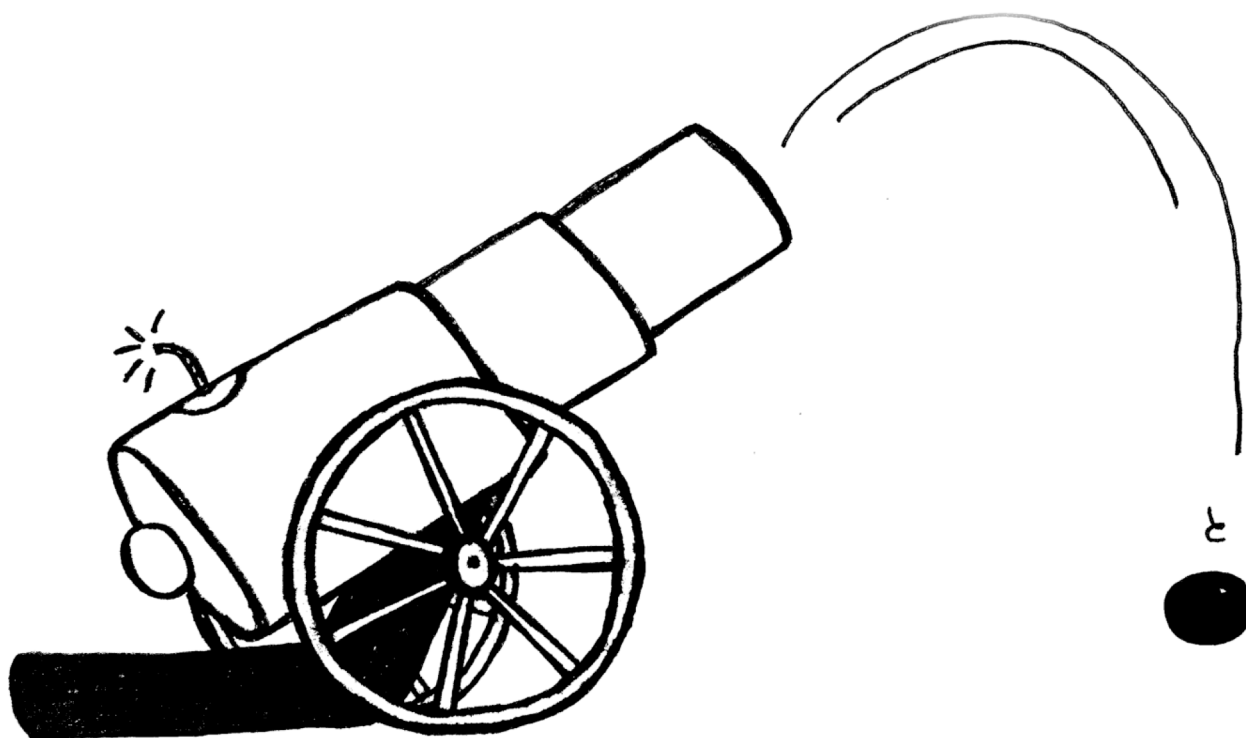




Pletskud med statens kanon?

Bachelorprojekt Juni 2018

Skrevet af Helena Knudsen & Karoline Berg Skyum

Tegn: 85.307 = 32,8 sider
Tegn i bilag: 22.522 = 8,7 sider

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemfelt	3
Problemformulering	5
Læsevejledning	5
Metodeafsnit	6
Fremstilling af indhentet empiri	7
Teori	8
<i>Dannelse</i>	8
<i>Læring</i>	10
<i>Historiebevidsthed</i>	11
<i>Historisk empati</i>	12
<i>Kronologi og sammenhæng</i>	12
Afgrænsning	13
Analyse	14
Diskussion	25
Opsamling og konklusion	31
Perspektivering	33
Litteraturliste	35
<i>Bøger</i>	35
<i>Artikler</i>	35
<i>Styredokumenter</i>	36
<i>Internetsider</i>	36
<i>Empirioversigt</i>	37
Bilag 1	38
Bilag 2	40
Bilag 3	44
Bilag 4	48
Bilag 5	50

Indledning

Uanset om du er en benhård karrierekvind eller en pligttopfyldende familiefar, så har alle noget til fælles - alle er startet som elever. Alle har brug for en lærer, en vejleder i livet på vej til den person du skal være. Dannelsen til demokratisk medborger er, hvad samfundet forventer, at du er blevet, når du endelig er blevet voksen. Skolen som institution er et sted, hvor barnet bruger meget af sin tid - fra de starter og de næste ti år til de dimitterer. Fra barnet starter første skoledag som seksårig, til at kaste karameller som sekstenårig på sidste skoledag, så udvikler barnet sig på forskellig vis. Det er forventet, at skolen bidrager med at lære barnet forskellige kundskaber og færdigheder gennem obligatoriske skolefag, der skal fordrer elevens almen dannelse. Historiefagets kerneopgave har i mange år været at styrke elevernes historiske bevidsthed, men med Forenklede Fælles Mål i 2014 blev fokus flyttet fra kundskaber og færdigheder til at udstyre eleverne med kompetencer.

Denne opgaves omdrejningspunkt er historiekanon; Hvilke strømninger leder op til at vi får en kanon? Hvilket lærings- og dannelsessyn lægger kanon op til, og hvordan passer den ind i vores folkeskole i dag? Undersøgelsen vil bygge på analyse af styredokumenter, interviews og spørgeskemaundersøgelse som empirisk grundlag. Vi arbejder indenfor tre niveauer. Det første er det politisk-ideologiske niveau, som er at spore i de officielle styredokumenter for faget historie og for kanon. Det andet er det institutionelle niveau, hvilken kommer til udtryk i læreruddannelsens studieordning samt udtalelser fra to undervisere og en studerende på Københavns Professionshøjskole, UCC. Sidst arbejder vi inden for det praktiske niveau, hvilket anskues på baggrund af to lærerinterviews.

Problemfelt

Undervisningsministeriet begyndte at udgive faghæfter med fagformål samt vejledende læseplan i faget historie i forbindelse med folkeskoleloven i 1975. I perioden frem til 1993 fremgik der ikke obligatoriske mål for elevers læring, men det var undervisningens indhold, der var i fokus i faghæfterne. I 1993 blev det vedtaget, at Undervisningsministeriet skulle fastlægge regler om formålet for alle 42 undervisningsfag i forbindelse med fagenes indhold og fagformål i forhold til fagenes kundskabs- og færdighedsområder, men det var dog først i 2001, hvor der blev opstillet klare slutmål. I perioden mellem 2003-2006 blev Klare mål udskiftet med Fælles Mål, som værende

bindende nationale trinmål, men det var først i 2009, at Fælles Mål kom til at indeholde vejledende læseplaner, og i samme år blev historiekanon gjort obligatorisk, så der nu var bestemte punkter læreren skulle forholde sig til. Forenklete Fælles Mål udkom i perioden 2013-2015, og som gjorde Fælles Mål 2009 mere præcise og konkrete (Undervisningsministeriet, 2008).

Som det fremgår af ovenstående har Undervisningsministeriets udgivelser af vejledninger og faghæfter været under revision løbende de seneste 43 år. Vi finder det interessant at undersøge, hvilke strømninger der har ligget til grund for disse ændringer og justeringer.

Historiekanonen blev skabt som et udtryk for befolkningens kollektive identitetsdannelse i forbindelse med, hvilken kulturarv befolkningen skal have, og hvilke fælles erindringer historieundervisningen skal formidle (Haas, 2014, s. 9). I årene efter udsprang flere debatter omkring denne aktion, da staten for første gang i nyere skolehistorie pålagde et fast pensum for folkeskolens historielærere (Haas, 2014, s. 11). Politiske fortalere for den obligatoriske historiekanon var blandt andet Alex Ahrendtsen, Dansk Folkeparti, som der sammen med Karen Ellemann fra Venstre og Det Konservative Folkepartis Lene Espersen fremlagde, hvordan skoleelever ville blive svigtet, hvis det danske samfund ikke sørgede for en grundig forståelse af den danske kulturarv gennem folkeskolen. I denne sammenhæng henviste Ahrendtsen til, hvordan historiekanonens fokuspunkter skulle ligge til grund for undervisningen, og det var regeringens ansvar at opretholde dette. Ifølge Ahrendtsen og Espersen, så ville kanonen sikre, at befolkningen fremadrettet skulle identificere sig med et nationalt erindringsfællesskab (Haas, 2014, s. 12-13).

For ti år siden, da kanon var ny, lavede forlagene nye undervisningsmaterialer, således at de understøttede kanonpunkterne. I dag er det gået op for både forlag og historielærere, at der i vejledningen til inddragelse af historiekanonen står, at kun 25 % af historieundervisningen skal omhandle kanonpunkterne (Grynberg, 2016). Det vil sige, at man skal nå ca. 4,5 kanonpunkt per klasse per årgang. I dag er undervisningsmaterialerne lavet således, at kanonpunkterne er integreret. Men på trods af, at kanonpunkterne kun skal fylde 25 % af undervisningen, og at undervisningsmaterialerne ikke længere kun tager udgangspunkt i kanonpunkter, står der på EMU således beskrevet: *“Kanonpunkterne inddrages, hvor det skønnes hensigtsmæssigt med henblik på at støtte elevernes kronologiske overblik og sammenhængsforståelse. Ved afslutningen af 9. klasse skal samtlige kanonpunkter have været inddraget i undervisningen.”* (EMU, ukendt:a).

I dag er historiekanonen, udarbejdet i juni 2006, stadig en obligatorisk del af historieundervisningen i den danske folkeskole. Dette er på institutionsniveau i uoverensstemmelse med Forenklede Fælles Måls vejledning for faget historie, da denne er kompetenceorienteret (EMU, ukendt:b). Kanon fordrer til en kronologisk undervisning af nedslag i tidsperioder (Uddannelsesudvalget, 2009, s. 5), hvor historiefagets kompetenceområder ikke fokuserer på en kronologisk undervisning, men undervisning i *Kronologi og sammenhæng*, samt *Kildearbejde* og *Historiebrug* (EMU, ukendt:b). Netop denne uklarhed gør det krævende for folkeskolens historielærere, når de skal fortolke historiefagets fagformål, dannelsesformål og historiekanonens inddragelse, og dette mener vi er interessant at undersøge nærmere.

Inden starten af vores uddannelse som historielærere, havde vi en forudantagelse om, at historiekanon var omdrejningspunktet for historieundervisningen. Dette skulle vise sig at være en misforstået opfattelse; Vi har haft minimalt at gøre med historiekanonen i vores undervisning, men har derimod cirklet om begreber som *historiebevidsthed*, *historisk empati* og *identitetsdannelse*. Som uddannede historielærere ved vi nu, at historiekanonen fra 2006 er obligatorisk, men at det blot forventes, at man tager afsæt i kanonpunkterne, og at de ikke behøver at være styrende for undervisningen. Denne øjenåbner vækkede vores nysgerrighed, hvilket fordrede til en undersøgelse af historiekanonens virke i den danske folkeskole gennem styredokumenter og vejledninger, da vi på læreruddannelsen er blevet undervist i en helt anden tilgang til historiefaget, end den tilgang historiekanonen umiddelbart fordrer.

Problemformulering

Vi vil gennem styredokumenter og interviews undersøge, hvordan historiekanonens formål, dannelses- og læringssyn passer ind i samtidens læreruddannelse og skole, hvor kompetence-tiltænkt undervisning hersker, samt diskutere, hvilken udfordring dette skaber for historiefaget.

Læsevejledning

Indledningsvis vil vi i metodeafsnittet beskrive, hvilke videnskabsteoretiske tilgange vi har gjort brug af i vores undersøgelse. Dette efterfølges af en præsentation af vores indhentede empiri. Vores teoriafsnit er inddelt i en række underoverskrifter som indikerer, hvilke begreber vi arbejder med,

og hvilke teoretiske grundlag vi forstår begreberne ud fra. Vi vil herefter beskrive vores valg og fravalg i afgrænsningen, hvor vi også beskriver, hvilke niveauer vi arbejder inden for. I analysen vil vi se på vores empiri i samspil med den teori vi har valgt at belyse den med. Dernæst følger en diskussion, hvor væsentlige pointer fra analysen vil blive taget op i et kritisk syn. Ydermere vil lave en opsamling af analyse og diskussion og afslutte denne med en konkluderende kommentar på vores undersøgelsesresultater. Sidst vil vi i en perspektivering beskrive, hvordan denne undersøgelse kunne gøres bredere for at undersøge problematikken dybere. Slutteligt er vores litteraturhenvisninger inddelt i bøger, artikler, internetsider samt link til vores empiri. Bilagene består blandt andet af uddrag fra transskriberinger af de interviews vi har udført, hvor links til de fuldkomne interviews findes i litteraturlisten. Det samme gælder spørgeskemaundersøgelsen; Kun de væsentligste uddrag findes i bilag og hele undersøgelsen kan spores i litteraturlistens henvisning.

Metodeafsnit

Vi har i denne opgave valgt at gøre brug af to videnskabsteoretiske tilgange: *Den fænomenologiske* og *den hermeneutiske*. Nedenstående vil vi kort redegøre for, hvad de står for, og hvordan vi bruger dem i denne undersøgelse.

Den fænomenologiske tilgang omhandler, hvordan mennesket ser og opfatter virkeligheden gennem deres oplevelser og erfaringer. Vi har derfor i denne opgave valgt at interviewe en historiestuderende på Københavns Professionshøjskole, UCC, og to historielærere i folkeskolen. Fænomenologien mener, at hele menneskets måde at forstå omverden på, beror på individuelle oplevelser og følelser, og derfor er denne tilgang også relevant at bruge i undersøgelser af menneskets opfattelse. Individene opfatter situationer og følelser på sin egen måde, det betyder, at man, ifølge fænomenologien, ikke kan sige den enes virkelighed er mere rigtig end en andens, og derfor kan man undersøge menneskers opfattelse af deres egen virkelighed. Endvidere mener vi også, at denne tilgang er relevant for vores opgave, da vi primært tager udgangspunkt i to folkeskolelæreres og en studerende forhold til historiefaget. (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42-44).

Den hermeneutiske tilgang er ligesom den fænomenologiske en humanistisk tilgang, som undersøger menneskets forhold til bestemte ting - altså ønsker den at forstå den mening et givent

fænomen har. I hermeneutikken skal man tolke på den genstand man beskæftiger sig med. Desuden er det sådan, at fortolkerens forståelse af det fortolkede er betinget af fortolkerens egen menneskelighed i mødet med det nye. I den hermeneutiske tilgang kan man ikke kun kigge på dele af "teksten", det er også vigtigt at kigge på helheden, men man kan ikke tolke på det ene uden at tolke på det andet. Ulempen ved at bruge denne tilgang er, at der ikke er en formel, man kan følge, og derfor kan man som fortolker have svært ved at finde ud af, hvor fokus skal lægges. (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 44 - 48). Vi søger med vores egne forforståelser at komme til nye forståelser i mødet med andres forståelser. Vores antagelse fra starten af vores undersøgelse blevet udviklet gennem nye møder med stoffet, og har dannet et nyt tredje.

