



# HISTORIEKANONEN I HISTORIEFAGET ANNO 2023

Bachelorprojekt

Cecilie Hammerstrøm Bjelstrand og Sofie Kümpel  
laer190142 og laer190143

## Indhold

Indledning .....	3
Problemformulering.....	3
Sådan blev historiekanonnen til .....	3
Forskerposition .....	5
Videnskabsteoretisk udgangspunkt.....	5
Fænomenologi .....	5
Hermeneutik .....	6
Dialektisk tilgang .....	6
Egen tilgang til historiefaget.....	6
Egen tilgang til historiekanon .....	7
Metode .....	8
Empiriindsamlingsmetoder .....	8
Kvalitative interviews.....	8
Læremiddelanalyser.....	9
Databehandlingsmetoder .....	10
Teori .....	11
Historie som myndiggørelse.....	11
Historiebevidsthed .....	12
Handlekompetence.....	12
Kategorial dannelse og nøgleproblematikker .....	12
Historiekanonnen som historiebrug.....	13
Præsentation af empiri.....	13
Analyse.....	14
Interviews .....	15
Valg af kanonpunkter .....	15
Didaktiske overvejelser .....	18
Holdninger til kanonen.....	21
Opsummering .....	25
Læremidler.....	26
Forlagenes tilgang til historiefaget .....	26
Kronologi og sammenhæng .....	27
Aktører, scenarier og tilgængelighed.....	29

Livsverden og nutidsperspektiv .....	31
Opsummering .....	33
Diskussion .....	33
Kronologi i historiefaget .....	33
Fagsyn- og didaktik.....	35
Livsverden .....	36
Konklusion og perspektivering .....	37
Litteratur .....	39
Læremidler.....	41
Bilag 1: Interviewguide #1.....	43
Bilag 2: Interviewguide #2.....	44
Bilag 3: Eksempel på transskribering.....	45
Bilag 4: Eksempel på læremiddelanalyse .....	46

## Indledning

Fra Ertebøllekulturen til angrebet på World Trade Center i 2001.

Sådan starter og slutter den danske folkeskoles historiekanon, som består af i alt 29 nedslagspunkter i dansk og international historie, som alle skal inddrages undervejs i historieundervisningen (EMU, 2022).

I bacheloropgaven har vi undersøgt lærernes praksiserfaringer med undervisning i kanonpunkterne, og deres holdning hertil. Historiekanonens siden dens vedtagelse været omdiskuteret af både historikere og lærere, både i henhold til selve kanon- eller curriculum-tanken, og i høj grad også til kanonens indhold; de enkelte kanonpunkter og deres relevans.

Vi vil først præsentere den problemformulering, som bachelorprojektet besvarer. Herefter redegøres der for den politiske baggrund for historiekanonens, vores forskerposition og metode- og teorivalg. Efterfølgende præsenteres vores indsamlede empiri, som danner grundlag for den efterfølgende analyse og diskussion. Afslutningsvis kan der læses en konklusion på vores problemformulering, samt en perspektivering til bachelorprojektets brugbarhed i vores kommende lærergerning.

Bachelorprojektet tager udgangspunkt i følgende problemformulering:

## Problemformulering

*Hvordan bruges historiekanonens i historieundervisningen i folkeskolen og i hvilken grad vurderes disse tilgange fyldestgørende i forhold til formålet med at have en historiekanon, historiefagets formål og folkeskolens formål?*

## Sådan blev historiekanonens til

I 2006 vedtages det, at kristendom, samfundsfag og historie fremadrettet skal være prøvfag. Det besluttet ligeledes, at minimumstimetallet for historie hæves i 4. og 5. klasse, samt at læreplanerne for fagene skal revideres. I forlængelse af vedtagelsen nedsætter Folketinget et udvalg, der skal komme med anbefalinger til styrkelse af historiefaget. Udvalget bestod af historikere, lærere og pædagogiske forskere (danmarkshistorien.dk). VK-regeringens kommissorium for udvalgets arbejde angiver, at der skal udarbejdes en kanon for historiefaget (Undervisningsministeriet, 2006, s. 18 & danmarkshistorien.dk, 2013).

Disse politiske beslutninger er et udtryk for et ønske om at opprioritere historiefaget i folkeskolen, og for VK-regeringens generelle ønske om en strammere centralstyring af undervisningen i grundskolen og større målbarhed af resultater (danmarkshistorien.dk, 2013).

I udvalgets afsluttende rapport præsenteres der derfor forslag til en række kanonpunkter, med argumentet om at sikre en fælles viden om "væsentlige begivenheder fra Danmarks historie og andre nationers historie" for alle elever (Undervisningsministeriet, 2006, s. 18). De kanonpunkter, udvalget foreslår, er stort set de samme, som vedtages i 2009 - der foretages dog én udskiftning, og "Systemskiftet 1901" indskrives i stedet for "Globaliseringen" (Undervisningsministeriet, 2006, s. 19 & EMU, 2022). Herudover ændres "Slaget ved Dybbøl" til "Stormen på Dybbøl", og "29. august 1943" til "Augustoprør og jødeaktion 1943" (danmarkshistorien.dk, 2013).

Udvalget lægger i første omgang op til, at punkterne skal undervises i, med udgangspunkt i kronologi: *"Nedenstående kanonpunkter er opstillet kronologisk, og indgår i undervisningen i den angivne rækkefølge"* (Undervisningsministeriet, 2006, s. 18). Dette lå fint i tråd med VK-regeringen og daværende undervisningsminister Bertel Haarders tilgang til historiefaget. Haarder udtalte bl.a. til Berlingske i 2005: *"Historie er ikke et samfundsfag. Det er et kulturfag, og det er et fag, hvor man skal have overblik og sans for kronologien i historieudviklingen"* (Riise, 2012).

Dog er det relevant, at to af udvalget medlemmer, Jens Aage Poulsen og Lene Rasmussen, giver udtryk for, at det må være de lokale faglige mål og læseplaner, der er afgørende for rækkefølgen for undervisning i kanonpunkterne (Undervisningsministeriet, 2006, s. 18). De tilslutter sig dermed ikke den foreslåede kronologiske tilgang.

Historiekanonen indskrives i læreplanen for historie med Fælles Mål i 2009, hvori det fastslås, at der ikke er krav til, hvor meget tid der skal bruges på de enkelte kanonpunkter, samt at undervisningen i kanonpunkterne skal foregå kronologisk og på bestemte klassetrin (Poulsen & Brunbech, 2016).

Historiekanonen optræder ligeledes i Forenklede Fælles Mål fra 2015 og i dag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), dog ikke længere med krav om kronologi og med tilknytning til enkelte klassetrin: *"Det skyldes praktiske erfaringer med undervisning i kanonpunkterne, hvor det fx kunne være en udfordring at undervise i Kejser Augustus i 3.-4. klasse eller i Den Westfalske Fred i 5.-6. klasse. Men det skyldes også, at det kan være vanskeligt at arbejde med at tilføre eleverne et kronologisk overblik, når dette skal*

*spredes ud over syv klassetrin, hvilket i et eller andet omfang forudsætter, at 15-årige i 9. klasse aktivt skal kunne huske ting, de hørte om som 9-årige i 3. klasse.” (Poulsen & Brunbech, 2016).*

I dag, i FFM fra 2019, er kanonen placeret under kompetenceområdet “Kronologi og sammenhæng” på alle klassetrin (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Færdigheds målet lyder således efter 9. klassetrin: “Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse” og det dertilhørende vidensmål lyder således: “Eleven har viden om kanonpunkter” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Kanonpunkterne er dog fortsat de samme som optræder i Fælles Mål fra 2009; der arbejdes dog i øjeblikket på at tilføje to nye kanonpunkter om hhv. Rigsfællesskabet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021) og Holocaust (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

## Forskerposition

### Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Vi vil i dette afsnit redegøre for bacheloropgavens videnskabsteoretiske grundlag. Det videnskabsteoretiske grundlag benyttes som referenceramme for vores metodiske og analyserende arbejde.

I denne bacheloropgave tages der udgangspunkt i en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang, og vi vil derfor redegøre for grundtankerne i begge videnskabsteoretiske tilgange.

### Fænomenologi

Fænomenologien tager udgangspunkt i menneskers oplevelser af og erfaring med et fænomen, og gør oplevelsen til det centrale perspektiv i produktion af viden (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 46). Som metode er fænomenologien optaget af at forstå fænomener ud fra aktørernes - i dette tilfælde lærernes - egne perspektiver, og beskrive verden som den opleves af aktørerne (Jacobsen m.fl., 2020, s. 294). Dette bygger på en antagelse af, at den oplevede verden er værdifuld i sig selv. Et kernebegreb i den fænomenologiske tilgang er derfor *livsverden*. Husserl peger på, at livsverdenen er vores konkrete virkelighed, og at denne er vores førvidenskabelige erfaringsverden - derfor er det afgørende at tage udgangspunkt i den virkelige verden, for at kunne beskrive fænomener (Jacobsen m.fl., 2020, s. 284).

Kritikken af fænomenologien går primært på, at det kan være svært at generalisere den indsamlede viden, fordi der tages udgangspunkt i aktørernes oplevelser og erfaringer, og at det samtidig kan være vanskeligt at sætte spørgsmålstejn ved kilderne, uden at miskreditere deres udsagn (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 48).

Herudover kan der sættes spørgsmålstegn ved, at oplevelser overhovedet kan stå alene, uden fortolkning, og om ufortolkede oplevelser findes; i denne sammenhæng vurderes den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang derfor relevant.

## Hermeneutik

I hermeneutikken tages der udgangspunkt i, at der i menneskets erkendelse af virkeligheden indgår en fortolkningsproces, hvor aktørernes for forståelse, intentioner og betydningsdannelser er afgørende (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 50-51).

Hermeneutikken søger dermed at skabe forståelse for aktørers ytringer og handlinger (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 50-51). Vi benytter hermeneutikken til metodisk undersøgelse af tekster, da grundantagelsen er, at man for at forstå en tekst må sætte sig ind i den kontekst, hvori teksten er blevet til. "Teksten er at betragte som en livsytring", skriver Mottelson, og at tekstens budskab og mening derfor kan fortolkes (2020, s. 50). Det må antages at den som fortolker teksten, gør det fra et mere oplyst sted end den eller de personer, som udtrykker sig i teksten (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 50), og at den fortolkning der foretages af os som lærerstuderende, med adgang til tidligere og senere styredokumenter, politiske beslutninger mm., netop foregår på et mere oplyst grundlag, end de interviewede aktørers udtalelser om kanonen i realtid.

## Dialektisk tilgang

Den dialektiske tilgang sammenkæder fænomenologiens livsverdensteori med hermeneutikkens tolkning og forståelse (Persson & Sundin, 2017, s. 362). Der arbejdes derfor fænomenologisk-hermeneutisk ud fra den grundtanke, at tolkning og forståelse indgår i et konstant samspil med hinanden (Persson & Sundin, 2017, s. 362), og at det derfor er nødvendigt at tolke de levede erfaringer, der gives udtryk for i den indsamlede empiri. For at give adgang til betydningen af interviewpersonernes oplevede erfaring, skal personerne fortælle om deres oplevelse af fænomenet, i dette tilfælde deres daglige arbejde med kanonen og holdning hertil, hvorefter oplevelsen skal forvandles til en tekst, som herefter kan tolkes (Persson & Sundin, 2017, s. 362). De metoder vi har benyttet i vores empiriindsamling udspringer af denne videnskabsteoretiske tilgang og uddybes i opgavens metodeafsnit.

## Egen tilgang til historiefaget

Historiefaget i skolen har gennem tiden bevæget sig gennem følgende faser (Pietras & Poulsen, 2016: 55-65):

- Et nationalistisk fokus, der havde til hensigt at etablere en kollektiv bevidsthed, hvis kerne var den nationale identitet

- Et kundskabsfag med fokus på at kunne tilegne sig historisk viden
- Et videnskabsfag, hvor eleverne skulle arbejde som historikere, hvor fokus i høj grad var kildearbejde og udvikling af historisk tænkning hos eleverne
- En tilbagevenden til historie som kundskabsfag og et styrket fokus på Danmarkshistorie
- Et mere kompetencebaseret historiefag med fokus på at styrke elevernes historiebevidsthed- og identitet

Disse faser er alle udtryk for forskellige historiedidaktiske tilgange, som i dansk kontekst defineres af Bernard Eric Jensen; den centralstyrede historiedidaktik, der bygger på en curriculum-tankegang, den fagstyrede historiedidaktik der bygger på kundskab og historievidenskab, og den brugerstyrede historiedidaktik, der bygger på historiebevidsthedsbegrebet (2012).

Ved afslutningen af historiefaget på læreruddannelsen, beskrev vi vores eget syn på historiefaget i folkeskolen således: *“En af historiefagets vigtigste opgaver er, i vores optik, at hjælpe eleverne på vej til at blive kritiske samfundsborgere. Dette understøttes både af folkeskolens og historiefagets formålsparagraf”*.

Med dette menes der netop, at vi anskuer historiefaget som et kompetencefag, hvori eleverne skal opnå kompetencer til at forholde sig reflektivt, vurderende og kritisk til de udsagn, handlinger og oplevelser, de møder i deres hverdag. Vi henviser i kompetencemålsprøven til Kvande og Naastads (2020, s. 81) forståelse af historie som et myndiggørende fag: *“At fremme elevernes moralske og kritiske sans anskues af Kvande og Naastad som en myndiggørelse af eleverne, der danner grundlag for deres senere stillingtagen og aktive engagement i samfundet”*, og er overvejende tilhængere af en fag- og brugerstyret historiedidaktik.

### Egen tilgang til historiekanon

Under vores uddannelse er vi blevet fortrolige med historiekanonens i forbindelse med egen historieundervisning. I den sammenhæng har vi løbende udviklet en kritisk tilgang til historiekanonens som værktøj og pensum i folkeskolen, som vi er bevidste om påvirker vores forforståelse i arbejdet med bacheloropgaven.

Vi stiller os kritiske overfor de udvalgte kanonpunkter, samt grundkonceptet om at have et fastlåst pensum i historiefaget. Denne holdning har vi udtrykt offentligt i henholdsvis Skolemonitor (Hammerstrøm & Kümpel, 2021), og senere uddybet hos DR P3. Vi har her argumenteret for, at kanonpunkterne er for snævre og i for høj grad repræsenterer dansk heltehistorie, fremfor at stille skarpt på de mørkere sider af dansk historie, der kan bidrage til udvikling af elevernes kritiske sans (Hammerstrøm & Kümpel, 2021).



Det er i denne sammenhæng relevant at nævne, at vores kritik af kanonen primært har afsæt i egne holdninger og lærer- og historiefaglighed, samt i andre kritikere af kanonen, som vi har stiftet bekendtskab med i løbet af historieundervisningen; vores holdningsmæssige afsæt bygger dermed ikke på et empirisk grundlag.

Grundet vores markante kritik af kanonen, har vi i arbejdet med bacheloropgaven et skærpet fokus på vores empiriindsamlingsmetoder, da vi ønsker at skabe rum for at blive forbavsede (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 114) og opnå nye indsigter og et mere nuanceret syn på historiekanon. Dette uddybes nærmere i opgavens metodeafsnit.

