

Verdenshistorie i Folkeskolen

Hvad, hvorfor og hvordan?

Bachelorprojekt

Philip Elias Riber Olesen - Studienr. 30131040



Professionshøjskolen Metropol, Institut for Skole og Læring

Vejleder: Anders Thøgersen

Fag: Historie

Antal tegn: 64.996

Dato: 29. maj 2017

Må offentliggøres med tilladelse

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	2
1.1 Problemformulering.....	3
2. Metode og empiri.....	3
2.1 Interviews med historielærere	5
3. Forskningsoversigt.....	5
3.1 Forskningsspørgsmål	6
3.2 Søgestrategi og udvælgelseskriterier	6
4. Teoretisk grundlag – Hvad er verdenshistorie?	6
4.1 Historisk perspektiv fra lokalt til internationalt.....	7
4.2 Verdenshistorie – på jagt efter en definition	8
5. Analyse – Bliver der undervist i verdenshistorie?	10
Oversigt over de interviewede lærere.....	11
Undersøgelsen ”Historielæreres opfattelser af faget”	11
5.1 Hvordan struktureres undervisningen? Valg af indhold	11
5.2 Verdenshistorie i undervisningen?.....	13
Indblik og Udsyn.....	17
Historiefaget.dk – Clio-Online, 7-9.klasse	17
5.3 Er kronologi og kanonpunkter stadig styrende for indholdsvalget?	18
5.4 Hvem bestemmer indholdet? Er der plads til verdenshistorie?	21
6. Diskussion og perspektivering – (Mere) Verdenshistorie i folkeskolen?	22
6.1 Hvorfor undervise i verdenshistorie?	22
Kronologisk overblik.....	23
6.2 Praksisudvikling - Hvordan får vi verdenshistorie ind i undervisningen?	23
7. Konklusion.....	24
Referencer	25
Bilagsliste.....	27
Bilag 1 – Interviewguide	27
Bilag 2 - Link til uddrag fra transskribering af interviews med historielærere.....	27

1. Indledning

Formålet med historie i folkeskolen har ændret sig af flere omgange. I starten af 1900-tallet handlede det om *"at fremelske en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende følelse, særlig for vort Folk og Land"* (Pietras & Poulsen, 2013, s. 51). Også læremidlerne havde en nationalistisk tilgang til historien. I 30'erne blev der nedsat en såkaldt skolebogskommission, som udfærdigede et udkast til et fagformål, hvor der igen blev lagt vægt på det danske: *"...for derigennem at vække deres historiske Interesse og give dem Kendskab til vort Folk og dets Livsvilkår gennem Tiderne."* Det nye var nu, at man også begyndte at se ud mod verden: *"Desuden maa der gives en Skildring af vigtige epoker i Verdenshistorien, saaledes at Udviklingen herhjemme ses i Sammenhæng med Forholdene i den øvrige Verden..."* (Pietras & Poulsen, 2013, s. 53). Formålet blev dog aldrig vedtaget, og de internationale aspirationer i fagformålet blev først en realitet med *Den Blå Betænkning* fra 1960. Nu skulle man *"...vække og udvikle elevernes interesse for, hvorledes menneskene har levet gennem tiderne..."*. Dog med hovedvægt på dansk historie, men med en orientering mod europæisk- og verdenshistorie. Desuden stod der også i formålet, at eleverne skulle *"vænnest til at betragte problemerne ud fra synspunktet om ligeberettigelse mellem folkeslagene. En stor opgave knytter sig her til fremstillingen af fremmede verdensdeles historiske udvikling..."*. Der blev lagt vægt på viden om FN og deres arbejde, så børnene skulle blive interesserede i *"de igangværende bestræbelser på at løse menneskehedens fælles problemer i et godt og fordelagtigt internationalt arbejde"*. I 70'erne blev der lagt vægt på den videnskabelige og kildekritiske tilgang til faget, og i 80'erne var den kronologiske Danmarkshistorie igen centrum for faget. I 90'erne var det paradigmet om historiebevidsthed, der stod forrest. Eleverne skulle have indsigt i, at mennesker var historieskabte såvel som historieskabende. I stk. 2 stod der desuden, at eleverne skulle *"videreudvikle deres forståelse af og holdning til egen kultur, andre kulturer og menneskers samspil med naturen"* (Larsen, 2012, s. 30). Siden blev der indført en historiekanon i 2009, og i dag er fagformålet, kortere end nogensinde, næsten helt tømt for et globalt perspektiv på historien. Med lidt god vilje kan sætningen *"...udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne"* (Undervisningsministeriet, 2016) dog godt fortolkes som, at der menes menneskeheden generelt. Det er dog langt fra lige så eksplicit, som når der står i stk. 1, at *"Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie"*. Historiefaget har altså været på lidt af en rutsjetur, hvad angår det nationale kontra det globale udsyn, og er i dag igen havnet et sted, hvor formålet med historie bliver at opbygge elevernes kendskab til en dansk historie. Det forekommer mig pudsigt, at vi prioriterer at kigge indad i en tid, hvor de største udfordringer påvirker hele jordens befolkning, og hvor den globale markedsøkonomi har medført en enorm interdependens mellem verdens nationer. Måske er det for ikke at glemme "hvem vi er" midt i al globaliseringsræset. Men er det nok, at vi kun kender til og er fortrolige med vores egen lille baggård, hvis vi skal kunne begå os i en så forbundet verden?

Disse tanker udspringer af en undren over fraværet af indhold, der går ud over Danmark og Europas grænser i historieundervisningen. Med denne opgave har jeg sat mig for at undersøge, hvad det egentlig vil sige at studere verdenshistorie og forsøge at be- eller afkræfte, om hvorvidt det er noget som lærerne beskæftiger sig med. Afsluttende vil jeg diskutere om verdenshistorie som disciplin kunne have en berettigelse i folkeskolen, og hvordan det i givet fald kunne operationaliseres. Følgende problemformulering danner rammen for opgaven:

1.1 Problemformulering

Hvad karakteriserer verdenshistorie som historisk disciplin og i hvilket omfang er det en del af indholdet i historieundervisningen? Er det fordelagtigt at lægge øget vægt på verdenshistorie i undervisningen og hvordan kan det gøres?

2. Metode og empiri

Denne opgave tager afsæt i en undren fra et konkret undervisningsforløb. I min 3. praktikperiode havde jeg to 7. klasser i historie. Der var frit valg i forhold til hvad jeg havde lyst til at undervise i, så grundet egeninteresse valgte jeg, at vi skulle have et forløb om Mellemøstens historie. I begge klasser havde alle elever en iPad til rådighed, og de var fra deres normale undervisning vant til at benytte sig af fagportalen Clio-Online til flere forskellige fag, der iblandt historie. Det blev udgangspunktet for, hvor jeg ville lede efter materiale til eleverne. Jeg fandt dog hurtigt ud af, at det var meget sparsomt med indhold, der passede til det valgte emne.

Der findes et emne med titlen "Mellemøsten"¹, som dog først starter efter år 1400 og kun omhandler Osmannerriget, foruden energikrisen 1973 (som er et kanonpunkt) og det arabiske forår. Skulle jeg give eleverne et meningsfuldt indblik i Mellemøstens historie, blev jeg nødt til at supplere med egen research, som blev leveret via præsentationer/forelæsning, da der ikke var meget færdigt, didaktiseret tekst, de kunne gå i gang med. Derfor undrede jeg mig over, hvorfor dette var tilfældet og har i det følgende sat mig for at undersøge det nærmere.

Opgaven er opdelt med henblik på at opfylde to mål. Hovedvægten lægges på at redegøre for, hvad der forstås ved verdenshistorie med henblik på at analysere, hvorvidt der indgår verdenshistorisk indhold i undervisningen i den danske folkeskole. Til at vurdere dette inddrages empiri i form af:

- Kvalitative interviews med historielærere

¹ <http://www.clioonline.dk/historiefaget/udskoling/emner/historiske-emner/mellemoesten/>

- Nedslag i den kvantitative undersøgelse "Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt Forenklede Fælles Mål"
- Konkrete materialer i form af udvalgte bogsystemer og fagportaler

Disse tre empirikilder skal i samspil desuden bidrage til at give et indtryk af, hvem eller hvad der bestemmer indholdet i historieundervisningen, med henblik på at vurdere, hvordan verdenshistorie om muligt kan blive en større del af dette indhold.

For det andet diskuteres det kort hvorvidt verdenshistorie bør fylde mere i folkeskolen, end det er tilfældet i dag. Heri begrundes det hvordan verdenshistorie som disciplin kan styrke nogle af de historiske kompetencer, som fremgår af fagformålene. Argumenter for og forslag til praksisudvikling hentes fra analysens resultater og sættes i et historiedidaktisk perspektiv.