Fremstilling af indhentet empiri

Vi har i denne opgave indhentet empiri gennem forskellige metoder. Vi har lavet interview på to lærere, en lærerstuderende og stillet spørgsmål historiedidaktiker, Jens Aage Poulsen, på skrift. Ydermere har vi lavet et spørgeskema, som er blevet besvaret af historieundervisere, lærerstuderende der studerer historie og historielærere i folkeskolen. Herunder vil vi beskrive metoden bag det indhentet data, og hvordan vi har valgt at bruge det i opgaven.

I denne opgave har vi gjort brug af en spørgeskemaundersøgelse (Spørgeskemaundersøgelse, 2018). Et spørgeskema, adskiller sig fra interviews ved, at man i et spørgeskema sørger for, at spørgsmålene bliver givet på samme præmis til alle deltagerne. Spørgeskemaundersøgelser kan både være af kvalitativ eller kvantitativ form. Præmissen for at lave en kvantitativ undersøgelse, er at man har en stor mængde mennesker, der deltager. Dette er vigtigt, fordi repræsentativiteten er vigtig for at få det mest gængse svar, og derved kunne argumentere for sandhedsværdien (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 117 - 120). Vi har istedet valgt at arbejde med en kvalitativ spørgeskemaundersøgelse, da det giver os mulighed for at gå i dybden med de enkelte respondenters svar jævnfør den fænomenologiske tilgang. Vi har kvalificeret undersøgelsen ved at sørge for at undersøgelsespersonerne var spredte. Vi bruger derfor spørgeskemaundersøgelsen som en guideline og inspiration til vores videre arbejde med historiekanon i folkeskolen, og gør i analysen brug af nogle af de skriftlige svar, som supplement til vores interviews (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 117 - 120).

Udover spørgeskemaundersøgelse har vi, som nævnt, også benyttet os af interviews. Når man vælger at indsamle empiri på denne måde, skal man være opmærksom på, at interviewerens får stillet de samme spørgsmål til alle deltagere, således at man kan sammenligne. Vi valgte, at vores interview skulle være af uformel karakter, idet vi kendte flere af de interviewede, derudover håbede vi på, at dette kunne skabe en fortrolighed og dermed bryde med eventuel nervøsitet over at skulle interviewes. (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 120 - 124). Vi har valgt at gøre vores interview semi-struktureret, fordi vi på den måde kunne tillade os at spørge nærmere ind til de ting som viste sig at være interessante. Vi har derfor udformet nogle spørgsmål, som var vores primære fokus i form af en interviewguide (Interviewguide, 2018). Et interview bygger på en samtale mellem interviewerens og deltageren. Denne form for empiriindsamling er særlig god, når man er interesseret i deltagernes personlige oplevelser og erfaringer. Dog er det vigtigt at huske på, når man analyserer et interview, at det er personlige holdninger, og man kan derfor ikke bruge dem som den generelle holdning i samfundet, uden at understøtte med andre undersøgelser. Vi har valgt at optage alle interviews og derefter transskribere dem, hvilke der linket til i bilagene (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 120 - 124). Da der var ønske fra den historiestuderende om ikke at gøre hendes lydfil tilgængelig, har vi valgt kun at gøre transskriberingerne offentlige i alle tre interviews.

Teori

I følgende afsnit vil centrale begreber og teorier blive beskrevet og udfoldet i den forståelse vi bruger dem til at belyse vores opgave med. Vigtigt er det at nævne, at der gennem hele opgaven vil skelnes mellem studerende og elever: De studerende er lærerstuderende, hvorimod elever er børn i folkeskolen. Samtidig skelner vi også mellem lærer og undervisere, da lærere underviser elever og undervisere underviser studerende.

Dannelse

“I debatten om dannelse er det langt fra klart, hvad dannelse er for en størrelse. Vi ser en tendens til, at dannelse anvendes som samlebetegnelse for alt dét, der også er vigtigt, uden at være umiddelbart nyttigt.” (Hammershøj, 2013, s. 3).

Ovenstående citat er fra Lektor, Lars Geer Hammershøj, som i sin artikel, *“Dannelsen til uddannelse”*, sætter dannelsesbegrebet på spidsen og diskutere, hvad dannelse er for en størrelse. Er

det den klassiske dannelsesforestilling, som Wolfgang Klafki var fortaler for, hvor tankegangen er, at mennesket åbner sig for verden og verden dermed åbner sig for mennesket, så dannelsen egentlig forstås ved, at man bliver en del af noget større? Hertil beskriver Hammershøj, hvordan dannelse ikke handler om at tilegne sig viden eller kompetencer, men kommer til udtryk i måden vi forholder os til verden på (Hammershøj, 2013, s. 7). I folkeskoleloven er der fokus på specifikke sammenhænge og processer, når der tales om almen dannelse: Fortrolighed med dansk kultur og dansk historie, at forstå forholdet mellem andre lande og kulturer, forholdet mellem menneske og natur, samt at deltage i et demokratisk samfund. Dog pointerer Hammershøj, at folkeskolens formålsparagraffers dannelsesaspekt skal ses som en idealiseret forventning om, hvad et individ skal opnå for at blive et dueligt menneske i vores samfund. Derudover beskriver han, hvordan blandt andet historie som fag er med til at danne vores nationale dannelse gennem folkeånden (Hammershøj, 2013, s. 11).

Udover Hammershøj bruger vi også Peter Kemp. Ifølge Kemp er *Verdensborgeren* blevet gjort til en politisk ide og et samfundsmæssigt ideal, og dette kan kun godtages, fordi vi har fået det til at handle om vores nationale fællesskab frem for verdenen. Kemp adskiller dannelse fra uddannelse; Ifølge ham giver dannelse mennesket etisk indsigt i livet, hvorimod uddannelse arbejder med menneskets kompetencer (Kemp, 2013, s. 166). Han mener, at den sande verdensborger er den borger, som har taget ved lære af livets læring og dannet det til sine egne holdninger og meninger (Kemp, 2013, s. 23). Kemp mener derfor ikke, at man kan adskille dannelse og uddannelse, sådan som man lægger op til at gøre i institutionerne i dag. Derfor påpeger Kemp også, at det er vigtigt, at læreren er dannet og ikke kun uddannet, da det er institutionen som bliver dannelsens stemme (Kemp, 2013, s. 23). For Kemp er det vigtigt, at lærerne dannes til at kunne videregive dannelse til eleverne, og derfor er han meget imod Undervisningsministeriets kompetencemålsundervisning i vidensområder, da han mener, at lærerne i folkeskolen er dem, der skal danne folket til at kunne skabe et demokratisk samfund. Derfor mener han, at det blandt andet er gennem historiefaget, at man kan danne eleverne til verdensborgere (Kemp, 2013, s. 16-17). Han opstiller derfor tre mål for, hvad han mener er målet for dannelse og uddannelse er: *“1) At den unge får indsigt og modnes både individuelt og alment, dvs. både personligt og som samfundsborger, 2) at den voksne lærer hele livet, ikke som en stadig tungere byrde, men som en stadig åbenhed over for nye erfaringer og 3) at vi dannes og uddannes til at leve det gode liv med og for andre retfærdige institutioner.”* (Kemp, 2013, s. 170) For ham er det vigtigste altså gennemførelsen af selve læringsprocessen, og ikke om

hvorvidt individet når målet. Kemp beskriver “det gode liv” som der, hvor individet har opnået almen og individuel dannelse, er åben for at dannes gennem hele livet og bliver mødt af både dannelse og uddannelse gennem hans eller hendes omgang med institutioner (Kemp, 2013, s. 23).

Læring

I følgende afsnit vil vi, ud fra en samling af Jean Piagets tekster, hvor vi har fokuseret på artiklen: *Den logiske tænknings udvikling* fra 1954, beskrive, hvordan elevers kognitive udvikling kan anskues ud fra tre faser. I Piagets teori beskrives faserne fra konkret operationel tænkning til formel operationel tænkning ud fra børns forståelse af, hvorfor nogle ting flyder, mens andre synker til bunds: Fase 1 (6-7 år): Her kan børnene ikke klassificere på konsekvent vis; de kan ikke fastholde bestemte inddelingskriterier - kan ikke se forskel på tunge/lette, små/store ting medvidere (Vejleskov, 1999, s. 219). Fase 2 (7-11 år): Her kan barnet klassificere, men det stræber efter at undgå selvmodsigelser - her finder barnet én faktor på, hvorfor den bestemte ting flyder eller synker. Klassifikationerne bliver mere korrekte hen mod slutningen af denne fase (Vejleskov, 1999, s. 219-220). Fase 3 (fra 11 år): Her kan børnene opstille hypoteser og afprøve dem - finde en årsag og forklaring mellem vægt og rumfang (Vejleskov, 1999, s. 220). Forskellen på konkret operationelle og formelt operationelle faser er ikke, at den konkrete blot er konkret og den formelle ikke blot er abstrakt, men forskellen ligger i, at de konkrete operationer er handlinger som kan udføres, hvor de formelle operationer er udsagn og ikke noget, der nødvendigvis kan eller bør udføres i handlinger (Vejleskov, 1999, s. 220-221).

Læring kan også anskues ud fra Lev Vygotsky og hans teori om *zonen for nærmeste udvikling*. Her arbejder Vygotsky med, hvordan omgivelserne, altså både sociale og kulturelle fællesskaber, er med til at påvirke elevernes indlæring. Vygotsky præsenterer her teorien om *zonen for nærmeste udvikling* som et genstandsfelt, hvor eleven og omgivelserne interagerer med hinanden, og hvor de socialt skabte betingelser er vigtige for børns læring (Brodersen & Gissel, 2015, s. 202-203). Derfor pointerer Vygotsky, at barnets kompetencer sker på baggrund af kognitive processer, der allerede har fundet sted; Det barnet kan gøre i dag med hjælp fra en kompetent anden, kan barnet gøre alene på et senere tidspunkt. Herved skal man arbejde ud fra barnets aktuelle viden for at kunne udvikle barnets potentielle viden (Bråten, 2006, s. 145-147). Eksempelvis skal en stillet opgave til eleven ikke være for let, men samtidig må den heller ikke være uden for elevens *zone for nærmeste*

udvikling, da dette betyder, at eleven ikke har evnerne til at løse den stillede opgave (Brodersen & Gissel, 2015, s. 202-203).

Knud Illeris adskiller sig fra andre forskere i læring, idet han ikke mener, at man kun kan kigge på læringen alene, men også skal kigge på den bagvedliggende drivkraft, og hvordan læringen stemmer overens med omverdenen til den lærende (Illeris, 2015, s. 41-49). For Illeris er læring et samspil mellem mange ting. Han mener ikke, at man kan kigge på enkelte processer i læringen, men derimod bliver nødt til at kigge på: *Indhold, Drivkraft og Samspil*. Ifølge Illeris sker læringen ikke uden, at alle tre processer er i spil: ”[...] *al læring involverer disse tre dimensioner og at alle tre dimensioner altid må tages med i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringssituation eller et læringsforløb skal være fyldestgørende*” (Illeris, 2015, s. 44). Læring(*Indhold*) har ifølge Illeris både et subjekt og objekt; Der vil altid være *nogen*, der lærer *noget* (Illeris, 2015, s. 46). Gennem denne proces udvikles den lærendes indsigt, forståelse og formåen. Ydermere mener han, at der altid skal være en mental proces(*Drivkraft*) som sætter læringen i gang. Denne dimension sættes i gang samtidig med indholdsdimensionen. Det som kan igangsætte *Drivkraften* kan være lyst, interesse eller tvang. Den mentale proces har derfor også stor påvirkning på, hvilken læring der foregår, og hvordan læringen foregår på. *Indhold* og *Drivkraft* er derfor der, hvor man finder motivationen og grunden til læringen. Illeris’ sidste proces er handler om omverdenen(*Samspil*). Den kan være præget af mange ting, og ændrer sig ofte. Det vigtige i denne dimension er, at den relation, der er i forhold til omverdenen, har stor betydning for de sammenhænge, som vi befinder os i, når læringen sker (Illeris, 2015, s. 41-49).

Historiebevidsthed

Historiebevidsthed, eller historisk bevidsthed, er et begreb, som har skabt stor debat i den danske historiedidaktiske tænkning siden 1995, hvor læreplanen, *Historie 95*, gjorde historiebevidstheden til en af kerneopgaverne for historiefaget i den danske folkeskole. Kerneopgaven går ud på ikke blot at se historie som et udtryk for fortiden, men som en sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid. Elever må forstå sig selv som producenter af historie samt et produkt af historie (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67).

Historiebevidstheden kan være medvirkende til at forstå menneskers handlinger og opfattelser, idet hver gang et individ handler eller ytrer sig, så er det på baggrund af en refleksiv

handlingsregulering, der forudsætter en fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Mennesker i forskellig kultur og samfundsgrupper har forskellige historiebevidstheder, da menneskers måder at tænke, tale, gøre og føle på kan forklares i lyset af den kultur, som de er opvokset og lever i (Pietras & Poulsen, 2016, s. 68-69). Jens Pietras og Jens Aage Poulsen understreger, at hvis skolen skal søge at styrke elevernes historiebevidsthed, så forudsætter dette, at indhold og arbejdsformer er valgt ud fra elevernes præmisser samt hverdagsliv. Pietras og Poulsen beskriver, ud fra den tyske historiedidaktiker, Hans-Jürgen Pandel, syv mentale dimensioner inden for historiebevidsthed: *Tidsbevidsthed*, *Virkelighedsbevidsthed*, *Historicitetsbevidsthed*, *Identitetsbevidsthed*, *Politisk bevidsthed*, *Økonomisk-social bevidsthed* og *Moralsk bevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016, s. 77-79).

Historisk empati

Ifølge Lise Kvande og Nils Naasted kan man opnå *historisk empati* ved at have fokus på aktører frem for strukturer. *Historisk empati* skal ikke forveksles med sympati, men skal forstås som en forståelse for aktørernes handlegrundlag gennem identifikation (Kvande & Naasted, 2013, s. 109-111).

Kronologi og sammenhæng

Børns opfattelse af tid og kronologi kan ifølge Jens Pietras anskues gennem Jean Piagets studier af børns tidsopfattelse, hvilket opdeles i to slags opfattelser: *Den intuitive (subjektivt orienteret) opfattelse*, som bunder i børns oplevelse af tidsperspektivet og *den absolutte (objektivt orienteret) opfattelse*, hvilken er mere kompleks og kræver beherskelse af begreber, som først udvikles i den konkret operationelle fase. I det historiedidaktiske perspektiv er disse to opfattelser beskrevet som den relative kronologi, hvor elever skal forstå historiske begivenheder, sammenhænge og brud i forhold til hinanden, og den absolutte kronologi, hvor eleverne skal fastsætte begivenheder med bestemte datoer og tidsregninger (Pietras, 2014, s. 118-120). Endvidere inddeler Piagets børns udvikling af tidsforståelse i tre faser: 1) *En anskuelig tidsopfattelse (4-8 år)* - tid kobles til konkrete steder, personer eller genstande, 2) *En organiseret tidsopfattelse (8-12 år)* - begyndende opfattelse af tid i rækkefølge, men mangler værktøjer til at forholde sig til tidshorisonter og 3) *En operativ udviklet tidsopfattelse (fra 12 år)* - at kunne inddele i rækkefølge samt forholde sig til, hvor lang tid ting tager og at kunne kombinere disse (Pietras, 2014, s. 117-118). Flere historiedidaktikere har

forsøgt at kombinere Piagets teorier med teorier om udvikling af børns historiebevidsthed. Jan Bjarne Bøe beskriver, på baggrund af forskning fra 1980'erne, at der sker et markant spring i elevernes opfattelse af tid og rum i 11-12 års alderen - altså på mellemtrinnet. Derfor anbefaler han, at historisk stof, ordnet efter den absolutte kronologi, bør undgås før udskolingen (Pietras, 2014, s. 118-120).

