



Historien bag: Historiefaget

En undersøgelse ind i historiefagets udvikling og progression fra 1953 til 2004.

Skrevet af: Hans Niklas Holmgaard Pedersen

Vejleder: Maria Simonsen

AAU 2025

Abstract

The history of education is an interesting one. Educational content ends up having a profound impact on each student, influencing their identities and perspectives at a young age. History in particular has a reputation for creating worldviews and ways of interaction with society. This paper is motivated by a desire to better understand history as a subject taught in schools. Specifically, how history is inherently malleable and what factors might influence changes to it. I seek to understand this through a comparative study into the various normative laws and degrees, the schoolbooks used in the classrooms and an analysis into the debate that shaped the progression of history. I will be going through each relevant educational law in my chosen period of 1953 through 2004. The focus of each part will be on how the purpose of the subject is described as well as the specific descriptions of subject matter. As to the matter of the books, I will be going through how each textbook has allocated its pages to various historical iconographies, to understand what was taught in the classrooms. I will, at the same time, be discussing the perspectives the books bring forth upon history. Finally, I shall be discussing how the purpose itself for the subject has changed throughout my time period, to ascertain the reasoning behind how history has progressed. My findings are that despite various and often large changes in the normative structure of the subject, the books themselves change very little. The subject itself has been through a marked evolution, where instead of focusing on the value of knowing by itself, the priority has become knowing how to garner this knowledge and apply it. This has, in turn, lessened the value of history books, further reinforcing this evolution. History as a subject has had to reinvent itself and become something more than simply a way to transfer knowledge, but instead a crossroads between the historical material and skills that can be applied to other areas.

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
Indholdsfortegnelse	3
Indledning	4
Kildepræsentation	7
Metode	13
Analyse	17
Det normative princip	17
1953-Bekendtgørelsen: Kulturhistoriens start	18
1961-Bekendtgørelsen: Den Røde Betænkning	22
1971-Bekendtgørelsen: Samfundskundskabens indtræf	27
1987-Bekendtgørelsen: Historieopgaven	30
1993-Bekendtgørelsen: Detaljer og Vedligeholdelse	33
Det performative princip: skolebøger	36
Indholdet	37
Munchs Verdenshistorie	37
Kierkegaard og Windings Nordens Historie	39
Nielsens Verdenshistorie	41
Kühles Danmark - Historie og Samfund	42
Historiens sammenhæng	44
Debatten	51
Læren om historien	53
Læren om færdigheder	56
Læren om værdier	59
Konklusion	61
Kilde og Litteraturoversigt	65
Kildeoversigt	65
Historiebøger	65
Lovdokumenter	65
Litteraturoversigt	66

Indledning

Når man står og skal undervise en historieklasser i enevælden, virker ens forklaringer meget bedre, hvis man er overbevist om, at der er en årsag til fortællingen; ikke blot at forstå materialet, men også grunden til at vi overhovedet underviser i emnet. Dette var idéen bag dette projekt at undersøge hvilket materiale der er blevet undervist i, i historieundervisningen på et gymnasialt niveau, og hvorfor. Det er ikke en hemmelighed, at historiefaget indeholder en meget stor mængde potentielt undervisningsmateriale. Med så mange perioder og kulturer, systemer, personer og begivenheder er det nødvendigt at foretage valg, udvælge specifikke ikoner og ud fra disse, skabe en form for sammenhængsforståelse. Det er disse valg der er måske det mest interessante at undersøge, da de er udtryk for både samtidige samfundsmæssige ændringer og prioriteter, men kan også virke som udtryk for forskellige forståelser af historiefagets formål og eksistens.

Læren om fortiden har længe været et udtryk for en uddannet person. Ligeledes har gymnasiet som en institution også eksisteret i forskellige former siden antikken, hvor selve ordet stammer fra. Den gang var det en simpel idrætsplads, hvor ordet kom fra at øve sig eller træne. Siden hen er det gået fra at være et sted man træner sin krop, til et sted man træner sit sind. Dette speciale vil behandle perioden fra 1953 til 2004.

1953 er blevet valgt som starttidspunkt for perioden, da der her bliver udstedt en bekendtgørelse omhandlende gymnasiet og dets indhold. Det foreligger som naturligt at starte ved en sådan normativ ændring. I århundredet havde der allerede været to bekendtgørelser, som havde stor betydning for gymnasiet. Fra 1903 blev den kendte struktur af gymnasiet som 3-årig uddannelse etableret, og fra 1935 kom en indholdsmæssig betydelig bekendtgørelse frem.

Når jeg ikke har valgt at starte min periode i 1903, er det fordi der ville opstå det samme problem som den almene historieundervisning også har; mængden af stof ville kræve en enten overfladisk forståelse eller en metodisk tilgang der ville nødvendiggøre et udvalg af emner, i stedet for en mere fyldestgørende behandling af emnet. 1935 bekendtgørelsen var et forsøg på at opdatere indholdet af historieuddannelsen efter den begivenhedsfyldte start på århundredet. Når denne bekendtgørelse ikke er blevet valgt som et startpunkt, skyldes det at bekendtgørelsens formål aldrig rigtigt blev realiseret ude i klasselokalerne.

Derfor mener jeg, at 1953 bekendtgørelsen er det bedste startpunkt, da den var lig 1935 bekendtgørelsen, men blot lidt friere i anvisningerne. Året 2004 virker som et naturligt endepunkt, hvorefter et mere moderne gymnasium blev formet.

Projektet vil søge at undersøge hvordan undervisningen blev formet gennem flere kilder. Disse kilder inkluderer de normative kilder, såsom lovgivninger, betænkninger og undervisningsbøger, men også debatindlæg i diverse tidsskrifter er af relevans for at bedre forstå hvad der faktisk blev undervist i. De normative kilder har som formål at beskrive hvordan ting skal foregå. En lov siger eksempelvis, at man skal undervise i forskellige perioder, men mange ting bliver efterladt til den enkelte lærers diskretion. Ligeledes kan en undervisningsbog fortælle hvad der blev taget udgangspunkt i, men disse bøger indeholder også forskellige problemer når de søges at blive brugt som kilde i dette tilfælde. Debatindlæg kan her benyttes til at virke som en bro, mellem det normative og performative, hvad der skal gøres og hvad der faktisk gøres. Alt dette leder til problemformuleringen:

Hvordan har den gymnasiale historieundervisning fra 1953 til 2004 udviklet sig og hvilke elementer har styret denne udvikling?

Problemformuleringen har to aspekter. Den første del omhandler selve udviklingen, hvilke dele der har påvirket undervisningen. Problemet her er at identificere hvilke dele der faktisk har påvirket undervisningen. Klasselokalet er dynamisk, der kommer krav til undervisningen fra staten, der bliver undervist i forskellige bøger og selv lærerne får forskellige uddannelser og har forskellige baggrunde. Det kan derfor være svært at adskille de forskellige elementer. Jeg har specifikt udvalgt de mere normative dele, da de netop er mulige at undersøge, i modsætning til en større demografisk analyse af lærere og elever. Det efterlader dog problemet med, at der er flere aspekter af undervisningen, som dette speciale ikke kommer til at analysere. Det ville dog simpelthen ikke være muligt at grundigt undersøge disse andre aspekter i dette speciale, hvorfor det må foregå i andre undersøgelser.

Den anden del af problemformuleringen omhandler hvilke elementer der har styret udviklingen. På en anden måde, kan det også formuleres som et simpelt *hvorfor*. Hvorfor historiefaget har udviklet sig som det nu har. Måden jeg har tænkt mig at besvare dette spørgsmål på, er ved at diskutere hvordan formålet for historiefaget har udviklet sig i min undersøgelsesperiode, sammenkoblet med den foregående analyse i hvordan faget faktisk har udviklet sig. Det største problem ved denne del af problemformuleringen er, at det kan være næsten umuligt at komme igennem alle de forskellige perspektiver på hvorfor historiefaget har udviklet

sig, og dermed finde ud af hvilke elementer der har styret udviklingen. Jeg har styret min forståelse efter en formålsdebat, men andre arbejdsmåder kunne være lige så relevante.

Dermed ender min analyse med at være opdelt i tre; en undersøgelse af hvilke normative bestemmelser der har styret undervisningen, en analyse af skolebøgerne og hvordan disse har udviklet sig i undersøgelsesperioden og slutteligt en diskussion af hvordan især formålet for faget både har ændret sig, men har påvirket undervisningen i løbet af perioden.

Kildepræsentation

I mit speciale vil jeg anvende de følgende kilder: Lovdokumenter, såsom bekendtgørelser og anordninger. Historiske lærebøger, der blev anvendt i samtiden. Historiefaglige værker, der også blev skrevet i samtiden, og som har medvirket i en debat om, hvad fagets formål er og skal være. I dette afsnit vil jeg gennemgå hvordan kilderne er blevet udvalgt og arbejdet med, samt hvorfor de er relevante for mit speciale.

Lovdokumenterne jeg vil behandle, er hovedsageligt bekendtgørelser om undervisningen. Fra 1953 til 2004 er der i alt syv relevante lov, der er relevante at inddrage i undersøgelsen. Den første er bekendtgørelsen fra 1935. Bekendtgørelsen blev aldrig rigtigt realiseret, men alligevel virker den som fundamentet for den senere lovgivning. Da bekendtgørelsen blev udgivet 18 år før startpunktet for min undersøgelse, vil analysen af denne hovedsageligt hvile på tidligere forskning.

I 1953 blev en anordning udstedt, som skulle virke til at opdatere gymnasieundervisningen. Blot en måned senere blev anordningen udvidet gennem en bekendtgørelse i 1953. Anordningen havde her til formål at udstede generelle bestemmelser, som bekendtgørelsen konkretiserede efterfølgende. Hovedelementet for begge var at realisere 1935 bekendtgørelsen, men samtidig at give en vis frihed til lærerne, som var langsomt forsvundet. Det er fra 1953 bekendtgørelsen mit specialets analyse starter, hvorfor den vil forekomme mere beskrivende end de følgende bekendtgørelser.

Seks år senere, i 1959, var der blevet udarbejdet en ny betænkning. En betænkning er blot en række anbefalinger, som den relevante minister kan vælge at vrage eller følge, hvor der for historiefaget er blevet fulgt de fleste punkter. Betænkningen blev udarbejdet af en kommission, som på baggrund af skoleloven i 1958 havde fået til opgave at modernisere gymnasieskolen. Skoleloven 1958 havde som dens primære funktion at grendele gymnasiet, som det kendes i dag med forskellige linjer. For historie betød det et opbrud i selve de emner og perioder, der blev undervist i, samtidig med at kildelæsning fik en større rolle, hvorfor det metodiske indtog en større position end tidligere. På baggrund af betænkningen blev bekendtgørelsen 1961 udsendt, som nøje følger anbefalingerne fra betænkningen.

I 1971 blev den næste bekendtgørelse udstedt. Historiefaget får en mindre prioritet i gymnasieklassen i form af en reduktion i timetallet det første år, hvorfor indholdet ligeledes bliver ændret. Formålsparagraffen, der indtil nu har været kort og præcis, bliver tredelt og udvidet til at inkludere flere elementer.

1987 bragte en ny bekendtgørelse, som havde nogle hovedelementer til forskel fra 1971. Størst var at der kom en hel ny historieopgave, samtidig med at sammenhængsforståelsen blev gjort vigtig.

1993-bekendtgørelsen er hovedsageligt en videreføring af principperne fra 1987-bekendtgørelsen, med visse uddybelser i især historieopgaven. Skilleåret er forblevet det samme, men beskrivelsen af indholdet er meget mere detaljeret. Generelt er denne yderligere forklaring af forskellige punkter den største forskel fra 1987-bekendtgørelsen.

Lærebøger er ligeledes centrale i min analyse. Lovene, som beskrevet ovenfor, sætter krav til undervisningen, som bøgerne skal følge. Når lovene ændrer sig, ændrer bøgerne sig nødvendigvis også. For konkret at kunne arbejde med lærebøgerne, har jeg udvalgt fire bøger: Peter Munchs *Verdenshistorie: for gymnasier og tilsvarende undervisningstrin. Bind 3 : Fra 1900 til ca. 1965*, Erik Reske Nielsens *Verdens historie siden 1945*, Kierkegaard og Windings *Nordens historie. Bind 2 : Tiden efter ca. 1900* og Ebbe Kühles *Danmark - historie, samfund: hovedfaser i Danmarkshistorien*. De første to bøger omhandler verdenshistorien, mens de sidste to har haft Nordens historie som fokus. Bøgerne blev alle udgivet i perioden fra 1953 til 2004, og har været de mest brugte i klasselokalerne i selvsamme periode.

I tiden op til 1973 blev der hvert år, i forbindelse med eksaminer, udgivet hvilke bøger gymnasierne havde benyttet, hvorfor det er muligt at lave en konkret optælling. Jørgen Møllers *Historieundervisning* har vedlagt en sådan optælling i hans bilag, hvilket er begrundelsen for Munchs, Nielsens og Kierkegaard og Windings værker.¹ I 1973 blev der udstedt en ny lov, som stoppede optællingen af benytte skolebøger. Derfor bliver det sværere at reelt vide hvilke bøger der har præget klasselokalerne.

For at imødekomme dette problem har jeg anvendt bogen *Historien Fortalt* af Maria Poulsen, hvor hun har undersøgt markedet for historiebøger, altså hvilke bøger der blev solgt og i hvor mange udgaver.² Et af problemerne ved denne arbejdsform er at udgiverne oplyser deres udgaver på forskellige måder, hvilket gør en optælling af udgaver svært at gøre til en definitiv liste. Alligevel er det muligt at bruge dem til at give et indblik i hvilke bøger der blev brugt, hvorfra Poulsen har konkluderet, at Kühles *Danmark - historie, samfund* har været den mest benyttede.

¹ Jørgen Møller, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år, Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år* (Kbh: Gad, 1983), s. 202.

² Marianne Poulsen m.fl., *Historien fortalt : historiebøger i folkeskolen og gymnasium*, 1. udgave., Historieformidling ; bind 4. (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1998).

Historiebøger som genre er også en meget standhaftig en af arten. Poulsen har i *Historien Fortalt* beskrevet hvordan historiebøger gerne skulle være 'sikre', i form af lang holdbarhed, skulle fysisk kunne klare mange års undervisning, men samtidig også skulle kunne forsikre lærerne om at bare fordi læreplanerne skiftede, kunne de samme bøger benyttes.³ Derfor ville mange af bøgerne, som Gyldendals, også være benyttet i flere årtier efter årsberetningerne stoppede, netop fordi de var beregnet til dette.

Den sidste kildetype som indgår i undersøgelsen, er forskellige forskningsværker, udgivet i perioden fra 1953 til 2004. De kan på forskellige måder medvirke i diskussionen om, hvorfor vi overhovedet skal lære om historien. Lise Tøgebys *Historie - Kundskab eller Åndsfag?* er meget lig hvad jeg undersøger, da hun diskuterer formålet for historien, om det blot er at give eleverne kendskab til historiske begivenheder eller om det faktisk er meningen at der skal læres nogle færdigheder.

Som nævnt, er Møllers *Historieundervisning* en analyse af hvordan historieundervisningen havde udviklet sig i perioden op til 1983. Møller ville undersøge hvordan forholdet mellem forskning og undervisning har udviklet sig, hvilket i sig selv giver et fingerpeg af, hvad der blev ment om formålet med undervisningen i starten af 1980'erne. Møller undersøger blandt andet de mange forskellige historiebøger, der er blevet benyttet i undervisningen. Som beskrevet ovenfor er Peter Munchs *Verdenshistorie* et af de mest dominerende værker, men den forsvandt i klasselokalerne i løbet af 1970'erne. Harry Haue har undersøgt, hvorfor en så dominerende bog svandt ud i *Afskeden med P. Munchs verdenshistorie*. Haue diskuterer hvordan formålet med historiefaget ændrede sig så meget i løbet af århundredet, at en bog, der engang næsten eksklusivt blev brugt, svandt ud og ikke længere findes.

Et andet værk af Haue jeg vil benytte, er at finde i bogen *Kulturens Koder*, hvor han diskuterer fagets måske statiske stof, men dynamiske formidling i forbindelse med en videre diskussion af hvordan formålet med historiefaget konstant videreudvikles. Ved at kombinere Haues værk, der dækker 1960 til 1994 med Møllers, vil der være en repræsentant for debatten under hele undersøgelsesperioden.

De næste to værker er begge en del af samme skriftserie, som samlet ville undersøge historiefagets kendetegn og vilkår i landet. *Historien Fortalt* har undersøgt historiebøger og hvilke

³ Marianne Poulsen m.fl., *Historien fortalt : historiebøger i folkeskolen og gymnasium*, 1. udgave., Historieformidling ; bind 4. (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1998), s. 45.

muligheder de har givet eleverne for at danne en historiebevidsthed. Poulsen danner dermed en forventning om, at det er et af hovedmålene med bøgerne, netop at kultivere elevernes historiebevidsthed. *Arvestykker* kombinerer flere historiefaglige diskussioner om formålet med faget, hvor der blandt andet diskuteres om faget er rykket sig fra at være socialhistorisk fokuseret til at være kulturfikseret.

Det sidste værk skal ses i forlængelse af *Historien Fortalt*, da *Historiebevidstheder* netop også undersøger denne del af historieundervisningen. Poulsen undersøger ikke historiebøger her, men foretager i stedet kvantitative og kvalitative undersøgelser af elever for at diskutere hvad historiebevidsthed er, og ved at analysere, hvad eleverne selv mener om begrebet.

Jeg har i dette speciale benyttet mig af en række tabeller og diagrammer, både for bedre at illustrere den progressive effekt af lovgivningen og hvordan disse bygger ovenpå hinanden, og for at give en variation i teksten. Diagrammerne forekommer primært i afsnittene: *1993-Bekendtgørelsen: Detaljer og Vedligeholdelse* samt i *Indholdet*.

