

Humaniora i det almene gymnasium

Af Harry Haue

Artiklen behandler humaniora i det almene gymnasium historisk og aktuelt. Indledningsvis skelnes der mellem to former for humaniora i skolen, nemlig for det første den form, der opfattes som en sum af de humanistiske fags undervisning, og for det andet den form, der i en renæssanceoptik, ser humaniora i et bredere perspektiv, nemlig de fag, der kan samle alle fags erkendelse i en helhed. Det er artiklens tese, at den første form for humaniora var dominerende fra etableringen af det moderne gymnasium i 1850 og frem til 2005, hvor gymnasireformen i stedet for en faglig differentiering, accentuerede arbejdet med kernestoffet, der skulle kombineres med et obligatorisk fagsamspil og målrettes mod udviklingen af elevernes kompetencer. Artiklen kan ikke mere end sandsynliggøre, at denne udvikling er ved at finde sted, og at historiefaget har fået en central rolle at spille i denne proces, men også at humaniora har lidt tab ved at miste latin og græsk og oplevet en svækkelse af fremmedsprogene bort set fra engelsk. Humaniora er som altid i bevægelse og har en mulighed for at komme styrket ud af det nye studieretningsgymnasium.

Gymnasiet er en central del af humanioras fødekæde. I denne artikel vil jeg skitser de humanistiske fags potentialer og især undersøge, om historiefaget i det almene gymnasium i dag bidrager mere til den humanistiske vidensformidling end tidligere. Ud over historie omfatter de humanistiske fag i det almene gymnasium: sprogfagene, dansk, oldtidskundskab, filosofi og religion samt de såkaldt kreative fag, billedkunst og musik. Selv om humaniora definerer sig i modsætning til samfundsfag, matematik og de naturvidenskabelige fag, må dele af disse fags resultater nødvendigvis i dag indgå i de problemfelter, som de humanistiske fag beskæftiger sig med.

Der er mindst to måder, hvorpå man kan opfatte humaniora i gymnasiet, nemlig 1: Som summen af den viden, der bliver produceret i de humanistiske fag, eller 2: Som den helhed, disse fag kan skabe med inddragelse af viden fra de naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige fag.¹ Det er min tese, at den først nævnte form for humaniora har været dominerende siden det moderne gymna-

¹ Larsen (2006) s. 8f. *Den store Danske Encyklopædi*, 'Humaniora'

sium blev etableret i 1850 frem til 2005, men at der med udviklingen af studieretningsgymnasiet, hvor der lægges vægt på fagsamspil og kompetencetænkning er mulighed for at udvikle den udvidede opfattelse af humaniora, der også vil være det mest hensigtsmæssige svar på udfordringen fra det globale videnssamfund.

Kampen mellem realisme og humanisme

Latinskolen og den lærde skole var indtil 1850 næsten udelukkende en humanistisk skole, hvor undervisningen i de klassiske sprog optog langt de fleste timer og den største opmærksomhed. Men i løbet af første halvdel af 1800-tallet voksede den naturvidenskabelige erkendelse, og flere nye discipliner opstod. H.C. Ørstedes opdagelser var eksempler herpå, men han var selv af den opfattelse, at humaniora og naturvidenskab var to sider af samme sag. Han talte om 'Aanden i Naturen' og under dette paradigme burde humaniora blot åbne sig over for den nye naturvidenskabelige erkendelse. Men det kneb. De klassiske filologer, herunder J. N. Madvig, var ikke utilbøjelige til at gøre indrømmelser til de nye fag, men havde vanskeligt ved at acceptere en reduktion af de klassiske fags timer i skolen. I det hele taget var det et spørgsmål, om den naturvidenskabelige erkendelse var



en del af almindelig dannelse. Rektor J. E. Suhr fra Vordingborg Lærde Skole var ikke negativ over for de naturvidenskabelige fag som sådan og mente nok, at disse fag kunne hjælpe barnet til at orientere sig i den fysiske verden, men mente ikke, at de kunne bidrage til at den enkelte kunne se sig selv som en borger i en højere verden, hvilket måtte være undervisningens ideelle mål.²

I 1850 formulerede J. N. Madvig som kultusminister det moderne gymnasiums formål som almindelig dannelse, og hertil bidrog både matematik og de naturvidenskabelige fag. Repræsentanter for de naturvidenskabelige fag mente imidlertid, at den lærde skole stadig var for humanistisk orienteret og ønskede en særlig linje oprettet, hvor eleverne i de øverste klasser kunne koncentrere sig om matematik og naturvidenskab. I 1871 blev den matematisk-naturvidenskabelige linje oprettet, og dermed blev der åbnet for en forskydning af styrkeforholdet mellem humaniora og de eksakte fag. Eleverne på den matematisk-naturvidenskabelige linje skulle ikke have græsk og ingen latin i den øverste toårige klasse.³