Afgrænsning

Vores opgave er funderet på baggrund af styredokumenter, spørgeskemaer og interviews med lærer og studerende, men har ikke aspektet af elevperspektiver med. Dette har vi valgt i og med vores undersøgelsesfokus omhandler historiefagets styredokumenter og vejledninger som lærerne skal forholde sig til i forbindelse med at udvikle, planlægge og evaluere elevers læring og udvikling i historiefaget.. Derfor har det ikke været relevant at undersøge elev-aspektet i den undersøgelse vi har udført. Vi har valgt at fokusere på det politiske plan, det institutionelle plan og lærerens praksis for at kunne gå i dybden på disse niveauer, frem for at berøre mere stof, men i mindre grad.

Vi har valgt at anskue læring ud fra tre forskellige teoretiske perspektiver. Vi har blandt andet benyttet Jean Piaget og Lev Vygotsky, som begge ser en medfødt drivkraft som udtryk for læring, og som betragter mennesket som et social væsen, der interagerer med omverden. Dog er der nogle forskelle i deres teoretiske grundlag, som gør dem begge væsentlige at beskæftige sig med, når man skal vurdere elevers læring og de læringssyn, der ligger til grund for styredokumenters værdigrundlag. For eksempel beskæftiger begge teoretikere sig med kognitive strukturer, men hvor Piaget ser dem som statiske, så vurderer Vygotsky de strukturerne for værende fleksible, så de påvirkes af tidligere strukturer. Begge teoretikere beskæftiger sig med bevidstheden som genstandsfelt, men hvor Piaget ser sammenhæng mellem biologiske og psykiske processer, så bygger Vygotskys teori på sammenhængen mellem miljø, værktøjer og sprog samt udvikling af bevidstheden. Som det fremgår af Piagets udviklingsteoretiske faser, så foregår læring i samspillet mellem eleven og omverden. I denne forbindelse har vi fundet det relevant at se nærmere på en nyere læringsdidaktiker, hvor Knud Illeris, professor i læring, har været meget relevant for vores praktiske vurdering af læring i denne opgave. Til vurdering af dannelse har vi funderet vores teoretiske viden i Lars Geer Hammershøj og Peter Kemp. Trods litteraturen er fra 2013, altså inden

Forenklede Fælles Mål 2014, finder vi disse to brugbare til diskussion omkring, hvornår og hvordan der forekommer dannelse på uddannelsen og i folkeskolen.

Vores analyse fokuserer på tre styredokumenter: *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, som på baggrund af Folketingets vedtægt om lov i folkeskolen, hvor blandt andet faget historie blev indstillet til prøfefag, og derfor nedsatte Undervisningsministeriet et udvalg, som skulle fremsætte anbefalinger til styrkelse af faget historie (Undervisningsministeriet, 2006, s. 2). Derudover har vi valgt at fokusere på *Vejledning for faget historie*, som sidst er revideret i maj 2018, hvor det fremgår, hvordan der i folkeskolen skal arbejdes med historie på baggrund af Forenklede Fælles Mål 2014, med lempelse af bindingskravene i 2017. Valget i at fokusere på netop disse to officielle dokumenter har været at kunne analysere på, hvordan styrkelsen af faget historie har været tiltænkt, da historie får status som et prøfefag d. 19. april 2006 til, hvordan det forventes, at historie opfattes som undervisningsfag i dag. Vi har valgt at analysere to færdiguddannede historielærere - en uddannet samtidig med Fælles Mål 2009 og en uddannet efter Forenklede Fælles Mål 2014. Slutteligt har vi interviewet en igangværende historiestuderende fra Københavns Professionshøjskole, UCC, og i denne sammenhæng har vi kigget på *Studieordningen 2017/2018* som det sidste styredokument.

Analyse

I 2009 blev folkeskolen pålagt en obligatorisk historiekanon, men kanonpunkterne udkom allerede i 2006, hvilke blev udgivet i *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen* (Undervisningsministeriet, 2006). Formålet med at lave en historiekanon, var fra udvalgets side anbefalet på baggrund af manglende klarhed omkring sammenhængen mellem historiebevidsthed samt fagets kundskaber og færdigheder. Udvalgets mål var, at forældre og andre interesserede i folkeskolen kunne danne overblik over skolens krav og forventninger til undervisningen samt børnenes faglige udvikling i faget historie. Samtidig skulle kanon danne retningslinjer for, hvad det var der skulle undervises i, og hvad der blev forventet, at eleverne skulle kunne (Undervisningsministeriet, 2006, s. 7). Strømningen der leder op til at lave en historiekanon har været, at der i 2004 udkommer Fælles Mål, som opstiller trin- og slutmål i folkeskolen. Udvalget påpeger derimod, at trods disse trin- og slutmål søger at give overblik over elevernes kundskaber,

færdigheder og progression, så er målene af enorm forskellig karakter; Nogle er meget præcist formuleret, mens andre er meget vage (Undervisningsministeriet, 2006, s. 8-9).

Udvalget kommenterer på historiefagets læseplans nationale og globale aspekt. Her præsenteres uddrag fra læseplanens fire undervisningsforløb; Første forløb: 3.-4. klasse, andet forløb: 5.-6. klasse, tredje forløb: 7.-8. klasse og fjerde forløb 9. klasse. På 3.-4. klassetrin arbejder eleverne med historiske spor i nærmiljøet og på at forstå leve- og produktionsvilkår gennem forskellige tidsaldre, men det er først på 5.-6. klassetrin, at eleverne sammenligner dansk historie med verdenshistorien (Undervisningsministeriet, 2006, s. 10). Dette spiller overens med Jean Piagets kognitive udviklingsfaser, hvor det først er i anden fase (7-11 år), altså den *konkret operationelle fase*, at eleverne kan klassificere uden selvmodsigelser, og at klassifikationerne bliver mere præcise mod slutningen af fasen (Vejleskov, 1999, s. 219-221). Foruden Piagets udviklingsfaser af bevidstheden, så udvikler elever også deres tidsforståelse sideløbende, hvor de i 8-12 års alderen udvikler en *organiseret tidsforståelse*, som kan knytte tid til ting, steder og personer, men det er først efter de 12 år, at eleverne udvikler en *operativ udviklet tidsopfattelse*, som kan forbinde deres egen tidsforståelse og rækkefølge med forståelsen af tid og rum (Pietras, 2014, s. 117-118). Dette ses i og med eleverne i 3.-4. klassetrin (9-10 år) arbejder med nærmiljøet - det der er kendt for dem, og først på 5.-6. klassetrin (11-12 år) skal de forholde sig til sammenligning af dansk og verdenshistorie, da de her bevæger sig ind i den *formelt operationelle fase* (fra 11 år).

Denne opfattelse af bevidsthedens udvikling stemmer overens med Piagets biologisk funderede udviklingsteori, men kan også ses i lyset af Lev Vygotskys sammenhængsforståelse mellem miljø, værktøjer og sprog i arbejdet med *zonen for nærmeste udvikling*. Idet Vygotskys kognitive strukturudvikling afhænger af tidligere strukturer - at elever ikke kan påbegynde et arbejde, som de ikke er i nærheden af, så giver det mening, at de starter med at arbejde i nærmiljøet, inden de skal forholde sig til at sammenligne dansk historie med verdenshistorie. Udvalget fra *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, giver udtryk for, at Fælles Mål 2004 har en rimelig vægtning mellem det nationale og det globale, men anbefaler, at der bliver lagt større vægt på kulturmøder, så også de yngste elever bliver præsenteret for begivenheder, der geografisk ligger fjernt fra deres hverdag (Undervisningsministeriet, 2006, s. 10), hvilket kan ses som et udtryk for, hvad Illeris beskriver som *Indholdet*, hvor *Drivkraften* bliver i kategoriseringen af "os" og "dem" (Kvande & Naasted, 2013, s. 146-148). Ved at efterspørge mere fokus på kulturmøder ser vi,

hvordan udvalget søger at danne til det Peter Kemp kalder *verdensborger*. Endvidere kritiserer udvalget lærernes måde at bruge trinmålene på i deres valg af fagligt stof, idet lærerne benytter trinmålene som et katalog, hvorfra man kan vælge, hvilke områder inde for historie man vil undervise i, og dermed er det ikke alle trinmål, der bliver opfyldt (Undervisningsministeriet, 2006, s. 13). Ydermere pointerer udvalget, problematikken ved, at det for ofte ikke er faguddannede lærere, der varetager historieundervisningen i folkeskolen. Dette understreger de, er et problem, da timetallet i faget historie er så lavt, og at det derfor bør være fagudlærte, der varetager undervisningen. Anbefalingen om tidlig undervisning i kulturmøder strider med teorien om *zonen for nærmeste udvikling*, idet eleverne fra 9-10 år, ifølge Piaget, ikke nødvendigvis har nemt ved at kunne klassificere egen og andres historie, da de her befinder sig på det stadie, hvor de kan klassificere, men ikke forholde sig til selvmodsigelser (Vejleskov, 1999, s. 219-220).

I *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen* beskriver udvalget visse indholdsmæssige anbefalinger til styrkelse af faget historie. Anbefalingerne bygger på følgende begreber: *Formål, fokus, indhold, faglige mål og kanon*. Udvalget ser ingen modsætning i, at eleverne erhverver sig en systematisk viden, samt at undervisningen styrker elevernes historiebevidsthed. De mener dog, at formålet bør formuleres mere funktionelt, så sammenhængen mellem historiebevidsthed, færdigheder og kundskaber fremstår tydeligere. Derfor er det udvalgets forslag, at formålet formuleres således: "*Formålet med undervisningen er at give eleverne kronologisk overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv.*" (Undervisningsministeriet, 2006, s.14). Ud fra Hans Jürgen-Pandels syv mentale dimensioner, fra Jens Aage Poulsen og Jens Pietras' bog, *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*, kan vi kommentere på, hvilken form for bevidsthed udvalgets anbefaling bygger på. Anbefalingen bygger på *tidsbevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016 s. 77), idet eleverne skal kunne skelne mellem fortid, nutid og fremtid, samt arbejde på at skabe et kronologisk overblik. Ydermere strejfer anbefalingen også *historicitetsbevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016 s. 78), da formålet ønsker at give dem forståelse for sammenhænge, og bruge denne til at forstå deres eget hverdags- og samfundsliv. Her kan der argumenteres for, at formålet kan lægge op til en undervisning, der fordrer til den *politiske bevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016 s. 79) i form af de magtforhold, der har haft indflydelse gennem tiden samt den *økonomisk-sociale bevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016 s. 79), der opstiller modsætningspar i historiens tidsperioder og store begivenheder. I og med, at udvalgets anbefaling til formål for historie beror på tidsbevidsthed,

kan vi pege på, hvor historie bliver opfattet som et kronologisk funderet fag. Dette kommer specielt til udtryk i udvalgets hovedanbefaling nummer 8: *“Kanonpunkterne opstilles kronologisk og indgår i elevernes undervisning i den angivne rækkefølge - på de yngste klassetrin dog tilpasset elevernes begyndende erfaring med historiefaget. (Rapport afsnit 5.6)”* (Undervisningsministeriet, 2006, s. 5). Her fremgår det, hvordan udvalget forholder sig elevernes udviklingsstadiet, som Vygotsky kategoriserer gennem teorien, *zonen for nærmeste udvikling*. Ifølge udvalget er det lærernes didaktiske opgave ikke at gøre historiefagets indhold til en “tom årstals-eksercits”: *“Det er næppe forkert at fremhæve, at etableringen af et nødvendigt kronologisk overblik, uden at havne i tom årstals-eksercits, altid har været et af fagets vigtigste didaktiske udfordringer.”* (Undervisningsministeriet, 2006, s. 11). Med dette citat, er det tydeligt, at udvalget bekymrer sig om den didaktiske ramme for elevernes læring. Ifølge Knud Illeris kan læring ikke stå alene, men der skal være en drivkraft for at lære (Illeris, 2015, s. 44).

Historiekanonen, ifølge udvalget, skal sikre, at alle elever får et indblik i et minimum af historiske begivenheder og historisk stof fra alle perioder således: *“[...] at den opvoksende generation har viden om væsentlige begivenheder fra Danmarks historie og andre nationers historie.”* (Undervisningsministeriet, 2006, s. 18). Det understreges, at kanon skal udgøre en væsentlig helhed i historieundervisningen, og at den tager højde for samfundets forskellige politiske, kulturelle og etniske grupperinger ved, at listen over kanonpunkter også kan repræsentere *deres* historie. Her søger historiekanonen at styrke, ikke blot etnisk danske elevers identitetsbevidsthed, men også andre grupperingers identitetsbevidsthed gennem de opstillede kanonpunkter (Pietras & Poulsen, 2016, s. 78). Udvalget beskriver, hvordan kanon bør opfattes som dynamisk, og dermed skal tages op til revision løbende som samfund og vores historieopfattelse udvikler sig mod nye opmærksomhedsfelter (Undervisningsministeriet, 2006, s. 18). Dette er interessant, da foruden små ændringer fra Undervisningsministeriets side siden 2006, såsom at punktet, *Slaget ved Dybbøl*, blev ændret til: *Stormen på Dybbøl i 1864*, et ekstra punkt kommer inden *Kvindens valgret*; *Systemskiftet 1901*, omskrivning af *29. august 1943* til *Augustoprør og jødeaktion 1943* og sletning af punktet: *Globalisering*, er der ikke sket ændringer i historiekanon fra 2009 til i dag (Pietras, 2010, s. 17).

Vi vil i følgende afsnit analysere *Vejledning for faget historie* (Undervisningsministeriet, 2018:a), samt lave en komparativ analyse af *Vejledningen for faget historie* sidst revideret i 2018 og med *Rapporten fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen* fra 2006 med udgangspunkt i udtalelser

fra Jens Aage Poulsen (se Bilag 2), som har været ekspert i udvalget for både udvikling af historiekanon samt Forenklede Fælles Mål 2014.

