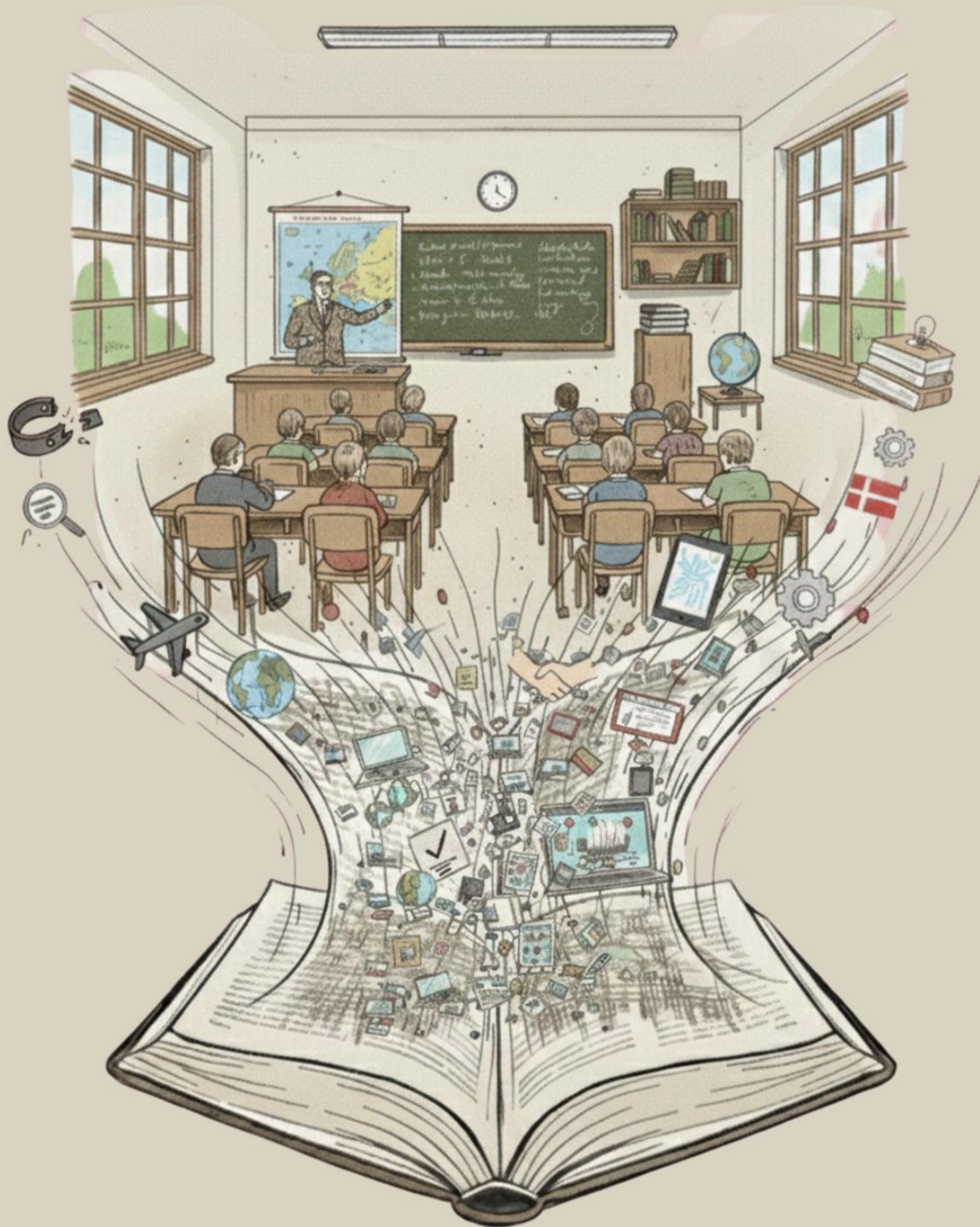


ET FAG DER FORMES

Skiftende samfundsdiskursers betydning
for historiedidaktikken fra 1945-2025



Af Bjørn Brandborg



AALBORG UNIVERSITET

Kandidatspeciale: 2025

af Bjørn Brandborg

Vejleder: Ivan Lind Christensen

Afleveringsdato: 19. december 2025

Resume

Specialet undersøger historiedidaktikkens skiftende former i gymnasiet i perioden fra 1945 til i dag. Perioden er opdelt i fem dele og analyseres ved hjælp af en genealogisk diskursiv tilgang. Undersøgelsen er tilrettelagt ud fra Bernard Eric Jensens udefra-perspektiv og fokuserer dermed på historiedidaktikken som formet af skiftende samfundsdiskurser. Hver periode analyseres med udgangspunkt i en overordnet dominerende diskurs, og herunder identificeres en række faktorer, som har haft betydning for historiedidaktikkens udformning. Undersøgelsen viser, at historiedidaktikken i gymnasiet ikke har udviklet sig som en lineær faglig progression, men som et felt præget af skiftende legitimeringer, hvor forskellige samfundsdiskurser har prioriteret bestemte formål, begreber og forståelser på bekostning af andre.

Abstract

This thesis examines the development of history didactics in the Danish upper secondary school (gymnasium) from 1945 to 2025. The purpose of the study is to identify the different forms the history subject has taken during this period and to explore the discourses that may have influenced how the subject has been shaped and legitimised over time. The thesis approaches history didactics from an external perspective, understanding it as a historically and socially conditioned field rather than focusing on classroom practice.

The study is based on a Foucauldian-inspired discourse theory and is operationalised through a genealogical approach, which allows for an analysis of both continuity and change across the period. The analysis is structured around five historical periods, each characterised by a dominant societal discourse. The thesis suggests that the form of history didactics may have developed through shifting societal discourses rather than as a linear process.

Forord

Dette speciale markerer afslutningen på min uddannelse ved Aalborg Universitet. I løbet af min studietid har jeg gennemgået en betydelig personlig udvikling, hvilket i høj grad skyldes mine medstuderende, som jeg har haft fornøjelsen af at studere sammen med gennem fem gode år.

Derudover skal der lyde en stor tak til min mor, som altid har haft opmuntrende og positive ord klar, når studiet til tider virkede uoverskueligt. Ikke mindst skal der rettes en særlig tak til min kæreste, som særligt i forbindelse med specialeskrivningen har været en uvurderlig støtte og en konstant opbakning i en krævende periode.

Afslutningsvis vil jeg gerne takke min vejleder Ivan for konstruktiv feedback og kvalificeret vejledning gennem hele specialeprocessen, især når jeg var på vej ud af et sidespor.

Tak for denne gang!

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Historiedidaktik.....	2
I bred forstand	2
I smal forstand.....	3
Feltet	5
Diskursteorien	9
Genealogien	18
Det empiriske grundlag.....	24
Et fag der formes.....	26
Demokrati som middel mod de totalitære ideologier (1935 - 1957).....	26
Historiefaget i moderniseringens skygge (1958 - 1972)	32
Globaliseringen og “de fremmede” (1973 - 2000).....	41
Kompetencer i en foranderlig verden (2000 - 2005).....	49
Når historien går online – mellem viden og vildledning (2005 - 2025).....	54
En mulig afslutning?	63
Litteraturliste.....	67

Indledning

I dag fremstår historiedidaktik som en naturlig og nødvendig del af historiefaget i det danske gymnasium. Det forekommer selvindlysende, at der reflekteres over didaktikkens formål, samfundsmæssige betydning og elevers historiske forståelse. Men denne selvfølgelighed er historisk betinget. Der har ikke altid været en fast forståelse af, hvad historiedidaktik er, eller hvilken rolle den skal tage i gymnasiets historieundervisning. Siden 1945 har historiefaget gentagne gange fået nye begrundelser og funktioner i takt med skiftende samfundsmæssige udfordringer. Forestillinger om national identitet, demokrati, dannelse og samfundsnytte har ændret sig, og med dem har også måden, hvorpå historiefaget er blevet tænkt og legitimeret, forandret sig. Når historiedidaktikken i dag fremstår som et etableret felt, rejser det et grundlæggende spørgsmål om, hvordan denne form er blevet mulig. Dette har ledt frem til følgende problemformulering:

Hvordan har skiftende samfundsdiskurser muliggjort historiedidaktikkens form i det danske gymnasium (STX) i perioden 1945–2025?

Historiedidaktik

I bred forstand

Historiedidaktik er det faglige felt, der beskæftiger sig med, hvordan mennesker forstår, tolker og bruger historie. Det omfatter blandt andet undersøgelser af, hvordan historie formidles og anvendes i undervisning, kultur og samfund.¹ Historikeren Bernard Eric Jensen påpeger, at forståelsen af historiedidaktik afhænger af det perspektiv, man anlægger. Det vil sige, hvad man undersøger, hvilke spørgsmål man stiller, og hvilken tilgang man benytter.²

Jensen peger på to overordnede perspektiver, hvor historiedidaktik får en didaktisk eller en historisk-samfundsfaglig analyseramme. Det didaktiske perspektiv kalder Jensen for *indefra*-perspektivet. Det handler om de klassiske didaktiske refleksioner, såsom indholdet, formålet, og arbejdsmetoderne, som man gør sig i forbindelse med en undervisning. Når man ser historiedidaktik indenfor dette perspektiv, så vil historiedidaktik blive anset som en blandt flere fagdidaktikker.³

Det historisk-samfundsfaglige perspektiv kalder Jensen for *udefra*-perspektivet. *Udefra*-perspektivet fokuserer på historiedidaktik som et felt, der skal forstås i sammenhæng med kultur, politik og samfund. Dette indebærer, hvorfor historiedidaktik opstår, hvordan historiebrug i samfundet påvirker fagets didaktik, og hvilke diskurser som er indlejret i faget. Her forstås historiedidaktik ikke blot som refleksion over undervisningen, men som en fagdisciplin, der undersøger hvordan samfundet bruger, legitimerer og former historiefaget i forskellige perioder.⁴ I dette speciale anlægges der primært et *udefra*-perspektiv, idet historiedidaktikken forstås som et historisk og samfundsmæssigt betinget felt, der formes og legitimeres gennem skiftende diskurser i samfundet. Undersøgelsen fokuserer ikke på historiedidaktikkens realisering i undervisningen, da dette allerede er et velundersøgt forskningsfelt i Danmark. Min undersøgelses hovedfokus er en undersøgelse af historiefagets form med fokus på hvordan den optræder, formuleres og påvirkes gennem statslige styredokumenter i perioden fra 1945 og frem.

¹ Tønnes Bekker-Nielsen, Bernard Eric Jensen, Nils Arne Sørensen og Paul Ulff-Møller (red.), *Gads Historieleksikon*, 4. udg. (København: Gads Forlag, 2009), s. 241

² Bernard Eric Jensen, *Historiedidaktiske sonderinger - Bind 1* (Viborg: Nørhaven A/S, 1994), s. 103

³ Jensen, *Historiedidaktiske sonderinger*, s. 103 - 104

⁴ Jensen, *Historiedidaktiske sonderinger*, s. 103 - 104

I smal forstand

Efter at have præsenteret en bredere forståelse for historiedidaktik, ud fra Jensens *udefra/indefra* perspektiv, er det nødvendigt at afgrænse begrebet yderligere, for at kunne operationalisere det i specialet. Til dette har jeg valgt at trække på Ellen Kroghs fagdidaktiske analyseramme. Selvom Kroghs model i udgangspunkt er henvendt til en forståelse inden for fagdidaktik, og primært benyttes i et *indefra*-perspektiv, så kan hendes tre nøgleord - *refleksion, praksis, historicitet* - benyttes til at afgrænse og præcisere en bredere forståelse for historiedidaktik. Begreberne bliver i dette speciale derfor ikke benyttet som en egentlig analytisk model, men mere som begrebslige pejlemærker, der hjælper med at tydeliggøre forståelsen af historiedidaktik som et foranderligt og samfundsbebet felt.

Ifølge Krogh kan fagdidaktik forstås på to forskellige måder, afhængigt af om man ser det fra fagets (det indhold og den tradition, undervisningen bygger på) eller didaktikkens (læren om undervisningens hvad, hvorfor og hvordan) side. Med udgangspunkt i faget, så bliver didaktikkens rolle blot som formidler, hvorimod med et udgangspunkt i didaktikken så bliver faget reduceret til noget, der blot skal indgå i et almindeligt dannelsesprojekt. I begge tilfælde placeres fag og didaktik i et modsætningsforhold, og fagdidaktikken (overvejelser om undervisning i et bestemt fag) ender med at være underspillet, fordi den kun optræder som en underkategori under enten faget eller almindeligt didaktikken (den generelle didaktik på tværs af fag). Krogh mener, at det er vigtigt at komme ud over denne modsætning, da det underminerer fagdidaktikken. Hendes forslag er at gøre fagdidaktikken til et selvstændigt felt, som hviler på tre nøgleord: *refleksion, praksis, historicitet*.⁵

Refleksion handler om at man hele tiden stiller spørgsmål til faget, såsom: *Hvad går det ud på? Hvorfor er det vigtigt? Hvordan kan det læres og udvikles?* Refleksion betyder altså at fagdidaktikken ikke er et fast felt, men noget som forandrer sig gennem de rammer som forskeren selv sætter op. Refleksion er altså det, der skaber feltet.⁶

Nøgleordet *praksis* bruges til at understrege, at fagdidaktik ikke kun er teori, men også en disciplin som udøves i praksis. Dette optræder i to former: *Retorik* og *Undervisningspraksis*. Retorik formen omhandler hvordan det optræder i love, læreplaner og faglige debatter. Undervisningspraksis omhandler hvordan fagets "leves" i klasserummet.⁷

⁵ Ellen Krogh, "Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv," *CURSIV – Sammenlignende fagdidaktik*, 7 (2012), s. 35 - 36

⁶ Krogh, "Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv", s. 36 - 37

⁷ Krogh, "Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv", s. 37 - 38

Historicitet er ifølge Krogh et nøgleord fordi fagdidaktikken er nødsaget til at tilpasse sig samfundets udvikling, nye dannelsesidealer og skiftende krav. Fagdidaktikken i det bestemte fag skal hele tiden legitimere sin position i fagrækken, og være omstillingsparat, når diskurserne i samfundet ændrer sig. Fagdidaktikken må derfor være følsom over for tid og forandring.⁸

På baggrund af ovenstående forstås historiedidaktik i denne undersøgelse derfor som et bredt og sammensat felt, der kan analyseres ud fra forskellige perspektiver. Med udgangspunkt i Jensens *indefra/udefra* perspektiver placeres undersøgelsen primært i *udefra*-perspektivet. Her anskues historiedidaktik ikke blot som en refleksion over undervisningens tilrettelæggelse, men som et samfundsmæssigt og historisk betinget felt, som bliver formet, legitimeret og reguleret gennem politiske, kulturelle og samfundsmæssige diskurser. *Indefra*-perspektivet kan dog ikke udelukkes, da det kan blive inddraget i form af elementer som læremidler, der indeholder undervisningsnær tænkning. De ses dog som en del af fagets rolle i offentligheden og bliver analyseret ud fra det overordnede *udefra*-perspektiv. For at gøre denne forståelse af historiedidaktik mere tydelig inddrager jeg Kroghs tre begreber: *refleksion*, *praksis* og *historicitet*. Selvom hendes model oftest bruges i et fagdidaktisk (oftest *indefra*) perspektiv, vil hendes begreber i denne undersøgelse fungere som pejlemærker, der understøtter forståelsen af historiedidaktik som et dynamisk, historisk og samfundsbetinget fænomen. Begrebet *refleksion* tillader at jeg kan stille spørgsmålene *hvad historiedidaktik er* og *hvordan det skal undersøges*, så det tilpasses den tilgang jeg benytter. *Praksis* dækker her over hvordan historiedidaktik fremstår i love, læreplaner og andre dokumenter - altså dets retoriske fremtræden i samfundet. *Historicitet* understreger, hvordan begrebet historiedidaktik konstant er under udvikling og forandring, på baggrund af samfundets idealer og behov.

Når jeg i dette speciale anvender begrebet historiedidaktik, forstår jeg det som den måde, historiefaget beskrives, begrundes og reguleres gennem statslige dokumenter, set i relation til de bredere samfundsmæssige diskurser og diskontinuiteter, som faget indgår i.

⁸ Krogh, "Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv", s. 38 - 39

Feltet

Historiedidaktikken i gymnasiet har siden 1945 udviklet sig markant med introduktionen af nye begreber og reformer, der har omformuleret både fagets formål og indhold. I takt med dette er der opstået flere didaktikere, som har haft forskellige opfattelser af, hvad fagets indhold bør være, og hvorfor det er relevant. Hermed er der vokset et felt frem, som ikke blot undersøger fagets indhold, men også dets udvikling og form. Dette felt indeholder forskning fra begge af Jensens perspektiver.

Et af de tidlige eksempler på indefra-perspektivet er historiker H.P. Clausens bog *Hvad er historie?*.⁹ I bogen bearbejder Clausen historievidenskabens metodiske og teoretiske grundspørgsmål, som de var i 1963. Bogen henvender sig til historiestuderende og læreruddannelser og fokuserer på behandling og fortolkning af kilder frem for historiens samfundsmæssige funktion. I nyere tid findes der værker som *Historiedidaktik* redigeret af Peder Wiben,¹⁰ *Historiedidaktik* redigeret af Jacob Ringsing Jensen og Peder Wiben,¹¹ *Fagdidaktik i historie* af Heidi Eskelund Knudsen og Rune Christiansen,¹² samt Jens Aage Poulsen og Jens Pietras udgivelser *Historiedidaktik: mellem teori og praksis*,¹³ *Fagdidaktik i historie: mellem teori og praksis*¹⁴ og *Historiedidaktik: fra teori til praksis*.¹⁵ Fælles for udgivelserne er et fokus på undervisningens tilrettelæggelse og fagets indhold med henblik på at give lærere didaktiske redskaber og nye perspektiver på historieundervisning. Andre udgivelser i feltet er udeladt, da de ikke bidrager væsentligt ud over dette.

Der findes kun få studier med et udefra-perspektiv i Danmark. De 2 mest centrale personer er uddannelsesforsker Harry Haue og cand.mag. Jørgen Møller. Begge 2 beskæftiger sig med feltet, omend med forskellige fokusområder og metodiske udgangspunkter. Det mest centrale værk er Haues bog *Almendannelse som ledestjerne: En undersøgelse af almindannelses funktion i dansk gymnasieundervisning 1775 - 2000*.¹⁶ I bogen argumenterer Haue for almindannelses stadige relevans i dagens Danmark, og undersøger dette gennem de skiftende samfundsmæssige og politiske diskurser, der har påvirket begrebet i gymnasiet. Han viser, hvordan almindannelse historisk set har fungeret som et bindeled mellem skolens

⁹ H.P. Clausen, *Hvad er historie?*, (Berlingske Leksikon Bibliotek, 1963)

¹⁰ Peder Wiben, *Historiedidaktik*, (Forlaget Columbus, 2009)

¹¹ Peder Wiben og Jacob Ringsing Jensen, *Historiedidaktik*, (Forlaget Columbus, 2005)

¹² Heidi Eskelund Knudsen og Rune Christiansen, *Fagdidaktik i historie*, (Frydenlund, 2015)

¹³ Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis*, (Hans Reitzels Forlag, 2016)

¹⁴ Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, *Fagdidaktik i historie: Mellem teori og praksis*, (Hans Reitzels Forlag, 2024)

¹⁵ Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, *Historiedidaktik: Fra teori til praksis*, (Gyldendal, 2011)

¹⁶ Harry Haue, *Almendannelse som ledestjerne*, (Syddansk Universitetsforlag, 2003)

formål, samfundets værdier og dets dannelsesideal, og hvordan nye forståelser af viden, borgerrolle og samfundsnytte løbende har omformet begrebets betydning. Men netop Haues normative engagement i almindannelsens betydning rejser metodiske spørgsmål. Ifølge den pædagogiske forsker Jesper Eckhardt Larsen er bogens omdrejningspunkt “den stadige, stærkt værdiladede kamp” om almindannelsens rolle i det danske uddannelsessystem.¹⁷ Dette kan ifølge ham være problematisk at skrive en historisk fremstilling og et kampskrift i ét, men samtidig kan det også være det, som feltet har behov for.¹⁸ Den holdningsladede tilgang er en metodisk udfordring, da undersøgelsen dermed tager et skift fra at undersøge kilderne med en neutral fortolkning, til at undersøge kilderne med fokus på at finde en bestemt værdi. Det udfordrer analysens neutralitet og gør det vanskeligt at betragte almindelse som et historisk og foranderligt fænomen. Larsen fremhæver også, at Haue har en tendens til at monopolisere begrebet almindelse som et fænomen der tilhører gymnasiet alene, selvom det historisk også har haft betydning i andre uddannelsesinstitutioner som folkeskolen, højskolen og læreruddannelsen.¹⁹ Denne kritik deler jeg dog ikke med Larsen. Min gennemgang af bogen har vist at begrebet almindelse nærmere bliver et fænomen, der konstant forandrer og former sig på tværs af perioder gennem forskellige samfundsmæssige og politiske diskurser. Gymnasiet fungerer hos Haue som analytisk ramme snarere end som almindannelsens vogter, selvom hans stærke tilknytning til begrebet må medtænkes. Denne tilgang svarer til mit eget udgangspunkt, hvor historiedidaktikken i gymnasiet undersøges som et diskursivt formet felt, hvilket gør Haues værk til et relevant sparringsværk, i identifikationen af diskursive bevægelser.

Et andet væsentligt bidrag fra Haue er hans fem forelæsninger om historiedidaktik og uddannelsespolitik i Danmark, afholdt i forbindelse med et seminar ved Christian-Albrechts-Universität i Kiel.²⁰ Disse forelæsninger ligger tættere på nærværende problemstilling end *Almindelse som ledestjerne*, idet de direkte behandler historiefagets udvikling i samspil med bredere samfundsmæssige og politiske forandringer. I værket følger Haue udviklingen fra 1700-tallets forståelse af historien som *livets lærer*, over 1800-tallets videnskabeliggørelse af faget, til 1900-tallets elev- og bevidsthedsorienterede tilgang, og viser samtidig, hvordan

¹⁷ Jesper Eckhardt Larsen, “Harry Haue: Almindelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000. (University of Southern Denmark studies in history and social sciences vol. 259). Syddansk Universitetsforlag, 2003”, i *Historisk tidsskrift* bind 104, hæfte 1, (2013). <https://tidsskrift.dk/historisktidsskrift/article/view/56106>, s. 250

¹⁸ Eckhardt Larsen, “Harry Haue: Almindelse som ledestjerne”, s. 255

¹⁹ Eckhardt Larsen, “Harry Haue: Almindelse som ledestjerne”, s. 252

²⁰ Harry Haue, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik i Danmark: Fem forelæsninger*, Gymnasiepædagogik, nr. 65, (Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, 2007)

uddannelsessystemet bevæger sig fra et elitært til et masseuddannelsesideal. Forelæsningsne adskiller sig fra *Almendannelse som ledestjerne* ved at være mindre teoretisk funderede og i højere grad empirisk og fortolkende. Haue fastholder et tydeligt udefra-perspektiv, men arbejder her mere deskriptivt end analytisk, idet udviklingen fremstilles som en historisk proces, der i nogen grad fremstår naturlig og lineær. Undersøgelsen bygger på en omfattende gennemgang af reformer, læreplaner og politiske strømninger, hvilket gør forelæsningsne historisk rige, men efterlader mindre rum for en reflektiv begrebsliggørelse af historiedidaktikken som forskningsfelt. Dette må dog ses i lyset af, at forelæsningsne oprindeligt var tiltænkt undervisningsbrug frem for forskning. Haues tilgang er primært sociologisk og historisk snarere end didaktisk, idet fokus ikke ligger på undervisnings praksis, men på, hvordan historiefaget som felt formes af udefrakommende faktorer. Denne tilgang forstærker det udefra-perspektiv, der også kendetegner hans øvrige arbejde, og gør forelæsningsne særligt relevante for dette speciale. Forelæsningsne udgør derfor et centralt referencepunkt i analyser af, hvordan historiedidaktikken forankres i samfundets skiftende idealer om viden og dannelse.

Et tredje centralt værk for min undersøgelse er Jørgen Møllers *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, der undersøger indholdet i og udviklingen af historieundervisningen i gymnasiet.²¹ Værket følger en kronologisk fremstilling fra et klassisk, nationalt og kronologisk orienteret fag til en mere kildefokuseret tilgang i det sene 1900-tal. Undersøgelsen bygger primært på normative tekster og undervisningsmateriale, herunder lærebøger, som analyseres i relation til bagvedliggende ønsker og vurderinger i den offentlige og politiske debat.²² Møllers tilgang kan således forstås som et tidligt eksempel på et udefra-perspektiv, hvor historiefagets indhold undersøges i relation til dets samfundsmæssige omgivelser. Som Henrik Fode påpeger i sin anmeldelse, er værket et ambitiøst, men metodisk udfordret forsøg på at kortlægge historiedidaktikkens udvikling. Ifølge Fode giver Møllers brug af flere metoder, herunder citatanalyser og kvantitative opgørelser, værket en mekanisk karakter, og fremstillingen fremstår til tider som en kommenteret gennemgang snarere end en analytisk undersøgelse. Kritikken retter sig særligt mod, at lærebøgernes indhold vurderes uden en dybere inddragelse af de konkrete undervisningskontekster, hvori de blev anvendt.²³ Denne kritik må dog ses i lyset af værkets

²¹ Jørgen Møller, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, (G.E.C. Gads Forlag, 1983), s. 21

²² Møller, *Historieundervisning i gymnasiet*, s. 22 - 24

²³ Henrik Fode, "Jørgen Møller: Historieundervisningen i gymnasiet gennem de sidste 100 år. (G.E.C. Gads forlag, 1983) 261 s., 97,60 kr." i *Historie/Jyske samlinger*, bind 15 (1985).
<https://tidsskrift.dk/historiejyskesamling/article/view/39774>, s. 711 - 712

formål. Møller har ikke til hensigt at levere mikrohistoriske forklaringer eller årsagsanalyser, men at kortlægge udbredelsen af lærebøger og de dominerende faglige tematikker i gymnasiets historieundervisning.²⁴ Når Fode efterlyser en større inddragelse af konkrete skoler, lærere og undervisningsmiljøer, overser han dermed, at værket konsekvent anlægger et udefra-perspektiv. Den afsluttende statistiske oversigt over lærebøgers udbredelse fungerer derfor ikke som et uforløst projekt, men som et supplement, der understøtter værkets overordnede kortlægning af historiefagets modtagelse og udbredelse. I min undersøgelse anvendes Møllers værk ikke som et detaljeret studie af lærebøgernes indhold, men som et empirisk og historisk afsæt til at identificere de overordnede udviklingslinjer i historiefaget.