En stor del af vores interesse i at undersøge bacheloropgavens tematik, praksisbrugen af historiekanon, handler derfor om at udfordre vores egen forforståelse, at blive inspireret af andre praktikere og at afprøve om vores kritik har hold i virkeligheden.

## Metode

### Empiriindsamlingsmetoder

#### Kvalitative interviews

En stor del af grundlaget for bachelorundersøgelsen består af kvalitative, semistrukturerede interviews. Der er gennemført interviews med 8 lærere, der er udvalgt således, at de alle underviser i historie, samt at de repræsenterer forskellige klassetrin og landsdele. Formålet med spredningen er at få et nuanceret blik på de didaktiske overvejelser bag undervisningen i og med kanonpunkterne på tværs af klassetrin og geografi.

Vi har vurderet det kvalitative interview relevant for vores bachelorprojekt, da vi er interesserede i at indsamle beskrivelser af fænomenet "historiekanon", for herefter at kunne nå frem til en forståelse af fænomenet (Danielson, 2017, s. 161). Dette lægger sig i tråd med vores fænomenologisk-hermeneutiske tilgang til undersøgelsen.

Som tidligere nævnt er formålet, at få indblik i den enkelte lærers didaktiske overvejelser bag, samt brug af, og holdning til historiekanon. Vi er interesserede i at undersøge de interviewede læreres oplevelser og erfaringer, og betragter derfor vores respondenter som meningsfulde sandhedsvidner (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 127).

De semistrukturerede interviews er udført med udgangspunkt i en interviewguide. Interviewguiden udgør et støttende skelet for de foretagne interviews, men giver fortsat frihed til at justere spørgsmålenes rækkefølge, samt at stille uddybende og undersøgende spørgsmål (Danielson, 2017, s. 165).

Interviewguiden bygger på åbne spørgsmål, og er revideret én gang under empiriindsamlingen, hvor der er tilføjet to spørgsmål for yderligere nuancering (Bilag 1 og 2). Der er således gennemført 6 interview med første udgave af interviewguiden og 2 med den reviderede udgave.

Grundet vores egen forskerposition, har et særligt opmærksomhedspunkt i udarbejdelsen af vores interviewguide været, at give plads til erfaringer og overvejelser, der ikke nødvendigvis stemmer overens med vores eget udgangspunkt, og for at sikre, at interviewet udgør et åbent felt for respons (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 114). Netop derfor er guiden baseret på åbne spørgsmål, og derfor er de holdningsbaserede spørgsmål om historiekanonens udgangspunkt placeret afslutningsvis i interviewet, så samtalen i første omgang drejer sig om erfaringer fra praksis og didaktiske overvejelser.

## Læremiddelanalyser

I forlængelse af de foretagne interviews, udvides undersøgelsen med yderligere empiriindsamlings- og analyse, af historiefagets læremidler. Vi belyser derved problemstillingen fra flere forskellige perspektiver. Læremiddelanalyserne vurderes relevante for at se, hvilken støtte lærerne har til at undervise i kanonen.

På baggrund af de mønstre, der tegnede sig under de gennemførte interviews ift. hvilke kanonpunkter der undervises i på de forskellige klassetrin og didaktiske overvejelser, har vi udvalgt en række læremidler inden for følgende tematikker:

- Ertebøllekulturen: Dette er første kanonpunkt, og nævnes af de interviewede indskolingslærere som et fast emne i tredje klasse.
- Tutankhamon: Punktet nævnes både af ind- og udskolingslærere, som et punkt eleverne præsenteres for i indskoling, men som er svær at knytte til elevernes livsverden. Det er også et punkt, vi tidligere har kritiseret som værende irrelevant.
- Den Westfalske Fred: Næsten ingen af de interviewede lærere underviser i dette punkt, men flere nævner det som værende udfordrende.
- Kvinders valgret: Flest af de interviewede lærere underviser i dette kanonpunkt.
- Augustoprør og jødeaktion 1943: Punktet nævnes af flere af de interviewede udskolingslærere, som et de beskæftiger sig med. Det er herudover ét af de punkter, som vi har kritiseret for at være for snævert, og som for nyligt er blevet udvidet til at omfatte holocaust (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

Vi analyserer læremidler fra tre forskellige udgivere: *Historie*-serien fra Gyldendal, *Indblik og udsyn* fra Meloni og Alinea Histories digitale portal. Læremidlerne er udvalgt for at undersøge et bredt udsnit af tilgængelige læremidler, hvorfor der både indgår fysiske og digitale eksempler.

Gyldendal og Alinea er udvalgt på baggrund af, at disse er store aktører på markedet for læremidler i Danmark, mens *Indblik og udsyn* er udvalgt med udgangspunkt i, at dette nævnes som et konkret eksempel på et bogsystem, der benyttes af en af respondenterne.

## Databehandlingsmetoder

For at kunne behandle de indsamlede data fra interviews og gå fra interview til tekst er den mundtlige samtale transskriberet, gennemlæst, kodet og meningskondenseret (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 33-63). Vores transskriberinger er i første omgang foretaget automatisk gennem Words transskriberingsfunktion, og herefter gennemlæst og rettet, for at sikre læs- og brugbarhed (Bilag 3).

Første gennemlæsning er påvirket af de førstehåndsindtryk, vi allerede har gjort os under interviewene. Vi går dog til materialet uden på forhånd at have fastlagt, hvilke koder, der arbejdes ud fra; koderne er dermed datadrevne og opstår induktivt af selve materialet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 56). Gennemlæsningen udmundede i følgende temaer for den efterfølgende kodning:

- Særlige kanonpunkter
- Beskrivelser af undervisningstilgange og didaktiske overvejelser
- Fordele ved kanonen
- Ulemper ved kanonen
- Holdningstilkendegivelser om kanonen

Kodningen foretages ved at farvemarkere transskriberingerne, for at danne et overblik til senere identificering (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 55). Under kodningen opdages yderligere to interessante temaer, som er gengangere:

- Sammenhæng mellem klassesetning og kanonpunkter
- Elevernes motivation og livsverdenstilknytning

Efterfølgende laves en meningskondensering med udgangspunkt i relevante citater ud fra de valgte koder. Hensigten er at reducere de mange tekstsegmenter til meningsenheder (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 55), og udgør vores udgangspunkt for at kunne lave fortsat analyse og foretage eventuelle generaliseringer.

Analyserne af de udvalgte læremidler er overvejende historiefaglige, og tager udgangspunkt i Loa Bjerres læremiddelanalysemodel, der søger at besvare spørgsmålet "Hvornår er et læremiddel historiefagligt godt?" (2022). Herudover anlægges der en almenpædagogisk- og didaktisk vinkel på læremiddelanalyserne med udgangspunkt i livsverdenstilknytning og dannelsespotentialer, som bundes i Klafkis didaktiske analyse (Graf & Skovmand, 2004, s. 75-79). Både Bjerres og Klafkis analysemodeller har fokus på læremidlers indhold, hvilket vi vurderer hensigtsmæssigt, da undervisning i kanonpunkterne i høj grad er et indholdsspørgsmål.

## Teori

### Historie som myndiggørelse

At få børn og unge til at blive kyndige, kritiske samfundsborgere er en af folkeskolens vigtigste opgaver. Det fremgår både af formålsparagraffen: "Eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Børne- Og Undervisningsministeriet, 2022), og af historiefagets formål hvor der peges på at "Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Dannelse er i en uddannelsesvidenskabelig kontekst blevet diskuteret i mere end 150 år og der er i dag stadig et stort fokus på dannelse, som det også fremgår af formålsparagraffen (Kvande & Naastad, 2020, s. 80). Historie som myndiggørelse handler om at eleverne skal tilegne sig kundskaber, indsigter og færdigheder som gør at de kan forstå og fungere som individer i det samfund de lever i - blive handlekompetente. Det handler om, at de i størst mulig grad skal kunne være subjekter i eget liv og derfor skal de kunne forstå at de er historieskabt og betinget af de historiske omstændigheder de lever i (Kvande & Naastad, 2020, s. 81), men at de også er historieskabende. Historie bliver skabt gennem de valg, individer tager og det er derfor mennesker, der udgør og forandrer historien (Kvande & Naastad, 2020, s. 81).

Kritisk dannelse er et afgørende begreb, når der tales om historie som myndiggørelse. En kombination af empirisk kundskab og analytiske redskaber for at kunne vurdere denne kundskab er afgørende for at kunne opdrage eleverne til kritisk dannelse (Kvande & Naastad, 2020, s. 82).

## Historiebevidsthed

Historiebevidsthedsbegrebet spiller en vigtig rolle i historie som myndiggørelse. I denne opgave læner vi os op ad Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthedsbegrebet. Vi anskuer altså historiebevidsthed som et eksistentielt menneskeligt grundvilkår, hvor vi lever i, orienterer os i og reflekterer over tid.

Historiebevidsthed er altså til stede som erindring og fortidsfortolkning, samt som forventninger til fremtiden (Jensen, 1996). Ifølge Jensen udvikles historiebevidsthed i elevernes livsverden, og i mindre grad i skolen. Vi underbygger dog vores forståelse af Jensens definition med Kvande og Naastads forståelse af, at historiebevidsthed og handlen herefter kan styrkes gennem indsigter og færdigheder, som skolen kan være med til at opbygge (2019, s. 73).

## Handlekompetence

I denne opgave benytter vi Kvande og Naastads forståelse af handlekompetencebegrebet, som er tæt knyttet til historiefagets myndiggørende potentialer og historiebevidsthedsbegrebet. Historiebevidsthed er i denne sammenhæng afgørende for at mennesker kan forstå og fungere i det samfund de lever i, med bevidstheden om, at de er historieskabt, men at det enkelte menneske også former historien gennem sine handlinger, og at man derved er et aktivt handlende subjekt i eget liv og i en historisk og nutidig kontekst (2019, s. 73). Denne kompetence er i vores forståelse ikke blot historiefaglig, men er forberedende til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

## Kategorial dannelse og nøgleproblematikker

Klafkis forståelse af dannelse bygger på en samfundskritisk dannelsesstradition, hvor myndiggørelse er et afgørende begreb (Graf & Skovmand, 2004, s. 32-33). Med udgangspunkt i denne dannelsesstradition definerer Klafki *almendannelse* som en række evner, der gør individet i stand til at varetage sine borgerrettigheder og indgå medskabende og medbestemmende i et demokratisk samfund; *evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet* (Graf & Skovmand, 2004, s. 34).

Heraf udspringer Klafkis didaktik og teori om kategorial dannelse, da disse tre grundevner ikke må forstås som evner, der opnås uafhængigt af arbejdet med konkret indhold og konkrete eksempler (Graf & Skovmand, 2004, s. 38). Den kategoriale dannelse placerer sig således mellem den formale og materiale dannelse, og kan eksistere i en skolekontekst ved, at læreren faciliterer mødet mellem eleven og stoffet og giver mulighed for *den dobbeltsidede åbning*, hvor verden åbnes for eleven og eleven åbnes for verden (Graf & Skovmand, 2004, s. 45). Fokus er dermed elevernes møde med samfund og kultur, og det indhold, de begreber og de kategorier der skal til, for at eleverne kan tilegne sig forståelse (Brodensen m.fl., 2015, s. 33).

I kraft af sit dannelsesbegreb og dertilhørende didaktik, tager Klafki også eksplicit stilling til, hvilket dannelsesmæssigt mål, som arbejdet med børn og unge i skolen, bør have. Denne dannelsesforståelse lægger sig i tråd med vores forståelse af historiefagets potentialer for myndiggørelse, og trækker ligeledes tråde til folkeskolens formålsparagraf om “deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

Som svar på, hvilket konkret indhold, der kan danne grundlag for den kategoriale dannelse og udvikling af disse grundevner, opstiller Klafki en række *epoketypiske nøgleproblemer* eller *epokale nøgleproblematikker*. Nøgleproblematikkerne er Klafkis bud på en række genstandsfelter, der er almengyldigt relevante for menneskeheden inden for en historisk epoke (Graf & Skovmand, 2004, s. 40). Nøgleproblematikkerne er temaer, der er tæt knyttet til vores kulturelle, samfundsmæssige, politiske og individuelle eksistens (Graf & Skovmand, 2004, s. 39), og som dermed vedrører ethvert menneske og knytter sig til elevernes livsverden (Brodersen m.fl., 2015, s. 100).

### Historiekanonen som historiebrug

Historiebrug er, helt overordnet, betegnelsen for anvendelse af historiekultur. Levet historie, altså fortiden, er som sådan væk, men vi møder konstant spor af den i mange former. Sporene fra levet historie og fortalt historie kaldes samlet for historiekultur (Pietras & Poulsen, 2017, s. 47). Vi bruger historien til at skabe mening og sammenhæng i vores liv, men det centrale i historiebrug er ikke viden om selve historien, men indsigt i, hvordan historisk viden bruges i forskellige kontekster og med forskellige hensigter (Pietras & Poulsen, 2017, s. 47). Niels Kayser Nielsen har forsket i bl.a. historiebrug og definerer begrebet således “Historiebrug er betegnelsen for en kombination af *udvælgelse, fremhævelse og tilsidesættelse af personer, begivenheder og epoker fra den samlede viden om historie* [vores kursivering] med henblik på fremme af bestemte interesser af som oftest politisk, informativ, underholdningsmæssig eller identitetsmæssig art” (2010, s. 34. Pietras & Poulsen, 2017, s. 47-48). Man kan derfor ikke komme udenom at historiekanonen er historiebrug, da der er lavet en udvælgelse af emner, aktører og historiske scener. Her er der lavet til- og fravalg fra politisk side, og med en bestemt politisk hensigt.

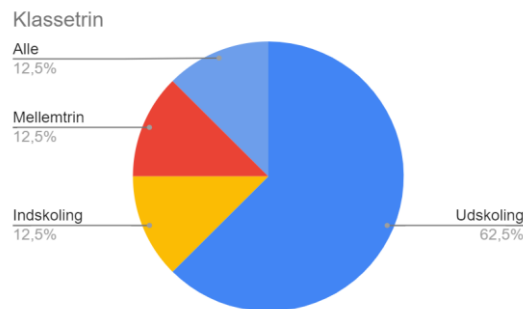
### Præsentation af empiri

Forud for vores analyse, vil vi i dette afsnit redegøre for bacheloropgavens empiriske grundlag.

Vi har gennemført 8 interviews med lærere fra 7 forskellige skoler i 7 forskellige kommuner. Tre respondenter arbejder på skoler i Region Hovedstaden, to i Syddanmark, to i Midtjylland og én i Nordjylland. Der er således en bred geografisk spredning på vores respondenter.

Alle respondenter på nær én er uddannede i historie fra læreruddannelsen.

Blandt vores respondenter er der en overvægt af lærere, der underviser i historie i udskoling. Fordelingen på klassetrin ser således ud:



Som supplement til vores egen interviewundersøgelse orienterer vi os ligeledes i Epinions undersøgelse fra 2020, *Undersøgelse af lærernes brug af kanonlisterne i dansk og historie*, der bygger på interviews med 24 historielærere fordelt på 11 skoler (s. 37). Formålet har været, at undersøge om kanonlisterne bliver brugt i undervisningen, om der er behov for at understøtte lærerne i brugen af kanonlisterne, og om lærerne ser behov for udvidelser eller opdateringer af de nuværende kanonlister (Epinion, 2020, s. 3).