“Med det lokale, regionale og globale betones, at historiefaget ikke er rammesat af danmarkshistorien.” (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 33). I modsætning til den oprindelige tankegang om, at kanonpunkterne skulle ske i en ellers kronologisk rammesat undervisning (Undervisningsministeriet, 2006, s. 5), fordrer vor tids *Vejledning til faget historie* til en undervisning opbygget af emner og temaer (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 27). Dette understøttes af, at fagets kompetenceområder og -mål ikke angiver et fast indhold eller et bestemt pensum, men afhænger af, at læreren rammesætter et arbejde med emner eller temaer, der gør det muligt for elever at nå de mulige mål (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 26). Der lægges stor vægt på, at eleverne skal udvikle deres historiske bevidsthed - altså historiebevidstheden. Vi har kigget på historiefagets kompetenceområder: *Kronologi og sammenhænge*, *kildeanalyse* og *historiebrug* (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 31-40), for at finde ud af, hvilke mentale dimensioner der arbejdes med. Undervisningsministeriets vejledning er helt tydeligt baseret på tanken om historiebevidsthed som kerneområde for historieundervisning, hvilket vi ser, idet alle syv dimensioner er på spil i mere eller mindre grad. De arbejder med *tidsbevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016, s. 77), i og med de arbejder med kronologi og sammenhænge, hvor der er sammenspil mellem fortid, nutid og fremtid. Derudover er der fokus på *virkelighedsbevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016, s. 77), da man skal kunne skelne mellem den levede og den fortalte historie (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 28). *Historicitetsbevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016, s. 78) kommer til udtryk, da der lægges vægt på kanonpunkternes værdi som markør på væsentlige brud eller forandringer i det historiske forløb (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 6). Det er dog først fra 5. klasse elever forventes at præsenteres for begreberne brud og kontinuitet (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 33). Historie er i *Vejledning for faget historie* beskrevet som et fag, der giver elever mulighed for at kunne orientere, reflektere, tage stilling og handle på baggrund af viden og forestillinger om fortiden, hvilket læner sig op af dimensionen: *Identitetsbevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016, s. 78-79). *Vejledning for faget historie* beskæftiger sig med både *politisk og økonomisk-social bevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016, s. 79), dels grundet kanonpunkterne er obligatorisk undervisningsmateriale, og dels at “[...] man skal arbejde med alle aspekter af menneskets samfundsmæssige liv.” (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 33). Derfor er det også relevant at kigge på Vygotskys teori om *zonen for nærmeste udvikling*, fordi den rykkes for

hvert klassetrin. Læreren, som værende den kompetente anden, skal udfordre elevernes historiebevidsthed på forskellige niveauer uden at bryde *zonen for nærmeste udvikling*. Dette kommer tydeligst til udtryk ved, at den *moralske bevidsthed* (Pietras & Poulsen, 2016, s. 79) først er i spil i historiefagets kompetencemål efter 9. klassetrin ved, at de skal, med afsæt i kronologisk tilegnelse, kunne: “[...] *gøre rede for forskellige faktorer og forudsætninger, der har været årsager til forandringer af samfund.*” (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 34).

På institutionsniveau har vi fokuseret på *Studieordningen 2017-2018: Modulbeskrivelser for undervisningsfaget historie*, fra Københavns Professionshøjskole, UCC, hvor der står beskrevet, hvad der forventes, at den studerende skal lære for at kunne bestå modulet og kunne kalde sig selv for: Historielærer. På læreruddannelsen gennemgår man tre moduler: 1) *Historiebrug, historiebevidsthed - og dansk historie*, 2) *Historieundervisning, læring - og verdenshistorie* og 3) *Fortolkning og formidling i historie* (UCC, 2018, s. 106-112). Gennem de tre moduler arbejder den studerende med fire kompetenceområder afhængig af modulets formål. Kompetenceområderne lyder således: 1) *Undervisning og læring i historie*, 2) *Historiekultur, historiebrug og historiebevidsthed*, 3) *Historisk overblik og sammenhængsforståelse* og 4) *Kildearbejde, fortolkning og formidling* (UCC, 2018, s. 106-111). På første modul skal man, som studerende, tage “[...] *afsæt i emner eller temaer fra dansk historie som er relevante i forhold til folkeskolens læreplan*” (UCC, 2018, s. 106). Herunder indgår begreberne *historiebrug* og *historiekultur*. Peter Kemp påpeger, at det er essentielt, at eleverne i institutionerne bliver dannet såvel som uddannet, og det er derfor af stor vigtighed, at lærerne gennem deres uddannelse også bliver dannet. I forhold til Kems tre mål for dannelse og uddannelse, så er et af målene, at den unge får både individuel og almen indsigt som samfundsborger, hvilket stemmer overens med, at den studerende arbejder med at kunne formidle historiske begivenheder, så de fordrer til skabelse af en kollektiv og individuel identitet (UCC, 2018, s. 106). Andet modul tager udgangspunkt i: “[...] *historiefagligt indhold inden for emner/temaer fra europæisk og verdenshistorie, som er relevante i forhold til folkeskolens læreplan. [...] at den studerende begrundet skal kunne anvende principper for stofudvælgelse og målformulering i historiefaget [...]*” (UCC, 2018, s. 108). Dette modul tager udgangspunkt i læreplaner og styredokumenter, som knytter sig til historiefaget og fokuserer på første og tredje kompetenceområde (UCC, 2018, s. 108-109). Sidste modul beskæftiger sig med læremiddelanalyser, og hvordan historiske formidlinger skabes og fortælles (UCC, 2018, s. 111). “*De studerende arbejder med at gøre deres egne erfaringer med at skabe historisk viden gennem en*

undersøgelse af en historiefaglig problemstilling [...]” (UCC, 2018, s. 111). Dette modul fokuserer på første, tredje og fjerde kompetenceområde. Det fremgår af *Studieordningen 2017-2018*, at der hovedsageligt i første modul er fokus på elevers læring og styrkelsen af deres historiebevidsthed.

Ser vi på dannelse, beskriver Lars Geer Hammershøj, hvordan den danske folkeskole gennem blandt andet faget historie, danner individer til nationale medborgere (Hammershøj, 2013, s. 11). Dette kommer til udtryk i første modul på historie, hvor der fokus på undervisning i dansk historie, hvilket den studerende også forventes at have viden om, samt færdigheder til at kunne *“udvælge, strukturerer og tematiserer historiefagligt indhold fra dansk historie med henblik på historieundervisning i nationale og lokale styredokumenter”* (UCC, 2018, s. 107). Vi har interviewet en studerende, fremadrettet omtalt som N, på Københavns Professionshøjskole, UCC, som nu er på andet modul af historie (se Bilag 5). Ifølge *Vejledning for faget historie*, som er et nationalt styredokument for den danske folkeskole, forventes det at: *“Ved afslutning af 9. klassetrin skal eleverne have arbejdet med alle kanonpunkter.”* (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 34). Dog er N bekendt med historiekanon som et styredokument, men ved dog ikke, hvad det indeholder, eller hvordan hun skal inkorporere det i sin fremtidige undervisning. N har kort stiftet bekendtskab med kanonpunkterne, men ikke som omdrejningspunkt for undervisningen: *“[...] vi har en gang lavet en tidslinje i undervisningen, hvor de alle sammen lå, og så skulle vi prøve at putte dem i og gætte, hvilken rækkefølge det var, men det var lige så meget for at lære os noget om kronologi og ikke så meget om selv kanonen, det var bare de punkter Z havde pillet ud [...] (red.)”* (Bilag 5). Her har pointen med øvelsen været at give de studerende et kronologisk overblik, hvor punkterne skulle placeres som det tidligere var tiltænkt, at de skulle fremgå i undervisningen (Undervisningsministeriet, 2006, s. 5). Ifølge to undervisere på læreruddannelsen, så er historie et dannelsesfag, hvor der er fokus på færdigheder, viden og kompetencer, hvilket Hammershøj pointerer er, hvad den danske folkeskole danner til (Hammershøj, 2013, s. 11).

“Historie er et dannelsesfag og giver elever kompetencer, der hjælper dem med at orientere sig i nutiden (red.)” (Bilag 1:J). Her giver underviseren på læreruddannelsen, fremadrettet omtalt som J, udtryk for, at historie er et dannelsesfag, der skal fordrer skoleeleverne i at kunne agere i vores samtid. Idet J pointerer, at historie som dannelsesfag skal give eleverne kompetencer stemmer det ikke overens med Hammershøjs pointe om, at dannelse ikke handler om viden eller kompetencer, men om måden vi forstår verden på (Hammershøj, 2013, s. 7). Den anden underviser, fremadrettet

omtalt som D, udtrykker historie som et fag, der skal sørge for at: “[...] *eleverne opnår indsigt, viden og færdigheder, der styrker deres vilje og muligheder for aktivt at deltage i et demokratisk samfund* [...] *Med andre ord er det centrale ved faget, at det kan styrke elevernes demokratiske dannelse* [...] (red.)” (Bilag 1:D). Her har denne underviser også fokus på historie som dannelsesfag, hvilket kommer til udtryk i dennes læringssyn, der bliver tydeliggjort, når citatet splittes op og sættes ind i Knud Illeris’ læringstrekant; *Indholdet* er elevernes opnåelse af indsigt, viden og færdigheder, *Drivkraften* bliver deres vilje og muligheder for aktivt at kunne deltage i *Samspil* med det demokratiske samfund, og dermed er faget, ifølge underviseren, med til at danne elever til demokratiske borgere gennem faget historie (Illeris, 2015, s. 43).

Ser vi på kommentarer fra N omkring hendes undervisning, kan vi se, at hun er usikker på, hvad hun skal forholde sig til fra sin undervisning på læreruddannelsen. N pointerer, hvordan andet modul har en del indhold, men meget lidt struktur af indholdet. Eksempelvis beskriver N, hvordan hendes underviser, Z, spørger de studerende ind til, hvilke emner de gerne vil have viden om, hvor der i Studieordningen står, at der skal arbejdes med emner eller temaer, som er relevante i forhold til folkeskolens læreplan. “*Z forsøger faktisk også at spørge ind til: “Hvad synes I er interessant, [...] hvad kunne I godt tænke jer, at vi har med?” Der var nogle, der sagde noget om USA [...] men vi skal have noget omkring USA’s historie og sådan nogle ting. Og så ikke mere specifikt end det, og så har vi ikke lige nået det* (red.)” (Bilag 5). At indholdet ikke er bestemt på baggrund af nogle bestemte retningslinjer, men bare løst på baggrund af de studerendes ønsker, kan være en måde, hvorpå Z arbejder med *Drivkraften*, så det i *Samspil* med *Indhold* er meningsgivende for de studerende, idet det dermed er lysten gennem selvvalgt emne, der driver dem til at lære (Illeris, 2015, s. 41-49).

Foruden N, har vi interviewet en helt nyuddannet lærer, der afsluttede historie på læreruddannelsen i januar 2017, og som fremadrettet vil blive omtalt som A. Hendes tilgang til historie er meget lig *Vejledning for faget historie*, idet hun arbejder emne og temabaseret, dog arbejder hun gerne meget aktørorienteret som led i en identitetsskabende undervisning. Som det fremgår af *Vejledning for faget historie*, så skal vi bruge historie til at forstå os selv, samt forklare vores samfunds udvikling - hertil er den historiske bevidsthed et centralt element, som A er stor tilhænger af. A pointerer, at historiekanon afviger fra, hvad hun selv finder interessant i historie: “*Den afviger fra, hvad jeg selv synes er spændende i historie. Og den afviger fra, hvad jeg selv finder at historie skal hjælpe én*

med til at danne sig selv som menneske. Fordi den [...] går ikke ind og har fokus på individer som jeg rigtig gerne vil have historie skal gøre. Jeg vil gerne have, at historie skal være sådan et identitetsskabende fag, og det synes jeg ikke kanon hjælper en med at gøre (red.)” (Bilag 4). Som tidligere nævnt arbejder A med aktørperspektivet, som ifølge Nils Naasted og Lise Kvande fordrer til elevernes historiske empati (Kvande & Naasted, 2013, s. 109-111). Her arbejder A med, hvad Illeris kalder *følelser og lyst* som referenceramme for elevernes historiebevidsthed. A's syn på faget historie og dets lærings- og dannelsespotentiale er præget af læreruddannelsens studieordning, hvor kanon ikke er nævnt med et ord.

Både A og N giver udtryk for ikke at være undervist i historiekanon (Interview, 2018:b & Interview, 2018:c). Som det fremgår af *Rapporten fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, så var kanon tiltænkt som en styrkelse af faget historie, da denne skulle præsentere eleverne for væsentlige brud og forandringer i Danmarks historie (Undervisningsministeriet, 2006, s. 5). A ser ikke kanon som et udtryk for sådan en styrkelse, ej heller som udgangspunkt for sin undervisning, hun beskriver derimod således: “ [...] jeg synes den er ret god som en guideline, [...] kigge på, hvad for nogle formelle rammer har sagt: “At det skal du komme igennem på det her klassetrin” Den er ret god at have med, men jeg ville aldrig nogensinde lade den være styrende. Fordi jeg synes også man skal lade sin undervisning være styrende af de elever man har. Og hvad de finder interessant at arbejde med.” (Bilag 4). Da A er nyuddannet, ser vi hvordan hendes forhold til faget historie er præget af *Studieordningen 2017-2018* og *Vejledningen for faget historie* i og med, at hun tænker i emner og temaer, hvor faget ikke har et fast indhold eller pensum, men at læreren selv har ansvar for at finde indhold, der har nytteværdi for eleverne (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 26). Hvor A ser historiekanonens punkter som en slags guideline, så føler N sig bundet af de fastsatte punkter i kanonen: “Jeg tror måske egentligt, at jeg ville føle mig bundet af den. For jeg ville føle mig presset omkring, at der var nogle punkter, [...] som jeg skulle inddrage i undervisningen også i forhold til, at der er mange krav til historieundervisningen. (red.)” (Bilag 5).

Alle undervisere skal følge den samme studieordning, men dog er det ikke alle undervisere, der enige om, hvordan kanon skal implementeres: “Det væsentlige er, at de studerende lærer, at kanonpunkterne kan anvendes på mange forskellige måder, og at det hverken er et krav, at det skal fylde særligt meget, eller at man skal arbejde med punkterne på en bestemt måde (red.)” (Bilag 1:D) Her giver D udtryk for, at personen underviser i kanon, også trods at D ikke finder kanonen

nødvendig for samtidens folkeskole (se Bilag 1). J udtrykker om sin undervisning i kanon således: *“Jeg underviser i den, for at lærerstuderende forstå, hvilket fagsyn der ligger bag historiekanonen”* (Bilag 1:J). Som hos D, så ser J heller ikke historiekanonen nødvendig for samtidens folkeskole, men søger at vise, hvilket fagsyn den er opstået i. Sammenligner vi med en håndfuld studerende på læreruddannelsen, så ser vi, at syv ud af tretten studerende er blevet undervist i, hvordan de inkorporerer kanon i deres fremtidige undervisning, hvor de sidste seks blot har stiftet bekendtskab med kanon, men ikke arbejdet videre med den på deres uddannelse (Spørgeskemaundersøgelse, 2018, sp. 6).

A giver udtryk for, at historiekanon ikke er en del af hendes undervisningsplanlægning, idet hun mener: *“[...] at historiekanonen er et politisk tiltag, som er lavet af nogle partier som gerne vil fremme den danske kultur i et stort omfang, og derfor ikke finder verdenshistorien lige så vigtig som jeg gør. Jeg acceptere derved, at den er der, men det bliver som underpunkter i et et større forløb - det bliver ikke sådan, at jeg kunne finde på at lave mine forløb direkte til det. (red.)”* (Bilag 4). Hvor kanon kun bliver en lille del af A's undervisning, så har vi, i et interview med en lærer, M, uddannet i 2009, oplevet en anden tilgang til kanon som udgangspunkt for undervisningsplanlægning: *“[...] Jeg bruger den, fordi at jeg nok stadigvæk, hænger ret meget fast i de her, øhm, tidsperioder og kanonpunkterne, så min årsplan den er faktisk inddelt i, altså, de her tidsperioder - det er det vi skal have i år. Nu har vi for eksempel, i 6. klasse, haft om øh om Enevælden, men så ligger det som forløb, fordi det er jo det det starter med: Statskuppet, så, så har vi kanonpunktet Statskuppet før vi går i gang med forløbet der og så bliver det så til sådan en integreret del af af det forløb der kommer med tidsperioden [...] (red.)”* (Bilag 3). Her er der et andet forhold til kanonen som et led i historieundervisningen, end vi har hørt i de to andre interviews med henholdsvis nyuddannede, A og studerende, N.

