

*In praesentia
historia*

Bachelorprojekt 2026

Professionshøjskolen UCN, Skolevangen

Undersøgelse af HISTORIEKANONEN i praksis

Sascha Diget Jepsen
Vejleder: Anna Kristin Smith

Antal anslag: 63.841



Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemfelt.....	2
Problemformulering	3
Læsevejledning	3
Historiekanonens tilblivelse	4
Teori	6
Historisk tænkning	6
FUER-modellen	7
Historiebevidsthed og historiebrug	8
Videnskabsteoretisk udgangspunkt.....	9
Metodeafsnit.....	10
Semistrukturerede interviews.....	11
Læremiddelanalyse	12
Præsentation af empiri	14
Analyse.....	16
Historiekanonen som didaktisk praksis.....	16
Spændingsfeltet mellem stoforientering og historisk tænkning.....	18
Historiebevidsthed og relevans i undervisningen	19
Motivation og elevperspektiv.....	20
Diskussion af kanonlisten	21
Udviklings- og handleperspektiv	23
Konklusion	25
Bibliografi	27
Bilag	29
Bilag 1 – FUER – Modellen	29
Bilag 2 – Peter Seixas - The Big Six Historical Thinking Concepts	29
Bilag 3 – Interviewguide.....	30
Bilag 4 – Interviewuddrag.....	31
Bilag 5 – Læremiddelanalyse.....	33

Indledning

Problemfelt

Historiefaget har en særlig position i folkeskolen, fordi det både retter sig mod fortiden og samtidig bidrager til elevernes forståelse af nutiden og deres forestillinger om fremtiden. Historie er dermed ikke blot et fag, hvor elever tilegner sig viden om tidligere begivenheder, men også et fag, som har betydning for deres orientering i verdenen. Derfor rummer historiefaget både en faglig og en dannelsesmæssig dimension. Denne dobbelte funktion peges også på i historiedidaktisk forskning. Heidi Eskelund Knudsen forskning viser, at historisk bevidsthed i Fælles Mål både fungerer som et overordnet dannelsesmål og som et konkret kompetencemål, hvilket skaber en grundlæggende spænding i forståelsen af historiefagets formål (Knudsen, 2023).

Historiefaget har i mange år været præget af en tradition, hvor centrale begivenheder, personer og årstal har stået i centrum. Hvilket fortsat præger dele af praksis, hvor både lærere og elever ofte forbinder faget med viden om, *“hvad der skete i fortiden”* (Pietras, 2018). Samtidig peger undersøgelser på, at elever kan have vanskeligt ved at se, hvilken betydning denne viden har, og hvordan den relaterer sig til deres egen hverdag og omverden (Poulsen & Knudsen, 2016). Dermed opstår der en udfordring for historiefaget: Hvis undervisningen ikke opleves som meningsfuld og relevant, risikerer faget så at fremstå fjernt og løsrevet fra elevernes livsverden? (Poulsen & Knudsen, 2016).

Derudover har historiedidaktiker, Peter Seixas og Tom Morton, i stigende grad forsøgt at fremhæve, historiefaget ikke alene bør handle om at kende fortiden, men om at kunne arbejde med den (Seixas & Morton, 2013). Elever skal udvikle kompetencer til at stille historiske spørgsmål, analysere kilder og forstå, at historie er fortolkninger frem for entydige gengivelser af fortiden (Seixas & Morton, 2013). Denne udvikling peger mod et mere undersøgende og refleksivt historiefag, hvor eleverne ikke blot er modtagere af viden, men aktive deltagere i historiske meningsskabelsesprocesser.

Loa Ingeborg Bjerres forskning peger imidlertid også på, at denne ambition om et mere undersøgende og refleksivt historiefag, ikke nødvendigvis realiseres i undervisningspraksis. Læremidler og undervisning kan have en tendens til at fremstille fortiden ud fra nutidige perspektiver, hvilket kan bidrage til et forenklet billede af historien og begrænse elevernes mulighed for at forstå fortiden på dens egne præmisser (Bjerre, 2021). Samtidig efterspørger elever i højere grad mere levende og engagerende møder med historien, hvor de får mulighed for at leve sig ind i fortidens mennesker, perspektiver og dilemmaer (Bjerre, 2019).

I denne sammenhæng bliver historiekanonen særlig interessant. Historiekanonen fungerer som et centralt styringsredskab i historiefaget og har til hensigt at sikre, at alle elever møder udvalgte begivenheder og temaer, som anses for at være væsentlige i en fælles historisk forståelse (Undervisningsministeriet, 2019). Kanonen kan dermed ses som et forsøg på at etablere et fælles fagligt fundament. Samtidig rejser den en række didaktiske spørgsmål. For hvordan anvender lærere egentlig historiekanonen i undervisningen? Bliver kanonpunkterne brugt som afsæt for undersøgende og refleksive læringsprocesser, eller fungerer de primært som ramme for formidling af fastlagt historisk viden? Og hvilken betydning har disse tilgange for, om historiefaget opleves som meningsfuldt og relevant for eleverne? På denne baggrund undersøger projektet følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan anvendes historiekanonen i folkeskolens historieundervisning, og i hvilken udstrækning understøtter disse tilgange fagformålet i historiefaget og folkeskolens overordnede formål?

Læsevejledning

Dette bachelorprojektet er opbygget med henblik på at besvare problemformuleringen gennem en bevægelse fra kontekstualisering og teoriramme til metode, analyse og udviklings- og handleperspektiv. Efter indledningen følger først et afsnit om historiekanonens tilblivelse. Her placeres kanonen i en uddannelsespolitisk og historiedidaktisk sammenhæng med fokus på de intentioner og prioriteringer, der ligger bag dens indførelse og senere udvikling. Afsnittet fungerer som projektets kontekstuelle fundament.

Herefter præsenteres projektets teoretiske ramme. Hvor der udfoldes tre centrale historiedidaktiske perspektiver: historisk tænkning, FUER-modellen samt historiebevidsthed og historiebrug. Efter teoriafsnittet redegøres der for projektets videnskabsteoretiske og metodiske grundlag. Hvor projektets placering tydeliggøres i en fortolkende tradition med afsæt i hermeneutik og et supplerende socialkonstruktivistisk perspektiv. Desuden begrundes valget af semistrukturerede interviews og læremiddelanalyse, ligesom der redegøres for undersøgelsens validitet, reliabilitet og etiske overvejelser.

Dernæst præsenteres projektets empiri, som består af to pilotinterviews og tre semistrukturerede interviews med historielærere fra tre kommuner samt en analyse af historiefaglige læremidler, herunder Gyldendals Historie og læremidlet ”Danmark besat”.

I analyseafsnittet undersøges det, hvordan historiekanonen anvendes i praksis, samt hvordan undervisningen placerer sig i spændingsfeltet mellem stoforientering og kompetenceorientering, og hvilken betydning læremidlerne har for realiseringen af historiefagets formål. På baggrund af analysen følger et udviklings- og handleperspektiv, hvor der peges på, hvordan historiekanonen i højere grad kan didaktiseres, så den understøtter historisk tænkning, elevinddragelse, perspektivtagning og demokratisk dannelse. Afslutningsvis sammenfatter konklusionen projektets væsentligste resultater og besvarer problemformuleringen.

Projektet lægger særligt vægt på sammenhængen mellem historiekanon, didaktiske valg og historiefagets formål. Der fokuseres især på lærernes fortolkning og omsætning af kanonen i praksis, balancen mellem viden og kompetencer samt læremidlernes betydning for elevernes mulighed for at opleve historiefaget som relevant og meningsfuldt. Af pladshensyn inddrages elevernes egne oplevelser ikke direkte, og der gennemføres heller ikke observationer af undervisningen. Undersøgelsen bygger derfor på lærernes italesatte praksis og på læremidlernes didaktiske potentialer.

Historiekanonens tilblivelse

Indførelsen af historiekanonen i folkeskolen må ses i en bredere uddannelsespolitisk kontekst, hvor der i midten af 00'erne blev lagt øget vægt på faglighed, evaluering og central styring. I 2006 besluttede Folketinget, at fagene kristendomskundskab, samfundsfag og historie skulle være prøvfag, samtidig med at timetallet i historie blev forhøjet, og læreplanerne revideret (Undervisningsministeret, 2006). Tiltagene afspejler et politisk ønske om at styrke fagene og sikre et tydeligere fælles vidensgrundlag for alle elever.

Som led i denne udvikling nedsatte regeringen et ekspertudvalg bestående af historikere, lærere og pædagogiske forskere med henblik på at styrke historiefaget. Udvalgets arbejde skulle blandt andet munde ud i en historisk kanon, der udpegede centrale nedslag i historien (Undervisningsministeret, 2006). I kommissoriet fremgår det, at formålet var at sikre, at alle elever tilegner sig viden om "*væsentlige begivenheder i både Danmarks og andre nationers historie*" (Undervisningsministeret, 2006, s. 18).

Den endelige historiekanon trådte i kraft i 2009 og bestod af 29 kanonpunkter, som spændte fra "Ertebøllekulturen" til nyere begivenheder som "11. september 2001". I forhold til udvalgets oprindelige forslag blev der foretaget mindre ændringer, blandt andet blev "Globaliseringen" erstattet

af “Systemskiftet 1901”, og enkelte punkter blev sprogligt justeret, f.eks. fra “Slaget ved Dybbøl” til “Stormen på Dybbøl”. Det understreger, at kanonen ikke alene er et fagligt produkt, men også et resultat af politiske og didaktiske prioriteringer.

Et centralt stridspunkt i forbindelse med kanonens udformning var spørgsmålet om kronologiens betydning. Udvalget lagde op til, at kanonpunkterne skulle behandles i kronologisk rækkefølge, hvilket var i tråd med den daværende Undervisningsminister Bertel Haarders opfattelse af historiefaget som et kulturfag, hvor kronologisk overblik udgør en forudsætning for forståelse (Riise, 2012). Dette synspunkt repræsenterer en mere traditionel historiedidaktisk position, hvor progression og sammenhæng tænkes lineært. Samtidig var der i udvalgsarbejdet uenighed om, hvor stærkt den centrale styring burde være. Flere medlemmer argumenterede for, at lokale læseplaner og didaktiske hensyn burde have større indflydelse på rækkefølgen af kanonpunkterne (Undervisningsministeriet, 2006, s. 18). Allerede i kanonens tilblivelse blev der således tydeliggjort en spænding mellem central styring og didaktisk frihed.

Med Fælles Mål i 2009 blev historiekanonen integreret som en obligatorisk del af læreplanen (Danmarkshistorien, 2026). Her blev det fastlagt, at undervisningen skulle organiseres kronologisk, og at kanonpunkterne skulle placeres på bestemte klassetrin. Dermed blev kanonen et tydeligt styringsredskab med henblik på at sikre progression og fælles fagligt indhold. I de Forenklede Fælles Mål fra 2015 blev kravet om kronologisk gennemgang imidlertid ophævet (Nielsen, et al., 2015). Baggrunden var blandt andet erfaringer fra praksis, hvor det viste sig vanskeligt at arbejde meningsfuldt med bestemte historiske emner på fastlagte klassetrin (Nielsen, et al., 2015). Samtidig blev det problematiseret, at en stram kronologisk struktur kunne hæmme arbejdet med sammenhænge, perspektiver og meningsfuld undervisning. Ændringen markerer dermed en bevægelse fra en mere indholds- og strukturstyret tilgang mod større didaktisk fleksibilitet.