Med udgangspunkt i et udefra-perspektiv anlægges i denne undersøgelse en mere teoretisk tilgang end i de ovenstående værker. Foucaults diskursteori anvendes genealogisk til at belyse både kontinuiteter og brud i historiedidaktikkens udvikling. Dermed placerer undersøgelsen sig metodisk tættere på *Almendannelse som ledestjerne* end på Haues forelæsninger og Møllers værk. Derudover tager undersøgelsen et mere makrohistorisk sigte, med fokus på mere overordnede samfundsdiskurser.

²⁴ Møller, *Historieundervisning i gymnasiet*, s. 21

Diskursteorien

Det udefra-perspektiv og den overordnede periode, som undersøgelsen bygger på, gør det nødvendigt at arbejde ud fra en metateoretisk forståelse – en teori, der ikke er knyttet til én bestemt periode, men som kan danne et overordnet perspektiv på de diskursive forandringer, der sker over tid. Ved at arbejde med en metateori sikrer jeg mig at jeg ikke kun forholder mig til en bestemt historiedidaktisk skole eller periode, men kan indfange og belyse de overordnede tendenser, som har formet faget fra 1945 til i dag. På dette grundlag anvendes Michel Foucaults diskursteori, som særligt udfoldes i hans bog *The Archaeology of Knowledge*. Foucaults diskursteori tilbyder et begrebsapparat som kan bruges til at analysere de diskurser, som strukturerer hvad der kan siges, gøres og vides inden for et bestemt felt. Historiedidaktikken kan med Foucaults teori derfor forstås som et diskursivt felt, hvor viden og samspil mellem institutioner og samfund producerer bestemte forståelser af, hvad historiefagets formål og rolle er.

Foucaults interesse for diskurser hænger sammen med nye tendenser i den historiske videnskab i det 20. århundrede. Han observerede et opgør med den traditionelle historiske tilgang, der fokuserede på enkelte begivenheder og betragtede kilder som bærere af sandhed.²⁵ I stedet begyndte historikere at analysere længerevarende udviklinger og tendenser. Samtidig ændrede synet på kilder sig, da de nu blev forstået som udtryk for de historiske betingelser, der havde muliggjort deres tilblivelse. Kilderne var derfor ikke kun interessante for deres indhold, men også for hvordan og hvorfor de kunne blive til.²⁶ Denne udvikling førte Foucault til at stille spørgsmål ved, hvilke betingelser der gør bestemte former for viden mulige. Hvis kilder ikke er neutrale vinduer til fortiden, men produkter af deres samtid, må fokus flyttes fra, hvad der bliver sagt, til hvordan det overhovedet kan siges. Her udviklede Foucault sit diskursbegreb som en måde at analysere de underliggende regler og praksisser, der former vores viden om verden.

Begrebet *diskurs* er ifølge Foucault en måde at beskrive, hvordan viden bliver til gennem bestemte systemer af *udsagn, objekter, begreber og strategier*.²⁷ Derfor kan man ikke forstå diskurser som noget, der opstår i enkeltstående eller isolerede fænomener, men som noget der opstår i samspil mellem relationer, hvor disse 4 elementer forbindes mellem

²⁵ Michel Foucault, *The Archaeology of Knowledge, and the discourse of the language*, overs. A.M. Sheridan Smith, (Tavistock Publications Limited, 1972), s. 3

²⁶ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 6 - 7

²⁷ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 38

hinanden.²⁸ Samspillet mellem disse elementer udgør rammer og betingelser, som styrer, hvad der siges, gøres og vides i et bestemt felt.²⁹ Men hvad indeholder disse 4 elementer?

Udsagn er ifølge Foucault ikke blot en sætning eller et stykke tekst, men kan antage mange forskellige former. Dette kan f.eks. være tabeller, beskrivelser, tal, biografier, eksperimenter, rapporter, osv. En diskurs består derfor ikke af én bestemt type udsagn, men af mange forskellige, der tilsammen skaber et bestemt felt af viden. Det er dog ikke tilfældigheder, der afgør hvilke udsagn der er samlet under en diskurs. De er forbundet gennem en bestemt struktur, og et sæt af underliggende regler, der afgør, hvem der kan sige hvad, og under hvilke betingelser de kan siges. Foucault peger på 3 grundlæggende betingelser der afgør dette; hvilken position taler afsenderen fra, hvordan bliver udsagnet gyldigt og hvordan udsagnet positionerer sig i forhold til andre udsagn.³⁰

- Den første betingelse handler om, at den person eller position, udsagnet kommer fra, skal være autoriseret til at kunne tale. Det betyder at før udsagnet kan blive anerkendt som gyldigt, skal man være autoriseret indenfor det felt man taler fra. Denne autoritet opstår ikke tilfældigt, men er noget der skabes gennem sociale, historiske og institutionelle betingelser.
- Den anden betingelse handler om, hvordan udsagn aldrig kan stå alene og være gyldigt. Det betyder at udsagnet altid skal være indlejret i nogle institutionelle rammer som afgør om udsagnet er gyldigt. Udsagnet vil derfor altid eksistere inden for et for et system af regler, normer og institutioner, som giver dem legitimitet.
- Den sidste betingelse handler om den position et udsagn indtager, når det fremsættes. Et udsagn kan ikke stå alene, men får betydning i dens relation til andre udsagn i feltet. Et udsagn kan for eksempel være spørgende, observerende eller kritisk, og dets betydning afhænger af denne relation. Samtidig påvirkes udsagnets position af afsenderens rolle, såsom politiker, lærer eller elev. Det afgørende er ikke afsenderens sociale status, men deres relation til det omtalte objekt og den position de indtager i diskursen.

Samlet set er et udsagn ikke bare en sætning eller en ide, som udspringer af et enkelt menneskes tanker. Et udsagn er noget der opstår i samspil mellem flere relationer - mellem dem der taler, institutionerne de taler indenfor og den position deres udsagn indtager i forhold

²⁸ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 23

²⁹ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 25 - 27

³⁰ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 50 - 53

til andre. Det betyder at udsagnet først bliver gyldigt når det er forankret i en bestemt diskursiv praksis, hvor de 3 grundlæggende betingelser spiller sammen. Med elementet *udsagn* kan jeg undersøge, hvordan der i forskellige perioder bliver talt om historiefaget, og hvad der dermed bliver muligt at sige og tænke om det.

Objekter er, ifølge Foucault, først noget vi kan tale om, undersøge og vide noget om, når det er indlejret i bestemte institutioner, praksisser og regler, som gør det synligt og meningsfuldt. Objekter kan derfor forstås som de temaer, fænomener eller typer af viden, der konstrueres gennem diskursive relationer. Foucault peger på tre trin af betingelser, der beskriver, hvordan et objekt bliver til som noget, der kan give mening og tales om inden for en bestemt diskurs.³¹

- Den første betingelse handler om at et objekt ikke findes naturligt i verdenen, men først bliver "virkeligt" i Foucaults forstand når det optages af en diskurs. Fænomenet kan altså godt eksistere i verdenen, uden at det opfattes som et objekt. Men når det optages af en diskurs, og denne diskurs begynder at beskæftige sig med det gennem bestemte udsagn, institutioner og praksisser, så bliver det til noget, vi begynder at lægge mærke til, tale om og forholde os til.
- Den anden betingelse handler om, at når et objekt er blevet "født" gennem en diskurs, så skal det autoriseres og myndiggøres, før det opnår status som et objekt i et bestemt felt. Denne autorisation og myndiggørelse sker gennem en afgrænsning og fastlæggelse, der besluttet af autoritative positioner i feltet. De fastlægger, hvad objektet dækker over, og hvordan det skal forstås og anvendes.
- Den tredje betingelse er det sidste skridt i at gøre et objekt relevant for en diskurs. Når et objekt først er identificeret og autoriseret, må det klassificeres for at kunne forstås og sættes i relation til andre objekter. Klassificering betyder, at man bestemmer, hvad objektet hænger sammen med, hvad det adskiller sig fra, og hvilken funktion det har i en sammenhæng. Det er gennem denne klassificering, at objektet får en tydelig rolle og betydning i diskursen.

Foucault understreger dog, at dannelsen af objekter ikke skal forstås som en simpel lineær proces, hvor ét felt eller én autoritet skaber objektet. Et objekt opstår altid i et samspil mellem flere forskellige diskurser og institutioner, som hver især fortolker og anvender det ud fra deres egne styrende betingelser og rammer. Objektet formes derfor ikke blot i én instans, men i et sæt af netværk og relationer. Når objekter er dannet og har etableret sig i en diskurs, rejser

³¹ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 40 - 42

det spørgsmålet om, hvordan de virker og får betydning.³² For at forstå dette peger Foucault på fire konsekvenser, der kan beskrive, hvordan objekter fungerer og påvirker den diskursive sammenhæng, de indgår i.³³

- For det første skal man forstå at objekter ikke bare opstår som en automatisk naturlighed, fordi nogen lægger mærke til det, eller tilfældigt opdager det. Objektets fremtræden sker på baggrund af nogle bestemte historiske og diskursive betingelser, som gør det muligt at objektet kan opstå.
- For det andet påpeger Foucault at de relationer, som gør et objekt muligt, ikke findes inde i objektet selv, men opstår mellem forskellige ydre faktorer som institutioner, sociale processer, normer og klassifikationssystemer. Det betyder at objektet først får betydning når det bliver brugt, eller sat i relation med andre objekter. Når objektet bliver det, så bliver det tydeligere, hvad der kendetegner netop dette objekt, og derigennem kan man adskille det fra de andre objekter.
- For det tredje skelner Foucault mellem 3 typer af relationer: primære, sekundære og de diskursive relationer. De primære relationer er de praktiske og sociale forbindelser. Det er f.eks. fysiske handlinger som at undervise. Den sekundære relation er de reflektive beskrivelser af disse praksisser. Det er f.eks. en beskrivelse af, hvad formålet med undervisningen er. De diskursive relationer er dem, der samler de 2 første relationer op og gør objektet genkendeligt og anvendeligt som et vidensobjekt. Det er f.eks. en læreplan. Her bliver de pædagogiske og politiske mål samt samfundets forventninger samlet. Når alle disse relationer samles, får objektet en substans, der gør at vi kan forstå, anvende og undersøge det.
- Den fjerde konsekvens bygger videre på de 3 andre konsekvenser. Foucault forklarer at de diskursive relationer ikke blot er sproget i sig selv, men den måde, hvorpå vi bruger sproget. Det vil sige at et ord eller sætning i sig selv ikke er en diskursiv relation, men når vi bruger sætningen i en bestemt sammenhæng (som i en læreplan, politisk debat, undervisning), så indgår den i en diskursiv relation. Det er i denne sammenhæng sætningen går fra at være en sætning til at være et objekt, der får betydning og virkning - nu beskriver sætningen ikke blot verdenen, men former den også.

³² Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 42 - 44

³³ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 44 - 46

Når objektet først er dannet, så handler det ikke om at fortolke sig frem til skjult sandhed, men om at undersøge de rammer og betingelser, der har gjort det muligt at skabe dem. Objektet eksisterer netop kun fordi disse rammer og betingelser har skabt plads til objektet i sproget.³⁴ Historiebevidsthed bør derfor ikke forstås som et fast eller naturligt fænomen, men som historisk og institutionelt konstitueret. Ved at analysere disse rammer kan jeg vise, hvordan samtidens diskurser har muliggjort historiebevidsthed netop her, og hvordan andre objekter har været fremtrædende i andre perioder.

Begreber er ifølge Foucault ikke tidløse begreber, der bare opstår i et system og forbliver uforandret. Begreber skal tværtimod forstås som noget der er historisk betinget, hvilket betyder at de ændrer betydning alt efter hvilken diskurs og samtid de optræder i. For at forstå hvordan begreber opstår, tilpasser sig, cirkulerer og bliver legitimeret, opstiller Foucault 3 betingelser.³⁵

- Den første betingelse (rækkefølge) handler om, at begreber opstår ud fra den måde, vi organiserer og sorterer udsagn på. Et udsagn kan forstås og bruges på forskellige måder, alt efter hvilket område af viden man arbejder indenfor. Derfor kan det samme udsagn føre til flere forskellige begreber.
- Foucaults anden betingelse (sameksistens) handler om at et felt aldrig eksisterer alene, men altid har relationer til andre felter og sin egen historie. Han uddyber dette gennem 3 niveauer: *Aktualitetsfeltet* handler om de udsagn, der er aktuelle lige nu og diskuteres inden for et felt. *Samtidige felter* handler om, hvordan et felt kan påvirkes af udsagn fra andre vidensområder/felter. *Erindringsfeltet* handler om de udsagn, der er forældede og ikke længere bruges direkte, men som stadig påvirker nutidens udsagn og danner grundlag for nye tanker. Koblet til begreber betyder det, at et begrebs betydning altid formes af dets relationer til andre udsagn og felter. Et begreb får ikke sin mening alene, men i kraft af den sammenhæng, det indgår i – både det, der siges lige nu, det der lånes fra andre felter, og det, der bæres med fra tidligere tider.
- Den tredje betingelse (indgriben) handler om hvordan begreber opstår gennem de metoder og praksisser et felt bruger. Det betyder, at hvert felt har sine egne metoder at arbejde med udsagn og begreber på. Når man ændrer sin metode, ændrer begrebet også karakter, fordi nye metoder åbner for nye måder at forstå verden på. Det kan

³⁴ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 47 - 48

³⁵ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 56 - 59

betyde, at et begreb må udvides for at rumme den nye forståelse, eller at der opstår et helt nyt begreb for at dække det, man nu kan se og tale om.

Det er dog vigtigt at understrege, at det centrale i Foucaults teori ikke er at forstå og undersøge begreberne i sig selv, men de omstændigheder, der gør dem mulige. Mens de tre første betingelser beskriver, hvordan begreber formes og cirkulerer i et felt, handler de næste fire betingelser om de dybere strukturer, der gør denne bevægelse mulig – det, Foucault kalder det *præ-begrebslige apparat*.³⁶

- Den første betingelse handler om, at begreber skabes gennem underliggende strukturer og rammer, som bestemmer, hvordan udsagn organiseres og kategoriseres.
- Den anden betingelse handler om, at feltets betingelser og rammer bestemmer, hvilke begreber der er relevante og gyldige inden for dens diskurs.
- Den tredje betingelse handler om, at felters begreber og udsagn ofte overlapper hinanden, hvilket betyder, at et begreb kan optræde i flere forskellige felter. Behandlingen og forståelsen af begrebet afhænger dog af det nye felts metoder og regler.
- Den fjerde betingelse handler om, at begreber ikke er tidsløse eller uforanderlige. De ændrer karakter alt efter de diskursive rammer og de historiske betingelser, der gør sig gældende.

Begreber skal derfor ikke forstås som noget, der opstår ud af ingenting, men opstår gennem samtidens regler, rammer og betingelser. Disse rammer, regler og betingelser er forskellige på tværs af felter, og derfor kan et begreb godt have flere forskellige betydninger og karakterer. Det er en helhed af det hele, der afgør et begrebs eksistens. Dette betyder at begreber som optræder i forbindelse med historiedidaktikken ikke kun skal undersøges inden for historiefagets felt, men også er nødsaget til at blive undersøgt inden for andre felter, for at forstå hvordan begrebets eksistens i historiefaget.

Det sidste element i diskursbegrebet er *strategier*. Strategier skal forstås som noget der opstår i felter. Det er et system der indeholder *udsagn, objekter og begreber*. Disse strategier kan tage form som et tema (en ide, forestilling eller motiv, som endnu ikke er formaliseret i et system) eller en teori (en ide der er systematiseret og reguleret gennem regler og rammer). Strategier kan uddybes gennem 3 dimensioner: den interne funktion i diskursen, relationen mellem diskurser og relationen til ikke-diskursive praksisser.³⁷

³⁶ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 59 - 61

³⁷ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 64 - 68

- *Den interne funktion* betegner, at der inden for en diskurs kan eksistere flere varianter af de samme udsagn, objekter og begreber. Disse kan være indbyrdes enige, uenige eller repræsentere forskellige vinkler og betydninger. Det afgørende for Foucault er, at der ikke findes et rigtigt eller forkert udsagn, begreb eller objekt, men at variationerne peger på diskursens indre bevægelse og mulighed for forandring. Når forskellene bliver tilstrækkeligt markante, kan diskursen dele sig og give anledning til nye, selvstændige diskurser.
- *Relationen mellem diskurser* bygger videre på *den interne funktion*. Når der inden for en diskurs opstår forskellige varianter af de samme udsagn, begreber og objekter, er det ikke alle, der bliver realiseret. Hvilke der faktisk bliver til noget, afhænger af, hvordan diskursen står i relation til andre diskurser. Dette betyder, at diskursen enten står som modpol, forlængelse eller supplement til den anden diskurs. Disse relationer fungerer som en form for filter, der bestemmer, hvilke udsagn og forståelser der får plads, og hvilke der udelukkes. De udelukkede varianter forsvinder dog ikke, men kan få nyt liv, hvis de genoptages i en ny diskursiv sammenhæng. De udelukkede varianter befinder sig midlertidigt i det Foucault omtaler som *feltet for mulige udsagn*.
- *Relationen til ikke-diskursive praksisser* handler om de betingelser, som styrer hvordan en diskurs kan udvikle sig. Foucault peger på 3 regler, som skal spille sammen, før diskursen kan udvikle sig.
 - En diskurs skal bruges i praksis, før den kan udvikle sig.
 - For at diskursen skal kunne udvikle sig, så skal man også have adgang til den. Nogle diskurser er forbeholdt nogle bestemte grupper, hvilket gør at udviklingen ikke er eksisterende.
 - Til sidst skal der være interesse (begær, følelser, drive) i diskursen fra samfundet, før den kan udvikle sig.

Overordnet set bidrager begrebet *strategier* til at vise hvordan diskurser formes, forandres og påvirker hinanden. Strategier tydeliggør, at viden udvikles gennem forskellige valg og relationer – både inden for diskursen selv, mellem diskurser og i samspil med samfundets praksisser. Strategier gør det muligt at undersøge, hvordan samfundets styringslogikker former historiedidaktikken i gymnasiet.

Tilsammen udgør samspillet mellem *udsagn, objekter, begreber og strategier* det som Foucault kalder *diskursive formationer*.³⁸ *Diskursive formationer* handler om at tage

³⁸ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 38

udgangspunkt i de udsagn, begreber og objekter, der faktisk fremtræder i et materiale, i stedet for at lede efter en skjult enhed eller essens bag dem. Analysen retter sig mod de historiske og institutionelle betingelser, der gør disse elementer mulige og meningsfulde.³⁹ Det vil sige de forhold, der bestemmer, hvordan bestemte udsagn, begreber og objekter kan fremtræde i en given periode. Foucaults formål med at arbejde med diskursive formationer er dermed at gøre det muligt at beskrive, hvordan viden formes. Dette foregår ikke i en lineær udvikling, men er noget, der opstår i et system af relationer og regler, der styrer, hvordan udsagn, objekter, begreber og strategier forbindes og danner et sammenhængende felt af viden. En diskursiv formation kan derfor forstås som det system af muligheder og begrænsninger, der gør bestemte måder at tale, tænke og handle på mulige, mens andre udelukkes.⁴⁰ I dette speciale betyder det, at jeg kan analysere hvordan historiedidaktikken er blevet formet af bestemte diskursive betingelser, og hvordan forståelsen af faget har ændret sig i takt med samfundets betingelser.

Dette system af muligheder og begrænsninger beskriver Foucault med begrebet *regler for dannelse*. Regler for dannelse er de historiske og institutionelle rammer, der bestemmer, hvad der kan siges, tænkes og gøres i en given tid. De fastlægger, hvilke objekter og begreber der kan opfattes som meningsfulde, hvilke udsagn der anses som legitime, og hvordan strategier former, hvilke emner der fremhæves eller forsvinder i en diskurs. Dermed bestemmer regler for dannelse, hvordan viden bliver mulig, og hvordan diskursens elementer forbindes.⁴¹

Samlet set viser Foucaults diskursteori, at viden og forståelser ikke opstår tilfældigt eller ud fra enkelte menneskers tanker, men formes gennem de historiske og institutionelle betingelser, der gør bestemte måder at tale, tænke og handle på mulige. Diskurser består af samspillet mellem udsagn, objekter, begreber og strategier, som tilsammen skaber et system af regler for, hvad der kan siges og gøres i en bestemt tid. Disse regler er ikke faste, men foranderlige, fordi de afhænger af samtidens betingelser og kontekst. Denne forståelse af viden og praksis som historisk betinget ligger tæt på den forståelse af historiedidaktik jeg arbejder med. Historiedidaktikken kan i denne sammenhæng forstås som et felt præget af historicitet og refleksion (jf. begrebsdefinitionen): den ændrer sig i takt med samfundets skiftende idealer og behov, samtidig med at den løbende gentænker sin egen rolle og funktion. Foucaults teori gør det dermed muligt at undersøge, hvordan viden bliver til som et

³⁹ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 27 - 28

⁴⁰ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 38

⁴¹ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, s. 38

produkt af tidens diskursive rammer, og hvordan skift i disse rammer fører til nye forståelser og praksisser. I dette speciale anvendes Foucaults diskursteori til at undersøge de diskurser, der har formet historiedidaktikken fra 1945 og frem. Teorien muliggør en analyse af, hvordan skift i samfundets idealer og institutionelle rammer har skabt nye måder at legitimere faget på og dermed præget dets form og position i gymnasiet.

Genealogien

Diskursteorien fungerer på et metateoretisk plan, hvor elementer som objekter, begreber, udsagn og strategier bruges til at definere relationer, betingelser og rammer. Teorien er dog vanskelig at operationalisere alene. For at gøre den mere anvendelig i arbejdet med det empiriske materiale, inddrages genealogien, som giver diskursteorien en historisk og analytisk form. Hvor diskursteorien søger at kortlægge diskursive formationer og de regler for dannelse, der strukturerer, hvad der kan siges og gøres, undersøger genealogien de historiske processer, der har gjort disse formationer mulige.

Den metodiske tilgang kaldet genealogi kan være svær at beskrive ud fra blot Foucaults egen forklaring. Foucault udfolder sjældent genealogien som en fast metode, men illustrerer den gennem diverse analyser, som f.eks. i hans bog *Discipline and Punish*. For at gøre metoden mere håndgribelig, har jeg valgt at inddrage Kaspar Villadsen og hans bog *Det sociale arbejdes genealogi*. Villadsen bidrager med en mere konkret forståelse af, hvordan genealogien kan anvendes som et analytisk redskab, gennem hans brug af mere praktisk orienterede struktur. Genealogien kan, ifølge Villadsen, forstås gennem fire overordnede aspekter, som tilsammen udgør dens metodiske fundament.

Det første aspekt af genealogien handler om at begivenheder skal forstås som et produkt af en række historiske processer. Det betyder at det som vi i dag opfatter som naturligt eller tager for givet, i virkeligheden er et resultat af en lang række ikke-lineære og komplekse forløb. Disse forløb er konstrueret på forskellige tidspunkter, og i forskellige sammenhænge - hvilket betyder at de også har krydset ind over og påvirket hinanden.⁴² Foucault beskriver selv i *Discipline and Punish*, hvordan han med genealogien ikke er interesseret i at finde et fænomens oprindelse, men er interesseret i at belyse de betingelser, der har muliggjort dem.⁴³ Dette hænger tæt sammen med diskursteorien, hvor det, der opfattes som sandt, forstås som formet af historiske betingelser og derigennem gjort muligt. I historiedidaktikken betyder det, at bestemte opfattelser af historiefagets formål og indhold først opstår, når de understøttes af samtidens samfundsmæssige betingelser

Det andet aspekt af genealogien handler om at når man arbejder med denne tilgang, hvor der eksisterer en multiplicering af årsagsforklaringer, så kan en proces aldrig afsluttes fuldendt. Med andre ord så kan man aldrig undersøge alt der har en relation til en diskurs, og

⁴² Kaspar Villadsen, *Det sociale arbejdes genealogi*, (København: Kaspar Villadsen og Hans Reitzels Forlag, 2004), s. 20

⁴³ Michel Foucault, *Discipline and Punish: Birth of the prison*, overs. Alan Sheridan, (New York: Vintage Books, 1995), s. 23

man må derfor beslutte sig for i et undersøgelsesforløb, hvilke relationer man ønsker at forfølge. Denne beslutning bygger på hvilke emner der udfordrer de ideer og forståelser, som vi ser som naturlige, neutrale eller uundgåelige.⁴⁴ Dog skal man heller ikke simplificere sin årsagsforklaring til én enkelt forklaring. En sådan forklaring vil tværtimod gøre at man overser mange af de små faktorer og forhold som har haft indflydelse.⁴⁵ Det betyder at man som forsker er nødsaget til at placere sig i et metodisk mellemrum, hvor man ikke reducerer sin analyse til en enkelt forklaring, men samtidig heller ikke forsøger at inddrage alt.

Det tredje aspekt i genealogien handler om det samtidskritiske aspekt i den genealogiske analysestrategi. Genealogien skal hjælpe historieskrivningen med at udfordre det, som vi i vores samtid finder normaliseret. Genealogien skal derfor både beskæftige sig med kontinuiteter og diskontinuiteter - altså fortælle historien om de rationaliteter der vandt frem i historiedidaktikken, og dem der ikke gjorde.⁴⁶ Foucault forklarer denne tilgang ved, at han ikke blot er interesseret i fortiden og dens historie, men ønsker at forstå hvordan nutiden er blevet til. Herunder både dem der er belyst, og dem der ikke er.⁴⁷

Det fjerde og sidste aspekt handler om at genealogien forsøger at udfordre de alment accepterede historiske beretninger. Derfor bliver en undersøgelse med genealogien som metodisk værktøj en alternativ fortælling, som destabiliserer den almene forståelse.⁴⁸ Foucault betegner selv denne tilgang som en "history of the present", hvor formålet er at udfordre og genforhandle allerede etablerede historiske forklaringer.⁴⁹ Denne tilgang gør også at analysen ikke blot giver et indblik i fortiden, men skal også hjælpe med at forstå og problematisere nutiden.