Som nævnt blev M færdiguddannet i 2009 - samme år som de nye Fælles Mål udkom og historiekanon blev obligatorisk. N og A er uddannet ud fra Forenklede Fælles Mål 2014, men M ud til en skole, hvor historie havde fået nye Fælles Mål fra det år, hvor hun afsluttede sin uddannelse og blev forventet at undervise i faget. Derfor har hun et andet forhold til kanon end A og N: *“[...] i starten synes jeg faktisk den var rigtig fin, forstået på den måde, at den gik godt i tråd med den måde Fælles Mål var opbygget på, på det tidspunkt, hvor at det lagde rigtig meget op til at man skulle undervise historie kronologisk - det vil så sige at man startede i 3. klasse med Ertebøllekultur*

og alle de her ting, og på den måde, der synes jeg, at historiekanonen var sådan en fin rettesnor i forhold til det her, det ved jeg ikke om man kan kalde dem, men tidsperiodeundervisning [...] (red.)” (Bilag 3). Hvor A fokuserer sit *Indhold* på emner og temaer, der er interessante for de elever, hun står overfor, så arbejder M ud fra en planlægning, hvor *Indhold* bliver bestemt ud fra historiske tidsperioder med fokus på levevilkår, magtforhold og samfundsstrukturer (Bilag 3). A ser *Drivkraften* i arbejdet med *historisk empati*, idet hun arbejder aktørorienteret. Trods vi ikke ved, i hvilken social eller materiel kontekst A arbejder, så giver hun udtryk for, at det der driver hendes undervisning er elevernes historiske bevidsthed og udvikling af denne gennem historiefaget (Illeris, 2015, s. 41-49).

Jens Aage Poulsen beskriver, hvordan der er uoverensstemmelser mellem fagets formål og læreres opfattelse af faget anno 2018: *“Da historiekanonen blev introduceret, blev den særdeles styrende for mange læreres valg af indhold. Der er eksempler på undervisere, der udelukkende underviste i historiekanon. Heldigvis har brugen af historiekanon nået et mere naturligt leje. Men det overrasker mig stadig at møde historielærere, der opfatter historiekanon som fagets pensum [...]”* (Bilag 2). A beskriver, hvordan hun ser kanon som en lille del af historiefagets formål, hvor M ser kanonpunkterne som en rettesnor og indikator på, hvad eleverne har lært og skal lære fremadrettet: *“[...] det kan være sådan en rettesnor i forhold til, hvad man har lavet i løbet af de her 6 år, eller hvor mange år det nu er, man har dem i historie, [...] fordi når man skifter lærere så giver den mening igen, hvis man kører kronologisk, fordi så kan man tjekke af, og de får ny lærer i 5. klasse, så kan denne vide i 5. klasse, nå så er det, det de sluttede med [...] Det er der den skiller “fint”, det ved jeg de været igennem. [...] det er måske også derfor jeg har holdt ret meget fast i den tidsbaserede... og det er jo sådan en, der kan splitte et lærerværelse af historielærere ad. (red.)”* (Bilag 3). M ser derfor ikke historiekanon som et decideret pensum, men som en måde at organisere sin undervisning på. Derudover beskriver M, hvordan den periodeorienterede undervisning fordrer til elevernes kronologisk overblik, da nogle elever: *“[...] har brug for, at få sådan en kasse og putte tingene ned i, og så kunne se “Når okay, vi kører fra kasse til kasse” Istedet for én pærevælling [...] Det tror jeg ikke giver dem en forståelse for, hvordan en tidsperiode har ændret eller påvirket den næste tidsperiode (red.)”* (Bilag 3). Derfor arbejder hun med et *Indhold*, der er kronologisk organiseret, så *Drivkraften* er motivationen for at se sammenhænge mellem perioder ud fra: *“[...] fokus på magtfordeling og samfundsstruktur og levevilkår [...]”* (Bilag 3). *Samspillet* bliver der, hvor eleverne skal forholde sig til samfundets sociale sammenhænge (Illeris, 2015, s. 48).

Som nævnt, så er den ramme historiekanon bliver skabt i, at kanon skulle være med til at præcisere trin- og slutmål og styrke historie, da faget dengang bliver indstillet til at være et prøvfag i folkeskolen. Udvalget fra *Rapporten fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolens* anbefalinger beror blandt andet på, at historiekanon skal opfattes som dynamisk og skal revideres, når samfundet og historiesynet ændres. Dette pointerer Jens Aage Poulsen er beklageligt den ikke er blevet og beskriver, hvordan han og udvalget tilbød at revidere kanon til de Forenklede Fælles Mål 2014, hvilket de fik afslag på. Han mener det er ærgerligt, da der ikke er krav til, hvilken fylde kanonpunkterne skal have i undervisning, og idet historie med Forenklede Fælles Mål i 2014 blev et kompetenceorienteret fag - og ikke stofbestemt. Kanonpunkterne var tiltænkt at skulle forekomme i kronologisk orden i tråd med Fælles Mål 2009, hvilket lærer, M, beskriver gik godt i tråd med hinanden, da vejledningen for historiefaget dengang lagde op til, at man underviste kronologisk. M har svært ved at forholde sig til den nye *Vejledning for historiefaget*, da hun finder det kompliceret at skulle undervise i kronologi, men ikke kronologisk, og hun støtter sig stadig op ad kanonpunkterne som rettesnor for planlægning og progression i sin undervisning. A er nyuddannet og har på sin uddannelse forholdt sig didaktisk til studieordningen som vi kender den i dag samt Forenklede Fælles Mål 2014. Hendes undervisning beror på aktørorienteret undervisningsforløb og historiebevidsthed, hvor hun ser kanonpunkterne som en guideline, men på ingen måde som en integreret del af sin undervisningsplanlægning. N som er studerende føler sig presset over alle de forventninger, der er til hende som kommende historielærer. Hun ser ligesom M og A historie som et dannelsesfag, men føler sig presset til at skulle inkorporere kanonpunkterne, da ikke de alle går i spænd med de emner og temaer, som hun mener beror på elevernes interesse og mål for faget. Undervisere på læreruddannelsen har stor frihed til valg af fagligt stof, og hvilken vægt de vil lægge på styredokumenter for faget - herunder kanons betydning og inkorporering i undervisningen.

Diskussion

Vi vil i følgende afsnit diskutere, hvordan *Vejledning for faget historie* og den obligatoriske historiekanon stiller folkeskolelæreren i en position, hvor han eller hun skal forholde sig til kompetenceorienteret samt inddrage fastsatte kanonpunkter, hvilke hverken har retningslinjer for i hvilken grad, eller hvor meget de skal fylde i undervisning. Dette vil ske på baggrund af opdagelser

i ovenstående analyse, hvor vi vil inddrage kommentarer fra Jens Aage Poulsen - udvalgsmedlem i udviklingen af både historiekanon samt Forenklede Fælles Mål 2014.

En udfordring, der opstår i mødet mellem *Vejledning for faget historie* og *Rapport fra udvalget til styrkelse af historiefaget* er, at vi i den danske folkeskole oplever klasselokaler med flere og flere elever af anden kulturel og etnisk herkomst, der søger at blive integreret i historieundervisningen. Som det fremgår i analysen, er der overensstemmelse mellem Jean Piaget og Lev Vygotskys udviklingsteorier i forhold til læseplanens daværende trin- og slutmål i 3.-4. og 5.-6. klassetrin fra 2004. Dog anbefaler udvalget, at lærere bør undervise i kulturmøder allerede fra de små klasser, hvor eleverne allerede i en alder af 9 år skal forventes at kunne se sammenhænge mellem dansk og verdenshistorie - altså "os" og "dem" historier. Lise Kvande og Nils Naasted beskriver, hvordan det på det nærmeste er umuligt at definere "sig selv" uden at sammenligne sig selv eller sin egen kultur med andre individer og deres kulturer (Kvande & Naasted, 2013, s. 142). Derudover vil der i det flerkulturelle klasserum sidde minoritetsgrupper, hvem udvalget også søger skal føle sig repræsenteret i undervisningen (Undervisningsministeriet, 2006, s. 6). Udvalget har, ifølge Poulsen, foreslået: "[...] at verdenshistorie fik mere fylde i faget" (Bilag 2). Som det fremgår af analysen, stemmer denne anbefaling overens med, hvad Peter Kemp kalder *Verdensborger*. Men er denne anbefaling taget i betragtning i *Vejledning for faget historie* anno 2018? Der anbefales, at der arbejdes *lokalt, regionalt og nationalt*, hvor etniske minoriteter ikke er repræsenteret, dog kan denne repræsentation ske, hvis læreren selv udvælger stof i sit historiefaglige indhold, når han/hun arbejder emne- og temabaseret. Som det også fremgår af analysen, så har læreren ansvaret for at vælge *Indhold*, der fremskynder *Drivkraften* i *Samspillet*, som er elevernes motivation for at deltage i undervisningen. Kanonpunkterne er hovedsageligt af dansk og europæisk historie, hvilket Poulsen også ser som yderst problematisk. Begrundelsen for, at *Globalisering* ikke kom med på den endelige kanonliste, var ikke, at udvalget ikke fandt punktet interessant eller vigtigt, men fordi de andre punkter var af så præcis art, så et så bredt punkt som "Globalisering" ikke passede ind. Poulsen beskriver, at: "[...] punkter fra verdens historie og global history er fraværende. Det finder jeg særdeles problematisk, når vi lever i en stadig mere globaliseret verden. Samtidig er det væsentligt, at listen består af kanonpunkter. Og ligesom et punkt ikke har nogen udstrækning har et kanonpunkt ikke et bestemt indhold. Det får det først, når det perspektiveres i tid og rum." (Bilag 2). Som det fremgår af analysen, så er de ændringer der er lavet i historiekanon fra 2006-2009 er

generelt omformuleringer af nogle punkter, men der hvor vi finder det meget underligt er, at de har valgt at slette punktet: *Globalisering*.

Vi havde, inden vores undersøgelse, en hypotese om, at historiekanon var til mere irritation end nytte i planlægning af historieundervisning. Dette beror ene og alene på, hvilke holdninger vi er blevet mødt med på vores uddannelse, hvor kanon hverken har været specielt omdiskuteret eller et omdrejningspunkt for vores undervisning. Denne hypotese er både blevet be- og afkræftet i vores interviews samt spørgeskemaundersøgelse. N kender til få punkter, og er kun blevet introduceret til kanonpunkterne i en øvelse, men hun ved ikke, hvordan hun skal inkorporere dem i sin egen undervisning, når hun er færdig. A er tydeligt ikke fan af kanon som obligatorisk styredokument, og medtænker kun punkter, fordi det er hende pålagt. A ser det som en form for guideline, mens N føler sig presset af at skulle igennem et bestemt pensum. M afkræftede derimod vores hypotese omkring lærernes forhold til kanon. Den gav mening for hende, da hun skulle ud og undervise i historie - dels fordi hun kunne se en sammenhæng mellem Fælles Mål 2009 og kanon, og dels fordi hun opfatter kanon som en fin indikator på, hvad elevernes har lært, og hvad de mangler at lære - især når de skifter klassetrin og lærer. Idet vores interview var semi-struktureret, gik vi dybere ind i snakken om hendes professionelle forhold til kanon, da denne holdning afveg fra, hvad vi havde regnet med at høre, og M noterede også, hvordan diskussionen omkring tidsperiodeopdeltundervisning med fokus i kanonpunkter modsat emnebaseret undervisning kan splitte et lærerværelse ad (Bilag 3). M giver udtryk for, at hun gerne ville være i stand til at undervise emnebaseret og kunne springe i tid og sted, men føler sig usikker på, hvordan hun skal gribe faget an, hvis ikke kronologisk, da hun ikke finder den fornødne hjælp i *Vejledning for faget historie*. En af de problematikker M især har i forhold til de Forenklede Fælles Mål 2014, revideret 2017, og dertilhørende vejledning er, at det for hende forekommer for flyvsk, og hun oplever hendes undervisning bliver for ustruktureret i forhold til, hvad hun før har været vant til. Man kan ikke skære alle over en kam og sige: "Hvis man er uddannet i de Forenklede Fælles Mål, og med henblik på disse lovmæssige rammer, så kan man undervise emne-/temabaseret med historiebevidsthed i sigte", fordi selvom N er af nyere uddannelsesgrundlag, så har hun på andet modul stadig svært ved at se, hvordan hun skal gribe faget an, når hun er færdiguddannet. Dette ser vi som et udtryk for både forskellighed i studerende - hvilket tydeligt kommer til udtryk mellem A og N's opfattelse af faget historie, men også i forhold til undervisernes vægtning af fagstof på uddannelsen. Som det fremgår analysen, så er der små uoverensstemmelser mellem, hvordan J og D

opfatter historie - både som dannelsesfag og i forhold til vægtning af historiekanon. Trods de begge er af den overbevisning, at kanon ikke er relevant for den folkeskole vi har i dag, så inkorporerer de den forskelligt i den undervisning de selv planlægger. D mener, at de studerende blot bør kende til dens eksistens og forstå, at kanonpunkterne kan indgå på forskellige måder, da der hverken er krav til omfang eller måden, der arbejdes med punkterne, mens J fokuserer sin undervisning på det fagsyn, der ligger bag kanonen (Bilag 1). Også de historiestuderende har forskellige oplevelser af kanon gennem deres undervisning; Nogle har kun kort hørt om dens eksistens, mens andre er blevet undervist i hvordan de forventes at skulle inkorporere den i deres fremtidige undervisning (Spørgeskema, 2018, sp. 6). Derfor er det forskellig undervisning de lærerestuderende modtager, såvel som det er forskelligt, hvordan lærer i folkeskolen vælger at vægte sin undervisning i forbindelse med de lovmæssige styredokumenter.

