶

Konklusion

I fagets fagformål er det formuleret i tre afsnit, hvordan historiefaget skal medvirke til at kvalificere og understøtte udviklingen af elevernes dannelse, så spørgsmålet i min problemformulering skulle jo være lige til at svare på. Der vægtes at tilegne eleverne en sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik, fortrolighed med dansk

⁸³ Bilag 7

⁸⁴ Bilag 6

⁸⁵ Bilag 4

⁸⁶ Bilag 5

kultur og historie, indsigt i historiske problemstillinger og tilegnelsen af historisk bevidsthed, så eleverne gøres i stand til forstå, at deres livsvilkår og samfund er historieskabte, hvilket tilsammen giver dem forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund. Problemet er bare, at så simpelt forholder det sig tilsyneladende ikke. Ved at sammenholde *alle* historiefagets styringsdokumenter i form af folkeskolens formålsparagraf, fagets fagformål, fagets læseplan, fagets kanon, fagets prøveform, fagets diskursive virkelighed, hvor politikere råber efter kvalificeret arbejdskraft, og ikke mindst ambitionerne i den seneste folkeskoleform sammenholdt med fagets sparsomme tid og ressourcer syner ministeriets ambitioner aldeles uoverkommelige at efterkomme. Dertil viser det sig på flere måder, at disse styringsdokumenter i en vis udstrækning bygger på modstridende fagsyn som resultat af politiske og pædagogiske kampe om faget, hvilket har som konsekvens, at det til dels bliver op til den enkelte historielærer at definere sit eget formål med faget. Dette kan være problematisk i forhold til den lave kompetencedækning i faget. Disse forhold er antageligvis også forstærket af fagets lange, brogede historie og tradition, hvor mange forskellige fagsyn og diskurser gennem tiden har indvirket på fagets didaktik og på sin vis stadigvæk gør det; skal faget danne til nationalitet, demokrati, arbejdsmarkedet eller alle tre ting på én gang? De samme problemstillinger har øjensynligt motiveret HistorieLab til at udarbejde publikationen ”Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsækning”, hvori de opstiller, hvordan man kan fortolke den nuværende læseplan og arbejde med den på en hensigtsmæssig måde. Denne ”håndsækning” er dog ikke nået de historielærere, som jeg har interviewet, hvilket jo også forklares ved, at de nuværende Fælles Mål stadigvæk er meget nye, og at det nok tager lang tid, før de bliver implementeret – hvis de altså overhovedet bliver det.

Dette kan vise sig at blive problematisk, hvis man altså vurderer det i forhold mine informanternes udsagn. Deres opfattelse af fagets formål afviger nemlig på væsentlige områder fra de ministerielle ambitioner. De interviewede historielærere prioriterer først og fremmest, at faget skal medvirke til udvikle elevernes demokratiske dannelse og tilegne dem en kvalificeret historiebevidsthed og en kritisk stillingtagen. Undervisningen, som de tilrettelægger og udfører, kan ifølge deres egne udsagn gøre eleverne bevidste om, at de er historieskabte såvel historieskabende, hvilket giver dem forudsætningerne for at leve og deltage i et demokratisk samfund. Ved at tilegne sig viden om fortiden og ikke mindst fortidens ulykker kan eleverne tage kritisk stilling til deres nutidige virkelighed og forhåbentlig påvirke den på en hensigtsmæssig måde. Elevernes tilhørsforhold til både dansk kultur og historie samt omverdenen kan desuden styrkes ved, at de tilegner sig viden om kulturelle forhold, hvilket kan være gavnligt i en både personlig, men også erhvervsmæssig kontekst, hvor netop viden om kulturelle forhold kan facilitere interkulturelle møder. Arbejdet med fagets metodiske aspekter og fagets nye prøveform kan dertil udvikle kompetencer hos eleverne, som de kan anvende i deres senere arbejdsliv i forhold til at identificere, analysere og finde svar på problemstillinger. Netop ordet ”demokrati”, som er det mest gennemgående begreb i mine informanternes udsagn, forekommer ikke én eneste gang i fagets læseplan, men alligevel i fagets fagformål, hvilket sammen med flere andre eksempler understreger det inkonsistente indhold samt den inkonsistente terminologi mellem fagets styringsdokumenter. Dette forklarer måske også årsagen til, at mine informanter giver udtryk for, at de kun i en minimal grad drager nytte af disse. Mine informanter påpeger dog samtidig, at det er ikke selve indholdet i de nuværende Fælles Mål, som de finder anfægteligt. Den personlige dannelsesrejse og udviklingen af kompetencer til at indgå på arbejdsmarkedet kan nemlig godt finde sted på samme tid, men pga. fagets sparsomme tid synes det nærmest umuligt, hvilket måske snarere peger på, hvor fagets egentlige udfordring ligger; at få fagets mål og ambitioner til at stemme overens med fagets ressourcer.