Abstraktionsniveau

Inden jeg uddyber brugen af interviews, mener jeg det er relevant at give et billede af, hvilket abstraktionsniveau opgaven befinder sig på i en undervisningssammenhæng. Formålet er i jo bund og grund at blive klogere på undervisning af børn, men denne situation er både afhængig af eleverne, lærerens holdninger og forudsætninger, fysiske såvel som organisatoriske og lovgivningsmæssige rammer, og måden hvorpå undervisningen italesættes. Groft skitseret kan man tale om følgende niveauer fra lavest til højest:

1. Selve undervisningssituationen, hvor samspillet mellem lærer og elever, samt elevernes læring er i centrum
2. Skolen som arbejdsplads, hvor lærerne forbereder undervisningen og de tanker, der ligger til grund for dette. Samspil mellem lærere og ledere
3. Kommunalt/nationalt niveau, hvor rammerne i form af lovgivning og økonomi fastsættes. Samspil mellem skolen, fagpersoner og politikere/embedsværk

Empirien i denne opgave kan således siges primært at operere på niveau to, da det er lærernes overvejelser omkring valg af indhold, der fokuseres på i interviewene. Vi bevæger os dog også lidt ind på niveau et, da lærerne naturligt forholder sig til, hvordan deres undervisning rent praktisk forløber, og fortæller om deres erfaringer fra klasseværelset. Der benyttes dog ikke direkte observation af den konkrete praksis, og eleverne inddrages ikke som deltagere i undersøgelsen. Det kunne være interessant at finde ud af, hvilken effekt forskelligt indhold har på forhold som elevernes motivation og indlæring, men jeg har valgt at afgrænse mig til lærerne, da fokus ellers ville blive for bredt. Analysen befinder sig mellem niveau to og tre, da jeg til at generalisere og kvalificere de interviewede læreres udtalelser inddrager både en

spørgeskemaundersøgelse, fagformål, læremidler og fagdidaktisk teori. Diskussionen opererer også på niveau to og tre, da jeg betragter historielærere som faggruppe og inddrager analysens resultater til at komme med forslag til praksisudvikling. En svaghed ved denne undersøgelse er, at der ikke opnås nogen konkret viden om, hvordan man i praksis kan undervise i verdenshistorie og hvordan eleverne i givet fald ville reagere på det. Derfor kan resultaterne ikke direkte omsættes til ny undervisning. Til gengæld bringer jeg undervejs forslag til temaer, man kunne undersøge nærmere, hvis man er interesseret i verdenshistorisk undervisning. Derudover er det mit mål, med denne undersøgelse i bagagen, forhåbentligt at kunne sætte nogle refleksioner i gang hos lærere omkring deres praksis, så de overvejer hvorvidt verdenshistorie som disciplin kunne indgå som en del af deres undervisning. Herfra kan man så begynde at sammensætte konkrete undervisningsforløb og afprøve dem i praksis og dermed også medtage niveau et.

2.1 Interviews med historielærere

Min undersøgelse er eksplorativ (Kvale & Brinkmann, 2015), idet jeg ønsker at blive klogere på, hvor stor en rolle verdenshistorie fylder i undervisningen. Motivationen bundes i egne erfaringer, der peger i retning af at den rolle er meget lille. Det er dog ikke nogen på forhånd fastlagt hypotese, der testes, og derfor bærer interviewene præg af at være meget åbne og semistrukturerede.

Jeg har valgt at centrere undersøgelsen omkring fire interviews med historielærere af flere årsager. Jeg er interesseret i at høre om de praksisnære tanker, som strukturering af undervisningen og andre didaktiske valg, der fylder mest i lærernes bevidsthed. Med det personlige interview får man mulighed for at spørge nærmere ind til disse overvejelser og hvad der ligger til grund for de valg de har truffet, eksempelvis i forhold til udvalg af indhold. Der er i forlængelse heraf mulighed for at få et indblik i, hvordan især de lovgivningsmæssige rammer for undervisningen påvirker lærerens virkelighed. Endeligt giver det mulighed for at finde ud af, hvilken forståelse lærerne har af begrebet verdenshistorie.

De kvalitative interviews fungerede i praksis som en uformel samtale mellem kolleger, men som dog stadig var underlagt nogle fastlagte spørgsmål, for at sikre, at samtalen kom omkring de relevante emner (eksplorativ og semistruktureret). I nogle tilfælde flød samtalen meget naturligt, og visse spørgsmål blev således besvaret uden at være blevet stillet. Som nævnt observeres der ikke konkret undervisning, så jeg ved i princippet ikke, om lærerne underviser i overensstemmelse med deres forklaringer og om deres hensigter med undervisningen rent faktisk udmønter sig i en ønsket effekt hos eleverne. Dette begrænser naturligvis undersøgelsen, men da det er lærernes vilkår, refleksioner og overvejelser for udvælgelse af indhold, jeg er interesseret i, mener jeg at interviewene er den rette fremgangsmåde.

3. Forskningsoversigt

I dette afsnit gennemgås informationssøgningsprocessen, der ligger til grund for opgaven.

3.1 Forskningsspørgsmål

Der tages udgangspunkt i problemformuleringen. Den information, der søges efter bør i første omgang relatere sig til enten global historie eller verdenshistorie, hvordan disse kan defineres og hvorledes de kan anvendes i en undervisningssammenhæng. Derudover søges der også efter litteratur, der behandler formålet med historiefaget i den danske folkeskole. Spørgsmålet er, hvor stor en rolle den nationale historie skal spille på indholdssiden af faget og om det er mest ønskværdigt at have en centralstyret, fagstyret eller brugerstyret didaktisk tilgang til undervisningen. Derfor lægges der vægt på tekster, der aktivt forholder sig til disse spørgsmål og argumenterer for det ene eller det andet perspektiv.

Centrale begreber inden for dette indbefatter: verdenshistorie, global historie, national historie, undervisning, folkeskolen, kultur, kulturarv, historiekanon, mono- og multikulturalisme. Søgningen omfatter desuden brug af eventuelle synonymmer samt oversættelse til engelsk.

3.2 Søgestrategi og udvælgelseskriterier

Søgestrategien har været opdelt i to. For det første har jeg primært benyttet mig af internettet til at fastsætte en definition af verdenshistorie og få et indblik i dets udbredelse blandt historikere. Herunder Google, Google Scholar, bibliotekshjemmesiden phbibliotek.dk, og i forlængelse af denne, databasen ERIC, som samler et væld af videnskabelige artikler om pædagogisk praksis. Det er efter denne proces mit indtryk, at verdenshistorie som videnskabeligt felt inden for historie, hovedsageligt har vundet indpas blandt amerikanske historikere indtil videre. Dette uddyber jeg i teoriafsnittet. Dette er også årsagen til, at jeg har prioriteret at finde engelsksprogede tekster, samtidig med at det umiddelbart er begrænset hvad der findes af dansk litteratur, der arbejder med verdenshistorie.

Til at finde information om historiefagets formål gennem tiden, samt et fagdidaktisk perspektiv til dette, har jeg for det andet taget udgangspunkt i den litteratur, som har dannet grundlag for historieundervisningen på lærerstudiet. Det drejer sig om bøgerne Historiedidaktik (Pietras & Poulsen, 2013), Historiepædagogik (Binderup & Troelsen, 2012) og Historiedidaktikk (Lund, 2013). Desuden har jeg kigget igennem tidligere tidsskriftsudgivelser fra Foreningen af Lærere i Historie og Samfunds-fag (FALIHOS) og derfra fundet relevante bidrag til debatten om formålet med historie i folkeskolen. Efter gennemlæsning af tekster og referater, samt ved at krydstjekke referencerne i disse bøger og artikler, er det min vurdering, at opgaven er bredt funderet i den aktuelle situation og viden på området.

4. Teoretisk grundlag – Hvad er verdenshistorie?

Som nævnt undrede jeg mig over fraværet af historisk indhold, der går ud over Danmark og Europas grænser. Hvorfor undervises der ikke i Kinas historie eller Sydamerikas? Dette karakteriserer groft sagt min opfattelse af verdenshistorie før denne opgave: Det skal bare foregå langt væk, eller "ude i verden". Men

hvis vi skifter Danmarks historie ud med Kinas historie er det jo stadig inden for rammerne af nationalhistorie, blot et andet sted i verden. Jeg mener det er vigtigt, at vi som historielærere er bevidste om, hvad det er, vi underviser i. Derfor har dette afsnit til formål at afdække verdenshistorie som begreb, og identificere hvordan det adskiller sig fra andre tilgange til historie.

Med dette afsnit vil jeg forsøge at redegøre for nogle af disse tilgange til historie, så det står klart, hvad der menes med verdenshistorie og hvordan det adskiller sig fra f.eks. international historie. Det skal nævnes, at verdenshistorie er en relativ ny tilgang til historie, der især med oprettelsen af World History Organization (WHA) i 1982 har opnået større og større udbredelse. De hjemmesider, hvorfra jeg har hentet inspiration, har en tilknytning til universiteter, og det er historikere, der står bag disse foreninger og projekter. Alligevel skal det ikke udelukkes, at der kan findes en mere passende definition, og feltet kan i kraft af dets korte levetid også udvikle sig meget endnu. Når det er sagt, mener jeg følgende gennemgang er rigeligt passende til min analyse.

4.1 Historisk perspektiv fra lokalt til internationalt

Historie kan eksistere på mange niveauer. Helt på nederste niveau kan man tale om, at hver person har en historie, hver familie, hver vennekreds. Zoomer man længere ud kan man måske formulere en form for lokal historie, der samler fortællingerne om en by eller region. Går man længere ud rammes vi det perspektiv, som det meste af historieundervisningen i folkeskolen bliver undervist ud fra, nemlig det nationale. Nationalstaten danner rammen for, hvordan man kan forstå sig selv som deltager i et fællesskab, noget som man er født ind i. Tilhængere af Benedict Andersson (Andersson, 2001) ville mene, at disse fællesskaber er forestillede, mens andre vil hævde, at der findes en essens, en form for samlingskraft, der på forhånd er givet os, som vi bliver født ind i, og som har eksisteret siden nogen første gang kaldte sig danskere (Thomsen, 2008) (Kraup, 2010). Det er **nationalhistorien**, som er med til at skabe en fortælling om et folk, og dermed en fælles identitet omkring det at være dansker, tysker, englænder osv. Og det er primært nationalhistorien, som der tages udgangspunkt i, i folkeskolens historieundervisning. Det er her, man præsenteres for vikingernes togter, kongers bedrifter, bønderes levevilkår og store begivenheder. Hvordan har folk levet i det område, som i dag kaldes for Danmark? Man italesætter ofte et "vi" for at forstærke ideen om et fællesskab, der er blevet overleveret gennem tiden. Da Storbritannien bombede København i 1807 var det "os", der blev angrebet, selvom ingen nulevende mennesker har oplevet denne begivenhed. På den måde bliver historien pludselig vedkommende, selvom den ligger langt væk tidsmæssigt. Når jeg omtaler nationalhistorie, er det denne forståelse af begrebet, jeg hentyder til.