Underviserne på læreruddannelsen har forskellige tilgange til det at danne og uddanne kommende historielærere. Lars Geer Hammershøj beskriver, hvordan dannelse af elever i folkeskolen skal opfattes som en idealiseret forventning til, hvad et individ skal opnå for at blive et dueligt menneske i samfundet, hvor faget historie er med til at danne elever til nationale medborgere gennem folkeånden (Hammershøj, 2013, s. 11). Peter Kemp er modstander af Undervisningsministeriets kompetencemålsstyrede uddannelsesform som lærerstuderende modtager på deres uddannelse, da han pointerer den uddanner og ikke danner samfundets kommende lærere. Det vil derfor, ifølge Kemp, betyde, at lærere som M på længere sigt ikke danner deres kommende elever til at være verdensborgere, hvor de ser ud over landets grænser. (Kemp, 2013, s. 166). N føler sig ikke uddannet endnu, men ser man på, om hun er dannet, så afhænger det af, hvilket øjne der kigger. Når N ikke forstår begrebet historiebevidsthed, betyder det så, at der er mangel på dannelse eller uddannelse? Hammershøj mener ikke dannelse afhænger af kompetencer eller viden, men kan man være dannet som lærer uden at være uddannet? Som Kemp pointerer, i sin bog fra 2013, uddannes samfundets fremtidige lærere, men dannes ikke. Dog ser vi det, som N siger som et udtryk for, at der både er mangel på dannelse og uddannelse, idet hendes underviser prøver at koble begge begreber, men opnår større forvirring end kompetencemål i studieordningen. A har haft en anden underviser end N på læreruddannelsen, og A's undervisning har været præget af uddannelse frem for dannelse: *“Jeg oplevede historie som et meget didaktisk fag, hvor fokus ikke var på at lærer os om historiske ting og stedet, men i stedet var fokus på, hvordan man underviser i historie. Det har gjort, at jeg nu har en kæmpe viden om didaktikken bag historie, men at jeg ikke har den store viden*

om *Danmarks- og verdenshistorien* (red.)” (Bilag 4). Trods A har opfattet sin undervisning som værende didaktisk funderet, og derfor lænet op ad, hvad Kemp beskriver som uddannelse, så er det tydeligt, at hendes egen undervisning beror på at danne sine elever såvel som uddanne dem. Her kan vi i vores analyse se, hvordan hun gennem aktørorienteret undervisning søger at fremme historisk empati og fremstå som vejleder i elevernes identitetsskabende udvikling til medborgere. Hvor A arbejder aktørbaseret og i emner/temaer, som det anbefales i *Vejledning for faget historie*, så arbejder M på en anden måde med sin undervisning; Hun forsøger at udvikle elevernes historiebevidsthed ved hele tiden at drage paralleller mellem fortid og elevernes egen nutid. Hun organiserer sin undervisning ud fra tidsperioder, hvor hun arbejder på den måde kanon var tiltænkt i *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen* fra 2006. Men danner begge tilgange til verdensborgere, og er det de samme slags verdensborgere, der kommer ud fra begge undervisningsmetoder? Vi ser, at man sagtens på begge måder kan fordrer dannelse, men man kan sige, at M fordrer den mere nationale dannelse, som Hammershøj beskriver i sin artikel fra 2013, hvorimod A arbejder mere imod Kems version af *Verdensborger*, da hun vægter verdenshistorien lige så højt som Danmarkshistorien.

Der står i *Vejledning for faget historie* (Undervisningsministeriet, 2018:a), at der allerede på 3.-4. klassetrin bør arbejdes med *relativ kronologi*, men der forventes samtidig, at kanonpunkter skal indgå på tværs af temaer og emner. På 3.-4. klassetrin er eleverne, ifølge Jean Piaget, på det stadie, hvor de udvikler deres *organiserede tidsforståelse*, og M finder det nemmest at arbejde med dette niveau af tidsforståelse ved at inddele historien i tydelige brud og perioder, som opstilles af historiekanonens punkter. Det er en udfordring for M at løsrive sig fra den strukturerede, kronologiskfunderede planlægning af undervisningen, hvilket kanon bidrager til, og som Jens Aage Poulsen ser som problematisk i og med, at nogle lærere, ligesom M, ikke løsriver sig fra den gamle historieopfattelse. Han kommenterer, at der hvert femte år burde nedsættes “[...] *en arbejdsgruppe, hvor også historielærere er repræsenteret, som ser på historiekanon – og sørger for, at den bliver dynamisk, som ekspertgruppen havde anbefalet.*” (Bilag 2). Poulsen forklarer, hvordan der er sket en ændring i vægtningen af historiekanon fra Fælles Mål 2009 til Forenklede Fælles Mål 2014 i form af, at det i læseplanen for faget historie fremgik, at kanonpunkterne skulle indgå i en kronologisk rækkefølge i undervisningen. Poulsen pointerer, at disse krav eksisterer ikke i Forenklede Fælles Mål fra 2014. Ydermere kommenterer han, at enkelte kanonpunkter skal inddrages i emner/temaer med problemstillinger, når det er hensigtsmæssigt, og at der ikke er krav

om, at kanonpunkterne skal have en bestemt fylde i undervisningen, eller hvordan der skal arbejdes med dem. Det pointeres i *Vejledning for faget historie*, at kanonpunkterne kan opstå i flere forløb, men at de efter 6. klassetrin bruges mere bevidst, hvor eleverne ved udgang af 9. klassetrin skal kunne bruge kanonpunkter bevidst og kritisk, til at skabe overblik og kunne reflektere over sammenhænge, samt have arbejdet med alle kanonpunkterne, hvilke er de samme som da den blev gjort obligatorisk i 2009 (Undervisningsministeriet, 2018:a, s. 32-34). Vi undrer os over, hvorfor Undervisningsministeriet ikke har taget imod udvalgets tilbud om en revision af kanon i forhold til de Forenklede Fælles Mål 2014. Poulsen pointerer endvidere, hvordan der i Forenklede Fælles Mål 2014 var et samlet færdighedsmål på alle tre trin: “[...] *Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse* [...]” (Bilag 2), hvor eleverne ikke forventes at have en bestemt viden, da Forenklede Fælles Mål er kompetenceorienteret og ikke stofbestemt. Lempelsen af binding i Forenklede Fælles Mål 2017 indikerer, hvordan videns- og færdighedsmål er blevet vejledende, mens videns- og færdighedsområderne er stadig bindende, hvilket Poulsen finder problematisk. Han beskriver, hvordan de overskrifter, der forekommer til faget historie kun i begrænset omfang giver mening, hvis man læser dem sammen med videns- og færdighedsmålene. I hans mening havde det været mere hensigtsmæssigt at reducere antallet af videns- og færdighedsmål i de fag, hvor der var for mange - herunder et fag som historie.

Selvom alle historiekanonens 29 punkter er udfoldet i *Vejledning for faget historie*, samt sat i forhold til mulige perspektiver, så er det stadig for nogle lærere, såsom M, en form for aftjekningsliste. Det er ifølge Poulsen et problem, at der efter de Forenklede Fælles Mål 2014 stadig er lærere, der ser historiekanon som en pensumliste. Vi har erfaret, at der selv nu er studerende, der frygter kanon som en slags pensum, der presses ned over deres hoveder (jævnfør interview med N).

Både *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie* og *Vejledning for faget historie* har elevernes historiske bevidsthed som kerneopgave, så hvorfor er der et behov for en revidering af historiekanon, hvis den skal foregå sideløbende med vores tids kompetencemålsorienterede historieundervisning? Hvorfor er det overhovedet nødvendigt at kritisere historiekanon? som M siger, så ville man helt sikkert komme ind på disse punkter i arbejdet med at forstå spor fra fortiden uanset om, de var obligatorisk nedsat eller ej. Vi ser problemet med historiekanon, som dels værende en uændret instans i næsten et årti, og dels en fejlagtig vejledning for historiefaget i dag, da vi som historielærere skal fokusere på at udvikle elevernes kompetencer, så de gennem historie kan

opfatte dem selv som historieskabende såvel som historieskabte. Kanon kommer ud som et produkt af en politisk debat, hvor der er efterspørgsel efter, at elever i den danske folkeskole bliver fortrolige med dansk kultur og historie. Kanonpunkterne er, ifølge Jens Aage Poulsen “[...] *punkter eller nedslag, der markerede et brud, fik afgørende betydning, eller noget som eftertiden havde tillagt betydning* [...]” (Bilag 2), og punkterne er præciserede så de i en grad er målbare, hvor man som lærer kan være sikker på, at alle elever har gennemgået det samme. Dog eksisterer kanon i et historiedidaktisk syn, hvor der ikke er fokus på viden men på kompetencer, og dette er for mange lærere svært at navigere mellem, når de skal forholde sig til, hvad der forventes af dem som formidlere og undervisere. Poulsen beskriver som nævnt, hvordan kanon skal bestå af punkter, da det ikke skal have et bestemt indhold men kunne perspektiveres i tid og rum. Dette ser vi som en modsigelse, idet punkterne er meget præcise og derfor ikke lægger op til frit arbejde fra lærerens side; Vi anerkender, at kanonpunkterne i *Vejledning for faget historie* er beskrevet i et undervisningshenseende og er udstyret med mulige perspektiveringer, men vi opfatter samtidig dette som et udtryk for, at de blot nævnes i vejledningen, grundet historiekanon er forblevet obligatorisk efter indtraf af Forenklede Fælles Mål 2014, og ingen af de andre dele af vejledningen lægger op til at læreren skal planlægge ud fra en fastsat pensum.

Opsamling og konklusion

Historiekanon fra 2006 et udtryk fra udvalgets side om mere klarhed og præcisering af trin- og slutmål fra Fælles Mål 2004 samt tydeligere sammenhæng mellem elevernes historiebevidsthed og fagets kundskaber og færdigheder. Som M beskriver, så gik historiekanon i godt spænd med Fælles Mål 2009, og der var sammenhæng mellem skolens formål samt kanonpunkterne, hvilke skulle forekomme i en kronologisk rækkefølge, hvor man havde ældre historie i de små klasser og skulle bevæge sig kronologisk frem i tiden til nutiden. Som det fremgår af analysen, så behersker børn ikke forståelse af tid som absolut før 12 års alderen, altså hvad svarer til slutningen af mellemtrinnet, hvor de inden da kun kan organisere tid, der kobles til personer, steder eller begivenheder. Derfor bør elever, ifølge Jan Bjarne Bøe, ikke arbejde med den *absolutte kronologi* før udskolingen, hvor eleverne skal kunne forstå egen tid i forhold til andre tider i en kronologisk rækkefølge, men M finder det stadig relevant at undervise kronologisk, så eleverne kan “putte tingene i kasser”.

Hvor der før var tiltænkt, at kanonpunkterne skulle forekomme i kronologisk rækkefølge, så er der i dag større frihed fra lærerens side til at planlægge forløb inden for temaer og emner, der passer til de klasser og elever, man underviser. Jens Aage Poulsen er helt med på, at læringssynet har ændret sig fra dengang til i dag, da: *“Historie – hvad enten det er et grundskole- eller universitetsfag – handler grundlæggende om fortolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsspektiv. Det er altså forløb over tid – hvad enten det drejer sig om få timer eller flere årtusinder. Derfor er kronologi helt centralt i historie. Men det betyder ikke, at der skal undervises klassetrinskronologisk, så man begynder i stenalderen i 3. kl. for at nærme sig nutiden i 9. klasse – tværtimod”* (Bilag 2). Dog er dette sværere for nogle lærere at forholde sig til end andre. M's tilgang til historieundervisning i folkeskolen er funderet i de gamle Fælles Mål fra 2009 samt historiekanon som obligatoriske styredokumenter, idet hun mener, at kanon hang rigtig godt i tråd med den måde, hvorpå de gamle Fælles Mål var opbygget. Dengang lagde Fælles Mål 2009 op til, at man skulle undervise kronologisk og ikke i kronologi, og der opfattede M historiekanonens punkter som en fin rettesnor til tidsperiodeopdeltundervisning, men har svært ved at navigere i Forenklede Fælles Mål og styredokumenter for faget historie i dag (Bilag 3). Både fordi det virker ustruktureret og uklart funderet i vejledningen, og fordi hun ser kanonpunkterne som indikator på, hvad eleverne skal lære afhængigt af klassetrin. M arbejder ud fra strukturer, hvor A arbejder ud fra aktører. A ser historiekanonens punkter som en slags guideline, men føler N sig bundet af de fastsatte punkter i kanonen, og er utryk ved at skulle ud og undervise i faget, da hun ikke kan se, hvordan hun skal gribe planlægningen an. Alle undervisere på Københavns Professionshøjskole, UCC, har den samme studieordning de skal forholde sig til, men vi har i vores undersøgelse mødt forskellige måder, hvorpå underviserne griber faget an, og her gælder det alt fra udvælgelse af relevant fagstof til, hvordan kanonen skal implementeres i undervisningen.

Vores undersøgelse bærer præg af, at det er forskelligt, hvordan lærere, undervisere og studerende forholder sig til historie i deres planlægning og udførelse af undervisning. Dog er det tydeligt, hvordan alle - uanset om der er tale om studerende, lærere eller undervisere - er enige om én ting; Historie er et dannelsesfag. Dog kan vi konkludere, at der er uoverensstemmelser med, hvordan lærere forstår styredokumenterne for faget historie. At A og M ser forskelligt på, hvordan de ønsker at organisere, planlægge og formidle deres faglige stof, ser vi som værende et udtryk for dels deres egne interesser og professionelle holdning, men det kan også være et udtryk for, at de er fra to forskellige generationer af folkeskolelærere. Og uanset hvornår man er uddannet, så fordrer

Vejledning til faget historie, at læreren har ansvar for at udvælge stof, der fordrer til elevernes historiske bevidsthed. Friheden bliver samtidig sat op overfor en række meget præcist funderede punkter, trods Jens Aage Poulsen pointerer, at punkterne ikke skal ses som havende et bestemt indhold. Derudover er punkterne et udtryk for brud og begivenheder generelt knyttet til dansk og europæisk historie, så hvis lærere læser *Vejledning til faget historie*, med henblik på kanon som indikator, hvad elever skal igennem, så kommer de ikke ud til hele verden og bliver dermed ikke dannet til Peter Kemps ideal om *Verdensborgeren*.

Ifølge Poulsen er det ærgerligt, at historiekanon ikke er blevet revideret siden 2009. Han beskriver, hvordan udvalget tilbød Undervisningsministeriet at udvikle en revideret udgave af historiekanon til Forenklede Fælles Mål 2014, men dette fik de afslag på, da ministeriet forventede, at det ville rejse en politisk debat. Endvidere skulle Forenklede Fælles Mål hurtigst muligt indføres, og der var ikke tid til at opføre en ny kanonliste. Som udvalgsmedlem i både udvikling af kanon og Forenklede Fælles Mål 2014, så ser vi hans anbefaling af at revidere kanon som et ekspertråd, hvilket Undervisningsministeriet bør forholde sig til.

Perspektivering

Problematikken omkring folkeskolens formål og *Vejledning for faget historie* i samspil med en næsten ti år gamle kanonpunkter er i vores optik meget relevant at se nærmere på. Hvis vi skulle undersøge dette dybere kunne det være interessant at samtale med flere lærere - og gerne lærere i forskellige regioner. Hvordan fungerer det i praksis i Jylland i modsætning til København? Er det en udfordring i samme omfang i andre regioner, og er vores empiriske undersøgelsesresultater et udtryk for andre steder i landet, eller er der andre syn på problematikken? Foruden en bredere undersøgelse af lærerperspektiver, kunne det være interessant at undersøge elev-aspektet. Hvordan oplever de deres undervisning afhængig af lærerens planlægning og organisering af fagligt stof?