Undersøgelsen konkluderer bl.a. at historielærerne ikke aktivt anvender kanonlisten i deres undervisningsplanlægning, da de har indtryk af, at kanonpunkter implicit indgår i deres egne forløb, lærebogsmaterialer og fagportaler (Epinion, 2020, s. 5-6). Undersøgelsen konkluderer herudover, at historielærerne ønsker en opdatering med nyere begivenheder (Epinion, 2020, s. 6).

Udover førnævnte interviewmateriale, består vores empiriske grundlag af 15 forskellige læremidler, 10 fysiske og 5 digitale. Læremidlerne fordeler sig på tre forskellige forlag; de fysiske læremidler er hhv. fra Gyldendals *Historie*-serie og fra Melonis *Indblik og udsyn*, mens de digitale læremidler stammer fra fagportalen Alinea Historie. Valget af forlag og kanonpunkter i læremidlerne er beskrevet i vores metodeafsnit.

## Analyse

I følgende afsnit præsenteres vores analyse af den indsamlede empiri. Analysens formål er at undersøge, hvordan historiekanon benyttes i praksis, og hvordan det stemmer overens med de tilgængelige læremidler og de politiske styredokumenter bag kanonen. Gennem analysen undersøger vi desuden, om historiefagets dannelsesformål er opnåeligt i arbejdet med kanonen. Analysen bærer derfor også præg af diskuterende elementer.

Analysen er inddelt i to overordnede afsnit, der hhv. fokuserer på den indsamlede empiri fra vores interviews med historielærere, og på de foretagne læremiddelanalyser.

I analyseafsnittet med udgangspunkt i vores kvalitative interviews laves der tre nedslag:

- Valg af kanonpunkter som indhold i undervisningen
- Lærernes didaktiske overvejelser
- Lærernes overvejelser om fordele og ulemper ved kanonlisten

I analyseafsnittet om læremiddelanalyser har vi udvalgt en række kanonpunkter, som vi har undersøgt formidlingen af i forskellige læremidler, med udgangspunkt i Loa Bjerre og Wolfgang Klafkis analysemodeller (Bilag 4). Begrundelserne for udvalg af de fem kanonpunkter er beskrevet i opgavens metodeafsnit.

Formidlingen af analysen inddeles i tre tendenser, som vi vurderer, træder tydeligt frem i vores analysearbejde og som er relevante i forlængelse af interviewanalysen:

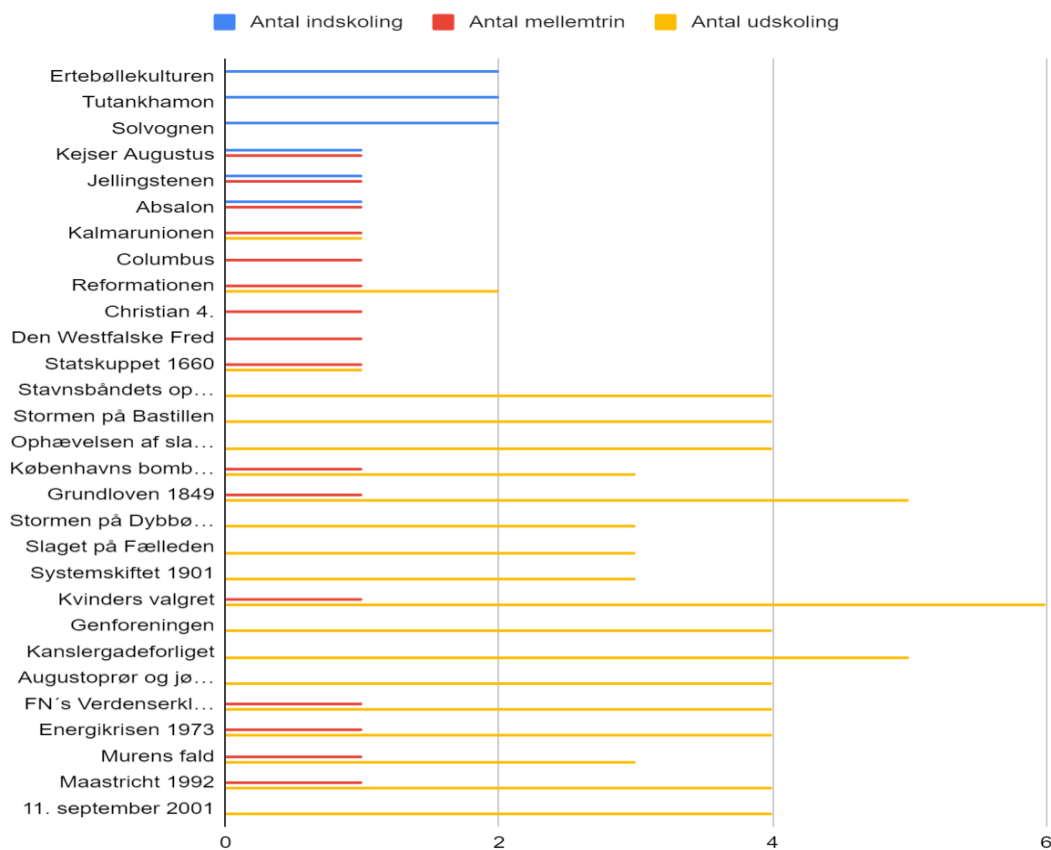
- Kronologi og sammenhæng
- Aktører, scenarier og tilgængelighed
- Livsverden og nutidsperspektiv

## Interviews

### Valg af kanonpunkter

Vi har i de afholdte interviews adspurgt lærerne, hvilke kanonpunkter, de underviser deres klasser i, samt om der er nogen kanonpunkter de foretrækker at undervise i, eller som de finder særligt udfordrende. Her tegner der sig et billede af en tendens til, at kronologitanken fra kanonens oprindelige indførelse, stadig opretholdes, på trods af afskaffelsen af kravet om kanonundervisning på bestemte klassetrin (Poulsen & Brunbech, 2016). De kanonpunkter, som lærerne fortæller, at de inddrager i deres undervisning, fordeler sig således på klassetrin:





Som det ses af grafen, er der blandt vores respondenter en tendens til, at der forholdsvist undervises i de ældste kanonpunkter i indskoling, mens der i udskoling undervises i kanonpunkterne fra 1700-tallet og frem. Kanonpunkterne herimellem inddrages på melletrinnet. Fordelingen tyder altså på, at der fortsat arbejdes med et dominerende udgangspunkt i kronologi - dette på trods af, at praksiserfaring har vist, at eleverne ikke kan huske kronologien helt fra 3. til 9. klasse (Poulsen & Brunbech, 2016).

Tendensen til, at lærerne fortsat forbinder bestemte kanonpunkter med bestemte klassetrin, understreges af flere respondenter. En respondent fortæller eksempelvis, at de benytter bogsystemet *Indblik og udsyn* (Personlig kommunikation, 14. februar 2023), der fast behandler kanonpunkterne fra Ertebøllekultur-Solvogner i indskoling, Kejser Augustus-Statskuppet 1660 på melletrinnet og Stavnsbåndets ophævelse-11. september 2001 i udskoling (Meloni, 2009, 2010, 2011). Flere af respondenterne deler den opfattelse, at kanonpunkterne i praksis "tilhører" nogle bestemte klassetrin: "Oftest så bliver det jo sådan noget med at man i indskoling og på melletrinnet hører om de her emner med de gamle Egyptere, de gamle Grækere og Romerriget, så den mølle er ligesom kørt når de kommer op til mig i syvende [vores kursivering]" (Personlig kommunikation, 8. februar 2023). En anden respondent fortæller således: "... det vi har aftalt på skolen er, at overbygningen tager de historiske kanonpunkter der er sådan fra 1700-tallet af og opefter. Så det er omkring

stavnsbåndets ophævelse, at vi har fra. Og det, der ligger under det, *er så mellemtrinnet, der tager sig af den del* [vores kursivering]” (Personlig kommunikation, 21. februar 2023). Respondenten begrundede denne inddeling med, at de tilgængelige undervisningsmaterialer på særligt mellemtrinnet, netop lægger op til at arbejde med de nævnte punkter.

At de tilgængelige undervisningsmaterialer kan være afgørende for valg af kanonpunkter i undervisningen, understøttes af endnu en respondent, der underviser i historie på mellemtrinnet: “Der er udarbejdet rigtig meget forskelligt undervisningsmateriale til punkterne, så nogle gange når man inddrager nogle af dem, er det nemmere at finde noget. Til gengæld har jeg jo inddraget dem, *som mange anser som dem der tilhører udskolingen* [vores kursivering], så meget af det materiale der er udarbejdet har jeg alligevel ikke rigtig kunne bruge, fordi jeg har undervist i sjette.” (Personlig kommunikation, 14. februar 2023).

At de tilgængelige undervisningsmaterialer er styrende for lærernes indholdsvalg og arbejde med kanonpunkter, understøttes ligeledes af Epinions kanon-undersøgelse fra 2020, hvor tre lærere bl.a. siger (s. 27):

“Vi har fået nyt grundbogssystem, og der er alt nok med. Den er nok bygget op på kanonen.”

“I 7. klasse starter vi ved Stavnsbåndet. Det starter bogsystemet med. Her på stedet følger vi i høj grad bogsystemet.”

“Forlag laver bøger, som taler ind i kanonpunkterne. Det er også kanonpunkterne, som er nævnt i de digitale portaler og grundbøgerne. Jeg kunne godt sige, at historiekanon ikke er vigtigt. Men det bliver den alligevel, da den ad omveje får indflydelse på det materiale, som er til min rådighed.”

Der kan være mange begrundelser for indholdsvalg. Den begrundelse der beskrives af vores og Epinions respondenter, er nærmest “Vi underviser i kanonen, fordi det er i bøgerne”. Der kan sættes spørgsmålstegn ved, om denne begrundelse fordrer meningsfuld undervisning, som ellers er afgørende for elevernes forståelse og stoffets brugbarhed ifølge Per Fibæk Laursen (2015, s. 118). Laursen peger på en Klafkisk tilgang til meningsdannelse, hvor mødet mellem udefra-viden og indefra-elevperspektiv er dét, der skaber mening - i modsætning til, hvis fagets perspektiv er fremherskende (2015, s. 112 og 118), hvilke det må siges at være, hvis det er kanonens centralstyring og det tilgængelige videns-stof fra læremidlerne, der definerer undervisningens indhold.

I læseplanen for historiefaget beskrives det, at samtlige kanonpunkter skal have været inddraget i undervisningen ved afslutningen af 9. klasse, men at der ikke stilles krav til, at kanonpunkterne indgår i kronologisk rækkefølge (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Alligevel tegner der sig i vores

bachelorundersøgelse et billede af, at lærerne i høj grad stadig præsenterer kanonpunkterne i en vis kronologi fra 3.-9. klasse, på trods af at der ikke arbejdes med en absolut kronologi i undervisningen på de enkelte klassetrin. Denne lineære kronologi, hvor der i de yngste klasser arbejdes med oldtidshistorie og med nyere historie i de ældste klassetrin, er tidligere kritiseret for at understøtte en forfejlet opfattelse hos eleverne af, at tid er det samme som udvikling (Bøe, 1995, I: Pietras & Poulsen, 2016, s. 92-93). Vi vil vende tilbage til dette perspektiv på den lineære og relative kronologi i vores diskussionsafsnit.

### Didaktiske overvejelser

I dette afsnit går vi i dybden med respondenternes didaktiske overvejelser om tilrettelæggelse af undervisning i kanonpunkter. Størstedelen af respondenterne giver udtryk for, at de ikke arbejder med kanonpunkterne som selvstændige emner, men som dele af større temaer. Epinion peger på samme tendens blandt deres respondenter, som også gerne underviser tematisk for at kunne knytte flere kanonpunkter sammen i ét forløb. Der peges dog også på, at den bevidste sammenkobling af kanonpunkter ofte sker, fordi kanonpunkterne lægger kronologisk tæt på hinanden (2020, s. 27-28).

Blandt vores respondenter giver en udskolingslærer eksempelvis udtryk for, at han udvælger kanonpunkterne baseret på at de har "kød på" og gør det muligt at "dykke ned i noget i form af et overordnet emne" (Personlig kommunikation, 8. februar 2023). Samme lærer fortæller, at han eksempelvis inddrager Kanslergadeforliget i et tema om mellemkrigstid og kriser, eller Stormen på Bastillen og Grundloven 1849 i et tema han kalder "Oprør og revolution" (Personlig kommunikation, 8. februar 2023).

En anden respondent nævner et temaforløb om "Stærke kvinder i historien" som et eksempel på en måde at inddrage Kalmarunionen i sin undervisning (Personlig kommunikation, 23. februar 2023). Hun fortæller, at tematiseringen er et aktivt didaktisk valg for at gøre historieundervisningen tilgængelig: "Vi oplever, at når vi underviser i de der temaer, så kan børnene meget bedre koble sig på det" (Personlig kommunikation, 23. februar 2023). Med dette citat taler respondenterne i høj grad ind i en anden tendens, som tegner sig blandt vores respondenter; et didaktisk fokus på elevernes livsverden.

Eksempelvis siger lærerne følgende om at vække elevernes interesse:

"... generelt det der med, hvis man ligesom kan få det linket til noget, de reelt synes er relevant [vores kursivering]. For eksempel har vi haft om... da vi havde om 1. verdenskrig og sådan Sønderjylland aspekt ind i det, egentlig også besættelsen, da Danmark bliver besat. Så kan man tænke ind i de her drenge, der overvejer

at skulle i militæret og står overfor en værnepligt inden for x antal år. Det har kunnet fange dem lidt.” (Personlig kommunikation, 24. november 2022).

“Jeg synes jo altid, at noget af det fedeste i historie, det er jo, hvis man kan tage et eller andet som sker lige nu, og så koble det med noget, som de allerede har gennemgået eller gennemgår lige nu.” (Personlige kommunikation, 8. februar 2023).

“Men jeg tror også det er vigtigt at de kan relatere sig til det eller har en forståelse for det. Så lige så snart de kan genkende noget, eller kan sætte det i forbindelse med noget, så synes jeg det har en god effekt, når de kan se historiesammenhængen.” (Personlig kommunikation, 19. november 2022).

En afgørende almindidaktisk- og pædagogisk overvejelse i indholdsvalg er, hvordan fagligt indhold kan kobles til elevernes livsverden. Dette er flere af vores respondenter netop er optaget af. Elevernes livsverden er en fuldt legitim overvejelse i forbindelse med indholdsvalg. Eksempelvis peger Poul Breindahl på, at skolefagernes faglighed legitimeres i arbejdet med “sagen”: “Fagernes indhold skal kunne belyse disse sager, og valg af indhold til undervisningen skal begrundes i forhold til, hvilke sager der er aktuelle og vedkommende i vores *tilværelse og omverden*” (Agergaard, 2015, s. 96). At tilknytningen til “sagen”, aktuelle problemstillinger og vedkommende problematikker for eleverne har værdi i forhold til elevernes faglighed og almene dannelse, understøttes ligeledes af Klafkiske argumenter for indholdsvalg; at eleverne både skal møde udefra-viden og indefra-erfaring, så læreren kan facilitere mødet mellem stoffet og eleven (Graf & Skovmand, 2004, s. 45).