Færre ambitioner eller flere ressourcer?

Ved at betragte historiefagets styringsdokumenter samlet set, så er der nærmest ikke nogle grænser for, hvad faget skal kunne. Mange af disse elementer har jeg allerede været omkring, men der kunne tilføjes flere. Blandt mine informanter er det særligt Carsten og Rasmus, som begge underviser i udskoling, der oplever, at deres didaktik er påvirket af nye betingelser i form af fagets nye prøveform. De nye forenklede Fælles Mål er tilsyneladende lettere at forglemme, mens den nye prøveform ikke er til at komme udenom. Det virker hvert fald til, at historielærerne, som jeg har interviewet, endnu ikke har omfavnet den kompetenceorienterede didaktik, hvor undervisningen planlægges, udføres og evalueres stringent efter Fælles Måls kompetenceområder, videns- og færdighedsmål og efterfølgende dekonstrueres til læringsmål og tegn på læring. Det er måske også for tidligt at konkludere noget endeligt om dette forhold. Måske er der en chance for, at ministeriets og historielærernes ambitioner kan mødes, men det kræver visse ændringer og forbedringer af fagets rammer. Carsten og Rasmus fremhæver begge to, at de ser positivt på det samtidsoverrettede fokus, som den nye prøveform fordrer, hvilket også kommer til udtryk hos de resterende informanter qua deres begejstring for historiebevidsthedsbegrebet. I samme åndedrag giver de dog udtryk for en frustration over, at trods deres positive indstilling over for prøveformen, oplever de ikke at have tid til at undervise i overensstemmelse med prøven, hvor der lægges op til en problemorienteret didaktik. I 9. klasse er 45 minutter om ugen simpelthen ikke nok tid til at gøre eleverne fortrolige med den produkt- og problemorienterede arbejdsmetode, de skal øve sig i for at gå til forberedt til prøven. Rasmus pointerer, at han må nøjes med at arbejde problemorienteret på et hypotetisk plan, hvor han forklarer, hvordan eleverne *kan* arbejde problemorienteret med et givent emne, uden at eleverne får egentlig mulighed for selv at afprøve det før selve prøven. Der er altså mulighed for, at ministeriet og eksperternes mål og ambitioner for faget kan gå i opfyldelse, hvis de bare rækker hånden ud til historielærerne ved at tilføje ressourcer til faget i en sådan udstrækning, at fagets mål og den reelle mulighed for at nå disse mål stemmer overens. Ellers risikeres det, at historielærerne kun underviser sporadisk efter styringsdokumenterne eller endda forkaster dem, og at kløften mellem lovgiverne og historielærerne vokser sig endnu større i takt med, at faget overlæsses med opgaver, indtil de spinkle pinde, faget hviler på i form af de ugentlige 45 / 90 minutter, knækker.

Ville det da være optimalt, hvis alle historielærere underviste på den nøjagtig samme måde efter ministeriets målsætninger? Nej, det ville det ikke, men det ville være optimalt, hvis de forskellige styringsdokumenter blev harmoniseret. Som det står til nu, er det tydeligt, at disse er skrevet af forskellige aktører, som ikke har kommunikeret med hinanden i en tilstrækkelig grad, hvilket jo også forklares ved, at de er formuleret under forskellige regeringer og godkendt af forskellige undervisningsministre. Som et eksempel på dette kan bl.a. historiekanonens fremhæves, som stadigvæk spøger i faget, men som mine informanter ikke synes at benytte eller identificere sig med i en benævnelsesværdig grad. I den nuværende læseplan står der, at historiekanonens ”kan” inddrages i undervisningen. Er det så et krav? Er det så overhovedet en forpligtende kanon? Det lyder måske radikalt, men man kunne jo sløjfe styringsdokumenterne og i stedet fokusere på at kvalificere historielærerne – eller i de mindste bare uddanne de mange, som underviser i faget uden at være linjefagsuddannede! – og så have tiltro til, at de underviser på en god og meningsfuld måde. Politikere blander sig jo heller ikke i, hvordan kirurger skal operere deres patienter, så hvorfor blande sig i, hvordan dygtige og engagerede lærere underviser og *danner* deres elever?