Denne tvedeling af skolen varede indtil reformen i 2005, hvor linjedelingen blev ophævet, hvorefter eleverne som før 1871 alle skulle tilegne sig nogle grundlæggende matematiske og naturvidenskabelige kundskaber, uanset om de ønsker en studieretning, der overvejende har et humanistisk eller samfundsvidenskabeligt indhold. Det ligner en tilbagevendende til den madvigske skole fra 1850, hvor hovedsynspunktet var, at ingen videnskab burde være ukendt for studenten, når han skulle påbegynde sig specialstudium. Han skulle med 1850-bekendtgørelsens formålsformulering have erhvervet sig en grundig almindelig dannelse. Men der er alligevel en markant forskel mellem den madvigske lærde skole og det moderne gymnasium. Madvig tænkte i fag, hvorimod 2005-reformen også tænker i fagsamspil, og de to forskellige måder at strukturere undervisningen på svarer måske til de to former for humaniora, som blev fremhævet i indledningen til denne artikel, og svarer til de forskellige krav, der stilles til forskellige tider.

De to adskilte kulturer

De naturvidenskabelige fags ekspansion i sidste halvdel af 1800-tallet bragte de humanistiske fag i en forsvarsposition, og tilhængerne af de klassiske sprog som undervisningens hovedfag måtte derfor forklejne de naturvidenskabelige fags dannelsespotentialer. Den senere undervisningsinspektør S. L. Tuxen skrev i 1884 en debatbog: *Om Maal og Midler for den høiere Dannelse. Et Indlæg i Spørgsmaa-*

² Suhr (1831) s. 3f. Christian Lütken, der var lærer ved Sorø Akademi, offentliggjorde i 1830 en afhandling, hvori han plæderede for at matematik og de naturvidenskabelige fag skulle omfatte 1/3 af fagkredsen. J. N. Madvig anmeldte Lütkens afhandling, og medgav, at skolen måtte have en fagkreds, der gik ud over de klassiske sprog, og at målet for undervisningen skulle være almindelig dannelse.

³ Haue et. al (1998), s. 44

let om den lærde Skoles Reform, hvori han argumenterede for genindførelsen af 1850-ordningen, idet: “enhver vidt dreven Beskjæftigelse med de mathematisk-naturvidenskabelige Fag (var) uden Betydning for den almene (dannelse).” Ja, tilføjede han, i værste fald var arbejdet med disse fag direkte skadelig for sjælelivets udvikling. Til gengæld havde han høje tanker om historiefaget, der netop havde en almindelig funktion, fordi eleven i dette fag kunne “udvikle en vis Sans for Orden i Forestillingsverdenen”. Historieundervisningen havde ifølge Tuxen til opgave at vænne eleverne til at følge begivenhederne over tid og give dem indblik i tilstandene hos forskellige folk. Tuxens historieopfattelse var præget af historismen og den positivistisk måde at arbejde med faget på, som Chr. Erslev netop med kildekritikken havde introduceret på Københavns Universitet. Målet var en objektiv historieundervisning, hvor eleverne gennem kildelæsning selv skulle kunne danne sig en forståelse af den historiske udvikling, og en sådan metode ville give faget en førende position i den lærde skole. Faget ville kunne give eleverne “Aandsmodtagelighed, Aandstilbøjelighed og Aandsfrihed” og dermed en historisk dannelse. Historie ville da kunne fortrænge naturvidenskaberne fra den dominerende plads, de efterhånden havde fået.⁴

Men de naturvidenskabelige fag havde også indflydelsesrige fortalere. En af dem var professor K. Kroman, der også varetog funktionen som docent i pædagogik ved Københavns Universitet. I bogen: *Om Maal og Midler for den højere Skoleundervisning* fra 1886 argumenterede han polemisk mod Tuxens synspunkt, idet han påstod, at: “Det er klart, at ingen andre Fag i samme grad som Naturvidenskaberne formaar at udvikle og modne den Unges Evner: i formal henseende overstraalet de alle andre Opdragelsesmidler...”. Kroman havde derimod ikke meget til overs for historieundervisningen, der nok styrkede elevernes fantasiudvikling, men det førte i almindelighed til skabelsen af “blinde, uordnede Viljesudslag: Drifter og Lidenskaber”. Resultatet blev ikke en vækst “af den ordnende Evne, Tanken”. På trods af mange forsøg på at få nedlagt den matematisk-naturvidenskabelige linje, lykkedes det ikke, men i 1903 blev den humanistiske undervisning i gymnasiet styrket med oprettelsen af en tredje linje, nemlig den nysproglige.

Fra tid til anden blev temaet for Tuxens og Kromans diskussion genoptaget, mest markant i forbindelse med reformdrøftelser. I 1903 fik historiefaget en ny disciplin, nemlig samfundskundskab, som skulle optage 10 % af undervisningstiden, og faget mistede dermed sin rene humanistiske karakter. Denne tendens blev yderligere styrket ved reformen i 1971, da samfundskundskab nu lagde beslag på 20 % af historiefagets undervisningstid.