Med udgangspunkt i de 4 aspekter betyder det at genealogien forstår historiens udvikling, som noget der er skabt gennem flere historiske processer. Disse processer har udelukket nogle idealer, og fremhævet andre. Processerne skal dog ikke forstås som én samlet og glidende udvikling, men som små brud og forskydninger som følger et af de skiftende samfundsmæssige diskurser (*se figur 1*).

⁴⁴ Villadsen, *Det sociale arbejdes genealogi*, s. 20 - 21

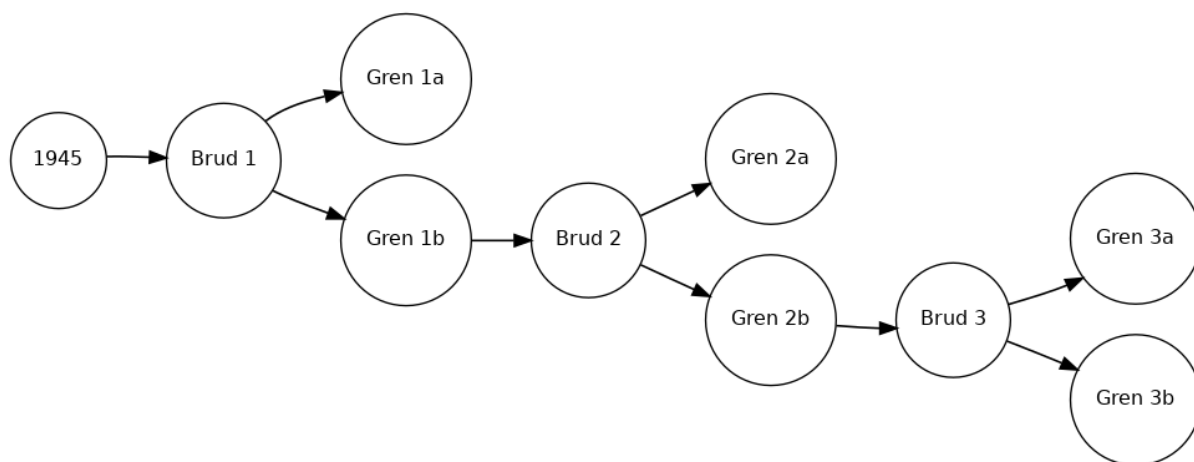
⁴⁵ Foucault, *Discipline and Punish*, s. 23

⁴⁶ Villadsen, *Det sociale arbejdes genealogi*, s. 21

⁴⁷ Foucault, *Discipline and Punish*, s. 30 - 31

⁴⁸ Villadsen, *Det sociale arbejdes genealogi*, s. 21

⁴⁹ Foucault, *Discipline and Punish*, s. 31



Figur 1: Genealogien illustreret

De fire aspekter definerer genealogien, men giver ikke en konkret rettesnor for analysens udførelse eller for samspillet med diskursteorien. For at gøre dette metodisk muligt sammenfatter Villadsen de analytiske valg og greb, der kendetegner genealogisk arbejde, i fire centrale metodiske karaktertræk, som danner grundlag for min undersøgelses struktur.

Det første metodiske karaktertræk handler om at historieforskning i dag har en risiko for at blive udsat for *præsentisme*. Præsentisme handler om at man læser og forstår fortiden gennem nutidens begreber og forståelse. Ved at gøre det modsatte tillader genealogien fremmede praksisser at træde frem, hvilket kan føre til en ny forståelse af den historiske begivenhed.⁵⁰

Ved at undersøge fortiden på dens egne præmisser betyder det for det andet, at genealogien er nødsaget til at inddrage både kontinuiteterne og diskontinuiteterne. Det betyder at man i en genealogisk analyse ikke kun skal beskæftige sig med det som gjorde sig gældende, men også undersøge det som ikke gjorde. På den måde bliver det muligt at forstå, hvilke former for tænkning der prægede perioden og gjorde nogle tilgange legitime, mens andre blev marginaliseret.⁵¹

Derudover kan genealogien beskrives som styringsstrategiernes historieskrivning. Det betyder at det som vi undersøger ikke kun afgrænses til en enkelt institution, aktør eller organisationers interesse. Med andre ord så skal diskursen undersøges i samspil mellem aktører, institutioner og organisationers praksisser, for at vi kan afklare den overordnede rationalitet, der har gjort bestemte måder at styre og forstå feltet på mulige.⁵² Denne

⁵⁰ Villadsen, *Det sociale arbejdes genealogi*, s. 22

⁵¹ Villadsen, *Det sociale arbejdes genealogi*, s. 22

⁵² Villadsen, *Det sociale arbejdes genealogi*, s. 22 - 23

magtfunktion kan uddybes gennem Foucaults egen forståelse af magtbegrebet. Ifølge Foucault virker magt ved at organisere viden og styre praksisser, især i institutionelle sammenhænge, hvor staten og lovgivningen er centrale for, hvilke forståelser der opnår gyldighed. Magten fungerer ikke som tvang, men som et produktivt princip, der fastlægger de rammer, hvor bestemte forståelser og handlemåder bliver mulige, mens andre udelukkes.⁵³

Det sidste metodiske karaktertræk handler om at genealogien giver afkald på at skrive en altomfattende historisk beretning. Det betyder at genealogien ikke forsøger at afdække alt, der har haft en relation til den bestemte diskurs, fordi dette ville være umuligt. Diskursen vil altid få nye relationer, og dermed ville det blive en udtømmelig opgave. I stedet skal man gennem arbejdet med genealogien tage udgangspunkt i en nutidig problematisering og udvælge de historiske brud, som har været særligt betydningsfulde i forhold til denne. Dette gør at analysen bliver mere tematisk og selektiv, fordi den undersøger samtidens rationaler og styringsformer, fremfor at fremstille en lineær kontinuerlig udvikling.⁵⁴

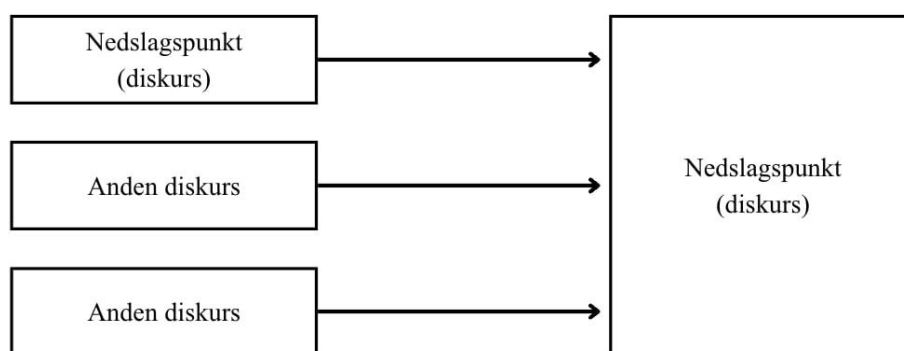
I forhold til mit speciale betyder det at genealogien anvendes, i samspil med diskursteorien, til at undersøge, hvordan bestemte historiedidaktiske tendenser er blevet mulige på bestemte tidspunkter. Den nutidige problematisering, som danner udgangspunkt for analysen, omhandler de elementer i historiefaget, der i dag står som naturlige og nødvendige. Ved hjælp af genealogien bliver det muligt at undersøge, hvorfor elementer som disse er blevet dominerende og mulige, samt hvilke andre didaktiske elementer der er blevet marginaliseret og fortrængt.

For at undgå *præsentisme* analyserer jeg hver kilde ud fra de begreber, begrundelser, problemer og tendenser, der fremtræder i den periode, som kilden hører til. Ved at undersøge hver kilde ud fra dens samtids principper, så bliver det nemmere at identificere hvilke historiske betingelser der gjorde bestemte forståelser legitime netop dér. Diskursteorien fungerer i dette samspil som et redskab til netop at identificere periodens egne udsagn, begreber og objekter - og dermed tydeliggøre periodens rationaler. Ved at forholde mig til perioden selv, så bliver det tydeligere at det, der fremstår som naturligt i dag, faktisk har været ét blandt flere mulige valg tilbage i tiden. Dermed bliver historiefagets udvikling synlig som resultat af historiske valg, konflikter og brud – ikke som en uundgåelig progression. For at undersøge historiedidaktikken som noget der kunne have været anderledes, så er jeg nødsaget til at inddrage diskontinuiteterne som ikke blev muliggjort. Ved at inddrage disse

⁵³ Foucault, *Discipline and Punish*, s. 157 - 159

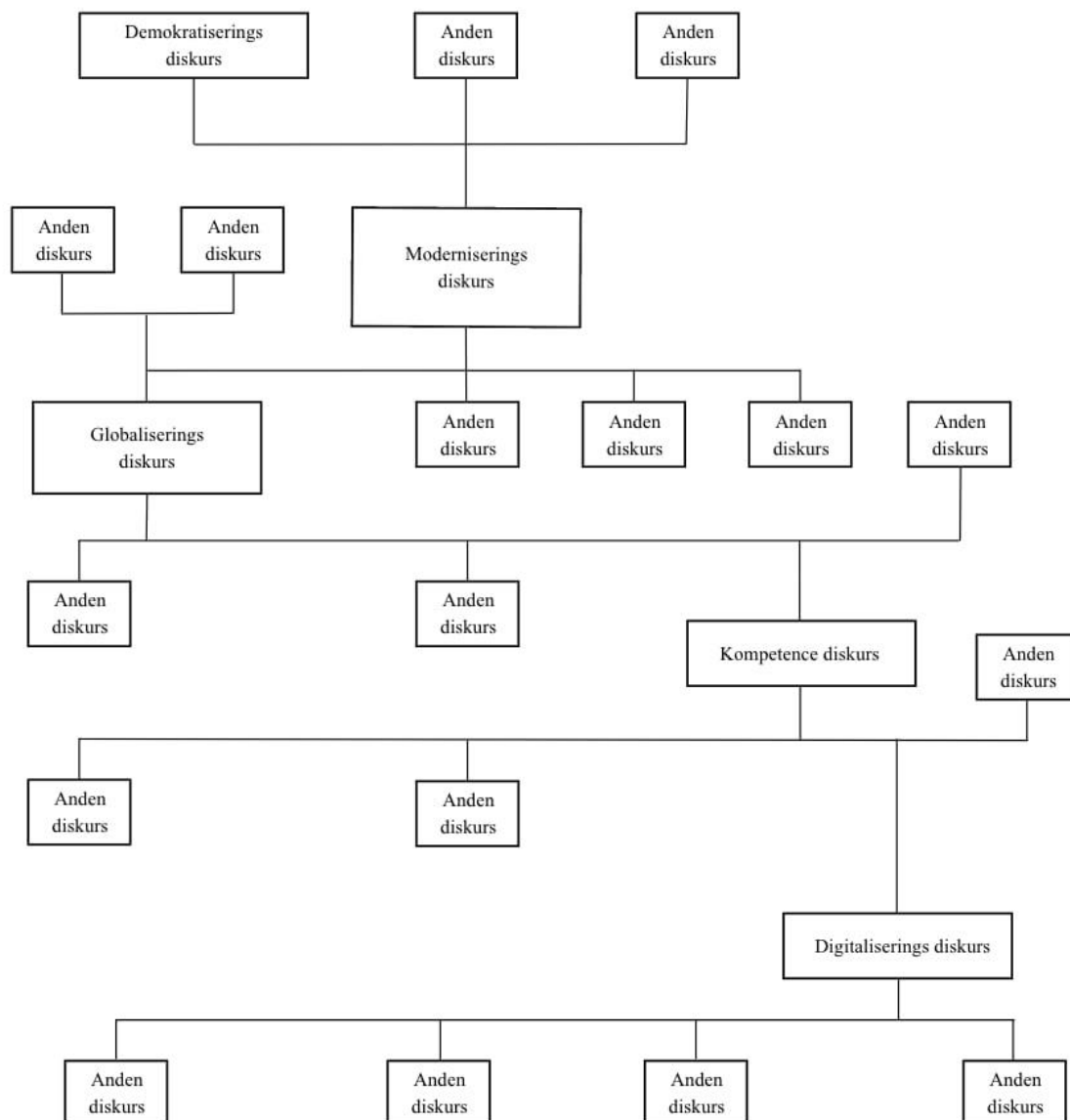
⁵⁴ Villadsen, *Det sociale arbejdes genealogi*, s. 23

diskontinuiteter bliver det muligt at synliggøre, hvilke didaktiske valgmuligheder der var tilgængelige i den enkelte periode. Det viser, at historiedidaktikkens udvikling ikke har været en naturlig eller uundgåelig bevægelse frem mod den form faget har i dag, men et resultat af konkrete valg, konflikter og prioriteringer. For at undgå at jeg kun analyserer hver enkelt diskontinuitet og kontinuitet ud fra en vinkel, inddrager jeg derfor flere forskellige aktører, institutioner og organisationer for at forstå hvordan de er blevet opretholdt, forhandlet og udfordret. Jeg leder altså ikke efter en årsag eller drivkraft bag udviklingen, men undersøger hvordan de historiedidaktiske rationaler er blevet formet og stabiliseret gennem relationer på tværs af samtidens diskursive felt og dets forskellige stemmer og praksisser (se figur 2).



Figur 2: Et periodisk nedslag forstået i relation til samtidige diskurser.

Udover selve indholdet i analysen, så bliver analysen opdelt i forskellige periodiske nedslag, så jeg undgår at lave en lineær årsagsforklaring for udviklingen. Dette analytiske greb er illustreret i den model, jeg har udarbejdet (figur 3), hvor genealogien fremstår som et forløb præget af brud og forskydninger fremfor lineær udvikling. Disse periodiske nedslag er udvalgt ud fra nogle markante skift i forståelsen af historiefagets formål og funktion, som jeg har identificeret inden for perioden fra 1945 til i dag. Hvert enkelt periodisk nedslag er skabt ud fra den model, der fremvises i figur 2. Denne tematiske opdeling gør det muligt for mig at afgrænse hvert enkelt periodisk nedslag, og undersøge den på dens egne præmisser. Dette valg hænger sammen med Foucaults pointe om, at man ikke bør begynde analysen med forestillingen om en samlet historisk udvikling, men i stedet undersøge de enkelte elementer og forståelser i deres egen samtidige kontekst. Når disse er analyseret for sig, kan de først da sættes i relation til hinanden og synliggøre de brud og forskydninger, der har formet udviklingen over tid.



Figur 3: Analytisk model for periodiske nedslag.

Derudover tager analysen udgangspunkt i nogle overordnede refleksionsspørgsmål, som danner et fælles udgangspunkt for undersøgelsen af de periodiske nedslag. Denne tilgang kan ses i forlængelse af Kroghs forståelse af refleksion, hvor fagets selvforståelse kontinuerligt gentænkes i lyset af skiftende samfundsmæssige rationaler.

Det empiriske grundlag

I dette projekt arbejder jeg ud fra to typer af kildemateriale: juridiske og faginterne kilder. Denne opdeling udspringer af Kroghs *retorisk praksis* (jf. begrebsdefinitionen). Hos Krogh handler den retoriske praksis om, hvordan faget bliver formet og legitimeret gennem reformer, forhandlinger, debatter og læreplaner. Ved at opdele kildematerialet i faginterne og juridiske kildetyper, så bliver det muligt at adskille og analysere de forskellige niveauer i retorisk praksis: på den ene side de tekster, hvor historiefagets formål og rammer formuleres, og på den anden side de tekster, hvor disse formuleringer diskuteres, nuanceres eller udfordres. Kilderne indgår i samme diskursive felt, og er derfor ikke uafhængige af hinanden, men fremhæves adskilt for at synliggøre de bevægelser, hvorigennem historiedidaktikken stabiliseres og udfordres. Lovgivningen læses i denne sammenhæng som udtryk for dominerende forståelser af historiedidaktik, idet staten gennem reformer og bekendtgørelser er med til at definere, hvad der fremstår som legitim historiedidaktik. De faginterne kilder belyser derimod, hvordan disse forståelser reflekteres over, videreudvikles eller udfordres.

De juridiske kilder udgør det primære empiriske grundlag for undersøgelsen i specialet. Denne type kilde består hovedsageligt af love, bekendtgørelser, reformdokumenter og betænkninger - altså dokumenter som er udarbejdet og udstedt af staten og institutionelle aktører. Disse kilder kommer primært fra Aarhus Universitets online arkiv kaldet AU Library under skolelove.⁵⁵ Denne type kilde lægger rammerne for, hvad staten ønsker af historiefaget, såsom formål, indhold og funktion i de enkelte periodiske nedslag. De fungerer som udtryk for de dominerende diskurser, hvorigennem historiefaget bliver defineret og reguleret, og de gør det muligt at identificere de kontinuiteter som præger historiedidaktikkens udvikling. Kilderne har dog deres begrænsninger, da de kun afspejler de institutionaliserede og autoriserede stemmer i samtiden, mens alternative forståelser og moddiskurser kun er synlige i et begrænset omfang. For at imødekomme dette inddrages de faginterne kilder.

De faginterne kildematerialer består primært af faglige tidsskrifter, debatindlæg, forskningsartikler, rapporter og andre tekster, hvor lærere, didaktikere og faglige aktører har diskuteret historiefagets formål, indhold og rolle. I forhold til de juridiske kilder, så giver de faginterne kilder et indblik i hvordan rammerne er blevet forhandlet, udfordret eller problematiseret i deres samtid, og derigennem bliver det muligt at identificere diskontinuiteterne i faget. Disse typer kilder bidrager til et nuanceret billede af

⁵⁵ "Skolelove", konsulteret 8. december 2025. <https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove>

historiedidaktikken, som et felt der ikke er skabt naturligt, men som er skabt gennem forhandlinger og konflikter. Samtidig rummer faginterne kilder nogle begrænsninger. I forlængelse af Foucaults diskursteori (jf. teori- og metodeafsnit), så kan ingen kilder betragtes som fuldstændig uafhængig af de diskursive rammer og betingelser de opstår i. De udfordrende tendenser er opstået inden for samme rammer, som de gældende. På tilsvarende måde læses både de juridiske og de faginterne kilder i dette speciale som udtryk for tendenser, der er formet af samtidens uddannelsespolitiske og institutionelle rammer, og som derfor opererer inden for de samme sprog, begreber og normer. De faginterne kilder kan således ikke forstås som uafhængige af de juridiske kilder, men som en position inden for det samme diskursive felt. Når reformerne sammenlignes over tid, kan forskydninger i formuleringer, begrundelser og begreber pege på ændrede forståelser af historiedidaktik. Disse forskydninger træder tydeligere frem i de faginterne kilder, hvor de formuleres som kritik, alternative forslag eller nye måder at begrunde faget på. På den måde synliggør analysen de bevægelser og brud, der muliggør historiedidaktikkens form og de diskurser, der omgiver faget.

Samlet set danner opdelingen af kildematerialet mellem juridiske og faginterne kilder grundlag for specialets genealogiske tilgang. De to kildetyper gør det muligt at undersøge historiedidaktikkens mulige form gennem de institutionaliserede rammer, hvor faget blev formuleret og reguleret, og gennem de forhandlinger og brud, hvor disse rammer blev udfordret, og alternativer opstår. Ved at lade kilderne spejle og supplere hinanden skabes et grundlag for at afdække de diskursive kontinuiteter og diskontinuiteter, der har formet historiedidaktikken fra 1945 og frem til i dag.

Et fag der formes

Demokrati som middel mod de totalitære ideologier (1935 - 1957)

I 1930'erne stod Europa midt i en anspændt periode, hvor det demokratiske grundlag efter første verdenskrig havde slået fejl.⁵⁶ Dette skabte en grobund for at flere totalitære ideologier som nazismen, fascismen og kommunismen kunne vokse frem.⁵⁷ I sådanne systemer udviskes grænsen mellem stat og civilsamfund, og borgernes mulighed for selvstændig vurdering, kritisk stillingtagen og demokratisk deltagelse bliver stærkt reduceret.⁵⁸ I løbet af anden verdenskrig blev det tydeligt, hvad disse ideologier indebar i praksis, hvor bestemte befolkningsgrupper blev udelukket, forfulgt og dræbt, grundet deres tro, politiske holdninger, lyster eller fordi de kom fra et bestemt folkeslag.⁵⁹ Erfaringerne fra perioden skabte en kontekst, hvor ønsket om at forhindre nye totalitære bevægelser fik stor betydning, men samtidig trådte verden ind i en ny international orden, som blev delt i to ideologiske blokke. Danmark ønskede som udgangspunkt at opretholde en neutral linje i konflikten mellem USA og Sovjetunionen, men da neutralitetsbegrebet var blevet politisk belastet af erfaringerne fra 1940, blev betegnelsen "ikke-blok-politik" taget i brug. Denne linje kom blandt andet til udtryk i Danmarks tidlige FN-arbejde, hvor regeringen under venstremanden Knud Kristensen bevidst undgik at tage tydelig stilling i øst-vest-konflikten.⁶⁰ I 1947 tog man de første skridt mod Vesten med accepten af Marshall-hjælpen, men officielt afviste de danske politikere, at deltagelsen var et brud med den hidtil førte "ikke-blok-politik".⁶¹ Efter februar-kuppet i 1948 tog Danmark officielt stilling til sin position, da den socialdemokratiske regering under Hans Hedtoft markerede sin støtte til USA.⁶² I denne periode blev uddannelse genstand for et voksende internationalt samarbejde. Christian Ydesen og Karen Egedal Andreasen mener, at der efter 1945 opstod et transnationalt fokus på uddannelse, hvor forskere, undervisere og politiske aktører samarbejdede på tværs af landegrænser for at udveksle viden og fremme fælles pædagogiske idealer. Udviklingen blev styrket af nye

⁵⁶ Henrik Wiwe Mortensen og Lars Peter Visti Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, (København: Lindhardt og Ringhof Uddannelse, 2014), s. 113

⁵⁷ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 109

⁵⁸ L. Holmes, "Totalitarianism" i *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15788-15791, (2001). <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1016/B0-08-043076-7/01240-7>

⁵⁹ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 134 - 135

⁶⁰ Poul Villaume, "Dansk sikkerhedspolitik 1945 - 1972: Loyal allieret med forbehold" i *Økonomi og Politik* 79, nr. 2 (2006), s. 4 - 5

⁶¹ Villaume, "Dansk sikkerhedspolitik 1945 - 1972", s. 4 - 5

⁶² Villaume, "Dansk sikkerhedspolitik 1945 - 1972", s. 5

internationale organisationer som UNESCO, hvor uddannelse blev forstået som et redskab til at opbygge demokratiske borgere og en fredelig verdensorden.⁶³

I en dansk kontekst blev efterkrigstidens internationale fokus på demokrati og medborgerskab også afspejlet i samtidens pædagogiske tanker. Formanden for Dansk Ungdoms Samvirke Hal Koch fik stor betydning for hvordan man i en dansk kontekst tænkte på demokrati og undervisning. Koch fremhævede, at demokrati ikke først og fremmest var en institutionel struktur, men en livsform, der måtte læres og praktiseres gennem samtale, oplysning og ansvarlig deltagelse. For ham var demokrati ikke et system, der kunne garanteres gennem forfatningsmæssige bestemmelser alene, men en praksis, der løbende måtte genlæres og forankres i befolkningen gennem aktiv deltagelse i fællesskabet.⁶⁴ Dette perspektiv indebar, at demokratiske kompetencer ikke udviklede sig af sig selv, men forudsatte en målrettet pædagogisk indsats. Derfor understregede Koch, at skolens opgave ikke blot var at formidle kundskaber, men at styrke elevernes evne til selvstændig vurdering, kritisk refleksion og aktiv deltagelse i samfundslivet. Han pointerede desuden, at frihed ikke kunne sikres gennem grundlovens bestemmelser alene, men måtte indarbejdes i befolkningen gennem erfaring, praksis og daglige handlinger.⁶⁵ Det var i lyset af dette, at arbejdet frem mod 1953-anordningen blev indledt i slutningen af 1940'erne. Her nedsatte undervisningsminister Hartvig Frisch (S) et udvalg til at forberede en revision af 1935-ordningen. Anordningen blev senere færdiggjort og sat i kraft i 1953 under undervisningsminister Flemming Hvidberg (K).⁶⁶ At arbejdet fortsatte på tværs af regeringsskifte, peger på, at overvejelserne om en revision havde en vis bred opbakning.

Forandringerne er dog i første øjekast ikke til at spore i 1953-anordningen for historiefaget. Hvis man sammenligner anordningen fra 1935 med den fra 1953, fremstår de på mange måder bemærkelsesværdigt ens. Begge fastslår, at historieundervisningen skal være årsagsforklarende og sammenhængende, og begge fastholder det traditionelle fokus på Danmark og Norden. Det kan derfor umiddelbart synes, som om forskellene mellem de to anordninger blot består af enkelte justeringer. Denne vurdering deles af Jørgen Møller, som peger på, at forskellene mellem anordningerne er minimale. Ifølge ham består ændringerne især af sproglige tilpasninger og af udeladelsen af de detaljerede metodiske anvisninger fra 1935 anordningen. Denne forenkling mener han gav større frihed til underviserne. Det

⁶³ Christian Ydesen og Karen Egedal Andreasen, "Historical Roots of the Global Testing Culture in Education", i *Nordic Studies in Education*, 149 - 166, vol. 40, nr. 2, (2020), s. 155

⁶⁴ Hal Koch, *Hvad er demokrati?*, (Haslev: Nordisk Bogproduktion A.S., 1970), s.46

⁶⁵ Koch, *Hvad er demokrati?*, s. 67 - 74

⁶⁶ Haue, *Almendannelse som ledestjerne*, s. 373

afspejles også i hans fremstilling, hvor 1953 anordningen kun tildeles én side, mens 1935 anordningen behandles mere udførligt.⁶⁷ Alligevel mener jeg, at Møller overser nogle væsentlige forandringer i indholdet, som er centrale for den periode anordningen blev til i. En af de mest iøjnefaldende ændringer findes i bekendtgørelsens afsluttende sætning, hvor der står, at undervisningen skal klarlægge værdien af den frie tankes ret, tolerancen, den enkeltes forståelse af sit ansvar over for samfundet og den mellemfolkelige forståelse.⁶⁸ Selvom Møller anerkender, at sætningen peger på grundlæggende demokratiske værdier, går han ikke videre ind i, hvorfor denne formulering optræder netop i 1953.⁶⁹ At Møller ikke tillægger citatet større betydning, kan hænge sammen med den metodiske tilgang, han anvender. Som beskrevet i forskningsdiskussionen arbejder han med en bred kortlægning af historiefagets udvikling, hvor dokumenter og lærebøger behandles som empiriske kilder og ikke som udtryk for bestemte forståelser. Det betyder, at han ikke nødvendigvis interesserer sig for, hvorfor netop denne formulering blev mulig i 1953. Han konstaterer blot, at den findes i bekendtgørelsen.

