



Keld Grinder-Hansen
"Kanon –
Et middel til at opnå samlingskraft i samfundet?"

ur

Lars-Eric Jönsson, Anna Wallette & Jes Wienberg (red.)
Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige
(2008)

Serie: Centrum för Danmarksstudier nr 19, ISSN: 1651-775X

Upplaga för elektronisk publicering för forsknings-, utbildnings- och
biblioteksverksamhet och ej för kommersiella ändamål.

Publicerad med tillstånd från Makadam förlag.

Tryckt utgåva finns i bokhandeln:

ISBN 978-91-7061-0509

Makadam förlag, Göteborg & Stockholm

www.makadambok.se

Edition to be published electronically for research, educational and library needs
and not for commercial purposes.

Published by permission from Makadam Publishers.

A printed version is available through book stores:

ISBN 978-91-7061-0509

Makadam Publishers, Göteborg & Stockholm, Sweden

www.makadambok.se



Denna Creative Common-licens betyder att du som använder verket måste erkänna
ovanstående som upphovs personer; att spridning av texten är tillåten, men endast
i icke-kommersiella sammanhang; att verket inte får bearbetas.

KANON – ET MIDDEL TIL AT OPNÅ SAMLINGSKRAFT I SAMFUNDET?

Keld Grinder-Hansen

Kanon er blevet et modebegreb i den danske politiske verden. I 2006 fremkom kulturminister Brian Mikkelsen med en samlet kanon for det kulturelle område, samtidig med at kanontanken også indførtes i den danske folkeskole. Inden for skolefag som historie, samfundsfag og kristendomskundskab blev der udarbejdet forslag til en bindende kanon i 2006, som i løbet af efteråret 2007 blev indskrevet i de nye fagbeskrivelser for de pågældende fag. Jeg har selv en aktie i denne udvikling, da jeg som medlem af »Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen«¹ har været med til at formulere en historisk kanon.

Efter offentliggørelsen af historieudvalgets rapport i juni 2006 udspandt der sig en til tider temmelig voldsom offentlig debat om den historiske kanon. Den foregik dels på det mere principielle plan, hvor det blev diskuteret, om det i det hele taget var ønskeligt at indføre kanontanken i historieundervisningen, dels debatteredes, om det var de 'rigtige' 29 kanonpunkter, der var blevet udvalgt, og en lang række alternative kanonpunkter blev introduceret. Som medansvarlig for kanonlisten blev jeg naturligvis stillet til regnskab for den og måtte lægge ører og ryg til megen kritik, men bestemt også til ros. For mit eget vedkommende var jeg måske lidt overrasket over og vel også en smule irriteret over, at al interesse samlede sig om den udarbejdede kanonliste, frem for at man så på de væsentlige forbedringer for historiefaget i øvrigt, som udvalget var nået frem til, og som stod klart formuleret i rapporten. Hvad angår den historiske kanon, kunne jeg i den offentlige debat blot gentage det synspunkt, jeg fra udgangspunktet havde haft: at

1. *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, Undervisningsministeriet, juni, 2006. Rapporten er tilgængelig på www.uvm.dk.

historiekanonen blot var et af flere tiltag, der skulle medvirke til at styrke historiefagets faglighed i folkeskolen. Hverken mere eller mindre!²

Bag indførelsen af den historiske kanon og af de øvrige kulturkanoner ligger der implicit den antagelse, at det i dagens multietniske og globaliserede danske samfund er nødvendigt at etablere en fælles kulturel platform for landets borgere, som kan være med til at give samfundet den nødvendige samlingskraft, og at denne fælles kulturelle oprustning også naturligt hører hjemme i skolen. Men hvordan passer kanontanken ind i den danske skoletradition? Udgør den en naturlig og organisk udvikling af den danske tradition, eller er den et brud på en lang skoleudvikling? Man kan gå skridtet videre og spørge, om det i virkeligheden er en meget udansk idé at udforme et sådant fællessæt af kulturelle fikspunkter? Det vil jeg i det følgende søge at besvare med særlig fokus på forholdene inden for historiefaget som et trin på vejen til at perspektivere denne artikel hovedspørgsmål: Er kulturkanonerne som hævdet indført for at øge sammenhængskraften i det moderne danske samfund, og kan man forvente, at de vil medvirke hertil, eller skal kanontankegangen snarere opfattes som (endnu) et centralt styringsredskab for politikere, der har til formål at kontrollere vidensformidlingen i det danske samfund?

Den danske kulturkanon

Ordet 'kanon' betyder 'regel', 'forbillede'. I en kanon samler man det, som nogen har udpeget som det bedste eller rigtigste. Den danske kulturkanon består af 96 danske kunstværker: 12 værker inden for henholdsvis arkitektur, billedkunst, design og kunsthåndværk, film, litteratur og scenekunst, medens der i musikkanonen valgtes i alt 24 værker, heraf 12 inden for partiturmusik og 12 inden for populærmusik.³

I april 2005 nedsatte Kulturministeriet syv kanonudvalg – et for hvert af de ovennævnte kunstområder. Hvert udvalg bestod af fem personer, der professionelt beskæftiger sig med det pågældende område, og i hvert udvalg fungerede et medlem som udvalgets formand. Jørn Lund, direktør for det Danske Sprog- og Litteraturselskab udpegedes som 'overformand', dvs. formand for de syv kanonudvalgs formænd. I januar 2006 offentliggjorde kanonudvalgene de valgte kunstværker og begrundelser for valget af værkerne ved en stort anlagt pressekonference, og Kulturministeriet udgav ved samme lejlighed en smukt tilrettelagt bog med vedlagt cd-rom, der præsenterede de 96

2. Keld Grinder-Hansen, »Historisk kanon – En faglig oprustning af historiefaget«, kronik i *Berlingske Tidende*, 1. juli 2006.