⁴ Haue (2003) s. 222

I forbindelse med den store skolereform i 1958 blev den klassisk sproglige linje nedlagt og i stedet omdannet til en gren som de sproglige elever kunne vælge efter 1.g. Indførelsen af grengymnasiet var et forsøg på at styrke gymnasieundervisningens videnskabelighed, og de sproglige kunne ud over den klassisk sproglige gren, vælge mellem en nysproglig og en samfundsfaglig gren. Eleverne på den matematiske linje kunne vælge mellem en matematisk-fysik, en samfundsfaglig og en naturfaglig gren. Senere blev der oprettet en musikgren for elever på begge linjer. Reformen var ikke udtryk for en nedprioritering af de humanistiske fag, som opretholdt timetallet, men med indførelsen af grenene i 2. og 3.g. blev de ikke-humanistiske valgfag strukturelt adskilt fra den humanistiske fællesfag, og der kunne ikke etableres et fagsamarbejde. Den modsætning mellem de to kulturer, humaniora og naturvidenskab, som havde udviklet sig fra Tuxens og Kromans tid, kom nu til udtryk i skolestrukturen. Under reformarbejdet ytrede flere betænkelighed ved denne opsplitning af den enkelte elevs undervisning, hvilket inspirerede rektor H. V. Brøndsted, Birkerød Statsskole, til at foreslå indførelsen af en idéhistorie, som skulle have en samlende funktion i relation til fællesfag og grenfag. Alle elever fik udleveret en idéhistorie, men da ingen lærer var ansvarlig for at gennemgå stoffet, blev effekten formodentlig beskednen, også selv om eleverne fik lov til at beholde deres eksemplarer ud fra den betragtning, at den kunne bruges i en livslang vedligeholdelse af elevernes almindelse.⁵

Ved reformen i 1988 skete der en opblødning af grænserne mellem den matematiske og den sproglige linje, idet det blev muligt for eleverne at vælge fag fra den anden linje. Socialdemokratiet havde argumenteret for at ophæve linjedelingen, men det sket først i 2005, da det synspunkt vandt tilslutning, at ingen elever kun var enten sproglige eller matematiske, men noget af begge dele, og derfor måtte gymnasiet indrettes sådan, at de kunne få styrket begge sider. Det er vigtigt at understrege, at uanset hvilken linje eller hvilket tilvalg eleven havde foretaget, havde de alle de såkaldte humanistiske fællesfag, nemlig historie, dansk, religion og oldtidskundskab, men eleven gik også efter 1988 på forskellige hold i valgfag og fællesfag. Derfor kunne de her nævnte humanistiske fag ikke samarbejde med hverken sprogfagene, samfundsfag eller de naturvidenskabelige fag. De humanistiske fag var således forhindret i at gennemføre et mere vidtgående samarbejde, og var dermed netop ikke i stand til at opfylde et tidssvarende humanistisk dannelsesideal, hvor humaniora er mere end summen af humanistiske fag. Denne begrænsning var ikke erkendt i nogen særlig grad før 1970'erne, men i den udstrækning industrisamfundet blev erstattet af et videnssamfund, blev de strukturelle hindringer for fagsamarbejdet iøjnefaldende.

⁵ Haue et al. (1998) s. 284

Ud fra en kvantitativ betragtning kom de humanistiske fag godt gennem 1988-reformen. Oldtidskundskab, der tidligere havde haft én time i 1.g og to timer i 2.g, fik nu i stedet tre timer i 3.g. Religion, der tidligere var placeret i 2. og 3.g fik nu sine tre timer i 3.g. Dansk og historie bevarede deres timetal og historie fik en skriftlig dimension med anden års opgaven. Nogle naturvidenskabelige lærere omtalte reformen som 'det humanistiske kølleslag' idet de mente, at humaniora havde fået for mange i timer i afslutningsåret, hvor eleverne var mest modne. Undervisningsminister Bertel Haarder gav senere udtryk, for at han netop ville samle de humanistiske fag i 3.g og dermed retablere et slags filosofikum, som var blevet nedlagt ved universiteterne i 1971.⁶

2005-reformen og humanioras udfordring

Langt den overvejende del af debatten om reformen af de gymnasiale uddannelser, som blev vedtaget af et næsten enigt Folketing i 2003, drejede sig om timetallet for de enkelte fag. Men reformens største landvinding var ændringer i strukturen, der muliggjorde et samarbejde mellem alle fag. Dermed fik humaniora mulighed for at indgå i et forpligtende samarbejde med både samfundsfaglige og naturvidenskabelige fag samt matematik. Eleverne kan ved optagelsen i en gymnasial uddannelse ønske, hvilken studieretning de vil optages på, men det bindende valg sker først efter gennemførelsen af det halvårige grundforløb. En studieretning består af tre fag, som den enkelte skole vælger at udbyde, f.eks. samfundsfag, engelsk og filosofi. Undervisningen skal for 10 % vedkommende tilrettelægges således, at der etableres et fagsamarbejde, almen studieforbereelse, med fag fra mindst to hovedområder, dvs. enten humaniora, naturvidenskab/matematik eller samfundsvidenskab. Historie opfattes som både et humanistisk og et samfundsvidenskabeligt fag, selv om faget i forbindelse med reformen mistede samfundskundskab, der blev omdannet til et selvstændigt obligatorisk fag. Historie fik reduceret timetallet, men bevarede sin status som A-fag i det almene gymnasium. I handelsgymnasiet forblev samtidshistorie et B-fag, men historie i hf kun fik C-status. I det tekniske gymnasium er der fortsat ikke noget historiefag. De 20 % reduktion af historiefagets timer i det almene gymnasium kunne se ud som et nederlag, hvilket det også er ud fra en kvantitativ betragtning, men set under en kvalitativ vinkel er faget måske alligevel blevet styrket, og dets betydning blev understreget i gymnasieloven, hvori det hedder:

Da historie har et særligt ansvar for at skabe helhed og sammenhæng i gymnasieforløbet, skal eleverne trænes i at arbejde med emneforløb, der afvikles i et samspil med andre fag, både i grundforløbet, i studieretningsforløbet og i almen studieforbereelse. Senest i starten af studieretningsforløbet gennemføres i samspil med dansk, et forløb med vægt på historisk overblik og sammenhæng.

⁶ *Gymnasieskolen*, 1987 nr. 5, s. 228f.

Mange lærere, ikke blot fra andre humanistiske fag, men også med samfundsfag, naturvidenskab eller matematik ønsker at indgå i et samarbejde med historie, og det har betydet en udfordring for historielærerne. Der foreligger endnu ingen undersøgelse af, i hvilket omfang historiefaget indgår i det faglige samspil, men det er en almindelig opfattelse, at det sker ofte, ligesom det forlyder, at historie er et af de populære fag, når eleverne skal afvikle den skriftlige opgave i 2.g.

Efter det første halvår med den nye reform blev der gennemført en større undersøgelse af de holdninger, som historielærerne i det almene gymnasium havde til reformen. Undersøgelsen bygger på 61 besvarelser af et spørgeskema, fordelt på landsdele, alder og køn. Flertallet af de adspurgte historielærere gav udtryk for, at 2005-reformen havde ændret deres måde at planlægge undervisningen på, og næsten alle mente, at der var for få timer til at opfylde målene for undervisningen.⁷

De humanistiske fag i samspil

En undersøgelse fra 2006 har set på, hvordan fagsamarbejdet i grundforløbet i det almene gymnasium er forløbet i de tre nye obligatoriske samarbejds-konstruktioner: almen studieforberedelse (AT), almen sprogforståelse (AP) og naturvidenskabeligt grundforløb (NV).

AT er en ny konstruktion, der giver de humanistiske fag gode betingelser for at udfolde sig, idet eleverne her skal bevæge sig på tværs af fag og hovedområder for at belyse problemstillinger, der er for komplekse til, at de fyldestgørende kan belyses af et enkelt fag eller et hovedområde. Målet er, at eleverne skal udvikle almene studiekompetencer, der skal forberede dem på at blive studerende, nemlig at styrke deres kreativitet og kritiske sans, refleksivitet og ansvarlighed med henblik på at få indblik i metodiske og videnskabsteoretiske forhold.

Et typisk AT-forløb i en klasse kunne omfatte dansk, historie og matematik. Emnet kunne være: "Hvornår er det sandt". I dansk kan eleverne arbejde med argumentation og mundtlig fremlæggelse, i historie med kildekritisk metode i relation til analyse af en propagandafilm, og i matematik med bevisførelse. Et sådant forløb svarer godt til intentionerne med almen studieforberedelse, hvor kravet er, at eleverne netop skal kunne sammenligne faglige metoder i de tre hovedområder. Rapporten nævner eksempler på andre forløb: Propaganda, halve sandheder, sprogets rolle og virkemidler, nyhedsformidling, universet, de store civilisationer, taknemmelighed, kultur og krop, renæssancen og det postmoderne menneske. AT skulle oprindeligt fylde 20 % af undervisningen i grundforløbet og 10 % efter påbegyndelse af studieretningsundervisningen, men evalueringer tydede på, at det ville være mere hensigtsmæssigt at reducere AT i grundforløbet til 10 % af undervisningstiden, hvilket blev realiseret fra skoleåret 2006. Rapporten konkluderer, at

⁷ Lauridsen (2006) s. 61-66

eleverne var mere positive overfor AT end lærerne. Når lærerne overvejende er negative skyldes det at den nye måde at arbejde med undervisningen på stiller store krav til organisering af samarbejdet, og at valget af emner ikke dækker fagenes kerneområder. Elevernes opfattelse er generelt, at selv om undervisningen i AT virker forvirrende, så er 37 % tilfredse eller meget tilfredse, 34 % hverken tilfredse eller utilfredse, mens 28 % enten var utilfredse eller meget utilfredse. På den baggrund kan det være rimeligt at spørge, om undervisningen lever op til intentionerne, og om AT-undervisningen betyder en styrkelse af de humanistiske fag. Der er dog grund til at tro, at med mere rutine og mere erfaring med organiseringen af fagsamspillet vil netop de humanistiske fag kunne blive til mere end summen af dem, og dermed for hver enkelt elev skabe en helhed.