Tager vi et skridt længere tilbage og betragter den del af verden, som Danmark ligger i, kan man begynde at tale om **europæisk**, eller **regional historie**. I denne sammenhæng skal dette forstås, som når man studerer

de andre europæiske nationer gennem tiden, samt begivenheder og personer, som har fundet sted og ageret inden for den geografiske afgrænsning, vi kalder Europa. Emner som *Den Franske Revolution* eller *Den Westfalske Fred* kunne falde ind under dette, og det er typisk også emner, der bliver undervist i, i den danske folkeskole.

Zoomer man igen ud havner vi nu på det niveau, man kan kalde **international historie**. Kriteriet for dette er blot, at vi beskæftiger os med historie uden for Europas grænser, eksempel stadigvæk inden for rammerne af en nation eller region. Emner kunne inkludere Japans historie eller uafhængighedskrigen i Sydamerika. Ud fra en sekventiel tankegang kunne man let tænke, at når man først anskuede én nation, dernæst en verdensdel, ville næste skridt så ikke være hele verden, og dermed verdenshistorie? Ikke inden for denne terminologi. Blot fordi vi arbejder "ude i verden" i forhold til vores egen nation, er det ikke nødvendigvis verdenshistorie, hvilket er et eksempel på, at grammatik er vigtigt (*verdens historie* ≠ *verdenshistorie*).

4.2 Verdenshistorie – på jagt efter en definition

Siden 1982 har der i forbindelse med Northeastern University i Boston, Massachusetts eksisteret en organisation, som bryster sig af at bringe lærere og akademikere sammen om et fælles mål. Nemlig at udbrede studiet af og undervisning i verdenshistorie. Navnet "The World History Association" (WHA) kunne umiddelbart godt forveksles med en verdensomspændende paraplyorganisation for historikere. Foreningen er dog oprettet med den mission at "støtte og arbejde for at fremme studier af, og undervisning inden for et transnationalt, transregionalt og transkulturelt perspektiv" (World History Association, 2017) (Min oversættelse). Ifølge deres definition forfølger en verdenshistoriker fænomener, der går på tværs af stater, regioner og kultur med særlig fokus på bevægelse og udvekslinger, der har haft en global eller mindst transregional effekt. Et eksempel på sidstnævnte er Silkevejen, som med sin vide udstrækning fra øst til vest har spillet en stor rolle i udvekslingen af varer og ideer mellem flere verdensdele, og måske kommer til det igen². Andre studieområder kan rette sig mod specifikke genstande og varer, som betydningen af skydevåben, sukker eller bomuld gennem tiden. Alt sammen ud fra et bredt perspektiv, der er forankret i menneskeheden som helhed og ikke begrænset til at anskue en afgrænset/diskret kultur. Endelig skriver de, at verdenshistorie ikke nødvendigvis er det samme som **global** historie, da dette efter deres udsagn er studiet af globalisering efter 1492. Dette uddybes dog ikke yderligere, men ud fra denne forståelse må global historie betragtes som et mere specifikt felt, som givetvis kan falde under kategorien verdenshistorie.

² http://english.gov.cn/news/top_news/2017/05/12/content_281475653335794.htm

Tager man et kig på Wikipedia³ fremstilles verdenshistorie, global historie og transnational historie som synonymer og dette forhold gør det væsentligt at tillægge det opmærksomhed, hvilket begreb man benytter sig af. I lighed med WHA beskrives verdenshistorie også her som en tematisk tilgang til historien, hvor kerneopgaven ligger i at fokusere på *integration* og *forskelle*, henholdsvis hvordan mennesker har forbundet sig og adskilt sig. Eksempler på disse to kunne være handel og krig.

Hos Adam Clulow fra australske Monash University finder man også en definition, der læner sig op ad den fra WHA (Clulow, 2013). Ligesom Wikipedia argumenterer han dog for, at global historie, verdenshistorie og transnational historie er udtryk for det samme. Han mener, at siden de tre begreber overlapper hinanden, giver det ikke mening af skelne imellem dem. De dækker nemlig alle tre over undersøgelsen af fænomener, der går på tværs af grænser mellem stater, regioner og kulturer. Især fremhæves fænomenet "mobilitet" som et gennemgående tema, idet man både kan undersøge ideer, ting, flora og fauna samt menneskers bevægelse og den betydning det har haft. Global historie er altså **ikke** blot studiet af globalisering, men kan stadig have det som fokusområde.

Erik Lund (Lund, 2013, s. 43) bemærker at begrebet verdenshistorie har været et omdiskuteret emne siden 70'erne i USA, og at verdenshistorie traditionelt har haft vestlig civilisation gennem de sidste 500 år som mål for andre kulturers fremgang. Centralt har stået den rolle, som Vesten har spillet for verden mht. økonomisk vækst, social fremgang og demokratisk eksperimentering, og når disse fænomener iagttages ude i verden, er det ofte ud fra en ide om, at det er vestlige værdier og kultur, der har spredt sig (Lund, 2013, s. 44). Som alternativ fremhæver han, at disciplinen "New World History" er på vej frem, og denne lægger vægt på at se planeten som helhed

"Det innebærer at en ikke vurderer ulike kulturer og sivilisasjoner som atskilte enheter. I stedet forskes det på sammenhenger og samhandlinger av ulik art mellom sivilisasjoner og samfunn gjennom tidene og på erindringsmønstre som skjærer på tvers av og ikke er avgrenset til bestemte land eller sivilisasjoner. Historiske fenomener av samme karakter i mange deler av verden studeres i et sammenlignende perspektiv"
(Lund, 2013, s. 44)

Som en sidste forklaring på, hvad verdenshistorie er, vil jeg fremhæve hjemmesiden "Bridging World History"⁴ (BWA). Her finder man et decideret undervisningsforløb med tilhørende videoer, tekster og billeder. I første afsnit gennemgås det, hvordan verdenshistorie som disciplin adskiller sig fra normal historie. I tråd med de hidtidige forklaringer lægger de vægt på en tematisk tilgang, og at

³ https://en.wikipedia.org/wiki/World_history

⁴ <https://www.learner.org/resources/series197.html#>

verdenshistorikeren forsøger at anskue verden som et samlet billede. Man forsøger at finde sammenligninger blandt de mange fortællinger, der kendetegner forskellige samfund. Det er således en meget stor opgave, idet man skal forsøge at navigere rundt mellem mange forskellige narrativer i verden. Et narrativ er f.eks. historien om Danmark, hvor de fleste er enige om, at Danmark som nation og forestillet fællesskab tager sit udspring i slutningen af vikingetiden og ender efter storhed og fald med at have de grænser, vi kender i dag. Dette narrativ kunne en verdenshistoriker godt arbejde med, men det ville i så fald være ud fra en tematisk tilgang, hvor man kunne tænkes at undersøge fællestræk mellem nationers måder at skabe en fælles erindring på. Et eksempel på et verdenshistorisk tema, kunne være BWA's gennemgang af *imperier*. Hvad karakteriserer et imperium? Hvilke fællestræk eller forskelle kan man finde hos imperier forskellige steder i verden på forskellige tidspunkter? De har så valgt at gå i dybden med Inkariget, Det Mongolske Imperium og Mali Imperiet, for på den måde at komme godt omkring i verden. Et andet eksempel på et tema kunne være *religioner* og hvordan disse er opstået forskellige steder i verden, hvordan de har spredt sig, og hvilken betydning de har haft. Derudover lægger BWA, ligesom Wikipedia, vægt på integration og forskelle mellem mennesker, som en måde at analysere historie på (Goucher & Walton, 2004).

Ud fra ovenstående mener jeg, at der tegner sig et billede af, hvad verdenshistorie er. Jeg holder fast i at kalde det verdenshistorie, og lader andre om at afgøre, hvorvidt det skal have en anden betydning end global historie, da en sådan skelnen ikke har den store betydning i denne opgave. Det leder mig til følgende definition:

Verdenshistorie er en historisk disciplin, hvor man tager et skridt tilbage og betragter verden i et bredt, globalt perspektiv. Man koncentrerer sine undersøgelser omkring **temaer**, som kan iagttages på tværs af grænser, kronologi og kulturer. Endeligt lægges der særlig vægt på integration, som forstås som de processer, der driver mennesker sammen, samt forskelle, hvor man undersøger det som adskiller mennesker og deres levevis fra hinanden.

5. Analyse – Bliver der undervist i verdenshistorie?

I denne analyse vil jeg, med udgangspunkt i den netop udledte definition af verdenshistorie, undersøge hvorvidt verdenshistorie og den tematiske tilgang til historieundervisningen kan iagttages ude i skolen. Til at gøre det har jeg taget et kig på de lovgivningsmæssige rammer for historieundervisningen, interviews med fire historielærere med forskellig undervisningserfaring i historie, samt nogle af de mest udbredte læremidlers indhold. Til at vurdere mulighederne for, om verdenshistorie kan spille en større rolle i historieundervisningen, vil jeg også undersøge, på hvilken baggrund lærerne udvælger deres indhold, herunder hvilken betydning kanonpunkterne har. For hvem er det egentlig, der bestemmer indholdet?