For bekendtgørelserne er der to grafikker. Jeg har selv sammenbragt dataene i tabellerne. Selve indholdet stammer fra bekendtgørelserne. Den første tabel er en oversigt over progressionen af historiefagets prioritering af forskellige perspektiver. Disse vil oftest være økonomi, politik, sociale forhold og kultur. Tabellen har til formål at give en bedre forståelse for hvordan udviklingen er foregået med perspektiverne, da det nemt kan blive svært at holde styr på rækkefølgen over disse, på tværs af årtierne.

Den anden grafik er en simpel tidslinje, som giver et overblik over, hvordan de enkelte bekendtgørelser har håndteret skellet mellem ny og gammel historie. Jeg har sammenbragt de forskellige skilleår fra bekendtgørelserne, og illustreret dem gennem tidslinjen. Ved hver nyfortolkning af historiefaget, har det til stadighed været vigtigt for klasserne at undersøge den moderne historie i detaljer, hvorfor skellet eksisterer. Da der netop er tale om seks forskellige bekendtgørelser, fra forskellige årtier, som alle peger på forskellige år for dette skel, mener jeg det er nødvendigt at lave en illustration, for faktisk at kunne både få overblik over det, men også for bedre at kunne undersøge progressionen.

I forbindelse med undersøgelsen af skolebøger, har det været nødvendigt at lave et stort baggrundsarbejde, for at skabe et overblik over hvilke bøger der kan bruges, og hvad de enkelte bøger faktisk har af indhold. Jeg har beskrevet ovenfor hvordan jeg udvalgte de enkelte bøger. Som del af arbejdet med at udvælge disse, valgte jeg også at transskribere Møllers oversigt af

bøgernes anvendelse i gymnasieklasserne fra 1950 til 1972. Denne kan findes i Bilag 1. Årsagen til transskriberingen var, at den netop gav et meget bedre oversigt, da Møllers tabel fylder tre sider i bogen, hvorfor et enkelt ark giver en bedre fornemmelse for udviklingen.⁴ Desuden giver denne transskribering også muligheden for bedre at sammenligne bøger, for netop at udvælge de mest relevante.

For selve skolebøgerne, har jeg transskriberet deres enkelte indholdsfortegnelse til et enkelt ark, se Bilag 2. Jeg har inkluderet titlerne og sidetallene på de enkelte bøger, for at skabe et overblik over dem, da nogle af indholdsfortegnelserne fylder flere sider, samtidig med at det også muliggør en sammenligning. Ud fra denne transskribering har jeg lavet de diagrammer, som ses i afsnittet *Indhold*.

Diagrammerne omhandler de enkelte kapiteltitler i bøgerne, hvilke sidetal de starter på, og hvor stor procentdel disse kapitler fylder. Procentfordelingen er udregnet ved at tage sidetallene og dividere med det samlede antal sider i bogen, hvorefter det omsættes til procent. Udover den viste tabel, som giver et kort overblik over bogens indhold, har jeg til brug i min analyse lavet udregning for under-kapitlerne, for bedre at anskue hvilke dele der har været prioriteret i bogen. Af samme begrundelse har jeg lavet en farveopdeling, der bliver mere intens for de dele der har fyldt mest. Nedenfor viser et udsnit af en sådan tabel, der har de forskellige dele, som ikke er inkluderet i selve analysen. Grunden til at tabellen i analysen er mindre, skyldes flere årsager, alle for at gøre undersøgelsen mere forståelig. For det første, for at skabe mindre visuelt fylde, der kun vil tjene til at forvirre en læser. Samtidig gør reduktionen i tabelstørrelsen, at de vigtigste pointer bliver fremhævet. Nedenstående tabel står derfor blot som et eksempel på, hvordan arbejdsmodellen har set ud. Rækken i højre kanten, uden nogen titel, er en simpel subtraktion af de foregående sider, der tjener til at gøre beregningen mulig. Det øverste tal, ved siden af selve titlen, er det samlede sidetal i bogen.

⁴ Den originale tabel kan findes i Jørgen Møllers *Historieundervisning*, s. 253-256

Verdens historie siden 1945			Samlet sidetal
Titel	Sidetal	%	263
Den økonomiske udvikling	1	5	12
1945-1956	13	47	123
1957-1969	136	40	104
Kronologisk oversigt	240	4	11
Register	251	5	12
Supplerende læsning	263	0	1
Den økonomiske udvikling	1	0	0
<i>1. Det internationale betalingssystem</i>	1	1	2
<i>2. Konjunkturudviklingen</i>	3	0	1
<i>3. Teknologisk udvikling og økonomisk vækst</i>	4	1	3
<i>4. U-landsproblemet</i>	7	2	6
1945-1956	13	0	1
I. Den kolde krig	14	0	0
<i>1. Gigantmagterne</i>	14	1	2
<i>2. Den nye verdensorganisation</i>	16	4	10
<i>3. De store konferencer</i>	26	3	7
<i>4. Sovjetunionen fra Stalin til Khrustjov</i>	33	2	4
<i>5. Østeuropæiske folkedemokratier</i>	37	6	15
<i>6. Konflikter i middehavsområdet</i>	52	2	4

Metode

I min undersøgelse vil jeg gøre brug af en komparativ tilgang. Jeg har tænkt mig at arbejde på tværs af årtierne i min periode fra 1953 til 2004, hvorfor jeg vil sammenligne bekendtgørelser, lærebøger og diskussionspunkter op imod hinanden.

Philippa Levine har beskrevet komparativ historie på dets mest basale niveau som “[...] nothing more than historical investigation that works at multiple sites (two or more) in order to tease out similarities and differences [...]”.⁵ Helt enkelt, er komparativ historie bare en sammenligning mellem flere forskellige punkter for at se ligheder og forskelle. Hvad end det er love, bøger eller debatindlæg, kan en sammenligning hjælpe med at se hvordan de er forskellige. Samme forklaring på hvad komparativ historie er, findes hos Jürgen Kocka, som beskriver, hvordan det at sammenligne i historie handler om at diskutere to historiske fænomener op imod hinanden, for netop at finde forskelle og ligheder.⁶

Komparativ historie er altså en arbejdsform hvor man sammenligner. Hvad er fordelene ved en sådan tilgang? Kocka beskriver to tydelige fordele; tilgangen hjælper med at identificere spørgsmål og problemer man ellers kunne misse, samtidig med at den komparative historie kan hjælpe med at gøre hvert sammenligningspunkt tydeligere.⁷ Ved en sammenligning med flere punkter bliver de unikke aspekter af hvert punkt fremhævet, da lighederne bliver sammenlignet, og forskellene tydeliggjorte.

I forbindelse med sammenligning, især i forbindelse med kilder der kan ligne hinanden meget, kan der opstå hvad James Mahoney kalder “*trivial necessary causes*.”⁸ Mahoney snakker her om, at i sammenligning opstår der ofte situationer, hvor nogle af elementerne, som punkterne har tilfælles, er overflødige fordi de altid opstår. Disse trivielle elementer kan have stor betydning, fordi de netop ofte ville opstå i sammenligningspunkter. I mit speciale, ville elementer, der gik igen igennem over hele årsperioden 1953-2004 i bekendtgørelserne være en del af disse *trivial necessary causes*.

Komparativ historie har også nogle ulemper. Kocka beskriver tre klare ulemper ved denne arbejdsform:

⁵ Philippa Levine, “Is Comparative History Possible?”, *History and Theory* 53, nr. 3 (oktober 2014), s. 332.

⁶ Jürgen Kocka, “Comparison and Beyond”, *History and Theory* 42, nr. 1 (2003), s. 39.

⁷ Kocka, s. 40.

⁸ James Mahoney, “Comparative-Historical Methodology”, *Annual Review of Sociology* 2004, nr. 30 (2004), s. 83.

Jo flere sammenligningspunkter der er, jo mere afhængig bliver man af sekundær litteratur.⁹ Især i forbindelse med et tidsbegrænset projekt, som dette speciale, er det umuligt at kunne nå til bunden og kende alting omkring mange forskellige kilder, hvorfor andres analyser af disse bliver så meget vigtigere. For historiefaget er dette et særligt problem, da vi er så glade for at komme nær kilderne og rigtigt finde ud af hvad de siger.

Den komparative metode antager, at variablene man sammenligner, kan blive adskilt fra hinanden.¹⁰ Sammenligningen bryder med sammenhængen mellem punkter og i stedet opstiller dem som uafhængige variable, for netop at kunne sammenligne og finde forskelle og ligheder. For mit speciale især, er brydningen et problem, da jeg sammenligner med sekventielle kilder, hvorfor de bliver påvirket af den foregående.

Man sammenligner ikke med det totale, men i bidder.¹¹ Skribenten er nødt til selv at bestemme hvilke dele der skal sammenlignes. Sammenligning kalder implicit på at udvælge dele, abstraktion og at de-kontekstualisere.

Mit speciale vil tage benytte den komparative tilgang, for bedre at finde frem til både hvilke spørgsmål der er relevante at stille kildematerialet, og for netop at belyse hvilke forskelle der er på hver årgang. Mit kildemateriale er nemt at opdele i bokse. Lovene er udkommet i forskellige årtier, bøgerne er af forskellige serier og debatindlæggene har både haft forskellige formål og udgivelseskontekster. Det er mange forskellige kildetyper, og sågar også mange forskellige kilder i hver kategori, hvorfor den komparative tilgang, der netop kalder på at udvælge specifikke dele, der hjælper med at stille spørgsmål og som allerede kalder på et væld af sekundær litteratur, er oplagt.

Den komparative metode giver flere værktøjer til min undersøgelse. I arbejdet med bekendtgørelser, er det oplagt at sammenligne dem op imod hinanden. Det bliver muligt at undersøge, hvad der gør de enkelte bekendtgørelser unikke, samtidig med at det fremhæver hvilke elementer der forblev, på tværs af årtierne. For skolebøgerne betyder det at hver enkelt bog kan både behandles selvstændigt, som en analyse for sig, samtidig med at de kan sammenlignes, for at undersøge udviklingen. Bøgerne kan blive handlet i et vakuum, netop som den komparative metode også kræver. På den samme tid, kan de blive rekontekstualiseret ind i den bekendtgørelse

⁹ Kocka, "Comparison and Beyond", s. 41.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

de tilhører, for at skabe en forståelse af sammenhæng mellem publikation og normative krav. For debatten, skaber den komparative metode en arbejdsform, der tillader en tredeling af undersøgelsen. Ved at splitte formålet op i tre forskellige, kundskabslæring, færdighedslæring og værdilæring, kan disse formål sammenlignes og vurderes. Dermed skaber jeg en stærkere forståelse for, hvad der har drevet undervisningen. Ved både at vurdere de enkelte elementer, men også ved at sammenligne dem, er ideen at skabe en fyldigere forståelse for materialet.

Selve strukturen for specialet er opbygget efter princippet om, at det performative følger det normative. Det normative skal her forstås i forstand af de love og bekendtgørelser som kommer fra oven, altså direktionerne fra undervisningsministeriet. Det performative vil være bøgerne og hvordan formålet for faget er forstået.

Analyse

Det normative princip

Lovene omkring gymnasieundervisning har ændret sig meget fra 1953 til 2004. I denne del af specialet vil jeg analysere denne udvikling, med fokus på at forstå hvordan kravene til indholdet af historieundervisningen har ændret sig. Jeg vil specifikt gå ned i de enkelte bekendtgørelser, undersøge hvad der faktisk skal undervises i, og se hvilke begrundelser der bliver noteret. Bekendtgørelserne vil både blive behandlet selvstændigt, og som led i en sammenligning for at forstå udviklingen.

Jeg vil begynde med 1935 bekendtgørelsen, da den lægger fundamentet for de følgende bekendtgørelser og er vigtigt at stifte bekendtskab til, før 1953-bekendtgørelsen. Efter de store samfundsmæssige ændringer i årtierne op til 1930, var det nødvendigt at opdatere gymnasierne. Det var i hvert fald meningen med bekendtgørelsen, som kom på baggrund af anbefalinger fra et fagligt udvalg. I tiden op til 1930 blev nationalfølelsen igen anset som vigtig for undervisningen, for bedre at forklare ydre aggressioner.¹² Ovenpå hvad der blev anset som 'Den Store Krig', har det været nødvendigt at forsøge at finde både en forklaring og et samlepunkt for nationen. Ligeledes skete der store ændringer i det danske samfund i de selvsamme årtier. Industrialisering, en økonomisk krise, Socialdemokratisk regeringsovertagelse. Samfundet bevægede sig hurtigt. Det var derfor nødvendigt med et mere statisk fag, der kunne bibeholde danske værdier.

Formålet med historieundervisning forblev det samme, nemlig at 'meddele eleverne kendskab til den historiske udvikling fra de ældste tider til samtiden.' Der kom dog, som noget nyt, en indrømmelse til økonomihistorien.¹³ Økonomihistorien fik en noget større rolle end tidligere, da formanden for fagudvalget havde hvad Møller kalder en 'radikal' historieopfattelse i forhold til de andre medlemmer. Højbjerg Christensen, som stillede dette bekendtgørelsesforslag, mente at de økonomiske forhold var en af de større drivkræfter i historien, hvorfor den burde have en stor position i undervisningen.¹⁴ I indledningen af bekendtgørelsen nævnes økonomihistorien

¹² Møller, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 34.

¹³ Møller, s. 63.

¹⁴ Møller, s. 65.

som det første i rækken af emner, fulgt af social, politisk og slutteligt åndelige udvikling.¹⁵ Økonomihistorien er en helt ny del af historieundervisningen, men forbliver en stor del af fagets identitet resten af århundredet.

Bekendtgørelsen blev dog genstand for en stor kritik, blandt andet fordi den overså fagets opdragende betydning og at den havde et for stort fokus på økonomiens historie.¹⁶ Møller afslutter sin behandling af bekendtgørelsen ved at kalde den for den mindst realiserede bestemmelse. Det betyder, at den simpelthen ikke blev fulgt ude i klasselokalerne. Lærerne ignorerede loven, eleverne blev ikke undervist efter dens krav. Alligevel har den fungeret som et fundament for bekendtgørelsen 1953.

1953-Bekendtgørelsen: Kulturhistoriens start

Min undersøgelse starter reelt først nu, ved 1953. Her bliver *L 132 Lov om ungdomsundervisning m. v.* første gang fremlagt.¹⁷ I forbindelse med loven om ungdomsundervisning, blev der udsendt en anordning, som inkluderer bestemmelser for de enkelte fag. Ud fra anordningen kan jeg både se hvilke fag der faktisk bliver undervist i, men også hvordan der skulle undervises.¹⁸

Historie bliver specifikt nævnt i §10 i anordningen. Formålet med faget bliver her beskrevet som at “på objektiv måde at meddele eleverne kendskab til hovedtrækkene af menneskeheds økonomiske, politiske, sociale og kulturelle udvikling fra de ældste tider til nutiden.” Historiefaget havde til formål at meddele kendskab. Det var altså en kundskabslæring der blev prioriteret her, at eleverne havde viden til begivenhederne, men de behøvede ikke nødvendigvis vide hvordan man arbejdede med historien.

Historiefagets udvikling fra 1935 er ikke enorm. Økonomihistorien forblev som det vigtigste aspekt af historien, på trods af kritikken. Social og politik historie bytter plads, hvilket ikke virker som en reel ændring, men mere som en bogføring. Istedet for en åndelig historie er det nu en kulturel historie der er fokus på. At kulturhistorie nu bliver givet plads, mens den åndelige forsvinder, virker som den største reelle ændring i faget for dette årti.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Møller, s. 67.

¹⁷ L 132 Lov om ungdomsundervisning m. v. 1953

¹⁸ Anordning angående undervisningen i gymnasiet 1953

Indholdet i bekendtgørelsen har få beskrivelser. Der står at Danmark og Nordens historie skal have forrang over Verdenshistorien. Desuden står der at den nyere tid skal behandles mere indgående end den ældre tid. Den nye tid er sat relativt lang tilbage, især i forhold til de senere bekendtgørelser. For Nordens historie er skellet sat i 1864, mens for Verdenshistorien er den sat i 1970. 1864 er en meget forståelig skillelinje i forbindelse med dansk historie. Det kan endda sættes i forlængelse med nogle af de kald, der i tiden op til har været på national samling på baggrund af de to verdenskrige, som netop var en af kritikpunkterne for 1935 bekendtgørelsen.¹⁹

Efter anordningen fulgte en bekendtgørelse blot en måned senere.²⁰ Bekendtgørelsen er noget mere detaljeret end den tidligere anordning. En anordning er typisk udstedt som en rammelov, hvor en bekendtgørelse senere går ind og fylder de konkrete detaljer på. Det er bekendtgørelsen som faktisk har den helt store betydning, hvorfor det er disse jeg vil fokusere på i min videre analyse.

Formålet for faget bliver her beskrevet at være: “at lære de unge at forstå deres egen tid, men af vigtighed er det også, at de lærer at forstå andre tiders mennesker ud fra disses egne forudsætninger.” Ligeledes står der at “[...] historieundervisningen i gymnasiet [bør] overalt fremhæve årsagsforbindelse og sammenhæng.” Formålsparagraffen slutter med “Det må ligeledes anbefales også på andre måder i almindelighed at påpege den historiske betydning af helt fundamentale forhold, ikke mindste de økonomiske i alle deres former, idet man dog tillige viser, at der er faktorer i den historiske udvikling der ikke lader sig udlede heraf.”

Ud fra dette kommer der en bedre forståelse for, hvad meningen med faget har været. Det har ikke været at give kendskab til forskellige aspekter af historien, som anordningen meddeler, men hvordan det er vigtigt at lære eleverne færdigheder, ikke blot kendskab. De skal undervises i at finde sammenhænge, i historiebevidsthed, og for at få forståelse for historiske forhold. Ud fra den noget længere formålsparagraf i bekendtgørelsen, bliver det også gjort klart hvor stor en forskel der kan være på anordninger og bekendtgørelser. Bekendtgørelserne har faktisk detaljer på, det er hvor kødet skal findes.

