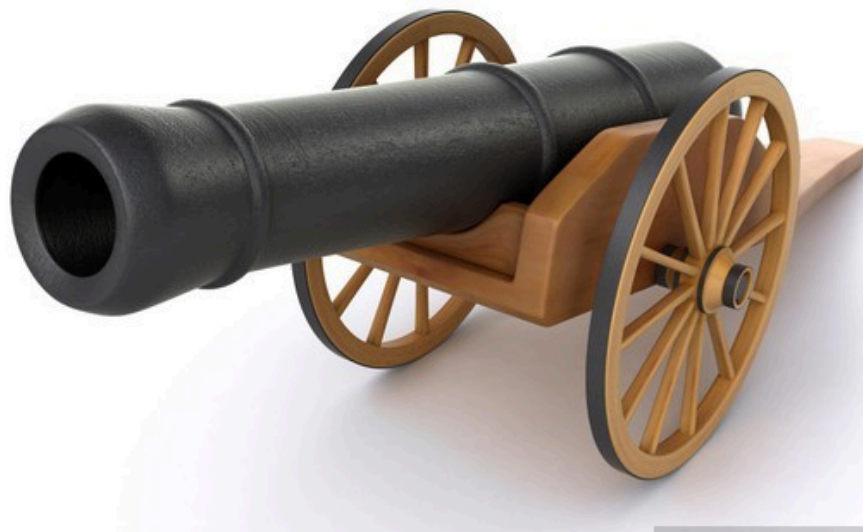


# Undersøgelse af historiekanonen

Antal anslag: 59672



# Indholdsfortegnelse

Indledning...3

Problemformulering...3

Undersøgelsesspørgsmål og operationalisering...3

Videnskabsteori...4

Afgrænsning af Teori...5

Metode...7

Samtidsdiagnose...9

Feltarbejde...20

Motivationsanalyse...21

Diskussion...24

Konklusion...27

Forandringsforslag...28

Litteraturliste...30

Bilag...32

## Indledning

Denne opgave er en undersøgelse af historiekanon, der blev indført i den danske folkeskole i 2006. Jeg ønsker derfor at undersøge, om kanonlisten er politisk bestemt, og hvordan kanonlisten påvirker elevernes motivation.

For at undersøge dette har jeg valgt at lave en samtidsdiagnose, som udgør mit primære analyseredskab. Jeg har valgt at undersøge den politiske diskurs omkring implementeringen af kanonlisten. Jeg har undersøgt, hvad en historiker teoretisk tænker om kanonlisten, og slutteligt har jeg undersøgt, hvad underviserne i folkeskolen selv tænker om kanonlisten og hvordan de anvender den. Derudover har jeg foretaget et kvalitativt interview med en historieunderviser for at kunne stille mere specifikke spørgsmål på baggrund af min samtidsdiagnose. Denne samtidsdiagnose ender i en diskussion af fund, der fører til min konklusion og slutteligt et forbedringsforslag til en eventuelt nytænkning af kanonlisten.

## Problemformulering

*Er historiekanon politisk bestemt og hvordan påvirker kanonlisten elevernes psykologiske grundbehov*

## Undersøgelsesspørgsmål og operationalisering

Jeg vil i denne opgave undersøge Historiekanon i den danske folkeskole, der blev indført i 2006 (Brunbech, P, 2023) med fokus på hvordan kanonlisten bliver brugt i praksis, og hvordan listen påvirker elevens psykologiske grundbehov. opgaven vil i nogle dele kigge på større dele af skolereformen, når det findes relevant for opgaven.

Vi ved at motivation ifølge EMU har stor betydning for elever og at nyere undersøgelser peger på flere væsentlige og konkrete faktorer, der påvirkes af elevens motivation

“Nyere undersøgelser viser nemlig, hvordan motivation har betydning for ikke blot de faglige resultater på både kort (fx karakterer) og lang sigt (fx videre færd i

uddannelsessystemet), men også for elevens trivsel. I forlængelse heraf peger anden forskning på, at motivation i højere grad skal betragtes som noget, der skabes og modnes – og ikke er en egenskab, den enkelte elev enten har eller ikke har” (Kjer, M, 2023).

Der er som beskrevet i ovenstående citat, er der ikke blot en grund til at forholde sig til og arbejde med motivation i skolen. Motivation skal ikke betragtes som noget eleven besidder, det er noget vi som undervisere skal forsøge at fordre hos eleverne - ved at skabe rammer for motivation. Historie kanonlisten er obligatorisk og derfor skal eleverne undervises i alle punkterne. Hvordan påvirker kanonlisten praksis og hvordan skaber man motivation omkring punkterne på kanonlisten? For at kunne lave mine undersøgelsesspørgsmål og derigennem operationalisering af denne opgave, vil jeg først og fremmest beskrive den politiske diskurs bag implementeringen af kanonlisten i historie. Hvorfor og hvordan er kanonlisten kommet til? Derefter vil jeg beskrive diskursen fra følgende historikers synspunkt, Bernard Jensen, der står i opposition til kanonlisten, hvad er argumentationen for at kanonlisten er problematisk? Derefter vil jeg sammenholde en række interviews af historielærere i praksis, for at undersøge hvad de praktisk undervisende lærere tænker og synes om kanonlisten. På baggrund af disse forskellige diskurser vil jeg fremskrive en diskursanalyse. Derefter foretager jeg et interview med en historielærer, for kvalitativt at undersøge kanonlisten i praksis. Der vil derefter være et diskuterende afsnit, der undersøger de fund der opstår gennem analysen samt specifikke relevante nedslag fra interview. Efter diskussion vil opgaven konkluderes og et svar på problemformuleringen formuleres. Derefter vil jeg give et bud på en konkret opdatering af kanonlisten. Opgavens næste afsnit vil være afklaring af det videnskabsteoretiske afsæt opgaven er skrevet efter. Derefter kommer opgavens teori afsnit efterfulgt af metodeafsnittet. Derefter samtidsdiagnose, interview, analyse af motivation, diskussion, konklusion, og slutteligt forbedringsforslag.

## Videnskabsteori

Jeg benytter mig i denne opgave af et hermeneutisk videnskabsteoretisk udgangspunkt, da jeg ønsker at undersøge mennesket og dets udtryk, mere specifikt ønsker jeg at undersøge elever og den påvirkning kanonlisten har på dem. Kirsten

Hyldgaard der er lektor samt Ph.d ved Det pædagogiske universitet beskriver hermeneutikkens syn på mennesket på denne måde:

*“Mennesker ses nu som udstyret med et indre bestående af vilje, følelser, meninger og tilbøjeligheder, og dette indre får også et ydre udtryk, der i kraft af at være netop ydre udtryk for et indre og dermed skjult bevidsthedsliv ikke er umiddelbart tilgængeligt og dermed ikke umiddelbart forståeligt”* (Kirsten Hyldgaard).

Der er ifølge Kirsten Hyldgaard, processer i individer, der former den adfærd, som disse udviser. Disse processer i hermeneutikken kan beskrives som den hermeneutiske cirkel, denne cirkel anses som en sammenfatning af fortid, nutid og forventninger til fremtiden. Det er derfor tidligere erfaring og erkendelser, der farver individets evne til at se og forestille sig muligheder. Individet er derfor underlagt sin egen fortid, og derfor kan individet ikke vidende, forkaste sin egen bias (Kirsten Hyldgaard, side 35). Der er mange forskellige versioner af den hermeneutiske cirkel konkretiseret som et arbejdsværktøj, en sådanne konkretisering vil ikke optræde i denne opgave, dette videnskabsteoretiske udgangspunkt vil blot udgøre opgavens ståsted for at kunne undersøge, hvordan kanonlisten muligvis påvirker elevens psykologiske grundbehov indenfor historieundervisningen i folkeskolen. Derudover giver den videnskabsteoretiske afklaring en gennemsigtighed i resten af opgaven, da det epistemologiske udgangspunkt nu er fremskrevet.

## Afgrænsning af teori

### Historiebevidsthed

Jeg har valgt at benytte Bernard Erik Jensens forståelse af historiebevidsthed der mener: *“At have historiebevidsthed vedrører det forhold, at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig, og begrebet vedrører, hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i det nutidige”* (Jensen, B, 2017).

Historiebevidsthed er altså et begreb, hvor for at et menneske kan besidde det, skal forholde sig til sin fortid og sin fremtid for bedre at kunne forholde sig til nutiden.

Derfor vil jeg i resten af opgaven opfatte historiebevidsthed på den måde, at det er en evne til at forholde sig til fortid og fremtid for bedre at kunne forstå nutiden. Dette begreb er udvalgt fordi det bliver et centralt begreb i opgaven.

## Erindringspolitik

Erindringspolitik er ifølge forlaget Columbus:

*“Erindringspolitik handler om magten til at bestemme over, hvilke begivenheder der skal huskes af gruppen og på hvilken måde. Det er for eksempel til en vis grad politisk bestemt, hvad folkeskole- og gymnasieelever skal lære om fortid – blandt andet med det formål at præge unges identitetsdannelse.”* (Columbus, UA).

Erindringspolitik er altså politisk bestemte udvalgte nedslag, der skal præge unges identitetsdannelse. Derfor må erindringspolitik altid have et formål, da det skal præge de unge der modtager undervisning om disse særlige nedslag. Dette vil være definitionen af erindringspolitik igennem hele opgaven. Dette begreb er udvalgt af samme grund som historiebevidsthed, at begrebet er centralt for opgaven, da det er et af omdrejningspunkterne i historiekanon-reformen.

## Vitaliseringsmodellen

Vitaliseringsmodellen af Jan Tønnesvang, professor og institutleder på Psykologisk institut ved AU & Nanna B. Hedegaard består af fire psykologiske grundbehov, der beskrives gennem fire grundformer af motivationel rettethed: selvhenførende, fællesskabshenførende, mestringshenførende og andenhenførende rettethed. (Tønnesvang & Hedegaard, 2015)

Den selvhenførende rettethed er behovet for at blive set, anerkendt og accepteret i vores omgivelser *“Der er tale om et behov for at blive set med det særlige noget, som vi har med os, og som vi bidrager med til vores omgivelser, og hvor det at blive forstået og accepteret”* (Tønnesvang, J & Hedegaard, N, 2015).