Min undersøgelse har nogle klare begrænsninger. For det første kan disse læreres oplevelser og erfaringer umiddelbart kun fortælle noget om deres egen praksis. Jeg kan således ikke konkludere, hvorvidt der bliver undervist i verdenshistorie i den danske folkeskole, såfremt disse lærere gør eller ikke gør det. For at imødekomme dette, har jeg valgt at sammenligne deres udsagn med en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse om lærernes opfattelser af faget (Rambøll, 2015), og de gennemgåede læremidler. Jeg kan således ikke konkludere noget endeligt om den generelle tilstand, men stadig præsentere en kvalificeret vurdering.

Oversigt over de interviewede lærere

John

Har undervist i 35 år og har kompetence i både matematik, historie, samfundsfag, geografi, sløjd, idræt og har desuden specialklasser. Har fulgt flere klasser hele vejen fra 1. klasse til 9. klasse og underviser i øjeblikket i udskolingen.

Jimmy

Har undervist i 9 år og har kompetence i matematik, historie, geografi og idræt. Har fulgt flere klasser fra 4. klasse til 9. klasse og underviser i øjeblikket ikke i historie, men fulgte sin sidste klasse til eksamen i faget for et par år siden.

Camilla

Har undervist i 15 år og har kompetence i historie, samfundsfag, biologi og er AKT-lærer. Underviser kun i udskolingen. Hun er ikke linjefagsuddannet, men har taget kompetencegivende efteruddannelse.

Christian

Har undervist i historie i 3 år og har derudover kompetence i matematik og idræt. Han underviser på mellemtrinnet, i øjeblikket i 6. klasse. Er ikke linjefagsuddannet, men har taget kompetencegivende efteruddannelse.

Undersøgelsen "Historielæreres opfattelser af faget"

Det Nationale Videnscenter for Historie- og Kulturformidling Historielab har i samarbejde med Rambøll foretaget en undersøgelse af, hvordan historielærerne i grundskolen ser på faget og de krav der stilles til faget i Fælles Mål (Rambøll, 2015). Jeg inddrager løbende resultater herfra, for at perspektivere de interviewede læreres svar med et bredere udsnit af lærerstanden.

5.1 Hvordan struktureres undervisningen? Valg af indhold

I indledningen gav jeg et kort indblik i, hvordan formålet med historie har ændret sig gennem tiden. Der står som nævnt i dag, at eleverne skal være fortrolige med dansk historie og kultur. I 2009 blev der desuden indført en historiekanon, som er en liste over 29 forskellige fænomener, begivenheder eller personer, som det er vurderet vigtigt, at eleverne kender til. Med Fælles Mål 2009 og faghæftet til historie blev det et

krav, at undervisningen skulle behandle kanonpunkterne kronologisk. Derudover var der slut- og trinmål, som dels var indholdsbestemt. Et eksempel er trinmål efter 6. klasse, hvor eleven skal kunne *"fortælle om kendte danske kvinder og mænd og vurdere, om deres indsats kan spores i dag"* (Undervisningsministeriet, 2009). Efter 9. klasse skulle man også kunne *"sammenligne nutidige levevilkår i Danmark med andre lande og diskutere de historiske årsager til forskellene"*. Med Forenklede Fælles Mål fra 2014 (FFM) er det nu i stedet kompetencer som kildekritik, evnen til at opstille og besvare problemstillinger og konstruere historiske scenarier, der er i centrum⁵. Væk er indholdsholden, lige bortset fra kanon. Den eneste konkrete viden, som elever **skal** have med fra historieundervisningen, er den, som er beskrevet i kanonpunkterne. I faghæftet kan man se, at det kun er ét ud af 28 videns- og færdighedsmål, hvor det centralt er fastlagt, hvad det er eleverne skal vide (Undervisningsministeriet, 2016). Så længe eleverne bliver i stand til at skabe en historisk fortælling, får en historisk bevidsthed osv., så er der i princippet frit valg for lærerne til at udvælge deres indhold. Så hvis lærerne har lyst, kunne den tematiske tilgang til historie, som verdenshistorie står for, sagtens være en farbar vej at gå. Gør de så rent faktisk det? Jeg startede med at spørge ind til, hvordan lærerne udvælger indholdet til deres undervisning.

"Jeg vil sige, desværre er man en anelse styret af, hvad for nogle materialer, der er tilgængelige. Og så er der også en vis erfaring med, hvad de (eleverne) finder mest interessant". Camilla

Camilla påpeger her en afhængighed af det tilgængelige materiale, som man også ser hos de andre lærere. Jeg spørger eksempelvis Christian om:

Så den måde du udvælger indhold, er det ud fra den bog i har?

"Udelukkende. Desværre. Det er så måden man har valgt at gøre det på her på stedet." – Christian

Begge italesætter denne afhængighed som noget negativt, muligvis netop fordi det er en afhængighed. Fælles for alle lærerne er, at de har (til deres respektive klassetrin) brugt bogsystemet "Historie 3-9" fra Gyldendals Forlag, som er udkommet mellem 2009 og 2014. Derudover har John og Jimmy erfaring med at bruge "Ind i Historien" op til 6. klasse, som Camilla også har måtte forholde sig til, da hun som undskolingslærer har overtaget klasser, som også har benyttet dette bogsystem. John, Jimmy og Camilla har desuden brugt Clio-Onlines *historiefaget.dk* i deres undervisning, mens Christian har brugt den som inspiration.

⁵ Disse mål fandtes dog også før FFM

Selvom man kan spore en smule ærgrelse hos lærerne, når vi snakker om deres afhængighed af bogsystemerne, betyder det langt fra nødvendigvis at det er en dårlig ting. Til spørgsmålet om, hvordan John planlægger sin undervisning svarer han:

"Jo jeg har jo den plan, som bogen har fastlagt. Nu sagde jeg før, at jeg passer på med at bruge embedsmænd og kloge mennesker alt for meget, men jeg går ud fra at de ting, som der står i den historiebog (Historie 8), at det i hvert fald er nogen væsentlige emner, det er nogle gode kriterier at gå igennem. Og det synes jeg så også selv når jeg kigger det igennem". – John

Udsagnet vidner om, at der foregår en kritisk refleksion over indholdet i lærebøgerne. Lærerne holder sig dog heller ikke udelukkende til at bruge bogen. John og Camilla, der desuden har samfundsfag, prioriterer i vid udstrækning at perspektivere deres emner i historie til aktuelle problemstillinger, som de også behandler i samfundsfag. Jimmy fortæller også, hvor han i tillæg til bøgerne finder inspiration:

"Så det har været sådan lidt blandet af hvad jeg lige har haft stående af historiebøger, Politikens Danmarkshistorie, Politikens Verdenshistorie, hvad jeg lige har haft fat i. Og hvis der lige er kommet en ny artikel i nogen af de blade der, eller hvis jeg har set en film, som jeg synes er en rigtig god ide, at vi lige kigger på. Altså det har været meget blandet, samtidig med at de så selv har skulle lave de der historieopgaver med fremlæggelser." – Jimmy

De interviewede læreres praksis stemmer godt overens med disse besvarelser fra HistorieLabs undersøgelse (se figur 1). Over halvdelen følger det forløb, som grundbogen/portalen lægger op til, halvdelen lader sig inspirere fra hverdagen og en tredjedel bruger fagteamet (hvilket Christian også gør i tillæg til bogens forløb). Vi kan altså godt slå fast, at en betydelig del af lærerne er meget påvirkede af, hvilket indhold, der præsenteres i bogsystemerne og fagportalene, men de er også i stand til at foretage nogle selvstændige valg.

2.4 Undervisningsforløb

Tabel 22. Læreres valg af undervisningsforløb

	Antal	Procent
Jeg følger grundbogens/historieportalens rækkefølge af forløb	173	58,1%
Jeg følger den lokale læseplan, vi har udformet i faggruppen på skolen	101	33,9%
På baggrund af drøftelser med eleverne om, hvilke emner/temaer og problemstillinger det er relevant at arbejde med i undervisningen, sammensætter jeg undervisningsforløb	85	28,5%
Jeg bruger de ting, jeg støder på i min hverdag (i medierne, på museer og i relationer med andre) til at sammensætte undervisningsforløb i historie	149	50,0%
Andre måder at tilrettelægge/vælge undervisningsforløb	73	24,5%
I alt	298	100,0 %

N=298

Spørgsmålsformulering: Hvordan vælger du, hvilke undervisningsforløb du underviser i? Sæt kryds.

Figur 1 - (Rambøll, 2015, s. 26)

5.2 Verdenshistorie i undervisningen?

Det næste jeg gerne ville vide fra lærerne var, hvorvidt de prioriterer verdenshistorie i deres undervisning. I den forbindelse er det vigtigt at gøre sig klart, at lærerne ikke lod til at have samme opfattelse af, hvad verdenshistorie er, som den jeg har redegjort for tidligere. Deres opfattelser virkede mere til at være i stil

med min egen oprindelige, som jeg beskrev i indledningen til afsnittet "Hvad er Verdenshistorie". Eksempelvis er Christian ikke sikker på, hvad jeg mener, da jeg spørger om han prioriterer verdenshistorie. Jeg forklarer, at jeg synes der er et stort fokus på dansk historie i den måde, man underviser på i folkeskolen, hvorefter han svarer:

"Altså jeg tænker lidt over det, men det er ikke noget jeg gør så meget igen. Jeg kommer lidt over det løbende hele tiden med Mayaerne og opdagelsesrejser, hvor man er rundt forskellige steder i verden. Også med 1. Verdenskrig. Men det er primært centreret omkring Danmark og Europa. Det er det. Også med Luther og hvad ved jeg. Det handler meget om Norden her." - **Christian**

Det er nok ikke tilfældigt, at det netop er disse emner, der nævnes. "Mayaerne" og "Opdagelsesrejser" er kapitel 2 og 4 i grundbogen "Historie 5" (Grubb, Paulsen, & Poulsen, Historie 5, 2013), mens 1. Verdenskrig er 5. kapitel i "Historie 6" (Grubb & Poulsen, 2014). Det tyder også på, at Christians opfattelse af verdenshistorie er i retning af "uden for Danmark og Europa". Men selv om Christian nævner kapitlerne ud fra en anden definition af begrebet "verdenshistorie", viser det sig faktisk at kapitlet "Opdagelsesrejser" kan betegnes som en tematisk tilgang til et emne. Kapitlet indleder med at forklare, at mennesket altid har udforsket verden. Tidstavlen til kapitlet starter ved Erik den Røde i 985 og slutter med rumkapløbet i det 20. århundrede. Der er hovedsageligt et europæisk fokus med Columbus, Vasco da Gama og Roald Amundsen, men Zheng He fra Kina er også inkluderet (Grubb, Paulsen, & Poulsen, 2013). Dermed spreder temaet sig over både grænser, kulturer og kronologi. Kapitlet Mayaerne kan til gengæld karakteriseres som det, jeg betegnede som *international historie* tidligere, idet man iagttager en afgrænset kultur isoleret set. Kigger man videre i kapitlerne i de forskellige *Historie* bøger støder man da også på kapitler, der behandler temaer som "Sundhed og Sygdom" og "Børnearbejde" (Historie 4), "Sørøvere" og "Børn og Unge" (Historie 6) eller "Slaveri, før og nu" (Historie 7). Meget er ud fra et dansk perspektiv, men flere passager er også helt afkoblet det danske, til fordel for at gå på tværs af tid og sted.