I grundforløbet indgår også almen sprogforståelse, der skal styrke elevernes teoretiske sprogforståelse, samspil mellem sprogene og studiekompetence. Målet er, at eleverne skal opnå færdigheder i sproglig analyse af tekster med præcis brug af den relevante terminologi, dvs. grammatiske, pragmatiske, stilistiske og genre-mæssige termer. Stoffet skal perspektiveres historisk gennem kendskab til overordnede træk af latinsk ordforråd og grammatik, europæisk sproghistorie og et elementært kendskab til sociolingvistik, og desuden skal eleverne have kendskab til sproglige læringsstrategier. Rapporten konkluderer, at dansk- og latinlæreren på alle de undersøgte skoler indgik i AP, ligesom engelsklæreren og lærerne i andet fremmedsprog ofte deltog i undervisningen. Halvdelen af lærerne oplevede en synergieffekt mellem sprogene:

Jeg er mere tryk ved at bruge grammatiske termer, 'jeg kan jonglere mere med grammatiske termer end tidligere' og 'Det er da også noget vi kan mærke i vores øvrige undervisning, at vi kan bruge den latinske terminologi og at de kan analysere sætninger, sådan at vi eksempelvis nemmere kan komme frem til hvilke type pronomener, der skal bruges – det hjælper meget.

Generelt, siges der i rapporten, bedømmes AP af lærerne som et godt redskab som introduktion til sprog, f.eks. mener 83 % af lærerne, at AP skærper elevernes sproglige bevidsthed, og 77 % at AP giver et godt grundlag for senere arbejde med sprog. Det fremhæves især som en fordel, at eleverne får en fælles terminologi og, at lærerne kan bygge videre på en fælles basis ikke mindst, når det gælder kendskab til morfologi, syntaks, ordklasser og analyse af sætninger. Eleverne er også for 54 % vedkommende tilfredse eller meget tilfredse med AP-undervisningen. En elev udtaler f.eks. "Jeg havde aldrig før tænkt over, at der var så meget sammenhæng mellem sprogene, før var det mest tysk, fransk og engelsk grammatik."⁸

⁸ Dolin et al. (2006) Undersøgelsen omfatter 23 skoler.

En undersøgelse, der blev gennemført i foråret 2006 har blandt de humanistiske fag set på, i hvilken udstrækning f.eks. engelsk indgår i samspil med andre fag i grundforløbet. Det sker ofte, men lærerne mener, at faget på B-niveau har en tendens til kun at være et redskabsfag for f.eks. samfundsfag, mens faget på A-niveau i højere grad har bevaret sit selvstændige præg.⁹ Samarbejdet mellem fag vil ofte resultere i overvejelser over, hvilken rolle faget spiller i dette samarbejde. Det vil være ødelæggende for et tillidsfuldt samarbejde, hvis et fag for ofte får vandbærerrollen. Derfor må det være lærerteamets opgave at diskutere sig frem til en løsning, der giver alle de deltagende fag i det samlede forløb lejlighed til at udnytte deres stærke sider. Filosofi burde spille en vigtig rolle i almen studieforberedelse i grundforløbet, idet mange af de valgte emner og grundbøgerne i øvrigt lægger vægt på metavidenskabelige problemstilling, men Filosofilærerforeningen har ikke desto mindre den opfattelse, at faget ikke bliver brugt tilstrækkeligt hensigtsmæssigt.¹⁰ Latin eksisterer ikke længere som obligatorisk fag i det almene gymnasium, men har her stadig en beskeden rolle at spille, idet faget indgår som et aspekt i almen sprogforståelse i grundforløbet. Her er således tale om en svækkelse af den humanistiske fødekæde. Både latin og græsk kan dog stadig oprettes som studieretningsfag eller valgfag, men kun få gymnasier udbyder denne kombination. Oldtidskundskab og religion derimod fastholdt de tre ugentlige timer i et år, og skolerne kan selv vælge om det skal være i 2. eller 3.g. I oldtidskundskab skal der lægges mere vægt på forbindelsen mellem den græske og romerske kultur og perspektivering til andre perioder har større vægt. Dermed blev faget også en interessant samarbejdspartner for bl.a. historie.

En opgørelse af elevernes valg af studieretning i årene 2005, 2006 og 2007 viser, at der er tale om en meget stabil udvikling. 17,9 % i 2007 valgte en studieretning med matematik, fysik og kemi, 15,6 % valgte studieretninger med andre naturvidenskabelige fag, 22 % valgte studieretninger med sproglige fag, 33,3 % en studieretning, hvor samfundskundskab indgik og 9,7 % valgte studieretninger med kreative fag.¹¹ En sammenligning med forholdene under 1988-reformen er vanskelig, da strukturerne er meget anderledes efter 2005, men meget tyder på, at de naturvidenskabelige fag nok har holdt skansen, mens sprogfagene som helhed er gået stærkt tilbage. F.eks. er antallet af studenter med tre fremmedsprog faldet fra 41 % til 6 %. I en henvendelse til Dansk Industri understreger sammenslutningen GYM Sprog, der repræsenterer fagene engelsk, fransk, spansk, italiensk, russisk og japansk, at sprogfagene i det almene gymnasium, bort set fra engelsk, bliver valgt af færre elever end før reformen. De små sproghold bliver ofte kombineret i såkaldte papegøjeklasser, hvor skolen samler hold fra flere klasser, og dermed er disse sprogklasser ude af stand til at indgå i det tværfaglige samarbej-

⁹ Frederiksen et al. (2007) s. 34ff.

