

## Historiedidaktik – kontinuitet og nydannelser

- Harry Haue

Man lære at kiende sig selv ved at se sit eget  
Portrait i andre. Ludvig Holberg, 1715.

Latinskolen fik i løbet af 1700-tallet flere selvstændige fag, og et af dem var historie. Hovedvægten blev lagt på verdenshistorien, da den antikke verden i en latinskole måtte have en central plads; dertil kom fra 1775 fædrelandshistorien og endelig blev geografi som en hjælpedisciplin nært forbundet med historieundervisningen. Foruden denne opdeling af historieundervisningen, måtte historielæreren tilpasse sin undervisning til den store aldersspredning, nemlig fra 10-18 år.

Med den voksende betydning fædrelandshistorien fik i det nationale opdragelsesprogram, blev det påkrævet ikke blot at erhverve sig kundskaber, men også at føle samhørighed med folket. Det var derfor naturligt at der foregik en debat om, hvilken af de to hensyn, der især burde tilgodeses i historieundervisningen. Det første hensyn kunne klares efter hørermethoden, dvs. en indgående kontrol med elevernes kundskabsniveau. Denne metode slog ikke til, når målet var at socialisere drenge og unge mænd til at vedkende sig en samhørighed med det danske folk, og forstå andre folkeslags særlige forhold. For at opfylde det sidste mål, var det nødvendigt at foretage nogle didaktiske overvejelser, og lærerne måtte derfor interessere sig for metoder til at udvide elevernes refleksionsrum. Denne problemstilling – altså balancen mellem kundskaber og erkendelse - har rammesat den historiedidaktiske debat i Danmark lige siden historie blev et selvstændigt fag. Ludvig Holberg var sig hørermethodens begrænsninger bevidst, og skrev i *Moralske Tanker* herom:

Herudover holder jeg for, at det kunde være nyttigere, hvis Lectores blev forvandlede til Responsores, saaledes, at de paa visse Tider og Steder lode sig indfinde for at svare til de Spørgsmaal, som af den studerende Ungdom bleve dem foresatte.

Denne 'coach' tankegang udfoldede han i samme epigram ved at fremhæve, at der var mindst to fordele forbundet med denne metode. For det første ville ingen søge et lærerembede, hvis de ikke var modne og forstandige nok til at kunne svare på spørgsmålene. For det andet ville lærerne hele tiden være tvunget til at holde sig ajour med videnskabens udvikling. Ingen lærere ville være eller forblive ulærde, og eleverne ville kunne sikre sig at blive undervist i de problemstillinger, som de interesserede sig for.<sup>1</sup>

### Historia magister vitæ

Holberg kan med nogen ret siges at være igangsætter af historieundervisningen i latinskolen. Hans begrundelser var mange, her må én fra 1715 fremhæves, nemlig at: "man lærer at kiende sig selv ved at see sit eget Portrait i andre;". Det er en moderne måde at opfatte historieundervisning på, altså et frugtbart møde mellem eleven og det historiske stof. Man kunne tale om en ny antropologi, der var en funktion af det moderne, den antropocentriske udviklingsopfattelse. I 1730 blev Holberg professor i historie og geografi ved Københavns Universitet, og i den nye fundats fra 1732 blev historie for første gang et eksamensfag ved universitetet. Han udarbejdede i denne forbindelse en lille lærebog i historie, som skulle være både for disciplene i latinskolen (afsnit, skrevet med store typer) og de studerende ved universitetet (skrevet med små typer). Bogen er skrevet efter den 'eromathiske metode', dvs. at hvert afsnit begynder med et spørgsmål, som så besvares. F. eks.

<sup>1</sup> L. Holberg: *Moralske Tanker* Med Indledning og Kommentar ved F.J. Billeskov Jansen, Kbh. 1943, s. 382. Libr. III, Epigram. 68.

”Hvad er historie?” og svaret: ”Historie er en fortælling om fortiden, som har det Maal for Øje, at Mindet bevares om de Begivenheder, af hvilke vi kunne drage en lære, der fører til et lykkeligt Liv.”<sup>2</sup>

På trods af Holbergs forestillinger om lærerne som responsorer, blev det ikke desto mindre udenadslæren, der efter de oplysninger, vi har om historieundervisningen, længe kom til at dominere. Rektor J.H. Tauber, der i 1750'erne gik i Aalborg Skole, har i sin dagbog skrevet om historieundervisningen: ”Ligeledes lærte jeg Fædrelandets Historie efter Holbergs historia universalis med Anmærkninger, Ord til andet udenad; jeg skrev Oversættelsen, Gloser og Fraser af den og det lærtes alt sammen saa færdig, at jeg til Examen fik den største Berømmelse”.<sup>3</sup>

### **Seminarium Pædagogicum**

Forestillingen om en opdragende historieundervisning kom til udtryk i 1775-forordningen, hvor der blev lagt mere vægt på modersmålet og fædrelandets historie. Forudsætningen for, at dette kunne ske var udarbejdelsen af en lærebog, der kunne styrke de to fag. Statsministeren, historikeren Ove Høegh-Guldberg, opfordrede den unge Ove Malling til at skrive en sådan, og i 1777 udkom på Søren Gyldendals Forlag: *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*. Bogen tilgodeså i høj grad de to fags socialiserende opgave, langt mere end indlæring af årstal og begivenheder.<sup>4</sup>

Undervisningen blev ikke ændret alene ved, at der blev skrevet en ny lærebog, da de kortfattede, factsprægede 'ledetråde' som f.eks. Abraham Kall's lærebog også havde stor udbredelse. Det blev desuden nødvendigt at ændre læreruddannelsen, hvis historieundervisningen skulle realiseres i overensstemmelse med de nye didaktiske forestillinger. I løbet af 1790'erne blev der forberedt en reform af latinskolen og i forbindelse hermed blev det vedtaget at ændre skoleembedseksamen fra 1788, med oprettelsen af et Seminarium Pædagogicum i 1800. Forbilledet var tysk og målet var, at: ”skaffe unge Mænd, der gjøre Ungdommens Dannelse i de lærde Skoler til Hovedstudium, den Forberedelse og Hjælp, som de behøver til at opnaa deres Bestemmelse.” Der var tale om en fireårig uddannelse, hvor de 25 studerende kunne vælge mellem fire linjer, hvoraf fem kunne optages på historie- og geografilinjen. Ud over fagstudiet skulle alle seminarister følge forelæsninger i pædagogik og metodik, og her lære at forholde sig kritisk til de klassiske pædagogiske værker (Locke, Rousseau og Basedow). Den teoretiske indlæring skulle følges af praktisk undervisningsfærdighed i klasserne på Frue latinske Skole, hvor der fra 1797 var iværksat en forsøgsundervisning med en omfattende fagrække, hvor der i stedet for hørere var knyttet faglærere, der underviste klassen i kun deres ene fag. Seminariets historieundervisning skulle varetages af den i samtiden højtanskrevne Jørgen Kierulf. Seminariets undervisning kunne utvivlsomt have fået stor betydning for den lærde skoles udvikling, men da der allerede i 1805 blev givet flere dispensationer i forbindelse med læreransættelser til kandidater, der ikke havde gennemført uddannelsen, svigtede søgningen, og institutionen blev nedlagt i 1810.<sup>5</sup>

### **Den universalhistoriske udfordring**

I 1800-tallets første halvdel drejede den historiedidaktiske debat sig bl.a. om, hvordan Danmarks historie skulle placeres i forhold til verdenshistorien. Et forslag om at gennemføre

<sup>2</sup> C.Bruun: *Ludvig Holberg som Lærer i Historie*, Kbh. Thieles Bogtrykkeri 1872, citaterne s. 27 og s. 37.

<sup>3</sup> Samme, s. 53f.

<sup>4</sup> H. Haue: ”Almendannelse og historieundervisning” i *Noter nr.162*, sept. 2004, s. 16.

<sup>5</sup> Kristensen, C.H.: *Seminarium Pædagogicum. Det pædagogiske Seminarium ved Københavns Universitet*, Kbh. 1962, s. 36

historieundervisningen i de ældste klasser på fransk på Sorø Akademi i 1825 førte til indsigelse fra B.S. Ingemann, der som dansklærer måtte insistere på, at fædrelandets historie skulle læres på dansk, og at de historiske opgaver også skulle skrives på modersmålet. Det var et rimeligt forlangende, da de to afsluttende skriftlige opgaver på modersmålet skulle skrives i hhv. religion og historie.