Christians brug af de tematiske kapitler i *Historie 5* er da heller ikke det eneste eksempel, jeg finder på brugen af verdenshistorie. Da jeg spørger John om han har lidt verdenshistorie med i sin undervisning svarer han:

"Ja, altså, rigtig meget faktisk. De har lige skrevet en opgave i geografi om, hvordan jorden er sat sammen, hvordan de forskellige kontinenter blev adskilt osv. Og så over i vores tid, og hvor kort tid vi har været her. Så vi har været helt tilbage til år 0. Så har vi da også haft nogle diskussioner om, hvad det så var der skete i år 0, hvad det nu var for noget, om det var det der Big Bang, eller om der sad Allan og gud eller hvad de hedder og ordnede det. Så det har vi også gode diskussioner om. Det skal være væsentligt." - **John**

Jeg synes det interessante ved dette citat er, at John i sin undervisning går et skridt længere tilbage end man ofte gør i verdenshistorie. Om han tænker over det eller ej, praktiserer han faktisk her det, man kan kalde for "big history"⁶, hvor man går længere tilbage end både den skrevne historie og menneskehedens eksistens, men helt tilbage til universets begyndelse, og inddrager således også andre fag som fysik, kemi, biologi og geografi. Man forsøger at skabe sig et overblik over **altings historie**. På videotjenesten youtube.com kan man se et bud på hvordan "big history" kan forstås⁷. Det er Organisationen "Crash Course" der står bag dette.

Generelt når jeg spurgte lærerne, om de underviste i verdenshistorie, fremhævede de alle sammen mindst én verdenskrig. Camilla, John og Jimmy nævnte alle begge verdenskrige, Den Kolde Krig, samt revolutionen i Frankrig som eksempler på verdenshistorie. Alle begivenheder har haft en stor betydning for Danmarks historie, nogen mere end andre, og netop dette nævner Camilla som årsag til at beskæftige sig med det.

"Og baggrunden for, at en eller anden krig opstår, går jeg ret meget op i. Det synes jeg egentlig er ret vigtigt. Vi kan sagtens gå og synes en hel masse her, men jeg synes også det er rigtig vigtigt, vi også kigger ud og ser det, der foregår derude. Og især nu i en globaliseret verden. Så jeg vil sige, jeg synes faktisk jeg underviser meget i verden, men ikke så meget amerikansk historie, kinesisk på den måde. Mere sådan, et eller andet Danmark har været involveret i." - **Camilla**

Hun lægger vægt på at se ud mod verden, men er samtidig opmærksom på, at det skal kunne forbindes til Danmark. Samme tankegang ser vi hos Jimmy, da jeg spørger ham, om han prioriterer verdenshistorie i sin undervisning:

"Ja jeg tror det er lige dele. Altså vi bor jo her, så skal vi jo vide hvorfor samfundet ser ud som det gør. Du kan jo ikke bare ignorere de store begivenheder udefra, de har præget os. Det er faktisk meget 50/50 tror jeg, måske lidt hældende til verdenshistorie. For det er også mere spændende for elever" - **Jimmy**

⁶ Begrebet kan muligvis defineres anderledes, men det vil jeg ikke redegøre for her.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=tq6be-CZJ3w>

Interessant nok giver han først et argument for, at dansk historie er vigtigt (*altså vi bor jo her*), for derefter at pointere, at vi ikke må ignorere de store begivenheder udefra. Han nævner desuden, at verdenshistorie er mere spændende for eleverne, muligvis fordi der stadig tænkes på de store begivenheder som verdenskrigene osv. At man skal kunne perspektivere til Danmark, når man kigger ud i verden, illustreres meget godt af det andet spørgsmål, som lærerne i Historielabs undersøgelse blev præsenteret for.

Tabel 2. Læreres opfattelser af, hvad historieundervisningen skal indeholde: Viden om begivenheder fra Europas og verdens historie, når dette har betydning for danmarkshistorien

	Antal	Procent
Ikke vigtigt	0	0,0%
Mindre vigtigt	3	1,0%
Hverken/eller	11	3,7%
Vigtigt	122	40,9%
Meget vigtigt	160	53,7%
Ved ikke/ønsker ikke at svare	2	0,7%
I alt	298	100,0%

N=298

Spørgsmålsformulering: Angiv ved at sætte kryds, hvor vigtigt du finder følgende udsagn om historieundervisnings indhold. Hvor vigtigt er det, at eleverne får viden om begivenheder fra Europas og verdens historie, når dette har betydning for danmarkshistorien?

Figur 2 (Rambøll, 2015, s. 6)

I spørgeskemaundersøgelsen er der nemlig kun ét spørgsmål der henvender sig til lærernes holdning til, hvor vigtig Europas og verdens historie er. Som det kan ses af tabellen er det også 94,6% af lærerne, der mener det er vigtigt eller meget vigtigt. Problemet er dog, at betingelsen "når dette har betydning for danmarkshistorien" er med. Derfor kan det ikke adskilles, hvorvidt lærerne rent faktisk synes Europa- og verdenshistorie er vigtigt i sig selv, eller om det kun er vigtigt såfremt det har relation til dansk historie. Dette kommenterede et par lærere da også:

"Det er også vigtigt, at eleverne har kendskab til Europas og verdens historie, selvom det ikke er vigtigt for dansk historie. Vi er dog ikke verdens centrum." (Rambøll, 2015, s. 12)

"Vedr. 2. spm: jeg synes at viden om begivenheder fra Europas og verdens historie har værdi i sig selv – ikke kun qua deres betydning for danmarkshistorien" (Rambøll, 2015, s. 12)

Dertil bemærker man, at der i spørgsmålet står *verdens historie* og ikke *verdenshistorie*. Der menes sandsynligvis "historie uden for Europa", eller *international historie*, som jeg beskrev tidligere. Om der blev brugt mellemrum eller ej, tvivler jeg på, ville ændre besvarelserne særligt, i hvert fald ikke hvis man spurgte de lærere, som jeg har interviewet. Sammen med den omstændighed, at dette spørgsmål er det eneste, der bare nærmer sig verdenshistorie i en omfattende undersøgelse⁸ om hvordan historielærere underviser, vidner dette om, at bevidstheden om disciplinen stort set ingen udbredelse har blandt danske historielærere i folkeskolen. Som vi har set, betyder det dog ikke, at disciplinen ikke praktiseres, idet vi kan

⁸ De 298 historielærere er udvalgt fra forskellige skoler i hele landet

iagttage den tematiske tilgang til historien flere steder i et af de mest udbredte lærebogssystemer⁹. Men igen betyder det heller ikke, at det er sådan i de andre systemer, som lærerne har til rådighed. Jens Aage Poulsen har i sin artikel "What about Global History?" (Poulsen, 2013) undersøgt grundbøger fra henholdsvis Danmark, England, Tyskland og Norge. Han har inddelt indholdet i fire kategorier. Forskelligt fra min terminologi er, at han medtager Nordamerika i europæisk/vestlig historie, og at han kalder international historie for non-

European. På figur 3 tegner der sig et klart billede af, at den tematiske tilgang heller ikke får meget opmærksomhed i disse bogsystemer.

Indblik og Udsyn

Den danske bog som Poulsen

inddrager, er bogen til 9. klasse fra

bogsystemet "Indblik og Udsyn" af

Thomas Meloni. Det er ikke et

bogsystem, jeg selv er stødt på endnu, men ikke desto mindre lader det til at være ganske udbredt på

landets skoler¹⁰. Derfor har jeg kigget alle bøgerne hurtigt igennem¹¹ og kan konstatere i tråd med Poulsens analyse fra bogen til 9. klasse, at der udelukkende er indhold, der har et dansk eller europæisk perspektiv.

Det længste man kommer væk er USA, Konstantinopel i 1453 og arabernes invasion af Spanien. Den

tematiske, verdenshistoriske tilgang er ikke til at spore. Emnerne er fra 3. til 9. klasse koblet helt op på

rækkefølgen af de 29 kanonpunkter. Det er nu heller ikke overraskende, da bogsystemet er udkommet i

2010 og 2011, altså lige efter kanonens indførsel med Fælles Mål 2009, og desuden er det også et erklæret formål med bogen at være bygget op omkring kanon og Fælles Mål 2009¹².