Vores respondenter fokus på at koble historie til elevernes livsverden, drejer sig bl.a. om at vække elevernes interesse for faget, og om at give eleverne en idé om, at historien påvirker nutiden og fremtiden. Denne tilgang til faget taler netop ind i historie som myndiggørelse og elevernes forståelse af at være historieskabt og historieskabende (Kvande & Naastad, 2020) - hvis det vel at mærke lykkes lærerne, at kvalificere undervisningens indhold.

Det livsverdensbegreb, som lærerne giver udtryk for i de foretagne interviews, er nemlig en forståelse af livsverden som lavpraktiske, sammenlignelige oplevelser fra elevernes liv, eller aktualitet i den forstand, at nogle historiske begivenheder kan kobles til nuværende begivenheder. Det kommer eksempelvis til udtryk, når fortællinger om Ertebøllekulturens køkkenmøddinger kobles til elevernes familiers skrald i dag, eller når krige kobles til den nuværende Rusland-Ukraine-konflikt eller til elevernes forhåbninger om et værnepligtsforløb. Vores respondenter omtaler altså deres arbejde med livsverdenstilknytning som et spørgsmål om aktualisering, hvori eleverne skal bruge sig selv som reference- og sammenligningspunkt (Jensen, 1996, s. 14). Om dette rent faktisk kvalificerer elevernes historiebevidsthed og historicitet, afhænger

af lærernes evne til at inddrage fortidsforståelse, nutidsfortolkning og fremtidsperspektiv i arbejdet med disse aktualiseringer (Jensen, 1996, s. 14). Historiekanonen og læseplanen for faget præsenterer ikke eksempler på mulige nutidskoblinger eller metoder hertil, og ansvaret er derfor lærernes. Vores respondenter kommenterer dog ikke på, hvorvidt de oplever at aktualiseringen er succesfuld i et læringsperspektiv, og forholder sig ikke til, hvordan de eventuelt kvalificerer aktualiseringen. Det kunne eksempelvis ske gennem en kobling til Klafkis nøgleproblematikker og et aktivt arbejde med løsninger i en nutidskontekst og et fremtidsperspektiv; eksempelvis om der arbejdes med skrald i en kontekst af bæredygtighedsproblematikker eller forskellige krige i kontekst af fredsspørgsmålet (Laursen, 2002, s. 23-25).

Som tidligere citeret, gør flere af respondenterne sig overvejelser om, hvordan de kan koble deres historieundervisning til aktuelle sager. Der nævnes dog også, at det kan være udfordrende at koble alle kanonpunkter til elevernes livsverden:

“Jeg har jo egentlig været en af de lærere der ikke var fortalere for at oldtid var det vigtigste i indskolingen. Der har jeg egentlig synes det var vigtigt at det var mere den nære historie, mere sådan nutidshistorie og så kunne vi bevæge os bagud. *Fordi oldtid er så fjern fra deres forståelse og deres hverdag* [vores kursivering]. Men så kom kanonpunkterne og så er man jo nødt til at forholde sig til det”. (Personlig kommunikation, 14. februar 2023).

“(…) det er jo deres livsverden, ikke? Og det er jo, for dem er det er jo større, end at der har levet en farao i Egypten for 2000 år siden. *Så det er dem der som er som er way back, og som som ikke direkte har noget med Danmark at gøre, som de ikke forstår* [vores kursivering]”. (Personlige kommunikation, 8. februar 2023).

Netop denne didaktiske overvejelse bringer en respondent, der er kritisk indstillet overfor kanonen, i spil: “*Hvis man skal kunne lave undervisningen meningsfuld* [vores kursivering], så er man også nødt til selv at kunne argumentere for, hvorfor det her er vigtigt for dem at vide noget om, og hvorfor er det med til at gøre dem historiebevidste? Altså, hvad kan de bruge det til? Hvordan kan de bruge denne her information om denne her tidsperiode eller den her begivenhed, hvordan kan de bruge det til at forudsige fremtiden? *Altså, det der med at tænke ind i en fremtid, og hvad kan jeg bruge det til i min nutid* [vores kursivering]” (Personlig kommunikation, 14. februar 2023). Respondenten bruger dette som begrundelse for hendes til- og fravalg af kanonpunkter på mellemtrinnet, og taler her ind i histories mulige myndiggørende kvaliteter og elevernes *historiebevidsthed*.

Disse overvejelser om elevernes historiebevidsthed og mulighed for at bruge deres historiefaglighed i egen hverdag, må siges at være relevant i kontekst af historiefagets formål, der netop lyder:

Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

**Stk. 2.** Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

**Stk. 3.** Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.

(Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

At historiefaget skal understøtte elevernes udvikling af historiebevidsthed uddybes i fagets læseplan, bl.a. i historiefagets formål og identitet. Beskrivelsen af fagets identitet starter således: "At styrke elevernes historiske bevidsthed er et væsentligt mål med faget", og fortsættes: "Historisk bevidsthed er forståelsen af samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Det betyder, at fagets genstandsfelt ikke alene er viden om fortiden" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 6). Selvom historiebevidsthed dermed gives en særlig plads i historiefaget i folkeskolen - og i vores respondenteres bevidsthed - er dette dog ikke kanonens formål ifølge læseplanen. Kanonen gives derimod en afgørende rolle ift. kompetenceområdet *Kronologi*, "med henblik på at støtte elevernes kronologiske overblik og sammenhængsforståelse", og er, som tidligere nævnt i bachelorprojektet, et udtryk for kundskabstænkning og centralstyring af fagets indhold (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 27). Der kan derfor argumenteres for, at der er en dissonans mellem dele af fagets identitet og formål og den politiske ramme for faget, der opstilles gennem kanonen og fagets styredokumenter, når centralstyringen får indflydelse på fagets indhold i en sådan grad, at lærerne hverken kan lave livsverdenskoblinger som aktualisering eller kritisk dannende nøgleproblematikker.

Denne sammenhæng mellem indholdsvalg, historiekanon og dannelsesformål, vil blive diskuteret yderligere senere i opgaven, med udgangspunkt i analysen og historiefaglig og pædagogisk teori.

### Holdninger til kanonen

I de afholdte interviews har vi spurgt respondenterne om deres holdning til historiekanon, samt hvilke fordele og ulemper de ser ved kanonen.

Når det kommer til fordele ved historiekanonens, går to ting igen i lærernes svar: Skabelsen af en fælles kulturarv, forståelse og vidensgrundlag, og nemheden ved at have en rettesnor at holde sig til i sit indholdsvalg.

Om indholdsvalg siger flere lærere, at kanonpunkterne er let tilgængelige, når man skal planlægge indhold. Som påpeget tidligere i analysen, er der eksempelvis meget tilgængeligt materiale, der er lavet med udgangspunkt i kanonen. Én enkelt respondent påpeger også, at kanonen gør historien nemmere tilgængeligt for eleverne, fordi de får nogle fikspunkter: "Jeg kan godt lide at man har nogle punkter. Det gør det overskueligt for børnene (...) Jeg tror på, at når børnene får sådan nogle fikspunkter, så tror jeg på, at det er lettere at huske og lettere at kunne hive frem." (Personlig kommunikation, 19. november 2023).

Når respondenterne her taler om børnenes evne til at huske faktuel historieviden, bevæger vi os tæt på et kundskabssyn på historiefaget, som kanonen jo også er et udtryk for, og ikke det kompetencesyn, som ellers er dominerende i fagets formål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Samtidig kan der sættes spørgsmålstegn ved, om respondentens oplevelse af elevernes hukommelsesevne er repræsentativ, jævnfør Poulsen og Brunbechs pointe om, at eleverne ikke aktivt kan genkalde sig en kronologi fra 3. til 9. klasse (2016).

Om at etablere en fælles forståelse og viden, siger to af vores respondenter således: "På en måde synes jeg, at det er rigtig fint, at vi har en rettesnor, så det er lige, næsten lige, hvad børnene kommer igennem, så hele Danmark ikke er en bred vifte af tilfældig, historisk viden" (Personlig kommunikation, 23. februar 2023) og "Jamen, jeg synes egentlig at det er dejligt at der er noget som man SKAL lære, noget man SKAL kunne, og noget man siger, det er altså vigtigt og centralt, at man har nogle kundskaber omkring det" (Personlig kommunikation, 21. februar 2023). Begge disse respondenter peger på, at de ser en værdi i, at eleverne i folkeskolen opnår nogenlunde samme viden og kundskaber inden for historiefaget, og taler dermed i en vis grad for den centralstyrede historiedidaktik, som historiekanonens er udtryk for (Jensen, 2012) og i historie som kundskabsfag.

To andre respondenter forholder sig ikke til den viden og kundskab eleverne skal opnå, men derimod til den fælles forståelse af dansk kultur og vores samfund, som et fælles historiefagligt indhold kan bidrage til: "Jeg kan godt forstå argumenterne med, at vi får en fælles kulturarv, og at når man har gået i folkeskolen i Danmark, så ved man noget om det her, det her og det her [vores kursivering]" (Personlig kommunikation, 14. februar 2023) og "Det sikrer jo at der er nogle ting, som jo netop giver en fælles forståelse for noget dansk kultur, og så videre..." (Personlig kommunikation, 24. november 2023). Disse citater bekræfter kanonen som et eksempel på historiebrug, og vidner om, at VK-regeringens fortælling om kanonen som en vej til en fælles kulturarv accepteres af lærerne.

Disse sidstnævnte to respondenter, er dog også lærere, der forholder sig skeptisk til kanonen. De siger eksempelvis også: "Men det fører bare til *at det bliver en påtvunget ting* [vores kursivering], som hverken lærere eller elever egentlig forstår det store billede af. Det bliver gjort på sådan en meget 'vi plejer'-agtig måde, som sjældent stemmer overens med den forskning og viden man ellers har i forhold til hvordan man didaktiserer det" (Personlig kommunikation, 14. februar 2023) og at "Kanonen er at trække det samme ned over alle elever, og det ser jeg bare ikke særlig mange fordele i at gøre" (Personlig kommunikation, 24. november 2023).

Generelt kan alle vores respondenter præsentere logiske argumenter både for og imod at have en kanonliste i historie. Derfor anser vi det også som meningsfuldt at se nærmere på respondenternes mere subjektive vurderinger og holdninger til kanonen, som er vores afsluttende spørgsmål i den brugte interviewguide (Bilag 1 og 2).

Langt størstedelen af vores respondenter giver udtryk for, at de egentlig ikke ønsker at fjerne kanonen, men præcis som Epinions undersøgelse konkluderer (2020, s. 6), giver flere af vores respondenter udtryk for et ønske om revidering af kanonen:

"Sådan i det daglige, det fungerer jo, altså. Jeg kan godt se meningen med mange af kanonpunkterne og jeg synes at de falder naturligt ind, når man tænker det tematiseret i stedet for sådan særskilt, ikke? (...) Jeg synes måske, at hvis man gjorde et eller andet med at sætte nogle kloge mennesker til, måske hver 10-15 år, at revidere den og sige, er det stadigvæk det her, vi synes er vigtigt alle lærer? Kan vi skifte nogle ud, skal vi skrive nogle til? (...) Det synes jeg den måske kunne have godt af." (Personlig kommunikation, 8. februar 2023).

"Jeg savner lidt måske en opdatering af kanonpunkterne. Fordi, kanonpunkterne er jo lavet for, så vidt jeg ved, ret lang tid siden. Og er måske ikke, som jeg ser det, dækkende nok. Hvornår opdaterer vi den, hvornår rykker den sig?" (Personlig kommunikation, 19. november 2023).

Sidste citat stammer fra en respondent, der er kritisk indstillet overfor kanonen. Han udtrykker ud over et ønske om revidering, et ønske om større frihed i historiefaget, eksempelvis ved at fjerne det obligatoriske element, således at kanonlisten fremadrettet er en politisk besluttet *forslagsliste*: "Jeg savner bare nogle flere! En større valgmulighed blandt dem og at sige, 'Altså eleverne skal ikke igennem alle kanonpunkterne, men skal have rørt nogle af dem og at man sørger for at man hvert år får kigget på 1-2 stykker af dem'. Jeg kunne godt tænke mig at historiefaget blev mere frit (...) Jeg tror det vigtige vi snakker om er, hvad den [kanonen, red.]



skal bruges til. Fordi jeg synes det er godt at have et udgangspunkt for historielærere og sige, 'Jamen, her er nogle emner du kan tage fat i, som er vigtige.' (Personlig kommunikation, 19. november 2023).

Flere af vores respondenter udtrykker lignende holdninger til kanonen - det er ikke et problem, at der er en fælles ramme, men den måtte gerne være friere. Det kommer eksempelvis til udtryk i form af et ønske om at udvide punkterne og netop gøre kanonen mere tematiseret:

"Det hedder kanon, men det er jo mere frit og der er jo nogle forskellige tematikker vi skal ind over [om litteraturkanonen i dansk, red.], og jeg synes måske at historien burde lægge mere i temaer" (Personlig kommunikation, 23. februar 2023).

"Altså, så er det måske mere en udvidelse af nogle af dem [kanonpunkterne, red.]. Altså man kan jo sige, at når man har om Kanslergadeforliget, jamen, så kan man jo ikke undgå at høre om krakket på Wall Street. Det ville i hvert fald være mærkeligt (...) Eller når man snakker besættelsestiden, så kan man jo ikke undgå at komme ind på jødeforfølgelser" (Personlig kommunikation, 21. februar 2023).

Den type af udvidelse af kanonpunkterne, som respondenterne her peger på, er lig det ønske om revidering, som vi selv tidligere har fremsat; at gøre punkterne bredere, så lærerne i højere grad kan arbejde med forskellige vinklinger (Hammerstrøm & Kümpel, 2021). Der kan, med udgangspunkt i respondenternes udsagn, argumenteres for, at bredere kanonpunkter ville gøre lærerne friere til at udvælge aktører og scenarier, samt arbejde med balancen mellem orden og oprør. Det kan potentielt set gavne elevernes identificeringsmuligheder, og give mulighed for at undervise i et repræsentativt og sandsynligt udsnit af historien (Bjerre, 2022).

Det, der udtrykkes suverænt flest gange, når det kommer til lærernes holdning til kanonen, og hvilke ulemper de ser ved kanonen, er oplevelsen af at blive låst i sin undervisningsplanlægning - en holdning der umiddelbart gør ønsket om revidering og større frihed forståelig. Holdningen om at kanonen låser, binder og styrer undervisningen, kommer til udtryk i en række citater:

"Jeg synes det er rart at der er en vejledende tråd (...) Men jeg synes det bliver for begrænset. Så jeg sidder virkelig når jeg skal lave mine årsplaner, og sidder og siger, 'Nåh ja, jeg skal også lige huske at jeg skal have denne her med', og så skal jeg også... *Altså, så ender den med at skrive min årsplan mere end jeg selv gør det* [vores kursivering]." (Personlig kommunikation, 19. november 2022).

"Jeg synes måske bare *den binder, mere end den gavner* [vores kursivering]. Og der skal jo selvfølgelig også være et eller andet de skal kunne og skal vide noget om. Men jeg synes godt det kan være lidt

problematisk, egentlig. Men jeg tror bare det er fordi friheden bliver mere begrænset.” (Personlig kommunikation, 24. november 2022).