¹⁰ *Filosofi*, Filosofilærerforeningen for Gymnasiet og HF, nr. 3, 2006, s. 11f.

¹¹ *Gymnasieskolen*, nr. 8 2007, s. 12f.

de. Denne udvikling kan ikke undgå at svække disse sprogfags humanistiske potentiale.¹²

Når der tilføjes, at der kun er rudimenter tilbage af latin, og da oldtidskundskab, religion og formodentlig også filosofi er på samme niveau som tidligere, hvilket også gælder dansk og til dels historie, bliver det samlede resultat af gymnasiets bidrag til humaniora kvantitativt set en svækkelse, men først efter et par gennemløb vil det være muligt at sige noget kvalificeret om, det også gælder på det kvalitative område. Til gengæld står samfundsfag som en sikker vinder, idet faget er blevet et fællesfag på C-niveau og også er et populært studieretningsfag.

Historie i det almene gymnasium

Ud fra den opfattelse, at historie er et centralt humaniora-fag i gymnasiet, er det hensigtsmæssigt at fremhæve dets nye form og indhold. I 2004 blev der nedsat læreplansudvalg for alle gymnasiale fag, og fagene havde et fælles kommissorium: formål, kompetencemål, kernestof, undervisningstilrettelæggelse og evaluering. Læreplansudvalgene bestod almindeligvis af fagets fagkonsulent, to medlemmer fra den faglige forening og en repræsentant fra universitetet.¹³

En gennemgang af læreplanen kan danne grundlag for en vurdering af, om historiefaget nu har fået bedre muligheder for at styrke humaniora, og give den en udvidet form. Det drejer sig især om to nye krav til undervisningen, nemlig kernestof og kompetencer.

Siden 1971 har det enkelte hold (lærer og elever) været ret frit stillet til at vælge emner og perioder, hvilket var i overensstemmelse med den medbestemmelse, som eleverne netop fik i forbindelse med 1971-reformen, ved valg af emner, stof, arbejdsformer og opgivelser til eksamen. Friheden til at vælge havde nogle klare motivationsmæssige fordele, men ulempen kunne være, at 'perifere' emner fik stor opmærksomhed, og dermed blev der ikke tid til at behandle 'centrale' dele af den nationale og europæiske historie. Tanken om et kernestof, som i øvrigt alle fag skulle formulere, var derfor noget af en revolution for historiefaget. Udvalget fandt frem til 21 kernestofsområder, som alle elever skulle beskæftige sig med i skønsmæssigt halvdelen af undervisningstiden. De obligatoriske emner er fordelt på fem perioder: tiden frem til 1453, derefter perioden frem til 1776, og tiden frem til 1914. Perioden derefter går til 1989 og derefter tiden frem til nu. Denne opdeling af det historiske forløb er mere kontant, end den tidligere periodeinddeling, som omhandlede tiden før ca. 1750, derefter perioden frem til 1945 og endelig tiden frem til i dag. Markeringen af fire konkrete årstal som skil-

¹² *Gymnasieskolen*, nr. 14 2007, s. 2ff. Her citeres Undervisningsministeriets særlige følgegruppe for gymnasireformen, hvis rapport fra 8. juni 2007 kan læses på www.uvm.dk, *Gymnasieskolen*, nr. 19 2007, s. 4f. hvor GYM Sprogs henvendelse til Dansk Industri omtales.

¹³ www.uvm.dk, medlemmer af læreplansudvalget for historie i stx var fagkonsulent Susanne Ørnstrøm, lektor Carsten Lykke Kjeldsen, lektor Lotte Schou og lektor Harry Haue.

lelinje, skulle inspirere til at historieundervisningen behandler periodiseringen af det fortidige udviklingsforløb. De 21 områder er jævnt fordelt på de fem perioder og strækker sig fra de antikke samfund til globaliseringen, og dækker såvel Danmarks som verdens historie. Læreplanen siger ikke noget om, hvordan eleverne skal arbejde med de enkelte emner, og ud over de obligatoriske emner eller områder, kan lærer og elever vælge frit. Læreplanen indeholder dog nogle grundlæggende didaktiske krav. Den første er, at nationale emner skal perspektiveres til internationale forhold og omvendt. For det andet skal alle emner behandles både synkront og diakront, dvs. tidsmæssigt både horisontalt og vertikalt. For det tredje skal alle emner relateres til elevens egen samtid, sådan at eleverne er bevidste om, hvorfor de netop arbejder med et givet emne. Disse nye krav til undervisningen har allerede resulteret i udgivelse af nye læremidler, der netop muliggør sammenkædningen af Danmarks og verdens historie, og på længere sigt vil faget formodentlig blive præget af, at det skal samarbejde med studieretninger, der har enten en naturvidenskabelig, en samfundsvidenskabelig eller et humanistisk indhold. Historielærerne må derfor løbende afklare, hvordan fagets form og indhold på samme tid kan ændres uden at dets identitet bliver reduceret.¹⁴