3. *Kulturkanon*, udgivet af Kulturministeriet 2006.

udvalgte kunstværker. I et forord til værket redegør kulturminister Brian Mikkelsen for tankerne bag udarbejdelsen af kulturkanonen:

Til daglig har de fleste af os rigeligt at gøre med at sortere i den strøm af kulturtilbud, der konstant tikker ind fra hele verden på mobil-, computer- eller fjernsynsskærmen. Men midt i al den overflod er det vigtigt, at vi ikke glemmer vores fælles kulturhistorie – og hvordan den altid har været en del af en bredere international kultur. Her har kulturkanonen en afgørende rolle at spille. På den ene side som en rettesnor bagud, der minder os om, at vi er forment af en bestemt historie og kultur, og på den anden side som en huskeseddel for fremtiden, som vi kan tage med os, og med jævne mellemrum diskutere og føje nye værker på. [...] Men kulturkanonen er også en invitation til alle om selv at udforske og spejle sig i værkernes fortællinger, og på den måde gribe fortiden og fremtiden i én og samme bevægelse. Kulturarvens hovedværker aktualiseres jo netop i det øjeblik, vi går dem i møde, opdager nye vinkler i gensynet med det velkendte kunstværk, eller stiller udfordrende spørgsmål til det værk, vi møder for første gang. Kulturkanonen er en fælles bagage, som vi hver især kan have forskellige meninger om, men som udgør et kvalificeret udgangspunkt, når vi skal debattere, hvad kulturarven betyder for os i dag.⁴

Formand for kulturkanonen Jørn Lund slår (ikke overraskende) samme tone an i sin indledning:

Bogen her er ikke et pensum. Den er uden løftede pædagogiske pegefingre. Den er til inspiration for den enkelte i arbejdet med at finde frem til den personlige kanon. Til debat, til modsigelse – og til glæde for forhåbentlig mange.⁵

Kulturkanonen er ikke tænkt som et dogme, men som en øjenåbner for befolkningen mod det rige kulturliv, som omgiver os, og dermed skal den hjælpe os til at undgå 'kulturbblindhed' i mødet med de fremmede kulturer:

Vi skal bruge kunstneriske oplevelser og indsigter ikke til at blot bekræfte egen kulturbaggrund og eget kulturfællesskab, men også som en ressource i udforskningen af og mødet med andre kulturer. De gamle europæiske kultursamfund har meget til fælles, og de sidste 50 års globale udvikling har skabt en platform for mødet med fjernere kulturer.⁶

Kulturkanonen præsenteres altså som et kulturelt inspirationsmateriale – og ikke som et nationalt pensum – der skal kendes og værdsættes af hele befolkningen. Samtidig

4. Ibid., s. 4–5.

5. Ibid., s. 7.

6. Ibid., s. 6.

understreges den subjektive karakter ved udvælgelsen af værkerne. Selvom det er fagligt velkvalificerede folk, der foretager til- og fravalgene, er og bliver det en subjektiv og personvariabel udskillellesproces. En understregning af, at en kanon (med tryk på sidste stavelse) nødvendigvis må bestå af mere eller mindre velunderbyggede 'skud i tågen'! Men hvad sker der, når kanontankegangen bevæger sig fra dette offentlige rum for meningsdannelse og ind i den danske skole, hvor det får en helt anden og langt mere forpligtende position som et obligatorisk nationalt pensum, alle skolebørn skal undervises i?

Den danske folkeskole og kanontankegangen

Den danske folkeskole har altid befundet sig i brydningsfeltet mellem den tyske 'Bildungs-tradition' og den angelsaksiske 'curriculum-tradition', men hvor inspirationen og påvirkningen dog i langt overvejende grad er hentet i Tyskland. Den danske skole har siden indførelsen af den første almene skolelov i 1814 haft et dobbelt sigte med sin virksomhed: et alment dannende sigte, hvor målet har været 'at danne det hele menneske' ifølge skiftende tiders idealer, og et kundskabsformidlende sigte som modsætning til den angelsaksiske tradition, hvor målet med undervisningen udelukkende har været at bibringe eleverne de på forhånd kanoniserede og pensumsfastlagte kundskaber inden for de enkelte skolefag. Set i dette perspektiv må kanontankegangen opfattes som noget af 'en fremmed fugl' i den danske folkeskole, ikke mindst hvis man ser på udviklingen gennem de sidste 40 år. I denne periode har man i stigende grad lagt afstand til eksamensskolen. Man har arbejdet for at fjerne niveaudelinger og faglige adskillelser. Målet har været at få enhedsskolen gennemført, hvilket endelig lykkedes med 1993-loven, og sigtet har i stigende grad været at udvikle elevernes palet af forskellige kompetencer.

I 1970'erne gjorde man op med karakterer og eksamener. Karakterbøgerne blev fjernet fra de mindre klassetrin, og på de højeste klassetrin erstattede man eksamener med prøver (som man i modsætning til eksamener ikke kan dumpe i). Samtidig med opgøret med karakterer og eksamen, skete der også ændringer i det, som skolen fandt vigtigt, at eleverne skulle lære. Med indførelsen af nye læringsmåder i skolen – gruppearbejde, projektopgaver, elevernes selvvirksomhed frem for klasseundervisning – var der andre ting, der vægtedes ved bedømmelsen af elevernes præstation. Det var ikke længere elevernes evne til at reproducere indlært viden, der blev efterspurgt, men snarere elevernes evne til arbejde på egen hånd, selv fremfinde og strukturere materialet og præsentere det på en spændende og interessant måde. Pensumtankegangen nedprioriteredes i det samlede undervisningsbillede.