I dag er historiekanonen placeret under kompetenceområdet *Kronologi og sammenhæng* i Fælles Mål, hvor det forventes, at eleverne efter 9. klasse kan anvende kanonpunkterne til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse (Undervisningsministeriet, 2019). Kanonen fungerer således fortsat som et centralt element i historiefaget, men dens didaktiske funktion er i høj grad åben for fortolkning.

Teori

Med henblik på at analysere historiekanonens anvendelse i undervisningen inddrager projektet tre historiedidaktiske perspektiver: historisk tænkning, FUER-modellen samt historiebevidsthed og historiebrug. Perspektiverne udgør tilsammen projektets teoretiske ramme og retter opmærksomheden mod forskellige dimensioner af historiefaget. Historisk tænkning belyser, hvordan undervisningen giver eleverne mulighed for at arbejde undersøgende med analyse, fortolkning og kilder (Seixas & Morton, 2013). FUER-modellen synliggør, hvilke kompetencer eleverne udvikler gennem undervisningen (Körber, 2015). Perspektivet om historiebevidsthed og historiebrug retter fokus mod, hvordan undervisningen skaber forbindelser mellem fortid, nutid og elevernes livsverden og dermed til relevans (Kopp & Funch, 2022).

Kombinationen af disse perspektiver bidrager til en analyse, der både kan indfange undervisningens faglige kvalitet, dens kompetenceorientering og dens betydning for eleverne. De fungerer dermed som et samlet analytisk afsæt for at undersøge, hvordan historiekanonens anvendes i praksis.

I forlængelse heraf er det relevant at inddrage Heidi Eskelund Knudsen, som peger på, at der i historiefaget eksisterer en grundlæggende spænding mellem kompetenceorientering og dannelse (Knudsen, 2023). Denne spænding er indlejret i læreplanerne og kommer til udtryk i praksis som en balance mellem stoforientering og kompetenceorientering. Perspektivet bidrager dermed til at forstå, hvorfor historieundervisningen ofte bevæger sig mellem fokus på indhold og udvikling af historiske kompetencer, frem for entydigt at være det ene eller det andet.

Historisk tænkning

Af pladshensyn præsenteres historisk tænkning i en form med fokus på de analytisk centrale begreber. Perspektivet tager afsæt i Peter Seixas' og Tom Morton "The Big Six", mens en mere udførlig gennemgang findes i bogen *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Seixas & Morton, 2013). (Illustration af "The Big Six" kan ses i bilag 2.)

Begrebet historisk tænkning anvendes i projektet som en ramme for at analysere, om historieundervisningen giver eleverne mulighed for at arbejde med historie som et fortolknings- og refleksionsfag frem for som et rent kundskabsfag. Hos Seixas og Morton er pointen netop, at historie ikke blot består af fortællinger om fortiden, men af fortolkninger, der bygger på analyser af kilder, sammenhænge og perspektiver (Seixas & Morton, 2013). Det afgørende spørgsmål bliver derfor ikke alene, hvad eleverne lærer om fortiden, men i højere grad hvordan de arbejder med historisk viden.

I denne tilgang er andenordensbegreber centrale. De omfatter blandt andet historisk betydning, kilder som evidens, kontinuitet og forandring, årsag og konsekvens, historiske perspektiver samt historiens etiske dimension (Seixas & Morton, 2013, s. 12-19). Disse begreber bruges som analytiske redskaber til at vurdere, om lærernes arbejde med kanonpunkterne lægger op til, at eleverne undersøger og fortolker historien, eller om undervisningen primært orienteres mod gengivelse af stof.

Hvis et kanonpunkt behandles som et afgrænset emne, hvor eleverne først og fremmest skal kunne gengive centrale begivenheder og årstal, peger det mod en reproduktiv og indholdsorienteret undervisning. Hvis eleverne derimod arbejder med spørgsmål om, hvorfor netop dette kanonpunkt tillægges historisk betydning, og hvilke kilder der ligger til grund for bestemte fortællinger, eller hvordan forskellige aktører kan have oplevet begivenheden forskelligt, åbnes der for historisk tænkning.

FUER-modellen

Hvor historisk tænkning tydeliggør de begreber, der gør det muligt at arbejde analytisk med historie, anvendes FUER-modellen (bilag 1) til at konkretisere, hvilke historiske kompetencer undervisningen understøtter. Modellen tager udgangspunkt i, at historiefaget ikke alene skal formidle viden om fortiden, men udvikle elevernes evne til at formulere spørgsmål, anvende metoder, orientere sig historisk og håndtere historiske fremstillinger og fortolkninger (Körber, 2015 ; Faber, 2022). Modellen tager udgangspunkt i følgende 4 dele;

Undersøgelseskompetence handler om elevernes evne til at formulere historiske spørgsmål og problemstillinger. Denne dimension er central i analysen, fordi den gør det muligt at undersøge, om kanonpunkterne bruges som lukkede indholdsenheder eller som afsæt for undren og undersøgelse. Hvis et kanonpunkt introduceres gennem åbne spørgsmål og problemstillinger, kan det understøtte en undersøgende tilgang til fortiden. Behandles det derimod som et fast pensumelement, begrænses elevernes mulighed for at udvikle undersøgelseskompetence (Faber, 2022; Körber, 2015).

Metodekompetence vedrører elevernes evne til at anvende historiske metoder, særligt i arbejdet med kilder, fortolkning og historiske fremstillinger (Körber, 2015 ; Faber, 2022). I dette projekt bruges begrebet til at analysere, om undervisningen omkring historiekanonen giver eleverne adgang til at arbejde med historisk materiale på en måde, hvor de selv må undersøge, vurdere og fortolke, eller om kilder og fremstillinger primært fungerer som illustrationer til allerede fastlagte fortællinger.

Orienteringskompetence handler om, at eleverne kan bruge fortiden til at forstå nutiden og orientere sig i deres egen livsverden. Denne dimension er særlig relevant i forhold til projektets fokus på mening og relevans, fordi den gør det muligt at analysere, om lærerne forbinder arbejdet med kanonpunkterne med større samfundsmæssige eller eksistentielle spørgsmål (Körber, 2015 ; Faber, 2022). Når eleverne oplever, at fortiden har betydning for forståelsen af aktuelle problemstillinger, styrkes undervisningens orienterende funktion.

I FUER-modellen fungerer *triggeren* som det indledende didaktiske anslag, der sætter et historieforløb i gang. Den beskrives som en form for “teaser” eller appetitvækker, hvor læreren gennem fx et billede, filmklip, dilemma eller åbne spørgsmål skaber undren og udfordrer elevernes eksisterende forståelser (Pietras, 2018). Formålet med triggeren er at skabe fokus og vække nysgerrighed, så eleverne får lyst til at undersøge et historisk emne nærmere.

Historiebevidsthed og historiebrug

Mens historisk tænkning og FUER-modellen primært retter fokus mod historiefagets analytiske og kompetenceorienterede dimensioner, anvendes historiebevidsthed og historiebrug i dette projekt som begreber til at undersøge undervisningens meningsfuldhed for eleverne i arbejdet med historiekanonen. I historiebrugsdidaktikken tages der udgangspunkt i, at elever allerede møder historie i deres hverdagsliv og derfor allerede besidder en form for historiebevidsthed. Undervisningens opgave bliver således ikke blot at tilføre historisk viden, men også at kvalificere elevernes forståelse af sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid (Kopp & Funch, 2022). På grund af projektets omfang er det ikke muligt at udfolde historiebrugsdidaktikken i fuld dybde. Fremstillingen baserer sig derfor på en selektiv anvendelse af centrale begreber, mens en mere omfattende gennemgang kan findes i *Det meningsfulde historiefag - Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Her udfoldes perspektivet mere indgående både teoretisk og praksisnært.

Historiebevidsthed anvendes i denne sammenhæng som et analytisk begreb til at belyse, hvordan undervisningen med historiekanonen enten kan understøtte eller begrænse elevernes mulighed for at orientere sig i forholdet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Hvis arbejdet med historiekanonen primært organiseres som reproduktion af udvalgte nationale begivenheder og fortællinger, risikerer undervisningen at fremstå som løsrevet fra elevernes erfaringer (Kopp & Funch, 2022). Omvendt åbner en historiebevidsthedsorienteret tilgang for, at kanonpunkterne kan forbindes til spørgsmål om identitet, samfund og demokrati og dermed opleves som relevante.

Historiebrug er i denne sammenhæng et centralt analytisk redskab. Ifølge Kopp og Funch indebærer historiebrug en proces, hvor bestemte dele af fortiden udvælges, fremhæves og anvendes med henblik på at fremme bestemte interesser eller forståelser (Kopp & Funch, 2022). Dette perspektiv er særligt relevant i analysen af historiekanon, da kanonlisten netop repræsenterer et udvalg af historiske begivenheder og personer, som tillægges særlig betydning. I projektet anvendes historiebrug derfor til at undersøge, om lærerne arbejder med kanonpunkterne som givne og uproblematisk sandheder, eller om de også inddrager refleksioner over, hvorfor netop disse begivenheder er udvalgt, og hvordan de indgår i nutidige historiekulturelle og politiske sammenhænge. Dermed bliver koblingen mellem historiebevidsthed, historiebrug og historiekanon central i besvarelsen af projektets problemformulering.

Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Dette bachelorprojekt placerer sig videnskabsteoretisk inden for en fortolkende tradition med primært afsæt i hermeneutikken og med et supplerende socialkonstruktivistisk perspektiv. Dette valg hænger sammen med projektets genstandsfelt. Undersøgelsen retter sig mod, hvordan historielærere forstår og anvender historiekanon i deres undervisning, samt hvordan læremidler repræsenterer og formidler fortiden. Formålet er dermed ikke at påvise én objektiv sandhed om historiekanonens funktion i folkeskolen, men at udvikle en analytisk forståelse af de fortolkninger, prioriteringer og betydningsdannelser, der opstår i praksis. Viden forstås derfor som situeret og kontekstafhængig og som noget, der skabes i mødet mellem empiri, forskerens forforståelse og de teoretiske perspektiver (Brinkman, 2020; Gadamer, 2004).

Det hermeneutiske udgangspunkt er centralt, fordi projektet undersøger menneskelige fortolkninger. Når historielærere arbejder med historiekanon, gør de det ikke som neutrale formidlere af et fast indhold, men som professionelle aktører, der fortolker fagformål, styringsdokumenter, læremidler og elevforudsætninger i konkrete undervisningssituationer. I et hermeneutisk perspektiv bliver forståelse derfor ikke et spørgsmål om at afdække en objektiv mening, men om at fortolke, hvordan mening skabes i en bestemt sammenhæng (Gadamer, 2004). Med inspiration fra Gadamer forstås erkendelse som en proces, hvor forståelse opstår i mødet mellem forskellige forståelseshorisonter (Gadamer, 2004). I dette projekt betyder det, at både lærernes udsagn og læremidlernes fremstillinger læses som udtryk for bestemte historiefaglige forståelser, der må fortolkes i relation til deres kontekst.