“Jeg er jo sådan meget imod den der tanke om, at det bliver sådan lidt detailstyret i forhold til det her (...) Det synes jeg altså... Det har jeg på en eller anden måde lidt stramt med.” (Personlig kommunikation, 8. februar 2023).

“Jeg synes i hvert fald *en af ulemperne er, at faget er blevet mere låst* [vores kursivering]” (Personlig kommunikation, 14. februar 2023).

“Der er rigtig mange, og det låser også jo på en eller anden måde de her kanonpunkter.” (Personlig kommunikation, 23. februar 2023).

Vores respondenter udtrykker her en oplevelse af, at deres undervisningsfrihed begrænses. Det kan frygtes at lærerne, med denne oplevelse af at inddrage indhold fordi de SKAL, vil have svært ved at skabe meningsfuld undervisning. Som tidligere nævnt er muligheden for livsverdenstilknytning afgørende for at kunne skabe mening for eleverne, men herudover skal lærerne desuden kunne fremstille sammenhængende begrundelser for, hvordan indholdet er relevant i samspil med skolen formål og opgave (Brodersen m.fl., 2015, s. 50). De begrundelser, lærerne taler ind i med disse citater er primært, at der leves op til politisk vedtagne styringsdokumenter om kanonen, samt at der leves op til den del af fagets formål, der omhandler kronologi. Samtidig udtrykker respondenterne med disse citater ikke just en sprudlende motivation for at undervise i de vedtagne kanonpunkter, og der kan sættes spørgsmålstegn ved, om en manglende motivation hos læreren kan smitte af på elevernes motivation og begejstring for historiefaget.

Således udtrykker vores otte respondenter sig om fordele, ulemper og egne holdning til kanonen. Der er forståelse for værdien af et fælles videns- og forståelsesgrundlag, men skepsis overfor en række af de nuværende punkter og et ønske om fornyelse og revidering, der også frisætter historiefaget mere end nu og giver lærerne større frihed i deres undervisningsplanlægning.

## Opsummering

I denne del af analysen har vi beskæftiget os med den del af vores empiri, der er indsamlet gennem kvalitative interviews med en række lærere, der underviser i historie. Analysen bygger dermed i høj grad på praksiserfaringer fra respondenterne, og har til formål at undersøge sammenfald og gennemgående tendenser fra lærernes oplevede virkelighed.

Vi har i denne del af analysen haft fokus på valg af kanonpunkter, didaktiske overvejelser og fordele og ulemper ved historiekanonien.

I analysen tegner der sig et billede af, at der er tendens til at arbejde kronologisk med kanonpunkterne - fra oldtidshistorie i indskolingen til nyere historie i udskolingen. Vi har i denne sammenhæng kommenteret på de mulige udfordringer ved at arbejde med en lineær kronologi fra 3.-9. klasse.

Herudover kan vi udpege en tendens i de didaktiske overvejelser om historieundervisningen. Lærerne arbejder i høj grad tematisk og inddrager kanonpunkterne i disse temaer, og lærerne udtrykker et markant ønske om at kunne skabe tilknytning til elevernes livsverden gennem aktualisering, hvilket ifølge lærerne ikke altid er nemt.

Vi noterer os desuden, at lærerne forholdsvis forholder sig til livsverdenstilknytning som aktualisering og hverdagsammenligninger, frem for livsverdenstilknytning i form af epokale nøgleproblematikker.

Afslutningsvis tegner der sig et billede af, at lærerne både kan se fordele og ulemper ved at have en kanonliste i historie. De ser fordele ved, at der skabes et fælles videns- og forståelsesgrundlag i den danske folkeskole, men oplever at kanonlisten låser historiefaget og deres undervisningsplanlægning, og flere respondenter ønsker flere løbende revideringer af listens form og indhold.

## Læremidler

### Forlagenes tilgang til historiefaget

Forud for den dybdegående analyse af de valgte læremidlers behandling af kanonpunkterne, vil vi først gennemgå den tilgang til historiefaget, som forlagene præsenterer i hhv. Alinea Historie, Gyldendals *Historie*-serie og Melonis *Indblik og udsyn*.

Alinea beskriver i deres didaktiske profil, at formålet med portalens forløb er "at vise tydelig sammenhæng mellem historiske begivenheder og deres kontekst" og at "opfordre eleverne til at reflektere over, hvordan historie bliver til, og at de selv er historieskabende", samtidig med et stort fokus på fagligt ordforråd (Alinea Historie, u.å.). Kildearbejde er i fokus, og eleverne skal arbejde med at genkende, tolke, forstå og afkode (Alinea Historie, u.å.). Der er læringsmål tilknyttet alle forløb, og der opfordres til at gennemgå målene med eleverne forud for forløbet (Alinea Historie, u.å.).

Forløbene er, ifølge Alinea selv, kronologisk struktureret, således at "eleverne i 3. klasse begynder med oldtiden og herfra følger en klassisk tidslinje" (u.å.).

Gyldendals *Historie 3-9* bygger på *thinking history*-tilgangen til faget (Gyldendal, 2010, 2011, 2014), også kendt som *historisk tænkning* i den danske didaktik, hvor elever skal "lære at lære" og arbejde som "små videnskabsmænd" gennem kildearbejde (Pietras & Poulsen, 2016).

Kanonpunkterne i systemet er integreret i større temaer, og temaernes indhold afgør, hvilken vinkel der anlægges på kanonpunkterne og hvor meget disse fylder (Gyldendal, 2010, 2011, 2014).

Bogsystemet *Indblik og udsyn* skriver således om deres mål: "at skabe et historiesystem, der ikke blot fortæller hvad der skete i fortiden, men i høj grad er historieformidlende" (Meloni, 2009, 2010, 2011). De beskriver herefter, at det vigtigt, at eleven opnår forståelse for, at de er historieskabt og historieskabende, og at systemet har fokus på fagets nøglebegreber og at inddrage elevernes livsverden (Meloni, 2009, 2010, 2011). Det beskrives dog også, at "læreren er den centrale aktør", da læreren organiserer undervisningen og i høj grad arbejder i fællesskab i klassen (Meloni, 2009, 2010, 2011).

*Indblik og udsyn* udgives umiddelbart efter vedtagelse af Fælles Mål 2009, og har derfor et øget fokus på kronologi i undervisningen og historiekanonen. Systemet er struktureret i kronologiske temaer, der inddrager kanonpunkter løbende og på faste klassestrin (Meloni, 2009, 2010, 2011).

Alinea og Gyldendal præsenterer således en historiedidaktik, der minder om den fagstyrede, hvor fagets metoder især er i fokus (Jensen, 2012). Melonis måde at behandle kanonpunkterne har klar sammenhæng med den centralstyrede didaktik, men er samtidig fokuseret på fagets nøglebegreber; en tilgang som minder om den fagstyrede didaktik (Jensen, 2012).

### Kronologi og sammenhæng

I dette afsnit vil vi se nærmere på, hvornår eleverne præsenteres for de udvalgte kanonpunkter, samt i hvilken sammenhæng kanonpunkterne indgår.

I læremiddelanalyserne ses samme tendens, som udtrykkes af vores respondenter; oldtidshistorien "hører til" de mindste klassestrin, mens den nyere historie "hører til" de store elever. Undervisningsmaterialerne om *Ertebøllekultur og Tutankhamon* er alle målrettet 3.-4. klasse, *Den Westfalske Fred* er målrettet 6.-7. klasse og *Kvindens valgret og Augustoprør og jødeaktion* er målrettet 7.-9. klasse. Fordelingen af kanonpunkterne stemmer altså overens med det billede vi får præsenteret af respondenterne, som kan ses på side 15 i bacheloropgaven. De tilgængelige læremidler understøtter dermed, at der undervises kronologisk i

kanonpunkterne, selvom det ikke stilles som krav i fagets læseplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 27). Det tyder altså på, at historiekanonens - særligt den tidligere vedtagne kronologi - er styrende for læremidlerne, og at læremidlerne er styrende for lærernes planlægning og undervisning.

Fælles for læremidlerne er, at de ikke beskæftiger sig selvstændigt med kanonpunkterne, men inddrager punkterne i historiske temaer, der behandler historiske perioder eller begivenhedsforløb, der markerer brud i historien. Eksempelvis indgår *Tutankhamon* i forløb om Egypten og *Den Westfalske Fred* i forløb om 30 års-krigen eller Christian IV. Yderligere et fællestræk ved de fysiske læremidler er, at temaerne præsenteres i kronologisk rækkefølge, hvis man følger bogens opbygning.

Tendensen må derfor argumenteres at være, at kanonpunkterne alle indarbejdes i en historisk sammenhæng, og ikke behandles selvstændigt. Der er dog stor forskel på, hvor meget de enkelte kanonpunkter fylder i sammenhængen.

Eksempelvis fylder *Den Westfalske Fred* meget lidt i de kapitler, som kanonpunktet indgår i, mindst hos Gyldendal og mest i *Indblik og udsyn*, men maksimalt 2 sider inkl. tekst, billeder og eventuelle kilder. Det er samtidig det kanonpunkt, som færrest af vores respondenter underviser i, som flest finder udfordrende at undervise i, og som flest finder ligegyldig i kanonen.

Principielt set vil vi argumentere for, at der sagtens kan pege på historisk signifikans i fortællingen om *Den Westfalske Fred*, hvis der tages udgangspunkt i eksempelvis Counsell's signifikansmodel (2004). Fredsaftalen sluttede en grusom krig og markerer et historisk brud, *remarkable*, og de aftaler og opdelinger af Europa som blev forhandlet på plads, samt måden at arbejde med diplomatiske repræsentanter, påvirker stadig måden, vi strukturerer det internationale samarbejde i dag, *results*. Ses der på kanonpunktets afslørende potentialer, *revealing*, åbnes der op for at undersøge hvorfor de forskellige aktører var med i fredsforhandlingerne, grundlaget for krig og undersøgelse af eksempelvis religiøse spændinger i Europa. Afslutningvist kan kanonpunktet have potentiale til at vække resonans, *resonant*, i kraft af en kobling til andre konflikter og fredsforhandlinger - faktisk åbner *Den Westfalske Fred* netop op for at arbejde med den epokale nøgleproblematik fredsspørgsmålet, som, ifølge Klafki, har et dannende potentiale og kan knyttes til elevernes livsverden (Laursen, 2002).

Det kritisable ved de analyserede læremidler er dog desværre, at denne mulighed for at skabe resonans og nutidskoblinger ikke gribes - der redegøres for fredsaftalen, men ikke for den nutidskobling eller hvordan den og lignende aftaler kan påvirke fremtiden - en ellers oplagt mulighed for at styrke elevernes historiebevidsthed.

At læremidlerne i høj grad præsenterer kanonpunkterne i en fast kronologi fordelt på klassetrin, og at kanonpunkterne i høj grad formidles gennem temaer, stemmer næsten én-til-én overens med den virkelighed, som vores respondenter har beskrevet. Vi finder det derfor relevant at sætte spørgsmålstegn ved, i hvor høj grad lærernes tilgang til undervisning med historiekanonens bundler i deres faglige og didaktiske overvejelser, eller i de tilgængelige undervisningsmaterialer. Det bliver desuden relevant at sætte spørgsmålstegn ved, i hvor høj grad de tilgængelige læremidler er defineret af faglige vurderinger eller politiske rammer, da de alle er udgivet efter kanonens vedtagelse.

### Aktører, scenarier og tilgængelighed

De aktører og scenarier, som eleverne præsenteres for i de forlagsproducerede læremidler, er rammesættende for undervisningens indhold på mange måder: Hvad er det for en vinkel, vi angriber historien fra? Hvad fortælles og hvad udelades? Hvor tilgængeligt er det for eleverne, at forstå det fortalte og sætte det i sammenhæng med, at de selv er historieskabt og historieskabende?

Det er et vilkår for læremidler, at der må udvælges begivenheder, scenarier og aktører, men kvaliteten af den valgte vinkling bør afgøres ved, om læremidlet præsenterer et repræsentativt og sandsynligt udsnit af den valgte tids holdninger og handlinger (Bjerre, 2022). Der er dermed sagt nødt til at være en balance mellem orden og oprør, hvis eleverne skal have grundlag for en nuanceret forståelse af historien og dens forskellige aktører, og dette bliver særligt relevant set i lyset af, at eleverne ifølge Historielabs store undersøgelse, *Historiefaget i fokus*, opfatter historie som *“noget faktiskt – kundskaber – der kan tilegnes”* og *“en slags akkumulering af facts”* (Knudsen & Poulsen, 2015, s. 9).

For at tage et eksempel, kan vi se nærmere på analyserne af læremidlerne med fokus på kvinders valgret. De aktører som eleverne præsenteres for, er især Dansk Kvindesamfund som fælles enhed, og enkelte kvindelige aktører, som har bidraget til kvindekampen gennem deres skrivelser og engagement i Dansk Kvindesamfund. Herudover nævnes en række mandlige politikere, som har siddet i magtfulde positioner, mens arbejdet for kvinders stemmeret har stået på, og mandlige politikere, som var modstandere af kvinders stemmeret.

Fælles for aktørerne er, at de er politiske figurer fra velstillede baggrunde; Mathilde Fibiger kommer fra en officerfamilie (Danmarkshistorien, 2022), Boisen er præstekone (Gyldendal, 2011) og Elna Munch var gift med et folketingsmedlem fra Radikale (Danmarkshistorie, 2011). Vinklingen af den historiske begivenhed bliver dermed også politisk, og foregår i høj grad mellem forskellige velstillede og veldannede aktører, der lader debatten udfolde sig i aviser og bøger, samt mundtligt i politiske fora. I denne vinkling overses eksempelvis

arbejderkvindernes deltagelse i kampen, og andre handlinger i arbejdet for kvinders valgret, eksempelvis oprettelsen af kvindeskoler og demonstrationer arrangeret af kvindeforeningerne.

Sættes det politiske aktør- og scenarievalg i kontekst til kanonpunktet *Kvindes valgret*, er den politiske vinkling dog ikke uforklarlig. Kanonpunktet beskrives netop politisk, og omhandler "en afgørende ændring i udviklingen af det danske demokrati", "stemmeret til menighedsrådene i 1903 og kommunal valgret i 1908" og "valgret til Rigsdagen" i 1915 (EMU, 2022).

Det stærkt politiske aktør- og scenarievalg kan dog bidrage til at gøre indholdet sværere tilgængeligt for eleverne, da det fjernes fra en hverdagslig og almenmenneskelig kontekst, ligesom at de udvalgte aktører kan opfattes som svære at identificere sig med. Det er derfor diskuterbart, om vinklingen er repræsentativ for det historiske emne, da kampen for kvinders valgret ikke blot var en kamp for middelklassens kvinder, der foregik i debatspalterne. Der er således ikke optimal balance mellem orden og oprør, som ifølge Loa Bjerre ellers er med til at sikre et læremiddels kvalitet (2022, s. 9). Der stilles dermed krav til læreren om, at der kompenseres for denne ubalance, hvis historieundervisningen skal være repræsentativ (Bjerre, 2022, s. 12).

Generelt er der udmærket sammenhæng mellem de aktører og scenarier, der vægtes i forklaringen af kanonpunkterne, og de aktører og scenarier, der præsenteres i de analyserede læremidler.