Men op gennem 1990'erne kom der fokus på, at danske skolebørn i sammenligning med skolebørn fra en række andre lande klarede sig bemærkelsesværdigt ringere, når det drejede sig om umiddelbare færdigheder og kundskaber. Det fremgik af internationale evalueringer som IEA-læseundersøgelsen 1992 (der placerede Danmark på en bundplacering sammen med Trinidad og Tobago), TIMSS-undersøgelsen (matematik og naturfag) fra 1996 samt PISA-undersøgelserne, der ligeledes understregede, at der var problemer inden for læsning, matematik og naturfag. Resultaterne af disse internationale undersøgelser sendte chokbølger gennem det danske samfund – ikke mindst blandt politikerne, der syntes, at det var et ringe plaster på såret, at internationale undersøgelser samtidig viste, at danske skolebørn havde en udbredt demokratiforståelse og i øvrigt var de børn i verden, der var mest glade for at gå i skole! Der måtte gøres noget for at styrke fagligheden i skolen. Derfor er den danske folkeskole gennem de sidste år på det nærmeste blevet tæppebombet med nye reformer, der skal medvirke til at styrke skolens faglighed og, ikke mindst, få den danske skole højere op på ranglisten i kommende PISA-undersøgelser.

Hovedmidlet til at styrke folkeskolen synes fra politisk hold at være at indføre centrale kontrolforanstaltninger; flere afgangsprøver, nationale test, obligatoriske elevplaner og nu også for en række fags vedkommende obligatoriske kanoner. Disse tiltag vil tilsammen forandre den danske folkeskole, måske så radikalt, at der kan blive tale om et reelt brud på 200 års danske skoletradition. Fremtidens skole vil sætte mere fokus på konkrete færdigheder og umiddelbart reproducerbare kundskaber, en større grad af pensumtænkning vil præge undervisningen, og det er sandsynligt, at flere kanoner vil se dagens lys. Man skal dog næppe forestille sig, at den danske skole helt vil opgive sit dannelsesprojekt og i stedet indrette sin skole efter engelsk model med faste pensum i alle fag og på alle klassetrin. Målet for politikernes tiltag i disse år er nemlig ikke at (re)introducere 'den sorte skole' i Danmark. Det projekt, politikerne er i gang med, er et andet og langt mere radikalt: Politikerne ønsker at have mere hånd i hanke med, hvad der sker i den danske folkeskole, og ikke mindst lettere få overblik over, om de opnåede resultater modsvarer de midler, der er investeret i skolen. Det skal ske ved at gennemføre en mål- og rammestyring af folkeskolen, hvor hvert led i undervisningskæden i princippet er selvbestemmende – kommunen, skoleledelsen, lærerteamene, lærerne – men hvor hvert led samtidig skal stå direkte til ansvar for sine resultater over for de overliggende led i systemet! For at dette projekt skal lykkes, kræver det, at skolens undervisning i langt højere grad, end det hidtil har været tilfældet, gøres kvantificerbart og måleligt, hvilket som følge har mindre fokus på den enkelte elevs 'alsidige og personlige' udvikling.

Historiefagets indhold gennem 100 år

Historie er som sagt indledningsvis et af de fag, som allerede nu har fået sin egen kanon. Før jeg nærmere redegør for det udvalgsarbejde, der førte frem til udarbejdelsen af historiekanonforslaget, og reflekterer over de intentioner, vi fra udvalget har haft med kanonen, mener jeg, at det er væsentligt at få historiefaget placeret i sin nutidige kontekst og få historiekanonens perspektiveret igennem en skildring af fagets skiftende faglige positioner gennem tiden.

Historie blev indført som selvstændigt skolefag i folkeskolen ved skoleloven af 1899, og året efter blev der med *Det Sthyrskes Cirkulære* fastlagt ministerielle retningslinjer for fagets mål og indhold. Fagets formålsparagraf gav en præcis karakteristik af historiens opdragende rolle i folkeskolen:

At fremhjelpe en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse for vort Folk og Land er Historieundervisningens Opgave. I sin Rigdom på Eksempler, der henvender sig til Børnenes sædelige Værdsættelse og indvirker tilskyndende paa deres Vilje, er Historien tillige et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel.

Historiens kerneområde var fædrelandshistorien. Børnene skulle høre om Danmarks historie fra urtid til nutid, med vægten på de nationale fortællinger om tapre danskere og onde fjender.

Baggrunden var den nationale katastrofe i 1864, hvor Danmark endegyldigt blev placeret som en småstat mellem stormagter. Historiefaget opfattedes som et dannelsesfag, der skulle forestå den nationale opdragelse af de opvoksede danskere og bidrage til en fælles dansk identitet, der var stærk nok til at modstå presset udefra.

Det Sthyrskes Cirkulære foreskrev ligeledes, hvorledes undervisningen i historie skulle foregå: »Igenennem anskuelig og livlig Fortælling bør de historiske Personer og Begivenheder stilles børnene for Øje, men disse bør holdes til at gengive og genfortælle de givne Skildringer«. Først i de ældste klasser kunne læreren forsøge at give eleverne en lidt mere sammenhængende skildring af samfundsudviklingen. Undervisningen baserede sig på strikt kronologiske lærebøger, der begyndte med sagnhistorien og den nordiske mytologi for herefter at bevæge sig op gennem historisk tid. Hovedpersonerne var de danske konger, og emnet deres tapre bedrifter. Skildringen var episodisk, og der blev sjældent gjort forsøg på en bredere samfundsskildring. Universet var enkelt; de gode mod de onde – 'vi mod de'. Der var tale om et rendyrket nationalromantisk univers. Den danske kongerække og den politiske begivenhedshistorie var kanonisk stof, som eleverne forventedes at tilegne sig og reproducere, når det blev forlangt.