Indholdet for undervisningen skal ikke bare være, at eleverne skal kunne en masse ting udenad. De skal kunne se hvordan begivenheder hænger sammen og påvirker hinanden. Hvordan deres egen tid er påvirket af historien. Det er hele årsagen til at opdele historien i ny og gammel,

¹⁹ Møller, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 67.

²⁰ Bekendtgørelse om undervisningen m.v. i gymnasiet 1953

netop fordi eleverne skal, som en af hovedelementerne i historieundervisningen, kunne se hvordan deres tid er blevet skabt.

Indholdet af undervisningen er også beskrevet mere detaljeret i bekendtgørelsen end i anordningen. Kendskabet til den historiske udvikling skal ske gennem lærebøgernes fremstilling. Derfor bliver skolebøgerne anset som værende meget vigtige for undervisningen i perioden. I den forbindelse bliver det beskrevet, hvad der faktisk skal stå i bøgerne. "I lærebøgerne skal der gives en oversigt over væsentlige sider af den økonomiske, sociale, politiske og kulturelle udvikling fra de ældste tider til vore dage." Dette rimer meget med den anordning, dog med ombytning af sociale og politiske. Der bliver stillet direkte krav til lærebøgerne i bekendtgørelsen, ting de skal indordne sig efter. Desuden bliver undervisningen bundet tæt sammen med skolebøgerne. Når undervisningen bliver bundet så tæt sammen med lærebøgerne, bliver det også vigtigt at der er skrappe krav til dem. Der bliver også nævnt, at grundet den stigende stofmængde, må nogle af elementerne af historien blive læst oversigtsmæssigt.²¹ En udvikling starter her, hvor historien bliver fragmenteret. Der bliver nærmest givet op på ideen om, at eleverne faktisk får en forståelse for hele historien, det er simpelthen urimeligt at forlange. I stedet, skal de bare have en ide om hvad der er sket, en oversigts forståelse.

Der bliver også gået meget specifikt til værks i beskrivelsen af bøgernes indhold, med specifikke emner eller ikoner nævnt som værende relevante. Historieundervisningen er stadig nødvendigt opdelt i ældre historie og nyere historie som i anordningen. Årsagen er den samme, som årsagen bag det fragmentariske princip; historiefaget er for stort. Der er for meget stof, ny forskning skaber konstant nye forståelser, og nye historiske begivenheder bliver ved med at hænde. Ligesom i anordningen, bliver det fastlagt at det er den moderne tid, der er vigtigere, men årstallet bliver fastsat anderledes. Endnu en ændring fra anordning til bekendtgørelse. Her bliver 1815 fremhævet som værende et skilleår. 1864 og 1870, som anordningen pegede på, har mere relevans for dansk historie, mens 1815 var året hvor Wienerkongressen bliver afsluttet og hvor Napoleon taber ved Waterloo. Historien belyst uden for vores egne snævre grænser, giver dette årstal derfor meget mere mening. Det specifikke indhold, der bliver fremhævet før 1815 er:

"de ældste storstaters opståen, Athen i 5. århundrede, det romerske imperium, den kristne kirke i middelalderen, feudalismen, opdagelserne og deres følger, renaissancen, eksempler på

²¹ J. Glerup og Finn. Wiedemann, "Kulturens koder : i og omkring gymnasiet", *Kulturens koder : i og omkring gymnasiet*, Udspil, 4. (Odense: Odense Universitetsforlag, 1995), s. 65.

nationalstaters dannelse, enevælden, den industrielle revolution, de politiske ideers udvikling i det 18. Århundrede, kolonirigernes opbygning og den franske revolution.”

Det er relativt mange emner at komme igennem, for en periode, der burde behandles kortere end nyere historie. Desuden bliver vigtigheden af at finde sammenhænge mellem perioder fremhævet. For tiden efter 1815 bliver parlamentarismen, socialismen og storstaternes magtkampe fremhævet som værende særdeles vigtige. Det skal måske virke som underligt at udvælge så politiske elementer, men i virkeligheden, som også bliver vist senere, er moderne historiske fortællinger overvejende politiske. Det kan så diskuteres hvad der har påvirket hvad, om bøgerne bare har fulgt dekreterne, eller om dekreterne er tilpasset bøgerne. Emnerne for tiden efter 1815 er de emner, som der blev ment at være de vigtigste at forstå, hvis eleverne skulle kunne forstå deres egen tid. Magtkampe, politiske systemer, emner der påvirker globalpolitikken i hverdagen.

Slutteligt i bekendtgørelsen står der: “Historieundervisningen bør klarlægge værdien af den frie tankes ret, tolerancen, den enkeltes forståelse af sit ansvar overfor samfundet og af den mellemfolkelige forståelse.” En passende afslutning, der har til formål at give en forståelse af vigtigheden af faget. Det er nogle klare værdier der bliver fremhævet, og som i virkelighed siger meget om hvor faget stod. 1935-bekendtgørelsen blev kritiseret for ikke at være opdragende nok og for at have et for stort økonomihistorisk fokus. 1953-bekendtgørelsen står som en udvikling på baggrund af kritikken. Økonomihistorien fik lov til at blive, men det opdragende aspekt er i virkeligheden blevet fremhævet i form af værdierne. Det er denne bekendtgørelse, som skal virke som startpunktet for mit specialets komparative analyse.

1961-Bekendtgørelsen: Den Røde Betænkning

Næste store ændring kom i 1961. Forud for bekendtgørelsen i 1961, blev der udgivet en betænkning, Den Røde Betænkning. Navnet her skal ses i forlængelse af den samtidige betænkning til folkeskolen, som blev navngivet Den Blå Betænkning. En betænkning er lig en anordning, da den ikke fastsætter nogle krav. Betænkninger er rapporter, udarbejdet af udvalg som kun har til formål at vejlede. Det er så op til ministeren, om de faktisk vil lytte til arbejdet.

Før betænkningerne og bekendtgørelsen blev udstedt, var der allerede en ny lov i 1958.²² Disse love kom i forbindelse med hvad Vagn Oluf Nielsen kalder for en 'overgangstid' for samfundet, hvor det gik fra et stagnerende samfund til et i opløsning. Heriblandt var der et økonomisk opsving, som gjorde at det var muligt at investere i skolerne, for at skabe et samfund, der var mere forberedt til de nye krav til arbejdere, der blev stillet.²³ Gymnasieloven i 1958 opdelte gymnasierne i forskellige linjer, og opdelte undervisningen efter linjerne. I §2 af loven bliver det yderligere beskrevet, hvordan hver linje skulle have enkelte undervisningsfag, der gav dem deres særlige præg. Derfor var det nødvendigt at udstede en ny betænkning, der både ville stadfæste hvilke fag der var tale om, og i samme omgang ajourføre alle fagene. I forbindelse med ajourføringen, blev der derfor i 1959 udarbejdet en betænkning, til at rådføre undervisningsministeren.

Betænkningen blev udarbejdet af et udvalg, hvis formål var:

“[...] at afgive en betænkning, som indeholder forslag om sådanne ændringer i liniedelingen, fagenes fordeling og timetal, undervisningens form og indhold og eksamensordning, som udvalget måtte anse for formålstjenlige for at gøre gymnasieundervisningen og studentereksamen tidssvarende, uden at dens kvalitet som grundlag for videregående studier forringes.”²⁴

Udvalget skulle gennemgå hele gymnasiet fra top til bund, for at lave en kritisk gennemgang og finde de dele der kan forbedres og de dele der skal skæres fra. I forbindelse med min undersøgelse, er det specielt undervisningens form og indhold der er relevant. Betænkningen indeholder også en oversigt over mængden af timer på en uge hvert fag skulle have, fordelt over de 3 årgange. Her fik

²² L 117 Lov om gymnasieskoler 1958

²³ Vagn Oluf Nielsen, *Samfund, skole og historieundervisning : 1770'erne - 1970'erne.*, 1. udgave. (Værløse: Billesø & Baltzer, 2010), s. 415.

²⁴ Det Nye Gymnasium: Betænkning 1960, s. 5

historie en fordeling på 4-3-3 timer, på begge faglige linjer. Ud af de i alt 36 ugentlige timer, viser fordelingen at historie var tiltænkt en stor plads på skemaet.²⁵

Indholdsmæssigt er der også tiltænkt store ændringer i betænkningen, til forskel fra bekendtgørelserne 1935 og 1953. Ligesom ved tidligere bekendtgørelser og anordninger er der lavet et skel mellem ny og gammel historie. I Den Røde Betænkning bliver den nye historie sat noget længere frem i tiden, helt op til 1900. Moderne historie har altså rykket sig 85 år længere op i tiden på bare 8 år. Da der ligesom i de tidligere bekendtgørelser bliver lagt et større fokus på ny historie end gammel, bliver den ældre historie nødvendigvis gjort endnu mere overfladisk i dens behandling, for at kunne fokusere på netop de nyeste begivenheder.²⁶

Formålsparagraffen for historie i betænkningen lyder:

“Formålet med undervisningen er at give eleverne kendskab til hovedtræk af menneskehedens politiske, økonomiske, sociale og øvrige kulturelle udvikling fra de ældste tider til vore dage, samt forståelse af, hvad vi bygger vor viden om fortiden på, og hvorledes man drager slutninger ud fra kildematerialet. De historiske problemer bør belyses så alsidigt som muligt ved fremdragelse af forskellige synsmåders betydning for vurderingen.”²⁷

Set i lyset af bekendtgørelserne fra 1935 og 1953, er Den Røde Betænkning noget anderledes. Bekendtgørelsen i 1953 havde et fokus på sammenhængsforståelse og færdigheder, mens der i 1961 kommer et større fokus på kildemateriale og metodisk gennemgang. Selve rækkefølgen af historier er for det første rykket rundt, sådan at den politiske historie har fået forrang, mens den økonomiske kommer efterfølgende. Det økonomiske synspunkt nedprioritering skyldes formentlig to ting; at forfatteren af den tidligere linje, Højberg Christensen, der havde fokus på økonomihistorien, ikke var en del af udvalget for betænkning “Det Nye Gymnasium”. Samtidig har det økonomiske fokus i både 1935 og 1953 været grundet de økonomiske opbrud i samfundet i samtiden. Opbruddene værende den øgende industrialisering og den økonomiske krise i 1920’erne, hvorfor der i slutningen af 1950’erne var mindre fokus på dette aspekt. Alligevel stod det som det andet punkt i listen, hvilket viser at det ikke var helt forsvundet.

²⁵ Det Nye Gymnasium: Betænkning 1960, s. 30

²⁶ Det Nye Gymnasium: Betænkning 1960, s. 41

²⁷ Det Nye Gymnasium: Betænkning 1960, s. 56

Betænkningen i 1935, og senere 1953 som byggede kraftigt oven på denne, blev udstedt på baggrund af store samfundsmæssige ændringer, deriblandt verdenskrige og økonomisk krise. Efter at tiden havde gået sin gang og kriserne var overstået, giver det god mening at fokuset ville ændre sig til bedre at forstå hvilke begivenheder og beslutninger der havde ført til kriserne. Fra 1953 til 1957 var der desuden en politisk omvæltning, hvor et billede af en politisk blokopdeling opstod. Socialdemokratiet og de Radikale stod på den ene side, mens Venstre og de Konservative stod på den anden, og kommunisterne blev holdt væk fra magten.²⁸ Alle disse begivenheder har gjort udslag, så den politiske historie fik forrang.

Metodisk bliver der bygget videre på 1953-bekendtgørelsen ved at referere til kildemateriale. Allerede i 1935 bliver kilder kort nævnt i anordningen dertilhørende, men de fik dog kun en lille del af den samlede undervisningstid. De samme bestemmelser tilhører 1953-bekendtgørelsen, hvorfor 1961 fungerer som et opbrud, hvor kilde læsningen får en noget større rolle.²⁹ Betænkningen har en klar plan for, hvordan man som lærer kan bringe ny viden ud af arbejdet med kilderne, sådan at de fungerer som et supplement til lærebøgerne, men ikke erstatter dem. Der sker dermed allerede her et mindre brud med lærebøgernes dominans.

Idéen om at lære eleverne færdigheder i stedet for blot kendskab bliver udfoldet i betænkningen. Især i forbindelse med beskrivelsen af historiefagets indhold, bliver det lagt fast, at formålet med faget er at give eleverne viden om og forståelse for deres egen tid, altså en historiebevidsthed. Eleverne skulle også kunne sætte dem selv ind i andre tiders tanker og forståelse, samtidig med at undervisningen skulle indstille en værdi forståelse for den "den frie tanke, tolerancen og den mellemfolkelige forståelse og fremholde de problemer, der knytter sig til spørgsmålet om forholdet mellem individ og samfund."³⁰ Dermed bliver fundamentet for den gymnasiale linje fremhævet, at uddanne et dannet menneske, der kan deltage i et demokratisk samfund. Værdiforståelsen bliver altså også udfoldet her, på samme stil som i 1953.

Det konkrete indhold er opdelt efter årgang og tidsrum. Eleverne i 1. og 2. gymnasieklasse skal behandle tiden før 1900, mens eleverne i 3. gymnasieklasse skal behandle tiden efter. Dermed får tiden før 1900 to klassetrin at blive behandlet i, mens tiden efter kun får det ene i betænkningen.

²⁸ Nielsen, *Samfund, skole og historieundervisning : 1770'erne - 1970'erne.*, s. 353.

²⁹ Møller, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 174.

³⁰ Det Nye Gymnasium: Betænkning 1960, s. 73

Hele historien op til det 20. Århundrede er alligevel rigtig meget stof at behandle på to år. Derfor bliver der også givet læreren fri styrelse til hvilke dele af stoffet der faktisk bliver gennemgået. Der bliver givet en række eksempler på perioder der kan behandles, for eksempel: Danmark i oldtiden, Danmark i Valdemars tiden, renæssancen i Italien, kolonipolitik ca. 1500-1800 eller kolonipolitik ca. 1800-1900.³¹ Disse er dog kun eksempler, men ikke direkte krav.

Betænkningen beskriver, at der i løbet af de første to år, kan nås at komme ind på seks til otte emner. Forventningen har så været, at de emner vil blive behandlet indgående og detaljeret. For eleverne i 3. Gymnasieklasse, som kun skulle arbejde med begivenheder efter 1900, er der ikke noteret nogle eksempler ned. Formentligt har det været, fordi det skulle ses som relativt åbenlyst, hvilke ikonsæt der har været mest relevante. Da eleverne også skulle have tid til at repetere til eksamen, ville det være snævert at nå mere end 3 emner, i denne periode.

Indholdet, der anbefales her, er på visse punkter både mere og mindre stramt end hvad der blev beskrevet i bekendtgørelsen 1953. Der er primært i betænkningen inkluderet anbefalinger af hvor lærerens fokus skulle hvile, men ikke nogle reelle krav. I det følgende vil jeg nu gå igang med så at undersøge, hvordan selve bekendtgørelsen, som blev bygget på Den Røde Betænkning, faktisk har set ud.

I forhold til betænkningen, er bekendtgørelsen et meget kortere dokument. Alligevel er der flere relevante punkter. I §2 bliver det eksempelvis bestemt hvor mange timer hvert fag har til rådighed, hvor historie får tildelt det antal som betænkningen anbefalede. I §12 er bestemmelsen for historiefaget.³² Der er primært en formålsparagraf, samt en meget kort beskrivelse af indholdet. Formålet for historie bliver her beskrevet som var det næsten direkte overført fra betænkningen. Ligeledes er indholdet en næsten direkte beskrivelse af betænkningens overvejelser, dog mindre detaljeret. Kildematerialet har fået en større vigtighed, men den historiske sammenhæng fik en mindre rolle i bekendtgørelsen.³³ Der bliver også beskrevet tre måder at arbejde på med faget her. Lærebogslæsning, som er den klassiske, traditionelle metode. Det virker dog allerede her til at dette ikke ses som den bedste måde at arbejde på, da det bliver beskrevet som et “nødvendigt middel”. Der var også kildearbejde, hvor der blev arbejdet med en specifik periode. Endeligt var

³¹ Det Nye Gymnasium: Betænkning 1960, s. 74

³² Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet 1961

³³ Møller, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 70.

der en veksling af disse, hvor man skulle gå fra at arbejde med kilder, til at læse i lærebøgerne om det samme emne.³⁴

Fra 1953 til 1961 har undervisningen rykket sig på flere punkter. Kendskabet til historiske begivenheder har bibeholdt en vigtig rolle, mens historiebevidstheden er blevet svækket. Kildelæsning er dog blevet styrket markant, ligesom andre metodiske tilgange har vundet indgang i faget. Indholdsmæssigt et skilleår blev rykket frem til 1900, og der er færre specifikke emner og perioder der er krævet til undervisningen.

³⁴ Harry Haue, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75", *Selskabet for Skole- og uddannelseshistorie* Årbog 91 (1991), s. 102

1971-Bekendtgørelsen: Samfundskundskabens indtræf

Den næste bekendtgørelse i 1971 kom på baggrund af flere større gymnasiale ændringer. Det klassiske dannelsesgymnasium var i opbrud.³⁵ Fem dages ugens introduktion i 1970 ledte til en kortere skoleuge, hvor weekenden blev introduceret som vi kender den i dag. En af konsekvenserne, udover mere fritid, var at der var mindre tid til undervisningen.³⁶ Historie stod skam også til at lide en reduktion i timetal, fra 4-3-3 timer i 1961 betænkningen, til at gå ned på 2-3-3 timer i 1971 bekendtgørelsen. Rammerne for historieundervisningen har dermed ændret sig markant i det foregående årti, hvilket selvfølgelig ville sætte præg i formålet for faget.