Hermeneutikken indebærer samtidig, at forskeren ikke kan stille sig uden for fortolkningsprocessen. Al forståelse er præget af forforståelser, og analysen formes derfor også af min egen placering som

lærerstuderende med interesse for historiedidaktik og historieundervisning. Dette ses ikke som en metodisk fejl, der kan elimineres, men som et vilkår, der må gøres explicit og håndteres reflektivt. Projektets analyse bevæger sig derfor i en hermeneutisk cirkel mellem del og helhed, hvor enkelte interviewudsagn og læremiddeltræk fortolkes i lyset af projektets samlede problemstilling og teoretiske ramme, samtidig med at helhedsforståelsen løbende justeres gennem arbejdet med delene (Gadamer, 2004; Brinkman, 2020). Denne bevægelse er afgørende for analysen, fordi projektet netop søger at forstå, hvordan historiekanonens får betydning i praksis, og ikke blot om den formelt er til stede i undervisningen.

Det hermeneutiske udgangspunkt suppleres af et socialkonstruktivistisk perspektiv inspireret af Berger og Luckmann. Dette perspektiv anvendes ikke til at erstatte hermeneutikken, men til at skærpe opmærksomheden på, at historiekanonens ikke er en entydig eller selvforklarende størrelse (Berger & Luckmann, 1966). Dette er særligt relevant i analysen af forholdet mellem styringsdokument og praksis. Projektet undersøger ikke alene, hvad historiekanonens er på papiret, men hvordan den omsættes, omfortolkes og eventuelt forskydes i undervisningen (Berger & Luckmann, 1966). Her gør socialkonstruktivismen det muligt at analysere, hvordan officielle krav og didaktiske intentioner ikke mekanisk overføres til praksis, men altid medieres gennem læreres forståelser og konkrete undervisningskontekster. Det gælder også i forhold til læremidler, som i projektet ikke ses som neutrale formidlere af historisk viden, men som didaktiske konstruktioner, der fremhæver bestemte perspektiver, aktører og fortællinger om fortiden.

Projektets videnskabsteoretiske placering har direkte konsekvenser for valg af empiri og metode. Da formålet er at forstå fortolkninger og meningsdannelser i praksis, er kvalitative interviews valgt som en central metode, fordi de giver adgang til lærernes egne refleksioner, begrundelser og erfaringer (Brinkman, 2020). Ligeledes inddrages læremiddelanalyse, fordi læremidler udgør en vigtig del af den praksis, hvor historiekanonens konkret får form (Bjerre, 2019). Kombinationen af interviews og læremiddelanalyse gør det muligt at undersøge både de italesatte og de materielle sider af historiefagets praksis.

Metodeafsnit

Dette projekt er tilrettelagt med et metodisk udgangspunkt i en kvalitativ undersøgelsesstrategi. Valget af en kvalitativ tilgang hænger sammen med projektets videnskabsteoretiske udgangspunkt og dets formål som er, at opnå en dybere forståelse af, hvordan historielærere fortolker og anvender historiekanonens i deres undervisning, samt hvordan læremidler bidrager til at forme denne praksis.

Hvor kvantitative metoder søger at identificere generelle mønstre, giver kvalitative metoder mulighed for at undersøge meningsdannelse, erfaringer og didaktiske overvejelser i konkrete kontekster (Brinkman, 2020).

Projektets empiriske grundlag består af en kombination af semistrukturerede interviews og læremiddelanalyse. Kombinationen af disse metoder muliggør metodisk triangulering, hvor forskellige datatyper belyser samme problemfelt fra forskellige vinkler. Dette styrker undersøgelsens analytiske validitet, idet lærernes italesatte praksis kan sættes i relation til de læremidler, der er med til at strukturere undervisningen (Brinkman, 2020). Dermed bliver det muligt både at undersøge, hvordan historiekanonien forstås, og hvordan den konkret omsættes i undervisnings materialer og rammer.

Semistrukturerede interviews

Semistrukturerede interviews udgør projektets primære empiriske grundlag, da de giver adgang til lærernes egne fortolkninger, prioriteringer og didaktiske refleksioner. Interviewformen er valgt, fordi den muliggør en balance mellem en tematisk struktur og en åbenhed, hvor informanterne kan udfolde deres konkrete praksis (Kvale & Brinkmann, 2015).

Empirien består af fem semistrukturerede interviews med historiefaglige informanter. To interviews havde pilotkarakter og blev anvendt til at afprøve og justere interviewguiden (bilag 3), men de inddrages også i analysen, fordi de indeholder udsagn, der direkte belyser problemformuleringen. Informanterne er udvalgt strategisk med henblik på variation i funktion og kontekst, og interviewmaterialet er analyseret gennem transskription, åben kodning og tematisering i dialog med projektets teoretiske ramme.

Denne fremgangsmåde understøtter projektets analytiske sigte, idet kodning og tematisering ikke forstås som en neutral kategorisering af data, men som en fortolkende proces, hvor empirien løbende bringes i dialog med de historiedidaktiske perspektiver, der anvendes i analysen. Interviewene er desuden informeret af centrale historiedidaktiske problemstillinger, herunder spændingen mellem stoftrængsel og kompetenceorientering samt undervisningens relevans for eleverne (Poulsen & Knudsen, 2016). Herved sikres det, at empirien ikke blot beskriver praksis, men kan analyseres i relation til eksisterende fagdidaktiske diskussioner.

I tråd med et hermeneutisk videnskabssyn betragtes interviewdata ikke som objektive gengivelser af praksis, men som situerede og fortolkede udsagn. Interviewene forstås som en interaktionel proces,

hvor både interviewer og informant er medskabere af den viden, der produceres. Dette perspektiv understøttes af Valerie Yow (Yow, 1997) som fremhæver, at interviews indebærer en gensidig påvirkning, hvor interviewerens forforståelse, interesser og reaktioner er med til at forme både spørgsmål, svar og den efterfølgende analyse. Dette indebærer, at lærernes udsagn både kan afspejle deres konkrete praksis og deres forestillinger om, hvad der udgør “god” historieundervisning. Spændingen mellem det italesatte og det realiserede betragtes derfor som en central analytisk indgang til at undersøge, hvordan historiekanonens faktisk får betydning i undervisningen (Yow, 1997).

Et metodisk opmærksomhedspunkt i undersøgelsen er, at der i interviewene i højere grad kunne være stillet mere kritiske og udfordrende spørgsmål, særligt i forhold til lærernes syn på historiekanonens. I materialet fremstår kanonlisten generelt som noget, lærerne tager for givet og arbejder relativt uproblematisk med, og der bliver i mindre grad udfordret denne forståelse gennem opfølgende spørgsmål.

Det betyder, at jeg primært får indblik i, hvordan kanonen anvendes i praksis, men i mindre grad får undersøgt, hvordan lærerne forholder sig kritisk til dens indhold, relevans eller begrænsninger. Dermed kan der være perspektiver, som ikke bliver foldet ud i datamaterialet. I dette tilfælde kan det betyde, at jeg i højere grad har fulgt lærernes praksisbeskrivelser end udfordret deres forståelser.

Af hensyn til opgavens omfang og relevans er der i bilagene kun medtaget udvalgte uddrag af interviewene, svarende til de citater, der anvendes i opgaven. Dette er gjort for at sikre transparens, samtidig med at bilagene forbliver fokuserede og overskuelige. De fulde transskriptioner kan fremsendes, hvis dette ønskes.

Læremiddelanalyse

Som supplement til interviewene inddrages en analyse af historiefaglige læremidler (Bjerre, 2022). Formålet med læremiddelanalysen er at belyse de didaktiske rammer, som lærerne arbejder indenfor, og at undersøge, hvordan fortiden repræsenteres og struktureres i undervisningens materialer. Læremidler spiller en central rolle i historiefaget, idet de i høj grad er med til at definere, hvilke fortællinger, perspektiver og arbejdsformer eleverne møder.

Analysen tager udgangspunkt i Loa Bjerres historiedidaktiske læremiddelanalyse, hvor fokus rettes mod læremidlets historiefaglige kvaliteter (Bjerre, 2022). Centralt i denne tilgang er spørgsmålet om, hvilket billede af fortiden læremidlet samlet set efterlader hos eleverne, samt hvordan fortiden vinkles gennem udvælgelse af aktører, begivenheder og perspektiver (Bjerre, 2021). Derudover rettes

opmærksomheden mod, hvilke elevpositioner og arbejdsformer læremidlet inviterer til, herunder om eleverne gives mulighed for at arbejde undersøgende og perspektiverende, eller om de primært møder færdigfortolkede narrativer.

I projektet analyseres både det overordnede bogsystem *Historie* fra Gyldendal (Poulsen, et al., 2018) og det konkrete læremiddel *Danmark besat* (Poulsen, Hansen, Roslyng-Jensen, & Michaelsen, 2011). Udvælgelsen er begrundet i deres udbredelse og anvendelse i praksis samt deres relevans i forhold til projektets fokus på historiekanon og historiefaglige læremidler. Læremiddelanalysen anvendes ikke som en selvstændig analyseenhed, men som et supplerende empirisk perspektiv, der kvalificerer forståelsen af interviewdata. Analysen af læremidlerne er blevet holdt kortfattet i bilagene, hvis de fulde analyser ønskes, kan de fremsendes.

Validitet og reliabilitet

Ved at kombinere interviewdata med læremiddelanalyse skabes mulighed for at belyse problemstillingen fra flere perspektiver, hvilket kan nuancere forståelsen af, hvordan historiekanonen anvendes i praksis. Samtidig bidrager den eksplicite kobling til historiedidaktiske teorier til at kvalificere analysen og sikre, at den ikke alene baseres på enkeltstående udsagn (Kvale & Brinkmann, 2015).

Reliabiliteten understøttes gennem en systematisk tilgang til dataindsamling, herunder brug af interviewguide, optagelse og ordret transskription af interviews. Transskriptionerne er udført med henblik på at bevare informanternes udsagn så præcist som muligt og dermed sikre gennemsigtighed i analysen. Samtidig er projektets metodiske valg og fremgangsmåder gjort eksplicite, hvilket gør det muligt for læseren at følge undersøgelsens tilrettelæggelse og vurdere dens troværdighed (Kvale & Brinkmann, 2015). Det skal dog understreges, at projektets begrænsede omfang og antal informanter udelukker statistisk generalisering. Resultaterne må derfor forstås som analytiske og kontekstbundne indsigter, der kan bidrage til refleksion og perspektivering, snarere end som repræsentative udsagn om historieundervisningen generelt.

Forskerposition og fejlkilder

I forlængelse af det hermeneutiske udgangspunkt er det væsentligt at forholde sig til forskerens rolle i undersøgelsen. Analysen er ikke værdineutral, men påvirket af min egen forforståelse som lærerstuderende med interesse for historiedidaktik og meningsfuld undervisning. Denne forforståelse

har betydning for både formuleringen af problemstilling, udvælgelsen af teori og fortolkningen af empirien.