Efter 1. verdenskrig kom der stigende kritik af den fædrelandshistoriske historieundervisning, der levede op til de positivistiske krav til kildekritik, og som samtidig ensidigt fokuserede på konger og adelen og negligerede den almindelige befolkning. Blandt de skarpeste kritikere af historieundervisningen var den radikale historiker Erik Arup (1876–1951). Da Undervisningsministeriet i 1930'erne nedsatte et skolebogsudvalg, hvis opgave bestod i en kritisk gennemgang af de eksisterende skolebøgers indhold, fik Arup sæde i underudvalget om historie. Udvalgets betænkning forelå i 1933 og indeholdt et færdigt forslag til et nyt cirkulære for historieundervisningen i folkeskolen til afløsning af *Det Sthyrske Cirkulæres* historieafsnit. Forslaget lød således:

Formaalet er at give Eleverne et efter deres Alderstrin afpasset Indblik i vort Lands Historie for derigennem at vække deres historiske Interesse og give dem Kendskab til vort Folk og dets Livsvilkaar gennem Tiderne. Desuden maa der gives en Skildring af vigtige Epoker i Verdenshistorien, saaledes at Udviklingen herhjemme ses i Sammenhæng med Forholdene i den øvrige Verden, og Eleverne lærer at forstaa Betydningen af et internationalt Samarbejde saavel paa det økonomiske og politiske som paa det aandelige Livs Område.⁷

Teksten markerer et brud med den hidtidige historieundervisning. Den skal ikke længere fokusere på fædrelandshistorien og den moralske oprustning af eleverne, men snarere lægge vægt på international forståelse og objektive historiske kundskaber. Historien skulle nu være et kundskabsfag frem for et dannelsesfag i klassisk forstand. Indholdsmæssigt skulle undervisningen lægge vægt på menneskenes dagligliv, de almindelige samfundsforhold, erhvervs- og åndsliv og nedtone den rent politisk-nationale begivenhedshistorie og de store danskeres bedrifter.

Udvalgets indstilling blev mødt med stor skepsis fra de borgerlige partier og ikke mindst højskolemiljøet. 2. verdenskrig truede i horisonten, og der var brug for national mobilisering. Tiden var således ikke inde til at give historieundervisningen et mere videnskabeligt og kulturhistorisk indhold. Forslaget blev derfor skrinlagt, og historieundervisningen fortsatte nogenlunde uforandret op gennem 1940'erne og 1950'erne, ofte med udgangspunkt i de klassiske historiebøger, men også blandt de nyskrevne historiebøger lå vægten fortsat på begivenhedshistorien, kongerækken og rigets store mænd, ligesom det mytologiske stof stadig fik fyldig omtale. Først med *Den Blå Betænkning* i 1960 blev der formuleret en ny målsætning for historietimerne med klar inspiration fra 1930'ernes skolebogsudvalg. I formålsformuleringen understregedes betydningen

7. *Betænkning vedrørende revision af skolebøger*, København 1934, s. 66.

af den objektive historiske viden tilpasset elevernes udviklingstrin. Vægten skulle lægges på folkets dagligliv, på samfundets sociale og økonomiske forhold og på åndslivet. Fokuseringen på enkelte historiske skikkelser skulle nedtones, og selvom Danmarks-historien stadig stod i centrum, skulle denne sættes ind i et internationalt perspektiv. Historieundervisningen var stadig opdragende. Nu var målet bl.a. at give eleverne en forståelse af vigtigheden af internationalt samarbejde, især i forbindelse med FN's arbejde.⁸

På 3.-7.klassetrin skulle eleverne gennemgå Danmarkshistorien med udblik til verdenshistorien, medens hovedvægten i realklasserne (8.-10. klassetrin) skulle lægges på verdenshistorien. Kronologien skulle stadig udgøre rygraden i historieundervisningen. Derimod var der endnu ingen tanker om at inddrage kilder i større omfang i historieundervisningen. Eleverne skulle ikke oplæres til at være kritiske læsere, men gennem lærebøgernes og lærernes mundtlige fremstillinger opnå solide historiske kundskaber.

I slutningen af 1960'erne opstod der blandt mange historielærere en reaktion mod denne historieundervisning. Der var på flere måder sket en professionalisering af historielæreren. Danmarks Lærerhøjskole udviklede en særlig cand.pæd.-uddannelse i historie, og der blev udbudt lokale årskurser. Samtidig ændredes det pædagogiske syn på læring. Det var ikke mere så væsentligt, at eleverne tilegnede sig kundskaber, der i den hastigt forandrende tidsalder hurtigt kunne vise at være forældede. I stedet skulle de 'lære at lære'. De skulle forsynes med redskaber, der gav dem mulighed for selv at fremfinde de relevante oplysninger. For historiefaget betød det, at kildelæsningen kom i højsædet, og markedet blev overstrømmet med kildehæfter til brug i folkeskolens historieundervisning.

Faget var ikke længere primært et dannelsesfag, der indeholdt væsentlige nationale kundskaber, men blev af mange historielærere i stedet opfattet som et overvejende metodefag eller færdighedsfag. Dermed reduceredes også betydningen af et fast pensum i historiefaget. Der forlangtes nu en langt mere aktiv indsats af eleverne, hvor elevernes historiske viden i høj grad skulle frembringes gennem egen virksomhed med rapporter, plancher og foredrag. I begyndelsen af 1970'erne gik historieundervisningen for alvor ind i en turbulent periode, hvor faget blev inddraget i de aktuelle politiske stridigheder mellem venstre- og højrefløjen i dansk politik.⁹ De venstreorienterede ønskede

8. *Undervisningsvejledning for folkeskolen*, kap. 8, Historie, 1960, s. 117-23.

9. En grundig, men noget kontroversiel analyse af historiefagets udvikling i perioden 1971-1996 gives i Anders Holm Thomsens ph.d.-afhandling, der blev forsvaret ved Syddansk Universitet juni 2007: *Undervisningsfaget historie under forandring fra kanonfag til elevcentreret fag - med særlig fokus på debatten om historiebevidsthed og dens forhistorie 1971-1996* (upubliceret).

en materialistisk, historisk historieundervisning, hvor spændingsfeltet mellem udbyttere og udbyttede stod i fokus, og hvor hverdagslivet blandt den almindelige befolkning var hovedemnet. Den borgerlige modreaktion kom i form af indoktrineringsdebatten, hvor det krævedes af historieundervisningen, at den skulle formidles upolitisk, neutralt og objektivt af lærerne, og at der i hvert fald ikke måtte undervises i revolutionens historie. Faget kom i en identitetskriser, der yderligere styrkedes af, at samfundsfaget blev placeret mere centralt i folkeskolen.