Litteraturliste

Aagard, Lars Henrik: "Overlæreren", 2005: <http://www.b.dk/danmark/overlaereren>, 29/01/2016

Aarhus Universitet: "Bilag til Skoleloven 1814": <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/bilag-til-skoleloven-1814/>, 2015, 05/03/2016

Aarhus Universitet: "Lov om folkeskolen, 26. juni 1975", 2015: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-26-juni-1975/>, 10/03/2016

Aarhus Universitet: "Lov om folkeskolen, 30. juni 1993", 2015: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/>, 12/03/2016

Aarhus Universitet: "Skole og undervisning 1814-2014", 2015: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/>, 08/03/2015

Aarhus Universitet: "Undervisningsvejledning for Folkeskolen, 1960 (Den Blå Betænkning)", 2015: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/undervisningsvejledning-for-folkeskolen-1960-den-blaa-betaenkning/>, 10/03/2016

Andersson, Mattias: "Den moderne dannelse – en historisk kommentar", Danmarks Pædagogiske Universitet, 2005

Brunbech, Peter Yding & Poulsen, Jens Aage: "Historie – et forsmået skolefag?", 2015, <http://historielab.dk/historie-et-forsmaaet-skolefag/>, 19/02/2016

Brunbech, Peter Yding & Poulsen, Jens Aage: "Rapport: Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historiefaget", Rambøll & HistorieLab, 2015: http://historielab.dk/wp-content/uploads/2015/10/Rapport_ENDELIGE-pdf.pdf, 19/02/2016

Böss, Michael: "Det demente samfund – Historieløshed i nutidskulturen", Kristeligt Dagblads Forlag, 2014

Christiansen, Rune & Knudsen, Heidi Eskelund: "Fagdidaktik i historie", Frydenlund, 2015

Danmarks Lærerforening: "Professionsideal for Danmarks Lærerforening", 2014: http://www.dlf.org/media/974300/professionsideal_endelige-version.pdf, 27/03/2016

Fuglsang, Lars mfl.: "Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer", Roskilde Universitetsforlag, 2013

- Gadamer, Hans-Georg: "Sandhed og metode", Hans Reitzels Forlag, 2007
- Holm, Andreas Beck: "Videnskab i virkeligheden – en grundbog i videnskabsteori", Samfundslitteratur, 2011
- Holst, Niels: "Svensk børnehave afskaffer drenge og piger": <http://politiken.dk/udland/ECE1318417/svensk-boernehave-afskaffer-drenge-og-piger/>, 2011, 28/02/2016
- Jank, Werner m.fl.: "Didaktiske modeller – Grundbog i didaktik", Gyldendal, 2006
- Jensen, Eric Bernard: "Et fag i splid med sig selv?", 2009:
<http://www.emu.dk/sites/default/files/Et%20fag%20i%20splid%20med%20sig%20selv.pdf>, 18/03/2016
- Jensen, Bernard Eric: "Historie – livsverden og fag", Gyldendal, 2003
- Jensen, Bernard Eric: "Historiedidaktiske sonderinger" (bind 1), Systime, 1994
- Jepsen, Frederik Birkstrøm Klüver: "Kampen om historiefaget", 2016
- Kvale, Steinar: "Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview", Hans Reitzels Forlag, 2004
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend: "Interview – introduktion til et håndværk", Gyldendal Akademisk, 2009
- Kemp, Peter: "Løgner om dannelse", Tiderne Skifter, 2015
- Kestler, Amalie: "Corydon: Konkurrencestat er ny velfærdsstat", 2013:
<http://politiken.dk/indland/politik/ECE2056921/corydon-konkurrencestat-er-ny-velfaerdsstat/>, 29/01/2016
- Kirke- og Undervisningsministeriet: "Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet af 6. April 1900 om undervisningsplaner for de offentlige folkeskoler", 1900
- Mikkelsen, Morten: "At studere sig til menneskelighed", 2012: <http://www.kristeligt-dagblad.dk/id%C3%A9-tanke/studere-sig-til-menneskelighed>, 08/03/2016
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: "Den nye prøveform i samfundsfag og historie", 2015:
<http://www.emu.dk/modul/den-nye-pr%C3%B8veform-i-samfundsfag-og-historie>, 20/02/2016
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: "Folkeskolens formålsparagraf", 2006:
<http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>, 20/02/2016

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: ”Forsker om læringsmålstyret undervisning og læring”, 2015:
<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Laeringsmaalstyret-undervisning/Forsker-om-laeringsmaalstyret-undervisning-og-laering>, 08/03/2015

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: ”Fælles Mål for folkeskolens fag og emner”, 2014:
<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetal-og-overgange/Faelles-Maal/Om-Faelles-Maal>, 08/03/2016