Dette betragtes ikke som en bias, der kan elimineres, men som et vilkår, der må håndteres refleksivt. I projektet søges dette imødekommet gennem en bevidsthed om egne antagelser samt ved at lade empirien udfordre og nuancere de teoretiske perspektiver. Derudover er det en potentiel fejlkilde, at informanterne kan have haft en interesse i at fremstille deres praksis i et positivt lys. Ligeledes kan udvælgelsen af læremidler påvirke analysens resultater, idet andre materialer kunne have fremhævet andre aspekter af historiefagets praksis (Brekke & Tiller, 2014).

Etiske overvejelser

Projektet er gennemført i overensstemmelse med gængse forskningsetiske principper. Informanterne er blevet informeret om undersøgelsens formål og har givet samtykke til deltagelse. Interviewene anonymiseres i den efterfølgende analyse for at sikre informanternes fortrolighed. Der er desuden lagt vægt på en respektfuld gengivelse af informanternes udsagn. Analysen har ikke til formål at evaluere eller vurdere den enkelte lærer, men at skabe indsigt i de didaktiske overvejelser og strukturelle rammer, der præger arbejdet med historiekanon i folkeskolen.

Præsentation af empiri

Interviewdata

Projektets empiri består af fem semistrukturerede interviews med historielærere fra tre forskellige kommuner: én fra Kolding Kommune, én fra Aarhus Kommune og tre fra Hjørring Kommune. Informanterne er udvalgt strategisk med henblik på at opnå variation i både geografisk kontekst og undervisningspraksis, hvilket muliggør en nuanceret analyse af, hvordan historiekanon fortolkes og anvendes i forskellige didaktiske sammenhænge.

Analysen af interviewmaterialet er gennemført som en kvalitativ, tematiserende analyse, hvor empirien løbende er fortolket i dialog med projektets teoretiske ramme (Kvale & Brinkmann, 2015). Første led i analysen bestod i en fuld transskription af interviewene, hvilket ikke alene fungerede som en teknisk bearbejdning af data, men som et første fortolkende skridt, hvor centrale betydninger og nuancer blev identificeret (Kvale & Brinkmann, 2015).

Herefter blev materialet gennemlæst flere gange med henblik på at identificere meningsbærende udsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne baggrund blev der foretaget en åben kodning, hvor

empirien blev struktureret gennem analytiske kategorier. Der blev blandt andet arbejdet med koder som “*Historiekanonen i praksis*”, “*spændingsfelt*”, “*historiebevidsthed*”, “*faktaviden*”, “*elevrelevans*” og “*nutidsforbindelse*”. Disse koder afspejler centrale spændinger i historiefaget og relaterer sig direkte til projektets problemformulering.

Koderne blev efterfølgende samlet i overordnede temaer, herunder historiekanonens funktion i praksis og historiefagets fagsyn. I den afsluttende fase blev disse temaer fortolket i lyset af projektets teoretiske perspektiver, hvilket muliggør en analyse, hvor empirien ikke blot beskrives, men anvendes til at belyse, hvordan historiekanonen didaktiseres, og i hvilken udstrækning dette understøtter historiefagets formål.

For at styrke transparensen i analysen skelnes der mellem pilotinterviews (interview 1 og 2) og hovedinterviews (interview 3, 4 og 5).

Læremidler

Udover interviewdata inddrages en analyse af historiefaglige læremidler. Formålet er at undersøge, hvordan historiekanonen og historiefaget formidles gennem undervisningsmaterialer, samt hvilke forståelser af historie og arbejdsformer eleverne møder.

Der analyseres:

- Gyldendal Historie Bogsystem – Findes både som fysiske bøger og digitalt (Poulsen , et al., 2018)
- Konkret læremiddel *Danmark besat* – Historie 8 (Poulsen, Hansen , Roslyng-Jensen , & Michaelsen, 2011)

Analysen af *Gyldendal Historie 3-9*. (Poulsen , et al., 2018) fokuserer på læremidlets overordnede struktur, progression og didaktiske greb, mens analysen af *Danmark besat* (Poulsen, Hansen , Roslyng-Jensen , & Michaelsen, 2011) går i dybden med fremstillingen af besættelsestiden, herunder valg af aktører, fortællinger og perspektiver (Bjerre, 2022). Læremidlerne indgår som en integreret del af empirien, idet de betragtes som centrale medierende led mellem styringsdokumenter og undervisningspraksis. De er dermed ikke blot kun supplement til interviewene, men bidrager til at belyse, hvordan historiekanonen konkret operationaliseres i undervisningen, og hvilke muligheder og begrænsninger der ligger i de didaktiske rammer, lærerne arbejder indenfor.

Analyse

Historiekanonen som didaktisk praksis

Analysen viser, at historiekanonen i praksis ikke anvendes som en lineær og styrende struktur, men snarere som en fleksibel og fortolkningsåben ramme, der integreres i tematiske forløb. Dette fremgår tydeligt i interviewmaterialet, hvor en lærer understreger, ” *Jeg arbejder med den, men ikke sådan punkt for punkt. (...) Jeg sidder ikke og tænker, nu skal vi gennem alle de her som sådan en liste. For mig er det mere nogle nedslag, der skal tænkes ind i de forløb, jeg laver.* ” (Interview 5, personlig kommunikation).

Det centrale er imidlertid ikke blot, at kanonen anvendes fleksibelt, men hvordan denne fleksibilitet ændrer dens didaktiske funktion. Når kanonpunkterne ”*indgår som en del af større temaforløb*”, hvor eleverne har ”*brug for sammenhæng*” (Interview 4, personlig kommunikation, 2026), forskydes kanonen fra at være et styringsredskab til at fungere som en didaktisk ressource. Denne forskydning peger samtidig på, at kanonen i mindre grad fungerer som et fast indholdskrav og i højere grad bliver fortolket gennem lærerens didaktiske intentioner. Dette kan ses i lyset af Knudsens analyse (Knudsen, 2023), hvor historisk bevidsthed beskrives som både et overordnet dannelsesmål og en mere diffus kompetencedimension, hvilket gør begrebet vanskeligt at omsætte entydigt i praksis. Set i forhold til historiebevidsthed (Kopp & Funch, 2022) kan denne praksis forstås som et forsøg på at skabe mening og sammenhæng for eleverne ved at koble historien til større tematiske og nutidsrelevante problemstillinger. Dermed understøttes også historiefagets og folkeskolens formål om, at eleverne skal kunne orientere sig historisk og forstå sig selv som del af et større samfundsmæssigt og kulturelt fællesskab (Undervisningsministeriet, 2019).

En nyere kvalitativ undersøgelse af lærernes brug af kanonlisten i både dansk og historie, ses der blandt 51 dansk- og historielærere på 21 skoler i otte kommuner, at mange historielærere slet ikke bruger kanonen aktivt som planlægningsredskab (Undervisningsministeriet, 2021). Flere beskriver, at de planlægger efter, hvad der er interessant og vedkommende for eleverne, og først bagefter tjekker, om kanonpunkterne er dækket. Nogle lærere oplever derfor kanonen som et formelt krav snarere end et levende didaktisk princip. Det er netop her, der opstår et paradoks, kanonen er politisk stærk, men didaktisk ofte svag i den konkrete planlægning (Undervisningsministeriet, 2021).

Når kanonlisten ikke fungerer som et tydeligt strukturerende princip, risikerer den at få en sekundær rolle i planlægningen. En lærer påpeger f.eks., at kanonen ”*ikke er den eneste motor i planlægningen*”, hvor andre faktorer som Fælles Mål, elevgruppe og prøveform tillægges større betydning (Interview

4, personlig kommunikation, 2026). Dette understøttes af en anden informant, der beskriver kanonen som en “lygtepæl”, der kan skabe retning, men ikke kan belyse hele historien (Interview 3, personlig kommunikation, 2026). Dermed opstår en dobbelthed i kanonens funktion: Den fungerer som et orienteringspunkt, men ikke som den primære organiserende ramme for undervisningen. Dette får betydning for, hvordan historiefagets indhold og form realiseres i praksis.

Når historiekanonen ikke fungerer som en fast didaktisk struktur, opstår der i praksis et behov for andre organiserende principper i undervisningen. Analysen peger her på, at læremidlerne i høj grad overtager denne funktion. Selvom lærerne beskriver kanonen som en fleksibel og fortolkningsåben ramme, viser både interviewmaterialet og læremiddelanalysen, at det ofte er læremidlerne og fagportalerne, der reelt strukturerer undervisningens indhold og progression. Dette kommer f.eks. til udtryk, når en lærer forklarer, at det er “*materialerne, der giver retningen for forløbet*” (Interview 2, personlig kommunikation, 2026). Læremidlet bliver dermed ikke blot et supplement til undervisningen, men fungerer som den operative didaktiske struktur.

Denne tendens understøttes også af tidligere undersøgelser af lærernes brug af historiekanonen. Her peger lærerne på, at de tilgængelige fagportaler og læremidler i forvejen er opbygget ud fra en absolut kronologi, hvilket gør det vanskeligt at arbejde med kanonpunkterne på alternative eller mere problemorienterede måder. Samtidig efterlyser lærerne tydeligere koordinering mellem klassetrin, mere fagdidaktisk sparring i fagteams og stærkere ledelsesunderstøttelse (Undervisningsministeriet, 2021). Når ansvaret for kanonens omsætning primært placeres hos den enkelte lærer, bliver kanonen i højere grad noget, der administreres og afkrydses, frem for et fælles didaktisk og fagligt refleksionspunkt.

Konsekvensen er, at det i praksis ikke nødvendigvis er kanonen, men læremidlets opbygning, der afgør, hvilke former for historiefaglig læring der finder sted. Hvis læremidlet primært er struktureret omkring kronologisk gennemgang og formidling af historisk viden, vil undervisningen have tendens til at reproducere indhold. Dette peger på en mere traditionel forståelse af historiefaget, hvor fokus er på “hvad der skete”, frem for hvordan historisk viden skabes og anvendes (Pietras, 2018). Dermed bliver det afgørende, at spørgsmålet om historiekanonens betydning ikke alene handler om, hvorvidt kanonpunkterne gennemgås, men om hvilke historiefaglige forståelser og arbejdsformer undervisningen samlet set understøtter.

Spændingsfeltet mellem stoforientering og historisk tænkning

På tværs af interviewene fremstår undervisningen som placeret i et tydeligt spændingsfelt mellem stoforientering og kompetenceorientering. Det her spændingsfelt ses som et udtryk for en mere grundlæggende didaktisk dobbelthed i historiefaget. Denne dobbelthed hænger sammen med det kompetencefokus, der præger Fælles Mål, hvor historisk bevidsthed både fungerer som et overordnet dannelsesmål og som et kompetencemål, der skal omsættes i konkret undervisning (Knudsen, 2023). Flere lærere understreger nødvendigheden af, at eleverne "*skal vide noget*" og have et kronologisk overblik, før de kan arbejde analytisk (Interview 3, personlig kommunikation, 2026). Samtidig fremhæves det, at historiefaget ikke bør reduceres til reproduktion af viden. En lærer formulerer det som, at det vigtigste er, at eleverne "*lærer at tænke historisk*" og forstår, at fortiden ikke blot er fakta, men noget, der fortolkes (Interview 5, personlig kommunikation, 2026).