En anden forandring angår samfundskundskab, der får en langt større vægt i 1953 end i den tidligere anordning.⁷⁰ I 1935 nævnes samfundskundskaben kun i en enkelt sætning, hvor den fremhæves som praktisk i forbindelse med at tage et økonomisk udgangspunkt, når en historisk fremstilling skulle udarbejdes.⁷¹ I 1953-anordningen får samfundskundskab derimod en mere central placering, hvor undervisningen knyttes til en fast lærebog, og eleverne skal introduceres til Danmarks statsforfatning, statens og kommunernes styreform samt centrale økonomiske og sociale forhold i samtiden. Derudover skal undervisningen omfatte de økonomiske, sociale og politiske organisationer i nutidens Danmark, herunder organer for mellemfolkeligt samarbejde. Mindst 100 sider af historiepensum skal anvendes til

⁶⁷ Møller, *Historieundervisningen i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 68

⁶⁸ "Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet - 9. april 1953", konsulteret 15. november 2025.
https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=398&cHash=33dc073fc67417fb386e22a44f82087e, s. 414

⁶⁹ Møller, *Historieundervisningen i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 68

⁷⁰ Samfundskundskab havde en underordnet og integreret position i historiefaget og fungerede som et støttefag.

⁷¹ "Bekendtgørelse angaaende Undervisning i Gymnasiet", konsulteret 15. november 2025.
https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=2213&cHash=ba6d59a9ea255aa1618bac029f13f18d, s. 132

samfundskundskab.⁷² I bekendtgørelsen af 1953 understreges det også, at undervisningen så vidt muligt skal relateres til aktuelle og lokale forhold.⁷³

Samlet peger ændringerne i 1953-anordningen på en forskydning i historiefagets formål og indhold. Hvor 1935-anordningen fastholdt en kronologisk og nationalt orienteret tilgang, indfører 1953-anordningen et tydeligt demokratisk værdigrundlag og en styrket rolle til samfundskundskab. Dette kommer til udtryk gennem krav om særskilt lærebog, fastsat pensum og fokus på samtidens politiske, sociale og økonomiske forhold. Faget skulle dermed ikke længere kun formidle fortiden, men også bidrage til dannelsen af demokratiske borgere med kritisk dømmekraft og modstand mod autoritær påvirkning.

Efterkrigstidens ønske om at styrke de demokratiske værdier i undervisningen skal ses i lyset af de erfaringer, som de europæiske demokratier havde gjort sig i mellemkrigstiden og under krigen. I efterkrigstiden fik bekymringen for totalitære bevægelser en central plads i den offentlige samtale, og dette gav legitimitet til at formulere undervisningen som et redskab til demokratisk beredskab. De totalitære regimer havde vist, hvor sårbart et samfund er, når borgerne ikke har udviklet evnen til selvstændig refleksion og kritisk stillingtagen. Allerede i 1930'erne havde man begyndt at arbejde med elevens selvstændighed for at modvirke de mange ismer, der prægede perioden. Denne udvikling blev afbrudt af krigen, men erfaringerne fra perioden gjorde det tydeligt, at et stærkt demokratisk beredskab var nødvendigt.⁷⁴ Det er i denne sammenhæng, Harry Haue placerer den efterkrigstidige styrkelse af medborgerlig dannelse. Ifølge ham blev idéen ikke opfundet efter 1945, men genoptaget og udbygget, fordi krigens erfaringer viste, at demokratisk tænkning ikke opstod af sig selv. Haue fremhæver, at demokratiseringen af undervisningen også handlede om at gøre faget mere tidssvarende og samfundsrelevant, hvilket kom til udtryk i Ungdomskommissionens arbejde i slutningen af 1940'erne, hvor man ønskede at styrke elevernes engagement i samfundets fællesskaber.⁷⁵ Denne pointe understøttes af Uffe Østergård, som fremhæver, at de grusomheder der udspillede sig under krigen, ikke kan forklares som resultatet af en iboende antisemitisme i befolkningen. Ifølge ham var det et udslag af flere års systematisk ideologisk påvirkning, hvor propaganda og politisk styring gradvist omformede almindelige

⁷² "Anordning angående undervisningen i gymnasiet - 8. april 1953", konsulteret 15. november 2025. https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=197&cHash=37286b9b431504dcb946e369084b8857, s. 394

⁷³ "Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet - 9. april 1953", s. 413

⁷⁴ Haue, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik*, s. 124

⁷⁵ Haue, *Almendannelse som ledestjerne*, s. 367 - 368

borgeres opfattelse af bestemte grupper.⁷⁶ Udviklingen viste, hvor hurtigt et samfund kan bevæge sig væk fra demokratiske normer uden et stærkt demokratisk beredskab, og understøttede behovet for at forankre demokratiske værdier i undervisningen.

Et af tiltagene mod en undervisning med demokratiske værdier skete gennem en regulering af lærebøgerne. Et cirkulær fra 1948 stillede krav om, at bestemte kapitler skulle ledsages af lærerkommentarer, blandt andet afsnit om raceteorier, Det tredje Rige og antisemitisme. Formålet var at sikre, at eleverne ikke mødte historiske fremstillinger, der kunne reproducere totalitære forestillinger uden et kritisk modspil.⁷⁷ Cirkulæret kan ses som en del af en bredere demokratiseringsproces, hvor staten søgte at præge undervisningens grundlag. Ifølge Haue betød revisionen af 1935-ordningen, at internationale og samfundsmæssige forhold fik større vægt i 1953 på bekostning af det mere økonomisk orienterede perspektiv.⁷⁸ Denne forskydning kan ses i sammenhæng med Danmarks stigende integration i internationale samarbejdsstrukturer efter krigen og den samtidige opmærksomhed på demokratiske værdier og institutioner i undervisningen.⁷⁹

Et af de tiltag, der ikke slog igennem i 1953, var rektor for Birkerød Statsskole H.V. Brøndsteds alternative pædagogiske model. I 1945 udgav Brøndsted bogen *Gymnasiets fremtid*, hvori han forsøgte at samle de holdninger om gymnasiet, som han havde fremsat på diverse debatter og artikler - specielt i lyset af den netop afsluttede verdenskrig.⁸⁰ Bogen indeholder flere pointer, der er relevante i forhold til historiedidaktikkens udvikling. Centralt i Brøndsteds kritik er den herskende udenadslære, som eksisterede blandt gymnasieeleverne. Brøndsted mente at eleverne nok kunne gengive stoffet til eksamen, men de forstod ikke hvordan det skulle bruges. Problematikken i dette var, at gymnasiets formål forsvandt bagved strategier rettet mod karakterer og korrekt genkendelse, snarere end kritisk anvendelse.⁸¹ Udover udenadslæren mente Brøndsted at arbejdsformen i gymnasiet var præget af en overdreven detaljefikseret kultur, som han oplevede som et særtræk ved dansk mentalitet. Denne detaljefikserede tilgang fastholdt eleverne i deres udvikling, da de kun lærte at bestå, snarere end at forstå.⁸² Brøndsteds kritik er relevant, fordi den leder frem til de alternative arbejdsformer, han senere foreslår. Disse er interessante for undersøgelsen, da han knytter

⁷⁶ Uffe Østergård, *Evropa: Identitet og identitetspolitik*, (København: Munksgaard/Rosinante, 1998), s. 75 - 76

⁷⁷ Haue, *Almendannelse som ledestjerne*, s. 371

⁷⁸ Haue, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik*, s. 124 - 125

⁷⁹ Haue, *Almendannelse som ledestjerne*, s. 373

⁸⁰ H.V. Brøndsted, *Gymnasiets fremtid*, (København: J.H.Schultz Forlag, 1945), s. 5

⁸¹ Brøndsted, *Gymnasiets fremtid*, s. 13 - 15.

⁸² Brøndsted, *Gymnasiets fremtid*, s. 19 - 21

dem til historiefaget og særligt samfundskundskaben som oplagte fag for metoden.⁸³ Hans undervisnings ide bygger på studiekredse, hvor han mener at eleverne ville kunne tilegne sig en større selvstændighed og fordybelse i faget, grundet deres egen øgede interesse.⁸⁴ Eleverne skulle mødes 1 gang om ugen, hvis det var muligt, og derigennem skulle eleverne på eget initiativ diskutere et selvvalgt emne, hvor der blev brugt obligatorisk og selvvalgt stof.⁸⁵ Alt sammen skulle kontrolleres af et skoleråd.⁸⁶ Hans forslag skal ses som et pædagogisk opgør med datidens traditionelle klasseundervisning.

Brøndsteds ide blev afprøvet på Øster Borgerdyd i 1952, men resultatet af forsøget var ikke fyldestgørende. For det første var arbejdsbyrden der blev pålagt læreren alt for stor og omfattende. For det andet så var resultaterne fra eleverne ikke meget anderledes end de resultater den traditionelle klasseundervisning kunne tilbyde.⁸⁷ Men jeg mener dog ikke at det blot var en praktisk faktor, der stoppede implementeringen af undervisningsformen. Undervisningsformen havde i mange år haft sit indpas i andre uddannelsesinstitutioner, såsom højskolen.⁸⁸ Hvis vi placerer ideen i en bredere samfundsmæssig og international kontekst igen, så ser vi, at Danmark i perioden efter 1945 indgår i et større vestligt samarbejde, herunder UNESCO. I denne sammenhæng voksede der, med inspiration fra USA, en præstationsorienteret og outputfokuseret diskurs frem i det nordiske uddannelsessystem. Ifølge Ydesen og Andreasen så var denne udvikling præget af målorientering, effektivitet og styrbarhed.⁸⁹ Brøndsteds ikke-standardiserede og lærertunge undervisningsmetode stod i tydelig kontrast til de fremherskende forestillinger om undervisning i perioden. Selvom idéen om studiekredse ikke var tænkt som en egentlig historiedidaktisk reform, men som en bredere ændring af gymnasiets arbejdsformer, er den relevant for analysen. Brøndsted fremhævede selv historiefaget og særligt samfundskundskaben som fag, hvor metoden kunne finde anvendelse, og forslaget synliggør dermed et alternativ til de gældende normer for undervisning, som ikke fik gennemslag.

Analysen peger på, at 1953-anordningen på overfladen fremstår som en videreførelse af 1935-anordningen, men at der samtidig kan iagttages forskudninger i den måde, historiefagets formål forstås og beskrives på. De kronologiske forløb og den nationale

⁸³ Brøndsted, *Gymnasiets fremtid*, s. 39

⁸⁴ Brøndsted, *Gymnasiets fremtid*, s. 35

⁸⁵ Brøndsted, *Gymnasiets fremtid*, s. 38 - 43

⁸⁶ Haue, *Almendannelse som ledestjerne*, s. 364

⁸⁷ Haue, *Almendannelse som ledestjerne*, s. 375

⁸⁸ Haue, *Almendannelse som ledestjerne*, s. 364 - 365

⁸⁹ Ydesen og Andreasen, "Historical Roots", s. 155 - 157

orientering fastholdes, men formuleringerne om dannelse og fagets opgaver får et andet præg. I perioden træder forståelser af historiefaget, som knytter sig til demokrati, samfundsforståelse og elevens kritiske dømmekraft, tydeligere frem og får plads i anordningen. I samme periode får Danmarks internationale engagement en større synlighed i overvejelserne om skolens arbejde, hvilket giver nye formuleringer mulighed for at indgå i beskrivelsen af undervisningens formål. Set i denne sammenhæng får betoningen af den frie tankes ret, tolerance og den enkeltes ansvar over for samfundet en særlig betydning. Historiefaget fremstår dermed ikke kun som formidler af fortiden, men også som et fag, der relaterer sig til samtidens samfundsmæssige spørgsmål og til udviklingen af elevernes refleksion. Den udvidede rolle for samfundskundskab peger i samme retning. Med fastsat pensum, særskilt lærebog og et øget fokus på politiske, sociale og økonomiske forhold i samtiden får faget en tydeligere plads end tidligere. Disse elementer havde ikke haft en fremtrædende position i 1935, men indgår i 1953 mere markant i beskrivelsen af undervisningens indhold. Samtidig viser analysen, at ikke alle samtidige muligheder blev realiseret. H.V. Brøndsteds forslag om studiekredse repræsenterede et alternativ til de gældende arbejdsformer, men kom ikke til at præge gymnasiet. Forslaget fremstår dermed som et muligt, men ikke realiseret, spor i historiefagets udvikling. Samlet peger analysen på, at 1953-anordningen markerer en mulig forskydning i den måde, historiefagets formål kunne forstås og formuleres på inden for en periode, hvor demokratisering og et opgør med totalitære ideer udgjorde centrale referencepunkter for undervisningens indhold og begrundelse.

Historiefaget i moderniseringens skygge (1958 - 1972)

Perioden efter 1958 er kendetegnet ved, at nye idé- og samfundsmæssige problemstillinger træder tydeligere frem i debatten om uddannelse og samfund. Den Kolde Krig var i begyndelsen af 1960'erne præget af høj spænding, tydeligt illustreret ved Cuba-krisen. Trods dette medvirkede USA's militære tilstedeværelse i Europa til at skabe både intern stabilitet i Vesteuropa og ekstern sikkerhed over for Sovjetunionen. Denne stabilitet gav små stater som Danmark øget politisk handlefrihed og mulighed for at udbygge den nationale økonomi.⁹⁰ Mod slutningen af 1960'erne bidrog afspændingen mellem supermagterne yderligere til at

⁹⁰ Anders Wivel, "Aktivistisk med forbehold? Danmark, EU og den amerikanske verdensorden" i *Politica*, årg. 49 nr. 4 (2017): 426 - 450. <https://politica.dk/tidligere-numre/aargang-49-nr-4-dansk-udenrigspolitisk-aktivisme-paa-tvaers-af-institutionelle-arenaer>, s. 431 - 432

konsolidere denne udvikling.⁹¹ I samme periode blev det europæiske samarbejde styrket. Kul- og Ståunionen blev udvidet med Rom-traktaten i 1958, der skulle sikre økonomisk integration og forhindre nye krige.⁹² Den nye sikkerhed medførte et mere dynamisk handelssystem med øget frihandel og international arbejdsdeling. Det skabte en stigende konkurrence, hvor de lande, der producerede bedst og billigst, fik fordel i det voksende globale marked. Denne udvikling blev understøttet af fremvæksten af store transnationale selskaber, som forbandt de europæiske økonomier endnu tættere med verdensmarkedet.⁹³ Den internationale integration førte til højkonjunktur og markant økonomisk vækst i 1950'erne og 1960'erne. Erhvervsstrukturen ændrede sig, servicefag overtog de traditionelle arbejderfag, og den offentlige sektor voksede kraftigt.⁹⁴ Dette skabte nye politiske prioriteringer, ændrede økonomiske strukturer og et voksende behov for at modernisere både arbejdsstyrken og uddannelsessystemerne.⁹⁵

I Danmark voksede et tilsvarende behov frem, idet industrialisering og stigende international arbejdsdeling skabte et pres for at styrke samfundets færdigheder rettet mod et mere teknologisk orienteret arbejdsmarked. I reformdrøftelserne i 1950'erne blev de naturvidenskabelige fag betragtet som centrale for at ruste eleverne til et samfund i hastig økonomisk og teknologisk udvikling. Samtidig viste debatten, at denne opprioritering ikke kunne ske uden en afklaring af, hvordan gymnasiets traditionelle humanistiske fag fortsat skulle indgå i skolens formål. Almendannelse blev derfor et nøglebegreb, der skulle sikre, at gymnasiet også i en moderniseret udgave bevarede et bredt fagligt fundament, hvor de humanistiske fag fortsat havde en legitim plads.⁹⁶ Denne faglige orientering indgik i de større forandringer, der i 1960'erne førte til, at gymnasiet bevægede sig fra en elitær institution til et massegymnasium med betydeligt flere elever.⁹⁷ Det er inden for denne kombination af nye samfundsmæssige krav, faglige prioriteringer og gymnasiets gradvise forandring, at de kommende reformer må forstås.

I denne periode tager historiefaget 3 centrale forandringer med hhv. en tydeligere brug af kildekritik, en indskrænkning af samfundkundskaben og et forandret pensum. I

⁹¹ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 203

⁹² Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 178

⁹³ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 176

⁹⁴ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 185 - 186

⁹⁵ Hans Jørn Nielsen, "Ændringer i gymnasieskolen som kvalificeringsinstitution set i relation til den økonomiske og politiske udvikling siden 1958" i *Den Jyske Historiker*, årg. 8 nr. 5 (1975): 10 - 34. <https://slaegtsbibliotek.dk/2025/932682.pdf>, s. 12 - 13

⁹⁶ Haue, *Almendannelse som ledestjerne*, s. 385

⁹⁷ Haue, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik*, s. 127

1950'erne fik historiefagets metode øget opmærksomhed, og i 1958 blev kildekritik tydeligere indskrevet i lovteksten som en del af arbejdet med historisk viden og slutninger på baggrund af kilder.⁹⁸ Det adskiller sig fra 1953 hvor kildekritikken ikke nævnes i formålsafsnittet.⁹⁹ Når kildekritikken nu skrives direkte ind i formålet, peger det på et skifte hvor kildekritikken ikke blot bruges som metodisk hjælpemiddel, men bliver en del af selve den faglige kerne. Her lægger jeg mig delvist op ad Haues vurdering, som peger på at historiefaget i løbet af 1950erne bevæger sig mod en stærkere metodisk retning, hvor kildekritikken skal inddrages mere systematisk i undervisningen.¹⁰⁰ Jeg vurderer dog at kildekritikken får en endnu mere central rolle, end Haue giver den. Hvor han primært beskriver udviklingen som en gradvis styrkelse af metode indikerer formuleringen i 1958 lovgivningen efter min vurdering et mere markant brud. Når kildekritik bliver en del af formålet, er det ikke længere et spørgsmål om at nuancere undervisningen, men om at definere, hvad historiefaget først og fremmest skal træne eleverne i. Ser man videre på lovgivningen fra 1971 bliver disse bevægelser endnu tydeligere, da kildekritikken får en mere aktiv betydning. I 1958 skulle metoden især give eleverne en forståelse af de historiske perioder, de arbejdede med. I 1971 bliver kildekritikken i stedet beskrevet som et redskab, der skal bruges til at analysere nutidige samfundsproblemer og de værdiforestillinger, der knytter sig til dem.¹⁰¹ Eleverne skal ikke blot lære om fortiden, men bruge historiske og samfundsfaglige kilder til at tage selvstændig stilling.¹⁰² Denne forskydning viser at historiefaget i stigende grad forventes at bidrage til elevens rolle som kritiske borgere og ikke kun som formidler af historisk viden.

En anden central forskydning i perioden er organiseringen af det samfundsorienterede stof. Med etableringen af samfundsfag flyttes de mere samfundsnære områder som politik, kultur, økonomi, ideologier og international politik ud af historiefaget. Samfundskundskab bliver ganske vist stående som en gren af historie, men dens funktion indsnævres betydeligt. Dens opgave er alene at introducere samfundets struktur og fungere som en overordnet

⁹⁸ "Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet - 6. september 1961", konsulteret 19. november 2025.

https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=217&cHash=543afde4b0219dbd97c5fbc8b0fbfb3d

⁹⁹ "Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet - 9. april 1953", s. 412

¹⁰⁰ Haue, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik*, s. 125 - 126

¹⁰¹ Møller, *Historieundervisningen i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, s. 70 - 72

¹⁰² "Bekendtgørelse om undervisning og fordringerne til studentereksamen (322)", konsulteret 19. november 2025.

https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=217&cHash=543afde4b0219dbd97c5fbc8b0fbfb3d, s. 833

indføring i de internationale organisationer Danmark indgår i.¹⁰³ Det betyder at historiefaget ikke længere skal behandle samtidens konflikter og idéstrømninger i samme omfang som tidligere. Den tredje centrale forskydning i denne periode omhandler forandringerne i pensum, som 1971 bekendtgørelsen medfører. Bekendtgørelsen fastsætter klare krav til hvilke perioder og geografiske områder undervisningen skal omfatte. Før 1930 skal eleverne arbejde med tre til fem perioder fordelt på tværs af tid og geografi. Mindst én periode skal ligge før 1500 og mindst én men højst to skal handle om Danmark og Norden. Samtidig skal mindst ét emne ligge uden for Europa. Perioden efter 1930 skal behandles globalt og hovedvægten skal ligge på tiden efter 1945. En femtedel af undervisningen skal desuden bruges på samfundskundskab.¹⁰⁴ Disse krav viser et tydeligt skift væk fra en kronologisk national og europæisk historie mod en mere periodisk global og samtidssensitiv undervisning.

Indskrænkningen af samfundskundskaben kan ses som en del af en bredere forandring, hvor samtidens politiske og sociale forhold i stigende grad blev udtrykt gennem de moderne samfundsvidenskaber. Et tidligt udtryk for dette finder man allerede i 1954 ved et møde i Selskab og Socialpolitisk Forening, hvor der blev stillet spørgsmål til, hvorvidt underviserne i gymnasiet havde en bred nok sociologisk forståelse. Denne kritik kom i kølvandet på den angelsaksisk inspirerede samfundsvidenskab, som voksede frem i USA og Storbritannien efter anden verdenskrig. Fremvæksten af de moderne samfundsvidenskaber udfordrede historiefaget og dets traditionelle samfundslære. Den tekstbaserede formidling af samfundsviden blev i stigende grad opfattet som utilstrækkelig og afløst af empiriske analyser af samtidens samfundsproblemer.¹⁰⁵ Denne debat kan forstås i sammenhæng med velfærdsstatens udbygning og en voksende offentlig sektor, hvilket skabte et behov for et fag, der arbejdede med aktuelle samfundsproblemer gennem nyere analytiske tilgange. Med samfundsfagets indførelse i gymnasiet i 1966 blev en række opgaver, som historiefaget tidligere havde varetaget, derfor placeret i et nyt fagligt rum baseret på andre metoder og vidensformer.¹⁰⁶

I denne periode blev historiefagets rolle som samfundsdannende fag udfordret af både samfundsudviklingen og samfundsfagets fremvækst, hvilket satte fagets legitimitet under pres

¹⁰³ "Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet - 6. september 1961", s. 722

¹⁰⁴ "Bekendtgørelse om undervisning og fordringerne til studentereksamen (322)", s. 833

¹⁰⁵ Torben Spanget Christensen, "Samfundsfag - en uddifferentiering i og en udfordring til historiefaget", i *Sammenlignende fagdidaktik 2*, red. Ellen Krogh og Frede V. Nielsen, (*Cursiv* og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), 2012), s. 103 - 106

¹⁰⁶ Torben Spanget Christensen, "Samfundsfag i Danmark – et overblik" i *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, årg. 13 nr. 1 jubilæum, (2023), 35 - 53.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24466>, s. 45 - 47

og skabte behov for en tydeligere afgrænsning af hvad det kunne bidrage med i fagrækken.¹⁰⁷ Denne udfordring blev yderligere forstærket af udviklingen internt i historiefaget. Samtidig med at samfundsfag overtog de aktuelle og samfundsorienterede emner, blev den kronologiske fremstilling, som gennem det meste af det 20. århundrede havde udgjort historieundervisningens strukturelle fundament, gradvist svækket. Haue beskriver, hvordan bruddet med den sammenhængende fortælling i begyndelsen af 1970'erne kastede faget ud i en "kreativ krise", fordi kronologien havde været det bærende princip for at skabe overblik og kontinuitet for eleverne.¹⁰⁸ Jeg vil dog argumentere for, at det er en forenkling at betegne denne udvikling som en egentlig "kreativ krise". Selv om kronologien mister sin tidligere position, betyder det efter min vurdering ikke, at historiefaget befinder sig i et egentligt sammenbrud. Det giver mere mening at se udviklingen som begyndelsen på en faglig omstilling, hvor historiefaget afsøger nye måder at legitimere sig på i en skole præget af modernisering, faglig specialisering og nye krav til analytiske kompetencer. Når faget ikke længere kan hvile på en nationalt forankret fortælling eller på rollen som det centrale samfundsorienterede fag, opstår der et behov for at formulere en anden form for faglig kerne, som kan give faget en klar funktion i gymnasiet. Det er i denne proces, at kildekritikken får en voksende betydning.

Denne udvikling i Danmark skal ikke forstås som en isoleret proces. Allerede i 1911 argumenterede historieforskeren James Harvey Robinson for, at den traditionelle kronologiske fremstilling ikke længere kunne udgøre grundlaget for historisk dannelse.¹⁰⁹ I *The New History* kritiserede han den encyklopædiske historieform og fremhævede i stedet behovet for en mere undersøgende tilgang, hvor eleverne arbejder med problemer, spørgsmål og kilder. Robinsons hovedpointe var, at historisk viden ikke blot skal overføres fra lærebog til elev, men skabes gennem analyse og kritisk fortolkning af historiske materialer. Denne tankegang spredte sig også til Danmark i 60'erne og 70'erne.¹¹⁰ Udviklingen i historiefagets metode blev samtidig forment af en mere systematisk faglig debat i Norden. I 1965 blev den første nordiske fagkonference om historisk metodelære afholdt, hvor historikere fra nordiske lande mødtes for at diskutere, hvordan kildekritik skulle forstås og praktiseres i undervisningen. Her blev der sat fokus på både de metodiske muligheder og de problemer,

¹⁰⁷ Christensen, "Samfundsfag - en uddifferentiering", s. 109

¹⁰⁸ Haue, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik*, s. 131

¹⁰⁹ James Harvey Robinson, "The New History", i *Proceedings of the American Philosophical Society*, årg. 50 nr. 199, 179-190, (1911). <https://www.jstor.org/stable/984033>, s. 179

¹¹⁰ Haue, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik*, s. 153 - 154

elever kunne møde, når de arbejdede med kilder.¹¹¹ Konferencen vidner om, at der i løbet af 1960'erne opstod et voksende behov for at formulere et fælles metodisk grundlag for faget og for at udvikle kildekritikken fra en støttefunktion til et centralt fagligt arbejdsredskab.