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: ”Historie – Fælles Mål, læseplan og vejledning”, 2014:
<http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-og-l%C3%A6seplan-og-vejledning>, 12/03/2016

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: ”Historiekanon – 29 obligatoriske emner”, 2006:
<http://www.emu.dk/modul/historiekanon-29-obligatoriske-emner>, 20/02/2016

Nielsen, Carsten Tage: ”Faglighed i forandring”, Historie og samfundsfag, 2009

Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel: ”Barnets psykologi”, Hans Reitzels Forlag, 2002

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage: ”Historiedidaktik – fra teori til praksis”, Gyldendal, 2011

Petersen, Stephan Møllmann: ”Moderne dannelsesteori i et pædagogisk filosofisk perspektiv” (kandidatafhandling), Danmarks Pædagogiske Universitet, 2009

Petersen, Nikolaj (red.) & Poulsen, Jens Aage (red.): ”Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning”, HistorieLab, 2015: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2015/11/Forenklede-F%C3%A6lles-M%C3%A5l-i-historie.pdf>, 22/03/2016

Pedersen, Ove Kaj: ”Konkurrencestaten”, Hans Reitzels Forlag, 2011

Rasmussen, Jens: ”Asterisk nr. 53”, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2010

Rasmussen, Jens: ”Nye Fælles Mål – Temamøde om folkeskolereformen”, 2014:
http://privatskoleforeningen.dk/file_upload/649/F%C3%A6lles%20m%C3%A5l%20Jens%20Rasmussen.pdf, 08/03/2016

Rasmussen, Jens m.fl.: ”Undervisere på læreruddannelsen efterlyser kompetenceløft”, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2010

Rasmussen, Søren Barlebo: ”Socialkonstruktivisme”, Samfundslitteratur, 2000

Thomsen, Anders Holm: "Hvem ejer skolefaget historie?", Informations Forlag, 2008

Wolfgang, Klafki: "Dannelsesteori og didaktik – Nye studier", Forlaget Klim, 2001

Zahavi, Dan: "Husserls Fænomenologi", Forlaget Samfundslitteratur, 2011

Bilag

Bilag 1: Interview med Anne, historielærer (vedlagt som lydfil)

Bilag 2: Interview med Carsten, historielærer (vedlagt som lydfil)

Bilag 3: Interview med Peter, historielærer (vedlagt som lydfil)

Bilag 4: Interview med Pia, historielærer (vedlagt som lydfil)

Bilag 5: Interview med Rasmus, historielærer (vedlagt som lydfil)

Bilag 6: Interview med Rune Christiansen, lektor i historie (vedlagt som lydfil)

Bilag 7: Mail fra Jakob Ragnvald Egstand (vedlagt som PDF-fil)

Bilag 8: Interviewspørgsmål til historielærerne:

1. Hvad er efter din vurdering folkeskolens historiefags vigtigste formål?

1.1. Hvordan svarer dit syn på historiefagets formål med det fokus på kompetence-, metode- og læringsorientering, der bl.a. kommer til udtryk i fagets fagformål samt på Undervisningsministeriets hjemmeside?

1.2. Bør historiefaget i højere grad vægte en problemorienteret didaktik, der søger at finde svar på nutidige problemstillinger bearbejdet i relation til historiske begivenheder, eller en tilegnelse af kundskaber, der danner grobund for almen dannelse?

2. Hvilke samfundsmæssige udviklinger og tendenser, vurderer du, har indvirket på historiefagets didaktik, praksis og formål?

2.1. Hvordan bør historiefaget forholde sig til / imødekomme disse tendenser?

2.2. Hvordan har etableringen og udmøntningen af konkurrencestaten indvirket på folkeskolens dannelsesideal og historiefagets didaktik og praksis?

3. Hvilke kriterier bør et givent indhold opfylde for at kvalificere sig som et relevant genstandsfelt i historiefaget?

3.1. Hvad er din vurdering af undervisningsministeriets obligatoriske historiekanon? Styrker eller devaluerer kanonen historiefagets didaktik og praksis?

3.2. Hvordan vurderer du berettigelsen af kanonpunktet ”Kejser Augustus”? Og hvordan berettiger Romerriget sig som emne / tema i forhold til elevernes udbytte af faget?

4. Hvilken / hvilke undervisningsmetoder bør ifølge dig dominere historiefagets didaktik?

4.1. Hvordan tilrettelægger man historieundervisning på en måde, så eleverne bedst muligt opfylder fagets fagformål samt harmonerer med dit ideal af fagets didaktik og praksis?

5. Andre væsentlige kommentarer (?)