For ti år siden, da kanon var ny, lavede forlagene nye undervisningsmaterialer, således at de understøttede kanonpunkterne. I dag er det gået op for både forlag og historielærere, at der i vejledningen til historiekanon står, at kun 25 % af historieundervisningen skal omhandle kanonpunkterne (Grynberg, 2016). Det vil sige, at man skal nå ca. 4,5 kanonpunkt per klasse per årgang. I dag er undervisningsmaterialerne lavet således at kanonpunkterne er integreret. Men på

trods af at kanonpunkterne kun skal fylde 25 % af undervisningen og at undervisningsmaterialerne ikke længere kun tager udgangspunkt i kanonpunkter står der på EMU således beskrevet: *“Kanonpunkterne inddrages, hvor det skønnes hensigtsmæssigt med henblik på at støtte elevernes kronologiske overblik og sammenhængsforståelse. Ved afslutningen af 9. klasse skal samtlige kanonpunkter have været inddraget i undervisningen.”* (EMU, ukendt:a). I denne forbindelse kunne en udvidelse af undersøgelsesgrundlag kunne være en vurdering af læremidler, hvor man kunne lave en komparativ analyse af læremidler fra før kanons indtraf, kort efter, da alle læremidler var bygget op af kanonpunkterne, og nyere læremidler - hvordan ses disse ud fra tiden historiesyn og samfundsstrukturer?

Litteraturliste

Bøger

1. Brodersen, Peter & Laursen, Per Fibæk & Agergaard, Karsten & Nielsen, Niels Grønbæk & Gissel, Stig Toke (2015): *Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Hans Reitzels Forlag.
2. Haas, Claus (2014): *Staten, eliten og os - Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus: Universitetsforlaget.
3. Illeris, Knud (2015): *Læring*. (3. udgave). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
4. Kvande, Lise & Naasted, Nils (2013): *Hva skal vi med historie? - Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
5. Kemp, Peter (2013): *Verdensborgeren - Pædagogisk og politisk ideal for det 21. Århundrede*. (2. reviderede udgave, 1. oplag) København. Hans Reitzels forlag.
6. Mottelson, Martha & Muschinsky, Lars Jakob (2017): *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Forlagsredaktør: Anne Grete Holtoug (1. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.
7. Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2016): *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*. Forlagsredaktør: Henrik Juul (1. udgave, 2. oplag). Hans Reitzels Forlag.
8. Rienecker, Lotte & Jørgensen, Peter Stray (2012): *Den gode opgave - Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Med bidrag af Signe Skov. (4. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Artikler

1. Bråten, Ivar (2006): Den nærmeste udviklingszone som udgangspunkt for pædagogisk praksis. *Vygotsky i pædagogikken*. Bogforlaget Frydenlund.
2. Hammershøj, Lars Geer (2013): Dannelsen i uddannelsen. *Danske Underviserorganisationers Samråd*. Redaktion: Ulla Maria Mortensen og Martin Sommer. Stenby Tryk.
3. Jensen Bernard Eric (1996): Historiebevidsthed og historie – hvad er det? *Historieskabte såvel som historieskabende – 7 historiedidaktiske essays*. Redaktion: Brinckmann,

Henning & Rasmussen, Lene. OP-forlag i samarbejde med Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag.

4. Lund, Erik (2013): Kapittel 6: Fortelling, stimulering og rollespil. *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. (4. udgave, 2 oplag) Universitetsforlaget 2011.
5. Pietras, Jens (2010): Historiekanonen - Tykke Bertha eller løst krudt? *Historie & Samfundsfag, nr. 3 - Oktober 2010*. Redaktion: Tine Ansbjerg Rengifo Pezo, Tanja Andersen, Morten Kjeldgaard Thygesen & Torben Eilsøe. Falihos.
6. Pietras, Jens (2012): Hvordan lærer børn historie? *Historiepædagogik*. (2. oplag). Redaktion: Thomas Binderup & Børge Troelsen. KVaN.
7. Vejleskov, Hans (1999): Tekst 12: Archimedes' lov. *Udvalgte Piaget-tekster - uddrag fra Piagets værker med indledende kommentarer*. (1. udgave, 1. oplag) Forlagsredaktør: Lone Berg Jensen. København: Dansk psykologisk Forlag.

Styredokumenter

1. UCC (2018): Modulbeskrivelser for faget historie. *Studieordning 2017-2018 (Modulbeskrivelser)*. Læreruddannelsen Campus Carlsberg & Læreruddannelsen Bornholm, 03.01.18.
2. Undervisningsministeriet (2006): *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*. Uddannelsesudvalget. UDU alm. del - Bilag 431. Offentligt. Juni 2006.

Internetsider

1. **Grynberg, Stine (2016):** "10 år med historiekanonen: Katastrofen udeblev". Lokaliseret d. 4. maj 2018 på: <https://www.folkeskolen.dk/590522/10-aar-med-historiekanon-katastrofen-udeblev>
2. **EMU (ukendt):a:** "Historiekanon - 29 indholdsemner til undervisningen". Lokaliseret d. 4. maj 2018 på: <https://www.emu.dk/modul/historiekanon-29-indholdsemner-til-historieundervisningen>
3. **EMU (ukendt):c:** "Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning" Lokaliseret d. 15. maj 2018 på: <https://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>

4. **Undervisningsministeriet (2008):** “*Historisk oversigt*”. Sidst revideret: 13. april 2008.
Lokaliseret d. 8. maj 2018 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>
5. **Undervisningsministeriet (2018):a:** “*Vejledning for faget historie*” sidst revideret: maj 2018. Lokaliseret d. 15. maj 2018 på:
<https://www.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20historie.pdf>
6. **Undervisningsministeriet (2018):b:** “*Om Fælles Mål*”. sidst revideret: 13. april 2018.
Lokaliseret d. 15. maj 2018 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>

Empirioversigt

1. Spørgeskemaundersøgelse (2018): ***Historiekanon***. Spørgeskema til lærer, lærerstuderende og undervisere på læreruddannelsen. Udarbejdet af Karoline Berg Skyum & Helena Knudsen. Link til spørgeskema: <https://da.surveymonkey.com/results/SM-7CXMNM57L/>
2. Interviewguide (2018): ***Interviewguide***. Udarbejdet af Karoline Berg Skyum & Helena Knudsen. Link til guide: https://docs.google.com/document/d/1Z8gx80DFU_coFzOdy3wK-R6uNOzlRnm4gtKIQyn5eQQ/edit
3. Interview (2018):a: ***Interview med historielærer uddannet i 2009***. Udarbejdet af Karoline Berg Skyum & Helena Knudsen. Link til transskribering:
https://docs.google.com/document/d/1Rxms5LWLU5wc20P07C7j3GgzaDD_BEnCrw1XHqEH_II/edit
4. Interview (2018):b: ***Interview med historielærer uddannet i 2018***. Udarbejdet af Karoline Berg Skyum & Helena Knudsen. Link til transskribering:
https://docs.google.com/document/d/13ChYScrCnTLX_awomkJKjp0JRYSHNaxiEZOW26z9rLg/edit
5. Interview (2018):c: ***Interview med historiestuderende***. Udarbejdet af Karoline Berg Skyum & Helena Knudsen. Link til transskribering:
<https://docs.google.com/document/d/1i48unYXHRiHAMC9AnOKLBJ24kRtcRersdqDKJWsN0as/edit>

Bilag 1

Spørgeskemaundersøgelse

Udtalelser fra undervisere på læreruddannelsen:

D: Underviser på læreruddannelsen

J: Underviser på læreruddannelsen

Hvorfor mener du, at vi har historie i folkeskolen i dag?

- D: Så eleverne opnår indsigt, viden og færdigheder, der styrker deres vilje og muligheder for aktivt at deltage i et demokratisk samfund. Bl.a. indsigt i at de selv er historieskabende og viden og færdigheder, der styrker deres evne til at læse tekster kritisk og styrker deres empathiske evner og hermed deres evner til at se samfundsproblematikker fra flere forskellige perspektiver. Med andre ord er det centrale ved faget, at det kan styrke elevernes demokratiske dannelse.
- J: Historie er et dannelsesfag og giver elever kompetencer, der hjælper dem med at orientere sig i nutiden og til at kunne tage kritisk stilling til nutiden

Tror du, at man ifølge Undervisningsministeriet skal undervise i alle punkterne fra historiekanon?

- D: Ja, punkterne skal kun berøres i undervisningen
- J: Ja, punkterne skal kun berøres i undervisningen

Mener du, at historiekanon er relevant i den folkeskole vi har idag?

- D: Nej den er overflødelig.
- J: Nej den er overflødelig

Underviser du i dine studerende i historiekanon?

- D: Ja, men det er blot så de studerende kender til dens eksistens. Det væsentlige er, at de studerende lærer at kanonpunkterne kan anvendes på mange forskellige måder, og at det

hverken er et krav at det skal fylde særligt meget, eller at man skal arbejde med punkterne på en bestemt måde.

- J: Ja, men det er blot så de studerende kender til dens eksistens. Jeg underviser i den, for at lærerstuderende forstå, hvilket fagsyn der ligger bag historiekanonen

Bilag 2

Skriftligt interview med udvalgsmedlem af den obligatoriske historiekanon

Dokumentation af mailkorrespondance med lektor og historiedidaktiker, Jens Aage Poulsen:

“Kære Karoline

Jeg svarer ind i din mail – og du er velkommen til at kontakte mig igen, hvis besvarelsenerne ikke er fyldestgørende nok. Følgende spørgsmål er udarbejdet på baggrund af "Rapporten fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen" samt andre artikler omhandlende historiekanon og Fælles Mål for historiefaget:

- ***I "Rapporten fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen" står der nedskrevet, at kanon bør være dynamisk, og jævnligt bør tages op til revision i takt med historieopfattelsen og samfundet udvikler sig. Der er siden indførsel af den obligatoriske historiekanon sket ændringer i Fælles Mål, men ikke sket en revision af historiekanonen - hvad er dit bud på, at der ikke er sket en sådan revision?***
 - Det er for det første ærgerligt, at det ikke er sket. Jeg var tovholder i udvalget, der udarbejdede forslaget til forenklede Fælles Mål. Udvalget tilbød ministeriet også at udarbejde et revideret forslag til kanon. Det måtte vi ikke, da ministeriet forventede, at det vil rejse en politisk debat – og forenklede Fælles Mål skulle forholdsvis hurtigt gennemføres. I vægtningen af historiekanon er der dog sket en ændring i forhold til Fælles Mål 2009. I FM 2009 fremgik det af læseplanen, at kanonpunkterne i princippet skulle indgå i kronologisk rækkefølge i undervisningen – og læseplanen havde fordelt punkterne på fagets trin (indskoling, mellemtrin og udskoling) – ligesom det fremgik, at arbejdet med kanonpunkterne skulle fylde 20-25 % af undervisningstiden. Disse krav eksisterer ikke i forenklede Fælles Mål. De enkelte kanonpunkter skal inddrages i emner/temaer med problemstillinger, når det

er hensigtsmæssigt – og der er ikke krav om, at kanonpunkterne skal have en bestemt fylde i undervisningen.

- ***Kanon tilskrives at: tage højde for "... at samfundets forskellige politiske og kulturelle grupperinger skal opleve at listen over kanonpunkter også repræsenterer deres historie. (Rapportens afsnit 5.6)" - hvor opfatter du at kanonpunkterne omfavner og imødekommer det flerkulturelle samfund vi lever i?***
 - Kanonpunkterne er hovedsageligt fra dansk og europæisk historie, mens punkter fra verdens historie og global history er fraværende. Det finder jeg særdeles problematisk, når vi lever i en stadig mere globaliseret verden. Samtidig er det væsentligt, at listen består af kanonpunkter. Og ligesom et punkt ikke har nogen udstrækning har et kanonpunkt ikke et bestemt indhold. Det får det først, når det perspektiveres i tid og rum. Eksempelvis kan kanonpunktet Absalon både "udfoldes" til noget med magt i Valdemartidens Danmark, korstog, kulturmøder og – sammenstød, værdier osv.
- ***Det sidstnævnte punkt på kanon fra "Rapporten fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen" (jævnfør punktet: Globalisering) - hvad lægger til grund for, at der ikke længere skulle lægges vægt på dette i den obligatoriske historiekanon?***
 - Den væsentligste årsag er, at vi gerne vil have at kanonpunkterne netop var punkter eller nedslag, der markerede et brud, fik afgørende betydning, eller noget som eftertiden havde tillagt betydning, jf. historiebrug. Eksempler herpå er Slaget på Fælleden og Stormen på Bastillen. Globaliseringen fandt vi for bredt og omfattende som kanonpunkt. Det har altså ikke noget at gøre med, at udvalget ikke fandt globaliseringen vigtig. Som det fremgår et sted i rapporten, foreslog vi også, at verdenshistorie fik mere fylde i faget.
- ***Mener du der nu er overensstemmelse mellem den obligatoriske historiekanon og Forenklede Fælles Mål fra 2014 (revideret 2017)? Hvis ja, hvordan kommer disse, efter din opfattelse, tydeligst til udtryk?***
 - I forenklede Fælles Mål fra 2014 er historiekanon et færdigheds- og vidensområde, hvor færdigheds målet på alle tre trin er "Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse". Her udtrykkes en delmængde af de

respektive kompetencemål i kompetenceområdet Kronologi og sammenhæng. Eleverne skal altså ikke have en bestemt viden om kanonpunkterne. Det hænger, som I ved, sammen med, at forenklede Fælles Mål er en kompetenceorienteret – og ikke stofbestemt – læreplan. Der grundlæggende lægger op til, at elever styrker deres kompetencer til at omgås historie. Derved betones anden-ordens- og procedureviden. Lettelserne i bindingerne i forenklede Fælles Mål fra 2017 indebærer alene, at færdigheds- og vidensmålene er blevet vejledende. Begrundelsen har været, at i nogle fags læreplaner har der været et meget stort antal værdigheds- og vidensmål. Personligt synes jeg, at løsningen ved generelt at gøre færdigheds- og vidensmålene vejledende og beholde færdigheds- og vidensområderne som bindende, er problematisk. I historie er de alene overskrifter, der kun i begrænset omfang giver mening, hvis man ”læser” dem sammen med færdigheds- og vidensmål. Det havde efter min opfattelse været mere hensigtsmæssigt at reducere antallet af færdigheds- og vidensmål i de fag, der havde alt for mange. Og så er det jo stadig op til det enkelte kommunale skolevæsen, om man vil indføre 2017-ordningen – og endelig kan der komme krav om, at lærerne selv udarbejder færdigheds- og vidensmål.

- *Der står i "2. Sammenfatning af udvalgets anbefalinger", punkt 3, at elever gennem historiefaget skal udvikle kompetencer blandt andet inden for kronologisk viden, men da vi på vores uddannelse er blevet undervist i, at eleverne ikke skal undervises ud fra en kronologisk rækkefølge, men derimod i "Kronologi og sammenhæng", så undrer vi os over, at kanon stadig fremstår som kronologiske nedslag. Hvordan forholder du dig i dag til kanonpunkternes position i undervisningen ud fra de nye Fælles Mål 2014 (revideret 2017)?*
 - Historie – hvad enten det er et grundskole- eller universitetsfag – handler grundlæggende om fortolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsperspektiv. Det er altså forløb over tid – hvad enten det drejer sig om få timer eller flere årtusinder. Derfor er kronologi helt centralt i historie. Men det betyder ikke, at der skal undervises klassetrinskronologisk, så man begynder i stenalderen i 3. kl. for at nærme sig nutiden i 9. klasse – tværtimod.
- *Hvilken position opfatter du historiekanon har i vores tids folkeskole?*

- Da historiekanonen blev introduceret, blev den særdeles styrende for mange læreres valg af indhold. Der er eksempler på undervisere, der udelukkende underviste i historiekanon. Heldigvis har brugen af historiekanon nået et mere naturligt leje. Men det overrasker mig stadig at møde historielærere, der opfatter historiekanon som fagets pensum. Jeg har ikke noget imod, at man fra centralt hold fastlægger noget af det undervisningen skal fokusere på – hvad enten det er færdigheder, kundskaber eller kompetencer. Men jeg ser det som et problem, at man ikke fx hvert 5. år nedsætter en arbejdsgruppe, hvor også historielærere er repræsenteret, som ser på historiekanon – og sørger for, at den bliver dynamisk, som ekspertgruppen havde anbefalet.
- *Hvilken position tror du, at den har om 20 år?*
 - Jeg håber, at den har gennemgået massive forandring. På den anden side frygter jeg i lyset af den revitalisering af nationale strømninger, som man ser rundt om i verden, at den bliver mere nationalistisk.