Formålet for faget er blevet opdelt i tre. Set i forhold til de tidligere årtiers formål, er 1971 bekendtgørelsens formål meget mere beskrivende og detaljeret. Det første formål er lig de tidligere bekendtgørelsers prioriteringer af historieopfattelser.

Rækkefølgen, og dermed prioriteterne, har rykket sig markant. Det økonomiske perspektiv er gået bagerst, mens det kulturelle er kommet op i fronten. Det politiske aspekt er ligeledes rykket længere tilbage, mens det sociale har bibeholdt dets placering. En af forklaringerne på denne omrokering er, hvordan samfundet var i opbrud med især kvindebevægelsen, der for alvor tog fart i 1960'erne.³⁷ At det økonomiske felt blev sat bagerst, kan forklares ved at Danmark fra 1958 til 1973 stod stærkt økonomisk. I perioden blev reallønnen for arbejderne fordoblet, hvorfor det kunne anses som værende vigtigere at vide mere om aktuelle smertepunkter i samfundet, såsom de kulturelle og politiske.

Den næste del af fagets formål handler om at eleverne skal "udvikle færdighed i kritisk analyse af samfundsproblemer og de værdiforestillinger, der knytter sig dertil, i fortid og nutid, og derved erhverve sig forudsætninger for selvstændig stillingtagen til problemerne i samfundet, [...]".³⁸ Set i sammenligning med 1961-bekendtgørelsen, er denne del af formålsparagraffen helt ny. Punktet knytter sig selvfølgelig kraftigt til den stadige tilknytning historiefaget havde til samfundskundskab, i form af at der skal udvikles færdigheder i analysen af samfundets problemer. Selve det historiske aspekt er endda en smule glemt i denne del, da det kun kort nævnes at analysen

³⁵ Glerup og Wiedemann, "Kulturens koder : i og omkring gymnasiet", s. 64.

³⁶ L 148 Lov om ændring af lov om fritidsundervisning m. v., lov om gymnasieskoler og lov om højere forberedelseseksamen 1969

³⁷ Nielsen, *Samfund, skole og historieundervisning : 1770'erne - 1970'erne.*, s. 381.

³⁸ Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen 1971, §12

også skal kunne udføres i fortiden. En af kritikpunkterne for denne bekendtgørelse var også, at den var 'ahistorisk'.³⁹ Det kan også ses i beskrivelsen af punkt a) af formålsparagraffen, hvor der i 1961 beskrives, at eleverne skal have 'kendskab' til den historiske udvikling, mens der i 1971 kun skal erhverves 'indsigt' i samfundsforhold og menneskets rolle i fortid og nutid.

I 1971-bekendtgørelsen blev samfundskundskaben knyttet til historiefaget, som det ville være i resten af min behandlede periode. Formålet var her at eleverne skulle stifte bekendtskab til hvordan lande som Danmark blev styret. Der skulle også gives en fremstilling af forskellige organisationer, for at give et indblik i mellemfolkeligt samarbejde. Når samfundskundskaben knyttes til historien, skal det ses i forlængelse af, hvad formålet med begge fag har været. Meningen med begge fag har været at give eleverne evnerne til at navigere deres samfund og træffe fornuftige demokratiske valg, hvorfor det er nødvendigt at vide hvordan deres samfund er blevet til samt hvordan det fungerer. Historiefaget blev set som et godt medium for denne undervisning, da de to aspekter kunne knytte sammen. Hvordan samfundet styres, det er samfundskundskab. Men baggrunden for styresystemerne, det er historie.

Det sidste punkt i bekendtgørelse, c), behandler, hvordan eleverne skal kunne "analysere og benytte historiske og samfundsvidenskabelige kilder og fremstillinger."⁴⁰ Kildelæsningen bliver en decideret del af formålet med undervisningen, der har ligevægt med de andre punkter, i stedet for blot kort at nævnes i slutningen af formålsparagraffen som i 1961. Alligevel bliver det historiske også minimeret her i forhold til 1961, da der her bliver koblet samfundsvidenskabelige på. De to fag er blevet bundet meget kraftigt sammen, til hvad der virker som historiefagets tab.

Skellet mellem ny og gammel historie er blevet rykket igen. I 1961 var den gamle historie før år 1900, hvorfor ny historie behandlede de 60 år op til udgivelsen af bekendtgørelsen. For 1971 bliver dette rykket tættere sammen, så skilleåret bliver sat til 1930, hvorfor der kun er 40 år at behandle her. Tiden før 1930 får endog kun tildelt 3-5 perioder til at behandle hele denne lange tid, hvor mindst et skal ligge før 1500, mindst et skal behandle dansk eller nordisk historie og ikke-europæisk stof skal fylde en periode. For tiden efter 1930 skal der derimod arbejdes alsidigt og globalt, men da der selvfølgelig stadig er for meget stof i disse 40 år, er det muligt blot at opdele det i emner. Der bliver lagt et meget stort fokus på moderne historie, hvor hvad man kunne kalde

³⁹ Møller, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 73.

⁴⁰ Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen 1971, §12

for den traditionelle historieundervisning, bliver lagt i bakspejlet, til fordel for det nye fokus på det samfundsvidenskabelige. Historiefagets tab ses i virkeligheden her. Der må knap nok arbejdes med størstedelen af faget, og selv når det bliver behandlet, er det kun få perioder, der skal tages op. Til gengæld, den del der har fået et stort fokus, den moderne historie? Den er blevet forkortet, så der er endnu mindre historisk faktisk at behandle. Det er nok den største ændring i historiefaget, der ses her. Det metodiske har fået forrang, mens det historiske stof bliver vurderet til ikke at være relevant at undersøge i historiefaget.

1987-Bekendtgørelsen: Historieopgaven

Selvom 1971 bekendtgørelsen fik stor kritik for at være ahistorisk, stod den i flere år end de fleste bekendtgørelser jeg undersøger. 1971 bekendtgørelsen, trods dens ahistoriske tendenser, stod i flere år end de fleste i min behandlede periode fra 1953 til 2004. Først i 1987 ville der komme en ny bekendtgørelse, som ændrede undervisningen. Bekendtgørelsen havde en ny formålsparagraf og en fornyet indholdsbeskrivelse og kom på baggrund af et fagudvalg, der skulle arbejde med en ny formulering af fagene.⁴¹

Historiefaget er tildelt mere tid om ugen end det var i 1971. Da faget her beskrives som obligatorisk, er prioriteringen af faget steget, således det nu har en timefordeling på 3-3-3 for alle elever på begge linjer. Det betyder en time mere om ugen i det første år end i 1971, men det er stadigvæk mindre end tilbage i 1961.

Historie er stadig koblet sammen med samfundskundskab, og bliver behandlet i §16. Formålet med faget er her firedelt, og ikke bare tredelt, som i 1971. Første punkt på listen er, at eleverne skal udvikle deres historiebevidsthed, historiebrug og få kendskab til og mulighed for at styrke deres identitet gennem kendskab til deres kulturelle baggrund. Det er ikke ligefrem den første formålsparagraf der refererer til historiebevidsthed og historiebrug, jævnfør både 1953 og 1961 bekendtgørelserne, men det er den mest fyldestgørende i forbindelse med koncepterne. Især det, at historiebevidsthed og identitetsdannelse bliver nævnt først i formålet for fagets fire punkter, viser hvor stor prioritet det har fået i 1987. Bekendtgørelsen skal ses som en kodificering af det foregående årtis debat, hvor formålet blev at eleverne skulle udvikle deres historiebevidsthed, kendskab til den historiske udvikling og færdigheder med historiske metoder.⁴² Det kan ses som en videreføring af de samme tendenser, der blev startet i 1971, hvor historiefaget skulle mere end bare lære om begivenheder. Faget skulle også danne eleverne.

Det næste punkt handler om, at eleverne skal have “overblik over den historiske udvikling, indsigt i forskellige samfund og kulturer, samt forståelse af historiske sammenhænge og samspillet mellem individ og samfund, [...]”.⁴³ Overblikket og indsigten skal ses i forlængelse af næste del, der vedrører hvordan eleverne skal opnå kendskab til forskellige opfattelser af den historiske udvikling, samtidig med at de skal opnå diverse færdigheder i at arbejde med historien.

⁴¹ Bekendtgørelse om fagene m.v. 1987

⁴² Gleerup og Wiedemann, “Kulturens koder : i og omkring gymnasiet”, s. 82–83.

⁴³ Bekendtgørelse om fagene m.v. 1987, §16

Bekendtgørelsen er den første som gør op med det tidligere paradigme om at benævne specifikke aspekter af historien, der skal undersøges - social, politisk, økonomisk og kulturel. I stedet skal eleverne opnå kendskab til forskellige opfattelser. Der står ikke specifikt hvilke. På det punkt er læreren dermed blevet frigjort og kan selv vælge, hvilke aspekter af historien de mener der er relevante, samtidig med at der ikke er dikteret en prioritet af disse.

Den sidste del af formålsparagraffen er henvendt til samfundskundskabelige. I 1971 blev samfundskundskaben og historiefaget bundet utvetydigt sammen, hvorfor det selvfølgelig også skal behandles i formålet for faget. Punktet er tydeligt henholdt til samfundskundskaben og mangler decideret nogen henvisning til historiefaget. Eleverne skal have viden om det nutidige samfundsliv, hvorfor denne ikke er relevant for dette speciale. Der står også i bekendtgørelsen, at langt størstedelen af faget, 80%, skal være dedikeret til historie, mens de sidste 20% skal være forbeholdt samfundskundskab. De to fag hænger stadig sammen, men det er tydeligt et historiefag, med samfundsfaget som vedhæng.

Indholdsmæssigt er der også sket ændringer siden 1971. 1987 bekendtgørelsen virker mere restriktiv end den tidligere, da der er flere direkte krav til læreren. Ifølge formålsparagraffens formulering angående den historiske udvikling, skal følgende aspekter og deres sammenhæng gennemgås i undervisningen; politiske forhold, økonomi, levevilkår og sociale grupperinger og slutteligt tilværelsestolkninger. Aspekterne her ligner de tidligere bekendtgørelses formuleringer angående historiske perspektiver, men i stedet for at være rigtigt, at det blevet ny formuleret og moderniseret. Det er stadig tegn på de gamle prioriteringer, politisk, økonomisk, social og kulturhistorie. Perspektiverne er ikke gået af mode, paradigmet er ikke gjort helt op med, det har blot taget en ny, mere moderne form. Desuden er der kommet et helt nyt perspektiv ind, som skal være at finde i alle de forskellige aspekter; kønskampen og de forskellige vilkår for mænd og kvinder. Tidens kultur og sociale diskussioner ses derfor direkte i bekendtgørelsen.

Historien er stadig, som alle de foregående bekendtgørelser, opdelt. Dog er den ikke længere dikotomisk, men nu tredelt. Her bliver skellene lagt på tiden før 1750, tiden mellem 1750 og 1945, og tiden efter 1945. Perioderne skal, som noget nyt, behandles ligeligt. Alligevel er det værd at bemærke, hvordan tiden er splittet. Tiden efter 1945 skal behandles ligeligt med tiden før 1750. Det er måske ikke en helt fair fordeling alligevel og viser at den moderne tid stadig får tildelt en stor portion af faget.

Læreren bliver meget fritstillet i forhold til hvilke dele af historien i disse perioder der bliver behandlet, men metodisk bliver der lagt nogle retningslinjer. Nogle af emnerne skal handle om at skabe oversigt og sammenhængsforståelse, mens andre skal behandles mere dybdegående og afgrænset. Der bliver dermed givet meget frie tøjler til læreren om præcist hvordan dette skal gøres og med hvilke emner der skal behandles. De eneste krav der er til indholdet af undervisningen er, at der inden for hver tidsperiode bliver dedikeret mindst to forløb til arbejdet med afgrænsede områder, hvor både dansk og ikke-europæisk historie bliver repræsenteret.

Som noget nyt i 1987 bekendtgørelsen skal der også skrives en historisk opgave i 2. gymnasieklasse. Opgaven er beskrevet meget kort i bekendtgørelsen, hvor eleverne må vælge et emne indenfor de perioder, der allerede er blevet behandlet, i samråd med læreren.⁴⁴ I samme forbindelse bliver der også beskrevet at i 3. gymnasieklasse skal alle elever skrive en større skriftlig opgave, hvor faget enten kan være et valgfag på højt niveau, dansk eller historie.⁴⁵ Historiefagets udvikling til at være et færdigheds- og metodisk fag i stedet for bare et kendskabsfag er fortsat i stor stil her. Ved at kræve, at eleverne skal skrive en opgave, får de muligheden for i praksis at benytte historiske metoder og de færdigheder, som de skulle lære i undervisningen.

Der har dermed været i dette årti store ændringer i gymnasieundervisningen, for slet ikke at snakke om igennem hele perioden. Faget er gået i en retning, der har sat mere fokus på færdigheder, på kildearbejde og på at forstå sammenhængen i historien, og væk fra at lære begivenheder udenad. Kravene til lærerne er ligeledes gået fra at være meget strikse, til mere frie gennem perioden.

⁴⁴ Bekendtgørelse om fagene m.v. 1987, §16

⁴⁵ Bekendtgørelse om fagene m.v. 1987, §7

1993-Bekendtgørelsen: Detaljer og Vedligeholdelse

Mange år skulle der ikke gå, før en ny bekendtgørelse så dagens lys. I 1993 bliver den sidste bekendtgørelse i min undersøgelsesperiode udgivet. Historie er her beskrevet som et obligatorisk fag, som alle elever skulle have, ligesom i 1987 bekendtgørelsen. På ugeplanen er histories placering uændret, med fordelingen 3-3-3 som den tidligere bekendtgørelse. I alt 240 timer i løbet af tre år.⁴⁶

Der er ikke sket specielt mange ændringer i 1993 bekendtgørelsen i forhold til 1987. Det har ikke været en revolutionær udvikling af historiefaget på de seks år, ikke nogle radikale ændringer som pludseligt vender faget på hovedet. Formålsparagraffen er en direkte kopi af 1987 paragraffen, hvorfor den ovenstående analyse ligeledes gælder her. Udviklingen af hvad eleverne har skulle lære kan derfor opsummeres til følgende tabel:

Tabel 1: Progressionen af formålet for historie

1935 Bekendtgørelsen	1953 Bekendtgørelsen	1961 Bekendtgørelsen	1971 Bekendtgørelsen	1987 Bekendtgørelsen	1993 Bekendtgørelsen
<i>økonomiske, sociale, politiske og åndelige udvikling</i>	<i>økonomiske, politiske, sociale og kulturelle udvikling</i>	<i>politiske, økonomiske, sociale og øvrige kulturelle udvikling</i>	<i>kulturelle, politiske og sociale som økonomiske områder,</i>	<i>kendskab til forskellige opfattelser af den historiske udvikling</i>	<i>kendskab til forskellige opfattelser af den historiske udvikling</i>

Læreren er blevet meget mere fritstillet i løbet af årene. I stedet for at have en direkte rækkefølge om hvilke historiske aspekter der er vigtigst, er de nu i 1993 frie til at vælge hvilke opfattelser de selv mener er relevante for eleverne. Ved at have en mere fri forståelse af perspektiverne, giver det desuden også mere virke i at fremtidssikre undervisningen, da en lærer ikke behøver ny vurdere hvad de underviser i efter hver bekendtgørelse, hvis de store træk forbliver de samme.

Hvad der faktisk menes med formålet for historiefaget, har generelt udviklet sig til at være en mere kompliceret størrelse. I 1953 var formålet så simpelt at det ikke fyldte meget mere end en enkelt sætning; "Hovedøjemed at lære de unge at forstå deres egen tid, men af vigtighed er det

⁴⁶ Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen 1993, §23

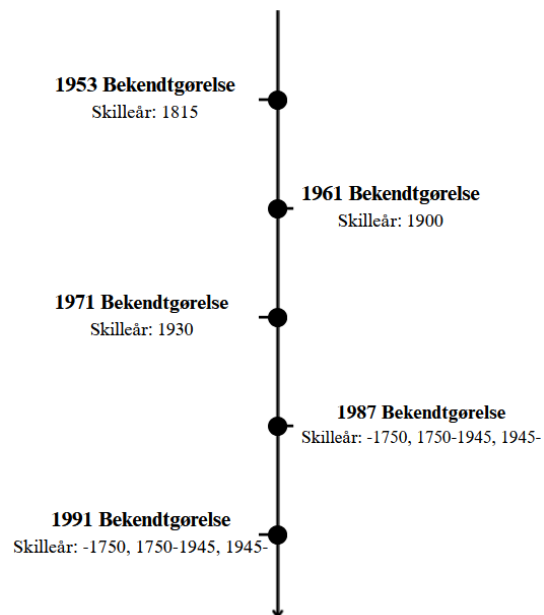
også, at de lærer at forstå andre tider og andre tiders mennesker ud fra disse egne forudsætninger.”⁴⁷ Til sammenligning er formålet for historiefaget i 1993 bekendtgørelsen formuleret i fire forskellige punkter, som alle er markant længere end det ene punkt i 1953. Faget er blevet mere kompliceret og der kræves mere fra både lærere og elever.

Konceptet om en historieopgave, en mulighed for at vise historiske færdigheder i eleverne, fortsætter i 1993. I modsætning til den tidligere bekendtgørelse, hvor der var sparsomme detaljer om opgaven, bliver der nu beskrevet indholdet. Der bliver både beskrevet hvor lang tid undervisningen skal fokusere på denne opgave, 14-16 timer, og hvor stor opgaven skulle være. I alt skulle det være omkring 10 sider per elev, hvorfor den faktisk er rimelig tung i arbejdsbyrde. Ud af de 80 timer historie har om året, skal op til 16 af disse dedikeres til blot denne ene opgave. Opgaven er blot endnu en udvikling af den metodiske progression, som virkelig kulminerer her.