Den fællesskabshenførende rettethed, er behovet for at høre til og være en del af et fællesskab også på trods af forskelligheder, *“behov for at indgå i nære sociale relationer og at være en del af identitetsfællesskaber, hvor vi oplever tilhør og tolerance”* (Tønnesvang, J & Hedegaard, N, 2015). Den mestringshenførende rettethed udspringer af behovet for at kunne lykkes. At man kan sætte sig med en opgave man ender med at komme i hus med, fordi det er på et passende udfordrende niveau, *“Det handler her om ‘at mestre mine opgaver’ og blive ‘passende udfordret på dette’”* (Tønnesvang, J & Hedegaard, N, 2015).

Den sidste motivationelle rettethed er den andenhenførende rettethed, det er behovet for at kunne spejle sig og blive inspireret af andre der kan noget vi endnu ikke selv kan, eller aldrig selv lærer:

*“vis mig, hvem/hvad jeg kan blive’. Vi søger meningsgivende retning for vores liv via forbilleder og noget at se op til, der udviser en værdi, som er større end os selv og som vækker vores gejst, beundring eller ærefrygt, ved at være enten sjovt, interessant eller kulturelt værdifuldt”* (Tønnesvang, J & Hedegaard, N, 2015).

Disse fire behov kan relateres til Maslows behovspyramide, men en viderebygning med fokus på at skabe relationer og miljøer hvor mennesker, eller i opgavens tilfælde elever, kan blive motiverede. Disse fire grundlæggende behov skal ifølge Tønnesvang imødekommes for at man kan fordre et motiverende miljø. Der er mange gode grunde til at ville opnå motivation, karakterer, jobmuligheder, og trivsel samt langtidslagring af information er nogle af disse gode grunde (Kjer, M, 2023). Derfor vil opgaven undersøge om disse fire grundbehov kan harmonere med historiekanonens, fordi uden disse grundbehov kan motivationen ikke gro (Tønnesvang, J & Hedegaard, N, 2015).

## Metode

I følgende afsnit redegør jeg for mine forskellige metodiske overvejelser jeg har brugt til at undersøge opgavens genstandsfelt. Det er henholdsvis interview, kildekritik og samtidsdiagnostisk

### Interview

Jeg har valgt at lave et fokus interview, for bedre at undersøge specifikke punkter på historiekanonens. Spørgsmålrækkefølgen i mit interview er struktureret med henblik på at de mest følsomme spørgsmål kommer til sidst, således at der er skabt et trygt rum forinden, og de ikke vil influere besvarelsen på det første. Derfor stilles først faktuelle spørgsmål for at undgå undren og venteposition fra informantens, dernæst hvad informantens tænker om kanonlisten. Sidst spørgsmål vedrørende deres egne erfaringer med kanonlisten i praksis. Der bliver under interviewet stillet spørgsmål, for at sikre den rette forståelse og opsamling på informantens udsagn. Teori

validering af fortolkninger bliver lettere, hvis man stiller kontrolspørgsmål under interviewet og interviewet er derfor semistruktureret (Kvale, S & Brinkmann, S. 2015).

## **Kildekritik**

Jeg benytter i denne opgave kildekritik i den udstrækning, at jeg undersøger tre forskellige typer kilder fra tre forskellige vinkler i forhold til det samme emne for at undersøge hvordan historiekanon var udtænkt, hvad man håbede at det kunne opnå, hvad teoretikere tænker om implementeringen af historiekanon og hvordan denne policy efterfølgende er blevet omsat til brug i praksis. Da alle mine kilder er andenhåndskilder, har jeg valgt også selv at udføre et interview for at sørge for at opgaven også indeholder en førstehåndskilde (Københavns Universitet, UA).

## **Samtidsdiagnostik**

Hvorfor anvende en samtidsdiagnose? Hammershøj argumenterer for dets anvendelse i bogen "Dannelse i uddannelsessystemet", og det første argument han introducerer, er dets historie, som kan spores tilbage til Rousseau, Kant og Nietzsche. Alle tre har benyttet sig af samtidsdiagnoser. Ud over at begrebet samtidsdiagnose har været anvendt i filosofien, har det også været brugt i sociologien af blandt andre Marx, Tönnies, Durkheim, Simmel og Weber (Hammershøj, 2017, s. 19). En samtidsdiagnose er derfor et redskab, der kan benyttes på flere måder, indenfor flere forskellige videnskaber. Yderligere argumenterer Hammershøj for, at samtidsdiagnose benyttes af alle

*"I dag synes den samtidsdiagnostiske tilgang at have udbredt sig og være blevet generaliseret, så man kan tale om, at 'alle i dag laver samtidsdiagnose' (Kirstensen, 2008). Det er blevet almindeligt at tale om 'tendenser' i tiden, at spørge til, hvad dette eller hint er 'tegn' på, og at komme med bud på, hvad der 'karakteriserer' vor tid eller årti i modsætning til det tidligere" (Hammershøj, 2017, s. 20).*



Ifølge dette citat er der tale om en analyseteknik, der anvendes både indenfor traditionelle videnskaber og i den almene debat. Dette fremhæver vigtigheden af at forstå, hvad denne metode kan og ikke kan, da den bruges så frit i vores samtid. Hammershøj beskriver denne analyseteknik som revolutionerende, idet den repræsenterer en ny måde at forholde sig til verden på, en ny måde at tænke på. I stedet for at søge en dybere sandhed eller mening i samfundet, fokuserer man på forskellene mellem i dag og i går. Hvad adskiller i dag fra i går, og hvad adskiller i morgen fra i dag? Derfor er denne metode et oplagt værktøj til at undersøge historiekanonens fra et metaperspektiv, hvad siger politikerne, hvad siger teoretikerne og hvad siger praktikerne. Men måske vigtigst af alt, hvad siger de tilsammen?

## Samtidsdiagnostik

Hvorfor skulle vi i Danmark have en obligatorisk kanonliste? Danmarkshistorien.dk der er en af Aarhus universitets hjemmesider, beskriver grundlaget for indførelsen på denne måde

*“VK-regeringen indførte i 2005-6 en historiekanon for folkeskolen. Formålet med kanonen var at skabe et forøget fokus på, at elever skulle have kronologisk overblik og kende de vigtigste historiske begivenheder, men der var også et ønske om fælles standarder for undervisningen, så fremskridt og kvalitet bedre kunne måles. Historiekanonens blev til i en tid, hvor der var et generelt politisk fokus på at definere danskhed, blandt andet via historie.” (Brunbech, P, 2023).*

Formålet var altså at skabe fokus, kronologisk overblik og kendskab til de vigtigste historiske begivenheder. Derudover skulle denne reform også skabe fælles standarder for undervisning for at kunne kvalitetssikre. Slutteligt skulle kanonlisten også hjælpe med at definere danskhed. Der var altså tre forskellige agendaer til denne historie-reform, der introducerede kanonlisten. Da dette naturligvis ikke alene kan definere alle de diskurser der opstod, har jeg udvalgt tre forskellige vinkler jeg gerne vil udfolde for bedre at kunne beskrive de forskellige diskurser. Jeg vil beskrive Bernard Erik Jensens holdning til kanonlisten, Jensen er historiker og arbejder i dag ved Roskilde Universitet og har skrevet både bøger såvel som artikler der omhandler historiebevidsthed. Jensen repræsenterer en teoretisk funderet

universitetshistoriker, udover Jensen vil jeg beskrive, hvad Bertel Haarder selv udtalte omkring historie-reformen, han udgør dermed den politiske diskurs. Derefter vil jeg beskrive, hvad de praktiske historielærere mener, repræsenteret af en større undersøgelse foretaget af Epinion, der har arbejdet med historie-reformen og derfor bedre end nogen andre forstår, hvordan kanonlisten egentlig påvirker historieundervisningen. Disse tre forskellige afsæt skal tilsammen give en mere nuanceret diskurs, der tilsammen bedre kan beskrive formålet med reformen, specifikt kanonlisten.

## **Den politiske diskurs: Bertel Haarder**

Bertel Haarder er tidligere undervisningsminister i Danmark og var den daværende undervisningsminister fra partiet Venstre, der var et af de politiske partier der sammen med Konservative, Socialdemokratiet og Dansk Folkeparti var sammen om at gennemføre folkeskolereformen i 2005-6, der indførte historiekanon. Kanonen er ifølge den daværende regering udtænkt for at forbedre de danske elevers historie kundskaber, ved at fokusere på kronologisk overblik og sammenhængsforståelse *“Ved afslutningen af 9. klasse skal samtlige kanonpunkter have været inddraget i undervisningen mindst én gang, hvor det skønnes hensigtsmæssigt med henblik på at støtte elevernes kronologiske overblik og sammenhængsforståelse.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Dette citat er taget fra EMU's eget historie faghæfte under afsnittet om kanonpunkter, man kan læse om hensigten eller formålet der beskriver, hvorfor det er meningsskabende at arbejde med kanonpunkterne. Kanonpunkterne blev udtænkt i en samtid, der kom efter det 1900 århundrede, hvor opfattelsen af historie var noget anderledes en den opfattelse vi i dag har, *“Omkring år 1900 var historie et fag, der skulle lære eleverne fædrelandets glørværdige historie, så de kunne blive gode danskere”* (Brunbech, P, 2023). På dette tidspunkt var historien noget, der skulle skabe den positive historie om fædrelandet og fordre små patrioter. Denne forståelse af historie og dens brug i undervisning skrifter dog diskurs desto tættere vi kommer på år 2000. I 1990'erne opstår der en stor diskurs bølge omkring, hvordan historie skal bruges fremadrettet. Det begreb som er det mest fremtrædende fra denne periode er muligvis historiebevidsthed. Der opstår altså et skift i diskursen omkring hvad historie er og hvordan det skal undervises, der

er et ønske om at gå fra nationalromantisk, til globalt udsyn. Historie skal give eleven forståelse for deres egen samtid, ikke blot forstå historie som noget isoleret fortid. Udover dette var der efter regeringsskiftet i 2001 et stort fokus på generelt at forbedre de danske skoleelevers faglige udbytte af folkeskolen. Dette behov opstod på baggrund af en række undersøgelser, der pegede på, at de danske skoleelever klarede sig middelmådigt. Derfor opstod der et press på regeringen for at forbedre folkeskolen:

*“internationale undersøgelser synes at vise, at danske skoleelever kun klarede sig middelmådigt, når det kom til læsning og regning. Alt i alt skabte det et pres for, at folkeskolen skulle indrettes med fokus på mere traditionel videns- og kundskabstiltagelse”* (Brunbech, P, 2023).