Historiefaget.dk – Clio-Online, 7-9.klasse

Sammen med Gyldendals¹³ fagportal er Clio-Online meget udbredt blandt landets undervisere. Samtlige af mine interviewede lærere havde kendskab til siden og havde enten brugt den i deres undervisning eller

	National	European (Western)	Non-European (non-Western)	Global (thematic)
Denmark: Thomas Meloni: Indblik og udsyn, Historie for 9. klasse, 2010	39	61	0	0
Colin Shepard et al.: Discovering the Past Y9, Peace & War, 1996	74	22	4	0
Germany/Berlin: Asmut Brückmann: Geschichte Geschehen, Sekundarstufe 1, band 2, 2009	19	74	7	0
Norwegian: Harald Skjensberg: Historie 8, 2006	30	59	11	0

Figur 3 - (Poulsen, 2013, s. 409)

⁹ Jeg har ikke officielle tal på, hvilke systemer, der bliver brugt mest, men hos Center for Undervisningsmidler (CFU) på UCC, København var deres indtryk, at bogsystemet Historie 3-9 er et af de mest populære bogsystemer.

¹⁰ Heller ikke her har jeg officielle tal, så jeg har også i denne forbindelse forhørt mig på CFU, og det var deres indtryk at dette system også var blandt de mest populære sammen med Historie 3-9

¹¹ Et groft overblik i regnearksform kan findes på dette link

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1WinHRgwz7F97k_6FCBhIUqbm4LN1_v9dvqRLeBa0ROA/edit?usp=sharing

¹² <http://www.meloni.dk/mini-site-om.php>

¹³ Jeg har vurderet, at indholdsmæssigt er denne ikke meget afvigende fra historiefaget.dk, hvorfor en adskilt analyse ikke synes nødvendig

som inspiration. Camilla havde endda som et forsøg udelukkende brugt portalen i sin historieundervisning gennem det sidste år. Jeg kigger her lidt nærmere på den del af portalen, der henvender sig til udskolingen. Siden er opdelt i undervisningsforløb og emner. Der er en klar periodisk inddeling efter klassetrin når man kigger på forløbene. 7. klasse har forløb som "Enevælde i Danmark", "Oplysningstiden" og "Landbrugets udvikling i Danmark", og af en eller anden årsag har "Rumfart" også sneget sig ind som et forløb. I 8. klasse kan der nævnes "Englandskrigene" og "De Slesvigske Krige". 9. klasse har forløb som "Danmark, EF/EU" og "Den Kolde krig". Nogle temaer går også på tværs af klassetrinene. Næsten samtlige temaer handler enten om dansk historie, eller store begivenheder som verdenskrigene, der har haft en betydning for dansk historie. Som det eneste andet land, der isoleret får en gennemgang, finder man USA med hele to forskellige forløb (ud af fjorten til 9. klasse). Derudover er "Israel/Palæstina konflikten" det eneste forløb, der går ud over Danmark og Europas grænser. Man bemærker også at forløbene tidsmæssigt, hovedsageligt befinder sig i nyere tid. De ældste elever tiltænkes således ikke at skulle beskæftige sig med historie, der er ældre end enevælden, som det mest tidlige.

Under sektionen "emner" finder man både tidsperioder, personer og historiske emner¹⁴. Tidsperioderne som renæssance og oplysningstid dækker hovedsageligt over dansk og europæisk historie. Op til enevældens afskaffelse består persongalleriet stort set kun af danske konger. Efterfølgende suppleres der med lidt statsfolk og forfattere og en enkelt afstikker i form af Otto von Bismarck. De historiske emner har også hovedsageligt et dansk fokus, og derudover er der mange krige og konflikter, som har haft betydning for Danmark. Den fjerde kategori under "emner" kaldes for "historiske temaer". Her kunne man umiddelbart tænke, at den verdenshistoriske tilgang var kommet til sin ret. Temaerne dækker dog over noget så ikke-globalt som lokalhistorie fra forskellige danske landsdele. Temaet kunsthistorie handler kun om dansk og europæisk kunst. "Kultur møder" handler kun om udvandring til USA, samt indvandring til Danmark i det 20. århundrede. "Sundhed og Sygdom" dækker kort tuberkulose, syfilis og AIDS, og "Uddannelse" skitserer kort 200 års dansk skolehistorie, samt de danske højskoler. Selvom overskriften er temaer, er det dog langt fra at kunne defineres som den verdenshistorisk, tematiske tilgang, jeg tidligere har redegjort for.

5.3 Er kronologi og kanonpunkter stadig styrende for indholdsvalget?

Verdenshistorie og den tematiske tilgang til faget arbejder som nævnt gerne på tværs af tid og sted, eksempelvis ved at sammenligne sørøvere fra det 16. og 21. århundrede flere steder på kloden (Grubb & Poulsen, 2014). Det harmonerer ikke med en fastlagt kronologisk gennemgang af indhold, hvor det hele

¹⁴ Bemærk at "emner" er den overordnede kategori til "historiske emner"

tiden er en afgrænset tidsperiode, man arbejder inden for. Derfor har jeg kigget på, hvilken rolle kanon og kronologi spiller for indholdsvalget.

Som jeg nævnte indledningsvist i analyseafsnittet, er målene for historiefaget efter indførslen af Forenklede Fælles Mål (FFM) i 2014 ikke længere lige så bindende som de var mellem 2009 og 2014. Der skal ikke nødvendigvis undervises efter en stringent kronologi, hvor man starter i 3. klasse med første kanonpunkt og slutter i 9. klasse med sidste kanonpunkt. Når denne ændring ikke har flere år bag sig, end tilfældet er, er det ikke så underligt, at et bogsystem som "Indblik og Udsyn" og fagportalen Clio-Online, som passer perfekt til gennemgangen af kanon, er så udbredte. Og så skal man jo også stadigvæk gennemgå kanonpunkterne. Det er dog som sagt frivilligt, hvornår det skal gøres. Det lader alligevel til stadig at være meget udbredt at bruge den kronologi, som kanonpunkterne repræsenterer, som ramme for historieundervisningen. Pietras og Poulsen bemærker, at der ifølge en PEU¹⁵-rapport fra 2010 næsten udelukkende blev opgivet prøveoplæg, som lå efter år 1849, og at kanonpunkterne imod intentionen også blev selvstændige fokus for opgivelserne. I de ældste klasser havde man altså stort set ikke arbejdet med ældre tider, hvilket er problematisk, hvis man vil opnå sammenhængsforståelse og kronologisk overblik (Pietras & Poulsen, 2013, s. 100).

For at få et indblik i nogle konkrete praksisser snakkede jeg med lærerne om deres oplevelser med kanonpunkter og kronologi. Jimmy fortalte mig om, hvordan kronologien helt fra starten havde været styrende for den litteratur, han brugte:

"Da jeg startede med 4. klassen, der var kronologien jo i højsædet. Det er man gået lidt bort fra nu, men det var dengang man gjorde det, så det startede vi jo med. Der var det jo helt klassisk med stenalder og kørte frem efter kronologi." – Jimmy

Jimmy indleder således med at benytte materiale, som er kronologisk opbygget, men da de kommer til 8. og 9. klasse begynder han at bruge *Historie 8 og 9* fra Gyldendal. Han nævner dog ikke, om det er et frivilligt skift. Til gengæld italesætter han problemet ved at gå fra en fast kronologi, til pludseligt at lade være:

"Ja, fordi jeg var jo begyndt på kronologien. Og når man jo så får de nye bøger, de springer jo rundt i alt muligt. De har jo mere med emner, for du kan jo se, nu starter de her f.eks. med Mellemøst-konflikten med Israel og Palæstina. Der startede de helt fra bunden fra 63 før vores tidsregning. Så det blev jo nogle store hop, og vi har jo været nogle af de ting igennem, så jeg manglede jo alt det nye, og havde brugt tid på det gamle. Så det var lidt, aaarrh, det tager sgu for lang tid." – Jimmy

¹⁵ Prøver-Evaluering-Undervisning

Overgangen fra fast kronologi til en mere fleksibel tilgang viste sig altså at være ret besværlig. For når man nu havde undervist i de første år ud fra en plan, om at nogle bestemte emner skulle dækkes først og nogle andre senere, så går der rod i maskineriet, når man skifter til et bogsystem, der ikke er bygget lige så tæt op ad denne faste kronologi, som kanonpunkterne repræsenterer.

"Ja det er jo det vi blev undervist i på seminariet. Kronologier jo det vigtige her. "Man kan ikke bare springe" osv. Så det er jo det, man har undervist efter. Så kan jeg jo prøve næste gang jeg starter en klasse op i historie." - Jimmy

Helt lukket for at opbløde den faste kronologi er han trods alt ikke. I kraft af sin position som udskolingslærer har Camilla også været vant til at undervise i den senere del af historien. Da jeg spørger hende om hun generelt ikke beskæftiger sig med ældre historie svarer hun:

"Nej, det gør jeg faktisk ikke. Ikke indtil nu. Det er den måde det har været på, de bøger vi har brugt og sådan nogle ting. Men jeg vil sige med Historie 7 og 8, den tager jo lidt mere et emne, kan man sige og så går den lidt tilbage og op til nu. Og det kunne jeg egentlig meget godt lide." - Camilla

Der er altså en åbenhed for den løsere tilgang til kronologi. Samtidig kunne noget tyde på, at lærerne umiddelbart foretrækker det, som de har vænnet sig til, eller i hvert fald planlagt ud efter, hvilket er meget forståeligt. Så om kronologien foretrækkes fast eller fleksibel er ikke helt entydigt. Som det også fremgår af tabellen herunder, er lærerne generelt splittede, når det kommer til spørgsmålet, om det er mest hensigtsmæssigt for elevernes læring, at indholdet er tilrettelagt efter en fast kronologi. 24,2% er uenige eller helt uenige, mens 43,3% er enige eller helt enige. Næsten en tredjedel ville hverken erklære sig enige eller uenige.