Bekendtgørelsen 1993 har ikke ændret på formålsparagraffen fra 1987. Indholdet har derimod ændret sig på en markant måde, især i hvor detaljeret det er beskrevet. Tidsdelingen af historie er stadig som i 1987, hvor den er tredelt, før 1750, mellem 1750 og 1945, og slutteligt tiden efter 1945. På næste side kan der ses en tabel, der viser udviklingen af hvordan ny og gammel historie forstås. Den viser hvordan moderne historie er blevet nyfortolket ved næsten hver bekendtgørelse til at komme lidt tættere på udgivelsen. Men hvorfor?

Historie er efter 1971 blevet knyttet sammen med samfundskundskab, hvorfor det øgede fokus på moderne historie skal ses i forlængelse heraf. Hver bekendtgørelse har gjort det klart at undervisningen skal have et fokus på at den nye historie skal behandles alsidigt og globalt, og specifikt har der i flere bekendtgørelser været beskrevet at der kun må behandles et begrænset antal perioder i den ældre historie. Set i perspektiv af den øgede metodiske prioritering, vil denne udvikling kunne ses som et øget ønske om at eleverne skal have fokus på hvordan det moderne samfund er sat sammen, og lære færdigheder der kan bruges i andre situationer end blot historie. Desuden vil et fokus på moderne historie kunne skabe mere engagement for eleverne, da de her ville have nemmere ved at se sammenhænge mellem deres daglige liv og de historiske begivenheder, de undersøger.

⁴⁷ Bekendtgørelse om undervisningen m.v. i gymnasiet 1953, §9



Figur 1: Tidslinje over ny og gammel historie

Det performative princip: skolebøger

Skolebøger har længe været en fascinerende størrelse, især i forbindelse med forståelsen af hvordan undervisning bliver udført. Historiebogen er et velkendt billede for alle, den gamle støvede bog, side efter side med tør, beskrivende tekst, der langsomt gengiver fortiden. Men hvad siger bøgerne faktisk? Og hvordan er indholdet blevet ændret i takt med at årene er gået og kravene til dem har udviklet sig?

I det foregående afsnit har jeg været inde over det væsentligste ved hver gymnasielov, der har påvirket historieundervisningen. For historiebøgerne specifikt har det følgende været de mest relevante ændringer. I 1953 var der krav til, hvor lange bøgerne måtte være, samt hvordan fordelingen af indholdet i bøgerne skulle være. I 1961 bliver lærebøgernes rolle reduceret, pladskravene bliver fjernet. De kunne indeholde mere historisk stof og det står læreren frit for at vælge at udvide undervisningen med mere end hvad bøgerne beskriver. Desuden skal læreren være friset fra bogen og kun bruge den som hjælp, men ikke fundamentet for hele undervisningen. I hverken 1971, 1987 eller 1993 bliver lærebøgerne ikke særskilt nævnt. Der er blot en reference til det historiske stof, der skal behandles, altså en uspecifik størrelse og form, som læreren selv kan vælge.

Det er de rammer, der skal danne forståelsen for, hvorfor bøgerne nødvendigt har ændret sig. Poulsen har i *Historien Fortalt* beskrevet hvordan de fleste skoler har benyttet grundbøger, der kunne kaldes for 'sikre'. Disse var sikre, da de skulle være langtidsholdbare, nemme at bruge, give sikkerhed for at formålsparagraffer og læseplanskrav blev overholdt og sikre imod spildt læsning på tværs af klassetrin.⁴⁸ Bøgerne har ikke bare mødt krav fra den normative stat. Der har også været en grad af kapitalistisk konkurrence. Skolerne har fri mulighed for at selv bestemme hvilke bøger de benytter i deres undervisning og køber ind, hvorfor bøgerne nødvendigvis må konkurrere mod hinanden. På den måde bliver skolernes krav om sikkerhed meget relevante for bøgerne, for ellers ville andre, bedre bøger blive indhandlet i stedet.

⁴⁸ Poulsen m.fl., *Historien fortalt : historiebøger i folkeskolen og gymnasium*, s. 45.

Indholdet

En af de første ting man ser, når man åbner en historiebog, er indholdsfortegnelsen. Her man kan se hvad der er inkluderet i bogen, hvor det er placeret, og hvor meget det fylder. For hvad der normalt kun fylder en enkelt side i bogen, er denne måske den mest sigende for, hvad bøgerne har prioriteret.

Omfanget af bøgerne er selvfølgelig ikke statisk, hvorfor indholdsfortegnelserne heller ikke er det. Alligevel er det interessant at se, hvordan mængden af forskellige emner ændrer sig fra bog til bog, samt hvilke emner der bliver udvalgt.

Munchs Verdenshistorie

Den første bog i min undersøgelsesperiode er Munchs *Verdenshistorie*, bind 3. Den version jeg anvender, er fra 1965, hvorfor den hører under 1961-bekendtgørelsen. Som bekendt frigjorde 1961-bekendtgørelsen mængden af stof i lærebøger, hvorfor *Verdenshistorie* kunne være en stor bog med et bredt indhold. Bogen inkluderer selv, i sit forord, en reference til den selvsamme bekendtgørelse. Både bliver der nævnt at dette tredje bind er en ajourføring og omarbejdelse af det originale værk af Munch, men også hvordan bogen, grundet bekendtgørelsens formål med at eleverne skal have kendskab til deres egen tid, har en anderledes struktur end tidligere bøger. Der bliver samtidig også rettet en vis kritik af bekendtgørelsens skilleår i 1900. "Historisk set sætter dette årstal på ingen måde skel, [...]." ⁴⁹ Forfatterne af denne opdaterede version ser dermed ikke positivt på skoleåret, men da det er loven, er der ikke meget at gøre udover at følge den.

Tabellen på næste side er en oversigt over indholdsfortegnelsen i *Verdenshistorie*. For klarheds skyld, har jeg kun inkluderet kapitlerne, og fjernet hvordan opdelingen af afsnit i bogen er fordelt. Tabellen viser, hvordan de forskellige begivenheder er blevet placeret i bogen. Procentmæssigt, er det klart *Mellem to verdenskrige*, der optager størstedelen af bogen. Årsagen her skal findes i en især tiden op til og under Anden Verdenskrig bliver behandlet meget udførligt.

Det er værd at bemærke, hvordan efterkrigstiden, altså tiden efter 1945, ikke har optaget denne plads. Betænkningen som 1961-bekendtgørelsen har fulgt, har beskrevet det som en prioritet at give eleverne viden om deres egen tid, hvorfor det i denne bog ville være kapitlet *Efterkrigstiden*.

⁴⁹ Munch Peter m.fl., *Verdenshistorie*, 5. udg., bd. 3 (Gyldendal, 1965).

Alligevel er tiden før 1945 blevet prioriteret. Helt specifikt er de emner der har fået flest sider været: *Sovjetunionen 1917-1945*, *Asiens frihedskamp 1920-1945*, *Tyskland 1918-1939* og *Den anden verdenskrig 1939-1945*. *Verdenshistorie* er selvfølgelig en verdenshistorie og formålet med undervisningen i historien efter 1900 var da også at gøre den 'verdensomspændende'. Alligevel kan der rettes kritik i denne forbindelse, da *Verdenshistorie* havde et meget eurocentrisk perspektiv på verdenshistorien.⁵⁰ Ja, det er næsten kun de få kapitler om Asien, der behandler noget ikke-vestligt. Harry Haue påpeger også eurocentricitet som en af grundene til, at Munchs *Verdenshistories* indflydelse i klasselokalerne svandt.

Tabel 2: Verdenshistorie indholdsfortegnelse

Verdenshistorie, Bind 3		
Titel	Sidetal	%
Fra århundredeskiftet til Versaillesfreden	1	19
Mellem to verdenskrige	70	48
Efterkrigstiden	241	26
Kortfortegnelse	335	1
Litteraturliste	337	3
Register	347	3

⁵⁰ Haue, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75", s. 101.

Kierkegaard og Windings Nordens Historie

Den næste bog jeg har i min samling er Kierkegaard og Windings *Nordens historie. Bind 2 : Tiden efter ca. 1900*. Min version er den 13. udgave, som udkom i 1976, hvorfor den hører under 1971-bekendtgørelsen. Det var denne bekendtgørelse, der for alvor satte samfundskundskaben og historien sammen, hvorfor det historiske materiale fik mindre plads i undervisningen. Skilleåret for ny og gammel historie blev også ændret til 1930, hvorfor *Nordens histories* markering af tiden efter 1900 virker interessant. I tiden hvor gymnasierne registrerede deres brug af bøger, var det klart Kierkegaard og Winding, der stod som dominerende. I 1972, det sidste år hvor denne optælling blev lavet, stod Kierkegaard og Winding for 84% af bøgerne om Nordens historie som gymnasierne brugte.

Bogens indhold er kronologisk fordelt og centreret omkring verdenskrigene. På den måde er den fordelt efter tiden op til 1920, mellemkrigstiden, Norden under den anden verdenskrig og tiden efter 1945. Indholdsmæssigt er det klart tiden efter 1945 der har fået den største prioritet i bogen. Set i belysning af 1971-bekendtgørelsen og dens fokus på samfundet og det samtidige, giver det god mening. Jo nærmere moderne tid man kommer i historien, jo nemmere bliver det også at få koblet samfundskundskab på. I forordet til *Nordens Historie* bliver der beskrevet ændringerne for den 13. udgave i forhold til den 12. Den største forskel er, at bogen er blevet opdateret til at følge moderne udviklinger nærmere, hvorfor det giver mening at netop disse fylder meget.

Bogen har titlen *Nordens Historie*. Derfor bliver der også skrevet om andre lande end Danmark. De andre lande får bare meget mindre plads i bogen og bliver beskrevet meget mindre detaljeret. Især i tiden før 1945 er dette problem klart. Her får Danmark tildelt 70% af pladsen i kapitlet, mens Norge, Sverige og Finland, som alle bliver beskrevet separat, kun har 30%. Da bogen selvfølgelig er henvendt til danske elever og danske studerende giver det god mening at have et stort fokus på Danmark, men det klinger dog hult at kalde bogen for en egentlig nordisk historie, når de andre lande får så meget mindre taletid. For slet ikke at tale om de nordiske ø-nationer som Grønland, Færøerne og Island, som kun kort bliver nævnt i slutningen af bogen og dermed behandlet for sig.

Tabel 3: Nordens Historie Indholdsfortegnelse

Nordens historie. Bind 2 : Tiden efter ca. 1900		
Titel	Sidetal	%
De nordiske lande i tiden indtil 1920	7	19
Mellem de to verdenskrige	50	19
Norden under den anden verdenskrig 1939-45	93	8
Efter 1945	111	34
Island	189	2
Færøerne	194	2
Grønland	198	4
Oversigter og diagrammer	207	6
Litteraturhenvisninger	220	2
Emne- og stikordsregister	225	1

Nielsens Verdenshistorie

Versionen af Nielsens *Verdens historie siden 1945* jeg er i besiddelse af, er udkommet i 1969. Værket er dermed, ligesom Munchs *Verdenshistorie*, dækket af 1961 bekendtgørelsen. 1961-bekendtgørelsen satte det ofte omtalte skoleår som værende i 1900, hvorfor *Verdens historie siden 1945* starter et godt stykke oppe i tiden for den nye historie.

En af udviklingerne i tiden var et mindre fokus på det økonomiske perspektiv. Økonomien havde stadig en andenplads i prioriteringen, som beskrevet i analysen af bekendtgørelser ovenfor, men svundet ind var det. I *Verdens historie* har den økonomiske udvikling måske været vigtig nok til at få sit eget kapitel, men dette kapitel fylder kun sølle 5% af bogen, hvorfor det bliver tydeligt, at det i sandhed er svundet ind. Kapitlet skal også ses i forlængelse af, hvordan samfundskundskaben og et fokus på hvordan det moderne samfund fungerer, blev introduceret i 1971-bekendtgørelsen.

Størstedelen er bogen er stadig historiefaglig, og omhandler tiden fra 1945 op til 1969. Bekendtgørelsen fra 1961 beskrev, at formålet med faget er “at give eleverne kendskab til

hovedtræk af menneskehedens [...] udvikling fra de ældre tider til vore dage [...].”⁵¹ *Verdens historie* går direkte op til udgivelsesåret og formår dermed at give en meget fuldstændig beretning om udviklingen op til ‘vore dage’. De to perioder der behandles, er ligeledes opdelt i undertitler. For 1945-1956 er det her ‘Den Kolde Krig’ og ‘Storm over Asien’, mens det for 1957-1969 er ‘Global Konfrontation under Terrorbalancen’ og ‘Brydninger i Bloksystemerne’.

Nielsens *Verdens historie* var en del af den bogserie, som overtog Munchs *Verdenshistories* plads i gymnasieklasserne. Munch blev kritiseret for at have skrevet en alt for eurocentrisk verdenshistorie, hvorfor Nielsens mere globale perspektiv formentligt hjalp med at vinde indtryk.

Tabel 4: Verdens Historie Indholdsfortegnelse

Verdens historie siden 1945		
Titel	Sidetal	%
Den økonomiske udvikling	1	5
1945-1956	13	47
1957-1969	136	40
Kronologisk oversigt	240	4
Register	251	5
Supplerende læsning	263	0

⁵¹ Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet 1961, §12

Kühles Danmark - Historie og Samfund

Den sidste bog, der indgår i min analyse, er *Danmark - Historie og Samfunds*. Bogen udkom i 1989, og jeg sidder med første udgave, 2. oplag. For Marianne Poulsen, var *Danmark - Historie og Samfund* dominerende i landet i slutningen af det 20. århundrede. Det er denne bog, som mange elever har læst og brugt som lærebog i deres gymnasietid.

Danmark - Historie og Samfund blev udgivet i perioden hvor 1987-bekendtgørelsen var gældende. For Danmarkshistorien specifikt er den følgende sætning relevant: "De vigtigste faser i Danmarks historie behandles. Det moderne Danmark og dets forudsætninger gennemgås."⁵² Det er denne del af historiefaget, som Kühle har søgt at belyse gennem sin bog.

1987-bekendtgørelsen gjorde noget nyt med splittelsen af historien. I stedet for blot et enkelt skilleår, blev der nedfæstet tre forskellige perioder, der skulle behandles ligeligt. Meget lig *Danmark - Historie og Samfund* er disse perioder opdelt efter årene 1750 og 1945. Kühles kapitler er opdelt efter disse samme perioder, hvor fordelingen af vægtet mod tiden mellem 1750 og 1945. Dog er denne fordeling meget lige mellem de forskellige tider.

Tabel 5: Danmark Indholdsfortegnelse

Danmark - historie, samfund : hovedfaser i Danmarkshistorien		
Titel	Sidetotal	%
Det statiske landbrugssamfund - Danmarkshistorien indtil ca. 1790	11	29
Det store opbrud - Danmarkshistorien ca. 1790-1945	85	34
Det moderne Danmark - tiden efter 1945	171	28
<i>Den store fest 1945-73</i>	171	23
<i>Den politiske udvikling 1945-73</i>	187	21
<i>Tilværelsesvilkår og opfattelser 1945-73</i>	202	20
<i>Danmark efter 1973</i>	216	28
Afslutningen	242	1
Indeks	248	2

⁵² Bekendtgørelse om fagene m.v. 1987, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1987/694>, §16

Kühles bog er forskellig fra de andre jeg behandler, da den ikke fokuserer på blot en enkelt tidsperiode som de andre, men den har til formål at være en reel danmarkshistorie, der ser tilbage på hele historien. Valget af dette går tilbage til det tidligere citat, udtaget af bekendtgørelsen. Bogen søger at behandle de vigtigste faser i Danmarks historie, og ikke kun i den moderne historie.⁵³

Da mit speciale søger at sammenligne lærebogsudgivelserne, har jeg udtrukket de relevante undertitler for afsnittet, der behandler tiden efter 1945. Her er fordelingen hovedsagelig opdelt efter historiske aspekter, således at der er et økonomisk perspektiv på tiden, et politisk perspektiv og et kulturelt og socialt perspektiv, med det sidste kapitel værende mere beskrivende. At lade den sidste del af historien, den del der leder direkte op til bogens udgivelse værende mere beskrivende er noget der ses ved alle bøgerne jeg har behandlet.

⁵³ Ebbe Kühle, *Danmark - Historie og Samfund, Hovedfaser i Danmarkshistorien*, 1. udg. (Gyldendal, 1989), s. 7.

Historiens sammenhæng

Historiebøgerne er blevet udgivet i forskellige bekendtgørelser og med forskellige formål. Nogle blev udgivet for at være Nordens historie, mens andre ville sige noget om hele verden. Nogle var glade for at holde sig til tiden efter 1945, mens andre ville i gang med hele historien fra de ældre tider til de nye. Hvad der gælder for dem alle er, at de er fremstillinger af historiske begivenheder. Hvordan forfatterne har prioriteret disse, er forskellige, men de har alle søgt at give en sammenhængende forståelse for hvordan historien har udformet sig.

Selvom bøgerne er udkommet i forskellige bekendtgørelser, har de meget mange fællestræk. I deres fremstillinger af ny historie, har de primært fokus på politisk historie, hvor de økonomiske og socialhistoriske aspekter ofte bliver belyst gennem det politiske perspektiv, mens kulturhistorien ofte er fraværende. Det politiske fokus er hårdnakket fortsat igennem bøgerne, selvom bekendtgørelserne, som bøgerne tilhørte, ændrede prioriteringen.

Verdenshistorie er måske den bog der er mindst overraskende her. Princippet bag Munchs værk har altid været, at "[...] den traditionelle politiske historie skulle suppleres med en beskrivelse af >>samfundsudvikling og åndsliv<<." ⁵⁴ Den politiske historie har været hoveddelen, mens de andre aspekter blot skulle supplere. Set i lyset af 1961-bekendtgørelsen, hvor *Verdenshistorie* hører til, er det også et meget passende princip. Den politiske historie blev fremhævet som værende vigtig, mens det kulturelle blev nedprioriteret.