Siden 1775 var der krav om, at historieundervisningen skulle tilrettelægges efter to alternerende metoder, nemlig henholdsvis synkront og diakront. (se Aase Ebbensgaard s. 66 ff). Det blev opfattet som vigtigt, at eleverne fik indblik i flere samtidige kulturer, men også at de fik kundskab om, at kulturernes forskellighed kunne forklares ved deres særlige diakrone udvikling. Professor i klassisk filologi ved Københavns Universitet, J.N. Madvig, skrev i 1832-33 en stor programmatisk artikel *Om den lærde Skoles Underviisning*.<sup>6</sup> Heri gjorde han sig til talsmand for en ny didaktisk opfattelse. Han kritiserede den hidtidige nyhumanistiske opfattelse, der betragtede de klassiske oldtidskulturer som forbilleder. I stedet skulle studiet af disse kulturer som udgangspunkt have, at de var primitive forstadier til de moderne samfund. Eleverne skulle i stedet for interessere sig for nutiden og nutidens muligheder, og for at kunne det på en kvalificeret måde, var det nødvendigt at få indblik i det nutidiges historiske betingethed. Derfor var det også hensigtsmæssigt at give den nationale historie en central plads, men ikke for at forherlige den, som Malling havde gjort det, men for at gøre eleverne bekendt med, at Danmark havde udviklet sig på randen af den europæiske kultur. Derfor måtte han også tage afstand fra Grundtvigs og måske især grundtvigianernes ønske om at give oldislandsk og Nordens myter en central plads i den lærde skoles undervisning.

Det var for Madvig vigtigt, at historieundervisningen som mål havde, at eleverne skulle få indblik i de universelle udviklingslinjer, dvs. at det nationale skulle ses i både et europæisk og et globalt perspektiv. Det var denne universalistiske tankegang, som J.G. Herder havde udviklet i 1770erne og som i 1830erne indgik i danske historiedidaktikers overvejelser. De teoretiske og normative overvejelser over historieundervisningens rette form og indhold fylder ganske meget, derimod kniber det med fyldestgørende beskrivelser af historieundervisningen i praksis. En af kilderne hertil er de årlige pensaindberetninger, der fra 1839 skulle trykkes i skolernes programmer for eksamen. Disse skoleprogrammer indeholdt for hver skole en eller flere videnskabelige artikler, og her blev historieundervisningens praksis undertiden berørt.

### **Sorø som laboratorium**

Sorø Akademi indtog en særlig plads i den didaktiske diskussion, idet institutionen havde en særlig status og et solidt økonomisk grundlag. I 1822 var skole og akademi blevet reorganiseret, og det gav anledning til overvejelser over, hvordan undervisningen kunne nytænkes. Skolens økonomiske ressourcer gjorde det muligt at tiltrække landets førende videnskabsmænd og pædagoger, bl.a. B.S. Ingemann, Chr. Vilster, Carsten Hauch, P. Hjort og historikerne C.F. Wegner og H.F.J. Estrup. Dette levende didaktiske miljø er bl.a. blevet skildret af uddannelsesforskeren Olaf Carlsen.<sup>7</sup> Et af emnerne var valget af lærebøger, og her blev diskussionen præget af, at Estrup selv havde skrevet en lærebog, som Wegener ikke var ubetinget positiv over for. Han kaldte den 'compendiøs' og for vanskelig for det klassetrin, den var tiltænkt. I 1830 blev Estrup rektor og kunne dermed iværksætte de planer, han havde for undervisningen, nemlig at "bringe Orden, Enhed og fast Metode ind i Historieundervisningen". Lærerne blev opfordret til at træde sammen og for hver klasse nå til enighed, om hvilke mål, der skulle nås i hvert fag, og hvilken metode, der burde anvendes. De enkelte lærergrupper (teams) konklusioner blev sammenfattet af rektor til en samlet

<sup>6</sup> J.N. Madvig: "Om den lærde Skoleunderviisning" i *Maanedsskrift for Litteratur*, VIII 1832

<sup>7</sup> O. Carlsen: *Soranske Studier II. Af historieundervisningens Historie*, Kbh. Levin & Munksgaards Forlag 1939.

undervisningsplan for de fire klassetrin, som den seksårige uddannelse omfattede. Estrup ville nok tilslutte sig, at kundskabstitlegningen var det vigtigste mål i de to nederste klasser, men lærerne burde for at levendegøre stoffet supplere med fortællinger. I de to øverste klasser skulle ikke blot geografien, men også fransk indgå i et tværfagligt samarbejde, og dele af undervisningen foregik på fransk. Det karakteristiske for historieundervisningen var, at lærerens fortælling fik større vægt, og eleverne skulle øves i at indføre begivenhederne på tavler, der stillede krav til både en synkron og en diakron rubricering. I fjerde klasse, altså afgangsklassen, skulle læreren: ”paavise på en reen historisk maade, hvorledes Forsynet havde ladet det Store og det Gode udvikle sig under mange Former og megen Bølgegang; han vække Interessen mere for det Fredelige, Menneskelige og Borgerlige i Historien end for det Blodige.”<sup>8</sup>

Men efter indvundne erfaringer med denne fremgangsmåde, måtte Estrup erkende, at lærerens fortællinger måtte nedtones, og der som tidligere, måtte lægges mere vægt på kundskabsmeddelelse. Eksamenstraditionen var medvirkende hertil, og da karaktererne blev offentliggjort, lå der måske heri en tilskyndelse til at vælge det sikre, den faktuelle viden.

### Historiens fortættninger

Denne udvikling blev imidlertid ikke fastholdt uanfægtet. I 1839 havde rektor H.V. Flemmer fra Frederiksborg Skole kritiseret historieundervisningen i den lærde skole som et unyttigt terperi. Efter hans mening burde ni tiendedele af navne og årstal bortfalde. Spørgsmålet var også, på hvilken måde disse personer og årstal blev brugt i undervisningen. Da Abraham Kalls lærebog fra 1777 blev genudgivet i 1820 af E.C. Werlauff, hed det i forordet: ”Bogen bør saavidt muligt læres hel og holden udenad.”, selv om Kall i sit forord havde understreget, at det ikke var nok at kunne stoffet udenad. Flemmers kritik, fremsat af en centralt placeret og kendt skolemand, vakte furor i historielærernes rækker, og anklagen blev i 1841 gendrevet af C. Paludan-Müller, der da var overlærer på Odense Katedralskole.<sup>9</sup>

Paludan-Müllers begrundelse for historiefagets berettigelse tog udgangspunkt i forordningens ordlyd fra 1809, hvori det hed: ”den historiske Underviisning skal bidrage til at uddanne de Unges Evner og Anlæg, og til at forskaffe dem det Forraad af Forkundskaber, som er nødvendigt til fortsættelse af deres Studier ved Universitetet.” Forordningen nævner således kun kundskaber, men Paludan-Müller tolkede dette ganske vidtgående ved at fremhæve, at den unge i historieundervisningen skulle kunne ane de love, ”hvorefter den enige Fornuft i Menneskelivet skrider frem”, og dermed erhverve sig det stof, som i de videregående studier kunne befrugte hans tanker og danne udgangspunkt for en selvstændig anskuelse af menneskelivets vilkår. Dette perspektiv på historien, nemlig ikke kun at lære, at noget er sket, men hvad og hvorledes det er sket, var et stærkt argument i gendrivelsen af rektor Flemmers anklage.<sup>10</sup>

I praksis ønskede Paludan-Müller, at historiefaget sammen med de andre fag skulle være med til at danne en enhed i uddannelsen. Han formulerede det således:

Underviisningens Enhed maa ligge deels i det rette Forhold mellem Fagene, deels i en saadan Behandling af de enkelte Fag, at alle Videnskabers indre Slægtsskab bliver om end ikke indseet, saa dog følt og anet af den opvakte Discipel; men aldrig kan den opnaas ved at gjøre det ene Fag umiddelbart til det andets Tjenerinde.

<sup>8</sup> Samme, s. 100.

<sup>9</sup> C. Paludan-Müller: ”Nogle Ord om den historiske Underviisning i de lærde Skoler” i: *Indbydelsesskrift til den offentlige Examen i Odense Chatedralskole 1841*, Odense 1841.

<sup>10</sup> Samme, s. 18f.