Hvilket også peger på en grundlæggende didaktisk balance, hvor faktuel viden fungerer som en forudsætning, men ikke mål i sig selv for, historiefaglig læring. Det er muligt at det kan forstås som en bevægelse fra et fokus på førsteordensviden til udviklingen af elevernes evne til at arbejde med historisk tænkning. Det indebærer blandt andet at kunne analysere årsagssammenhænge, arbejde med evidens og forholde sig til forskellige perspektiver på fortiden (Seixas & Morton, 2013), hvilket også afspejles i lærernes praksis, særligt gennem arbejde med kilder og dialogbaseret undervisning.

Dette understøttes f.eks., når en lærer beskriver, at eleverne skal lære at stille spørgsmål som "*hvem fortæller historien?*" og "*hvad er vigtigt?*" (Interview 4, personlig kommunikation, 2026). Hvilket peger mod udviklingen af undersøgelses- og metodekompetence, hvor eleverne ikke blot tilegner sig historisk indhold, men arbejder aktivt med kilder, perspektiver og historiske fremstillinger (Körber, 2015). Her bevæger undervisningen sig væk fra et entydigt fokus på korrekt gengivelse og hen imod en forståelse af historie som et fortolkningsfag. Samtidig peger en anden lærer på, at elever ofte møder faget med en forventning om, at det er et "facitlistefag", men i stedet konfronteres med en undervisning, hvor der ikke findes entydige svar (Interview 3, personlig kommunikation, 2026). Dette synliggør, at overgangen fra en stoforienteret til en kompetenceorienteret undervisning ikke alene er et didaktisk spørgsmål, men også indebærer en ændring i elevernes fagforståelse.

Balancen mellem viden og kompetencer får dermed afgørende betydning i forhold til historiefagets formål, hvor eleverne skal udvikle forståelse for sammenhænge mellem fortid og nutid. Et ensidigt fokus på faktaviden risikerer at gøre faget løsrevet fra elevernes egen forståelseshorisont, mens et utilstrækkeligt vidensgrundlag omvendt kan svække elevernes mulighed for at arbejde kvalificeret

med historiske problemstillinger. Set i forhold til FUER-modellen så må eleverne have et vidensgrundlag for at kunne formulere historiske spørgsmål, analysere kilder og orientere sig historisk (Körber, 2015).

Hvordan denne balance mellem stof og kompetencer realiseres i praksis, hænger imidlertid også tæt sammen med læremidlernes betydning i undervisningen. Læremiddelanalysen viser, at mange materialer præsenterer historien i en relativt lukket og forklarende struktur, hvor fortolkninger i høj grad er givet på forhånd. Dette bekræftes indirekte i interviewene, hvor en lærer påpeger, at eleverne ofte *“får det forklaret ret tydeligt i materialet”* (Interview 2, personlig kommunikation, 2026).

Konsekvensen er, at elevernes mulighed for selv at arbejde undersøgende med historiske problemstillinger reduceres. Når forklaringerne i høj grad er fastlagt på forhånd, begrænses arbejdet med at analysere kilder, vurdere perspektiver og udvikle egne fortolkninger (Seixas & Morton, 2013). Dermed reduceres elevernes mulighed for at udvikle særligt metodekompetence og undersøgelseskompetence, fordi eleverne i mindre grad arbejder selvstændigt undersøgende med historiske problemstillinger (Körber, 2015).

Samtidig viser analysen, at lærernes didaktiske intentioner ofte bevæger sig i retning af en mere kompetenceorienteret praksis. Når lærerne lægger vægt på, at eleverne skal stille spørgsmål til historien og forstå dens fortolkede karakter, peger det på et tydeligt fokus på historisk tænkning (Seixas & Morton, 2013). I praksis bliver dette fokus dog betinget af, hvordan læremidlerne anvendes. Det bliver således ikke et spørgsmål om enten stof eller kompetencer, men om i hvilken grad undervisningen åbner læremidlerne for undersøgelse, refleksion og fortolkning.

Historiebevidsthed og relevans i undervisningen

Et gennemgående fund er, at lærerne tillægger historiebevidsthed stor betydning. Historiefaget forstås som et fag, der skal hjælpe eleverne med at forstå deres samtid i et historisk perspektiv. Dette kommer til udtryk, når en lærer fremhæver, at *“det vigtigste er egentlig (...) at eleverne forstår, at det samfund, de lever i, det er blevet til over tid. Altså at ting ikke bare er, som de er. Der ligger nogle historiske processer bag”* (Interview 5, personlig kommunikation, 2026).

Hvilket peger på en tydelig orienteringsfunktion, hvor historisk viden anvendes til at skabe sammenhæng mellem fortid og nutid (Kopp & Funch, 2022). I et FUER-perspektiv kan det ses som udviklingen af orienteringskompetence, hvor eleverne anvender historisk viden til at forstå og orientere sig i samtidige samfundsmæssige problemstillinger (Körber, 2015). I praksis ses dette ved,

at lærerne aktivt perspektiverer historiske emner til nutidige problemstillinger, f.eks. konflikter eller demokratiske udfordringer. Som en lærer formulerer det, er formålet *“at gøre dem bevidste om, at de er en del af historien, og at historien (...) har en eller anden indflydelse på vores liv”* (Interview 1, personlig kommunikation, 2026).

Historien bliver dermed et middel til at skabe relevans og mening i elevernes livsverden. Analysen viser dog samtidig, at denne relevans ikke opstår af sig selv. Som en lærer pointerer, er det *“ikke nok, at de bare ved, hvornår Danmark blev besat”*, men at eleverne også skal *“forstå, hvordan den periode er blevet fortolket bagefter, og hvorfor den stadig betyder noget i dag”* (Interview 5, personlig kommunikation, 2026). Dette understreger, at relevans må didaktiseres gennem arbejdet med fortolkning og nutidskobling.

Dermed bliver det i høj grad lærerens didaktiske bearbejdning, der afgør, om undervisningen åbner for refleksion over sammenhænge mellem fortid og nutid, eller om den primært reproducerer en given fortælling (Bjerre, 2021). Samtidig viser analysen, at læremidler ofte lægger op til en nutidsorienteret forståelse af fortiden, hvor historiske begivenheder vurderes ud fra samtidens normer. Dette kan begrænse elevernes mulighed for at møde fortiden som noget fremmed og historisk betinget (Bjerre, 2021). Dermed opstår samtidig en risiko for, at fortiden primært forstås gennem nutidige værdier og problemstillinger. Hvis historiske begivenheder hovedsageligt anvendes som spejlinger af nutiden, kan fortiden reduceres til noget, der først bliver relevant, når det ligner samtidens problemstillinger (Bjerre, 2019). Risikoen bliver dermed, at elevernes møde med historien i højere grad handler om genkendelse end om forståelse af historisk anderledeshed.

Lærerens didaktiske rolle bliver derfor afgørende. Hvis læremidlerne ikke i sig selv åbner for flere perspektiver, må læreren aktivt skabe dette rum gennem spørgsmål, kildemateriale og dialog. Ellers risikerer historiebevidstheden at blive ensidigt nutidsorienteret og dermed miste sin kompleksitet.

Selvom lærerne i praksis arbejder med en bred og anvendelsesorienteret forståelse af historiebevidsthed, peger Knudsen på, at begrebet i Fælles Mål ofte fremstår relativt snævert og primært betoner elevernes forståelse af sig selv som historieskabte frem for historieskabende (Knudsen, 2023).

Motivation og elevperspektiv

I forlængelse heraf viser analysen, at elevmotivation i høj grad er knyttet til relevans, genkendelighed og dramatiske elementer. Flere lærere fremhæver, at emner som krig, konflikter og uretfærdighed

engagerer eleverne mest (Interview 5, personlig kommunikation, 2026). Samtidig peges der på, at mere abstrakte og strukturelle kanonpunkter kan være vanskelige at gøre meningsfulde for eleverne. F.eks. fremhæves ”Den Westfalske Fred” som et emne, der er svært at skabe engagement omkring (Interview 1, personlig kommunikation, 2026).

Dette kan forstås gennem begrebet historiebrug, hvor historien først bliver meningsfuld, når den relateres til elevers livsverden og orienteringsbehov (Kopp & Funch, 2022). Analysen viser dog, at denne kobling kræver en bevidst didaktisk indsats. Hvordan denne motivation konkret understøttes i undervisningen, hænger samtidig tæt sammen med læremidlernes form og opbygning.

I denne sammenhæng spiller læremidlerne igen en central rolle. Elever motiveres ofte af konkrete og dramatiske fortællinger, som er tæt forbundet med læremidlernes narrative form. Forskning peger på, at elever engageres gennem såkaldte ”fortidsmøder”, hvor de får mulighed for at leve sig ind i historiske situationer (Bjerre, 2019).

Samtidig viser analysen en didaktisk dobbelthed. De læremidler, der skaber engagement gennem fortælling og forenkling, kan også begrænse elevernes mulighed for selv at arbejde undersøgende. Dermed er det, der fremmer motivation, ikke nødvendigvis det, der udvikler historisk tænkning. I et historiebevidsthedsperspektiv peger dette på, at motivation ikke alene handler om at gøre historien spændende, men om at skabe meningsfulde forbindelser mellem fortid, nutid og elevernes egen forståelseshorisont.

Diskussion af kanonlisten

Et kritisk perspektiv på historiekanonen må tage udgangspunkt i dens særlige status i den danske skolekontekst. Som fastlagt af Børne- og Undervisningsministeriet er kanonlisten fortsat bindende, selv efter at færdigheds- og vidensmål er blevet vejledende (Undervisningsministeriet, 2018). Samtidig fastholder både folkeskolens formål og fagets formål, at eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie, men også opnå forståelse for andre kulturer (Undervisningsministeriet, 2019). Denne dobbelte målsætning skaber et centralt spændingsfelt. På den ene side en national forankring, på den anden side en global orientering. Analytisk er problemet ikke, at læreplanen udelukker globale eller postkoloniale perspektiver, men at den bindende kanon strukturerer undervisningen omkring en bestemt historisk akse, som i praksis prioriterer nationale og europæiske udviklingslinjer.

Ser man på kanonens sammensætning, bliver denne prioritering tydelig. Langt størstedelen af punkterne relaterer sig til Danmarkshistorie, mens de internationale nedslag primært er knyttet til europæiske eller vestlige begivenheder som ”Den Westfalske Fred”, ”Stormen på Bastillen” og ”Murens fald” (Undervisningsministeriet, Historiekanon, 2025). Dermed opstår en eurocentrisk struktur, hvor verdenshistorien organiseres omkring Europas og nationens historiske udvikling. Eurocentrisme viser sig her ikke nødvendigvis som fravær af ”det globale”, men som en bestemt måde at ordne verden på, hvor andre regioner og aktører primært får betydning i kraft af deres relation til Europa.