Tabel 23. Læreres tilkendegivelser af, hvordan historieundervisningen skal tilrettelægges: Eleverne får det bedste historiske overblik, når indholdet af undervisningen organiseres kronologisk, dvs. når der undervises om de ældste tider i de yngste klasser og de nyeste tider i de ældste klasser

	Antal	Procent
Helt uenig	16	5,4%
Uenig	56	18,8%
Hverken/eller	92	30,9%
Enig	81	27,2%
Helt enig	48	16,1%
Ved ikke/ønsker ikke at svare	5	1,7%

N=298

Spørgsmaalformulering: Angiv ved at sætte kryds, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn: Eleverne får det bedste historiske overblik, når indholdet af undervisningen organiseres kronologisk, dvs. når der undervises om de ældste tider i de yngste klasser og de nyeste tider i de ældste klasser?

Figur 4
(Rambøll, 2015, s. 29)

Mange lærere fra undersøgelsen uddybede desuden de valg, der ligger til grund for tilrettelæggelsen af deres undervisning. Ud af disse 70 kommentarer nævnte 20 personer historiekanon, som styrende for deres valg (Rambøll, 2015, s. 27-28). Heri er ikke medtalt dem, som blot nævnte Fælles Mål. Hvad der ligger bag lærernes besvarelser er svært at sige. Ud over Jimmy og Camillas ræsonnementer kunne en forklaring måske findes hos John, da jeg spørger ham om hans undervisning har været kronologisk opdelt:

"Nej. Jeg forsøger at drage paralleller til de ting vi hører om. Nogle elever synes jo faktisk det er interessant at høre om det gamle, altså oldtiden og solvognen. Så alle de her ting er oppe at vende på tidspunkter, der passer ind, ligesom 1864 kommer på banen når vi skal på lejrskole. Det er altså sådan ud fra hvad jeg synes er rigtigt, vigtigt og godt. Og hvis jeg synes der sker et eller andet ude i verden, så prøver jeg at drage det ind i en historisk sammenhæng og så sige, hvorfor nu det?" – John

Der er altså delte meninger om, hvorvidt det er bedst at strukturere undervisningen på den kronologiske måde som flere bogsystemer har gjort de sidste par år, eller om elevernes alder ikke skal afgøre, hvilken del af historien, de arbejder med. Selv er jeg tilhænger af det sidste, hvilket jeg uddyber i diskussionen.

5.4 Hvem bestemmer indholdet? Er der plads til verdenshistorie?

Jeg vil gerne afslutte analysen med at sammendrage de væsentligste pointer. For det første sammensætter de interviewede lærere deres undervisning på baggrund af hvilket materiale, der er tilgængeligt.

Tilgængelighed afhænger i høj grad af skolens budget, men fagteams har også en indflydelse på, hvad der bliver valgt. Mange lærere følger det forløb, der er givet fra bogsystemet eller fagportalen, men der er også mange, som supplerer med egne fund. De lærere, som jeg interviewede brugte hovedsageligt en grundbog, men spørger man et bredt udsnit af historielærerne, ser det ud til, at fagportalerne bliver brugt i højere grad, hvor 61,7% ofte eller altid bruger dem, mens det kun er 49,6% for grundbøgerne (se figur 5 og 6)

Tabel 18. Lærernes brug af læremidler: Grundbøger

	Antal	Procent
Aldrig	29	9,7%
Sjældent (mindre end hver femte lektion)	55	18,5%
Sommetider (hver fjerde/femte lektion)	66	22,1%
Ofte (hver anden/tredje lektion)	111	37,2%
Altid	37	12,4%
I alt	298	100,0%

Figur 5 - (Rambøll, 2015, s. 22)

Tabel 20. Lærernes brug af læremidler: En historieportal

	Antal	Procent
Aldrig	7	2,3%
Sjældent (mindre end hver femte lektion)	32	10,7%
Sommetider (hver fjerde/femte lektion)	75	25,2%
Ofte (hver anden/tredje lektion)	138	46,3%
Altid	46	15,4%
I alt	298	100,0%

Figur 6 - (Rambøll, 2015, s. 24)

De lærere, jeg snakkede med, nævnte desuden at tidsperspektivet kan være en årsag til, at man læner sig meget op ad grundbøgerne og portalerne.

For det andet viste det sig også, at historiekanon og kronologi havde stor betydning for indholdsvalget. Mange nævnte det eksplicit, og når man samtidig kan se at både "Indblik og Udsyn" samt "historiefaget.dk" har denne faste kronologi som ramme, bliver det sjældent at de yngste elever arbejder med ny historie, og at de ældste arbejder med gammel historie.

For det tredje tyder noget på, at lærerne prioriterer at få verdenshistorie med i deres undervisning. De mener det er vigtigt, at vi kigger ud, men gerne fra et dansk perspektiv. Deres forståelse af begrebet verdenshistorie passede dog bedre overens med det, jeg betegnede som international historie. Ofte blev afgrænsede emner som verdenskrige og diskrete, fjerne kulturer nævnt som eksempler på verdenshistorie. Lærerne lod ikke til at have en forståelse af verdenshistorie som en tematisk tilgang, der går på tværs af tid og sted. Når man så alligevel kunne konstatere, at Christian faktisk havde undervist tematisk, hang det sammen med det bogsystem, han brugte. Denne tematiske tilgang har jeg dog kun kunne observere i det ene bogsystem (*Historie 3-9*). Selvom denne grundbog er meget udbredt kan vi også se, at portalerne efterhånden har overhalet grundbøgerne i udbredelse. Da den tematiske tilgang ikke kan spores her, tyder det på, at verdenshistorie har meget begrænset udbredelse i historieundervisningen i folkeskolen. Når den så alligevel kan iagttages, er det ikke engang sikkert, at læreren er helt klar over det. Er man tilhænger af, at verdenshistorie skal spille en større rolle i undervisningen, bør man dog ikke fortvivle. Der er kun gået tre år siden kravet om den faste kronologi med kanonpunkterne som ramme blev ophævet. Måske vil fremtiden byde på flere læremidler, hvor globale historiske temaer prioriteres. Samtidig virker lærerne meget åbne over for at inkludere mere af verden i deres undervisning, samt at lade eleverne undersøge på tværs af tid og sted.

6. Diskussion og perspektivering – (Mere) Verdenshistorie i folkeskolen?

6.1 Hvorfor undervise i verdenshistorie?

Jeg har i analysen forsøgt at danne et billede af, at verdenshistorie som disciplin ikke er særlig udbredt i historieundervisningen. Og hvad så, kan man jo spørge. Det tyder jo på, at lærerne gør hvad de skal, når fast kronologi og kanonpunkter har så stor en betydning for strukturering af undervisningen, idet dette står i fagformålet. Det mener jeg til gengæld er et problem. Jeg vil godt acceptere, at vi underviser i dansk historie og kultur. Verdenshistorie handler også at om at identificere forskelle og ligheder mellem kulturer, hvilket jo kræver at man får et kendskab til dem. I så fald er det jo nærliggende at kende den, man er født ind i eller lever sit liv i. Men når nationalstaten bliver så dominerende, at undervisningen i flere tilfælde kan baseres udelukkende på rækkefølgen af kanonpunkter, og læremidler med hovedsageligt dansk og til dels europæisk perspektiv, så er der ikke plads eller tid til at lære om verden omkring os. Erik Lund påpeger, at dette fokus på specifik viden om konkret indhold ikke bidrager til at forme et sammenhængende overblik over fortiden hos eleverne (Lund, 2013, s. 56). I stedet efterlades de med fragmenteret viden, som de har svært ved at skabe sammenhæng imellem. Kanonpunkterne risikerer altså at virke stik imod intentionen, som netop er at bidrage til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse. Dette selvom kravene til kronologisk brug af historiekanon er lempet, da vi kan konstatere, at den stadig har stor betydning for undervisningens indhold.

Kronologisk overblik

Kan kronologisk kompetence, forstået som historisk overblik og sammenhængsforståelse så styrkes ved en tematisk tilgang til undervisningen? Som jeg ser det, stilles der øgede krav til elevernes evner til at orientere sig i tid, når de behandler et tema, som gerne springer rundt mellem tidsperioder og verdensdele. Hvis man gør som i "Indblik og Udsyn", hvor alting er kronologisk opbygget fra start til slut, frygter jeg, at kronologien faktisk kommer til at stå i baggrunden. Tiden går "af sig selv", forstået på den måde, at når vi eksempelvis parkerer elever i 6. klasse i renæssancen og oplysningstiden, er det ikke sikkert at de er bevidste om, hvor de befinder sig tidsmæssigt. De behøver måske kun forholde sig til det når bogen introduceres i starten af skoleåret. Konsekvensen er, at man tilegner sig et relativt¹⁶ kronologisk overblik, hvor evnen til at sætte tidsperioder, begivenheder og personer i forhold til hinanden, er afhængig af, at man kan huske på hvilket klassetrin, man lærte om det. Hvis man derimod bruger den tematiske tilgang og lader eleverne undersøge hvordan sørøvere var i 1500-tallet i forhold til i dag, kan de også skabe sig en bevidsthed om, hvad der kendetegner de forskellige tidsperioder, og dermed danne sig et bedre kronologisk overblik, end hvis kronologien så at sige, blot kører af sig selv. Når eleverne gentagende skal tage stilling til, hvornår det de undersøger foregik tidsmæssigt, så øver de sig også i at genkende særlige træk ved det undersøgte. Denne jonglering med det historiske stof på tværs af kronologi fordrer desuden, at eleverne tager stilling til hvordan et givent tidspunkt i historien kan anskues i forhold til et andet. Hvis vi tager et tema som sygdom, kunne eleverne eksempelvis studere, hvordan Den Sorte Død ikke kun hærgede i Europa, men i det meste af verden. Der kunne drages paralleller til pestudbrud i oplysningstiden og derfra kunne de perspektiveres til nutiden, og vurdere hvilke faktorer der spiller ind på, at disse sygdomme er lettere at bekæmpe i dag. Endeligt kunne fremtiden bringes i spil med nutidige problematikker som antibiotikaresistens. Verdenshistorien og den tematiske tilgang kan således bringe eleverne til at fortolke fortiden for at forstå nutiden, og danne sig forventninger om fremtiden. Kort sagt, udvikle deres historiebevidsthed, som også er en del af fagformålet (Undervisningsministeriet, 2016)