Historiefagets bidrag til denne enhed kunne efter hans mening bedst ske ved ud over anvendelsen af den etnografiske og den synkrone måde at arbejde på, og ved at anlægge en universalistisk synsvinkel. Udgangspunktet måtte nødvendigvis være indlæring af konkret data, ikke tilfældigt udvalgt, men som forudsætninger for forståelsen af en større sammenhæng. Der var f.eks. ikke nogen grund til at lade eleverne lære årstal, navne og enkelte begivenheder af pavehistorien i det 13. og 14. århundrede, hvis disse data ikke bliver sat ind i en sammenhæng. At gå til den anden yderlighed, nemlig at præsentere eleverne for konklusioner, uden at de har lært de grundlæggende kundskaber, ville være ligeså skadelig. ”Aldrig vil en skeletagtig Oversigt kunne vise Aandens Udvikling, altsaa heller ikke Enkelthedernes indre, sande Betydning.” Det var lærerens vigtigste opgave, at udvælge de universalhistorisk vigtigste momenter, ikke for at sætte dem ind i skemaer, sådan som Estrup i Sorø havde praktiseret det, men:

med Blikket stadigt vendt paa Underviisningens Hovedmaal, ikke lader sig indsnørre i et unaturligt Schema, men søger at bøje og modificere Formen efter Stoffets Eiendommelighed, saa at den snart grupperer Enkelthederne om en Begivenhed eller en Person af overveiende Vigtighed, snart fører dem frem i én colonne, uden at lade sig forstyrre af de sideordnede Rækker, indtil disse griber bestemmende ind i Hovedrækken, snart giver de enkelte Folks Historie, naar de netop i deres afsondrede Stilling have været Aandens Repræsentanter; med ét Ord: lader Formen slutte sig saa tæt som muligt om Begivenhederne selv.<sup>11</sup>

Det gjaldt for historielæreren om, at udvælge og dermed fravælge, sådan at hovedmomenterne kunne få mulighed for at få form i elevens bevidsthed. Det var historiefagets bidrag til gymnasieundervisningens enhed, og dermed til udviklingen af elevernes almindelse. Men skulle Danmarks historie præsenteres i et universalhistorisk perspektiv, ville den blive stedmoderligt behandlet i forhold til målet, nemlig at ”vække Kjærlighed til Fædrelandet”. Men det betød ikke efter Paludan-Müllers mening, at ’Lyspartierne’ skulle have mere plads end ’Skyggesiderne’, men: ”ved at lade Nationens Liv træde klart frem for Disciplenes Bevidsthed som en Totalitet, i hvilken de satte og føle deres egen Tilværelse som en Partikel.”<sup>12</sup>

Disse historiedidaktiske overvejelser blev i Paludan-Müllers undervisningspraksis udmøntet på den måde, at han i de lavere klasser gennemgik Kofods fragmentariske lærebog, dernæst blev Danmarks historie gennemgået på grundlag af ’Suhms Udtog’, hvor Paludan-Müller i sine mundtlige fremlæggelser føjede meget til, og eleverne fulgte undervisningen med ”levende Deeltagelse og deres hyppige Spørgsmaal, Bemærkninger og hele Holding gjøre det umiskendeligt, at det fornøier dem at høre om Hrolf og hans Mænd, om Kristendommens og Hedenskabens Kamp, om Christian den Anden og Grevens Feide, om Kronprins Frederik og Bondefriheden o. dsl.” I tredje klasse, dvs. da eleverne var 14 år, begyndte det ’høiere Cursus’, dvs. universalhistorien. Hvad har så de elever lært, som har fulgt dette syvårige forløb? ”de have et, til bestemte Data knyttet, nogenlunde omfattende Overblik over Gangen i den historiske Deel af Menneskehedens udvikling og over Hovedbegivenhedernes Sammenhæng; men kun om Fædrelandet og nogle af Hovedfolkene har de en etnografisk sammenhængende Kundskab.”<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Samme, s. 22f.

<sup>12</sup> Samme, s. 23.

<sup>13</sup> Samme, s. 30ff.

## Almendannelse og historiedidaktik

Paludan-Müllers forestillinger om den ideelle historieundervisning blev udnyttet i reformlovgivningen i årene 1845-50, hvor studentereksamen blev flyttet fra universitetet til skolerne, og hvor en del af de fag, der indtil da var placeret i det første universitetsår, blev overført til skolerne, der nu skulle bringe eleverne frem til en afsluttet almindelig dannelse. Skolegangen blev forlænget med et år til otte år, og historieundervisningen blev mere omfattende. I bekendtgørelsen af 13. maj 1850 hed det:

Historie. Heri undervises der igjennem samtlige Klasser, og maa Disciplene, uden at overlæsses med for stor Mængde Enkeltheder af Navne, Aarstal o.s.v., især de mere underordnede Partier af Historien, ledes til at erhverve en anskuelig Kundskab om og et sikkert Overblik over de mærkelige Begivenheder i den gamle og nye Verdenshistorie, med Indsigt i deres indbyrdes Forbindelse og sammenhæng; og bør der efterhaanden som Underviisningen skrider frem, tages et stedse mere omfattende Hensyn til Culturens Udvikling og Folkenes indre Tilstande. At Fædrelandets Historie læses efter en noget udførligere Plan, er en selvfølge.<sup>14</sup>

Videnstilegnelsen skulle have et formål, nemlig at tilvejebringe en udviklings- og sammenhængsforståelse med klare progressionskrav.

Madvig måtte som undervisningsinspektør (1848-74) ofte formane historielærerne om at nedtone detaljer og i stedet lægge vægt på de store linjer. I de årlige rapporter om undervisningen, kritiserede han ofte historieundervisningen. Han kunne udtale sig på et ret sikkert grundlag, idet han på inspektionsrejser og som censor ved studentereksamen kunne nå at møde de fleste elever i den lærde skole. I 1850 var der kun 82, som tog studentereksamen. Både i cirkulærer i hhv. 1858 og 1864 ligesom i den løbende debat om revision af skoleordningen, blev det fra Madvigs side bemærket, at lærerne havde vanskeligt ved at begrænse indlæringen af perifer detailviden. Bl.a. blev det påtalt, at der ikke alle steder: ”tilstrækkeligt sørges for ved en nogenlunde hurtig Gjennemførelse af det første Begynderkursus at tilvejebringe en foreløbig Orientering og Forestilling om en Helhed, der siden kan give det udførligere Kursus en vis Interesse og Sammenhold under den langsomme gennemgang heraf.”<sup>15</sup> Det er interessant, at 2005-læreplanen netop kræver et kort begynderkursus i kronologi med stort set den samme begrundelse.

## Undervisningens enhed og historiefaget 1871-1971

I 1871 blev der gennemført en principiel reform af den lærde skole. Madvig havde satset på skolens enhed og helhed, men vedholdende angreb på skolen for at overbebyrde eleverne, og en iøjnefaldende vækst i naturvidenskaberne, skabte et pres på den eksisterende skoleordning, og det førte til tvedeling af skolen i to linjer, nemlig en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig. Reformen berørte ikke direkte historieundervisningen, men indirekte fik faget en ny samlende funktion, da eleverne på den matematisk-naturvidenskabelige linje i stedet for græsk fik mere naturlære. Dermed blev historie som et alment fællesfag af flere opfattet som garant for helheden og elevernes almindelse. Den kgl. Anordning af 5. august 1871 var meget

<sup>14</sup> A.P.Weis og H. Hage: *De gældende Retsregler for Det højere Skolevæsen i Danmark. En systematisk kronologisk Haandbog*, Kbh. 1891, s. 80.

<sup>15</sup> A.C.P. Linde (red.): *Meddelelser angaaende de lærde Skoler med dertil hørende Realundervisning i Kongeriget Danmark for Aarene 1857-78*, Kbh. Gyldendal 1883, s. 20

kortfattet, og om historie hed det: ”Historien, saavel Verdenshistorien kortere behandlet som særlig Nordens Historie, maa være gennemgaaet inden udgangen af 4de Klasse.”, dvs. da eleverne var 16 år. Det var første gang Nordens historie indgik i læreplanen. I de to øverste klasser hed det om kravene til historieundervisningen: ”Det hele Kursus Gjenoptages og afsluttes, Verdenshistorien (særlig Perioden efter 1789) i noget større Omfang.”

1871-ordningen blev kritiseret fra flere sider, og mange plæderede for at få retableret enhedsskolen. To førende skolemænd, J.V. Pingel og S.L. Tuxen ønskede en genindførelse af enhedsskolen, og historiefaget centralt placeret. Pingel understregede i 1878, at eleverne her mødte livets fylde i sin højeste udvikling, og at faget var nøglen til forståelse af al menneskelig virken og stræben. Faget burde derfor have dobbelt så mange timer. Den historiske oversigtslæsning var en ”nødvendig Bestanddel af den almindelige Dannelse”, men indtæring af detailviden ødelagde denne del af undervisningen. Efter hans opfattelse var det bedre at tilrettelægge undervisningen efter et ’knudetovsprincip’, altså i tråd med Paludan-Müllers måde at tilrettelægge universalhistorien på. Faget skulle appellere til fantasien og dermed bidrage til at sikre, at undervisningen blev båret af elevernes interesse og engagement. Det var den didaktik, han havde mødt i den grundtvigske højskoleundervisning og selv videreførte i Studentersamfundets aftenundervisning. Tidens problematiseringer af historieundervisningens vægtning af detailviden, resulterede i en ændring af eksamenskravene, sådan at der i 1882 skete en reduktion af middelalderens og den nyere tids historie.