Globalhistoriske tilgange fungerer som et vigtigt modvægt til denne struktur (Conrad, 2016). De analyserer historien som sammenfildrede processer på tværs af geografiske og kulturelle grænser, hvor aktørskab, påvirkning og udvikling ikke kan reduceres til en europæisk kerne. Set i dette perspektiv bliver kanonens opbygning problematisk, fordi den ikke blot udvælger bestemte begivenheder, men også implicit organiserer tid, betydning og årsagssammenhænge på en måde, der reproducerer en vestlig hovedfortælling (Conrad, 2016). Dermed risikerer undervisningen at fastholde et begrænset historisk verdensbillede, selv når læreren arbejder med internationale emner.

Denne eurocentriske organisering bliver yderligere problematiseret i et postkoloniale perspektiv. Postkolonial historiedidaktik peger på, at historiske fortællinger ofte reproducerer magtstrukturer ved at naturalisere Europas centrale rolle og marginalisere koloniserede aktørers perspektiver (Chakrabarty, 2007). I en dansk kontekst bliver dette særligt tydeligt i behandlingen af kolonihistorien. Dansk Vestindien optræder ikke som selvstændigt kanonpunkt, og selvom punktet om Nordatlanten og rigsfællesskabet åbner for inddragelse af Grønland, er det primært formuleret som en statsrelation frem for en kolonihistorisk problemstilling. Dermed risikerer kolonialisme, slaveri og forestillinger om race at fremstå som perifere eller implicite elementer frem for som centrale historiske processer. Postkolonial kritik understreger, at det ikke er tilstrækkeligt at tilføje enkelte emner; det kræver en grundlæggende problematisering af, hvordan historien struktureres, og hvem der tildeles stemme og betydning (Chakrabarty, 2007).

Et tilsvarende kritisk blik kan rettes mod kønsrepræsentationen i kanonlisten. Her er fraværet markant, ingen kvinder er navngivet som selvstændige aktører, og kvinder optræder primært kollektivt gennem punktet om kvinders valgret (Undervisningsministeriet, Historiekanon, 2025). Dette skaber en historisk fortælling domineret af mandlige aktører og politisk-institutionelle begivenheder, hvor kvinder og kønspektiver marginaliseres. International forskning har gentagne

gange vist, at sådan underrepræsentation påvirker elevernes forståelse af, hvad der tæller som historisk betydningsfuldt (Osler, 1994). Når kvinder primært optræder sent i fortællingen og som en kategori frem for som handlende individer, reproduceres en kønnet hierarkisering af historien.

Fraværet gælder ikke kun køn, men også marginaliserede grupper. Eksempler som Fireburn-oprøret og Mary Thomas illustrerer, hvordan alternative perspektiver på dansk historie kunne åbne for analyser af modstand, undertrykkelse og globale forbindelser. Tilsvarende rummer arbejdet med Grønland potentiale for at inddrage grønlandske stemmer og erfaringer med kolonisering og afkolonisering. Pointen er ikke blot at "tilføje" disse perspektiver, men at integrere dem som analytiske indgange, der udfordrer den eksisterende fortællings struktur.

Kritikken peger på, at historiekanonnen ikke er en neutral udvælgelse af centrale begivenheder, men en historiekulturel prioritering, der former undervisningens perspektiver. Den eurocentriske organisering, den begrænsede integration af global- og postkoloniale perspektiver samt den skæve kønsrepræsentation medfører, at kanonen risikerer at indsnævre elevernes historiske forståelse. Samtidig ligger der et didaktisk potentiale i netop denne problematik: Ved at gøre kanonen til genstand for kritisk analyse kan læreren arbejde med historisk tænkning, hvor eleverne ikke blot tilegner sig indhold, men også reflekterer over, hvordan historie udvælges, struktureres og gives betydning.

Udviklings- og handleperspektiv

På baggrund af analysen peger projektet på et behov for at styrke den didaktiske omsætning af historiekanonnen, så den ikke blot fungerer som et formelt krav eller som noget, der eftertjekkes i årsplanen. Udviklingsperspektivet handler derfor ikke om at gennemgå kanonpunkterne mere systematisk i sig selv, men om at anvende dem mere bevidst som afsæt for undersøgende, perspektiverende og kritisk historieundervisning.

Et eksempel på et handleperspektiv er, at kanonpunkterne i højere grad kan planlægges ud fra problemstillinger frem for emner. I stedet for et forløb om f.eks. "Danmark besat" kan undervisningen tage udgangspunkt i spørgsmål som: Hvorfor husker vi besættelsen på bestemte måder? Hvem får plads i fortællingen om modstand og samarbejde? Eller hvordan bruges besættelsestiden i dag? På den måde bliver kanonpunktet ikke kun et historisk nedslag, men et afsæt for kildearbejde, fortolkning og historiebrug (Seixas & Morton, 2013). Det kan medvirke til, at eleverne i højere grad arbejder med historisk tænkning og ikke kun tilegner sig faktuel viden. Udfordringen er dog, at det kræver mere

didaktisk forberedelse af læreren, fordi læremidlerne ikke altid er opbygget problemorienteret. Det kræver derfor, at læreren selv udvælger kilder, formulerer undersøgende spørgsmål og stilladsere elevernes arbejde.

Et andet handleperspektiv er, at læreren kan arbejde mere bevidst med at åbne læremidlerne. Analysen viser, at læremidler ofte kommer til at strukturere undervisningen, og derfor bør de ikke bruges ukritisk som færdige forløb. I praksis kan læreren supplere læremidlets forklarende tekst med kontrasterende kilder, billeder, elevspørgsmål eller alternative aktørperspektiver (Bjerre, 2022). Det kan f.eks. være ved at inddrage grønlandske stemmer i arbejdet med rigsfællesskabet, vestindiske perspektiver i arbejdet med kolonihistorie eller kvindelige aktører i forløb, hvor kanonlisten ellers fremstår mandligt domineret. Undervisningen kan dermed blive mere nuanceret og kan modvirke en ensidig national eller eurocentrisk fortælling. Ulempen er, at det kan blive for omfattende, hvis læreren skal gentænke alle, forløb alene. Derfor er det mest realistisk at udvælge få centrale kanonpunkter, hvor læremidlet bevidst suppleres med flere perspektiver.

Man kunne gøre selve kanonlisten til genstand for undervisning. Eleverne kan undersøge, hvorfor bestemte begivenheder er kommet på listen, hvem der ikke er repræsenteret, og hvilke fortællinger om Danmark og verden kanonen understøtter. Dette kan styrke elevernes forståelse af, at historie ikke blot er noget, der findes, men noget der udvælges, fortolkes og bruges. På den måde kommer eleverne til at arbejde direkte med historisk betydning og historiebrug (Kopp & Funch, 2022). Udfordringen er, at det kan blive abstrakt, især for yngre elever. Derfor vil det især være relevant i udskolingen, hvor eleverne har bedre forudsætninger for at diskutere udvælgelse, magt og repræsentation.

Derudover vil det være en fordel at styrke fagteamsamarbejdet omkring kanonpunkterne. Hvis kanonen primært håndteres af den enkelte lærer, bliver arbejdet let afhængigt af personlige prioriteringer, materialevalg og tid. Et realistisk greb kan være, at fagteamet udarbejder en fælles oversigt over, hvilke kanonpunkter der arbejdes med på hvilke klassetrin, men samtidig kobler hvert punkt til mulige problemstillinger, kilder og perspektiver. På den måde bliver kanonen et fælles didaktisk ansvar frem for en individuel tjekliste. Dette kræver tid til faglig sparring, hvilket ofte er begrænset i skolens hverdag. Derfor må handleperspektivet være pragmatisk. Det handler ikke om store nye planer, men om små fælles justeringer i årsplanlægningen.

Endeligt kunne man arbejde mere systematisk med balancen mellem overblik og fordybelse. Eleverne har brug for kronologisk og faktuel viden, men denne viden bør fungere som grundlag for undersøgelse og refleksion. Læreren kan derfor arbejde med en todelt struktur; først et kort fælles

vidensgrundlag, derefter en undersøgende fase, hvor eleverne arbejder med kilder, perspektiver eller historiebrug. Fordelen er, at eleverne ikke overlades til åbne problemstillinger uden fagligt fundament. Ulempen er, at undervisningen kan blive tidskrævende, fordi både stof og kompetencer skal prioriteres. Det kræver, at læreren tør vælge noget fra og ikke forsøger at dække alle aspekter af et kanonpunkt.

Historiekanonen skal ikke nødvendigvis fylde mere i undervisningen, men bruges mere kvalificeret. En mere effektiv undervisning med kanonen kræver derfor ikke en tilbagevenden til lineær gennemgang, men en tydeligere didaktisk styring, hvor kanonpunkterne kobles til problemstillinger, kilder, perspektivskifte og historiebrug. Det realistiske udviklingspotentiale ligger især i mindre justeringer: at stille bedre spørgsmål, supplere læremidlerne mere kritisk, skabe faglig koordinering i teamet og gøre eleverne opmærksomme på, at historie altid er udvalgt og fortolket.

Konklusion

Dette bachelorprojekt har undersøgt, hvordan historiekanonen anvendes i folkeskolens historieundervisning, og i hvilken udstrækning disse tilgange understøtter historiefagets formål og folkeskolens overordnede formål. På baggrund af analysen, diskussionen og udviklingsperspektivet kan det konkluderes, at historiekanonen i praksis sjældent fungerer som en fast og styrende struktur for undervisningen. I stedet anvendes kanonpunkterne fleksibelt som nedslag i tematiske forløb, hvor lærerens didaktiske valg og de anvendte læremidler får afgørende betydning for undervisningens indhold og form.

Analysen viser samtidig, at undervisningen er præget af et spændingsfelt mellem stoforientering og historisk tænkning. Lærerne tillægger faktuel og kronologisk viden stor betydning, men samtidig fremhæves det, at eleverne skal udvikle evnen til at arbejde undersøgende, kritisk og fortolkende med historie. Historiefaget forstås dermed ikke alene som formidling af færdig viden, men også som et fag, hvor eleverne skal lære at forstå, hvordan historie skabes, anvendes og fortolkes. Dette understøtter centrale dele af historiefagets formål, særligt arbejdet med historisk bevidsthed, kildekritik og sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid.

Projektet viser dog også, at der eksisterer en række didaktiske udfordringer. Læremidler og fagportaler kommer ofte til at fungere som den reelle struktur i undervisningen og understøtter i mange tilfælde en relativt lukket og forklarende tilgang til historien. Dermed reduceres elevernes muligheder for selvstændigt undersøgelsesarbejde og udvikling af historisk tænkning. Samtidig peger

diskussionen på, at historiekanonen fortsat reproducerer bestemte nationale og eurocentriske fortællinger, hvor globale, postkoloniale og kønsmæssige perspektiver fylder begrænset. Kanonen fremstår derfor ikke som en neutral udvælgelse af historiske begivenheder, men som en historiekulturel prioritering, der former elevernes forståelse af, hvad der opfattes som historisk betydningsfuldt.