6.2 Praxisudvikling - Hvordan får vi verdenshistorie ind i undervisningen?

Ved at etablere en definition af verdenshistorie har jeg kunne klarlægge, at denne definition ikke stemmer overens med lærernes forståelse af begrebet. I deres forståelsesramme er verdenshistorie et udtryk for et konkret indhold, som kan være svært at argumentere for inddragelsen af, da dette indhold er enormt omfattende (hele verdens historie), og sjældent kan relateres til Danmarks historie. Med den mere, i min optik, korrekte definition er det ikke selve indholdet der er vigtigt, men selve måden hvorpå man arbejder

¹⁶ Forstået på den måde, at de kan placere begivenheder og personer i forhold til hinanden, som at reformationen var før ophævelsen af slavehandlen. Modsat vil et absolut kronologisk overblik dreje sig om at koble specifikke årstal til disse hændelser.

med historien, der fokuseres på. Når denne fremgangsmåde både præsenterer en mulighed for dybelse i et tema, og en styrkelse af overblikket gennem analyser og perspektiveringer mener jeg, at lærerne bør gøres opmærksomme på, at verdenshistorie eksisterer som en selvstændig historisk disciplin og ikke blot er "alt det, vi alligevel ikke kan nå". Ved at skabe en opmærksomhed omkring verdenshistorie, tror jeg at dedikerede og nysgerrige historielærere vil udforske begrebet nærmere og forhåbentligt finde en interesse herfor. Næste skridt er så at komme med konkrete forslag til hvordan verdenshistorie kan inddrages i undervisningen. Jeg påviste i tillæg til ovenstående, at historielærerne ikke udelukkende følger grundbøgernes og fagportalernes forløb, men også selv inddrager egne fund, som de mener har relevans for undervisningen. Hjemmesider som "Bridging World History" eller "World History For Us All"¹⁷ kan fungere som inspirationskilder til lærere, der har mod på at afprøve verdenshistorie. Kan det lykkes at skabe en bevidsthed om verdenshistorie og dens fordele blandt historielærerne, kunne vi som faggruppe begynde at efterspørge tematisk indhold fra forlagene og fagportalene. Da let tilgængelighed er vigtigt i en hektisk skoledag, hvilket de interviewede lærere bekræftede, er det afgørende at forlagene finder en interesse for området. Jeg synes, at især fagportalernes struktur er oplagt til at omfatte en sektion, hvor den tematiske tilgang er i centrum. I så fald kunne historiefaget.dk's sektion "historiske temaer" eventuelt bringes i overensstemmelse med den verdenshistoriske forståelse af begrebet temaer, som jeg i analysen påviste at den ikke var. Som vi har set, har tankegangen allerede til dels vundet indpas i bogsystemet *Historie 3-9*, så mon ikke det også er muligt i digital form.

Som afsluttende bemærkning bør man selvfølgelig altid nøje overveje, om et givent koncept passer til ens praksis. Jeg har forsøgt at illustrere nogle af de fordele, der kan følge med brugen af verdenshistorie, men disse opnås naturligvis ikke uden omkostninger. Det kræver tid for læreren at sætte sig ind i tankegangen og sammensætte forløb, der ikke allerede er didaktiserede. De findes mig bekendt endnu ikke på dansk. Og når vægten i højere grad lægges på at eleverne skal tilegne sig færdigheder til fordel for specifik faktabaseret viden, bliver det alt andet lige også sværere at evaluere. Ud fra et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor eleverne skaber deres egen læring gennem indlevelse i og analyse af historien på tværs af tid og sted, tror jeg dog på, at fordelene kan opveje ulemperne.

7. Konklusion

Jeg har i denne opgave forsøgt at undersøge hvorvidt verdenshistorie er en del af historieundervisningen i den danske folkeskole. Ved at undersøge verdenshistoriske organisationers hjemmesider og kort inddrage fagdidaktik har jeg defineret begrebet som en tematisk tilgang, der lægger vægt på et bredt perspektiv i kronologisk og kulturel forstand, og som jeg har adskilt fra betydningen international historie. Det viste sig,

¹⁷ <http://worldhistoryforusall.sdsu.edu/>

at det var sidstnævnte, der blev tænkt på, når man spurgte lærerne om de underviste i verdenshistorie. Med afsæt i kvalitative interviews med og en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse af historielærere, har jeg antydnet, at de tilgængelige læremidler i form af bogsystemer og fagportaler er afgørende for det indhold, som lærerne inkluderer i deres historieundervisning. Efter en analyse af disse bogsystemer og fagportaler har jeg så beskrevet, hvordan verdenshistorie kun i et meget begrænset omfang danner grundlag for undervisningen. I tillæg hertil har jeg vist, hvor stor en betydning historiekanon og fast kronologi har for indholdsvalget blandt lærerne og argumenteret for, at et så ensidigt fokus på nationalhistorie ud fra en fast kronologi risikerer at modarbejde de kompetencemål, de netop skal underbygge. Endeligt har jeg påpeget, at verdenshistorie som disciplin kan være med til at styrke nogle af de historiske kompetencer, som eleverne skal mestre ifølge Forenklede Fælles Mål. Næste skridt er nu at skabe opmærksomhed omkring verdenshistorie som historisk område og udarbejde konkrete forslag til undervisningsforløb. Jeg håber at kunne vække interessen for verdenshistorie i folkeskolen med denne opgave i baghånden.

Referencer

- Andersen, G. B., & Boding, J. (2010). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andersson, B. (2001). *Forestillede Fællesskaber*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Binderup, T., & Troelsen, B. (2012). *Historiepædagogik*. Aarhus: Kvan.
- Clulow, A. (2013). *What is global history*. Hentet fra Monash University: <http://artsonline.monash.edu.au/global-history/what-is-global-history-lectures/>
- Goucher, C., & Walton, L. (2004). *What is World History*. Hentet fra Annenberg Learner - Bridging World History: <https://www.learner.org/courses/worldhistory/whatis.html>
- Grubb, U., & Poulsen, J. A. (2014). *Historie 6*. København: Gyldendal.
- Grubb, U., Paulsen, S., & Poulsen, J. A. (2013). *Historie 5*. København: Gyldendal.
- Kraup, S. (2010). Historie, det vigtigste fag af alle. *Historie og Samfundsfag, nr. 1*, s. 13-15.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Interview. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, S. (2012). Historiefaget i mere end 100 år. I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historie Pædagogik* (s. 16-37). Århus: Kvan.
- Lund, E. (2013). *Historiedidaktik, 4. udgave, 2. oplag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2013). *Historiedidaktik, 2. oplag*. København: Gyldendal.

Poulsen, J. A. (2013). What about Global History? Dilemmas in the Selection of Content in the School Subject History. *Education Sciences*, s. 403-420.

Rambøll. (2015). *UNDERSØGELSE AF HISTORIELÆRERES OPFATTELSE AF HISTORIEFAGET OG DETS LÆRERMIDLER SAMT FORENKLEDE FÆLLES MÅL*.

Thomsen, A. H. (2008). *Hvem ejer skolefaget historie?* Information.

Undervisningministeriet. (Januar 2016). *Fagformål for faget historie*. Hentet fra <http://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 - Historie - Faghæfte 4*.

World History Association. (2017). *What is World History*. Hentet fra <http://www.thewha.org/about-wha/what-is-world-history/> - lokaliseret 20-05-2017

Bilagsliste

Bilag 1 – Interviewguide

<i>Indledende:</i> - Navn, fag og erfaring. Hvor længe har du undervist i historie? - Hvilke klassetrin underviser du? Har det altid været disse?	Bemærkninger Antal års undervisningserfaring kan give et indtryk af, hvor påvirket læreren er af læseplanen. Det er væsentligt at overveje klassetrin, da man typisk underviser mere ud i verden i de ældste klasser
<i>Undervisning og indhold</i> - Hvordan konstruerer du typisk din undervisning? (Forløb, aktiviteter, læsning, afleveringer, etc.) - Hvordan udvælger du indholdet? - Prioriterer du verdenshistorie i din undervisning? - Hvilke rolle spiller kronologi for din undervisning?	Skal give en ide, om hvor afhængige lærerne er af det tilgængelige materiale Svaret på dette spørgsmål afslører også hvordan læreren forstår begrebet verdenshistorie
<i>Materialer</i> - Hvilke materialer bruger du? Lærebogssystemer, portaler, internet, papir til udprint? - Har du erfaring med forskellige bogsystemer og er der nogen du foretrækker? - Producerer du selv materiale?	
<i>Kanon og FFM</i> - Hvordan påvirker kanonpunkterne din undervisning? Har det ændret sig siden 2014? Eventuelt efter 2006? - Hvordan bruger du generelt Fælles Mål i din undervisning?	

Bilag 2 - Link til uddrag fra transskribering af interviews med historielærere

De transskriberede interviews kan findes i deres fulde på længde på følgende link:

<https://docs.google.com/document/d/1uXKVLpG17pwQqmEq6uH4RYQ0XerbmT5SOsScipaa-Zo/edit?usp=sharing>