På den baggrund bliver det vanskeligt at fastholde Haues beskrivelse af perioden som en egentlig kreativ krise. De udviklinger, der udfordrer den traditionelle kronologi, opstår nemlig ikke i et tomrum eller som tegn på et fag uden retning. De udspringer af en bredere metodisk nyorientering både internationalt og i Norden. Derfor giver det mere mening at forstå svækkelsen af kronologien som et tegn på, at historiefaget er ved at redefinere sit faglige grundlag. Faget bevæger sig i denne periode mod en mere undersøgende og analytisk arbejdsform, hvor kildekritikken får en central rolle og gradvist bliver det element, der kan samle faget og give det en tydelig funktion i gymnasiet. Set i dette lys fremstår udviklingen ikke som et sammenbrud, men som en mulig nødvendighed og fagligt begrundet opgør med tidligere undervisningsformer. I dette perspektiv fremstår denne omstilling, som en af de processer, der gør det muligt for historiefaget at formulere en ny legitimitet i en skole og et samfund, der gennemgår markante forandringer.

Mens kildekritikken i løbet af 1960'erne bliver et stadig tydeligere fagligt omdrejningspunkt, sker der samtidig en forskydning i selve indholdet af historieundervisningen. Kravene til perioder, områder og emner i 1971-bekendtgørelsen viser, at omstillingen ikke kun angår metode, men også indhold. Historiefaget bevæger sig dermed væk fra en national og europæisk kronologi og mod en mere global og tematiseret tilgang. Da kildekritikken gradvist fik status som fagets kerne, blev det muligt at organisere stoffet mere periodisk og tematisk med fokus på konkrete problemstillinger. Den traditionelle kronologi, som byggede på en sammenhængende national fortælling, mistede dermed noget af sin forklaringskraft i et samfund præget af international integration og globale problemstillinger.¹¹² I 1960'erne blev kronologien vanskeligere at opretholde. Danmark blev i stigende grad formet af internationale samarbejder, økonomisk arbejdsdeling og globale konflikter, som ikke lod sig indpasse i en lineær national fortælling. Samtidig voksede kritikken af den encyklopædiske undervisningsform, som primært byggede på reproduktion af lærebogens fremstilling.¹¹³ Denne dobbelte bevægelse med den metodiske nyorientering mod kildekritik og den samfundsmæssige udvikling mod international integration, gør det

¹¹¹ *Historisk metode i forskning og undervisning: foredrag holdt på den nordiske fagkonference om historisk metodelære i Århus 20.-24. juni 1965* (Århus: Jysk Selskab for Historie / Universitetsforlaget i Århus, 1966).

¹¹² Harry Haue, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie : udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75" i *Uddannelseshistorie*, (1991), s. 101

¹¹³ Haue, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie", s. 100 og 103 - 104

muligt at forstå, hvorfor 1971-bekendtgørelsen både ændrer måden eleverne arbejder på og det indhold de arbejder med. De to udviklinger peger i samme retning og gør den nationale, kronologiske model utilstrækkelig som strukturerende princip.

Denne udvikling mødte dog modstand blandt visse fagfolk. Forfatteren Elsa Gress fremhævede, at eleverne i 1970'erne stod dårligere end mellemkrigstidens elever, fordi de ikke længere blev ført gennem en tidslig kontinuitet. Ifølge Gress kunne eleverne godt forstå globale sammenhænge på tværs af geografien, men de manglede fornemmelsen af den historiske dybde, der gjorde det muligt at se fortiden som en aktiv del af nutiden.¹¹⁴ En tilsvarende kritik blev formuleret af lektor Karen Bjerresø fra Haderslev Katedralskole. Hun mente, at kildekritikken havde fået en så dominerende rolle, at eleverne mistede evnen til at placere begivenheder i tid og rum. Ifølge Bjerresø var fokuset på metoder problematisk, fordi de færreste elever skulle blive historikere, og fordi undervisningen efter hendes opfattelse mistede det brede overblik, som netop gav indblik i samfundets udvikling. Hendes kritik synliggør et andet fagligt udgangspunkt, hvor kontinuitet og oversigt udgør historiefagets centrale funktion.¹¹⁵ Disse kritikker må ses i relation til den samtidige udfordring, som den nationale tradition stod over for. De ældre undervisningsmaterialer, herunder P. Munchs verdenshistorie var i høj grad europæisk centreret og svære at forene med den nye internationale orientering, som prægede både skole og samfund.¹¹⁶ Gress' og Bjerresøs kritik kan ses som et udtryk for, at de rammer, der tidligere gjorde kronologien naturlig, ikke længere havde samme styrke i perioden. Den nationalt centrerede sammenhængsfortælling havde ikke længere de samme diskursive betingelser i et uddannelsessystem præget af international orientering og metodisk fornyelse. Derfor bliver det muligt at se opgivelsen af kronologien som et resultat af skiftende betingelser snarere end som en entydig pædagogisk beslutning.

En anden diskontinuitet i perioden viser sig i forslaget om et nyt fag, samtidsorientering, der dukkede op under forhandlingerne om 1971-reformen. Faget var allerede kendt fra folkeskolen, hvor det siden 1960 havde fungeret som et temaorganiseret fag med fokus på aktuelle forhold.¹¹⁷ I gymnasiet blev forslaget imidlertid mødt med betydelig skepsis, da nogle historikere opfattede det som et fag uden et klart fagligt ståsted, hverken historisk eller samfundsvidenskabeligt. Det var en konstruktion, der efter deres vurdering

¹¹⁴ Haue, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik*, s. 127 - 128

¹¹⁵ Karen Bjerresø "Skal kontinuiteten opgives?" i *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, nr. 18 (Marts 1967), s. 14

¹¹⁶ Haue, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie", s. 101

¹¹⁷ Christensen, "Samfundsfag - en uddifferentiering", s. 38 - 39

ville “sætte sig mellem to stole”.¹¹⁸ Heri lå en bekymring for, at faget hverken ville give eleverne en kronologisk sammenhæng eller den systematiske begrebs- og teoritænkning, som kendetegnede samfundsfag. Samtidig pegede historielærerforeningens bestyrelse på, at historiefaget allerede havde bevæget sig i en mere samfundsorienteret retning, og at endnu et fag i dette område derfor ville skabe yderligere pres på historiens position i fagrækken.¹¹⁹ Kritikere frygtede, at hvis samtidsorientering overtog arbejdet med de seneste årtiers historie, ville historiefaget miste en vigtig del af sin relevans for elevernes samtid. Faget risikerede dermed at blive afgrænset til ældre perioder og kildekritisk arbejde med materiale fjernet fra elevernes hverdag, hvilket kunne svække begrundelsen for dets plads i gymnasiet.¹²⁰

At faget ikke blev realiseret som gymnasiefag kan ses i lyset af flere forhold, der gjorde det vanskeligt at give det en stabil plads. For det første var faget vanskeligt at definere klart. Allerede i folkeskolen havde samtidsorientering skabt usikkerhed om indhold og afgrænsning, og faget manglede en tydelig faglig tradition.¹²¹ Dette var særligt problematisk i et uddannelsessystem, der i 1960'erne blev omformet af modernisering, international arbejdsdeling og et stigende behov for fag med tydelige metoder og analytiske kompetencer. Danmark befandt sig i et samfund præget af teknologisk udvikling, økonomisk vækst og øget international integration, hvilket skabte et pres for, at gymnasiets fag skulle fremstå metodisk afklarede og fagligt konsistente. I denne sammenhæng stod samtidsorientering svagt, da faget var organiseret omkring temaer uden et metodisk grundlag, der kunne legitimere det på linje med de etablerede fag. Set i dette perspektiv blev det vanskeligt at placere et fag uden klar metode i en skole, hvor netop metodisk tydelighed i stigende grad fungerede som målestok for faglig relevans. For det andet var der i gymnasiet ikke det samme tomrum at udfylde som i folkeskolen, hvor samtidsorientering i sin tid skulle dække et område, der endnu ikke var overtaget af et selvstændigt samfundsfag. Med både historie og samfundsfag til stede i gymnasiet fremstod et tredje samfundsrettet fag som mindre nødvendigt.¹²² For det tredje pegede historielærerne på, at faget ville stå svagt metodisk. Et gymnasiefag forventes at have et klart metodisk fundament, og samtidsorientering syntes at falde mellem de etablerede metoder uden selv at tilbyde et tydeligt alternativ.¹²³

¹¹⁸ Bestyrelsen af Historielærerforeningen, “Historie placering i det nye gymnasium” i *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, nr. 25 (December 1969), s. 1

¹¹⁹ Bestyrelsen, “Historie placering i det nye gymnasium”, s. 2

¹²⁰ Bestyrelsen, “Historie placering i det nye gymnasium”, s. 1

¹²¹ Kamilla Struwe, “Samtidsorienterings tilblivelse” i *Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie*, (1977), s. 73

¹²² Christensen, “Samfundsfag - en uddifferentiering”, s. 49 - 50

¹²³ Haue, *Almendannelse som ledestjerne*, s. 440

Analysen af perioden fra 1958 til 1972 viser et historiefag, der gradvist ændrer form og funktion i gymnasiet. Forandringerne fremstår ikke som resultatet af én bestemt beslutning, men som forskydninger, der bliver mulige inden for de bredere rammer, som præger perioden. Modernisering, international orientering og nye forståelser af faglighed udgør centrale referencepunkter for, hvad historiefaget kan være, og hvilke opgaver det kan varetage. Inden for disse rammer forskydes historiefagets forståelse gradvist i retning af et mere metodisk orienteret fag. I 1958 får kildekritikken en synlig plads i lovgivningen, og i 1971 får den en endnu tydeligere funktion, hvor eleverne også forventes at anvende metoden i arbejdet med aktuelle samfundsspørgsmål. Hermed bliver kildekritikken et centralt omdrejningspunkt for faget og bidrager til at definere, hvad historiefaget kan og skal træne eleverne i. Denne forskydning hænger sammen med forandringer i forholdet mellem historie og samfundsfag. Med indskrænkningen af samfundskundskaben og etableringen af samfundsfag flyttes en række samfundsnære emner ud af historiefaget. Det ændrer de forventninger, der knytter sig til historie som samfundsdannende fag, og udfordrer fagets tidligere rolle i gymnasiet. I denne situation opstår et behov for at tydeliggøre, hvad historiefaget fortsat kan bidrage med, og her får kildekritikken en særlig betydning. Gennem arbejdet med kilder, analyse og fortolkning bliver det muligt for faget at bevare en form for aktualitet, selv om det ikke længere har ansvaret for den direkte behandling af samtidens politiske og sociale forhold. Kildekritikken fremstår dermed ikke blot som et nyt metodisk element, men som en måde, hvorpå historiefaget kan formulere en ny faglig identitet i et gymnasium, hvor den nutidsorienterede samfundsforståelse i stigende grad varetages af et andet fag.

Samtidig svækkes den faste kronologiske og nationalt forankrede fortælling som historiefagets selvfølgelige struktur, og det bliver i stigende grad muligt at organisere undervisningen gennem udvalgte perioder og temaer med et bredere globalt udsyn. Denne forskydning kan ses i sammenhæng med, at Danmark i stigende grad indgår i internationale sammenhænge, hvor nationale udviklingslinjer ikke længere fremstår tilstrækkelige som forklaringsramme. Historiefaget orienterer sig dermed mod en mere periodisk og tematisk struktur, der i højere grad afspejler samtidens globale perspektiver. Samtidig viser modstanden mod udviklingen, at flere forståelser af historiefagets opgave eksisterede side om side. Kritikere som Elsa Gress og Karen Bjerresø pegede på tabet af kronologisk overblik og historisk kontinuitet, mens debatten om samtidsorientering synliggjorde vanskelighederne ved at etablere et fag uden et klart metodisk fundament. At disse positioner ikke blev stabiliseret, betyder ikke, at de var uden betydning, men at de diskursive betingelser, som

tidligere havde understøttet dem, var under forandring. Samlet peger analysen på, at historiefaget i perioden formes gennem samtidige forskydninger, der gør nogle forståelser mere stabile og andre mindre selvfølgelige. Faget bevæger sig i retning af en stærkere metodisk profil og et bredere globalt udsyn.

Globaliseringen og “de fremmede” (1973 - 2000)

I begyndelsen af 1970'erne sker der markante forandringer i den internationale orden. Den lange efterkrigskonjunktur bryder sammen i 1973 hvor oliekrisen rammer. Krisen opstår, fordi en ny krig mellem Israel og flere arabiske stater bryder ud. Det førte til, at de olieproducerende lande begrænsede deres eksport og hævede priserne kraftigt, over for Vesten. Dette viste hvor tæt forbundet den internationale økonomi var blevet og hvordan begivenheder langt fra Danmark nu havde direkte konsekvenser for landets udvikling.¹²⁴ Situationen bliver forstærket i 1979 hvor endnu en konflikt i regionen udløser en ny oliekrise.¹²⁵ Samtidig fortsætter den kolde krig som en grundlæggende ramme, men forholdet mellem supermagterne bevæger sig mellem perioder med afspænding og nye spændinger.¹²⁶ Dette ses blandt andet i Sovjetunionens invasion af Afghanistan i 1979 som markant øger konfliktniveauet indtil Sovjetunionens sammenbrud i 1989.¹²⁷ I 1990'erne bliver globalisering et mere tydeligt vilkår. Internationale forbindelser bliver stærkere, og nye teknologier og økonomiske relationer knytter landene tættere sammen.¹²⁸

Udviklingen mærkes også i Danmark. Optagelsen i EF i 1973 gør europæiske spørgsmål til en fast del af den politiske dagsorden, og de følgende årtier præges af flere folkeafstemninger og diskussioner om suverænitet og fællesskab.¹²⁹ Derudover begyndte nye politiske bevægelser i 70'erne at sætte ord på værdier og traditioner, som de opfattede som centrale for dansk kultur.¹³⁰ I begyndelsen af 1980'erne dannede Poul Schlüter (K) regering, og perioden præges af en politisk udvikling hvor værdier, fællesskab og kulturelle spørgsmål får en mere fremtrædende rolle i den offentlige debat.¹³¹ Samtidig begynder indvandring og

¹²⁴ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 192 - 193

¹²⁵ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 195

¹²⁶ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 203 og 208

¹²⁷ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 215 - 217

¹²⁸ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 226 og 238 - 240

¹²⁹ Lars Peter Visti Hansen, Jakob Buhl Jensen og Bente Thomsen, *Overblik: Danmarkshistorie i korte træk*, (København: Gyldendal A/S, 2010), s. 126 - 127

¹³⁰ Søren Hein Rasmussen, “Økonomisk krise og politiske udfordringer”, i *Danmarks historie - i grundtræk*, red. Steen Busck og Henning Poulsen, 399 - 435, (Aarhus Universitetsforlag, 2002), s. 401 - 403

¹³¹ Hanne Rasmussen og Mogens Rüdiger, *Danmarks historie*, bind 8, red. Søren Mørch, (København: Gyldendalske Boghandel og Nordisk Forlag A/S, 1990), s. 373 - 376

flygtningestrømme at skabe nye kulturmøder, som rejser spørgsmål om tilhørsforhold og om hvordan dansk kultur skal forstås. Disse temaer fortsætter ind i 1990'erne hvor globalisering og europæisk integration bliver endnu stærkere kræfter i dansk politik og i medierne.¹³² Samlet set præges perioden fra 1973 til 2000 af nye internationale vilkår, kulturelle møder og en mere markant værdipolitisk debat, som danner den samfundsmæssige og politiske ramme for bekendtgørelserne fra 1984, 1987, 1993 og 1999.

Bekendtgørelsen fra 1984 viderefører i store træk linjen fra 1971, idet formål og indhold forbliver overvejende uændrede. Den eneste markante justering er, at kravet om samfundskundskab i 3.g bortfalder, hvilket kan hænge sammen med, at samfundsfag nu er fuldt etableret som selvstændigt fag.¹³³ Det er først i 1987, at der kan iagttages et mere markant brud med den hidtidige forståelse af historiefagets rolle, idet begrebet historiebevidsthed for første gang indføres i en gymnasial bekendtgørelse,¹³⁴ inspireret af en tysk tradition, hvor begrebet havde været anvendt siden 1970'erne.¹³⁵ Ændringen indikerede, at eleverne skulle udvikle historiskbevidsthed, styrke deres identitet gennem kendskab til deres kulturbaggrund og opnå overblik over historiske udviklingslinjer. Samtidig fremhæves kendskab til forskellige opfattelser af historisk udvikling og vurdering af historiebrug som en del af arbejdet i faget.¹³⁶ I bekendtgørelsen fra 1993 fastholdes historiebevidstheden, men får en mere udfoldet plads end i 1987. Identitet, kulturel forankring og historiske sammenhænge betones stærkere og elevernes arbejde med historisk udvikling og historiebrug beskrives mere detaljeret. Dermed udbygges og konsolideres den historiebevidsthedsorienterede tilgang der blev indledt i 1987.¹³⁷ I 1999 ændrer historiebevidsthed karakter. Begrebet placeres ikke blot som et overordnet formål men bliver det bærende fundament for faget som helhed. Eleverne skal blive bevidste om at både de selv og andre tolker verden gennem en vekselvirkning

¹³² Hein Rasmussen, "Økonomisk krise og politiske udfordringer", s. 416 - 417

¹³³ "Bekendtgørelse om undervisningen m.v. i gymnasiet (268)", konsulteret 11. december 2025.

https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=239&cHash=2caflc7b20c3e4c3c9cfd7032fc0c71

¹³⁴ Ifølge Bernard Eric Jensen handler historiebevidsthed om, hvordan mennesker bruger og fortolker fortiden for at skabe mening i nutiden og orientere sig mod fremtiden. Fortid, nutid og fremtid ses som forbundne størrelser der former identitet og handlemuligheder. For undervisningen betyder det at eleverne skal reflektere over deres egen historiske position og forstå hvordan deres perspektiver er præget af tidligere erfaringer og fremtidige forventninger. (Bernard Eric Jensen, *Historie - livsverden og fag*, (Gyldendalske boghandel, Nordisk forlag A/S, København, 2006), s. 59 - 60)

¹³⁵ Haue, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik*, s. 130

¹³⁶ "Bekendtgørelse om fagene m.v. i gymnasiet (694)", konsulteret 28. november 2025.

<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/1987/694>

¹³⁷ "Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen (gymnasiebekendtgørelsen) (319)", konsulteret d. 11 december 2025. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/1993/319>

mellem fortidsforståelse, nutidsopfattelse og fremtidsorientering. Samtidig indføres arbejde med historiebrug og historieformidling som centrale elementer. Dermed bevæger begrebet sig fra en primært kulturel og identitetsorienteret forståelse i 1993 til en mere reflektiv og analytisk forståelse i 1999 hvor eleverne skal arbejde aktivt med hvordan historie anvendes og formidles i forskellige sammenhænge. Begrebet bliver dermed både mere præcist og mere metodisk forankret end tidligere.¹³⁸

Indholdet i historiefaget ændrer sig også i bekendtgørelsen fra 1987. Hvor faget tidligere havde været bredt orienteret og med en spredning i tid og geografi, bliver indholdet nu tydeligere struktureret og mere nationalt og europæisk forankret. Verdenshistorien skal stadig gennemgås, men kun i hovedtræk og med en klar vægt på Europas historie. Samtidig løftes dansk historie til et centralt område, hvor de vigtigste faser og det moderne Danmarks udvikling og forudsætninger skal behandles. Det understreges også, at undervisningen skal inddrage den danske og europæiske kulturbaggrund. Indholdet får en ny periodisering, hvor stoffet fordeles ligeligt på tre tidsafsnit, som dækker tiden fra før 1750 til samtiden. Dermed får faget en mere klassisk og sammenhængende historisk struktur. Undervisningen skal arbejde med fire faste aspekter, der tilsammen understøtter en systematisk og flerfaglig tilgang til politiske og internationale forhold, økonomi, levevilkår og sociale grupper samt kulturelle og fortolkende perspektiver. Endelig bestemmes det at både dansk historie og ikke europæisk historie skal indgå i de forløb der arbejdes med. På den måde er det muligt at bevare et globalt perspektiv, men inden for en tydeligere national og europæisk ramme. Samlet set markerer ændringerne i 1987 en bevægelse mod et mere struktureret, perspektiv mangfoldigt og kulturhistorisk orienteret indhold end tidligere.¹³⁹

For at forstå en mulig forklaring på hvorfor disse ændringer skete, kan vi se på den identitetsmæssige brydningstid, som prægede Danmark i denne periode. Krigene i Mellemøsten i starten og slutningen af 1970'erne havde medført en stor flygtningestrøm, som bevægede sig op gennem Europa i løbet af 1980'erne. I løbet af disse år ankom over 100.000 flygtninge til Europa, hvor Danmark i perioden 1984 - 1989 modtog omkring 25.000 af dem.¹⁴⁰ Denne gruppe af flygtninge udfordrede den hidtidige forståelse af Danmark som et relativt homogent nationalt fællesskab. Som sociolog Peter Gundelach påpeger, var den danske nationale identitet historisk blevet formet gennem tydelige forestillinger om grænsen

¹³⁸ "Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen (Gymnasiebekendtgørelsen) (411)", konsulteret 28 november 2025. <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/1999/411>

¹³⁹ "Bekendtgørelse om fagene m.v. i gymnasiet (694)"

¹⁴⁰ Rasmussen og Rüdiger, *Tiden efter 1945*, s. 127 - 128

mellem “os” og “de andre”. Tilstedeværelsen af nye befolkningsgrupper gav derfor anledning til en bred debat om kultur, tilhørsforhold og integration.¹⁴¹ Debatten udsprang af, at de nyankomnes kulturelle praksisser, religiøse traditioner og livsformer ikke uden videre passede ind i den eksisterende forståelse af Danmark som et kulturelt fællesskab med fælles normer og værdier. Det rejste spørgsmål om, hvordan man skulle leve sammen, hvilke normer der skulle gælde, og i hvilket omfang nye borgere skulle tilpasse sig majoritetens kultur. Integration blev et centralt politisk tema, og diskussionerne kom i høj grad til at handle om, hvad dansk kultur var, og hvem der kunne høre til i fællesskabet.¹⁴² I denne debat opstod der samtidig, som antropolog Mikkel Rytter påpeger, en tydeligere mental grænse mellem “danskere” og “de andre”. Når politikere og medier talte om integration, blev det ofte gjort på en måde, der markerede en forskel mellem det, der blev opfattet som dansk, og det, der lå uden for fællesskabet. Indvandring blev derfor ikke kun et spørgsmål om praktiske tilpasninger, men om hvilke grupper der kunne indgå i den nationale selvforståelse.¹⁴³

Det bliver tydeligt, at reaktionerne i Danmark ikke kun udsprang af konkrete sociale eller økonomiske forhold. Mange af de bekymringer, der prægede integrationsdebatten, handlede ikke kun om bolig, arbejde og velfærdsudgifter, men i lige så høj grad om kultur og værdier. Skepsis over for flygtninge fra Mellemøsten kan derfor ikke reduceres til praktiske forhold alene. Reaktionerne trak også på en dybere historisk forestillingsverden hvor islam allerede længe havde fungeret som en symbolsk modpol i europæisk selvforståelse. Det er denne historiske baggrund, Uffe Østergård beskriver. Han viser at Europa i flere perioder har forstået sig selv gennem en kulturel afgrænsning mod islam, og blev tænkt som et kristent fællesskab. Dette skal dog ikke ses som en uafbrudt og naturlig udvikling. Det er snarere en kulturel fortælleramme, der i nogle perioder har været stærk og i andre næsten fraværende. Når denne ramme aktiveres, bliver islam et billede på det fremmede og det der står uden for fællesskabet.¹⁴⁴ Denne ældre diskursive opdeling bliver aktuel igen i 1980'ernes integrationsdebat. I debatten blev muslimske flygtninge i stigende grad positioneret som repræsentanter for det kulturelle anderledes og noget der udfordrede den gældende forståelse af dansk identitet.

¹⁴¹ Peter Gundelach, "National identitet i globaliseringsstid" i *Dansk Sociologi*, årg. 12 nr. 1, 64 - 80, (2001). <https://doi.org/10.22439/dansoc.v12i1.594>, s. 74 - 77

¹⁴² Hein Rasmussen, "Økonomisk krise og politiske udfordringer", s. 417

¹⁴³ Mikkel Rytter, "Writing Against Integration: Danish Imaginaries of Culture, Race and Belonging" i *Ethnos*, årg 84, nr. 4, 678 - 697, (2018). <https://doi.org/10.1080/00141844.2018.1458745>, s. 689 - 691

¹⁴⁴ Østergård, *Evropa: Identitet og Identitetspolitik*, s. 381 - 383

Mens flygtningespørgsmålet skabte én form for identitetsmæssig usikkerhed, blev Danmark samtidig påvirket af en anden udvikling, som i lige så høj grad satte spørgsmål ved den nationale selvforståelse. Med EF-medlemskabet i 1973 blev Danmark en del af et politisk fællesskab, som gradvist bevægede sig i retning af tættere integration. I løbet af 1980'erne blev dette fællesskab ikke kun forstået som et økonomisk projekt, men også som et kulturelt og politisk. EF arbejdede aktivt på at styrke en fælles europæisk identitet og at skabe en forestilling om et europæisk kulturfællesskab som kunne understøtte den politiske integration.¹⁴⁵ Dette projekt har muligvis gjort det vanskeligere at definere, hvor den nationale ramme begyndte og sluttede, fordi dansk identitet i stigende grad skulle forstås i forhold til et større europæisk fællesskab. Denne forskydning blev for alvor tydelig i forbindelse med Maastricht-traktaten i 1992. Traktaten indebar at en række politiske områder skulle flyttes fra nationalt niveau til et supranationalt niveau, hvor beslutninger træffes i fællesskab mellem medlemslandene. Befolkningens nej til traktaten var en mulig afspejling af, at mange danskere opfattede denne udvikling som en udfordring af den nationale suverænitet og af de rammer som den danske identitet hidtil havde hvilet på. Den efterfølgende ja-afstemning blev kun mulig, fordi Danmark fik fire forbehold. Disse slog fast at dansk statsborgerskab ikke måtte erstattes af et europæisk, at Danmark stod uden for euroen, at landet ikke måtte deltage i et fælles militært forsvar og at det retslige samarbejde kun skulle ske på mellemstatsligt grundlag. At disse forbehold blev opfattet som nødvendige, kan ses som et udtryk for, at integrationen i Europa havde nået et punkt hvor mange borgere oplevede et behov for at beskytte den nationale ramme.¹⁴⁶ I slutningen af 1990'erne omtaler forskningen en voksende nationalfølelse som en reaktion på den stærkere europæiske integration. Samtidig viste globaliseringen, som Gundelach påpeger, at kulturelle mønstre i stigende grad flød på tværs af grænser. Populærkultur, medier og forbrug gjorde det vanskeligere at fastholde en klar forestilling om, hvad der adskilte den danske kultur fra det, der kom udefra.¹⁴⁷ Den nationale identitet kan dermed tolkes som at blive udfordret både oppefra af europæisk integration og udefra af globalisering.