Mvh, Jens Aage Poulsen, lektor”

Bilag 3

Interview med uddannet og praktiserende historielærere i folkeskolen

Link til hele transskriberingen findes i litteraturlisten.

Nedenstående er vigtige pointer fra interview:

K: Men, hvad er dit professionelle forhold så til historiekanonen?

M: Øhm, i starten synes jeg faktisk den var rigtig fin, forstået på den måde, at den gik godt i tråd med den måde Fælles Mål var opbygget på, på det tidspunkt, hvor at det lagde rigtig meget op til, at man skulle undervise, øh, historie kronologisk, det vil så sige, at man startede i 3. Klasse med Ertebøllekultur og alle de her ting... og på den måde, der synes jeg at, øh, historiekanonen var sådan en fin rettesnor i forhold til det her, de her, øhm, det ved jeg ikke om man kan kalde dem, men tidsperiodeundervisnings-... opdelt undervisning ikk? Der synes jeg jo egentlig den er rigtig, rigtig fin, fordi at der er de her, altså når tidsperioderne skifter, så skifter de jo på grund af store begivenheder eller, øh, sådan noget ikk? Og der ligger de her, øhm, kanonpunkter jo rigtig fint op ad. Så hvis vi tænker på Reformationen og, øh, Statskuppet og alt sådan noget...

(...)

K: Ja, skide godt. Så: Hvordan påvirker historiekanon så din planlægning af undervisningen og årsplaner? Er det en du drager ind efter, eller er det en du bruger?

M: Jeg bruger den fordi, at jeg nok stadigvæk, hænger ret meget fast i de her, øhm, tidsperioder og kanonpunkterne, så min årsplan den er faktisk inddelt i, altså, de her tidsperioder - det er det vil skal have i år. Nu har vi for eksempel, i 6. klasse, haft om, øh, om Enevælden, men så ligger det som forløb, fordi det er jo det det starter med: Statskuppet, så, så har vi kanonpunktet Statskuppet før vi går i gang med forløbet der, og så bliver det så til sådan en integreret del af af det forløb, der

kommer med tidsperioden, ikk? Så jeg synes det har... det spiller en rigtig stor rolle i min planlægning.

(...)

K: I din professionelle kan du bruge den forskelligt; Hvad er din personlige holdning til at have en kanon?

M: Altså, ja synes, altså, hvis man...

K: Den må godt stemme overens med din professionelle, og den må godt afvige, der er ikke...

M: Øh, jeg kan sagtens se, hvorfor de punkter, der er i kanonen er valgt, fordi jeg synes alle, alle punkterne er nogle, øh, er nogle begivenheder eller nogle, nogle, altså, nogle vigtige scenarier i den danske historie som er sket eller har påvirket den danske historie på en eller anden måde, så jeg kan godt se, hvorfor de er valgt. Men jeg tænker jo umiddelbart, at den gode historieundervisning vil jo beskæftige sig med mange af de kanonpunkter uden, at det var kanonpunkter alligevel, fordi at de har haft stor betydning for den måde Danmark har udviklet sig på. Øh... Hvordan styreformen har ændret sig, øh, folks levevilkår, altså, Ertebøllekultur... altså på den måde at... at det fortæller jo noget om... om udviklingen i samfundet. Så jeg tænker helt automatisk, fordi at jeg kører den der tredeling af min undervisning i forvejen, så vil jeg helt automatisk... ret mange af punkterne vil jeg så have beskæftiget mig med alligevel.

H: Ja.

M: Fordi jeg tænker også, at hvis man nu kører de der mere emnebaserede undervisningsformer - som jeg gerne ville - men jeg ikke gør, øh, så hvis man havde om Demokrati, så ville det jo give god mening også at snakke om Statskuppet, fordi det netop er, øh, totalt, øh, modsætning til at give de danske folk Demokrati, altså, så den kamp mod... og få Demokrati, ikk? Så ville jeg snakke Statskuppet alligevel, men, orh... jeg ved faktisk ikke, om jeg er sådan en som... jeg er ikke sådan en som er sådan helt vildt: "Årh jeg synes bare det er noget lort og væk med den!" ...og sådan noget, men jeg synes egentlig heller ikke at... jeg synes den passede bedre til de gamle Fælles Mål. Der

synes jeg, den gav virkelig god mening. Jeg synes ikke den giver den samme mening med det her, udover det kan være sådan en rettesnor i forhold til har vi så i løbet af de her 6 år - eller hvor mange år det nu er man har historie - har vi så været igennem de ting vi skal?... agtigt. Men det kan jo være problematisk alligevel, fordi når man skifter lærere, så giver den mening igen, hvis man kører kronologisk, fordi så kan man tjekke af. Og de får ny lærer i 5. klasse... så kan den vide i 5. klasse: "Nå så er det slut med... hvad er det? Colombus - eller sådan noget. Det er der den skiller fint: "Det ved jeg det har de været igennem". Men nu når man kører de her emnebaserede, altså, og så skabe historiebevidsthed, og man skal undervise i kronologi, men ikke kronologisk, så kan du jo aldrig helt vide, hvad de har haft alligevel, og så bliver den ikke sådan helt... gangbar eller så bliver den ikke helt, hverken brugbar eller gangbar.

H: Enig! Du siger en masse godt.

M: Det var godt, hehe...

H: Jeg sidder bare og suger til mig. Det er mega godt!

M: Det er måske også, derfor jeg har holdt ret meget fast i den tidsbaserede... og det er jo sådan en, der kan splitte et lærerværelse af historielærere ad!

H: Fuldstændig!

M: Fordi der jo nogen, der står meget stejlt på man skal undervise kronologisk og der er nogen der står meget stejl på at man skal undervise i de her emner ikk? Øhm, og det er ikke nødvendigvis nye eller gamle der synes - altså nyuddannede - der synes det ene eller andet. Jeg tror bare, jeg er så strukturel, det er nemmere for mig og kører den... den der fuldstændige planmæssige, altså... ej det lyder bare som om min undervisning er VIRKELIG KEDELIG!

K: Nej, men det giver faktisk god mening, som et struktureret menneske selv, så kan jeg faktisk godt se hvordan den...

M: Jeg vil altså ikke... årh, jeg håber ikke I hører mig som om at.... så sidder jeg bare: “Så er det side 5 i bogen og så...”

H: Nej nej, overhovedet ikke!

(...)

M: Det er netop det der med: “Så skifter du lærer fire gange” og så er der ikke nogen, der ved, hvad de egentlig har lavet...

K: men jeg tænker også for børnene, kan det være nemmere og hænge ting op på en periode, frem for, ligesom, at sige: “Nå, Demokrati; så var der noget i Grækenland, så var der så havde vi Oplysningstiden, så kom der også noget...” hvis man skal have alt det hele i et emne i stedet for ligesom at sige....

M: ...og især de børn vi har her, som klart har en ringe forståelse... ej det var virkelig ondt sagt, men altså.... forståelse for, hvordan historien har påvirket, altså...

H: ...og hvordan lande hænger sammen...

M: ...ja, og, øh, altså, som... som virkelig har brug for og få sådan en kasse og putte tingene ned i og så kunne se: “Nå okay, hvordan vi kører fra kasse til kasse?” I stedet for én pærevælling... øhm, det tror jeg ikke, giver dem en forståelse for, hvordan en tidsperiode har ændret eller påvirket den næste tidsperiode.

Bilag 4

Interview med nyuddannet historielærer

Link til hele transskriberingen findes i litteraturlisten.

Nedenstående er vigtige pointer fra interview:

H: Hvad føler du har præget din uddannelse mest?

A: Jeg oplevede historie som et meget didaktisk fag, hvor, øhm, fokus ikke var på at lærer os om historiske ting og stedet, men i stedet var fokus på, hvordan man underviser i historie. Det har gjort, at jeg nu har en kæmpe viden om didaktikken bag historie, men at jeg ikke har den store viden om Danmarks- og verdenshistorien.

(...)

H: Helt sikkert. Æhm. Yes lad os starte med: “Hvad er dit professionelle forhold til historiekanonen?” Altså som lærer...

A: Yeah. Øhm. Nu er jeg egentlig ikke verdens største fan af historiekanonen. Det indrømmer jeg blankt. Æhm... jeg synes, at historiekanonen er et politisk tiltag. Æhm, som er lavet af nogle partier, som gerne vil fremme den danske kultur i et stort omfang, og derfor ikke finder verdenshistorien lige så vigtig, som jeg gør, øhm, og jeg acceptere derved, at den er der, men det bliver som underpunkter i et større forløb. Det bliver ikke sådan, at jeg kunne finde på at lave mine forløb direkte til det. Det kunne jeg ikke finde ud af... finde på selv tror jeg.

H: Nej.

A: Nej. Æhmm, jeg kunne godt finde på måske at have om nogle aktører under Romerriget, og på den måde komme ind på Kejser Augustus, men jeg kunne finde på kun at have om Kejser Augustus eller sådan noget...

(...)

H: Ja. Yes, øhm... ja. Hvordan påvirker historiekanonen din planlægning af undervisningen og årsplaner?

A: Den påvirker den jo så ikke rigtig...

H: Den påvirker ikke...

A: Nej. Altså, jeg synes den er ret god, at... en guideline, sådan og kigge på, hvad for nogle formelle rammer har sagt, at det skal du komme igennem på det her klassetrin. Den er ret god at have med, men jeg ville aldrig nogensinde lade den være styrende. For det... jeg synes også, man skal lade sin undervisning være styrende af de elever, man har, og hvad de finder interessant at arbejde med.

(...)

H: Ja. Nå, øhm. Det er jo sådan lidt mere sådan. Hvad er din personlige holdning til en obligatorisk kanon - altså afviger den fra din professionelle?

A: Ja. Den afviger fra, hvad jeg selv synes jeg spændende i historie. Og den afviger fra, hvad jeg selv finder at historie skal hjælpe én med og danne sig selv som menneske. Fordi den lige pludselig. Den går ikke ind og har fokus på individer, som jeg rigtig gerne vil have historie skal gøre. Jeg vil gerne have at historie skal være sådan et identitetsskabende fag og det synes jeg ikke kanon kan hjælpe en med at gøre.

Bilag 5

Interview med historiestuderende på læreruddannelsen

Link til hele transskriberingen findes i litteraturlisten.

Nedenstående er vigtige pointer fra interview:

(...)

K: Øhm. Hvad er dit, hvis du har et, professionelle forhold til historiekanonen?

N: Nu har jeg som sådan ikke et professionel forhold til den, det jeg kender til den det er, at den er der og at sådan som jeg ved, virker det som om, at den er meget fyldt op af nogle... Ja meget fakta egentlig meget arbejde med de her historiske begivenheder, som der er nogle som har bestemt, at de er vigtige at elever lige lære og kende til dem. Og så vidt jeg ved, går den ikke længere frem end til 9/11 eller noget i den stil... tror jeg er den seneste af dem, fordi vi en gang har lavet en tidslinje i undervisningen, hvor de alle sammen lå og så skulle prøve at putte dem ind og gætte, hvilken rækkefølge det var, men det var lige så meget for at lære os noget om kronologi, og ikke så meget om selv kanonen, det var bare de punkter Z havde pillet ud, sagde Z. Øhm, så...Det er det forhold jeg har til den...Og ved om den.

(...)

K: Det synes jeg faktisk er ret interessant for uddannelsen.

N: Øhm det...

H: Måske skal vi snakke lidt om... Om din undervisning herude?

N: Ja? Jamen altså, jeg synes den er... Jeg synes den er god, og jeg synes der er nogle gode punkter. Jeg synes Z er, vores underviser, er rigtig god, fordi Z forsøger faktisk også at spørge ind til, hvad

synes I er interessant, hvilke punkter... Hvad kunne I godt tænke jer, at vi har med. Der var nogle der sagde noget om USA, og så har vi haft et lille forløb om noget vi gerne vil gå i gang med. Men det står ikke på vores plan... Men vi skal have noget omkring USA historie og sådan nogle ting. Og så ikke mere specifikt end det... Og så har vi ikke lige nået det - Og så sker der noget andet også... Og Z vil rigtig gerne have os med ud på mange ekskursioner og det er rigtig fint. Men nogen gange bliver det meget sådan, hvor er det lige vi er henne i historieundervisningen, hvad er det helt præcist, jeg skal lægge vægt på her og nu. Og nu har jeg læst en tekst om, "den hedder noget om slaveriet et eller andet i USA", og så bagefter så kom jeg til undervisningen, og så det vi når, er at se en film om den heldige kartoffel og skal snakke om, hvordan det er medie, og hvordan det kan bruges i skolen. Og det er spændende nok, men det er bare som om.... Nogen gange har man svært ved at være... Eller sådan mine noter er mærkelige, fordi så skal jeg lige pludselige tage noter omkring, en ting, og så hopper det over i noget andet. Så det bliver lidt flyvsk nogen gange, så det handler om, at man virkelige prøver, at skulle holde det nede.

H: Så jeres underviser underviser meget ud fra emner, og ikke så meget historiedidaktisk?

N: Til tider i hvert fald. Men jeg tror mest, det er fordi at Z... Z vil gerne undervise gerne historiedidaktisk, men... Og sådan bliver det, når vi snakker om nogle ting, så bliver det også sådan. Så er det der man godt kan mærke, at det er der Z prøver at hive os henad, men fordi der bliver skudt så mange forskellige ting ud - Så kan det godt være svært, at finde fokus nogen gange.

(...)

K: Hvordan tænker du. Har du en fornemmelse hvordan bruger den i din undervisning?

N: Jeg tror måske egentligt, at jeg ville føle mig bundet af den. For jeg ville føle mig presset omkring, at der var nogle punkter, at det var så specifikt, at der var nogle punkter som jeg skulle, øhm, inddrage i undervisningen, øhm, også i forhold til, at der er mange krav til historieundervisningen. Sådan forenkede fælles mål og sådan nogle ting... Og så er det ret bredt, allerede når man har undervisning... Altså når vi har det her på studiet ved at.. Ja, så er der tre punkter, men der er meget mere du skal indover... Der faktisk er... Som der er ikke tid til det faktisk. Når man er på studiet, synes underviseren sådan heller ikke rigtigt... Så jeg ved ikke, om jeg

ville føle mig lidt presset om, at jeg skulle have det med hele tiden. På nogle af punkterne kunne jeg godt få flettet ind, på andre af det tror jeg bare, det ville være sådan lidt: Nåh ja, det skal de også lige vide.

H: Mmm

N: Fakta om de her ting, fordi det skal jeg gøre, for ellers er der nogle som kommer efter mig.