På trods af disse udfordringer viser analysen også, at historiekanonen rummer et væsentligt didaktisk potentiale. Når kanonpunkterne anvendes som afsæt for problemorienteret undervisning, kildearbejde, perspektivskifte og refleksion over historiebrug, kan de understøtte både historisk tænkning, historiebevidsthed og elevernes orientering i samtidige samfundsmæssige problemstillinger. Det afgørende bliver derfor ikke alene, om kanonpunkterne gennemgås, men hvordan de didaktiseres i undervisningen.

Projektet besvarer problemformuleringen ved at vise, at historiekanonen i praksis anvendes fleksibelt og fortolkningsåbent, men at denne fleksibilitet både skaber muligheder og udfordringer i forhold til historiefagets formål. Undervisningen understøtter i nogen grad fagets dannelses- og kompetencemål, særligt når lærerne aktivt arbejder med undersøgelse, perspektivering og relevans. Samtidig viser projektet, at dette ikke sker automatisk, men afhænger af lærerens didaktiske bearbejdning, valg af læremidler og evne til at åbne undervisningen for flere perspektiver og historiske fortolkninger.

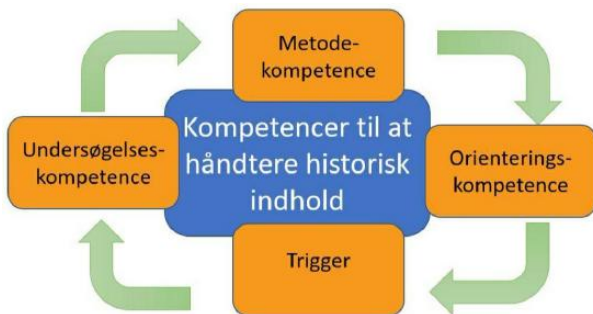
Bibliografi

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality* . Penguin .
- Bjerre, L. I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen: En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. Syddansk Universitet .
- Bjerre, L. I. (2021). Det forsvundne fortidsperspektiv i historiefagets læremidler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 242-255.
- Bjerre, L. I. (November 2022). Læremiddelanalyse - hvornår er et læremiddel historiefagligt godt? *RADAR - Historiedidaktisk Tidsskrift*.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2014). *Læreren som forsker - Indføring i forskningsarbejde i skolen* . Klim .
- Brinkman, S. &. (2020). *Kvalitative metoder. En grundbog* . Hans Rietzels Forlag .
- Chakrabarty, D. (2007). *Provincializing Europe - Postcolonial Thought and Historical Difference* . Princeton University Press.
- Conrad, S. (2016). *What is global history* . Princeton University Press.
- Danmarkshistorien. (2026). *Historiekanonen, juni 2006*. Hentet 10. Januar 2026
- EMU. (27 . Januar 2025). *Historiekanon*. Hentet fra EMU:
<https://emu.dk/grundskole/historie/historiekanon/historiekanon>
- Faber, S. (2022). En historiedidaktisk planlægningsmodel. I S. m. Faber, *Det meningsfulde historiefag - historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Samfundslitteratur.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*. Academica.
- Knudsen, H. E. (2023). *Historisk bevidsthed mellem dannelse og kompetence - begrebsmæssig forandring i styredokumenter for historie i den danske grundskole* . Acta Didactica Norden .
- Kopp, A., & Funch, G. (2022). Historiebrugsdidaktik. I S. Faber , A. Kopp, & K. Lauts , *Det meningsfulde historiefag - Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis* (s. 21-47). Samfundslitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Udførelse af et interview. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 151-196). Hans Rietzels Forlag .
- Körber, A. (2015). *FUER-modellen*.
- Nielsen, A. P., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L. I., Holm, M., . . . Andersen, T. (Novemer 2015). Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsrækning. (J. A. Poulsen, & N. Petersen, Red.) *HistorieLab - Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling*. Hentet 6. April 2026 fra <https://historielab.dk/forenklede-faelles-maal-i-historie/>

- Osler, A. (1994). Still Hidden from History? The Representation of Women in Recently Published History Textbooks. *Oxford Review of Education* , s. 219-235.
- Pietras, J. (2018). En undersøgende og problemorienteret historieundervisning. *HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling*, s. 79-94.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. W. (2015). *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. CeFU - Center for Ungdomsforskning .
- Poulsen , J. A., Grubb, U., Dehn , E., Poulsen , S., Hall, C., Jensen , N. A., . . . Brinckmann, H. (2018). Historie 3-9. København, Danmark. Hentet fra <https://historie3-9.gyldendal.dk/laerer/om-materialet>
- Poulsen, J. A., & Brunbech, P. Y. (2016). Hvad er der sket med kanonen? *HistorieLab*.
- Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen: rapport*. Historielab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Poulsen, J. A., Hansen , O. S., Roslyng-Jensen , P., & Michaelsen, K. K. (2011). *Historie 8*. (K. M. Hansen, Red.) Gyldendal.
- Riise, A. B. (12. Januar 2012). Bertels kamp mod historieløsheden. *Folkeskolen*.
- Seixas, P. C., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts* . Nelson Education .
- Undervisningsministeret. (2006). *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie I folkeskolen*. Hentet 11. September 2025 fra https://web.archive.org/web/20060823024607/http://www.uvm.dk/06/documents/historie_000.pdf
- Undervisningsministeriet, B. o. (2018). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*. Hentet 04. 05 2026 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/185>
- Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *Historie - Fælles Mål*. EMU. Hentet 13. December 2025 fra <https://emu.dk/grundskole/historie/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>
- Undervisningsministeriet, B. o. (2021). *Undersøgelse af lærernes brug af kanonlisterne i dansk og historie*. Børne- og Undervisningsministeriet .
- Undervisningsministeriet, B. o. (27. 01 2025). Historiekanon. *EMU*.
- Yow, V. (1997). "Do I Like Them too Much?": Effects of the Oral History. *The Oral History Review* , s. 55-79.

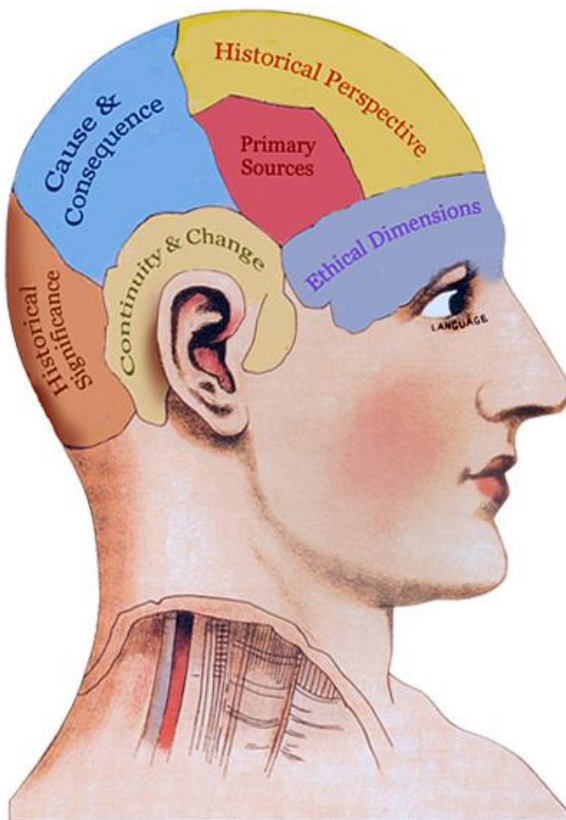
Bilag

Bilag 1 – FUER – Modellen



Figur 1- FUER-Modellen (Körber, 2015)

Bilag 2 – Peter Seixas - The Big Six Historical Thinking Concepts



Figur 2: Seixas, Peter; The Big Six Historical Thinking Concepts (2013)

Bilag 3 – Interviewguide

Lærerens baggrund og kontekst	1. Hvor længe har du undervist i historie, og på hvilke klassetrin? 2. Har du linjefag/undervisningskompetence i historie? 3. Hvilke læremidler bruger du typisk i historieundervisningen?
Lærerens forståelse af historiefaget	1. Hvordan vil du beskrive formålet med historiefaget i folkeskolen? 2. Hvad mener du er det vigtigste, eleverne skal lære i historie? 3. Hvordan arbejder du konkret med både at give eleverne viden om fortiden og med at træne dem i fx kildekritik og perspektivering? ((Brugt til pilotinterview – for abstrakt) Hvordan oplever du balancen mellem faktaviden om fortiden og arbejdet med historiske kompetencer som kildekritik, perspektivering og historiebrug?) 4. Hvilken rolle mener du, historieundervisning spiller i forhold til elevernes demokratiske dannelse?
Anvendelsen af historiekanonen	1. Hvordan arbejder du med historiekanonen i din undervisning? 2. Planlægger du undervisningen direkte ud fra kanonpunkterne, eller indgår de som en del af større temaforløb? 3. Hvilken betydning har historiekanonen for din årsplanlægning? 4. Oplever du historiekanonen som en støtte eller en begrænsning i planlægningen af undervisningen? Hvorfor?
Undervisningspraksis	1. Kan du beskrive et konkret undervisningsforløb, hvor et kanonpunkt indgik? 2. Hvilke arbejdsformer bruger du typisk i historieundervisningen? (fx gruppearbejde, kildearbejde, klassesdialog osv.) 3. Hvordan arbejder eleverne med historiske kilder i din undervisning? 4. Hvordan forsøger du at skabe sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid i undervisningen?
Læremidler og planlægning	1. Hvilke læremidler bruger du typisk i historieundervisningen? 2. Hvilken rolle spiller lærebøger eller digitale fagportaler i planlægningen af dine forløb? 3. I hvilken grad oplever du, at læremidlerne påvirker, hvordan historiekanonen bliver behandlet?
Elevernes udbytte og motivation	1. Hvad oplever du, engagerer eleverne mest i historieundervisningen? 2. Hvordan reagerer eleverne på arbejdet med kanonpunkter? 3. Oplever du, at eleverne kan se relevansen af historien i forhold til deres egen samtid?
Refleksion og udvikling	1. Hvis du kunne ændre noget ved historiekanonen eller dens rolle i undervisningen, hvad skulle det så være? 2. Hvad mener du generelt kendetegner god historieundervisning?

Bilag 4 – Interviewuddrag

Bilaget indeholder udvalgte citatudrag fra interviewmaterialet. Uddragene er medtaget, fordi de anvendes direkte i analysen. Citaterne er kategoriseret efter de analytiske koder, der er anvendt i bearbejdningen af interviewdata.