Danmarks voksende integration i både EU og en mere globaliseret verden satte i denne periode spørgsmål ved den nationale identitet. Her peger sociolog Craig Calhoun på, at nationale fællesskaber ikke eksisterer som faste størrelser, men konstant må forestilles og

¹⁴⁵ Gundelach, "National identitet i globaliseringstid", s. 75

¹⁴⁶ Hein Rasmussen, "Økonomisk krise og politiske udfordringer", s. 421 - 422

¹⁴⁷ Gundelach, "National identitet i globaliseringstid", s. 64

opretholdes gennem bestemte historiske og kulturelle rammer.¹⁴⁸ Når sådanne rammer forskydes, kan det skabe usikkerhed, fordi mennesker mister nogle af de markører, der tidligere havde gjort fællesskabet genkendeligt. Calhoun understreger samtidig, at national identitet netop får større betydning i perioder med omfattende forandringer, hvor etablerede tilhørsforhold opleves som udfordrede.¹⁴⁹ Det er i denne optik, at Danmarks placering i et stadig tættere europæisk samarbejde og i en globaliseret kulturudveksling kan forstås. Begge udviklinger ændrede de ydre rammer for, hvordan dansk identitet kunne forestilles, og gjorde grænsen mellem det nationale og det overnationale mindre tydelig. EU-integrationen og globaliseringen kan derfor ikke kun ses som politiske og økonomiske ændringer, men også som en identitetsmæssig forskydning, som mange borgere oplevede som en udfordring.

Denne overordnede tendens, hvor borgernes kulturelle og nationale identitet i stigende grad blev sat til debat, skabte et behov for nye former for orientering. Globalisering, europæisk integration og nye kulturelle møder udfordrede de rammer, som tidligere havde gjort fællesskab og tilhørsforhold relativt selvfølgelige. Det blev derfor tydeligere, at de svar, som havde præget 1970'ernes skole- og uddannelsestænkning, ikke længere fremstod tilstrækkelige. Her havde fokus i høj grad ligget på metode, samfundsorientering og elevstyring, men uden et tilsvarende stærkt greb om kulturel sammenhæng og historisk forankring. Denne kritik kommer tydeligt til udtryk i Bertel Haarders kulturkamp i begyndelsen af 1980'erne. Haarder problematiserede, at skolen efter hans opfattelse var blevet præget af et ensretningsideal og en materialistisk samfundsforståelse, hvor forbindelsen til fælles kulturelle rødder var svækket.¹⁵⁰ Som svar pegede han på de såkaldte åndsfag, herunder historiefaget, som centrale for genopbygningen af kulturel orientering og sammenhæng.¹⁵¹ Historiefaget blev i denne forståelse ikke blot et analytisk fag, men et sted, hvor eleverne kunne udvikle forståelse for deres egen placering i en dansk og europæisk tradition. Set i denne sammenhæng kan ændringerne i 1987, hvor dansk og europæisk historie løftes til kerneområder, og hvor periodisering og sammenhæng betones, forstås som en del af denne bredere forskydning. Historiefaget gives her en tydeligere opgave i forhold til at skabe overblik, kontinuitet og kulturel orientering i en tid præget af forandring. Introduktionen af historiebevidsthed kan ses som et led i denne bevægelse. Begrebet tilbyder en måde at

¹⁴⁸ Craig Calhoun, "The Importance of Imagined Communities – and Benedict Anderson", i *Debats. Journal on Culture, Power and Society*, nr. 1, 11 - 16, (2016). [10.28939/iam.debats-en.2016-1](https://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2016-1), s. 13 - 14

¹⁴⁹ Calhoun, "The Importance of Imagined Communities", s. 16

¹⁵⁰ Bertel Haarder, Jørgen Granum-Jensen og Asger Sørensen, *Kampen om gymnasiet*, (Forlaget liberal, 1982), s. 7 - 10

¹⁵¹ Haarder, Granum-Jensen og Sørensen, *Kampen om gymnasiet*, s. 17 - 19

forbinde elevernes samtid med længere historiske linjer og gør det muligt at arbejde med identitet og historisk forståelse uden at fastholde én entydig fortælling. At historiebevidstheden i løbet af slutningen af 1980'erne og 1990'erne får en stadig mere central og udfoldet rolle, kan dermed forstås som et svar på de identitetsmæssige udfordringer, som det danske samfund stod over for i mødet med en mere åben og foranderlig verden.

Der er dog også udviklingstræk i historiedidaktikken, som ikke får egentlig indpas i bekendtgørelserne. Et af disse er Herlev forsøgene fra slut 1970'erne til start 1980'erne. Herlev Gymnasium blev udpeget som forsøgsgymnasium med det formål at afprøve nye undervisningsformer, fordi Undervisningsministeriet mente at faglig og pædagogisk fornyelse ellers ville ske for langsomt. Her udviklede man to strukturforsøg, der begge byggede på et systematisk og omfattende fagsamarbejde og en gennemgående brug af projektarbejde. I strukturforsøg A blev undervisningen organiseret i seks brede fagområder frem for enkeltfag, hvor historie indgik sammen med kulturgeografi og samfundsfag. Samtidig blev grendelingen afskaffet og erstattet af en mere fleksibel model, hvor eleverne kunne vælge efter interesse. I strukturforsøg B, den såkaldte lille-skole-model, blev en årgang opdelt i faste elevhold med tilknyttede lærergrupper, så undervisningen fik karakter af mindre enheder med et fast lærerkollegium. Også her blev undervisningen organiseret i brede fagområder, med vægt på fagintegration og projektarbejde. Forsøgene blev hurtigt et omdrejningspunkt for en bredere debat om gymnasiets fremtid. Tilhængerne så dem som et skridt mod en ny form for almindannelse med større elevansvar og tværfaglighed, mens modstanderne opfattede dem som en trussel mod fagenes identitet og faglige niveau.¹⁵² I takt med at historiefaget i stigende grad forbindes med sammenhæng, kontinuitet og kulturel orientering, ændres også betingelserne for, hvilke reformmodeller der fremstår som legitime. Inden for disse mulighedsbetingelser får modeller, der arbejder med opløsning af faggrænser og brede tværfaglige strukturer, en anderledes position. Herlev-forsøgene, der netop udfordrer fagets selvstændighed gennem totalintegration og projektorganisering, lader sig vanskeligt indplacere i et diskursivt rum, hvor historiefaget i stigende grad forbindes med sammenhæng, kontinuitet og kulturel orientering. Denne positionering bliver tydeligere, når man inddrager den før omtalte kulturkamp af Haarder. Her problematiseres, at skolen havde mistet forbindelsen til fælles kulturelle rødder og fremstod præget af ensretning og materialistisk samfundsforståelse. I dette diskursive spor bliver historiefaget tænkt som et

¹⁵² Haue, *Almindannelse som ledestjerne*, s. 462 - 464

sted, hvor kulturelle referencer og historisk orientering skulle styrkes.¹⁵³ I den sammenhæng kommer Herlev-modellen til at stå uden for de forståelsesformer, der præger perioden, og fremstår derfor som en diskontinuitet i forhold til den måde historiefaget formuleres på.

En anden diskontinuitet, der ikke fik gennemslag i bekendtgørelserne, var lektor O. Herskind Jørgensens forslag til, hvordan historiefaget burde organiseres. Jørgensen skitserede et langt mere systematisk og pensumstyret historiefag end det, der kendetegnede 1971-bekendtgørelsen. Han foreslog et omfattende grundbogsstof i verdenshistorie og Nordens historie, kontrolleret gennem skriftlig eksamen, suppleret af emne- og periodelæsning med både europæiske og ikke-europæiske perspektiver. Hertil kom et obligatorisk speciale, der skulle belyses gennem økonomiske, politiske, sociale og kulturelle vinkler og bygge på varierede materialer og metoder. Endelig foreslog han individuelle opgaver vurderet ved samtale samt en fast fordeling af undervisningstiden mellem fagets forskellige elementer.¹⁵⁴ Selvom enkelte af disse elementer genfindes i 1987-bekendtgørelsen, bevægede Jørgensens samlede model sig i en anden retning end den udvikling, der kommer til udtryk i perioden. Analysen viser, at historiefaget i 1980'erne blev placeret i en samfundssituation præget af politiske, kulturelle og identitetsmæssige brydninger, hvor globalisering, europæisk integration og debatten om nationale orienteringspunkter fik stigende betydning. I dette diskursive rum blev historiefaget i højere grad forbundet med elevernes mulighed for at orientere sig i samtidens kulturelle og historiske problemstillinger, og ikke med et pensumstyret fag centreret om paratviden og skriftlig kontrol. I denne sammenhæng kom Jørgensens model til at falde uden for de forståelsesformer, der prægede perioden.

På tværs af perioden fra 1973 til 2000 træder der et diskursivt mulighedsrum frem, hvor globalisering, europæisk integration og identitetsdebatter gradvist får større betydning for måden historiefaget formuleres på. Inden for dette rum forskydes faget fra en bred samfundsorienteret forståelse til en position, hvor kulturelle referencerammer, historiske sammenhænge og elevernes orientering i en foranderlig samtid bliver centrale.

Introduktionen og udvidelsen af historiebevidsthed kan ses som led i denne bevægelse, hvor faget i stigende grad forbindes med identitet, fortolkning og historiebrug. De diskursive forskydninger kan også ses i den måde, fagets indhold blev formuleret på. Med 1987-bekendtgørelsen blev undervisningen opdelt i tydelige perioder, og dansk og europæisk historie fik en mere central plads, samtidig med at sammenhæng og kulturhistoriske

¹⁵³ Haarder, Granum-Jensen og Sørensen, *Kampen om gymnasiet*, s. 7 - 10

¹⁵⁴ O. Herskind Jørgensen, "Historie ved O. Herskind Jørgensen", i *NOTER*, nr. 82, 2 - 6, (1984), s. 5

perspektiver blev betonet. Læst gennem en globaliseringsorienteret diskurs kan ændringerne i historiefagets indhold forstås som en måde, hvor faget placerer sig i et felt, hvor nationale og europæiske referencer får øget betydning. Samtidig findes der didaktiske spor, som ikke passer ind i denne ramme. Herlev-forsøgene og Jørgensens model udfordrer på forskellig vis enten fagets selvstændighed eller dets kulturelle og identitetsmæssige orientering og placerer sig dermed uden for det diskursive rum, der samler faget. Samlet peger analysen på, at historiefaget i perioden formes gennem forskydninger, der stabiliserer nogle forståelser, mens andre bliver mindre mulige.

Kompetencer i en foranderlig verden (2000 - 2005)

I år 2000 så verdenssituationen anderledes ud, end den havde gjort i mange år. USA var økonomisk, politisk, kulturelt, teknologisk og militært overlegne i forhold til alle andre i verden. Især militært stod USA stærkt, idet landets forsvarsbudget udgjorde omkring halvdelen af verdens samlede militærudgifter, hvilket gav det et betydeligt råderum til at gribe ind i internationale konflikter.¹⁵⁵ Dette ændrede sig i begyndelsen af 00'erne, da IT-boblen bristede og medførte markante fald i aktiekurser, lavere investeringer og økonomisk usikkerhed i store dele af Vesten.¹⁵⁶ Denne rystelse i den vestlige økonomi sammenfaldt med en periode, hvor USA også politisk blev udfordret. Landets gentagne indgriben i internationale konflikter var en af de faktorer, der lå bag Al-Qaedas terrorangreb mod World Trade Center den 11. september 2001. Angrebet førte til, at USA indledte en militær intervention i Afghanistan, og få år senere gik landet i krig mod Saddam Hussein i Irak på baggrund af påstande om masseødelæggelsesvåben, som siden viste sig ikke at eksistere. Krigene i Mellemøsten blev et vendepunkt for USA's globale position, fordi opbakningen til USA svækkedes gradvist, grundet den tvivlsomme intervention i Irak og deres egoistiske og arrogante sikkerhedspolitik.¹⁵⁷ Den udfordrede vestlige alliance gav en mulighed til andre nationer, som ønskede at få større indflydelse globalt, såsom Kina, Brasilien, Rusland og Indien, der indgik i en koalition kaldet BRIK-landene. Selvom USA stadig var den klart mest dominerende økonomiske faktor i verden, så begyndte denne organisation at udfordre de vestlige landes hidtidige økonomiske dominans. Dette var specielt Kina, som i denne periode blev til verdens fabrik for masseproduktion.¹⁵⁸

¹⁵⁵ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 251

¹⁵⁶ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 264 - 265

¹⁵⁷ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 254 - 263

¹⁵⁸ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. s. 266

De samme økonomiske forskydninger gjorde sig gældende i Danmark. IT-boblen påvirkede også den danske økonomi i starten af 00'erne, hvor faldende investeringer og lavere eksport bidrog til en periode med økonomisk afdæmpning.¹⁵⁹ På samme tid blev Anders Fogh Rasmussen statsminister. Hans første regeringsperiode blev præget af en markant ideologisk linje, hvor politiske værdier som ansvarlighed, frihed og klare politiske principper blev fremhævet. Foghs regering positionerede sig med en tydelig kurs i en tid, hvor både globalisering og økonomisk usikkerhed satte nye krav til, hvordan Danmark skulle navigere i et internationalt forbundet samfund.¹⁶⁰ Denne politiske og økonomiske kontekst udgør en central del af de rammer, som uddannelsesområdet blev formet inden for i begyndelsen af 00'erne.

I overgangen fra 1999- til 2005-reformen sker der markante forskydninger i både formål, indhold og arbejdsformer. Hvor 1999-reformen var domineret af et klart indholdsfokus, hvor eleverne skulle tilegne sig ”viden om hovedtræk i verdenshistorien” samt ”indsigt i politiske forhold, produktion, levevilkår og tilværelsestolkninger”, flyttes fokus i 2005-reformen over på kompetencer og metoder. Eleverne skal nu kunne ”formulere historiske problemstillinger”, ”bearbejde forskelligartet historisk materiale” og ”forholde sig metodisk-kritisk”.¹⁶¹ Haue beskriver det ved, at ”eleverne skulle erhverve sig en faktuel viden som forudsætning for at kunne kvalificere deres historiebevidsthed”.¹⁶² Samtidig sker der et indholdsmæssigt skift fra et primært nationalt perspektiv til et mere globalt og transnationalt udsyn. I 1999 vægtes ”de vigtigste faser i Danmarks historie” og det danske samfund, mens globale forhold blot nævnes perifert. I 2005 bliver globale temaer derimod eksplicitte kernestofområder, såsom kulturmøder, kolonisering, imperialismen, globalisering og Danmarks internationale placering. På undervisningsniveau ses et tilsvarende skifte fra lærerstyret stofgennemgang til en mere elevaktiverende og problemorienteret tilgang. 1999-reformen fastlagde tidsperioder, der skulle dækkes ligeligt, og forløbene var hovedsageligt lærerstyrede overblik- og dybdestudier. I 2005 stilles der derimod krav om, at eleverne gradvist skal udvikle evnen til selv at formulere spørgsmål, søge information og arbejde

¹⁵⁹ ”Bobler og finanskrise - danske konjunkturudsving 1999-2010”, konsulteret 12. december 2025.
<https://www.dst.dk/Site/Dst/SingleFiles/GetArchiveFile.aspx?fi=921644904&fo=0&ext=formid>

¹⁶⁰ ”Statsminister Anders Fogh Rasmussen og den ideologiske værdikamp i 2000'erne“, konsulteret 12. december 2025.

https://danmarkshistorien.lex.dk/Statsminister_Anders_Fogh_Rasmussen_og_den_ideologiske_v%C3%A6rdikamp_i_2000%E2%80%99erne

¹⁶¹ ”Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)”, konsulteret 2. december 2025. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2004/1348>

¹⁶² Haue, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik*, s. 169

problemløsende med historiske problemstillinger. Dermed går eleverne fra at være modtagere af lærerens udvalgte stof til aktive medskabere af historisk viden.¹⁶³

I sin nytårstale i 2002 formulerede Anders Fogh Rasmussen et opgør med det, han betegnede som eksperttyranni. I sine tale fremhævede han individets evne til selv at vælge og tage ansvar og understregede at mennesker ikke behøvede eksperter eller smagsdommere til at bestemme på deres vegne.¹⁶⁴ I denne forståelse betones borgerens evne til selvstændigt at træffe valg og tage ansvar frem for at modtage viden og beslutninger fra autoritative instanser. Uddannelse kan her forstås som et centralt sted for udviklingen af personlig myndighed, hvor evnen til at vælge og handle selvstændigt tillægges stor betydning. Denne forståelse genfindes i undervisningsminister Ulla Tørnæs' udtalelser op til 2005 reformen. Hun beskrev gymnasieeleverne som uselvstændige og for dårligt forberedte til videregående uddannelser og pegede på kompetencer som det centrale problem. Reformen blev i denne sammenhæng formuleret som et middel til at styrke elevernes faglighed gennem øget selvstændighed og ansvarlighed.¹⁶⁵ Disse krav gik også igen ved Dansk Industris konference i 2004, hvor økonomi- og erhvervsminister Bendt Bendtsen fremhævede gymnasiet som et centralt sted for at forberede unge på fremtidens økonomiske udfordringer. Han pegede på, at globaliseringen havde ændret de økonomiske vilkår grundlæggende, og at udflytning af produktion i stigende grad var blevet en normal del af den internationale økonomi. Samtidig understregede han, at problemet ikke kun var billig produktion i Østen, men at lande som Kina og Indien efterhånden havde opnået et uddannelsesniveau, der gjorde dem i stand til at udføre servicefunktioner og vidensarbejde, som tidligere havde været forbeholdt vestlige lande. Denne udvikling stillede ifølge Bendtsen nye krav til Danmark. Hvis Danmark skulle kunne klare sig i den globale konkurrence, måtte økonomien i højere grad baseres på fornyelse, innovation og udvikling af nye ideer frem for traditionelle produktionsformer. I den sammenhæng fremhævede han uddannelse som en afgørende kilde til både innovation og kvalificeret arbejdskraft og gjorde det klart, at unge mennesker skulle lære færdigheder, der kunne ruste dem til et mere foranderligt arbejdsmarked.¹⁶⁶

¹⁶³ "Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)"

¹⁶⁴ Hansen, Buhl Jensen og Thomsen, *Overblik: Danmarkshistorie i korte træk*, s. 141

¹⁶⁵ "Reformer i gymnasierne", konsulteret 4. december 2025.

<https://www.dr.dk/nyheder/htm/baggrund/tema2003/reformtider%20i%20gymnasierne/>

¹⁶⁶ "Bendt Bendtsens tale ved Dansk Industris konference", konsulteret 4. december 2025.

<https://www.dansketaler.dk/tale/oekonomi-og-erhvervsminister-bendt-bendtsens-tale-ved-dansk-industris-konference-om-mindre-og-mellemstore-virksomheder>

I denne sammenhæng er det relevant at inddrage didaktikeren Heidi Eskelund Knudsen og hendes forståelse af historiefaget. Eskelund argumenterer for, at historiefaget allerede kan varetage de kompetencer, som der efterspørges. Hun beskriver historiefaget som et fag, hvor eleverne ikke blot skal lære om fortiden, men aktivt arbejde med at forstå og fortolke den. Ifølge Eskelund er historie ikke et fag, med et svar, men et fag, hvor man analyserer, stiller spørgsmål, undrer sig og selv forsøger at forklare sammenhænge i fortiden. Denne måde at arbejde på betyder, at historiefaget i sig selv forudsætter en høj grad af elevaktivitet og selvstændighed. Når eleverne skal tage stilling til kilder, vurdere forklaringer og selv udforme historiske fremstillinger, bliver de nødt til at træffe valg og begrunde dem fagligt. Dette giver eleverne en forståelse af, at historisk viden altid er betinget af perspektiv, kontekst og den problemstilling, man arbejder ud fra, og at viden derfor ikke kan reduceres til faste og entydige sandheder.¹⁶⁷ Set i dette lys kan historiefaget blive en mulig løsning på politikernes ønske om mere selvstændige og ansvarlige elever. Som Eskelund peger på, arbejder eleverne i historiefaget ikke med faste svar, men med fortolkning, kildevurdering og begrundede valg. Gennem dette arbejde trænes eleverne i at tage stilling og anvende viden selvstændigt, hvilket svarer direkte til de kompetencekrav, politikerne stiller til gymnasiet.

Der er også elementer, som ikke bliver en del af 2005 reformen. Samfundskundskab som havde været en del af historiefaget siden 1903, hvor det skulle give eleverne en indsigt ind i de aktuelle politiske og økonomiske forhold, forsvinder ud af fagrækken i 2005. Med samfundsfags indførelse i gymnasiet i 1966 blev samfundskundskab udfordret, og med tiden mistede det mere og mere indflydelse i fagrækken (jf. moderniseringsafsnittet). Samfundskundskab position afspejles også i EVA's evaluering *Historie med samfundskundskab* fra 2001. Den peger på, at samfundskundskab i praksis havde en uklar faglig identitet og blev organiseret meget forskelligt fra skole til skole. Rapporten viser, at undervisningen ofte var tæt integreret med historie, og at både elever og lærere havde vanskeligt ved at afgrænse fagets selvstændige formål. Samtidig fremgår det, at samfundsfag i stigende grad blev opfattet som det fag, der gav eleverne redskaber til at analysere samfundsforhold mere systematisk, hvilket blandt andet kom til udtryk i elevernes deltagelse i diskussioner og deres forudsætninger for videre uddannelse.¹⁶⁸ Set i lyset af begyndelsen af 00'ernes fokus på kompetencer, selvstændighed og metodisk arbejde blev uddannelse i

¹⁶⁷ Heidi Eskelund Knudsen, "Fortid kontra historie" i *RADAR - Historiedidaktisk Tidsskrift*, årg. 3 nr. 1, 59 - 63, (2016), <https://doi.org/10.7146/rhdt.v3i1.26438>, s. 61 - 62

¹⁶⁸ "Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium", konsulteret d. 13 december 2025. <https://admin.eva.dk/udgivelser/2001/nov/historie-med-samfundskundskab-i-det-almene-gymnasium>, s. 55 - 60

stigende grad set som noget, der skulle udvikle elevernes evne til at arbejde analytisk og selvstændigt med problemstillinger. Dette fik et fag som samfundskundskab til at fremstå mindre relevant. Faget var i høj grad knyttet til formidling af aktuel viden, men uden en fælles forståelse af metoder og progression, som kunne understøtte de kompetencer, der blev efterspurgt politisk og uddannelsesmæssigt. Samtidig blev samfundsfag gjort obligatorisk på C-niveau med 2005-reformen. Dermed blev de emner, som samfundskundskab tidligere havde varetaget, herunder dansk politik og økonomi, samlet i et fag med en tydeligere placering i gymnasiets fagrække.¹⁶⁹ I denne sammenhæng kan samfundskundskabs forsvinden forstås som en diskontinuitet, hvor bestemte former for viden mister deres selvfølgelige plads. Det er ikke blot et fag, der forsvinder, men en måde at organisere viden om samtid og samfund på, som ikke længere fremstår stabil inden for de forståelsesrammer, der præger perioden. Samfundskundskabs udfasning kan dermed læses som en del af de bredere forskydninger, hvor kompetencer, metode og selvstændighed får øget betydning for, hvordan viden kan formuleres og legitimeres.

Perioden fra 2000 til 2005 kan samlet set forstås som en tid, hvor nye politiske og samfundsmæssige forståelser af uddannelsens formål blev formuleret. I en sammenhæng præget af øget global orientering og fokus på konkurrence, innovation og omstilling blev uddannelse i stigende grad italesat som et middel til at udvikle kompetencer som selvstændighed, ansvar og evnen til at anvende viden aktivt. Disse forståelser bidrog til nye mulighedsbetingelser for, hvordan historiefaget kunne indrammes og begrundes. Inden for disse rammer blev det muligt at formulere historiefaget som et kompetenceorienteret fag, hvor metodisk arbejde, problemorientering og elevaktivitet blev centrale mål. De arbejdsformer, der tidligere havde eksisteret mere implicit i faget, blev i 2005-reformen tydeliggjort og gjort til eksplicite krav. Samtidig blev det muligt at udvide fagets indhold i retning af globale og transnationale perspektiver, i takt med at Danmark i stigende grad blev forstået som indlejret i en bredere verdenshistorisk sammenhæng, der rakte ud over nationale og europæiske rammer. Derudover viser perioden også, at ikke alle vidensformer lod sig indpasse i denne nye forståelse. Samfundskundskabs udfasning kan her læses som et brud, hvor en bestemt måde at organisere viden om samtid og samfund mister sin plads. I en periode, hvor metodisk arbejde og kompetenceudvikling blev tillagt stigende betydning, fremstod samfundskundskab som et fag med en uklar funktion, særligt i forhold til samfundsfag, der i højere grad blev forbundet med analyse og systematisk arbejde. Dermed

¹⁶⁹ Christensen, "Samfundsfag - en uddifferentiering", s. 96 - 98

blev det muligt at samle nutidsorienterede samfundsanalyser i ét fag, mens historiefaget blev omformuleret med fokus på fortolkning, metode og problemorientering. På den måde rummer 2005-reformen både nye formuleringer af historiefagets formål og klare brud med tidligere faglige organiseringer. Kontinuiteter og diskontinuiteter fremstår ikke som nødvendige eller naturlige udviklinger, men som resultatet af de forståelser af viden, kompetencer og uddannelse, der blev gjort dominerende i perioden.