Hvordan kommer den politiske opprioritering så til udtryk? Primært sker det ved valget af emner og hvordan disse beskrives. I de foregående afsnit beskrev jeg fordelingen af indholdet i bogen. Efterkrigstiden fik den anden mest plads, mens mellemkrigstiden fik den største del, da der her behandles Anden Verdenskrig. For efterkrigstiden er det en meget ensidig fremstilling, der gengiver historien som en hovedsagelig politisk fremstilling, hvor de økonomiske, sociale og kulturelle aspekter og perspektiver bliver lagt til siden.

Kapitlet handler om bipolariteten mellem USA og Sovjetunionen, med korte besøg til andre dele af historien, her FN's oprettelse og hvordan denne bipolaritet påvirkede lande i Asien, Afrika og Sydamerika, men kun i henhold til hvordan disse lande påvirkede magtkampen. Særligt beskrivelsen af FN's oprettelse virker mere som noget der i dag ville høre til samfundsfaget end historiefaget, da *Verdenshistorie* har en indgående beskrivelse af de mange forskellige organer af

⁵⁴ Haue, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75", s. 97.

FN, og de forskellige politiske virker som FN indgår i, men ikke nogen større beskrivelse af hvad FN faktisk gjorde i løbet af perioden.

Et eksempel på hvordan det økonomiske og sociale aspekt bliver behandlet kan ses i sammenhæng med bogens beskrivelse af Sovjetunionen. Der bliver givet en indgående analyse af hvordan Sovjetunionen udviklede sig til en industristat, hvad konsekvenserne for dette var og hvilke økonomiske problemer der blev mødt og løst. Den økonomiske behandling bliver dog hurtigt transformeret til, hvordan det nye samfund påvirkede Sovjetunionens udenrigspolitik.⁵⁵

Den samlede politiske fremstilling passer godt ind i både 1961-bekendtgørelsen, men også hvad Munch selv mente, historiebogen skulle udføre. Men Munchs *Verdenshistorie* begyndte i løbet af 1960'erne og især 1970'erne at gå af mode.⁵⁶ Bogserien, der stod til at erstatte, er som bekendt, delvist i hvert fald, skrevet af Nielsen. Ligesom Munch er *Verdens historie siden 1945* en primært politisk fortælling. En stor forskel er dog, at Nielsen har inkluderet et særskilt afsnit til at behandle den økonomiske historie.

Den økonomiske behandling er her en udførlig behandling af den udvikling som især de europæiske lande gik igennem efter Anden Verdenskrig, med fokus på blandt andet de teknologiske årsager til væksten. Hvis Munchs behandling af det økonomiske aspekt var set igennem et politisk perspektiv, bliver den i dette afsnit set gennem et økonomisk perspektiv. Selvom behandlingen har et europæisk fokus, er der stadig gjort plads til at gennemgå udviklingen af, hvad Nielsen kalder U-landene, som står for udviklingslande.⁵⁷ Men hvorfor behandle økonomihistorien særskilt? Hvad er fordelene? I 1971-bekendtgørelsen blev samfundskundskaben knyttet til historiefaget officielt. En sådan nytænkning kommer kun i kølvandet på allerede igangværende diskussioner i samfundet, hvorfor Nielsens værk er en start på denne samfundskundskabelige tendens.

Den økonomiske udvikling fylder kun en meget lille del af Nielsens *Verdens Historie*. Langt størstedelen er optaget af fremstillingen af historien fra først 1945-1956 og derefter 1957-1969. Ligesom Munch er historien her primært blevet behandlet gennem et politisk perspektiv, der tjener til at forklare hvordan verden er bundet sammen på et globalt plan. Men hvorfor har Nielsen valgt at adskille den nye historie i to dele, tiden før og efter 1957?

⁵⁵ Peter m.fl., *Verdenshistorie*, 3: s. 303.

⁵⁶ Haue, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75", s. 101.

⁵⁷ Erik Reske Nielsen, *Verdens Historie siden 1945*, 3. udg., 4 (Gyldendal, 1969), s. 1-13.

Våbenkapløbet er hvad Nielsen identificerer som et skillepunkt, med især Sputnik-rakettens opsendelse værende et vendepunkt. Der bliver beskrevet hvordan magtbalancen blev endegyldigt forskudt, da Sovjetunionen nu også kunne skade USA, som de ikke tidligere kunne.⁵⁸ For Nielsen har denne begivenhed sat spor i alle verdens politiske beslutninger, der fulgte, hvorfor der bliver sat et skel, netop da historien bliver utvetydigt ændret. Det kan selvfølgelig diskuteres hvorvidt det er præcist denne begivenhed der har været den vigtigste, sågar vigtig nok til at opdele historien efter, men beslutningen om at lade våbenkapløbet være prægende for historien op til 1970 giver meget god mening.

Nielsen anlægger dermed et perspektiv på historien, der er meget politisk fokuseret, men samtidig også bekræfter vigtigheden af teknologiske fremskridt. Sammenhængsforståelsen og ideen om den historiske udvikling har været en del af målsættet for historiefaget i samtlige bekendtgørelser. Derfor er den tidslinje, som Nielsen har inkluderet i slutningen af *Verdens Historie*, af særdeles relevant karakter. Den skaber netop denne sammenhængsforståelse, samtidig med at den virker til at skabe et indblik i, hvad Nielsen selv har ment har været de vigtigste begivenheder og de vigtigste regioner i historien. Her har Nielsen gået hvert år i perioden igennem, altså fra 1945 til 1968 og ud fra 6 kolonner nævnt hvilke begivenheder der for ham har været vigtigst.⁵⁹ Jeg har reproduceret en forkortet version af denne, med den første post for hvert objekt inkluderet. Udsnittet af tidslinjen kan ses på næste side. Hvad der er iøjnefaldende, er de geografiske kategorier.

Verdenshistorien er her opdelt. Der er det globale, og det regionale. Regionerne er meget logisk opdelte, med den vestlige del af Europa i en kategori, mens den østlige del er sammenkoblet med Sovjetunionen, grundet samtidens politik. Mellemøsten og Afrika er sammenkoblet, hvilket geografisk giver mening, samtidig med at det også politisk giver mening, da globaliseringens effekter stadig blev mærket. Asien og Australien er blevet sat sammen, for at repræsentere orienten, mens Amerika, som global supermagt, har fået sin egen kategori. Danmark og den nordlige del af Europa er ikke repræsenteret i nogle af kategorierne. Det sker, da Danmark og Nordens historie i gymnasiet bliver behandlet særskilt. Mere om dette senere.

⁵⁸ Nielsen, s. 137.

⁵⁹ Nielsen, s. 240–250.

Tabel 6: Verdens Historie Tidslinje

	Verdenspolitik	Vest-, Central- og Sydeuropa	Sovjetunionen og Østeuropa	Mellemøsten og Afrika	Asien og Australien	Amerika
1945	Jalta-konferencen	Tyskland kapitulerer	Folkedemokrati i Jugoslavien og Albanien	Sovjet Trussel mod Iran og Tyrkiet	Japan kapitulerer og besættes af amerikanerne	Roosevelt dør. Truman præsident i U.S.A. (1945-53)
1946	F.N.s første generalforsamling	Italien republik	Folkedemokrati i Rumænien og Bulgarien	Russerne rømmer Iran	Filippinerne opnår selvstændighed	Perón præsident i Argentina (1946-55)
1947	Fredslutningerne i Paris	Dunkerque-pagten	Folkedemokrati i Ungarn og Polen	F.N.-beslutning om deling af Palæstina	Indien deles i Indiske Union og Pakistan.	Rio-pagten Bogotá-pagten: oprettelse af Organisation af amerikanske Stater
1948	Berlin-blokaden	Bruxelles-pagten	Kup i Prag	Israel oprettes	Gandhi myrdes	
1949	Atlantpagten	Europarådet oprettes	Udrensningsprocesser i Østeuropa	Våbenstilstand mellem Israel og de arabiske stater	Indonesien selvstændigt	
1950	Sovjetunionen forlader F.N.s sikkerhedsråd	Schuman-planen			Sovjetisk-kinesisk pagt	USA. intervenserer i Korea McArthur afskediges som øverstkommanderende over F.N.-styrkerne i Korea
1951		SHAPE oprettes		Britisk-iransk oliekonflikt (1951-53)	Fredsslutninger med Japan i San Francisco	

Nielsen og Munch har nogle klare forskelle i deres fremstillinger. Nielsen har, som noget af det klareste, en mere tydelig præsentation af tidens udvikling og fremgang, som gør det klart for eleverne, hvordan forskellige begivenheder hænger sammen. En ting er at læse lange beskrivelser af begivenheder og perioder, men at se det udspillet i en sådan tidslinje giver en mere taktisk fornemmelse, som er svær at indfange ellers.

En anden, måske større forskel, er hvordan beskrivelsen af historien er anderledes i de to bøger. For Munchs bog er det tydeligt at historien er politisk styret, og de andre aspekter er ikke meget mere end sidespor, som kan hjælpe med at belyse forskellige aspekter, men kan ikke erstatte de politiske perspektiver. For Nielsens værk er det lidt anderledes. Mens det politiske aspekt i særdeleshed stadig er fremtrædende, bliver især det økonomiske aspekt også fremhævet som værende vigtig. Og et aspekt der bliver fremhævet som af endnu større karakter er hvordan den teknologiske fremgang påvirker mennesket på mange måder, i så stor stil at Nielsen gør det teknologiske våbenkapløbs startskud til et mærkeår i *Verdens Historie*.

En sidste bemærkning er, at Nielsens bog har endnu en fordel over Munchs, da den har et mindre snert af eurocentrisme. Bipolariteten er stadig et klart omdrejningspunkt, men der bruges mere energi på og gives mere plads til at diskutere udviklingerne i andre verdensdele end blot vores egne.

Jeg beskrev ovenfor at Nordens historie og Danmarkshistorie er blevet behandlet særskilt i historieundervisningen. Det giver naturligvis logisk mening at ethvert lands egen historie bliver behandlet i et større omfang end andre lande. Især med omtanke på hvordan der i fremstillingen af ny historie har været et fokus på at eleverne skulle have kendskab til deres eget samfund.

En af disse fremstillinger er som bekendt Kierkegaard og Windings *Nordens Historie*. I modsætning til de to foregående værker er denne bog blevet udgivet under 1971-bekendtgørelsen. Hvad det betyder for *Nordens Historie* er at prioriteringen af perspektiver er rykket rundt på, kravene til undervisningen har ændret sig og formålet med faget har udviklet sig.

Nordens Historie er, ligesom de foregående to bøger, en overvejende politisk-historisk fremstilling. I modsætning til de to foregående bøger, er der dog en meget stor økonomisk vinkling på denne fremstilling. Det virker en anelse underligt, når nu 1971-bekendtgørelsen nedprioriterede vigtigheden af de økonomiske aspekter, til fordel for kulturelle perspektiver. Ja, der er i behandlingen af historien i efterkrigstiden for Danmark nærmest ingen kulturhistoriske perspektiver anlagt. I stedet er behandlingen fyldt med disse politisk-økonomiske fremstillinger, som vi i dag måske ville sige hører mere til i samfundsvidenskaben. Men det giver også mening alligevel, med tanke på hvordan historiefaget blev direkte bundet op på samfundskundskaben i 1971-bekendtgørelsen.

Rent konkret udmønter det politisk-økonomiske perspektiv sig i en fremstilling, der går fra at beskrive det Europæiske Fællesskab, EF, til specifikke statsministre, til konjunkturbalancen i løbet af perioden. Fremstillingen af Danmarks udvikling i perioden fra 1945 til 1976 bliver gjort ud til, at det hele bunder op på de politiske faktorer, og ikke meget andet. Selv afsnittet om levevilkår og samfundsforhold, noget der reelt burde være indgrebet af socialhistorie, ender med at være en behandling af lønforhold og prisstigninger i landet i efterkrigstiden, hvor det eneste socialhistorie der er at finde er i en beskrivelse af manglen på boliger.⁶⁰ Selvfølgelig er de økonomiske forhold vigtige i beskrivelsen af levevilkår og samfundsforhold, men alligevel virker det underligt, at der ikke er nogen større beskrivelser af, hvordan folket i Danmark er kommet igennem krigen, i stedet for hvordan landet er kommet igennem krisen.

⁶⁰ Poul Kierkegaard og Kjeld Winding, *Nordens Historie 2 - Tiden efter 1900*, 13. udg., bd. 2 (H. Hagerup's Forlag, 1976), s. 113–17.

Der er dog tegn på socialhistorien. Især behandlingen af det Sydslesvigske spørgsmål er indebæret af en forståelse for, at det er befolkningen, og deres vilkår, som er vigtige for historien.⁶¹ Problematikkerne for det danske mindretal bliver gjort meget klare her, og det virker i særdeleshed som det mest menneskelige afsnit i kapitlet. Det er selvfølgelig også svært at forstå konflikten her igennem et økonomisk perspektiv, hvorfor det socialhistoriske perspektiv nødvendigvis må anlægges.

Det store økonomiske perspektiv på, hvad der ellers er en meget politisk fremstilling, kan forklares gennem den ene af forfatterne, Windings, forkærlighed for økonomihistorien.⁶² Det giver naturligvis god mening, at når man har en speciel interesse i, og mening om, et specifikt historisk perspektiv, at det så bliver anlagt i forbindelse med at forstå sammenhænge og tidsforløb som i *Nordens Historie*.

Kierkegaard og Windings bog har godt nok værket *Nordens Historie*, men i realiteten er det en Danmarkshistorie, med korte afsnit til vores naboer. En reel danmarkshistorie kan findes i Kühles bog *Danmark - Historie & Samfund*. I forhold til de andre bøger jeg har behandlet, er indholdet her noget mere oversigtsmæssigt behandlet, da det netop er en fremstilling af hele Danmarks historie, der strækker sig helt tilbage til jæger-samler samfund og op til slutningen af 1980'erne. Derfor må fremstillingen også være mere overfladisk, netop for at komme omkring de vigtigste begivenheder.

Fremstillingen af den nye historie er noget mere alsidig end i de tidligere værker. Kapitlerne er opdelt efter historiske perspektiver, så der er et økonomisk perspektiv, et politisk og et social-kulturelt perspektiv. Da historien ikke kan skæres ud i pap på så enkel en måde, bliver nogle ikoner placeret i en anden kategori end hvad der kunne virke åbenlyst. Et klart eksempel her er, hvordan valget i 1973 bliver behandlet i kapitlet "Tilværelsesvilkår og opfattelser" og ikke "Den politiske udvikling 1945-1973".⁶³ Men set i lyset af hvordan dette valg var enestående, netop grundet de sociale og kulturelle forhold der ledte op til valget, giver det netop god mening at placere det senere. Bogen er tiltænkt at blive gennemgået i sin helhed, hvorfor man i klassen ideelt allerede har gennemgået kapitlet om den politiske udvikling og dermed havde kendskab til dette

⁶¹ Kierkegaard og Winding, 2, s.118.

⁶² Finn Løkkegaard, "KJELD WINDING 21. juni 1911 - 4. juli 1993", *Historisk Tidsskrift* 16, nr. 0 (1. januar 1994)

⁶³ Kühle, *Danmark - Historie og Samfund, Hovedfaser i Danmarkshistorien*, s. 211.

inden man nåede til socialhistorien. Alligevel kan det måske virke forvirrende hvis man, som også bliver foreslået i forordet, kun udvælger specifikke dele som Jordskredsvalget.⁶⁴

Kühle har opdelt den moderne tid i to, tiden før og tiden efter Jordskredsvalget i 1973. Et skilleår der giver meget mening i en politisk fremstilling af Danmark, som disse skolebøger nu engang er. Mens tiden før 1973 nemt kan virke meget historisk behandlet, er tiden efter behandlet meget overens med det samfundskundskabelige. Det er en fremstilling, der omhandler EF's indflydelse på Danmark, hvordan kriminalitet og straf hænger sammen og hvilke politiske udviklinger der er sket i tiden. I forbindelse med sammenkoblingen af samfundskundskab, bliver det ikke mere tydeligt end i netop dette afsnit.

Hvad er vi så efterladt med? Hvilke udviklinger er der sket i fremstillingerne af historien, om det gælder den danske eller hele verdens? Kort fortalt, ikke mange. Historien bliver gennem alle bøgerne fremstillet igennem et hovedsageligt politisk perspektiv. Forklaringen er selvfølgelig hvordan faget altid har været tæt koblet til samfundsfaget, nemlig for at forstå det samfund man står i, i samtiden. Formålet med historien har da også ofte været netop dette: at forstå nutiden, gennem fortiden. Grunden til at historiebøgerne ikke ændrer sig meget er da også meget simpel; det koster penge at købe nye bøger, så det er vigtigt at de samme kan bruges i lang tid. Historiebøgerne skal være *sikre*, de skal ikke være omskiftelige, men i stedet kunne bestå de mange bekendtgørelser.⁶⁵ Ikonsættet kan ikke erstattes med et nyt hvert årti, fordi det både ville skabe forvirring i klasselokalerne, men også i bogproduktionerne.

Der er selvfølgelig nogle forskelle fra bog til bog. Hvilket perspektiv der dominerer fremstillingen, hvilke begivenheder og ikoner der bliver behandlet og hvor stor en del af historien de faktisk inkluderer. Men selve indholdet af bøgerne, det, der bliver undervist i, forbliver. Bøgerne er dog ikke det endegyldige i undervisningen, deres vigtighed bliver faktisk mindsket i løbet af perioden 1953-2004. Allerede i 1961-bekendtgørelsen var kilderne hoveddelen af eksaminationen, mens lærebogen kun spillede en birolle.⁶⁶ Især i forbindelse med det stigende fokus på færdighedslære, bliver lærebøgerne delegeret til at spille en mindre rolle, hvor de kan hjælpe med at skabe et overblik, men ikke kan give det samme udslag i de mere dybdegående analyser.