S.L. Tuxen var leder af N. Zahles kvindelige Artiumkursus, og han udgav i 1884 et debatskrift, hvori også han argumenterede for retablering af skolens enhed, og i en sådan enhedsskole skulle hovedfagene være græsk og historie. Tuxens historieopfattelse var stærkt præget af historismen og den positivistiske måde at arbejde med faget på. Målet skulle være, at gøre faget mere objektivt og dermed kunne det fortrænge de naturvidenskabelige fag fra den førerstilling, som han mente de uretmæssigt indtog. For at sikre elevernes engagement var det vigtigt at lade dem få mulighed for at læse kilderne selv og danne deres egen opfattelse, som kunne indgå i diskussionen på klassen. Målet for en sådan undervisning skulle være ”Aandsmodtagelighed, Aandstilbøjelighed og Aandsfrihed”, der tilsammen kunne give eleverne en historisk dannelse.<sup>16</sup>

De to skolefolks opfattelse af historiefagets funktion var præget af ønsket om at elevens interesse blev tilgodeset. Det kunne ske ved at kombinere kundskabsindlæring med fantasi, og give rum for arbejdet med centrale kernestofsområder. Tuxen ønskede, at denne måde at arbejde med historien på skulle ske på en overvejende induktiv måde, og dermed kunne der skabes en ny balance mellem kundskabsindlæring og erkendelsesmuligheder.

I 1886 udgav professor i filosofi og midlertidig docent i pædagogik ved Københavns Universitet, Kristian Kroman, en debatbog om den højere undervisning. Han gik også ind for en retablering af enhedsskolen. Som fagpædagog opfattede han det i 1883 indførte pædagogikum som en stor landvinding for den lærde skole: ”Med det nævnte Skridt er Pædagogikken for alvor bleven officielt anerkjendt som veiledende Magt paa Opdragelsens Omraade. Den er ikke længere foragtet eller blot taalt; den er ligefrem blevet knæsat.”<sup>17</sup>

Kroman havde den grundholdning, at mens det 18. århundrede var rationalismens tid, så var det 19. århundrede historiens tid. Alle var enige om at ville lære af historien, rette fortidens fejl, og i øvrigt gøre det sammen som forfædrene. Det var efter hans opfattelse helt galt. Når Tuxen netop havde ønsket, at historie sammen med græsk burde være den lærde skoles hovedfag, så var det vigtigt at gøre indsigelse imod:

<sup>16</sup> H.Haue: *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*, Odense, Syddansk Universitetsforlag 2003, s. 214ff.

<sup>17</sup> K. Kroman: *Om Maal og Midler for den høiere Undervisning og om Muligheden af dens organiske Sammenknytning med den lavere. En pædagogisk Undersøgelse*, Kbh. Høst & Søns Forlag 1886, s. 10

at vi opdrage Ungdommen – danske Drengene i det nittende Aarhundrede – væsentlig ved græsk poesi og historie, serveret på Græsk, - et Forslag, som visseligt ville være faldet igjennem i selve det gamle Grækenland for to tusind Aar siden; Platon ville aabenbart have udbedt sig en Del Mathematik endnu, og Aristoteles havde aabenbart stærkt savnet Naturvidenskaberne.<sup>18</sup>

Matematik og naturvidenskab burde efter Kromans opfattelse have en langt stærkere placering i den lærde skole, end det var sket i 1871, også fordi disse fag var langt bedre opdragelsesmidler end de klassiske fag. Men hvilken funktion burde historien have? Historie var et vigtigt fag, der var en tendens til, lige som på højskolerne, at dyrke fagets fantasiskabende sider. Det var farligt, understregede Kroman, og det ville være både psykologisk og opædagogisk at gøre historiefaget til pædagogisk universalmiddel. I hans billedrige fremstilling sammenlignede han den lærde skoles fagrække med et måltid, hvor matematikken var kødet, naturfagene brød, fisk og grøntsager og historien var vinen. ”Den samler, løfter og beaander, men maa ikke gjerne nydes alene.”<sup>19</sup> Måske var udeladelsen af sprog og litteratur en tilfældighed.

I løbet af 1890erne blev det for stadig flere skolefolk klart, at et kompliceret samfund krævede en sammensat skole. I Norge havde man i 1896 gennemført en reform med tre linjer, dvs. de to eksisterende var blevet suppleret med en nysproglig. Sådan gik det også i Danmark. I 1903 kunne I.C. Christensen underskrive den nye lov, og denne tredeling gav formodentlig historiefaget flere muligheder end en enhedsskole ville have gjort. Desuden blev historie sammen med dansk gymnasiets store fællesfag, og hvis forestillingen om undervisningens enhedspræg skulle opretholdes, var det nødvendigt at give de to fællesfag en stærk placering. De to fag skulle sikre skolens almene præg, og dermed almindelsen.<sup>20</sup>

## Speciale og samfundskundskab

I anordning angående undervisningen i gymnasiet af 1. dec. 1906 hed historie herefter: Historie og Samfundskundskab. Denne nyskabelse havde længe været debatteret og var til dels blevet aktualiseret ved de indlæg i debatten, som den unge historiker P. Munch havde fremført. Han havde på et studieophold i Frankrig set, hvordan man her integrerede samfundskundskab med faget moral, og fandt, at denne konstruktion burde tilgodeses i forbindelse med reformen, blot i Danmark i forbindelse med historieundervisningen. Lærebøgerne i dette fag og i historie var skrevet af fremtrædende universitetsprofessorer, og lå i kvalitet over danske lærebøger. I forbindelse med en reform af skoleembedseksamen i 1901 blev historie suppleret med samfundskundskab, og de unge lærere var derfor forberedt på at undervise i denne disciplin. P. Munch skrev en lærebog, hvori der var lagt vægt på en beskrivelse af det bestående danske samfund, der blev sammenlignet med udenlandske forhold og med historiske eksempler. I anordningen fik pensum i samfundskundskab et omfang af 80 sider, hvor der i høj grad var lagt vægt på institutionsbeskrivelsen.

P. Munch havde også i Frankrig set, hvordan eleverne læste kilder som supplement til lærebøgernes fremstillinger. Tuxen havde i 1884 ønsket en sådan metode indført i Danmark, og Kr. Erslevs kildekritiske kurser ved universitetet gav historielærerne et grundlag for at kunne arbejde metodisk med historien i gymnasiet. I 1906-anordningen blev der indført et speciale. Herom hed det: ”Foruden den almindelige Behandling af Historien skal der desuden med særlig Udførlighed gennemgaaes som Speciale, dog ikke paa Grundlag af egentlige Kilstudier, et eller andet vigtigt og betydningsfuldt Afsnit inden for det historiske Pensum.” I praksis blev det frivilligt for lærerne om

<sup>18</sup> Samme, s. 28.

<sup>19</sup> Samme, s. 148f.

<sup>20</sup> V. Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati*. Kbh. Gyldendal 1976.

de ville læse et speciale med klasserne, og Undervisningsinspektionen skulle godkende indholdet; specialelæsning eksisterede indtil 1988, da historieopgaven blev indført. Om historieundervisningen i øvrigt hed det, at verdenshistorien fra de ældste tider til nutiden skulle gennemgås, og det skulle ske i kronologisk orden med vægt på en synkron fremstilling. Danmark-Nordens historie skulle ses i et europæisk perspektiv og læses efter en særlig fremstilling. Der skulle lægges særlig vægt på tiden efter 1750. Dette punkt blev understreget i eksamensordningen, hvor der, for at undgå at der blev brugt for megen tid på repetition, kun skulle stilles spørgsmål i tiden efter den franske revolution.<sup>21</sup>

I 1905 blev pædagogikumordningen fra 1883 ændret således, at den blev obligatorisk for alle, der skulle ansættes i gymnasiet. Tidligere kunne to års ansættelse ved en kommunal eller privat skole, hvor kandidaterne kunne ansættes uden pædagogikum, give adgang til ansættelse på de eftertragtede stillinger i statsskolen. Da Tuxen i 1906 blev undervisningsinspektør ville han bl.a. via pædagogikum sikre, at kandidaterne blev fortrolige med klasseundervisningen, som dermed skulle fordrive overhøringsmetoden. Ikke mindst for historiefaget var denne udvikling af stor betydning, idet klasseundervisningen kunne bidrage til at styrke undervisningens induktive og reflektive sider.<sup>22</sup>

### Historieundervisning før verden gik af lave

Det var undervisningsinspektionens opgave at sørge for at lovens bogstav blev fulgt. I 1914 redigerede undervisningsinspektøren, S.L. Tuxen en beretning om undervisningen i gymnasieskolerne. Heri blev historieundervisningen indgående karakteriseret.<sup>23</sup>

Grundlaget for denne karakteristik var både hans besøg på skolerne samt censurindberetninger. Desuden indgik en vurdering af lærebøgernes kvalitet og diskussionerne på den årlige efterårsmøde i GL. I en indledende karakteristik af historieundervisningens udvikling, blev det fremhævet, at historieundervisningen frem til 1870'erne var "slet og ret Hukommelsesfag, med et ret fjernt Forhold til den virkelige Verden." Først omkring 1900 blev ifølge beretningen oplysningstidens ideer ført ud i livet, hedder det i beretningen. Det skete med nye lærebøger, nemlig Johan Ottosens *Nordens Historie*, hvori krigshistorien var indskrænket noget til fordel for 'indre Forhold' og gennemgangen af billeder og kort. Desuden skete der i de følgende år endnu en forskydning fra den politiske historie til den sociale og kulturelle. De gamle lærere klagede sig og mange var utrygge ved situationen. Men Undervisningsinspektionen tilskyndede til brug af lærebøger, der var i overensstemmelse med de nye krav, der meget svarede til De principper, som Johan Ottosen havde lagt til grund for sin lærebog. Den nye verdenshistorie var skrevet af P. Munch og begyndte at udkomme i 1906, umiddelbart før 1903-reformen trådte i kraft.