Der er altså på daværende tidspunkt to forskellige grunde til at regeringen ønsker at lave en større reform af historie i folkeskolen; både at historie nu skal ses i et mere samtidig og globalt lys, men også at selve undervisningen skal vise bedre resultater ved udgangen af niende klasse. Dertil kommer den tredje faktor at definere danskhed: *“Historiekanonen blev til i en tid, hvor der var et generelt politisk fokus på at definere danskhed, blandt andet via historie”* (Brunbech, P, 2023). Hvad vil det sige at definere danskhed og hvad er danskhed overhovedet? Ifølge den danske ordbog er definitionen på danskhed, *“det at være dansk og føle sig dansk; dansk særpræg og dansk kultur”* (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, UA). Danskhed handler om at være og føle sig dansk med de særpræg vi som dansk befolkning nu engang har. Hvis dette skal være en del af historieundervisningen, må det være vigtigt at eleverne forstår, hvad det at være dansk er, altså hvordan vi er blevet til som nation. Derfor blev der udtænkt 10 værdier under den nye skolereform, der skulle udgøre begrebet danskhed: Frisind, kønsligestilling, velfærdssamfund, tillid, det danske sprog, foreningsliv og frivillighed, hygge, den kristne kulturarv, frihed samt lighed for loven (Nielsen, S, 2016).

Bertel Haarder udtaler selv om disse 10 værdier, der tilsammen skal udgøre danskhed, at de er udvalgt for at skabe bevidsthed om vigtigheden af at kunne stå fast ved dansk kultur i en verden af brydninger og indvandring *“Vi kan bruge værdierne til at blive mere bevidste om, hvad der er det vigtigste at stå fast på i dansk kultur i en tid med internationale brydninger og indvandring, siger Bertel*

*Haarder*" (Nielsen, S, 2016). Derudover beskriver han os danskere, som nogen der har tendens til ikke at vise vores værdier, at vi er for indforstået. Det kan vi ikke fortsætte med at være, fordi der er flere og flere i vores land, for hvem det ikke er indforstået, "*Danskerne har en tendens til at være meget utydelige værdimæssigt, fordi det hele er så indforstået og en selvfølge. Men der er jo flere i vores land, for hvem det ikke er en selvfølge. Derfor er vi nødt til at være mere tydelige.*" (Nielsen, S, 2016). derfor mener flere kritikere, at denne definition af danskhed er endt med at være for stor en del af den danske historiekanon. Derfor fik den daværende regering og specielt Bertel Haarder stor kritik, for nogen mente den var for snæver, at nogle af de punkter der var udvalgt ikke var de rigtige, og at der manglede udvalgte vigtige begivenheder/perioder. Dette kritiserer bl.a. Per Clausen fra Enhedslisten, der blev interviewet i Information:

*"Der er tale om en ensidig politisk udvælgelse af relevante emner og ikke om et forsøg på at sikre en bred og alsidig historie-undervisning i folkeskolen. Fravalget af sociale og kulturelle forholds betydning for vores udvikling er helt dominerende. Samtidig er en række meget vigtige begivenheder i det 20. århundrede udeladt. Bertel Haarders historie-kanon giver ikke nogen sammenhængende opfattelse af historien, men sikrer massiv uvidenhed om vigtige begivenheder,"* (Kingsey, Mette, 2006).

Ligesom Clausen mener, kan der tydeligt ses nogle kritikpunkter, der virker reelle, hvis udsagnene matcher den historieundervisning reformen har fordret. Et andet udsagn, der måske kunne opbakke den kritik Per Clausen beskriver, kunne komme fra Jens Aage Poulsen, der var med til at udvælge punkterne på kanonlisten: "*Står det til Jens Aage Poulsen skal listen opdateres mindst hvert femte år. "Det skal være en dynamisk kanon," fastslår han*" (Kingsey, Mette, 2006). I dette citat beskriver Jens Aage Poulsen, at listen skal opdateres og derfor blive dynamisk. Listen er i år 2024 stadig ikke blevet opdateret, derfor ved vi at dette endnu ikke er blevet indfriet. Den næste del af opgaven vil beskrive den diskurs, Bernard Erik Jensen, der er historiker, fremskrev om den nye reform for at undersøge hvad en historisk teoretiker tænker omkring kanonlisten.

## Den historieteoretiske diskurs: Bernard Erik Jensen

Jensen er som tidligere beskrevet i opgaven historiker og arbejder dagligt som professor hos Roskilde Universitet. Han har derudover skrevet flere bøger blandt andet *Historiebevidsthed/fortidsbrug* (Jensen, B, 2017), der omhandler, hvad begrebet historiebevidsthed som den nye reform er udviklet til at kunne imødekomme, betyder. Hvad siger en professor med speciale i historiebevidsthed om historiekanonlisten? Bernard Erik Jensen, har skrevet en artikel for DPU der hedder *"Indførelsen af en obligatorisk historiekanon - et didaktisk eksperiment"* (Jensen, 2012). I denne artikel åbner Jensen op med at sige: *"Hver gang der udsendes et nyt faghæfte, sættes et didaktisk eksperiment i gang"* (Jensen, 2012). Denne måde at åbne en artikel omkring en ny skolereform på, fremstår ikke ovenud positiv, det skyldes nok at Jensen ikke tror på at denne reform vil blive evalueret ordentligt, selv efter at den har været i effekt længe nok til at dataen eksisterer. Han mener ikke at vi i Danmark har tradition for at evaluere nye policy implementation(er) og han argumenterer i artiklen for at Historie 95, der var den forrige større historiereform aldrig blev evalueret: *"Der er fx aldrig lavet en faglig funderet undersøgelse af, hvilke virkning Historie 95 har haft med hensyn til historielæreren"* (Jensen, 2012). Derfor mener Jensen ikke, at vi kan sige noget omkring indvirkningen af disse reformer med sikkerhed. Vi kan kun gisne og antage baseret på foreliggende didaktisk indsigt. Dette er problematisk, hvis man ønsker at bedrive evidensbaseret videnskab, altså videnskab på baggrund af relevant evaluering. Derfor kalder han historiekanon for et didaktisk eksperiment, da vi ikke kan forudsige effekten andet end på et teoretisk didaktisk funderet niveau. Hvis vi som samfund ikke evaluerer de reformer vores politiske system skaber, hvordan kan man da vurdere dets virkning eller mangel derpå? Dog er Jensen ikke kun negativ overfor historiekanon, han mener at den er baseret på fornuftige begreber, der kan gøre en forskel for eleverne:

*"Det er således vigtigt, at du som historielærer vil prioriterer arbejdet med erindringspolitik og og historiebrug højt. For det udgør et af de felter, hvor folkeskolen har mulighed for at gøre en væsentlig forskel"* (Jensen, 2012).

Der er altså ikke nødvendigvis tale om en dårlig eller uambitiøs reform, men det er en reform, der kræver, at historieundervisere tager det til sig og bruger det aktivt i undervisningen. Dog er Jensen ærgerlig over nogle af de forandringer, der skete med fagformålet i Historie i den forrige historiereform. I Historie 95 er et nøglebegreb blevet fjernet, uden at der er implementeret et nyt punkt til at erstatte det gamle. Det tidligere nøglebegreb lød *“Formålet med at undervisning i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund”* (Jensen, 2012). Jensen pointerer, at man bør overveje, hvorfor en sådan ledetråd ikke er blevet fastholdt. Han argumenterer for, at indførslen af en obligatorisk kanonliste fordrer et dobbelt formål: *“Den skal dels modvirke, at der sker en fortsat erodering af forestillingen om et dansk fællesskab blandt etniske danskere. Men den skal samtidig fremme en kulturel assimilering af de elever, der også er bærer af en ikke-traditionel dansk kulturarv”* (Jensen, 2012). Der er altså tale om en reform, der i Jensens øjne forsøger at fastholde et stilbillede af, hvad det vil sige at være dansk, hvilke begivenheder der har formet Danmark og danskerne. Dette står i modsætning til det tidligere nu udeladte nøglebegreb, der var citeret på den forrige side, hvorformålet var, at eleven skulle blive historiebevidst og styrke elevens egen identitet. Dog påpeger Jensen, at han godt forstår, hvorfor dette behov er opstået, da han selv pointerer, at forskning peger på, at de yngre generationer har mindre tilhørsforhold til Danmark end tidligere. Derudover tyder det på, at tankegangen om monokulturens overlegenhed uddør med de to ældste generationer i vores samfund, altså dem der har oplevet anden verdenskrig (Jensen, 2012). Derfor opfordrer han historielærere til at drøfte den magtudøvelse han selv opfatter den nye obligatoriske kanonliste som værende, med fokus på erindringspolitik *“Men som historielærer opfordres du til at arbejde med erindringspolitik og historiebrug i din undervisning, og i den forbindelse må du selvfølgelig også drøfte den erindringspolitik og magtudøvelse”* (Jensen, 2012). Da erindringspolitik er bestemt fra politisk side, beskriver Jensen dette som en magtudøvelse i forhold til at bestemme over, hvad det specifikke pensum folkeskolelæreren skal undervise i er. Vi har i Danmark en tradition for at give underviserne stor selvbestemmelse over, hvordan underviseren vil møde fælles mål. Denne autoritet bliver ikke taget fra underviseren, den bliver dog udfordret og derfor beskriver Jensen, at det er en forandring, han ønsker drøftet blandt historieundervisere. Men Jensen er bange for, at statsmagten vil kunne presse

eleverne til at "lære" kanonmaterialet, hvis det kommer til at udgøre en stor nok andel af eksempelvis eksamener:

*"Der kan næppe herske tvivl om, at statsmagten - ved brug af pisk og gulerod - vil kunne lægge et betydeligt pres på børn og unge, at de vil kunne opremse hele eller dele af den obligatoriske historiekanon i forbindelse med fx afholdelse af prøver. Og såfremt det sættes lig med historielæring, vil der kunne fremlægges dokumentation for, at den nye historiekanon som en success"* (Jensen, 2012).