Fra midten af 1970'erne blev historie reduceret til valgfag i 8.-10. skoleår, medens samtidsorientering blev gjort obligatorisk. Ganske vist blev der rettet noget op på historiefagets position i 1979, da det atter blev gjort obligatorisk på 8. og 9. klassetrin, men uden afsluttende eksamen. Historiefaget havde imidlertid svært ved at finde sit pædagogiske og indholdsmæssige ståsted i 1970'erne og 1980'erne. Undervisningsministeriet udsendte i denne periode adskillige læseplaner. I de første stod kildelæsningen stadig i centrum. Eleverne skulle optræde som små forskere og ud fra en række kilder præsentere en nuanceret fremstilling af det valgte emne. Læreren skulle være behjælpelig med at fremskaffe relevant kildemateriale og hjælpe med de metodiske problemer, men skulle ikke længere selv præstere en samlet fremstilling af historien. Dermed slap læreren for at blive beskyldt for politisk indoktrinering under 1970'ernes stærkt følelsesladede politiske værdidebat. Til gengæld viste det sig hurtigt, at historiefaget ikke alene kunne basere sin identitet på at være et metodefag. Der måtte formuleres et samlende ideologisk grundlag, der berettigede fagets eksistens. 1977-betænkningen indebar i det store hele en tilbagevenden til *Den Blå Betænkning*s opfattelse af historieundervisningen, hvor indlæringen af den danske tradition var i højsædet. Derimod var kildelæsningen stort set opgivet igen.

De kommende år viste med al tydelighed, at historieundervisningen var blevet et led i den aktuelle politisk-ideologiske debat, og skiftende regeringer fandt det nødvendigt at fremkomme med historiebetynkninger, der reformulerede, hvad der skulle forstås med at beskæftige sig med 'den danske tradition'. Overordnet set bevægede historieundervisningen sig i løbet af denne periode mere og mere i retning af at beskæftige sig med dagliglivet, de almindelige menneskers livsvilkår – bøndernes, arbejdernes, kvindernes og børnenes historie – ligesom bevidstheds- og mentalitetshistorie vandt frem. Den politiske begivenhedshistorie nedtonedes kraftigt, og den overordnede, sammenhængende kronologisk fremadskridende historie blev opbrudt af en række selvstændige temaer.

Kulminationen på denne udvikling kom med historiebetynkningen af 1995. Den kronologiske historiefremstilling var nu ikke længere en del af historiefaget. Den kro-

nologiske sammenhæng skulle erstattes af en emnemæssig, hvor vidt forskellige kulturer og tidsperioder blev bragt sammen og sammenlignet via det valgte tema. Dermed ville der opstå en historisk erkendelse på tværs af traditionelle kronologiske og geografiske skel. Historien var blevet fragmenteret. Den historiske viden og ikke mindst sammenhæng var mindre vigtig og skulle kun produceres, hvis det tjente fagets overordnede formål, som de blev formuleret i formålparagraffen:

Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det sker ved at fremme deres indsigt i, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.¹⁰

Historiefaget kunne med den formålparagraf ikke længere karakteriseres som et kundskabsfag, men snarere som et traditionelt dannelsesfag, der sigter på at forme og præge elevernes historiske bevidsthed. Parellellt til historiefaget i begyndelsen af det 20. århundrede er åbenlyst. Nu sigter dannelsesprocessen blot ikke længere mod udelukkende at styrke en dansk identitet, men også bl.a. at forankre en demokratiforståelse hos eleverne.

Hvad der derimod på afgørende vis adskiller 1995-faghæftet fra tidligere, er, at man nu på nærmest demonstrativ vis lægger afstand til en traditionel pensumtænkning. Der eksisterer ikke længere noget historisk stof, der er væsentligere end andet. Historiens begivenheder skal primært tjene som næringsstoffer til at fremme elevernes historiebevidsthed. Derfor har det ikke længere den store betydning, hvilke historiske begivenheder eller strukturer eleverne beskæftiger sig med, og om disse placeres i en meningsfuld kronologisk sammenhæng, blot emnerne har relevans i forhold til elevernes eget univers. Historiebevidsthedsbegrebet er, hvor besnærende det end synes, temmelig luftigt og meget lidt funktionelt at sætte ind med som historieundervisningens endemål.

Historiebevidsthed er ikke et mål i sig selv, men fremkommer helt naturligt, når eleverne erhverver sig viden i form af kundskaber og færdigheder. Med den citerede formålparagraf og ikke mindst 1995-faghæftets nedprioritering af den kronologiske sammenhængsforståelse blev historiefaget i det følgende tiår kastet ud i en dyb krise. Det skal dog tilføjes, at situationen ikke blev gjort bedre af, at alt for mange lærere uden de nødvendige faglige kvalifikationer blev sat til at undervise i faget. Resultatet var nedslående. Udbyttet af historieundervisningen blev chokerende ringe. Alt for mange

10. *Fælles Mål*, Faghæfte, nr. 4, Historie, Undervisningsministeriet 1995.

elever kom ud af folkeskolen med en stærkt fragmenteret og tilfældig historisk viden og uden en nærmere forståelse for større historiske sammenhænge. Uden et kronologisk skelet at hænge de historiske begivenheder op på var det vanskeligt for eleverne at placere de mange informationer, de havde erhvervet sig undervejs i de tematiske gennemgange, på det rette sted i det historiske system. De forblev kronologisk frit svævende og dermed i realiteten ubrugelige, hvilket jeg desværre har set alt for mange eksempler på som lektor på Historie, Københavns Universitet.

Et tiår med historiebevidsthedsbegrebet og akronologisk historieundervisning førte mig til følgende konklusion:

Det nytter ikke udelukkende at bygge historieundervisningen op omkring temaer, der er løsrivet fra tid og sted. Kronologien – den fremadskridende beskrivelse af historiens gang må være den ramme, indenfor hvilken af elevernes historieforståelse skal udvikles – og når kronologien først er prentet hos eleverne vil det vise sig, at temaundervisning, tværfaglige projekter og elevernes individuelle historieopgaver vil forløbe med langt større fagligt udbytte for eleverne. Får eleverne de historiske informationer i en kontekstuel og kronologisk sammenhæng bliver det meget nemmere at gemme på dem og benytte den opnåede historiske viden senere i livet.¹¹

Historiefagets åbenlyse krise og elevernes mangelfulde færdigheder inden for historiefaget blev i det nye årtusind mødt med stadig voksende offentlig kritik, som også blev erkendt fra politisk hold.