Forklaringen om *Ertebøllekultur* nævner gunstige klimaforhold, ændringer i disse forhold, samt at vores viden primært stammer fra forskning (EMU, 2022). Læremidlerne nævner netop gunstige forhold for at leve og skaffe mad (Gyldendal, 2011), klimaforandringer og nye levevilkår (Alinea, u.å.) og de arkæologiske fund, køkkenmøddingerne (Meloni, 2009).

I kanonpunktet Tutankhamon nævnes udelukkende én aktør, hans grav og manglende viden herom. I læremidlerne nævnes igen denne mangel på viden (Meloni, 2009), Tutankhamon og arkæologer som aktører og et stort fokus på gravstedet i Kongernes Dal (Alinea, Gyldendal, 2011).

Forklaringen om *Den Westfalske Fred* lægger vægt på de to fredsftaler og trediveårskrigen, og at disse aftaler havde betydning for forståelsen af suveræne stater og diplomati. Ligeledes beskæftiger læremidlerne sig i høj grad med trediveårskrigen, hvoraf fredsftalerne fylder meget lidt, og statsdannelse og diplomati er fokuspunkter.

Kanonpunktet *Augustoprør og jødeaktion* nævner den tyske besættelse og den danske regering som hovedaktører, præcis som læremidlerne også gør. Scenisk har kanonpunktet fokus på ophøret af samarbejdspolitikken og redningen af jøderne, mens læremidlerne faktisk har et større fokus på utilfredsheden og oprøret mod samarbejdspolitikken (Meloni, Gyldendal), altså oprør frem for orden.

I Klafkis forståelse af tilgængelighed tages der højde for elevernes kulturelle, økonomiske og sociale forudsætninger. Skal det være muligt at opnå kategorial dannelse, er disse overvejelser nødvendige for, at facilitere mødet mellem samfund, kultur, indhold, begreber og kategorier (Graf & Skovmand, 2004, s. 45). Udvælges der ikke scenarier og aktører, der er eksemplariske, kan indholdet ikke overføres til lignende problemstillinger, og kan ikke bruges i en kontekst af epokale nøgleproblematikker. En ensidig vinkling, som kanonen i visse tilfælde dikterer, kan være et bånd for dette, og gøre det dannende potentiale ved en kanon svært at opnå.

### Livsverden og nutidsperspektiv

At skabe forbindelse til elevernes livsverden kan være en vigtig vej til at skabe mening med undervisningens indhold. I bacheloropgavens teori-afsnit beskriver vi netop denne vigtighed, og skelner desuden mellem livsverdenstilknytning som hhv. sammenligning og inddragelse af elevernes hverdag eller kobling til epokale nøgleproblematikker.

I det tidligere analyseafsnit tolker vi, at lærerne især omtaler livsverdenstilknytning som koblinger til elevernes hverdagsoplevelser. I dette afsnit af analysen forholder vi os til, om de udvalgte læremidler giver adgang til at arbejde med livsverdenstilknytning i form af nøgleproblematikker.

Vi kan se en gennemgående tendens i læremidlerne; de, der er målrettet indskoling og mellemtrinnet, formår at lave nutidskoblinger, der er baseret på elevernes hverdagsoplevelser i elevopgaverne, mens de, der er målrettet udskoling, ikke formår at lave samme nutidskoblinger i elevopgaverne, da disse i langt højere grad er baseret på kildearbejde- og kritik.

Det bør nævnes, at det lille forlag Meloni faktisk producerer de læremidler, der mest gennemgående kobler til nutiden. Dette sker især gennem kobling til elevernes hverdagsliv, men også ved at spørge ind til klimaforandringer i dag, når de behandler *Ertebøllekultur* (Meloni, 2009, s. 44) - og dermed tale ind i nøgleproblematikken om det økologiske spørgsmål (Laursen, 2002) - eller til tilstanden af kvinders valgret i dag (Meloni, 2011, s. 87). Gyldendal og Alinea arbejder langt mere kildefokuseret i deres arbejdsopgaver.



Når læremidler ikke lægger op til livsverdenskoblinger til kanonpunkter, falder dette ansvar på lærerne. Det kan være en udfordring, set i lyset af, at lærerne er udfordret på forberedelsestid, eller hvis man ikke er uddannet historielærer, men alligevel underviser i faget. Denne udfordring peger en respondent, som netop ikke er uddannet i historie, også på, da hun forklarer sine overvejelser om indholdsvalg: "Det er også fordi min egen mangel på viden, at... Jeg har sværere ved at se hvordan vi kan forstå det her i forhold til hvordan vi lever i dag." (Personlig kommunikation, 21. november 2022).

I vores optik er det ærgerligt, at læremidlerne - eller kanonen - ikke i højere grad har disse koblinger for øje, da disse tråde fra fortid til nutid til fremtid netop er afgørende for at udnytte historiefagets dannende og myndiggørende potentialer. Vi vil desuden argumentere for, at mange af kanonpunkterne i sig selv har potentiale til at tale ind i Klafkis forslag til epokale nøgleproblematikker, og dermed i en række større, samfundsmæssige overvejelser, som eleverne også vil kunne bruge i deres daglige liv som demokratiske borgere.

Eksempel kan der argumenteres for, at Meloni griber kanonpunktet Ertebøllekulturen rigtig an, når der kobles til spørgsmålet om klimaforandringer og bæredygtighed (2009), som absolut også må siges at være relevant i dag, hvor hele verden står overfor massive klimaforandringer, der er behov for grøn omstilling og hvor eleverne ugentligt klimastrejker.

Det, ifølge lærerne, udfordrende kanonpunkt *Den Westfalske Fred*, har også potentiale for at kunne kobles til nøgleproblematikken om nationalstatsprincipper ved at trække tråde til nutidens organisering af Europa, staternes samarbejde og diplomatiske arbejde. Tredivårskrigen og principper for fredsforhandlinger kan ligeledes bruges i et arbejde med fredsspørgsmålet, eksempelvis ved at trække tråde til lignende retfærdiggørelse af krigsførsel eller nuværende fredsforhandlinger i verden.

*Augustoprør og jødeaktion*, som desuden nu udvides med en tilføjelse om holocaust (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022), kan ligeledes knyttes til nøgleproblematikken om fredsspørgsmålet, samt til spørgsmålet om samfundsskabt ulighed. Diskrimination og ulige rettigheder for det jødiske folk er fortsat relevant, og antisemitisme dengang og nu danner udmærket grundlag for at arbejde med elevernes forståelse for andre kulturer og deres demokratiske dannelse.

Således har vi påbegyndt en argumentation om, hvordan kanonpunkterne kan indgå i en undervisning, der har et kritisk-konstruktivt dannelsessyn (Graf & Skovmand, 2004), og vi vil genoptage diskussionen om indholdsvalg og sammenhæng mellem indhold, fagets formål og dannende potentialer i bacheloropgavens diskussion.

## Opsummering

Vores læremiddelanalyser af femten forskellige læremidler viser en række tendenser. Kanonpunkterne præsenteres i kronologisk rækkefølge fra oldtid i indskolingen til nyere historie i udskolingen, de udvalgte scenarier og aktører lægger sig tæt op ad oplægget i de politiske styredokumenter, og kun få af læremidlerne laver tilknytning til elevernes livsverden og åbner det dannesepotientiale der kan være ved at arbejde med epokale nøgleproblematikker (Laursen, 2002).

En delkonklusion på dette tidspunkt i bacheloropgaven er således, at læremidlerne i høj grad er struktureret efter de politiske styredokumenter om kanonen. Herudover er en yderligere delkonklusion, at alt efter hvor meget lærerne lader sig styre af de tilgængelige undervisningsmaterialer, åbnes det dannesepotientiale, der kunne være i kanonen, ikke.

## Diskussion

I bacheloropgavens diskussion udfoldes en faglig diskussion, der samler vi op på tre centrale pointer, som er opstået i vores analyse:

- *Kronologi i historiefaget*
- *Fagsyn- og didaktik*
- *Livsverdenskobling*

Diskussionen udgør, sammen med analysen, udgangspunktet for at besvare vores problemformulering.

### Kronologi i historiefaget

En vis kronologi er et vilkår for historiefaget, og et kronologisk overblik er afgørende for en forståelse af brud, kontinuitet og årsagsforklaringer i historien. Dog vil vi i dette afsnit diskutere, hvilken form for kronologi, der er hensigtsmæssig i historiefaget, og hvordan man kan arbejde med kronologi, samtidig med at der arbejdes dannende og kompetenceorienteret.

Kronologi er en vigtig del af fagets formål, fordi kronologi kan være med til at understøtte elevers overblik, sammenhængsforståelse og historiske bevidsthed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Det er ligeledes det mål, der sættes for brug af kanonpunkterne efter både 4., 6. og 9. klassetrin.

At elever kan sætte begivenheder i kronologisk sammenhæng og rækkefølge, er en kompetence der forventes udviklet gennem folkeskoletiden. I 4. klasse forventes eleverne blot at kunne forholde sig til en *relativ*

*kronologi*, mens de efter 6. klasse forventes at kunne placere begivenheder og perioder efter en *absolut kronologi*. Men det kan både diskuteres om disse mål er realistiske eller gavnlige for elevernes historieforståelse.

Ift. det realistiske aspekt, peger udviklingspsykologen Piaget på, at børns forståelse af tid udvikles med alderen, men at forståelsen af absolut tid er usikker helt op til 11-12-års-alderen, altså ca. 6. klasse (Pietras & Poulsen, 2016, s. 92-94), og det er derfor en høj forventning til eleverne, at de allerede efter 6. klasse skal kunne arbejde ud fra en absolut kronologi, der i allerhøjeste grad kræver forståelse af absolut tid. Her vil vi igen nævne, at praksiserfaring også viser, at eleverne har svært ved at huske en absolut kronologi fra 3.-9. klasse (Poulsen & Brunbech, 2016).

En anden problematik ved at undervise kronologisk fra oldtid i de små klasser til nyere historie i de store klasser er, at der fjernes fokus fra, at indholdet skal være relevant og vedkommende for eleverne (Pietras & Poulsen, 2016, s. 93), som flere respondenter netop påpeger er svært, når de arbejder med oldtidshistorie på mellemtrinnet, ligesom en respondent konsekvent arbejder med nyere historie på mellemtrinnet, på trods af at punkterne ikke "hører til" der.

Ydermere er der en problematik ved, at kompleksiteten af undervisningen er nødt til at være lavere i de mindste klassetrin; eleverne kan dermed få et forvrænget billede af, at oldtidshistorien og dets mennesker og samfund var simple end den nyere historie og dens aktører og samfund (Pietras & Poulsen, 2016, s. 93). Denne problematik bliver mere sandsynlig, hvis der undervises med udgangspunkt i en absolut, lineær kronologi.

Vi er bevidste om, at kanonen siden 2015 ikke længere har stillet krav om kronologisk gennemgang af punkterne, men vores analyse har tydeliggjort, at dette stadig sker i praksis, især i kraft af de tilgængelige læremidler. I denne sammenhæng er det relevant at nævne, at alle de fysiske læremidler, vi har analyseret, er udgivet i perioden mellem 2009 og 2015, hvor kronologi stadig var et krav; og det er et kvalificeret gæt, at de nyere læremidler - herunder digitale - lader sig inspirere af det indhold der allerede er i eksisterende læremidler. Det stiller et stort krav til, at lærerne bryder med det tilgængelige materiale - og Fælles Mål - hvis man ønsker at arbejde med en mere relativ kronologi, og vi må konkludere på baggrund af vores analyse, at lærerne i høj grad IKKE bryder med den absolutte kronologi.

Et bud på en kronologiforståelse, som vi mener kan tale ind i et kompetencesyn på historiefaget, er Pietras og Poulsens: "At udvikle elevernes kronologiske forståelse er vigtigt. Men det er ikke kun at placere begivenheder efter de år, de har fundet sted. Kronologisk forståelse betyder, at man har en fornemmelse af

en periode i fortiden, dens udstrækning og indhold - med bevidstheden om, at fortiden er uhyre kompleks, og at man kun kan danne sig billeder af eller fortællinger om mikroskopiske dele af den" (2016).

Kanonpunkterne blokerer ikke nødvendigvis for en sådan tilgang til kronologi, men fordrer den heller ikke - og de tilgængelige læremidler, der er baseret på kanonen, gør absolut heller ikke.

## Fagsyn- og didaktik

Historiefaget er en kampplads for forskellige fagsyn - det ses tydeligt af fagets udvikling og vekslen mellem kundskabs- og kompetencetilgange.

Vi har flere gange i bacheloropgaven argumenteret for, at kanonen er et udtryk for en centralstyret historiedidaktik, da det er en politisk styring af historiefaget. Ligeledes har vi argumenteret for at de analyserede læremidler er udtryk for en fagstyret didaktik, og at de desuden er centralstyrede i den forstand, at de alle behandler de politisk vedtagne kanonpunkter.

Samtidig tolker vi vores respondents udsagn som et udtryk for, at de ønsker at nærme sig en højere grad af brugerstyret undervisning med tilknytning til elevernes livsverden, men at de samtidig anerkender den mulige værdi af det, som den central- og fagstyrede didaktik kan tilbyde.

Historieundervisning vil sjældent fremstå som rent ud centralt-, fag- eller brugerstyret, og god historieundervisning er heller ikke nødvendigvis rent ud det ene eller det andet. Eksempelvis har vi i bacheloropgaven i høj grad forholdt os til Klafkis teorier om menings-skabelse og dannelse, hvor der netop peges på et behov for både udefra-viden og indefra-erfaringer (Graf & Skovmand, 2004), og hvor der sammenligneligt kan siges at balancere mellem en fag- og brugerstyret didaktik. Ligeledes bruger Jensen selv Erik Lunds historiedidaktik som et eksempel på en fagstyret didaktik (2012, s. 101-102), og der kan sagtens argumenteres for at et fokus på historiefaglig metode er med til at opbygge elevernes kritiske kompetence, og dermed er dannende til myndiggørelse og medborgerskab; Kvande og Naastad lægger også stor vægt på kildekritisk kompetence som afgørende for historie som myndiggørende fag (Kvande & Naastad, 2016).

Vores analyserede læremidler er et udmærket eksempel på, at en centralstyret og fagstyret didaktik kan indgå i samspil, og Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesbegreb udgør et eksempel på blandingen af den fagstyrede og brugerstyrede didaktik. Vi vil dog argumentere for at det er udfordrende, hvis ikke umuligt, at koble en centralstyret og brugerstyret didaktik; en centralstyret kanon må besværliggøre den brugerstyrede didaktik, kategorial dannelse og livsverdenskoblinger, som ellers er vigtige elementer i elevernes faglige læring, alsidige dannelse og motivation for deltagelse i undervisningen.

## Livsverden

Der kan argumenteres for, at tilknytning til elevernes livsverden er en nødvendig didaktisk overvejelse om indholdsvalg i historiefaget, hvis man skal leve op til de dele af fagets formål, der omhandler hvordan elevernes historieforståelse skal kunne bruges i deres tolkning af egen hverdag, livsvilkår og vores fælles samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Baseret på den foretagne analyse, må det siges, at historiekanonens i sig selv ikke lægger op til denne form for arbejde - hverken i beskrivelsen af de enkelte kanonpunkter, eller i læseplanens afsnit om kanonen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Vores analyser viser desuden, at de læremidler, der præsenterer kanonpunkterne, heller ikke lægger op til stor livsverdenstilknytning. Lærerne understøttes dermed ikke optimalt i at lave denne kobling, der kan være med til at give det politisk bestemte curriculum mening i kontekst af elevernes levede liv eller det omgivende samfund.