Det Jensen her er bange for, er at eleverne ikke som sådan "lærer" noget. Han er bange for at den viden, de erhverver sig, ikke bliver siddende, men bliver glemt igen kort tid efter afslutningen af prøven. Derfor støtter han sig til Marianne Poulsen, der er Ph.D i historie, hun beskriver at for at historie skal blive langtidslagret for eleverne kræver det at de selv får lov at erobre og forme historien til egne formål:

*"Folkeskolens historieundervisning blev et mere "åbent fortolkningsrum" - altså ville blive et lærested, hvor myndigheder og lærere anerkender "elvernes im- og eksplicitte behov for at kunne tænke selv, for selv tentativt at udfordre kulturarven, erobre den og forme den til egne formål"*" (Jensen, 2012).

Der fremstår derfor to modstridende diskurser omkring kanonlisten, og hvilken effekt den vil have for eleverne. På den ene side har vi den politiske ambition, som beskrevet i forrige afsnit om Bertel Haarder, hvor man ønsker at videregive en særlig dansk arv. På den anden side har vi Bernard Erik Jensen, der er bange for at historieundervisningen som historiekanon fordrer, ikke vil gøre eleverne nogen gavn. Dette udtrykker han på følgende måde som afslutning på sin artikel:

*"Men statsmagten har ikke mulighed for at forhindre, at mange af eleverne lige så stille lader den obligatoriske historiekanon gå ind gennem det ene øre og ud gennem det andet. Følgelig forventer jeg ikke, at det nye eksperiment går hen og bliver en historiedidaktisk succes"* (Jensen, 2012).

Dette fører tilbage til Jensens kritik af den manglende evaluering, for hvordan kan man vide, hvordan skolelærere benytter kanonlisten uden en faglig funderet

undersøgelse af virkningen og ikke blot hvor gode besvarelser elever giver til deres prøver?

En sådan faglig undersøgelse er ikke blevet skabt. Epinion har dog efter Jensens artikel foretaget en rapport på baggrund af en række interviews med undervisere, for at undersøge deres brug af kanonlisten i praksis. Denne rapport bliver analyseret i følgende afsnit.

## **Epinions rapport om underviseres brug af kanonlisten**

De tre temaer epinions undersøgelse har udvalgt til deres undersøgelse er følgende:

Tema 1: Bringes de obligatoriske kanonlister i spil i undervisningen som forudsat i lovgivningen? Hvorfor/hvorfor ikke, og hvordan anvendes de?

Tema 2: Er der ifølge lærerne behov for yderligere understøttelse af deres brug af kanonlisterne? I så fald hvilken type af understøttelse?

Tema 3: Er der ifølge lærerne behov for udvidelser og opdateringer af de nuværende kanonlister i dansk og historie? Hvorfor og hvilke udvidelser og opdateringer? (Epinion, 2020).

Dette afsnit vil derfor være opdelt i tre dele. Jeg vil nøjes med at forholde mig til de dele af Epinions rapport, der omhandler historiekanon og undlade de dele af rapporten, der fokuserer på danskkanonlisten, da dette er udenfor opgavens omfang og fokus. Dog er der flere steder i Epinions undersøgelse, hvor konklusionerne omhandler både dansk- og historiekanon.

### **Første tema: Obligatoriske kanonlisters rolle i undervisningen**

*Bruger historielærere den obligatoriske historiekanon i deres undervisning?* (Epinion, 2020, s.) Epinion beskriver tre forskellige kontinuum, der er overordnet tre forskellige måder at forholde sig til og anvende kanonlisten. Det ene yderfløj af kontinuumet fra rapporten beskrives for læseren som værende undervisere der aktivt og systematisk



indtænker kanonlisten *“enten som nedslag i større temaer, hvor det giver mening, eller som et forløb i sig selv, hvis punktet af læreren vurderes til at være bredt nok til dette”* (Epinion, 2020). Der er her tale om undervisere, der tilrettelægger deres undervisning efter/rundt om kanonlisten. I den anden ende af kontinuumet ser vi undervisere, der vælger slet ikke at forholde sig til kanonlisten, *“der helt bevidst ikke skænker kanonlisten en tanke i deres planlægning”* (Epinion, 2020). Disse to måder at forholde sig til kanonlisten beskrives som de to yderpunkter af undervisere. Da klart de fleste undervisere befinder sig et sted imellem disse to ståsteder. De fleste undervisere bruger kanonlisten til at tjekke deres årsplan, for at undersøge om der er kanonpunkter der *“giver mening”* i forhold til den plan man allerede har lagt (Epinion, 2020). Disse tre anvendelsesmåder af kanonlisten indtager tre vidt forskellige afsæt for underviseren. Der er undervisere der aktivt og systematisk indtænker kanonlisten, der er den gruppe der helt bevidst ikke skænker kanonlisten en tanke og den sidste gruppe der revurderer deres egen undervisningsplan. Den sidste gruppe har også en tiltro til, at hvis forlagsmateriale anvendes som primært undervisningsmateriale så vil det føre til, at kanonlisten automatisk indgår i undervisningen, *“Her vurderes det oftest af lærerne, at så længe man anvender forlagsmateriale eller fagportaler, så vil kanonlisten af sig selv indgå.”* (Epinion, 2020). Derfor kan vi konkludere, ud fra indholdet af rapporten at undervisere i folkeskolen generelt både bruger og forholder sig til kanonlisten, der er undtagelser, men de repræsenterer ikke flertallet - som består af dem, der revurderer egen planlægning og anvender kanonlisten, der hvor det giver mening i forhold til deres egen årsplan.

## **Andet tema: understøttelse i anvendelsen af kanonlisten**

*Er der ifølge historielærerne brug for yderligere understøttelse i anvendelsen af kanonlisten i praksis?* (Epinion, 2020). De færreste skoler, alle undtagen en af de skoler Epinion har med i deres undersøgelse, har ikke en fælles plan for temaer/forløb for historieundervisning. Det har ført til, at der er opstået to forskellige diskurser omkring, hvordan man arbejder målrettet med kanonlisten. På den ene side har vi de undervisere, der mener at det er vigtigt for underviseren at have frihed til selv at definere sin egen undervisning inklusiv indhold. På den anden side har vi

en række lærere, der ønsker en mere fælles plan, som skabes i fællesskab til historiefagmøder, dette mener disse undervisere dog ikke, at ledelsen prioriterer højt nok:

“Nogle af lærerne påpeger vigtigheden af, at den enkelte lærer i videst muligt omfang har frihed til selv at definere indholdet af undervisningen, mens andre påpeger, at de egentlig gerne vil arbejde ud fra en mere fælles plan eller forståelse, men at det fra ledelsens side ikke er prioriteret at holde (nok) fælles fagmøder i historie til, at det i praksis kan lade sig gøre.” (Epinion, 2020).

Dette peger derfor på, at en del af skolelærerne efterlyser større understøttelse i den direkte anvendelse af kanonlisten i praksis. Dog er der også den anden gruppe, der ikke er interesseret i at arbejde mere med kanonlisten, end de allerede gør, da de er bange for at dette vil frarøve underviserne friheden til selv at tilrettelægge deres undervisning. Epinion har spurgt underviserne ind til, hvordan de skaber mening mellem punkterne og binder historiske begivenheder sammen, *“For lærerne handler det mere om, hvad der giver mening i forhold til det konkrete forløb, de arbejder med, end om det er kanonpunkter, når nedslag skal bindes sammen”* (Epinion, 2020). Dette citat beskriver, at det for underviseren handler om, hvad der ‘giver mening’, og at kanonpunkterne sagtens kan benyttes, hvis det vurderes at give mening i det konkrete forløb. Hvis forløbet om kanonpunktet samtidig kan bindes sammen med et andet forløb, som intet har med kanonlisten at gøre, kan dette give bedre mening for underviserne og derfor eleverne. Derfor vil opgaven i afsnittet motivationsanalyse undersøge, hvordan man skaber mening, og sikre psykologiske grundbehov for eleverne i undervisningen.

### **Tredje tema: opdatering af kanonlisten**

*Er der behov for at udvide, at opdatere den nuværende historiekanon?* (Epinion, 2020) Jens Aage Poulsen, der har været med til at udvikle historie kanonlisten udtaler selv: *“listen opdateres mindst hvert femte år. “Det skal være en dynamisk kanon,” fastslår han”* (Kingsey, Mette, 2006). Dette citat understøtter det første ønske Epinion fremskriver i rapporten tredje tema, *“På tværs af kommuner og skoler giver historielærerne udtryk for, at historiekanon trænger til en opdatering, og at man med fordel kunne tilføje nyere emner eller begivenheder på historiekanon”* (Epinion,

2020). Der var altså både et klart ønske da kanonlisten blev udviklet og af de historielærere, som bruger den dagligt om, at den ikke skulle være et stillbillede, men skulle være dynamisk. Dette ved vi i dag endnu ikke er lykkedes da kanonlisten endnu ikke er blevet opdateret i 2024, hvilket kan frustrere historielærerne. De er overbeviste om, at det er sværere at undervise eleverne i ældre emner, der ikke føles særlig vedkomne for eleverne. Derfor mener mange historielærere, at historiekanonens med fordel kunne indeholde bredere emner frem for enkeltstående historiske nedslag. Derfor kan der argumenteres for, at der er opstået et mismatch mellem kanonlisten og den historieforståelse historieunderviserne har:

*“Denne holdning kan på sin vis opfattes som udtryk for et mismatch mellem på den ene side den historieforståelse, som kanonlisten repræsenterer, og på den anden side lærernes opfattelse af historien som en evig foranderlig størrelse.”*  
(Epinion, 2020).