I folkeskoleloven af 19. april 2006 tildeltes historie yderligere 30 timer på 4. og 5. klassetrin, og historie blev gjort til prøvofag i 9. klasse. Endelig nedsatte undervisningsminister Bertel Haarder i foråret 2006 »Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen«, der fik til opgave at komme med et udkast til en revideret læreplan for historie og i til-læg udforme en historisk kanon på mellem 25 og 40 kanonpunkter.¹²

11. Se f.eks. Keld Grinder-Hansen, »Hvad er historisk paratviden? – historiefaget i folkeskolen«, *Uddannelse*, 2004, nr. 1, s. 13–21, »Kronologien tilbage i historieundervisningen«, kronik i *Frie Grundskoler*, nr. 11, s. 22–24, og »Hvad er historie uden kronologi?«, kronik i *Kristeligt Dagblad*, april 2005.

12. Medlemmerne af udvalget var: Knud J. V. Jespersen, professor, dr.phil., Syddansk Universitet (udvalgets formand); Jens Aage Poulsen, lektor, cand.pæd., CVU Jelling; Harry Haue, lektor, dr.phil., Syddansk Universitet; Inger Brinkmann Poulsen, konsulent, lærer; Claus Buttenschön, konsulent, cand.pæd.; Sten Nicolaisen, konsulent, cand.pæd., København Kommune; Keld Grinder-Hansen, museumschef, ph.d., Dansk Skolemuseum; Lene Rasmussen, lærer, cand.pæd., formand for Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag; Bodil Horn, kontorchef, Afdelingen for grundskole og folkeoplysning, Undervisningsministeriet.

Den historiske kanon 2006

Udvalget arbejdede intensivt gennem foråret med at udforme en rapport, hvori retningslinjerne for en grundlæggende revision af historiefagets læreplan skulle beskrives, og den 30. juni 2006 kunne undervisningsministeren med udvalgets formand præsentere resultatet, som på en række markante områder markerede et brud med den eksisterende læreplan. Den hidtidige formålsparagraf med sit fokus på historiebevidsthedsbegrebet erstattedes af en ny, mere funktionel formålsbeskrivelse, hvor sammenhængen mellem historiebevidsthed, kundskaber og færdigheder fremstod mere eksplicit:

Formålet med undervisningen er at give eleverne kronologisk overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv.¹³

Det er ligeledes værd at bemærke, at kronologien nu atter skal være et naturligt omdrejningspunkt i historiefaget og sikre, at arbejdet med historien får den nødvendige sammenhængskraft. På dette sted vil jeg ikke gå nærmere ind på udvalgets øvrige forslag til styrkelse af historiefaget, selvom det naturligvis var kerneproblematikken i rapporten. Jeg vil i stedet fokusere på den udarbejdede historiske kanon, som set fra mit (og vel også udvalget som helheds) synspunkt blot var ét af mange elementer i rapporten, men som imidlertid fuldstændig stjal billedet i medierne og den offentlige debat.

I kommissoriet for udvalgets arbejde blev det fastslået, at der skulle udarbejdes en kanon for historiefaget. I den forbindelse blev udvalget opfordret til at 'overveje konkretiseringsniveauet for 25–40 kanonpunkter'. Det lå altså i kortene, inden udvalget trådte sammen, at der skulle udarbejdes en historisk kanon, og undervejs i udvalgsarbejdet skabte hverken principperne for udformningen af en historisk kanon eller den praktiske udvælgelse af de konkrete kanonpunkter større uoverensstemmelser. Faktisk tror jeg, at alle udvalgsmedlemmer fandt selve udvælgelsesprocessen interessant og skærpende for deres personlige opfattelse af, hvad der er historiens centrale fikspunkter, og det er værd at bemærke, at der uden de store problemer opnåedes konsensus om følgende 29 kanonpunkter:

Ertebøllekulturen, Tutankhamon, Solvognen, Kejser Augustus, Jellingestenen, Absalon, Kalmarunionen, Columbus, Reformationen, Christian IV, Den Westfalske fred, Statskuppet 1660, Stavnsbåndets ophævelse, Stormen på Bastillen, Ophævelse af slavehandel, Københavns bombardement, Grundloven 1849, Slaget ved Dybbøl, Slaget på Fælleden,

13. *Rapport fra historieudvalget*, s. 14.

Kvindes valgret, Genforeningen, Kanslergadeforliget, 29. august 1943, FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne, Energifikrisen 1973, Murens fald, Maastricht 1992, 11. september 2001, Globalisering.

I sin kommentar til implementeringen af en historisk kanon skrev udvalget bl.a. følgende om principperne for anvendelse af kanon i undervisningen:

Udvalget tilslutter sig udarbejdelsen af en kanon, som kan sikre, at alle elever får indblik i et minimum af historisk stof fra alle perioder, og som kan sikre, at den opvoksede generation har viden om et antal væsentlige begivenheder fra Danmarks historie og andre nationers historie. Historiefagets kanon skal således sikre, at alle elever har stiftet bekendtskab med et antal væsentlige begivenheder og forløb fra oldtid til nutid.

Udvalgets forslag til kanonpunkter er formuleret som afgrænsede begivenheder og forløb, som udgør en integreret del af det historiefaglige stof. Kanonpunkterne repræsenterer væsentlige brud eller forandringer eller de har en symbolværdi, der giver klare signaler om indhold og muligheder for perspektivering.