Når historien går online – mellem viden og vildledning (2005 - 2025)

Perioden 2005–2025 er karakteriseret ved en række markante samfundsmæssige forandringer, som på forskellig vis påvirkede de overordnede vilkår i både vestlige samfund og Danmark. Allerede i midten af 2000'erne ændrede internettet karakter fra primært at fungere som et informationsmedie til i stigende grad at være en interaktiv platform, hvor brugere selv producerer, deler og former indhold. Denne udvikling betegnes ofte som Web 2.0 og er kendetegnet ved sociale netværk, samarbejde og kontinuerlig udveksling af information.¹⁷⁰ Dette ledte til fremkomsten af sociale medieplatforme som Facebook og YouTube.¹⁷¹ Disse platforme gjorde det muligt at sprede information hurtigere og til et langt bredere publikum end tidligere.¹⁷² Perioden blev desuden præget af den globale finanskrisen, som tog form i slutningen af 00'erne. Krisen udsprang af omfattende udlån i den finansielle sektor, som mange forbrugere ikke var i stand til at tilbagebetale, hvilket førte til bankkrak og et markant tab af tillid til banksystemet.¹⁷³ Samtidig ses i perioden en stigende politisk og social polarisering i den vestlige verden, grundet økonomisk nedgang, kulturelle forandringer og institutionel passivitet.¹⁷⁴ Polariseringsen kommer blandt andet til udtryk i forbindelse med valg, hvor politiske skel i stigende grad træder tydeligt frem. I sådanne sammenhænge orienterer vælgere sig ofte stærkere mod deres egen politiske gruppe eller parti, og opbakningen til politiske argumenter knytter sig i høj grad til afsenderens tilhørsforhold frem

¹⁷⁰ "Web 2.0 definition. WebQuest for HRM.", konsulteret d. 13 december 2025.
<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/53d4f0a7-8a83-40f2-b342-e561974a8065/2.%20Web%202.0%20definition.pdf>

¹⁷¹ Esteban Ortiz-Ospina, "The rise of social media" i *Our World in Data*. Konsulteret 2. december 2025.
https://ourworldindata.org/rise-of-social-media?utm_source=com

¹⁷² Axel Gelfert, "Fake News: A Definition" i *Informal Logic*, årg. 38 nr. 1, 84 - 117.
<https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>, s. 109 - 113

¹⁷³ Mortensen og Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, s. 269 - 271

¹⁷⁴ Fernando Casal Bértoa og José Rama, "Polarization: What Do We Know and What Can We Do About It?" i *Frontiers in Political Science*, nr. 3, (2021). <https://doi.org/10.3389/fpos.2021.687695>, s. 5 - 7

for til argumenternes konkrete indhold.¹⁷⁵ I den senere del af perioden blev samfundene desuden præget af COVID-19-pandemien, som fra 2020 medførte omfattende samfundsmæssige indgreb, herunder nedlukninger, isolation, restriktioner og øget digitalisering af arbejde, uddannelse og kommunikation.¹⁷⁶

De ovenstående forandringer viste sig også i Danmark. Den danske regering begyndte i starten af 00'erne at implementere digitaliseringen gradvist i det statslige arbejde, samtidig med at man forsøgte at rulle det ud til danskerne. Dette skete gennem nøglekort, og online tjenester, hvor danskernes information blev samlet.¹⁷⁷ Finanskrisen i Danmark bidrog, udover de økonomiske forandringer, til en ændret offentlig debat. Krisen skabte usikkerhed omkring fremtiden og medførte krav om løsninger. Samtidig viste analyser, at danske vælgere, specielt de unge, begyndte at søge information og politisk orientering i stigende grad via digitale medier, hvor både etablerede og nye politiske aktører konkurrerede om opmærksomheden.¹⁷⁸ I den senere del af perioden blev Danmark præget af COVID-19-pandemien, som gav anledning til offentlig debat, der i høj grad udfoldede sig på digitale platforme. Studier af den danske debat om mundbind på Twitter viser, at almindelige borgere aktivt deltog i diskussioner om pandemien, hvor både spredning og afvisning af misinformation fandt sted.¹⁷⁹ I perioden er politiske uenigheder i Danmark blevet skarpere, idet borgere i stigende grad orienterer sig mod holdninger, de deler, og tager afstand fra politiske modstandere. Sociale medier har bidraget til at samle bestemte synspunkter og dermed forstærke opdelinger og polarisering i befolkningen.¹⁸⁰ Disse forandringer udgør nogle af de mulighedsbetingelser der har præget perioden 2005 - 2025.

Denne periode indeholder 3 centrale forskelle. Allerede omkring 2010 sker der de første markante ændringer i brugen af IT i historiefaget. Hvor IT i 2005-reformen kun spillede en begrænset rolle, får digitale redskaber i 2010 en mere fremtrædende plads og

¹⁷⁵ "Politisk polarisering og konflikt blokerer for de gode argumenter", konsulteret d. 13 december 2025. <https://bss.au.dk/aarhus-bss-nyheder/samfund-1/2018/politisk-polarisering-og-konflikt-blokerer-for-de-gode-argumenter>

¹⁷⁶ Rahul De, Neena Pandey og Abhipsa Pal, "Impact of digital surge during Covid-19 pandemic: A viewpoint on research and practice", i *International journal of information management*, årg. 55, (2020). doi: [10.1016/j.ijinfomgt.2020.102171](https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102171), s. 1 - 2

¹⁷⁷ "The Danish Digital Journey", konsulteret d. 13 december 2025. <https://en.digst.dk/policy/the-danish-digital-journey/>

¹⁷⁸ Eva Mayerhöffer og Mark Blach-Ørsten, "Det politiske informationslandskab i Danmark 2.0", i *Politica*, årg. 53 nr. 2, 99 - 124, (2021). <https://doi.org/10.7146/politica.v53i2.13038>, s. 109 - 111

¹⁷⁹ Cathrine Valentin Kjær, et. al., "Misinformation, social status og latter- liggørelse: en undersøgelse af danskeres spredning af og reaktioner på Covid-19 misinformation på Twitter", i *Politica*, årg. 54 nr. 2, 129 - 147, (2022). <https://doi.org/10.7146/politica.v54i2.132521>, s. 137 - 140

¹⁸⁰ Peter Thisted Dinesen, "Politisk polarisering i Danmark", i *Økonomi og Politik*, nr. 3, 6 - 9, (2019), https://xn--konomiogpolitik-4tb.dk/full/OEP_3_2019.pdf, s. 6 - 8

forventes nu anvendt aktivt i undervisningen. Eleverne skal kunne søge information digitalt, være kreative og systematiske i deres søgning og bruge IT i både mundtlig og skriftlig formidling. Fokus ligger på, at eleverne lærer at bruge digitale værktøjer til at arbejde med historisk viden.¹⁸¹ I 2017 forstærkes dette, hvor IT går fra at være et digitalt værktøj, til at eleverne skal udvikle en kritisk forståelse af det. Eleverne skal kunne vurdere digitale medier, platforme og ressourcer og bruge IT direkte i arbejdet med historiske problemstillinger. Digital kildekritik bliver dermed en egentlig metodekompetence i faget.¹⁸²

Udover IT ændrer formålet sig også i perioden. I 2010 indføres der 2 nye formål, hvor eleverne skal kunne ”formidle historisk indsigt på forskellige måder og begrunde dem” samt ”demonstrere viden om fagets identitet og metoder”. Dermed understreges det, at historiefaget ikke blot handler om at anvende viden, men også om at forstå faget som disciplin og kunne kommunikere historisk indsigt på et reflekteret grundlag.¹⁸³ I 2017 blev begrebet historiebevidsthed, udvidet med begrebet historicitet. Begrebet *historicitet* handler om, at mennesket ikke kun er påvirket af historien, men også selv er en del af den. Det betyder, at vores forståelse af os selv og verden er formet af fortiden, og at det, der kommer efter os, formes af de valg, vi træffer i dag.¹⁸⁴ Dette skal dog ikke forveksles med begrebet historiebevidsthed. Forskellen er at historicitet betyder, at vi er historiske væsener, og historiebevidsthed betyder, at vi tænker med historie.¹⁸⁵ Med historicitet skal eleverne lære at forstå, at mennesker altid er præget af den tid, de lever i, og at deres handlinger derfor giver mening i deres egen historiske sammenhæng. De skal også se, at mennesker selv er med til at påvirke, hvordan historien udvikler sig.¹⁸⁶

Den sidste ændring er indholdet, som får en anden karakter. I 2017 forsvinder perioderne som struktur, og kernestoffet organiseres i stedet efter brede faglige temaer som ”kulturer og kulturmøder”, ”demokrati og menneskerettigheder” og ”globalisering”. Undervisningen tager derfor ikke længere udgangspunkt i bestemte perioder, men i historiske

¹⁸¹ “Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)”, konsulteret 2. december 2025. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2010/692>

¹⁸² “Historie A – stx, august 2017”, konsulteret 2. december 2025. <https://uvm.dk/media/ypkk231w/historie-a-stx-august-2017.pdf>, s. 1 - 3

¹⁸³ “Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)”

¹⁸⁴ Jensen, *Historie - livsverden og fag*, s. 55 - 58

¹⁸⁵ Jensen, *Historie - livsverden og fag*, s. 55 - 60

¹⁸⁶ “Historie A – stx, august 2017”, s. 1 - 3

problemstillinger og begreber, mens kronologien sikres gennem et krav om tidlig spredning.¹⁸⁷ I 2022 bliver kategorien “Holocaust og andre folkedrab” tilføjet.¹⁸⁸

For at give en mulig forklaring på hvorfor disse forandringer opstår i reformerne, kan man tage udgangspunkt i nogle af de kommunikative og informationsmæssige vilkår, som opstod i denne periode. I 2005 kom Danmark i et stort internationalt søgelys da Jyllands-Posten udgav 5 tegneserier som afbillede profeten Muhammad. Dette førte til en international shitstorm rettet mod avisen og Danmark, og ledte til protester, demonstrationer og direkte angreb på ambassader.¹⁸⁹ Ifølge forskeren Jytte Klausen opstod urolighederne ikke kun pga. tegningerne, men i lige så høj grad om de misforståelser, der medfulgte i månederne efter udgivelsen. En af de ting der udløste nogle af misforståelserne var 3 billeder af en mand i grisemaske, som BBC præsenterede som en dansk karikatur af profeten. I virkeligheden var det et billede fra en fransk grise-konkurrence.¹⁹⁰ Billederne ledte til at en række muslimske lande klagede til den danske statsminister Anders Fogh Rasmussen over “on-going smear campaign in Danish public circles and media against Islam and Muslims”.¹⁹¹ De falske billeder havde sat gang i en større kampagne mod Danmark, og mange af de diplomatiske reaktioner som medfulgte byggede på disse “andenhåndsfortællinger, rygter og fordrejede versioner af tegningerne”.¹⁹² Krisen blev derfor et eksempel på, hvordan misinformation kan eskalere konflikter, når aktører bevidst eller ubevidst bruger billeder og fortællinger løsrevet fra deres historiske og kulturelle sammenhæng.

Korrekt information spiller altså en vigtig rolle, når der opstår kriser. Under finanskrisen i 2008 blev mediernes formidling genstand for kritik. Margaret Dickinson peger på, at medierne i krisens tidlige faser anvendte vage formuleringer og forenklede forklaringer, blandt andet for at undgå at skabe panik blandt befolkningen. F.eks. var der en ordre fra de øverste i CNN om at hvis nogen ønskede at sige “the markets are in free fall”, så skulle det først forbi produktionsmøderne. Dickinson mener at dette er problematisk, fordi medierne skulle fungere som borgernes loyale indsigt i krisen. Medierne valgte dog at gøre det modsatte på dette tidspunkt, hvilket førte til at borgerne ikke fik alt den information de

¹⁸⁷ “Historie A – stx, august 2017”, s. 1 - 3

¹⁸⁸ “Historie A – stx, august 2022”, konsulteret 2. december 2025. <https://uvm.dk/media/zp1blfuz/220602-historie-a-stx-august-2022.pdf>, s. 2

¹⁸⁹ Jytte Klausen, *The Cartoons That Shook the World*, (London: New Haven, Yale University Press, 2009), s. 1

¹⁹⁰ Klausen, *The Cartoons That Shook the World*, s. 50 - 51

¹⁹¹ Klausen, *The Cartoons That Shook the World*, s. 65

¹⁹² Klausen, *The Cartoons That Shook the World*, s. 101

behøvede.¹⁹³ Ifølge forskningen er manglende information, eller misinformation problematisk, fordi dette fører til stærkt følelsesladet mediebrug, hvor læseren søger forklaringer og årsager.¹⁹⁴ I Danmark fik medierne også kritik for at ikke at være opmærksomme nok på den økonomiske krise, der lå og ventede med Roskilde Bank. Ifølge kommunikationsdirektør Cathrine Kier og professor i journalistik Arjen Van Dalen havde højkonjunktoren op mod finanskrisen kastet et “sukkerlag” over problemerne. Et af kritikpunkterne var at journalisterne fungerede som “mikrofonholdere” for banker og realkreditinstitutter, som havde en klar interesse i at holde optimismen i live.¹⁹⁵

I 2015 opstod der krig og uroligheder i Mellemøsten, som medførte en massiv strøm af flygtninge gennem Europa.¹⁹⁶ I 2015 modtog Danmark 21316 asylansøgere, hvoraf 10849 fik opholdstilladelse.¹⁹⁷ Flygtningestrømmen blev i den europæiske offentlighed ikke kun forstået som en humanitær udfordring, men også som en begivenhed, der skabte usikkerhed omkring national identitet, samhørighed og politisk kontrol. Forskerne Braghiroli og Makarychev viser, at krisen i høj grad blev fortolket gennem modsætninger mellem åbenhed og sikkerhed, hvor flygtninge ofte blev indlejret i bredere fortællinger om kulturel og social destabilisering.¹⁹⁸ I forlængelse heraf peger psykolog Erik Schultz på, at sådanne forestillinger sjældent udspringer af faktiske kulturelle forskelle, men derimod af menneskers tendens til at skabe gruppeopdelinger mellem “os” og “dem”. Ifølge Schultz opstår negative generaliseringer af “de andre” typisk som en måde at skabe overskuelighed og sammenhæng i situationer præget af usikkerhed, snarere end som et resultat af reelle kulturelle konflikter.¹⁹⁹ Lektor Sven Mørch underbygger dette ved at pege på at unge indvandrere ofte misforstås, fordi de opfattes gennem “kulturelle forudsætninger” i stedet for gennem de konkrete livssituationer og ungdomsbetingelser, de faktisk lever under.²⁰⁰

¹⁹³ Margaret Dickinson, *Where were the Media in the Financial Crisis of 2008, and Have We Seen This Trend Before?*, (Bryant University, 2010), s. 4

¹⁹⁴ Ali A. Al-Kandari, Lee Golden Caldwell og Nabi Alduwaila, “The use and impact of media during the 2008 global financial crisis: a media-user perspective” i *International Journal of Business Continuity and Risk Management*, årg. 4 nr. 3, 246 - 265, (2013). <https://doi.org/10.1504/IJBCRM.2013.058406>, s. 251 - 252

¹⁹⁵ Cathrine Kier og Arjen Van Dalen, “Har finanskrisen sparket liv i kritisk erhvervsjournalistisk?”, i *Krisen*, 227 - 242, red. Roger Buch og Mette Verner, (Forlaget Ajour, 2014), s. 228

¹⁹⁶ “Flygtningekrisen i 2015”, konsulteret 8. december 2025. <https://www.eu.dk/da/temaer/asyl-og-migration/asyl-og-flygtninge-i-eu/flygtningekrisen-2015>

¹⁹⁷ “Tal og fakta”, konsulteret d. 8 december 2025. <https://regeringen.dk/nyheder/2016/flygtningekrisen/tal-og-fakta/>

¹⁹⁸ Stefano Braghiroli og Andrey Makarychev, “Redefining Europe: Russia and the 2015 Refugee Crisis”, i *Geopolitics*, årg. 23 nr. 4, 823 - 848, (2018). <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1080/14650045.2017.1389721>, s. 826 - 829

¹⁹⁹ Erik Schultz, “Om national identitet”, i *Psyke & Logos*, årg. 22 nr. 1, 173 - 192, (2001), s. 177

²⁰⁰ Sven Mørch, “Sociale identitet og integration hos etniske unge”, i *Psyke & Logos*, årg. 22 nr. 1, 224 - 243, (2001), s. 239

Under COVID-19 pandemien blev digitale platforme en central kilde til information, men også et sted hvor forkerte eller misvisende oplysninger cirkulerede. En analyse af den danske Twitter-debat om brugen af mundbind viser, at selv om egentlig misinformation udgjorde en begrænset del af debatten, fik den alligevel stor betydning for samtals tone og struktur.²⁰¹ Studiet peger på, at misinformation sjældent blev mødt med saglige modargumenter. I stedet blev den ofte afvist gennem ironi, latterliggørelse og afstandstagen til dem, der blev opfattet som misinformerede.²⁰² På den måde kom debatten til at handle mindre om oplysning og mere om gruppetilhørsforhold, hvor brugerne markerede, hvem der havde "ret", og hvem der stod udenfor fællesskabet. Artiklen viser dermed, hvordan digitale medier under pandemien ikke blot fungerede som informationskanaler, men også som rum, hvor skel og polarisering blev forstærket frem for nedbrudt.²⁰³

Netop polarisering opstår, når digitale netværk udvikler sig til ekkokamre, hvor brugere primært møder holdninger, der bekræfter deres egne. Dette hænger tæt sammen med spredningen af misinformation, fordi isolerede grupper har lettere ved at acceptere og videreformidle misvisende indhold uden modsigelse.²⁰⁴ For at imødekomme dette viser forskningen, at kritisk eksponering for andre perspektiver kan reducere polarisering, særligt hvis den sker tidligt i en debat og ikke opleves som et direkte angreb på gruppens identitet.²⁰⁵ For det andet fremhæves forståelsen af netværksstrukturer, herunder hvordan algoritmiske systemer former det indhold, man præsenteres for, og dermed lader bestemte informationer dominere informationsstrømmen.²⁰⁶ Endelig understreges betydningen af kompetencer i kildekritik og refleksion, da misinformation ofte ikke spredes gennem åbenlyse løgne, men gennem forenkledte eller følelsesladede narrativer, som styrkes i polariserede fællesskaber.²⁰⁷ Evnen til at analysere afsender, kontekst og formål med information bliver derfor central i modvirkningen af både fake news og polarisering. Disse forskningspointer peger samlet set på, at polarisering og misinformation ikke blot er individuelle udfordringer, men hænger tæt sammen med de bredere informationsmæssige vilkår, som er opstået i kølvandet på digitaliseringen. Sociale medier muliggør en hurtig og bred distribution af historiske

²⁰¹ Kjær, et al., "Misinformation, social status og latter- liggørelse", s. 137 - 143

²⁰² Kjær, et al., "Misinformation, social status og latter- liggørelse", s. 137 - 140

²⁰³ Kjær, et al., "Misinformation, social status og latter- liggørelse", s. 142

²⁰⁴ Ruben Interian, et al., "Network polarization, filter bubbles, and echo chambers: An annotated review of measures and reduction methods", i *International transactions in operational research*, årg. 30 nr. 6, 3122 - 3158, (2023). <https://doi.org/10.1111/itor.13224>, s. 3122

²⁰⁵ Interian, et al., "Network polarization, filter bubbles, and echo chambers", s. 3137 - 3138

²⁰⁶ Interian, et al., "Network polarization, filter bubbles, and echo chambers", s. 3123 - 3124

²⁰⁷ Interian, et al., "Network polarization, filter bubbles, and echo chambers", s. 3123 og 3136

fortællinger og fortolkninger, som ofte cirkulerer uden klare afsenderforhold og uden entydige sandhedskriterier. I sådanne digitale rum kan information i stigende grad organiseres i ekkokamre, hvor brugere primært eksponeres for perspektiver, der bekræfter eksisterende holdninger, hvilket kan bidrage til polarisering og ideologisk forstærkede narrativer.

Disse vilkår har særlig betydning for unge, som i perioden efter 2010 i stigende grad er begyndt at bruge de sociale medier på daglig basis. I 2014 var 94,5% af de unge på mindst et socialt medie²⁰⁸ Professor i kommunikation Kim Schrøder har undersøgt unges brug af sociale medier, og han fandt frem til at 12 % af dem der havde sociale medier i 2010, brugte det til nyhedsinformation. Dette tal steg til 27% 4 år efter, hvilket indikerer at dette var en stigende tendens.²⁰⁹ Udviklingen i sociale mediers udbredelse og brug blandt unge betyder, at netop denne gruppe i høj grad eksponeres for både information og misinformation i et digitalt miljø præget af algoritmiske prioriteringer og følelsesladet indhold. I denne sammenhæng bliver evnen til at vurdere informationers troværdighed, kontekst og formål et centralt samfundsmæssigt anliggende.

Som analysen allerede har berørt, spillede kronologisk organiserede historiske forløb en central rolle i historiefaget frem til 2017. I både 2005- og 2010-bekendtgørelserne var kernestoffet struktureret omkring faste perioder, der fungerede som indholdets primære organiserende ramme og gav undervisningen en tydelig, sammenhængende progression fra antikken til nutiden. I 2017-reformen forsvinder denne struktur imidlertid, selvom kravet om tidslig spredning fortsat opretholdes. Kronologi ophører således ikke som didaktisk princip, men mister sin rolle som det bærende organiseringsprincip for undervisningen. I stedet placeres kronologien som et overordnet rammevilkår, der skal sikres på tværs af forløb, mens kernestoffet organiseres tematisk omkring historiske problemstillinger og begreber. Denne forskydning kan forstås som en diskontinuitet i historiedidaktikken, idet fokus flyttes fra lineær historisk progression til analytisk arbejde med udvalgte temaer på tværs af tid og sted. I lyset af analysens overordnede diskurs peger dette på en tilpasning til et samfund præget af digitalisering, informationsoverflod og konkurrerende historiske narrativer. I en offentlighed, hvor historiske referencer ofte optræder fragmenteret og løsrevet fra sammenhæng, bliver evnen til at analysere, kontekstualisere og perspektivere vigtigere end gennemgangen af faste historiske forløb. At de kronologiske forløb ikke længere udgør fagets strukturelle

²⁰⁸ "The rise of social media", konsulteret 8. december 2025. https://ourworldindata.org/rise-of-social-media?utm_source.com

²⁰⁹ Kim Schrøder, "Sådan finder unge de informationer, de har brug for i hverdagen: unges nyhedsrepertoarer i det digitale medielandskab" i *Aktuel forskning ved Institut for Litteratur, Kultur og Medier*, årg. 15 nr. 3, 75 - 83, (2021), s. 76 - 77

udgangspunkt kan derfor ses som et udtryk for, at historiefaget i stigende grad orienteres mod at ruste eleverne til at navigere i og forholde sig kritisk til historiske fremstillinger i nutidens digitale informationsmiljø, snarere end at sikre overblik gennem en samlet historisk fortælling.

Samlet set peger analysen på, at reformerne i perioden 2005–2025 kan læses inden for et diskursivt mulighedsrum præget af digitalisering, informationsmæthed og gentagne konflikter om fortolkning, troværdighed og fælles referencer. I dette mulighedsrum ændres de betingelser, hvorunder historiefaget kan formuleres, og bestemte forståelser af historisk viden og historisk kunnen træder tydeligere frem. En første central forskydning vedrører historiefagets forhold til IT. Hvor digitale redskaber i midten af 00'erne primært optræder som støtte i undervisningen, bliver digitale medier i løbet af perioden gradvist synlige som genstande for historiefaglig vurdering. Erfaringer fra begivenheder som Muhammed-krisen, finanskrisen og senere COVID-19-pandemien synliggør et informationsmiljø, hvor historiske fortællinger, billeder og forklaringer cirkulerer hurtigt og ofte løsrevet fra deres sammenhæng. Inden for disse vilkår bliver det muligt at formulere digital kildekritik som en central historiefaglig kompetence, rettet mod platforme, afsenderforhold og formål, og ikke kun mod traditionelle historiske kilder. En anden forskydning knytter sig til historiefagets formål. I perioden rettes der øget opmærksomhed mod elevernes forståelse af historisk viden som noget, der skabes, formidles og fortolkes. Med udvidelsen af historiebevidsthed og introduktionen af historicitet træder forestillingen om det historiske menneske som situeret og medfortolkende tydeligere frem. I en offentlighed præget af polarisering og konkurrerende fortællinger, som det blandt andet kommer til udtryk i debatter om flygtningekrisen og pandemien, fremstår historiefaget som et rum, hvor spørgsmål om sammenhæng, perspektiv og betydning får en mere synlig plads, frem for formidling af faste og entydige forklaringer.

Den tredje centrale forskydning vedrører historiefagets indhold og måde at blive organiseret på. Hvor faget tidligere var struktureret omkring faste kronologiske perioder, samles indholdet med reformen i 2017 i stedet omkring faglige tematikker og problemorienterede kategorier, som kan anvendes på tværs af tid. Kronologien ophører dermed med at fungere som den bærende struktur for undervisningen, men fastholdes som et overordnet krav gennem tidslig spredning. Denne ændring kan læses i relation til et informationsmiljø, hvor historisk brug i offentlige debatter ofte optræder fragmenteret og løsrevet fra længere historiske sammenhænge. I debatter om f.eks. COVID-19 eller flygtningekrisen blev historiske referencer typisk anvendt enkeltvis som argumenter, snarere end som led i sammenhængende kronologiske fortællinger. I et sådant rum kan det fremstå

mindre afgørende at kunne gengive historien i en fast tidslig rækkefølge og mere centralt at kunne analysere, kontekstualisere og perspektivere historiske eksempler. På tværs af perioden fremstår historiefaget dermed som et fag, der i stigende grad formuleres i relation til usikre sandhedskriterier, digitale informationsstrømme og konkurrerende fortolkninger. Inden for dette mulighedsrum får arbejde med metode, refleksion og kritisk stillingtagen en mere fremtrædende placering, mens andre faglige former og strukturer træder i baggrunden.

En mulig afslutning?

Ser man på historiefagets udvikling efter 1945, bliver det tydeligt, at forskningen vurderer forandringerne forskelligt afhængigt af, hvilket metodisk og analytisk niveau der lægges til grund. I forhold til Harry Haues og Jørgen Møllers resultater adskiller mine sig på forskellig vis, alt efter hvilken lovgivning der fokuseres på. I perioden omkring 1953-bekendtgørelsen viser mine resultater, at en mulig forklaring på historiefagets form kan findes i den forudgående periode, som var præget af totalitære regimer. Disse historiske erfaringer skabte betingelser for en styrkelse af det demokratiske aspekt, som kommer til udtryk i lovgivningen. Dette resultat adskiller sig fra Møllers analyse, idet han ikke anser 1953-bekendtgørelsen som en egentlig forandring i forhold til 1935-lovgivningen, men primært peger på, at det økonomiske stof får en mindre fremtrædende plads. Et tilsvarende resultat ses hos Haue, som ligeledes vurderer, at lovgivningen i vid udstrækning viderefører den lærebogsbaserede undervisning.