Historieundervisningen er med 2005-reformen formodentlig yderligere blevet styrket, fordi de 21 obligatoriske områder skaber en fælles humanistisk viden, og dermed bidrager til at udvikle en fælles humaniora-referenceramme, og således signalere til andre fag, hvad de kan forudsætte bekendt hos eleverne. I den udstrækning det lykkes for historiefaget at bidrage til at skabe den helhedsopfattelse, som gymnasieloven taler om, er det rimeligt at tale om en styrkelse af humaniora i gymnasiet, forstået som et humaniora, der er mere end summen af fagene. Mange af de problemstillinger, som eleverne er optaget af, kan vanskeligt besvares i en enkeltfaglig sammenhæng, men må besvares i et samarbejde mellem flere fag, både i fagene og på deres grænseflader.¹⁵ Der har i reformdiskussionen været fremført nogen kritik af de kanonagtige læreplaner, men når det har været hensigtsmæssigt at give historieundervisningen en fastere struktur, skal forklaringen nok findes i tidens mangel på brugen af de store historier, som tidligere styrede, hvad historieundervisningen skulle dreje sig om, nemlig kristendommen og det nationalismen. Et eksempel på at historie skal erstatte de store historier findes i folkeskolens formål fra 2006:

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gøre dem fortrolige med dansk kultur og historie, give dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

¹⁴ Haue (2007) s. 52

¹⁵ Ørnstrøm (2005) s. 60f.

Formålsformuleringen kan læses sådan, at vi nu i mangel på store historier må gøre det muligt for den enkelte at stille sine personlige spørgsmål til den kollektive erfaring, som findes både i fortidens spor og beskrivelserne af disse spor. Det er nødvendigt at strukturere denne søgen i fortiden, og derfor har kanon fået en berettigelse. Den nye læreplan for et styrket historiefag i folkeskolen indeholder da også 29 kanonpunkter fra hele det historiske forløb.¹⁶ Når den nye historieundervisning i 2008 bliver implementeret som eksamensfag i folkeskolen, vil forudsætningerne for undervisningen i faget på det gymnasiale niveau formodentlig blive væsentlig bedre. Elevernes kendskab til de 29 kanonpunkter og deres perspektivering, vil kunne danne et godt grundlag for arbejdet med kernestoffet i gymnasiets historieundervisning. Kanonpunkterne og kernestof har den samme funktion, nemlig at reducere den fortidige kompleksitet så meget, at eleverne både personligt og i et fællesskab kan bruge historien i deres hverdags- og samfundsliv. Men enhver reduktion eller binding indskrænker elevernes valgmuligheder. I folkeskolens historieundervisning skal der arbejdes med kanonpunkterne i ¼ af undervisningstiden, mens kernestoffet i det almene gymnasium optager halvdelen af undervisningstiden. Disse begrænsninger kan ikke undgå at påvirke elevernes medbestemmelse, som i alt fald på det gymnasiale niveau har spillet en væsentlig rolle. I den ovennævnte undersøgelse, hvor 61 historielærere i det almene gymnasium deltog, mente 41 af dem, at det obligatoriske kernestof svækkede elevernes medbestemmelse, mens 52 gav udtryk for, at det obligatoriske kernestof kunne begrænse muligheden for at arbejde i dybden med emnerne. På spørgsmålet om, hvordan elevernes historiebevidsthed bedst kan blive kvalificeret, svarede kun ni, at det bedst kunne ske i en tværfaglig undervisning, og hele 41 mente, at bedst kunne ske i en fag-faglig undervisning. Svarene er udtryk for forventninger til resultaterne af den fremtidige undervisning og ikke svar, der begrundes i erfaringer. På spørgsmålet om de adspurgte lærere tror, at 2005-reformen vil blive en succes for historiefaget, svarede 11 at det troede de ikke, 29 at den måske ville blive en succes, mens kun 4 mente, at det ville blive tilfældet. En undersøgelse, der bygger på erfaringer bliver først mulig, når det første gennemløb er afsluttet i 2008.¹⁷ Først da bliver det muligt, at få en klarere billede af, om det er lykkedes at styrke den humanistiske dimension i det almene gymnasium. Spørgsmålet er, om eleverne i de enkelte fag kan indfri de opstillede målsætninger og bruge den indsigt, som både den faglige og den tværfaglige undervisning har givet dem.

¹⁶ *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, Undervisningsministeriet, juni 2006. Rapporten skal danne grundlag for læreplanens udformning i efteråret 2007 med henblik på ikrafttræden til skolestart 2008.