Det enkelte kanonpunkt kan behandles som et afgrænset emne i kronologisk sammenhæng med andre begivenheder, eller kanonpunktet kan danne udgangspunkt for et længerevarende arbejdsforløb. Det anbefales, at historiefagets kanon indarbejdes i undervisningen i et omfang, der svarer til danskfagets kanon. Derved åbnes der mulighed for, at klassen kan arbejde med stof ud over kanonpunkterne eller inddrage relevante aspekter af flere af kanonpunkterne.

I undervisningen er der således tid til at perspektivere kanonpunkterne i tid og rum. Der er også tid til at inddrage andet stof som

- Er aktuelt
- Er relevant i forhold til arbejdet med tværgående emner og problemstillinger
- På anden måde anses for at have betydning for elevernes udviklings- og sammenhængsforståelse, kronologiske overblik samt indsigt og erfaring i brug af historie.

Nedenstående kanonpunkter er opstillet kronologisk og indgår i undervisningen i den angivne rækkefølge – på de yngste klassetrin dog tilpasset elevernes begyndende erfaring med historiefaget. Undervisningsvejledningen bør give forslag til perspektivering af hver kanonpunkt, så disse forslag kan inspirere til arbejdet med lignende eller anderledes forhold andre steder og til andre tider.¹⁴ Historiefagets kanon bør være dynamisk. Med

14. På dette sted fremkom to medlemmer af udvalget med følgende mindretalsudtalelse: »Udvalgets medlemmer Lene Rasmussen og Jens Aage Poulsen foreslår, at faglige mål og de lokale læseplaner må være afgørende for den rækkefølge, hvori kanonpunkterne integreres.«

jævne mellemrum kan kanon tages op til revision i takt med at historieopfattelse og samfund udvikler sig og til stadighed retter fokus mod nye opmærksomhedsfelter.¹⁵

I forlængelse af rapportens offentliggørelse blev jeg bedt om at kommentere specielt den nye historiske kanon i *Berlingske Tidende*. For mig var det vigtigt at præcisere yderligere (i forhold til rapporten), hvad jeg mente, kanonen kunne bidrage med i historieundervisningen, men også (forsøge) at tage brodden af den til tider meget emotionelle og noget usaglige kritik af den udfærdigede kanon:

De 29 kanonpunkter dækker den historiske udvikling fra Oldtiden til i dag, hvor der både er medtaget danske og verdenshistoriske emner, som kan skabe et kronologisk skelet for det samlede historieforløb fra 3.–9. klasse. Udvalget af de 29 kanonpunkter er naturligvis subjektivt og afspejler hvad vi i udvalget, har kunnet enes om er de væsentligste historiske fixpunkter. Man kan sagtens og bør i virkeligheden også stille spørgsmålstegn ved, om det er de rigtige historiske nedslagspunkter, der er blevet valgt – og der er ingen tvivl om, at der vil være stærkt delte meninger herom – ikke mindst blandt mine historiekolleger. Det er derfor også vigtigt at understrege, at historiekanonens fra udvalgets side ikke bliver opfattet statisk – som en en gang vedtaget og uforanderlig liste over historiens highlights – men tværtimod lægger op til, at den historiske kanon skal være dynamisk, der med jævne mellemrum bør revideres i lyset af samfundets ændrede fokus på, hvad der er de mest centrale historiske begivenheder. De 29 kanonpunkter er blevet udvalgt ud fra princippet om, at de enten skal markere et afgørende historisk brud (f.eks. Reformationens indførelse 1536) eller kan fungere som et symbol for en markant historisk udvikling (f.eks. kvinders valgret). Kanon er obligatorisk stof, men hvordan det skal indgå i undervisningen lader vi være op til de enkelte historielærere. De kan indgå i et traditionelt kronologisk fremadskridende historieforløb, eller de kan indgå i temaundervisning, hvor det kronologisk fixerede kanonpunkt kan benyttes som afsæt for emner, der kan gå på tværs af tid og sted. Det eneste der ligger fast er, at kanonpunkterne gennemgås i en fast kronologisk rækkefølge, så at disse kan medvirke til skabe den nødvendige kronologiske sammenhængsforståelse hos eleverne.

Kritikere af kanontanken har anført, at der med indførelsen af en historisk kanon kommer en central og meget detaljeret styring af, hvad historielærerne skal undervise i ude i klasserne. Det er naturligvis rigtigt, at indførelsen af kanonpunkter udgør en begrænsning i lærernes frie tilrettelæggelse af undervisningen. Men så er det heller ikke værre. Som nævnt ovenfor kan de obligatoriske kanonpunkter indgå i undervis-

15. Rapport fra historieudvalget, s. 18.

Kanon – et middel til at opnå samlingskraft i samfundet?

ningen på mange forskellige måder – det er fuldstændig op til læreren¹⁶ – og samtidig kommer undervisningen i kanonpunkterne kun til at lægge beslag på en mindre del af undervisningstiden (ikke mere end 25 procent), så der vil blive rigelig tid og mulighed for lærerne til at sætte deres eget præg på undervisningen og give plads til deres egne personlige 'kanonpunkter'. Endelig er det jo på ingen måde meningen, at elevernes udbytte af historieundervisningen skal gøres op i forhold til deres evne til at reproducere de 29 kanonpunkter. Formålet med historiefaget og det, eleverne i sidste ende bliver målt på, er de opstillede kompetencemål for faget, der tager udgangspunkt i fagets nye formålsparagraf: »Formålet med undervisningen er at give eleverne kronologisk overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv.« Styrken ved at etablere en historisk kanon er, at man dermed får skabt en fælleskulturel platform og en fælles historisk basisviden for samtlige elever i den danske folkeskole, som samtidig kan tjene som den nødvendige kronologiske ramme for historiefaget, der vil kunne sikre, at fremtidens elever opnår en langt større historisk sammenhængsforståelse, end eleverne gør i dag. At nogen opfatter historiekanonens som endnu en brik i regeringens borgerligt-ideologiske prægede kulturkamp, er derimod det rene vrøvl. Historiekanonens er blot et af flere tiltag, der skal styrke historiefagets faglighed i folkeskolen. Hverken mere eller mindre!¹⁷

Her skal det tilføjes, at den historiske kanon også er tænkt som et hjælpemiddel for de stadig alt for mange lærere i folkeskolen (op mod totredjedele), der bliver kastet ud i at undervise i historie uden at have linjefag i det og i mange tilfælde også uden at være tynget af for meget historisk forhåndsviden!