Vi har i denne bacheloropgave overvejende refereret til Wolfgang Klafkis epokale nøgleproblematikker som en metode til livsverdenstilknytning, da hans dannelsessyn kombinerer udefra-viden med et indefra-perspektiv, og dermed ikke udelukker den historiske skole, der har fokus på historiefagets kundskaber og metoder, som også må argumenteres at være afgørende i en kontekst af historie som myndiggørende fag (Kvande & Naastad, 2016).

Man kan - som demonstreret i opgavens analyseafsnit - koble epokale nøgleproblematikker til flere af kanonpunkterne. Dette vel at mærke kun, hvis den enkelte lærer selv tager initiativ til at inddrage disse perspektiver og redigere de ellers tilgængelige læremidler. Desuden er der dog en række kanonpunkter, der er sværere at koble til Klafkis nøgleproblematikker; noget der eventuelt kunne være et relevant kriterium for en revidering af punkterne.

Det er i denne sammenhæng relevant at påpege, at der kan være uenighed om, hvorvidt Klafkis udvalgte problemer er de mest relevante (Laurson, 2002), samt at Klafki også kritiseres for en række andre ting. En mulig kritik er eksempelvis, at det nærmere kan skabe modløshed end motivation, hvis eleverne konstant arbejder med uløselige problemstillinger (Laurson, 2002) - at man tværtimod modarbejder elevernes mestningsforventning, handlekompetence og virkelyst.

Desuden er Klafki uklar om hvilke kriterier der sættes op for udvælgelsen af nøgleproblematikker (Laurson, 2002). Vi kan derfor sætte spørgsmålstegn ved, om Klafkis udvælgelse og styring af indholdsvalg er bedre end den centralstyrede historiekanon, og om den optimale vej til livsverdenstilknytning og meningsfuld

historieundervisning i virkeligheden bør nærme sig den brugerstyrede didaktik endnu mere, end det er muligt gennem arbejdet med nøgleproblematikker - indholdet i historieundervisning bør måske hverken defineres af en politisk historiekanon eller én didaktisk teoretiker, men af eleverne selv i samspil med historielæreren.

## Konklusion og perspektivering

I bacheloropgavens afsluttende afsnit, vil vi besvare vores problemformulering, samt perspektivere til brugbarheden af undersøgelsens resultater i vores fremtidige lærergering. Herunder ses opgavens problemformulering:

*Hvordan bruges historiekanonens i historieundervisningen i folkeskolen og i hvilken grad vurderes disse tilgange fyldestgørende i forhold til formålet med at have en historiekanon, historiefagets formål og folkeskolens formål?*

Det må først og fremmest konkluderes, at der fortsat undervises i kanonpunkterne i kronologisk rækkefølge i folkeskolen, selvom dette ikke længere er et krav fra politisk hold. Allerede her må der derfor også peges på en dissonans mellem hensigten med kanonundervisningen og den egentlige praksis i folkeskolen. Det er vores vurdering, at de tilgængelige læremidler understøtter denne tendens, da de i høj grad er styret af kanonens oprindelige kronologi-tanke.

Ses der på historiekanonens formål (Undervisningsministeriet, 2006, s. 3), var hensigten at styrke elevernes kronologiske overblik, samt at sikre et fælles videns- og kulturgrundlag for alle danske elever. Eftersom alle vores respondenter rent faktisk inddrager kanonpunkterne i deres undervisning, må det konkluderes at der sker et forsøg på at skabe et fælles videns- og kulturgrundlag, men der kan fortsat sættes spørgsmålstegn ved, om eleverne kan huske et fuldt curriculum fra 3.-9. klasse, samt om kanonens lineære kronologi er optimal for udvikling af elevernes historieforståelse og kronologiske overblik.

Ses der på historiefagets formål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), må det ligeledes konkluderes, at der gøres et forsøg på at opnå den del af fagets formål, der omhandler kronologi og fortrolighed med dansk kultur og historie, når der undervises i kanonpunkter. Værre står det til, når det kommer til koblingen til elevernes hverdags- og samfundsliv. Lærerne udtrykker, at dette er en stor udfordring, og vi må ligeledes konkludere, at hverken selve kanonen eller de analyserede læremidler understøtter lærerne i at lave denne kobling. Ansvar ligger dermed på den enkelte lærers evne til at lave relevante nutidskoblinger, hvis denne del af formålet skal opnås.

Ses der på folkeskolens formål, må der igen konkluderes, at kanonen udgør et forsøg på at opnå fortrolighed med dansk kultur og historie. Vi har sat, og sætter fortsat, spørgsmålstegn ved, om en centralstyret og kundskabsorienteret historiedidaktik, som kanonen er udtryk for, er bidragende til elevernes alsidige udvikling og baggrund for at tage stilling og handle (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

Vores undersøgelse peger i retning af, at kanonen i sig selv ikke bidrager til dette, men at man, med de rigtige didaktiske overvejelser om veje til myndiggørelse og dannelse i historiefaget, kan bruge det tvungne indhold fra kanonlisten i en undervisning, der fordrer myndiggørelse, kritisk dannelse og handlekompetence. Dette er dog en udfordring, når lærerne føler sig "låst" af kanonen og ikke har den nødvendige forberedelsestid til at redigere det tilgængelige materiale.

Med henblik på vores kommende lærergerning, er dette overvejelser, som vi fremadrettet tager med os. Vi er fortsat kritiske overfor den grundlæggende kanontanke og kanonens indhold, men er i langt højere grad blevet bevidste om, at det ER muligt at indarbejde kanonpunkterne i en undervisning, der stemmer overens med vores historiefagsyn. Vi har opnået et skærpet blik for kronologiens betydning, som vi tager med os som mellemtrins- og udskolingslærere, for ikke at forsimple elevernes historiske forståelse, og for ikke at fastlåse vores praksis i, hvilke kanonpunkter der "hører til" på forskellige klassetrin.

Afslutningsvist må det konkluderes, at hvis kanonen i højere grad skal leve op til historiefagets og folkeskolens formål, så kræver det bedre understøttelse af lærerne, eksempelvis i form af fornyelse af læremidlerne, øget forberedelsestid eller en revidering af kanonen med henblik på at give større frihed til indholdsvalg, så lærerne eksempelvis kan arbejde med forskellige vinklinger og i højere grad inddrage eleverne i indholdets problematikker.

Med den aktuelle udvikling, hvor kanonen udvides med et bredere kanonpunkt om anden verdenskrig (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022) og et nyt kanonpunkt om Rigsfællesskabet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021), ser vi håbefuldt på udviklingen - der eksisterer en politisk villighed til at revidere kanonen, og vi håber, at en større del af kanonen på sigt vil blive revideret.

## Litteratur

- Agergaard, K. (2015). Indhold. I: Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T. (red). *Effektiv undervisning* (s. 87-124). Hans Reitzels Forlag.
- Alinea Historie. (u.å.). *Historieportalen - kort fortalt*. <https://historie.fagportal.alinea.dk/om-portalen>.
- Bjerre, L. (2022). Læremiddelanalyse - hvornår er et læremiddel historiefagligt godt? *RADAR* (november). <https://historielab.dk/laeremiddelanalyse-hvornaar-er-et-laeremiddel-historiefagligt-godt/>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 33-63). Hans Reitzel.
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Grønbæk, N. & Gissel, S. (2015). *Undervisning. I: Effektiv undervisning* (s. 17-56). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Grønbæk, N. & Gissel, S. (2015). Indhold. I: *Effektiv undervisning* (s. 87-124). Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Historie Fælles Mål*. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Historie Læseplan*. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk\\_l%C3%A6seplan\\_historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_l%C3%A6seplan_historie.pdf)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2021, 1. juni). *Kanonudvalg for rigsfællesskabet er nedsat*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/jun/210601-kanonudvalg-for-rigsfaellesskabet-er-nedsat>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022, 16. juni). *Nyt kanonudvalg om Holocaust er nedsat*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/jun/220615-nyt-kanonudvalg-om-holocaust-er-nedsat>
- Børne- og Undervisningsministeriet, (2022, 25. august). *Folkeskolens formål*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Counsell, C. (2004). Looking through a Josephine-Butler-Shaped window: focusing on pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114.
- Danielson, E. (2017). Kvalitativt forskningsinterview. I: Henriksen, M. (red.) *Videnskabelig teori og metode. Fra idé til eksamination* (s. 161-174). Munksgaard.



- Danmarkshistorien.dk (15. august 2011). *Elna Munch*.  
<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/elna-munch-1871-1945>.
- Danmarkshistorien.dk (2013, 10. december). *Historiekanonen, juni 2006*.  
<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/historiekanonen-2006>
- Danmarkshistorien.dk (27. oktober, 2022). *Mathilde Fibiger*.  
<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/mathilde-fibiger-1830-1872>.
- EMU (2022, 15. august). *Historiekanon*. <https://emu.dk/grundskole/historie/kanon/historiekanon>
- Epinion (2020). *Undersøgelse af lærernes brug af kanonlisterne i dansk og historie*.  
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/2021/210224-undersogelse-af-laerernes-brug-af-kanonlisterne-i-dansk-og-historie-epinion.pdf>
- Graf, S. & Skovmand, K. (2004). *Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis*. KLIM.
- Grevvy, C. (2017, 18. januar). *Historiekanonen: Praksis i folkeskolen 2009-2016*. Danmarkshistorie.dk  
<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/historiekanonen-praksis-i-folkeskolen-2006-2016>
- Hammerstrøm, C. & Kümpel, S. (2021, 19. marts). Lærerstuderende: Reformer historiekanonen! Den dyrker heltefortællinger og mangler nuancer. *Skolemonitor*.  
<https://skolemonitor.dk/debat/art8123410/Reformer-historiekanonen-Den-dyrker-heltefort%C3%A6llinger-og-mangler-nuancer>.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 281-308). Hans Reitzel.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie- hvad er det? I: Brinckmann, H. & Rasmussen, L. (red.). *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays* (s. 5-18). OP-forlaget & Foreningen af lærere i historie og samfundsfag.
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I: Binderup, T. (red.). *Historiepædagogik* (s. 96-114). KVAN.
- Knudsen, H. & Poulsen, J. (2015). *Historiefaget i fokus*. Historielab. <https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/>
- Kvande, L. & Naasted, N. (2020). Historie som myndiggjøring. I: *Hva skal vi med historie? Historiedidaktik i teori og praksis* (s. 80-99). Universitetsforlaget.
- Laursen, M. H. (2002). Wolfgang Klafkis nøgleproblemer- et didaktisk udgangspunkt. *Unge Pædagoger*, 6, 17-31.
- Mottelson, M. & Muschinsky, L. (2020). Forskningsmæssige positioner og traditioner. I: *Undersøgelser* (s. 33-87). Hans Reitzel.

- Mottelson, M. & Muschinsky, L. (2020). Metodologi. I: *Undersøgelser* (s. 117-134). Hans Reitzels Forlag.
- Mottelson, M. & Muschinsky, L.(2020). Design. I: *Undersøgelser* (s. 109-115). Hans Reitzels Forlag.
- Persson, C. & Sundin, K. (2017). Fænomenologisk og hermeneutisk analysemetode - en dialektisk tilgang. I: Henriksen, M. (red.) *Videnskabelig teori og metode. Fra idé til eksamination* (s. 361-374). Munksgaard.
- Pietras, J. & Poulsen, J. (2016). Historie bliver et skolefag. I: *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 55-65). Hans Reitzel.
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2016). Elevers historieforståelse. I: *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 87-107). Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2017). Historiebrug. I: *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 47-55). Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. A. & Brunbech, P. Y. (2016). *Hvad er der sket med kanonen?* HistorieLab.  
<https://historielab.dk/hvad-er-der-sket-med-kanonen/>
- Riise, A. B. (2012, 12. januar). Bertels kamp mod historieløsheden. *Folkeskolen*.  
<https://www.folkeskolen.dk/folkeskolen-nr-01-2012-faelles-mal-historie/bertels-kamp-mod-historielosheden/768137>
- Undervisningsministeriet (2006). *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*.  
[https://web.archive.org/web/20060823024607/http://www.uvm.dk/06/documents/historie\\_000.pdf](https://web.archive.org/web/20060823024607/http://www.uvm.dk/06/documents/historie_000.pdf)

## Læremidler

- Knudsen, B. & Buttenschøn, M. (u. å.). *Anden verdenskrig*. Alinea Historie.  
<https://historie.alinea.dk/course/AAO3-anden-verdenskrig?portalclick=coursessection>
- Knudsen, B. (u.å.). *Kvindens valgret*. Alinea Historie. <https://historie.alinea.dk/course/A9DG-kvindens-valgret?portalclick=coursessection>
- Lumholtz, M. & Olsen, A. (u. å.). *Egypten*. Alinea Historie. <https://historie.alinea.dk/course/9K9F-egypten?portalclick=coursessection>
- Lumholtz, M. & Olsen, A. (u. å.). *Stenalder*. Alinea Historie. <https://historie.alinea.dk/course/98bS-stenalder?portalclick=coursessection>
- Lumholtz, M. (u. å.). *Den Westfalske Fred*. Alinea Historie. <https://historie.alinea.dk/course/AQA7-den-westfalske-fred?portalclick=coursessection>
- Meloni, T. (2009). *Indblik og udsyn – 3. klasse – Elevbog*. Meloni.

- Meloni, T. (2009). *Indblik og udsyn – 3. klasse – Lærereens håndbog*. Meloni.
- Meloni, T. (2010). *Indblik og udsyn – 6. klasse – Elevbog*. Meloni.
- Meloni, T. (2010). *Indblik og udsyn – 6. klasse – Lærereens håndbog*. Meloni.
- Meloni, T. (2010). *Indblik og udsyn – 9. klasse – Elevbog*. Meloni.
- Meloni, T. (2010). *Indblik og udsyn – 9. klasse – Lærereens håndbog*. Meloni.
- Meloni, T. (2011). *Indblik og udsyn – 8. klasse – Elevbog*. Meloni.
- Meloni, T. (2011). *Indblik og udsyn – 8. klasse – Lærereens håndbog*. Meloni.
- Poulsen, J. A. & Dehn, E. (2011). *Historie 3 - Grundbog*. Gyldendal.
- Poulsen, J. A. & Dehn, E. (2011). *Historie 3 – Lærereens bog*. Gyldendal.
- Poulsen, J. A. & Grubb, U. (2014). *Historie 6 - Grundbog*. Gyldendal.
- Poulsen, J. A. & Grubb, U. (2014). *Historie 6 – Lærereens bog*. Gyldendal.
- Poulsen, J. A., Grubb, U., Brinckmann, H., Dehn, E., Erik, S. & Meloni, T. (2010). *Historie 7 - Grundbog*. Gyldendal.
- Poulsen, J. A., Grubb, U., Brinckmann, H., Dehn, E., Erik, S. & Meloni, T. (2010). *Historie 7 – Lærereens bog*. Gyldendal.