Sådan var historiekanonens heller ikke udtænkt, historiekanonens var udtænkt for at styrke elevernes historiekundskaber og støtte elevernes kronologiske overblik og sammenhængsforståelse. Derudover var den udtænkt til at være dynamisk, altså at den skulle kunne ændres løbende for at forblive relevant og vedkommende. Men da dette ikke er sket, oplever læreren, *“at historiekanon stemmer dårligt overens med opfattelsen af historien som noget, der til stadighed udspiller og udfolder sig.”* (Epinion, 2020). Det største ønske i forhold til kanonlisten fra historieundervisernes side er altså, at den bliver opdateret og breder sig ud til at blive bredere emner i stedet for specifikke nedslag. Dette ville gøre det nemmere at perspektivere imellem kanonlisten og andre historiske begivenheder, temaer osv. Denne udfordring med at sammenkoble historieundervisning med specifikke kanonpunkter vil opgaven vende tilbage til i diskussionsafsnittet. Det næste afsnit indeholder mit feltarbejde samt min interviewguide. Derefter vil jeg lave en analyse af hvordan historiekanon listen, på baggrund af de tre fremskrevne diskurser, teoretisk påvirker elevernes psykologiske grundbehov igennem vitaliseringsmodellen.

## Feltarbejde

I denne opgave består feltarbejdet af et enkelt kvalitativt interview med en historieunderviser, der har arbejdet med kanonlisten. Jeg ville utrolig gerne have udført flere interviews end blot dette ene interview, da mit eget feltarbejde så ville stå meget stærkere og derfor kan det ene interview jeg har foretaget ikke sige noget generaliserbart, dog kan det sige noget om et specifikt nedslag i praksis. Det var desværre ikke muligt at få flere interviews end det ene, på trods af at jeg kontaktede 12 forskellige skoler. Dette skyldes nok primært at opgaven er skrevet lige op til og i den regulære sommerferie, derfor er der kun det ene interview der kan findes under bilag (Bilag 2).

Jeg ønsker med dette interview at undersøge, hvordan elever i praksis reagerer når de møder punkter i kanonlisten, der kan tolkes som politisk bestemt. Hvordan er det som historielærer at arbejde med, hvor nemt/svært er det for en underviser at stilladsere, og didaktiserer disse/dette kanonpunkt, for at eleverne både føler lyst til at arbejde med det, men også føler at de får noget ud af det. Selve interviewet kan findes under Bilag 2 og interviewguiden kan findes under Bilag 1, der vil ikke blive lavet nogen decideret analyse af interviewet. Men det vil blive citeret i resten af opgaven de steder, hvor det skaber mening at have en førstehåndskildes erfaringer inddraget.

## Motivationsanalyse

I opgavens sidste analyseafsnit vil jeg undersøge, om historiekanonlisten fordre eller modarbejder de fire grundbehov, Jan Tønnesvang og Ninna Hedegaard sammen har udviklet. Jeg vil undersøge disse forhold, fordi hvis disse grundbehov ikke bliver mødt, så mener Tønnesvang og Hedegaard at det gode miljø hvorfra motivation opstår ikke kan skabes. Derfor vil jeg først undersøge om eleverne oplever den selvhenførende rettethed, det grundbehov der omhandler at blive anerkendt for det særlige, der gør et individ til en person (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Den nye historiereform skulle ifølge formålsparagraffen styrke elevernes historiebevidsthed (Brunbech, 2023), Historiebevidsthed defineret af Jensen er evnen til at kunne bruge sin viden om fortid til bedre at kunne forstå sin egen tilværelse. Altså evnen til at kunne lave historiske koblinger mellem sociale, kulturelle og specifikke nedslag; at

kunne lave en årsags-virknings-forklaring. Dette er alle dog ikke enige i at historiekanonen er lykkedes med bl.a. Per Clausen:

*"Fravalget af sociale og kulturelle forholds betydning for vores udvikling er helt dominerende. Samtidig er en række meget vigtige begivenheder i det 20. århundrede udeladt"* (Kingsey, Mette, 2006).

Som det overstående citat udpensler, mener Clausen ikke, at den 'nye' historiekanon lykkes med at skabe denne sammenhængende opfattelse af historie. Denne mangel på sammenhæng tolkes i dette tilfælde som et udtryk for at historiebevidsthed ikke skabes ved at arbejde med kanonlisten. Derudover er der tale om en ensidig politisk udvælgelse, hvilket Bernard Erik Jensen forstår på denne måde: *"Den skal dels modvirke, at der sker en fortsat erodering af forestillingen om et dansk fællesskab blandt etniske danskere. Men den skal samtidig fremme en kulturel assimilering af de elever, der også er bærer af en ikke-traditionel dansk kulturarv"* (Jensen, 2012). I dette citat beskriver Jensen, at han opfatter historiekanonen som assimilering, altså tanken om at vi som individer skal blive mere som den homogene mængde, ligesom alle de andre. Dette er det modsatte af, hvad selvhenførende rettethed efterspørger, da det netop handler om at tage udgangspunkt i de elever, der befinder sig i klassen med deres forskelligheder. Hvad finder denne elevgruppe spændende? Hvad finder de ikke spændende? Hvordan opfatter disse elever sig selv? Dette er ikke spørgsmål, der lægges op til, hvis man altså tager Bernard Erik Jensens ord for det. Det andet grundbehov, den fællesskabshenførende rettethed, handler om at skabe fællesskaber behovet for at føle, at man hører til på trods af forskelligheder i både sociale og og identitetsfællesskab (Tønnesvang, J & Hedegaard, N, 2015). Jeg bider mig i denne definition fast i sætningen 'på trods af forskelligheder'. Fordi hvis vi skal have plads til forskelligheder, udvise tolerance og forståelse, så kan den danske folkeskole ikke opnå den fællesskabshenførende rettethed ved at assimilere. Marianne Poulsen efterlyser forandring på den måde vi underviser i historie, hun ønsker at vi skal ændre den måde vi tænker på historieformidling. Vi skal ifølge hende anerkende elevers behov for at kunne tænke selv. Og igennem disse semantiske kæder eleverne opbygger, kan de ende med selv at erobre og udforske kulturarven, det er ifølge hende her den langtidslagrede historie opstår, historie man kan huske efter man har afsluttet emnet. *"Folkeskolens historieundervisning blev et*

*mere "åbent fortolkningsrum" - altså ville blive et lærested, hvor myndigheder og lærere anerkender "elvernes im- og eksplicite behov for at kunne tænke selv, for selv tentativt at udfordre kulturarven, erobre den og forme den til egne formål"* (Jensen, 2012). Men lader vi eleverne udforske kulturen, hvis vi allerede på forhånd har bestemt hvad der er vigtigt og dermed også hvad der ikke er. Nej, det gør vi ikke, derfor er der heller ikke noget godt argument for at den fællesskabshenførende rettethed opstår i arbejdet med historiekanon. Det tredje behov, mestringshenførende rettethed, handler om at eleven lykkes med de opgaver der stilles. At eleven bliver i stand til at kunne mestre egne opgaver, der er af passende udfordring niveau at det kan lykkes, men det er stadig en udfordring der kan løses (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). For at argumentere for, hvor svært det faglige niveauet er i kanonlisten, har jeg udvalgt dette citat fra Epinions undersøgelse:

*"Lærerne betragter den obligatoriske kanonliste som mere eller mindre målrettet udskolingselever, og nogle forfatteres publikationer endda i højere grad egnet til det gymnasiale niveau og altså for svære for folkeskoleeleverne som helhed."* (Epinion, 2020).

Der er i Epinions undersøgelse bred enighed blandt de adspurgte lærere omkring sværhedsgraden af nogle af kanonpunkterne. De er enige i, at der er punkter der er for svære og mere egnet til gymnasieniveau og eftersom kanonlisten er uden klassestrin, kan man kun gisne om, hvor svært det må være at didaktisere nogle af disse kanonpunkter, der befinder sig på gymnasieniveau. I forbindelse med mit interview, interviewede jeg en historielærer der har arbejdet med den Westfalske fred på mellemtrinnet og han udtalte sig således

*"Den var tungere her med den Westfalske fred, som jeg ikke nødvendigvis have grebet an, som kanon eller undervisningsmaterialet lagde op til. Så der var jeg ligesom nødt til ligesom at se arbejdet i forhold til elevgruppen jeg har, og gøre det mere nærværende og interessant for mine elever."* (Bilag 2).

Denne underviser opfatter altså den Westfalske fred, der er et af historie kanonpunkterne som tungt. Og han udtaler at han ikke som sådan følte at han bare kunne bruge det materiale som hans fagportal tilbød ham. Det passede ikke til hans

elevgruppe, han følte ikke det ville være interessant for hans elever. Derudover beskriver han også i interviewet, at det forløb han endte med at lave omkring kanonpunktet endte med at blive todelt. Fordi klassen havde arbejdet med Christian D. 4, derfor gav det rigtig god mening for denne underviser at bruge ham som indgangsvinkel til 30 års krigen. Men den anden del med fredsslutning, grænsedragning og hele det tyske fyrstedømme, den del havde eleverne ikke nogen tidligere kendskab til og derfor fik de ikke noget særligt udbytte heraf:

*“Jeg tror det vigtigste var de der ekstra lag til Christian D.4 forståelsen af ham som person og den tid han levede i fordi der havde eleverne også et skelet, de havde ikke noget skelet til at bygge ovenpå det tyske fyrstedømme og grænsedragning i 1600 eller tidligere traktater eller for den sags skyld senere traktater fordi det ikke er noget vi har berørt i historieundervisningen. Så de fik noget med om Christian D.4 med sig og jeg er fristet til at sige, at det jo også er der jeg selv ville have lagt vægten hvis jeg selv kunne vælge og ja.” (Bilag 2).*

Dette citat har jeg taget med, fordi det giver et indblik i en undervisningssituation, hvor en historielærer på mellemtrinnet forsøger at undervise i et af de obligatoriske kanonpunkter. Kanonpunktet giver jo mening for denne underviser, det giver mening i forhold til forståelsesramme han besidder, men ikke den, eleverne besidder. Derfor endte forløbet på en blandet måde, eleverne blev klogere på Christian D.4 men blev ikke klogere på den Westfalske fred. Så hvis vi tror på de undervisere, som underviser i kanonlisten, så er nogle af punkterne for svære for den almene folkeskoleelev og derfor imødekommer historiekanon ikke behovet for mestring. Det sidste behov, behovet for mening handler om den andenhenførende rettethed om at kunne spejle sig og lade sig inspirere af andre. Det handler om at skabe noget at se op til, noget eleverne kan beundre, finde interessant, skræmmende osv (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Dette behov vælger jeg ikke at analysere, da det, der inspirerer den ene, ikke nødvendigvis inspirerer eller giver mening for en anden. Derfor ser jeg dette punkt som en udfordring for underviseren, der i mødet med sine elever langsomt kan opdage, hvad der inspirerer dem i mødet med historiefaget. Derfor kan jeg hverken sige at kanonlisten inspirerer eller ikke inspirerer elever, det ville kræve en specifik undersøgelse der ligger udenfor opgavens omfang.