⁶⁴ Kühle, s. 7.

⁶⁵ Poulsen m.fl., *Historien fortalt : historiebøger i folkeskolen og gymnasium*, s. 45.

⁶⁶ Haue, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75", s. 105.

Debatten

I specialets to første analysedele har jeg undersøgt et stort kildemateriale. Hvordan henholdsvis bøger og love er skrevet, har været en lang behandling af meget beskrivende kilder, som har til formål enten at bestemme noget, eller at oplyse noget. I det følgende vil jeg behandle debatten, som har påvirket faget i løbet af undersøgelsesperioden.

Historiefaget har undergået en markant udvikling i min undersøgelsesperiode. Tilknytningen til det samfundskundskabelige vidner klart om det, men hvad der er måske mere relevant formålmæssigt, er hvordan der er kommet et mindre fokus på at vide, og et større fokus på at kunne.

Debatten om historiefagets formål har stået på længe, og kommer til at fortsætte i lang tid. Togeby har opsummeret debatten, op til udgivelsen af hendes artikel i 1976, som at omhandle hvorvidt meningen med faget var at “[...] bibringe eleverne positive historiske kundskaber eller den var at virke opdragende og vækkende.”⁶⁷ Togeby har undersøgt folkeskolens historieundervisning, hvorfor det kan være problematisk at overføre konklusionerne til det gymnasiale niveau. Alligevel er artiklen relevant, da hun beskriver hvordan det ikke har været muligt “[...] at skelne klart mellem undervisningen i de forskellige skoleformer [...]”.⁶⁸

Togeby har identificeret fire mulige formål for historiefaget. Det første formål er ikke relevant i denne sammenhæng, da det omhandler undervisningen af historie til små børn og bliver kaldt tilfredsstillelsen af grundlæggende behov for barnet. Det andet formål er derimod yderst relevant, da Togeby beskriver hvordan et af de centrale punkter for historieundervisningen er at lære eleverne nyttige kundskaber.⁶⁹ Problemet er, at det er svært at definere, hvad nyttige kundskaber faktisk er.

Det er denne problematik, der, ifølge Togeby, har været bag, hvordan historiefaget har udviklet sig. Bekendtgørelsen i 1971 var en særlig en af flere årsager, men måske det vigtigste var hvordan historiefaget gik fra at være et kundskabsfag til at være et færdighedsfag. Bekendtgørelsen fik stor kritik for at være ahistorisk, især grundet tilkoblingen til samfundskundskaben, men ovenpå 30 års stigende nærmest apati over umuligheden af at udvælge specifikke historiske

⁶⁷ Lise Togeby, “Historie – kundskabsfag eller ånds-fag?”, *Selvskabet for Skole- og uddannelseshistorie* Årbog 76 (1976), s. 41

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Togeby, s. 51.

forskningsresultater at undervise i, til at undervise i historiske forskningsmetoder. Undervisningen som en proces bliver anset som vigtigere end undervisningens emne. Set i det lys giver det samfundskundskabelige fokus meget god mening i form af bekendtgørelserne. Hvis det alligevel er lidt ligegyldigt hvad man faktisk lærer, men det bare er vigtigt at man lærer metoderne, kan det lige så godt bare være moderne historie, som man bedre kan relatere til, man har som stof.

De to sidste formål som Togeby identificerer, er karakteropdragelse og interessefag. Historie som interessefag er en svag begrundelse for fagets eksistens og identitet.⁷⁰ Argumentet for at dette er historiefagets formål er da også reserveret, til når faget har stået i en krise og de andre formål ikke har fundet grobund, hvorfor det virker som en sidste appel. Den karakteropdragende del vækker især minder om hvad der ofte bliver kaldt for det dannende gymnasium, hvor det er en del af formålet for selve undervisningsniveauet. Princippet om det dannede menneske er et, der går igen igennem flere bekendtgørelser, og delingen af værdier som samfundet mener er vigtige, foregår da også som et relevant formål for et fag. Meget af hvad de nyere bekendtgørelser, så altså fra 1971 og frem, handler om, er hvordan eleverne selv skal kunne danne mening om emner, have indsigt i samfundet og få en historisk bevidsthed. Værdirelativisme bliver også fremhævet som værende en vigtig faktor.⁷¹

Disse forståelser for historiefagets formål skal danne rygraden for den følgende diskussion af *hvorfor* historiefaget har gået den retning, det nu har. Kundskabslæren, færdighedslæring og værdirelativismen som især de vigtigste punkter at hente, og som har været del af debatten i hele 1900-tallet. Ud fra Tgebys behandling har jeg her tre retninger at diskutere, som også giver afspejler sig i hvordan bekendtgørelserne udviklede sig.

⁷⁰ Togeby, s. 61.

⁷¹ Togeby, s. 60.

Læren om historien

I det første afsnit vil jeg diskutere hvordan historiefaget har rykket sig væk fra at have som formål at være et rent kundskabsfag og hvad der er årsag til denne udvikling. Men hvad betyder det egentligt at historie har bevæget sig i den her retning?

Læren om historie skal forstås, på den måde at vi her snakker rent lavpraktisk om det historiske materiale. Det er måske underligt at sige, men i løbet af undersøgelsesperioden er vigtigheden af det historiske materiale langsomt svundet ind, til fordel for det metodiske og perspektiverende. De historiske lærebøger er blevet mindre vigtige, hvilket er præcist hvor en stor del af det historiske materiale står beskrevet og hvor det faktisk er muligt at danne et overblik over historiens gang.

Nedprioriteringen af historiebøgerne er tydelige nok i bekendtgørelserne. Et af de klarere eksempler ses allerede i 1961-bekendtgørelsen, hvor tre arbejdsmåder for historien bliver beskrevet. Lærebogslæsningen blev her beskrevet som et nødvendigt middel, hvor resten af undervisningen enten skulle være en veksel mellem bogen og kilder, eller hvile fuldstændigt på kilderne.⁷² Det var før 1971-bekendtgørelsen, som var, hvor det metodiske fuldstændigt tog over, men allerede her bliver bøgerne refereret til som et 'nødvendigt middel.'

Det materiale som overtog pladsen fra bøgerne har været kilderne. Som historikere er vi kun glade for at arbejde med kilder, da det er hvor vi får lov til at komme helt tæt på historien i stedet for bare at få et overblik. Men for at skabe en sammenhæng og blot erhverve indsigt i forskellige samfund og perioder, er det alligevel lærebøgerne, der virker bedst.

Også målene med undervisningen ved hver bekendtgørelse nedtrapper vigtigheden af kundskabslæren. 1953-bekendtgørelsen har det klart markeret som et af hovedmålene for faget, at netop give eleverne kendskab til den historiske udvikling og at alle væsentlige sider af historiens gang.⁷³ Men i de senere bekendtgørelser bliver kendskabet nedgraderet og andre dele af historiefaget givet forrang.

Okay, så historiefaget har klart mindsket vigtigheden af at lære det historiske stof. Det bliver igennem især 1970'erne og 1980'erne mindre vigtigt at kunne sige noget om hvad der

⁷² Haue, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75", s. 102.

⁷³ Bekendtgørelse om undervisningen m.v. i gymnasiet 1953, §9

faktisk er sket, og mere vigtigt at vide hvordan vi som historikere kender til begivenhederne. Men hvorfor? Hvad har været skyld i denne udvikling?

En af de største grunde skal findes i *det fragmentariske princip*. Haue har beskrevet princippet som en nødvendighed allerede i 1953-bekendtgørelsen i forbindelse med stofudvælgelsen. Problemet var, at der simpelthen var for meget stof. Historien er for stor, der bliver hele tiden forsket mere og mere, vi bliver klogere og derfor er det umuligt at nå at gennemgå hele historien i undervisningen. Haue går videre i forklaringen på det fragmentariske princip, ved at beskrive 1961-bekendtgørelsens frigivelse af stofmængden i lærebøgerne som endnu en medvirkning.⁷⁴ Det giver selvfølgelig mening, altså der er ikke plads til alt stoffet i de nuværende lærebøger, så fjern kravet og alt bliver løst. Men, sådan går det alligevel ikke. Nogle udvalgte kapitler blev læst på klassen i arbejdet med specifikke emner, resten måtte eleverne selv læse.

Her er den første grund altså til at lærebøgerne langsomt blev mindre vigtige og at læren om historien svandt ind; det var ikke muligt faktisk at proppe hele historien ind, hvorfor man alligevel var nødt til at vælge og vrage kapitler. Det var især i 1960'erne, at denne debat var i gang, om hvordan lærebøger overhovedet skulle bruges.

I *Kulturens Koder* påpeget Haue hvordan opbruddet med udenadslæren i 1960'erne var et resultat af en lang proces, hvor faget blev nyfortolket og det blev indset, at historie ikke bare var en statisk enhed, men noget der bliver fortolket af hver årgang. Tilløbene tilskrives Haue til en stigende fascination af kildelæsningen i gymnasiet siden 1906-bekendtgørelsens udarbejdning, den stigende stofmængde der blev erkendt i 1953-bekendtgørelsen og en øget forståelse af hvordan den tidligere undervisning virkede anakronistisk.⁷⁵ Der har altså, ifølge Haues behandling, længe været et tilløb til et opbrud med, hvordan skolebøgerne skulle bruges.

Historien Fortalt er en behandling af netop lærebøger, hvorfor den selvfølgelig også behandler selvsamme periode. Der bliver yderligere påpeget nogle yderst relevante pointer, der kan kombineres med Haues behandling. For det første, at debatten om historiebogen handlede om hvordan den kunne bruges, det var aldrig på bordet at gå helt væk fra den.⁷⁶ Desuden beskriver Poulsen hvordan der i samme periode, altså fra 1950'erne til 1970'erne, skete flere tekniske

⁷⁴ Haue, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75", s. 101.

⁷⁵ Gleerup og Wiedemann, "Kulturens koder : i og omkring gymnasiet", s. 64-65.

⁷⁶ Poulsen m.fl., *Historien fortalt : historiebøger i folkeskolen og gymnasium*, s. 26.

fremskridt som havde stor virkning for historiebøgerne, blandt andet at billeder kunne inkluderes og at produktionen generelt steg, hvorfor kildehæfterne nemmere kunne printes.⁷⁷

Så hvad betyder det? Hvorfor er bøgerne langsomt gået af mode? Der er flere grunde til det. Primært sker det, da faget har taget en drejning mod et større metodisk fokus, mere om dette i det næste afsnit. Rent logistisk har der også været flere problemer for lærebøgerne. Det historiske stof er simpelthen for stort og det er umuligt at inkludere det hele i en enkelt bog. Togeby har i sin artikel inkluderet et citat af Winding der er en næsten perfekt opsummering af udviklingen:

“Man må efter vor opfattelse se i øjnene, at historisk stof ikke har nogen berettigelse i sig selv; det har kun berettigelse i undervisningen, for så vidt det hjælper børnene til at orientere sig i deres egen tilværelse. Skal man tilgodese børnenes og samfundets behov nu og i fremtiden, må de funktionelle mål være vigtigere end dannelsesmål, der hviler på tradition.”⁷⁸

Citatet er fra 1972, men efter den ovenstående undersøgelse er det klart at tanken er fortsat gennem hele perioden. For historiefaget har formålet ændret sig, fra at have et fokus på at give eleverne kendskab til hele historien, til at indse at det er umuligt på de få timer, der er i ugen. Det er ikke et tilfælde, at de store metodiske ændringer sker efter 1971-bekendtgørelsen, som netop kommer i kølvandet på introduktionen af 5-dages ugen i gymnasiet. Det er simpelthen ikke gavnligt at undervise eleverne i det historiske materiale, for materialets egen skyld. Der må være mere til det.

⁷⁷ Poulsen m.fl., s. 29–30.

⁷⁸ Togeby, “Historie – kundskabsfag eller ånds-fag?”, s. 55.

Læren om færdigheder

Historiefagets udvikling har ledt det i en retning, der har gjort læren om færdigheder, de metodiske elementer, til at være et af de største aspekter i fagets formål. Men hvor står historie, når selve historien er blevet mindsket i værdi?

Historiefagets bevægelse imod et mere metodisk fokus er et tydeligt fænomen igennem arbejdet med bekendtgørelserne og igennem den forskningsmæssige debat, der har foregået. Bekendtgørelsesmæssigt bliver det næsten ikke tydeligere, end da historieopgaven blev introduceret i 1987. I selv samme bekendtgørelse står der også at eleverne skal have “[...] færdighed i at arbejde med historiske problemstillinger og historiske materiale og i at vurdere formidling og brug af historie, [...]”.⁷⁹ Det er en direkte del af formålet for faget at eleverne skal have historiemetodiske færdigheder, og med den ovenstående undersøgelse der udlægger hvordan den mere lavpraktiske kendskab til faget er svundet, står det klart at især metoden har taget fat om faget.

En af de større værker om historiefaget i gymnasiet, Jørgen Møllers *Historieundervisning*, blev til på baggrund af et ønske om at “vurdere relationerne mellem forskningsfaget og undervisningsfag for at overveje, hvorvidt der tiltrænges en tættere tilknytning mellem de to.”⁸⁰ Ønsket kom fra Statens Humanistiske Forskningsråd, som ville undersøge, hvorvidt forskningsresultater faktisk blev brugt ude i samfundet, eller blot samlede støv på arkiver. Der var altså et klart ønske fra statens side om at knytte undervisningsfaget historie og forskningsfaget historie sammen. Det giver da også mening at forskningsverdenen bliver bundet sammen med den gymnasiale, da gymnasielærerne netop kommer fra universitet, hvorfor de allerede fungerer som en bro mellem de to verdener.

Møller har selv en beskrivelse af, hvordan historiefaget har taget en retning mod hvad han kalder ‘færdigheds-oplæring’.⁸¹ Møller forklarer den metodiske tendens ud fra flere synspunkter. Samfundets mere ustabile værdisæt er en af disse. Når det er svært at have et sikkert grundfæste for, hvilke værdier der skal uddannes i, er det svært at have et fast og stabilt korpus af materiale at undervise i, hvorfor det giver mening at hælde til den metodiske tilgang. Desuden mener Møller

⁷⁹ Bekendtgørelse om fagene m.v. 1987, §16

⁸⁰ Møller, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 21.

⁸¹ Møller, s. 40.

at den mere pluralistiske debat, der har indtaget forskningsverdenen i 1960'erne og 1970'erne, også har nødvendiggjort den samme frigørelse af undervisningens indhold.

Videnskabsfagets vemod af brug af årsagsforklaringer og syntesedannelse, til fordel for mere kildekritiske undersøgelser, ledte til at skolen nødvendigvis skulle undervise, ikke i sammenhæng, da det blev set som uvidenskabeligt, men i kildekritiske arbejdsformer.⁸² Dermed bliver forskningsverdenens udvikling også koblet tæt sammen med den gymnasiale.

Haue beskriver i *Kulturens Koder* hvordan metodefikseringen også blev mødt med stor kritik og ligefrem set som en trussel mod fagets selve eksistens.⁸³ Meget af kritikken kom fra historielærerforeningens generalforsamlings bestyrelse i 1975, altså blot 4 år efter 1971-bekendtgørelsen, som virkelig tog fat i det metodiske i faget. Det var altså ikke en populær retning faget gik, men set i lyset af at indholdet ikke var nok til at berettige fagets eksistens, var det nødvendigt at nytænke.

Hovedproblemet blev anset som “[...] udfra hvilke synsvinkler det historiske stof bør behandles og udvælges, således at undervisningen kan blive både sammenhængende, overskuelig og meningsfuld [...]”.⁸⁴ Der var et klart ønske om at få stoffet tilbage i undervisningen, og ikke lade det gå i glemmebogen. Den foreslåede løsning var at gå fra en historieopfattelse, der lagde vægt på episodiske behandlinger og problemstillinger, til noget der prioriterede sammenhængsforståelse og de lange linjer. I samme slag blev der også rettet imod de eksisterende skolebøger, som blev anklaget for at være for “[...] omfattende og ustrukturerede [...]”.⁸⁵

Så 1971-bekendtgørelsen og det øgede fokus på metoden forløb ikke uden problemer, og der skete da også ændringer ved den næste bekendtgørelse i 1987. Ja, der var en historisk opgave, og der var indryk til det metodiske, men der var også en del, der direkte henvendte sig til bestyrelsens kritik. Sammenhængsforståelsen bliver fremhævet som en vigtig del af faget, i direkte henhold til hvad der foreslås. Det metodiske aspekt foreligger stadigvæk ja, men forståelsen om at det historiske stof også kan være vigtigt, fremkommer.

Så læren om færdigheder blev primært til, da selve det historiske stofs vigtighed var faldende. Hvis historien ikke er vigtig, kan den i det mindste bruges til at undervise historiske

⁸² Møller, s. 42.

⁸³ Gleerup og Wiedemann, “Kulturens koder : i og omkring gymnasiet”, s. 69.

⁸⁴ Gleerup og Wiedemann, s. 69.

⁸⁵ Haue, “Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75”, s. 106.

metoder med, som i det mindste kan have relevans i et moderne samfund. Desuden fungerede den metodiske fiksering som en måde, hvorpå de højere felter af forskning også kunne blive tilknyttet selve gymnasieverdenen og de elever som tilhørte disse klasser. Ændringen af historiefagets formål til at lære færdigheder i stedet for stof virker dermed til at have haft disse to formål; både at koble forskningen tættere på eleverne, men også til at berettige faget på en ny måde. Det fungerede som en nyfortolkning og en nytænkning af et gammelt fag.

Udviklingen af historie fra at være et rent kundskabsfag, til et fag hvor det metodiske i et par årtier tog overhånd, til så at forsøge at finde en form for harmoni, er resultatet af mange årtiers debatter, krisesnak og eksistensberettigelser. Bekendtgørelserne bliver til som reaktioner på debatterne, der bliver afstemt af tidligere bekendtgørelser, som igen kommer til som reaktioner. Undervisningslokalet, ligesom selve historiefaget, er aldrig statisk, men ændrer sig i takt med at vi bliver ved med at stille nye spørgsmål og forholder os til svarene.