¹⁷ Lauridsen op cit. s. 73-78

Formuleringen af kompetencemål er en central del af 2005-reformen. Tidligere var der for gymnasiets historieundervisning opstillet pensummål: at eleven skulle læse så og så mange sider af hhv. Danmarks og verdens historie; men med indførelsen af de nye målbeskrivelser er der skabt nogle målestokke, der har en overordnet karakter.

- dokumentere viden om centrale udviklingslinjer og begivenheder i Danmarks historie, Europas historie og verdenshistorie, herunder sammenhænge mellem den nationale, regionale, europæiske og globale udvikling
- dokumentere viden om forskellige samfundsformer
- formulere historiske problemstillinger og relatere disse til deres egen tid
- analysere samspillet mellem mennesker, naturgrundlag og samfund gennem tiderne
- analysere eksempler på samspil mellem materielle forhold og mentalitet i tid og rum
- forklare samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper
- forklare måder at forme og styre samfund på og se konsekvenserne heraf for individets vilkår
- reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende
- indsamle og systematisere informationer om og fra fortiden
- bearbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig metodisk-kritisk dokumenterende til eksempler på brug af fortiden.

Kombinationen af kernestof og kompetencer er krumtappen i reformen. Kernestoffet med de 21 obligatoriske områder danner en struktur, inden for hvilken der kan arbejdes på mangfoldige måder, men arbejdet skal orienteres mod opfyldelsen af et eller flere kompetencemål. F.eks. kan alle emner bidrage til, at eleverne reflekterer over mennesket som historieskabt og historieskabende, og netop denne refleksion kan give impulser til et samfundsmæssigt engagement. Opfyldelsen af dette kompetencemål forudsætter et fagsamarbejde, der ikke er begrænset til historiefagets samarbejde med andre humanistiske fag, men også fag fra naturvidenskab og samfundsfag. Dermed kan historiefaget i det almene gymnasium netop bidrage til den humanistiske indsigt, der ikke blot er summen af fagene, men en ny helhed. I den udstrækning dette kan realiseres vil historiefaget kunne give et værdifuldt bidrag til elevernes almindelse, som er det overordnede mål for de gymnasiale uddannelser.

Sammenfatning

Gymnasireformen i 2005 har måske styrket humaniora, idet de humanistiske fag i forbindelse med de obligatoriske krav om fagsamarbejde, får en central funktion, når synergien mellem de dele af et emne, der hører hjemme i hen-

holdsvis naturvidenskab, samfundsfag og humaniora skal sammenfattes til en overordnet forklaring. Mens sprogfagene bort set fra engelsk ser ud til at være blevet svækket, så er der grund til at antage, at historiefaget bedre end før reformen kan bidrage til at styrke den humanistiske erkendelse, der gør det muligt for eleverne at erhverve sig en helhedsopfattelse, der er mere end blot summen af de humanistiske fag, men det er for tidligt at dømme herom.

Litteratur

- *Den store Danske Encyklopædi*
- Dolin, J. et al. (2006) *Reformevalueringer. Grundforløbet i stx*, Odense: Gymnasiepædagogik nr. 58
- *Filosofi*, Filosofilærerforeningen for Gymnasiet og HF, nr. 3, 2006
- Frederiksen, L. F., Kaspersen, P. og L. B. Wiese (2007) *Evaluering af arbejdsformer og fagligt samspil*, Odense: Gymnasiepædagogik nr. 63
- *Gymnasieskolen*, 1987 nr. 5
- Haue, H, Nørr, E. og V. Skovgaard-Petersen (1998) *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, København: Undervisningsministeriets Forlag
- Haue, H. (2003) *Almendannelsen som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Haue, H. (2007) "Historical Consciousness and Culture of Students in Denmark" In: Popp, S. (ed.) *Annales de Société Internationale pour la Didactique de L'Histoire 2005-2006*, Schwalbach
- Larsen, J. E. (2006) "ikke af brød alene..." *Argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005*, København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Lauridsen, R. (2006) *Historiebevidsthedsbegrebets udvikling. En undersøgelse af historiebevidsthedsbegrebets udvikling og brugen af begrebet*, upubliceret specialeafhandling, Center for Historie, Syddansk Universitet
- *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, Undervisningsministeriet, juni 2006.
- Suhr, J. E (1831) *Enkelte Bemærkninger om det lærde Skolevæsen, foranlediget tildeels ved Prof. Lützens Afhandling*, Vordingborg
- Ørnstrøm, S. (2005) "Almen studieforbereelse og flerfagligt samarbejde" i: Jensen, J. R. og P. Wiiben (red.) *Historiedidaktik*, København: Forlaget Columbus

*Harry Haue er dr.phil. og lektor i historie og viceinstituttleder ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Har i 2003 skrevet disputatsen *Almindelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*, og var i årene 1988-98 medredaktør af *Uddannelseshistorie*. Harry Haue er medlem af læseplansudvalget for historie i folkeskolen og har siddet i læreplansudvalgene for historie i handelsgymnasiet, det almene gymnasium og seminarierne. Han modtog i 2003 *Gymnasieskolernes Lærerforenings Uddannelsespris*.*