## Diskussion

I dette afsnit, ønsker jeg at diskutere de fund der er opstået igennem min samtidsdiagnose/analyse for at kunne give et bud på en besvarelse af min problemformulering i konklusionen. Derfor starter jeg med at udlede de pointer, der er analyseret frem gennem mine tre forskellige delanalyser i min samtidsdiagnose, for derefter at sammenholde disse pointer med min motivationsanalyse af vitaliseringsmodellen (Tønnesvang, J & Hedegaard, N, 2015).

Min samtidsdiagnose tog udgangspunkt i en politisk, en teoretisk og en praktisk vinkel. Fra politisk side var der flere forskellige grunde til, at man i 2006 indførte en historiekanon, som en del af den større skolereform, der blev vedtaget af Folketinget. Historiebevidsthed var et begreb, der havde vundet indpas få år tidligere. Dette begreb ændrede historie fra et nationalromantisk fag, der skulle lave små patrioter, til at blive et fag, hvor man kunne forstå sin samtid og omverden i lyset af historien. Man kunne nemlig på dette tidspunkt se, at Danmark ikke klarede sig særlig godt i internationale undersøgelser. Derfor følte man fra politisk side, at man blev nødt til at lave en skolereform, der skulle hæve fagligheden i folkeskolen. Dertil hørte, at man fra politisk side gerne ville sørge for at eleverne i folkeskolen skulle have en nogenlunde ensretning i forhold til hvad de lærte. Derfor nedsatte man et udvalg til at finde frem til de vigtigste nedslag i vores historie. Det kan altid diskuteres, om det er de rigtige punkter der er blevet udvalgt, men man kan ikke diskutere, hvorvidt den er dynamisk eller ej - den er nemlig stadig ikke blevet opdateret nu snart 20 år efter. En af de historikere der var med til at udvælge kanonpunkterne, Jens Aage Poulsen udtaler at historiekanonens skal være dynamisk og opdateres mindst hvert femte år. Dette er ikke sket og derfor er kanonlisten ikke dynamisk, det nyeste punkt er fra 2001 og omhandler 9/11. Derudover udtaler Bertel Haarder, at en del af grundlaget for historiekanonens og i det hele taget skolereformen, er tydeliggørelsen af, hvad det vil sige at være dansk, og hvad vi skal stå fast på som danske værdier. Haarder mener, at vi som nation ikke selv gør det tydeligt nok. Derfor er der disse tre argumenter for kanonreformen politikerne argumenterede for: vi skal løfte historiefaget fagligt, vi skal fremhæve de danske værdier og kunne bruge historieundervisningen til at se samtiden i skæret af fortiden og eventuel fremtid. Og slutteligt at historien skulle ensrettes, alle elever skulle berøre en særligt række udvalgte nedslag, der blev vurderet som de vigtigste. Dette



mener Bernard Erik Jensen desværre ikke at regeringen er lykkedes med. Han starter med at kalde reformen for et didaktisk eksperiment, der har til formål at udskifte det forrige didaktiske eksperiment. Han kritiserer manglen på faglige funderede undersøgelser af policy implementation i folkeskolen, og han eksemplificerer dette ved at pointere, at en sådan undersøgelse af den forrige reform "Historie 95" aldrig fandt sted før den nye reform blev rullet ud. Derfor mener Jensen ikke, at vi som sådan kan sige noget om "Historie 95", og derfor ikke ved hvilken virkning den havde, og dette er han bange for kommer til at ske igen. For hvis vi aldrig undersøger de forandringer/reformer vi sætter i verden, hvordan kan vi så arbejde videre på dem og hvad fik vi med fra dem? Disse spørgsmål får vi nok aldrig svar på i forhold til "Historie 95". Jensen mener dog, at reformen er ambitiøs, men kræver utrolig meget fra underviserens side at komme i mål med. Derfor beskriver Jensen også en frygt for, at regeringen ved hjælp af pisk og gulerod kan tromle historiekanon listen igennem og få den ind i undervisningen. Hvis dette lykkes kan man derefter tilrettelægge test der i hans optik, nok skal vise nogle flotte resultater, men han er bange for at eleverne ikke lærer noget af den type undervisning. Jensen tilskriver to typer af hukommelse, den første er den kort lagrede hukommelse, som er den han tilskriver kanonpunkterne: de ryger ind af de ene ører og ud af det andet. Han tror ikke på at eleverne vil kunne huske det efter afslutning af prøven, fordi det ikke er noget eleverne selv har fået lov til at prøve kræfter med og gøre til deres eget:

*"Men statsmagten har ikke mulighed for at forhindre, at mange af eleverne lige så stille lader den obligatoriske historiekanon gå ind gennem det ene øre og ud gennem det andet. Følgelig forventer jeg ikke, at det nye eksperiment går hen og bliver en historiedidaktisk succes" (Jensen, 2012).*

Derfor beskriver Jensen denne reform som en slags politisk magt, der allerede på forhånd har bestemt, hvad der vigtigt og hvad der derfor ikke er. Men hvordan bliver kanonlisten så brugt i virkeligheden? Det er det som Epinions rapport har undersøgt og som jeg har analyseret. Epinion beskriver, at der er tre forskellige måder, at lærere i folkeskolen primært forholder sig til kanonlisten. Der er dem, der aktivt og systematisk indtænker kanonlisten i deres undervisning, dem som slet ikke forholder sig til kanonlisten og dem som bruger kanonlisten til at tjekke efter med når

årsplanen er ved at være på plads. Den sidste kategori er den, de fleste af de interviewede lærere tilsluttede sig, derfor må vi antage at det er den mest almindelige måde at bruge kanonlisten i sin undervisning. Derfor antager vi, at kanonlisten generelt bliver anvendt og taget seriøst af underviserne i praksis. Epinion spørger også lærerne, om de savner mere hjælp til at bruge kanonlisten aktivt i undervisningen. Her deler lærerne sig også i mere end en gruppe. Der er en gruppe, der ikke vil arbejde mere med kanonlisten end de gør, fordi de er bange for at miste deres lærerfaglige autonomi, hvis de ikke har frihed til selv at udvælge undervisningsmaterialet. Den anden gruppe efterspørger fælles fagmøder, hvor alle historieundervisere på skolen, får mulighed for at planlægge gennemgangen af kanonlisten. Derved opnår der enighed om, hvornår man skal undervise i hvad. Derfor kan vi antage, at der er en stor gruppe lærere, specielt dem der ikke har historie som fag fra uddannelsen, savner støtte til at bruge kanonlisten bedst muligt. Derudover er der bred enighed i blandt lærerne, at kanonlisten trænger til fornyelse, *“På tværs af kommuner og skoler giver historielærerne udtryk for, at historiekanon trænger til en opdatering, og at man med fordel kunne tilføje nyere emner eller begivenheder på historiekanon”* (Epinion, 2020). De fleste historielærere opfatter ikke historie som noget, der er skrevet færdigt, men noget der hele tiden sker, og hele tiden er med til at forme den verden vi lever i og den verden vi går i møde. Derfor efterlyses en opdatering af kanonlisten, som jo også fra starten var indtænkt, men som aldrig har fundet sted. Dertil hører det, at størstedelen af underviserne, giver udtryk for at eleverne finder større interesse ved nyere historie og derfor både giver dem et større udbytte, bedre motivation og en nemmere kobling til deres samtid. Derfor ønsker lærerne også at kunne undervise i nyere historiske begivenheder. Igennem motivationsanalysen opstod der tegn på at kanonlisten ikke i sig selv fordrer det miljø vitaliseringsmodellen (Tønnesvang, J & Hedegaard, N, 2015) beskriver som værende motiverende . Vitaliseringsmodellen har en række grundbehov. Disse grundbehov bliver ikke mødt, tværtimod er der flere aspekter fra kanonlisten og de politiske ambitioner så som assimilation og den udvælgelsen som allerede har fundet sted, der tilskriver vigtigheden af specifikke historiske nedslag der modarbejder vitaliseringsmodellen. Dette hænger godt sammen med de udtalelser fra Epinions rapport og mit eget interview med en historielærer. Her efterspørger nyere emner, emner der har sammenhængskraft, der kan fordre historiebevidsthed i eleverne. Den underviser jeg selv interviewer udtaler, at hvis han

ikke havde været underlagt kanonlisten, så havde hans undervisning omkring 30 årskrigen været anderledes, *“jeg have skåret rigtig meget fra og måske kun have fokuseret på de danske forhold og svenskekrigen. Der følte jeg mig forpligtet til at gøre noget som jeg ellers ikke ville have truffet valg omkring fordi jeg jo kender mine elever”* (Bilag 2). Her udtaler han, at han ville have truffet andre valg og lavet andre nedslag på baggrund af hans kendskab til sine elever og tager udgangspunkt i det særlige, der nu engang er i dem. Her er altså tale om et tilfælde, hvor historieundervisningen ikke er blevet forbedret af kanonlistens indflydelse. Tværtimod, blev et forløb der havde sammenhængskraft til et forvirrende forløb, hvor alle pointer ikke kom helt i hus (Bilag 2).