Læren om værdier

Den sidste del af historiefagets opgave er at indstille et sæt af værdier i eleven. Det er ikke nok blot at lære dem om hvad der skete, eller hvordan vi fandt ud af historiske begivenheders gang, men der skal også være en pointe til det, noget der kan *danne* eleven.

Mens det metodiske aspekt er et relativt nyt aspekt af historieuddannelsen, har karakterdannelsen stået som led af historiefaget i hele århundredet, ofte i opposition til kundskabslæreren. Systemskiftet i 1901 kan direkte peges på som årsagen til at borgerne skulle dannes.⁸⁶ Systemskiftet betød, at det ikke længere var kongen, som bestemte regeringen, men et flertal i Folketinget.⁸⁷ Borgernes stemmer blev altså direkte relevante for styringen af landet, hvorfor det var vigtigt, at borgerne også lavede kvalificerede valg.

Møller mener, at gymnasiets rolle i løbet af det 20. århundrede kort kan opsummeres til at være almindannende, realfag-uddannet og universitetsforberedende.⁸⁸ Det almindannende har været den vigtigste del her, og har virket som en form for socialisering, hvor eleverne skulle gøres klar til at indtræde i samfundet. For starten af århundredet betød det en form for værdi homogenisering, hvor eleverne blev indstillet med et sæt af værdier, men i løbet af 1920'erne og 1930'erne blev nogle af værdierne allerede diskuteret, hvorvidt de var berettigede. Dette, sammen med en heterogenisering af gymnasieklassen, har brudt værdihomogeniseringen til fordel for en værdipluralisme i senere årtier.

Værdipluralismen bliver også tydelig i form af bekendtgørelserne. Allerede ved 1961-bekendtgørelsen gøres det klart ved "De historiske problemer bør belyses så alsidigt som muligt ved fremdragelse af forskellige synsmåders betydning for vurderingen".⁸⁹ Allerede inden introduktionen af det metodiske var det vigtigt, at eleverne blev udsat for så mange synspunkter som muligt, netop for bedre at gøre dem i stand til at overføre de selvsamme færdigheder til andre aspekter af et moderne liv.

Nogle af de færdigheder og værdier som er mest indgrebet af historiefaget, er historiebrug og historiebevidsthed. Poulsen har i *Historien Fortalt* udtalt at "nyere historiedidaktik interesserer

⁸⁶ Møller, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 29.

⁸⁷ "Systemskiftet", Folketinget, 9. januar 2017

⁸⁸ Møller, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 30.

⁸⁹ Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet 1961, §12

sig for dannelse eller produktion af historiebevidsthed.”⁹⁰ Det er nyere i tiden op til 1998, hvorfor det er efter bekendtgørelsen 1993. For Poulsen er historiebevidstheden et udtryk for elevernes identitetsdannelse og uddannelse i erindringsfællesskaber. I *Arvestykker* beskriver Poulsen, hvordan kulturhistorie har fået enorm stor indflydelse på historiefaget. Kulturhistorie forstået som interessen for menneskers følelser og behov gennem historien og for menneskers egen oplevelse af verden.⁹¹ Det har været den form for historie, der skal være med til at styrke elevernes kulturbaggrund, som netop bliver omtalt i 1987-bekendtgørelsen. Vigtigheden af kulturhistorien kan også ses igennem tabel [komparativ], som netop viser at i løbet af undersøgelsesperioden er der kun forekommet en større prioritering af dette aspekt. Poulsen mener, at det er historiens betydning og brug for den enkelte og forskellige fællesskaber, som er væsentlig i undervisningen, og dermed er formålet for historieundervisningen.⁹² At hjælpe eleverne med at tænke på historien som en del af dem selv og deres kultur.

Så dette er det tredje formål for historiefaget, og måske det der har drevet fagets udvikling mest. At sørge for at de studerende får evner og indsigt i forskellige værdisæt, for bedre at begå sig i et moderne samfund. For at uddanne dem til at være reelle medborgere, der kan deltage i den demokratiske debat. Udviklingen har været naturlig, i takt med at borgerne har fået mere medbestemmelse og det moderne demokrati har udviklet sig, er der kommet et større fokus på, at eleverne følger med. Det forklarer også hvorfor kundskabsdelen af faget er svundet, og det metodiske er steget. Det er færdighederne, som man tilegner sig som historiestudent, som kan hjælpe med at identificere problemer, være kritisk overfor information og dykke ned i situationer, som historiefaget kan lære eleverne.

⁹⁰ Poulsen m.fl., *Historien fortalt : historiebøger i folkeskolen og gymnasium*, s. 19.

⁹¹ Karin. Esmann, *Arvestykker : litteratur og historie i undervisningen*, *Arvestykker : litteratur og historie i undervisningen*, 1. udgave., Historieformidling, bind 7. (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1998), s. 140.

⁹² Esmann, s. 177.

Konklusion

Historiefaget er blevet trukket i forskellige retninger. Hvert årti har bragt en ny bekendtgørelse, der skulle styre undervisningen. Nyfortolket hvad eleverne skulle lære og hvordan de skulle undervises. Nye krav blev stillet og nye bøger blev printet. Men hvordan har undervisningen faktisk ændret sig?

Lovene omkring undervisningen har i undersøgelsesperioden været igennem flere strukturelle ændringer. 1953-bekendtgørelsen bragte en opfattelse af historiefaget, som havde til formål at give eleverne viden og kendskab, men ikke nødvendigvis de bedste færdigheder. Den moderne historie blev sat relativt lang tilbage, hvilket gør at den klassiske, gamle historie får mere rum at blive behandlet i.

1961-bekendtgørelsen og den Røde Betænkning har stadig store træk fra det tidligere årti. Kendskab til historien bliver stadig anset som vigtigt, men ved at introducere et fokus på kildearbejde, blev færdighedslæren også en stor del af faget. Den moderne historie bliver sat meget længere op i tiden, i forhold til 1953-bekendtgørelsen. Det gør selvfølgelig at historien før skillet bliver læst overflademæssigt, da det simpelthen ikke er muligt at komme igennem det hele.

1971-bekendtgørelsen markerede det største skifte i historiefagets udvikling i perioden. Der blev indset at kendskabet til historien ikke var nok til at berettiggfagets eksistens. Det var simpelthen nødvendigt at genfinde kernen af faget. På samme tid blev samfundskundskaben knyttet til historiefaget. Ikke længere var det nok bare at lære om hvad der var sket, det var nu essentielt at vide både hvordan vi ved det og hvilken betydning historien havde for nutiden. Der kom til at være mindre historie om ugen, samtidig med at der blev mindre historie i historiefaget.

Udviklingen med at føre det metodiske frem i historien, har været en nær del af faget i resten af undersøgelsesperioden. I 1987-bekendtgørelsen, og videreført i 1993-bekendtgørelsen, blev der introduceret en decideret historieopgave, som havde til formål at vise færdighederne, som eleverne har måtte lære.

Fordelingen og adskillelsen af ny og gammel historie har været en tendens, der har været klar igennem hele undersøgelsesperioden. Men i 1987-bekendtgørelsen er det ikke en lige så klar splittelse, der bliver introduceret en tredeling i stedet for todeling. Der bliver stadig givet stor tid til den moderne historie, men opdelingen vidner også om en forståelse om, at for at forstå hvad der sker nu, er det nødvendigt at forstå hvad der er sket. Tiden op til den moderne historie skal

undersøges på samme fod som den ældre historie og den moderne historie. Sammenhængsforståelsen bliver altså genintroduceret som en stor del af faget.

1993-bekendtgørelsen har ikke ændret meget på faget i forhold til de to tidligere bekendtgørelser. Den har detaljeret nogle punkter, bekræftet udviklingen af faget, men ikke i sig selv gjort meget.

Den normative udvikling har så været: Et fag, der har gået fra at prioritere at eleverne ved noget, til at de kan noget. Forståelsen af præcist hvad der er sket, at kunne kongerækken i hovedet? Den forståelse er blevet erstattet. I stedet er det nu vigtigt at man både kan vise hvordan historiske begivenheder hænger sammen, samtidig med at man kan vise hvordan historiefaget arbejder. Hvorfor fulgte den ene konge efter den anden? Hvordan ved vi det?

Historiefaget har længe arbejdet ud fra specifikke historiebøger. Bøgerne er i sig selv fremstillinger, fortolkninger af historien og dens gang. Der bliver foretaget valg i hvilket stof der er inkluderet og hvor meget det skal behandles. Men bøgerne er fysiske, hårdnakkede ting. De ændrer sig ikke nemt og i særdeleshed ikke hvert årti.

Bøgerne jeg har undersøgt, ligner alle hinanden. De er alle hovedsageligt politiske fremstillinger, som lader andre perspektiver af historien fremgå kort. Men hvorfor bliver historien fremstillet politisk? Det skal især ses i belysning af, hvordan bøgerne alle behandler moderne historie, men også i lyset af den samfundskundskabelige tilknytning. I en behandling af moderne historie giver det mening at undersøge begivenheder politisk, for netop at komme tættere på hvordan eleverne kan påvirke moderne begivenheder. Gymnasiets rolle har altid været at uddanne unge mennesker til at kunne medvirke i et demokratisk samfund. Derfor giver en politisk vinkling i undervisningen også logisk mening, for netop at imødekomme dette formål.

Når også samfundskundskaben bliver koblet på undervisningen? Så bliver det endnu vigtigere at drage det historiske stof op på noget, der kan bruges i begge former for undervisning. Bøgerne er designet til ikke at blive erstattet og til at inkludere mere stof end man faktisk kan undervise i, i løbet af en gymnasial undervisning. Men hvorfor? Fordi historiefaget simpelthen har så meget stof der kan behandles, at det er op til læreren at vælge hvilket de vil behandle. Men fordi skolerne ikke har råd til at gå ud og købe flere bøger, skal så mange ting som muligt gerne behandles i den enkelte bog.

Bøgerne ligner hinanden, fordi de er designet til at imødekomme de samme krav. De har skullet være sikre, de har skullet være brugbare i mange år og til mange emner. Selvom kravene

for faget har ændret sig, selvom der har været forskellige bekendtgørelser og love, har bøgerne ikke ændret sig markant. Fordi det man faktisk underviser i? Det har ikke ændret sig markant. I stedet har, hvad man underviser, ændret sig. Fra at være om de historiske ikoner, bliver det metodiske fremhævet. Men det er ikke noget, der står i en lærebog, men noget læreren skal kigge til eksempelvis kildehæfter efter. Bøgerne er simpelthen blevet mindre vigtige.

Men hvad har så ført til en sådan udvikling, at bøger der engang var symbolet på historieundervisningen er blevet relegeret til en baggrundsrolle? Faget har været igennem en identitetskrise. Spørgsmål om hvad man faktisk skal bruge faget til, hvilken rolle det skal spille og hvad der overhovedet skal undervises i, har krævet svar og nyfortolkninger. En debat om, hvad faget skulle være, har ført til ændringer i bekendtgørelser og flere forskellige eksistensberettigelser.

Debatten har primært været om tre forskellige forståelser af historiefagets formål. Skulle der undervises i historisk stof? Skulle der læres historiske metoder? Eller handler faget i bund og grund om at videreføre værdier og opdrage eleverne?

Der opstod hurtigt en vurdering af, at det historiske materiale i sig selv ikke var berettigende nok for fagets eksistens. Grunden hertil findes især i det fragmentariske princip. At man blev nødt til at splitte historien op, at læse dele overfladisk for bare at komme igennem, betød at historiens stof allerede var formindsket i vigtighed. Sammenkoblet med at faget blev nyfortolket konstant, betød det at stoffet ikke var statisk mere, det var ikke en kendt størrelse. Og når der ikke længere kunne undervises i en kendt størrelse, måtte man finde noget andet kendt. Her blev metoderne så introduceret.

Læren om færdigheder blev introduceret som en måde, hvorpå historiefaget kunne blive fornyet. Ved at undervise i hvordan man gør historie, tillader man eleverne at kunne og ikke bare vide. Det blev en måde at knytte forskningsverden og gymnasieskolen tættere sammen. Læren om værdier var tæt koblet sammen med det metodiske. I begyndelsen af århundredet handlede denne form for læring om en simpel opdragelse. Men i takt med at faget blev mere fragmentarisk, i takt med at samfundet blev mere pluralistisk, blev det sværere at definere, hvordan der skulle opdrages. I stedet for, blev værdipluralismen introduceret, hvor eleverne skulle lære at vurdere historien ud fra flere synspunkter.

Historiefaget har undergået en udvikling i min undersøgelsesperiode. En markant ændring i fagets formål, har gjort at i stedet for bare at lære om historiske begivenheder og personer, er det

også nødvendigt at kunne forklare hvorfor og hvordan. Sammenhæng mellem ikoner, hvordan man kan stole på forskellige beretninger. De bliver del af et fag, som plejede at handle om at vide så meget som muligt. Det historiske stof? Materialet som man ville læse for at blive klogere? Det har næsten været statisk, forblevet trods de metodiske fremskridt. Og alt sammen, fordi historiefaget har et berettigelsesproblem. Et problem, der gør at faget konstant bliver fortolket, præcis ligesom materialet man undersøger i undervisningen. Historiefagets indholdsmæssige udvikling kan direkte spores til disse debatter, som alle har medvirket til at forme en ny version af faget i løbet af min undersøgelsesperiode.

Kilde og Litteraturoversigt

Kildeoversigt

Historiebøger

Peter, Munch, Hans Otto Jensen, Bjarne Nørretranders, Jørgen Steining, og Aksel Strehle. *Verdenshistorie*. 5. udg. Bd. 3. Gyldendal, 1965.

Nielsen, Erik Reske. *Verdens Historie siden 1945*. 3. udg. 4. Gyldendal, 1969.

Kierkegaard, Poul, og Kjeld Winding. *Nordens Historie 2 - Tiden efter 1900*. 13. udg. Bd. 2. H. Hagerup's Forlag, 1976.

Kühle, Ebbe. *Danmark - Historie og Samfund, Hovedfaser i Danmarkshistorien*. 1. udg. Gyldendal, 1989.

Lovdokumenter

L 132 Lov om ungdomsundervisning m. v., 1953,

<https://www.folketingstidende.dk/samling/19531/lovforslag/1132/index.htm>

Anordning angående undervisningen i gymnasiet, 1953,

https://library.au.dk/fileadmin/lfskolelov/1953-04-08_129.pdf

Bekendtgørelse om undervisningen m.v. i gymnasiet, 1953,

https://library.au.dk/fileadmin/lfskolelov/1953-04-09_130_01.pdf

L 117 Lov om gymnasieskoler, 1958,

<https://www.folketingstidende.dk/samling/19571/lovforslag/L117/index.htm>

Det nye gymnasium: betænkning, 1960,

https://soeg.kb.dk/permalink/45KBDK_KGL/1pioq0f/alma99122040803105763

Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet, 1961, https://library.au.dk/fileadmin/lfskolelov/1961-09-06_292.pdf

L 148 Lov om ændring af lov om fritidsundervisning m. v., lov om gymnasieskoler og lov om højere forberedelseseksamen, <https://www.folketingstidende.dk/samling/19691/lovforslag/L148/index.htm>

Bekendtgørelse om undervisning og fordringerne til studentereksamen (322), 1971,

https://library.au.dk/fileadmin/lfskolelov/1971_06_16.pdf

Bekendtgørelse om fagene i gymnasiet, 1987, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1987/694>

Bekendtgørelse om gymnasiet, 1987, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1987/589>

Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, 1993,

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1993/319>

Litteraturoversigt

Esmann, Karin. *Arvestykker : litteratur og historie i undervisningen. Arvestykker : litteratur og historie i undervisningen*. 1. udgave. Historieformidling, bind 7. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1998.

Folketinget. "Systemskiftet", 9. januar 2017. <https://www.ft.dk/da/leksikon/Systemskiftet>.

Gleerup, J., og Finn. Wiedemann. "Kulturens koder : i og omkring gymnasiet". *Kulturens koder : i og omkring gymnasiet*. Udpil, 4. Odense: Odense Universitetsforlag, 1995.

Haue, Harry. "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75". *Selvskabet for Skole- og uddannelseshistorie* Årbog 91 (1991). <https://uddannelseshistorie.dk/a-1991-harry-haue/>.

Kocka, Jürgen. "Comparison and Beyond". *History and Theory* 42, nr. 1 (2003): 39–44.

Levine, Philippa. "Is Comparative History Possible?" *History and Theory* 53, nr. 3 (oktober 2014): 331–47.

Løkkegaard, Finn. "KJELD WINDING 21. juni 1911 -4. juli 1993". *Historisk Tidsskrift* 16, nr. 0 (1. januar 1994). <https://tidsskrift.dk/historisktidsskrift/article/view/53662>.

Mahoney, James. "Comparative-Historical Methodology". *Annual Review of Sociology* 2004, nr. 30 (2004): 81–101.

Møller, Jørgen. *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år. Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*. Kbh: Gad, 1983.

Nielsen, Vagn Oluf. *Samfund, skole og historieundervisning : 1770'erne - 1970'erne*. 1. udgave. Værløse: Billesø & Baltzer, 2010.

Poulsen, Marianne, Torben. Weinreich, Karl-Johann. Hemmersam, og Marianne Poulsen. *Historien fortalt : historiebøger i folkeskolen og gymnasium. Historien fortalt : historiebøger i folkeskolen og gymnasium*. 1. udgave. Historieformidling ; bind 4. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1998.

Togeby, Lise. "Historie – kundskabsfag eller åndsfag?" *Selvskabet for Skole- og uddannelseshistorie* Årbog 76 (1976). <https://uddannelseshistorie.dk/a-1976-lise-togeby/>.