Der eksisterede 45 gymnasier i 1914, og af dem havde 43 anskaffet Ottosens moderne lærebog, mens 35 var gået over til at bruge P. Munchs *Verdenshistorie*. De nye lærebøger havde, efter inspektionens opfattelse, medvirket til, at historieundervisningen "nu opfattedes med en Interesse, saavel af Lærere som Elever, som ikke tilnærmelsesvis tidligere." Hertil kunne også specialet have bidraget, men da der kun var afsat 20 timer hertil, og da lærerne i voksende udstrækning også lagde grundbøger til grund for denne del af undervisning, var nyskabelsen af ringe værdi. Navnlige, når det gik så vidt, at læreren overhører eleverne i "en saadan Bogs tørre

<sup>21</sup> P. Munch: *Erindringer 1870-1909. Fra Skole til Folketing*, Kbh. Nyt Nordisk Forlag 1959, s. 138ff. Lov om Højere Almenskoler M.M. Kbh. V. Pios Boghandel 1907, 156.

<sup>22</sup> H. Haue: "Adjunkternes kravlegård" i: *Undervisning og læring. Almen didaktik og skolen i samfundet*, Vejle Kroghs Forlag, 2001, s. 309-323.

<sup>23</sup> S.L. Tuxen (red.), *Beretning om Undervisningen i Gymnasieskolerne*, Kbh. V. Pios Boghandel 1914, s. 60-69.

Data". Hørermetoden var under afvikling og klasseundervisningen gjorde det lettere for læreren at "gøre Historietimerne frugtbringende og fornøjelige."

Målet for undervisningen, sådan som beretningen så det, var dermed lettere at nå. Eleverne skulle lære: "at føle Interesse for og tænke over de forskellige Tiders og Folkeslags politiske Institutioner og Partimodsætninger, for deres Samfundsformer og Reformbestræbelser, deres Kunstproduktion og videnskabelige Sysler, for deres praktisk-økonomiske Liv, - kort sagt for Menneskeværk og Menneskestræben i deres historiske Udvikling og indbyrdes Sammenhæng."<sup>24</sup>

Historiefaget var således blevet mere differentieret og eleverne skulle holde styr på flere udviklingslinjer og årsagssammenhænge. Det var en landvinding. Men mangfoldigheden gjorde det vanskeligere for dem at fastholde det nødvendige skelet af årstal og fastholde det klare kronologiske overblik. Da den ældre historie ikke skulle opgives til eksamen, blev den ikke repeteret, og eleverne havde da oftest kun det kronologiske overblik over tiden efter ca. 1750.

Inspektionens beretning havde også en vurdering af den nye disciplin, samfundskundskab, og det blev både af lærere og elever opfattet med levende interesse, og "det har bidraget til at give Undervisningsformen en friskere og friere Karakter."<sup>25</sup>

## P. Munch æraen

Den historiedidaktiske udvikling havde i første halvdel af det 20. århundrede kontinuitetens præg. P. Munchs *Verdenshistorie* var toneangivende til langt op i 1960erne, og klasseundervisningen den dominerende undervisningsform. Men kontinuiteten blev undertiden udfordret, ja, måske blev den udfordret i mange klasser hver dag, men ingen kilder kan fortælle herom. I 1918 holdt adjunkt A. West talen på GL's efterårsmøde. Foredraget havde titlen: Historiens Stilling i Gymnasiet. Han var ikke begejstret for specialet, men ville hellere bruge tiden på at arbejde med de store linjer. Men på et punkt var han fremsynet, idet han ville styrke historieundervisningen ved at udvikle et tværfagligt samarbejde mellem historie og en række beslægtede fag inden for humaniora. De andre fag kunne i deres tekstgennemgang knytte an til historieundervisningen og omvendt. Tekstanalysen ville give eleverne et autentisk og mere facetteret indblik i den historiske udvikling og langt bedre sammenhæng i deres verdensbillede. I den efterfølgende diskussion fik West kraftig støtte fra professor Aage Friis, der udtalte: "West har ramt Centrum: Der maa finde Samarbejde sted mellem Fagene Sted, for at Eleven kan faa den nødvendige almindennende Undervisning."<sup>26</sup>

Forslaget om tværfagligt samarbejde havde, så vidt vides, ikke været nævnt siden Paludan-Müller bemærkning i 1841, og var da også i 1918 en enlig svale, som dog må være indgået i reformovervejelserne. I alt fald blev det nævnt i forbindelse med en revision af 1903-ordningen i 1935. Heri var der en opfordring til parallellæsning mellem de humanistiske fag, og det var vigtigt at lærerne vidste, hvad kollegerne underviste i, for at kunne udnytte deres viden i deres eget fag. Derfor skulle skolerådet forhandle om en fælles arbejdsplan og på grundlag heraf udarbejde en plan for samarbejdet mellem fagene. Alvoren blev understreget ved, at denne plan hvert år skulle indsendes til undervisningsinspektøren.<sup>27</sup>

I 1933 skrev adjunkt Svend Norrild en artikel i *Gymnasieskolen* med titlen 'Pædagogisk Funktionalisme', hvori han plæderede for at læse historien omvendt kronologisk,

<sup>24</sup> Samme, s. 67.

<sup>25</sup> Samme, s. 69.

<sup>26</sup> *Beretning om Mødet 1918*, Kbh. 1919, s. 78.

<sup>27</sup> Betænkning vedrørende Undervisningen i Gymnasiet, Kbh. 1933, s. 61

nemlig at begynde med de nære forhold og derfra arbejde sig tilbage til fjerne tider. Dermed ville man sikre sig, at det blev en historieundervisning på elevernes præmisser og knytte til deres egen verden. Efter hans opfattelse havde 1. verdenskrig grundlæggende ændret perspektivet og skabt et troværdighedsproblem for en traditionspræget kronologisk undervisning. Norrilds tanker kom ikke til at præge 1935-revisionen af gymnasiets undervisning, og ville da også kræve nogle grundlæggende revisioner af den historiedidaktiske tænke måde, og bl.a. være en udfordring til arbejdet med årsagsslutninger.

I 1935-bekendtgørelsen blev det understreget, at eleverne på den ene side nøjagtigt skulle tilegne sig lærebogens fremstilling og på den anden side på grundlag af et dokumentarisk materiale skulle lære at drage slutninger. Der var således tale om en didaktisk dobbeltstrategi, som var en ny variation over et gammelkendt tema, men nu med mere vægt på den sidste, og derfor blev specialelæsningen opprioriteret og skulle nu omfatte 1/5 af undervisningstiden i faget. En anden nyskabelse var en prioritering af de økonomiske udviklingslinjer før de politiske, kulturelle og sociale. Lærerens metodefrihed blev understreget, men han var forpligtet på at lægge vægt på en klar og sammenhængende mundtlig fremstilling.