## Konklusion

I konklusionen ønsker jeg at give min bedste besvarelse på opgavens problemformulering, der lyder: *Er kanonlisten politisk bestemt og hvordan påvirker kanonlisten elevens psykologiske grundbehov?* Ja, kanonlisten er politisk bestemt og den stemmer ikke overens med den opfattelse størstedelen af historieunderviserne i praksis har af faget historie, hvis man tager Epinions ord for gode vare. Der er ifølge historikeren Bernard Eric Jensen ikke taget højde for elevernes interesser, og han forudsagde, at kanonlisten ikke ville blive nogen historiedidaktisk succes. Der efterlyses forandring af kanonlisten, hvilket der er ikke blevet indfriet. Den type forandring, der efterlyses er både, at de nuværende kanonpunkter tages op til revidering, nye punkter fra efter 2001 inkluderes og at kanonlisten bliver lavet om, så den bliver mere emne/tema relevant og ikke blot et helt specifikt nedslag. Disse forandringer ønskes blandt andet fordi historielærerne oplever større motivation hos eleverne når der arbejdes med nye emner, at eleverne får mere med fra historieundervisningen når de kan skabe sammenhæng og har noget at sammenholde det de lærer mod Derfor påvirker kanonlisten ifølge vitaliseringsmodellen ikke, elevernes motivation positivt, tværtimod besværliggør den faktisk opbygningen af den type miljø vitaliseringsmodellen beskriver som eksemplarisk for at fordre motivation. Den efterlader samtidig mig med spørgsmålene, hvorfor er kanonlisten endnu ikke blevet opdateret? Er det fordi punkterne er politiske bestemte og derfor ikke ønskes ændret? og bliver der lavet en faglig funderet undersøgelse af, hvilke virkning indførslen af historiekanon har

haft? Derfor har jeg valgt at lave et groft skitseret forandringsforslag til hvordan et kanonpunkt kunne se ud i fremtiden, hvis vi fortsat ønsker at undervise efter en kanonliste i historie.

## Forandringsforslag

For bedre at imødekomme de ønsker, folkeskolelærerne har givet udtryk for i Epinions undersøgelse, har jeg valgt at dette kanonpunkt skal være et tema med tre forskellige emner, der kan kobles til forskellige tidsperioder. Emnet er ikke nødvendigvis nutidigt, men der kan nemt dannes sammenhæng mellem overemnet og vores egen samtid, fortid eller måske fremtid.

Emne: Epidemier

Underemner: Pest, opfindelsen af penicillin og covid-19

Her er tanken, at kanonlisten bliver inddelt i temaer med forskellige bud på underemner. Min tanke med de tre udvalgte underemner, er at alle elever i folkeskolen har oplevet covid-19, vi har altså alle en fælles oplevelse af denne begivenhed. Derfra kan man tale ind i pesten fra middelalderen, det vil give mening allerede i de mindre klasser, da middelalderen ofte er noget man arbejder med i indskolingen/mellemtrin. Har man en udskolingsklasse kan covid-19 sagten igen være det fælles afsæt alle kender, derfra kunne opfindelsen af penicillin være et emne at arbejde med. Fordi det er relativt komplekst emne og har haft stor betydning for mennesket efterfølgende. På denne måde har vi et emne, hvor alle elever har en fælles referenceramme, og vi har forskellige temaer, der passer til forskellige klassetrin. Dette er en grov skitse og skal derfor ikke opfattes som et endeligt produkt, men et udtryk for et forandringsforslag til den historiekanon vi i dag har i den danske folkeskole.

## Litteraturliste

Brunbech, P, 2023. *Historiekanon, 2006*. Aarhus universitet. Lokaliseret 1/7/24

<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/historiekanonen>

Børne- og Undervisningsministeriet, 2019. *Historie faghæfte 2019*. EMU. Lokaliseret 25/6/24

[https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk\\_historie\\_fagh%C3%A6fte\\_2023.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_fagh%C3%A6fte_2023.pdf)

Columbus, UA. *Erindringspolitik - hvad skal vi huske, og hvad skal vi glemme?*.

Columbus. Lokaliseret 15/7/24

<https://fraftidtilhistorie.ibog.forlagetcolumbus.dk/?id=143>

Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, UA. *Danskhed*. Ordnet.dk. Lokaliseret

15/7/24

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=danskhed>

Epinion, 2020. *Undersøgelse af lærernes brug af kanonlisterne i dansk og historie*.

Undervisningsministeriet. Lokaliseret 5/6/24

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/2021/210224-undersogelse-af-larernes-brug-af-kanonlisterne-i-dansk-og-historie-epinion.pdf>

Hammershøj, G, L. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels forlag.

Jensen, Bernard, 2012. *Indførelsen af en obligatorisk historiekanon - et didaktisk eksperiment*. DPU. Lokaliseret 2/7/24.

<https://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/Indf%C3%B8relse-af-en-obligatorisk-historiekanon.pdf>

Jensen, B, 2017. *Historiebevidsthed/fortidsbrug – teori og empiri*, Historia.

Kingsey, Mette, 2006. *Haarder i samråd om historiekanon*. Information. Lokaliseret

1/7/24.

Jonathan Clausen, studienummer: 317751

<https://www.information.dk/2006/07/haarder-samraad-historiekanon>

Kjer, M, 2023. *Pejlemærker på motivation i undervisningen*. EMU. Lokaliseret 25/6/24

<https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/motivation/pejlemaerker-paa-motivati-on-i-undervisningen>

Kvale, S & Brinkmann, S. 2015. *Interview Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Københavns Universitet, UA. *Kildekritik*. Københavns Universitet. Lokaliseret 15/7/24  
<https://kub.ku.dk/biblioteker/frederiksberg/vejledninger/kildekritik/>

Nielsen, S, 2016. *Bertel Haarder om nye Danmarkskanon: Vi danskere er for utydelige om vores værdier*. Danmarks Radio. Lokaliseret 5/7/24

<https://www.dr.dk/nyheder/kultur/bertel-haarder-om-den-nye-danmarkskanon-vi-danskere-er-utydelige-om-vores-vaerdier>

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2023. *Historiekanon*. EMU. Lokaliseret 15/6/24.

<https://emu.dk/grundskole/historie/kanon/historiekanon>

Tønnesvang, J & Hedegaard, N, 2015. *VITALISERINGSMODELLEN – en introduktion*. Klim. Aarhus.

# Bilag

## Bilag 1

### **interviewguide**

Kvalitativt interview. Jeg er interesseret i dine oplevelser og din praksis. Derfor er det meget åbne svar, der giver mulighed for uddybende svar.

Vil du være anonym?

Del 1. Hvem interviewes?

- Hvornår blev du uddannet lærer?
- Hvor længe har du undervist i historie?
- Hvilke årgang/årgange underviser du primært?
- Hvilke årgange har du tidligere undervist?
- Hvad er historie for dig?

Del 2. Hvad ved/tænker du om historiekanon listen?

- Hvad tænker du når jeg siger historiekanon listen?
- Har du tidligere undervist ud fra historiekanon listen?
- Hvordan gik det?
- Hvad synes du om kanonpunkterne?

Del 3. Har du arbejdet specifikt med nogle af disse kanonpunkter.

- Kalmarunionen - I 1397 dannede Danmark, Sverige og Norge en union. Erik af Pommern blev konge, men det var Margrethe 1., der var den reelle hersker

til sin død i 1412. I ældre danske historiebøger fremstilles Kalmarunionen som en fordel, men at den blev ødelagt af svenske stormænd (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2023).

- Den Westfalske Fred - Er betegnelsen for to fredsftaler, der afsluttede Trediveårskrigen (1618-1648). Fedsftalerne dannede grundlag for en ny forståelse af den suveræne stat, diplomati og måder at indgå aftaler på i Europa (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2023).
- Kanslergadeforliget - I Statsminister Staunings lejlighed i Kanslergade blev Danmarkshistoriens første tværpolitiske forlig indgået. Politiske forlig blev siden en parlamentarisk tradition i Danmark. Socialreformen, der var et væsentligt element i forliget, blev et vigtigt grundlag for udviklingen af velfærdsstaten (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2023).
- Maastricht 1992 - Med denne traktat blev Den Europæiske Union grundlagt, og den trådte i kraft 1. november 1993. Traktaten var et væsentligt skridt på vejen mod mere integration i Europa. I Danmark var et lille flertal betænkelig ved traktaten, og Danmark fik lov til at få fire forbehold indføjjet i traktaten (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2023).
  - Hvordan var det at arbejde med et eller flere af disse kanonpunkter?
  - Hvad var det fedeste og det værste fra denne undervisning?
  - Hvordan var dit indtryk af elevernes oplevelse?
  - Hvordan didaktiserede du det, både for at gøre det spiseligt og interessant?
  - Hvordan reagerer eleverne i mødet med kanonlisten?
  - Hvad fik eleverne med fra denne undervisning?



## Bilag 2

### Kvalitativt Interview med historieunderviser

interviewer: Jonathan

Historieunderviser: Mikkel

Jonathan: Hej, jeg hedder Jonathan og kunne godt tænke mig at hører om dine oplevelser og din praksis og derfor er det nogle meget åbne spørgsmål jeg stiller og må meget gerne komme med åbne og uddybende svar alt efter hvad du føler og tænker og mit første spørgsmål det kommer til at være om du har lyst til at være anonym eller ej.

Mikkel: Nej, jeg vil gerne have mit navn nævnt. Jeg hedder Mikkel Kristiansen

Jonathan: Bare i orden, og Mikkel, hvornår blev du uddannet historielærer?

Mikkel: Det gjorde jeg i 2009

Jonathan: Og du er historielærer?

Mikkel: Ja, nej det var i 8 jeg blev færdig

Jonathan: Hvor længe har du undervist i historie?

Mikkel: Det har jeg siden 9.

Jonathan: Yes, hvad er det primært for nogle årgange du har undervist

Mikkel: Jeg har undervist i historie, det har jeg fra 3-9ende op til flere gange.

Jonathan: Så det er hele paletten?