Kode 1: Historiekanon i praksis
Interview 3, personlig kommunikation, 17.03.2026
“Kanonen skal jo ikke stå alene... Jeg synes faktisk kanonen har været med til at give lidt mere fokus på, hvad det egentlig er, vi skal, og hvordan vi kan være med til at sammenkæde historien. (...) Det må meget gerne være den her lygtepæl, der kan være med til at kaste lys over en masse historier, men den kan ikke kaste lys over det hele.”
“Det er jo ikke fordi, vi bare lige tager et kanonpunkt og så underviser i det. Det skulle gerne være med til at give den her sammenhæng, så eleverne kan se, hvordan tingene hænger sammen.”
Interview 1, personlig kommunikation, 02.03.2026
“Det skal vi jo have med. Jeg synes de fleste af kanonpunkterne også er relevante, men jeg gør det altid sådan, at det er integreret i et forløb. Det er ikke sådan, at vi har arbejdet med Jødeaktionen i dag, og det er jo et kanonpunkt, men det er integreret i et forløb omkring 2. verdenskrig. (...) Det er altid integreret i noget. Det er ikke et selvstændigt.”
Interview 4, personlig kommunikation, 23.03.2026
“Jeg arbejder med den, men ikke sådan punkt for punkt. (...) For mig er det mere nogle nedslag, der skal tænkes ind i de forløb, jeg laver. (...) Hvis man bare tager et enkelt punkt løsrevet, så kan det godt blive lidt tilfældigt. De har brug for sammenhæng.”
“Det er ikke den eneste motor i min planlægning. Der er også Fælles Mål, prøveformen, klassens niveau og hvad der giver faglig mening.”
Kode 2: Spændingsfelt
Interview 1, personlig kommunikation, 02.03.2026
”Det skal vi jo have med. Jeg synes de fleste af kanonpunkterne også er relevante, men jeg gør det altid sådan, at det er integreret i et forløb. Det er ikke sådan, at vi har arbejdet med Jødeaktionen i dag, og det er jo et kanonpunkt, men det er integreret i et forløb omkring 2. verdenskrig. (...) Det er altid integreret i noget. Det er ikke et selvstændigt.”
Interview 2, personlig kommunikation, 02.03.2026
“Jeg har sådan tre ting i historiske begivenheder: Hvad skete der? Det er beskrivende, der starter vi. Så skal vi forklare, hvorfor det skete, hvad er årsagen til det her? Hvad gik forud for det her? Hvad for nogle beslutninger var der, og hvad for nogle konsekvenser fik det? Så er de oppe på det analyserende.”
Interview 3, personlig kommunikation, 17.03.2026
“Da jeg startede som lærer... der havde jeg nok meget den der ‘de skal bare vide det’. (...) Men jeg kan godt se nu, at de der årstal kan de slå op på deres telefon på et sekund. (...) Det er den der refleksion og sammenhængsforståelse, der er det vigtigste.”

“Det kræver jo også, at du har en eller anden faktuel viden om, hvordan tingene er. (...) Det er rigtig svært at finde balancen mellem årstal og forståelse.”
Interview 5, personlig kommunikation, 25.03.2026
“Eleverne skal jo vide noget. De skal have noget viden, noget kronologi (...) men samtidig bliver historiefaget hurtigt kedeligt, hvis det bare handler om at gengive noget.”
“Jeg prøver at tænke det sammen. At den viden de får også skal bruges til noget (...) ellers bliver det bare sådan noget med at huske årstal.”
Kode 3: Historiebevidsthed
Interview 1, personlig kommunikation, 02.03.2026
“Det centrale formål er det her bevidsthedsbegreb. At gøre dem bevidste om, at de er en del af historien, og at historien hele tiden, ligegyldigt hvad det er for nogle beslutninger, der bliver truffet, har en eller anden indflydelse på vores liv.”
Interview 2, personlig kommunikation, 02.03.2026
“Jeg starter med at spørge, hvorfor man overhovedet har historie. Og så snakker jeg med dem om historiebevidsthedsbegrebet ud fra det.”
Interview 4, personlig kommunikation, 23.03.2026
“Det vigtigste er, at eleverne forstår, at det samfund de lever i, er blevet til over tid. (...) Der ligger nogle historiske processer bag – nogle valg, nogle konflikter, nogle mennesker.”
Interview 3, personlig kommunikation, 17.03.2026
“Den der sammenhængsforståelse er vigtig (...) hvordan hænger det sammen, at der pludselig bliver sendt soldater til Afghanistan? (...) så bliver vi nødt til at gå tilbage og finde ud af, hvad NATO er.”
Interview 5, personlig kommunikation, 25.03.2026
“Det vigtigste er egentlig, synes jeg, at eleverne forstår, at det samfund, de lever i, det er blevet til over tid. Altså at ting ikke bare er, som de er. Der ligger nogle historiske processer bag.”
Kode 4: Faktaviden
Interview 3, personlig kommunikation, 17.03.2026
“Det er ikke helt ligegyldigt, hvis vi taler om koloniseringen, at vi ved, at det var omkring 1870’erne, at man begyndte med Afrika. (...) For at få en kronologisk forståelse, så bliver du altså også nødt til at have noget at hænge det op på.”
Interview 5, personlig kommunikation, 25.03.2026
“For eksempel når vi arbejder med besættelsen, så er det jo ikke nok, at de bare ved, hvornår Danmark blev besat. De skal også kunne forstå, hvordan den periode er blevet fortolket bagefter, og hvorfor den stadig betyder noget i dag.”
Kode 5: Elevrelevans
Interview 1, personlig kommunikation, 02.03.2026

“Det er enormt komplekst, jo mere politisk det bliver. Sådan noget som Den Westfalske Fred for eksempel, det er enormt komplekst. Vil man for alvor ind i det, udover bare lige kort at nævne hvad det går ud på, så bliver det svært.”
Interview 2, personlig kommunikation, 02.03.2026
“Det har de utroligt svært ved at kunne forstå selvom de går i 7. til 9. klasse. Hvordan verden egentlig var, selvom det ikke er lang tid siden. (...) De har utrolig svært ved at kunne forstå, at verden har været anderledes.”
Interview 4, personlig kommunikation, 23.03.2026
“Der er mange elever, der har den ene ting om, at historie er kedeligt, fordi det er svært at forholde sig til, at det er mange år siden. (...) Det der med at være lidt projektbaseret synes jeg nogle gange giver meget.”
Interview 5, personlig kommunikation, 25.03.2026
“Hvis det bliver gjort spændende og relevant, så er de med. Hvis det bare bliver præsenteret som noget, de skal igennem, så er de ikke nødvendigvis særligt optagede af det.”
Kode 6: Nutidsforståelse
Interview 1, personlig kommunikation, 02.03.2026
“I dag har vi talt om Jødeaktionen, hvor vi havde som diskussionsspørgsmål, om det var fair, at de her fiskere tjente på andres ulykke. Og så satte vi det i perspektiv til flygtninge i dag, og hvordan de forholder sig til det.”
Interview 3, personlig kommunikation, 17.03.2026
“Når vi taler om kvinders stemmeret, så er det ikke noget, vi kun skal snakke om fra 1915. Det er faktisk også noget, vi skal prøve at tale om i dag. Når vi taler om grundloven, så er det ikke bare noget, vi skal klappe i vores små hænder og sige 1849.”
Interview 4, personlig kommunikation, 23.03.2026
“Kan vi bruge vores historiske viden til at se nogle fejlsignaler i den måde, vi driver verden på? (...) Der kan historie også være med til at give en eller anden form for forklaring af det samfund, vi er i nu.”
Interview 5, personlig kommunikation, 25.03.2026
“Det prøver jeg at gøre ved hele tiden at spørge: Hvorfor betyder det her noget i dag? Eller hvad kan det hjælpe os med at forstå? (...) Hvis eleverne skal opleve, at historie er vigtigt, så skal de kunne se, at det ikke bare handler om nogle gamle mennesker langt væk.”

Bilag 5 – Læremiddelanalyse

Dette bilag præsenterer en kort analyse af læremiddelsystemet *Gyldendal Historie 3-9* samt kapitlet *Danmark besat* fra *Historie 8*. Analysen tager afsæt i Loa Bjerres historiefaglige læremiddelanalyse, hvor fokus rettes mod, hvilket billede af fortiden læremidlet samlet set efterlader eleven med, samt i hvilken grad eleverne gives adgang til fortidige perspektiver (Bjerre, Læremiddelanalyse - hvornår er et læremiddel historiefagligt godt?, 2022).

På systemniveau fremstår *Gyldendal Historie* som et struktureret og progressivt læremiddel med en tydelig bevægelse fra konkrete og elevnære emner i indskolingen til mere komplekse og problemorienterede forløb i udskolingen (Poulsen , et al., 2018). Læremidlet integrerer løbende arbejde med kilder, analyse og perspektivering og understøtter dermed centrale kompetenceområder i historiefaget. Samtidig er det karakteristisk, at de problemstillinger, eleverne arbejder med, i høj grad er foruddefineret af læremidlet, hvilket kan begrænse elevernes mulighed for selvstændigt at formulere historiske spørgsmål.

I det konkrete kapitel *Danmark besat* er en væsentlig styrke, at eleverne præsenteres for et omfattende og varieret kildemateriale, herunder øjenvidneskildringer, breve, fotografier og statistikker (Poulsen, Hansen , Roslyng-Jensen , & Michaelsen, 2011). Dette skaber potentielt gode betingelser for, at eleverne kan opnå indsigt i fortidige livsvilkår og perspektiver. Derudover inddrages en bred vifte af aktører, herunder både modstandsfolk, samarbejdspolitikere og civile, hvilket bidrager til en vis nuancering af besættelsestiden.

Analysen viser imidlertid, at fremstillingen samtidig er præget af en implicit grundfortælling, hvor udviklingen bevæger sig fra samarbejde til modstand og efterfølgende moralsk afklaring. I denne fortælling fremstår modstandsbevægelsen som den mest identifikationsnære position, mens samarbejdspolitikken i højere grad forklares udefra end forstås indefra. Dette kan medføre en skævhed i elevernes møde med fortiden, hvor visse perspektiver fremstår mere legitime end andre. I forlængelse heraf peger Bjerre på en generel tendens til kronocentrisme i historielæremidler, hvor fortiden fremstilles som mindre oplyst eller mindre legitim end nutiden (Bjerre, Det forsvundne fortidsperspektiv i historiefagets læremidler, 2021).

Desuden viser analysen, at opgavetyperne i kapitlet i høj grad orienterer sig mod kildekritik, vurdering og nutidig stillingtagen. Selvom dette understøtter centrale historiefaglige kompetencer, sker det ofte på bekostning af arbejdet med historisk perspektivtagning. Eleverne inviteres således i begrænset omfang til først at sætte sig ind i fortidens aktørers handlingsbetingelser, før de foretager nutidige vurderinger.

Samlet set vurderes *Gyldendal Historie* som et didaktisk velfungerende læremiddel med klare styrker i struktur, progression og anvendelse af kilder. Set i lyset af Bjerres kriterier er læremidlet dog kun delvist historiefagligt kvalificeret, idet det i begrænset grad understøtter elevernes mulighed for perspektivskifte og mødet med fortidens fremmedhed.

Analysen peger derfor på et behov for lærerens didaktiske bearbejdning af læremidlet. Dette kan blandt andet indebære en styrkelse af arbejdet med perspektiver fra den etablerede orden, en ændring i opgavernes rækkefølge, så perspektivtagning går forud for vurdering, samt en mere aktiv anvendelse af kapitlets komplekse tematikker. Dermed tydeliggøres det, at læremidler ikke blot fungerer som neutrale redskaber, men som didaktiske fortolkninger, der både åbner og begrænser elevernes historiske erkendelsesmuligheder.