## Bilag 1: Interviewguide #1

Interviewguide	Undersøgelsesspørgsmål
Rammesætning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Introduktion:</b> Vi er ved at indsamle empiri til vores bachelor med fokus på brugen af historiekanonens i folkeskolen</li> <li>• <b>Praktiske oplysninger:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vi optager lydfil af interviewet, som senere transskriberes</li> <li>○ Alle navne, klasser og skolen vil blive anonymiseret, da bacheloren er et videnskabeligt projekt</li> </ul> </li> </ul>
Temaer	Undersøgelsesspørgsmål
Præsentation af interviewperson	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke(t) klassetrin underviser du i historie?</li> <li>• I hvilket årstal er du færdiguddannet som folkeskolelærer?</li> <li>• Hvor længe har du undervist i historie i folkeskolen?</li> </ul>
Hvordan bruges historiekanonens?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke kanonpunkter har du erfaring med at undervise i?</li> <li>• Hvilke kanonpunkter har du inddraget i årsplanerne for skoleåret 2022/23?</li> <li>• Hvilke didaktiske overvejelser gør du dig, når du skal planlægge et forløb om et kanonpunkt?</li> <li>• Har du særligt positive eller negative oplevelser med undervisning i kanonpunkterne?</li> </ul>
Kanonpunkterne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er der nogle kanonpunkter du foretrækker at undervise i?</li> <li>• Er der nogle kanonpunkter du finder særligt udfordrende at undervise i?</li> <li>• Er det, i din optik, de korrekte historiske nedslagspunkter der optræder i historiekanonens?</li> </ul>
Holdning til og opfattelse af historiekanonens?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad er din umiddelbare holdning til at vi har en historiekanon i folkeskolen?           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Spørg uddybende ind til årsager til en positiv/negativ tilgang til historiekanonens</i></li> </ul> </li> <li>• Hvilke fordele og ulemper mener du, at der er ved kanonen?</li> <li>• Bør der være en kanonliste? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>• Ud fra hvilke kriterier skulle punkterne udvælges, og hvem er de rette til at udvælge punkterne?</li> </ul>

## Bilag 2: Interviewguide #2

Interviewguide	Undersøgelsesspørgsmål
Rammesætning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Introduktion:</b> Vi er ved at indsamle empiri til vores bachelor med fokus på brugen af historiekanon i folkeskolen</li> <li>• <b>Praktiske oplysninger:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vi optager lydfil af interviewet, som senere transskriberes</li> <li>○ Alle navne, klasser og skolen vil blive anonymiseret, da bacheloren er et videnskabeligt projekt</li> </ul> </li> </ul>
Temaer	Undersøgelsesspørgsmål
Præsentation af interviewperson	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke(t) klassetrin underviser du i historie?</li> <li>• I hvilket årstal er du færdiguddannet som folkeskolelærer?</li> <li>• Er du uddannet historielærer?</li> <li>• Hvor længe har du undervist i historie i folkeskolen?</li> </ul>
Hvordan bruges historiekanon?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke kanonpunkter har du erfaring med at undervise i?</li> <li>• Hvilke kanonpunkter har du inddraget i årsplanerne for skoleåret 2022/23?</li> <li>• Hvilke didaktiske overvejelser gør du dig, når du skal planlægge et forløb om et kanonpunkt?</li> <li>• Hvilke læremidler/undervisningsforløb benytter du i din undervisning om kanonpunkter?           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Adskiller det sig fra din undervisning udover i kanonpunkterne?</li> </ul> </li> <li>• Har du særligt positive eller negative oplevelser med undervisning i kanonpunkterne?</li> </ul>
Kanonpunkterne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke kanonpunkter du foretrækker at undervise i?</li> <li>• Hvilke kanonpunkter finder du særligt udfordrende at undervise i?</li> <li>• Er det, i din optik, de korrekte historiske nedslagspunkter der optræder i historiekanon?</li> </ul>
Holdning til og opfattelse af historiekanon?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad er din umiddelbare holdning til at vi har en historiekanon i folkeskolen?</li> <li>• Hvilke fordele og ulemper mener du, at der er ved kanonen?</li> <li>• Bør der være en kanonliste? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>• Ud fra hvilke kriterier skulle punkterne udvælges, og hvem er de rette til at udvælge punkterne?</li> </ul>

## Bilag 3: Eksempel på transskribering

*Uddrag af interview med respondent nr. 4, en udskolingslærer i Hedensted Kommune. Interviewet er gennemført den 8. februar 2023, og transskriberingen dækker ca. 2 minutters samtale ud af interviewet på 24 minutter.*

**Interviewer:** Er der nogle af kanonpunkterne der går igen, som eleverne ikke synes skal være på kanonlisten?

**Respondent:** Jeg synes der er de der som lægger meget langt tilbage og som kan virke meget underlige for den dansk historiekanon. Fx Kejser Augustus eller den Westfalske Fred eller Tutankhamon, altså alle de der ting, ikke? Det er simpelthen for fjernt fra dem, de forstår ikke hvad de skal bruge det til. Jeg tror ikke jeg har oplevet endnu at nogen synes, at det her kanonpunkt har skulle blive på vores historiekanon, de har alle sammen kunne finde noget som de synes de hellere vil erstatte det med. Og så kan man sige at noget af det er selvfølgelig noget pjat. Altså, sådan noget som da vi vandt VM i håndbold, men for dem er det jo deres livsverden. For dem er det jo større end at der har levet en farao i Egypten for 2000 år siden. Så det er dem der som er way back og som ikke direkte har noget med Danmark at gøre, som de ikke forstår. Og nu springer jeg så lidt i jeres interviewguide, men det er også dem jeg selv tænker, ud med dem, hvad skal vi egentlig bruge dem til? Fordi jeg har heller ikke selv kunne finde en naturlig måde at få dem ind i min undervisning. Nu er jeg jo så udskolingslærer, men at få dem ind i mine udskolingsforløb, det synes jeg bare er svært, fordi oftest så bliver det jo sådan noget med at man i indskolingen og på mellemtrinnet hører om de her emner. De gamle egyptere, de gamle grækere og Romerriget. Så den mølle er ligesom kørt når de kommer op til mig i 7. klasse, ikke?

**Interviewer:** Ja, det leder os måske lidt videre til, om der nogle af de her kanonpunkter, som du synes er særligt udfordrende at undervise i?

**Respondent:** Jamen, så skal det være de der, især de der 3 eller måske især den der Den Westfalske Fred, for du kan ikke selv stille dig op og holde et lille foredrag om det, fordi så sidder de inde på spilhjemmesiderne, ikke? Og du kan ikke sådan, den er bare... jo, den er sikkert verdenshistorisk vigtig, men come on, hvor vigtig er den for os i Danmark i 2023? Så lige præcis den ville jeg nok pille ud hvis jeg skulle have noget at have sagt.

## Bilag 4: Eksempel på læremiddelanalyse

Eksempel på 1/15 foretagne læremiddelanalyser. Denne analyse har fokus på læremidlet 'Historie 7' fra Gyldendal, og behandler kanonpunktet 'Kvinders valgret'.

Analyse med udgangspunkt i Bjerre	
<p><b>Præsentation af læremidlet:</b></p> <p><i>Hvilket klassetrin henvender læremidlet sig til?</i></p> <p><i>Hvilket årstal er læremidlet produceret?</i></p> <p><i>Er læremidlet fysisk eller digitalt?</i></p> <p><i>Er læremidlet opbygget efter kronologi eller temaer?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Læremidlet er målrettet 7. klasse.</li> <li>• Udgivet 2010.</li> <li>• Fysisk, del af bogsystemet "Historie" fra Gyldendal.</li> <li>• Opbygget efter temaer i kronologisk rækkefølge.</li> </ul>
<p><b>Historiesyn:</b></p> <p><i>Hvilket syn på historiefaget præsenteres i læremidlets vejledning?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligesom i resten af bogsystemet er kildekritik (som redskab) i fokus.</li> </ul>
<p><b>Kanonpunkt:</b></p> <p><i>Hvilke/hvilket kanonpunkt indgår</i></p> <p><i>Og hvilket kanonpunkt er fokus for analysen?</i></p> <p><i>Hvor meget fylder kanonpunktet?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I hele læremidlet indgår følgende kanonpunkter: Stavnsbåndet ophævelse, Stormen på Bastillen, Ophævelsen af slavehandel, Slaget på Fælleden, Systemskiftet, Kvinders valgret, Københavns bombardement, Genforeningen og Maastricht-traktaten.</li> <li>• Fokus for analysen er Kvinders valgret, som indgår i delemnet "Kvinderne" i kapitlet "Demokrati og ligestilling".</li> <li>• Hele delemnet beskæftiger sig med kvinders valg- og stemmeret, der er en selvstændig kilde om emnet og en helside med overskriften "Kvinder får valgret".</li> </ul>
<p><b>Bestemmelse af problemstilling:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kapitlet behandler demokratiet og partiernes fremkomst og udvikling, med fokus på "de svage" i samfundet.</li> </ul>

<p><i>Hvilket overordnet spørgsmål adresserer og besvare læremidlet ?</i></p>	
<p><b>Scener og aktører:</b></p> <p><i>Hvilke scener og aktører møder eleverne i læremidlet?</i></p> <p><i>Er der væsentlige scener eller aktører, eller perspektiver indenfor nøgle spørgsmålet, der er udeladt?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvinder der skriver om uretfærdighed: Mathilde Fibiger og Eline Bojsen.</li> <li>• Lene Silfverberg.</li> <li>• Dansk Kvindesamfund.</li> <li>• Forskellige politiske aktører i Dansk Kvindesamfund og mandlige medlemmer af Folketinget.</li> <li>• Opbakning og modstand fra mandlige, politiske aktører: Frederik Bayer, Carl Plough</li> <li>• Der kunne være mere "kamp"-fokus og fokus på andre metoder til at kæmpe for kvinders stemmeret end debat i bøger og medier. Der var fx. også strejker og demonstrationer.</li> <li>• Udeladt aktør: Arbejderkvinderne og deres forbund.</li> </ul>
<p><b>Fortidsvinklingens perspektiv:</b></p> <p><i>Præsenteres scene og aktørvalg et billede af, hvordan det generelt har været oplevet at leve i fortiden?</i></p> <p><i>Hvor meget plads tildeles hhv. etableret orden og oprører? Er der ubalance?</i></p> <p><i>Hvem kan eleven identificere sig med?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressourcestærke kvinder: Gift med et folketingsmedlem, præstekone, lærerinde - alle højere positioner i samfundet.</li> <li>• Politiske aktører og scenarier: Der præsenteres især politikere, politiske instanser og medier, der bragte politisk debat.</li> <li>• Emnet i sig selv omhandler oprør og protest, men måderne er meget ordentlige, og der er kun få eksempler på, hvor kontroversiel kampen for ligestilling egentlig var i mændenes øjne.</li> <li>• Der er få og svært tilgængelige identifikationsmuligheder for eleverne; evt. nogle af de unge kvindelige aktører, såsom Fibiger.</li> </ul>
<p><b>Fortid/nutid?</b></p> <p><i>Perspektiveres der til nutiden? Hvis ja, hvilke nutidige forhold sammenholdes der med?</i></p> <p><i>Hvordan kan læremidlet tale ind i elevernes livsverden?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der perspektiveres ikke til i dag.</li> <li>• Der kunne fx kigges på nuværende ligestillingskampe eller steder i verden, hvor kvinder stadig ikke har stemmeret.</li> </ul>



<p><i>Er det de "gode" eller "onde" der trækkes paralleller til i dag og hvordan kommer det til udtryk?</i></p>	
<p><b>Perspektiv:</b></p> <p><i>Fra hvis perspektiv præsenteres de historiske scenarier i læremidlet?</i></p> <p><i>Lægger læremidlet op til at der kan skiftes perspektiv?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der anlægges et politisk perspektiv. De kilder eleverne præsenteres for er uddrag af bøger, aviser og referater fra Folketinget.</li> <li>• Der præsenteres både opbakning og modstand til ligestillingskampen, og eleverne bedes forholde sig til forskellige holdninger.</li> <li>• Begrænset mulighed for perspektivskifte f.eks. til mandlige støtter, kvindelige modstandere eller mindre ressourcestærke kvinder.</li> </ul>
<p><b>Overordnet vurdering af læremidlet ud fra ovenstående punkter:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der er et mere dybdegående fokus på kanonpunktet end vi har set med tidligere kanonpunkter i bogsystemet - det får lov at fylde mere.</li> <li>• Forspildt chance for perspektivering til nutiden.</li> </ul>

<b>Analyse med udgangspunkt i Klafki</b>	
<p><b>Eksemplarisk betydning:</b></p> <p><i>Hvad skal det planlagte tema være eksemplarisk, repræsentativt eller typisk for?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emnet om kvinders valgret har eksemplarisk betydning for andre ligestillingskampe gennem tiden og i dag, og kan bl.a. bruges til at illustrere den modstand, kvindekampen stadig møder.</li> <li>• Kampen for stemmeret er ikke slut - der er fortsat mange steder i verden, hvor kvinder ikke har samme demokratiske rettigheder.</li> <li>• Kan særligt tale ind i Klafkis problematikker <i>Samfundsskabt ulighed</i> og evt. <i>Jeg-du-problematikken</i>.</li> </ul>
<p><b>Nutidsbetydning:</b></p> <p><i>Hvilken betydning har det valgte indhold allerede i det åndelige liv hos eleverne?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligestillingskampe taget i fortiden har dannet grundlag for rettigheder i nutiden, fx. stemmeret.</li> <li>• Værdiheds- og rettighedsopfattelser kønnene imellem.</li> </ul>
<p><b>Fremtidsbetydning:</b></p> <p><i>Hvori ligger det valgte temas betydning for elevernes fremtid?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der er fortsat ligestillingskampe at tage, her og i verden, og nuværende rettigheder må opretholdes, for det er heller ikke tilfældet alle steder i verden.</li> </ul>

<p><b>Det valgte indholds struktur:</b> <i>Hvordan er indholdet struktureret?</i></p> <p><i>Hvad må betragtes som nødvendig forudgående viden?</i></p> <p><i>Hvilke særegenskaber ved indholdet vil formentlig gøre tilegnelsen vanskelig for børnene?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kanonpunktet indgår som delemne i et kapitel om demokratiet og partiernes udvikling.</li><li>• Eleverne må forud for emnet vide, at der eksisterede samfundsskabt, demokratisk ulighed, og have en smule viden om politik og partier i Danmark.</li><li>• Nødvendig forståelse: Utilfredshed med sine rettigheder</li><li>• Eleverne i 7. klasse har endnu ikke samfundsfag, og det kan være begrænset, hvor meget de egentlig er blevet præsenteret for politiske systemer.</li><li>• Svært tilgængelige aktører og scenarier, da disse er meget politiske.</li><li>• Kan eleverne sætte sig ind i den uretfærdighed, der får kvindebevægelsen til at opstå, eller generelt folk til at protestere og gøre oprør?</li></ul>
<p><b>Tilgængelighed?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Svært tilgængelige aktører og scenarier.</li><li>• Kræver forståelse for uretfærdighed som drivkraft.</li><li>• Oplagte nutidskoblinger og mulighed for kritisk dannelse, som dog ikke foretages AF læremidlet (se Bjerre-analyse).</li></ul>