Den større fokus på arbejdet med det dokumentariske arbejde, skabte et behov for kildehæfter, og den faglige forening tog snart initiativ til udarbejdelsen af en serie af "Kilder til Danmarks historie". Haakon Müller udarbejdede i 1935 en tekstsamling, der belyste krisen i 1914, da Tyskland stillede krav til danske politikere om at minere bælteerne. I tidsskriftet *Vor Ungdom* redegjorde han for sine intentioner: "Mit formaal har ikke været at skabe lærde indenfor mit fag, men at forsøge at vække elevernes interesse og bringe dem en vis almindelse; i formen har jeg snarere tilstræbt højskole- og studiekredsformen end universitetsformen."<sup>28</sup>

1930ernes krise og besættelsestiden var en udfordring til historieundervisningen. Det gjaldt i højere grad end før om, at bevidstgøre de unge for eller imod ismerne. Der blev talt meget om karakterdannelse, og her kunne både kristne, kommunistiske og fascistiske forbilleder spille en rolle, men det kunne også være et ønske om at selvstændiggøre den unge, sådan at han eller hun kunne tage selvstændig stilling til disse og flere ismer. Her blev historiefagets indoktrinerende og frigørende potentialer diskuteret, og der var en tendens til, at de frigørende intentioner knyttede sig til elevens selvarbejde og dermed den dokumenterende undervisning. Det kom til udtryk på mange måde, bl.a. i H.V. Brøndstedts pjece, *Gymnasiets Fremtid*, hvor han i 1945 argumenterede for at indføre studiekredsen i gymnasiet, bl.a. i historieundervisningen. Længe før der var noget der hed logbog ønskede han at indføre længerevarende gruppearbejde, hvor resultaterne blev nedskrevet time for time og kunne danne grundlag for eksamen.<sup>29</sup>

Befrielsen og de første efterkrigsår appellerede nok til reformer af historieundervisningen, men først i 1950erne kunne tankerne samles i nogle helhedsforestillinger. En revision af 1935-ordningen blev gennemført i 1953, hvor der blev lagt vægt på fagets internationale forpligtelse, og hvor det økonomiske fik en mindre dominerende plads. Først med skolereformen af 1958, der gav anledning til et udvalgsarbejde omkring gymnasiets fremtidige form og indhold, skete der ændringer i historiedidaktikken.

## 2100 sider grundbog i verdenshistorien

Grengymnasiet, der blev et resultat af 1958-reformen, betød en højere grad af differentiering af gymnasiet, og at: "dette let medfører, at eleverne ikke alene overser det samspil, der er mellem fænomenerne på vidt forskellige fagområder, f.eks. mellem humaniora og naturvidenskab, men at de også mister det historiske perspektiv bag fortidige og nutidige problemstillinger, som er så

<sup>28</sup> H. Müller: "Tekstgennemgang ved Historieundervisningen. Augustdagene 1914", *Vor Ungdom* 1936-37, s. 320ff.

<sup>29</sup> H.V. Brøndsted: *Gymnasiets Fremtid*, Kbh. 1945, s. 44.

værdifuldt for deres forståelse af tingene.”<sup>30</sup> Denne tænkning førte til beslutningen om at indføre en idéhistorie, som skulle kunne inddrages i undervisningen i alle fag. Derimod blev der ikke lagt op til et egentligt formaliseret tværfagligt samarbejde. Klasseundervisning var stadig den dominerende arbejdsform, men der blev også peget på lærer- og elevforedrag, og tilføjedes det: ”I andre tilfælde vil gruppearbejde kunne anvendes.”<sup>31</sup>

Historieundervisningen skulle ifølge *Den røde Betænkning* bygge på lærebøger med en sammenhængende kronologisk fremstilling. Der er derfor god grund til at antage, at undervisningen stadig havde et reproduktivt præg, og at den enkelte elevs refleksionsrum ikke var blevet meget større. Det blev ganske vist som noget nyt markeret, at der i tiden før 1900 kunne ’springes over’, altså i nogle perioder lade den kronologiske sammenhæng bygge på en kursorisk læsning. Arbejdet med lærebogen skulle ”i vid ustrækning” suppleres med inddragelse af kildetekster, billeder og statistisk materiale. Den didaktiske konstruktion kunne være, at eleven, efter at have tilegnet sig lærebogens beskrivelse af en periode, med en kildekritisk tolkning af et supplerende materiale kunne få indblik i grundlaget for udformningen af lærebogens tekst. Som eksempel anførte betænkningen, at en gennemgang af Danmarks historie i perioden 1660-1814 kunne suppleres med Kongeloven, Danske Lov, enevældens administration, merkantilismen, bondens stilling og landsbyfællesskabet, neutralitetspolitikken og dens følger, samt materiale til belysning af enkelte fremtrædende personligheder og tidens kunst. Undervisningstiden skulle fordeles med 4/5 til lærebogsgennemgang og 1/5 til kildestudier. Det var i princippet det samme som blev krævet i 1935. Det der i samtiden blev kaldt den store skolereform, var således ganske konservativ på det historiedidaktiske felt.

Det er vanskeligt at vurdere, om fjernelsen af det maksimale sidetal for lærebøger i historie, var et fremskridt. Resultatet blev f.eks. Gads fembinds Verdenshistorie på tilsammen 2.100 sider. Derimod må det have virket fornyende, at det nu fremover var læreren selv, der skulle udforme eksamensspørgsmålene, mod tidligere censor, der nu blot skulle godkende spørgsmålene. Denne friere stilling af læreren i eksamenssituationen, kunne øge kreativiteten og medvirke til at skabe fornyelse i undervisningen. Nogle få år efter begyndte de første forsøgsansøgninger om indførelse af forberedelsestid til eksamen. I 1968 blev der givet 30 tilladelser. Begrundelserne var ofte, at den dokumenterede måde at arbejde på naturligt forudsatte, at eleven fik tid til at gennemgå materialet i relation til den stillede problemstilling. Denne videnskabeliggørelse af historieundervisningen forudsatte indretning af særlige historielokaler, hvor der var let adgang til en håndbogsamling.<sup>32</sup>

Formanden for Historielærerforeningen, Kirsten Kristoffersen, skrev i 1967 en artikel i *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, hvori hun argumenterede for kilde læsningen og kildeanalysen på bekostning af lærebogslæsningen. Den 100-årige lærebogstradition blev hermed angrebet af fagets førstedame, der havde en betydelig gennemslagskraft. ”De gamle historiebøger”, skrev hun ”gav jo slet ikke historien i sammenhæng, men blot visse vigtige landes historie i hovedtræk. Derfor har jeg ikke problemer med at springe over.” De perioder, der ikke blev gennemgået så grundigt, kunne alligevel belyses ved at læreren opstillede et par ”skrappe” konklusioner og illustrerede vigtige forhold ved hjælp af nogle få kilder. Lærebogen skulle efter hendes mening i højere grad bruges som håndbog, og undervisningen drejes i retning af kildeanalyse, gruppearbejde og global historie. Derfor måtte eksamensformen også ændres, og hun begrundede det med, at: ”Når vi skal lære eleverne større selvstændighed, nytter det ikke at

<sup>30</sup> *Det nye Gymnasium*, Kbh. 1960, også kaldet *Den røde Betænkning*, s. 24.

<sup>31</sup> Samme, s. 25

<sup>32</sup> Samme, s. 73ff.

eksamensformen er den gamle, hvor eleverne kan komme og lire et eller andet stof af; det får os nemlig til at bruge for megen tid derpå til daglig.”<sup>33</sup>

### Status 1871-1971

Med Kirsten Kristoffersens nye historiedidaktiske paradigme, var den reproduktionsprægede historieundervisning kommet under pres. Da femdages ugen skulle indføres i gymnasiet, blev det nødvendigt at ændre radikalt på stofmængden, og da '1968-oprøret' havde sat medbestemmelsen på dagsordenen, talte meget for at ophæve kravet til den kronologiske sammenhæng. Det skete da også med gennemførelsen af 1971-reformen, hvorefter tiden før 1930 kun skulle belyses ved 3-5 perioder eller emner, medens det interperiodale stof kunne nedprioriteres. I stedet for "at lire et eller andet stof af", skulle eleven kunne demonstrere sin selvstændighed og kritiske sans ved at analysere tekster.

Det var ikke tilfældigt, at det skete i begyndelsen af 1970'erne. Velstand og velfærd prægede 1960'erne, elitegymnasiet blev erstattet af massegymnasiet, og den hastige samfundsmæssige vækst og gennemgribende forandringer på både de sociale, økonomiske, mentale og politiske områder, var medvirkende til en svækkelse af traditionen, og at der dermed var en tilskyndelse til at stilles flere spørgsmål til fremtiden. Dermed blev der også behov for at stille nye spørgsmål til fortiden, og eleverne skulle selv lære at stille dem. Det stillede store krav til historiedidaktikken, der nu ikke længere blot kunne tilgodeses ved at tale om stofudvælgelse og undervisningsmetode, men måtte opfattes bredere.