Mikkel: Ja, det har jeg sådan set også i det andre fag, men øh. Men undervisningserfaring fra 1-9 klasse.

Jonathan: Nu kommer der et meget bredt spørgsmål og du må svare som du har lyst og tænker, hvad er historie for dig?

Mikkel: Ja, det er nemlig et meget bredt spørgsmål, det er når jeg starter i tredje klasse. Så er det tit den gode fortælling, det der kan være med til at skabe nysgerrighed på den verden vi er en del af. Også handler det også om en eller anden grad af fællesskab både i og udenfor klassen og det kan være både nationalt og internationalt plan og se hvordan lande og kulturer, historier er bundet sammen og det kan man sige i takt med at eleverne bliver ældre så bliver det mere kompleks så når jeg går imod udskoling er det ofte for at få nogle forklaringsnøgler til at forstå hvordan verden er skruet sammen som den er. Og hvorfor der er nogen, der agerer som de gør, altså lande og personer, kulturer, historier for den sags skyld. Det er i hvert fald lige 3 nedslag i historie.

Jonathan: Ja, hvad tænker du så, når jeg siger historie-kanonliste?

Mikkel: Ja, så bliver jeg lidt ambivalent. Fordi på den ene side tænker jeg at historie er så kæmpe bredt et materiale at dykke ned i og det kan være svært at nå det man skal nå og derfor er det rart med en rettesnor der ligesom hjælper med at finde noget af det vigtige frem med det samme. Men på den anden side så er jeg også lidt ambivalent fordi jeg syntes de valg der er blevet truffet i forhold til kanonpunkterne er faktisk rigtig svære at omsætte i undervisningssituationen med mine elever.

Jonathan: Ja, det taler faktisk lige ind i mit næste spørgsmål der er om du har undervist i kanonlisten

Mikkel: Ja, det gør jeg, og det føler jeg mig også forpligtet til at gøre, og derfor berører jeg også samtlige punkter i kanonlisten i min historieundervisning.

Selvfølgelig er det forskelligt hvor meget jeg bruger det alt efter hvordan jeg kan kæde tingene sammen og hvor meget tid der er i det enkelte år, men ja jeg berører alle kanonpunkter.

Jonathan: Ja, er det mere i en sådan kronologisk forståelse eller er det mere for at drage nogle sammenhænge mellem forskellige historiske begivenheder og perioder?

Mikkel: Jeg arbejder rigtig meget kronologisk og så har jeg også nogle tematikker jeg kan tage op og det kunne for eksempel være slavehandelen der både strækker sig over flere hundrede år og fra Danmark til USA. Men jeg arbejder rigtig meget kronologisk og så med nogle tematikker der kan trække nogle strenge imellem.

Jonathan: Mit næste spørgsmål var egentlig hvad du syntes om kanonpunkterne, men det har du jo lige svaret på og føler at det er unødvendigt at spørge ind til og så har jeg udvalgt nogle punkter fra kanonlisten og hvis der er et af disse punkter du har arbejdet med specifikt så må du meget gerne fortælle mig lidt om den arbejdsprocess. Jeg har også nogle spørgsmål til dem, men først kan jeg lige fortælle hvad punkterne er og så kan du se om et af punkterne siger dig mere end de andre. Jeg har udvalgt Kalmarunionen fra 1397, jeg har udvalgt den westfalske fred 30 års krigen, så har jeg udvalgt Kanslergadeforliget og Maastricht 1992.

Mikkel: Nu er det jo nogle år siden at jeg har haft udskoling og det er normalt der jeg ville have Kanslergadeforliget og Maastricht traktaten. Så derfor tænker jeg ikke lige at jeg vil berøre dem. Men indenfor de sidste par år har jeg arbejdet med de først to nævnte kanonpunkter og det sidste jeg har arbejdet med er den Westfalske fred, så det kan jeg i princippet godt dykke ned i.

Jonathan: Hvordan var det så at arbejde med den Westfalske fred?

Mikkel: Jeg gjorde mig en del overvejelser altså som indledning satte jeg mig til at læse noget baggrundsmateriale der går jo nogle år imellem at man arbejder med emnerne og derfor havde jeg brug for at genopfriske nogle ting. Og jeg tænkte at det kunne være fedt at lave nogle perspektiveringer til fredslutninger og grændragninger og lande der er i krig og ikke i krig og prøvede at gøre det nutidigt og drage perspektiver til den nuværende krig i Ukraine/Rusland og give det nogle perspektiver der er lidt nutidige og ikke kun kigge tilbage så det var mit indledende punkt.

Jonathan: Hvorfor er det, du vil vælge noget nutidigt at bruge som afsæt?

Mikkel: Det er ikke altid at jeg gør det, jeg synes der er nogle emner der hviler så meget i sig selv at det kan eleverne enten blive grebet af og synes er spændende eller nemt kan perspektivere til andre emner vi har arbejdet med. Den var tungere her med den Westfalske fred, det var ikke nødvendigvis have grebet an som kanon eller undervisningsmaterialet lagde op til. Så der var jeg ligesom nødt til ligesom at se arbejdet i forhold til elevgruppen jeg har og gøre det mere nærværende og interessant for mine elever.

Jonathan: Så det er motivationen som er drivkraften for den redidaktisering så at sige?

Mikkel: Ja, og en oplevelse af at eleverne skal have en følelse af at det er relevant. Jeg har nogle elever som er så godt kørende at de ind imellem godt på en ordentlig måde kan spørge "Mikkel hvorfor er det relevant" så det spørgsmål stiller jeg ofte mig selv inden jeg går igang med inden jeg planlægger et undervisningsforløb og det gjorde jeg denne gang fordi jeg vidste det ville komme. Og jeg vidste også at jeg skulle give et andet bud en "det er der nogle andre der har bestemt" så jeg håbede på at kunne ved hjælp af perspektiveringerne at kunne sætte det ind i en kontekst så de syntes det både var relevant og vigtigt at lære noget om.

Jonathan: Formål fyldt måske endda?

Mikkel: Ja

Jonathan: Så det ikke bare er noget man lærer for at lære.

Mikkel: Ja

Jonathan: Hvis jeg må spørge ind til det værste og det bedste fra undervisningen altså fra det forløb, det kan godt ske, du ikke har noget værste eller bedste, men er der noget du vil pointere?

Mikkel: Ja, det værste var nok det der med at sidde til sidst i emnet og tænke tilbage på de tanker jeg havde gjort mig til at starte med og havde gjort mig umage med og

der må jeg bare indrømme at det ikke lykkedes at binde de store tråde sammen og lave denne perspektivering og eleverne sad med en følelse bagefter af "når ja, det var derfor".

Jonathan: Det leder rigtig godt ind i mit næste spørgsmål, som er altså hvordan dit indtryk af elevernes oplevelse var.

Mikkel: Jamen, man kan sige at det blev sådan lidt todelt, det ene ben nu her 30 årskrigen det var vores arbejde med Christian D.4 som vi har set på med flere forskellige vinkler som hekseafbrændinger og koloni samt opdagelsesrejse og nu så vi ham også her i forbindelse med 30 års krigen og den del gav godt mening. Den anden del med fredsslutningen og hele det der kludetæppe af fredsaftaler og hele det der kludetæppe af europæiske og tyske fyrstedømmer og hvordan de spillede sammen også videre.

Jonathan: Hvilket jo også er ultra komplekst historie der også som voksen er svær at finde helt hoved og hale i.

Mikkel: Ja det må man give

Jonathan: Ja, altså mit næste spørgsmål det var hvordan du didaktiserede det for at gøre det spiseligt og interessant for dine elever, men jeg føler at vi har lidt snakket om det men du må gerne tilføje noget hvis du vil?

Mikkel: Man kan sige at her er jeg inde i en begrænsning i forhold til tid som man jo altid desværre er og har derfor støttet mig til Alineas historie platform og fulgt deres forløb om 30 årskrigen, valgt lidt til og lidt fra men mest i forhold til nogle enkelte skriftlige opgaver, så jeg vil skyde på at det nok er 90% fra Alinea som jeg har gjort her.

Jonathan: Ja, hvordan reagerer eleverne når de møder nogle af kanonpunkter, altså er der en forskel fra når du underviser helt frit i historie og underviser efter kanonpunkter i forhold til hvordan det bliver modtaget af eleverne?

Mikkel: Altså man kan sige at under alle omstændigheder også selvom jeg var helt fri er der rigtig mange kanonpunkter jeg ville berøre fordi jeg også selv syntes de er relevante for eksempel det her med slave handel eller hvad hedder det frigørelsen af slaver eller hvad punktet nu hedder. Det ville jeg under alle omstændigheder berøre uanset hvad, jeg syntes det er en meget vigtig del af menneskelighedens historie. Men hvorimod den Westfalske fred og 30 årskrigen ville jeg kun have berørt det igennem det danske perspektiv igennem Christian D.4 så der ville jeg have skåret rigtig meget fra og måske kun have fokuseret på de danske forhold og

svenskekrigen. Der følte jeg mig forpligtet til at gøre noget som jeg ellers ikke ville have truffet valg omkring fordi jeg jo kender mine elever.

Jonathan: Ja, og det leder vildt godt ind i mit sidste spørgsmål som er "Hvad fik eleverne med fra den her undervisning"? Altså i din opfattelse.

Mikkel: Jeg tror det vigtigste var de der ekstra lag til Christian D.4 forståelsen af ham som person og den tid han levede i fordi der havde eleverne også et skelet, de havde ikke noget skelet til at bygge ovenpå det tyske fyrstendømme og grænsedragning i 1600 eller tidligere traktater eller for den sags skyld senere traktater fordi det ikke er noget vi har berørt i historieundervisningen. Så de fik noget med om Christian D.4 med sig og jeg er fristet til at sige at det jo også er der jeg selv ville have lagt vægten hvis jeg selv kunne vælge og ja.

Jonathan: Ja, har du noget du vil tilføje eller spørge om eller noget før vi afslutter interviewet?

Mikkel: Nej, det tror jeg ikke.

Jonathan: Så vil jeg sige 1000 tak for interviewet og tak for din tid.