I perioden, der dækker 1958- og 1971-lovgivningen, viser mine resultater, at forandringerne kan forstås som muliggjort af et overordnet skift i samfundets behov for en anderledes type arbejdskraft. Dette behov skabte betingelser for ændringer i gymnasiets fagrække, hvor historiefaget i stigende grad måtte legitimere sin plads og relevans. Møllers undersøgelse viser, at 1958-lovgivningen medfører et større fokus på politisk historie, samtidig med at den sammenhængende historiske fremstilling svækkes, en tendens som ifølge ham forstærkes yderligere med 1971-reformen. Han peger desuden på, at historiefaget i denne periode bevæger sig i retning af en mere pluralistisk tilgang til sit indhold, og at de demokratiske idealer først for alvor får betydning i forbindelse med disse reformer. Samtidig er det karakteristisk, at Møller ikke tillægger kildekritikken en central rolle i sin analyse af lovgivningen, på trods af at netop dette element udgør en væsentlig del af hans samlede fremstilling. Hos Haue fremstår 1958-reformen derimod uden væsentlige didaktiske brud, bortset fra et styrket internationalt perspektiv og en begrænset opprioritering af kildearbejde. I forhold til 1971-reformen peger Haue på, at kildekritik og elevens selvstændighed bliver centrale elementer i historiefaget. Dette skift forklarer han med elevernes øgede indflydelse på gymnasiet i forbindelse med overgangen fra elitegymnasium til massegymnasium i 1960'erne. Ifølge Haue sker styrkelsen af kildekritikken på bekostning af den kronologiske sammenhæng, som i denne periode mister sin tidligere centrale placering i faget.

Resultaterne fra perioden 1973–2000 viser i min undersøgelse, at en mulig forklaring på historiefagets forandrede form kan knyttes til den tiltagende globalisering og de øgede

kulturmøder, som gav faget en ny rolle i gymnasiet. I denne periode indføres begrebet historiebevidsthed, hvilket kan forstås som et forsøg på at imødekomme de sammenstød og forståelsesproblemer, der opstod i forbindelse med de kulturelle og samfundsmæssige forandringer. Møller beskæftiger sig ikke med denne periode, idet hans undersøgelse stopper med 1971-lovgivningen. Harry Haue peger derimod på lignende forandringer og fremhæver ligeledes indførelsen af historiebevidsthed som et centralt element. Haue forstår dog dette skift som et didaktisk mål, der især har haft til hensigt at skabe øget elevinteresse for faget. Ifølge Haue sker forskydningen, fordi eleven i stigende grad placeres i centrum for undervisningen. Dette adskiller sig fra mine resultater, hvor indførelsen af historiebevidsthed i højere grad forstås som en diskursiv løsning på de udfordringer, globalisering og kulturmøder skaber for historiefaget.

Forandringerne i forbindelse med 2005-reformen kan i min undersøgelse forstås i lyset af en forstærket international konkurrence. I denne periode udfordres den vestlige dominans, som gennem århundreder havde præget verdensordenen, samtidig med at nye nationer, særligt i Asien, træder tydeligere frem. Inden for disse vilkår bliver et øget fokus på kompetencer, selvstændighed og problemløsning en mulig måde at formulere gymnasiets og historiefagets relevans på. Haue peger på et tilsvarende resultat, idet han viser, hvordan historiefaget i denne periode bliver mål- og kompetencestyret. Hans forklaring på dette skift knytter sig primært til det øgede tværfaglige samarbejde i gymnasiet, hvor historiefaget ifølge ham får en mere central rolle. Forklaringen på forandringerne adskiller sig derfor fra min forståelse.

Når resultaterne fra denne undersøgelse sammenholdes med Harry Haues og Jørgen Møllers, bliver det tydeligt, at forskellene ikke alene handler om uenighed om historiefagets udvikling, men i høj grad om, hvordan forandring identificeres og forklares. De forskellige resultater hænger tæt sammen med både det analytiske niveau, undersøgelserne opererer på, og de teoretiske og metodiske forudsætninger, der ligger til grund for analyserne. Denne undersøgelse har haft et overordnet makrohistorisk og diskursanalytisk fokus, hvor historiefagets formuleringer er blevet analyseret i relation til bredere samfundsmæssige udviklinger og skiftende legitimeringsformer. Analysen har ikke haft til hensigt at kortlægge samtlige ændringer i lovgivningen eller at vurdere, om undervisningen i praksis ændrede sig markant fra reform til reform. I stedet er der taget udgangspunkt i de elementer i lovgivningerne, som lod sig forklare i relation til de overordnede diskurser, der præger de enkelte perioder. Det betyder, at visse ændringer er udeladt, mens andre tillægges betydning, fordi de bidrager til at belyse, hvordan forståelsen af historiefagets formål og legitimitet

ændrer sig. Inden for denne tilgang får også mindre forskydninger i begreber og begrundelser analytisk betydning, selv i perioder hvor undervisningsformer og materialer umiddelbart fremstår stabile.

Hos Haue ses en mere sammensat brug af analytiske niveauer. I *Almendannelse som ledestjerne* analyserer han gymnasiets udvikling som institution med udgangspunkt i en systemteori, suppleret med en kritisk diskursanalytisk tilgang. Her interesserer han sig for, hvordan overordnede samfundsforhold, uddannelsespolitiske rationaler og dannelsesforestillinger former gymnasiets formål. På dette punkt ligger hans tilgang tæt på denne undersøgelse, idet han ligeledes undersøger, hvordan bestemte begreber får en samlende og legitimerende funktion over tid. Men samtidig bevæger Haue sig ofte ned på et meso- og mikroniveau, hvor han inddrager uddannelsespolitiske debatter, faglige diskussioner og undervisningsnære hensyn. Det betyder, at han i højere grad forklarer forandringer ud fra interne forhold i gymnasiesystemet, såsom elevinteresse, faglig organisering og tværfagligt samarbejde. Dette kan være med til at forklare, hvorfor han i flere perioder får andre resultater end mine. I Haues fem forelæsninger er det vanskeligere entydigt at fastslå det metodiske og teoretiske udgangspunkt. Fremstillingen fremstår som en sammenfatning af tidligere forskningsarbejder, hvilket kan medføre, at analyseniveauet skifter mellem overordnede samfundsforhold og mere undervisningsnære observationer. Det gør resultaterne velegnede til at give et samlet overblik over historiefagets udvikling, men betyder samtidig, at forklaringerne ikke altid er metodisk ensartede.

Jørgen Møllers undersøgelse adskiller sig tydeligere fra både Haues og denne undersøgelse ved at tage udgangspunkt i et mikroniveau med fokus på lærebøgernes indhold og tematiske prioriteringer. Forandring identificeres primært gennem konkrete ændringer i stofudvalg, vægtning og fremstillingsformer, hvilket betyder, at reformer som 1953 og 1958 i højere grad fremstår som kontinuerlige, fordi de ikke nødvendigvis slår tydeligt igennem i undervisningsmaterialet. Samtidig er Møllers tilgang flere steder normativ, særligt i vurderingen af 1971-reformen, hvor forskydninger i retning af pluralitet og metode tolkes som et tab af historisk sammenhæng. Metodisk kombinerer Møller kvantitative opgørelser over lærebøgers udbredelse med kvalitative, tekstnære analyser. Det gør ham god til at se, hvilke temaer og fortællinger der er stabile over tid, fordi de går igen i materialerne. Til gengæld bliver ændringer i fagets formål, selvforståelse eller overordnede diskurser mindre synlige, hvis de ikke tydeligt slår igennem i lærebøgernes konkrete indhold. Det betyder, at forandring i hans værk i højere grad forstås som noget, der kan aflæses direkte i materialet, frem for som ændringer i de rammer, faget formuleres inden for.

De metodiske forskelle mellem undersøgelserne har således direkte betydning for resultaterne. Hvor Møller og til dels Haue vurderer reformerne ud fra ændringer i undervisningens indhold, samtidig debatter og organiserer, har denne undersøgelse haft fokus på de diskurser, der gør bestemte forståelser af historiefaget mulige og legitime. Forskellene i vurderingen af f.eks. demokratisering, kildekritik, historiebevidsthed og kompetencer handler derfor ikke nødvendigvis om uenighed om reformernes faktiske indhold, men om, hvilke spørgsmål der stilles til materialet, og hvilke forklaringsniveauer der prioriteres. Dette viser, at historiefagets udvikling ikke entydigt kan beskrives som enten kontinuitet eller brud, men fremstår forskelligt alt efter, hvilket analytisk perspektiv der anvendes.

Samlet set viser undersøgelsen, at historiedidaktikkens form i det danske gymnasium fra 1945 til 2025 løbende er blevet muliggjort gennem skiftende samfundsdiskurser, snarere end gennem en fast eller lineær udvikling. I efterkrigstiden blev historiefaget formuleret og legitimeret inden for en diskurs, hvor erfaringerne med totalitære ideologier skabte betingelser for, at historisk viden kunne forstås som et bidrag til demokratisk dannelse. I de følgende årtier forskydes disse betingelser i takt med modernisering og ændrede forventninger til uddannelsessystemet, hvilket åbner for nye måder at begrunde historiefagets relevans på, herunder gennem ændrede arbejdsformer, metodisk bevidsthed og refleksion. Fra 1970'erne og frem medfører globalisering og øgede kulturmøder en omformulering af de rammer, hvorunder historiefaget kunne forstås, hvilket gør begrebet historiebevidsthed til et centralt omdrejningspunkt i fagets legitimering i relation til identitet, forståelse og samfundsmæssig sammenhæng. Med 2005-reformen sker der en yderligere forskydning, hvor historiefaget i stigende grad formuleres gennem kompetencemål, som gør analytisk, refleksiv og problemløsende kunnen til centrale begrundelser for fagets betydning i en global og foranderlig verden. I den seneste periode har digitalisering og udbredelsen af misinformation ændret de vilkår, hvorunder historisk viden cirkulerer, hvilket muliggør en styrkelse af historiefagets metoder og kritiske redskaber i arbejdet med vurdering og fortolkning af historisk information. Undersøgelsen peger dermed på, at historiedidaktikkens form kontinuerligt er blevet omformuleret i samspil med skiftende samfundsdiskurser, som har defineret, hvad historiefaget kunne fremstå som, og hvordan det har kunnet begrundes som relevant i gymnasiet.

Litteraturliste

- Aarhus Universitet, "Anordning angående undervisningen i gymnasiet - 8. april 1953", konsulteret 15. november 2025.
https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=197&cHash=37286b9b431504dcb946e369084b8857
- Aarhus Universitet, "Bekendtgørelse angaaende Undervisning i Gymnasiet", konsulteret 15. november 2025.
https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=2213&cHash=ba6d59a9ea255aa1618bac029f13f18d
- Aarhus Universitet, "Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet - 6. september 1961", konsulteret 19. november 2025.
https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx
- Aarhus Universitet, "Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet - 9. april 1953", konsulteret 15. november 2025.
https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=398&cHash=33dc073fc67417fb386e22a44f82087e
- Aarhus Universitet, "Bekendtgørelse om undervisningen m.v. i gymnasiet (268)", konsulteret 11. december 2025.
https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=239&cHash=2caf1c7b20c3e4c3c9cf1d7032fc0c71
- Aarhus Universitet, "Bekendtgørelse om undervisning og fordringerne til studentereksamen (322)", konsulteret 19. november 2025.
https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove?tx_lfskolelov_display%5Baction%5D=displayLaw&tx_lfskolelov_display%5Bcontroller%5D=Display&tx_lfskolelov_display%5Blawid%5D=217&cHash=543afde4b0219dbd97c5fbe8b0fbfb3d
- Aarhus Universitet - BSS, "Politisk polarisering og konflikt blokerer for de gode argumenter", konsulteret d. 13 december 2025. <https://bss.au.dk/aarhus-bss->

[nyheder/samfund-1/2018/politisk-polarisering-og-konflikt-blokerer-for-de-gode-argumenter](#)

- Aarhus Universitet, “Skolelove”, konsulteret 8. december 2025.
<https://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove>
- Agency for Digital Government, “The Danish Digital Journey“, konsulteret d. 13 december 2025. <https://en.digst.dk/policy/the-danish-digital-journey/>
- Al-Kandari, Ali A., Lee Golden Caldwell og Nabi Alduwaila, “The use and impact of media during the 2008 global financial crisis: a media-user perspective” i *International Journal of Business Continuity and Risk Management*, årg. 4 nr. 3, 246 - 265, (2013). <https://doi.org/10.1504/IJBCRM.2013.058406>
- Bértoa, Fernando Casal og José Rama, “Polarization: What Do We Know and What Can We Do About It?” i *Frontiers in Political Science*, nr. 3, (2021).
<https://doi.org/10.3389/fpos.2021.687695>
- Bestyrelsen af Historielærerforeningen, “Historie placering i det nye gymnasium” i *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, nr. 25 (December 1969)
- Bjerresø, Karen “Skal kontinuiteten opgives?” i *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, nr. 18 (Marts 1967)
- Braghiroli, Stefano og Andrey Makarychev, “Redefining Europe: Russia and the 2015 Refugee Crisis”, i *Geopolitics*, årg. 23 nr. 4, 823 - 848, (2018). [https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1080/14650045.2017.1389721](https://doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1080/14650045.2017.1389721)
- Brøndsted, H.V., *Gymnasiets fremtid*, (København: J.H.Schultz Forlag, 1945)
- Calhoun, Craig, “The Importance of Imagined Communities – and Benedict Anderson”, i *Debats. Journal on Culture, Power and Society*, nr. 1, 11 - 16, (2016).
[10.28939/iam.debats-en.2016-1](https://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2016-1)
- Christensen, Torben Spanget, “Samfundsfag - en uddifferentiering i og en udfordring til historiefaget”, i *Sammenlignende fagdidaktik 2*, red. Ellen Krogh og Frede V. Nielsen, (Cursiv og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), 2012)
- Christensen, Torben Spanget, “Samfundsfag i Danmark – et overblik” i *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, årg. 13 nr. 1 jubilæum, (2023), 35 - 53. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24466>
- Clausen, H.P., *Hvad er historie?*, (Berlingske Leksikon Bibliotek, 1963)
- Danmarks Nationalleksikon, “Statsminister Anders Fogh Rasmussen og den ideologiske værdikamp i 2000’erne“, konsulteret 12. december 2025.

https://danmarkshistorien.lex.dk/Statsminister_Anders_Fogh_Rasmussen_og_den_idelogiske_v%C3%A6rdikamp_i_2000%E2%80%99erne

- Danmarks Radio, “Reformer i gymnasierne”, konsulteret 4. december 2025.
<https://www.dr.dk/nyheder/htm/baggrund/tema2003/reformtider%20i%20gymnasierne/>
- Danmarks Statistik, “Bobler og finanskriser - danske konjunkturudsving 1999-2010”, konsulteret 12. december 2025.
<https://www.dst.dk/Site/Dst/SingleFiles/GetArchiveFile.aspx?fi=921644904&fo=0&ext=formid>
- Danske Taler, “Bendt Bendtsens tale ved Dansk Industris konference”, konsulteret 4. december 2025. <https://www.dansketaler.dk/tale/oekonomi-og-erhvervsminister-bendt-bendtsens-tale-ved-dansk-industris-konference-om-mindre-og-mellemstore-virksomheder>
- De, Rahul, Neena Pandey og Abhipsa Pal, “Impact of digital surge during Covid-19 pandemic: A viewpoint on research and practice”, i *International journal of information management*, årg. 55, (2020). doi: [10.1016/j.ijinfomgt.2020.102171](https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102171)
- Dickinson, Margaret, *Where were the Media in the Financial Crisis of 2008, and Have We Seen This Trend Before?*, (Bryant University, 2010)
- Dinesen, Peter Thisted, “Politisk polarisering i Danmark”, i *Økonomi og Politik*, nr. 3, 6 - 9, (2019), https://xn--konomiogpolitik-4tb.dk/full/OEP_3_2019.pdf
- Eckhardt Larsen, Jesper, “Harry Haue: Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000. (University of Southern Denmark studies in history and social sciences vol. 259). Syddansk Universitetsforlag, 2003”, i *Historisk tidsskrift* bind 104, hæfte 1, (2013).
<https://tidsskrift.dk/historisktidsskrift/article/view/56106>
- European Commission, “Web 2.0 definition. WebQuest for HRM.”, konsulteret d. 13 december 2025. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/53d4f0a7-8a83-40f2-b342-e561974a8065/2.%20Web%202.0%20definition.pdf>
- EVA, “Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium”, konsulteret d. 13 december 2025. <https://admin.eva.dk/udgivelser/2001/nov/historie-med-samfundskundskab-i-det-almene-gymnasium>

- Fode, Henrik "Jørgen Møller: Historieundervisningen i gymnasiet gennem de sidste 100 år. (G.E.C. Gads forlag, 1983) 261 s., 97,60 kr." i *Historie/Jyske samlinger*, bind 15 (1985). <https://tidsskrift.dk/historiejyskesamling/article/view/39774>
- Folketinget, "Flygtningekrisen i 2015", konsulteret 8. december 2025. <https://www.eu.dk/da/temaer/asyl-og-migration/asyl-og-flygtninge-i-eu/flygtningekrisen-2015>
- Foucault, Michel, *Discipline and Punish: Birth of the prison*, overs. Alan Sheridan, (New York: Vintage Books, 1995)
- Foucault, Michel, *The Archaeology of Knowledge, and the discourse of the language*, overs. A.M. Sheridan Smith, (Tavistock Publications Limited, 1972)
- Gelfert, Axel, "Fake News: A Definition" i *Informal Logic*, årg. 38 nr. 1, 84 - 117. <https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>
- Gundelach, Peter, "National identitet i globaliseringens tid" i *Dansk Sociologi*, årg. 12 nr. 1, 64 - 80, (2001). <https://doi.org/10.22439/dansoc.v12i1.594>
- Haarder, Bertel, Jørgen Granum-Jensen og Asger Sørensen, *Kampen om gymnasiet*, (Forlaget liberal, 1982)
- Hansen, Lars Peter Visti, Jakob Buhl Jensen og Bente Thomsen, *Overblik: Danmarkshistorie i korte træk*, (København: Gyldendal A/S, 2010)
- Haue, Harry, "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie : udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75" i *Uddannelseshistorie*, (1991)
- Haue, Harry, *Almendannelse som ledestjerne*, (Syddansk Universitetsforlag, 2003)
- Haue, Harry, *Historiedidaktik og uddannelsespolitik i Danmark: Fem forelæsninger*, *Gymnasiepædagogik*, nr. 65, (Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, 2007)
- Hein Rasmussen, Søren, "Økonomisk krise og politiske udfordringer", i *Danmarks historie - i grundtræk*, red. Steen Busck og Henning Poulsen, 399 - 435, (Aarhus Universitetsforlag, 2002)
- *Historisk metode i forskning og undervisning: foredrag holdt på den nordiske fagkonference om historisk metodelære i Århus 20.-24. juni 1965* (Aarhus: Jysk Selskab for Historie / Universitetsforlaget i Aarhus, 1966)
- Holmes, L., "Totalitarianism" i *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15788-15791, (2001). <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1016/B0-08-043076-7/01240-7>

- Interian, Ruben, Ruslán G. Marzo, Isela Mendoza og Celso C. Ribeiro, “Network polarization, filter bubbles, and echo chambers: An annotated review of measures and reduction methods”, i *International transactions in operational research*, årg. 30 nr. 6, 3122 - 3158, (2023). <https://doi.org/10.1111/itor.13224>
- Jensen, Bernard Eric, *Historiedidaktiske sonderinger - Bind 1* (Viborg: Nørhaven A/S, 1994)
- Jensen, Bernard Eric, *Historie - livsverden og fag*, (Gyldendalske boghandel, Nordisk forlag A/S, København, 2006)
- Jørgensen, O. Herskind, “Historie ved O. Herskind Jørgensen”, i *NOTER*, nr. 82, 2 - 6, (1984)
- Kier, Cathrine og Arjen Van Dalen, “Har finanskrisen sparket liv i kritisk erhvervsjournalistisk?”, i *Krisen*, 227 - 242, red. Roger Buch og Mette Verner, (Forlaget Ajour, 2014)
- Kjær, Cathrine Valentin, Nicklas Johansen, Sara Vera Marjanovic, Rebekah Baglini og Rebecca Adler-Nissen, “Misinformation, social status og latter- liggørelse: en undersøgelse af danskeres spredning af og reaktioner på Covid-19 misinformation på Twitter”, i *Politica*, årg. 54 nr. 2, 129 - 147, (2022).
<https://doi.org/10.7146/politica.v54i2.132521>
- Klausen, Jytte, *The Cartoons That Shook the World*, (London: New Haven, Yale University Press, 2009)
- Koch, Hal, *Hvad er demokrati?*, (Haslev: Nordisk Bogproduktion A.S., 1970)
- Knudsen, Heidi Eskelund, “Fortid kontra historie” i *RADAR - Historiedidaktisk Tidsskrift*, årg. 3 nr. 1, 59 - 63, (2016), <https://doi.org/10.7146/rhdt.v3i1.26438>
- Knudsen, Heidi Eskelund og Rune Christiansen, *Fagdidaktik i historie*, (Frydenlund, 2015)
- Krogh, Ellen, “Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv,” *CURSIV – Sammenlignende fagdidaktik*, 7 (2012)
- Mayerhöffer, Eva og Mark Blach-Ørsten, “Det politiske informationslandskab i Danmark 2.0”, i *Politica*, årg. 53 nr. 2, 99 - 124, (2021).
<https://doi.org/10.7146/politica.v53i2.13038>
- Mortensen, Henrik Wiwe og Lars Peter Visti Hansen, *Verden - Det 20. og 21. århundrede*, (København: Lindhardt og Ringhof Uddannelse, 2014)
- Møller, Jørgen, *Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, (G.E.C. Gads Forlag, 1983)

- Mørch, Sven, "Sociale identitet og integration hos etniske unge", i *Psyke & Logos*, årg. 22 nr. 1, 224 - 243, (2001)
- Nielsen, Hans Jørn, "Ændringer i gymnasieskolen som kvalificeringsinstitution set i relation til den økonomiske og politiske udvikling siden 1958" i *Den Jyske Historiker*, årg. 8 nr. 5 (1975): 10 - 34. <https://slaegtsbibliotek.dk/2025/932682.pdf>
- Ortiz-Ospina, Esteban "The rise of social media" i *Our World in Data*. Konsulteret 2. december 2025. https://ourworldindata.org/rise-of-social-media?utm_source.com
- Our World in Data, "The rise of social media", konsulteret 8. december 2025. https://ourworldindata.org/rise-of-social-media?utm_source.com
- Pietras, Jens og Jens Aage Poulsen, *Fagdidaktik i historie: Mellem teori og praksis*, (Hans Reitzels Forlag, 2024)
- Pietras, Jens og Jens Aage Poulsen, *Historiedidaktik: Fra teori til praksis*, (Gyldendal, 2011)
- Pietras, Jens og Jens Aage Poulsen, *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis*, (Hans Reitzels Forlag, 2016)
- Rasmussen, Hanne og Mogen Rüdiger, *Danmarks historie*, bind 8, red. Søren Mørch, (København: Gyldendalske Boghandel og Nordisk Forlag A/S, 1990)
- Regeringen, "Tal og fakta", konsulteret d. 8 december 2025. <https://regeringen.dk/nyheder/2016/flygtningekrisen/tal-og-fakta/>
- Retsinformation, "Bekendtgørelse om fagene m.v. i gymnasiet (694)", konsulteret 28. november 2025. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1987/694>
- Retsinformation, "Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen (gymnasiebekendtgørelsen) (319)", konsulteret d. 11 december 2025. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1993/319>
- Retsinformation, "Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen (Gymnasiebekendtgørelsen) (411)", konsulteret 28 november 2025. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1999/411>
- Retsinformation, "Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)", konsulteret 2. december 2025. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2004/1348>
- Retsinformation, "Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)", konsulteret 2. december 2025. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2010/692>

- Robinson, James Harvey, "The New History", i *Proceedings of the American Philosophical Society*, årg. 50 nr. 199, 179-190, (1911).
<https://www.jstor.org/stable/984033>
- Rytter, Mikkel, "Writing Against Integration: Danish Imaginaries of Culture, Race and Belonging" i *Ethnos*, årg 84, nr. 4, 678 - 697, (2018).
<https://doi.org/10.1080/00141844.2018.1458745>
- Schrøder, Kim, "Sådan finder unge de informationer, de har brug for i hverdagen: unges nyhedsrepertoarer i det digitale medielandskab" i *Aktuel forskning ved Institut for Litteratur, Kultur og Medier*, årg. 15 nr. 3, 75 - 83, (2021)
- Schultz, Erik, "Om national identitet", i *Psyke & Logos*, årg. 22 nr. 1, 173 - 192, (2001)
- Struwe, Kamma, "Samtidsorienterings tilblivelse" i *Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie*, (1977)
- Tønnes Bekker-Nielsen, Bernard Eric Jensen, Nils Arne Sørensen og Paul Ulff-Møller (red.), *Gads Historieleksikon*, 4. udg. (København: Gads Forlag, 2009)
- Undervisningsministeriet, "Historie A – stx, august 2017", konsulteret 2. december 2025. <https://uvm.dk/media/ypkk231w/historie-a-stx-august-2017.pdf>
- Undervisningsministeriet, "Historie A – stx, august 2022", konsulteret 2. december 2025. <https://uvm.dk/media/zp1blfuz/220602-historie-a-stx-august-2022.pdf>
- Villadsen, Kaspar, *Det sociale arbejdes genealogi*, (København: Kaspar Villadsen og Hans Reitzels Forlag, 2004)
- Villaume, Poul, "Dansk sikkerhedspolitik 1945 - 1972: Loyal allieret med forbehold" i *Økonomi og Politik* 79, nr. 2 (2006)
- Wiben, Peder, *Historiedidaktik*, (Forlaget Columbus, 2009)
- Wiben, Peder og Jacob Ringsing Jensen, *Historiedidaktik*, (Forlaget Columbus, 2005)
- Wivel, Anders, "Aktivistisk med forbehold? Danmark, EU og den amerikanske verdensorden" i *Politica*, årg. 49 nr. 4 (2017): 426 - 450. <https://politica.dk/tidligere-numre/aargang-49-nr-4-dansk-udenrigspolitisk-aktivisme-paa-tvaers-af-institutionelle-arenaer>
- Ydesen, Christian og Karen Egedal Andreasen, *Historical Roots of the Global Testing Culture in Education*, i *Nordic Studies in Education*, 149 - 166, vol. 40, nr. 2, (2020)
- Østergård, Uffe, *Evropa: Identitet og Identitetspolitik*, (København: Munksgaard/Rosinante, 1998)