### Den posttraditionelle historiedidaktik

1971-reformen skabte uro i historielærerkredse. Den kom til udtryk i tidsskrifter og på møder, herunder ikke mindst Historielærerforeningens generalforsamling. Reformen var blevet lanceret som en knudetovs-løsning, men kritikken hæftede sig især ved, at tovet i mange tilfælde enten var meget tyndt eller helt manglede. Bl.a. en ældre historiker som Svend Aage Bay fra Horsens Statsskole mente, at det var fagets falliterklæring at opgive kravet om, at eleverne skulle erhverve sig en solid sammenhængsforståelse. Unge reformtilhængere som Preben Torntoft fra Risskov Amtsgymnasium ville også sikre sammenhængsforståelsen, men det skulle ske på elevernes og ikke på stoffets præmisser. Elevernes medbestemmelse måtte nødvendigvis udfordre den kronologiske læsning og betyde, at mange perioder blev nedprioriteret. Denne udfordring tog Historielærerforeningen op, og gav i *NOTER om historie og undervisning*, nr. 49 fra 1976 et bud på, hvordan en moderne historiedidaktik kunne udformes. I indledningen anførte bestyrelsen en udtalelse af Arne Sørensen som begrundelse for at oprette et fremtidsforskningsinstitut: For at kunne forme fremtiden, må man have kendskab til fortiden. Desuden bragte de et citat fra Elsa Gress' bog *Om Kløfter*, hvori hun gav udtryk for, at nutidens unge: "er slettere udrustet end mellemkrigstidens unge. De forstår med andre ord ikke, at den globale sammenhæng ikke kun går på tværs rent geografisk og i nutiden, men på langs ned gennem tiden, at fortiden er hos os og i os, og at intet kan forklares uden den." <sup>34</sup>

Hermed blev den synkrone og diakrone behandling af fortiden reformuleret, og denne måde at strukturere arbejdet med fortiden på, blev da også udgangspunktet for bestyrelsens måde at håndtere 1971-reformens udfordring til historieundervisningen. Bestyrelsen søgte at udforme en

<sup>33</sup> *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, Nr. 19, maj 1967, s. 6ff. H. Haue: "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75", *Uddannelseshistorie 1991*, Kbh. 1991, s. 97ff.

<sup>34</sup> *NOTER om Historie og Undervisning*, Nr. 49, august 1976, s. 2.

didaktik, der ikke kun omfattede målformulering og stoffets organisering, men også medtænkte elevernes forudsætninger. Udgangspunktet var en amerikansk undersøgelse af Walter Küppers fra 1961, hvor 1000 børn og unge mellem 9 og 18 år var blevet spurgt om, hvad der interesserede dem i historien. Først fra 16-års alderen var de i stand til at tænke i tidssammenhænge og bearbejde problemer hypotetisk deduktivt. Der måtte derfor være en væsentlig forskel på folkeskolens og gymnasiets historieundervisning. Bestyrelsen anførte fire funktioner, nemlig historie som kommunikation, som støtte for selvforståelsen, som forudsætning for aktiv samfundsmedleven og til modvirkning af manipulation. Bestyrelsen måtte tage afstand fra den isolerede problemløsningsmodel, hvor alle problemer var lige vigtige, blot de var problemer.

Det er som om man i en periode har betragtet det metodiske værktøj som både middel og mål, medens vi nu er på vej til en helt anderledes frugtbar situation, hvor en større vægt lægges på historiens brede linier og helhedsopfattelser vil blive meningsfuldt styrende for udvælgelsen af de problemer, man vil arbejde med.<sup>35</sup>

Løsningen var, ifølge bestyrelsen, at satse både på dybde og bredde, på det induktive og det deduktive, det synkrone og diakrone. Problemet var, at der ikke fandtes noget oplagt materiale til at arbejde med korte oversigtsforløb. Både Gad og Gyldendal udgav koncentratet af deres store lærebogssystemer, men de manglede begge det rette greb. Johan Bender, Aarhus Katedralskole, udgav en kort kildesamling til belysning af krigens historie, ud fra hvilken eleven kunne få indblik i de forskellige perioders særpræg. Denne løsning slog mærkeligt nok ikke an, men synes at kunne bruges i det kronologiforløb, som læreplanen i 2005-stx anbefaler. Selv skrev jeg en verdenshistorie efter tilbagerulningsprincippet, som heller ikke var det rette svar på tidens udfordring.<sup>36</sup>

Historieundervisningen i det danske gymnasium var i 1970'erne underlagt en 'double bind' udfordring. På den ene side var problemløsningsmetoden kommet for at blive og på den anden side var der bred tilslutning til at faget skulle kunne give eleven en udviklings- og sammenhængsforståelse. Dette dilemma var en overordentlig frugtbar udfordring for faget, og debatten foregik ikke kun i historikerkredse, men bredt i samfundet. Dertil kom, at massegymnasiet stillede helt nye krav til historiedidaktikken. Elever fra bogfremmede miljøer manglede ofte hjemmets kendskab til faget, og det var derfor nødvendigt at læreren brugte mere tid på at argumentere for fagets eksistensberettigelse. Dermed blev det nødvendigt at anlægge en bred historiedidaktisk synsvinkel, og medtænke elevforudsætninger i et bredere perspektiv, der senere i 1980'erne kom til at hedde historiebevidsthed.

## En levende historie?

I 1980 besluttede det faglige udvalg for historie at udgive en samling af almenpædagogiske og didaktiske overvejelser. Tanken var, at: *En levende historie*, skulle bruges i forbindelse med de faglige kurser og give anledning til at udvikle nogle historiedidaktiske forestillinger, både i relation til de didaktisk-teoretiske, nemlig forestillinger om, hvordan eleverne bedst lærer historie, og didaktisk-metodiske, altså hvordan undervisningen skal tilrettelægges, for at nå de opstillede mål. Bogen blev udgivet som et særtryk af *NOTER* og indeholdt artikler om Basil Bernsteins sprogekodeteori, Wolfgang Klafkis tanker om kategorial dannelse, Jean Piaget om kognitionspsykologi. Dertil kom en præsentation af henholdsvis en behavioristisk og en

<sup>35</sup> Samme, s. 6.

<sup>36</sup> J. Bender: *Krigen fra Troja til Hiroshima*, Kbh. Gyldendal 1975. N. Gullberg-Hansen: *Fundamental historie. Tiden indtil 1914. En oversigt*, Kbh. Gad 1973. R. Thomsen: *Verdenshistorien i grundrids*, Kbh. 1973 Gyldendal. H.Haue: *Historien bag os - en nutidsorienteret verdenshistorie*, Kbh. Gyldendal 1982.

konstruktivistisk måde at tænke undervisning på. I redaktionsgruppen mente vi, at det var nødvendigt at tilføje historiedidaktikken en pædagogisk-teoretisk dimension, men var da også på det rene med, at hvis lærerbevidstheden virkelig skulle udfordres, måtte det ske ved hjælp af forskning i gymnasiets hverdag, og det var der dengang ikke realistiske muligheder for. I 1982 blev den første Nordiske konference i historiedidaktik afholdt på Kungälv. Det var karakteristisk, at de bærende kræfter kom fra de pædagogiske lærerhøjskoler og Danmarks Lærerhøjskole, ikke fra gymnasieverdenen. Siden har disse konferencer været afholdt hvert andet år, og de publicerede resultater har været med til at præge debatten også i Danmark.<sup>37</sup>

## 1988-reformen

Efter den borgerlige regerings tilblivelse i 1982 tydede meget på, at der ville blive gennemført en reform af gymnasiet, der mere havde kontinuitetens præg end en radikal fornyelse, f.eks. i form af en integration af alle ungdomsuddannelser. Det blev, med Bertel Haarder som undervisningsminister, også klart, at historiefaget skulle styrkes og retraditionaliseres. Det fremgik af det kommissorieudkast, som Bertel Haarder sendte til formanden for læseplansudvalget, Henrik Skovgaard Nielsen:

Den historiske udvikling skal gennemgås i sammenhæng, således at eleverne foruden overblik over udviklingen også får viden om de fænomener og forhold i fortiden, som er væsentlige for deres forståelse af deres danske og europæiske kulturbaggrund. Det skal sikres, at eleverne får viden om væsentlige stadier i den historiske udvikling, både i Danmarkshistorien, Europas historie og i verdenshistorien. Udvalget skal derfor overveje, hvilke områder der bør være obligatoriske i undervisningen.

Bertel Haarder<sup>38</sup>

Dertil kom mulighed for fordybelse, men kravet til sammenhængsforståelsen, evt. med et obligatorisk pensum, var en klar stramning i forhold til 1971-bekendtgørelsen. I et andet udkast til kommissorium, underskrevet af undervisningsinspektør Ib Fischer Hansen, stod der: ”om der er områder”. Nu kom der til at stå ”hvilke”, og det fremkaldte en reaktion fra Skovgaard Nielsen. Han skrev 15. december 1985 til Bertel Haarder: ”En meget rigoristisk fortolkning af dette kunne indebære, at alt bliver bundet meget hårdt op især i de to første gymnasieklasser.” Han foreslog derfor, at kommissoriet kunne tolkes således, at der blev luft til at springe i kronologien, når forholdene f.eks. i forbindelse med valg og ekskursioner talte for det.