Kanon – et middel til at opnå samlingskraft i samfundet?

Afslutningsvis vil jeg vende tilbage til hovedspørgsmålet: Er kanoner effektive midler til at opnå samlingskraft i samfundet? Ser man på de højt profilerede syv kunstkanoner må svaret blive, at de næppe får nogen stor blivende betydning for en kulturel sammenhængskraft i det danske samfund. Det er og bliver et politisk mediestunt, som i smuk overensstemmelse med tidsånden synes af mere, end der reelt er substans til.

16. Et af udvalgets medlemmer, seminarielæktor Jens Aage Poulsen, har allerede udgivet en grundbog, *Det historiske overblik*, på Gyldendal 2007, hvor alle kanonpunkterne optræder, og hvor der på den tilknyttede hjemmeside, www.dethistoriskeoverblik.gyldendal.dk, findes opgaver og forslag til arbejdet med kanonpunkterne.

17. Kronik i *Berlingske Tidende*, 1. juli 2006.

Forhåbentlig kan den store mediedækning af kulturkanonen og den smukt publicerede bog med de 96 værker få som konsekvens, at flere mennesker vil være interesseret i at opsøge den smukke kultur og kunst, der omgiver os, og der er vel næppe heller tvivl om, at flere af de mindre kendte kanoniserede værker vil blive mødt med forøget interesse i de kommende år. Men det er så også det. Man skal ikke overdramatisere langtidseffekten af kulturkanonen.

Derimod er der potentielt langt større mulighed eller risiko for, at indførelsen af kanoner i den danske folkeskole kan få langtrækkende betydning for den undervisning, der skal foregå i fremtidens skole. Som jeg har vist i artiklen, har pensumtankegangen været stærkt nedprioriteret i den danske skole gennem de sidste årtier, men er nu på vej ind igen for fuld kraft via den øgede fokus på klare mål, prøver, test, nationale elevplaner og indførelsen af obligatoriske kanoner i de enkelte fag. Er det udtryk for, at politikerne i stigende grad ønsker at kontrollere vidensformidlingen i det danske samfund? *Nej*, vil mit klare svar være. Det er ikke det mål, politikerne i disse år stræber efter. Hvad de derimod arbejder målbevidst på, er at gennemføre en stram mål- og rammestyring af den danske skole, hvor det bliver muligt så enkelt som muligt at evaluere, om skolens resultater står mål med de ressourcer, der bliver puttet ind i den. Det perspektiv kan i sig selv være skræmmende nok, men der er ikke tale om, at man vil indføre en pensumstyret dansk skole i den engelske curriculum-tradition. Jeg ser følgelig heller ikke de indførte kanoner som første trin i en proces, der vil føre til en total fastlæggelse af pensum i alle enkelte fag. Samtidig mener jeg ikke, at det ikke er nogen skade til, hvis vores børn gennem deres skoletid opnår en vis fælles fond af kundskaber og viden – og her kan de obligatoriske kanoner bestemt være et udmærket hjælpemiddel. Det gør det nemmere at kommunikere med hinanden, hvis vi har fælles resonansbund. Endelig er en solid kulturel platform det bedste udgangspunkt for at kunne møde fremmede kulturer og mennesker med et åbent og tolerant sind.

Summary

Canons – a way to achieve unity in society?

In 2006 the Danish minister of culture, Brian Mikkelsen, presented an overall canon for the sphere of culture, and at the same time canons were drawn up in Danish compulsory school for subjects such as history, social studies, and Christianity. Behind the introduction of the different canons is the implicit assumption that in today's multi-ethnic and globalized society it is necessary to establish a shared cultural platform for

the country's citizens, which can help to give society the necessary unifying force, and that this shared cultural rearmament also naturally belongs in school. Does the canon function as intended, or should the idea of canons be rather perceived as (yet another) central steering instrument for politicians, with the aim of controlling the communication of knowledge in Danish society? This problem is discussed in the article based on the historical canon, which the author himself helped to formulate. It is argued that the historical canon is just one among several measures launched in order to strengthen history as an independent discipline in school, and that the canon, when viewed in this perspective, must be expected to serve its purpose. The conclusion is that the idea of a canon is not primarily an expression of the politicians' desire to control the transfer of knowledge in Danish society, but rather reflects the desire of politicians to achieve strict control of the aims and framework of the public sector, to facilitate a direct comparison of the expenditure of resources and the results achieved.

Referencer

- Betænkning vedrørende revision af skolebøger*, København 1934
- Fælles Mål*, Faghæfte, nr. 4, Historie, Undervisningsministeriet 1995
- Grinder-Hansen, Keld, »Hvad er historisk paratviden? – historiefaget i folkeskolen«, *Uddannelse*, 2004, nr. 1, s. 13–21
- Grinder-Hansen, Keld, »Kronologien tilbage i historieundervisningen«, kronik i *Frie Grundskoler*, nr. 11, s. 22–24
- Grinder-Hansen, Keld, »Hvad er historie uden kronologi?«, kronik i *Kristeligt Dagblad*, april 2005
- Grinder-Hansen, Keld, »Historisk kanon – En faglig oprustning af historiefaget«, kronik i *Berlingske Tidende*, 1. juli 2006
- Kulturkanon*, Kulturministeriet, København 2006
- Poulsen, Jens Åge, *Det historiske overblik*, Gyldendal, København 2007
- Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, Undervisningsministeriet, juni 2006
- Thomsen, Anders Holm, *Undervisningsfaget historie under forandring fra kanonfag til elevcentreret fag – med særlig fokus på debatten om historiebevidsthed og dens forhistorie 1971–1996*, upubliceret ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet 2007
- Undervisningsvejledning for folkeskolen*, kap. 8, Historie, 1960