På trods af den megen tale om sammenhæng og kronologi er det interessant at se, at udvalget allerede den 27. februar 1986 har produceret et udkast til formål for historieundervisningen i gymnasiet, struktureret i tre afsnit, hvor det første lyder: ”Formålet med historieundervisningen er, at eleverne udvikler deres historiske bevidsthed.” Dette begreb blev brugt i Tyskland i 1970'erne og var derfor forholdsvis nyt i dansk sammenhæng. Når det så hurtigt kom ind i læseplansdiskussionen, kan det hænge sammen med, at netop dette begreb kunne koble elevinteresse og stofvalg. Begrebet var derfor en del af den brede didaktikopfattelse, og kunne rumme det analytiske arbejde med tekster og sammenhængsforståelsen. Ved at bruge historisk bevidsthed havde man valgt et begreb, der havde et højere abstraktionsniveau, og dermed i

<sup>37</sup> J.B. Bøe: *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevidssthed*, Kristianssand Høyskoleforlaget 2002, s. 16ff. M. Angvik m.fl. (red.), *Historiedidaktikk i Norden*, Kungälv 1982.

<sup>38</sup> Kommissorium for læseplansudvalg for historie med samfundskundskab i gymnasiet. Udateret. DIG's arkiv, læseplan bd. 1.

virkeligheden svækket kommissoriets mere rigoristiske præg. Formål nummer 2 hed: ”overblik over den historiske udvikling”, og 3:” indsigt i hvorledes historie bliver til.” Dermed var der skabt kontinuitet i kraft af det dybdegående arbejde med kildekritikken, udviklings- og sammenhængsforståelsen, samtidig med at der var skabt et nybrud ved at opstille et nyt mål for undervisningen, nemlig historisk bevidsthed.<sup>39</sup> 1988-reformen afskaffede specialet og i stedet blev en obligatorisk historieopgave indført i 2.g., og det blev muligt for eleverne at vælge at skrive den større skriftlige opgave i historie, hvad mange gjorde. Med disse to opgaver var historie blevet et skriftligt fag, sådan som det også havde været før 1850, hvor den ene af de to opgaver på modersmålet skulle have et historisk indhold. Begrebsforklaringen på historisk bevidsthed i vejledningen til læseplan omfatter ganske vist ikke alle de betydninger, som begrebet i dag identificeres med. F.eks. var fremtidsaspektet ikke eksplicit nævnt, og begreberne historieskabte og historieskabende ej heller. I den nye læreplan står historiebevidsthed centralt i formålsbeskrivelsen:” udvikle elevernes historiske viden, identitet og bevidsthed”, og formålet skal indfries ved opfyldelsen af nogle kompetenceformuleringer, der igen forudsætter et fastlagt kernestof og supplerende stof.

### **Historieundervisningens fortid, nutid og fremtid**

Et fags historie er en vigtig del af fagdidaktikken. Historiefagets historie og didaktiske udvikling indgår, bevidst eller ubevidst, i undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Denne artikel, er kun en skitse, som forskningen må komplettere, sådan at vi som historielærere kan få større indblik i hvornår vi arbejder inden for traditionen og hvornår vi overskrider den.

EVA-rapporten er den seneste status over faget i det almene gymnasium, og hvis vi antager, at dens konklusioner er et udtryk for de mest centrale problemer i det almene gymnasiums historieundervisning, kunne det være interessant at se dem i et historisk perspektiv. På den baggrund ville det være påkrævet at spørge, om den nye læreplan er udtryk for kontinuitet eller brud.<sup>40</sup>

Målformuleringen er historiefagets pejlemærke. Her er der sket en udvikling fra at lægge hovedvægten på stoffet, hvad skal der læres, til en stadig mere markant fokusering på eleven. Man kunne også sige at accenten var skiftet fra en undervisnings- til en læringssynsvinkel. I 1809 f.eks. hed det, at eleven skulle erhverve sig så gode kundskaber, at han kunne gennemføre det videnskabelige studium. I 1999-fagbilaget lægges der vægt på at kvalificere elevernes historiske bevidsthed, i øvrigt et punkt som EVA-rapporten anbefaler at der lægges mere vægt på. I læreplanen for 2005 stilles der krav til, at alle forløb enten skal tage udgangspunkt i eller relateres til elevens nutid. Altså over to århundreder en sikkert kontinuerlig bevægelse fra stof til elev. Denne bevægelse understreges af at 2005-læreplanens mål er formuleret som kompetencemål, ikke som tidligere i pensum, og her er der en intention om et brud, altså en helt ny måde at måle resultaterne af historieundervisningen på. Kompetencemålene skal styre udvælgelsen af kernestof og supplerende stof, og ikke omvendt. Derfor må kompetencerne ikke ’oversættes’ til arbejdet med bestemte begivenheder og emner.

Fokuseringen på elevens kunnen, forstået som kompetencer i stedet for konkrete kundskaber, er et brud som understreges af et krav om at eleven skal lære at formulere problemstillinger til det historiske stof. Tidligere tiders skriftlige opgaver blev stillet af læreren eller ministeriet, men med indførelsen af historieopgaven i 1988 fik eleven et ansvar for udformningen af opgavens problemformulering. Der er således sket en bevægelse i retning af at styrke elevens analytisk-kreative bearbejdning af det historiske stof. Den samme tendens kan iagttages fra lærerens

<sup>39</sup> Samme, bd. 1, 27.2.86.

<sup>40</sup> *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium. Evalueringsrapport*, Kbh. 2001.

karaktergivning og eksamen som summative evalueringer til mere vægt på evalueringens formative sider.

Kronologien har altid været historieundervisningens hovedopgave, selv om denne opgave er blevet løst på mange forskellige måder. Bag ældre tiders krav om, at lærebogens stof skulle tilegnes grundigt og præcist, lå der en høj prioritering af den kronologiske sammenhæng, og bruddet i 1970'erne med denne sammenhæng, kastede faget ud i en kreativ krise. Gradvist heledes dette brud, og kontinuiteten må siges at være reableret i 2005 med krav om et både indledende og afsluttende kronologiforløb, dog uden tilskyndelse til en slavisk fremadskridende kronologisk læsning. En sådan tilrettelæggelse af undervisningen ville da næppe kunne undgå at komme i konflikt med at andet højt prioriteret hensyn, nemlig elevernes medbestemmelse.

Historiefaget var oprindeligt nært forbundet med geografi, og både de døde og de levende sprog. Paludan-Müllers blik for helheden byggede på et ønske om en form for organisk parallellæsning. 1935-betænkningen gav udtryk for den samme intention, men først i 1970'erne kom der gang i det tværfaglige samarbejde, og det skete paradoksalt nok samtidig med at gymnasiet blev stadig mere differentieret, hvilket reducerede mulighederne for fagenes samvirke. Først med den nye struktur kan alle fag samarbejde med alle, og det vil stille store krav til historielærerne. F.eks. vil samarbejdet med de naturvidenskabelige fag skabe nye problemfelter, stille krav til nye læremidler og arbejdsformer. Denne udvikling har kontinuitetens præg, hvor forestillingerne om den lærde skoles oprindelige enhed og helhed efter de brud, som gren- og valggymnasiet skabte, er blevet reableret som et svar på en kompleks samfundsmæssig udvikling. Men hverken enheden eller helheden er fuldkomne størrelser. Der er en fare for, at vi får mindst tre forskellige slags historieundervisning, nemlig afhængig af hvilke af de tre hovedområder, som vil være dominerende på den enkelte studieretning.

En foreløbig konklusion på dette fugleperspektiviske blik på historiedidaktikkens udvikling i det danske gymnasium må være, at trenden er gået fra en stoforienteret til en mere elevorienteret historieundervisning. Udgangspunktet var en stærk material præget undervisning, der i 1970'erne blev afløst af en mere formal orienteret tilgang, som i de seneste to årtier i stadig højere grad er blevet præget af en kategorial dannelses- og læringstankegang. Det er også rimeligt at fremhæve, at den ældre undervisning var overvejende deduktiv anlagt, mens tendensen i den sidste menneskealder er gået i retning af en induktiv fremgangsmåde, og at den daglige undervisning, der oprindeligt byggede på udenadslære, i det sidste halve århundrede er gået i retning af en konstruktivistisk præget undervisning. Det har åbnet for langt mere refleksionsfremmende arbejdsformer, og skabt en ny balance mellem kundskabstilegnelse og erkendelsesmuligheder, sådan at elevernes historiebevidsthed har mulighed for at kunne kvalificeres.

Der er efter min mening ikke noget så almindeligt fag som historie. Det at kunne historie, det at have historisk sans og blik, naturligvis ikke at være undervist i en del historie, som man blev det i gammel tid med kongerækker, årstal, krigsslag osv, men det at komme virkelig ind i historien og få blik for den historiske udvikling, det er sikkert det største dannelseselement, der overhovedet findes, det gør en mand fordomsfri, frisindet og forstående, han lærer dermed at forstå sin tid og sit samfund, fordi han lærer at forstå oprindelsen hertil.  
(Socialdemokraten F. Borgbjerg i Folketinget 1903)